UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

LISEC Nancy

Université Nancy2

Campus Lettres et Sciences Humaines

1, place Godefroy de Bouillon

54000 Nancy

.

UNIVERSITE NANCY2

Ecole Doctorale *Langages, Temps, Sociétés*

UFR Connaissance de l'Homme

Département des Sciences de l'Education

Thèse présentée en vue de l'obtention du

Doctorat en Sciences de l'Education

Par

Xavier RIONDET

Soutenue le 12 novembre 2010

LA QUESTION DE L'AUTORITE CHEZ LES NOVATEURS DE LA REVUE « LES CAHIERS PEDAGOGIQUES » DE 1957 A 1989

CONTRIBUTION FOUCALDIENNE A UNE HISTOIRE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS MILITANTS

Sous la direction de M. le Professeur Eirick PRAIRAT

MEMBRES DU JURY

M. Pierre-Philippe BUGNARD, Professeur, Université de Fribourg

M. Pierre-André DUPUIS, Professeur, Université de Nancy2

M. Michel FABRE, Professeur, Université de Nantes

M. Eirick PRAIRAT, Professeur, Université de Nancy2

Nancy-Université
Université Nancy 2

DOCTORAT DE SCIENCES DE L'EDUCATION

LA QUESTION DE L'AUTORITE CHEZ LES NOVATEURS DE LA REVUE « LES CAHIERS PEDAGOGIQUES » DE 1957 A 1989

CONTRIBUTION FOUCALDIENNE A UNE HISTOIRE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS MILITANTS

Xavier RIONDET

[Novembre 2010]

Je tiens à remercier, tout d'abord, les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner mon travail.

Je tenais également à exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur de thèse pour sa disponibilité, sa guidance et son érudition.

Mes remerciements s'adressent, ensuite, aux enseignants-chercheurs de mon laboratoire de recherche (LISEC Lorraine) et aux universitaires rencontrés lors de différents colloques : M. Pierre-André Dupuis, Professeur Emérite de l'Université Nancy2 ; M. Michel Soëtard, Professeur Emérite de l'Université Catholique d'Angers ; Mme Cécile Canut, Professeure des Universités à l'Université Paris-Descartes; M. Henri-Louis Go, Maître de Conférences à l'Université Nancy2 ; Mme Stéphanie Rubi ; Maître de Conférences à l'I.U.T. « Carrières sociales » de Bordeaux ; Mme Gaëlle Espinosa, Maître de Conférences à l'Université Nancy2 ; et M. Laurent Gutierrez, Maître de Conférences à l'Université de Rouen. Je tiens à remercier mes collègues docteurs ou doctorants, Benoit Dejaiffe, Laetitia Gérard et Sandra Fleurantin, pour leurs encouragements ; et je tenais à exprimer toute ma gratitude au personnel du C.R.D.P. de Nancy et aux membres du C.R.A.P. pour leur hospitalité et leur bienveillance : en particulier, M. Patrice Bride, M. Watrelot, Mme Nowak, Mme Fatoumata Aidara.

Je remercie enfin ma femme Virginie, mes parents, ainsi qu'Adrien Buès, Romain Collombet, Romain Devaux, Claude Lacoma, et mes proches, pour leur patience et leur soutien.

Ce travail a été l'occasion pour moi de vivre une expérience forte. Me confronter à une archive m'a permis de renouer avec des vies, des paroles oubliées. La disparition de ces militants, de ces pédagogues inconnus ne m'apparaît plus, aujourd'hui, comme un malentendu. Tel le « pêcheur de perles » d'Hannah Arendt, me voici revenu à la surface, enrichi et différent, prêt à inviter le lecteur à vivre une expérience similaire. Je dédie ce travail aux personnes que je n'ai plus vues depuis le début de cette expérience, ainsi qu'aux personnes rencontrées depuis le début de cette aventure, en gardant toujours à l'esprit, l'image de Mayr Hayastan..

LA QUESTION DE L'AUTORITE CHEZ LES NOVATEURS DE LA REVUE « LES CAHIERS PEDAGOGIQUES » DE 1957 A 1989

CONTRIBUTION FOUCALDIENNE A UNE HISTOIRE DES DISCOURS DES ENSEIGNANTS MILITANTS

RESUME

Depuis plusieurs années, une forme de discours s'est développée, faisant des mouvements de rénovation pédagogique les fossoyeurs de toute influence éducative et de 68 le moment de la disparition de l'autorité. Sous la pression des injonctions de restaurer l'autorité et face aux incertitudes de notre temps, cette interprétation historique tend à se banaliser dans les esprits. Notre travail vient suspendre ces « évidences » en se proposant de répondre à trois questions. Qu'est-ce qui a été effectivement dit sur l'autorité dans la littérature novatrice et quelles en sont les conditions de possibilité ? Pourquoi l'autorité se pose comme problème à un moment donné ? Et quelle autorité est alors pensée ? Pour mener à bien cette entreprise, nous avons choisi de nous pencher sur une revue militante, Les Cahiers pédagogiques. La référence aux travaux de Michel Foucault nous a permis de construire un paradigme théorique pour archiver le corpus en présence en répondant aux questions posées par l'étude. A partir de l'étude de trois intrigues traversant la période 1957-1989, nous avons reconstitué différents « jeux énonciatifs » qui ont permis de mettre en évidence trois formations discursives sur l'autorité : l'autorité disciplinaire, l'autorité du futur et l'autorité de l'inégalité. L'évolution de ces pratiques discursives est en fait liée à l'émergence d'une hypothèse égalitaire d'émancipation face à une situation de crise, puis liée à l'effacement de cette tentative de bâtir une Société nouvelle. A l'issue de ce travail, nous sommes en mesure d'appréhender différemment les « évidences » de notre actualité et de poser à nouveaux frais la problématique sur l'autorité.

MOTS-CLEFS : Novateurs, Autorité, Cahiers pédagogiques, Foucault.

ABSTRACT

Over the past few years, a new form of discourse has emerged : the fact that the movement of pedagogical renovation has had a bad influence on education, and that the 68 movement has provoked authority to disappear. Under the pressure of injunctions asking for "renoving authority", this historical interpretation tends to become more pregnant in people's mind.

This piece of work questions those pieces or "evidence", proposing to answer three major concerns: what does the Innovative literature say about authority, under which conditions those ideas are made possible? Why does the authority emerge as a concern at some point? Which kind of authority is thought?

To answer those questions, we chose to focus on a militating journal "Les Cahiers pédagogiques". The reference to Michel Foucault allows us to build a theoretical paradigm to answer those crucial questions. Starting from three case studies from the 1957-89 period, we reconstituted different discursive formations setting three kinds of discourse on authority : discourse on discipline, on authority of the future, and on the authority of inequalities. The evolution of those discursive forms is related to the emergence of an egalitarian hypothesis of emancipation against a crisis, then related to the erasement of this attempt to build a new society. From this piece of work, we are now able to give different points of view on nowadays "evidence" and the problematic of authority.

KEYWORDS: Innovative thought, authority, Cahiers pédagogiques, Foucault.

Cette étude est compose de deux volumes:

- *le premier volume contient le préambule, la section 1, la section 2, la conclusion et la bibliographie ;*
- *le second volume réunit les annexes, une chronologie, des éléments biographiques, et la liste des sommaires étudiés.*

SOMMAIRE

Page

PREAMBULE **19**

La nouveauté
La place
L'inscription

Section 1 – L'expérience du regard foucaldien 41

Introduction – La référence à Foucault **43**

I. Se référer à Foucault **43**

1. La démarche de Michel Foucault
2. La référence à Foucault et la tourmente

II. La construction d'une référence à un double **48**

3. L'apport d'une lecture deleuzienne
4. De Veyne à Artières et Potte-Bonneville
5. La construction d'un paradigme
6. L'expérience du regard

Chapitre 1 – L'espace et le temps, où et quand regarder ? 57

I. Diagnostic du présent comme préalable foucaldien **58**

1. Postures
2. Constats de crise de l'école et l'apparition d'un « nouvel élève »
3. Histoire de querelles
4. Réactions après l' « explication » de Ferry et synthèse des accusations
5. La différence du présent et la rupture du passé : l'ouverture vers un sujet de recherche

II. La périodisation **70**

1. Les années 1960 comme date d'entrée
2. 1989 comme date de sortie

III. Le choix d'une source 84

1. Critères du choix
2. Historique de la revue
3. Espaces
4. Conclusion

Chapitre 2 – L'objet et l'outil, quoi et comment regarder ? 99

I. Objectifs, hypothèses et démarche 99

1. Objectifs
2. Hypothèses de départ
3. Démarche

II. Construction d'une base de données et d'un outil 106

1. Récolter les sommaires de la revue
2. Relier les thèmes et les dossiers

III. Méthodologie 109

1. Introduction
2. Répertorier les objets, les contributions et les textes sur l'autorité
3. Mise en intrigue des discours Novateurs
4. Retrouver des « jeux énonciatifs »

Section 2 – Expérimentations 131

Chapitre 1 – Sols et fondements 133

I. Repères 133

1. Le plan Langevin-Wallon
2. L'expérience des Classes Nouvelles
3. Naissance de la revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*
4. La revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré* et la nécessité d'une réforme
5. Le « Plan d'ensemble » de 1950
6. Premiers bilans
7. Urgence de la réforme
8. Un statut particulier et les débuts d'une crise

II. Jeunesse, éducation, monde 175

1. Difficultés d'un jugement équitable
2. De l'enfant bon à l'enfant sauvage
3. L'enfant méfiant, fuyant, à récupérer
4. Une jeunesse différente
5. Un monde différent
6. La sécurité et l'accueil
7. Le monde en crise
8. Diagnostics et propositions
9. Logiques à suivre ?

III. Education et monde en crise 219

1. Non-reconnaissance de la dissymétrie éducative
2. Crise du civisme
3. Refus de présentation du monde

IV. L'école caserne, la norme de l'adulte étalon, l'ordre du « même » 228

1. Une littérature abondante
2. Une architecture spécifique

3. Une entreprise d'uniformisation
4. Cloisonnement et quadrillage
5. L'exemple de l'internat dans l'école-caserne
6. Le responsable de classe

V. L'autorité et la discipline 241

1. L'évocation de l'autorité
2. L'autorité comme visage du paysage disciplinaire
3. Critique du costume et du masque
4. Deux postures : l'échange ou la comédie
5. Murmure d'une aventure prochaine : l'autorité dans la nouvelle discipline
6. Nouvelle autorité indirecte et nouveau cadre

VI. Description de la formation discursive de l'autorité disciplinaire 249

1. Constats
2. Les « sillons » de la pensée Novatrice
3. Les discours Novateurs

Chapitre 2 – La construction du mouvement Novateur 260

I. Repères 260

II. Le *Manifeste* de 1963 262

1. Restituer ce texte
2. L'heure des constats
3. Vers une Ecole Unique
4. Demande d'une réforme profonde
5. Moyens pour la réforme
6. L'appel du *Manifeste*
7. Les axes à prendre en compte
8. L'importance nouvelle de l'action éducative
9. Rendre possibles l'action et le rayonnement de l'Ecole
10. Une nouvelle culture : l'humanisme vivant
11. Nouvelles pédagogies
12. Comprendre le *Manifeste*

III. L'enthousiasme autour du mouvement Novateur 286

1. L'engouement du *Manifeste*
2. L'hypothèse Novatrice

IV. Nouvelles conceptions et perspectives 301

1. Un rapport au temps et à l'espace à reconcevoir
2. Vers une nouvelle éducation et une nouvelle société
3. Repenser le rapport au temps
4. Repenser le rapport au monde
5. Réorganisation administrative
6. Vers une autre conception scolaire
7. Vers une autre relation entre l'enseignant et l'élève

V. Les expériences Novatrices et la parole lycéenne 342

1. « 14 juillet scolaire »
2. Revendication des communautés scolaires
3. L'autorité éducative et le dialogue

VI. Description de la formation discursive de l'autorité émancipatrice 356

1. Constats
2. Les « affaires communes »
3. Faire l'histoire

Chapitre 3 – Lendemains et réorganisations 369

I. Repères et les lendemains de Mai 68 370

1. Les incertitudes
2. Les obstacles
3. Les désillusions

II. La remise en ordre 380

1. L' « affaire des Cahiers »
2. Le colloque sur Illich
3. Censure et éditions
4. La démystification de Freinet
5. Remise en ordre

III. Le quadrillage du territoire de lutte 405

1. Le corps-territoire
2. L'éducation sexuelle
3. La corporéité et l'évolution de l'éducation physique

IV. Description de l'Ecole sélective 419

1. Les liens entre forme scolaire et échec scolaire
2. Critique du C.E.S.
3. En finir avec les filières et la sélection précoce
4. Une réforme Haby qui déplace les problèmes

V. Pédagogie de Gauche 437

1. Remobilisation et paroles
2. Penser à gauche
3. « 1981 » : faire l'histoire ou l'impossible événement

VI. Vers une Ecole ouverte qui contrôle 453

1. Ouvrir l'Ecole
2. Sécuriser l'Ecole
3. L'Ecole en danger de morale
4. Du disciplinaire au contrôle

VII. Consensus 471

1. Nouvel idéal éducatif
2. Innovation, émancipation, politique : un triangle en perdition
3. La question de l'autorité

VIII. Description de la formation discursive de l'inégalité 488

1. Constats
2. Réassignation de la figure Novateur
3. L'autorité, une évidence

CONCLUSIONS 497

La question de l'Autorité chez les Novateurs : remarques et lignes de fuite 499

I. Remarques introductives 500

II. Les discours sur l'autorité chez les Novateurs 501

1. Les discours sur l'autorité
2. La question de l'autorité de l'Education Nouvelle

III. L'autorité des Novateurs : concepts, problématiques et impossibilités 510

1. Concepts
2. Problématiques
3. Impossibilités

IV. Retour au sol et à l'actualité 549

1. Qu'est-ce qu'un Novateur ?
2. La figure du Novateur : scepticisme, subjectivité politique et prise de parole
3. Retour à l'actualité

V. Suites de cette recherche 566

1. Des convictions
2. De la suite des travaux
3. Vers une réflexion sur la didactique de l'histoire ?

BIBLIOGRAPHIE 580

PREAMBULE

Objectifs :

- *dessiner les grandes lignes de notre recherche ;*
- *faire ressortir les choix de recherche effectués dans la réflexion que nous proposons ;*
- *mettre en évidence les enjeux majeurs de cette recherche.*

> « Et pourtant, on peut rêver, on peut imaginer un jeune historien qui aurait le feu sacré à la lecture d'un livre de Foucault »[1].

Nous souhaitons en préambule situer notre démarche depuis la sphère des Sciences de l'Education. Nous allons mettre en perspective les grandes lignes qui caractérisent cette recherche suivant certains paramètres : la « nouveauté » (l'originalité et la singularité) ; la « place » (la pertinence) ; et l' « inscription » (l'articulation entre la recherche d'intelligibilité et l'utilité).

En quelques mots : notre thèse souhaite initialement évoquer les discours des enseignants sur l'autorité. L'énoncé peut correspondre à des recherches très variées ; il constitue la base de départ de notre travail de recherche. Notre projet a été de mener une recherche sur cette thématique générale, l'autorité en Education, en y apportant, à la fois, une approche originale et d'autre part, en nous penchant sur des données peu exploitées jusqu'à présent. Nous livrons ci-dessous une explication brève de notre démarche, qui nous permet de présenter la recherche historique que nous avons menée.

Notre recherche est articulée autour de trois thématiques de recherche :

- l'autorité éducative ;
- le courant Novateur ;
- et la référence à Foucault dans une recherche en Histoire de l'Education.

Nous verrons par la suite comment notre recherche, en tant que travail de problématisation des normes et des valeurs à travers une réflexion historique sur les régimes de vérité en Education[2], s'inscrit dans les travaux de l'équipe « Normes et valeurs » au sein du LISEC Lorraine, dont les travaux sont orientés vers les notions d' « espace » et de « dispositif »[3].

---

[1] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne.* Editions Albin Michel. Paris, 2008, 224 p., p. 41.

[2] Nos travaux portent sur les pratiques discursives mettant aux prises des régimes de vérité (en l'occurrence dans notre thèse, nous travaillons sur les pratiques discursives sur l'autorité).

[3] La nature historico-philosophique de notre démarche relie nos travaux aux notions d' « espace » et de « dispositif ». Notre priorité générale est de mettre en lumière notre propre régime de vérité et par là même, les différents discours reçus comme vrais et fonctionnant comme vrais. Notre angle de recherche est historico-philosophique dans le sens où nous faisons jouer le passé contre le présent ; nous cherchons ainsi à décrire la nature des dispositifs (au sens foucaldien d'un ensemble de discours, d'institutions, d'énoncés scientifiques, d'architectures spécifiques, de règlements, mis en place par le pouvoir et organisant la société), en rapport avec l'espace scolaire, et leur fonction stratégique. En ce sens également, l'intérêt pour les espaces est inscrit au cœur de nos travaux puisque par « espace », nous entendons des organisations et des emplacements où se déploie le pouvoir. Nos recherches évoquent les espaces depuis trois thèmes de travail. Nous verrons par la suite que notre thèse sur les discours des Novateurs sur l'autorité de 1957 à 1989 cherche à décrire les conditions de possibilité

La « nouveauté »

Par critère de « nouveauté », nous entendons principalement deux termes proches : l' « originalité » et la « singularité ». Tout d'abord, commençons par dessiner les grandes lignes de notre entreprise. Notre travail a consisté en une *aventure du regard*[4] sur les discours des enseignants Novateurs sur l'autorité pendant la période 1957-1989.

La retranscription de cet itinéraire intellectuel comprend deux moments. Cette aventure du regard se compose d'une expérience du regard foucaldien et d'une expérimentation sur un terrain de recherche. L'originalité et la singularité résident au sein même de ces deux moments, l'expérience et l'expérimentation :

1) La prise d'appui sur des concepts foucaldiens :

Concernant l'expérience du regard foucaldien, nous évoquons les travaux de Michel Foucault. Originalité dans un premier temps, car au premier abord, nombre d'approches eurent été plus faciles au vu de notre cursus, dans lequel les ouvrages en question n'avaient été que peu évoqués. Nous avions en effet modestement travaillé sur des ouvrages comme *Les mots et les choses* et *Surveiller et punir* dans certains cours à l'Université ; quant à *L'archéologie du savoir*, l'ouvrage nous fut conseillé lors d'une remarque de conclusion à l'occasion de notre soutenance en DEA. Bien que les travaux empiriques de Michel Foucault aient été paradoxalement très souvent mentionnés (nous pensons aux travaux sur l'enfermement, la punition, le pouvoir), nous ne pouvons pas affirmer que cette référence constitue un appui fort dans la discipline de l'Histoire de l'Education, en tout cas du point de vue des concepts méthodologiques (nous citerons principalement Eirick Prairat et Jacques Gleyse, dont notre projet semble assez proche sur certains points[5]).

Singularité également, par la posture d'apprentissage que cela nous a demandée. Il a fallu nous plonger dans les ouvrages, mais également dans les commentaires de ces ouvrages, pour cerner du mieux possible les idées et les concepts de l'œuvre de Foucault, susceptibles de nous intéresser dans le cadre de notre recherche.

L'enjeu de ce moment, l'expérience du regard foucaldien, réside dans deux questionnements.

- *La première question est : peut-on faire de l'Histoire de l'Education comme on ferait de l'Histoire « spécifique »?*

---

de ces discours et le rapport avec le régime de vérité de cette période ; il s'agit d'un travail sur les « espaces et les « dispositifs » si nous considérons, à l'instar de Foucault, le langage comme une « chose d'espace ». Ensuite, nos recherches historiques à partir d'archives sur les Novateurs abordent la question des limites : comment être en bordure de ces « dispositifs » de pouvoir ? Répondre à ce questionnement consiste, dans nos recherches, à travailler sur ces figures Novatrices, qui à un certain moment, se mettent en bordure de ces « dispositifs ». Enfin, notre travail évoque les « espaces » depuis la dimension architecturale du pouvoir lorsque, notamment, nos travaux mettent en lumière qu'historiquement les Novateurs pensent le changement de l'espace scolaire depuis la notion foucaldienne d' « hétérotopie » (un autre lieu) : à la fois pour sortir d'une rhétorique militaire de l'espace scolaire (description et critique de l'Ecole-Caserne) et pour se diriger vers une rhétorique politique de l'espace scolaire (tentative de penser, de dessiner, de réaliser, une Ecole démocratique).

[4] Nous empruntons cette formulation à Jacques Derrida dans l'ouvrage « L'écriture et la différence ».

[5] Nous faisons plus particulièrement référence à l'ouvrage *Eduquer et punir* d'Eirick Prairat et nous faisons également allusion à l'ouvrage *Archéologie de l'Education physique et sportive au XXe siècle* de Jacques Gleyse.

Micheline Vincent-Nkoulou évoquait récemment, dans la revue *Penser l'éducation*, l'histoire de l'éducation par les figures[6]. Histoire qui s'est construite de façon singulière, à la fois à contre-courant d'une historiographie héritée de l'Ecole des Annales très critique de l'approche biographique, et à partir d'un mélodrame incessant où des choix sont à faire constamment (en l'occurrence, la question des pédagogues mémorables et mémorisables). L'Histoire de l'Education est une Histoire récente, qui dans un premier temps était à créditer à des acteurs institutionnels, et qui a émergé à un moment donné dans un « monde » lui pré-existant. Ce « monde », la formulation est de Micheline Vincent-Nkoulou, est « un monde dans lequel, les historiens, s'inscrivent dans une période et s'accordent pour éviter les thèmes traditionnellement suspectés par l'école dominante des Annales, que sont l'événement, le récit, la biographie »[7]. Ce « monde » de l'historiographie s'établit donc sur le postulat de quatre périodes à étudier et le rejet de trois idoles (politique, individu, chronologique). L'Histoire de l'Education par les figures est située de manière très paradoxale et inconfortable dans le paysage historiographique.

L'article que nous venons d'évoquer place l'Histoire de l'Education au mieux, en marge, et au pire à contre-courant voire en opposition avec l'historiographie dominante, encore apparemment très liée à l'Ecole des Annales, à en croire Micheline Vincent-Nkoulou. Notre ambition est en quelque sorte d'atténuer la différence entre ces deux pôles, entre une Histoire très ancrée du côté de l'Ecole des Annales et une Histoire de l'Education très marquée par l'étude des figures qui se base sur une illustration par l'exemple. Une voie médiane, à la fois proche et différente, nous semble possible.

- *La seconde interrogation pose la question de l'héritage et de l'enseignement de Foucault : peut-on se placer sous l'autorité de Foucault alors que d'un côté, précisément cette autorité fut parfois considérée comme illégitime[8] et de l'autre côté, Foucault réfutait la notion d'auteur?*

En effet, Foucault lui-même estimait faire des recherches historiques[9], non des travaux d'historien[10]. Quant aux ouvrages mentionnés, nombreux furent ceux débattus, contestés, critiqués. A ces deux interrogations, nous faisons le choix d'y répondre par l'affirmative.

Michel Foucault s'est distingué notamment à travers plusieurs disciplines, la Psychologie, l'Histoire, la Philosophie. Ce qui nous intéresse ici concerne davantage la première partie de son œuvre, à savoir ses recherches historiques et ses réflexions sur les discours: *Histoire de la folie à l'âge classique, Les mots et les choses*, *L'archéologie du savoir,* et *Surveiller et punir*. Le but n'est pas de mettre Michel Foucault au cœur de l'Histoire de l'Education mais de voir comment l'œuvre foucaldienne peut être considérée comme une formidable « boîte à outils » dans une recherche en Histoire de l'Education.

Michel Foucault utilisait lui-même cette formulation :

> « Tous mes livres […] sont, si vous voulez, de petites *boîtes à outils*[11]. Si les gens veulent bien les ouvrir, se servir de telle phrase, telle idée, telle analyse, comme d'un tournevis ou d'un desserre-bouton pour court-

[6] Micheline Vincent-Nkoulou, « L'histoire de l'éducation par les figures : une histoire dans l'histoire de l'éducation », in *Penser l'éducation*, n° 20, décembre 2006, pp. 127-138.
[7] *Ibid.*, p. 128.
[8] Nous évoquerons par la suite les critiques prononcées à l'encontre des travaux de Michel Foucault.
[9] Arlette Farge, « Michel Foucault et l'Histoire », in *Sciences Humaines*, Hors-Série, Spécial n° 3, mai-juin 2005, p. 50.
[10] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 59 : « […] Foucault ne se disait pas historien. […] Foucault ne se disait pas philosophe non plus ».
[11] Souligné par nous.

> circuiter, disqualifier, casser les systèmes de pouvoir, y compris éventuellement ceux-là mêmes dont mes livres sont issus… eh bien, c'est tant mieux ! »[12]

Le statut de la « boîte à outils » nous met face à un enjeu délicat : la problématique de l'héritage. A cet endroit, notons la formulation très intéressante du philosophe Mathieu Potte-Bonneville :

> « […] La difficulté, on le voit, a deux versants ; disons pour filer la métaphore de l'héritage, qu'on peut la poser du point de vue des légateurs comme de celui des légataires […] »[13].

Première difficulté : le caractère ambigu d'une œuvre foucaldienne qui se présente, comme le rappelle Mathieu Potte-Bonneville, telle « une bibliothèque bizarre, aux formats incommodes, [qui] ne cesse de tenir debout »[14]. Une première tension va donc consister à tenter d'assumer une œuvre complexe, qui peut être lue de différentes manières. C'est-à-dire, qu'il nous faut présager d'une cohérence ; c'est en tout cas le pari fait par Judith Revel[15] dans le dictionnaire qu'elle consacre à Foucault :

> « Suivre pas à pas *les mots de Foucault* Ŕ dans leur valeur d'inauguration et dans leur éventuel abandon, dans leur transformation et dans leur orientation -, c'était dès lors essayer de montrer aussi cela : la tentative d'une cohérence n'excluant ni le mouvement, ni le saut, ni la discontinuité, ni l'écart, mais se construisant au contraire dans les rapports et les renvois, les torsions et les reprises, les déplacements et les jeux d'échos Ŕ en un mot, moins une philosophie du concept qu'une philosophie de la différence à l'œuvre »[16].

Seconde difficulté : l'utilisation d'un concept ou de plusieurs concepts et la mise à l'épreuve de ces usages. Littéralement, il va s'agir d'observer les apports et les limites de ces usages dans un cadre de recherche historique. Cette mise à l'épreuve nous intéresse d'autant plus que nous la questionnons depuis notre discipline universitaire, les Sciences de l'Education[17].

2) L'archivage de la revue *Les Cahiers pédagogiques* :

Le moment de l'expérimentation est basé sur l'archivage[18] de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Cette source présente plusieurs particularités.

Tout d'abord, cette revue donne à voir les débats à l'œuvre sur les questions d'Education chez les enseignants Novateurs. Ce qui va permettre de récolter des données en matière d'histoire de l'Education et d'histoire de la recherche en Education, et ce qui va rendre possible un regard historique sur les évolutions de la vision progressiste de l'Ecole.

Autre particularité : la périodisation que recouvre la publication de la revue. La revue publie dans le format actuel depuis 1957. A cela, il faut ajouter les différents formats précédents qui se sont succédé depuis 1945 et sur lesquels nous reviendrons par la suite.

---

[12] In « Sur la sellette », texte 152, in FOUCAULT M. *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975)*. Éditions Gallimard. Paris, 2001, 1708 p., pp. 1588-1593.
[13] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault*. Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2007, 384 p., p. 51.
[14] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault, l'inquiétude de l'histoire*. PUF. Paris, 2004, 320 p., pp. 284-285.
[15] Judith Revel est maitre de conférences en Philosophie à l'Université Paris I.
[16] REVEL J. *Dictionnaire Foucault*. Editions Ellipse. Paris, 2008, 176 p., pp. 7-8.
[17] La référence à Foucault a été questionnée dans de nombreuses disciplines universitaires. Récemment, nous avons pu observer ce questionnement dans deux disciplines : en S.T.A.P.S. et en Sciences Du Langage.
[18] Nous expliciterons plus loin ce que nous entendons par « archivage » : trouver les sources ; répertorier, classer et étudier les données en les mettant en intrigue.

Ensuite, cette revue possède une notoriété importante puisque son histoire révèle la présence de contributions d'auteurs se revendiquant Novateurs (ou militants pour une rénovation pédagogique d'envergure), et de personnes devenues, depuis, des chercheurs majeurs dans différentes disciplines universitaires, notamment les Sciences de l'Education. Mais au-delà de la notoriété de certains contributeurs, au-delà de la longévité de la revue, c'est bien ce qui traverse la revue qui va nous intéresser, à savoir l'analyse progressiste que la revue incarne sur les questions d'Education.

Pour autant, et malgré les particularités que nous venons de mettre en évidence, peu de travaux semblent avoir porté sur la revue. Le matériau qu'elle constitue n'a que peu de fois été utilisé[19], en tout cas du point de vue de la recherche universitaire[20], même si plusieurs productions ont pris appui sur cette revue, d'une manière plus ou moins importante et régulière, comme sous la plume d'Antoine Prost[21] ou d'André Rauch[22] par exemple.

Enfin, il convient de préciser que, même si notre travail est centré sur les discours sur l'autorité, notre travail est en lien avec la question des figures des Novateurs. En effet, utiliser une revue d'enseignants comme source, pendant une période longue, va nous permettre de travailler sur la singularité de la revue, thème qui est souvent un *marronnier* dans les débats, internes ou externes à la revue. Le courant Novateur, dans lequel s'insère cette revue, est souvent décrit à partir de caricatures. Effectivement, l'évocation des Novateurs est parfois associée aux représentations anarchistes et laxistes du mouvement soixante-huitard. L'archivage de la revue et notre travail vont nous permettre de nous poser la question de ce qui peut fonder historiquement la singularité d'un Novateur.

3) L'articulation d'une expérience et d'une expérimentation :

L'originalité et la singularité vont ensuite reposer sur le fait d'articuler une expérience et une expérimentation. Nous allons nous pencher sur un corpus avec un regard particulier ; cette référence à Foucault va nous permettre d'exploiter différemment les données que nous aurons sous les yeux. Nous verrons par la suite sur quels facteurs, et sur quels principes, repose cette « différence ».

Nous tenterons de montrer en quoi cette référence correspond au profil du corpus et en quoi ce corpus peut être abordé par certaines lectures philosophiques particulières. Cette entreprise vise à travailler le corpus historique en présence et à contribuer à une réflexion sur l'apport conceptuel de la référence à Foucault en Histoire de l'éducation.

La « place »

Ce mot, « place », est affaire de pertinence ; et par pertinence, nous entendons deux choses : la pertinence du point de vue de notre propre actualité en Education et la pertinence depuis les critères de validité scientifique possibles. Est-ce qu'il y a la « place » pour cette recherche ? Comment cette recherche peut-elle se faire une « place » ? En adoptant un ton

[19] Nous pouvons mentionner le nom d'Anne-Marie Chartier, enseignante-chercheuse au service Histoire de l'éducation de l'I.N.R.P., qui a travaillé à partir des différents formats de la revue de 1945 à 1968, dans le cadre d'articles de recherche portant sur la lecture.

[20] La revue est citée dans divers travaux et contributions.

[21] Antoine Prost a participé récemment au numéro hors-série de la revue qui portait sur 68 (Antoine Prost, « Mai 68 : fin ou commencement ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, numéro Hors-Série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, pp. 167-172).

[22] André Rauch cite à plusieurs reprises des numéros de la revue (sur les thématiques de l'éducation sexuelle) dans une contribution récente dans *Vingtième siècle* : André Rauch, « Des bancs de l'école au courrier du cœur », in *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 98, *L'ombre portée de Mai 68*, avril-juin 2008, pp. 71-88.

métaphorique, les questions seraient : comment choisir une matière brute (ou suffisamment brute) et comment « tailler » cette matière brute ?

1) Dans quels intervalles se glisse notre recherche ?

Notre recherche est ancrée dans une actualité marquée par trois faits : les débats actuels sur l'autorité, la critique des enseignants Novateurs et le changement de génération chez les enseignants :

a) Les débats actuels sur l'autorité en Education :

Actuellement, le débat autour de l'autorité est peut-être mal posé, oscillant entre restauration et crainte d'un retour. A ce sujet, on entend, à droite, à gauche, divers positionnements, dont parmi les plus médiatisés : la restauration de l'autorité[23] et la résistance au retour de l'autoritarisme. Ces deux positionnements semblent pourtant stériles[24] et, selon certaines logiques de lecture, davantage le fruit d'une éducation particulière ou d'une idéologie tant la montée de l'indiscipline et l'incivilité sont maintenant des faits avérés et tant l'autorité en question (il s'agirait ici d '« autorité traditionnelle ») aurait, selon certains auteurs, tout simplement disparu.

Retour impossible, selon Gérard Mendel, puisque de toute façon, le monde a évolué[25]. Ce discours réactif n'est pas non plus des plus pertinents aux yeux d'Alain Renaut[26] puisque selon lui, il paraît tout simplement impossible de revenir sur les avancées produites par l'émergence du Droit et de l'Egalité : Déclaration des droits de l'homme, droits des enfants, et bien d'autres exemples.

Les réponses apportées à ce débat sont, au niveau médiatique en tout cas, d'une faiblesse telle sur le plan de la réflexion que l'on peut se demander si elles ne génèrent pas encore plus d'angoisse chez l'enseignant à la recherche de sa nouvelle autorité. Ce même enseignant d'ailleurs est souvent montré du doigt lorsque le fond du problème est mal compris, à savoir quand la crise de l'autorité est réduite à une crise de compétence alors qu'elle serait davantage, à nos yeux, une crise de la transmission dans la relation éducative. Certainement impuissant en tant qu'observateur privilégié qui peinerait à distinguer le maillage devant ces yeux (et dans lequel lui-même se trouve), l'enseignant hérite dans le même temps du fauteuil d'accusé de premier plan. Ainsi, l'appel à la solidarité de la victime collatérale (l'enseignant est en plein doute, au même titre que certains autres adultes, et demande une explication) laisse place à l'incompréhension du présumé coupable (l'enseignant est perçu comme le responsable de cette crise).

[23] Ce vœu de restauration existe depuis plusieurs décennies puisqu'il était déjà évoqué en introduction dans un livre de Francis Imbert (IMBERT A-M. et IMBERT F. *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité*. Armand Colin. Paris, 1973, 286 p.).

[24] Malgré la formidable source d'inspiration qu'elles représentent pour tout magazine ou émission estampillée « grand public » en perte de vitesse. Un exemple : le personnage médiatique Super Nanny est une illustration saisissante : sa venue et sa présence dans les foyers, où règne un certain désordre ou en tout cas une crise passagère, insufflent des agencements remettant en selle l'autorité éducative. Le fait que Super Nanny ait mis en place des séminaires de formation nous permet de postuler qu'il existe une demande bien réelle d'un retour à l'autorité dans les cellules que peuvent être la famille ou même l'école.

[25] Nicolas Truong, « Les éducateurs face au difficile exercice de l'autorité », in *Le Monde de l'Education*, n° 318, *Il est permis d'interdire*, septembre 2004, p. 24 : « Gérard Mendel, fondateur de la sociopsychanalyse, et auteur de *Une histoire de l'autorité* (La Découverte, 2002), enfonce le clou : « *Il n'y a pas de vie sociale sans limites posées à la puissance et à la fantaisie des individus, c'est certain. Mais l'autorité d'il y a soixante-dix ans ne reviendra pas, même à l'école, car elle supposait un ordre social, un système où l'obéissance de la femme à son mari, de l'ouvrier au patron était considéré comme naturelle. Tout cela a volé en éclat.* »

[26] RENAUT A. *La fin de l'autorité*. Editions Flammarion. Paris, 2004, p. 272, p. 10-13.

Débat aussi passionné que sclérosé, la question de l'autorité se heurte à de nombreuses résistances, stériles et réductrices. Cette vision manichéenne du monde s'appuie souvent sur des arguments historiques et sur la mémoire collective. Mai 68 en serait un des exemples les plus évidents. Véritable ode à la libération d'un monde trop hiérarchisé pour certains, décadence annoncée pour d'autres, cet « événement »[27] est une date difficile à évoquer puisque encore très récente. Pourtant, il paraît probable que le débat actuel souffre des souvenirs historiques des événements de 68.

Les représentations autour de Mai 68 semblent biaiser le débat sur l'autorité ; déjà dans les années 1970, Jacques Ardoino écrivait en préface de la *Pédagogie Institutionnelle* de Michel Lobrot :

> « Le problème nous semble donc être de faire évoluer nos représentations originelles, foncièrement enracinées dans l'affectivité, vers d'autres plus libérales et plus relativisées »[28].

La situation en ce moment est bien résumée par Jean Lombard, qui en 2003 mettait en évidence un paradoxe essentiel : nous déplorons le manque d'autorité tout en invoquant simultanément cette même autorité comme un remède :

> « Ce dont nous déplorons le manque, pouvons-nous en même temps l'invoquer comme remède ? On attendait de l'école, il n'y a guère, qu'elle mette fin à la violence qui la gagnait par un apport d'*éducation à la citoyenneté* qui aurait aussi constitué un traitement des maux de la société. A présent, l'aggravation du désordre, qui compromet à terme jusqu'à la possibilité même d'enseigner, conduit à chercher le salut dans le retour de l'*autorité*, c'est-à-dire de ce qui précisément semble faire défaut »[29].

Les débats sur l'autorité se résument donc à des oppositions frontales, qui conduisent à faire de l'autorité, tantôt une solution, tantôt un problème, ou même les deux à la fois. Une recherche historique sur les discours sur l'autorité devrait pouvoir permettre de comprendre ce double statut, à la fois lacune et en même temps solution.

b) La critique des Novateurs :

Luc Ferry, philosophe de formation, occupait le poste de Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, de 2002 à 2004, au sein du gouvernement Raffarin. En 2003, dans une atmosphère d'énième débat au sujet de la crise d'autorité, Luc Ferry avait évoqué le mouvement novateur dans un ouvrage, *Lettre à ceux qui aiment l'école*, qui fut envoyé à tous les enseignants pour expliquer les réformes prévues[30].

Les propos de Ferry firent alors couler beaucoup d'encre. Le thème de l'autorité est tout de suite repris par ses soins ; son diagnostic est le suivant : depuis les années 1990, l'Ecole marque le pas et quelques problèmes subsistent : l'illettrisme, les sorties du système scolaire sans diplômes et sans qualifications, et les incivilités (la violence).

Ici la crise de l'autorité est au cœur de la crise de l'école. Ce retour à la question de l'autorité n'est pas sans enjeu. Luc Ferry émet deux principales critiques. Selon lui, l'erreur

[27] « Evénement » est un terme-clef sur lequel nous reviendrons par la suite. Trois acceptions du terme sont présentes dans cette étude : « rencontre » au sens foucaldien de l'irruption d'un nouveau qui vient instaurer une rupture ; « événement » qui fait « signe » au sens kantien dans une triple dimension du « signe » (remémoratif, commémoratif et pronostique) ; « événement » comme production de subjectivité et rencontre de subjectivités au sens de Badiou.

[28] In LOBROT M. *La pédagogie Institutionnelle*, Collection « Hommes et organisation », Editions Gauthiers-Villars, Paris, 1975 (édition augmentée), 290 p., p. 12.

[29] Jean Lombard, « Introduction », in *L'école et l'autorité*. Editions L'Harmattan. Paris, 2003, 170 p., pp. 7-23.

[30] L'ouvrage en question a d'ailleurs pour sous-titre : « pour expliquer les réformes en cours ».

commise fut de mettre l'enfant au cœur des préoccupations, délaissant ainsi le facteur de la transmission du savoir :

> « Le XXe siècle aura été, comme nul autre, le siècle de l'avant-gardisme, de la rupture avec les traditions en même temps que, c'est un tout, celui de toutes les audaces et des créations inédites. Dans bien des domaines, sans doute, on peut s'en réjouir. Pour autant, dans l'ordre de la pédagogie, dont j'ai aujourd'hui la charge, il faut reconnaître que l'idéologie de la « rénovation » permanente n'a pas toujours donné les meilleurs résultats, et ce pour une raison de fond qu'il faut enfin regarder de face : l'éducation est aussi, même si ce n'est pas sa mission exclusive, transmission d'un patrimoine, d'un héritage, d'un ensemble de savoirs déjà constitués que les élèves doivent davantage recevoir, apprendre, voire respecter, plutôt qu'inventer ou créer *ex nihilo*. »[31]

Ensuite, depuis la loi d'orientation en 1989, une particularité est apparue : l'élève est en effet au centre du système éducatif. Selon Luc Ferry, « les élèves et leurs parents ont aujourd'hui parfaitement intégré l'idée que l'enseignement est obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans, qu'ils sont donc des « usagers » du service public, dotés de bien plus de droits que de devoirs »[32], ce qui aurait pour conséquence d'affaiblir le rôle et l'influence de l'enseignant dans la classe et dans l'école. Ainsi, le but de Luc Ferry était alors de redonner du sens au métier d'enseignant ; ce qui, selon lui, passe par le fait de considérer la sanction chez l'enseignant comme « indispensable » et le fait que la lutte contre l'échec scolaire reste la « meilleure des préventions ».

Les causes (« les racines du mal » écrit Ferry) de cette situation sont pour Luc Ferry la résultante des changements opérés dans les années 1960 dans les conceptions éducatives :

> « Les transformations qui affectent les conditions de la transmission du savoir à l'école, non seulement en France mais, de manière plus ou moins prononcée, dans l'ensemble du monde occidental, doivent, me semble t- il, être imputées au mouvement d'approfondissement de l'individualisme à l'œuvre depuis les années 1960. »[33]

Ces changements se sont manifestés dans la conception même de l'éducation. D'autres pratiques furent alors mises en avant, délaissant selon Luc Ferry les valeurs de travail, de la tradition et de l'autorité qui régissaient l'éducation jusqu'alors :

> « Il ne s'agit pas d'idéaliser le passé ni de s'installer dans la perspective d'une quelconque « restauration ». On doit cependant constater que les années 1960 ont vu apparaître et se développer une autre conception de l'éducation. Il ne s'agit alors plus tant de faire en sorte que l'élève *devienne autre qu'il est*, que de viser, selon la formule célèbre, à ce *qu'il devienne ce qu'il est* en épanouissant pleinement sa personnalité. De là une préférence marquée pour les dispositifs pédagogiques qui cultivent d'autres qualités que les traditionnelles valeurs de mérite, de l'effort et du travail : l'expression de soi plutôt que le souci des héritages transmis, l'esprit critique plutôt que les respects des autorités, la spontanéité plutôt que la réceptivité, l'innovation plutôt que la tradition, etc. Ces valeurs ne sont pas négatives en tant que telles, loin de là, mais c'est finalement l'idée même de norme supérieure à l'individu qui est dénoncée comme aliénante, de sorte que, derrière la critique de l'école républicaine, c'est un nouvel essor de l'individualisme qui s'est installé. »[34]

Il faut préciser qu'actuellement l'autorité est un thème récurrent dans le champ éducatif ; ces dernières années, il est devenu, à l'instar de l'échec scolaire, un objet très médiatique[35].

---

[31] FERRY L. *Lettre à ceux qui aiment l'école*. Odile Jacob. Paris, 2003, 182 p. Chapitre 2 : Les racines du mal : une poussée individualiste qui met l'école en difficulté, p. 43.
[32] *Ibid.,* p. 52.
[33] *Ibid.*, p. 41.
[34] *Ibid.*, p. 45.
[35] Dans son ouvrage sur l'autorité, Gérard Mendel écrivait ceci en note de bas de page : « Dans les années 1998-1999, quatre magazines (au moins) ont consacré leur couverture et une partie de leur dossier central au thème de l'autorité *: le Monde de l'éducation*, *le Monde des débats*, *l'Express*, *le Nouvel Observateur*. » (in MENDEL G.

D'ailleurs, lorsqu'en 2004, François Fillon succède à Luc Ferry au poste de ministre de l'Education, ce dernier compte bien poursuivre certaines actions de son prédécesseur. Tel est, en tout cas, le constat de Florence Castincaud[36], de la revue *Les Cahiers pédagogiques* :

> « L'autorité, il en a été beaucoup question dans les propos et les écrits de Xavier Darcos et Luc Ferry : affirmations simplistes de l'obéissance « évidente » due au maître qui détient le savoir ; et marques appuyées de compassion à l'adresse des enseignants qui ne pourraient plus faire leur métier correctement en raison d'un laxisme ambiant. Le ministre qui leur a succédé a vite mis ses pas dans le même chemin : en mai 2004, il annonce que la future loi d'orientation du printemps 2005 devra aborder trois questions : *celle du socle commun de connaissances*, *celle de la diversification du parcours, celle de l'autorité.* »[37]

c) La donnée socio-démographie d'un changement de génération chez les enseignants :

Une troisième donnée est d'ordre socio-démographique. Ce qui pourrait apparaître pour le néophyte ou le profane comme une querelle de clocher revêt pourtant une importance fondamentale. Nous sommes actuellement dans une période pendant laquelle un nombre important d'enseignants vont être remplacés. Actuellement en plein doute, ces « nouveaux enseignants » errent dans un brouillard que plusieurs observateurs dénomment « malaise enseignant ». A cette brume s'ajoute le problème posé par le départ à la retraite de nombre d'enseignants :

> « […] ce renouvellement pose des problèmes, peut-être plus redoutables encore, qui tiennent à la nature du legs qu'une génération se prépare à faire à la suivante »[38].

Nous allons en effet assister à un renouvellement des enseignants de l'école. La question posée est : comment ces « nouveaux enseignants » vont-ils se comporter ? La donnée essentielle est donc:

> « […] la substitution d'une génération à une autre sans que personne ne puisse aujourd'hui en évaluer toutes les conséquences sur l'identité professionnelle enseignante »[39].

En effet, nous avons brièvement observé que les récents débats sur l'autorité s'avéraient aussi manichéens que stériles. Ensuite, nous avons évoqué le diagnostic d'un homme politique et la mise en cause des enseignants novateurs. Enfin, nous avons mis en relief le fort *turnover* à l'œuvre actuellement chez les enseignants. L'intérêt de notre recherche va donc porter également sur ce problème concret: une nouvelle génération d'enseignants se dessine à l'horizon, comment vont-ils se positionner par rapport à leurs prédécesseurs dont certains furent vivement critiqués, notamment par rapport aux débats sur l'autorité? Puisque les débats sur l'autorité ne sont peut-être pas lancés vers les bonnes directions, n'y a-t-il pas un risque de caricature et de *manichéisation* généralisée?

En synthèse, la concomitance de ces trois éléments rend nécessaire une recherche historique sur le sujet choisi, les discours des enseignants sur l'autorité en Education. Bernard

---

Une histoire de l'autorité, permanences et variations. Editions La Découverte, Paris, 2002, 286 p., p. 17). Nous pouvons ajouter la revue des *Cahiers Pédagogiques* à cette énumération certainement non exhaustive.

[36] Florence Castincaud est enseignante en collège depuis une vingtaine d'années dans l'Oise et elle est également formatrice. Militante de premier plan au sein de la revue *Les Cahiers pédagogiques* et du mouvement du Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (C.R.A.P.), elle organise et anime régulièrement des ateliers lors des Rencontres d'Eté organisés par le C.R.A.P. et qui se déroulent en juillet ou en août. Elle est l'auteure de différents ouvrages sur des questions éducatives diverses.

[37] Florence Castincaud, « Les enjeux de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 426, *L'autorité,* septembre-octobre 2004, p. 8.

[38] VAN ZANTEN A. et RAYOU P. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Editions Bayard, Paris, 2004, 304 p., p. 7.

[39] *Ibid.*, p. 55 Ŕ56.

Jolibert évoquait le terme autorité comme « un véritable fourre-tout »[40]. Ce profil favorise en effet les approximations sur la question de l'autorité éducative, mais ces approximations possibles posent des problèmes importants puisque c'est d'éducation dont il s'agit. Ce flou pourrait générer de nombreuses conséquences.

2) Un second élément dans la recherche de pertinence concerne les critères de validité scientifique que l'on peut demander à une recherche. Il convient de préciser les démarches qui caractérisent la recherche scientifique selon l'A.E.C.S.E.[41] :

- « avoir l'intention de produire de la connaissance, si possible dépassant le cas singulier ;
- accepter le principe de rigueur intellectuelle qui n'exclut pas celui de la multiplicité des logiques possibles d'investigation ;
- faire référence à un champ théorique constitué ou en cours de constitution ;
- mettre en œuvre des méthodologies comparables et pertinentes ; accepter que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pairs ayant suivi une formation semblable. »[42]

Nos questionnements et notre terrain de recherche présentent, selon nous, les arguments pour être un sujet de recherche pertinent et scientifique en vue d'une thèse qui serait susceptible de répondre aux critères de l'A.E.C.S.E. que nous venons d'évoquer.

a) La place et le créneau :

L'intérêt du questionnement vers lequel nous nous orientons est qu'il s'agit de se pencher sur un axe apparemment peu traité pour l'instant. C'est en tout cas de cette manière que cet axe est présenté. En parlant de la période historique allant de 1960 à 2000 (« le temps des doutes »), Eirick Prairat nous précise en 2002 que « l'histoire de cette période récente (1960-2000) est encore à écrire ». La question de l'autorité a d'ailleurs refait surface depuis quelque temps, nous dit-il dans le même ouvrage :

> « […] les années 1990, marquent, aussi étrange que cela puisse paraître, le retour de tout un ensemble de thèmes que l'on croyait désuets : l'autorité, la loi, la sanction, … »[43].

Depuis cet ouvrage, des articles se multiplient ainsi que des dossiers spéciaux. Plusieurs ouvrages essentiels sur cette thématique sont d'ailleurs parus entre 2002 et 2004 : *Une histoire de l'autorité* de Gérard Mendel (2002), *Une éducation sans autorité ni sanction ?* de Albert Jacquard, Pierre Manent et Alain Renaut (2003), l'ouvrage collectif *L'école et l'autorité* paru en 2003, *La fin de l'autorité* de Alain Renaut (2004). Encore plus récemment, en 2008, Marcel Gauchet écrivait au sujet de la critique de l'autorité la phrase suivante : « Une généalogie complète du problème est à écrire »[44]. De même, les revues *Les Sciences de*

[40] Bernard Jolibert, « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », in *L'école et l'autorité*. Editions L'Harmattan. Paris, 2003, 170 p., pp. 25-46.
[41] A.E.C.S.E. : Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation.
[42] MIALARET G. *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Collection Que Sais-Je ? Paris, 1976, 128 p., p. 101 : note de bas de page : AECSE, *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, p. 36.
[43] PRAIRAT E. *La sanction*. Presses Universitaires de France. Collection Que-Sais-Je ? Paris, 2003, 128 p., p : 50.
[44] BLAIS M-C., GAUCHET M., OTTAVI D. *Conditions de l'éducation.* Editions Stock. Paris, 2008, 270 p., 174.

l'éducation pour l'Ere Nouvelle[45] et *Le Télémaque*[46] ont consacré des dossiers spécifiques à la question de l'autorité lors de l'année 2009.

b) L'actualité et l'enjeu :

Henri-Louis Go[47] reprenait dès les premières pages de la publication de sa thèse, la formulation d'Alain Badiou, « saisir le vif du contemporain »[48]. Dans ce « vif du contemporain », nous pouvons constater la médiatisation et la politicisation de la question de l'autorité à travers l'évocation des événements de Mai 68.

Premier constat dans l'actualité : la question de l'autorité est mentionnée en rapport avec les événements de Mai 68. On assiste d'une certaine manière à une surdétermination des événements de Mai 68 sur les débats sur l'autorité dans notre actualité. C'est sur ce constat que débute par exemple l'article de Christian Bonrepaux dans lequel ce dernier évoque l'autorité dans *Le Monde de l'éducation* en novembre 2003 :

> « La pensée 1968 a-t-elle tué l'autorité dans les établissements scolaires ? Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, a relancé le débat avec succès »[49].

Donc première chose : est-ce que 68 marque réellement le début de quelque chose dans les réflexions sur l'autorité ? Un deuxième élément se dessine et traverse le questionnement suivant : est-ce que, dans notre actualité, 68 détermine des positionnements sur la question de l'autorité ?

Daniel Cohn-Bendit affirmait rétrospectivement que Mai 68 correspondait à trois événements : une photo symbolique de lui-même en train de sourire à un policier, les radios et leurs directs ; et « ces phrases écrites sur les murs »[50]. Cohn-Bendit livre quelques exemples de ces phrases[51] : « Il est interdit d'interdire » et « Jouir sans entraves » notamment. Et c'est là le deuxième élément de notre actualité, la manichéisation de la lecture historique. Manichéisation qui touche également les participants aux débats sur la question de l'autorité. Faut-il être pour ou contre l'autorité ?

Enfin, troisième élément : que faire de 68 et est-ce que se pose la question de l'héritage ? Dans cet ouvrage récent intitulé *Forget 68*, dont Cohn-Bendit est l'auteur ; ce dernier livre l'explication suivante concernant le choix du titre du livre :

> « J'ai voulu appeler ce livre « *Forget 68* » : *Oublier 68*. 68, c'est fini ! Cela ne veut pas dire que ce passé est mort, mais qu'il est enfoui sous quarante tonnes de pavé qui, depuis, ont labouré et changé le monde. Le monde d'aujourd'hui n'est plus celui de 68 […] »[52].

Pour Cohn-Bendit, d'une certaine manière et en étant quelque peu caricatural, il faut comprendre qu'une page s'est tournée. Au contraire de cette position, nous noterons au passage qu'Alain Badiou écrivait dans le même temps, « Nous sommes encore contemporains

[45] In *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, *L'autorité à l'heure de la démocratie*, 2009.
[46] In *Le Télémaque*, n° 35, *Education et autorité*, 2009.
[47] Henri-Louis Go est maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université Nancy2.
[48] GO H-L. *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire.* Presses Universitaires de Rennes. Rennes, 2007, 270 p.
[49] Christian Bonrepaux, « A comme autorité », in *Le Monde de l'éducation*, n°319, *De A à Z les clefs pour participer aux débats*, novembre 2003, pp. 31-32, p. 31.
[50] COHN-BENDIT G. *Forget 68.* Editions de l'Aube. Paris, 2008, 128 p., p. 20.
[51] *Ibid.*, p. 20.
[52] *Ibid.*, p. 118.

de Mai 68 »[53]. Badiou, dans ces ouvrages récents, mettait en relief l'« évocation » de 68. Pour lui, un débat est toujours d'actualité et c'était d'ailleurs dans ce sillon que Cécile Canut[54] répétait cette phrase de Deleuze et Guattari, « quelque chose se passe », à divers moments lors d'un colloque international, *1968 : un événement de paroles : subjectivité, esthétique, politique*, qui s'est tenu à Montpellier en septembre 2008[55].

Les interrogations autour de cette question de l'héritage de ce passé proche incitent à chercher les raisons de ces incantations à l'oubli ou au prolongement. C'est-à-dire que nous nous retrouvons devant une question de la signification (qui est donc de savoir si la réductibilité des discours est légitime) ; et en même temps devant une urgence.

Ces deux questions, celle de la lecture des événements en 68 et celle de la réactualisation possible de ces événements dans notre présent, concernent et la singularité des Novateurs, et l'évolution de leurs discours dans le temps. Pour preuve, les rédacteurs de la revue *Les Cahiers pédagogiques* ont réalisé en mars 2008 un numéro spécial sur 68 à partir de contributions de la revue datant des années 60.

La médiatisation et le jeu de rhétorique politique ont remis sur le devant de la scène la question de l'autorité. Une question de l'autorité, que les penseurs et la Recherche ont abordée ces dix dernières années, depuis des travaux d'élucidation philosophique ou des textes de diagnostic de l'Ecole. Pour autant, ce passé proche et cet héritage commun (que représentent les années 60, 70, 80) n'ont pas tellement été évoqués à partir de recherches historiques.

Face à ces trois éléments (l'assimilation entre les débats sur l'autorité et les événements de Mai 68 ; la caricature qui surdétermine les débats ; et la convocation face à l'héritage), la peur et l'inquiétude sont rendues possibles. Peur d'être laxiste ; inquiétude d'être trop autoritaire. Devant cette inquiétude et cette peur, on constate une omniprésence de l'explication. Car, c'est dans ce contexte que des discours politiques comme celui de Ferry ou d'autres, peuvent à la fois placer la question de l'autorité comme un problème et comme une solution. Une explication qui permet de vivre avec cette peur.

En s'appuyant sur le philosophe Jacques Rancière[56] et plus particulièrement sur la quatrième et la cinquième leçon sur l'émancipation intellectuelle (« la société du mépris » et « l'émancipateur et son singe ») énoncées dans l'ouvrage *Le maître ignorant*[57], nous pouvons dire, en faisant un détour par le XIXe siècle, que l'explication historique à l'époque de l'instruction pour tous pouvait à la fois s'aligner sur un ordre pédagogique et sur un ordre social.

---

[53] BADIOU A. *L'hypothèse communiste.* Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 208 p., p. 37.

[54] Cécile Canut est sociolinguiste et cinéaste ; elle est actuellement professeure en Sciences du langage à l'Université Paris-Descartes.

[55] Le colloque international *1968 : un événement de paroles : subjectivité, esthétique, politique* s'est tenu à Montpellier (à l'Université Paul Valéry Ŕ Montpellier III) du 25 au 28 septembre 2008. Nous avons participé à ce colloque ; notre communication s'intitulait « Regard foucaldien sur l'émergence de la parole lycéenne en 1968 ».

[56] Jacques Rancière est philosophe et professeur émérite à l'Université Paris VIII.

[57] Le chapitre IV est intitulé « La société du mépris » (In RANCIERE J. *Le maître ignorant.* Editions Fayard. Paris, 1987, 240 p., pp. 125-166) et le chapitre V, « L'émancipateur et son singe » (pp. 167-231).

En effet, dans l'ouvrage en question, et en se basant sur une lecture de Marc Derycke et de Michel Peroni[58], c'est « l'aliénation des hommes à la fiction inégalitaire » [59] que dénonce Rancière, et notamment une société basée sur la passion inégalitaire, renvoyant à un monde de la déraison, c'est-à-dire de la volonté pervertie. Toute cette société fonctionne sur le principe de la comparaison : elle crée des hiérarchies et ces hiérarchies se relient par la comparaison. Il s'agirait donc d'un ordre déraisonnable mais le renverser serait, selon Rancière, tout aussi déraisonnable. Cette « déraison » a la particularité de ne pas reposer uniquement sur des conventions et des institutions, mais sur les individus eux-mêmes. Ces individus entretiennent eux-mêmes cette « déraison » par l' « effet même de l'inculcation qu'opèrent les maîtres explicateurs » [60].

Mais l'explication chez Rancière n'est pas seulement le fait du pédagogue ; l'explication est également la légitimisation de l'ordre social. Et cet alignement est rendu possible par une idée bien précise : le Progrès. Nous nous retrouvons dans l'ouvrage de Rancière face à deux propositions. Concernant l'ordre pédagogique :

> « toute pratique pédagogique implique l'inégalité de savoir comme un mal, et un mal réductible vers le bien. Toute pédagogie est progressiste » [61].

Et concernant l'ordre de la société :

> « la société qui se perfectionne, qui pense son ordre sous le signe du perfectionnement. C'est la société qui progresse, et une société ne peut progresser que socialement, c'est-à-dire tous ensemble et en ordre » [62].

Si bien que l'on peut conclure cette question de l'explication en reprenant une formulation de Derycke et Peroni :

> « Pas de société donc sans ordre explicateur ; ou plutôt : pas de société sans ordre et pas d'ordre qui ne demande à être expliqué » [63].

Donc, *via* ce détour par Rancière, on voit quelle lecture possible on peut émettre dans cette explication de Ferry en 2003. Le type d'explication de Ferry par exemple s'appuie sur un argument essentiel : « l'inégalité devant le savoir »[64], notamment sur la question de l'autorité, où on énonce l'autorité symbolique du professeur comme étant calquée sur l'autorité du savoir. L'inégalité met alors en scène un maître qui sait en face d'un ignorant ; l'ignorance étant un vide à combler. Mais dans le même temps, les conditions dans lesquelles est délivrée cette position marquent, non seulement l'ordre pédagogique mais également l'ordre social. Cet ouvrage est en effet signé d'un ministre et adressé systématiquement à tous les enseignants ; ce qui témoigne bien que dans cette « explication » de la société, se trouve le postulat de l'exercice du pouvoir comme exercice de l'inégalité des intelligences. Rancière illustre l'inégalité de l'explication en prenant l'exemple « [des] gouvernements se [donnant]

[58] Marc Derycke est professeur en Sciences de l'Education à l'Université Jean Monnet à Saint-Etienne et Michel Peroni est maître de conférences à l'Université Lumière Ŕ Lyon II. Ils ont notamment dirigé un colloque, « Autour de Jacques Rancière », sur l'actualité du « Maître ignorant » de Jacques Rancière en 2009.
[59] Marc Derycke et Michel Peroni, « Les mille sentiers du *Maître ignorant* », in *Figures du* Maître ignorant *: savoir & émancipation.* Publications de l'Université de Saint-Etienne. Saint-Etienne, 2010, 432 p., pp. 7-39, p. 15.
[60] *Ibid.*, p. 15.
[61] *Ibid*., p. 15.
[62] *Ibid*., p. 15.
[63] *Ibid.*, p. 16.
[64] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués.* Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p., p. 254.

comme les gouvernements de ceux qui sont capables, qui peuvent voir à long terme, avoir une vision des intérêts généraux »[65].

L'exemple de l'ouvrage de Ferry que nous venons d'évoquer met en scène une explication au sens de Rancière. Laquelle est donnée aux enseignants en entraînant une double conséquence : l'Ordre explicateur assigne les enseignants à une place bien définie et cette position elle-même définit la relation éducative (dont le vecteur principal est la transmission du savoir) comme relation d'inégalité où l'élève se voit déclaré ignorant par opposition à un maître qui lui se voudra à son tour explicateur. Le maître se trouve alors entre deux explications : celle qu'il donne (pour tenter de combler l'ignorance de l'élève) et celle qu'il attend : comment faire ? Comment être adulte ? Comment être enseignant ?

Plusieurs signes d'hostilité envers cette « explication » se sont néanmoins produits. On a pu d'ailleurs observer la réaction de certains enseignants face à cette « explication ». Notre travail prend essence dans cette inquiétude, sans pour autant suivre cette « explication » ; mais il consiste à ne pas céder à la peur en mettant en évidence le souci du danger. Pour reprendre une formulation de Potte-Bonneville[66], il s'agit de « rendre au sol son inquiétude »[67]. C'est dans ce rapport entretenu entre notre travail en tant que « contribution foucaldienne »[68] et l'inquiétude que se dessine, déjà, le souci de la cohérence par rapport à Foucault. En effet, l'inquiétude est présente dans « la rencontre entre un problème actuel et une archive du passé »[69], et qui représente pour nous, la « condition pré-philosophique »[70] de notre curiosité ; le problème actuel étant la question de l'autorité et l'archive, celle des discours des enseignants novateurs. L'objectif de notre travail est de faire face à l'inquiétude dans le refus des évidences, « des universaux par lesquels l'époque conjure son inquiétude mais s'éternisent à son contact »[71]. Il va s'agir de montrer des formes de danger, mais pour cela, notre travail va « décanter l'inquiétude »[72] et « la distribuer sur le plan horizontal des pratiques, non sur le plan vertical de l'origine »[73]. Littéralement, il s'agit d'observer pourquoi l'autorité se pose comme problème, apparaît comme remède, et pourquoi Ferry explique et les novateurs refusent cette explication.

c) Réflexion sur la discipline :

Un courant historique basé sur les travaux de Michel Foucault semble en plein essor. Cet essor est notamment lié aux publications récentes de Philippe Artières[74] et de Mathieu Potte-Bonneville[75]. Ces deux auteurs, le premier est historien et le second est philosophe, ont participé à une mise en commun concernant l'utilisation comme référence méthodologique des travaux de Michel Foucault. Ces deux auteurs ont ensuite travaillé sur la vulgarisation de cette référence méthodologique.

---

[65] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 424.
[66] Dans l'ouvrage *Michel Foucault, l'inquiétude de l'histoire*, Mathieu Potte-Bonneville conclut en démontrant pourquoi l'œuvre de Foucault peut être perçue comme une philosophie de l'inquiétude.
[67] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault, l'inquiétude de l'histoire. Op. cit.*, p. 298.
[68] Nous expliciterons par la suite ce que nous entendons par « contribution foucaldienne ».
[69] *Ibid.*, p. 299.
[70] *Ibid.*, p. 299.
[71] *Ibid.*, p. 299.
[72] *Ibid.*, p. 299.
[73] *Ibid.*, p. 299.
[74] Philippe Artières est historien et chargé de recherches au C.N.R.S. (Lahic-UMR 2558). Il est également président du Centre Michel Foucault.
[75] Mathieu Potte-Bonneville est professeur de philosophie en classes préparatoires au lycée Jean Jaurès de Montreuil et directeur de programme au Collège international de philosophie. Il fait également partie de la rédaction de la revue *Vacarme*.

Philippe Artières et Michelle Zancarini-Fournel[76], ont récemment dirigé un ouvrage collectif sur 68[77], dont certaines contributions illustrent parfaitement cette référence à Foucault dans la recherche historique. Il faut préciser que cet ouvrage ne traite pas beaucoup de Mai 68 depuis l'Ecole. Peu de contributions sont centrées sur l'Ecole ou sur l'Education au sens général alors que la périodisation va de 1962 à 1981. Nous pouvons dire que s'engouffrer dans cette brèche, avec cette recherche en Sciences de l'Education, constitue pour nous un défi ambitieux. Ce défi représente, par la même occasion, une bonne opportunité de questionner la discipline depuis laquelle nous travaillons notre objet de recherche.

Lors du colloque de Caen intitulé *40 ans des sciences de l'éducation* (*L'âge de maturité ? Questions vives*), François Jacquet-Francillon[78] précisa ce qui distinguait l'histoire de l'éducation des Sciences de l'Education (« une histoire-mémoire » selon lui) de l'histoire socioculturelle extérieure aux Sciences de l'Education. A cet endroit, Jacquet-Francillon énonçait en conclusion une troisième voie possible : une histoire des savoirs scolaires, en tant que ces savoirs scolaires sont en lien avec des usages culturels non scolaires et des expériences induites par ces mêmes usages. Jacquet-Francillon poursuivait ainsi :

> « […] Il ne s'agit pas là de transfert de formes pédagogiques ou de transpositions de contenus. A travers les usages se diffusent des idéaux et s'affirment des valeurs, donc se répandent des convictions qui attribuent à ces usages un statut d'*évidence*[79] dans l'univers éducatif, leur donnant par là même une force de production et d'imposition de normes (la déduction des choix pédagogiques à partir des idéaux de culture et d'éducation caractérise la méthode de Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*). Le récit historique peut dès lors s'attacher à décrire la construction des normes de culture qui informent les savoirs scolaires Ŕ ce qui ne va pas sans adaptations de toutes sortes, car les normes sont des prescriptions toujours transformées par les agents qui les acceptent et les institutions où elles s'enracinent »[80].

C'est bien à suspendre provisoirement ces « évidences » qu'aspire notre travail. C'est bien ici que vont s'entremêler approche historique et démarche philosophique, notamment dans cette idée de faire jouer « le passé contre le présent » et de proposer un nouveau regard sur l'actualité mais également sur nous-mêmes. Le recours à la philosophie[81], et en particulier l'usage de la référence à Foucault, va nous permettre d'appréhender différemment la dimension historique de notre objet de recherche.

d) La visibilité de l'entreprise :

Nous y viendrons par la suite, mais la principale ombre à la référence à Michel Foucault est ce reproche, du manque de transparence des sources de Foucault et de l'utilisation de ces

---

[76] Michelle Zancarini-Fournel est Professeure en Histoire contemporaine à l'Université Claude Bernard Ŕ Lyon I.

[77] ARTIERES P. et ZANCARINI-FOURNEL M. (Sous la direction de) *68 Une histoire collective 1962-1981.* Editions La Découverte. Paris, 2008, 848 p.

[78] François Jacquet-Francillon est professeur en Sciences de l'Education à l'Université Charles de Gaulle Ŕ Lille III.

[79] Souligné par nous.

[80] François Jacquet-Francillon, « L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation », in *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives.* Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen. Caen, 2009, 196 p., pp. 129-139, p. 139.

[81] Précisons que nous recourons à la philosophie sans être philosophe de formation ; ce qui n'est peut-être pas si particulier lorsque nous lisons ce passage de Jean Houssaye, professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Rouen : « […] De manière provocatrice, je dirai, pour terminer, que les philosophes de l'éducation seront pleinement accomplis en sciences de l'éducation le jour où, sur un poste de philosophie de l'éducation, on recrutera une personne qui aura tout fait tout son cursus en sciences de l'éducation, sans être passée par celui de la philosophie […] » (In Jean Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », in *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives.* Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen. Caen, 2009, 196 p., pp. 165-178, p. 176).

sources. En outre, Foucault n'appréciait pas cette fameuse « morale d'état-civil »[82], contre laquelle son œuvre entière s'inscrivait. Foucault n'aimait pas les assignations[83] ; pour lui chaque œuvre doit suivre son cours.

On peut citer à cet effet un passage très représentatif de ce refus de rendre des comptes. Dans la nouvelle préface de la réédition de l'ouvrage *Histoire de la folie à l'époque classique* paru en 1972, Foucault écrivait la phrase suivante :

> « Je suis le monarque des choses que j'ai dites et je garde sur elles une éminente souveraineté, celle de l'intention et du sens que j'ai voulu leur donner »[84].

Jean-Marc Mandosio, maître de conférences en Latin technique du XIIe au XVIIIe siècle à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, mentionne également le passage évoqué ci-dessus dans un ouvrage très critique sur Foucault et les disciples de Foucault[85]. A cet égard, Mandosio raconte d'ailleurs une anecdote, extraite d'une œuvre antique dont l'auteur n'est pas crédité. Dans cette anecdote, le personnage principal est ulcéré par un disciple d'Héraclite répétant sans cesse que « tout change en permanence et qu'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve »[86]. Agacé, le personnage principal frappa violemment ce disciple. Face à ce disciple incrédule et demandant des explications pour ce coup au visage, le personnage principal aurait alors répondu : « Je ne t'ai pas frappé, puisque tu n'es pas le même que tout à l'heure »[87]. Mandosio conclut ces lignes en écrivant que, si Foucault ne voulait ni être considéré comme « auteur », ni rendre des comptes, il suffisait qu'il ne signe pas ses livres[88].

Nous le repréciserons par la suite, mais notre entreprise est d'expérimenter à partir d'outils foucaldiens ; c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de mettre en avant Foucault[89], mais de voir s'il est possible et pertinent de travailler à partir de certains outils. Il semble que se référer aux outils conceptuels en rapport avec le projet de description archéologique[90] constitue une démarche sans doute peu envisagée jusqu'à présent[91]. Il s'agit de réfléchir sur l'usage de la référence à Foucault ; et pour cela, notre travail va devoir tendre vers une visibilité qui permettra de juger des apports possibles, ou non, des concepts utilisés.

Notre ambition est donc de garder une certaine transparence durant les différentes étapes de notre recherche. Ce souhait est affiché malgré un constat bien réel, la décrédibilisation des recherches historiques face aux appareillages statistiques. En effet, Loïc Chalmel dans le texte de sa communication lors du Congrès International AREF 2007 de Strasbourg, faisait la constatation suivante :

---

[82] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard, Paris, 1969, 288 p., p. 28 : « Plus d'un, comme moi sans doute, écrivent pour n'avoir plus de visage. Ne me demandez pas qui je suis et ne me dites pas de rester le même : c'est une morale d'état-civil ; elle régit nos papiers. Qu'elle nous laisse libres quand il s'agit d'écrire ».

[83] Mathieu Potte-Bonneville rappelait il y a peu que Foucault était d'ailleurs resté insaisissable du point de vue politique.

[84] FOUCAULT M. *Histoire de la folie à l'époque classique*. Éditions Gallimard. Paris, 1972, 700 p., p. 10.

[85] MANDOSIO J-M. *Longévité d'une imposture : Michel Foucault.* Editions de l'Encyclopédie des Nuisances. Paris, 2010, 128 p.

[86] *Ibid.*, p. 14.

[87] *Ibid.*, p. 14.

[88] *Ibid.*, p. 14.

[89] Ce que Mandosio appelle être « foucaultphile » ou « foucaulâtre ». L'auteur utilise également la formulation « souffrir de foucaldite », qui consiste à vouer un culte exagéré et injustifié à Foucault, que Mandosio taxe à plusieurs reprises d' « imposteur » et d' « opportuniste ».

[90] *Cf.* FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. Éditions Gallimard. Paris, 1969, 288 p.

[91] Un des commentateurs récents de l'œuvre de Foucault, Mathieu Potte-Bonneville, nous faisait cette remarque dans un échange par mail en 2008.

> « […] la spécialisation toujours plus grande des objets de recherche en éducation et le développement exponentiel des outils « technologiques » d'investigation contribuent de concert à décrédibiliser les résultats de ceux qui s'entêtent à appréhender les idées éducatives, en tenant de comprendre leurs évolutions dans une perspective globale, dépendant autant de la personnalité des « acteurs » que de la nature des « facteurs » qui en rendent l'émergence, le déclin ou la résurrection historiquement possible ».[92].

Nous souhaitons mettre en valeur dans notre démarche, la précision et la rigueur, pour ne pas souffrir d'une opposition avec d'autres approches méthodologiques pour aborder la thématique de recherche en présence, qui auraient été davantage technologique et mathématique.

L'objet de notre recherche et les thématiques que nous avons approchées constituent sans doute un terrain bien propice à l'orientation que nous venons de décrire. Loïc Chalmel, toujours dans le même texte que nous venons d'évoquer, écrit ceci :

> « Produit à partir de modèles mathématiques ou expérimentaux, le savoir scientifico-positif n'est pas armé a priori pour analyser l'idée pédagogique : une pratique globale mêlant l'objectif, qui est- le propre de la position scientifique, avec le subjectif, qui interfère nécessairement dans le discours du praticien, ne peut satisfaire au protocole d'une expérimentation rationnelle »[93].

Ce qu'il faudrait lire ici est que l'histoire de la Pédagogie, des pédagogues et de leurs idées, leur pensée, ne saurait être saisie uniquement à partir d'édifices statistiques. La nature même de la recherche et du territoire exploré pourrait dès lors justifier en partie les orientations prises.

L'inscription

Autre paramètre : l'inscription de notre recherche dans un courant de recherche. Il est question de l'inscription. Où notre étude se situe-t-elle ? Une autre partie du questionnement consiste à se poser la question des conséquences de cette inscription : quelle inscription en termes de champ de recherche et pour quelle utilité ?

Cette « inscription » va nécessiter une intelligibilité et une utilité particulières. En rapport avec un ancrage historique, notre travail est également en lien avec la philosophie de l'éducation. Pour démontrer l'existence d'un pont vers la philosophie de l'éducation, nous avons voulu nous appuyer sur une contribution récente, d'Anne-Marie Drouin-Hans, portant sur la philosophie de l'éducation[94]. Pour Anne-Marie Drouin-Hans, « […] [la philosophie de l'éducation] développe des méthodes d'investigation, des questionnements, des tentatives de systématisation, ou de simples aphorismes, qui constituent toute une littérature, aux modes d'approche diversifiés, mais qui ont pour point commun de s'efforcer de penser le réel, de forger et organiser des concepts, lesquels demandent un apprentissage pour être maîtrisés […] »[95].

---

[92] Loïc Chalmel, « Le sujet, le pédagogue et l'historien. Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives ». Symposium « La pédagogie et la formation aux prises avec le sujet », Congrès international AREF 2007, Strasbourg, 29 août-1er septembre 2007, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Loic_CHALMEL_128.pdf, p. 1.
[93] *Ibid.*, p. 2.
[94] Anne-Marie Drouin-Hans, « Philosophie de l'éducation », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 526-530.
[95] *Ibid.*, p. 526.

1) La philosophie de l'éducation est un travail sur la systématisation :

Derrière « l'apparent désordre empirique », l'archiviste[96] recherche « l'unité systématique » d'un ensemble de règles[97]. Notre recherche peut être considérée comme un travail de philosophie de l'éducation : nous élaborons un questionnement et des méthodes d'investigation en vertu d'un travail de concepts relatif à l'usage d'une référence, le Foucault de Deleuze, pour penser notre actualité.

2) La philosophie de l'éducation requiert l'apprentissage de références :

Non-philosophe de formation, nous avons découvert la plupart des ouvrages de Foucault pendant notre cursus de thèse. Nous avons également lu des auteurs commentant Foucault ou travaillant à partir de ses travaux et de ses concepts. Le classement de ces auteurs peut se faire en deux catégories : les auteurs ayant eu un lien avec Foucault, dans le sens où ils ont été d'une certaine manière contemporains de Foucault (Deleuze, Guattari, Veyne) ; et des auteurs des générations suivantes ayant décidé de s'appuyer sur l'œuvre de Foucault (Artières, Potte-Bonneville). Grâce à ces lectures, nous avons pu travailler sur une référence à Foucault en vue de l'expérimenter sur un corpus de données historiques.

3) La philosophie de l'éducation mobilise des concepts :

Notre recherche porte sur les discours des enseignants sur l'autorité de 1957 à 1989. Nous proposons cette réflexion depuis l'archivage d'une revue d'enseignants novateurs, *Les Cahiers pédagogiques*[98]. Notre recherche s'articule en deux versants : l'expérience et l'expérimentation. Quelle expérience faisons-nous de cette référence à Foucault ? Quelle expérimentation est rendue possible par cette construction méthodologique ?

Concernant l'expérience, ce travail se distingue par l'usage de la référence à Michel Foucault, en considérant son œuvre comme une « boîte à outils ». Nous verrons par la suite que citer Foucault n'est pas chose aisée[99], donc utiliser la référence « Foucault » rend nécessaire toute une micropolitique du détail, c'est-à-dire qu'il nous faudra être très vigilant pour présenter un travail dont les détails se devront d'être un minimum cohérents (plus particulièrement dans les choix des « outils » utilisés et dans leur élucidation).

Le paradigme de la référence se constitue donc de trois points : le regard (la « problématisation » et la « conversion du regard ») ; l'*a priori* historique ; et la dispersion des objets.

Concernant l'expérimentation, il va être question de la mise en pratique de cette thématique du regard foucaldien[100]. Nous proposons un regard, une expérience du regard ;

[96] Ce terme n'a pas qu'une portée illustrative ou métaphorique. Nous verrons par la suite que ces termes correspondent à des positionnements bien précis, des postures très caractéristiques du point de vue de la méthodologie et l'épistémologie.

[97] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault ou les inquiétudes de l'histoire. Op. cit.*, p. 22.

[98] La revue existe dans sa forme actuelle depuis 1957 ; son objectif est « la rénovation de l'Education Nationale, aussi bien quant à sa structure qu'à ses contenus et qu'à ses méthodes » (In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 100, *Antibabel*, octobre 1971). Cette revue a la particularité d'être « écrite par la « base » solidement ancrée dans le réel, faisant une large place aux témoignages » (In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 101, *Poésie et enseignement*, décembre 1971, p. 8.).

[99] Jacqueline Carroy, « Lire, relire et citer Michel Foucault », in *Le portique*, n°13-14, *Foucault, usages et actualité*s, 1er et 2ème semestre 2004, pp. 59-73.

[100] Le *regard* est ce qui caractérise les premières œuvres de Foucault ; la suite de l'œuvre de Foucault se tourne davantage vers le thème de la *lumière*. Notre travail s'inspirera du *regard*, qui constituera le principal « outil »

mais pour cela, il faut encore déterminer : où et quand regarder, et quoi et comment regarder ? Il faut situer cette expérience du regard. Le point de départ de notre questionnement est l'étape du « diagnostic du présent »[101]. Le « diagnostic du présent » permet de problématiser depuis notre actualité. Puis il nous a fallu vérifier la plausibilité de notre construction de problématique et la rendre envisageable, du point de vue de l'espace, du temps, de l'objet et de l'outil. Toute une série de concepts a donc été déployée : la « cassure temporelle » et la notion d' « événement », pour postuler une périodisation d'une époque novatrice en Histoire de l'éducation en France et des découpages à l'intérieur de cette problématisation.

4) La philosophie de l'éducation interroge le sens :

Nous venons de le voir ; nous avons été confrontés à l'apprentissage d'une référence, à la construction d'une démarche et à l'emploi d'un ensemble de concepts. Concernant la « philosophie de l'éducation », Anne-Marie Drouin-Hans évoque également la distinction existant entre philosophie et sciences humaines :

> « […] Si l'on définissait la démarche scientifique par la formulation d'hypothèses, la mise en œuvre de procédures standardisées de vérification, la recherche de résultats reproductibles ou au moins comparables, la philosophie n'entre pas dans ce schéma. Son régime de rigueur est d'un autre ordre : elle procède à un travail sur les concepts, elle repère les présupposés, elle met en évidence les similitudes de pensées ou leur généalogie, elle interroge le sens, elle favorise la créativité intellectuelle, elle pratique les expériences de pensée, elle est attentive aux lois de la logique et débusque les contradictions […]»[102].

Nous pouvons dire qu'avec notre recherche, nous nous rapprochons de la philosophie. En effet, notre thème de recherche, les discours sur l'autorité, aurait pu être envisagé sous l'angle d'une démarche scientifique de type linguistique, lexicométrique par exemple[103] ; pour autant, notre intérêt s'est porté principalement sur un travail de concepts, d'expérience de la pensée, d'attention pour les contradictions.

Nous voudrions montrer comment notre travail de thèse peut être regroupé dans ce courant (de par ce que notre recherche sous-entend comme travail de concepts, de cohérence et par ce qu'elle met en jeu) ; et mettre en relief les réflexions rendues possibles, notamment concernant la transformation du système éducatif français pendant la période étudiée.

Notre recherche s'intéresse sur le sens, cet « ailleurs » dont parle Michel Soëtard, et auquel fait référence Loïc Chalmel dans le texte de sa communication au Congrès International AREF en 2007 :

> « L'approche herméneutique, si utile soit-elle du point de vue méthodologique, reste trop courte lorsqu'est posée la question du sens […]. Je dois aller chercher ailleurs le critère d'appréciation le fondement de la valeur. C'est traditionnellement la tâche de la philosophie que de penser cet ailleurs ». [104].

5) La philosophie de l'éducation permet un nouveau regard :

Une autre série d'éléments peut être dégagée pour cerner le visage de la philosophie de l'éducation. Anne-Marie Drouin-Hans écrit ceci sur la philosophie de l'éducation :

---

que nous reprendrons de l'œuvre de Foucault, et cet « outil » devra s'appuyer sur un certain nombre de traits caractéristiques qui se devront d'être cohérents avec l'œuvre de Foucault.

[101] Nous évoquerons cela par la suite.

[102] Anne-Marie Drouin-Hans, « Philosophie de l'éducation », *op. cit.*, p. 527.

[103] Concédons néanmoins, que la lexicométrie aurait pu être utilisée dans le type de travail que nous présentons ici.

[104] In Loïc Chalmel, « Le sujet, le pédagogue et l'historien. Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives ». *Op. cit.*, p. 5.

« Son apport est moins un ensemble de savoirs nouveaux qu'un nouveau regard et des questions nouvelles ou renouvelées sur les savoirs »[105].

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons un nouveau regard sur l'évolution de la perception des discours sur l'autorité dans l'Ecole en prenant compte de l'influence d'un facteur important qui émerge, nous le verrons, en considérant l' « *a priori* historique » de notre corpus : la singularité Novatrice face à l'émergence de l'égalitarisme et ses conséquences sur l'espace scolaire.

Le regard est un des termes forts de notre recherche, nous le mettons au cœur de notre démarche en nous basant sur la référence à Foucault. Le regard est la clef de voûte de la problématisation : du diagnostic du présent au nouveau regard que proposera ce travail de recherche.

Dans le cas de notre recherche, le diagnostic du présent est une première approche de l'observation de la transformation du système éducatif. A la fois entrée dans notre recherche, l'observation de la transformation du système éducatif se place également en ligne de mire, en laissant en suspens les évidences et en guettant les contradictions à mettre à jour.

En lisant l'ouvrage *Surveiller et punir* de Foucault, on constate que le livre s'interrompt dès lors que le « grondement de la bataille » se fait entendre :

« […] dans cette humanité centrale et centralisée, effet et instrument de pouvoir complexes, corps et forces assujettis par des dispositifs d' « incarcération » multiples, objets pour des discours qui sont eux-mêmes des éléments de cette stratégie, il faut entendre le grondement de la bataille »[106].

Ce « grondement de la bataille » qui se fait entendre est à la fois, la résultante d'une ontologie du présent[107] (la question de l'appartenance à un certain « nous »[108]) en mettant en relief la différence d'aujourd'hui par rapport à hier, et en même temps une convocation à la réflexion d'espaces et d'agencements possibles.

Le but est de mettre en évidence ces batailles, de les visualiser Notre recherche a cet objectif : montrer ce qui est en cours, décrire des sols, et participer à l'observation de la transformation du système éducatif et de l'Education. Pour cela, notre travail se propose de « penser le passé contre le présent »[109].

Récapitulatif des enjeux

Pour résumer les enjeux de notre travail de thèse, il faut retenir qu'une première série d'enjeux est liée à la référence à Foucault :

- utiliser la référence à Foucault dans une méthodologie historico-philosophique en Sciences de l'Education ; participer à ce « renouvellement » de l'Histoire de l'Education ;

- contribuer à une réflexion sur les rapports entre Histoire et Histoire de l'Education.

[105] Anne-Marie Drouin-Hans, « Philosophie de l'éducation », *op. cit.*, p. 527.
[106] FOUCAULT M. *Surveiller et punir.* Editions Gallimard. Paris, 1975, 326 p., p. 315.
[107] Michel Foucault emploie la formulation « ontologie critique de nous-mêmes » dans le texte « Qu'est-ce que Les Lumières ? » pour définir une posture double, qui consiste en une analyse historique des limites et en une épreuve des franchissements possibles de ces mêmes limites.
[108] En conclusion de *Surveiller et punir*, Foucault écrit d'ailleurs en note de bas de page : « J'interromps ici ce livre qui doit servir d'arrière-plan historique à diverses études sur le pouvoir de normalisation et la formation du savoir dans la société moderne » (FOUCAULT M. *Surveiller et punir. Op. cit.*, p. 315).
[109] Gilles Deleuze, « Sur les principaux concepts de Michel Foucault », in DELEUZE G. *Deux régimes de fou.* Les Editions de Minuit. Paris, 384 p., pp. 226-243, p. 226.

Une seconde série d'enjeux est relative à l'objet et la source choisie, la revue *Les Cahiers pédagogiques* et les Novateurs :

- étudier un corpus peu traité pour le moment (peu de traces de la revue sont présentes dans les corpus des productions en Histoire de l'Education) ;

- vulgariser des travaux sur une revue toujours présente dans le paysage de la Pédagogie en France ;

- déconstruire les idées reçues concernant les discours de la revue et au sujet des Novateurs (la pensée Novatrice est-elle réductible, notamment sur la question de l'autorité éducative, à quelques slogans apparus lors des événements de 68 ?) ;

- évoquer, depuis la pensée Novatrice, la question de l'autorité sous un angle moins binaire et frontal qu'une opposition primaire pour/contre (ce sont moins les interrogations à son sujet qui nous intéressent ici que le fait que l'Autorité se pose à un moment donné comme problème et comme question) ;

- participer à des recherches historiques à partir d'archives sur le sujet de l'Education Nouvelle (contribuer à une histoire des mouvements de l'Education Nouvelle par exemple)[110] ;

- appréhender notre actualité ; pour reprendre une formulation de Foucault, « diagnostiquer ce qu'est aujourd'hui ».

Annonce du plan :

La première section a pour titre « L'expérience du regard foucaldien » ; elle regroupe trois axes :

- l'élucidation d'une référence à Foucault (depuis la construction d'un double de Foucault) ;

- l'ancrage dans l'actualité (lier une actualité et une question historique) ;

- la plausibilité de ce genre de recherche (établir la légitimité et la possibilité d'un tel champ de problématisation).

La seconde section s'intitule : « Expérimentations » ; elle rend compte de la description des discours sur l'autorité et des conditions d'émergence de sa mise en question à travers l'étude de trois intrigues :

- l'intrigue du sol et des fondements à partir de 1957 et les débuts de la collection étudiée ;

- l'intrigue de la construction du mouvement Novateur à travers l'engouement de la revue et du développement de son influence ;

[110] Laurent Gutierrez, docteur en Sciences de l'Education et maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université de Rouen, s'occupe à ce titre d'un site internet se proposant de réunir un maximum de références et de renseignements en rapport avec l'histoire du mouvement de l'Education Nouvelle (Cf. http://hmenf.free.fr/). Nous étions rentrés en contact avec ce chercheur puisqu'un certain nombre de nos données récoltées (et qui constituent nos annexes, à savoir les sommaires de la revue de 1957 à 1989), ainsi que d'autres informations dont nous disposons (sur la période 1945-1957) correspondaient à cette entreprise de recensement.

- l'intrigue des lendemains de 1968 et des réorganisations : réorganisation de la revue, de l'innovation, de l'idée de changement.

Après avoir mis en évidence les différentes formations discursives qui traversent l'archive Novatrice, nous proposons en conclusion par rapport à l'étude de ces trois intrigues, la description d'une problématique entre parole et mode d'existence, comme caractérisant la singularité des Novateurs et rendant possible la mise en question de l'autorité. Plusieurs thèmes y sont abordés : l'évocation du « bocal » en présence ; l'élucidation de la prise de la parole de certains Novateurs ; la problématisation de la parole et du mode d'existence ; la question de l'autorité ; la description du nouveau décor ; la description de l'autorité Novatrice ; et les failles de la modélisation.

Section 1 :
L’expérience du regard foucaldien

INTRODUCTION

La référence à Foucault[111]

Objectifs :

- *Présenter la manière dont nous allons nous référer à Foucault ;*
- *Mettre en exergue les difficultés de se référer à Foucault ;*
- *Insister sur le fait que notre travail ne consiste pas en une reproduction de ce qui serait une méthode. foucaldienne*

En (I), nous expliquons ce que va signifier « se référer à Foucault », les problèmes que cela peut poser et le positionnement que cela va induire. En (II), nous allons construire notre « référence à Foucault » en nous appuyant sur un double reposant sur le croisement de plusieurs lectures.

« Que nul n'entre s'il n'est ou ne devient philosophe. » [112]

Nous partons de l'œuvre de Foucault. Ouvrons de suite une parenthèse dans notre propos : nous ne faisons pas une thèse sur Foucault, mais néanmoins, nous chercherons à être concis et précis concernant l'emprunt fait dans l'œuvre de Foucault.

Premier élément : la filiation à son œuvre nous semble délicate. Tout d'abord, nous ne sommes pas philosophe de formation. A lire Foucault, cette classification n'est pas nécessaire, dans le sens où « philosopher » n'est justement pas un geste qui doit être réservé à une minorité d'élus. Ce qui pose problème lorsque nous disons « nous ne sommes pas philosophes », est relatif à la lecture et à l'assimilation de l'œuvre. Pouvons-nous assumer le poids de cette œuvre colossale sur nos épaules ? En réalité, le fait d'être « philosophe » n'est certainement pas le problème central car il ne permet pas nécessairement de comprendre l'exhaustivité de l'œuvre de Foucault. Pour autant, reconnaissons qu'un cursus universitaire en Philosophie doit néanmoins bien aider pour commencer à lire, comprendre et utiliser l'œuvre de Foucault[113].

D'un côté, notre profil de novice et de l'autre côté, l'âpreté d'une œuvre complexe à plusieurs seuils de lecture. Cette pluralité des lectures fait d'ailleurs que l'on relit toujours Foucault. Autre aspect, l'œuvre de Foucault touche à de nombreux domaines et lorgne vers

[111] Cette première section sur l'expérience du regard foucaldien a fait l'objet de plusieurs communications : communication intitulée « L'héritage d'une référence dans une méthodologie : l'exemple d'une référence à Foucault » lors du Séminaire de l'Association Parenthèse à l'Université Nancy2 et communication intitulée « Etre « archiviste » et penser le lien philosophie de l'éducation/transformation des systèmes éducatifs : L'exemple de l'usage d'une référence à Foucault dans une recherche en Sciences de l'éducation » lors du Colloque international trilingue « La philosophie de l'éducation et la transformation des systèmes éducatifs » à l'Université de Basel (Suisse). Les différents échanges à la suite de ces communications nous ont permis d'évaluer l'avancement de nos lectures et la validité de la construction de notre outil méthodologique.

[112] VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire.* Editions du Seuil. Paris, 1978, 450 p., p. 420.

[113] Mathieu Potte-Bonneville évoque cette problématique de l'héritage dans un texte titré « Enseigner » dans l'ouvrage, *D'après Foucault*, qu'il a co-écrit avec Philippe Artières. Ce texte est une version retravaillée d'une précédente intervention de Potte-Bonneville, « Un maître sans vérité ? Portrait de Michel Foucault en stoïcien paradoxal », lors du IIIe colloque franco-brésilien de philosophie de l'éducation à Rio de Janeiro en octobre 2006.

différentes disciplines, qui ont beaucoup évolué en deux décennies. Malgré la publication des cours de Foucault au Collège de France, qui représente une source inestimable de réflexions et de concepts, la référence à l'œuvre de Foucault qui va concerner ce travail va devoir composer avec l'évolution des textes au sujet de l'œuvre de Foucault. C'est-à-dire qu'il va falloir actualiser cette référence à Foucault.

Notre référence à Foucault va donc se justifier en vertu de trois critères : la compréhension, l'actualité, le prolongement. Nous allons nous baser sur un double de Foucault ; de la lecture de l'œuvre de Foucault et de différents textes sur Foucault va émerger un nouveau visage. Pour réaliser la construction de ce nouveau visage, nous allons dans un premier temps évoquer l'œuvre de Foucault, ses singularités et les critiques auxquelles l'auteur a dû faire face ; puis, par deux détours, Deleuze/Guattari d'une part et Artières/Potte-Bonneville de l'autre (Paul Veyne faisant ici figure d'entre-deux), nous ferons ressortir divers concepts, points, qui dessineront un nouveau visage de la référence à Foucault, cet qui constituera notre paradigme théorique d'approche pour appréhender notre corpus de données[114].

I LA REFERENCE A FOUCAULT

1. La démarche de Michel Foucault

Michel Foucault a travaillé, il est vrai, sur certaines problématiques proches de l'Ecole ou de l'Education[115], à travers des thèmes comme la punition et l'enfermement. Le motif de la convocation foucaldienne dans notre travail est tout autre, puisque davantage lié aux méthodes et à la démarche de recherche utilisées.

Michel Foucault s'affaire à une histoire de la pensée. L'énoncé est plus précis qu'il n'y paraît. En cela, Michel Foucault nous dit ce qu'il ne recherche pas : Foucault ne travaille pas sur une histoire des mentalités (« analyse des comportements effectifs aux expressions qui peuvent accompagner ces comportements ») et ne cherche pas davantage à faire une histoire des représentations ou des systèmes représentatifs (« analyse des fonctions représentatives » et « analyse possible des représentations »)[116].

Ce qui est visé par Foucault est le savoir. Foucault ne recherche pas une histoire des marges, des à-côtés, des erreurs ; au contraire d'une histoire des mentalités, il propose une archéologie du savoir. Ce n'est pas une étude des *doxa* (croyances) et/ou des *épistémè* (au sens grec, connaissances), mais une étude de la constitution d'un savoir, voire de la retranscription d'une lutte. D'ailleurs, dans le cours « Il faut défendre la société » qu'il donne au Collège de France lors de l'année 1975-1976, il évoque notamment « savoirs ensevelis » et « savoirs

[114] Nous poursuivons ici deux objectifs : exploiter des données et se questionner sur les apports de la référence à Foucault.

[115] L'école et l'enseignement sont des thématiques évoquées dans les recherches de Foucault, mais on peut sans doute considérer que ces thématiques sont au second plan dans l'œuvre de Foucault. Ainsi, selon Potte-Bonneville, « l'enseignement vient en appui, comme l'un des domaines d'extension sociale de la norme plutôt que comme un foyer » (In ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2007, 384 p., p. 59).

[116] FOUCAULT M. *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983).* Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 2008, 388 p., p. 4.

disqualifiés » mais les insère dans l'expression « savoirs de lutte »[117]. En cela, il n'y a pas d'opposition croyances/connaissances. Et puisque le savoir est au cœur, la notion de sujet parlant n'est plus prioritaire ou fondamentale.

Puisque c'est le savoir qui nous intéresse et c'est dans ce savoir que les sujets s'inscrivent; le sujet n'est plus central[118], mais devient une des variables[119] :

> « La pensée de Foucault se présente dès le départ comme une critique radicale du sujet tel qu'il est entendu par la philosophie « de Descartes à Sartre », c'est-à-dire comme conscience solipsiste et anhistorique. L'enjeu est alors, au rebours des philosophes du sujet, d'arriver à « une analyse qui puisse rendre compte de la constitution du sujet dans la trame historique », c'est-à-dire à une généalogie; une forme d'histoire qui puisse rendre compte de la constitution des savoirs, des discours, des domaines d'objet, etc., sans avoir à se référer à un sujet transcendant. Il reste donc à penser le sujet comme un objet historiquement constitué sur la base de déterminations qui lui sont extérieures : il s'agit de comprendre comment le sujet a pu, à une certaine époque, devenir un objet de connaissance et, inversement, comment ce statut d'objet de connaissance a eu des effets sur les théories du sujet en tant qu'être vivant, parlant, travaillant »[120].

Cet horizon sous-entend un approfondissement de la démarche foucaldienne. Ce qui est recherché n'est pas un autre discours, mais plus concrètement, les conditions de ce discours; et notamment les conditions de possibilité et de légitimité. La démarche foucaldienne est liée à la condition historique, à la recherche de l' « *a priori* historique ».

> « Cette expression sert à désigner l'ensemble des règles qui conditionne, pour tous les discours d'une époque donnée, la formation de leurs objets, la définition de leurs concepts, l'élaboration de leurs méthodes ainsi que la forme de leur véridiction. Le recours à cette figure historicisée du transcendantal permet donc de faire apparaître le réseau des nécessités qui parcourt et unifie l'ensemble du savoir, au-delà de la divergence des doctrines particulières ou des projets singuliers. L'archéologie vise par conséquent à remonter de la dispersion des discours tenus à une époque donnée du savoir, à ce qui conditionne leur composibilité et fonde par là même leur corrélation »[121].

Ces choix méthodologiques l'obligent à une entreprise de redéfinition des termes utilisés d'ordinaire pour ces recherches entre histoire et linguistique. Foucault appelle ce stade « la fixation du vocabulaire »[122]. La phrase et les propositions sont définies comme « les unités que la grammaire ou la logique peuvent reconnaître dans un ensemble de signes »[123]. Ainsi, pour Foucault, l'énoncé n'est pas vraiment une proposition; ni une phrase ni un speech act ; un énoncé sera « la modalité d'existence propre à cet ensemble de signes »[124]. Le discours, dès lors, devient un « ensemble d'énoncés qui relèvent d'un même système de formation »[125] et cette formation discursive se trouve régie par des principes de dispersion et de répartition.

L'attention de Foucault ne porte pas sur une réécriture d'un sens caché ; il ne cherche pas à « ressusciter l'unité profonde du Logos » mais sur une description des énoncés, à savoir, « définir les conditions dans lesquelles s'est exercée la fonction qui a donné à une série de

---

[117] FOUCAULT M. *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976).* Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 1997, 292 p.
[118] Nous verrons par la suite ce qu'il en est du sujet et des déterminations historiques chez Foucault, et notamment lorsque Foucault tente de démystifier l'importance du sujet parlant (et plus particulièrement par rapport à ce qu'écrit Foucault sur l'auteur) tout en recourant par ailleurs à la référence à certains noms propres (Nietzsche et Artaud en sont deux exemples).
[119] DELEUZE G. *Foucault*. Éditions de Minuit, Paris, 1986, 144 p.
[120] REVEL J. *Expériences de la pensée. Michel Foucault.* Éditions Bordas. Paris, 2005, 256 p., p. 241.
[121] SABOT P. *Lire les mots et les choses.* Éditions PUF. Paris, 2006, 230 p., p. 205.
[122] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. *Op. cit.*, p. 140.
[123] *Ibid.*, p. 140.
[124] *Ibid.*, p. 140.
[125] *Ibid.*, p. 141.

signes [...] une existence, et une existence spécifique »[126]. Mais cet énoncé foucaldien n'est pas tout de suite visible. La manière dont il se manifeste est plus subtile, « à la fois non visible et non caché »[127]. Ce qu'il nous faut donc, écrit Foucault, est « une certaine conversion du regard et de l'attitude pour pouvoir le reconnaître et l'envisager lui-même »[128]. Il s'agit donc de rechercher, de faire émerger, le niveau énonciatif dont la fonction se trouve être de définir « la modalité [d'apparition du langage] : sa périphérie plutôt que son organisation interne, sa surface plutôt que son contenu »[129].

Cette élucidation permet de commencer à cerner les enjeux des choix et du parcours de Foucault. Deux conceptions de l'Histoire s'opposent ; ou bien l'on conçoit « une lecture de l'Histoire où la totalisation est possible »[130] ; ou bien, l'on cherche à « mettre en relief les décalages possibles »[131]. Indéniablement, Foucault participe à cette seconde conception car il cherche à regarder des dispersions et des répartitions. Changements et transformations sont au cœur de ses préoccupations, qui portent donc sur ce « faisceau de références, de ressemblances et de différenciation »[132]. Nous comprenons mieux pourquoi, dans un premier temps, Foucault recourt au concept d'*épistémè*, par lequel selon Revel on désigne « un ensemble de rapports liant différents types de discours et correspondant à une époque historique donnée »[133], car ce concept sous-entend un faisceau de relations, non une addition exhaustive ou une structure rigide.

2. La référence à Foucault et la tourmente

Citer Foucault n'est pourtant pas chose aisée. C'est d'ailleurs l'objet d'un article de Jacqueline Carroy dans la revue *Le Portique*[134]. Nous pouvons y trouver un inventaire des critiques et objections portées aux travaux de Foucault.

Premier exemple, concernant les thèses de Foucault dans *L'histoire de la folie*. Alors qu'ils pensaient faire un texte général montrant qu'il était possible d'interpréter de manière différente le matériel de Foucault, Marcel Gauchet et Gladys Swain s'apercevaient de « lacunes invraisemblables » et d' « erreurs impressionnantes », notamment concernant certaines références. C'est en se basant sur une nouvelle observation qu'a pu s'opérer ce renversement du modèle foucaldien de l'histoire de la folie[135].

Critiques de fond, de traitement, ou de méthodologie. La critique s'est beaucoup exprimée, de manière véhémente, sur les thèses historiques de Foucault mais les méthodes historiques de Foucault n'ont pas été épargnées. Prenons brièvement l'exemple du concept d'*épistémè*, dont la critique se demandait s'il s'agissait d' « un fondement ou d'un produit »[136]:

> « [...] ou c'est la périodisation qui assure par avance l'idée d'homogénéité ou c'est au contraire le repérage des isomorphismes qui fondent la possibilité de la périodisation. »

[126] *Ibid.*, p. 142.
[127] *Ibid.*, p. 143.
[128] *Ibid.*, p. 145.
[129] *Ibid.*, p. 147.
[130] REVEL J. *Expériences de la pensée. Michel Foucault. Op. cit.*, p. 28.
[131] *Ibid.*, p. 28.
[132] *Ibid.*, p. 28.
[133] REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, p. 45.
[134] Jacqueline Carroy, « Lire, relire et citer Michel Foucault », *op. cit.*, pp. 59-73.
[135] GAUCHET M. *La condition historique.* Collection Folio Essais. Éditions Gallimard. Éditions Stock, 2003, 494 p., pp. 239-240.
[136] REVEL J. *Expériences de la pensée. Michel Foucault. Op. cit.*, p. 50.

> « [...] Foucault est sommé de répondre à une question qu'il semble pourtant éviter, celle de la légitimité du découpage historique dont l'*épistémè* est Ŕ selon les options de lecture Ŕ le fondement ou le produit. »

> « [...] Est-ce la composition des différences qui fait naître l'unité épistémique à partir de laquelle une périodisation historique est envisageable, ou bien est-ce au contraire l'identité Ŕ la donation *à priori* d'une périodisation qui assigne à une certaine époque des traits singuliers et homogènes Ŕ qui est nécessaire au repérage des différences? »

Autre problème qui émerge avec cet appui sur la différence du présent qui devient visible dans la rupture du passé. La problématique de l'*épistémè* pose en amont le problème de la position de Foucault. Lors d'un entretien radiophonique diffusé le 8 mai 1967, Raymond Aron interpellait Foucault sur ce point: « dans quelle structure de pensée, ou dans quelle épistémè êtes-vous? »

> « [...] je répondrai, tout simplement, aujourd'hui. Peut-être que le rôle du philosophe, le rôle du philosophe actuellement, c'est d'être non pas le théoricien de la totalité mais le diagnosticien, si vous me permettez ce mot, le diagnosticien d'aujourd'hui. La philosophie consiste à diagnostiquer et il est évident que tous les découpages, toutes les périodisations etc., s'organisent autour de cette coupure, de cette ouverture, dans laquelle nous sommes et qui est aujourd'hui »[137].

Cette place de Foucault est effectivement une interrogation pesante car la critique est également formulée par d'autres auteurs. Michel De Certeau, par exemple, avait formulé cette objection en ces termes : « qui est-il, pour savoir ce que personne ne sait, que tant de pensées ont naguère « oublié » ou ignorent aujourd'hui d'elles-mêmes? »[138]. Quelques années plus tard, au sujet de la généalogie de Foucault, elle-même inspirée de la généalogie nietzschéenne, Luc Ferry et Alain Renaut avaient, quant à eux, écrit ceci:

> « Elle remet d'abord clairement en cause l'idée de sujet en tant que conscience : selon une démarche dont on peut d'ailleurs se demander si elle n'est pas intrinsèquement terroriste, il s'agit de savoir en effet non pas ce que quelqu'un dit (puisqu'il n'existe pas de signifié), mais d'où il parle, qui il est pour ce qu'il dit »[139]

La conclusion de l'article de Jacqueline Carroy laisse pourtant la question de l'utilisation de Foucault en suspens. A la fois stimulée par l'œuvre et certains de ses passages et indécise quant à la manière de s'en servir, Carroy voudrait considérer l'œuvre de Foucault comme une « boîte à outils » mais elle n'arrive pas à trancher entre une utilisation « précise et circonstanciée » ou une utilisation « libre et métaphorique ». La dernière phrase de l'article de Carroy est sans équivoque: « Autant de questions que je me contenterai de laisser ouvertes ».

On peut prolonger cette gêne exprimée par Carroy, par l'avis même de Marcel Gauchet, pourtant un des intellectuels qui dévoila au grand jour certaines lacunes ou erreurs du livre de Foucault sur la folie. Malgré des positions radicalement opposées puisque Swain et lui-même « proposent un renversement de la perspective initiale de Foucault »[140], Gauchet concède :

> « Sans l'impulsion de ce maître-livre [l'*Histoire de la folie*] rien n'eût été possible. Il importe d'autant plus de le souligner que c'est contre lui, au rebours de la thèse qu'il soutient, que ce sont déployées finalement les réflexions de Gladys Swain et le travail que nous avons mené ensemble. Ni la vivacité des critiques ni la radicalité des objections ne nous ont fait oublier un instant ce que nous lui devions. Si nous pensions contre lui, nous savions que c'était grâce à lui. Il y a un avant et un après Foucault »[141].

---

[137] In BERT J-F. *Dialogue. Raymond Aron Michel Foucault.* Nouvelle Édition Lignes, 2007, 64 p., pp. 20-22.
[138] *Ibid.*, p. 37.
[139] FERRY L. et RENAUT A. *La pensée 68*. Éditions Gallimard, Folio Essais, 1988, 354 p, p. 55-56.
[140] In Jacqueline Carroy, « Lire, relire et citer Michel Foucault », *op. cit.*, p. 64.
[141] *Ibid.*, p. 65.

II LA CONSTRUCTION D'UNE REFERENCE A UN DOUBLE

Foucault avait écrit: « je n'ai jamais rien écrit que des fictions... »; à cette phrase, Deleuze avait ajouté: « jamais fiction n'a produit tant de vérité et de réalité »[142]. Faire référence à Foucault est un combat de chaque instant. Se placer sous la référence « Foucault » rend nécessaire toute une micropolitique du détail. L'idée de s'agenouiller naïvement devant une œuvre doit être écartée. La mention de Foucault entraîne de fait le respect d'une multitude de touches de couleurs différentes prenant place dans le tableau impressionniste foucaldien. Cette « fidélité » nous place devant des principes de réalités dont nous ne pouvons faire l'économie. Comment survivre à la convocation foucaldienne? Il faudra garder à l'esprit l'idée de cohérence.

Les premiers points d'appui que nous avons mobilisés et qui se trouvent dans l'œuvre de Foucault l'auteur, sont « l'*a priori* historique », « la conversion du regard » et « la dispersion des objets ». Puis, nous allons prolonger ces points d'ancrage par cette idée de construction de double qui caractérisait l'ouvrage de Deleuze sur Foucault. Deleuze résumait la démarche de son ouvrage à partir de l'œuvre de Foucault en ces termes :

> « […] J'ai voulu extraire un double de Foucault, au sens qu'il donnait à ce mot : « répétition, doublure, retour du même, accroc, imperceptible différence, dédoublement ou fatale déchirure »[143].

Cette démarche de la construction d'un double, voire d'un double en train de fuir, va nous intéresser ; et c'est à partir de cette idée de construction de double que nous allons pouvoir nous permettre d'observer l'œuvre de Foucault, les commentaires de certains de ses contemporains et les écrits de quelques héritiers de l'œuvre de Foucault, et ainsi de construire un paradigme de concepts qui composera notre référence à Foucault.

C'est de « diagonale » dont il est question ici ; et c'est également le terme employé par Deleuze :

> « […] Dans ce livre, je n'essaie pas de parler de Foucault, mais de tracer une transversale, une diagonale qui irait forcément de lui à moi (je n'ai pas le choix), et qui dirait quelque chose de ses buts et de ses combats comme je les ai perçus »[144].

L'historien Paul Veyne[145] semblait penser durant les années 1970 que beaucoup de choses avaient déjà été prononcées sur Foucault : « Comme tout le monde connaît le nom de Foucault, point n'est besoin d'une longue introduction »[146], écrivait-il. Il voulait d'emblée commencer son propos par des « exemples concrets »[147]. Nous allons maintenant voir comment concrètement se tissent ces diagonales entre Foucault, ses contemporains et ses héritiers. De cette manière, nous pourrons donc, à travers nos trois axes de lecture que sont l'œuvre de Foucault, les commentaires de ses contemporains et les écrits des héritiers de Foucault, nous poser la question : que garder de Foucault ?

1. L'apport d'une lecture deleuzienne

Citer Foucault n'est pas simple car l'auteur présente une œuvre à deux versants. Foucault s'est distingué par de nombreux ouvrages importants. Ses thèses pourtant, ont souvent fait l'objet de critiques majeures. Et au-delà des thèses avancées, les méthodes elles-mêmes ont

[142] DELEUZE G. *Foucault*. *Op. cit.*, p. 128.
[143] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ 1990.* Les Éditions de Minuit. Paris, 1990, 256 p., p. 117.
[144] *Ibid.*, p. 121.
[145] Paul Veyne est historien, spécialisé dans la Rome antique. Il est professeur honoraire du Collège de France.
[146] VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire. Op. cit.*, p. 385.
[147] *Ibid.*, p. 385.

parfois dérangé. C'est donc par une autre entrée que par Foucault lui-même, que la référence à Foucault va pouvoir se concrétiser. Nous pensons donc que la lecture deleuzienne de Foucault permet de pouvoir s'inspirer de grandes lignes méthodologiques tout en les affinant sur plusieurs détails.

La lecture de Deleuze va nous intéresser pour deux raisons bien précises. Les ouvrages du binôme Deleuze/Guattari et les ouvrages de Foucault présentent des thèmes en commun[148]. Foucault évoque un inconscient du Savoir :

> « En face de l'histoire, l'archéologie témoigne qu' « *au dessous de ce que la science connaît d'elle-même,* [il y a] *quelque chose qu'elle ne connaît pas; et son histoire, son devenir, ses épisodes, ses accidents obéissent à un certain nombre de lois et de déterminations. Ces lois et ses déterminations, c'est celles-là que j'ai essayé de mettre au jour. J'ai essayé de dégager un domaine autonome qui serait celui de l'inconscient du savoir, qui aurait ses propres règles, comme l'inconscient de l'individu humain a lui aussi ses règles et ses déterminations »*[149].

> « Elle [cette façon particulière d'écrire] lui offre en effet la possibilité d'identifier des phénomènes enfouis dans nos évidences, nos pratiques, nos règles et nos habitudes les plus quotidiennes »[150].

Ensuite, Deleuze écrit en 1986, l'ouvrage *Foucault*, dont un chapitre porte sur la période « archéologie » de Foucault. Une lecture de Foucault par Deleuze qui surprend ; une « lecture juste » témoigne Frédéric Gros dans un entretien avec François Dosse[151]. Une lecture d'autant plus surprenante qu'elle livre la pensée de Foucault telle que ce dernier l'avait donnée à voir dans ses derniers cours au Collège de France alors que Deleuze n'avait pas eu accès à ces cours[152].

Restituons succinctement leur parcours de pensée. Les années 1970 voient ce binôme à quatre mains prendre pour cible le structuralisme. Cet antagonisme se décompose en plusieurs étapes car à la base, Deleuze ne voit pas de suite dans le structuralisme un adversaire de pensée. Il semblerait que cette opposition à la structure soit, à la base, la marque de Guattari. Consécration de cette union littéraire et intellectuelle, l'ouvrage *l'Anti-Oedipe* marque un durcissement des positions du binôme Deleuze-Guattari, à présent entièrement dévoué à mettre en relief une nouvelle forme de pensée. Le principal reproche au structuralisme réside dans la perspective de mettre en avant le système de la langue comme seul niveau scientifique. Illusion selon Deleuze et Guattari, car la structure elle-même dépend de la machine. C'est dans cette inversion de perspective (derrière la structure se cache la machine) que se dessine la singularité de la pensée de Deleuze et Guattari, l'émergence de la notion d'agencement collectif d'énonciation.

Cette critique s'accompagne d'une mise en perspective d'une autre opposition, entre la linguistique de Saussure et la linguistique de Guillaume. La linguistique de Saussure a pour

---

[148] En premier lieu, les trois hommes étaient proches humainement. François Dosse expliquait, dans la biographie croisée de Gilles Deleuze et Félix Guattari, les liens que ces derniers entretenaient avec Michel Foucault. On peut y lire que Deleuze et Foucault présentaient un parcours assez proche, une proximité dans les combats et les luttes, et également une amitié philosophique. On y apprend de plus qu'ils travaillèrent, dans un premier temps, ensemble pour Gallimard concernant l'édition des *Œuvres complètes* de Nietzsche. Ils furent par la suite tout deux pressentis au sein de l'Université de Vincennes et surtout ils participèrent à l'aventure commune du Groupe d'information sur les prisons (In DOSSE F. *Gilles Deleuze et Félix Guattari. Biographie croisée.* Éditions La Découverte, Paris, 2007, 648 p., p. 366).

[149] In BERT J-F. *Dialogue. Raymond Aron Michel Foucault. Op. cit.*, pp. 29 Ŕ30.

[150] *Ibid.*, p. 36.

[151] In DOSSE F. *Gilles Deleuze et Félix Guattari. Biographie croisée.* Éditions La Découverte, Paris, 2007, 648 p.

[152] *Ibid.*, p. 390.

objet central le signifiant, au contraire de Gustave Guillaume qui lui consacre le « signifié de puissance ». Dans les thèses de Guillaume, Deleuze admire d'ailleurs cette idée d'un inconscient linguistique. Ce fossé entre ces deux linguistiques s'explique notamment par la distinction expression/contenu que les Saussuriens ne semblent pas reconnaître. Puisque basée sur un signifiant tout puissant, l'entreprise de Saussure s'isole du monde, se coupe à la fois du monde social mais aussi de ses conditions historiques.

Une pragmatique du langage relie ces deux auteurs. Deleuze évoque dans *Pourparlers* le cheminement de Roland Barthes. Ce dernier, parti de la phonologie, puis par la sémantique et la syntaxique, s'est inventé « une pragmatique à lui, une pragmatique d'un langage intimiste, où le langage est pénétré du dedans par les circonstances, les événements et les actes »[153].

Cet exemple signifie en fait plusieurs choses. La première concerne l'opposition saussurienne entre signifiant et signifié. Ce qui est recherché est un Inconscient. Pas recherche de l'intention, pas recherche d'un autre sens : « Le signifiant, on n'en a rien à faire. Nous ne sommes pas les seuls, ni les premiers. Voyez Foucault, ou le livre récent de Lyotard »[154].

Mais au-delà de la critique de la dictature du signifiant et de l'intérêt porté pour le signifié, c'est le choix d'une autre perspective visible dans l'œuvre du binôme Deleuze/Guattari et énonçable selon la lecture deleuzienne dans l'œuvre de Foucault.

Le troisième point est un appel à une démarche. Deleuze défendait l'idée que le point n'était pas dans l'espace mais que l'espace était dans le point; cette formulation se rapproche de ce qu'il faisait ressortir de la pragmatique de Barthes.

2. De Veyne à Artières et Potte-Bonneville

Dans un entretien publié dans *Libération* en 1986, Robert Maggiori avait posé à Deleuze la question suivante : « […] Etiez-vous du même bord ? » Deleuze avait répondu en ces termes :

> « Je crois que oui. Châtelet avait un vif sentiment de tout cela. Etre du même bord, c'est aussi rire des mêmes choses, ou bien se taire, ne pas avoir besoin de « s'expliquer ». C'est tellement agréable de ne pas avoir à s'expliquer »[155].

Deleuze accréditait d'une certaine manière ces dires lorsqu'il mettait en parallèle certaines démarches, par exemple entre Foucault et Guattari :

> « […] Nous avions pour tâche d'analyser des états mixtes, des agencements, ce que Foucault appelait des dispositifs. Il fallait, non pas remonter à des points, mais suivre et démêler des lignes : une cartographie, qui impliquait une micro-analyse (ce que Foucault appelait une microphysique du pouvoir, et Guattari une micro-politique du désir). C'est dans les agencements qu'on trouverait des foyers d'unification, des nœuds de totalisation, des processus de subjectivation, toujours relatifs, toujours à défaire pour suivre encore plus loin une ligne agitée. On ne chercherait pas des origines mêmes perdues ou raturées, mais on prendrait les choses là où elles poussent : fendre les choses, fendre les mots […] »[156].

Guattari lui-même reconnaissait avoir puisé des instruments dans l'attirail conceptuel laissé par Foucault, notamment lors d'une conférence à Milan le 31 mai 1985[157]. Lorsque nous évoquons des contemporains de Foucault, nous parlons de Deleuze ; mais non loin de lui, nous convoquons également Guattari tant leur union en duo a produit quelque chose de

[153] DELEUZE G. *Pourparlers 1972-1990. Op. cit.*, p. 43.
[154] *Ibid.*, p. 34.
[155] *Ibid.*, p. 119.
[156] *Ibid.*, p. 119.
[157] GUATTARI F. *Les années d'hiver 1980-1985.* Éditions Les Prairies ordinaires. Paris, 2009, 304 p., pp. 216-217.

singulier[158]. En face de ces contemporains de Foucault, de ces compagnons de route provisoires, se trouvent les héritiers de l'œuvre de Foucault. Philippe Artières est historien ; Mathieu Potte-Bonneville est philosophe. Ils ne sont pas de cette époque désignée par le « sentiment » de Châtelet ; ils expliquent d'ailleurs dès la première page de l'avant-propos de leur ouvrage *D'après Foucault*, publié en 2007, qu'ils ne sont pas de la même génération que Foucault, ou même Deleuze et Guattari :

> « Nous n'avons pas connu Michel Foucault. Nés l'un et l'autre en 1968, nous avions seize ans à peine quand il est mort : trop jeunes pour avoir suivi ses cours au Collège de France, pour avoir remarqué ses dernières interventions publiques, pour avoir perçu et mesuré qu'une époque se refermait sur sa disparition. Cette époque, après tout, était celle où nous avions grandi, et nous n'en connaissions pas d'autre ; les années 1970, d'être nées en même temps que nous, nous semblaient comme de juste éternelles au moment précis où (cela ne deviendrait que trop clair plus tard) elles achevaient de finir et se trouvaient violemment repoussées dans l'histoire. Nous sommes passés à côté de la vie de Michel Foucault, à côté de sa mort, son âge et le nôtre se sont manqués comme on se croise. Nous étions occupés ailleurs. Nous sommes de la génération d'après »[159].

Pour autant, même s'ils ne sont pas de la même époque que les Foucault, Deleuze et autre Guattari, l'ouvrage en question autorise le questionnement concernant le fait de les rassembler dans « le même bord » que les auteurs précédemment cités. Cet ouvrage est une manière de prolonger les concepts, les outils, voire même la boîte en elle-même, dans un monde que Foucault n'a pas connu. Artières et Potte-Bonneville revendiquent ce statut de « passeurs ».

Selon nous, un auteur relie les contemporains des passeurs : il s'agit de Paul Veyne. Paul Veyne, lui, a bien connu Michel Foucault. De cette amitié entre l'historien et l'inassignable Foucault est né récemment un ouvrage, *Foucault, sa pensée, sa personne*, publié en 2008. Cet ouvrage est une actualisation du double. Paul Veyne va représenter l'entre-deux, le pont entre ces générations. Il va être le témoin de ce prolongement de la référence de Foucault depuis Foucault lui-même, en passant par le Foucault de Deleuze, jusqu'à une référence à construire :

> « Et pourtant, on peut rêver, on peut imaginer un jeune historien qui aurait le feu sacré à la lecture d'un livre de Foucault. De *Surveiller et punir*, par exemple, ou du cours sur la gouvernementalité, sur les formes et objets des pouvoirs à l'époque moderne. Seul l'amour de l'histoire me fait parler ainsi. Quand nous étions étudiants, au début de la décennie 1950, nous lisions avec passion Marc Bloch, Lucien Febvre, Marcel Mauss aussi, et nous écoutions ce que disait Jacques Le Goff qui était notre aîné de quelques années seulement. Nous rêvions d'écrire un jour l'histoire comme ils l'écrivaient. Je rêve aujourd'hui à de jeunes historiens qui rêveraient de l'écrire comme Foucault. Ce serait, non la négation de nos prédécesseurs, mais la continuation de leur creusement, de ce progrès incessant des méthodes historiques depuis bientôt deux siècles »[160].

De ces trois auteurs, on peut faire ressortir un paradoxe essentiel : l'ancrage dans la discipline historique et dans la discipline philosophique. Ni vraiment historien, ni à proprement parler philosophe ; mais assurément en lien avec la recherche historique et strictement dans l'exercice du philosophe : telle est la singularité de Foucault et en même temps ce qui relie ces auteurs actuels. Veyne est historien mais a participé à diffuser l'apport essentiel de Foucault dans la recherche historique ; tandis qu'Artières est historien et Potte-Bonneville est philosophe mais liés par la perspective ouverte par l'œuvre de Foucault :

> « […] D'autre part, ce serait ici le moment de dire qu'il est tout naturel d'associer dans ces pages la démarche de l'historien et celle du philosophe, qu'il y a là vis-à-vis d'un auteur « à cheval » sur deux disciplines des points de vue complémentaires. En un sens, pourtant, c'est presque le contraire. Chez Foucault, le rapport entre philosophie et histoire n'est pas de synthèse, il ne s'agit pas de célébrer les noces de l'archive et du concept au profit d'une perspective où le sens et l'événement se trouveraient enfin

[158] ROSANVALLON J. et PRETESEILLE B. *Deleuze et Guattari à vitesse infinie.* Éditions Ollendorf et Desseins. Paris, 2009, 160 p., p. 18.
[159] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes. Op. cit.*, p. 9.
[160] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 41.

réconciliés. La relation est au contraire de déstabilisation réciproque : du point de vue archéologique, l'analyse conceptuelle vise avant tout à défaire les évidences ininterrogées de l'histoire positive Ŕ continuité et grandes dates, existence « infracassable » de faits dont il suffirait d'établir l'ordre, jeu des oppositions et des influences… A rebours, la généalogie cherche à corroder les universaux dont la philosophie se prévaut (le Sujet ou le Pouvoir, les Mots et les Choses), à écailler leur majuscule en usant de l'histoire, en bref à « événementaliser » […] »[161].

3. La construction d'un paradigme

Trois traits vont caractériser le paradigme de la référence à Foucault qui sera utilisée dans ce travail de recherche : le regard, l'*a priori* historique et la fonction énonciative.

Le regard comme problématisation

Tout d'abord, il nous faut préciser un point essentiel ; l'œuvre de Foucault, même controversée, a contribué à dessiner les contours d'une nouvelle figure de l'intellectuel. Paul Veyne écrivait récemment que Foucault était « un *penseur sceptique*, qui ne croyait qu'à la vérité des faits historiques qui remplissent toutes les pages de ses livres et jamais celles des idées générales »[162]. « Intellectuel destructeur des évidences », voilà ce dont rêve Foucault ; un intellectuel qui guetterait le présent, serait à l'affût et « qui [repèrerait et indiquerait] dans les inerties et contraintes du présent les points de faiblesse, les ouvertures, les lignes de force […] »[163]. Foucault est quelque part en mission, il transmet en fait un message. Philippe Artières écrit qu'il fait « saisir à ses contemporains ce qui est en train de se passer »[164]. Cette ambivalence d'être immergé et en dehors, est atypique et nous conduit à voir en Foucault un sceptique dans son être-double[165] : à la fois, « un observateur, hors du bocal […] » et « un des poisons rouges » de ce même bocal.

Ce positionnement est le premier trait que nous souhaitons garder. Cette posture amorce un geste, celui de diagnostiquer. Sur cette thématique, des auteurs comme Philippe Artières et Mathieu Potte-Bonneville ont produit des écrits très complémentaires. Relatons tout d'abord la part d'autobiographie comme préalable à ce geste du diagnostic. Au sujet du « diagnosticien du présent », Potte-Bonneville écrit qu' « il ne fait somme toute rien d'autre que d'élaborer ou de styliser certaines difficultés présentes dans son contexte normatif […] »[166]. Ce qui laisse à voir « un double déplacement ; rapportant la théorie à l'intimité d'une biographie, elle souligne combien cette intimité même s'entretisse d'un champ d'expérience qui, loin de se replier sur un sujet monadique, se déploie en extériorité »[167]. Ce moment précède le moment de la déprise, celui de la « différence du présent », première étape de l'archéologie foucaldienne.

Nous comprenons un peu mieux ce qui gravite autour de ce verbe « diagnostiquer ». Pour Philippe Artières, ce geste du diagnosticien est le geste du chirurgien[168]. La thématique du regard devient dès lors incontournable. Il cite un passage sur le coup d'œil, extrait de *Naissance de la clinique*. Coups d'œil, écriture tranchante. Artières semble croire en la production de « diagnostics par une série de coups d'œil de médecin sur l'événement qui se

[161] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes. Op. cit.*, pp. 24-25.
[162] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 9.
[163] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes.* Éditions Les Prairies ordinaires. Paris, 2007, 384 p., p. 30.
[164] *Ibid.*, p. 30.
[165] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 11.
[166] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault ou les inquiétudes de l'histoire. Op. cit.*, p. 269.
[167] *Ibid.*, p. 269.
[168] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes. Op. cit.*, p. 33.

déroule sous ses yeux »[169]. Par le regard, « Foucault dresse une nouvelle carte de la bataille. Il repère les organes, suit les cassures, les brisures »[170]. Ce qu'il faut retenir, selon Artières, est que le diagnostic se construit par points « que le regard a désignés et à partir desquels est dépliée la carte de l'actualité »[171].

Foucault évoque un stade du diagnostic comme point de départ de la recherche historique. Judith Revel explique cela comme n'étant « ni un postulat, ni un résultat, mais une *manière de faire* », un « véritable choix de méthode »[172]. En effet, la problématisation foucaldienne est à la fois l'objet et le style de sa recherche. Elle prend forme dans un premier temps dans une dimension autobiographique. Cette part de l'autobiographie « met en exergue les difficultés de son contexte normatif »[173]. Le propre de cette logique autobiographique consiste à placer le penseur lui-même « comme terme », et non comme « foyer »[174]. Le chercheur traque une fêlure, un jeu de discontinuités, qui le pénètre lui comme tout autre. C'est l'archéologie qui va mettre en œuvre ce circuit où « secousses du présent et craquelures de l'histoire entrent en résonance »[175]. Cette différence du présent est le premier moment de cette enquête historique. Mais là où vont être isolées cette différence du présent et la discontinuité dans le passé, réside en fait la cohérence de ce geste: c'est parce que « l'archéologie prend appui sur la différence du présent que deviennent visibles des ruptures passées »[176].

*L'*a priori *historique*

Le second point de notre référence est relatif à la démarche de Foucault. Ce que nomme Foucault, l'*a priori* historique, concerne « les conditions de réalité des énoncés ». Il s'agit d'« isoler les conditions d'émergences des énoncés, la loi de leur coexistence avec d'autres, la forme spécifique de leur mode d'être, les principes selon lesquels ils subsistent, se transforment et disparaissent »[177]. Cette démarche par rapport à l'*a priori* « doit rendre compte des énoncés dans leur dispersion, dans toutes les failles ouvertes par leur non-cohérence, dans leur chevauchement réciproque, dans leur simultanéité qui n'est pas unifiable et dans leur succession qui n'est pas déductible »[178]. En substance, ce genre de recherche porte sur les déterminables (l'espace temps) et non sur un indéterminé (je pense)[179]. Foucault définit l'*a priori* comme un « ensemble de règles qui caractérisent une pratique discursive »[180] . C'est la métaphore du « bocal », chère à Paul Veyne.

La fonction énonciative et la dispersion des objets

L'archéologie, initialement, « désigne le thème général d'une description qui interroge le déjà-dit au niveau de son existence : de la fonction énonciative qui s'exerce en lui, de la formation discursive à laquelle il appartient, du système général d'archive dont il relève.

[169] *Ibid.*, p. 34.
[170] *Ibid.*, p. 37.
[171] *Ibid.*, p. 37.
[172] Judith Revel, « Michel Foucault : discontinuité de la pensée ou pensée du discontinu ? », in *Le portique*, n°13-14, Foucault, usages et actualités, 1er et 2ème semestre 2004, pp. 259-274.
[173] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault ou les inquiétudes de l'histoire. Op. cit.*, p. 270.
[174] *Ibid.*, p. 270.
[175] *Ibid.*, p. 273.
[176] *Ibid.*, p. 276.
[177] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir. Op. cit.* p. 167.
[178] *Ibid.*, p. 167.
[179] Cette formulation était celle de Deleuze pour décrire l'entreprise de Foucault (in DELEUZE G. *Foucault*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1986, 144 p.).
[180] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir. Op. cit.*p. 168.

L'archéologie décrit les discours comme des pratiques spécifiées dans l'élément de l'archive »[181].

Judith Revel résume cette définition en ces termes :

> « Une archéologie n'est pas une « histoire » dans la mesure où, il s'agit bien de reconstituer un champ historique, Foucault fait en réalité jouer différentes dimensions (philosophique, économique, scientifique, politique, etc.) afin d'obtenir les conditions d'émergence des discours de savoir en général à une époque donnée »[182].

Nous venons, par la cartographie de l'actualité et le diagnostic du présent, de poser la question : pourquoi, où et quand regarder ? Il reste les questions « quoi et comment regarder ? » ; l'entrée deleuzienne permet d'observer ce qui est en jeu dans cette question. Deleuze voit dans *Surveiller et punir* de Foucault, une répartition très rigoureuse faite de « choses et de mots, de voir et de parler, de visible et de dicible, de plages de visibilité et de champs de lisibilité, de contenus et d'expressions »[183]. Cette question des « visibilités » permet de rendre compte de la dispersion des énoncés. Pour Deleuze, « penser d'abord, c'est voir et c'est parler, mais à condition que l'œil n'en reste pas aux choses et s'élève jusqu'aux « visibilités », et que le langage n'en reste pas aux mots ou aux phrases, et s'élève jusqu'aux énoncés […] »[184] ; c'est-à-dire qu' « il faut prendre les choses pour en extraire les visibilités »[185]. Deleuze parle de « visibilité à une époque » ; pour lui, il est question de « régime de lumière » : « il faut fendre les mots ou les phrases pour en extraire les énoncés »[186].

L'entreprise se résume à deux gestes : « prendre les choses pour en extraire les visibilités » et « fendre les mots ou les phrases pour en extraire les énoncés ». Deleuze explicite ici le passage du « regard » à la « lumière » dans l'œuvre de Foucault. Foucault écrivait en 1969, avant d'écrire sur les sociétés disciplinaires que « l'archive, c'est la loi de ce qui peut être dit »[187] et également que l'archive, « c'est le système général de la fonction et de la transformation des énoncés »[188] ; l'évolution dont fait état Deleuze marque la transition de l'ouvrage *Les mots et les choses* à l'ouvrage *Surveiller et punir*. C'est bien sur le « regard » que nous allons travailler ; mais ce que décrit Deleuze est intéressant : les énoncés traversent les mots et les phrases.

Nous voyons se profiler la démarche que nous allons suivre : nous allons partir des domaines d'objets en rapport avec l'autorité et nous allons observer ce qui traverse ces mots et ces phrases qui composent ces domaines d'objets en décrivant des fonctions énonciatives. La description des énoncés chez Foucault correspond à mettre en évidence des modalités énonciatives en fonction de la formation des objets, des concepts, des stratégies et des places possibles pour des sujets.

Concernant notre travail, nous allons partir de textes en rapport avec les objets de l'autorité puis nous allons retrouver, en établissant leurs différences, le « jeu énonciatif » dans lequel ils prennent place.

---

[181] *Ibid.*, p. 172.
[182] REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, pp. 13-14.
[183] DELEUZE G. *Foucault. Op. cit.*, p. 55.
[184] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 R 1990. Op. cit.*, p. 131.
[185] *Ibid.*, p. 132.
[186] *Ibid.*, p. 132.
[187] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir. Op. cit.*, p. 170.
[188] *Ibid.*, p. 171.

4. L'expérience du regard

Reprenons la métaphore du « bocal ». Paul Veyne explique que ce qu'il faut entendre dans ces diverses dénominations que sont pratiques discursives, *épistémè*, dispositif, bocal, est l'idée de penser « les choses humaines à travers des idées générales que nous croyons adéquates […] »[189]. L'archéologie apparaît chez Veyne comme ce qui met à jour le discours ; pour Veyne, « cette archéologie est un bilan démystificateur » [190]. Nous comprenons donc mieux pourquoi Judith Revel écrit que « l'archéologie vise en réalité le présent »[191], puisque la description archéologique va permettre de nous comprendre au présent. Le scepticisme foucaldien est donc bien un aller-retour ; ancré dans le présent, il interroge le passé pour mieux se comprendre par la suite.

Notre référence à Foucault se constitue de plusieurs emprunts dans la « boîte à outils » que représente l'œuvre de Foucault. A partir de ces éléments, dont on a vu qu'ils avaient un rapport avec Foucault l'auteur, nous avons en quelque sorte reconstruit une approche théorique, une démarche axée autour d'un concept *princeps* chez Foucault, le regard. Ce « regard » s'articulerait en plusieurs versants : l'espace, le temps, l'objet, l'outil.

Ce regard nous permettra à l'issue de ce travail de comprendre les Novateurs. Paul Veyne écrivait récemment :

> « […] Comprendre ce que dit et fait autrui est un métier de comédien qui « se met dans la peau » de son personnage pour le comprendre ; si ce comédien est un historien, il lui faut en outre se faire écrivain de théâtre pour composer le texte de son rôle et trouver des mots (des concepts) pour le dire »[192].

Grâce à cette méthode foucaldienne dont la singularité est « de comprendre au plus juste ce que l'auteur du texte a voulu dire en son temps »[193], notre travail permettra de « se mettre dans la peau » du Novateur, mais en réfléchissant à des emplacements pour des sujets possibles. Ce qui mobilisait Foucault, rappelait Deleuze, « c'est un ON PARLE, murmure anonyme dans lequel des emplacements sont aménagés pour des sujets possibles »[194].

[189] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 23.
[190] *Ibid.*, p. 23.
[191] REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, p. 14.
[192] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 26.
[193] *Ibid.*, p. 27.
[194] DELEUZE G. *Foucault*. *Op. cit.*, p. 62.

CHAPITRE PREMIER

L'espace et le temps, où et quand regarder ?

Objectifs :

- *Délimiter un champ de problématisation possible ;*
- *Préciser les grandes lignes mobilisées dans ce champ de problématisation.*
- *Evoquer la suspension de ces lignes que nous expliciterons à la fin de notre étude.*

Notre thèse se distingue par deux moments : l'expérience et l'expérimentation. La première section porte sur une expérience du regard. Pour définir le terme « expérience » dans le dictionnaire sur l'œuvre de Foucault, Judith Revel fait référence dans un premier temps à une citation de Foucault lors d'un entretien avec Duccio Trombadori en 1978 : « l'expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé »[195].

Second sens emprunté à l'élucidation de Judith Revel du terme « expérience » depuis l'œuvre de Foucault : l'expérience est le point de départ de la recherche chez Foucault à partir de ce que l'on pourrait appeler la période généalogique. En effet, l'ouvrage *Surveiller et punir* est motivé par l'expérience de Foucault au sein du Groupe d'information sur les prisons[196]. Cette expérience se couple avec une pensée philosophique qui se donne à voir comme une expérimentation ; et de cette expérimentation se dessineront les esquisses possibles d'une transformation. Revel cite de nouveau à cet endroit les mots de Foucault lors de cet entretien avec Trombadori :

> « Mon problème est de faire moi-même, et d'inviter les autres à faire avec moi, à travers un contenu historique déterminé, une expérience de ce que nous sommes, de ce qui est non seulement notre passé mais aussi notre présent, une expérience de notre modernité telle que nous en sortions transformés »[197].

L'usage des termes « expérience » et « expérimentation » peut se lire à travers ces remarques de Judith Revel. L'expérience tout d'abord pour nous, va être la découverte d'une œuvre, la confrontation face à cette œuvre, et l'usage que l'on peut en faire, en général et pour notre travail. De cette expérience vont découler des transformations : notamment du point de vue de la recherche avec le passage progressif d'une question de recherche générale à l'affinement d'un objet de recherche et d'une problématique ; et également avec le besoin devenu omniprésent de densifier son propos (usage de « concepts », affinement des analyses, mises en perspective) ce qui caractérisera par la suite l'expérimentation.

L'usage du terme « expérimentation » peut se comprendre aussi comme un clin d'œil à l'œuvre de Foucault : alors que l'expérience renverra à l'apprentissage d'une référence en vue d'une application, l'expérimentation sera pour nous ce moment où, par la mise en perspective de la constitution historique de discours (en l'occurrence, la constitution historique de discours sur l'autorité depuis la pensée Novatrice) l'étude historique invitera à un regard sur nous-mêmes et rendra possible une transformation éventuelle.

---

[195] In REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, p. 58.
[196] *Ibid.*, p. 58.
[197] *Ibid.*, pp. 58-59.

De ces deux termes émergeront deux sections dans notre travail. L'expérience du regard foucaldien théorisera l'usage de notre référence à Foucault et délimitera l'entreprise de notre travail en constituant une éthique méthodologique et en décrivant un « champ de problématisation ». L'expérimentation portera sur la constitution historique des discours sur l'autorité dans la pensée Novatrice puis sur la mise en relief de brèches possibles dans notre actualité en Education.

Notre objectif est de rechercher les conditions de constitution et de légitimité (les conditions de possibilité)[198] des discours en question en s'inspirant de la démarche générale suivante :

> « Faire jouer les différentes dimensions philosophiques, économiques, scientifiques et politiques afin d'obtenir les conditions d'émergence des discours de savoir en général à une époque donnée »[199].

Pour réaliser cet objectif, nous avons décidé de travailler sur la notion d'expérience du regard foucaldien pour dessiner les contours de notre entreprise pour la rendre cohérente et légitime. Cette expérience du regard se compose de plusieurs paramètres : l'espace, le temps, l'objet et l'outil. Le but est de répondre à cet ensemble de questions : où, quand, quoi et comment regarder ?

I DIAGNOSTIC DU PRESENT : ESSAI DE CARTOGRAPHIE SUR L'EDUCATION EN FRANCE (DE LA DIFFERENCE DU PRESENT A LA RUPTURE DU PASSE)

1. Posture

« Diagnostiquer » est un terme essentiel et complexe. Essentiel, car il esquisse les contours de l'entreprise ; complexe, car il répond à un positionnement très précis. Le verbe « diagnostiquer » renvoie au « présent », notre « présent ». Ici, nous laissons suspendue la distinction entre « actualité » et « présent ».

Philippe Artières dressait récemment le portrait de Foucault en diagnosticien depuis sa position d'intellectuel ; posture inédite d'après Artières[200]. Il faut « guetter l'émergence de forces qui se soulèvent » [201], écrit-il. Dans un ouvrage collectif sur 68, Artières reprendra quelques temps plus tard l'expression « cartographie du soulèvement » dans laquelle on constatera la filiation revendiquée de l'historien dans sa propre pratique de la recherche historique. Pour Artières, il s'agit d'un geste, « cartographier » ; mais ce geste s'accompagne d'un « rapport spécifique du diagnosticien avec lui-même »[202].

Par rapport spécifique, Artières sous-entend un rapport singulier avec son propre corps et un travail de déprise[203]. Artières fait référence à ce rire ou à cet effroi qui introduit les ouvrages *Les mots et les choses* et *Surveiller et punir* par exemple : ouverture sur le rire qui s'empare de Foucault en évoquant Borges, effroi dans la description du supplice de Damiens. Artières écrira quelques pages plus loin dans l'ouvrage, « l'éclat de rire comme instaurateur

[198] SABOT P. *Lire « Les mots et les choses » de Michel Foucault.* PUF, Paris, 2006, p. 69.
[199] REVEL J. *Le vocabulaire de Foucault*. *Op. cit.*, p. 61.
[200] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Gestes, luttes, programmes. Op. cit.*, p. 31.
[201] *Ibid.*, p. 31.
[202] *Ibid.*, p. 37.
[203] *Ibid.*, p. 37.

de l'activité philosophique »[204].D'une certaine manière, ce rire montre que « le diagnosticien arpente l'espace, l'éprouve physiquement »[205].

Pour cette pratique du travail de diagnostic, il faut « une mise à distance de soi »[206]. Cette « mise à distance de soi » rend possible le fait de lire l'actualité. Artières écrit :

> « Pour dire l'actualité, il faut, selon Foucault, se dégager de tous les éléments qui risquent de brouiller le regard […] »[207].

En des termes foucaldiens que reprend Artières, dans l'observation de ces luttes où se donnent à voir des côtés, et donc des « bons côtés », le côté des opprimés par exemple, il faut « se déprendre de ces mécanismes qui font apparaître deux côtés »[208].

Ce moment de « déprise » va également jusqu'à mettre à mal le statut d'auteur et ses fonctions : ce qui compte est le diagnostic, et non l'auteur. Et Artières met en avant une dernière forme de « déprise », en lien avec les précédentes : « l'abandon des formes traditionnelles de diffusion de la pensée savante au profit d'autres lieux de publication »[209].

Pour conclure avec Artières, nous pouvons dire que le « diagnostic du présent » est l'expérience de la figure du technicien de l'actualité écrivant un discours, non sur des événements, mais qui traverse les événements[210].

« Diagnostiquer », entendu au sens foucaldien, consiste à « problématiser ». Judith Revel cite Foucault dans un texte paru dans le *Magazine littéraire* en 1984 ; la « problématisation » y est définie comme :

> « l'ensemble des pratiques discursives qui fait entrer quelque chose dans le jeu du vrai et du faux et le constitue comme objet pour la pensée (que ce soit sous la forme de la réflexion morale, de la connaissance scientifique, de l'analyse politique, etc) »[211].

Procéder par problématisation signifie que l'attention ne porte sur une recherche méthodologique de la solution ; ici, la pratique philosophique ne résout pas, elle « problématise » : cette pratique instaure une distance critique et retrouve les problèmes[212]. Dans ce rapport avec l'actualité, il faut situer la filiation kantienne de Foucault puisqu'il s'agit de « formuler le problème de la communauté dont nous faisons partie »[213] et de « comprendre ce qui fonde l'espace de notre discours »[214], et plus particulièrement ses limites.

De la constatation de craquelure dans notre actualité au regard sur le passé, la recherche historique éclaire, par la suite, d'une nouvelle manière notre sol et notre régime de vérité ; l'observation des craquelures et des crises est le préalable de la recherche. Dans un de ses textes sur Michel Foucault, Matthieu Potte-Bonneville évoque les difficultés de l'archiviste dans son propre contexte normatif :

---

[204] *Ibid.*, p. 168.
[205] *Ibid.*, p. 40.
[206] *Ibid.*, p. 41.
[207] *Ibid.*, p. 41.
[208] *Ibid.*, p. 41.
[209] *Ibid.*, p. 42.
[210] *Ibid.*, p. 43.
[211] In REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, p. 110.
[212] *Ibid.*, p. 111.
[213] *Ibid.*, p. 9.
[214] *Ibid.*, p. 9.

> « Si le travail de l'archéologue peut être considéré comme un « exercice de soi, dans la pensée », c'est d'abord parce qu'à l'image du garçon grec, il ne fait somme toute rien d'autre que d'élaborer ou de styliser certaines difficultés qui, en témoignant de ce que l'époque échappe à elle-même, circonscrivent l'espace d'une liberté possible sans pour autant en réduire la part d'incertitude radicale. C'est ce qu'indique Foucault, lorsqu'il souligne le caractère « autobiographique » de sa recherche »[215].

L'expérience de l'archiviste se compose de fragments d'observations de craquelures, dont l'archiviste n'est ni l'auteur, ni l'origine. D'une certaine manière, l'archiviste ou l'archéologue se retrouve au sein même de ces craquelures. Chez Foucault, il s'agit du moment de la différence du présent : ce moment est instauré par l'idée que « notre discours n'est plus tout entier nôtre » et il représente en même temps la « condition de l'enquête archéologique »[216]. Ce moment, où la description de l'archive est rendue possible, est marqué par une séparation, entre nous et ce que nous ne pouvons plus dire.

Nous allons donc montrer pourquoi, selon nous, nous pouvons postuler, et cette séparation et la possibilité d'une description archéologique, et comment peut être évoquée cette différence du présent.

2. Constats de la crise de l'Ecole et de l'apparition d'un « nouvel élève »

Alain Finkielkraut anime une émission sur France Culture qui a pour titre, « Répliques » ; les débats de cette émission représentent une illustration intéressante d'un état des lieux des questions éducatives. Dans une émission du 11 juin 2005, Finkielkraut s'entretient avec Catherine Henri[217] et Dominique Pasquier[218]. Cet échange permet de livrer un « diagnostic » sur le jeune actuel : l'échange a pour titre « les lycéens, leur culture et la culture »[219].

« Les lycéens, leur culture et la culture »

Restituons les échanges lors de cette émission. La cellule familiale a évolué, la cohabitation entre parents et enfants se déroule de manière plus harmonieuse. La culture juvénile paraît admise. Mais surtout, l'autonomie au sein du foyer est une des principales évolutions. A savoir, il est laissé aux enfants dorénavant « la possibilité d'entretenir leurs réseaux amicaux dans leur chambre, en privé par le téléphone ou l'Internet »[220]. De manière générale, nous dit Dominique Pasquier, la société des pairs a fait son irruption dans le foyer. Alain Finkielkraut ajoute que les enfants seraient maintenant « *arraisonnés* » par l'industrie culturelle.

Nouvelle influence culturelle ; les médias semblent être devenus des conseillers. Le goût de la popularité et le nouveau régime de la honte ont plongé la culture humaniste dans les bas-fonds, relayée au second plan par une culture juvénile grandissante et omniprésente. La lecture et le livre sont les premières victimes. Non seulement, l'adolescent méprise le livre, mais il n'en a même pas honte, s'explique Dominique Pasquier ; le constat est le suivant : « La transmission de la culture humaniste, cultivée est menacée par cet univers où les profits de sociabilité sont plus importants que les préférences personnelles »[221].

---

[215] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault, l'inquiétude de l'histoire. Op. cit.*, p. 270.
[216] *Ibid.*, p. 273.
[217] Catherine Henri est enseignante au Lycée Louis Armand à Paris.
[218] Dominique Pasquier est chercheure à l'Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales.
[219] In *La querelle de l'école.* (Sous la direction d'Alain Finkielkraut). Editions Stock/ Editions du Panama, Paris, 2007, 240 p., pp. 11-32.
[220] *Ibid.*, p. 12.
[221] *Ibid.*, p. 19.

Catherine Henri acquiesce ce diagnostic d'un problème de la transmission. Le problème de la honte n'est pas la seule cause. Elle dénonce un fossé toujours plus grand entre culture humaniste, classique, et culture populaire. Avant, nous dit-elle, des lectures s'opposaient ; deux types d'ouvrage se concurrençaient. Maintenant, « nous avons d'un côté la lecture, qui est un acte solitaire, et de l'autre, la télévision, les médias, les SMS, Internet »[222]. La littérature a un quelque chose d'obsolète, elle respire le parfum du musée. Phénomène accentué par ce que Catherine Henri appelle, la reddition des programmes. Aujourd'hui, ne sont plus enseignés que « des genres, des registres, des éléments d'une boîte à outils ».

Finkielkraut accrédite cette critique de la reddition des programmes. Il dessine même les contours d'un visage responsable de ce phénomène. Pour lui, les sociologues Bourdieu et Passeron sont responsables de l'apparition de ce phénomène. Leur ouvrage écrit en commun, *Les Héritiers*, est ainsi mis au banc des accusés, puisqu'il aurait initié cette « suspicion sur la culture légitime et sur son mode de transmission ». Ce livre aurait mis en lumière « l'idée selon laquelle l'enseignement traditionnel est un enseignement de *connivence* »[223] puisque, pour reprendre les mots du couple Bourdieu-Passeron, l'enseignement traditionnel « présuppose implicitement un corps de savoirs, de savoir-faire et surtout de savoir-dire qui constitue le patrimoine des classes cultivées ». En réaction à cette critique, l'institution scolaire aurait opté alors, notamment au sujet de la littérature, pour une approche technicienne et taxinomique. Le résultat, selon Finkielkraut, est sans appel : cette approche a écœuré tout le monde, les héritiers comme les autres. Ce qui lui fait dire que, ce que nous payons aujourd'hui, est peut-être l'intériorisation par l'école elle-même de la critique de l'école.

Catherine Henri n'en est pas convaincue. Pour elle, il faut faire avec cette donne, à considérer comme un fait : l'école reproduit les inégalités. La sociologue Dominique Pasquier est plus nuancée. Depuis la littérature, elle considère que « le fond du problème est la perte de signification de la littérature, la perte du plaisir que la lecture procure comme expérience du monde »[224]. Concernant des séries télévisées, même si ces programmes sont jugés « narrativement faibles », il semblerait que les adolescents les parcourent, les scrutent de manière intelligente. De cette manière, ils traitent des questions de l'amitié et de l'amour, thématiques qu'ils se posent d'ordinaire, à partir de ces programmes. Cela fait dire à Pasquier, que la littérature pourrait occuper ce rôle. La littérature pourrait permettre d'explorer la complexité du monde. La littérature pourrait être travaillée dans un souci de continuité historique. Cette idée met en avant la responsabilité de l'émiettement de l'enseignement du français, non des professeurs eux-mêmes, mais des responsables des programmes scolaires.

Finkielkraut reprend la parole et énonce un constat de la situation actuelle entre lycéens et culture. Les élèves et le reste de la société prennent les distances par rapport à la culture scolaire, « qu'ils n'appellent plus d'ailleurs la culture légitime »[225]. Pour solutionner ce problème, ils en appellent, toujours selon Finkielkraut, à « la déscolarisation au moins partielle de ladite culture scolaire et son ouverture aux goûts, aux intérêts, aux demandes, à la culture des jeunes ». La culture, aux yeux d'une certaine sociologie (Finkielkraut évoque Baudelot et Establet), n'est plus qu'un « mode d'être propre à une classe ou à une communauté »[226]. Finalement, ironise Finkielkraut, « la fin d'un monde n'est pas la fin du monde ». Citant deux autres sociologues (Dubet et Duru-Bellat), il continue cet état des lieux :

[222] *Ibid.*, p. 19.
[223] *Ibid.*, p. 20.
[224] *Ibid.*, p. 21.
[225] *Ibid.*, p. 21.
[226] *Ibid.*, p. 22.

> « La priorité démocratique, c'est de définir la culture commune non pas en fonction de ce que les professeurs peuvent offrir, mais en fonction de ce que les jeunes ont besoin pour vivre pleinement leur vie ».

Pour Finkielkraut, les exemples sont légion ; tous témoignent de l'apparition et la consolidation de l'idée d' « une école sans obligation ni sanction, ni culture au sens exigeant du terme »[227].

Ce texte, qui retranscrit l'échange qui eut lieu pendant cette émission, a un statut intéressant. Ce texte est la confrontation de diagnostics, plus ou moins convergents, sur l'Ecole et donc au sujet de l'Education en général. La convergence de ces textes se situe sur l'observation de changements très nets d'un certains nombre de choses : entre autres, le rapport à la culture, le rapport à l'Ecole. Les visages ont changé :

> « Le conflit de générations est depuis longtemps un parcours obligé. La rébellion adolescente est chose ancienne et admise, mais l'adolescence n'est plus ce qu'elle était, constatent, stupéfaits, désemparés, ces vieux adolescents baby-boomers […] »[228].

Description de l'émergence d'un nouvel élève

Ces constats sont partagés par d'autres auteurs. En septembre 2003, *Le Monde de l'éducation* titre « De l'enfant roi à l'élève client ». Un article de Nicolas Truong, « L'enfant a changé, l'éducation aussi »[229] tourne autour de cette thématique du « nouvel élève ». Pour l'occasion, Truong sollicite le chercheur Gaston Mialaret. Mialaret lui, considère que « l'élève de 2003 n'est plus celui de 1950 ». Les points importants que Mialaret énumère pour compléter cette prise de position sont le fait que l'Ecole n'est plus l'unique source de savoir, les conditions familiales et les nouveaux media ont changé, comme la radio et la télévision. Truong écrit la phrase suivante :

> « […] le nouvel élève peut apparaître comme un nouvel avatar de la construction médiatique. Pourtant, du rapport à l'autorité et la sexualité, de l'addiction télévisuelle au manque de concentration, *quelque chose s'est passé*[230] »[231].

Ce mot, « quelque chose », est un énoncé récurrent. En 1968, Les élèves d'un lycée à Narbonne écrivaient ceci:

> « De tout notre travail, il est resté quelque chose: ce qui a changé, c'est l'ambiance du lycée, les rapports professeurs-élèves. Certains professeurs ont adopté un système favorable à l'entente et au dialogue: la classe en rond, le professeur parmi nous »[232].

Les communautés lycéennes se sont trouvées, à la fin des années 60, dans « l'attente de quelque chose »[233]. Rappelons-nous, au sujet de Mai 68, Deleuze et Guattari écrivaient:

> « […] tous ceux qui jugeaient en termes de macro-politique n'ont rien compris à l'événement, parce quelque chose d'inassignable fuyait […] »[234].

Ce « quelque chose » est là, mais ne se donnera pas à voir dans une révolution visible, *hic et nunc*, à proprement parler, écrivions-nous au sujet de Mai 68 depuis les témoignages de la

---

[227] *Ibid.*, p. 22.
[228] *Ibid.*, p. 11.
[229] In *Le Monde de l'éducation*, n° 317, *De l'enfant roi à l'élève client*, septembre 2003.
[230] Souligné par nous.
[231] In *Le Monde de l'éducation*, n°317, *De l'enfant roi à l'élève client*, septembre 2003, pp. 30-31.
[232] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, p. 75.
[233] *Ibid.*, p. 37.
[234] DELEUZE G. et GUATTARI F. *Capitalisme et schizophrénie.* Éditions de Minuit. Paris, 1980, 648 p., p. 264.

revue *Les Cahiers pédagogiques*[235]. Ce « quelque chose » n'est pas non plus précisément ce que souhaitaient les soixante-huitards ; le référent n'est sans doute pas le même dans ces diverses évocations, mais toutes témoignent d'un changement en cours.

Un ouvrage de Dany-Robert Dufour[236], *Le Divin Marché*, rend compte de ces changements. Pour cet auteur, il n'est pas question d'individualisme contemporain. Ainsi pour Dufour, d'une certaine manière, l'individualisme aurait été, au contraire, ce qui aurait pu nous arriver de mieux. Ce que décrit et dénonce Dufour, correspond en beaucoup d'aspects à certains points décrits par Ferry et dans les revues pédagogiques ; seulement, pour Dufour, il ne faut pas parler d' « individualisme » :

> « […] Donc, exit l'individualisme et bonjour l'égoïsme. Ce qui fait une différence fondamentale. Car l'individualisme impose de constamment sortir des exigences du petit moi tyrannique afin de se trouver ailleurs, alors que l'égoïsme ne procède que d'une défense absolue du moi […] »[237].

Dufour n'évoque pas uniquement le cas de l'élève ou de l'enfant ; Dufour s'attaque au profil même de notre société actuelle. Selon lui, la société vît dans l'illusion de l'égalité et de la liberté :

> « Plutôt qu'individualistes, nous sommes donc dans une époque de promotion de l'égoïsme, de production d'ego d'autant plus aveugles ou aveuglés qu'ils ne s'aperçoivent pas combien ils peuvent être aujourd'hui enrôlés dans des ensembles massifiés. Autrement dit, nous voyons des ego, c'est-à-dire des gens qui se croient égaux et qui, en réalité, sont passés sous le contrôle de ce qu'il faut bien appeler « le troupeau » […] »[238].

Le « troupeau » chez Dufour est la marque de l'aliénation de soi, et par là-même, ce qui constitue un mensonge par rapport aux autres. Cette idée de « troupeau » est traversée par deux principes : la contrainte de consommer et le sentiment d'être libre. C'est l'articulation des deux qui fondent selon Dufour, les démocraties libérales.

L' « égoïsme grégaire » caractérise cette catégorie de nouveaux élèves et la société en elle-même :

> « Notre société est donc en train d'inventer un nouveau type d'agrégat social mettant en jeu une étrange combinaison d'égoïsme et de grégarité. J'épinglerais cette nouvelle réalité du nom passablement oxymorique de *formation « égo-grégaire »*. Il témoigne du fait que les individus vivent aujourd'hui séparés les uns des autres, ce qui flatte leur égoïsme, tout en étant reliés les uns aux autres sous un mode virtuel pour être conduits vers des sources d'abondance, notamment grâce aux industries culturelles Ŕ je pense bien sûr à la télévision, à l'Internet, à une bonne partie du cinéma grand public, aux réseaux de la téléphonie portable saturés d'offres « personnelles »… »[239]

Et derrière la formule « Ne pensez pas ! Dépensez ! », Dufour énumère un certain nombre de commandements caractérisant l' « égo-grégarité » :

- Tu te laisseras conduire par l'égoïsme !
- Tu utiliseras l'autre comme moyen pour parvenir à tes fins !

---

[235] In Xavier Riondet, « Les Cahiers Pédagogiques », in *Dissidences*, n°4, *Mai 68 acteurs et monde de la contestation*, avril 2008. Editions du Bord de l'eau.
[236] Dany-Robert Dufour est philosophe, Professeur en Sciences de l'Education et directeur de programme au Collège international de philosophie.
[237] DUFOUR D-R. *Le Divin Marché.* Editions Denoël. Paris, 2007, 352 p., p. 26.
[238] *Ibid.*, p. 26.
[239] *Ibid.*, pp. 27-28.

- Tu pourras vénérer toutes les idoles de ton choix pourvu que tu adores le dieu suprême, le Marché !

- Tu ne fabriqueras pas de Kant-à-soi visant à te soustraire à la mise en troupeau !

- Tu combattras tout gouvernement et tu prôneras la bonne gouvernance !

- Tu offenseras tout maître en position de t'éduquer !

- Tu ignoreras la grammaire et tu barbariseras le vocabulaire !

- Tu violeras les lois sans te faire prendre !

- Tu enfonceras indéfiniment la porte déjà ouverte par Duchamp !

- Tu libéreras tes pulsions et tu chercheras une jouissance sans limite !

Voilà dans quelle situation se retrouve l'enfant post-moderne. Dufour insiste beaucoup sur cet aspect, « post-moderne », car selon lui, c'est bien le post-modernisme qui est la cause de tels changements. Pour Dufour, ce qui a participé à l'émergence de l' « égoïsme grégaire » est en rapport avec les philosophies post-modernes. Dufour vise très explicitement des œuvres, comme celle de Foucault, de Deleuze ; mais surtout la « réception » de ces œuvres. Ainsi, Dufour écrit-il en note de bas de page :

> « Il est remarquable que Deleuze, Foucault ou Bourdieu n'aient jamais cessé de faire cours Ŕ bien au contraire, ils ont même toujours fait des cours magnifiques. Mais la question se pose du côté de la réception. Or, c'est l'aspect dont je traite ici surtout. Il est de fait que ceux qui les écoutaient, eux, n'avaient plus envie de faire cours. La réception des propos des philosophies postmodernes s'est mélangée joyeusement à la réception des pédagogies libérales inspirées de Dewey et des psychologues libérales américaines vantant l'autogestion des petits groupes »[240].

Soit deux éléments, un laisser faire généralisé aux échanges culturels entre les générations et une erreur stratégique face au capitalisme. Selon Dufour, Deleuze a mis en évidence les transformations du capitalisme ; et face à cette situation, deux voies se sont ouvertes : ralentir (pour résister) ou accélérer. Deleuze aurait alors choisi de dépasser le capitalisme. Dufour explique qu'au lieu de dépasser le capitalisme, Deleuze s'est fait lui-même doubler par le capitalisme[241]. Cet échec a permis « la généralisation du modèle du marché dans tous les aspects de la vie »[242], soit le passage du libéralisme à l'ultralibéralisme.

3. Histoires de « querelles »

Ces descriptions inquiétantes, qui se répartissent dans le temps depuis quelques années, s'accompagnent de « querelles » très vives. Beaucoup d'épisodes peuvent témoigner de ce poids des mots[243].

---

[240] *Ibid.*, p. 178.
[241] *Ibid.*, p. 173.
[242] *Ibid.*, p. 173.
[243] En 2002, alors étudiant en Maîtrise de Sciences de l'Education, nous effectuons un stage d'observation au Lycée Autogéré de Paris. Fief de l'autogestion, cet établissement voit le jour avec l'arrivée d'Alain Savary au poste de ministre de l'Education nationale en 1981. Les références pédagogiques sont multiples : autogestion, pédagogie institutionnelle, Ecole Freinet, Education Nouvelle, non-directivité, modèle scandinave (lycée d'Oslo) ; les illustrations sont tout aussi nombreuses : cogestion par vote des élèves, groupe de base, coopérative, commissions diverses. Le hasard fait que notre arrivée sur ce lieu de stage coïncide avec les élections présidentielles de 2002. Nous sommes alors entre le premier et le deuxième tour, et les deux candidats encore en course sont Monsieur Jacques Chirac et Monsieur Jean-Marie Le Pen. Lors des manifestations qui ont lieu, nous pouvons observer que les personnes du L.A.P. (Lycée Autogéré de Paris) défilent, non à titre individuel, mais en

Le poids des mots et la guerre des phrases

Par exemple, en 2005, lorsque l'épisode du CPE divise la France. L'émission « mots croisés » consacre alors une spéciale sur la crise du CPE pendant laquelle le philosophe Finkielkraut et Laurent Julliart venu représenter le syndicat étudiant Unef. Pendant cette émission de débat télévisé, Alain Finkielkraut s'insurge :

> « […] quand on peut dire qu'une lutte de lycéen est exemplaire, *quelque chose se passe*[244]. Le XXe siècle, c'est le siècle qui nous apprend que ce n'est pas aux enfants de faire de la politique. L'enfant politique ça ne veut rien dire. Un lycéen ou un collégien, par définition, ne peut pas mener une lutte exemplaire […] ».

La réaction du responsable est immédiate, le visage de Julliart se crispe. Son visage semble se distordre de désaccord mais également de douleur, comme si le discours de Finkielkraut avait eu quelque chose de violent et d'oppressant. Encore une fois, les mots se sont alourdis d'une violence invisible et incompréhensible. Curieuse situation, car après tout, des écrits ont été produits sur cette ligne directrice. Un rapprochement avec, à la fois, Hannah Arendt et Alain permettrait de s'en laisser convaincre. En effet, dans *La crise de la culture*, Arendt définit ce qu'est l'autorité. Influence reconnue n'étant ni basée sur l'argumentation, ni la coercition. L'autorité est une dissymétrie qui tire sa légitimité, non dans la compétence, mais davantage du temps. L'autorité vient de la générativité, écrit Myriam Revault D'Allonnes. Et en cela, l'adulte a autorité sur l'enfant car il vient d'un monde, le monde des adultes, le monde politique, que ne connaît pas encore l'enfant. Alain, Arendt et Revault d'Allonnes sont certes des auteurs bien différents, mais notre propos consiste à dire que les discours de Finkielkraut peuvent se défendre selon une mobilisation de connaissances identifiables assez clairement. Pour autant, ils ne semblent pas ici « dans le vrai ».

Une crise de la société et des querelles

Pourtant, dans le constat de crise effectué par Ferry, il faut reconnaître que beaucoup de voix et de plumes s'accordent sur ce sujet. En 2007, dans les premières pages de l'ouvrage collectif *La querelle de l'école*, Alain Finkielkraut justement relate l'épisode de la Lettre de Guy Môquet lorsque Nicolas Sarkozy, lors du jour de son entrée en fonction le 16 mai 2007 comme président de la République française, annonce qu'il souhaite comme première

---

tant que collectif. Lorsque nous parlons de « personnes », nous faisons références aux enseignants mais également aux élèves. Nous prenions ici conscience d'une scission à plusieurs niveaux dans le paysage éducatif en France, donnant deux camps, rivés les yeux dans les yeux : Droite/Gauche ; pro-Autorité/ pro-Liberté ; Anti-68/ pro-68. Découverte essentielle, car nous n'en avions pas pris la mesure ; soit que n'avions pas au préalable vu ces problématiques autour de ces notions, « autorité » et « liberté » par exemple, depuis l'Education, soit que nous n'avions pas encore pu commencer à en faire la formulation. Nous gardons alors une trace de ces souvenirs puisque ces remarques figurent par la suite dans nos travaux universitaires de Maîtrise et de DEA. En effet, dans la rédaction de notre mémoire qui, de manière générale, portait sur l'autogestion pédagogique, nous narrions, à la fois notre première rencontre avec un monde jusque-là inconnu, face auquel nous nous présentions, et ce curieux sentiment face à un mythe de Babel à l'œuvre. Nous faisions état de cette découverte d'un milieu engagé, militant pour *autre* chose ; et nous décrivions ces situations déstabilisantes où, au sujet de l'Education, des gens que parfois tout oppose se déchiraient dans l'incompréhension du langage et se meurtrissaient d'une violence invisible qui nous laissa, de longs moments, dubitatif. Ces incompréhensions et ces violences, nous avons pu les observer dans des échanges à l'occasion des manifestations évoquées ci-dessus, mais également au cours d'échanges informels et d'entretiens. Quelques années plus tard, en janvier 2008, alors que nous revenions pour assister à une réunion de l'ALAP (Amis du Lycée Autogéré de Paris), nous eûmes l'occasion de constater ce poids des mots et le potentiel de violence dont jouissaient certaines formulations. Ce monde de l'Autogestion n'est pas le Monde de l'Innovation, pas plus qu'il n'incarne le Monde de l'Education : le L.A.P. ne compte pas plus de quatre cent élèves. Nous ne pouvons pas appliquer ces observations à d'autres sphères ; nous faisons ici, simplement, la découverte du poids des mots. Nous retrouverons cette « pesanteur » à l'occasion d'autres épisodes.

[244] Souligné par nous.

décision demander au ministre de l'Education nationale de faire lire à chaque rentrée des classes la lettre du résistant fusillé à l'âge de dix-sept ans le 22 octobre 1941[245].

Suite à cette déclaration, une réaction se distingue : Michel Segal, professeur de collège en Zone d'éducation prioritaire répond avec véhémence. Sa réaction est publiée dans le journal *Le Figaro* et le contenu est très engagé. Michel Segal ne lira pas cette lettre et ce pour plusieurs raisons : les élèves ne pourront la comprendre (ni le sens, ni les mots) ; les élèves ne maîtrisent pas les connaissances historiques pour saisir la portée de cette lettre. Et Michel Segal en donne les raisons : l'Ecole maintenant fait « analyser des documents » plutôt que d'enseigner des dates et des événements ; l'Ecole est dans le refus de donner un modèle donc il n'est pas question de vouloir assumer ce rôle de manière isolée par la lecture de cette lettre ; l'Ecole ne considère plus les œuvres d'auteurs comme des exemples mais comme « des thèmes d'entraînements à la critique » [246]; et surtout l'Ecole « a délibérément détruit l'autorité qui pourrait permettre une lecture et une écoute attentive »[247].

Lorsque Finkielkraut évoque sa réaction, il fait deux hypothèses : ou le propos de cet enseignant est précis, concis, et surtout réel, ou le propos est grossi, caricaturé, et par conséquent déformant. Et c'est dans cette opposition d'hypothèses que réside ce que Finkielkraut nomme « la querelle de l'école ». Cette « querelle de l'école » mettait aux prises il y a une vingtaine d'année les pédagogues et les républicains, puis elle opposa les pédagogues aux philosophes, et enfin les réformateurs aux conservateurs.

Vers une histoire des querelles

Jean-Michel Barreau évoquait en 2005 ces querelles dans un ouvrage intitulé *L'école et les tentations réactionnaires*. Il y dresse d'ailleurs dès les premières pages un inventaire des querelles qui commencent selon lui à partir de 1980, 1981, et l'arrivée au pouvoir de François Mitterrand[248]. La position de Barreau est que l'histoire donne à voir des « tentations réactionnaires » et qu'elles traversent ces controverses[249]. Barreau définit les « tentations réactionnaires » en ces termes :

> « Par « tentations réactionnaires », nous entendons un attrait, une attirance affirmée pour le retour en arrière et un recul idéologique et politique qui s'exercent au détriment des valeurs d'égalité, de fraternité et de justice républicaine »[250].

Cet ouvrage met en valeur l'opposition binaire entre deux tendances : réactionnaires et réformateurs. Parfois, l'opposition est observable à travers d'autres dénominations : conservateurs et innovateurs. Tel est le premier apport de l'ouvrage de Barreau. Second apport de cet ouvrage : l'auteur évoque des épisodes où se donnent à voir, où sont mis en scène, où prennent forme ces oppositions, ces « querelles ». Les épisodes en question concernent des formulations, des phrases. Les commémorations de Mai 68 sont un autre écho de cette « querelle »[251]. Mai 68 est souvent placé au cœur de ces évolutions. Beaucoup en font

[245] In FINKIELKRAUT A. (Sous la direction de)*La querelle de l'école. Op. cit.*, p. 7.
[246] *Ibid.*, p. 9.
[247] *Ibid.*, p. 9.
[248] BARREAU J-M. *L'école ou les tentations réactionnaires. Réformes et contre-réformes dans la France d'aujourd'hui.* Editions de l'Aube, 2005, 160 p., p. 8.
[249] *Ibid.*, p. 12.
[250] *Ibid.*, pp. 12-13.
[251] Cf. annexe 1 : Concernant ces « querelles » et ces polémiques, le magazine du S.N.E.S., l'U.S. Mag, nous avait sollicités dans le cadre du supplément au numéro 667 du 21 mai 2007, où il était question des discours sur le retour à l'autorité, la morale, et à d'autres valeurs ; de l'impact de mai 68 sur les relations d'autorité dans l'espace scolaire.

un « événement », dans une acceptation assez large du terme. La question de l'évolution de l'école est liée à cette assignation qui est faite à Mai 68 en tant qu' « événement ». La thématique de l'héritage est également très présente dans ces débats sur ce qu'il faut retenir, ou non, de 68. De nouveau, nous observons la montée de bouclier à l'écoute de certaines formulations.

4. Réactions après l' « explication » de Ferry et synthèse des accusations

C'est au mieux de ces descriptions alarmistes et de ces querelles qu'était sorti en 2003 l'ouvrage de Luc Ferry, *Lettre à ceux qui aiment l'école*[252]. Ferry est alors en poste et cet ouvrage est destiné en premier lieu aux enseignants. Nous avons déjà évoqué en préambule le contenu des propos de Ferry.

Le passage important à mettre en relief est le chapitre sur « les racines du mal » ; Ferry y dessine les contours de l'Ecole actuelle et argumente son diagnostic en mettant en cause certaines conceptions et pratiques en Education, ainsi que la volonté d'inscrire l'élève au cœur du système éducatif français. Dans ce texte, Ferry met en lien les conceptions novatrices dans les années 60 et la crise de l'autorité.

Il faut préciser que l'ouvrage va connaître alors une trajectoire singulière ; « envoyé par la Poste » aux enseignants, il est « renvoyé à la figure »[253]. La revue *Le Monde l'Education* publie alors un florilège de certaines réactions, dont celle de cette enseignante maternelle de Toulouse :

> « Et moi qui fais ce boulot pour donner la possibilité aux gamins d'apprendre, tout en s'éclatant ; de réfléchir de penser par eux-mêmes.
>
> Votre vision de l'école est réactionnaire, réductrice, sans innovations, débilisante faux-cul et votre bouquin une œuvre de prosélytisme pour les anciennes valeurs morales.
>
> Un ramassis de lapalissades qui font supposer que vous prenez les enseignants pour des cons en y mettant le ton mais ça ne suffit pas » [254].

Cette enseignante maternelle de Toulouse conclut ces quelques lignes par une très élégante formulation parodiant par la même occasion une tournure de Ferry, en signant : « ceux qui aiment l'école t'emmerdent »[255].

D'autres réactions montrent cette montée au créneau : « Le philosophe-ministre a beau se défendre de toute volonté de « restauration », son plaidoyer y incite », peut-on lire dans *Le Monde de l'éducation*[256]. Rappelons que Ferry était quelques années auparavant sur le devant de la scène, avec la publication d'un ouvrage pamphlétaire co-écrit avec Alain Renaut, *La pensée 68*. D'ailleurs, en novembre 2003, Christian Bonrepaux fait d'ailleurs le lien entre les accusations de Ferry dans cet ouvrage datant de 2003 et cet ouvrage pamphlétaire qui lui datait de 1986 ; Bonrepaux écrit notamment à ce sujet :

> « La pensée 1968 a-t-elle tué l'autorité dans les établissements scolaires ? Luc Ferry, ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, a relancé le débat avec succès »[257].

---

[252] FERRY L. *Lettre à ceux qui aiment l'école*. *Op. cit.*
[253] In *Le Monde de l'éducation*, n°315, *A l'école des talents*, juin 2003, pp. 12-13.
[254] *Ibid.*, pp. 12-13.
[255] *Ibid.*, pp. 12-13.
[256] In *Le Monde de l'éducation*, n°314, *Communautarisme. Menace sur l'école*, mai 2003, p. 46.
[257] In *Le Monde de l'éducation*, n°319, *De A à Z les clefs pour participer aux débats*, novembre 2003, pp. 31-32.

Les Novateurs se trouvent donc sous une double accusation : le laxisme et l'influence post-moderne. Non seulement, les Novateurs auraient sacrifié leur responsabilité éducative en étant sous l'influence des écrits post-modernes, mais surtout c'est ce moment des années 60 qui origine la crise de l'Ecole et de la Société qui est en cours actuellement.

5. La différence du présent et la rupture du passé : l'ouverture vers un sujet de recherche

Le principe de l'enfant au centre n'est plus « dans le vrai » ; il ne va plus de soi. La formulation, « être *dans le vrai* »[258], Michel Foucault la reprit de Canguilhem lorsqu'il l'employa dans sa Leçon inaugurale au Collège de France le 2 décembre 1970[259]. Cette idée du « vrai » renvoie à la « vérité », thématique essentielle dans l'œuvre de Foucault. Deux cours de Michel Foucault évoqueront la thématique de la « vérité » dans leur titre : « Subjectivité et vérité » (1980-1981) et « Le courage de la vérité » (1983-1984).

Une recherche sur les « jeux de vérité »

Chez Foucault se distinguent un refus des vérités générales, un refus d'un sujet souverain dominant le temps ou « le vrai », et un refus des universaux de pensée. Cela, Paul Veyne l'illustrait récemment lorsqu'il évoquait cette idée du « vrai » chez Foucault :

> « Assurément les livres d'histoire et de physique, qui ne parlent pas des idées générales, sont pleins de vérités. Il demeure que l'homme, le sujet dont parlent les philosophes n'est pas sujet souverain : il ne domine pas le temps ni le vrai. « Chacun ne peut penser que comme on pense de son temps », écrit un condisciple de Foucault à l'Ecole normale et à l'agrégation de philosophie, Jean D'Ormesson, qui est, sur ce point, d'accord avec notre auteur ; « Aristote, saint Augustin et jusqu'à Bossuet ne sont pas capables de s'élever jusqu'à la condamnation de l'esclavage ; quelques siècles plus tard, elle apparaît comme une évidence ». Pour paraphraser Marx, l'humanité se pose des problèmes au moment où elle les résout. Car, lorsque s'effondre l'esclavage et tout le dispositif légal et mental qui le soutenait, s'effondre aussi sa « vérité » »[260].

Une recherche foucaldienne s'attèle à travailler sur la vérité dans le temps[261], en ce sens où Foucault « part de ce que les différents hommes font comme allant de soi et disent en le tenant pour vrai »[262]. Judith Revel explique cette attention pour la « vérité » chez Foucault :

> « […] Il s'agit par conséquent de reconstituer une vérité rendue à l'histoire et exempte de rapports avec le pouvoir, et d'en identifier à la fois les contraintes multiples et les enjeux dans la mesure où chaque société possède son propre régime de vérité […] »[263]

Une nouvelle formulation, les « jeux de vérité », émerge chez Foucault à partir du moment où l'analyse des conditions de possibilité, et de la constitution des objets de connaissance et de la constitution des modes de subjectivation, sont pensées comme indissociables. De leur interdépendance et de leur développement commun, Foucault en extrait l'idée de « jeux de vérité » comme désignant « les règles en fonction desquelles ce que dit un sujet à propos d'un certain objet peut relever de la question du vrai ou du faux »[264].

---

[258] Sur des illustrations de jeux de vérité et des exemples de « vrai », cf. annexe 2.
[259] FOUCAULT M. *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970* Editions Gallimard. Paris, 1971, 88 p., p. 35 Ŕ 36 : « […] une proposition doit remplir de complexes et lourdes exigences pour pouvoir appartenir à l'ensemble d'une discipline ; avant de pouvoir être dite vraie ou fausse, elle doit être, comme dirait M. Canguilhem, *dans le vrai* ».
[260] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne. Op. cit.*, p. 24.
[261] *Ibid.*, p. 24.
[262] *Ibid.*, p. 25.
[263] REVEL J. *Dictionnaire Foucault. Op. cit.*, p. 131.
[264] *Ibid.*, p. 132.

La critique du principe de l'enfant au centre

Nous pouvons déceler le virage en cours. Le principe de l'enfant au centre n'apparaît plus comme évident ; l'évidence, dorénavant, consisterait davantage à s'orienter vers les contenus et la discipline. Nous pouvons préciser à cet endroit qu'en 2003, en répondant à Alain Finkielkraut, Luc Ferry affirmait ceci :

> « Je n'ai jamais méprisé mai 68. Dans les années 1970 et 1980, le système scolaire dans son entier, a dérivé massivement vers une idéologie, l'idéologie de l'épanouissement de l'élève »[265].

Son livre (et son discours) apparaît en effet quelque peu à contre-courant ; d'ailleurs, Finkielkraut lui fait cette remarque : « Votre livre rompt avec un des principes cardinaux de la révolution pédagogique : placer l'enfant au centre »[266], lui dit-il lors d'un entretien entre les deux philosophes.

Suspension des « évidences » et justification d'une recherche à entreprendre

Il faut maintenant suspendre ces débats, le temps de cette recherche historique. L'enjeu dans ces jeux de vérité est important car ils concernent l'éducation. Finkielkraut, en évoquant la scission intellectuelle dans les débats en Education, soulignait l'importance que cette situation sous-entend.

En effet, dans *La querelle de l'école*, Alain Finlielkraut met en exergue ces oppositions[267]. Les « vicissitudes de l'autorité » sont-elles la résultante d' « une démission des adultes » ou « un progrès de l'égalité » ? L'auteur met en opposition tenants de l'ancienne école et nouveaux profils d'enseignants : « Faut-il déplorer la mise au ban des « hussards noirs » ou applaudir et accélérer leur remplacement par des « profs sympas » ? ». Tout comme il oppose les modèles d'école ouverte et d'école-sanctuaire : « L'institution a-t-elle besoin d'air et de s'ouvrir davantage encore sur la vie ou lui incombe-t-il de préserver ce qui lui reste d'indépendance à l'abri de ce qui lui reste de murs ? ».

A la fin de la préface, Finkielkraut mettait en avant l'importance d'un tel questionnement : « quel monde nous allons laisser à nos enfants ? Mais également, « à quels enfants allons-nous laisser le monde » ?

Questions

La suspension de ces « évidences » engendre plusieurs séries de questions. Première série de questions : qu'en est-il vraiment des Novateurs sur cette question de l'autorité ? Leurs discours étaient-ils laxistes et mettaient-ils l'autorité en péril ? Quelle lecture peut-on avoir de Mai 68 depuis ces courants Novateurs ? Peut-on parler d'une influence des écrits post-modernes ?

Deuxième question : comment expliquer ce « poids des mots » qui caractérise depuis une vingtaine d'années déjà les joutes verbales ou les polémiques par ouvrages interposés dans les débats sur l'Education en France ? Comment expliquer les réactions très spontanées et très violentes comme certaines réactions à la réception de l'ouvrage de Ferry ?

Enfin, troisième série de questionnements : quelles évolutions ont rythmé l'histoire récente de l'Ecole et de l'Education en France depuis une quarantaine d'années? Comment peut-on

[265] In FINKIELKRAUT A. (Sous la direction de) *La querelle de l'école.. Op. cit.*, p. 105.
[266] *Ibid.*, p. 106.
[267] *Ibid.*, pp. 9-10.

décrire l' « évidence » de la centration sur l'enfant qui s'est imposée à la fin des années 1980 ? Quelles étaient les ombres de cette évolution ? Et quel lien peut-on faire entre les Novateurs et la consécration récente de l'égo-grégarité, telle qu'elle est décrite par Dufour ?

Emergence d'un projet de recherche

Pour notre recherche, nous allons partir des discours de diagnostic que nous avons évoqués précédemment. Ces discours postulaient que dans les années 1960, une rupture s'était dessinée, à l'initiative ou sous l'influence de conceptions novatrices en Education. Cette rupture aurait annoncé un nouveau visage, une nouvelle cartographie de l'Ecole, de l'Education en France. Pour Ferry par exemple, cette rupture est instaurée au nom de l'idéologie de l'épanouissement de l'élève. C'est tout un « champ de problématisation » qui prend forme ici.

Pour tenter de répondre aux diverses questions que nous venons de mentionner, nous allons proposer un travail historique à partir des éléments suivants :

- Une périodisation autour du principe de centration de l'élève au cœur du système scolaire français actuel ;
- Une mise en cause des militants Novateurs ;
- La question de l'autorité ;
- L'influence post-moderne.

II PERIODISATION DE NOTRE ETUDE HISTORIQUE : REPERES ET JUSTIFICATIONS

Il nous faut justifier précisément quelle périodisation nous allons choisir et expliciter comment cette périodisation se justifie. Les écrits que nous venons d'utiliser, qu'ils proviennent de revues pédagogiques, d'ouvrages d'hommes politiques ou d'essais philosophiques, ont évoqué une période commençant dans les années 1960 et ayant comme point d'orgue l'institutionnalisation du principe de l'enfant au centre dans le système scolaire français. Retraçons cet itinéraire qui s'originerait dans les années 60 et culminerait en 1989.

La phase de périodisation et ses apports théoriques

Grâce à ces diverses indications que l'on doit, entre autres à Barreau, Reboul, Cros et Hameline, nous allons mettre en relief la périodisation portant sur l'épanouissement de l'élève en Histoire de l'Education en France. Pour postuler l'existence d'une période et la possibilité d'une périodisation, il faut formuler l'hypothèse d'une « cassure temporelle », d'un événement qui déterminerait l'entrée dans une nouvelle ère.

Le cadre de pensée en éducation ne serait plus régi autour du même triptyque selon que l'on soit dans les années 1950 Ŕ 1960 ou dans les années 1960 Ŕ 1970. Il faut entendre dans ce

cadre de pensée la référence à la notion d'*épistémè*[268] . C'est par la rupture, la discontinuité que se passe cette transition d'une *épistémè* à une autre.

Nous verrons par la suite comment sont utilisés ces différents concepts, notamment l' « événement » et l' « *épistémè* », notamment par l'intermédiaire des définitions et citations proposées par Judith Revel.

1. Les années 1960 comme date d'entrée

De manière diffuse, que ce soit la société française, ou plus localement au sein de l'Ecole française, ce qui domine c'est un schéma pyramidal : mainmise gaullienne sur la société française et bureaucratisme / « traditionnalité » de l'Ecole française. Les années 1960 marquent un tournant qu'on associe généralement à l'arrivée de la non-directivité en France. L'arrivée de la non-directivité en France est généralement datée de 1958, comme le souligne notamment Louis-Pierre Jouvenet[269].

Cette périodisation peut paraître brutale ; effectivement, tout cela n'a pas eu lieu du jour au lendemain ; c'est au contraire par une évolution insidieuse que cela s'effectue, favorisé par plusieurs données. D'un point de vue historico-pédagogique, une conjoncture de données (en l'occurrence, les influences des œuvres laissées par Rousseau et Freinet ainsi que les apports de la dynamique des groupes, de la psychanalyse et de Carl Rogers) se trouve liée par un événement clef : le groupe de diagnostic.

Qu'est-ce qu'un groupe de diagnostic ?

Tout d'abord, la première interrogation, qu'est-ce qu'un groupe de diagnostic ?

> « C'est pratiquement et matériellement la situation groupant entre dix et quinze participants sous la conduite d'un moniteur spécialisé, réunis à des fins de sensibilisation, de formation ou de perfectionnement, aux relations humaines en général, au fonctionnement des petits groupes en particulier »[270].

Dans cette expérience, participants et moniteur, sans vécu en commun particulier, se retrouvent dans une même pièce, autour d'une table pour des séminaires de quelques jours ou quelques semaines :

> « Ils sont ainsi placés en *situation d'interagir* et vont se trouver *progressivement à même de contrôler leurs interactions* »[271].

Au sein de ce groupe, chaque personne communique en se tutoyant ; il n'y a pas de tâche réellement spécifique prévue, hormis « établir ensemble l'histoire de leurs contacts, en analysant ce qui [se] passe pour tenter d'acquérir, à la faveur de cette analyse, une meilleure intuition du fonctionnement et des dysfonctionnements de leur groupe, et, par extension (c'est là un postulat supposant la possibilité d'une induction amplifiante, à la fois verticalement et horizontalement, intensivement et extensivement parlant) permettant de dégager à partir du groupe expérimental, ici et maintenant, de *cette* situation de laboratoire, une compréhension et

[268] REVEL J. *Le vocabulaire de Foucault*. *Op. cit.*, p. 25 Ŕ 26 : « Le terme d' « *épistémè* » est au centre des analyses des *Mots et des Choses* (1966) et a donné lieu à des débats nombreux dans la mesure où la notion est à la fois différente de celle de « système » - que Foucault n'utilise pratiquement jamais avant que sa chaire au Collège de France ne soit rebaptisée, en 1971 et à sa demande, « chaire d'histoire des systèmes de pensée » - et de celle de « structure ». Par *épistémè*, Foucault désigne en réalité un ensemble de rapports liant différents types de discours et correspondant à une époque historique donnée : « ce sont tous des phénomènes de rapports entre les sciences et les différents discours scientifiques qui constituent ce que j'appelle *épistémè* d'une époque ».
[269] JOUVENET L-P. *Horizon politique des pédagogies non-directives*. Editions Privat. Paris, 1982, 290 p.
[270] ARDOINO J. *Propos actuels sur l'éducation*. Editions Gauthiers-Villars. Paris, 1969, 454 p., p. 123.
[271] *Ibid.*, p. 123.

une connaissance plus satisfaisante du fonctionnements des petits groupes humains en général »[272].

Ici le moniteur est à la fois « membre à statut privilégié » et « particulièrement équivoque ; ce qui va consister concrètement en 5 points :

a) « *catalyser* au niveau du groupe les réactions personnelles, interpersonnelles ou collectives constituant la vie du groupe ».

b) « *faire prendre conscience* aux participants, à travers leurs *interventions, évaluatives ou interprétatives, des particularités du fonctionnement de leur groupe*, aussi bien au niveau des *procédures*, qu'à celui des *processus*, tant en ce qui concerne les *réactions personnelles ou interpersonnelles* (centrées sur les personnes), , que les *relations fonctionnelles* (centrées sur les tâches), qu'il s'agisse enfin de *manifestations conscientes ou inconscientes*, *logiques ou non logiques*, *rationnelles ou irrationnelles* à l'intérieur du groupe ».

c) « *Faire le point*, c'est-à-dire, constituer pour le groupe une mémoire, assurer la fonction historique, relier des symptômes, des faits qui, autrement, resteraient épars et insignifiants (au sens étymologique du terme) »

d) « *Constituer un support privilégié* pour les « projections (aux sens freudiens du terme) des participants et *devenir*, de ce fait, *un objet de transfert*, permettant aux membres du groupe, de réactiver, individuellement et collectivement, des mécanismes réactionnels devenus des structures fondamentales de leur comportement, mais échappant généralement à la conscience aussi bien en ce qui concerne leur origine qu'en ce qui intéresse leurs manifestations actuelles » […][273]

e) « *Conseiller le groupe*, comme un « expert » le ferait, c'est-à-dire, sans résoudre lui-même les problèmes à la place du groupe impuissant, mais intervenant comme un équipier, parmi d'autres, avec un rôle particulier, celui de l'*expert conseiller* ; aider le groupe à sortir de ses difficultés en lui proposant éventuellement des moyens ou, mieux encore, en les lui faisant découvrir »[274].

Le groupe de diagnostic comme point de convergences épistémiques

Le groupe de diagnostic va cristalliser la rencontre de diverses idées et représenter à la fois un point de convergences épistémiques et permettre l'entrée dans un nouveau cadre de pensée en rupture avec la précédente *épistémè*. C'est-à-dire, pour reprendre des formulations foucaldiennes, que le groupe de diagnostic va être le point d'intersection d' « un jeu de rémanences spécifiques » qui va fermer la porte à une épistémè pour ouvrir une brèche d'un autre « espace de dispersion », d'un autre « champ ouvert »[275]. En l'occurrence, ces diverses rémanences vont concerner des disciplines comme la psychanalyse, la dynamique des groupes et la non-directivité américaine. Nous allons retrouver au sein de ces ensembles des liens, des interactions qui vont être à la base de l'essence du groupe de diagnostic.

Généalogies croisées : l'apport de la psychanalyse

La convergence épistémique que nous avons évoquée n'est pas à la base d'un système ou d'une structures assemblée mais d'un tissu de rémanences qui se joignent entre elles, se traversent. La psychanalyse fait ainsi partie de ces disciplines qui ont une influence sur cette nouvelle pensée novatrice. Une des rémanences fournies par la psychanalyse est la « mise en œuvre d'un modèle psycho-sociologique précis, celui de la confidence »[276].

[272] *Ibid.*, p. 124.
[273] *Ibid.*, p. 125.
[274] *Ibid.*, p. 126.
[275] REVEL J. *Le vocabulaire de Foucault*. *Op. cit.*, pp. 25-26.
[276] LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*, p. 179.

En 1958 paraît un article qui va faire ressortir un fait essentiel : le lien du groupe de diagnostic et la psychanalyse. En l'occurrence ici, nous parlons d'un article de Didier Anzieu[277] qui évoque groupe de diagnostic et psychanalyse ; « Il s'y révèle encore sensible à la parenté qui nous frappe tant, entre le déroulement d'une psychanalyse et celui d'un groupe de diagnostic d'autre part, entre « les règles techniques que l'expérience a imposées à la psychanalyse et les règles techniques qui cherche encore le groupe de diagnostic qui nous semblent s'imposer à lui », d'autre part »[278].

La psychanalyse va apporter un nouveau groupe social au sein duquel deux individus, le thérapeute et le malade, « prennent ensemble l'initiative d'entretenir entre eux un certain type de rapport qui sont, d'une certaine manière, dirigés à la fois par l'un et par l'autre, c'est-à-dire pris en charge en commun et à égalité »[279].

La lecture sur l'apport de la psychanalyse doit se porter sur le nouveau modèle psycho-sociologique qu'elle propose et non sur les querelles d'ordre conceptuel que la psychanalyse va engendrer par la suite. Ce nouveau modèle que nous venons d'évoquer va être à la base de la Psycho-thérapie Rogérienne, la Psycho-drame de Moreno et le groupe de diagnostic de Bethel.

Un des germes de la psychanalyse provient de cet épisode où Freud avoue utiliser l'hypnose pour un autre emploi que la suggestion hypnotique. En effet, Freud va utiliser l'hypnose « pour explorer l'âme du malade » par rapport à l'histoire de sa maladie et ainsi à la genèse de cette maladie, de manière à prendre connaissance d'informations que le malade lui-même en état de veille n'aurait pu communiquer. C'est ici la première fois qu'un médecin pense à ce détour pour avoir une action pertinente.

De son côté, Breuer fait une observation sur la guérison d'une jeune fille hystérique (ce qui sera l'expérience Ŕ princeps de la psychanalyse) : alors que « la patiente était une jeune fille douée d'une culture et d'aptitudes peu communes, tombée malade pendant qu'elle soignait un père tendrement aimé », « une observation fortuite permit au médecin de s'apercevoir qu'on pouvait la délivrer de l'un des ces troubles de la conscience quand on la mettait à même d'exprimer verbalement le fantasme affectif qui la dominait ». C'est ainsi que la malade, lors de ses réminiscences revenait à des événements marquants pour elle, lorsqu'elle soignait son père.

Ces deux hypothèses, de Breuer et de Freud, ont en commun dans un premier temps, de proposer une hypothèse de l'ab-réaction.

Lors de la maladie de son père, la malade a été obligée de refouler ces affects qui la dominaient alors. Pour les en délivrer, il fallait donc qu'elle les revive intensément. L'idée qui naît ici est que l'affect refoulé n'a pas disparu réellement ; il serait en fait enfoui dans une partie du psychisme alors inconnue (le futur « Inconscient ») d'où il continue d'agir d'une manière détournée. L'Inconscient va produire, « dans les fantasmes et les comportements, des phénomènes dont les caractères reproduisent, sous une forme détournée, ceux de l'affect refoulé ».

---

[277] Didier Anzieu, « Un cas de groupe de diagnostic », in *Bulletin de Psychologie*, n° 158-161, 1958, p. 376 et mentionné *in* ARDOINO J. *Propos actuels sur l'éducation*. Editions Gauthiers-Villars. Paris, 1969, 454 p., p. 179.

[278] *Ibid.*, p. 179.

[279] LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*, p. 151.

Cette idée de l'ab-réaction est abandonnée par la suite par Freud au bénéfice de la théorie du « jugement » : ce n'est pas le fait de vivre émotionnellement les affects refoulés qui va permettre au malade de guérir ; mais le fait de « juger » ces affects, pour les accepter ou les condamner. Freud en conclut que le malade guérit lorsqu'on lui permet de faire resurgir ses souvenirs. C'est alors que Freud va pousser, inciter par des abjurations le malade par le biais de l' « hypnose exploratrice » : le but étant de permettre au malade de reconstruire lui-même son passé mais avec un thérapeute qui ne serait que le spectateur de cette activité. Le troisième temps consiste à inciter le patient à « s'abandonner à ses associations libres »[280]. Le patient communique ce qui lui vient à l'esprit quelles que soient ces idées.

Il faut retenir dans l'évocation de ces origines de la Psychanalyse l'idée d'un nouveau groupe social et d'un nouveau type de rapport : le thérapeute et le malade.

Vers une généalogie du courant de la dynamique des groupes

Autre généalogie qui permet de saisir en quoi le groupe de diagnostic va être l' « événement » transitoire entre deux périodes : l'histoire de la dynamique des groupes. L'expression « dynamique de groupe » (*group dynamics*) est employée pour la première fois en 1944 par Kurt Lewin, psychologue allemand émigré aux Etats-Unis en 1934. De cette expression naît un organisme d'études, le « Research Center of Group Dynamics ». Le courant de pensée qui s'est alors constitué est influencé par l'esprit, le modèle et les concepts des sciences physiques. Ainsi, l'idée est d'étudier le comportement d'un individu par rapport à un groupe et leurs relations comme la physique référerait « l'objet à sa situation »[281]. Le groupe est dès lors considéré comme un « laboratoire »[282], où les acteurs, en essayant de gérer leur rôle et les diverses situations, s'adaptent à certaines règles.

L'origine du courant de la dynamique des groupes provient d'une recherche de psychologie appliquée de Kurt Lewin. Par cette recherche, ce dernier cherchait à modifier les comportements alimentaires des ménagères pendant la guerre de 1939 Ŕ 1945. Lewin en arriva aux conclusions que, pour changer les idées et le comportement social, l'usage de certaines méthodes comme la discussion et les décisions de groupe s'avérait davantage pertinent par apport aux conférences et à l'enseignement individuel.

Selon Lucien Brunelle, c'est ici que l'on peut observer « ce que cette méthode a de non-directif dans la forme »[283]. Expliquer cette nouvelle directivité, apparemment plus efficace, devient alors un des objectifs de Kurt Lewin. Pour cela, il juge qu' « il faut soi-même se mettre en groupe »[284]. L'objectif de ces groupes est alors de « comprendre la dynamique qui se révèle à l'intérieur d'eux-mêmes ». Ces groupes artificiels prirent le nom « groupes de laboratoire » ou « training Ŕ groupes » (T. groupes) et les participants à ces groupes doivent ensuite apprendre « à conceptualiser les processus dont ils sont les témoins et les acteurs ».

Lewin considère que « l'individu est déterminé par le groupe dans lequel il vit Ŕ ce groupe étant lui-même à considérer dans un environnement plus large »[285].

---

[280] *Ibid.*, p. 153.
[281] MAISONNEUVE J. *La dynamique des groupes*. Presses Universitaires de France. Paris, 2002. p. 15.
[282] BOUDON R. et BOURRICAUD F. *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presses Universitaires de France. Paris, 2002. p. 271.
[283] BRUNELLE L. *Qu'est-ce que la non-directivité ?* Editions Delagrave, 1973, 160 p., p. 29.
[284] *Ibid.*, p. 29.
[285] LAURENT D. *La pédagogie institutionnelle*. Editions Privat, Toulouse, 1982, 256 p., p. 143.

La non-directivité de Carl Rogers : une rencontre entre psychanalyse et psychosociologie

André de Peretti le soulignait en 1972 dans un article dans la revue *L'information psychologique* : « On a pris l'habitude, en France, de donner une origine rogérienne à la non-directivité »[286].

Il serait donc erroné de ne pas mentionner Carl Rogers comme influence majeure du courant de la non-directivité, pourtant son œuvre semble n'avoir été vulgarisée et saisie que postérieurement à l'émergence de la non-directivité en France. Ce paradoxe est notamment visible chez Daniel Hameline et Marie Ŕ Joëlle Dardellin lorsqu'ils présentent Carl Rogers comme « la troisième influence américaine »[287] de la non-directivité alors qu'eux-mêmes, en retraçant leurs propres expériences non-directives, concèdent qu' « à cette époque, Rogers n'existe pas pour [eux] »[288]. La « canonisation de Rogers » n'a lieu que quelques années plus tard. Rogers est psychiatre et psychothérapeute de formation. Ses travaux portaient sur « la recherche des attitudes et techniques propres à déjouer les phénomènes de dépendance (et de contre-dépendance ou de rigidité) qui tendent à s'établir au cours de toute relation prolongée »[289].

Sur le plan de la thérapie de l'enfant, Rogers est persuadé que c'est le « client » (le patient, voire le malade) qui sait, seul, où il doit aller. Par conséquent, il convient de ne pas gêner sa route que lui, le client saura, tôt ou tard, indiquer. Il est renvoyé de l'Université de Columbia, il se pose en 1940 à l'université de l'Etat d'Ohio après avoir sorti en 1939 *Clinical Treatment of the Problem Child* où il dévoile pour la première fois son idée essentielle, celle de la non-directivité.

A partir de 1961, ses théories se penchent sur le domaine de l'éducation. Selon Daniel Laurent, on peut dégager « trois idées Ŕforces » des positions de Carl Rogers :

> « tout individu est capable de se comprendre lui-même, capable d'effort et d'auto-éducation »
>
> « le développement de cette potentialité ne s'actualise que dans un milieu qui développe des relations professionnelles ouvertes à autrui »
>
> « il faut donc accepter l'autre, avoir confiance en lui, en son projet. Acceptation qui suppose que l'on soit congruent, authentique, que l'on ne renonce pas à ses propres valeurs »[290]

En substance, l'attitude centrée sur le client ne correspond pas ici, selon Rogers, à du laisser-aller, de la passivité ou de la neutralité ; c'est par « une attitude de compréhension et de considération » que l'individu renonce à « un type de défense réactionnelle ». A l'instar de Lewin, Rogers considère que « la vertu des groupes primaires » permet « une vie sociale plus démocratique », ce qui permet à chacun d'exprimer totalement « son besoin d'agir, de créer et d'avoir de l'initiative ». Il faut voir ici les bases du projet pédagogique non-directif, à savoir, à la fois « bâtir l'unité du sujet » et « considérer [le sujet] comme une personne ayant ses initiatives ».

---

[286] André De Peretti, « Carl Rogers et la non-directivité », in *L'information psychologique*, n°48, 4ème trimestre 1972, p. 3.
[287] HAMELINE D. et DARDELLIN M-J. *La liberté d'apprendre, situation II.* Les éditions ouvrières. Paris, 1977, 352 p., p. 181.
[288] *Ibid.*, p. 21.
[289] André De Peretti, « Carl Rogers et la non-directivité », in *L'information psychologique*, n°48, 4ème trimestre 1972, p. 6.
[290] LAURENT D. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*, p. 144.

Nous sommes ici en présence de points de convergence et de disparité avec l'apport originel de la Psychanalyse puisque Rogers calque le nouveau rapport instauré pas la Psychanalyse, mais tout en n'allant pas aussi loin que Freud et ses interprétations. En effet, chez Rogers il n'y a pas cette notion du thérapeute qui interprète. Le thérapeute et donc, dans un cadre scolaire, l'adulte restent en quelques sorte à distance, c'est par lui-même que le client ou en l'occurrence l'enfant trouvera la solution car selon les idées de Rogers, « l'individu ne peut apprendre que par lui-même »[291].

Le groupe de diagnostic comme événement foucaldien

C'est par le concept foucaldien d'événement que l'on va pouvoir penser l'entrée dans l'ère Novatrice. Michel Foucault entend par « événement » une « cassure temporelle »[292]. Nous postulons comme hypothèse qu'en l'occurrence, l'événement en question serait l'idée de groupe de diagnostic, traité et théorisé entre autres par Jacques Ardoino, dans les années 1960. Le groupe de diagnostic (lui-même inspiré par le concept de Training-Group américain des débuts des années 1960) serait le point de liaison de plusieurs disciplines : psychologie, psychanalyse et pédagogie. Cette « liaison » est symbolisée par la tentative d'une double transposition de cette relation duale à une situation de groupe[293], et d'une situation de groupe à une situation de classe.

Lorsqu'il s'agit de rupture, il ne faut évidemment pas la penser de manière drastique et abrupte. L'événement, qu'il faut ici entendre de manière foucaldienne ou deleuzienne, est représenté dans ce cas par l'apparition du groupe de diagnostic ; c'est ce qui va marquer la différence entre présent et actualité, à savoir l'irruption du nouveau au sein d'une continuité historique[294.]

Rupture et continuité

Cette dialectique de la rupture et de la continuité en Histoire a longtemps été au cœur des travaux de Canguilhem, puis de Foucault. Depuis la discipline de l'Histoire de l'Education, des auteurs comme Georges Snyders et Antoine Léon ont à leur tour évoqué cette problématique.

Georges Snyders nous explique par exemple, au sujet des grands moments de la pédagogie, qu'ils ne se superposent pas les uns sur les autres. En ce sens, nous dit-il, « on peut se représenter la pédagogie non plus comme le développement unilinéaire d'un même système, mais comme confrontation, affrontement et synthèse : quelque chose de l'ancien est maintenu et en même temps fondamentalement modifié par sa mise en relation avec des éléments nouveaux »[295]. Ainsi, pour Snyders, Rousseau n'apparaît pas d'une manière si évidente comme l'incarnation même de l'éducation nouvelle.

Dans l'ouvrage en question, l'auteur casse quelque peu l'image d'Epinal représentant un Rousseau comme artisan principal d'une nouvelle éducation. En effet, selon lui, Rousseau a souvent réagi contre les innovations en tentant de les concilier avec des thèmes traditionnels.

[291] CRAHAY M. *Psychologie de l'éducation*. Collection Quadrige. Presses Universitaires de France. Paris, 1999, 376 p.
[292] REVEL J. *Expériences de la pensée. Michel Foucault. Op. cit.*, p. 71.
[293] Le nombre premier permettant une relation est le chiffre 2 ; en l'occurrence, ici, le psychothérapeute et le client. Il s'agira donc ici de passer d'un singulier à un pluriel, d'une relation à des relations, voire des interactions, au sein d'un groupe.
[294] REVEL J. *Le vocabulaire de Foucault. Op. cit.*, p. 6.
[295] SNYDERS G. *La pédagogie en France aux XVII et XVIIIe siècles.* Presses universitaires de France. Paris, 1965, 460 p., p. 3-4.

Il pense par synthèse de thèmes. Parmi les thèmes traditionnels, on retrouve l'idée d'une corruption du monde, de l'enfant surveillé et de l'austérité ; thèmes qu'il associe respectivement à l'idée d'un monde bon, de l'enfant libre et de la joie en éducation.

Entre différence et répétition

En ce qui concerne la périodisation de l'ère novatrice que nous avons postulée, l'interrogation qui va se poser est : qu'est-ce qui est novateur entre la période pré-1958 et la période post-1958 ? Sous-entendu, où y a-t-il continuité (ou répétition) et où y a-t-il rupture (différence) ?

La question essentielle qui va nous intéresser, est : en quoi l'école novatrice va se trouver être une continuité avec l'Ecole Moderne et l'Ecole active mais également, en quoi va-t-elle se positionner en rupture ? Ce qui donc va s'avérer réellement nouveau, c'est jusqu'à quelle extrémité va-t-on donner du sens à ce principe de centration. L'objet qui se répète ici ; en l'occurrence le « vom kind auf », principe de centration sur l'enfant, n'est pas exactement le même durant le XXème siècle En effet, la centration n'est dès lors plus pensée comme une attention toute particulière à l'encontre de l'enfant mais comme un nouveau rôle à donner à l'enfant. Cette évolution est rendue possible par ces convergences épistémiques réunies dans la nature même du groupe de diagnostic.

Différence donc, car les Novateurs vont aller plus loin que les Modernes. D'une certaine manière, le groupe de diagnostic peut être considéré comme une méthode active mais concrètement, il faut reconnaître que le groupe de diagnostic est un dépassement des méthodes actives. Dans un premier temps dans le sens où le groupe de diagnostic ne se nourrit pas d'une seule relation parmi les trois répertoriées par Jacques Ardoino[296]. Ce n'est d'ailleurs pas hasardeux si Ardoino parle de « formation en profondeur » puisque la visée ici n'est pas l'éventuelle acquisition de savoir (approche traditionnelle) ou de savoir-faire (approche moderne-active), mais bel et bien l'acquisition d'un « savoir-vivre » ou d'un « savoir-être avec autrui ». Le groupe de diagnostic s'auto présente comme permettant l'éclosion d'une « nouvelle hypothèse pédagogique »[297].

Le groupe de diagnostic en tant qu'événement, instaure une rupture entre la période pré-1958 et la période post-1968.

Critique de dépassement de Freinet, l'apport de la pédagogie institutionnelle

Une des figures les plus marquantes de cette mouvance en faveur d'une centration de l'enfant se trouve être Célestin Freinet (1896-1966). Dès 1928, il affirme déjà, lors des journées pédagogiques de Leipzig, que : « l'auto-organisation des enfants et le travail communautaire à but social sont la base de la discipline nouvelle ».[298] En 1934, il démissionne de l'enseignement public, il quitte St-Paul pour Vence où il bâtit l'Ecole Nouvelle : l'Ecole Freinet : « je prends la seule voie qui me semble possible pour continuer l'œuvre qui est toute ma vie »[299]. Freinet conjugue alors politique et pédagogie. Pour lui, la pédagogie « traditionnelle » est « la forme scolaire du capitalisme »[300]. Il se veut « éducateur

[296] ARDOINO J. *Propos actuels sur l'éducation*. *Op. cit.*, p. 132.
[297] *Ibid.*, p. 136.
[298] In *Les pédagogies autogestionnaires*. (Sous la direction de Patrick Boumard et Ahmed Lamihi). Editions Ivan Davy, Vauchrétien. Paris, 1995.
[299] FREINET C. *Œuvres pédagogiques.* Editions du Seuil. Paris, 1974. p. 25
[300] PEYRONIE H. *Freinet, 70 ans après*. Presses Universitaires de Caen. Caen, 1998, p. 27

prolétarien »[301], « pour une école du travail libre et humain ». Il conçut dès lors la classe comme une coopérative éducative où l'élève fait figure de citoyen. Le but est d'ouvrir l'école sur la vie. Ce concept reposait surtout sur trois idées : « la pédagogie du travail car *seul le travail est formateur* », « le développement au maximum des possibilités de chaque enfant » (pour qu'il découvre son identité pour trouver son plein épanouissement) et le fait de « faire sentir à l'enfant qu'il n'est pas seul mais qu'il appartient à une communauté ».[302] Freinet fut à l'origine de diverses méthodes et techniques dans le domaine du pédagogique. Lapassade mesure d'ailleurs l'essentiel de l'apport[303] de Freinet dans « l'invention de nouveaux *média* éducatifs : le texte libre, le journal ; la correspondance, le conseil de coopérative »[304].

Dans son ouvrage *La pédagogie institutionnelle*[305] paru en 1966, Michel Lobrot reconnaît la dimension novatrice du travail de Freinet, à savoir la destruction de l'estrade, l'aspect contestataire de son œuvre mais de sa vie en général, l'inspiration de méthodes tel l'imprimerie à l'école, les activités libres (« texte libre », « dessin libre »)[306] . Lobrot reconnaît également l'inspiration autogestionnaire de ce que Freinet tente de mettre en œuvre (lors du « texte libre » ou « dessin libre », finalement l'élève s'autogère). Puisque nous dit Lobrot, l'élève est ici « maître de son activité » et il s'instaure d'ailleurs un « dialogue entre la matière et lui ».[307]

Seulement, Lobrot considère que Freinet ne va pas assez loin dans l'instauration de la non-directivité dont pourtant l'expression libre est une émanation certaine. Seulement, le rapport maître-élève ne se trouve que partiellement modifié. Pourtant, d'autres techniques initiées par Freinet vont plus loin dans ce domaine, on pense ici à la « coopérative scolaire ».

La « coopérative scolaire » se caractérise comme étant un phénomène de groupe, restant à l'extérieur de la classe en elle-même et limitée aux activités de loisirs. Entre les mains des élèves est donc remis un petit capital financier qu'ils utilisent à leur guise au profit de tous ; la coopérative fonctionnant pas le biais d'un « Conseil ». Seulement, cette technique n'est pas en rapport direct avec l'essentiel du travail scolaire considéré comme acquisition des connaissances, apprentissage au savoir et intégration à la culture.

Reste en berne le problème de l'initiative d'enfants et d'enfants du groupe, que Freinet a pensé résoudre « en multipliant les « bulletins de travail » et surtout en fabriquant un matériel d'enseignement programmé, à savoir les fameuses « bandes » dans lesquelles on peut « découper en tranche » n'importe quoi »[308].

Peine perdue selon Lobrot. En effet, selon lui, Freinet ne va pas au bout des remises en question qu'il initie car, si autant le « texte libre » que le « dessin libre » implique un retrait du maître et la souveraineté de l'élève dans cette activité (« le maître est seulement *à son service* »[309]), la dimension institutionnelle reste une lacune au sein de l'Ecole Moderne de Freinet. Le rapport maître-élèves n'est dès lors pas réellement, pas concrètement, remis en

[301] *Ibid.*,p .28
[302] FREINET C. *Œuvres pédagogiques. Op. cit.*, p. 9.
[303] LAPASSADE G. *L'autogestion pédagogique*. Editions Gauthier-Villars. Paris, 1971. p. 9 : « Freinet introduit sans sa classe des pratiques concrètes où les stratégies d'apprentissage (texte libre, tâtonnement expérimental, correspondance) prennent leur sens dans l'organisation démocratique de la prise de décision et dans la structuration politique de la vie de la classe. »
[304] *Ibid.*. p. 7
[305] LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*
[306] Même si ces activités existaient déjà dans le domaine thérapeutique.
[307] *Ibid.*, p. 115.
[308] *Ibid.*, p. 202.
[309] *Ibid.*, p. 202.

cause puisque par exemple aucun désir de créer de nouvelles institutions n'est visible chez Freinet. Pourtant, un ouvrage comme *Pour l'école du peuple*[310] qui s'auto présente comme « un guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique », permet au lecteur de bien cerner les idéaux de Freinet et de constater qu'il veut fonder une nouvelle Ecole, l'Ecole du peuple, un nouveau milieu entraînant l'élaboration d'un comportement scolaire inédit.

Cette absence de visée institutionnelle est perçue par Lobrot comme une « lacune grave », l'aspect institutionnel ne peut être une dimension à omettre puisque, selon lui : « L'homme est déterminé d'abord par la Société dans laquelle il vit et ses fantasmes, ses sentiments, ses angoisses en découlent »[311]. C'est ainsi que des enseignants se sont mobilisés à travers un mouvement qu'ils ont nommé « pédagogie institutionnelle », montrant ainsi que « s'attaquer aux Institutions » (et en créer de nouvelles) était une de leurs préoccupations principales. Evidemment, nous dit Lobrot, cela ne serait pas suffisant ; il fallait « inventer des procédés pratiques », et c'est dans deux pratiques de la psychothérapie institutionnelle que s'est inspirée la pédagogie institutionnelle : le « club des loisirs » (inspiré certainement de la coopérative de Freinet) et les réunions multipliées, horizontales et verticales.

Les enseignants de la pédagogie institutionnelle ont néanmoins décidé d'aller plus loin dans leurs pratiques. Comme remettre en question la gestion des établissements, et donc de l'Education nationale, n'appartenait apparemment pas au champ des possibles, les « tenants de la pédagogie institutionnelle » ont choisi « d'établir là où ils pouvaient, c'est-à-dire dans leurs classes, un nouveau rapport maître-élève permettant l'autogestion de leur classe »[312]. Cette autogestion consistera à « remettre entre les mains des élèves tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire non pas l'élaboration des programmes ou la décision des examens, qui ne dépendent ni de l'enseignant ni de ses élèves, mais l'ensemble de la vie, des activités et de l'organisation du Travail, à l'intérieur de ce cadre. Les élèves, non seulement peuvent travailler ou ne pas travailler, mais en plus ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports c'est-à-dire de leurs relations « ici et maintenant », de leurs activités communes, de l'organisation de leur Travail, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les Institutions de leur classe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles, constituer sur des modèles traditionnels, etc.. »[313].

La question qui se pose alors concerne le devenir de l'enseignant dans ce système. Une fois de plus, Lobrot se demande comment va évoluer l'enseignant avec des relations qui dépassent les conceptions modernes mais aussi de la non-directivité dont il réfute la dénomination qui connoterait uniquement l'aspect négatif de l'attitude du moniteur et de l'enseignant. Cette connotation négative tend à faire oublier le moyen du silence, et notamment du silence comme « expression suprême de l'autorité ». La terminologie « non-directif » ne permet pas de rendre compte de la positivité de l'attitude et du rôle de l'enseignant. Lobrot préfèrera ainsi le terme « autogestion » emprunté au langage des institutions au lieu de « non-directivité », « terme à résonance purement affective ».

Dans une structure en autogestion, l'enseignant a des rôles particuliers, n'ayant aucun rapport avec les rôles qu'il peut avoir traditionnellement. L'enseignant est ici intégré au groupe-classe. Cependant, il jouit d'un statut différent. En effet, dans ce système, les

[310] FREINET C. *Pour l'école du peuple*. Editions Maspéro, Paris, 1977.
[311] LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*, p. 202.
[312] *Ibid.*, p. 203.
[313] *Ibid.*, p. 203.

initiatives viennent de l'élève et ce n'est qu'à partir de la mesure où il est appelé par les élèves qu'il peut, par exemple, intervenir dans la vie de la classe, le champ de parole, et la définition des objectifs.

Cependant, l'enseignant reste maître de ses désirs et donc du « si » et du « comment ». Auquel cas s'il répondait tout le temps, il perdrait sa liberté et deviendrait ainsi « une machine entre les mains de l'élève ». Il est en réalité « un instrument au service des élèves ». Le principe est qu'il se contente de répondre à la demande des élèves. Le principe essentiel à retenir est le fait que l'enseignant se sépare de son pouvoir.

La vacance du Pouvoir par l'autorité supérieure est évoquée ainsi :

> « Cela veut dire, naturellement, que celui qui a le Pouvoir, c'est-à-dire qui peut imposer sa volonté, y renonce et que les autres n'aient pas la possibilité d'imposer le même genre de Pouvoir. Mais c'est ce qui se passe effectivement dans les cellules insérées dans de grandes organisations Ŕ celui qui détient le Pouvoir et qui y renonce ne peut être remplacé par d'autres membres du groupe, puisque ceux-ci ne sont pas investis par l'Autorité supérieure. En renonçant au Pouvoir, il crée *ipso facto* un certain système de rapport global, qui peut se prolonger dans des organisations partielles. Celles-ci, à leur tour, dépendent des autres membres du groupe, qui peuvent ou non utiliser la possibilité qui leur est donnée. S'ils le font, ils créent d'autres institutions, différentes de cette institution initiale, consistant dans la non-directivité même ; de toute façon, cet abandon du Pouvoir modifie le système d'équilibre fondamental, et cette modification peut prolonger ses conséquences à l'infini »[314].

Ce principe est une des principales caractéristiques de la pédagogie institutionnelle selon Lobrot :

> « La pédagogie institutionnelle se définit donc d'une part par la vacance du Pouvoir dans un groupe donné et d'autre part par la possibilité donnée au groupe de se trouver des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants »[315].

Ainsi, cela engendre de nouveaux rapports au sein du groupe et de l'institution ; les relations dans la classe s'en trouvent bouleversées et en rupture totale avec une classe traditionnelle :

> « *Il fallait plutôt dire que l'autogestion est un système qui consiste à abolir à tout Pouvoir au sein de la classe, ou, d'une manière générale, au sein de la cellule sociale considérée*. Le phénomène « pouvoir » se trouvant éliminé, on peut commencer à avoir d'autres rapports humains que ceux fondés sur l'angoisse et la violence. On peut justement liquider l'angoisse et introduire dans les individus des affects plus positifs et plus créateurs. Au lieu de penser, avec le proverbe, que « la Crainte est le commencement de la Sagesse », on pense que « la Crainte est le commencement de la folie » - ce qui est démontré par toute la Psychologie et la Psychiatrie modernes »[316].

Selon Lobrot, l'organisation de l'autogestion intervient suite à une diminution de la directivité de l'Etat et une décentralisation des pouvoirs au bénéfice de la collectivité. Seulement, même une autogestion ne peut fonctionner sans une organisation du pouvoir. On peut dire que chaque institution basée sur l'autogestion entraîne tout un système de relation de type égalitaire entre les individus, fondant ainsi une démocratie directe. Ce fonctionnement démocratique est nécessaire dans le cadre de la lutte contre la bureaucratie et les éventuelles inégalités qui se réintroduiraient dans l'autogestion. L'autogestion vit de la disparition des inégalités entre classes sociales et la démocratie qui en émane ne peut alors s'établir sur l'existence d'une majorité et par conséquent, d'une minorité. Lobrot souhaiterait ainsi que

[314] *Ibid.*, p. 214.
[315] *Ibid.*, p. 215.
[316] *Ibid.*, p. 231.

l'on cherche partout et toujours l'unanimité puisque l'autogestion exclut les dominations et les majorités et que la décision collective est systématiquement recherchée.

Lobrot constate que dans les pays communistes autant que dans les pays capitalistes, les rapports d'exploitation existent par le biais de l'Etat. Le système, qu'il soit démocratique, libéral ou socialiste est en fait un système de domination d'une majorité sur une minorité, d'une classe sociale sur l'autre. Dans ces modèles, « la légalité républicaine justifie la domination des capitalistes exploiteurs et, là, la bureaucratie exprime le pouvoir d'Etat dirigiste, centralisateur »[317]. Ces deux modèles ont donc ici en commun la généralisation de comportements dominateurs et répressifs. N'adhérant pas à l'hypothèse marxiste qui se base sur la destruction du pouvoir de la classe exploitante, remplacée par un autre pouvoir par le moyen d'une révolution, Lobrot « propose l'hypothèse institutionnaliste du changement socio-politique »[318]. Une stratégie nouvelle doit voir le jour pour permettre une révolution puisque le fait d'éradiquer l'Etat ne peut changer à lui seul la société, ce raisonnement lui inspira cette phrase : « on ne peut changer la société qu'en changeant l'homme »[319]. Ainsi, c'est la révolution pédagogique qui semble être la clef de voûte à laquelle il faudrait s'atteler en premier lieu puisqu'elle conditionnerait toute révolution.

L'objectif de Lobrot va donc résider dans le fait de penser et d'instituer une nouvelle forme d'éducation, une nouvelle école et par conséquent de nouvelles relations. Puisque les institutions de l'école sont ancrées dans un système de domination, il faut entrer en lutte de manière externe et interne avec ce qu'il appelle des « instruments de conditionnement et d'aliénation » ; ainsi, le changement d'institution inventera de nouvelles formes de fonctionnement des institutions. La première étape de ce qui apparaît ici comme une véritable « révolution institutionnelle », va être de « remettre entre les mains des intéressés la direction de leurs propres affaires »[320]. La mise en place de cette autogestion fera ensuite l'effet de la tâche d'huile. L'autogestion permettrait *in fine*, selon Louis-Pierre Jouvenet, de « mettre la politique à la portée de tous et de chacun »[321]. Ainsi, pour Lobrot, l'autogestion pédagogique « ne peut être qu'une préparation à l'autogestion sociale »[322]. L'autogestion s'adresse aux groupes moyens, qui s'avèrent être les groupes les plus représentatifs mais constituent en même temps des « ensembles très différenciés ».

La coopération ou la non-directivité sont insuffisantes pour accéder à l'autogestion, ces deux termes ne dénotent pas de la mise en place d'une nouvelle formule de relations humaines (« Non-directivité connote l'attitude de celui qui détient légalement le Pouvoir et qui accepte de l'abandonner »). La vacance du Pouvoir n'est donc qu'une étape, ce n'est « qu'un préliminaire »[323]. Lobrot rappelle que la seule expérience d'autogestion sociale a eu lieu en Yougoslavie. Les limites qui ont émergé lors de cette expérience seraient surmontables « s'il existait, au sein de la population, un grand mouvement vers la participation, la prise en charge commune, l'initiative de la base »[324].

Penser l'enfant-sujet est-ce nouveau?

[317] JOUVENET L-P. *Horizon politique des pédagogies non-directives*. *Op. cit.*, p. 139-140.
[318] *Ibid.*, p. 140.
[319] Jouvenet cite ici une phrase écrite par Lobrot dans la revue *Education et révolution*.
[320] *Ibid.*, p. 140.
[321] *Ibid.*, p. 141.
[322] LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle*. *Op. cit.*, p. 259.
[323] *Ibid.*, p. 260.
[324] *Ibid.*, p. 263.

Ce qui est novateur, c'est le processus de reconnaissance que l'on va chercher à mettre en place pour l'enfant et l'objectif que l'on va assigner à cette reconnaissance : changer la société.

Effectivement, on pourra arguer que des expériences permissives comme l'Ecole de Hamburg au début du siècle (1918 Ŕ 1925) étaient également basées au final sur une subjectivation, l'enfant faisant ce qu'il veut ; néanmoins, cette expérience par exemple reste sans suite[325]. Pour cause, cette expérience est lacunaire (et d'ailleurs on ne peut comparer le principe qui l'anime, entre autres le *Wachsen Machen*[326], avec les visées institutionnalistes, non-directives et autogestionnaires qui vont apparaître dans les années 1960 Ŕ 1970) et n'est pas « dans le vrai »[327] de son époque, au contraire du contexte où fleurissent ces idées pédagogiques dans la France des années 1960 Ŕ 1970, ce qui explique le caractère éphémère et isolé de cette expérience.

Nous nous rendons bien compte ici que l'innovation dépend de son cadre de prolifération. Nous comprenons dès lors bien mieux ce que signifie une phrase comme celle qui suit : « [...] ce qui est nouveau dans l'innovation, ce n'est pas l'objet en question, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné »[328].

Cela nous permet d'ailleurs de pouvoir postuler un *épistémè* Novateur basé sur une « nouveauté », penser et organiser un élève Ŕ sujet par le moyen d'une école donnée à voir comme une société en miniature, tout en étant conscient qu'en 1790 par exemple, les pensionnats pouvaient déjà être pensés comme des sociétés en miniatures ou que Dewey était un des pionniers de cette manière de concevoir les choses[329].

2 1989 comme date de sortie

Un lent et long travail

L'idée selon laquelle « l'institution peut avoir une influence sur l'évolution de l'individu » apparaît en 1949 lorsque le Docteur Daumezon emploie le terme de psychothérapie institutionnelle afin de définir « le passage de l'ergothérapie à l'organisation par les malades de clubs très divers ». En parallèle, le Mouvement Freinet développe « l'idée du caractère éducatif du milieu-classe et de ses activités » ; ainsi la coopérative scolaire représente bien une institution où certes la gestion échappe aux enfants. Le renversement de la situation enseignant Ŕ enseigné paraît alors impensable. C'est à ce moment où commencent à être connues les études de la psychosociologie américaine et notamment l'expérience (de Kurt Lewin) des réactions de groupe face à trois phénomènes : l'autorité, l'anarchie et la démocratie ; Emergent également à cette époque les positions de Rogers visant à souligner « le caractère thérapeutique, mais aussi formateur, de la relation empathique non-directive ».

---

[325] PRAIRAT E. *La sanction*. PUF. Collection Que-Sais-Je ? Paris, 2003, 128 p., p. 50 : « L'expérience de Hambourg s'est terminée par un retentissant échec, échec d'autant plus amer que pendant plus de dix ans ces maîtres novateurs ont fait preuve d'un enthousiasme et d'une énergie peu communs ».

[326] RESWEBER J-P. *Les pédagogies nouvelles*. Presses universitaires de France. Collection Que-Sais-Je ? Paris, 1986, 128 p., p. 19 : « Partir de l'enfant (*Von Kind aus*), laisser-croître (*Wachsenlassen*) et laisser-faire, dépasser l'école (*Die Ueberwining des Schule*), telles sont les trois devises qui, selon les éducateurs de Hambourg, expriment la pensée de Rousseau ».

[327] FOUCAULT M. *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970 Op. cit.*, p. 35 Ŕ 36.

[328] CROS F. et ADAMCZEWSKI G. *L'innovation en éducation et en formation.* De Boeck et Larcier. Paris, 1996, 216 p., p. 22.

[329] CHARLOT B. *La mystification pédagogique.* Editions Payot. Paris, 1977, 288 p., p. 169.

En France, c'est Lapassade qui se distingue, notamment lors des stages de l'UNEF, en utilisant les concepts de dynamique des groupes mais en leur donnant un sens de formation et de contestation politique des nouveaux modes de relation[330].C'est donc bien le groupe de diagnostic qui va être, pour reprendre les mots de Jacques Ardoino, à l'origine d'une nouvelle hypothèse pédagogique puisqu'il va être le point de ralliement de l'évolution de plusieurs idées : idée d'un nouveau rapport social (la Psychanalyse), l'importance du groupe et du fonctionnement démocratique d'un groupe (La Dynamique des Groupes), l'idée d'une non-intervention de l'adulte (Rogers).

Le groupe de diagnostic cristallise ces apports mais c'est la mise en institution qui va donner au groupe de diagnostic la possibilité de devenir une nouvelle hypothèse pédagogique. C'est pour cela qu'en 1958, cette volonté novatrice de penser l'enfant comme sujet ne consacre pas immédiatement l'enfant comme sujet. D'ailleurs, l'année suivante, le texte de la Convention des Droits de l'enfant n'a au final que guère évolué, depuis les trois décennies qui le séparent du précédent texte datant de 1924[331]. Ce n'est qu'en 1989 que cette reconnaissance de l'enfant s'officialise.

En effet, le texte adopté en 1959 n'est guère novateur par rapport au précédent datant de 1924[332]. Ce qui prime encore ici est l'idée d'une protection de l'enfance, en continuité du premier texte de 1924. Le 20 novembre 1959 sont donc adoptés à l'unanimité des soixante-dix-huit Etats alors membres de l'ONU, dix principes constitutifs de la Déclaration des Droits de l'enfant. Entre ces deux premiers textes se dégage, selon Alain Renaut, « une étonnante stabilité de fond », puisqu'ils ne comportent pas le moindre caractère contraignant. C'est effectivement la caractéristique des textes de 1924 et 1959 : ce sont des textes d'inspiration éthique et non des textes confiant un réel statut juridique nouveau à l'enfant.

1989, l'enfant au centre

Les modifications apportées par ce texte vont être très importantes concernant les relations entre enseignants et enseignés mais aussi concernant l'exercice de l'autorité. La Convention de 1989 comporte deux ajouts notables, que Renaut nomme « droits-libertés », ils complètent les « droits-protection » des textes de 1924 et 1959 :

> les droits-protections étaient accordés à l'enfant en raison exclusive de sa fragilité et de sa vulnérabilité renvoyant à des obligations de l'adulte à son enfant. Ici, l'enfant reste un être protégé, ce qui, fondamentalement, n'atteint pas directement la relation adultes-enfants à proprement parler ;
>
> les droits-libertés, quant à eux, font entrer l'enfant dans le régime de l'égalité (et par conséquent dans le régime du « même », du « semblable »). On reconnaît aux enfants les droits des adultes tels qu'ils sont décrits dans la déclaration des Droits de l'homme de 1948.

Ces droits-libertés sont ainsi la liberté d'opinion, d'expression, de présence, de conscience, de religion, d'association, de réunion pacifique et le droit de respect de la vie privée.

---

[330] Raymond Fonvieille, « La pédagogie institutionnelle autogestionnaire » (Texte écrit en 1966, resté inédit), in *Les Cahiers Pédagogiques*, n ° 234, *L'acteur et l'institution*, mai 1985, p. 9.

[331] RENAUT A. *La libération des enfants*. Editions Calmann-Levy Hachette Littérature, Paris, 2002, 464 p.

[332] *Ibid.*, p. 378 : « La première déclaration des droits de l'enfant date de 1924 et s'inscrit dans le contexte de la Société des Nations. Dite « Déclaration de Genève », elle avait été rédigée par une certaine Eglantyne Jebb, fondatrice d'une Union Internationale de secours aux enfants, qui fît sienne cette charte (*Children's Charter*) dans sa session du 23 février 1923 : c'est ce texte qui fut ensuite adopté le 26 septembre 1924 par l'Assemblée de la Société des Nations à Genève ».

Comment considérer la date de « 1989 » ?

Quelques précisions sont à ajouter sur cette date. 1989 n'est pas à proprement parler une date de fin, un point de mire. De prime abord, elle pourrait apparaître comme marquant la fin d'un cycle, mais ce serait oublier qu'au contraire, elle ouvre définitivement la pensée scolaire dans une autre dimension puisqu'il faudra dorénavant penser l'enfant et l'adulte sur un même fond d'égalité. Ce qui n'était qu'un murmure devient dès lors une ligne écrite ; ce qui n'était que vaguement dessiné dans du sable se grave en 1989 dans le marbre.

Alors, que signifie cette date ? Evidemment, elle ne marque pas la fin de la période novatrice puisqu'au contraire elle entérine, elle officialise, cette reconnaissance qui est donc actée en 1989 par la corrélation de deux données : à la fois la nouvelle Convention des Droits de l'enfant et en même temps la loi de l'orientation plaçant l'enfant au centre.

III LE CHOIX DE LA SOURCE ET DE L'ARCHIVE

1. Critères du choix

Nous avons choisi pour cette recherche de travailler à partir de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Pour rendre ce choix légitime au vu des positions méthodologiques décidées au préalable, nous devons évoquer cette revue en soulignant que ses caractéristiques correspondent à ce dont nous avons besoin. Plusieurs ouvrages vont compléter un regard global sur la revue : un ouvrage sur les mouvements pédagogiques, *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*, dont la particularité est que les mouvements se disent eux-mêmes (chaque mouvement évoqué dans cet ouvrage se décrit et s'explique) ; et deux ouvrages du mouvement en lui-même portant sur sa propre histoire et les problématiques actuelles en Education, *Les Cahiers pédagogiques, une idée positive de l'école* et *Des idées positives pour l'école de demain*.

Pour cela, la revue doit couvrir la période à étudier, se revendiquer Novatrice, être réalisé par et pour des enseignants militants dits Novateurs, et mobiliser un certain nombre de références, d'auteurs et de thèmes précédemment évoqués.

2. Historique de la revue

Le format des *Cahiers pédagogiques* tel qu'il est connu aujourd'hui voit le jour le 15 octobre 1957, date de la publication du numéro 1 de la série en cours. Mais Les *Cahiers*, sous cette forme, sont le prolongement des *Dossiers pédagogiques* (1945-1946), édités par l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie de Lyon, puis des *Classes nouvelles* (1947-1948), publiés par l'A.N.E.C.N.E.S., puis des *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire* (jusque 1957).

1) Les premiers formats : *Les Dossiers pédagogiques*, *Classes nouvelles*, *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire* :

La première parution est un cahier intitulé *Dossiers pédagogiques*. Le premier numéro paraît en décembre 1945. Le format de la revue correspond à un bulletin de liaison à la vulgarisation modeste[333]. Il ne concerne au départ que les enseignants du second degré,

[333] Dans le premier numéro, nous pouvons lire en première page :

localisés de surcroît dans la région Rhône-Alpes. La diffusion de ce dossier est réduite ; l'équipe de rédaction est composée, peut-on lire, de l'ensemble des lecteurs[334].

L'association d'ancrage est donc l'Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré. Cette association a pour noyau dur les Classes Nouvelles, mais ne s'y restreint pas. Elle a « pour objet d'aider les maîtres du second degré qui veulent assumer une tâche d'éducateurs et compléter leur fonction pédagogique » ; elle « apporte des expériences et des instruments de travail ». Elle représente une « coopérative d'information », enrichie par tous puisque centrée sur la coopération de tous et de la base.

En 1948, le format prend le titre de *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire*. Dès le deuxième de couverture du premier numéro, François Goblot, secrétaire de la rédaction énonce la ligne directrice de la revue :

> « Notre programme, c'est la rénovation de notre enseignement, qui doit être fidèle à ses traditions de culture et de formation humaine. Hostiles à tout conformisme, fût-il d'éducation nouvelle, à tout dogmatisme, fût-il révolutionnaire, nous nous attacherons à éclairer les principes de la pédagogie, mais surtout à mettre au point des instruments de travail, à décrire des expériences vécues et à tirer la leçon des échecs comme des réussites. Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation dans les classes nouvelles, de l'internat, de l'initiation civique et sociale, des méthodes actives partout où leur emploi est possible et opportun, et en général de la réforme, seront au premier plan de nos préoccupations.. La chronique de l'A.N.E.C.N.E.S. (Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré) continuera à trouver place régulièrement dans notre revue, qui sera d'ailleurs, autant et plus que par le passé, au service de l'Enseignement du Second Degré tout entier »[335].

A cette époque, la revue vit au rythme des espoirs portés par la réforme Langevin. L'heure est aux nouvelles exigences sociales ; les Novateurs demandent notamment une révision des méthodes de notre enseignement secondaire. L'histoire de ces premiers formats de revue est très liée aux Classes Nouvelles, dont les professeurs se groupent pour mettre en commun leur expérience : fiches, dossiers, etc.

Le format s'élargit en 1948. La revue s'appelle dorénavant *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*. Cette dénomination sera en place pendant presque dix années. Le titre de la revue s'écourte en 1961 ; ce n'est que depuis la fin des années 50 que la revue ne s'adresse plus seulement aux maîtres du second degré, elle devient « l'œuvre commune des enseignants français ». Pour autant, les méthodes, l'esprit, le but, restent dans la continuité des formats précédents.

2) Renumérotation en 1957 :

Le format et les objectifs de la revue se consolident à partir de la renumérotation en 1957 comme le montre la présentation suivante, qui reviendra à plusieurs reprises en deuxième, troisième ou quatrième de couverture :

« Voici le premier cahier de nos Dossiers pédagogiques. Il vient tard. Il vient tout de même avant que nous ayons atteint le chiffre de souscription qui nous avait semblé être un minimum. Beaucoup de nos Collègues ne connaissent pas encore notre initiative. Souscripteurs, servez-vous de ce premier cahier pour les informer.
Pour recevoir les Dossiers, s'inscrire à l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie Ŕ 160, rue Pierre Corneille, à Lyon. » (In *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, décembre 1945).

[334] In *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 7, mai 1946, p. 1 :
« Destinés à tous nos collègues du Second Degré qui ont le seul souci de renouveler leur métier, nos Dossiers sont aussi, plus particulièrement, un organe de liaison entre les professeurs de la Région Rhône-Alpes.
L'équipe de rédaction des Dossiers est constituée par l'ensemble de tous les lecteurs. Chacun est invité à y rendre des comptes de ses expériences, réflexions, réalisations. »

[335] In *Les Cahiers pédagogiques pour le second degré*, n° 1, octobre 1948.

Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré:

« Faits par des professeurs pour des professeurs, les CAHIERS PEDAGOGIQUES n'apportent à leurs lecteurs ni une doctrine préconçue, ni une collection de recettes. Ils ont pour objet *l'échange des opinions et des expériences entre les éducateurs*. Que ceux-ci soient chevronnés ou débutants, chefs d'établissement ou professeurs, qu'ils exercent dans un grand lycée parisien ou un collège de province, un établissement d'outremer ou de l'étranger, ce qui les qualifie avant tout pour collaborer à la revue, *c'est la pratique et c'est le goût de notre métier*.

S'adressant à des professeurs des lycées et collèges, les CAHIERS PEDAGOGIQUES font également appel *à tous les membres de l'enseignement public*. En particulier, ils souhaitent avoir des collaborateurs et des correspondants dans les écoles nationales professionnelles, les écoles normales, les cours complémentaires, les centres d'apprentissage..., bref parmi les collèges qui ont entre les mains des élèves du même âge que ceux du Second Degré (au sens étroit du terme), qui connaissent donc des problèmes analogues et peuvent être appelés, du fait de l'orientation, à recevoir des élèves venant des lycées et collèges, ou à diriger vers les lycées et collèges certains de leurs élèves.

Soucieux avant tout de soulever des problèmes, notamment ceux du monde actuel, les CAHIERS PEDAGOGIQUES écartent tout dogmatisme et tout conformisme. *Chacun des articles que nous publions a le caractère d'une tribune libre.* Chacun de nos lecteurs peut discuter dans nos colonnes les assertions de nos collaborateurs. Comme toute liberté, celle-là se mérite: par la courtoisie, la discrétion et la loyauté. Nous ne publions un article mettant en cause une personne qui nous a accordé son concours qu'après avoir recueilli ses observations. *Nous ne demandons à tous de concevoir la discussion comme une amicale recherche en commun*.

Bénéficiant d'une fréquente et importante collaboration de l'Inspection Générale et des membres de l'Enseignement Supérieur, les CAHIERS PEDAGOGIQUES fournissent à des hommes éminents l'occasion de s'adresser à leurs anciens élèves maintenant professeurs du Second Degré et de procéder devant eux à *une mise au point de l'état actuel* des questions importantes. *Car à nos yeux la pédagogie est inséparable de la culture comme de la construction de l'avenir humain* »[336].

La revue se consolide ; elle est alors une publication bimestrielle, faite par les professeurs pour les professeurs. Son objet est l'échange des opinions et des expériences entre éducateurs : professeurs, chefs d'établissement, inspecteurs généraux. Son principal souci consiste à soulever des problèmes, notamment ceux du monde actuel en restant fidèle à un état d'esprit bien particulier : éviter tout dogmatisme et conformisme.

3) De la revue au mouvement :

En 1963, la revue publie un numéro intitulé *Manifeste pour l'éducation nationale*. C'est à partir de ce moment que va se constituer un réel mouvement organisé autour de la revue. Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel écrivent rétrospectivement qu'alors, « les rédacteurs des *Cahiers* ne supportent plus de voir le fossé se creuser entre leurs aspirations des années 45-50 et l'orientation que prend le Ministère »[337]. L'idée d'une éducation nationale pour tous ne semble toujours pas d'actualité et n'apparaît pas comme un thème prioritaire.

La parution de ce numéro spécial, *Manifeste de l'éducation nationale*, en avril 1963 est l'expression de cette rupture, de ce « fossé » qui se creuse. Le Manifeste en question est un grand texte, tiré à 100000 exemplaires. L'équipe des *Cahiers* veut alors faire le point après les réformes de 1959. En substance, le Manifeste nous dit :

« Le monde bouge, l'évolution sociale s'accélère, il faut des techniciens qui puissent changer d'activité. L'école doit servir les progrès de la société. Elle sera laïque, elle se donnera les moyens nécessaires »[338].

[336] In *Les Cahiers pédagogiques*, n°18, *La presse et l'enseignement*, février 1960.
[337] In *Des idées positives pour l'école de demain*, actes du colloque des *Cahiers pédagogiques*, Lyon 28, 29, 30 octobre 1995, Hachette Livres, 1995, 288 p., p. 19.
[338] *Ibid.*, p. 20.

Ce numéro spécial est emblématique pour deux raisons, à la fois par son contenu représentatif et par l'engouement qu'il crée, à savoir la naissance des C.R.A.P.

Deux raisons l'expliquent. Tout d'abord, reprenons la lecture de ce numéro. A la fin de ce grand texte figure le texte suivant :

> « Ce manifeste est fort incomplet. De nombreuses questions importantes ont été laissées dans l'ombre (l'enseignement supérieur, l'enseignement technique). Mais si vous estimez que ce texte, malgré ses imperfections ou à cause d'elles, doit être l'origine d'un travail ultérieur, nous vous demandons de vous joindre à nous. Vous pouvez :
>
> 1° Nous faire savoir que vous approuvez l'ensemble, en assortissant, si vous le désirez, votre APPROBATION de réserves sur des points particuliers ; nous publierons la liste des adhésions reçues (indiquer lisiblement nom, prénom, adresse, profession) ;
>
> 2° Rédiger pour les « Cahiers Pédagogiques » UN ARTICLE exprimant votre avis sur l'ensemble du manifeste, ou bien sur tel ou tel des problèmes soulevés, ou encore sur des questions que nous aurions dû, selon vous, aborder ;
>
> 3° Accepter en principe de participer à une ou plusieurs JOURNEES D'ETUDES qui pourraient être organisées en octobre ou novembre 1963.
>
> Cet appel s'adresse à tous les lecteurs de ce manifeste, qu'ils soient ou non membres de l'Enseignement.
>
> *Ecrire à Fr. GOBLOT, rédacteur en chef des « Cahiers pédagogiques », 7, rue Jean-Marie-Duclos, Lyon (5e).* »[339]

Un grand nombre de lecteurs répondent à cet appel. Ces réponses composent les numéros 43 et 45. Mais surtout, une demande de structure se fait entendre. Cette demande pour qu'un mouvement se structure donne lieu à une assemblée générale en novembre, puis se prolonge lors d'une rencontre d'été. Ce sont alors les débuts des C.R.A.P.

Cette structuration a en ligne de mire de militer pour la réforme et cet objectif est traversé par des postulats bien délimités. Deux paramètres conditionnent une réforme de l'enseignement : des crédits et une participation active des enseignants. La revue est formelle :

> « Les besoins d'éducation sont aujourd'hui incomparablement plus grands qu'ils ne furent autrefois. La comparaison statistique des dépenses est fallacieuse si elle ne tient pas compte de ce fait massif. On ne peut plus continuer à gérer ce service essentiel qu'est l'enseignement comme un rentier prudent fait de son capital. Des investissements énormes Ŕ locaux et recrutement de personnel qualifié Ŕ doivent être consacrés à ce secteur de l'activité nationale si l'on ne veut pas que la France devienne un pays sous-développé ».
>
> Les enseignants doivent également se prendre en main. Il faut arrêter de se plaindre, semble dire la revue : « ils doivent prendre eux-mêmes l'initiative de l'élaboration des réformes ». Tout n'est pas qu'une question de financement, une autre dimension est à prendre à compte : imaginer comment adapter l'enseignement « aux réalités nouvelles inéluctables sur le plan social, technique et culturel »[340].

La seconde raison qui explique la création des C.R.A.P. est liée à la menace de disparition de la revue. La récupération de la revue d'un point de vue « politique, idéologique, contraire à celui de l'équipe » se profile, il faut donc créer le C.R.A.P. pour « se doter d'une structure juridique propriétaire de la revue, pendant qu'il en est encore temps »[341], expliquent Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel.

---

[339] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963, p. 27.
[340] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée Ŕ Second courrier du manifeste pour l'Education nationale*, octobre 1964.
[341] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, pp. 21-22.

Les C.R.A.P. sont initialement une « fédération de cercles locaux » jusqu'en 1978, puis ils évoluent en « cercle national » après le déclin du militantisme suite aux déceptions post-68. Leur activité concerne principalement l'organisation des Rencontres d'été. La forte activité militante entre 1967 et 1972 influe sur le nombre de rencontres organisées et la capacité de progression des militants dans la hiérarchie de la structure[342].

De 1967 à 1968, le nombre de cercles a doublé : d'une vingtaine en juin 1968, il est d'une cinquantaine en 1969. Chacun des cercles a des thèmes en particulier : notation, travail de groupes, liaison entre les disciplines, etc. Le bulletin Inter C.R.A.P. donne les comptes-rendus, fait office d'organe de liaison.

4) Du mouvement à la revue :

L'ouvrage *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes* permet aux mouvements pédagogiques de se présenter. Sont mis en relief l'héritage dans lequel s'inscrivent le mouvement et les militants, l'organisation des mouvements et leurs objectifs.

Rétrospectivement, lorsque Marc Genestet, Président de la Fédération des C.R.A.P., explique ce que sont les C.R.A.P à la fin des années 1970, il le fait depuis le mouvement et non par la revue, qui pourtant précède la formation officielle d'une structure d'organisation. :

> « Comme son nom l'inique, la Fédération des C.R.A.P. est une Fédération de *Cercles locaux* qui existent un peu partout en France, malgré une plus grande densité dans la région parisienne et le Midi. L'importance numérique et l'activité des Cercles varient de l'un à l'autre, selon que leur aire géographique est limitée au secteur de recrutement d'un établissement scolaire, ou élargie à la dimension d'une ville, et, selon que la participation des non-enseignants, psychologues, médecins, parents, élèves, est plus ou moins importante. Chacun d'eux, outre l'action qu'il peut mener sur place ou en liaison avec les autres Cercles, se donne pour tâche de réfléchir sur un problème d'éducation ou de pédagogie, que ce problème soit issu de préoccupations ou de circonstances locales, soit qu'il ait été proposé à l'échelon national […] »[343].

Depuis cet angle de vue, les C.R.A.P. gèrent des publications et l'organisation de rencontres ; le C.R.A.P. entretient également des liens avec d'autres mouvements pédagogiques ou organisations militantes.

La Fédération des C.R.A.P. publie donc la revue *Les Cahiers pédagogiques*, dont le Rédacteur de l'époque, Jean Delannoy, décline la naissance d'un numéro en dix épisodes :

> « 1° 5, rue des Camélias, à Paris, un C.E.T. que dirige G. GAZAIGNES. Le comité de rédaction s'y réunit. Un certain nombre de thèmes sont retenus pour l'année suivante.
>
> 2° Parfois, le rédacteur prépare un projet de circulaire : il le rode en le soumettant à droite, à gauche, autour de lui ; parfois, c'est la solution qu'il préfère naturellement, il a trouvé un collègue qui a accepté de préparer le numéro et donc d'abord la circulaire. Ce fut le cas pour les Cahiers : « Biologie » (A. CAUSIN), « Architecture » (R.Ueberschlag), « Poésie » (M. COSEM), « Les deux cultures » (G. WALUSINSKI), etc…
>
> 3° Intervient alors le réseau de correspondants d'établissements (2.000 environ). La circulaire préparatoire leur est envoyée et ils la diffusent autour d'eux.
>
> 4° Les premiers textes commencent à arriver, soit à la rédaction de Biarritz, soit auprès du volontaire pour le Cahier en question. Leur volume est très varié, 10 lignes ou 70 pages. On attend : le dossier s'épaissit, lentement. On le surveille d'un œil, car, en même temps, il y a plusieurs autres Cahiers au four : celui qui sort, en retard, hélas ! malgré le harcèlement auquel on soumet l'imprimeur ; celui qui est encore en épreuves ; celui qui est encore manuscrit et qui n'attend que quelques retouches pour partir.

[342] *Ibid.*, p. 22.
[343] In *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. Editions ESF. Paris, pp. 67-90, p. 67.

Le jour arrive où notre dossier est pris dans la chaîne. Le rédacteur s'en empare, le trouve naturellement incomplet sur tel ou tel point, lance des appels en fonction des lacunes, et, le lendemain, reçoit une avalanche de textes qu'il n'espérait plus. Arriveront les réponses aux appels et le drame commencera : que couper dans tout cela ? Car, tout à sont intérêt et, à travers ces témoignages, on sent des hommes et des femmes, attachés à leur métier, ayant des choses à dire qui leur tienne à cœur. Comment, par ailleurs, donner une unité à un ensemble aussi bigarré, aux tons aussi différents ? Cela va de l'explication en hexagonal à la lettre jetée sur le papier au fil de l'inspiration. La solution, c'est de résumer, de « rewriter », de monter, de préparer des chapeaux, des notes, des liaisons. C'est le travail de la rédactrice adjointe, spécialiste de la synthèse claire.

5° Dès que le numéro prend forme ; Biarritz le décrit au service publicitaire du S.E.V.P.E.N. qui entre en contact avec des annonceurs que le thème peut intéresser.

6° L'enfant part pour Lyon où l'attend Georgette Duvillard, secrétaire technique. C'est elle qui retape le manuscrit, choisit les caractères, propose des idées de mise en pages de l'ensemble et le livre à l'imprimeur. Ce sera elle qui relira les épreuves et fera la chasse aux coquilles.

7° Biarritz en fait autant de son côté. Téléphone. Retour à l'imprimerie pour mises en pages. Nouvelles vérifications. Bon à tirer.

8° Dès l'étape N°5, Biarritz a envoyé le sommaire au secrétariat parisien qui prépare le prospectus du numéro. La même équipe met au point le « Petit bleu » qu'on glissera dans les machines *in extremis* afin d'être le plus actuel possible.

9° Le Cahier arrive (enfin) à l'abonné qui soupire en voyant son épaisseur.

10° Réactions des lecteurs, très variables dans leur contenu et leur forme : « C'est sûr qu'il amène rien, votre Cahier (sur le Français) » ;

« Je viens de lire avec passion, le mot n'est pas de trop », le même Cahier ;

« Je me désabonne parce que vous publiez des textes d'inspecteurs généraux » ;

« Dangereux extrémistes ! », etc…

Signalons enfin une sorte de service S.V.P. qui fonctionne autour de la rédaction de la revue sur les sujets les plus différents et avec des correspondants parfois très lointains : « Avez-vous des textes sur l'individualisation de l'enseignement ? » (lycée pédagogique de Constantza) ; « des documents d'éducation sexuelle ? » (un religieux espagnol) ; « Je voudrais améliorer mon français » (un boulanger de la république Centre-Afrique).

« Complètement irrationnelle votre méthode de travail ! », « Artisanat périmé ! ». Mais ce que n'apportera pas le meilleur des conseils en organisation, c'est la solidarité d'une équipe attelée à la besogne dans un même esprit à la fois militant et respectueux des autres. Notre vrai défaut n'est pas là : il est dans notre formule même et dans un ses impératifs contradictoires : refléter l'écho de tous les enseignants de base qui nous écrivent et faire court, être nuancé, ouvert à la discussion, mais dégager une ligne d'action et conclure. En novembre 1971 vient de paraître notre numéro 100 : Belle occasion de repartir à zéro… »[344]

Le mouvement a également fondé la revue *Textes et Documents*, qui est composée chaque année de trois numéros spéciaux. Depuis 1968, et en collaboration avec l'I.C.E.M. (mouvement Freinet), elle publie les *B.T. 2* (Bibliothèque de travail pour le second degré) qui fournit des documents vivants pour une pédagogie moderne et active sur des thèmes variés, de la sixième à la terminale. La Fédération publie aussi, environ six fois par an, un bulletin de liaison, Inter-C.R.A.P., qui tient les adhérents au courant des activités nationales de la Fédération et de l'activité des Cercles locaux [345].

Deuxième particularité : les C.R.A.P. s'occupent également des Rencontres d'Eté. Depuis 1964 la Fédération organise des Rencontres d'été ; ces Rencontres sont ouvertes aux membres

[344] *Ibid.*, pp. 67-90.
[345] *Ibid.*, p. 68.

et aux amis de l'Enseignement public. Elles s'inscrivent dans une perspective de formation et d'éducation permanentes. Elles permettent notamment à des enseignants, à des parents, des étudiants, de se rencontrer et d'envisager en commun les problèmes d'éducation. En 1971, les C.R.A.P. franchissent le cap de la 50e Rencontre d'été. Marc Genestet souligne « ce qui paraît être l'originalité des Rencontres : *l'auto-formation collective des maîtres* »[346].

Par exemple, la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action pédagogique organise trois rencontres pédagogiques thématiques en septembre 1967[347] : du 2 au 9 septembre à Dôle, la rencontre s'intitule « Les vertes années » ; du 2 au 9 septembre à Nantes, la rencontre a pour titre « Expression orale » ; du 4 au 11 septembre, la rencontre s'intitule « Conduite active de la classe ».

Les Rencontres d'été se multiplient : de quatre en 1968 à dix en 1969. Le « désir d'élargissement, d'une part au-delà des frontières (rencontres franco-britanniques et franco-marocaine), d'autre part au-delà du cadre scolaire (animation culturelle d'un lieu de villégiature) caractérise ces rencontres[348]. Autre caractéristique de ces rencontres, l'orientation de la recherche vers des questions fondamentales ; il s'agit de problématiques comme l'étude du groupe-classe, de l'autodiscipline et de la gestion démocratique des établissements.

Enfin, les C.R.A.P. entretiennent des liens avec les autres mouvements d'Education Nouvelle. La Fédération des C.R.A.P. adhère au *Comité de Liaison des Mouvements d'Education Nouvelle* dont elle est l'un des membres fondateurs.

Marc Genestet explique ces liens avec les autres mouvements d'Education Nouvelle en ces termes :

> « Tous nos efforts cherchent, en effet, à s'inscrire dans une perspective de changement profond de l'école : c'est pourquoi chaque année, la Fédération se réunit en Congrès, définit ses grandes orientations, prend parti, dans des motions auxquelles elle s'efforce de donner les moyens d'engager une action qui permette de changer aussi bien les structures que le contenu et les méthodes de notre enseignement. Dans une dernière partie nous retracerons donc brièvement les grandes étapes de notre action »[349].

Nous observons donc le renversement qui s'opère dans les années 1970 : avant les années 1970, la revue est le point d'ancrage des Novateurs ; et à partir de 1963, tout un mouvement se constitue et la revue devient une des émanations de ce mouvement. Ce qui caractérise ce mouvement, dont la vulgarisation et la notion de réseau s'avèrent primordiales, est l'action liée à la rénovation. Notons que le terme « rénovation » semble à inscrire dans une constellation de termes, comme « réforme » ou « révolution » que nous évoquerons dans la suite de notre travail.

5) Les occurrences sur la rénovation

Que soient utilisées les occurrences « novateur », « innovation », ou « rénovation », la dénomination Novateur est bien ce qui revient très régulièrement et d'une manière très explicite : dans les discours, les thématiques, les titres.

Quelques exemples : dès 1948, la rénovation est annoncée comme étant le programme et l'objectif de la revue[350].

---

[346] *Ibid.*, p. 68.
[347] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 68, *Les classes de transition*, mai 1967.
[348] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 83, *Notes et contrôles*, septembre 1969.
[349] In *Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes*. *Op. cit.*, pp. 68-69.
[350] In *Les Cahiers pédagogiques pour le second degré*, n° 1, octobre 1948.

Georges Hervé, instituteur à Bantzenheim, en mai 1964, évoque la rénovation au sein de l'école primaire ; plus particulièrement, il fait référence à une « rénovation des structures en ce qui concerne la formation du personnel aussi bien que des bâtiments »[351].

En janvier 1970, la revue titre « rénovation ou programmes »[352]. Le numéro fait état d'un travail collectif de recherche portant sur l'histoire, la géographie et l'instruction physique. Ce numéro est également un appel à la mobilisation de la base et notamment en matière d'innovation pédagogique.

Lorsqu'en 1972, un soutien s'organise alors que pèse la menace de la disparition de la revue. La revue est alors la cible de certaines personnes et les signataires de ce soutien estiment quant à eux que « parler de liberté à propos des associations et des mouvements pédagogiques, comme le font volontiers les milieux officiels, est pure clause de style, puisque de telles associations ne peuvent vivre sans moyens matériels. Parler d'encouragement à la novation n'est pas plus légitime, lorsqu'on prend des mesures de ce genre »[353]. Les mouvements pédagogiques se mobilisent également à l'encontre de cette décision. Pour le C.L.E.N. (Comité de Liaison de l'Education Nouvelle), « une telle mesure va à l'encontre du souci, maintes fois affirmé, de concertation et de rénovation pédagogique »[354]. La revue est défendue comme un des bastions de la « rénovation ».

Puis, plus tard, en novembre 1986, la revue se consacre à un état des lieux de l'innovation : « les temps forts de l'innovation », « l'innovation dans tous ses états », « se former pour innover », d'une innovation ministérielle à des ministères de l'innovation », « pour une formation continue au service de l'innovation »[355].

Et lorsqu'enfin en 1992 paraît un ouvrage à partir des problématiques énoncées dans la revue, le lien est explicitement mis en relief entre la revue et l'innovation ; comme en atteste le quatrième de couverture :

> « *Les Cahiers pédagogiques*, une revue au service des innovations et d'une vraie démocratie dans l'Ecole et par l'Ecole. Contre le prêt-à-penser et l'esprit de chapelle, une vraie réflexion sur l'éducation, « qui n'est jamais simple » et des points d'appui pour transformer le métier d'enseigner. Pour une efficacité accrue… Pour le plaisir… »[356]

3. **Espaces**

1. Les hommages :

La commémoration de souvenirs et de personnes influentes par rapport à la revue et à l'éducation en générale est très présente. Ces textes permettent de situer la revue par rapport aux personnes, aux mouvements et aux organisations. Ces premiers textes commémoratifs permettent de situer l'héritage des Classes Nouvelles et d'une figure historique comme Célestin Freinet.

En janvier 1959[357], la revue *Les Cahiers* rend hommage à Paul-Henri Pol-Simon. Fondateur du lycée pilote de Marseilleveyre et de l'Association des parents et éducateurs de

[351] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, mai 1964, p. 14.
[352] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 87, *Rénovation ou programmes*, janvier 1970.
[353] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 12.
[354] *Ibid.*, p. 12.
[355] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 248, *Des outils pour se former*, novembre 1986.
[356] In *Les Cahiers pédagogiques, une idée positive de l'école*. Collection Pédagogies pour demain. Références. Hachette. Paris, 1992, 208 p., quatrième de couverture.
[357] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 11, *L'enseignement de la physique*, janvier 1959, p. 163.

Marseilleveyre, « la plus vivante et la plus active des associations groupant parents d'élèves et professeurs d'un établissement public » ; directeur en 1954 de l'Ecole Internationale de Genève ; il fut par la suite détaché à la direction du lycée franco-vietnamien d'Hanoi. Pol-Simon avait été également un des créateurs et le premier président de l'A.N.E.C.N.E.S. qui s'occupait, entre autres, de la publication de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Il était un animateur et le guide d'un groupe d'enseignants qui apportaient très régulièrement « une précision contribution » à la revue.

En janvier 1962[358], Gustave Monod célèbre la mémoire d'Alfred Weiler. Monod avait rencontré Weiler pour la première fois au Havre en 1936, à l'occasion d'un « Congrès pour l'étude des questions relatives à l'enseignement du second degré ».

En septembre 1966[359], les *Cahiers* évoquent la mémoire de Roger Gal, « homme d'action, chercheur et théoricien ». Peu de temps s'écoule et Célestin Freinet disparaît en 1966 ; un hommage est publié en novembre-décembre 1966[360].

En novembre 1968, les *Cahiers* publient un mémorial rappelant le nom de ceux qui avaient fait vivre la revue et qui avaient disparu[361].

Gustave Monod disparaît le mois suivant. Ironie du sort, un entretien avec lui-même avait été publié le mois précédent, « il apparaît maintenant comme son testament spirituel »[362].

En février 1967, les *Cahiers* rendent hommage à Madame Hatinguais ; puis, en mai 1974, le souvenir de Claire Roby est célébré[363].

2. Contributions et références :

La liste de personnes ayant participé à la revue est importante, tout comme le nombre de références d'ouvrages. Le profil de ces auteurs ou de ces références pourraient donner des pistes pour mieux cerner l'identité de la revue, sa couleur, ses lignes directrices. En pédagogie et en psychologie, de nombreux spécialistes sont intervenus, en tant que collaborateurs de la revue ou spécialistes sollicités.

Plusieurs spécialistes, universitaires collaborent exceptionnellement ou régulièrement aux *Cahiers* : François Bourricaud, Pierre Bourdieu, René Lourau, Georges Lapassade, Michel Lobrot, André De Peretti, Guy Avanzini, Louis Legrand, Bertrand Schwartz, Viviane Isambert-Jamati, Daniel Hameline, Bernard Defrance, Philippe Meirieu, Jean-Pierre Astolfi, Jean Houssaye, Richard Etienne, Michel Tozzi.

Illich[364], Foucault[365], Rogers, Bourdieu sont parmi les auteurs fréquemment cités.

Quelques autres noms d'intellectuels influents interviennent également : Guattari[366], Derrida, Serres[367].

---

[358] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 32, *L'équilibre des études*, janvier 1962.
[359] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 62, *De l'interrogation au dialogue*, septembre 1966.
[360] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 64, *Périscolaire ou enseignement de l'avenir ?*, novembre-décembre 1966.
[361] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 78, *Les classes nouvelles : avenir ou passé ?*, novembre 1968.
[362] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 79, *Propositions*, décembre 1968.
[363] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 126, *Ecrire des romans en classe*, septembre 1974.
[364] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
[365] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, septembre 1982 ; et in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[366] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977.
[367] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 269, *L'école gérée comme une entreprise*,

L'évocation de Guattari pourrait aussi être rattachée aux témoignages de praticiens que l'on retrouve dans la revue : nous pouvons citer Françoise Dolto, Roger Gentis, Fernand Oury.

Les politiques interviennent également parfois : Rocard, Savary, Chevènement, Cresson.

Enumérer ces participations, collaborations, références est à la fois révélateur, mais également insuffisant. Tout au plus, cette liste représente un indice.

3. Liens avec les organisations :

La rubrique « information » permet d'évoquer des organisations militantes en quelques lignes. Cette rubrique apparaît dans les années 60 et elle dénote de la proximité de la revue avec diverses organisations militantes.

En février 1965[368], les *Cahiers* demandent au groupe *Enseignement 70* de présenter activité et programme en cours. Ce groupe comprend de jeunes enseignants de toutes catégories et de toutes origines dans leur affiliation et leur activité syndicale. Considérant que l'enseignement ne peut avoir de sens que s'il est pensé par rapport aux problèmes réels d'un individu et d'une société, ce groupe fait le lien quelque part, entre des personnes ayant déjà une réflexion dans le cadre du syndicalisme étudiant et d'autres personnes qui ont un positionnement sur l'enseignement, quel que soit leur statut.

Enseignement 70 se concentre sur les problèmes des structures de l'enseignement. Dans le même numéro, est présenté *Le groupe pédagogique de Troyes*.

En septembre/octobre 1965[369], les *Cahiers* introduisent *Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active*. La *défense de la jeunesse scolaire* est évoquée en décembre 1965[370].

La *Fédération des Œuvres éducatives et de Vacances de l'Education nationale* est présentée en janvier 1966[371]. Elle s'insère dans une histoire de l'action militante d'un certain nombre d'éducateurs en faveur de l'adolescence. Il faut remonter à l'après-guerre pour situer le contexte de ses origines. Constatant que la majorité des élèves vivaient dans un milieu défavorisé d'un point de vue social et familial, des chefs d'établissement, des directeurs et directrices d'apprentissage mirent en place des vacances d'été où espace et liberté supplantaient pour quelques instants le cloisonnement de la précarité. De ce fait, il arrivait que des centres d'apprentissage émigrent pendant un mois dans des lieux reculés où adolescents et adultes en profitaient pour partager des responsabilités en commun. Pour répondre à un besoin d'approfondissement des qualifications, la formation des moniteurs et des directeurs fut confiée aux C.E.M.E.A. Le succès fut d'importance : de plus en plus de jeunes, des centres organisés sur d'autres périodes que les vacances d'été et qui donc ne s'y restreignaient plus, et une action étendue dans un premier temps aux lycées techniques. Un constat commun liait les éducateurs engagés dans ces expériences : « ils voyaient comment la chaleur des relations humaines entre adultes et jeunes favorisait l'épanouissement de ces derniers, et comment la vie scolaire devenait plus agréable pour tous lorsque des liens d'amitié avaient été noués à l'occasion des précédents congés »[372]. L'éducation ne peut plus être celle des générations

[368] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement aujourd'hui*, février 1965.
[369] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965.
[370] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 57, *L'orientation Ŕ L'école soviétique*, septembre 1965.
[371] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 58, *L'enseignement du latin*, janvier 1966.
[372] *Id.*

précédentes ; il faut confier aux jeunes des responsabilités. Le développement de cette structure donna lieu à divers changements d'appellation et l'action fut poursuivie en mettant en place, dans chaque établissement technique, un foyer socio-éducatif[373]. Par Foyer socio-éducatif, il faut entendre « dialogue constant entre la communauté des adultes et la communauté des adolescents »[374], puisque l'objectif est que chaque communauté ne vive plus l'une en face de l'autre mais ensemble. L'élaboration de ce dispositif n'est pas restée propre au technique puisque l'action s'étendît de l'Enseignement technique à l'Education nationale. Le champ d'action de la F.O.E.V.E.N. reste de « développer les centres de vacances et de susciter la création de foyers socio-éducatifs toujours plus nombreux », soutenue en cela par des grandes organisations laïques de vacances et d'éducation populaire.

L'Office central de la coopération à l'école est justement introduit en 1966[375]. L'Office central est une association déclarée depuis 1930 ; elle comprend des sections départementales (« administrées par un conseil d'administration qui propose un mandataire auquel le conseil d'administration nationale remet les pouvoirs légaux pour gérer la section »[376]) et des sections locales (qui sont, en l'occurrence, les coopératives scolaires, « organisées dans un but pédagogique comme une association indépendante, gérée par les élèves sous la tutelle du directeur et du mandataire »[377]). Le fait d'adhérer à cette association confère à la coopérative scolaire une existence légale et une capacité juridique. La spécificité réside dans le fonctionnement pédagogique : « les élèves doivent sentir leurs responsabilités »[378]. Tout d'abord, le bureau est élu par les élèves, parmi les élèves ; il est renouvelable chaque trimestre. En fonction des travaux à faire, des équipes, permanentes ou provisoires, sont formées et désignent leur chef d'équipe ; le bureau et les chefs d'équipe préparent les assemblées, qu'elles soient hebdomadaires, mensuelles ou trimestrielles ; ces assemblées sont dirigées par le président ; le secrétaire rédige le procès-verbal, qui est consigné au registre des délibérations. Dans le premier degré, le dispositif est le suivant : « une coopérative distincte par classe », « une coopérative d'école pour les activités communes (fêtes, kermesses, voyages) et les relations avec la municipalité »[379]. Dans le second degré et le technique, l'office central met à disposition ses services nationaux (philatélie, échanges scolaires, activités manuelles éducatives, musée à l'école, décoration florale, etc.). Ses commissions de travail (pédagogie, écoles expérimentales, relations internationales, solidarité, adolescents) réfléchissent sur les problèmes posés par la vie de l'Office et par la diffusion croissante de ses méthodes éducatives.

Les liens avec le Mouvement Freinet

La revue entretient des liens avec l'Association de modernisation de l'enseignement. Plusieurs exemples en attestent. Cette association rattachée au Mouvement Freinet marque dans un premier temps son soutien au Manifeste de 1963 :

> « Nous avons tous salué avec beaucoup d'intérêt votre MANIFESTE POUR L'EDUCATION NATIONALE et nombreux seront nos camarades qui ne se contenteront pas de vous apporter la signature, mais qui se feront un devoir de le diffuser.

[373] Création encouragée par le ministère de l'Education nationale avec la circulaire n° 3755 du 2 janvier 1961.
[374] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 58, *L'enseignement du latin*, janvier 1966.
[375] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 61, *Le niveau scolaire*, mai 1966, deuxième de couverture.
[376] *Ibid.*, deuxième de couverture.
[377] *Ibid.*, deuxième de couverture.
[378] *Ibid.*, deuxième de couverture.
[379] *Ibid.*, deuxième de couverture.

Vous avez explicité là, en termes simples mais décisifs, les divers problèmes qui se posent à nous du fait de l'évolution accélérée du milieu où nous vivons, en fonction d'une réforme qui ne peut pas rester une simple promesse.

Nous sommes d'autant plus sensibles à ce manifeste que nous avons nous-mêmes fondé, depuis trois ans, une association pour la Modernisation de l'Enseignement, dont votre Manifeste est notre programme.

Nous continuerons notre action au sein de cette Association car votre Manifeste ne prendra son entière signification qui si nous parvenons à lui donner vie. Nous nous y emploierons le mieux »[380].

En 1966, la revue publie une déclaration du Mouvement Freinet :

« L'école traditionnelle a fait faillite.

Cela ne veut pas dire que les éducateurs qui y exercent ne font pas leur travail consciencieusement, mais qu'on use fort mal de leur intelligence et de leur bonne volonté, qu'on en abuse par la pratique d'outils et de techniques qui ne sont pas adaptés au monde contemporain.

Nous n'en ferons pas ici la démonstration. Toute personne de bon sens comprend qu'on ne peut travailler avec efficience à l'école selon des méthodes d'il y a 50 à 80 ans, alors que tout a changé autour de nous et que notamment l'auto, le téléphone, les techniques audio-visuelles imposent désormais une autre conception de la vie.

Il y a certes toujours eu Ŕ et c'est sans doute ce qui fausse les données d'appréciation Ŕ une petite proportion, disons 3 à 5 %, d'élèves particulièrement doués, qui réussissent quelle que soit la méthode employée, comme il y a toujours eu des éducateurs d'élite qui sont capables de parer, par leur ingéniosité, à toutes les déficiences techniques.

Mais pour la masse des enfants et des éducateurs, l'enseignement est incontestablement dans une impasse : l'orthographe est défectueuse, la simple lecture difficile : la proportion des dyslexiques croît au rythme d'une épidémie contre laquelle on tente en vain de se prémunir ; nombreux sont les élèves qui ne veulent plus travailler, qui ne s'intéressent à rien et qu'on ne sait comment rattacher à une amorce de culture. L'armée des recalés à l'entrée en Sixième va enfler sans cesse les effectifs déjà pléthoriques des classes de transition.

Dans une telle atmosphère au climat détérioré, où seules les punitions apparaissent comme moyen valable de discipline, alors que le monde va vers la coopération et la cogestion, les instituteurs et les professeurs sont les victimes de conditions et de méthodes de travail qui ne peuvent absolument pas continuer à bloquer plus longtemps une des entreprises publiques les plus vitales pour le pays.

Prendre conscience de quelques réalités

1° Vos enfants n'ont pas tous les défauts et les vices dont on les accable.

Ces défauts et ces vices sont presque toujours de la faute de vos écoles :

si vos enfants ne s'intéressent pas à ce que vous leur imposez, c'est que vous n'avez pas su motiver leur travail ;

s'ils n'ont rien à dire, c'est qu'ils ont été trop longtemps condamnés à se taire ;

s'ils ne savent pas créer, c'est qu'ils ont été entraînés seulement à obéir, copier et imiter ;

s'ils trichent, c'est que votre système d'organisation et de contrôle est mal établi.

2° Il faut absolument vous défaire avec les enfants de la manie de l'autorité et de ses instruments, la punition et la récompense.

[380] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste pour l'Education Nationale*, septembre 1963, p. 9.

> Vous êtes démocrates Ŕ un éducateur est toujours démocrate. Vous pensez très loyalement que les individus doivent se commander eux-mêmes. Vous approuvez dans le domaine politique l'autodétermination. Vous faites même grève pour affirmer vos droits. Et c'est fort bien. Mais vous ne reconnaissez aucun de ces droits à vos élèves. Vous êtes les maîtres ; ils sont les esclaves. Vous dites pour vous justifier : ils sont trop jeunes pour se commander et agir librement. On disait de même des esclaves et on le dit encore.
>
> Or nous pouvons vous donner l'assurance expérimentale que les enfants sont au moins aussi aptes que les adultes à vivre en communauté.
>
> 3° Vous vous considérez comme celui qui sait et qui enseigne à ceux qui ne savent pas.
>
> Vous ne pouvez pas négliger ces changements qui sont la conséquence des voyages, de la radio et de la télévision. »[381]

De plus, lorsque Célestin Freinet décède en 1966 ; un hommage est publié en novembre-décembre 1966[382]. Puis, quelques années plus tard, en novembre 1975, Louis Legrand consacre la quatrième de couverture à *« Freinet aujourd'hui »*[383].

Néanmoins, deux ans plus tard, la référence à Freinet est pourtant mise à mal dans un numéro des *Cahiers*. La référence à Freinet et la légitimité du mouvement sont remises en cause en juin 1977[384]. Les Annales de l'Université de Toulouse Ŕ Le Mirail publient un article qui s'appelle « *Une mystification idéologique: l'Ecole Freinet* ». D'après cet article, l'école ne peut servir et ne sert pas actuellement pour lutter contre les Inégalités et les pro-Freinet vivent dans l'illusion d'une opposition binaire « école traditionnelle/école moderne ».

La revue *L'Educateur*, émanation du Mouvement Freinet, et la revue *Les Cahiers pédagogiques* publient néanmoins un numéro en commun quelques années plus tard. Preuve des liens entretenus par la revue *Les Cahiers pédagogiques* avec le Mouvement Freinet, même si ces liens apparaissent souvent très complexes.

Rapport avec les influences théoriques et les méthodes pédagogiques

La référence au courant de la dynamique des groupes apparaît vers 1965 et revient régulièrement jusque 1966. Les *Cahiers* introduisent ce courant dans le numéro 55, consacré à *La démocratie à l'école*. Jean-Claude Bourcart, professeur d'histoire et de géographie à l'école normale d'institutrice d'Arras écrit une contribution relativement courte, titrée « Pourquoi une dynamique des groupes ? ». Les enseignants semblent alors assez méfiants de ce courant qui est en train d'émerger. Les *Cahiers* l'expliquent par deux raisons. La première est la faute des enseignants eux-mêmes. L'individualisme et le « peu de goût à la nouveauté » sont montrés du doigt. Des contenus, des pratiques qui apparaissent peu coutumières pour les enseignants. Ils n'y sont que peu préparés. Ils ne maîtrisent le langage qu'introduit ce genre de recherche, et pour la plupart des enseignants, ils n'y ont pas été sensibilisés. La dynamique des groupes dérange, bouleverse les quotidiens et les certitudes de chacun. Est en cause également le fait que la dynamique des groupes est surtout « destinée au personnel des firmes industrielles et commerciales ». De manière un peu caricaturale, ces firmes « semblent avoir pour but d'obtenir des salariés des entreprises capitalistes le même intérêt au travail, le même esprit d'initiative et le même sens collectif qu'on serait en droit d'attendre d'un membre à part entière d'une coopérative de production ». Pourquoi les industriels s'intéressent-ils donc à ces méthodes ? Elles permettent « la possibilité de changer l'apparence des choses, l'esprit de la

[381] In *Les Cahiers pédagogiques*, n ° 62, *De l'interrogation au dialogue*, septembre 1966.
[382] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 64, *Périscolaire ou enseignement de l'avenir ?*, novembre-décembre 1966.
[383] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 138, *La publicité*, novembre 1975.
[384] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977.

maison, sans avoir à transformer l'infrastructure, à savoir le mode de répartition des bénéfices »[385].

La partie de ce numéro 55 se propose donc de montrer que l'école, et plus particulièrement l'enseignement, ne sont pas des entreprises privées, mais « un service d'intérêt public ». Il faut distinguer technique et utilisation, nous disent les *Cahiers*. Une technique est une encre ; son utilisation peut être bonne ou mauvaise, tout comme avec l'encre, peuvent s'écrire vérités ou idioties. Ce numéro est donc l'occasion d'un « travail d'élucidation »[386]. Ce travail d'élucidation va concerner beaucoup d'auteurs, de références et de courants.

Lorsque Carl Rogers et sa venue en France sont évoqués, la dynamique des groupes est déjà presque obsolète. Les rapports avec la Pédagogie Institutionnelle sont davantage ancrés. La référence aux différentes pratiques de la P.I. et à ses auteurs est à la fois subtile et régulière. Les références semblent davantage proches de la tendance Oury[387] au sein des Pédagogies Institutionnelles ; pour autant, les noms de Lobrot, Lourau et Lapassade sont présents, tant en tant qu'auteur que référence citée.

Les Groupe d'Education Thérapeutique (G.E.T.) sont très impliqués. Trois livres sont de leurs mains : *Vers la pédagogie institutionnelle*, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* et *Chronique de l'école-caserne*. La revue en fera écho à de nombreuses reprises. Nous pouvons également préciser que le G.E.T. de Nantes s'occupe notamment de la coordination du numéro 140, *Contre l'école-caserne, la pédagogie institutionnelle*, en janvier 1976.

4. Liens avec les autres revues

La revue entretient des liens avec la revue *L'Education nationale* avec laquelle, *Les Cahiers pédagogiques* publient un numéro commun en 1950[388]. La revue *L'Ecole et la Nation* opère un rapprochement en 1977, dans un contexte d'unification des Gauches en vue des Présidentielles de 1981 (Snyders, intellectuel proche de cette revue, est d'ailleurs un auteur fréquemment chroniqué dans les pages des *Cahiers)*. La revue *L'Educateur* collabore également, comme nous l'avons dit précédemment, à plusieurs reprises.

5. Les références :

Pour situer le ton de la revue, nous pouvons énoncer les références à certains auteurs, car plusieurs noms d'auteurs et références reviennent inlassablement dans des conditions variées. La référence à Illich est très variable. Cité de temps à autre, cet auteur ne laisse pas indifférent. Tantôt une citation est mise en avant[389] ; tantôt un numéro des *Cahiers* porte sur la réception et le prolongement de son œuvre[390].

La référence à Michel Foucault est elle-aussi très récurrente. L'influence de la référence à Foucault dans les écrits des *Cahiers*, et notamment de l'ouvrage *Surveiller et punir*, est très visible. Jacques George, figure emblématique des *Cahiers*, intitule un article du même nom que l'ouvrage de Foucault, *Surveiller et punir*[391]. Laquelle formule, « surveiller et punir » est

[385] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 86.
[386] *Ibid.*, p. 86.
[387] *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 31.
[388] *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950.
[389] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977.
[390] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
[391] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 415, *Existe-t-il une vie scolaire*, juin 2003.

reprise régulièrement[392]. La référence à l'historien-philosophe est présente dans les numéros, 206[393], 211[394]. Nous pouvons même avancer l'idée que l'influence de cet auteur peut expliquer certaines formulations ou sous-entendus, comme école-caserne, école-prison, école-usine, école-hospice. Après tout, Foucault avait écrit cette célèbre phrase : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux hôpitaux, aux écoles, aux casernes, qui tous ressemblent aux prisons ? »[395]

Enfin, Bourdieu constitue un autre nom important de cette énumération non-exhaustive.

4. Conclusion

Notre travail de description de la revue fait ressortir les éléments suivants :

- la publication de la revue couvre la période souhaitée ;
- la revue se réclame de l'innovation et les contributeurs se revendiquent novateurs ;
- un héritage peut être délimité, mais à aucun moment la revue ne se restreint à un unique lieu d'inscription (notamment par rapport à Freinet) ;
- la revue est un espace de débats pour proposer une Ecole en rupture ;
- pour cela, la revue se caractérise par des propos ayant pour nature un jugement de valeur sur ce qui la précède.

[392] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, p. 14.
[393] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, septembre 1982.
[394] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[395] FOUCAULT M. *Surveiller et punir. Op. cit.*, p. 229.

CHAPITRE II

L'objet et l'outil, quoi et comment regarder ?

Objectifs :

- *Expliciter la méthodologie que va supposer notre paradigme de la référence à Foucault ;*
- *Insister sur le fait que notre étude ne consiste pas en une stricte application de la démarche de Foucault.*

En (I), nous mettrons en évidence les difficultés que pose le mot « autorité ». En (II), nous précisons notre démarche méthodologique en accord avec les outils et concepts choisis.

> « Comme dirait Deleuze, les arbres n'existent pas : il n'existe que des rhizomes »[396].
>
> « Il est curieux qu'on ait parfois pris pour un fixiste cet ennemi des arbres »[397].

I OBJECTIFS, HYPOTHESES ET DEMARCHES

1. Objectifs

Nous avons déjà explicité les nombreuses questions que pose notre thèse. Nous allons principalement travailler à partir de la question centrale, et difficile[398], de l'autorité chez les Novateurs. Nous allons préciser comment nous allons procéder concrètement.

Questions posées par notre recherche

Ce qui nous intéresse dans cette approche historique de la question de l'autorité chez les Novateurs correspond à plusieurs questionnements de niveaux différents:

- Qu'est-ce qui a été dit et écrit sur l'autorité dans cette littérature ? Et quelles en sont les conditions de possibilité ?

- Pourquoi l'autorité se pose comme problème à un moment donné chez ces Novateurs ?
- Quelle autorité est pensée par les Novateurs ?

Pourtant, une remarque s'impose : ces trois questionnements ne renvoient pas nécessairement à une entreprise *stricto censu* foucaldienne. Dans *L'archéologie du savoir*[399],

[396] VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire. Op. cit.*, p. 416.
[397] *Ibid.*, p. 417.
[398] Cf. annexe 2 : les difficultés pour aborder l'autorité et notamment le problème des définitions sur l'autorité.
[399] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. *Op. cit.*

Foucault explique bien qu'il ne s'agit pas de rechercher des « configurations » ou des « formes » mais des « ensembles de règles »[400]. Il écrit également qu' « […] il n'est pas question d'interpréter le discours pour faire à travers lui une histoire du référent »[401]. Quelques lignes plus loin, Foucault souligne néanmoins la légitimité dont pourrait jouir un tel objectif : « Sans doute une telle histoire du référent est-elle possible ; on n'exclut pas d'entrée de jeu l'effort pour désensabler et libérer du texte ces expériences « prédiscursives » »[402].

Des postulats foucaldiens et des finalités autres

Notre paradigme de Foucault s'est construit sur trois concepts : le regard, l'*a priori historique* et la dispersion des objets. Ces trois concepts renvoient à un certain nombre de points très précis chez Foucault, et qui font que nous allons penser, produire un exercice, à partir de Foucault. Pourtant, notre entreprise vise d'autres objectifs qu'une contribution qui se voudrait strictement foucaldienne. Ces conceptions foucaldiennes que nous reprenons et utilisons à d'autres fins sont les suivantes :

- Réfléchir à notre actualité, produire un travail historique à partir du passé pour le faire jouer contre le présent (ce qui renvoie chez Foucault à la « problématisation »[403], au « regard »[404], et à la contribution à une « ontologie de nous-mêmes »[405]).

- Penser l'*a priori historique* d'une époque, mais en considérant les déterminations historiques et également une possibilité laissée ouverte de se présenter à la limite de ce cadre, ce que Potte-Bonneville résume en deux propositions : d'une part, « démystifier la référence au sujet parlant comme maître absolu de son dire, il importe tout autant de combattre l'illusion inverse, d'un discours rationnel entièrement impersonnel et soumis à ses seules règles logiques »[406] ; et d'autre part, « ménager un écart, une distance vis-à-vis de cette vérité même dont on veut retracer l'histoire, dont on cherche à faire voir l'étroitesse historique »[407]. Nous sommes davantage proches ici du « dispositif » que de l' « *épistémè* », puisque c'est bien la problématique du pouvoir qui émerge lorsque nous évoquons ces règles logiques et cet écart possible.

- Penser la dispersion des objets pour évoquer les discours sur l'autorité. Puisque par « énoncé », nous entendons une modalité propre à un ensemble de signes, qui permet d'être en rapport avec un ensemble d'objets, qui délimite une position précise à tout sujet éventuel, c'est par le repérage des objets concernés que va commencer notre recherche. Par « autorité », nous entendrons, dans un premier temps, plusieurs objets et nous les délimiterons par la suite.

---

[400] *Ibid.*, p. 63.
[401] *Ibid.*, p. 64.
[402] *Ibid.*, pp. 64-65.
[403] In « What is Enlightenment », texte n° 339, in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Éditions Gallimard. Paris, 1994, 912 p., pp.562-578 ; et in « Polémique, politique et problématisation », texte n° 342, in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. *Op. cit.*, pp. 591-598.
[404] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. *Op. cit.*, p. 145.
[405] In « Qu'est-ce que les Lumières ? », texte n° 339, in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. *Op. cit.*, pp. 562-578.
[406] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Op. cit.*, p. 56.
[407] *Ibid.*, p. 56.

Notre thèse est une expérience du dépassement de Foucault. En effet, Foucault s'attelait à une « histoire des limites »[408], ce qui n'est pas nécessairement notre objectif. A ce titre, Jacques Rancière par exemple, a souvent mis en évidence l'importance qu'ont eue les travaux de Foucault dans le cheminement de son œuvre tout en soulignant les intérêts différents qu'il avait par rapport à Foucault :

> « L'idée de partage du sensible est sans doute la manière dont j'ai traduit et trahi pour mon compte la pensée généalogique de Michel Foucault, sa façon de systématiser la manière dont se constituent des formes de visibilité, de dicibilité et de pensabilité. La généalogie du concept de littérature que j'ai tentée dans *La parole muette*, ou mon travail sur les régimes de l'art, pourrait se formuler dans des termes proches du concept d'*épistémè* chez Foucault. Mais en même temps, la conceptualité foucaldienne prétend fixer ce qui est pensable et ce qui ne l'est pas pour une époque. D'une part, je suis beaucoup plus sensible aux chevauchements, répétitions ou anachronies dans l'expérience historique. D'autre part, le partage historiciste du pensable et de l'impensable me semble recouvrir le partage plus fondamental qui porte sur le droit même à la pensée […] »[409].

C'est ainsi que Rancière reconnaît qu'un ouvrage comme *La nuit des prolétaires*[410] s'inscrit davantage dans le champ de la « polémologie »[411] que dans celui d'une « archéologie »[412]. Et effectivement, d'une certaine manière, nous considérons également avoir *traduit* et *trahi* cette pensée foucaldienne puisque nous reprenons un certain nombre de postulats foucaldiens pour des objectifs fortement différents.

L'ambition de notre travail ne consiste pas à calquer l'œuvre de Foucault sur un corpus à archiver. Outre le fait d'avoir des intérêts et des objectifs différents, deux arguments peuvent être également mentionnés pour expliquer cet évitement devant le fait de produire une contribution strictement foucaldienne[413] :

- la connaissance et la maîtrise de deux corpus (l'œuvre de Foucault et l'histoire des courants novateurs), qui semblent difficiles en quelques années d'études (à la fois pour s'approprier l'œuvre de Foucault et également pour mobiliser un corpus provenant d'une revue peu étudiée) ;

---

[408] In « Préface », texte n° 4, in FOUCAULT M. *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975)*. Editions Gallimard. Paris, 2001, 1708 p., pp. 187-195, p. p. 189 : « On pourrait faire une histoire des *limites* Ŕ de ces gestes obscurs, nécessairement oubliés dès qu'accomplis, par lesquels une culture rejette quelque chose qui sera pour elle l'Extérieur ; et tout au long de son histoire, ce vide creusé, cet espace blanc par lequel elle s'isole la désigne tout autant que ses valeurs. Car ses valeurs, elle les reçoit, et les maintient dans la continuité de l'histoire ; mais en cette région dont nous voulons parler, elle exerce ses choix essentiels, elle fait le partage qui lui donne sa positivité ; là se trouve l'épaisseur originaire où elle se forme. Interroger une culture sur ses expériences-limites, c'est la questionner, aux confins de l'histoire, sur un déchirement qui est comme la naissance même de son histoire. Alors se trouvent confrontées, dans une tension toujours en voie de se dénouer, la continuité temporelle d'une analyse dialectique et la mise au jour, aux portes du temps, d'une structure tragique ».

[409] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 160.

[410] RANCIERE J. *La nuit des prolétaires*. Editions Fayard. Paris, 1981, 464 p.

[411] Etude des facteurs dits « polémogènes », et plus particulièrement des corrélations entre poussée de violence et facteurs sociétaux.

[412] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 160.

[413] Néanmoins, en imaginant concrètement le projet d'aborder notre sujet en étant « foucaldien », en s'appuyant sur la « boîte » et non plus simplement sur quelques « outils », et donc en opérant une traduction foucaldienne à notre corpus, nous pourrions peut-être penser un dispositif de recherche en trois points : notre travail comme préalable à l'identification des syntagmes en rapport avec l' « autorité » et à l'élucidation des intrigues ; un usage lexicométrique pour visualiser une liste très précise et très délimitée des syntagmes et des structures de l' « autorité » selon les Novateurs ; et une analyse, une description de ces répartitions des énoncés.

- la question de l'évitement de Foucault lui-même à propos de l'autorité, que nous ne pouvons sous-estimer[414] (l'autorité n'est pas un sujet que l'on retrouve chez Foucault, même si, à diverses reprises, il ne semble pas éloigné de ces questions[415] ; donc de là, une prudence apparaît : est-il concevable de faire « du Foucault » avec un objet de recherche qui ne correspond peut-être pas au programme de Foucault lui-même ?).

2. Hypothèses de départ

Nous pouvons isoler des hypothèses qui auraient été peut-être envisageables :

- *Hypothèse 1*- Elle consisterait à penser les Novateurs comme un mouvement militant très ancien s'appuyant sur l'évolution de la psychologie. Pris dans des contradictions philosophiques, cette pensée centrée sur l'enfant conduirait les Novateurs vers une aporie : penser l'égalité entre l'enseignant et l'élève dans une relation inégalitaire.

- *Hypothèse 2* Ŕ « 1968 » marquerait en effet l'émergence d'une nouvelle perception de l'enfance. Les Novateurs se caractériseraient alors par des méthodes laxistes. Ce tournant augurerait d'une rupture dans l'Ecole qui se manifeste à travers trois éléments : le primat du savoir-faire sur les savoirs ; l'effondrement du niveau scolaire et de la culture scolaire en général ; l'émergence de l'enfant-roi.

- *Hypothèse 3* Ŕ Une troisième hypothèse porterait sur le refus chez les militants d'une Société donnée. Ce qui induirait une posture particulière chez ces Novateurs, une posture sceptique de l'institution scolaire, puisque l'Ecole permettrait le conditionnement de l'élève dans le but de son intégration dans une Société d'ordre. La culpabilité d'entretenir une logique sociétale par le quotidien de la classe scolaire conduirait à un excès, la non-présentation du monde et l'abdication de l'éducateur dans l'acte éducatif.

---

[414] Si l'on conçoit l'autorité comme un questionnement lié au temps et le pouvoir comme un questionnement en rapport avec l'espace, nous pouvons émettre l'hypothèse que Foucault, lui, se préoccupait davantage des problématiques du pouvoir ; comme en témoigne le passage suivant : « […] Nous sommes à une époque où l'espace se donne à nous sous forme de relations d'emplacements.
En tout cas, je crois que l'inquiétude d'aujourd'hui concerne fondamentalement l'espace, sans doute beaucoup plus que le temps : le temps n'apparaît probablement que comme l'un des jeux de distributions possibles entre les éléments qui se répartissent dans l'espace […] » (In « Des espaces autres », texte n° 360, « Des espaces autres », in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. *Op. cit.*, p. 754).

[415] Les notions d' « auteur » et de « changement », à partir desquelles on pourrait sans doute esquisser une posture de Foucault sur la question de l'autorité, sont notamment évoquées chez Foucault dans deux textes des *Dits et écrits* : le texte 69 (« Qu'est-ce qu'un auteur ? ») datant de 1969 et le texte 362 (« Vérité, pouvoir et soi ») datant de 1982.
En tout cas, je crois que l'inquiétude d'aujourd'hui concerne fondamentalement l'espace, sans doute beaucoup plus que le temps : le temps n'apparaît probablement que comme l'un des jeux de distributions possibles entre les éléments qui se répartissent dans l'espace […] » (in « Des espaces autres », in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. *Op. cit.*, pp. 752-762.).

Notre hypothèse de départ consiste à envisager que les Novateurs pensent une autre autorité. L'histoire des idées éducatives et des théories en éducation montre ces tentatives pour faire évoluer les relations éducatives dans la périodisation 1957-1989. Nous estimons que les nombreux textes qui composent le corpus des *Cahiers pédagogiques* peuvent fournir un certain nombre de données pour déterminer les conditions historiques de cette rupture dans les conceptions de l'autorité et pour réfléchir à un type particulier d'autorité qui pourrait être alors esquissé.

Dans ces discours, va se jouer, selon nous, un rapport particulier à un dispositif, entendu comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques »[416]. Dans les discours en présence s'observent en effet les rapports entretenus entre ces militants Novateurs et l' « espace d'expérience »[417].

Dans les années 60, les discours sur l'autorité apparaissent comme des discours de limites, ils marquent le moment où les Novateurs tentent de penser l'envers du pouvoir. C'est pendant ces années que peut s'apercevoir un écart possible entre les déterminations historiques et la possibilité pour un sujet de se confronter aux limites du cadre, et de penser de nouvelles formes d'autorité. Selon nous, c'est la thématique de la « transgression »[418] qui va être en jeu dans ces discours lorsque l'autorité va être mise en question et que d'autres formes d'autorité vont être suggérées. Nous allons notamment travailler sur ces nouvelles formes d'autorité, murmurées par ces militants à un moment précis, que nous tenterons également de décrire.

3. Démarche

Nous allons maintenant nous interroger sur les conséquences de ces postulats et de ces objectifs dans notre démarche de recherche. Certes, par rapport à toute la base de données disponible, il nous faut tout lire, mais nous ne pourrons pas tout évoquer. Mais, comment choisir ce dont on va parler ?

Remarques préalables

Quelques remarques préalables sont à formuler avant toute description historique. Avant la « conversion du regard » évoquée par Foucault, il nous faut observer dans quelle situation se retrouve l'œil devant le tableau impressionniste en présence. Nous nous trouvons en tant que chercheur devant deux objectifs, deux missions : gérer un matériau spécifique et exploiter au mieux ce profil particulier de données.

Première remarque : notre recherche porte sur une périodisation longue et un nombre conséquent de pages. La période qui nous intéresse s'étale sur trente deux années, de 1957 à 1989. La revue que nous avons choisie a publié presque trois cents numéros pendant ce laps de temps. Un numéro de cette revue contient une quarantaine de pages et peut parfois compter quatre-vingts pages, voire plus. Un calcul rapide montre que cet archivage concerne plus de dix mille pages, ce qui rend peu lisible une lecture détaillée ou rapide de la revue.

[416] In « Le jeu de Michel Foucault », texte n° 206, in FOUCAULT M., *Dits et écrits III (1976-1979)*. Éditions Gallimard. Paris, 1994, 848 p, pp. 298-329.

[417] Myriam Revault D'Allonnes définit l' « espace d'expérience » comme étant l'ensemble des acquis du passé incorporés dans le présent et devenus *habitus* » (in REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements.* Editions du Seuil. Paris, 2006, 288 p., p. 133).

[418] La « transgression » est évoquée chez Foucault dans le texte 13 des *Dits et écrits*, « Préface à la transgression », datant de 1963 ; cette notion sera par la suite, plus ou moins, remplacée par la notion de « résistance ».

Deuxième remarque : nous sommes en présence d'une source très spécifique. Cette masse documentaire est perturbante ; la visualisation de ce que représentent concrètement, matériellement, ces trois cents numéros, donne un certain vertige. Des sujets de dossier semblent être récurrents, d'autres sujets semblent isolés, ou plus rares tout du moins. La lecture fait ressortir de temps en temps des propos qui semblent se contredire. La liste des collaborateurs, proches et occasionnels, est très hétérogène ; tout comme le champ des références et les champs disciplinaires. François Goblot, ancien directeur de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, confiait en octobre 1969, son opinion du format et de sa confrontation visuelle avec la revue :

> « Je n'ai pas une très bonne opinion des Cahiers pédagogiques. Ils sont austères, trop longs, touffus. Il est rare que j'en relise un en épreuves sans me dire qu'il aurait fallu faire plus court, élaguer davantage, ne retenir qu'une partie des articles, non d'après leur contenu ou leur tendance, mais en fonction de leur densité ou tout simplement de leur agrément. Malgré cela, une chose m'étonne : il y a des gens qui les lisent. Il y a même 14 ou 15 000 personnes qui paient Ŕ très peu cher, mais enfin qui paient Ŕ pour les recevoir. C'est peut-être qu'ils pensent que cette publication, malgré tous ses défauts, est quelque chose de vivant et de libre »[419].

Nous pouvons ici parler d' « hétérogénéité » des données pour deux raisons. La première mobilise le terme « hétérogénéité » pour évoquer les formes en elles-mêmes des discours dans cette revue. L'histoire de la revue montre que les militants se sont exprimés dans des écrits avec des formes très variables : articles, contributions, notes de lecture, billets d'humeur, éditoriaux. Nous sollicitons le terme « hétérogénéité » pour une seconde raison : la provenance de ces discours. La question que nous évoquons en pointillés à ce moment est : d'où viennent ces discours et d'où parlent ces personnes ? Nous ne relevons pas nécessairement ici le problème d'auteur en particulier, nous soulignons que les collaborateurs proviennent de milieux scolaires et institutionnels différents. Ensuite, nous faisons également référence ici aux diverses incohérences et contradictions caractérisant certains articles et contributions mobilisant parfois des notions très complexes de manière plus ou moins précise. Il est question donc de lire ces productions avec rigueur et recul.

Quatrième remarque : certains détails peuvent perturber la lecture du corpus. Nous faisons référence à tout un vocabulaire de termes et à tout un ensemble de sigles, d'abréviations, de champs lexicaux, ainsi que tout un ensemble de références historiques, qui ne nous sont pas forcément familiers à la base. Nous faisons donc référence ici à un socle minimum de connaissances à avoir comme préalable à l'expérimentation et nous retenons plusieurs thématiques :

- *l'histoire politique française* ; situer les évolutions et les crises de l'histoire politique, et leurs liens depuis l'Ecole et l'Education ;

- *l'histoire de l'Ecole* (et notamment du système scolaire) ; situer les différentes réformes et grandes lignes qui constituent l'histoire du système scolaire ;

- *l'histoire des figures intellectuelles contemporaines et de certains courants de pensée* ; par exemple, situer les œuvres d'Illich, de Foucault, situer le courant anti-psychiatrique ;

- *l'histoire des recherches en rapport avec l'Education* ; situer les recherches en Education dont il peut être question entre 1957 et 1989 de manière générale, puis depuis les Sciences de l'Education ;

[419] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, p. 124.

- *l'histoire des organisations militantes et des mouvements pédagogiques* ; connaître le sens des abréviations et situer les organisations depuis leur histoire et leurs objectifs.

Rechercher le corpus

La périodisation étudiée s'étale sur 32 années. Or, les numéros de la revue qui nous intéressent ne sont pas gardés et consultables dans toutes les bibliothèques. Il a fallu identifier les endroits où ces exemplaires étaient présents. Le fait d'opérer en réseau est apparu très utile pour localiser précisément où les exemplaires étaient consultables ou même pour se les procurer[420].

Ainsi, nous nous sommes rendus dans les lieux suivants :

- Le Centre de Documentation en Sciences Humaines et Sociales de l'Université Nancy2 : toute la collection des *Cahiers pédagogiques* n'y est pas présente. Peu de numéros sont disponibles sur la période 1957-1972. La collection n'est vraiment fournie qu'à partir de 1980 ;

- La Bibliothèque Municipale de Nancy : la revue *Les Cahiers pédagogiques* n'y est pas archivée ;

- La Bibliothèque Municipale de Lyon : le catalogue de la bibliothèque mentionne, au contraire de celle de Nancy, que la collection est présente dans son entièreté depuis 1957. Selon nous, il est peu étonnant de constater ces différences entre les deux bibliothèques municipales de Nancy et de Lyon, puisque la revue et ses premiers contributeurs sont en réalité originaires de la région Rhône-Alpes. Le site de Lyon aurait pu constituer un recours pour rendre possible notre archivage, dans le cas où nous n'aurions pu avoir accès à la collection ;

- Le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Nancy-Metz : plusieurs dizaines de numéros manquent sur la période étudiée. Il faut noter que certains numéros sont parfois mal référencés et proviennent d'autres collections : on peut trouver quelques numéros de l'ancienne collection (1948-1957), *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, au milieu de la nouvelle collection qui commence en 1957. Ce site présente l'avantage d'être localisé sur l'agglomération nancéienne ;

- Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques : le siège de la revue *Les Cahiers pédagogiques* se trouve à Paris, rue Chevreul : toutes les collections y sont présentes : *Dossiers pédagogiques* (1945-1946), *Classes nouvelles* (1947-1948), *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire* (jusque 1957), puis renuméroté en 1957 et devenant à partir de 1961 *Les Cahiers pédagogiques*. Il faut préciser qu'il arrive que certains militants de longue date fassent don de leur collection personnelle[421], ce qui explique que certains numéros sont disponibles en plusieurs exemplaires.

Difficultés et enjeux de la démarche

Première difficulté : Il nous faut distinguer les éclairages anthropologiques, participant à la compréhension et à l'interprétation des archives, et le point de vue philosophie de l'éducation

[420] En cela, nous ne remercierons jamais assez Philippe Watrelot et Patrice Bride, respectivement président du C.R.A.P. et rédacteur en chef de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, de nous avoir autorisé à consulter au siège du Mouvement les archives de la revue à n'importe quel moment de l'année.

[421] La collection personnelle de Cécile Delannoy, une des figures emblématiques de la revue, est consultable dans les locaux du C.R.A.P.

à proprement parler, qui permettrait de réfléchir sur ce que recherchaient de manière idéale les militants de la revue. Qu'est-ce qui est de l'ordre de l' « esprit du temps » et qu'est-ce que singularise les militants et permet de réfléchir à une figure historique de la pédagogie ? En l'occurrence, suivre en parallèle des Novateurs l'évolution institutionnelle et politique permet d'observer où en est la société à un moment donné et l'étude de la revue permet de voir ce qui suit le même mouvement ou ce qui, fondamentalement, s'oppose. L'observation de ce qui est « en bordure » de la revue (les évolutions institutionnelles, les faits divers, les ouvrages proches et évoqués dans la revue, etc.) permet également de fournir des indications utiles. Certaines thématiques sont traitées à travers plusieurs dossiers. Respecter le cheminement de ces dossiers peut nous amener à saisir les données de conjonctures. La nature et le statut de chaque document sont des variables à prendre en compte. Une histoire des rubriques de la revue est à ce titre intéressant pour saisir ce qui est de l'ordre du temps et de l'actualité, et ce qui est spécifique à ces Novateurs.

Seconde difficulté : notre étude apparaît dans un contexte précis : la caricature d'enseignants Novateurs. A partir de cet ancrage, nous souhaitons retravailler sur la parole des Novateurs. Seulement, une tentation pourrait être de vouloir les camper dans leur monde. Il s'agit pour nous de ne pas partir d'un corps et d'en rechercher les voix, mais au contraire de partir des voix pour observer comment un espace collectif est esquissé à partir de ces voix. Ce qui induit d'autres difficultés, notamment s'il est décidé de mettre en avant ces paroles, ces citations ; c'est-à-dire qu'on ne peut livrer que quelques lignes d'un texte et en même temps, on ne peut restituer tous les textes de tous les contributeurs. Précisons d'ailleurs que plusieurs de ces textes, parmi les plus anciens du corpus, comportent de nombreuses fautes d'orthographe.

La méthodologie que nous allons déployer, et qui s'appuiera sur la construction d'une base de données et d'un outil pour se repérer dans l'archivage, devra prendre en compte les deux difficultés que nous venons de mettre en avant pour réussir à produire une étude cohérente.

II CONSTRUCTION D'UNE BASE DE DONNEES ET D'UN OUTIL

1. Récolter les sommaires de la revue pendant la périodisation choisie

La deuxième étape fut la récolte des listes de sommaires. Cette étape est liée à notre objectif de nous intéresser aux conditions de possibilité. Il est important de préciser que nous avons constitué divers répertoires et fichiers sur lesquels nous ne rentrerons pas dans les détails : entre autres, histoire des rubriques et fichier des auteurs. Nous avons choisi de présenter surtout le fichier de sommaires car il relie un peu tous ces axes de collecte : dans le sommaire, nous retrouvons notamment les rubriques, les contributions, les auteurs. Ensuite, il s'agit d'un outil précieux car cette tâche n'a pas été entreprise au sein de la revue, et il doit constituer une base de données récapitulatives relativement rares. Enfin, c'est un outil dont nous allons nous servir après la thèse pour explorer d'autres thématiques et qui continue de nous fournir des éléments pour avoir une activité scientifique régulière (propositions de communication, propositions de contribution).

- Première remarque : la question de l'usage de la lexicométrie dans ce travail de thèse. Tout d'abord, précisons que nous n'allons pas avoir ici recours à la lexicométrie. Non pas qu'elle se situe en dehors du cadre théorique choisi, car en effet, la lexicométrie pourrait sans

doute être envisagée par un foucaldien sous certaines conditions. Mais nous l'évoquerons par la suite, deux arguments ne plaident pas, en aval, pour un usage de la lexicométrie : la connaissance de l'œuvre de Foucault et la connaissance du terrain de recherche. Ensuite, nous ne chercherons pas à reproduire et calquer du Foucault d'une manière identique sur une thématique que l'auteur évitait soigneusement (l'autorité). Enfin, nous avons une réticence à mobiliser la lexicométrie d'entrée de jeu, car nous l'utiliserions pour chercher des syntagmes mis en évidence par ailleurs (nous délimiterions *a priori* des syntagmes caractérisant l'autorité en utilisant une autre source pour rechercher ces syntagmes dans le corpus ; nous pourrons dès lors observer ce qu'il en est d'une configuration de l'autorité établie par ailleurs dans ce corpus, mais nous ne pourrions pas mettre en relief la configuration bien spécifique de l'autorité que l'on retrouve dans le corpus). Or, rappelons cette formulation de Veyne pour caractériser Foucault lorsqu'il évoquait « cet ennemi des arbres ». Souvenons-nous également du rhizome de Guattari comme opposition à l'arbre chomskien. Nous ne pensons pas que les syntagmes établis par ailleurs refléteront les syntagmes des Novateurs pour évoquer et penser l'autorité. Par contre, mettre en évidence par un travail préalable ce qui est en jeu dans l'émergence de la question de l'autorité chez les Novateurs permettra de visualiser ce qu'il faudrait rechercher par la lexicométrie. C'est-à-dire que notre travail peut sans doute être ce qui rendra possible un travail *stricto sensu* foucaldien mobilisant des outils de lexicométrie.

- Deuxième remarque : l'utilité de ces classements de données. Recueillir et lister les sommaires permet d'établir une liste de thèmes ou de thématiques. Cette liste nous permet d'appréhender l' « *a priori* historique » du champ étudié en visualisant les thématiques, les objets, les concepts, les problèmes posés à un moment donné. Second apport, cette liste nous aide également à circuler dans le corpus en repérant des liens entre les numéros, des résonances entre les thèmes.

- Troisième remarque : la non-visibilité des débats sur l'autorité depuis les sommaires. Quelques remarques s'imposent rapidement si l'on se penche sur la thématique « autorité » dans les sommaires. Les énoncés sur l'autorité semblent « non-visibles ». En effet, sur l'ensemble des sommaires, aucun numéro n'a pour titre principal la thématique de l'autorité et nous précisons que même en dehors de la période en question, l'autorité n'a presque jamais été mentionnée en titre principal. En regardant de plus près la liste des sommaires, nous retrouvons le terme « autorité » et plus précisément un regroupement de deux textes sous le titre de « problèmes de l'autorité » ; le numéro en question est le n°25[422]. Il pourra être argué que nous restons trop centré sur le terme en lui-même. Puisque l'autorité n'est pas un terme coupé du réel, nous pouvons faire le même travail par rapport aux sommaires. En considérant sobrement que l'autorité est une influence et qu'elle est le cœur de la relation éducative, nous pouvons concéder que le n° 81, titré, *La relation maître-élèves*[423], évoque l'autorité et la réalité à laquelle ce terme renvoie. La question qui peut se poser à ce moment précis dans ces termes : cette revue n'évoque-t-elle pas du tout l'autorité ? Notre recherche a fait le choix de se centrer sur d'autres méthodes et références que l'étude directe de la langue ; et donc par cette volonté, nous postulons qu'il est question d'autorité dans les discours de la revue que nous étudions. La perspective offerte par nos références théoriques nous permet de ne pas rester à la surface des choses, et pour être plus précis, de ne pas rester à la surface de la langue.

- Enfin, quatrième remarque et elle est d'ordre pratique : la question de l'archivage en lui-même, au sens traditionnel du classement des données. Concrètement, nous avons recopié

[422] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de sixième et de cinquième*, janvier 1961.
[423] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969.

chaque sommaire des numéros à étudier (en faisant mentionner les auteurs et titres des contributions recensées dans les sommaires des numéros) et nous avons fait tout un travail de fiche d'identité de ces numéros pour garder une trace du nom des contributeurs (identité, parcours, fonction, thématiques abordées) et du contexte de chacun des numéros (éléments contextuels littéraires, politiques, institutionnels). Nous pourrions sans doute envisager d'ailleurs, à partir de ces notes et de ces fiches, d'être en mesure de composer un thesaurus des thématiques discutées dans l'histoire de la revue ; de recomposer, par contributeur, un répertoire individuel recensant pour chacun leurs textes respectifs dans la revue et de retracer pour certains auteurs leur parcours intellectuel, professionnel et militant.

1. Relier les thèmes et les dossiers

La seconde étape est de chercher à constituer des cartes dont le critère de validité premier serait de relier les thèmes et les auteurs en présence. Cette étape permet d'œuvrer par un « filtre » pour que l'observation ne soit pas parasitée par l'hétérogénéité du corpus et les contradictions des propos des collaborateurs. C'est dans ces jeux de cartes qui se font et se défont que se rejoignent les travaux de Foucault et de Deleuze :

> « […] Nous avions pour tâche d'analyser des états mixtes, des agencements, ce que Foucault appelait des dispositifs. Il fallait, non pas remonter à des points, mais suivre et démêler des lignes : une cartographie, qui impliquait une micro-analyse (ce que Foucault appelait une microphysique du pouvoir, et Guattari une micro-politique du désir). C'est dans les agencements qu'on trouverait des foyers d'unification, des nœuds de totalisation, des processus de subjectivation, toujours relatifs, toujours à défaire pour suivre encore plus loin une ligne agitée. On ne chercherait pas des origines mêmes perdues ou raturées, mais on prendrait les choses là où elles poussent : fendre les choses, fendre les mots […] »[424].

Il s'agit donc de visualiser l'émergence de thématiques et de questions, et les liens possibles avec d'autres thématiques à des moments donnés, et de commencer à voir des évolutions et des ruptures dans ces regroupements de thèmes et de dossiers.

Par exemple, nous avons groupé les dossiers, comme ci-dessous :

Audio-visuel :

Les Cahiers pédagogiques, n° 30, *Autour des méthodes actives*, novembre 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 80, *La radio-télévision scolaire*, février 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 90, *Moyens techniques et pédagogie : le circuit fermé de télévision*, avril 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 116, *L'audiovisuel Ŕ Les 10%*, septembre 1973.

Administration Ŕ inspection :

Les Cahiers pédagogiques, n° 42, *L'administration des établissements*, mai 1963.
Les Cahiers pédagogiques, n° 73, *L'enseignement à temps partiel*, février 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 113, *L'administration, moteur ou frein ?*, avril 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 82, *L'inspection*, mai 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 100, *Antibabel*, octobre 1971.

Architecture scolaire :

Les Cahiers pédagogiques, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970-janvier 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 124, *Pailleron Ŕ Nice, Sarcelles, Canteleu… Pourquoi des écoles brûlent-elles ?*, mai 1974.

[424] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ 1990. Op. cit.*, p. 119.

Corporéité :

Les Cahiers pédagogiques, n° 13, *L'éducation physique*, avril 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 142, *L'école et le corps*, mars 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 183, *Le sport dans l'école*, avril 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 262, *E.P.S., une nouvelle donne*, mars 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 127, *L'éducation sexuelle à l'école*, octobre 1974.
. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 207/208, *Faire des jeux*, octobre-novembre 1982.

Cela nous permet d'avoir un premier contact avec le corpus général constitué des 32 années de publications à étudier, et aussi cela nous permet de nous créer un outil pour évoluer dans ce corpus pour ce travail de recherche, mais également dans le cadre de propositions de communication ou de contribution pour des congrès, des colloques, des séminaires ou des ouvrages collectifs[425].

III METHODOLOGIE

1. Introduction

Nous partons de la définition de l'énoncé de Michel Foucault dans l'ouvrage *L'archéologie du savoir* :

> « On appellera *énoncé* la modalité d'existence propre à cet ensemble de signes : modalité qui lui permet d'être autre chose qu'une série de traces, autre chose qu'une succession de marques sur une substance, autre chose qu'un objet quelconque fabriqué par un être humain ; modalité qui lui permet d'être en rapport avec un domaine d'objets, de prescrire une position définie à tout sujet possible, d'être situé parmi d'autres performances verbales, d'être doté enfin d'une matérialité répétable » [426].

Décrire les énoncés prend donc un sens très précis :

> « Décrire un énoncé ne revient pas à isoler et caractériser un segment horizontal ; mais à définir les conditions dans lesquelles s'est exercée la fonction qui a donné à une série de signes (celle-ci n'étant pas forcément grammaticale ni logiquement structurée) une existence, et une existence spécifique. Existence qui la fait apparaître comme autre chose qu'une pure trace, mais plutôt comme rapport à un domaine d'objets ; comme autre chose que le résultat d'une action ou d'une opération individuelle, mais plutôt comme un jeu de positions possibles pour un sujet ; comme autre chose qu'une totalité organique, autonome, fermée sur soi et susceptible à elle seule de former sens, mais plutôt comme un élément dans un champ de coexistence ;

[425] C'est pour cette raison que ces activités annexes au travail de thèse (communications, contributions, etc.) sont rendues envisageables par ce procédé de répertoires et en même temps nous permettent une confrontation permanente avec nos pairs pour évaluer l'avancée de la thèse. C'est ainsi que les diverses communications que nous avons effectuées ont toujours été en rapport, de près ou de loin, avec notre thèse et nous ont à chaque fois permis d'évaluer où nous en étions dans nos choix et dans nos expérimentations (que ce soit pour approfondir la description de la prise de parole des lycéens en 1968, pour évoquer la question de la corporéité dans la littérature des *Cahiers pédagogiques*, pour travailler plus précisément sur les origines de la revue ou encore faire le point sur la référence à Foucault dans le cadre d'une recherche en Sciences de l'Education).
[426] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. *Op. cit.*, pp. 140-141.

comme autre chose qu'un événement passager ou un objet inerte, mais plutôt comme une matérialité répétable »[427].

Lorsqu'il évoque les énoncés, ce que Foucault souhaite mettre au cœur de son travail est la fonction énonciative. La fonction énonciative regroupe la formation des objets, la formation des concepts, la formation des stratégies et les emplacements pour des sujets possibles. La régularité de ces répartitions fonde ce que Foucault appelle une formation discursive :

« Décrire des énoncés, décrire la fonction énonciative dont ils sont porteurs, analyser les conditions dans lesquelles s'exerce cette fonction, parcourir les différents domaines qu'elle suppose et la manière dont ils s'articulent, c'est entreprendre de mettre au jour ce qui pourra s'individualiser comme formation discursive »[428].

L'usage du terme « énoncé » chez Foucault est très différent de l'usage habituel et il en est de même pour le terme « discours » qu'il faut entendre comme ensemble d'énoncés dans une formation discursive particulière.

« Un énoncé appartient à une formation discursive comme une phrase appartient à un texte, et une proposition à un ensemble déductif. Mais alors que la régulation d'une phrase est définie par les lois d'une langue, et celle d'une proposition par les lois d'une logique, la régularité des énoncés est définie par la formation discursive elle-même. Son appartenance et sa loi ne sont qu'une seule et même chose ; ce qui n'est pas paradoxal puisque la formation discursive se caractérise non par point par des principes de construction mais par une dispersion de fait, qu'elle est pour les énoncés non pas une condition de possibilité mais une loi de coexistence, et que les énoncés en retour ne sont point des éléments interchangeables mais des ensembles caractérisés par leur modalité d'existence »[429].

« On appellera discours un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive ; il ne forme pas une unité rhétorique ou formelle, indéfiniment répétable et dont on pourrait signaler (et expliquer le cas échéant) l'apparition ou l'utilisation dans l'histoire ; il est constitué d'un nombre limité d'énoncés pour lesquels on peut définir un ensemble de conditions d'existence ».[430]

Si bien qu'à la question « qu'est-ce qu'un « énoncé » à partir d'une lecture de Foucault ? », on s'aperçoit bien que l'énoncé n'est pas une phrase et n'est pas une proposition, mais une modalité d'existence, c'est-à-dire un certain nombre de conditions, de modalités réunies, délimitant une fonction énonciative en particulier. C'est-à-dire que l'on pourrait très bien être en présence de plusieurs fonctions énonciatives différentes dans un corpus s'étalant sur 32 années, et ainsi nous pouvons décrire plusieurs formations discursives.

Une formation discursive, c'est donc une certaine répartition des objets, des concepts, des stratégies, et des emplacements bien particuliers pour des sujets possibles ; c'est donc également une fonction énonciative qui rend possible l'existence de signes. Mais ce qui nous importe concerne la mise en relief des conditions historiques et les descriptions des fonctions énonciatives, et non pas l'évocation de tous les énoncés sur l'autorité, c'est-à-dire de toutes les productions et de tous les signes en rapport avec l'autorité. Rappelons que chez Foucault, l' « archive » correspond, « […] non pas à la totalité des textes qui ont été conservés par une civilisation, ni l'ensemble des traces qu'on a pu sauver de son désastre, mais le jeu de règles qui déterminent dans une culture l'apparition et la disparition des énoncés, leur rémanence et leur effacement, leur existence paradoxale d'*événements* et de *choses* […] »[431].

---

[427] *Ibid.*, pp. 142-143.
[428] *Ibid.*, pp. 151-152.
[429] *Ibid.*, pp. 152-153.
[430] *Ibid.*, p. 153.
[431] In « Sur l'archéologie des sciences. Réponse au Cercle d'épistémologie », texte n° 59, in FOUCAULT M. *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975)*. Éditions Gallimard. Paris, 2001, 1708 p., pp. 724-759.

Seulement, Foucault n'est pas très précis au sujet du déroulement à suivre pour une telle entreprise, et plus particulièrement d'un point de vue chronologique. L'ouvrage *L'archéologie du savoir* jouit à ce titre d'une posture très paradoxale ; l'ouvrage essaie de prolonger le plus loin possible ce que Foucault avait expérimenté dans ses précédents travaux, mais en même temps, Foucault n'ira pas plus loin puisqu'il changera plus ou moins de perspective après ce même ouvrage.

Nous avons fait le choix de partir des objets. C'est-à-dire que nous allons regrouper des textes au sein de notre corpus, qui seront en rapport avec l'autorité. Et pour les identifier, nous allons partir d'une délimitation *a priori* des traits de structures de l'autorité éducative afin d'établir des critères de sélection de textes qui rendront possible le regroupement de textes en rapport avec l'autorité. Ces textes seront des ensembles de phrases, des ensembles de signes, qui ne constitueront pas la totalité des signes en rapport avec l'autorité. Ils formeront plusieurs échantillons se répartissant sur la période étudiée (1957-1989) et à partir desquels nous allons chercher à mettre en relief les fonctions énonciatives qui permettent l'existence de ces textes.

Puis, nous allons travailler à partir d'une « intrigue », entendue dans le sens d'un champ événementiel, qui sera instaurée par un « événement » et qui délimitera différents emplacements pour un sujet possible et une répartition bien particulière des objets, des concepts et des stratégies. La périodisation étudiée (1957-1989) comporte un certain nombre d'intrigues que nous allons décrire et qui vont correspondre à des possibilités de discours Novateurs ou à des niveaux différents de possibilités pour des discours Novateurs.

Il s'agit par la suite d'observer avec quelle intrigue, certains textes rentrent en résonance et avec quelle intrigue en tant que répartition particulière, les énoncés, les propositions et les signes composant les textes partagent des modalités énonciatives communes. C'est-à-dire que les intrigues que nous allons mettre en évidence délimitent des types de pratiques discursives. Notre travail consiste à retrouver ces différentes pratiques discursives dans le groupement de textes sélectionné et à en décrire les modalités.

2. Répertorier les objets et les contributions en rapport avec ces objets, et les textes sur l'autorité

Nous allons voir en quoi notre entreprise va se distinguer de la pratique d'un archiviste traditionnel.

Un nouvel archiviste

La perspective offerte par l'œuvre de Foucault porte et sur la posture du chercheur et sur sa démarche. Deleuze racontait que Foucault ne travaillait pas réellement comme le faisaient les archivistes traditionnels. Sa priorité est l'énoncé ; ils ne se préoccupent que des énoncés. Ces prédécesseurs, écrit Deleuze, portaient leur attention sur les propositions et les phrases. Ce point de rupture est essentiel puisque dès lors, là où par habitude, traditionnellement les archivistes se concentraient sur la hiérarchie verticale des propositions et en même temps sur la latéralité des phrases, le nouvel archiviste que suggère Foucault recherche des diagonales. Par son attention portée aux énoncés, il rend lisible ce qui ne l'était pas précédemment[432].

Pour Deleuze, le style de Foucault semble être singulier sur deux points : la dimension que procure la diagonalité de sa méthode et la perspective dicible/visible. Deleuze prend l'exemple de l'ouvrage *Surveiller et punir* sur notamment, les prisons et l'enfermement. Deleuze part du postulat selon lequel, la prison est une « chose » à considérer comme une

[432] DELEUZE G. *Foucault. Op. cit.*, p. 11.

formation de milieu (il fait en l'occurrence référence au milieu carcéral). Elle est une « forme de contenu » ; et en ce sens, il formule que le contenu est le prisonnier ; mais, précise Deleuze, que l'on parle de chose ou de forme, la prison ne renvoie pas par exemple à un mot qui la désignerait et donc, la prison ne peut pas être envisagée depuis la distinction saussurienne signifiant/signifié. Selon Deleuze et en s'appuyant sur les œuvres de Foucault, cette chose renvoie à plusieurs mots, concepts, dont par exemple « délinquance » ou « délinquant », qui sont l'expression d' « une nouvelle manière d'énoncer les infractions, les peines et leurs sujets »[433]. Il est question de « forme d'expression », écrit-il.

Deleuze évoque quelques pages plus loin dans ce même ouvrage, cette « nouvelle répartition rigoureuse »[434]. Dans ces pages, Deleuze illustre parfaitement le choix de la distinction contenu/expression au détriment de la distinction signifiant/signifié. Ces deux distinctions ne se calquent pas, dans le sens où le contenu ne peut se confondre dans le signifié et l'expression ne peut être réduite au signifiant. Dans cette répartition, il écrit que « le contenu a une forme et une substance ». Deleuze reprend l'exemple de la prison : la prison est une forme et la substance renvoie aux prisonniers. Mais l'expression a également une forme et une substance. Cette fois, il prend l'exemple du droit pénal et de la « délinquance » comme objet d'énoncés. Et suivant ce raisonnement, il continue cette réflexion et il écrit :

> « […] De même que le droit pénal comme forme d'expression définit un champ de dicibilité (les énoncés de délinquance), la prison comme forme de contenu définit un lieu de visibilité (le « panoptisme », c'est-à-dire un lieu où l'on peut à chaque instant tout voir sans être vu) […] »[435].

Deleuze énonce un exercice particulier que l'œil doit effectuer dans ce genre de recherche[436]. Selon nous, notre œil doit voir dans ce concept de « configuration » des champs de dicibilité et des lieux de visibilité. Nous allons faire émerger des traits de structure et à ces traits de structure se rattacheront divers champs et lieux, de dicibilité et de visibilité.

Des traits de structure de l'autorité aux critères de sélection des textes traitant de l'autorité

Il faut délimiter une cartographie envisageable pour rendre compte des objets possibles sur l'autorité. Il faut partir d'une définition, d'un début d'élucidation de la notion d'autorité éducative. Nous allons nous orienter vers des recherches sur ce sujet. En l'occurrence, Eirick Prairat[437] délimitait récemment les caractéristiques de l'autorité éducative, qu'il nomme également influence éducative[438].

- Tout d'abord, l'autorité se caractérise comme une « influence libératrice ». Par sa racine latine, *autor*, le mot « autorité » renvoie par dérivation au verbe *augere*, dont la signification est « augmenter ». Pour Eirick Prairat, « l'autorité fait croître, elle augmente l'enfant, d'un mot elle fait grandir. » Il s'agit en fait d'une influence positive, que l'on pourrait voir comme un service.

---

[433] *Ibid.*, p. 39.
[434] *Ibid.*, p. 55.
[435] *Ibid.*, p. 55.
[436] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ 1990. Op. cit.*, p. 131.
[437] Eirick Prairat est Professeur des Universités en Sciences de l'Education à l'Université Nancy2. Ses thèmes de recherche sont, entre autres, la sanction, les pratiques punitives, le droit et les normes dans l'Ecole, l'éthique enseignante et la déontologie de l'enseignement.
[438] In Eirick Prairat « Autorité et respect en éducation », In *Le Portique*, Numéro 11, 2003, Le respect. Url : http:// leportique.revues.org/document 562/html.

- Deuxième caractéristique : l'autorité éducative est une « action indirecte ». Elle n'est pas réellement une action ; Eirick Prairat écrit qu'elle est davantage « une activité qui vise à susciter, en l'autre, une activité ». Il poursuit en expliquant qu'elle n'est pas une volonté qui s'oppose et s'impose à une autre volonté pour la soumettre, mais une volonté qui s'allie à une volonté naissante pour l'aider à vouloir. Selon lui, l'autorité n'a pas pour objectif de régenter une volonté peut-être malléable, mais d'éclairer les contours hésitants d'une liberté indécise, en cours de concrétisation.

- Troisième caractéristique : l'autorité éducative est une « influence temporaire ». Cet aspect résulte de la corrélation des deux précédentes caractéristiques. Eirick Prairat écrit qu' « alors que l'influence manipulatrice ne cesse de réaffirmer l'asymétrie originelle pour se perpétuer, l'influence éducative travaille à sa propre éclipse. » Son objectif est en fait pour Eirick Prairat de se circonscrire dans le temps.

- Quatrième caractéristique : l'autorité éducative en réalité « présuppose la reconnaissance ». Elle ne se fonde pas sur une « soumission aveugle » mais « dans un acte de reconnaissance ». Eirick Prairat écrit : « […] Telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire. »

Toujours depuis les travaux d'Eirick Prairat, nous allons maintenant chercher cette dimension de cadre en rapport avec l'autorité éducative et les caractéristiques précédemment évoquées ; nous recherchons à ces endroits les objets possibles en rapport avec les traits de structure qui se dessinent peu à peu. Dans la deuxième partie de son ouvrage *De la déontologie enseignante*[439], Eirick Prairat livre un passage sur des questions de philosophie de l'éducation, et plus particulièrement sur une élucidation des assignations de l'espace scolaire, qui va nous intéresser pour notre travail. Eirick Prairat pose une question essentielle : « Où sommes-nous lorsque nous sommes à l'école ? » Cette question regroupe en son sein plusieurs interrogations : « quelle est la place de l'école ? » ; « Quel est le sens de ce lieu ? » Pour répondre à ces questionnements, Eirick Prairat choisit un angle philosophique, pour démontrer la spécificité de l'espace scolaire et les propriétés de cette spécificité : un espace scolaire ni domestique, ni publique. Pour son argumentation, Eirick Prairat convoque trois auteurs : Condorcet, Hegel et Arendt ; dont les œuvres présentent des similitudes et des différences.

- Eirick Prairat commence son argumentation en évoquant Condorcet :

> « Pour Condorcet, l'école a mission d'instruire et d'éclairer les hommes afin d'en faire de vrais citoyens, c'est-à-dire des sujets capables de comprendre et d'infléchir le cours du monde […] ».[440]

Pour reprendre la formulation d'Eirick Prairat, l'école n'est pas une institution parmi ou comme les autres institutions ; l'école est différente par les liens qu'elle entretient avec la république : l'école a pour objectif d'entretenir l'idéal républicain et de son côté, la république doit veiller sur l'école. Un lien existe entre l'école et la république. L'école et la république se conditionnent, écrit Eirick Prairat. L'école chez Condorcet est en fait « une émanation et une condition de possibilité de la république »[441].

Une autre spécificité de l'espace scolaire chez Condorcet est la distinction entre éducation et instruction, dont les missions diffèrent. L'instruction est relative au savoir et à la raison.

[439] PRAIRAT E. *De la déontologie enseignante.* Presses Universitaires de France. Paris 2009, 192 p.
[440] *Ibid.*, p. 56.
[441] *Ibid.*, p. 57.

Pour Eirick Prairat, l'instruction chez Condorcet a pour objectif de « développer l'esprit critique et la sagacité intellectuelle »[442]. L'éducation quant à elle véhicule, en plus de certaines vérités, des opinions qui peuvent être d'ordre politique, moral et/ou religieux. Cette première particularité de l'éducation est une raison pour Condorcet de récuser une orientation éducative assignée à l'école. De son côté, l'instruction permet de libérer par les savoirs.

Deuxième particularité : l'éducation est l'affaire des parents. Pour Condorcet, chaque sphère a sa particularité. La famille s'occupe de l'éducation pendant que l'école se concentre sur l'instruction, qui ne sert pas à façonner des élèves ou à inculquer des croyances. Le projet d'instruire et le projet scolaire sont liés.

La notion de savoirs élémentaires est également importante chez Condorcet. Eirick Prairat écrit que ces savoirs élémentaires sont en quelque sorte le prolongement de savoirs encyclopédiques, « des savoirs scientifiques disponibles ». Deux principes caractérisent ces savoirs. Eirick Prairat parle d'un principe de suffisance : « cela signifie que la maîtrise de ces savoirs garantit l'autonomie intellectuelle des personnes et leur offre une forme d'égalité juridique ». Ensuite, Eirick Prairat évoque un principe d'ouverture : « ils [les savoirs élémentaires] s'articulent les uns aux autres, les uns sur les autres Ŕ ce qui permet à l'esprit qui a suffisamment de vivacité intellectuelle et de talent d'atteindre les sommets de la connaissance ». De cette manière, les savoirs élémentaires permettent de rendre possible « l'égalité juridique et la différence intellectuelle entre les membres d'une même société », écrit Eirick Prairat.

La troisième spécificité de l'espace scolaire chez Condorcet est pour Eirick Prairat, intrinsèquement liée aux deux premières, car en fait, « la finalité de l'école, qui est de promouvoir l'idéal républicain par la diffusion des Lumières, exige que celle-ci soit une institution indépendante » ; ce qui fait de cette spécificité, la conséquence et la condition des deux premières caractéristiques. L'indépendance de l'école œuvre chez Condorcet pour une émancipation des hommes.

- Eirick Prairat évoque ensuite Hegel :

> « Pour Hegel, la finalité de l'éducation est l'accès à l'indépendance, à la liberté par une négation de la liberté première qui est toujours abstraite et immédiate. La tâche de l'éducateur est difficile car l'enfant « n'est pas encore capable de reconnaître en sa vraie valeur l'importance de l'occupation à laquelle il se livre », mais l'éducation n'est pas sans prise car l'enfance lui offre un point d'appui essentiel […]. »[443]

Selon Hegel, l'école est une sphère médiane. Eirick Prairat écrit :

> « L'école doit d'abord être une sphère à part, autonome, à l'écart du tumulte et des intérêts du dehors (famille, monde du travail…), pour que l'enfant puisse se préparer dans le calme […]. »[444]

L'objectif de cette autonomie est de « protéger l'enfance en l'enfant ». Le temps de l'enfance est « un temps en devenir », qu'il faut respecter. Le rôle de l'éducation est d'introduire les jeunes dans le monde des adultes et de la culture ; ce qui confère à l'école un objectif de préparation. L'école est un lieu de préparation et l'école est également « un espace intermédiaire » car elle permet d'apprendre « l'usage du monde », écrit Eirick Prairat, ce qui ne sont pas les fonctions de la famille et du monde. L'éducation consiste à organiser ce passage. Il faut préparer cette transition entre la famille et le monde effectif. Eirick Prairat

[442] *Ibid.*, p. 57.
[443] *Ibid.*, p. 62.
[444] *Ibid.*, p. 63.

écrit que « l'école est un pont, elle sépare et relie ». L'école nécessite pourtant une éducation préalable.

- Eirick Prairat présente également Hannah Arendt et ses positions sur l'espace scolaire. Pour Arendt, l'école est responsable de la présentation au monde. De cette manière, l'éducateur est un représentant du monde.

Eirick Prairat écrit :

> « […] L'éducateur est à proprement parler un médiateur : entre l'enfant et le monde, entre les anciennes et les nouvelles générations, entre le passé et le présent. Cet espace où le monde est dit et expliqué doit être qualifié de « prépolitique ». Prépolitique, car c'est un lieu de préparation et d'initiation, c'est un monde qui précède et ouvre sur un autre monde ; prépolitique car les relations qui le caractérisent sont par définition dissymétriques. »[445]

L'école est le lieu de la présentation du monde mais elle n'est, en aucun cas, le monde. Eirick Prairat écrit que « l'école, comme tout entre-deux, relie et sépare. » L'école n'est pas un lieu public car est public « ce qui est commun » et « ce qui jouit de la plus grande publicité ». L'école se situe chez Arendt, entre la sphère privée et la sphère publique.

Le parcours entre ces trois œuvres permet à Eirick Prairat de définir l'école comme un « lieu spécifique » : l'école n'est ni la famille, ni le monde du travail, pas plus que l'école n'est un lieu de « délibération politique ». Une divergence entre les trois auteurs reste présente : le fait de restreindre l'école à un « lieu d'étude » ou à un « lieu d'étude et d'éducation ». Le reste de cette communication entre ces œuvres fait ressortir des convergences ; Eirick Prairat écrit :

> « En tout cas, nos trois auteurs s'accordent à dire que l'école est un lieu où l'on se prépare à devenir un adulte. Lieu où l'on présente le monde (Arendt), lieu où l'on se familiarise avec l' « usage du monde » (Hegel), elle est aussi un espace où l'on apprend à penser pour pouvoir exercer ses droits avec lucidité (Condorcet) ; d'un mot, elle est un espace propédeutique […] »[446].

En mettant en parallèle ces deux définitions, de l'autorité éducative et de l'espace scolaire, nous pouvons énoncer que l'autorité éducative se présente dans un cadre, qu'elle est rendue possible par ce cadre, tout en garantissant elle-même la cohérence de ce cadre.

Les objets évoquant l'autorité

Nous pensons que nous pouvons mettre en relief quatre traits de structure de l'autorité éducative qui correspondent à chaque fois à différents objets possibles :

- *l'autorité éducative est une relation entre deux personnes spécifiques* ; c'est une influence qui se produit, se travaille depuis une certaine distribution des rôles ; elle est la relation éducative entre d'un côté un enseignant et de l'autre un élève ; elle est l'influence d'un adulte sur un enfant ; trois notions sont en jeu : l'acte d'influence dissymétrique, le statut d'adulte et le statut d'enfant ;

- *l'autorité éducative correspond à des missions bien particulières, notamment la présentation et le rapport au monde* ; ce rapport au monde est essentiel car il légitime le premier trait de structure : puisque l'adulte vient de ce monde que ne connaît pas l'enfant, il a donc la légitimité de le présenter ;

[445] *Ibid.*, p. 69.
[446] *Ibid.*, p. 73.

- *l'autorité éducative, par ce qu'elle est et ce vers quoi elle se tourne, légitime l'espace scolaire d'une manière précise* ; l'Ecole n'est donc ni la sphère privée, ni la sphère publique ;

- *l'autorité éducative induit une dialectique entre autorisation et interdiction* ; cette particularité de l'autorité éducative met en scène la confrontation aux règles et l'inculcation des limites, ce qui peut être mis en rapport avec l'éducation morale.

Pour chacun de ces traits de structure, et pour chacun des liens qui les font se croiser, correspondent des champs de dicibilité et des lieux de visibilité. La notion de « configuration » serait la carte provisoire, en mouvement, de tout ce maillage et cet enchevêtrement de lignes. Nous pourrons dès lors rechercher des données sur l'autorité à travers les discours portant sur la relation éducative, sur le rapport au monde, sur les assignations de l'espace scolaire et sur la formation morale et civique.

Constitution de répertoires de textes évoquant les objets en lien avec l'autorité à partir des critères de sélection établis

Quelques remarques rapides ; nous pouvons répertorier trois types de groupe de textes : un groupe de textes qui traite de l'autorité exclusivement ou tout du moins explicitement, un groupe de textes qui fait référence à l'autorité en évoquant une des structures préalablement évoquées, et un groupe de textes (laissé ouvert) qui prolonge le deuxième groupement de textes en deux directions : le cadre et les pratiques.

- Dans le premier groupe se trouvent les textes où on énonce explicitement la question de l'autorité.

- Dans le deuxième groupe, nous pouvons trouver des textes traitant des structures évoquées : les idées de relation, de présentation du monde, d'assignation de l'espace scolaire, de formation morale, de rapport au temps et de rapport au monde.

- Le troisième groupe est constitué de plusieurs textes prolongeant ces différentes structures et qui se répartissent en deux sous-groupes : des textes sur le cadre scolaire et sociétal, et des textes sur les pratiques et les expérimentations. Nous faisons remarquer que le recensement des textes de ce troisième groupe est très difficile, car au final, tout peut être relatif au cadre et aux pratiques.

Nous avons donc une série de textes sur l'évocation de l'autorité, une série de textes sur ce qui structurerait une position sur l'autorité, et une série de textes sur le cadre et les pratiques.

Liste des textes évoquant l'autorité

Jacques Alési, « Discipline et personne humaine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 11-16.

Maurice Audebert, « Trois images du maître », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 12-13.

Nicole B., « Le conditionnement de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, p. 12.

Jean Beauté, « Un sujet tabou : le chahut », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 28, *Réforme et pratique de l'enseignement*, juin 1961, p. 38.

Jean Beauté, « Autorité et connaissance de soi », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 20-21.

Henri Bénac ,« Un art difficile et concerté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 45-51.

Andrée Brossé, « Le problème », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 27-28.

Mme Brunet, « Apprentisage et réapprentissage en Sixième », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 42-49.

Jean Chambolle, « Pédagogie active et dialogue maître-élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 58-61.

Gilles Ferry, « Dépendance et réciprocité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, p. 11.

Gilles Ferry, « La relation enseignant-enseigné », Maurice Audebert, « Trois images du maître », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 15-19.

François Goblot, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 10-11.

Robert Humm, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 190, *Parler son pays à l'école*, janvier 1981, quatrième de couverture.

Yves Klein, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 22.

Jean Lagarrigue, « Action directe et action indirecte », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 29-30.

Louis Marguin, « Sur la priorité du texte dans les études littéraires et sur l'autorité pédagogique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 16-21.

Madeleine Martinie, « Un début dans l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 42-45.

Jean Pérucaud, « La dilution de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 215, *Intelligence, Inégalités, ou « ils échouent parce qu'ils sont bêtes »*, juin 1983, p. 24.

Martial Pradalié, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 10.

Jeanne Strawzynski-Magne, « La discipline et l'ensemble du problème éducatif », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 30-31.

Gilbert Walusinski, « Il n'est point de malheurs dont je ne sois coupable ! », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973, quatrième de couverture.

« Un état d'esprit à réformer », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 16-18.

« Le dialogue », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 21-24.

Liste des textes évoquant les traits de structure de l'autorité

Guy Avanzini, « La relation entre le maître et les élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 30-31.

Guy Baillet, « L'école de la vie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 8-11.

Roger Bazin, « Textes fondamentaux sur le chef d'établissement et l'administration collégiale », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 7-12.

Louis-Claude Cleyet, « Réflexions sur le sens de l'enseignement en 1963 », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée*, novembre 1963, pp. 5-8.

Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966, pp. 5-7.

Eugène Gainié, « Mission ou démission de l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 23-26.

Roger Gal, « Ce que devrait être l'éducation du citoyen », In *Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 9-11.

Michel Glatigny, « Doit-on s'en tenir au vocabulaire d'hier ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, pp. 33-37.

Alfred Grosser, « La fuite devant le présent », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui*, février 1965, pp. 34-35.

Georges Hervé, « L'école, foyer socio-culturel », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 12-14.

Paul Labal, « L'éducation civique discipline majeure », in *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Responsabilités de l'école*, janvier 1964, pp. 41-46.

Jean-William Lapierre, « Qu'est-ce que le civisme ? », In *Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 4-6.

Claude Masset, « Erudition et culture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 36 Ŕ39.

Philippe Pinchemel, « La géographie et l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 18 Ŕ22.

Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 41-44.

Louis Porcher, « L'enseignant, l'enseigné et les moyens de communication », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 82-84.

Claire Roby, « Le passé, l'éducation et l'avenir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 21, *L'enseignement des mathématiques*, mai 1960, pp. 88 Ŕ91.

Pierre-Henri Simon, « Crise de la conscience civique », In *Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 6-8.

Liste de textes périphériques

Paul Baudichon, « Self-service au lycée », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 67.

Robert Bazin, « Quelques remarques en guise de conclusion », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 36-42.

Francis Blondel et Robert Humm, « Pour une authentique promotion », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 92-93.

Yvette Bouisseren, « L'éducation de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 61-62.

Roger Brassart, « Quelques remarques pour mieux poser les problèmes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 26-28.

Marguerite Chardon, « L'échec scolaire et ses causes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 11-13.

Cécile Delannoy, « Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné-savoir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, p. 79.

Jean Delannoy, « Démocratie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 25.

Jacques Drouet, « La ruine du temple », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 84-88.

Michel Faligand, « Expériences d'autogestion à l'école primaire », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 49-52.

André Fayet, « Au cours moyen deuxième année : une classe transformée », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 47-48.

Guy Féray, « La démocratie éducative », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 21-24.

Marc Flandrin, « Architecture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 37, *La coordination des disciplines*, octobre 1962, quatrième de couverture.

Alain Gilles, « Le pouvoir de/à/dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, pp. 13-16.

François Goblot, « A propos des expériences d'autogestion scolaire », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 45-47.

Robert Humm, « D'une société de punition à une société de coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 22.

Francis Imbert, « L'ordre, enfin ! », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, pp. 7-9.

Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 46-47.

Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 32-36.

Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 39.

Firmin Laffont, « Le principe coopératif », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 24.

Jean Le Gal, « Qu'est-ce qu'une classe autogérée ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 45-47.

René Lemasurier, « Quelques pas vers l'autodiscipline », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 68-76.

Amédée Llères, « Pas de démocratie sans éducation », n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, in *Les Cahiers pédagogiques*, pp. 24-25.

Françoise Looten, « Pour une culture de la coopération et de la curiosité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 7-8.

René Lourau, « Une expérience de pédagogie institutionnelle », n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 53-59.

André Massat, « Le cadre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.

René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971, p. 9.

René Nodot, « Le repli de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 78-80.

René Nodot, « Auto-discipline dans un collège d'enseignement technique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 59-66.

Philippe Pinchemel, « La géographie et l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 18 Ŕ22.

Ch. Pomerol, « La classe de géologie et la formation du touriste intelligent », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 24-25.

A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 55-57.

Maurice Robert, « Internat et coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 43-45.

Jeanne Strawzynski, « L'enseignement est une amitié », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 6-7.

Henry Tavoillot, « La leçon de Carl Rogers », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 80-82.

Albert Tortrat, « Pour une conception plus large de la culture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 8.

Gilbert Walusinski, « Continuez… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.

M. X., « Crise et santé de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 4-7.

« Le comportement de l'élève à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 38.

« La discipline au lycée pilote de Marseilleveyre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 67-73.

« La répression dans l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, pp. 1-2.

« Autour de l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, pp. 3-4.

Dossier « La démocratie à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-69 : essai de bilan*, octobre 1969, pp. 31-34.

3. Mise en intrigue des discours Novateurs

Nous allons découper la période que nous souhaitons étudier en « intrigues ». Puisque nous cherchons à travailler sur l'autorité depuis les discours sur la Rénovation et le changement, nous allons découper la période en plusieurs intrigues à partir d'événements d'évolution et de crise dans les discours sur la Rénovation et le changement. Nous partons donc de plusieurs intrigues en rapport avec des évolutions et des crises dans ces discours de la Rénovation et c'est dans ces intrigues que nous chercherons à repérer des discours sur l'autorité et que nous les problématiserons. Chaque intrigue correspond à une pratique discursive.

Pour pouvoir distinguer des emplacements possibles pour produire des discours Novateurs, il faut mettre en évidence ce que sont des discours Novateurs.

Que sont des discours Novateurs ?

Première chose : qu'en est-il de ces discours sur l'Innovation, la Rénovation et le changement ? Qu'en est-il de ces discours dits Novateurs ? La connotation « novatrice » ou d' « innovation pédagogique » mérite avant tout une première précision. Cet approfondissement, nous le puisons dans ces quelques lignes de Daniel Hameline :

> « […] innover, ce n'est pas simplement inventer ou tirer parti des circonstances. Ce n'est pas simplement provoquer un changement, même une amélioration. L'acte est toujours, de manière plus ou moins explicite, chargé d'un jugement de valeur, ou plus exactement, d'un jugement de dévalorisation. Pour que ce que l'on préconise soit qualifiable de « mieux », il est nécessaire de (dis)qualifier du « plus mal » ou « moins bien ». Innover, c'est faire du périmé. Et les acteurs ne se rendent pas toujours compte que, ce faisant, ils instruisent à leur tour du périmable autour de *la vis a tergo* du changement pour le changement »[447].

Ainsi, la caractéristique « novatrice » qui nous intéresse ici dépendra dans un premier temps d'un jugement de valeur d'un système qui nous prédétermine. Lorsque l'on s'interroge, « qu'est-ce qu'une pensée novatrice ? », on pose en premier lieu la question « qu'est-ce

[447] Daniel Hameline, « L'innovation ou les pas de l'histoire », in *L'innovation dans l'enseignement français XVIe- Xxe siècle*., CRDP, 2004, 174 p., pp. 7-14.

qu'innover ? » ; à cela, on peut répondre par deux axes. Innover c'est juger puis être en rupture, vouloir transformer. Ainsi, la caractéristique « novatrice » qui nous intéresse ici dépendra dans un premier temps d'un jugement de valeur d'un système qui nous prédétermine, car l'Innovation « exploite toujours ce qui la précède »[448]. C'est-à-dire qu'en considérant l'Ecole en tant qu'espace particulier, les discours Novateurs porteraient alors sur la transition d'un espace scolaire jugé dépassé à un espace scolaire autre.

Il nous faut un concept pour bien visualiser ce principe et par la même occasion, pour approfondir ce que sont des discours Novateurs, sachant qu'il nous faut par la suite déterminer des emplacements différents possibles pour produire (ou non) des discours Novateurs. Ce concept, c'est l'« hétérotopie ». Ce concept a une histoire bien particulière dans l'œuvre de Foucault. C'est au cours d'une Conférence au Cercle d'études architecturales en 1967 que Michel Foucault évoque pour la première fois les hétérotopies[449].

Daniel Defert retranscrivait il y a peu l'histoire de ce concept dans la postface de la publication des deux petits textes de Foucault, « Le corps utopique » et « Les hétérotopies », en 2009[450]. Mars 1967, Foucault prononce donc une conférence où il évoque une nouvelle analytique des questions d'espace, l' « hétérotopologie ». Ce texte ne sera publié qu'en 1984 dans le cadre de l'exposition « Idée, processus, résultats » [451] ; et nous pouvons trouver une version un peu différente de ce texte dans les *Dits et écrits* sous le titre « Des espaces autres ». Cela signifie que ce texte est rentré dans le corpus des textes autorisés de Foucault très tardivement. « Hétérotopie » est déjà un terme utilisé dans *Les mots et les choses* en 1966 et qui renvoie à ce moment précis à ce « désordre qui fait scintiller les fragments d'un grand nombre d'ordres possibles », comme le rappelle Defert ; mais en décembre 1966, Foucault recourt à un autre usage de l'hétérotopie lors d'une prise d'antenne à la radio[452]. Le terme est utilisé cette fois depuis une analyse, non des discours, mais des espaces ; le terme « hétérotopie » permet dès lors d'évoquer des unités spatio-temporelles, des espaces-temps, des lieux où nous pouvons être sans y être, comme par exemple le miroir ou encore le cimetière, et des lieux où nous pouvons être autres, c'est le cas ici du village de vacances ou de la tente d'indiens plantée dans le grenier dans laquelle l'enfant peut parfois jouer. Defert rappelle alors le contexte de l'époque : on commence en effet à se demander si la ville n'est pas « disloquée par le capitalisme » [453] et si l'espace n'est pas une « immense page blanche où s'écrit depuis bientôt deux siècles la méta-narration du capital » [454]. La rationalisation de la ville se serait mise au service d'une spatialisation du capital.

En 1972, Foucault s'oriente vers des recherches en équipe sur la question des équipements collectifs, notamment avec le Centre d'Etudes, de Recherches et de Formation Institutionnelle (C.E.R.F.I.) qui travaille sur la ville. Commence alors la période « généalogique » de Foucault qui le verra animer notamment le Groupe d'Information sur les Prisons (G.I.P.) [455]. Cette « approche généalogique » orientée sur les équipements collectifs, Defert précise que Foucault l'aborde dans son Séminaire au Collège de France ; séminaire consacré à l'émergence du médecin comme figure de l'expert à travers la mise en place de l'expertise

[448] CROS F. et ADAMCZEWSKI G. *L'innovation en éducation et en formation.* Editions De Boeck et Larcier. Paris, 1996, 216 p., p. 22.
[449] Michel Foucault, « Des espaces autres », in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. *Op. cit.*, pp. 752-762.
[450] In FOUCAULT M. *Le corps utopique, les hétérotopies.* Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 64 p.
[451] *Ibid.*, p. 37.
[452] *Ibid.*, pp. 40-41.
[453] *Ibid.*, p. 46.
[454] *Ibid.*, p. 46.
[455] *Ibid.*, p. 48.

psychiatrique en médecine légale et comme « ingénieur contribuant à la définition des normes et des formes de l'architecture hospitalière »[456]. Se dessinent alors des travaux qui portent sur ces interactions entre espace et pouvoir, qu'il s'agisse d' « équipements collectifs » ou de « machines » (« machines à guérir » par exemple).

En ce sens, l'ouvrage de Foucault, *Surveiller et punir*, témoigne véritablement de la nouvelle visibilité des recherches de Foucault, portant dorénavant sur l'articulation du pouvoir sur l'individu et du savoir avec le pouvoir. L'ouvrage va devenir une référence pour les urbanistes et les architectes, notamment pour ceux qui veulent replacer la cité dans ces enjeux et cette économie du pouvoir[457]. Et c'est dans ce contexte que va réapparaître le terme d' « hétérotopie » en 1977 à l'Ecole d'architecture de Venise lors d'une première étude sur l'usage possible des hétérotopies dans le cadre d'une histoire des espaces[458]. Réception particulière, puisqu'elle n'est pas une compréhension exacte des propos originels de Foucault, qui met non seulement l'hétérotopie au cœur des travaux de Foucault mais qui en même temps témoigne de l'espérance de l'utopie dans la pratique de l'architecte[459].

Originellement, l'hétérotopie chez Foucault renvoie à une science de l'hétérotopologie[460] qui répond à plusieurs principes : 1) toute société a son hétérotopie ou ses hétérotopies ; 2) toute société peut faire disparaître une hétérotopie pour en organiser une autre ; 3) l'hétérotopie juxtapose en un lieu réel des espaces qui devraient ne pas être compatibles ; 4) les hétérotopies sont liées au temps (mode de l'éternité, mode de la fête, ou passage d'une régénération) ; 5) les hétérotopies ont toujours un système d'ouverture et de fermeture qui les isole de l'espace environnant. L'hétérotopie apparaît donc chez Foucault comme une contestation des espaces, soit en produisant une illusion qui elle-même dénonce le reste de la société comme illusoire, soit en recréant un autre espace réel, parfait, par opposition à un espace dorénavant « mal agencé et brouillon »[461]. Foucault concluait son texte par le passage suivant :

> « Le navire, c'est l'hétérotopie par excellence. Dans les civilisations sans bateaux les rêves se tarissent, l'espionnage y remplace l'aventure, et la police, les corsaires »[462].

Les hétérotopies[463] dans la revue Les Cahiers pédagogiques

Les discours Novateurs seront identifiables par la dimension hétérotopique basée elle-même sur un double mouvement, décrire un type de lieu et d'espace scolaire qui ne va plus de soi et décrire un autre type de lieu et d'espace scolaire qui doit être mis en place. Donc, hétérotopie scolaire de crise et hétérotopie scolaire de fuite.

Et dans notre corpus, nous pouvons retrouver en effet des *topos*, des lieux, et plus particulièrement, des types d'Ecole, des écrits qui évoquent l'Ecole depuis ces questions de

[456] *Ibid.*, pp. 48-49.
[457] *Ibid.*, p. 52.
[458] *Ibid.*, p. 52.
[459] *Ibid.*, p. 57.
[460] *Ibid.*,p. 25 : « Eh bien ! je rêve d'une science Ŕ je dis bien une *science* Ŕ qui aurait pour objet ces espaces différents, ces autres lieux, ces contestations mythiques et réelles de l'espace où nous vivons. Cette science étudierait non pas les utopies, puisqu'il faut réserver ce nom à ce qui n'a vraiment aucun lieu, mais les *hétéro*-topies, les espaces absolument autres ; et forcément, la science en question s'appellerait, s'appellera, elle s'appelle déjà « l'hétérotopologie » ».
[461] *Ibid.*, p. 34.
[462] Michel Foucault, « Des espaces autres », *op. cit.*, p. 762.
[463] Cf. annexe.

l'espace et du lieu. Et à travers les sommaires[464] et les groupements de thématiques, nous pouvons d'ailleurs mettre en évidence deux cartographies.

Dans les sommaires, nous pouvons trouver plusieurs numéros évoquant soit une Ecole ouverte (les numéros 114 et 135), soit une Ecole-Caserne. Deux types d'espace scolaire, l'un basé sur l'ouverture et l'autre sur la fermeture. Nous retrouvons ces mêmes références dans la rubrique *Le Petit bleu des Cahiers pédagogiques* à la fin des années 60. Cette rubrique fait référence aux activités militantes du Mouvement. C'est-à-dire que nous sommes ici en présence de deux thématiques présentes dans la revue et dans les activités des militants de base.

Et puis, nous retrouvons évidemment cette distinction Ecole ouverte/Ecole fermée dans les contributions de la revue ; et c'est à cet endroit que l'on va s'apercevoir qu'il ne s'agit pas d'une simple opposition.. Les Novateurs présentent bien ces deux types d'espace scolaire comme étant en opposition, mais dans un mouvement où l'on doit s'extraire d'un modèle pour bâtir l'autre modèle.

En avril 1966, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie un article[465] de Bernard Courcoul, du Conseil en formation et en organisation de l'Institut de Promotion de l'Agriculture ; et ce texte est présenté par la revue en ces termes :

> « Quels sont les objectifs des *Cahiers pédagogiques* ? Nous sommes parfois embarrassés pour répondre à cette question. C'est un fait tout de même qu'un auditoire de lecteurs des *Cahiers*, écoutant en octobre dernier, à Lyon, les deux conférences de M. Bertrand Schwartz dont on lira plus loin le texte, se sont sentis fondamentalement d'accord avec lui. Cet accord ne peut s'expliquer que par des principes communs. Quels principes ? Nous avons cru les discerner, présentés sous une optique personnaliste, dans une assez longue étude de M. Bernard Courcoul. Celui-ci a eu la grande amabilité de la résumer pour les Cahiers en un texte fort court, dont le caractère schématique a l'avantage de situer nettement les choses. M. Bernard Courcoul donne également à la revue *Citoyens 60* ces pages qui sont le fruit d'une expérience et d'un travail d'équipe réalisés depuis plusieurs années à l'Institut de Promotion de l'Agriculture »[466].

Donc, à en croire cette présentation, la pertinence de ce texte et sa force explicative de ce que semblent être les objectifs de la revue n'auraient d'égal que le format relativement court qui la caractérise. Dans cet article, Courcoul décrit deux types d'Ecole, traditionnelle et nouvelle, qui renvoient respectivement à deux types de Société, traditionnelle et nouvelle. L'Ecole traditionnelle ne va plus de soi, puisqu'elle renvoie à une structure de Société qui vacille et a marqué ses limites. Il est temps pour Courcoul de penser une Ecole nouvelle au service d'une Société tout aussi nouvelle. Et ici, c'est l'aspect « périmé » d'une Ecole et d'une Société qui est évoqué.

Ce mouvement d'une Ecole qui ne va plus de soi vers une nouvelle Ecole est observable dans les regroupements de certaines thématiques. Beaucoup de dossiers sont récurrents. Sur l'orientation et la sélection, nous pouvons répertorier les numéros 15, 33, 56, 57, 117, 125, 143. Sur l'architecture scolaire, nous avons retrouvé deux numéros, 95-96 et 124. Concernant l'administration et l'inspection également, nous pouvons réunir les numéros 42, 73, 82, 100, 113, 125. Sur le sujet de la vie des établissements, nous pouvons évoquer les numéros 55, 56, 57, 84, 85. La question de corps est convoquée à de nombreuses reprises, à travers les débats sur l'éducation sexuelle et l'éducation physique. Et dans ces dossiers, nous pouvons constater

[464] La lexicométrie aurait pu être intéressante à utiliser à cet endroit.
[465] Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966, pp. 5-7.
[466] *Ibid.*, p. 5.

que se croisent certaines thématiques, et cela peut nous permettre de dresser le portrait de ces deux types d'Ecole.

La dénomination « Ecole fermée » par exemple, que l'on retrouve dans la littérature pédagogique sous la terminologie « Ecole-caserne » fait référence à un certain nombre de caractéristiques. L'Ecole fermée, ou école caserne, se caractérise par un cloisonnement structurel. Cloisonnement physique, puisque l'architecture met en exergue l'idée de cloisonnement, de cloisons. Tout est fait pour séparer, isoler, mettre à distance. Cloisonnement des disciplines. Cloisonnement des parcours scolaires, où la scolarisation (ou la déscolarisation) est le résultat d'une circulation dans des couloirs étanches. Cloisonnement dans la relation pédagogique : l'enfant est maintenu dans son enfance et d'une certaine manière, l'adulte se conforte dans sa position de sujet. Cloisonnement des savoirs : les savoirs dits encyclopédiques sont coupés du monde, de la vraie vie. Ce cloisonnement à tous les niveaux demande une économie particulière, en l'occurrence la gestion du temps et de l'espace. La ligne directrice de ce cloisonnement est l'éducation de l'enfant par rapport à l'ordre du même, et ce qui est différent, d'un certain point de vue déviant, est mis de côté. Divers procédés participent à cette entreprise : notation, sélection, règlement, sanction, exclusion. Telle est, en tout cas, la description faite par les Novateurs de ce système :

> « Nous relèverons au passage que cette tendance à la parcellisation n'existe pas qu'au niveau des disciplines. Il y a le découpage de l'espace (en salles, le découpage du temps (en branches horaires), le découpage de la population (en sections, niveaux, statuts) »[467].

L'Ecole, ou tout du moins le modèle d'école, que les Novateurs veulent, est tout autre que cette configuration basée sur un cloisonnement structurel. Les Novateurs veulent mettre le principe d'ouverture au cœur même de l'école. Ouvrir l'école à l'extérieur ; d'un point de vue architectural et spatial, cela correspond à changer en profondeur la disposition des bâtiments, des salles, des enceintes scolaires. Un nouvel aménagement de l'espace scolaire est pensé, d'un point de vue matériel mais également philosophique. Ouverture de l'espace scolaire, ouverture à la vie et au monde publique, politique. Des liens avec les entreprises se tissent, se concrétisent. L'extérieur fait son entrée dans l'école : les loisirs, les activités culturelles. Le fonctionnement du monde extérieur fait également son entrée dans l'école ouverte ; les Novateurs font vivre l'expérience démocratique à l'école. Des expérimentations sur la cogestion, la coopérative, sont ainsi menées.

Ce mouvement est basé sur trois principes : l'ouverture, l'accueil et le décloisonnement. L'Ecole ne sélectionne plus, elle ne met plus à distance ; elle s'ouvre au plus grand nombre, aux autres cultures. Son objectif est d'accueillir tous les élèves, et l'ordre du même n'est plus la ligne directrice, la différence est maintenant le terme essentiel. La recherche d'homogénéité est remplacée par la logique d'hétérogénéité. L'école s'ouvre aux différences. Il est question de faire passer l'école d'une structure cloisonnée à une structure décloisonnée. L'école n'est plus séparée ou à l'écart du monde ; elle est le monde. Les Novateurs essaient de faire vivre à l'école une certaine vision du monde : expression, dialogue, responsabilisation, participation.

[467] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 166, *Apprendre sans cloisons*, septembre 1978, p. 26.

Un tableau récapitulatif, mais non exhaustif, pourrait se présenter de la façon suivante :

« école-caserne »	**« école ouverte »**
- **fermée**	- ouverte
- **close**	- décloisonnée
- **cloisonnée**	- ouverture
- **ordre**	- accueil
- **norme**	- transdisciplinarité
- **discipline**	- décloisonnement
- **sélection**	- dialogue
- **bachotage**	- entente
- **encyclopédisme**	- détente
- **règlement**	- dégel
- **hiérarchie**	- confiance
- **filière**	- coopérative
- **couloir**	- responsabilité
- **étanchéité**	- parole
- **même**	- collectivité
	- communauté
	- différence
	- éducation permanente

Décrire des événements qui délimitent différents niveaux de possibilité de production de discours Novateurs

Ces discours Novateurs sont liés à des emplacements possibles pour des sujets. Dans l'histoire des Novateurs, nous pouvons retrouver plusieurs emplacements possibles pour des sujets en lien avec des conditions de possibilités différentes pour produire des discours Novateurs.

Nous partons ici de la définition de l' « événementialisation » chez Foucault, à entendre selon Revel, non comme « une histoire événementielle » mais comme « la prise de conscience des ruptures d'évidence induites par certains faits »[468].

Nous pouvons ici nous appuyer sur l'expérience rétrospective des Novateurs de la revue étudiée, et peut-être nous en éloigner. En 1995 ont lieu les journées du Cinquantenaire des *Cahiers pédagogiques*, à Lyon, les 28, 29, 30 octobre. Ces journées sont l'occasion d'un bilan, entre regard vers le passé et mises en perspective. L'intervention de Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel, intitulée « Un panorama historique sur notre *héritage* », est le moment qui va plus particulièrement nous intéresser. La question posée est alors : « Pour être ouverts à ce qui vient, quelle identité nous connaissons-nous, aux *Cahiers pédagogiques* ? »[469]

Ces quelques pages vont ainsi fournir un descriptif historique de la revue de 1945 à 1995. Ce passage des actes donne un récapitulatif des grands lignes de l'histoire des *Cahiers*, dresse un inventaire des grands dossiers et s'essaye à une sorte de périodisation et d' « événementialisation ». Ce travail constitue une base de travail intéressante car il énonce des choix de micro-périodes que nous pouvons prolonger et sur lequel nous pouvons proposer des hypothèses dans la recherche des conditions d'existence des énoncés.

Par rapport à la périodisation de notre étude, trois dates sont présentées comme événements de rupture : 1963, 1972, 1981. En confrontant avec notre regard d'archiviste et les données récoltées, il y a au moins deux événements sur lesquels nous sommes en accord : Le *Manifeste* en 1963 et l'Affaire des Cahiers en 1972. Pour 1981 et l'arrivée de la Gauche au pouvoir (et parallèlement à cela, l'arrivée d'une nouvelle équipe à la rédaction de la revue), nous ne voyons pas ce qui fait « événement » au sens foucaldien précisé auparavant ; et nous le montrerons plus tard dans ce travail.

Selon nous, trois événements délimitent des niveaux différents de production de discours : la renumérotation de la revue en 1957 (et un numéro en particulier, le n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, en décembre 1957) ; la constitution du Mouvement Novateur (depuis *Le Manifeste pour l'éducation nationale* en 1963) ; et la remise en ordre à partir de *L'affaire des Cahiers* en 1972.

- Avant 1957, l'accent est mis sur la présentation de l'héritage de la revue : l'ancrage au sein des Classes Nouvelles. Nous avons déjà mis en évidence les liens, voire même la parenté entre les Classes Nouvelles et les *Cahiers pédagogiques*. Ces liens se font d'autant plus forts en 1952 lors de la suppression des Classes Nouvelles, les *Cahiers* deviennent alors un outil et un foyer de survivance de cet esprit des Classes Nouvelles. La renumérotation en septembre 1957 va marquer le tournant de la diffusion des idées et des discours Novateurs : la revue ne va plus s'adresser aux enseignants des Classes Nouvelles, elle va s'adresser dans un premier temps aux parents des élèves de ces mêmes Classes Nouvelles, puis l'objectif va être de toucher toutes les personnes en lien avec l'enseignement du Second degré et enfin la revue va vouloir mobiliser toute personne s'interrogeant sur des questions d'éducation. Cette diffusion élargie n'est pas simplement une réception plus grande faite à la revue ; elle constitue une incitation à la prise de parole. La thématique par laquelle ce tournant va s'effectuer est la « crise de la jeunesse » qui regroupe trois thèmes : le caractère, l'attention, l'interrogation.

- En 1963 paraît un numéro spécial, *Le Manifeste pour l'éducation nationale*. Cécile Delannoy Jacques Carbonnel écrivent qu'alors, « les rédacteurs des *Cahiers* ne supportent

[468] REVEL J. *Dictionnaire Foucault .Op. cit.*, p. 57.
[469] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, p. 11.

plus de voir le fossé se creuser entre leurs aspirations des années 45-50 et l'orientation que prend le Ministère »[470]. Ce numéro spécial est emblématique pour deux raisons, à la fois par son contenu représentatif et par l'engouement qu'il crée, à savoir la naissance des C.R.A.P. Le Manifeste en question est un grand texte, tiré à 100000 exemplaires et donne naissance aux C.R.A.P ; deux raisons l'expliquent. Un appel est lancé pour que les enseignants se mobilisent et s'organisent ; un grand nombre de lecteurs répondent à cet appel. Ces réponses composent les numéros 43 et 45. Une demande de structure se fait entendre. Ce sont alors les débuts des C.R.A.P. La seconde raison qui explique la création des C.R.A.P est liée à la menace de disparition de la revue. La revue prépare ses arrières et anticipe les déconvenues. Ce numéro spécial va rendre possible une liberté d'expression et d'expérimentation qui va se traduire par un nombre croissant de témoignages entre 1963 et 1968.

- En 1972, au printemps, l'I.P.N.[471] informe les *Cahiers* qu' « il dénonce le contrat [les liant] »[472] . La raison invoquée est dans un premier temps budgétaire. Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel expliquent qu'en réalité, les raisons sont plus précises. Certains écrits de la revue ont officiellement dérangé. Trois anecdotes attestent de ce ton peu apprécié par l'Inspection. Un édito (dénommé par le terme « Billet du mois ») de Robert Ueberschlag est d'abord incriminé. Le contenu n'est pas à l'avantage de l'Inspection, que ce soit la fonction en elle-même ou la manière dont elle est exercée. L'Inspection générale n'a guère apprécié. L'autre épisode mis en cause est un texte libre au sens de Célestin Freinet, où le lecteur pouvait lire la phrase suivante : « mon chien a sauté sur les nichons de la fille ». Ce texte était publié parallèlement avec un autre texte d'enfant, « avec fleurs et petits oiseaux, pour faire réfléchir à nos stéréotypes sur l'enfance ». L'inspection jugea cela « provocateur, presque obscène ». Troisième épisode, une déclaration d'opposition à la très influente Société des Agrégés. Cette déclaration est signée par mille cinq cents agrégés, puis est publiée dans *Le Monde*. Ces signataires ne se reconnaissent pas dans les positions prises par la Société des Agrégés qui en appelait à une « remise en ordre » dans les établissements après 1968. Les *Cahiers* sont concernés car l'initiative de cette déclaration vient de Cécile Delannoy, avec le soutien de Daniel Briolet et Yves Chevrel. Les rédacteurs et amis des *Cahiers* ont fait également office de relais pour l'obtention des 1500 signatures. De son côté, Guy Bayet, président de la Société des Agrégés et « fort influent auprès de Georges Pompidou » d'après Cécile Delannoy, n'a évidemment pas apprécié et se vante après coup dans la presse d' « avoir eu la peau de la revue »[473]. Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel mettent en avant une raison évoquée en privé : la revue *Les Cahiers pédagogiques* est devenue une revue politique, d'opposition, notamment au gouvernement ; donc, il est évident que cette revue ne peut plus être financée par l'Etat. Les conséquences sont simples : « plus d'édition et de gestion par l'IPN, plus de décharges, plus de gestion des abonnements quasi automatiques des CDI »[474]. Cet épisode est relaté dans un numéro intitulé *L'affaire des Cahiers*. Ce numéro témoigne d'un resserrement des possibles de l'expérimentation mais également de la production de discours Novateurs.

Délimiter les intrigues

Nous allons maintenant délimiter trois intrigues, qui à la fois correspondront à différents emplacements possibles pour des sujets et en même temps renverront à différentes répartitions des objets, des concepts et des stratégies.

[470] *Ibid.*, p. 19.
[471] I.P.N. : Institut Pédagogique National.
[472] *Ibid.*, p. 24.
[473] *Ibid.*, pp. 24-25.
[474] *Ibid.*, p. 25.

Il nous faut restituer des itinéraires et des répartitions. C'est-à-dire que nous ne partirons pas véritablement de faits ou de dates à proprement parler pour délimiter des périodes. Pour reprendre des termes de Paul Veyne : à l'état isolé, le fait n'existe pas. Le travail historique consiste à « retrouver » l'organisation des faits. C'est à cet endroit que Paul Veyne évoque la notion d'intrigue en Histoire[475], comme « tissu de l'histoire » où se croisent causes matérielles, fins et hasards[476]. Les faits sont à considérer dans cette intrigue.

Dans l'intrigue ne se trouve pas d'ordre chronologique ; il existe des rythmes temporels différents. Et avec ce parti de l'intrigue coexiste le principe que la pratique historiographique ne consiste pas à tout décrire. Il faut certes choisir d'évoquer des « événements », des dates (comme nom propre), des faits, mais par rapport à une intrigue, écrit Paul Veyne. Paul Veyne précise même : « un nombre infini d'intrigues »[477]. Ici l' « événement » est un épisode de cette intrigue, ou de ces intrigues, qui apparaît comme « un croisement d'itinéraires possibles »[478].

- L'intrigue des sols et des fondements : la renumérotation de la revue marque, nous venons de le mentionner, un tournant dans le sens où dorénavant la revue va s'adresser à un public plus large et à partir de ce moment, les statuts des contributeurs vont être davantage variés. C'est autour de la « crise de la jeunesse » que ce tournant prend effet à travers la description des sols et des fondements des problématiques en Education en 1957. C'est tout un « jeu de miroir » qui caractérise les textes de cette intrigue ; « jeu de miroir » par lequel l'enseignant décrit la jeunesse, l'Ecole, la société, mais dans lequel lui-même peut-être décrit.

- L'intrigue de la constitution du Mouvement Novateur : le *Manifeste* va entretenir un enthousiasme déjà présent dans le sillage de quelques projets de réforme (comme le Plan Langevin-Wallon) et créer un engouement qui va s'exprimer dans de nombreux textes et dans diverses expérimentations pour vivre autrement l'Ecole telle qu'elle était décrite dans l'intrigue des sols et des fondements. Le Mouvement Novateur va se développer à partir de cet enthousiasme et de cet engouement.

- L'intrigue des lendemains et de la réorganisation : cette intrigue évoque la « remise en ordre » que l'on observe à travers *L'affaire des Cahiers*. Resserrement des possibles par des décisions de l'Etat, mais également en lien avec le développement de la recherche universitaire et l'effritement du Mouvement Novateur.

4. Retrouver des « jeux énonciatifs »

Nous avons réussi à collecter un certain nombre de textes où on retrouve des objets possibles de l'autorité. Il s'agit maintenant de retrouver les règles qui traversent ces textes pour savoir à quelle intrigue, à quel « jeu énonciatif », ces textes appartiennent. Dès lors, notre entreprise consiste à retrouver un jeu énonciatif dans lequel prend place, participe, l'énoncé car lié à une position de sujet possible.

Pour Foucault, « si on peut parler d'un énoncé, c'est dans la mesure où une phrase (une proposition) figure en un point défini, avec une position déterminée, dans un jeu énonciatif

[475] VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire. Op. cit.*, p. 51.
[476] *Ibid.*, p. 51.
[477] *Ibid.*, p. 53.
[478] *Ibid.*, p. 57.

qui la déborde »[479]. Nous avons choisi, pour retrouver ces « jeux énonciatifs », de rechercher des emplacements de sujets possibles, puis d'étudier les intrigues qui correspondaient à ces possibilités d'emplacement.

Travailler les intrigues

Dans chaque intrigue, nous travaillerons sur les modalités énonciatives des discours sur l'autorité en observant la dispersion des objets, les problématiques qui traversent ces discours et les positions possibles pour des sujets. Le « jeu énonciatif », à chaque intrigue, sera recherché à partir de plusieurs catégories :

I. La position pour des sujets possibles, la situation de la revue, l'évolution de l'espace scolaire et les stratégies ;

II. La dimension Novatrice, le rapport temporel, les hétérotopies et leurs conditions de possibilité ;

III. L'autorité et les valeurs, les objets, les concepts mobilisés.

C'est donc une fois les intrigues décrites, que nous pourrons procéder à des coupes dans les textes pré-sélectionnés et répertoriés en rapport avec les objets possibles de l'autorité. Une fois ces découpages effectués, nous pourrons ressortir des formations discursives, des discours sur l'autorité aux conditions de possibilité différentes.

Retrouver un problème et reconstruire l'autorité pensée par les Novateurs

Après avoir travaillé ces intrigues et mis en valeur les pratiques discursives qui les traversent, nous serons en mesure de décrire une ou des formations discursives sur l'autorité et de repérer les éventuelles ruptures et discontinuités. A partir de ces descriptions, nous pourrons observer en quoi l'autorité se pose à un moment donné comme problème. Et si les Novateurs ont expérimenté une nouvelle forme d'autorité, nous essayerons alors de reconstruire les principaux traits caractéristiques de cette nouvelle autorité en conclusion. Nous présenterons les forces, les nouveaux postulats, mais également les failles, les impensés, les contradictions.

[479] FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir. Op. cit.*., p. 131.

Section 2 :
Expérimentations

CHAPITRE PREMIER

L'intrigue des sols et des fondements

Objectifs :
- *Evoquer l'intrigue dans laquelle la parution de la revue reprend en 1957 ;*
- *Observer les lignes de pensée des Novateurs à partir de ces sols ;*
- *Repérer la question de l'autorité dans cette intrigue.*

I REPERES

1. Le Plan Langevin-Wallon

Dès la Libération, à l'heure de la IVe République, une commission est chargée d'étudier une réforme profonde du système français d'éducation. Cette commission est présidée par Paul Langevin, savant reconnu. L'heure est alors à la reconstruction du système scolaire. Deux raisons à cela : depuis Jules Ferry, le monde a évolué et donc l'Ecole doit faire de même ; et cette Ecole de la IIIe République n'a pas formé les citoyens dont la France avait besoin[480].

Le plan Langevin-Wallon tente d'associer dans sa volonté de démocratisation, la réforme des structures et les pédagogies nouvelles. Ce plan va constituer la principale référence des programmes politiques de Gauche en matière d'Education pendant toute la seconde partie du XXe siècle[481]. Même si le projet est adopté par la commission à l'unanimité et rendu au ministère le 19 juin 1947, le projet connaît à la fois « un échec total et un immense succès »[482]. En effet, le plan Langevin-Wallon est annoncé en 1947 ; mais son application coûte cher et il y a d'autres priorités : reconstruire les villes, reloger les personnes dont les logements ont été bombardés, relancer l'économie[483]. L'historien Antoine Prost explique qu'en 1947, l'enthousiasme de la Libération est retombé et c'est alors l'heure de la Guerre froide. La IVe République doit se défendre face aux gaullistes et aux communistes et autre aspect de la situation française, l'argent commence à manquer[484].

1. L'engouement du Plan Langevin

Mais ce plan Langevin crée de l'engouement et l'écho que connaît ce projet non réalisé est dû dans un premier temps au prestige de ses membres. Il s'agit, entres autres, de deux professeurs du Collège de France, Paul Langevin et Henri Wallon, du psychologue Henri

[480] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 11.
[481] PROST A. *Education, société et politiques.* Editions du Seuil. Paris, 1997, 288 p., p. 198.
[482] PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Editions du Seuil, Paris, 1992, p. 264.
[483] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, pp. 11-12.
[484] PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. *Op. cit.*, p. 264.

Piéron, de Marcel Durry, professeur à la Sorbonne, et d'agrégés comme Pierre George et Roger Gal[485].

L'écho de ce projet est également en lien avec son contenu puisqu'il synthétise deux courants : l'Ecole Unique et l'Education nouvelle[486]. La référence à un projet d' « Ecole Unique » dans la revue peut être expliquée via une contribution de Jacques Georges[487]. Ce dernier, qui jouait le rôle officieux d'historien du mouvement, met en avant la référence historique à l' « idée d'école unique diversifiée », lancée en 1918, par les *Compagnons de l'Université nouvelle*.

L'école publique est alors composée en deux troncs parallèles : le premier va de l'école communale à l'école primaire supérieure (ou au cours complémentaire) et envoie les meilleurs élèves à l'école normale ; le second comprend, dans les lycées et les collèges, des classes élémentaires particulières débouchant sur les facultés et les grandes écoles. Ce type d'école pose donc problème car il crée tout d'abord deux mondes enseignants, étrangers l'un à l'autre, et deux trajectoires scolaires cloisonnées. Face à cette prédestination, c'est l'idée d'orientation qui est au cœur de l' « école unique diversifiée », projet des *Compagnons de l'Université nouvelle* prolongé par la suite par les *Classes nouvelles*. Ce projet de réforme de l'Ecole est lié à la volonté de permettre une vraie démocratisation de l'enseignement ; Antoine Prost définissant cette volonté de démocratisation en ces termes :

> « […] La démocratisation consistera alors à rechercher les orientations les plus justes entre les filières divergentes. Suppression des cloisonnements jusqu'à un certain point, orientation au-delà : on sent l'exigence de réformes qualitatives, qui compliquent le schéma linéaire d'une démocratisation mesurée à la croissance des effectifs » [488].

Ce groupe d'universitaires mobilisés s'attelle à lancer « une campagne pour reconstruire le système d'éducation sur de nouvelles bases » [489] : ces universitaires se regroupent alors sous le nom de *Compagnons de l'Université nouvelle*. L'idée centrale de ce mouvement[490] est l'école unique. Les objectifs sont les suivants : donner à tous les français la même formation de base, élever le niveau général d'instruction, allonger l'école unique jusqu'à 14 ans. Pour cela, il est nécessaire de modifier les structures mêmes des parcours scolaires (entre autres, allonger les études élémentaires, raccourcir les études secondaires, et la dernière année de l'école unique constituerait une année d'orientation).

Autre influence, l'Education Nouvelle. Mouvement hétérogène parmi lequel on cite de nombreux pédagogues (Montessori, Freinet) et sont référencées diverses expériences (l'Ecole des Roches). Une des caractéristiques de ce mouvement est de partir de l'activité de l'enfant, de prendre en compte son éveil, ses intérêts et ses besoins. En 1945, il y a déjà eu deux vagues, deux générations d'Education Nouvelle, fin XIXe siècle et dans l'Entre-deux-guerres, et l'enfance y est à chaque fois apparue comme une valeur à partir de laquelle l'humanité pouvait se reconstruire. Au sein du Plan Langevin, on décèle l'influence de l'Education

[485] *Ibid.*, p. 265.
[486] *Ibid.*, p. 265.
[487] Jacques George, « 45-81-86… L'Histoire bégaie-t-elle ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 241, *81-86 : Qu'est ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, pp. 9-11, p. 9.
[488] PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. *Op. cit.*, p. 228
[489] *Ibid.*, p. 237
[490] Laurent Gutierrez précise sur son site dédié à l'Histoire des mouvements de l'Education Nouvelle que le programme de ce mouvement est évoqué à travers deux volumes, datant de novembre 1918 et juillet 1919, puis dans une version actualisée à l'occasion d'une nouvelle édition en 1924. (http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=48).

Nouvelle dans l'idée que la reconstruction du système scolaire doit alors tenir compte des besoins de l'enfant, notamment des rythmes biologiques de l'enfant tels qu'ils sont mis en relief par les médecins : chez un enfant de 8 à 11 ans par exemple, pas plus de trois heures de travail[491]. Toutes ces réflexions autour de la reconstruction de l'Ecole constituent le chantier de travaux qui vont conduire en 1947 au plan Langevin-Wallon.

2. Synthèse des grandes lignes du Plan Langevin

Jean Palmero mettait en avant, dans son ouvrage *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, les principes généraux sur lesquels voulait s'appuyer le projet établi par la commission Langevin[492] :

- le principe de justice ;
- l'égalité des valeurs de toutes les tâches sociales ;
- le droit pour tous à l'instruction complète
- le principe de l'orientation scolaire d'abord, professionnelle ensuite ;
- « la formation du travailleur ne doit en aucun cas nuire à la formation de l'homme » ;
- le principe de l'éducation populaire continue.

Lucien Febvre, professeur au Collège de France, évoquait la commission Langevin dans une introduction à une brochure de Georges Friedmann, reproduite dans les colonnes des *Cahiers*. Febvre y synthétisait les travaux de la commission en deux grands axes : « donner sa chance à tout le monde » et « pour tous, au départ, à la base, afin de permettre la sélection, une identité de culture et d'enseignement Ŕ un tronc commun »[493]. Mais Febvre pointait alors la problématique qui va se poser : si l'Ecole sert à transformer des secteurs d'activité comme l'agriculture par exemple, comment éviter des interdits sociaux et des prédestinations ? [494]

2 L'expérience des Classes Nouvelles

La Commission Langevin avait initialement pensé que la réforme globale, et locale, de l'enseignement pouvait se produire dans des délais rapides. De cette manière, il paraissait urgent de mettre en place des expériences pour tenter d'élaborer expérimentalement une nouvelle formule d'enseignement, qu'il s'agisse de méthodes ou d'organisations de l'enseignement et des activités. La raison d'être de ces expériences est le fait qu'elles puissent être, un jour, généralisées. Donc, il s'agit d'expériences, limitées dans le temps, qui disparaîtront dès que des établissements du second degré seront rajeunis. La généralisation sera alors possible grâce à ces expérimentations et l'accent mis sur la formation des maîtres.

1. Origines des Classes Nouvelles

[491] *Ibid.*, p. 11.
[492] PALMERO J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes.* Société Universitaire d'Éditions et de Librairie. Paris, 1955, 448 p., p. 433.
[493] Lucien Febvre, « L'œuvre de la commission Langevin », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *Le travail dirigé*, octobre 1950, pp. 52-55.
[494] *Ibid.*, pp. 52-55.

« Le plan Langevin-Wallon, ce sera pour plus tard » [495], pensent alors les Novateurs. Le plan Langevin-Wallon ne figure pas à cet instant parmi les priorités ; il est donc laissé de côté. La mise en application de ce plan est retardée mais des expérimentations vont toutefois être mises en œuvre autour de certaines des grandes idées de ce plan. Ces expérimentations se déroulent dans le cadre de lycées-pilotes (dont le plus médiatisé dans la revue sera le lycée-pilote de Sèvres).

Gustave Monod, alors directeur de l'Enseignement du Second Degré, est l'homme à l'origine de ces expériences, qui au départ ne concernent que les classes de Sixième et puis, qui se sont développées jusqu'en Troisième. Ces expérimentations se déroulent dans des lycées-pilotes et s'appliquent de la Sixième à la Troisième. Ces expérimentations prennent le nom de « classes nouvelles » : huit cents sur tout le territoire, réparties dans quatre-vingt-dix lycées et collèges (de la Sixième à la Troisième dans ce qui s'appelait à cette époque le premier cycle du lycée) [496] ; trois mille cinq cents professeurs ont choisi eux-mêmes d'y enseigner[497]. Chaque lycée qui coopère à cette expérience dispose de huit classes nouvelles, ce qui fait une à chaque niveau en parallèle à l'enseignement normal, pour pouvoir comparer lequel modèle fonctionne le mieux entre l'ancien et le nouveau modèle[498]. Deux lycées d'expérimentation ne comportent que des classes nouvelles : il s'agit de l'annexe Montgeron du Lycée Henri-IV et du Lycée de jeunes filles de Sèvres[499].

Une partie des personnalités à l'initiative du plan Langevin-Wallon, ainsi que les enseignants volontaires pour participer aux expérimentations sont issus des milieux de la Résistance. Parmi les enseignants des Classes Nouvelles, on retrouve notamment des personnes provenant de branches laïques du scoutisme (comme les Eclaireurs de France[500] par exemple) qui s'étaient distinguées dans la Résistance[501]. D'autres profils peuvent être identifiés : plusieurs de ces enseignants sont agrégés de l'Université, certains sortent de Normale Supérieure, d'autres réalisent des thèses en parallèle à leur fonction d'enseignants[502].

Plusieurs caractères peuvent distinguer les classes nouvelles des classes traditionnelles :

- les effectifs ne dépassent pas vingt-cinq élèves ;
- une partie des horaires se déroule par demi-classes ;
- une place importante est faite à l'éducation artistique, manuelle et technique ainsi qu'à une rubrique nouvelle, l'étude du milieu ;
- une part importante et croissante est faite aux options (en 4e et en 3e, les options représentent entre le huitième et le quart du temps d'enseignement) ;
- le latin n'intervient que durant le second semestre de la 6e ;
- le nombre de professeurs est réduit car chacun, enseigne parfois plusieurs matières ;

[495] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, pp. 11-12.
[496] *Ibid.* p. 12.
[497] PALMERO J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Op. cit.*, p. 433.
[498] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 12.
[499] PALMERO J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Op. cit.*, p. 433.
[500] Les Eclaireurs De France sont un mouvement du scoutisme protestant, avec les principes pédagogiques que cela sous-entend : importance de la nature, responsabilisation, autogestion, dépassement de soi.
[501] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 12.
[502] *Ibid.*, p. 12.

- les conseils de classe ont lieu de manière très régulière (chaque semaine en 6e et en 5e, tous les quinze jours en 4e et en 3e[503].

2 Les stages à Sèvres

Des stages pratiques sont organisés très régulièrement pour permettre aux professeurs des classes nouvelles de « parachever leur formation pédagogique » et d' « élaborer en commun une pédagogie moderne » et de « confronter les résultats déjà obtenus » [504]. Gustave Monod déclare dans un exposé prononcé lors d'un stage à Sèvres que l'équipe française des professeurs des classes nouvelles considère la classe nouvelle « comme une institution scolaire, un cadre d'orientation, mais… aussi comme un instrument d'immense sollicitude à l'égard des enfants » [505].

Concernant la formation de ces enseignants en Classes Nouvelles, sont organisés des stages en commun avec d'autres enseignants, venant d'autres pays parfois. C'est à Sèvres que se réunissent les enseignants pour échanger et réfléchir. Plus de quatre mille cinq cents professeurs, français et étrangers, se seraient ainsi rencontrés entre 1945 et 1948, au Centre International d'Etudes Pédagogiques. Ces enseignants ont alors évoqué les problèmes de l'enseignement actuel et en travaillant par groupe, ont tenté d'élaborer des méthodes nouvelles[506].

Les stages sont ouverts à tous les membres du second degré. La participation à ces stages est partiellement payante. Dans l'emploi du temps, il y a quelques demi-journées de liberté, une excursion, et des conférences à raison d'une par jour. En 1949, le thème était par exemple le problème de l'éducation face au monde contemporain. Sont intervenus : un psychologue, Maurice Debesse ; un philosophe, Gaston Bachelard ; un économiste Jean Fourastié : un géographe, Maximilien Sorre ; un helléniste, Fernand Chapouthier ; et un membre de l'U.N.E.S.C.O., Jean Guiton.

Les stages sont le moment également de travaux d' « atelier » (par exemple : nature, cinéma, psycho-technique, ou encore art dramatique) et de cercles d'études (par exemple, sur l'individualisation de l'enseignement, les méthodes, le travail d'équipe). Sèvres se présente comme le lieu d'une pensée en mouvement et d'une pratique sans cesse renouvelée ; ce qui fit d'ailleurs dire à un des rédacteurs des *Cahiers* : « Et nous pouvons être pleinement rassurés : on ne cesse de chercher et de transformer, Sèvres n'est pas encore, il s'en faut, le lieu de l'immobilité » [507].

Au bout de quelques années, ces stages à Sèvres sont peu à peu rentrés dans les mœurs universitaires. André Ferré décrit ce qu'il nomme les Sévriens dans une contribution éponyme dans le n° 2 du *Journal des professeurs de l'enseignement du second degré* en octobre

[503] On trouve ces informations dans une notice qui est située dans les pages centrales du numéro 6 de la revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* de mars 1949.
[504] PALMERO J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Op. cit.*, p. 433.
[505] *Ibid.*, p. 433.
[506] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°5, février 1949, p. 144.
[507] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, octobre 1949, p. 33.

1952[508]. Selon Ferré, les Sévriens appartiennent à la « faune pédagogique internationale » ; il s'agit d'éducateurs, appartenant à l'enseignement ou à l'administration, qui viennent participer aux rencontres organisées au Centre International d'Etudes Pédagogiques, qui se trouvent dans les locaux de l'ancienne école normale de Sèvres, de congressistes, de stagiaires, de conférenciers, ou de chercheurs en quête de documentation. Sèvres constitue un poste d'observation privilégié, selon Ferré, « d'où le regard a loisir de se porter sur les réalités enseignantes de tous les pays du monde, présentées par des personnes vivantes » [509]. Pour Ferré, Sèvres est « une compagnie culturelle à structure et esprit démocratiques, dont chaque membre, quel que soit son rang et ses fonctions, devient implicitement, pendant son séjour, l'égal de tous les autres, cette égalité entre Sévriens reflétant l'égalité foncière qui existe entre tous les hommes du fait même qu'ils sont hommes » [510]. Sèvres constitue « un creuset, où s'élabore, sur le plan universitaire, la collaboration internationale » [511]. Ferré y décrit la sympathie et la compréhension des Sévriens et l'air tonifiant qui est respiré sur ce site :

> « Poste d'observation, académie, creuset, ces fonctions de Sèvres ne s'accomplissent pleinement que parce que Sèvres est avant tout un foyer, au sens presque familial du terme » [512].

3 L'Association Nationale des Enseignants des Classes Nouvelles de l'Enseignement Secondaire

Le premier format de la revue est un bulletin de liaison à la vulgarisation modeste[513]. Il ne concerne au départ que les enseignants du second degré, localisés de surcroît dans la région Rhône-Alpes. La diffusion de ce dossier est alors réduite ; l'équipe de rédaction est composée, peut-on lire, de l'ensemble des lecteurs[514]. Le Rhône-Alpes est un foyer important du mouvement des Classes Nouvelles comme le sous-entend Pierre Audiat dans un article dans *Le Figaro*, le 4 janvier 1951, lorsqu'il évoque « l'école lyonnaise » et présente Lyon comme « la Rome des classes nouvelles »[515].

---

[508] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 4-5, *L'étude du milieu*, janvier-février 1951, p. 272.
[509] *Ibid.*, p. 272.
[510] *Ibid.*, p. 272.
[511] *Ibid.*, p. 272.
[512] *Ibid.*, p. 272.
[513] Dans le premier numéro, nous pouvons lire en première page :
« Voici le premier cahier de nos Dossiers pédagogiques. Il vient tard. Il vient tout de même avant que nous ayons atteint le chiffre de souscription qui nous avait semblé être un minimum. Beaucoup de nos Collègues ne connaissent pas encore notre initiative. Souscripteurs, servez-vous de ce premier cahier pour les informer.
Pour recevoir les Dossiers, s'inscrire à l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie Ŕ 160, rue Pierre Corneille, à Lyon. » (In *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, décembre 1945).
[514] In *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 7, mai 1946, p. 1 :
« Destinés à tous nos collègues du Second Degré qui ont le seul souci de renouveler leur métier, nos Dossiers sont aussi, plus particulièrement, un organe de liaison entre les professeurs de la Région Rhône-Alpes.
L'équipe de rédaction des Dossiers est constituée par l'ensemble de tous les lecteurs. Chacun est invité à y rendre des comptes de ses expériences, réflexions, réalisations. »
[515] Pierre Audiat, « Jouets scientifiques », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, *L'éducation physique*, mars 1951, p. 325.

3 Naissance de la revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*

1. Du bulletin de liaison à la revue

Une quarantaine de collègues décident en 1948 de s'engager à verser chacun mille francs pour se donner les moyens d'une revue pédagogique digne de l'Enseignement du second degré. C'est en octobre 1948 que le format prend le titre de *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire*, et dès la deuxième de couverture du premier numéro, François Goblot, alors secrétaire de la rédaction énonce ainsi la ligne directrice de la revue :

> « Notre programme, c'est la rénovation de notre enseignement, qui doit être fidèle à ses traditions de culture et de formation humaine. Hostiles à tout conformisme, fût-il d'éducation nouvelle, à tout dogmatisme, fût-il révolutionnaire, nous nous attacherons à éclairer les principes de la pédagogie, mais surtout à mettre au point des instruments de travail, à décrire des expériences vécues et à tirer la leçon des échecs comme des réussites. Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation dans les classes nouvelles, de l'internat, de l'initiation civique et sociale, des méthodes actives partout où leur emploi est possible et opportun, et en général de la réforme, seront au premier plan de nos préoccupations.. La chronique de l'A.N.E.C.N.E.S. (Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second Degré) continuera à trouver place régulièrement dans notre revue, qui sera d'ailleurs, autant et plus que par le passé, au service de l'Enseignement du Second Degré tout entier »[516].

L'A.N.E.N.C.E.S. est présentée, dans un numéro de la revue en mars 1949, comme « constituée autour des classes nouvelles, mais s'adressant à tous »[517]. L'Association se développe ; en avril 1952, elle regroupe dorénavant un comité, un secrétariat (qui se trouve à Lyon), une revue, des sections. Seul regret alors pour Alfred Weiler lors de la réunion du comité national le 27 mars 1952, « […] l'ensemble ne forme toujours pas une fédération » [518].

2. L'A.N.E.N.C.E.S. au devant des parents des élèves des Classes Nouvelles

L'A.N.E.N.C.E.S. ne sollicite pas l'adhésion des seuls professeurs. Dans un premier temps, l'Association commence à faire appel aux parents et dans un deuxième temps, souhaite compter sur un vaste mouvement des usagers et des artisans de l'Ecole pour obtenir des Pouvoirs Publics un statut de l'Enseignement qui soit digne de notre pays [519].

L'A.N.E.C.N.E.S. était, à l'origine, une revue et un organisme pour l'édition de fiches, de dossiers scolaires. Dorénavant, la revue paraît régulièrement, cent quarante établissements (sur deux cents) sont abonnés à l'envoi de fiches, 10000 bulletins trimestriels ont été expédiés d'octobre à décembre 1948. François Goblot écrit alors : « Il y a encore beaucoup à faire, mais de ce côté-là tout au moins le travail est commencé » [520]. Seulement, poursuit-il, « l'A.N.E.C.N.E.S. n'est pas encore ce qu'elle prétend être, à savoir une association nationale, un mouvement actif réunissant de nombreux adhérents et organisés dans l'ensemble du pays.

[516] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, octobre 1948.
[517] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, p. 176.
[518] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, avril 1952, *Classes de Quatrième et de Troisième II*, p. 544.
[519] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, p. 176.
[520] François Goblot, « Programme pour nos sections », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, pp. 168-169, p. 168.

Nous n'hésitons pas à l'avouer : on n'a compris que dans de rares endroits ce que peut être une section locale de l'A.N.E.C.N.E.S. Nous voudrions faire sur ce point quelques suggestions » [521]. Après ce regroupement, il faudra, conclut Goblot, réfléchir sur les actions à entreprendre :

> « Rappelons d'abord que notre association est bien l'association des éducateurs des classes nouvelles, c'est-à-dire de ceux, chefs d'établissement, parents, professeurs, médecins, etc., que les classes nouvelles invitent à collaborer dans l'intérêt des enfants. C'est cela qui est la nouveauté. Il existe de nombreux groupements de professeurs, il existe des associations de parents d'élèves ; il n'y avait pas jusqu'à présent d'association ayant pour objet essentiel de réunir les uns et les autres. Que vont-ils avoir à faire ensemble ? »[522]

En décembre 1951, apparaît une rubrique, « la page des parents », qui sera présente à plusieurs reprises en 1952 pour évoquer ces actions entre Ecole et parents. Parmi celles-ci, on peut mentionner l'association « l'Ecole des Parents » (agréée par le Ministère de la Santé et par le Ministère de l'Education Nationale, et reconnue comme Association d'Education Populaire), qui est présentée en novembre 1950 par André Isambert[523], alors vice-président du Conseil d'administration de l'Ecole des Parents. Comme autre signe de cette volonté d'associer les uns et les autres, on peut surtout relever certaines initiatives locales, comme à Saint-Etienne sous l'impulsion d'Henri Tavoillot[524], où s'est créée une Amicale de parents d'élèves regroupant parents d'élèves et anciens élèves, venant participer à des exposés et des échanges dans l'Ecole[525].

3. Développement des réseaux localement

Les sections locales sont organisées autour d'un comité local. Ces sections ont pour objectifs d'organiser elles-mêmes des activités et des projets ; puis elles doivent faire le compte-rendu de leurs actions et réflexions au siège national de l'association. Le représentant de la section locale doit faire parvenir un certain nombre de cotisations et d'abonnements (possibilité d'abonnement combiné avec les revues *L'Education nationale*, *Les Cahiers pédagogiques*, et *Avenirs*). Le siège national garde cinquante francs par cotisation et quatre cents francs par abonnement[526] ; et la section garde également une partie de l'argent, souvent 50 francs par abonnement[527].

La vie d'une section comprend plusieurs caractéristiques : s'informer réciproquement, informer les autres (en dehors de la section), agir de manière concertée (aller au-devant des

[521] *Ibid.*, p. 168.
[522] *Ibid.*, p. 168.
[523] André Isambert, « Une « Ecole des parents » », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1950, pp. 130-131.
[524] Henri Tavoillot et M. Hurbin, « Une amicale de parents d'élèves », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1952, pp. 452-453.
[525] Deux remarques à cet endroit : il faut faire remarquer que ce sont des docteurs qui vont permettre les échanges entre l'Ecole et les parents (les docteurs proches de l'Ecole et les parents, docteurs de profession, vont être parmi les protagonistes de ces échanges) ; ensuite, nous pouvons nous demander si dans ces formes d'échange, ne se reconfigurent pas d'autres formes de pouvoir scolaire, différentes de la forme disciplinaire décrite chez Foucault, où le corps de l'enfant est le verrou du système disciplinaire dans lequel l'Ecole contrôle les familles par l'enfant et l'enfant-lui-même surveillé par les parents, laquelle action est légitimée par la médecine.
[526] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°4, janvier 1949, p. 112.
[527] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, p. 169.

problèmes, créer des liens, servir de relais), être présent dans les organismes qui évoquent les questions d'enseignement, collaborer à l'œuvre scolaire pour ceux qui ne sont pas enseignants, se financer et se réunir régulièrement[528].

La politique de développement de l'association prend officiellement la décision d'intégrer les personnes non-enseignantes dans le programme des sections locales. Et le numéro de mars 1949 est orienté justement vers les familles ; un regroupement de plusieurs textes est ainsi intitulé « Ecole et Famille ». Cette année 1949 marque un premier tournant dans la revue des *Cahiers*, qui repose à ce moment sur les adhérents de l'Association et les abonnés de la revue. Car, en effet, on peut alors être abonné à la revue sans être adhérent à l'Association.

Nous pouvons d'ailleurs remarquer dans les comptes-rendus des nouvelles sections de l'A.N.E.C.N.E.S. en mai 1949 (sept affiliations de nouvelles sections), par exemple, dans la section n° 7 de Montgeron (dont le président était Alfred Weiler), que l'ouverture du réseau aux parents est devenue une priorité. Ainsi, M. Rouable, professeur et secrétaire de la section n° 7, écrivait-il :

> « La section de Montgeron a été définitivement constituée à la suite de la réunion des parents du dimanche 3 avril 1949. Elle comprend maintenant 165 adhérents (dont 30 abonnés aux Cahiers Pédagogiques), parents d'élèves et professeurs. La section a inscrit au premier rang de ses préoccupations la liaison étroite entre parents et professeurs. A Montgeron cette liaison est déjà en partie réalisée grâce au carnet scolaire de correspondance, aux fréquents contacts personnels, aux assemblées, très suivies, de parents […] »[529].

4. L'appel d'Alfred Weiler pour développer les sections locales

En février 1950, Alfred Weiler, président de l'A.N.E.C.N.E.S., lance un appel en faveur de la création de sections locales.

> « La vitalité d'une association tient moins au nombre de ses membres qu'à leur activité. L'A.N.E.C.N.E.S. ne doit pas seulement grouper la majorité des professeurs engagés dans les classes nouvelles. Elle est ouverte aux parents, administrateurs, travailleurs sociaux, médecins, éducateurs de tous les degrés et de tous les types d'enseignement, qui veulent concentrer leurs efforts vers une éducation rénovée et qui se préoccupent d'une formation de l'homme dans l'enfant et l'adolescent »[530].

Weiler se félicite de l'essor récent. Depuis quelques mois déjà des sections ont été constituées ; et elles ont pris des formes variées. Elles adressent très régulièrement au bureau de l'Association l'évolution de leurs travaux. Certains de ces travaux ont d'ailleurs suscité des réunions élargies qui ont permis de recruter de nouveaux adhérents. Néanmoins, Weiler voudrait encore davantage d'émulation et d'expérimentations, car selon lui, il va y avoir très vite de nouveaux débats à propos des réformes en cours et des projets en discussion.

Ainsi, le bureau de l'A.N.E.C.N.E.S. fait en février 1950 un pressant appel par l'intermédiaire des *Cahiers pédagogiques* pour que le mouvement connaisse en 1950 une

[528] In François Goblot, « Programme pour nos sections », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, pp. 168-169, p. 168.
[529] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 8, mai 1949, p. 214.
[530] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 5, *L'enseignement des mathématiques*, février 1950, p. 218.

cohésion accrue et qu'il redouble d'effort pour faire progresser les idées qui les caractérisent [531].

Le développement des sections est donc mis en avant. L'affiliation de la nouvelle section est automatiquement signalée dans la revue, où un espace spécial est réservé pour l'insertion possible des vœux dans la revue. Les sections doivent se concentrer sur des études en lien avec la psychologie et la pédagogie, et les comptes-rendus d'expérience seront publiés dans la revue, ainsi que les suggestions pratiques éventuelles.

4 La revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré* et la nécessité d'une réforme

1 Une revue soutenue par l'Administration

Il faut bien saisir que les premiers formats de la revue consistent initialement à fournir un canal de communication, de dialogue et d'échange pour ces enseignants des Classes Nouvelles. C'est-à-dire qu'entre deux stages au lycée de Sèvres, ils poursuivent l'échange par le biais du premier format de la revue des *Cahiers pédagogiques*, qui initialement est le bulletin de liaison de l'Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement Secondaire (A.N.E.C.N.E.S.)[532]. Et si l'ouverture de ce secteur expérimental a été rendue possible par des inspecteurs généraux ou des personnes du Ministère, comme Gustave Monod et Edmée Hatinguais, c'est également grâce à ces mêmes inspecteurs généraux que ce cadre expérimental a pu être maintenu lorsque pourtant il était jugé trop coûteux par le Ministère[533].

On peut apprendre en mars 1949 que le Ministère de l'Education Nationale a souscrit un abonnement pour chacun des établissements du second degré[534]. On voit comment l'association de l'A.N.E.C.N.E.S., par le moyen de la revue des *Cahiers*, accompagne le travail des réformes en Education. La référence est le Plan Langevin-Wallon et les contributeurs de la revue vont évaluer les réformes à travers le prisme de cette référence.

2 Stabilisation de la revue

La revue des *Cahiers* apparaît comme un moyen de prolonger et diffuser l'esprit et le message des Classes Nouvelles. La revue connaît une première année confortable grâce aux abonnements de soutien de mille euros et sur l'arrivée régulière d'abonnements tout au long de l'année. Il est peu évident par la suite de retrouver les chiffres du tirage de la revue. On peut retrouver les chiffres des exemplaires tirés pour l'année 1948-49[535] : N° 1 Ŕ 3000 exemplaires ; N° 2 Ŕ 2500 exemplaires ; N° 3 Ŕ 2600 exemplaires ; N° 4 Ŕ 2600 exemplaires ; N° 5 Ŕ 2650 exemplaires ; N° 6 Ŕ 3500 exemplaires ; N° 7 Ŕ 2800 exemplaires ; N° 8 Ŕ 2600 exemplaires ; N° 9 Ŕ 3800 exemplaires ; N° 10 Ŕ 2800 exemplaires.

[531] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 5, *L'enseignement des mathématiques*, février 1950, p. 218.
[532] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 13.
[533] *Ibid.*, p. 13.
[534] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°6, mars 1949, p. 176.
[535] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, octobre 1949, p. 38.

En 1949, la revue a des fondations encore peu solides et repose sur les investissements des enseignants eux-mêmes et sur la politique d'abonnement pour subsister. La revue se montre ouverte aux initiatives et aux suggestions :

> « A tous nos lecteurs de nous dire maintenant si nous avons travaillé dans le sens qu'ils désiraient. Au moment où nous faisons des projets pour notre série 1949-1950, nous serions heureux de recevoir indications, vœux, critiques. Quelles sont les rubriques à développer ? Celles qui sont superflues ? Quelles sont les questions que vous souhaiteriez voir traitées l'an prochain ? Nous savons que nous avons encore de grands progrès à faire ; dites-nous sur quel point précis nous devons porter surtout nos efforts »[536].

A l'heure où la revue va travailler sur des considérations générales pour réformer l'enseignement et la culture depuis les divers problèmes pratiques que cela sous-entend[537], les rédacteurs invitent les abonnés à régler et à renouveler leur abonnement :

> « Sur le plan matériel, malgré les hausses de la fin 48, nous avons la satisfaction de terminer l'année sans avoir modifié le tarif des abonnements, ni réduit le nombre de pages, alors que de nombreuses revues ont dû se résoudre à l'un ou à l'autre. Nous avons même dépassé nos promesses : nos lecteurs ont eu, sous forme de pages supplémentaires, l'équivalent d'un onzième numéro.
>
> Si nous avons pu obtenir ce résultat, c'est grâce aux abonnements de soutien de 1000 francs et grâce à l'arrivée régulière des abonnements dont le rythme s'est maintenu normalement tout au long de l'année. Nous en remercions nos collègues et amis.
>
> Toutefois de nombreux abonnés de l'année précédente ont négligé, en octobre 48, de renouveler leur abonnement. Dans plusieurs cas, nous savons que c'est là un oubli. On nous dit : « Comment ? Votre revue paraît encore ! Mais pourquoi ne me l'envoyez-vous plus ? » Notre réponse est la suivante : nos ressources ne nous permettent pas de continuer à servir gratuitement nos anciens abonnés.
>
> Le point critique pour nous, au début de chaque nouvelle série, c'est le réabonnement. C'est pourquoi nous adressons à tous nos abonnés 1948-1949 un appel pressant, disons même, une instante supplication […] »[538]

3 La nécessité d'une réforme

La rédaction de la revue annonce en octobre 1949 qu'un des prochains numéros sera consacré à la réforme. Il ne s'agit ni de reprendre des considérations générales déjà bien rebattues, ni de présenter, après d'autres, un nouveau projet. Il s'agit, par delà les incidents politiques qui hâtent ou ralentissent la réalisation du plan Langevin, de prendre conscience du sens de cette réforme et de sa nécessité.

La nécessité d'une réforme se manifeste à la fois dans l'histoire économique, sociale, intellectuelle et dans l'évolution des sciences psychologiques et pédagogiques.

Premier élément : la révolution économique du monde moderne entraîne une transformation très profonde de la société (classes sociales, temps réservé au travail, aux

[536] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 10, juillet 1949, p. 282.
[537] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 10, juillet 1949, p. 282 : « […] Nous pouvons annoncer dès maintenant que notre numéro d'octobre sera consacré à la réforme de l'enseignement et à l'idée de culture, telle qu'elle peut se définir au milieu du XXe siècle. Ces considérations générales éclaireront, nous l'espérons, divers problèmes pratiques : examens, programmes, formation des maîtres, destination des degrés de l'Enseignement, notion de métier, instruments de travail instrumental, problèmes de l'administration centrale, des locaux, du budget. Sur tous ces points, nous attendons vos suggestions ».
[538] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 10, juillet 1949, p. 282.

loisirs, à l'instruction). Il en résulte notamment une « crise de croissance de l'enseignement secondaire », selon l'expression de M. Rossello, directeur adjoint du B.I.E., qui impose à tous les pays d'envisager des mesures analogues.

Deuxième élément : la rédaction explique que les éducateurs ont toujours eu « le rêve d'une éducation personnelle, libérale et libératrice, harmonieuse, positive plutôt que répressive » [539]. Les progrès de la psychologie et de la pédagogie donnent à ces utopies, leur justification scientifique et une possibilité de réalisation : « les enfants doivent bénéficier de ces lumières nouvelles » [540].

Troisième élément : ces remarques dépassent largement le problème purement pédagogique ; elles doivent conduire à définir un humanisme contemporain :

> « Notre siècle est le siècle où il est le moins permis de se retrancher à part. Notre vie et notre mort dépendent d'événements politiques et sociaux qui intéressent le monde entier. Aucun métier, aucune classe, aucune nation n'est à part des autres. Nous vivons dans le siècle des masses et la notion d'élite se trouve renouvelée. Jamais le déterminisme (social, économique, celui du corps et celui du caractère) n'est apparu avec autant de précision, mais ce déterminisme, touchant le règne humain, il éclaire et déclenche la riposte de la liberté : connaître un déterminisme, c'est déjà le transformer. Jamais on n'a mesuré d'aussi près l'esclavage dont nous menacent toutes les techniques, jamais la libération par la technique n'est apparue aussi prochaine.
>
> Ainsi la culture apparaît non comme un minimum de secrets communs à une classe, mais comme très largement humaine et aussi comme très originale. Elle consiste à se sentir solidaire de tous les événements du monde, mais toutes ces actions sont ressenties par un être que particularisent son pays, son métier, sa famille, son caractère, son attitude profonde. Il ne faut pas dire à la rigueur que le maître dispense une culture qu'il posséderait toute faite. C'est l'élève qui devine, invente, organise ce qui sera sa culture personnelle ; il est guidé par le maître dont le rôle devient ainsi plus vaste et plus difficile. Le problème de l'orientation n'est pas seulement professionnel, il est culturel »[541].

4 Les conditions de la réforme

En janvier 1950, la revue des *Cahiers* et la revue *L'Education nationale* publient un numéro commun[542]. Avec ce numéro est distribué un complément, daté de février 1950, et qui décrit précisément les points communs et les différences du projet de réforme de l'enseignement par rapport aux précédents projets, de Condorcet à Langevin[543].

Ce numéro évoque les grandes lignes à suivre et les questions à se poser[544]. Il est intéressant de souligner quelques points à ce sujet, même si ce numéro n'entre pas dans la périodisation choisie pour cette étude. Le numéro en question est le fruit d'une collaboration entre *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré* et *L'Education nationale*. Trois numéros traiteront finalement de ce thème de la réforme.

---

[539] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, octobre 1949, p. 2.
[540] *Ibid.*, p. 2.
[541] *Ibid.*, p. 2.
[542] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement*, janvier 1950.
[543] In *Supplément au numéro 3-4, du 1er janvier 1950 des Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, février 1950, pp. 137-144.
[544] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950.

Le premier est consacré aux perspectives sur la réforme, dans l'ordre social et dans l'ordre culturel[545]. Les contributions sont ainsi l'œuvre de « maîtres éminents » [546] : entre autres, M. Rossello, Directeur adjoint du Bureau international d'Education ; Jean Fourastié, Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers ; Alfred Weiler Conseiller pédagogique à la Direction de l'Enseignement du second degré ; Roger Gal, Conseiller technique à la Direction de l'Enseignement du second degré ; Gaston Bachelard ; Georges Friedmann, Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers et Directeur d'études à l'Ecole des Hautes Etudes.

Difficile de dire qui signe l'introduction de ce numéro. La contribution de cette personne restée anonyme permet cependant de bien évaluer la situation.

Les conditions pour entreprendre la réforme sont la « foi démocratique » et un « nouvel esprit » :

> « Nous permettra-t-on cependant de marquer à quelles conditions précises l'œuvre doit être entreprise ?
>
> Il faut d'abord qu'elle soit animée d'une foi démocratique profonde et exigeante. Ce n'est pas peu dire. Les conformismes sociaux pèsent d'un poids très lourd sur nos pensées ; or il faut pousser jusqu'aux dernières conséquences l'idée suivant laquelle, comme nous le disions plus haut, il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes les conditions égales de formation humaine et de développement personnel.
>
> Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste. Le vieil Enseignement secondaire, consciemment ou non, sélectionnait les futurs normaliens ou polytechniciens. C'est désormais toute la variété des aptitudes qu'il faut chercher à identifier, de telle manière qu'aucune possibilité d'épanouissement ne soit méconnue ou négligée. Trop de valeurs humaines se perdent aujourd'hui du fait de nos disciplines uniformes et rigides. Trop d'enfants dont nous admirons la riche spontanéité, lorsqu'ils nous arrivent, deviennent des adolescents mornes et insignifiants, parce que la vie sociale, aidée peut-être par nos méthodes d'instruction, a refoulé, tari des forces vivantes. Il nous faut dans l'avenir une pédagogie plus attentive à ces forces, plus soucieuse à ces forces, plus soucieuses d'en tirer parti pour le plus grand profit de l'individu et de la collectivité » [547].

L'ombre de Paul Langevin plane toujours sur le mouvement des Classes Nouvelles et sur la revue des *Cahiers*, et on retrouve le témoignage de cette dette envers l'homme, Langevin, et le travail effectué par la Commission Langevin :

> « Nous reconnaissons que l'entreprise est ardue. Nous ne sommes plus en 1945 ou en 1946. Nous avons perdu Paul Langevin, et on ne dira jamais assez que cette mort fut pour la Réforme de l'Enseignement une catastrophe. Son ardeur soutenait tous les efforts : grâce à lui on sentait encore passer dans l'opinion publique et universitaire l'élan de rénovation démocratique qu'avait apporté la Libération. Nous avons perdu aussi la Commission Langevin. Dès que le Président Wallon eût remis son rapport au Ministre, le silence se fit sur la Commission. Et certes, elle avait encore un grand rôle à jouer : défendre son œuvre, la justifier, répondre aux objections. L'attaque fut facile pour des adversaires muets. On a beaucoup critiqué la Commission Langevin, sa composition, son activité. Le jour viendra où un hommage lui sera rendu. L'idée d'une Commission restreinte, sans représentation de catégories ou de spécialités, était une idée saine. Ce fut un bonheur qu'elle comptât sept ou huit grands professeurs, dont cinq du Collège de France, qui évidemment ne pouvaient

[545] *Ibid.*, p. 5.
[546] On retrouve cette formulation dans la revue.
[547] ***, « Libres opinions », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 3-5, pp. 4-5.

recevoir du dehors ni mandat, ni délégation. Les autres membres de la Commission Langevin lui permirent de juger les choses de très haut, de voir dans l'avenir et de peser avec la plus parfaite sérénité les grands intérêts de la science et de l'Enseignement français »[548].

Il faut préciser qu'en 1949, la Commission de Réforme en question n'existe plus et n'est plus là pour arbitrer. Cela signifie que le projet de loi viendra donc de l'Administration, et en l'occurrence « d'un compromis entre les diverses directions, représentées par leurs directeurs »[549]. La commission Langevin ne fonctionnait pas ainsi :

« La Commission Langevin, pour penser la Réforme, s'est bien gardée de partir des directions actuelles, considérées comme immuables. Elle a admis sans le dire, et parce que c'est le bon sens même, que les administrations centrales devaient être au service des nouvelles institutions universitaires, et non celles-ci adaptées aux « mécaniques » existantes. Or, bon gré, mal gré, l'activité et même la pensée des directeurs sont engagées dans ces « mécaniques » »[550].

L'introduction rappelle bien, au sujet d'une réforme de l'Enseignement français, qu'un des principaux objets de cette entreprise est précisément « de briser ces particularismes, de chercher les coordinations et les liaisons, d'ouvrir de larges carrefours d'où les enfants puissent être orientés suivant leurs aptitudes, et non suivant leur origine sociale »[551].

Le projet de loi qui se profile ne rentre pas dans ces perspectives :

« Au contraire, on voit aujourd'hui les directions se replier sur elles-mêmes et se fortifier dans leur « quant à soi » : retour direct au verticalisme que Jean Zay avait si ardemment combattu, qu'il avait ébranlé et dont la Commission escomptait l'effondrement »[552].

Un des premiers objectifs devrait être de rompre avec l'orientation précoce :

« Nous voici en 1949 en réaction contre 1945 et 1936. Des voix autorisées nous parlent de nouveau des « clientèles scolaires » propres à chaque ordre d'enseignement. L'enfant naît pour l'Enseignement classique ou l'Enseignement technique, ou pour l'Enseignement moderne… Et, suivant sa naissance, on l'enferme dans tel ou tel cycle, dont on cherche par tous les moyens à assurer la continuité, depuis la prise en charge jusqu'à l'entrée dans la carrière ou la profession »[553].

Un deuxième objectif est de renouveler la pédagogie, en étant attentif à l'enfant et au monde, et en étant humaniste. Langevin mettait justement en garde contre cette déshumanisation qui peut toucher l'intellectuel, le technicien ou le manuel. L'enseignement doit avoir une portée générale, tout en étant adapté aux âges, et articulé sur des études spécialisées. L'enseignement doit avoir comme objectif de « faire prendre conscience à l'élève de sa qualité d'homme, héritier d'un passé dont on lui entrouvrira les richesses, ouvrier d'un présent dont on lui montrera les perspectives »[554]. La formation humaine et l'orientation universelle doivent compléter l'engagement professionnel et l'art de l'enseignement, dans le but de renouveler la culture :

[548] *Ibid.*, p. 4.
[549] *Ibid.*, p. 4.
[550] *Ibid.*, p. 4.
[551] *Ibid.*, p. 4.
[552] *Ibid.*, p. 4.
[553] *Ibid.*, p. 4.
[554] *Ibid.*, p. 6.

« Le problème de l'avenir est au contraire de transformer en instruments de culture toutes les disciplines proposées à l'enfant, soit qu'elles correspondent plus profondément à ses aptitudes, soit que les progrès mêmes de la science les imposent » [555].

5 Le « plan d'ensemble » de 1950

1. Description de la croissance en cours de l'enseignement du Second degré

M. Rossello, Directeur adjoint du Bureau international d'Education et, en cette qualité, témoin privilégié des évolutions scolaires en Europe, décrit le phénomène de croissance quantitative de l'enseignement en général, et plus particulièrement de l'enseignement du Second degré[556]. L'enseignement secondaire grandit, mais il change, il évolue. Il traverse une période d'instabilité ; ce qui crée d'ailleurs un certain malaise, écrit-il, car les Français semblaient convaincus que le pire était derrière eux. Ils ne distinguent pas quelle sera la prochain étape, quel sera le chantier qui va suivre. « Chaque grande guerre laisse derrière elle des remous qui influencent plus ou moins la structure ou la méthodologie de l'éducation » [557], précise-t-il.

Et en effet, les réformes concernant l'enseignement secondaire ne se sont pas faites attendre : la relecture des rapports des Conférences internationales de l'Instruction publique de 1946 et 1947 montre que l'enseignement secondaire a été l'objet de remaniements dans plusieurs pays, dont, entre autres, la France, la Hongrie, l'Italie, l'Islande, la Pologne, la Roumanie, le Portugal, la Grande-Bretagne, la Tchécoslovaquie et la Yougoslavie » [558].

Rossello précise qu'il ne faut pas croire que c'est parce que l'enseignement secondaire se modifie que la clientèle augmente ; bien au contraire, c'est parce que la clientèle s'élargit que l'enseignement secondaire doit changer sa conception de l'organisation. Cette prolongation de la scolarité n'est pas tant le fruit de l'action et de la volonté des figures de la pédagogie que la résultante « des besoins impérieux de l'industrialisation de notre monde et de la substitution de la machine à l'homme » [559] : « […] c'est pour éviter le chômage que l'action en faveur de la prolongation a été déclenchée » [560].

Initialement, l'Ecole s'est « construite par le toit » ; mais dorénavant, c'est d'en bas que vient la pression. Une des raisons de ce renversement est d'ordre contextuel :

« Il y a là un phénomène qui se rattache à l'esprit du siècle dans lequel nous vivons. Le XIXe siècle a été le siècle de la liberté : on se battait pour la liberté, on mourait pour la liberté ; le régime libéral apportait, disait-on, richesses et lumières ; libérer le peuple, c'était lui apprendre à lire ; à la liberté de l'enseignement on opposait la liberté de l'enfant. Avec le XXe siècle, la liberté cède le devant de la scène ; l'idée essentielle est maintenant l'égalité : espérons que le siècle suivant sera enfin celui de la fraternité. En attendant les

[555] *Ibid.*, p. 6.
[556] Pedro Rossello, « La crise de croissance de l'enseignement du second degré », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 7-9.
[557] *Ibid.*, p. 8.
[558] *Ibid.*, p. 8.
[559] *Ibid.*, p. 8.
[560] *Ibid.*, p. 8.

> revendications pour l'égalité occupent le nôtre et l'égalité devant la culture apparaît comme une exigence très impérative »[561].

C'est dans ce contexte que l'enseignement secondaire est en passe de ne plus être réservé à une minorité, mais de s'ouvrir à tout le monde. La réforme a pour l'instant été gérée par le changement de dénomination : « On a appelé « enseignement secondaire », ou, pour éviter toute confusion, « enseignement du second degré », tous les enseignements placés entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Et on en a profité pour supprimer quelques doubles emplois, et coordonner plus étroitement les différents types d'écoles fréquentées par les adolescents » [562]. Donc, par ce changement dénominatif, l' « école secondaire » qui désignait auparavant les institutions de formation classique et scientifique menant directement à l'Université, va s'élargir et l'âge caractérisera l'enseignement du second degré, et non plus le genre des études ou leur profondeur.

Les réformateurs se sont retrouvés devant trois chantiers : le problème de l'orientation ; le passage entre les différents « compartiments » de l'enseignement du second degré ; la gratuité et les bourses. Et récemment, indique Rossello, c'est la question des programmes et des méthodes qui est posée dans les réformes récentes :

> « C'est encore une fois parce que l'école secondaire est devenue une « famille nombreuse » que nous avons dû non seulement changer l'aménagement intérieur de la maison, mais modifier aussi le régime alimentaire » [563].

L'idée se développe que les méthodes actives ne sont pas uniquement réservées à l'enseignement primaire, mais pourraient bien être utiles pour servir à la culture de l'esprit.

2 Les conséquences du progrès technique

Jean Fourastié, Professeur au Conservatoire national des Arts et Métiers, restitue le contexte économique. Il met en lumière les grands problèmes économiques contemporains auxquels il faut faire face : la dépopulation des campagnes ; la disparité des niveaux de vie dans le monde ; les crises économiques ; la diminution de la durée de travail. Et selon Fourastié, il y a une base à ces diverses problématiques, qu'il ne faut pas, selon lui, aborder séparément. Cet élément en commun, c'est la productivité du travail, que Fourastié définit ainsi :

> « On appelle productivité du travail le rapport de la production à la durée du travail nécessaire à cette production. La productivité du travail d'un ouvrier c'est la quantité de marchandises qu'il fabrique ou la quantité de services qu'il rend en une heure de temps, ou en un jour »[564].

Fourastié insiste sur les irrégularités de gains de productivité qui peuvent être observables. Il remarque qu'il y a des métiers où le gain de productivité est presque nul ; c'est-à-dire que, soit les hommes travaillent comme il y a cent ans, soit ils travaillent différemment, mais sans

[561] *Ibid.*, p. 8.
[562] *Ibid.*, p. 8.
[563] *Ibid.*, p. 9.
[564] Jean Fourastié, « L'évolution économique contemporaine et la formation des jeunes générations », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 10-18, p. 14.

augmenter sensiblement l'ensemble des produits, ou des services obtenus par heure de travail »[565].

Fourastié prend l'exemple de l'enseignement et de la coiffure, qui constituent selon lui des types de métier où les gains de productivité sont faibles ; ces métiers sont pour lui des métiers tertiaires. Pour simplifier son exposé, Fourastié délimite trois types d'activité : parmi les activités à grand progrès de productivité, les métiers du primaire concernent les activités agricoles et les métiers du secondaire les activités industrielles ; et les activités à faible progrès technique sont considérées comme des métiers du tertiaire. Il précise à ce sujet que le tertiaire est un secteur important ; ce qui signifie que beaucoup de professions résistent au progrès technique.

La répartition de la population active en France en 1800 était la suivante : 80% de primaires ; 10% de secondaires ; 10% de tertiaires. Depuis, fait remarquer Fourastié, la proportion a changé : un tiers de primaires ; un tiers de secondaires et un tiers de tertiaires. C'est le progrès technique qui a provoqué ces changements ; avec comme conséquence, l'émergence de nouvelles crises :

> « Le phénomène fondamental est donc que le rendement par homme et par tracteur s'accroissant, une surface de terre de plus en plus faible a permis de nourrir la population française. Le résultat a été d'obliger les paysans à quitter leurs terres, car si personne ne voulait du produit de ces terres, il fallait que les paysans les quittent »[566].

Fourastié explique donc que face à ces crises de surproduction, certaines personnes ont été ruinées et ont donc quitté leurs terres ; puis elles se sont ensuite dirigées vers les secteurs secondaire et tertiaire :

> « L'industrie a absorbé les paysans en détresse, car les consommateurs qui refusaient le blé étaient au contraire de plus en plus avides de transports, de produits manufacturés. Il semblait alors fatal que l'on arriverait à un stade où les gens seraient totalement prolétaires (c'est-à-dire dépourvus du sol qui était leur capital) et réduits à l'état de salariés dans la grande industrie »[567].

Mais le même phénomène de saturation relative de consommation qui a touché l'agriculture va concerner l'industrie. Certes, il y a en effet des industries nouvelles qui réorganisent ce phénomène, mais au final, une partie des personnes affluent tout de même vers le tertiaire. Fourastié précise que ce flux vers le tertiaire s'explique, car dans le tertiaire, « le seul moyen d'accroître la production, c'est d'augmenter le nombre des producteurs »[568]. Le grand gagnant de ces évolutions se trouve être le tertiaire.

L'explication de Fourastié est ainsi résumée :

> « L'élévation du niveau de vie résulte évidemment de la satisfaction progressive de besoins de plus en plus différenciés et de moins en moins indispensables à la vie physiologique. La réduction de la durée du travail

[565] *Ibid.*, p. 14.
[566] *Ibid.*, p. 16.
[567] *Ibid.*, p. 16.
[568] *Ibid.*, p. 16.

réside du fait que ces consommations essentielles apparaissant comme garanties, l'homme préfère restreindre son niveau de vie pour accroître ses loisirs »[569].

Ce qui pose toute une série de problèmes concernant l'enseignement : l'accroissement croissant des effectifs lié à l'évolution économique contemporaine et l'éloignement de l'Ecole et de la vie. Pour Fourastié, cela délimite deux champs de travail : l'extension des cadres matériels de l'enseignement et l'évolution de l'esprit de l'enseignement. Mais il met le doigt sur un point essentiel :

« Or, si le progrès technique est une cause de l'accroissement des effectifs scolaires, il faut bien comprendre qu'il est aussi un effet de la formation des jeunes générations ; le progrès technique permet l'enseignement, mais un enseignement convenable est nécessaire à la poursuite du progrès. Non seulement la réduction croissante du travail physique implique un usage croissant du travail intellectuel, mais encore le développement du tertiaire implique plus spécialement l'initiation d'un nombre croissant de travailleurs aux mécanismes essentiels de la vie économique »[570].

Deux problèmes sont à poser :

- la civilisation économique contemporaine a libéré la jeunesse du « travail servile » et a ainsi ouvert à des masses sans cesse plus importantes la « possibilité matérielle » de recevoir une formation scolaire, secondaire puis supérieure ; l'Ecole ne peut plus refermer ses portes, elle doit dorénavant « attirer » et « retenir » la jeunesse dans un cadre attrayant en proposant une formation utile[571] ;

- la formation doit être faite pour l'homme moderne actuel, « tel que le fait le climat économique contemporain » ; l'objectif est de former des beaux esprits, mais également des hommes d'action, équilibrés, qui auront à « remplir un rôle défini (agriculteurs, commerçants, ingénieurs…) dans une société complexe »[572]. Et c'est en l'occurrence une culture générale à base économique qui pourrait, selon Fourastié, permettre de répondre aux exigences du monde actuel puisque l'économie est la science du rapport des hommes aux choses, dit-il, et donc au carrefour des problèmes humains et sociaux[573].

3 Vers un nouvel humanisme

Charles Morazé, chargé de cours à l'Institut politique de l'Université de Paris, estime que l'esprit de l'Ecole des années 1950 est dépassé et depuis de longues années :

« […] le fond de nos programmes d'enseignement secondaire, l'esprit qui préside à la répartition des heures de travail dans les lycées (mot grec), l'équilibre des examens, c'est une tradition antérieure à toutes les inventions qui ont bâti le monde moderne »[574].

[569] *Ibid.*, p. 16.
[570] *Ibid.*, p. 18.
[571] *Ibid.*, p. 18.
[572] *Ibid.*, p. 18.
[573] *Ibid.*, p. 18.
[574] Charles Morazé, « Humanisme nouveau, éducation nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 19-22, p. 19.

Même chose pour Alfred Weiler, Conseiller pédagogique à la Direction de l'Enseignement du second degré[575], pour qui un enseignement renvoie à une vision de l'humanité et à un contexte historique précis :

> « Une réforme de l'enseignement traduit une conception de l'homme. Chaque grande époque de la civilisation se définit par une certaine forme d'humanisme et il en découle un système d'éducation.
>
> Jusqu'à présent, l'humanisme dont on a vécu notre enseignement est celui de la Renaissance. Notre époque appelle sans doute un humanisme, mais c'est un humanisme nouveau » [576].

C'est donc des « humanistes de [leur] temps » [577] que convoque Weiler, pour réformer l'Ecole dans la classe et dans les textes. Cette demande d'un nouvel humanisme est commandée par l'idée de l'émergence d'une nouvelle civilisation et d'une nouvelle époque :

> « On pensera peut-être que nous sortons de notre sujet ; nous ne le croyons pas. Les diverses remarques qui précèdent contribuent à nous montrer qu'un nouvel âge est né, que d'éminents esprits ont défini comme « l'âge de l'universalité ». L'humaniste de notre temps est solidaire de tous les hommes : il ne peut plus s'évader dans une tour d'ivoire, fut-elle reliée par mille fils invisibles à beaucoup d'autres semblables retraites. Les grandes voix du monde ont rompu le silence dont il s'entourait. Il n'a plus à compter seulement avec une société qu'il s'était soigneusement choisie dans la seule civilisation issue de la Grèce et du christianisme, parlant un seul et même langage peu compris des autres hommes. L'humaniste d'aujourd'hui a affaire à tous les hommes. Bien loin de se laisser entraîner par eux, ou de se laisser mettre au pas bon gré mal gré, son rôle est de penser avec eux leur présent et leur avenir » [578].

Mais dans cet humanisme, on voit apparaître des valeurs d'universalité et de fraternité ; le monde ne se restreint plus à l'ancien monde gréco-romain et à la seule civilisation judéo-chrétienne. C'est en vertu de ce nouvel humanisme et de ces nouvelles réalités que l'éducation doit changer. « Nous demandons à l'éducation du XXe siècle de chercher ses inspirations dans l'humanisme du XXe siècle » [579], écrit-il en conclusion de sa contribution.

La thématique de l'entrée dans une nouvelle époque, « un nouvel âge » entre en résonance avec une autre contribution de Roger Gal, qui, lui, évoque le « sens de l'histoire »[580] :

> « L'histoire de l'éducation a un sens : j'ai essayé de le montrer dans un petit livre. Et c'est là l'intérêt du passé, d'éclairer sur le présent et de révéler le sens de la marche, de renseigner sur l'avenir […] »[581].
>
> « […] Voir comment, quand, pourquoi les institutions, les méthodes sont nées, à quels besoins, à quelles nécessités, à quels buts elles répondaient à l'origine, c'est la meilleure manière de juger ce qui en subsiste et de préparer ce qui doit les suivre en conformité avec les nouveaux besoins et les moyens mis à notre disposition par l'histoire ou les idéaux apportés par l'évolution de la civilisation. Car nous ne pouvons alors que nous demander : avons-nous les mêmes intentions ? Reconnaissons-nous les mêmes fins ? Ne devons-nous pas en poursuivre de nouvelles ? Agir dans le sens de l'histoire, c'est appuyer sur le durable, mais aussi sur le possible à chaque moment donné et en ne perdant jamais de vue l'intention humaine. C'est être utopique que de vouloir ramener l'humanité en arrière ou simplement de vouloir l'arrêter dans sa marche. Car l'humanité marche et ne cesse jamais d'être autre dans ses conditions et ses possibilités économiques, sociales, culturelles. Et autre par conséquent doit être sans cesse l'éducation qui tient, plus étroitement peut-être que toute institution, à ces conditions générales et à l'idée qu'on se fait de l'homme à travers l'histoire. Sinon, elle ne remplit plus son rôle ; elle ne correspond plus aux besoins (en comprenant dans ce mot non pas

[575] Alfred Weiler, « L'humaniste du temps présent », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 23-24.
[576] *Ibid.*, pp. 23-24.
[577] *Ibid.*, pp. 23-24.
[578] *Ibid.*, pp. 23-24.
[579] *Ibid.*, pp. 23-24.
[580] Roger Gal, « Le sens de l'histoire », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 24-26.
[581] *Ibid.*, p. 24.

> seulement les nécessités matérielles mais aussi et surtout les exigences intellectuelles et morales) ; elle rompt avec la réalité de la vie et de la pensée ; elle ne mord plus sur les esprits ; elle se sclérose et devient une chose morte, simplement parce qu'elle a refusé de mourir et de vivre sous d'autres formes »[582].

Il y chez Gal, l'omniprésence du « sens », de la « direction » : le « sens de la marche » et le « sens de l'histoire », que nous évoquerons par la suite. Gal renforce ici cette idée d'une éducation, qui n'est plus en phase avec son temps ; si peu en phase, qu'elle se sclérose, et mobilise la notion de tradition. La tradition chez Gal, loin d'être à bannir, doit permettre d'accroître le présent, non de le mettre en crise :

> « Nous ne le pouvons pas, car ce serait travailler à contre-sens de l'histoire et de nos idéaux les plus communément avoués. Nous ne le pouvons pas, car on n'arrête pas l'histoire. Nous pouvons seulement ou bouder les besoins et les possibilités nouvelles et voir tout emporté avec ce qu'il peut y avoir de plus valable dans la tradition, ou tirer des circonstances l'occasion d'une nouvelle croissance »[583].

La notion de « tradition » est discutée par René Hubert, recteur de l'Académie de Strasbourg, et auteur d'une contribution titrée « Education et tradition ». Hubert écrit ceci :

> « Les traditions ? Elles sont comme la langue d'Esope, la meilleure et la pire des choses ; la pire si l'on voit en elles le poids mort légué par le passé qui entrave tous les mouvements ; la meilleure, si l'on s'applique à maintenir ce qu'elles contiennent d'esprit vivifiant, éprouvé et toujours fécond […] »[584].

Hubert met en relief deux types de références au passé : la référence encombrante et dépassée et la référence vivifiante toujours apte à augmenter le présent. Mais Hubert distingue deux choses : les traditions et les habitudes :

> « Les éducateurs ont donc leurs traditions, qui sont leurs habitudes spirituelles et pratiques, ou, pour mieux dire, qui sont en eux les habitudes déposées aux tréfonds de leur conscience par la longue histoire de l'ordre d'enseignement auquel ils appartiennent. D'où il suit qu'il y a une différence radicale entre l'habitude et la tradition. Car l'habitude, qu'elle soit de pensée ou de comportement, est une acquisition de l'individu, elle peut prolonger la tradition, se superposer à elle, épouser sa forme comme un lit d'alluvions sur un fond de roches dures, elle n'en est pas moins due à l'expérience que l'individu a de son propre métier, elle est, d'un seul mot, sinon sa propre création, du moins son acquisition. Toute tradition, au contraire, est par définition, commune, elle est, dans un groupe social, le système des représentations collectives qu'il reçoit de son passé, et, même lorsque l'individu les fait siennes en les repensant ou en les utilisant pour lui-même, elles n'en sont pas moins ce par quoi il participe à la vie du groupe, simple chaînon entre générations qui l'ont précédé et celles qui le suivront. Elles agissent à la façon des habitudes, et même beaucoup plus énergiquement qu'elles, elles n'en débordent pas moins les habitudes de tout ce que le groupe constitué comporte, au-delà de l'individu, d'extension et de permanence. Elles sont le support social de la mentalité personnelle. De là ce qu'elles présentent apparemment de général et même d'abstrait : on dit les habitudes d'un éducateur, on dit les traditions des éducateurs, et, mieux encore, les traditions de l'enseignement, secondaire, primaire ou supérieur »[585].

La tradition renvoie à des valeurs et des réalités socio-historiques qui ont influencé et modelé une configuration scolaire ; alors que l'habitude est finalement de l'ordre d'une

[582] *Ibid.*, pp. 24-25.
[583] *Ibid.*, p. 26.
[584] René Hubert, « Education et tradition », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 26-28, p. 26.
[585] *Ibid.*, p. 27.

« rémanence », au sens du « maintien d'attitudes dont la finalité première est oubliée » [586]. C'est pour cela que pour Hubert, il s'agit de changer de références, de traditions, de postulats, et en cela que les éducateurs doivent changer le cœur de leurs habitudes. C'est-à-dire que les éducateurs doivent prendre conscience du sens et des références de leurs pratiques. C'est un nouvel esprit qui doit souffler sur l'Ecole et qui doit traverser la conscience des éducateurs ; et ce nouvel esprit est paradoxalement à aller chercher dans le passé, il faut poursuivre l'œuvre commencée il y a plusieurs siècles au nom de l'éducation nouvelle :

> « Vivre sur des traditions dont l'esprit s'est retiré, parce qu'elles sont devenues incohérentes à force d'adjonctions, d'alourdissements, de ségrégations successives, c'est travailler à l'encontre de l'idéal humaniste qui est tout entier clarté et unité, clarté d'arc-en-ciel, si l'on veut, unité d'une diversité, sans doute, mais d'une diversité convergente vers un seul but : l'homme. C'est pourquoi nous disons qu'il ne s'agit plus aujourd'hui de rafistoler et de replâtrer, de réformer ici ou là, mais de transformer radicalement, en insufflant un esprit nouveau seul capable d'adapter l'adolescent à un monde lui-même radicalement transformé. Faut-il même dire un esprit nouveau ? Nullement, puisque, dans un enseignement élargi à la mesure des besoins matériels et moraux d'une société dont la structure intellectuelle, politique et économique n'a quasi plus rien de commun avec celle des siècles antérieurs, il ne s'agit cependant toujours de rien d'autre que de revenir à la grande tradition dont les jalons ont été posés par les hommes qui, du XVIe au XVIIIe siècle, ont ouvert la voie à l'éducation nouvelle » [587].

Changer les traditions, bouleverser les habitudes et se questionner sur les « rémanences » du quotidien ; voilà la direction qu'initie ce plan d'ensemble. Plan d'ensemble dont on voit qu'il s'adresse aux éducateurs pour qu'ils agissent d'eux-mêmes pour contribuer à réfléchir à cette nouvelle éducation, ce nouvel humanisme et cette nouvelle ère.

C'est grâce à des notes prises au cours d'une conférence de Gaston Bachelard à Sèvres en 1949 que le plan d'ensemble va être complet. Bachelard introduit sa conférence tout d'abord en expliquant qu'il est utile d' « aimer ceux qu'on n'aime pas » ; c'est-à-dire qu' il va restituer les différentes logiques du moment (les existentialistes et les psychanalystes), pour démontrer finalement que selon lui, il ne faut pas évoluer, qu'à partir de ses impulsions et ne pas rester figé au passé. Pour lui, il y a « autre chose à faire que de subir nos impulsions et l'héritage de notre passé » [588].

Il faut prendre conscience de l'« obstacle épistémologique » [589] en présence, de vouloir enseigner en 1950 comme cela se faisait à la fin du XIXe siècle. Certes, selon Bachelard, il faut les connaissances mais il faut également l'esprit. Il faut être en mesure de comprendre les mutations du progrès technique et avoir le courage de l'abstraction. Dimension de l'esprit primordiale car, selon lui, « c'est l'école qui doit donner le modèle de société parfaite, car la société parfaite, c'est l'école » [590].

---

[586] BUGNARD P-P. *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée.* Presses Universitaires de Nancy. Nancy, 2006, p. 340, p. 312.
[587] René Hubert, « Education et tradition », *op. cit.*, p. 27.
[588] Gaston Bachelard, « Philosophie et pédagogie au XXe siècle », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 28-31, p. 29.
[589] *Ibid.*, p. 29.
[590] *Ibid.*,p. 30.

C'est là, le dernier point essentiel du plan d'ensemble : la main de l'homme. Bachelard met deux choses en avant : l'homme instigateur de changement et l'école comme société parfaite. L'homme doit prendre la mesure de ses possibilités :

> « Il faut que l'homme intervienne dans les choses et ait conscience de sa vertu de transformation ; intervenir, ce n'est pas faire à l'aveuglette des expériences pour voir. Nous sommes maintenant dans une époque où l'homme se désigne comme l'être des transformations »[591].

Mais encore une fois, il ne s'agit pas de suivre ses instincts et de procéder à partir de ses propres impulsions ; la conscience de cette possibilité de transformation ne va pas sans un exercice préalable de la pensée :

> « […] il faut qu'il y ait une pensée avant l'action, il faut rétablir la primauté de la connaissance, il faut avoir conscience de notre pouvoir de transformer le réel »[592].

Cette action de l'homme ne doit pas se faire sans un travail de la pensée, et ce travail doit être organisé par l'école :

> « […] L'école doit faire travailler la pensée, la mettre sur un plan de rationalité, et d'une rationalité qui ne soit pas seulement celle du mathématicien »[593].

Voilà donc le dernier point de ce plan d'ensemble. Les redéfinitions du rôle de l'Ecole, du rôle de l'éducateur et de l'articulation pensée/action sont mises en avant : l'école comme société parfaite pour devenir « autres que nous sommes », précisera Bachelard ; l'éducateur et le pédagogue définis comme des consciences de transformation ; et la place des connaissances associant la pensée et l'action.

C'est sur ces mots que Bachelard conclut sa conférence :

> « En France, on enregistre une baisse de niveau de la pensée scientifique, un déclin régulier par exemple des obligations du baccalauréat : on veut faire concret. Nous sommes donc devant la nécessité de défendre l'activité rationnelle en pédagogie. Il faut que nous comprenions que les enfants sont à transformer. « L'enfance, c'est une psychose », a-t-on dit. Il faut passer par l'enfance, mais il faut en sortir. L'enfant le mieux élevé par ses parents ne peut s'intégrer dans un groupe social, il n'en sent le besoin qui si vous lui donnez l'école comme modèle de rationalité.
>
> Modèle de rationalité, l'école doit être par là-même modèle de changement. Il ne s'agit pas seulement des programmes. Il faut que nous comprenions ce que c'est que faire classe, que nous comprenions qu'être un pédagogue, être un professeur, c'est être une conscience de transformation.
>
> J'ai écrit un chapitre que j'ai intitulé « Rationalisme enseignant et rationalisme enseigné » : j'ai dénoncé le maître qui ramène son enseignement aux bases de sa propre culture. Les puissances de transformation sont telles que les bases changent. Le premier savoir philosophique du maître, c'est d'avoir devant les yeux des possibilités, les possibilités d'avenir de la science ou de la discipline qu'il enseigne. Et il doit apprendre toujours, car qui n'apprend pas ne doit pas enseigner. C'est là une chose absolument sûre : pour enseigner il faut être puissance de transformation de sa propre culture. Lamartine disait de son vieux père : A soixante-dix ans, il apprenait encore ». Il faut apprendre toute sa vie.

[591] *Ibid.*,p. 30.
[592] *Ibid.*,p. 30.
[593] *Ibid.*,p. 30.

Benda me dit : « Vous êtes un philosophe du mouvant ». Je suis convaincu en effet que les principes rationnels changent, que l'être humain lui-même est en voie de changement et, par cette affirmation, je vous fais confidence de mon tempérament philosophique optimiste. Il y a une formule qu'on répète et qui me semble abominable : on dit qu'on prépare les enfants pour la vie, qu'on les arme pour le combat ; mais le monde se transforme tellement sans cesse que vous allez leur donner des armes rouillées, celles de l'avant-dernière guerre. Et vous croyez que c'est ainsi que l'on prépare la société de demain ? L'école a une toute autre valeur. *L'école n'est pas faite pour la société, c'est la société qui doit être faite pour l'école*. C'est dans l'école qu'on trouvera la société parfaite. Ainsi j'en appelle au besoin de légalité de l'école. Il faut que nous soyons respectueux de la constitution de l'école. La constitution de l'école est au-dessus de la constitution de la République. Car je ne puis voir des enfants, eux qui sont la perfection des possibilités psychologiques, sans me dire avec mélancolie : pourvu qu'ils ne deviennent pas seulement ce que nous sommes ! »[594]

4 La mise en garde :

C'est l'action de l'homme par rapport à son état d'esprit au sujet de l'éducation, et face à la révolution de la civilisation, qui permettra, selon Roger Gal, à l'Histoire d'être porteuse d'espoirs et d'espérances :

« Telle est l'importance individuelle et sociale du problème, celle qui nous faisait dire qu'il est au fond un problème de civilisation, ou plutôt d'adaptation de notre système éducatif, de sa structure, de son esprit et de ses méthodes, aux conditions nouvelles de la civilisation. C'est à la façon plus ou moins humaine dont on le résoudra que nous jugerons de l'espérance que porte l'histoire […] »[595].

Sur le point plus spécifique de l'accueil des nouveaux publics scolaires, Fourastié met en garde les éducateurs et l'Ecole :

« Ce serait une faute intellectuelle et morale inexpiable de fermer à ces masses la porte des lycées et des facultés par *numerus clausus* »[596].

Plus qu'une crise, c'est donc une tragédie qui guette l'Ecole en France et l'éducation en général, en ne s'adaptant pas aux modifications du monde :

« […] Il est regrettable à tout moment ; il devient tragique quand l'humanité entre dans une période où le rythme d'évolution se précipite dans tous les domaines comme il se précipite aujourd'hui. Car l'éducation tourne alors le dos aux exigences de l'humanité de demain […] »[597].

Face à ces mises en garde, il reste deux interrogations. Comment va réagir l'Administration ? Et surtout comment vont réagir les éducateurs, les enseignants, toutes ces personnes qui doivent affronter cette crise de l'éducation ? Les sillons sont dessinés, comme le sous-entendait Pedro Rossello en conclusion de sa contribution :

« Voici très schématisés, tellement schématisés que, plus qu'un portrait je crains d'en avoir offert une caricature, les grands courants qui semblent inspirer les réformes de l'enseignement secondaire. Je ne pense pas avoir à formuler un jugement de valeur, encore moins une suggestion ou un conseil. Je me suis borné à indiquer la direction d'où souffle le vent. Libre à chacun de saisir la conjoncture favorable, de la dédaigner, ou même, si le cœur lui en dit, de ramer contre le courant »[598].

[594] *Ibid.*, pp. 30-31.
[595] Roger Gal, « Orientation et sélection », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 43-49, p. 49.
[596] Jean Fourastié, « L'évolution économique contemporaine et la formation des jeunes générations », *op. cit.*, p. 18.
[597] Roger Gal, « Le sens de l'histoire », *op. cit.*, p. 26.
[598] Pedro Rossello, « La crise de croissance de l'enseignement du second degré », *op. cit.*, p. 9.

6 Premiers bilans

1 Une réforme toujours à faire

En octobre 1951, la revue fait le point sur son positionnement par rapport à la réforme de l'enseignement[599]. Depuis six ans d'existence, écrivent-ils, « [ils continuent] à lutter et travailler pour les mêmes idées, c'est-à-dire avant tout pour la réforme de l'enseignement » [600]. Certes, ils reconnaissent que le Plan Langevin-Wallon a bien été mis en sommeil en 1948 et que d'une certaine manière, « la réforme a été enterrée, officiellement, en 1950, sous le projet Delbos » [601]. Néanmoins, les rédacteurs de la revue se défendent d'être en retard[602].

Dans ce texte, les rédacteurs examinent de nouveau l'argumentation de l'insuffisance des finances et des moyens pour réaliser le Plan Langevin-Wallon. Certes, affirment-ils, il est évident que la situation financière française n'est pas favorable à ce genre d'investissement, mais réformer, changer, revêt de plus en plus un caractère urgent. Urgent, car cet « état de choses » contre lequel les rédacteurs protestent présente un potentiel de dangerosité accru jour après jour. Etat de choses dangereux, car l'intelligence française n'est pas en mesure de négocier ce tournant historique représenté par l'entrée dans un siècle de masses et de technique. Et si la France n'en est pas capable, c'est parce que ses moyens d'enseignement et de recherche ne sont pas adaptés. Autre danger de cet état de choses, il s'agit du désaveu de l'opinion publique face à l'indifférence des hommes politiques pour une politique d'éducation nationale d'envergure :

> « Enseignement, certes, mais aussi éducation populaire, rééducation des inadaptés de toutes sortes, éducation du public, éducation de la santé, rénovation de la vie intellectuelle et artistique dans la province, instruction répandue dans l'Union Française, mise en valeur enfin de toutes les ressource humaines de la nation » [603].

La non-réalisation du Plan Langevin-Wallon n'apparaît pas liée seulement à une histoire de crédits nécessaires trop importants ; « la vérité, c'est que l'esprit public et l'opinion universitaire n'étaient pas préparés à le comprendre et ne l'ont pas suffisamment appuyé » [604], précisent les rédacteurs de la revue. C'est-à-dire que, selon eux, faire la réforme aurait dû signifier : « se mettre d'accord sur un plan général » et « adopter officiellement une organisation nouvelle de l'enseignement » [605]. La réalisation se serait faite par paliers, en transformant les institutions déjà-là en les adaptant à la structure nouvelle initialement prévue.

---

[599] In « Les Cahiers pédagogiques et la réforme de l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, octobre 1951, pp. 3-6.
[600] *Ibid.*, p. 3.
[601] *Ibid.*, p. 3.
[602] *Ibid.*, p. 3 :
« - Vous retardez, nous dira-t-on, sinon de sept ans, du moins de trois ou quatre. Mise en sommeil en 1948 en même temps que la commission Langevin, la réforme a été enterrée, officiellement, en 1950, sous le projet Delbos. Il n'en est plus question et pour longtemps.
- Retarder ? Nous ne le croyons pas. Nous retarderons si la réforme était une lubie imaginative de l'Université ; en réalité, elle est imposée par une évolution séculaire, commune à tous les pays civilisés, et qui ne peut que se précipiter. Chaque année qui passe la rend plus urgente, bien loin de la reléguer parmi les vieilles lunes ; chaque année qui passe nous met en présence de problèmes plus graves et plus pressants ».
[603] *Ibid.*, p. 3.
[604] *Ibid.*, p. 3.
[605] *Ibid.*, p. 3.

Et c'est par la suite, précisent les rédacteurs, « qu'on se serait fait une règle de conformer à cette structure nouvelle toutes les créations et modifications qu'imposent les circonstances, créations et modifications qui ont eu lieu en effet depuis 1945 mais qui ont été laissées à l'initiative de services plus ou moins indépendants ». Enfin, aurait pu être poursuivie la réalisation intégrale du plan qui venait d'être adopté, concluent-ils, « c'est alors que se serait imposé le gros effort financier qu'exige la situation intellectuelle de ce pays » [606].

L'urgence d'un plan et de structures nouvelles est rendue nécessaire par la configuration même de l'Ecole et de l'Université. Configuration très hiérarchisée et très cloisonnée, où la sélection se fait très tôt. Les rédacteurs font référence ici à ce que Jean Zay nommait le « verticalisme ». Pour eux, cet état de chose n'est plus adapté à la pensée de l'homme du XXe siècle. Ces grandes idées du XXe siècle sont la revendication d'une nature commune à tous les hommes (et d'une égalité des chances à établir entre eux), le postulat d'un développement humain dans un mouvement progressif et imprévisible, et le constat de l'évolution sociale et scolaire en cours[607]. Et face à la massification des publics scolaires corrélative des profondes mutations de l'industrie, les rédacteurs souhaitent d'autres réponses que de renforcer la sélection et l'élimination.

Fini le temps d'une sélection qui choisit les plus qualifiés pour certaines études sans se soucier des autres, il faudrait réfléchir à une orientation qui consisterait à se soucier de chacun : « […] Et organiser l'orientation nous paraît être le moyen, non seulement le plus juste, mais encore le plus efficace de réaliser la sélection » [608].

Il faut modifier le sens du mot culture, et notamment de la culture scolaire. Les rédacteurs écrivent que « chaque époque a non seulement sa culture, mais une notion de la culture qui lui est propre » ; « la nôtre donne un sens nouveau au vieux mot *nil humanum a me alienum* [rien ne m'est étranger]» [609]. Nouvelle époque, nouvelle culture. Il faut une base de culture possible dans toutes les études. Donc le problème de l'orientation n'est plus le problème de la sélection qui triait les élus et les sacrifiés, mais consiste à « deviner pour chacun la forme de culture, professionnelle et humaine à la fois, qui lui permettra « de devenir tout ce qu'il peut être » » [610].

Une réforme des structures qui prendrait en compte une orientation orientée par une nouvelle culture devrait remplir trois conditions :

- les élèves ne doivent pas être séparés de leurs camarades ; leur cursus dans l'enseignement du Second degré ne doit pas les faire changer d'établissement ; donc, de fait, les établissements doivent être en partie polyvalents et avoir une valeur culturelle générale ;

- certes, des séparations par sections ou par écoles seront tout de même nécessaires ; mais il ne faudra pas hiérarchiser ces sections ou mettre ces écoles en concurrence ; la

[606] *Ibid.*, p. 3.
[607] *Ibid.*, p. 4.
[608] *Ibid.*, p. 5.
[609] *Ibid.*, p. 4.
[610] *Ibid.*, p. 4.

division correspondra à des âges, non à des classes sociales et toutes les formations possibles devront former un seul enseignement ;

- il faudra faire régner un esprit nouveau dans le personnel enseignant pour que les enseignants soient des spécialistes et des éducateurs ; il faut que les enseignants utilisent « [les] méthodes […] les plus propres à servir la culture personnelle de [leurs] élèves, celles qui leur permettent de vivre en eux-mêmes le destin commun des hommes de leur temps » [611].

2 L'allocution de Christophe Brunold

En novembre 1951, on apprend que Gustave Monod a cédé sa place à Christophe Brunold au poste de directeur général de l'Enseignement du Second Degré. Cette passation s'est déroulée lors du stage habituel des Classes Nouvelles à Sèvres. Ce stage eut lieu du 24 au 29 septembre 1951. L'œuvre de Monod fut alors saluée par Edmée Hatinguais qui présenta ensuite le successeur de Monod, M. Brunold. Le numéro de novembre 1951 publia par la suite l'allocution prononcée par Brunold lors de cette présentation à Sèvres[612]. Brunold commence par ces mots :

> « La grande présence de celui qui fut le créateur et l'animateur des classes nouvelles domine ce premier stage de l'année scolaire, comme elle dominera toutes les autres. Les classes nouvelles furent d'abord, vous le savez, l'idée d'un homme qui, avec sa foi ardente dans le progrès de notre enseignement, sut allumer un foyer et susciter, par son enthousiasme, d'autres enthousiasmes. M. Gustave Monod créa l'équipe qui a assuré le départ victorieux de l'expérience que vous poursuivez et son rayonnement international. La volonté d'un homme suffit pour faire une telle œuvre quand elle est servie par un clair jugement et de la méthode. Les moyens ne se refusent pas alors. Les classes nouvelles ont bénéficié de conditions matérielles exceptionnelles, faibles effectifs, crédits abondants, qui ont beaucoup aidé à leur succès » [613].

L'allocution de M. Brunold est dans le prolongement des différents écrits précédents. C'est-à-dire que l'on retrouve cette idée d'être en phase avec un « autre âge scolaire ». D'ailleurs, les Classes Nouvelles ont, selon lui, fait « triompher » un esprit qui s'est montré en adaptation à ces nouvelles exigences. L'heure est à la formation de l' « homme de demain » ; ces hommes qui, demain, « seront seuls avec eux-mêmes, [et qui] devront parfois à des heures majeures pour le destin du Pays ou de notre Société, prendre les plus périlleuses déterminations » [614].

Pour Brunold, c'est une certaine idée de l'homme, en l'occurrence l'homme de demain, qui doit guider la progression de l'enfant à l'homme. Un homme de demain qui sera en phase avec « une époque marquée par la plus angoissante « accélération de l'histoire » » [615] et qui travaillera à « l'amélioration de la condition humaine […] dans l'ordre technique, économique, social ou moral » [616].

L'Ecole doit être tournée vers demain ; Brunold précise à cet endroit :

---

[611] *Ibid.*, p. 6.
[612] Christophe Brunold, « L'éducation. Problèmes et perspectives », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1951, pp. 103-104.
[613] *Ibid.*, p. 103.
[614] *Ibid.*, p. 104.
[615] *Ibid.*, p. 104.
[616] *Ibid.*, p. 104.

> « L'homme que nous voulons former, que nous devons former, ne sera pas un érudit, mais un homme engagé tout entier dans cette tâche qu'Alexis Carrel a appelée « la construction des hommes civilisés ». « Savoir, ce n'est qu'un degré, dit encore Paul Valéry… Il n'y a de véritable savoir que celui qui peut se changer en être ou substance d'être, c'est-à-dire en acte » […] » [617]

Pour cela, il faut construire, bâtir, « une pédagogie d'efficience largement ouverte sur l'Univers matériel et humain, tourné vers l'avenir, avec inquiétude peut-être, mais avec l'indispensable espérance que nous devons garder dans le destin de l'homme » [618]. Et, conclut Brunold, c'est dans l'étude de l'humanisme moderne que l'homme doit puiser toutes sortes de valeurs et doit les mettre à jour dans une optique de donner à son époque un « style particulier » [619.]

3 Diffusion des expérimentations dans le Second degré

C'est dans le troisième partie du dossier « Pour la réforme de l'enseignement » en décembre 1951 que l'on apprend que le 4 décembre 1951, le nouveau Directeur général de l'Enseignement du second degré, M. Brunold, a accordé une audience au bureau de l'A.N.E.C.N.E.S., représentée par son président, M. Alfred Weiler, et son secrétaire, M. François Goblot[620].

Lors de cette audience, Brunold met en exergue l'accroissement des effectifs, dû à la natalité et à l'extension croissante de l'Enseignement du second degré, ce qui va entraîner de profondes modifications. Brunold aimerait donc que sur le plan pédagogique, l'enseignement actif se développe le plus rapidement possible ; l'unité de l'Enseignement du Second degré doit se réaliser dans le progrès des méthodes et des pratiques pédagogiques. Conséquence dans certains établissements : Brunold souhaiterait par exemple que l'atelier installé pour les classes nouvelles dans tel établissement puisse profiter à tous les élèves, « afin que devienne enfin effectif l'horaire, jusqu'ici théorique, des travaux manuels » [621].

Ce qui sous-entend que la réflexion et l'expérimentation sont maintenant du ressort de tous les enseignants :

> « [M. Brunold] veut aussi faire l'inventaire, aussi complet que possible, de tous les efforts qui s'exercent dans notre enseignement, soit dans le cadre d'une équipe de professeurs de classes nouvelles, soit d'une façon isolée jusqu'à présent. A tous les professeurs, il adresse un même appel. Il les invite tous à étudier, dans les mêmes stages, les mêmes problèmes » [622].

Tout cela s'opérera progressivement, étape par étape. Dès 1951 par exemple, cet inventaire peut se faire dès le premier cycle autour du thème commun de l'étude du document. Il faut que par la suite, cette même inspiration puisse pénétrer le second cycle.

[617] *Ibid.*, p. 104.
[618] *Ibid.*, p. 104.
[619] *Ibid.*, p. 104.
[620] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, *Art et éducation*, décembre 1951, p. 270.
[621] *Ibid.*, p. 270.
[622] *Ibid.*, p. 270.

Brunold souhaite donc un regroupement. Weiler et Goblot précisent que cette impulsion souhaitée par Brunold est déjà visible dans le regroupement des enseignants des Classes Nouvelles et les autres enseignants, comme lecteurs et collaborateurs, dans la revue et également à l'œuvre au sein de l'A.N.E.C.N.E.S., où parents et enseignants réfléchissent ensemble aux questions d'éducation. Brunold conclut en assurant que la revue pourra jouir des mêmes conditions de travail que par le passé puisqu'il voit dans la revue des éléments susceptibles de seconder son action.

La veille, le 3 décembre 1951, le comité national de l'A.N.E.C.N.E.S. s'était réuni, en présence de Gustave Monod, devenu président d'honneur de l'association aux côtés de Mme Hatinguais, pour faire le point sur les prochaines publications des *Cahiers* ainsi que sur un projet de livre aux éditions du Scarabée. Il y fut décidé d'inviter les délégués et les sections à rendre plus efficace leur campagne d'abonnement aux *Cahiers*, de demander à ces mêmes délégués et sections de solliciter le secrétaire pour mettre en place des dépôts de vente, et de donner dans la revue une place plus grande à l'actualité grâce à une nouvelle formule toujours à l'étude, sans renoncer aux « numéros copieux faisant le point d'une grande question » [623].

4 L'arrêt des Classes Nouvelles

Pourtant, le Plan Langevin-Wallon et les Classes Nouvelles ne font pas que des adeptes ; c'est ce que relate l'Homme à l'Oreille cassée[624] dans sa chronique, « l'Argus des Classes Nouvelles », en janvier et en février 1951, lorsqu'il fait une petite revue de presse : M. Boyancé dans *Le Monde* du 19 septembre s'élève contre les principes du « tronc commun » du projet Langevin ; M. Letessier du lycée du Mans proclame la mort prochaine des Classes Nouvelles dans la revue *La Franco-Ancienne* en s'appuyant sur divers témoignages, critiquant Ecole Montessori et Classes Nouvelles (écoles pour médiocres, refusant l'abstraction) [625].

Lors du Comité national de l'A.N.E.C.N.E.S. du 27 mars 1952, Weiler explique les intentions de Brunold et ce qu'il va demander aux chefs d'établissement. Il s'agit, selon Brunold, « d'aborder une nouvelle étape ayant pour objet de consacrer l'expérience, de l'élargir et de l'étendre du côté du second cycle » [626]. Weiler ne détaillera pas davantage. Il est ici question d'une série de circulaires officielles, et plus particulièrement la circulaire du 30 mai 1952, portant sur « L'orientation pédagogique de l'enseignement du second degré ». La revue la publie en novembre 1952[627] et on peut y lire le passage suivant :

> « L'expérience des classes nouvelles, entreprise après la Libération dans nos lycées et nos collèges, définit, sans conteste, le plus puissant mouvement organisé, dans l'ordre pédagogique, qu'ait connu depuis longtemps notre enseignement du second degré. Elle a assuré la convergence d'efforts dispersés que bien des maîtres poursuivaient déjà, pour orienter nos méthodes vers une formation aussi complète que possible de chacun des élèves qui leur étaient confiés. Elle a donné à l'enseignement de nos lycées et collèges une

[623] *Ibid.*, p. 270.
[624] Jusqu'en 1949, L'Homme à l'Oreille cassée se nomme en réalité Octave Leclancher. Après cette date, nous n'avons pu retrouver l'identité de l'Homme à l'Oreille cassée.
[625] *Ibid.*, p. 270.
[626] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, avril 1952, *Classes de Quatrième et de Troisième II*, p. 544.
[627] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1952, *Le second cycle*, pp. 91-93.

> individualité et un esprit nouveaux reconnus aujourd'hui dans le monde entier et qui ont inspiré l'œuvre de rénovation pédagogique de beaucoup de pays amis du nôtre. Les résultats de cet effort, poursuivi avec une foi agissante, une persévérance et une méthode dont il faut rendre hommage à ceux qui l'ont accompli, comme le retentissement international qu'il a connu, nous font aujourd'hui l'obligation de consacrer ces résultats dans nos institutions universitaires, en élargissant à tout notre enseignement du second degré l'expérience qui se limitait, jusqu'à ce jour, aux classes nouvelles »[628].

Selon Brunold, cette notoriété des Classes Nouvelles s'est construite à partir de l'enthousiasme des enseignants et des conditions matérielles jugées exceptionnelles (équipement en matériel didactique, fréquence des conseils de classe, organisation des travaux manuels éducatifs, coordination d'un professeur principal, limitation des effectifs d'élèves). Et c'est donc en voulant rendre accessible ces conditions exceptionnelles, que Brunold pense faire souffler un vent d'enthousiasme sur tout le Second degré en consacrant l'expérience des Classes Nouvelles dans le premier cycle et en la prolongeant dans le second cycle en créant des classes pilotes[629].

La revue des *Cahiers* fait le point sur ces changements dans l'éditorial du numéro de septembre 1952[630]. La revue explique aux lecteurs en quoi consiste cette « nouvelle étape » induite par la circulaire du 30 mai 1952 :

> « Un nombre important de classes nouvelles va perdre le régime spécial qui avait été institué en 1945 ; en revanche, dans toutes les Sixièmes et Cinquièmes on pratiquera désormais travail dirigé, étude du milieu, conseil de classe […] »[631].

Cette « nouvelle étape », insufflée par Brunold, est bien comprise et acceptée par la revue :

> « Il faut bien comprendre que les classes nouvelles n'avaient pas leur fin en elles-mêmes ; leurs promoteurs les avaient pensées comme un laboratoire où s'élaborerait un prototype, destiné ensuite à une vaste généralisation. Les entretenir perpétuellement comme un jardin privilégié, vaguement exotique, dans un coin réservé du grand parc classique, c'était dangereux et, dans les circonstances présentes, injuste. L'alignement sur les principes des classes nouvelles était une transformation nécessaire »[632].

Cette « nouvelle étape » s'accompagne de la création de centres pédagogiques dans chaque académie. Comme la plupart des candidats vont passer par le C.A.PE.S. avant de préparer l'agrégation, la réforme va donc toucher, selon la revue, la majorité des futurs professeurs ; une partie de leur stage les conduisant dans les classes-pilotes, conservées à cet effet dans chaque centre régional.

L'expérience des Classes Nouvelles se termine donc en 1952, alors que l'on apprend, en mai, le peu de crédits affectés à l'Education Nationale pour réaliser ses réformes pour faire face aux besoins, estimés en juillet par le plan gouvernemental d'équipement scolaire à 975 milliards. Les Classes Nouvelles sont supprimées ; il n'y a plus de recrutement à partir de la

---

[628] *Ibid.*, p. 91.
[629] C'est ce que Brunold exprime très clairement dans la circulaire officielle du 29 septembre 1952 sur « Les buts de l'enseignement du second degré » (In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1952, *Le second cycle*, pp. 93-94).
[630] In « Le sens de notre action », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°1, septembre 1952, *Le second cycle*, pp. 3-4.
[631] *Ibid.*, p. 3.
[632] *Ibid.*, p. 3.

rentrée 1953. Le contexte est particulier, car les effectifs sont à la hausse et l'inefficacité (ou au contraire l'efficacité) n'a pas été démontrée. Il y a alors peu de différences depuis les disciplines dites nobles et le niveau de créativité (ou le niveau de connaissance) dans les disciplines artistiques n'est pas un indicateur majeur. Ainsi, les Classes Nouvelles disparaissent sans qu'une évaluation précise ou même une synthèse des résultats observés n'ait été produite. Disparition atypique, car certains traits caractérisant les Classes Nouvelles vont être vulgarisés aux autres classes et des classes-pilotes vont être mises en place pour prolonger ces expériences, sans créer un circuit parallèle alternatif.

La revue termine son éditorial de septembre 1952 en expliquant qu'une politique d'éducation nationale nécessite des crédits, mais sous-entend surtout d'avoir « une grande idée »[633]. Toutes créations, toutes modifications ne vaudront que si elles s'inscrivent « dans un plan d'ensemble »[634]. La revue va participer à ces réflexions et permettre les échanges :

> « Les *Cahiers pédagogiques* sont au service du second degré ; mais, précisément pour cela, et parce que le second degré est, tout au moins par son premier cycle, comme une plaque tournante dans l'ensemble d'un réseau, nous voudrions que ces mêmes *Cahiers* soient, de temps en temps, un point de rencontre entre tous ceux qui, aux places les plus diverses, ont pour tâche de mettre en valeur toutes les ressources humaines de la nation »[635].

5 Vers les classes-pilotes

Brunold instaure des classes pilotes à partir de la circulaire officielle du 23 septembre 1953 intitulée « Classes pilotes du second cycle »[636]. Un mois plus tard, le 29 octobre 1953, Mme Hatinguais donne une Conférence à Sèvres à l'occasion d'un stage des chefs d'équipe des classes pilotes du premier cycle. Le stage en question marque la transition entre les classes nouvelles et les classes pilotes puisque c'est le premier stage rassemblant les chefs d'équipe de classes pilotes. Les professeurs présents sont des professeurs de classes pilotes. Mme Hatinguais estime que cela représente encore un assez bon nombre de classes pilotes de Sixième, Cinquième, Quatrième, Troisième : environ 200, soit autant qu'il y avait de classes nouvelles en 1945-46.

Mme Hatinguais rend tout d'abord hommage à l'expérience des Classes Nouvelles :

> « Les classes nouvelles sont nées d'un élan généreux, à une époque de redressement, soucieuse de faire quelque chose pour la jeunesse. On s'apercevait de l'afflux considérable des enfants vers le second degré, et cela bien avant qu'il pût s'expliquer par un accroissement de la natalité. Et ces enfants n'étaient guère préparés à suivre l'ancien enseignement secondaire. Il y avait une position nouvelle de l'enseignement à chercher. D'autant plus qu'entrait dans nos établissements une génération éprouvée par la guerre, fatiguée, à l'attention distraite, qui avait subi un ébranlement. On sentait enfin qu'il fallait préparer les enfants à une vie moins statique qu'elle n'était autrefois : les problèmes qu'ils devraient résoudre ne demanderaient pas seulement une application de connaissances acquises, mais aussi de l'imagination et le goût de la recherche. On se rendait compte que le rythme de plus en plus rapide du progrès scientifique transformait chaque jour et

[633] *Ibid.*, p. 4.
[634] *Ibid.*, p. 4.
[635] *Ibid.*, p. 4.
[636] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1953, p. 67.

l'enseignement et les conditions matérielles et morales de la civilisation. Bref, pour toutes ces raisons, il fallait penser à nouveau les grands principes » [637].

Fin des Classes Nouvelles, mais pas disparition des mémoires et des esprits. Car, justement, ce que recommande Mme Hatinguais est de relier un esprit et des références passées pour réfléchir à un avenir :

« En présence de cette vaste entreprise, quelque chose pouvait rassurer : la vocation pédagogique de la France. Elle est attestée par la passion des discussions de cet ordre qui rassemble curieusement les Français dans les réunions internationales, mais aussi par une tradition, celle des Montaigne, des Fenelon, des Rousseau, et, plus près de nous, celle des Compagnons de l'Université Nouvelle, celle du Congrès du Havre, celle des classes d'orientation ». [638]

Les Classes Nouvelles ont réalisé ces rencontres intellectuelles :

« Les classes nouvelles ont été le fruit d'une rencontre assez exceptionnelle : rencontre des aspirations de nombreux professeurs avec les projets du Ministère. C'est de cette communion des esprits, non de circulaires, qu'elles sont nées » [639].

L'intervention de Mme Hatinguais aspire ensuite à dégager les caractères essentiels de ces classes : les classes pilotes continuent les classes nouvelles ; et les classes pilotes sont un élément nécessaire de la formation des maîtres[640].

Première chose : elle explique le changement qui se produit au niveau des classes normales de Sixième et de Cinquième :

« Selon la circulaire du 30 mai 1952, il serait souhaitable que toutes les classes fussent transformées en classes nouvelles. Mais c'est impossible. Il était également impossible de conserver tous les centres qu'ils avaient créés : avec la montée des effectifs la différence de régime entre deux catégories de classes aurait été choquante. On a adopté une solution mixte comportant d'abord une généralisation partielle dans toutes les Sixièmes et les Cinquièmes.

Qu'a-t-on donné à ces classes de Sixième et de Cinquième ? Certes, elles n'ont pas l'horaire des classes pilotes. Mais il serait injuste de mépriser ces améliorations. Huit conseils de classe par an ; c'est assez pour que l'on comprenne enfin que des professeurs doivent se réunir pour autre chose que pour discuter les propositions au tableau d'honneur ; c'est assez pour que l'on se penche sur les dossiers ; c'est assez pour conserver une réunion annuelle des parents. Vingt heures de travail dirigé par an contre trois par semaine dans les classes pilotes : la différence est grande ; cela fait tout de même, chaque année, prés de sept semaines au régime que nous connaissons. Dix-huit heures d'étude du milieu au lieu de vingt-quatre par trimestre ; cela fait tout de même trois séances par trimestre.

Le problème est surtout d'apprendre à se servir de ces heures et de passer des principes à la réalité » [641].

Puis, Mme Hatinguais décrit les modifications qui ont lieu au niveau du second cycle :

« Les classes pilotes du second cycle conservent l'horaire des classes nouvelles pour le travail dirigé, l'étude du milieu, le conseil de classe (16 par an, plus les quatre réglementaires et les conseils d'enseignement), le

[637] In « Des classes nouvelles aux classes pilotes », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, décembre 1953, pp. 129-130.
[638] *Ibid.*, p. 130.
[639] *Ibid.*, p. 130.
[640] *Ibid.*, p. 129.
[641] *Ibid.*, p. 132.

travail manuel, les options. Les moyens sont à peu près les mêmes. Il y a une différence dans la rétribution. C'est une question qui regarde les syndicats et à propos de laquelle la Direction de l'enseignement du second degré agit de son côté.

Ce qu'il faut, c'est que les classes pilotes bénéficient de la même ardeur, de la même foi que les classes nouvelles.

Les classes pilotes ne doivent pas s'endormir. Qu'on ne feuillette pas les anciens numéros des Cahiers Pédagogiques pour y trouver des exercices à reproduire. Il faut continuer à inventer. A l'avenir comme par le passé nos idées doivent se modifier à chaque année d'épreuve.

Et puis les classes pilotes doivent faire partie intégrante d'un établissement. Elles ne sont pas seules. A côté d'elles, il y a les Sixièmes et Cinquièmes normales. Il y a les autres classes de Quatrième et de Troisième auxquelles on étendra un jour le même régime ; il y a les classes du second cycle, pilotes ou non, mais toutes appelées à participer au même effort. Que les classes pilotes fassent profiter de leurs expériences : erreurs ou réussites.

Mais si nos classes sont pilotes, c'est avant tout parce que leur rôle est de guider les jeunes professeurs dans leur formation pédagogique. Si les classes pilotes sont placées au centre des académies, ce n'est pas pour qu'elles servent de témoins d'une époque révolue ; c'est pour qu'on y conduise les professeurs qu'on essaie de préparer à leur métier. Il y a aussi quelques classes qui ne sont pas au chef-lieu académique : on organisera un voyage pour y mener les stagiaires. Ceux-ci ne doivent pas faire oublier les professeurs adjoints, les jeunes professeurs agrégés qui, tous, gagneront à s'informer. Que les classes pilotes cultivent la vertu d'accueil. Si l'équipe des professeurs fait, en commun, du bon travail, la classe rayonnera comme un foyer vivant, un foyer dont on aura envie de s'approcher »[642].

7 Urgence de la réforme

1 Crise scolaire et crise économique

Dans le même numéro de décembre 1953, Claude Quin, étudiant, fait l'état des lieux des raisons toujours actuelles de réformer l'enseignement[643]. On retrouve dans ce texte une référence au rapport de la commission Langevin-Wallon[644] et des références liées aux contributeurs qui avaient délimité le « plan d'ensemble » en 1950, en l'occurrence Jean Fourastié[645] et Roger Gal[646].

Quint met en relief l'évolution de la société française :

« Aussi longtemps que la culture fut le monopole d'une élite, le problème de l'adaptation de l'enseignement aux besoins professionnels du pays ne se posa pas. L'enseignement n'avait qu'un but culturel ; la spécialisation Ŕ surtout au niveau de l'enseignement supérieur Ŕ ne s'imposait pas. Le problème des

[642] *Ibid.*, p. 132.
[643] Claude Quin, « Pourquoi il faut faire la réforme de l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, décembre 1953, pp. 186-190.
[644] *Ibid.*, p. 186 : « Depuis un an et demi, la structure de l'enseignement n'a pas été profondément modifiée, la structure sociale, au contraire, a subi une évolution rapide et des transformations fondamentales. Le machinisme, l'utilisation de sources nouvelles d'énergie, le développement des moyens de transport, la concentration industrielle… ont profondément modifié les conditions de vie et l'organisation sociale… Les besoins nouveaux de l'économie moderne posent la nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales ».
[645] *Ibid.*, p. 186 : « Il faut donc s'attendre à ce que les conditions économiques engendrent d'ici 25 ou 30 ans un quadruplement de la population scolaire des lycées français et un quadruplement également de la population des universités. Ce mouvement ne ferait d'ailleurs que nous conduire à la situation actuelle des U.S.A. ».
[646] *Ibid.*, p. 187 : « On connaît la hiérarchie d'estime qui place le lycée classique avant le collège technique ».

débouchés ne soulevait aucune difficulté car les préoccupations professionnelles ne déterminaient que faiblement le choix des études et beaucoup de professions n'exigeaient aucune spécialisation. L'Université et la structure économique et sociale de la France pouvaient évoluer sur des voies divergentes sans qu'il en résulte aucun inconvénient »[647].

Il faut comprendre ici que l'augmentation de la population scolaire française n'a pas suivi la courbe d'évolution des besoins sociaux et économiques ; Quint fait référence à une présentation d'un récent projet de réforme de l'enseignement du second degré, où Brunold avait noté ceci :

« Chaque année, 6000 étudiants s'inscrivent à la faculté de droit de Paris ; 800 seulement obtiennent leur licence en droit à la fin de leur scolarité. On peut se demander ce que deviennent les 5200 autres et comment ils se préparent aux fonctions qu'ils vont occuper dans notre société »[648].

Le décalage entre les besoins de la société et l'explosion démographique scolaire entraîne une sélection très forte sur fond de mise en compétition et un ordre de société traversé par des inégalités marquées :

« Il est certain que l'élève de l'Ecole Normale Supérieure ou l'agrégé de l'Université qui examine son cas isolé peut se montrer reconnaissant envers la société. Mais c'est justement là ce qu'on attend de lui : qu'il oublie que le succès de quelques-uns est payé par l'échec des autres, par la misère des vies brisées, des inutiles efforts, de la médiocrité générale des étudiants. On attend qu'il sanctionne de sa reconnaissance le système qui, aussi bien que de son propre succès, est responsable de l'échec des autres, de leur malheur, de la terreur constante où les fait vivre leur condition de chômeurs intellectuels, avec la hantise de ces queues internationales pour la nourriture et les soins médicaux… »[649].

Cette situation est très grave car la crise scolaire se lie avec la crise socio-économique. Ce n'est pas simplement une question de recrutement social de l'école et de l'université, pas juste un problème de structure de l'enseignement français. C'est l'enseignement en lui-même qui contribue à la stagnation de l'économie française[650]. Alors que les professions libérales forment le sommet de la hiérarchie professionnelle, le mouvement en cours d'ascension sociale et professionnelle pousse « les travailleurs manuels » vers les professions non manuelles et de là vers les carrières libérales. Et toute la structure de l'enseignement va dans le sens de cette tendance « à tel point que les fils d'ouvriers ou d'agriculteurs se trouvent rapidement coupés de leur classe d'origine lorsqu'ils accèdent à l'enseignement secondaire et supérieur »[651]. Celui-ci repose en effet sur l'enseignement classique : latin, grec, français, histoire. Ce n'est que depuis quelques décades que l'enseignement scientifique et l'enseignement technique cherchent à se faire une place. : « Un élève sur six, seulement, reçoit la formation technique. Dans l'enseignement supérieur, les étudiants en sciences représentent seulement 17% des étudiants », explique alors Quint[652].

[647] *Ibid.*, p. 186.
[648] *Ibid.*, p. 187.
[649] *Ibid.*, p. 187.
[650] *Ibid.*, p. 187.
[651] *Ibid.*, pp. 187-188.
[652] *Ibid.*, pp. 187-188.

2 Une Ecole coupée de la vie

Jean Guéhenno[653] est l'auteur en septembre 1954 d'une contribution intitulée « Le désaccord de l'école et de la vie » [654] ; « Jamais sans doute l'école et la vie n'ont été plus profondément désaccordées. C'est le résultat, peut-être inévitable, de l'accélération prodigieuse de l'histoire. L'école ne parvient pas à suivre les changements de la vie. C'est aussi peut-être que rien n'est plus traditionnel que l'enseignement », écrit-il dès les premières lignes [655].

Comme le soulignait Gustave Monod en mars 1952, il faut tenter de résoudre les problèmes de culture et notamment rendre modernes les divers enseignements dispensés[656]. On observera cette direction de travail entre 1954 et 1957 où divers numéros traiteront spécifiquement de l'enseignement moderne[657], des enseignements par discipline[658], et dont le numéro le plus explicite sera consacré à l' « actualisation de l'enseignement » [659]. Seulement, il ne s'agit pas simplement d'être en phase avec son temps ; il y a une donnée supplémentaire et absolument nécessaire à prendre en compte dans ces processus de réforme et Guéhenno l'énonce avec clarté :

> « […] Une culture pour aujourd'hui ne sera valable que si elle est une réponse à l'angoisse de l'homme aujourd'hui. Cet homme se sent, avec désespoir, devenir robot, automate, insecte. Il faut le regarder comme il est, si triste, si vide, quand, chaque matin, le métro l'emporte parmi des milliers d'autres aussi tristes, aussi vides que lui, à une tâche qui ne lui paraît qu'inhumaine. Il faut le sauver de ces périls. Georges Friedmann, dans son livre *Où va le travail humain ?* rappelle bien opportunément ces pages où Bergson nous demande à tous un « supplément d'âme ». Bergson explique que, comme l'outil prolonge le bras de l'ouvrier, l'outillage de l'humanité est une sorte de prolongement de son corps. Mais cet outillage est devenu si prodigieux qu'il est disproportionné à notre organisme. Notre corps, comme agrandi, a besoin de ce supplément d'âme. C'est justement parce que toute étude finit désormais en une technique, conduit à un automatisme généralisé, qu'il n'a jamais été plus nécessaire de l'éclairer de plus de conscience et de plus d'humanité » [660].

Il faut avoir à l'esprit cette exigence du « supplément d'âme » pour penser toute réforme ; c'est-à-dire ne pas simplement vouloir actualiser l'enseignement pour le mettre en phase avec le temps.

---

[653] Jean Guéhenno fut professeur de Khâgne en littérature au lycée Lakanal puis au lycée Henri IV et au lycée Louis-le-Grand, il poursuivit plus tard sa carrière dans l'Education Nationale au poste d'inspecteur général. Ecrivain, Il est alors proche du quotidien *Le Figaro*. Il sera élu à l'Académie Française en 1962.

[654] Jean Guéhenno, « Le désaccord de l'école et de la vie », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *L'enseignement du français II*, septembre 1954, pp. 5-11.

[655] *Ibid.*, p. 5.

[656] Gustave Monod, « Humanités nouvelles », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 5, *Le baccalauréat et l'enseignement du second degré*, mars 1952, pp. 378-381.

[657] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, *L'enseignement moderne et l'étude du français*, mars 1956.

[658] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, *L'enseignement des mathématiques*, novembre 1955 ; in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, *L'enseignement de l'histoire*, février 1957.

[659] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 8, *Actualisation de l'enseignement*, juin 1956.

[660] Jean Guéhenno, « Le désaccord de l'école et de la vie », *op. cit.*, p. 11.

3 Régularités discursives

Ce sont les notions d' « âme », de « conscience » et d' « humanité » qui doivent éclairer ces processus, de modernisation et de réforme, selon Guéhenno. Et si l'on prend en compte les références énoncées par Quint et le sentiment d'urgence qui traverse ces productions, on se retrouve confronté à une description discursive proche du « plan d'ensemble » de 1950 à l'exception d'une donnée : la possibilité d'expérimentation des Classes Nouvelles.

Alors qu'il y a à deux reprises la référence à un passé, le Plan Langevin, et les tracés d'une même légitimé (raisons économiques, démographiques, sociales), il y a toujours cette dimension de la réalisation en vertu d'une conscience humaniste en attente. En attente d'être saisie par des textes administratifs ou par des initiatives locales.

8 Un statut particulier et les débuts d'une crise

1 Une revue au statut particulier

Après 1953, les enseignants des Classes Nouvelles vont vouloir faire perdurer l'esprit de ces classes expérimentales dorénavant supprimées. La revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* se développe dans ce contexte : d'un côté, la fin institutionnelle d'un espace d'expérimentation et de l'autre côté, la volonté de diffuser l'esprit de ces expérimentations dans tout le second degré.

En octobre 1953, la revue devient une publication du Comité Universitaire d'Information Pédagogique suite à un accord conclu entre Louis Cros et le Comité national de l'A.N.E.C.N.E.S[661], tout en affirmant vouloir rester indépendante et constituer une tribune libre pour les enseignants et les éducateurs.

Ce nouveau format garde certains des avantages du format précédent, à savoir un appui chez les inspecteurs généraux. Ces inspecteurs protègent toujours cette publication puisque notamment, elle sera par la suite éditée par l'Institut Pédagogique National (I.P.N.) et gérée par le Service d'édition et de vente de l'éducation nationale (S.E.V.P.E.N.[662])[663]. Et un des avantages matériels de cette situation est l'abonnement systématique des établissements, donc une présence automatique dans tous les lycées de France. Autre avantage : les décharges pour s'occuper de la revue ; ainsi, François Goblot, professeur de philosophie dans un lycée à Lyon et rédacteur en chef de la revue, est détaché à temps plein alors que trois enseignants de Biarritz se partagent une décharge pour l'aider dans sa tâche.

La structuration de la revue donne beaucoup de pouvoir au comité de rédaction. C'est le comité de rédaction qui choisit les thèmes abordés dans les dossiers, qui débat de l'orientation de la revue, puis c'est également le comité de rédaction qui fait le bilan des dossiers après la publication et conçoit le questionnaire distribué plus tard dans le cadre des enquêtes à

[661] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, *Conduite de l'enseignement dans le second cycle*, octobre 1953, p. 3.
[662] S.E.V.P.E.N. : Servie d'Edition et de Vente des Publications de l'Education Nationale.
[663] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 14.

suivre[664]. Le questionnaire est souvent lié à une enquête souhaitée par l'Administration et en rapport avec des circulaires officielles récentes ou en gestation.

3 La présence des recteurs dans la revue

Le principe historique de la revue reposait sur l'idée de faire précéder par l'expérience, la législation. Lequel principe était animé par des hauts-fonctionnaires engagés, dont le plus connu restera certainement Gustave Monod. Donc, une revue qui se développe par l'Administration et qui est régulièrement animée par cette même Administration. Ce qui donne une situation très paradoxale entre les enseignants et leurs supérieurs hiérarchiques, ce dont témoignent les déclarations de plusieurs recteurs en février et en mars 1953.

En février, cinq recteurs s'expriment dans la revue. Tout d'abord, le recteur Sarrailh, recteur de l'académie de Paris, lors d'un entretien où il témoigne de l'intérêt qu'il porte à la revue, décrit cette même revue comme un organe de liaison, d'échange, sur le plan des méthodes, et situe l'action des collaborateurs comme « un service essentiel rendu à la cause de l'actualisation de l'enseignement »[665].

Le recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, M. Bayen, estime quant à lui que le format est trop épais à une heure où les revues sont nombreuses. Pour lui, la revue ne promeut pas un dogme, mais davantage une « doctrine », ce qu'il juge normal et sympathique. Néanmoins, il pense qu'il serait intéressant de distinguer deux rubriques séparant les recherches des expérimentations : une partie traiterait des « faits » et une autre des « idées ». Pour Bayen, les contributions devraient être plus courtes et la revue davantage une tribune libre[666].

Le recteur de l'académie de Lyon, M. Allix, pense que la revue devrait évoquer davantage les problèmes de liaison entre l'enseignement supérieur et l'enseignement du second degré. Il ne faudrait pas confondre ces deux domaines, mais les mettre en lien. Le recteur Allix souhaiterait que dans la revue, à côté des contributions des enseignants du Second degré soient publiées des « mises au point » de professeurs du supérieur, puisque, selon lui, « la liaison se fait d'ailleurs par les sociétés savantes, les sociétés de spécialistes »[667].

Le recteur de l'académie de Nancy, M. Capelle, considère, lui, la revue comme « une mine infiniment précieuse », notamment pour les stagiaires. Il salue l'initiative qu'ont maîtres et parents de s'intéresser à l'Ecole et au travail des enfants. Il y a d'ailleurs un certain nombre de thèmes comme l'échec scolaire, les destinées des « bons » et « mauvais » élèves, les loisirs, qu'il aimerait bien voir traités par la revue[668].

Pour le recteur de l'académie de Toulouse, M. Dottin, la revue répond à une nécessité, mais comporte un danger, l'obligation d'être riche. Pour Dottin, il faut de la place pour les

[664] *Ibid.*, p. 14.
[665] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 4, *Mathématiques Ŕ Education artistique*, février 1953, p. 283.
[666] *Ibid.*, p. 284.
[667] *Ibid.*, p. 284.
[668] *Ibid.*, p. 285.

contributions de spécialistes car selon lui, la revue doit avoir une place toute indiquée dans les Centres de Formation Pédagogique[669].

Il est intéressant de relever combien la revue n'est perçue que comme un organe de liaison ou une coopérative d'informations pour compléter la formation des nouveaux enseignants. Espace restituant les avancées scientifiques du moment, dont la mission n'est pas de franchir les spécialités de chacun. Chacun son rôle et ses compétences ; tel est au final ce qui traverse le témoignage d'un cinquième recteur, le recteur de l'académie de Besançon, M. Doucet :

> « Les *Cahiers pédagogiques* me semblent répondre heureusement au besoin d'information du corps enseignant, pour lequel la pédagogie est une science dont les principes ont parfois besoin d'être précisés.
>
> Les étudiants, pour lesquels on a créé, il y a près d'un demi-siècle, une initiation pédagogique, ont été les témoins Ŕ et même les victimes Ŕ de tâtonnements dont certains ont été maladroits. C'est ainsi que la pédagogie se présentait sous la forme d'une histoire de l'Enseignement secondaire qui, malgré le prestige du maître Durkheim, ne suscitait pas l'enthousiasme des auditeurs.
>
> A côté de cet enseignement *ex cathedra*, les directives pratiques provenant des inspecteurs généraux manquaient souvent de précision et je recevais avec surprise ce conseil d'un des plus éminents d'entre eux : « Travaillez, cultivez-vous, lisez, c'est de cela que dépendra la valeur de votre enseignement ».
>
> Une réaction s'est produite et la science pédagogique s'est constituée : les travaux de laboratoire, les thèses de psychopédagogie ont fait sortir de ce chaos une science toute neuve, qui se manifeste parfois avec l'intempérance de la jeunesse. Nous ne la suivrons pas dans ses voies, pour soumettre à la critique des méthodes qui aboutissent à des constructions abstraites, auxquelles la réalité ne s'accommode pas toujours.
>
> Laissons de côté ces recherches théoriques, pour considérer la réalité de la vie courante, celle qui s'offre quotidiennement au professeur qui pénètre dans sa classe.
>
> C'est à lui que s'adressent les *Cahiers pédagogiques*, et c'est de son point de vue qu'il importe de les apprécier.
>
> Rien ne peut être plus utile pour lui que le compte rendu des expériences faites de toutes parts dans sa propre discipline et dans les mêmes classes que celles dont il a la charge. Choix de travaux, méthodes de présentation, résultats obtenus en tenant compte de l'âge et de la maturité des élèves, dosage des notions et adaptation des procédés, tout cela lui est offert par ceux qui sont en contact direct avec ce qu'on peut qualifier un peu crûment de matière pédagogique.
>
> Nous devons apprécier le libéralisme avec lequel cette présentation est faite : qui de nous s'insurgerait contre une censure qui écarterait soit les innovations, soit les thèses traditionnalistes ? Vous faites appel à la critique et, si nous sommes heureux de voir condamner les méthodes exagérément désuètes, nous enregistrons aussi les déceptions des maîtres qui ont fait à leur détriment l'essai de systèmes trop novateurs qui ont trop compté sur le génie inné des enfants, sur leurs facultés d'expression, sur une personnalité, qui doit exister avant de s'exprimer. Votre dernier fascicule m'a apporté quelques réflexions de bon sens sur ce point, réflexions dont tous les éducateurs peuvent faire leur profit.
>
> C'est dire que ces *Cahiers pédagogiques* constituent un élément substantiel pour tous ceux qui ont le loisir d'en faire usage. Et c'est là que je verrais une limite à respecter.
>
> Les *Cahiers pédagogiques* ne doivent pas devenir une revue générale de l'enseignement. J'en retrancherais volontiers tout ce qui ressemble à une chronique universitaire, notamment une Revue de presse, qui recueille trop souvent l'apport des incompétents. La presse s'occupe parfois de l'Université. Ses interventions ne sont

[669] *Ibid.*, p. 285.

pas toujours très heureuses. Dans le domaine très spécialisé de la pédagogie, elle risque d'apporter une contribution dépourvue de clartés nouvelles. Ne nous croyons pas obligés d'en tenir compte.

J'en dirai autant de la chronique bibliographique, forcément incomplète, qui ne peut dispenser le professeur de recourir à ses instruments de travail habituels. Laissons cela aux publications de caractère commercial et aux revues spécialisées. Les *Cahiers pédagogiques* ne doivent chercher à concurrencer ni les unes ni les autres. Et ils s'allègeront d'autant, pour le plus grand profit de leurs lecteurs »[670].

Quelques années après ces directives, en mai 1957, Marc Flandrin évoquait le thème de l'enseignement et de la recherche. Flandrin faisait remarquer que l'enseignant ne jouit pas d'une bonne image. L'enseignement est dévalorisé, quel qu'en soit le niveau d'enseignement, pendant que la recherche ne chercherait qu'à être en harmonie avec le progrès technique :

« Ne croyez pas cependant que cet avilissement soit un phénomène national, il est international. Dans presque tous les pays du monde, l'enseignement constitue une profession dévalorisée. On a assez souligné que l'entraîneur de football était le professeur le mieux payé d'une université américaine et que le traitement de l'instituteur n'atteignait pas le salaire d'un égoutier. C'est que notre civilisation occidentale moderne repose sur le principe de l'utilité du service rendu. Or quel est le rendement du professeur ? La prime de 20 % accordée avec parcimonie aux seuls chercheurs est bien la preuve éclatante du mépris où l'on tient notre profession.

Il n'est pas de vue plus courte et plus dangereuse, même en restant sur le plan de l'utilité. A quoi servira de favoriser les chercheurs si les meilleurs, las d'être méprisés, refusent d'en former ? Et surtout que deviendra notre civilisation, veuve de culture désintéressée, uniquement tournée vers la fabrication de techniciens ? Ses techniciens seront médiocres, car l'homme ne peut se réduire au rouage sans s'avilir et l'on ne tire que médiocre service d'un être avili. Il suffit de penser aux mécomptes des industriels qui avaient poussé trop loin la spécialisation dans le travail à la chaîne. Et même s'il y avait gain, à quel prix faudrait-il l'obtenir ? au prix de l'homme même, c'est-à-dire de l'esprit. Il ne faut pas s'y tromper. Cette sorte de conjuration hypocrite du monde qui tient le professeur dans une situation humiliante en lui faisant mesurer sa place et son utilité dans la société au niveau médiocre de son traitement mensuel, c'est une conjuration contre la culture, contre l'esprit, contre l'homme enfin.

C'est ce qu'ont senti comme vous, mon cher collègue, les professeurs de faculté de France. En n'admettant pas la distinction arbitraire faite entre le chercheur et professeur, de quelque discipline qu'il soit, ils affirment ainsi l'unité de l'esprit et leur volonté de maintenir l'intégrité de la personne humaine »[671].

4 L'inattention au monde

En septembre 1955, la revue des *Cahiers* publie les résultats d'une enquête sur « la crise de l'attention », instituée par le Ministère de l'Education Nationale auprès des professeurs de l'Enseignement du second degré en France. Cette étude comprend des rapports demandés à tous les professeurs effectuant un service dans les classes pilotes et des notes prises au cours d'un stage organisé à Sèvres[672]. Plusieurs raisons sont abordées pour expliquer ces phénomènes d'inattention, et notamment l'inattention scolaire : la guerre, la carence de l'éducation familiale, le régime scolaire, la civilisation moderne, la dispersion, la tension nerveuse, la passivité, ou encore l'usure de l'attention.

[670] *Ibid.*, p. 379.
[671] Mac Flandrin, « Pour faire de la recherche scientifique en France… », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré*, n° 7, *Le français langue étrangère*, mai 1957, quatrième de couverture.
[672] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *L'attention*, septembre 1955.

Pour Claire Roby, alors membre du Conseil technique pédagogique, les enseignants doivent recomposer à partir d'éléments plus vastes que l'attention scolaire. Elle remet en contexte le problème de l'attention dans le cadre de la civilisation moderne, en repartant d'une formulation employée dans le questionnaire envoyé par le Directeur de l'Enseignement du Second Degré, « l'attention au monde » [673]. Et ce monde est justement en pleine mutation : « le monde moderne use l'attention, a-t-on dit, et c'est exact » [674]. C'est le thème de l'accélération qui est au cœur de cette intervention de Claire Roby. Le monde moderne a réhabilité le sensoriel ; et c'est ce qui différencie le XXe siècle du XIXe siècle. Les changements que cela induit exigent de tous « une conscience pratiquement instantanée de tout un ensemble de données », comme surveiller le tableau de bord d'un avion, la conduite d'une voiture dans une grande ville, comprendre un film, suivre une conversation téléphonique. L'attention qui est requise est une attention d'un genre multiple et simultanée.

Le mois suivant est publiée la seconde partie de cette question de l'attention[675]. Certains éléments viennent compléter les remarques précédentes. Notamment, il est mis en avant que l'attention est une notion normative, qui renvoie à des normes et à des valeurs : « Etre attentif, c'est être attentif à la chose à laquelle nous devons faire attention » [676]. La seconde partie du dossier de l'attention essaie de réfléchir sur une pédagogie de l'attention ; deux voies se dessinent : l'effort de volonté (« l'attention, c'est la volonté appliquée à l'ordre de l'intelligence », précise Louis-M. Morfaux) et la centration sur l'intérêt (les attentions sont en lien avec des passions).

Cette inattention au monde est observable dans une autre enquête en préparation, évoquée en novembre 1955 ; elle porte sur le caractère[677]. Il s'agit d'un questionnaire très ouvert qui comprend plusieurs thématiques. L'Inspecteur général Voisin précise à l'occasion aux Recteurs que ce thème « comme d'ordinaire, est plus spécialement destiné aux sections pilotes, mais qu'il est tout à fait désirable que des professeurs enseignant dans toutes les classes s'y associent également » [678]. C'est en octobre 1956 que la revue livre le compte-rendu de l'enquête pédagogique proposée par le Ministère en 1955-56 aux professeurs de l'Enseignement du second degré au sujet de « l'éducation du caractère »[679]. La synthèse de cette enquête met en avant un troisième élément à ces réflexions entre éducation à l'intelligence et éducation du caractère, l'entrée dans le monde : « Nos efforts seront vains si nos élèves n'ont ni l'espoir de trouver place dans la société, ni de solides raisons d'être fiers de leur patrie » [680].

---

[673] Claire Roby, « L'attention au monde », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *L'attention*, septembre 1955, pp. 13-14.
[674] *Ibid.*, p. 14.
[675] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *L'attention*, octobre 1955.
[676] *Ibid.*, p. 76.
[677] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement des mathématiques*, novembre 1955.
[678] *Ibid.*, p. 238.
[679] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, *L'éducation du caractère*, octobre 1956.
[680] *Ibid.*, p. 86.

Plusieurs témoignages décrivent en effet ce phénomène où la jeunesse se montre sceptique du monde et se place en rupture. Mme Rocher, enseignante d'anglais au lycée Molière écrit ceci :

> « Dans un pays qui est en train de devenir une nation de second plan par manque non seulement de clairvoyance, mais d'énergie pour réagir devant des réalités évidentes, faudra-t-il attendre de nouvelles catastrophes pour tenter, peut-être trop tard, de faire surgir de notre jeunesse cette conception d'un courage persévérant et lucide sans lequel notre nation risque de périr ? »[681]

M. Zadou-Naïsky, enseignant en physique à Montgeron insiste sur les dangers que cette crise peut signifier pour la nation :

> « Il en va autrement dans la France d'aujourd'hui. Il ne s'agit plus de savoir si la France d'aujourd'hui sert des valeurs imparfaites, mais simplement si elle va continuer à exister comme nation. Les forces collectives qui s'imposent à nos concitoyens ne sont plus génératrices d'un ordre dont on puisse s'accommoder : ce sont des émanations d'intérêts privés qui neutralisent le pouvoir légal en rendant tout gouvernement impossible ; ce sont des courants d'anarchie qui s'opposent à une saine vie collective, conforme aux besoins des nations modernes »[682].

Crise de la jeunesse, danger pour la nation ; tels sont les deux problèmes posés à l'enseignant, l'éducateur en général :

> « La situation est particulièrement tragique aujourd'hui pour les éducateurs de notre pays »[683].

> « Il est clair qu'aucun éducateur ne saurait demeurer étranger au drame »[684].

M. Cosson, de Nantes, explique la difficulté posée à l'éducateur, notamment quand ce dernier partage le scepticisme de l'élève :

> « Il nous est difficile de lutter contre la tendance au découragement, au scepticisme, au pessimisme que nous constatons chez nos élèves, conscients à juste titre d'être livrés à un monde incohérent, où les qualités personnelles, la pratique des vertus morales, la probité ne sont pas le critère de la réussite »[685].

C'est la vie en France en 1956 qui, en fait, est particulièrement critiquée, comme le montre Mlle Goguel, enseignante de philosophie à Dijon,

> « Le cynisme, l'individualisme, l'anarchisme qu'affichent parfois nos élèves peut nous déconcerter : il faut y faire la part des outrances verbales, mais aussi y reconnaître la trace bien explicable d'un désarroi devant la vie de la France de 1956 et les perspectives qui s'y ouvrent à la jeunesse »[686].

Le gouvernement est mis en cause pour ne pas mettre en place un cadre favorable, mais surtout pour avoir nui à la nation :

> « Il n'y a aucun rapport entre la formation du caractère et la puissance matérielle d'un état, sans quoi dans les petits pays on ne rencontrerait que des caractères faibles. Mais il y a certainement un rapport entre la formation du caractère et l'idée que les enfants peuvent se faire de la vie qui les attend. Un gouvernement est responsable des intérêts de la nation. A cette responsabilité très lourde s'ajoute une autre : qu'il contribue à

[681] *Ibid.*, p. 86.
[682] *Ibid.*, p. 86.
[683] *Ibid.*, p. 86.
[684] *Ibid.*, p. 86.
[685] *Ibid.*, p. 86.
[686] *Ibid.*, p. 86.

donner de la patrie une image odieuse et ridicule, il brise du même coup chez les jeunes un des ressorts Ŕ et non des moindres Ŕ de la formation du caractère. Car pour mobiliser toutes les ressources de notre être, il faut que nous nous donnions à une cause qui nous dépasse » [687].

Cette rupture dans la présentation du monde va enfin être visible dans les débats sur « L'interrogation », qui est un des thèmes de travail à l'ordre du jour à partir de fin 1956[688]. Plusieurs textes avaient, les années précédentes, approché le sujet : la revue avait consacré quelques articles sur l'interrogation en mars 1952[689], en septembre 1955[690] et en septembre 1956[691].

Fernand Gaillard, professeur au lycée Carnot à Dijon, rédige alors le prélude à cette enquête[692]. Etat des lieux concernant la signification et la définition du terme « interrogation ». Littré définit le verbe « interroger » comme le fait de « faire des questions avec un certain air d'autorité, ou du moins une certaine idée de l'importance de la question » [693] ; dans le Dictionnaire général d'Hatzfeld, Darmesteter et Thomas, la définition est : « questionner avec autorité » [694]. Pour Gaillard, cela traduit que « l'interrogation n'est pas une demande ordinaire » [695], « elle met l'interrogé en état d'infériorité à l'égard de l'interrogateur qui représente l'autorité » [696]. En plus d'être une question posée par un supérieur à un inférieur, Gaillard explique que l'interrogation a « quelque chose de grave et d'imposant » [697], conféré par les circonstances de l'interrogation. « Acte qui oblige » [698], que l'interrogé ne peut éviter, l'interrogation voit toujours l'ombre de la figure du juge planer sur l'interrogé. Donc, dans ces définitions réside, selon Gaillard, une forme particulière de l'interrogation posée comme évidente et universelle : l'interrogation a « un caractère artificiel et ambigu » [699], dont le cérémonial correspond à un duel mettant à l'épreuve un candidat. Pour Gaillard, « […] à l'issue de l'interrogatoire, il y a souvent un gisant « étendu » - et qui saigne » [700].

5 Appel à réaction

La circulaire officielle en lien avec l'enquête sur l'interrogation mentionne qu' « il s'agit d'une prise de conscience [de l'enseignant] et de celle de leurs élèves autant que d'une

[687] *Ibid.*, p. 86.
[688] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement en Allemagne*, novembre 1956.
[689] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 5, *Baccalauréat*, mars 1952.
[690] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 6, *Découverte et explication*, septembre 1955.
[691] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Les techniques de la classe*, septembre 1956.
[692] Fernand Gaillard, « Prélude à notre enquête », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement en Allemagne*, novembre 1956, pp. 44-45.
[693] *Ibid.*, p. 44.
[694] *Ibid.*, p. 44.
[695] *Ibid.*, p. 44.
[696] *Ibid.*, p. 44.
[697] *Ibid.*, p. 44.
[698] *Ibid.*, p. 44.
[699] *Ibid.*, p. 45.
[700] *Ibid.*, p. 45.

analyse des procédés qu'ils mettent en œuvre » [701]. Ce thème de la « conscience » est présent dans plusieurs contributions ; c'est à chaque fois sur la formulation « examen de conscience » que débutent ces textes. Germaine Gros, professeur au lycée Edgar-Quinet à Lyon, est l'auteure en mai 1953 d'une contribution titrée « Examen de conscience » [702] en guise d'incitation à faire le point depuis les pratiques de l'enseignant. En septembre 1954, « Examen de conscience » [703] est le titre d'un regroupement de textes, cette fois centrés sur les études littéraires, où des enseignants se situent à l'intérieur même des tableaux qu'ils dépeignent.

C'est un appel à la prise de conscience des enseignants, mais au-delà de cela, une prise de conscience générale dans une atmosphère de crise maximale. C'est en tout cas dans cette « urgence » que restitue Flandrin en janvier 1957 dans un « Billet du Mois » un fait survenu en Angleterre[704]. Marc Flandrin relate un fait au sujet d'un « professeur chahuté ». Enseignant au physique ingrat, raillé par ses élèves, Michael Meredith Legge[705], ulcéré, avait fini par mettre fin à ses jours après avoir tué sa femme et ses enfants. Flandrin met en avant, par l'exemple de ce triste épisode, la représentation de l'enseignant dans la société : Flandrin écrit à ce titre, « le professeur ne peut être que « miteux » et ridicule, ensuite on lui donne le choix entre le rôle de la victime ou du bourreau » [706]. Flandrin ne cherche pas dans ce billet à proposer des solutions précises ; il cherche surtout à « poser la question » [707]. Et de la sorte, il n'utilise pas le triste épisode relaté dans ce billet pour désigner des coupables et condamner par exemple, les jeunes en général ; non, il pose le problème d' « un mal réel » qui, pris dans un sens comme dans l'autre, doit cesser. Flandrin évoque les deux conséquences que pose cette situation : des générations entières d'élèves peuvent être gâchées par un enseignant tyrannique (le « bourreau ») ou un professeur dépressif et dans une situation de « victime »[708]. Flandrin conclut son billet en explicitant l'urgence de cette mise en question : « Toujours est-il qu'il faut porter remède au chahut. Il n'est plus temps d'en rire. La scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans remplira des classes qui pourraient suggérer, dans quelques années, à un metteur en scène français, l'idée d'une reprise de *Graine de violence*[709] » [710].

---

[701] Fernand Gaillard, « Prélude à notre enquête », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement en Allemagne*, novembre 1956, pp. 44-45, p. 45.
[702] Germaine Gros, « Examen de conscience », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 6, *L'enseignement de la philosophie*, mai 1953, pp. 473-475.
[703] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *L'enseignement du français II*, septembre 1954, pp. 63-70.
[704] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 5, *La réforme de l'enseignement*, janvier 1957, quatrième de couverture.
[705] *Ibid.*, quatrième de couverture : « Il s'appelait Michael Meredith Legge. Son long corps était coiffé de cheveux roussâtres. Ses élèves l'appelaient « Tête de Champignon » et le « chahutaient » avec cette férocité ingénieuse propre aux enfants. Il est mort âgé de 42 ans ».
[706] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[707] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[708] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[709] *Graine de violence* est un film américain (réalisé par Richard Brooks) sorti en 1955. Le scenario du film met en scène un professeur effectuant ses débuts dans l'enseignement dans un lycée professionnel new-yorkais en crise. Ce film montre le quotidien d'un enseignant faisant face à un contexte de délinquance juvénile dans les années 50.
[710] *Ibid.*, quatrième de couverture.

Dans cette nouvelle rubrique, « Billet du Mois », apparue en décembre 1956, Marc Flandrin livre quelques lignes sur son rapport à l'actualité. Mais dès mai 1957, Flandin indique qu'il souhaite une réponse à ces Billets[711]. Jusqu'en 1968, une partie du courrier adressé à la revue sera adressé principalement à Flandrin et à ses « Billets du Mois ». Cette initiative témoigne de la volonté d'immiscer les enseignants en général dans les débats et dans les réflexions sur l'Ecole et de manière générale, sur la société. Initiative paradoxale et risquée, puisque l'Administration qui permet l'existence de la revue est peu favorable à cette mise en commun des questions.

II JEUNESSE, EDUCATION, MONDE

En septembre 1957, la numérotation de la revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* repart à zéro. Alors, quelles raisons motivent ce nouveau changement de format ? Des raisons d'ordre pratique peuvent déjà justifier ce nouveau format. Des évolutions de cet ordre s'étaient déjà produites en 1956 sur la question du numérotage :

> « Avec notre actuelle couverture, nous commençons cette année une série nouvelle. Désormais, pour faciliter la recherche des numéros parus, nous continuerons d'une année à l'autre le même numérotage, au lieu de repartir au n°1 à chaque nouvelle année scolaire. En revanche, nous changeons de pagination à chaque numéro »[712].

Il y a une autre raison : ouvrir le format aux autres enseignants qui n'appartiennent pas à ce réseau des Classes Nouvelles. Ce mouvement d'ouverture était observable très tôt. En 1957, même si la revue traite encore principalement du Second degré, elle s'ouvre à toute personne s'intéressant aux problématiques d'éducation.

Le format et les objectifs de la revue se consolident à partir de la renumérotation en 1957 comme le montre la présentation suivante, qui reviendra à plusieurs reprises en deuxième, troisième ou quatrième de couverture :

Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré sont ainsi résumés en quatre paragraphes :

> « Faits par des professeurs pour des professeurs, les CAHIERS PEDAGOGIQUES n'apportent à leurs lecteurs ni une doctrine préconçue, ni une collection de recettes. Ils ont pour objet *l'échange des opinions et des expériences entre les éducateurs*. Que ceux-ci soient chevronnés ou débutants, chefs d'établissement ou professeurs, qu'ils exercent dans un grand lycée parisien ou un collège de province, un établissement d'outremer ou de l'étranger, ce qui les qualifie avant tout pour collaborer à la revue, *c'est la pratique et c'est le goût de notre métier*.

[711] C'est Claire Roby qui sera la première à réagir à ces Billets de Flandrin, et cette réponse est publiée dans le même numéro, en mai 1957 (in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 7, *Le français langue étrangère*, mai 1957, troisième de couverture).

[712] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, *L'éducation du caractère*, octobre 1956, deuxième de couverture.

S'adressant à des professeurs des lycées et collèges, les CAHIERS PEDAGOGIQUES font également appel *à tous les membres de l'enseignement public*. En particulier, ils souhaitent avoir des collaborateurs et des correspondants dans les écoles nationales professionnelles, les écoles normales, les cours complémentaires, les centres d'apprentissage..., bref parmi les collèges qui ont entre les mains des élèves du même âge que ceux du Second Degré (au sens étroit du terme), qui connaissent donc des problèmes analogues et peuvent être appelés, du fait de l'orientation, à recevoir des élèves venant des lycées et collèges, ou à diriger vers les lycées et collèges certains de leurs élèves.

Soucieux avant tout de soulever des problèmes, notamment ceux du monde actuel, les CAHIERS PEDAGOGIQUES écartent tout dogmatisme et tout conformisme. *Chacun des articles que nous publions a le caractère d'une tribune libre.* Chacun de nos lecteurs peut discuter dans nos colonnes les assertions de nos collaborateurs. Comme toute liberté, celle-là se mérite: par la courtoisie, la discrétion et la loyauté. Nous ne publions un article mettant en cause une personne qui nous a accordé son concours qu'après avoir recueilli ses observations. *Nous demandons à tous de concevoir la discussion comme une amicale recherche en commun*.

Bénéficiant d'une fréquente et importante collaboration de l'Inspection Générale et des membres de l'Enseignement Supérieur, les CAHIERS PEDAGOGIQUES fournissent à des hommes éminents l'occasion de s'adresser à leurs anciens élèves maintenant professeurs du Second Degré et de procéder devant eux à *une mise au point de l'état actuel* des questions importantes. *Car à nos yeux la pédagogie est inséparable de la culture comme de la construction de l'avenir humain* »[713].

Ensuite, la renumérotation est marquée par le thème de la « crise de la jeunesse ». La description de la jeunesse de 1957 (et à travers cette description, l'état des lieux de l'Education, de l'Ecole et de la société) constitue un des temps forts dans cette renumérotation en 1957. La jeunesse est une thématique qui est évoquée en novembre 1957[714] ; Alfred Rosier, secrétaire général du Bureau Universitaire de Statistique (B.U.S.), est alors l'auteur d'une contribution intitulée « La jeunesse scolaire et universitaire devant son avenir professionnel ». Ce réflexe de la description de la jeunesse est visible jusqu'en février 1963[715], lorsque Jean Delannoy présente des comptes-rendus de lecture autour du « problème de la jeunesse ».

A ce titre, le numéro le plus représentatif de cette continuité de l'évocation de certaines thématiques, de cette volonté de porter le débat plus loin au-delà du réseau des Classes Nouvelles et cette ambition de décrire les problématiques en cours dans l'Education, est le numéro 3, sur la crise de la jeunesse. Représentatif également, car il marque une rupture chez le militant qui va tendre à décrire lui-même la situation scolaire actuelle et ce sentiment de crise de la jeunesse. Ces descriptions, les militants vont les faire en s'insérant peu à peu dans le paysage.

En effet, en décembre 1957, paraît le numéro 3, intitulé *Crise de la jeunesse ?* ; la thématique de ce numéro répond à un questionnement omniprésent, dans la revue *L'Ecole des Parents* et dans l'hebdomadaire *L'Express*. Dès l'introduction, la revue précise bien qu'elle ne suit pas la tendance ; au sein de la rédaction avait-on déjà commencé à se poser des questions sur ce thème[716].

[713] In *Les Cahiers pédagogiques*, n°18, *La presse et l'enseignement*, février 1960.
[714] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 2, *La jeunesse scolaire et universitaire devant son avenir professionnel*, novembre 1957, pp. 2-11.
[715] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 40, *Le professeur, les jeunes, l'enseignement*, février 1963, pp. 36-39.
[716] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 3.

On apprend dans cette introduction qu'en 1955-56, une enquête sur l'éducation du caractère avait été réalisée par la Direction de l'Enseignement du Second Degré, et le compte-rendu de cette enquête avait été publié en novembre 1956 par la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Ce compte-rendu mettait en relief l'existence d'une « condition supérieure de l'éducation du caractère » ; cette condition pouvant être définie comme « une cause dépassant [l'individu] et au service de laquelle [cet individu] se sente obligé de se dévouer » [717].

La démarche du numéro en question se pose donc de la sorte : vérifier, questionner d'une certaine manière, les circonstances du moment, qu'elles soient d'ordre psychologique, sociologique, national, politique, pour observer si cette « condition supérieure » n'est pas compromise[718]. La tournure interrogative du titre du numéro, « crise de la jeunesse ? », montre que la revue ne laisse aucune porte fermée. L'objectif est de comprendre comment se compose cette jeunesse de 1957 : il s'agit pour la revue d'essayer de connaître cette jeunesse, et notamment « sa mentalité propre, ses idées, son comportement, ses répugnances, ses aspirations, ses inquiétudes » [719].

Pour réaliser ce numéro, la revue a recueilli divers témoignages. Plusieurs personnes ont été alors consultées ; ces personnes occupant des postes très variés : entre autres, responsables de mouvement de jeunesse, étudiants, sociologues, médecins, juges, éducateurs de jeunes délinquants, parents, professeurs. Notons que ces personnes ne sont pas nécessairement proches de la revue.

La première intrigue que nous allons étudier est donc relative aux sols et aux fondements. La numérotation reprend à zéro. L'appellation de la revue ne tardera pas à être bientôt écourtée : «Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré » deviendront « Les Cahiers pédagogiques ». La question est donc de savoir : sur quels sols cette nouvelle collection émerge ? A partir de cette description des sols, nous délimiterons les fondements et les postulats de la position des Novateurs. Nous pourrons dès lors commencer à observer la place, les conditions de possibilité et la singularité des discours sur l'autorité.

Par cette entrée peut s'observer le décalage entre le monde et l'éducation en 1957. On peut observer sur quels sols la revue va se déployer. La revue synthétise, après-coup, ce dossier en trois parties : les éléments de fait, les essais d'explication et les éventuelles choses à faire.

[717] *Ibid.*, p. 3.
[718] *Ibid.*, p. 3.
[719] *Ibid.*, p. 3.

1. Difficultés d'un jugement équitable

Un premier sentiment palpable dans ce numéro sur la jeunesse est le biais même d'un jugement sur cette même jeunesse. Il est difficile, peut-être impossible, de fonder un « jugement équitable ». Une certaine prudence est de mise.

Prudence, car il faut se méfier des caricatures et des généralisations trop rapides. M. X, anonyme qui occupe un poste important dans une organisation culturelle internationale, évoque les exagérations de la presse[720].

Marie-Antoinette Cunnac, professeur au lycée de jeunes filles de Toulouse, relate une discussion avec M. Hal Koch, docteur en théologie et professeur à l'Université de Copenhague[721]. Dans cette discussion, Marie-Antoinette Cunnac souhaite évoquer la thématique de la crise de jeunesse, mais M. Hal Koch ne se prononce pas par désaccord avec la large publicité faite par les media et les conversations en tous genres sur la question. L'argument est que trop souvent, un cas est érigé en règle.

Dans le même ordre d'idée, A. Praud, proviseur du lycée Poincaré à Nancy, parle de « généralisation trop rapide »[722]. De quelques cas isolés, le constat est étendu à l'ensemble de la jeunesse.

Pour sa part, Henri Laborde[723], délégué général des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, écrit qu' « il n'est pas facile de porter, en quelques phrases, un jugement, même général, sur la jeunesse »[724].

Parler d' « attitude de la jeunesse » contient déjà une certaine orientation, nous dit Laborde ; cette formulation entraîne généralement une condamnation et un reproche[725]. Si conflit il existe, il faut l'apprécier à sa juste valeur et non depuis des rancœurs ou des susceptibilités.

Rester prudent ensuite, car le positionnement de critiquer la jeunesse pourrait être un réflexe, à en croire A. Praud, qui évoque l'idée que « […] chaque génération tend à oublier ce qu'elle était au début […] ».[726] La nature des choses ferait que chaque génération en vieillissant se fasse moins tolérante envers cette nouvelle jeunesse qui émerge comme la précédente génération l'avait fait en son temps. Formulation-type de ce genre de raisonnement : « Voilà la jeunesse actuelle ! » ; Praud explique qu'en énonçant cela de la sorte, certaines personnes expérimentées manifestent leur regret, soit de ne pas trouver dans les nouveaux venus certaines qualités qu'elles auraient eues, soit de retrouver certains défauts

[720] M. X, « Crise en santé de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 4-7, p. 6.
[721] Marie-Antoinette Cunnac, « Problèmes de la jeunesse au Danemark », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 103-105, p. 104.
[722] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 55-57, p. 55.
[723] Henri Laborde était professeur d'Ecole Normale à la Roche-sur-Yon. Ancien proche des Eclaireurs de France, il œuvra pour que les C.E.M.E.A. se développent et deviennent un mouvement d'envergure dans la formation éducative et l'éducation populaire.
[724] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 7-9, p. 7.
[725] *Ibid.*, p. 7.
[726] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 55.

qu'elles n'auraient jamais eus. Attitude qui conduit parfois rapidement à la généralisation à l'ensemble d'une population.

Prudence également lorsqu'un autre argument est avancé : le relativisme. D'une certaine manière, chaque génération a ses priorités, ses qualités, ses défauts, selon l'époque ; sous-entendu, chaque génération se vaut. François Dagognet[727], professeur de philosophie au lycée Ampère à Lyon, reprend à son compte un argument de Georges Hourdin, « sociologue-chroniqueur », selon lequel l'exigence morale n'est pas la même d'une génération à une autre[728].

Enfin prudence, dans cette propension à ne voir que l'obscurité et non la lumière. Alfred Sauvy[729], directeur de l'Institut National d'Etudes Démographiques, s'interroge sur la véritable nature de cette « anormalité » que certains voient dans cette jeunesse de 1957 :

> « Et quelle attitude pourraient-ils avoir ? Etudier gravement la situation et peser savamment le pour et le contre ? Aux vertus qu'on exige d'un jeune, bien peu d'adultes seraient capables d'exercer cette difficile condition. Du reste, les réfléchis, car il y en a, sont moins remarqués que les autres, moins en vue.
>
> Nous ne trouvons donc pas dans ce domaine, de situation vraiment anormale, ce qui ne veut pas dire que rien ne laisse à désirer »[730].

En résumé, on s'aperçoit de la prudence revendiquée par certains contributeurs de ce numéro, et pour diverses raisons. Un certain nombre de thématiques vont émerger dans cette polyphonie de contributions.

2. De l'enfant bon à l'enfant sauvage

1. L'enfant bon

Beauté

Les contributions démontrent dans un premier temps la beauté naturelle de l'enfance. L'enfant est naturellement bon et certaines contributions dessinent le contour d'une jeunesse belle.

Maturité

Henri Laborde, délégué général des Centres d'Entraînement aux Méthodes Actives, dresse un portrait de la jeunesse à partir de ce qu'il a observé depuis les colonies. Bonté et maturité sont mises en évidence.

La jeunesse n'est pas naturellement raciste, écrit-il[731]. Les préjugés se forment plus tard. La jeunesse serait peut-être même plus mûre que les précédentes générations au même âge.

[727] François Dagognet est alors professeur de philosophie à Lyon. Agrégé de philosophie, il fut l'élève de George Canguilhem. Il enseignera la philosophie à l'Université de Lyon III et à l'Université de Paris I.
[728] François Dagognet, « Présence des filles et esprit réaliste », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 57-58, p. 58.
[729] Alfred Sauvy est à ce moment directeur de l'Institut National des Etudes Démographiques, fonction qu'il occupe depuis la création de l'Institut en 1945 et qu'il occupera jusqu'en 1962. Il est le directeur de la revue *Population* jusqu'en 1975. Auteur de nombreux ouvrages, c'est notamment Alfred Sauvy qui sera le premier à utiliser la formulation « tiers-monde » et c'est en ses qualités de démographe, d'économiste et de sociologue qu'il interviendra dans certains journaux et sera proche du gouvernement Mendès-France. Sauvy sera nommé au Collège de France en 1962.
[730] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 28-32.
[731] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 8.

Laborde constate un certain nombre de signes qui montreraient l'idée de « maturation » et d' « équilibre », notamment à travers les lettres reçues au sujet des motivations pour s'engager dans une colonie[732].

Intérêt et authenticité

Les jeunes témoignent de beaucoup d'intérêt pour la technique, et notamment tout cet ensemble de nouvelles possibilités techniques rendues permises par les progrès scientifiques. Cet attrait nuit parfois à d'autres intérêts, d'autres valeurs intellectuelles[733].

Cet intérêt de la jeunesse est à associer avec une certaine authenticité : « La jeunesse est beaucoup plus « vraie » dans ces entreprises que dans les groupes à scandale si complaisamment décrits par le livre et le film » [734] .

Leur manière de se projeter, de vouloir une place dans un futur proche montre cette authenticité, mais également tout un ensemble de valeurs qu'ils mettent en œuvre en compagnie des adultes montrant selon Laborde le bon fond de cette jeunesse.

Santé morale

On peut lier cette bonté authentique avec la santé morale lorsque Jacques Bador[735], commissaire à la Route, estime que les jeunes ont la santé, une certaine vigueur. Il parle même de « santé morale »[736] chez ces jeunes qu'il côtoie chez les Eclaireurs de France :

> « […] On en est stupéfaits : élevés dans des conditions de famille parfois invraisemblables, garçons et filles sont sains, propres, honnêtes, fins, généreux. Ils seraient capables d'effort si on le leur demandait au nom de raisons valables […] » [737].

Cette « moralité » sous-entend le rapport à l'Autre. Du point de vue du savoir-vivre et du vivre-ensemble, la jeunesse présente quelques caractéristiques. Les jeunes sont autant capables qu'autrefois d'efforts généreux et purs selon A. Praud[738]. Praud estime que les jugements sont sévères et peu pertinents. Chaque génération est hétérogène et comporte des amoraux ; chaque génération voit certains jeunes connaître une période de crise à un moment donné[739].

Pierre-Yves Cossé et Abel Deixonne, membres du bureau de l'U.N.E.F. estiment que la grande liberté de langage entre étudiants et étudiantes ne doit pas faire illusion ; les étudiants sont moins refoulés, mais moins débauchés, plus moraux qu'autrefois. D'ailleurs, le mariage jeune est devenu assez commun et répandu[740] :

---

[732] Laborde cite à cet endroit l'extrait d'une lettre : « L'an dernier j'avais fait une colonie parce que, je dois l'avouer, je cherchais à me détendre en changeant d'occupation et aussi pour voir la mer que je ne connaissais pas. Cette année, j'ai fait une colonie de vacances uniquement pour les enfants qui me sont confiés, en militante si ce n'est trop dire » (In M. Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 8).
[733] *Ibid.*, p. 9.
[734] *Ibid.*, p. 9.
[735] Jacques Bador était commissaire à la Route et faisait partie des Eclaireurs De France.
[736] Jacques Bador , « Chez les éclaireurs de France » , in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 10-11, p. 10.
[737] *Ibid.*, p. 10.
[738] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 56.
[739] *Ibid.*, p. 56.
[740] M. Cossé, M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 18-22, p. 20.

« Le milieu étudiant nous semble plus moral qu'il y a vingt-cinq ans. Dans l'ensemble les étudiants se marient plus jeunes. Il n'est pas rare d'en voir terminer leurs études avec deux ou trois enfants, ce qui pose des problèmes sociaux à la fois nouveaux et graves.

La différence dans le domaine moral avec la génération précédente, c'est que de nombreux tabous extérieurs apparaissent aujourd'hui sans raison et sans valeur. Il existe une très grande liberté de langage et d'expression entre l'étudiant et l'étudiante, mais cette liberté de propos et d'allure ne doit pas faire illusion. Le sens des responsabilités familiales et professionnelles s'est développé, ce qui peut apparaître comme un progrès de la morale. Moins débauchés qu'autrefois, les étudiants sont moins refoulés » [741].

Inscription dans le monde

Des assistantes sociales du Comité Parisien des Œuvres en faveur de la jeunesse universitaire et scolaire évoquent le mariage jeune des étudiants, ce qui sous-entendrait une moralité plus grande. Plusieurs dimensions caractériseraient la jeunesse : le sens des responsabilités et le sens de la justice, la liberté des manières et du langage, la « primo-infection morale » [742]. Le mariage montre cette volonté de concevoir le monde et de s'y inscrire[743].

Sauvy évoque le mariage jeune, chez les étudiants seulement[744] :

« Longtemps tenus sous une autorité enveloppante, les jeunes traversent une phase d'émancipation qui, pour certains, a été encore accélérée par la guerre et ses suites. Cette émancipation qui commence de très bonne heure (voyages collectifs, sport, cinéma, radio, etc.,) a naturellement des avantages et des inconvénients. Suivant un phénomène classique, déjà décrit par Tocqueville, tout desserrement de liens entraîne, non l'apaisement ou la détente que l'on pourrait attendre, mais une phase initiale de révolte.

Mûris plus rapidement, les jeunes déconcertent fatalement la génération précédente. Ayant plus vite des expériences sexuelles, ils se marient plus tôt. Cet abaissement de l'âge au mariage des étudiants est observé dans tous les pays occidentaux, mais non dans les autres classes sociales » [745].

Ce sont ces évolutions qui déstabilisent le regard des adultes porté sur les enfants.

[741] *Ibid.*, p. 20.
[742] In « Conditions de vie et mentalité des étudiants », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 25-27, p. 26.
[743] *Ibid.*, p. 26 : « « Il n'est pas paradoxal de dire, cependant, que le milieu étudiant actuel est plus moral qu'autrefois. Autrefois l'étudiant avait une petite amie couturière ou modiste ; il abandonnait, même s'il lui était né un enfant. Aujourd'hui il est plus fréquent qu'il épouse. Cette amie est souvent une étudiante, mais ce n'est pas toujours le cas. L'étudiant d'aujourd'hui a moins de préjugés et il a plus conscience de ses responsabilités sociales. Il dépend moins de sa famille et c'est souvent elle qui s'opposait à l'union jugée déplaisante. Il a un sentiment assez aigu de la justice et trouve qu'il n'est pas normal que les conséquences soient supportées uniquement par sa partenaire. Il arrive même parfois qu'un garçon épouse une fille qu'un autre a abandonnée, avec un enfant : il se dit qu'elle n'avait pas mérité cela, que ce n'est pas sa faute et qu'on n'a pas été juste envers elle. Aujourd'hui encore, on entend parfois un garçon dire : « Si elle m'a cédé, elle a dû céder à d'autres, ce n'est pas une fille sérieuse et je ne peux l'épouser » ; mais cette réponse est relativement rare ; on peut penser qu'elle serait considérée comme choquante pour la plupart des étudiants.
Bref le mariage jeune est de plus en plus fréquent. L'attitude différente des parents et des jeunes devant ce fait est symptomatique. Par exemple les jeunes veulent se marier avant que le garçon parte en Algérie. Les parents pensent que s'il y a un risque il faut attendre. Les enfants veulent au moins avoir eu le mariage avant la séparation de l'Algérie et déclarent que le risque est une raison de plus de se marier ».
[744] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, p. 28.
[745] *Ibid.*, p. 28.

2. L'enfant animal

L'enfant est un être à surveiller que l'adulte doit toujours avoir dans le champ de son regard.

Laxisme des parents

Tout un rapport à la violence semble également caractériser la jeunesse. Cette violence, la précédente jeunesse l'avait en elle, mais elle ne se manifestait pas. Les parents qui pourraient jouer le rôle de frein, ne le font pas. Les conditions de vie sont ainsi en réalité ; il en est ainsi, le temps en commun s'amenuise : lorsque les parents retournent à leur domicile après leur journée de travail et les jeunes après l'école, chacun est fatigué, moins maître de soi. Cette particularité de cette évolution au sein de la cellule familiale fait que le moindre problème peut prendre des conséquences disproportionnées[746].

Les surprises-parties constituent un exemple de ce laxisme des adultes. Des assistantes sociales du Comité Parisien des Œuvres en faveur de la jeunesse universitaire et scolaire mettent en avant la culpabilité des parents qui laissent leurs enfants en organiser dans une propriété de banlieue[747] :

> « Les relations entre étudiants et étudiantes sont devenues extérieurement très libres. Il est assez difficile de faire la part du langage, des manières d'une part, et celle de la conduite réelle. De cette liberté nouvelle, ce sont évidemment les filles Ŕ autrefois très surveillées et élevées tout autrement que les garçons Ŕ qui ont le plus bénéficié. Elles en ont parfois abusé, s'il faut en croire ce qu'on entend parfois dire à un garçon : « Quand elle succède à un régime sévère, la vie d'étudiants apporte une brusque libération, dont il est difficile à un garçon ou à une fille de n'avoir pas la tête tournée. Ainsi, comme on l'a dit, le taupin reçu à une grande école fait souvent, les premiers temps, une sorte de « primo-infection morale ». C'est aussi le cas de la jeune fille, élevée de façon assez rigide jusque là, que ses parents, inconscients ou submergés, envoient seule, sans guide et sans surveillance, étudier à Paris. Les parents parisiens sont d'ailleurs aussi coupables quand, par exemple, ils laissent leurs enfants organiser des surprises-parties dans une propriété qu'ils ont en banlieue »[748]

M. Fabre, un père d'élève du lycée Marseilleveyre[749], a réalisé une enquête à partir d'interviews ; à partir de ces quelques entretiens, les surprises-parties y sont évoquées de la manière suivante :

> « La définition de la surprise-party est une réunion généralement improvisée au domicile de l'un des participants. Les parents sont obligatoirement absents : « S.B.I. ». Ce sont, en général, les filles qui en prennent l'initiative. Il s'agit d'un groupe, d'une bande ou d'un clan, parfois quelques inconnus surgissent, invités on ne sait par qui »[750].

Praud soulignent que ces fêtes aboutissent parfois à d'authentiques scandales[751] :

> « Lorsqu'éclate une « affaire » de J. 3. [752], comme disent les journaux, on est toujours confondu de découvrir les libertés dont jouissaient chez eux les jeunes coupables et leurs habitudes d'indépendance : autorisation de sorties nocturnes incontrôlées, autorisation plus ou moins formelle d'utiliser l'automobile paternelle, autorisation d'organiser en l'absence des parents (lesquels poussent la faiblesse jusqu'à s'effacer totalement)

[746] M. X., « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 6.
[747] In « Conditions de vie et mentalité des étudiants », *op. cit.*, p. 26.
[748] *Ibid.*, p. 26.
[749] Le lycée de Marseilleveyre est un des établissements les plus souvent cités dans la revue des *Cahiers* pendant cette période.
[750] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 50-51, p. 51.
[751] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 57.
[752] J 3 : désigne initialement une catégorie de personnes qui bénéficiaient d'une carte d'alimentation qui donnait droit à une nourriture plus riches que pour les adultes ; J 3 est un terme conçu et utilisé par les adultes pour désigner les adolescents comme êtres fragiles face au difficile passage de l'adolescence à l'âge adulte.

> des réunions de camarades des deux sexes baptisés « superbooms » qui aboutissent parfois à d'authentiques scandales, habitude de disposer, en guise d'argent de poche, de sommes qui correspondent au salaire d'un employé modeste, etc. Nous sommes ici en présence des parents camarades dont l'attitude peut être bénéfique dans bien des cas, mais n'est en la circonstance que l'occasion « d'esquiver leur responsabilité et de refuser l'affirmation de leur autorité » »[753].

C'est la faute des parents qui est mise en avant, mais également c'est la vertu morale accomplie du jeune qui est mise en doute. Les deux sont liées : c'est parce que l'enfant n'est pas accompli et que sa moralité n'est pas aboutie que les parents doivent les surveiller ; et c'est parce que les parents remplissent cette fonction que les « scandales », les « problèmes », peuvent être évités.

Perversion

Georges Teindas[754], professeur de lettres au lycée Berthelot à Toulouse, refuse « l'optimisme béat »[755] qui ferait s'émerveiller de l'état de la jeunesse. La jeunesse a au contraire un sens moral parfois perverti ou tout du moins altéré. Plusieurs manifestations témoignent de ce positionnement en rupture comme, par exemple, le refus de l'effort physique ou intellectuel, ou le vandalisme[756].

Absence du sens des convenances

Marianne Peyre, mère de six enfants de onze à trente-cinq ans, grand-mère de onze petits-enfants de un à dix ans, estime qu'on ne leur a pas enseigné ni les convenances quand ils étaient enfants, ni les règles élémentaires de politesse[757].

Le témoignage de Georges Teindas va dans le même sens que Marianne Peyre ; pour lui, les jeunes n'ont aucun sens des convenances[758] :

> « Rares sont ceux qui, passée la Quatrième, vous saluent dans le tram ou dans la rue ; et si, d'aventure, ils le font, c'est, dirait-on, avec un complexe de culpabilité, comme s'ils allaient dire un gros mot ! Combien en voit-on, garçons et filles, avachis sur la banquette d'un autobus, quand des personnes âgées sont debout ; à l'intérieur du collège, ils courent tête baissée comme s'il n'y avait qu'eux ; c'est qu'effectivement ils se comportent en égoïstes. Il n'est qu'à les regarder dans la rue conduire leur bicyclette, leur scooter, ou leur voiture quand ils sont devenus des hommes. Il n'est qu'à les voir injurier les automobilistes quand ils occupent la chaussée. Vous bousculent-ils dans la cour ou dans un couloir, ils ne s'excusent que dans la mesure où ils redoutent vos punitions. En voici un Qui fait une bêtise sans vous avoir vu venir derrière lui. Vous le prenez par l'épaule. Regardez-le bien réagir : neuf fois sur dix il se retournera avec un réflexe d'agressivité et non de culpabilité.
>
> Autre exemple symptomatique : la façon dont un élève d'une autre classe pénètre dans la vôtre. Il frappe à peine, vous parle du pas de la porte avec désinvolture, et c'est tout juste s'il attend votre autorisation pour aller chercher l'objet oublié. Dans de tels cas, j'explique toujours à l'élève ce qu'il est séant de faire. Son comportement est alors aussi déplaisant qu'instructif : pendant toutes les explications, il a une tête ou exaspérée Ŕ cela ne le regarde pas Ŕ ou résignée Ŕ on lui tient un langage archaïque et désuet ; et dans ses yeux on lit aussi je ne sais quelle commisération à votre égard : c'est vous qui faites « vieux jeu ». Au bout d'une dizaine d'intermèdes de ce genre, les élèves s'adressent correctement à vous. Mais je suis sans illusion quant à leur mobile : risquant leur « réputation » devant une petite classe, ils se conduisent poliment pour

[753] *Ibid.*, pp. 56-57.
[754] Georges Teindas est alors professeur de lettres au lycée Berthelot à Toulouse après avoir enseigner à Foix puis à Limoges. Il était professeur agrégé de lettres classiques et a été l'auteur de nombreux romans.
[755] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 58-68, p. 58.
[756] *Ibid.*, pp. 59-66.
[757] Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 48-50, p. 49.
[758] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 59.

cette seule raison, et non parce qu'ils trouvent du plaisir à être polis. C'est d'ailleurs ainsi que se gagnent les surnoms de V…, car c'est l'être à leurs yeux que d'exiger la politesse »[759].

Langage grossier

Même chose pour le langage. Henri Joubrel[760] remarque des spécimens de termes admiratifs[761] :

« « fab » (fabuleuses), « boul d'as » (bouleversantes d'astuces), « sensas » (sensationnelles), « formid » (formidables), ou même « astap » (à se taper le derrière par terre) »[762]

René Nodot[763], lui, remarque que même les jeunes filles de bonne famille se complaisent dans un langage très grossier[764] :

« […] Tous les jeunes de toutes les classes de la société parlent mal. Nous n'avons pas été peu étonné de trouver sous la plume et dans la bouche de jeunes adolescentes de familles distinguées des expressions de ce genre : « Tu sais ce jeune homme qui a l'air si c… » « Moi, je me tricote un beau pull rouge vif comme ceux des putes ! », « Le prof nous a fait ch… toute l'année », etc… »[765]

Pour Georges Teindas, le langage est instrumentalisé par les jeunes : on peut distinguer un argot destiné à innocenter une conduite coupable[766]. A travers le langage, on peut observer les transformations de leur mentalité, et notamment non l'argot en lui-même mais ce qu'il traduit :

« […] On se garde bien de voler : fi ! que c'est mal ! mais on « resquille », on « carotte », on « étouffe » ou on « fauche » : c'est beaucoup plus anodin, le mot se chargeant de désarmer la chose en l'édulcorant. De même, on ne copie plus : on se contente de « pomper » ou de « tuyauter ». Le dernier en classe a cessé d'être le cancre montré du doigt, mais il devient le « dur » ou le « caïd » que l'on admire. Nous n'en sommes pas encore au mépris du premier, mais il devient déjà la « bête à concours » qui se perd dans les régions à l'air raréfié du 16 ou du 17, et à propos duquel on se demande toujours comment il a fait pour y parvenir »[767].

Ces textes décrivent un langage séparé du sens de la vie en groupe et de la responsabilité.

Excentricité

[759] *Ibid.*, p. 59.
[760] Henri Joubrel fréquenta les milieux du scoutisme et plus particulièrement, le mouvement des Eclaireurs De France. Très ému de la cause des enfants, notamment les jeunes en prison lors de l'Occupation, il milite grâce aux Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active pour plaider pour un traitement éducatif, et non pénitentiaire, de ces jeunes. Résistant avec les Eclaireurs De France et avec la couverture des C.E.M.E.A., il sera par la suite nommé Commissaire national des Eclaireurs De France. Puis, il organisera des conférences et des stages de formation, surtout sur le thème de l'enfance inadaptée. Ces stages donneront naissance à l'Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés.
[761] Henri Joubrel, « Les surprise-parties », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 50-51, p. 51.
[762] *Ibid.*, p. 51.
[763] René Nodot, pasteur protestant franco-suisse, proche des mouvements de jeunesse protestante, proche également de la Croix-Rouge. Il se distingue en permettant l'évacuation de juifs vers la Suisse pendant la Seconde guerre mondiale, alors qu'il est fonctionnaire à Lyon et qu'il occupe la fonction de secrétaire du Service Social des Etrangers sous Vichy. Il restera proche de la Ligue Internationale Contre le Racisme et l'Antisémitisme.
[764] René Nodot, « Le repli de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 78- 80, p. 79.
[765] *Ibid.*, p. 79.
[766] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 61.
[767] *Ibid.*, p. 61.

Le caractère excentrique des vêtements des jeunes est souligné. Chez Jean Jousselin[768], directeur du Centre d'études des problèmes de la Jeunesse, l'explication des modes excentriques est sociologique[769] :

> « […] elles expriment l'autonomie, la responsabilité propre de chacun, son refus d'un certain ordre et au contraire son appartenance à une société qui, seule à ses yeux, est réelle et donc détermine les règles et les principes d'une vie réellement cohérente » [770].

Le docteur Sivadon, médecin-chef de l'Hôpital psychiatrique de Ville-Evrard, livre, lui, une explication psychologique : retour au passé, imparfaite détermination sexuelle[771] :

> « […] Ces groupes bagarreurs, soi-disant modernistes, sont en réalité toujours de style régressif : chapeau cow-boy, blue jeans, affectation de truandisme qui renvoient à Villon, danses sacrées qui reportent bien plus loin en arrière. Dans cette phase de l'adolescence, 16-18 ans, garçons et filles n'ont pas complètement formé leur personnalité soit masculine, soit féminine. D'où un comportement ambigu, le garçon affectionnant dans son costume les couleurs vives et les vêtements flottants, la fille portant des pantalons et un chandail » [772].

Dans cette explication, l'enfant et l'adolescent tendent parfois à la régression ; les vêtements en portent la marque, la preuve. L'enfant, en tant qu'être imparfait a besoin d'être extrait de ces tentations régressives. Là encore, il s'agit du même thème de l'enfant à protéger.

La danse

Des assistantes sociales du Comité Parisien des Œuvres en faveur de la jeunesse universitaire et scolaire évoquent un besoin de danser toujours plus ou moins latent[773] :

> « Un certain style bohème provenant de Saint-Germain-des-Prés a beaucoup nui à la réputation des étudiants auprès du public. Il semble qu'actuellement ce soit du passé. Il reste que les jeunes d'aujourd'hui semblent avoir besoin de mouvement et de bruit. Ils appellent cela « l'ambiance ». Ils ne peuvent entrer dans un local sans brancher la radio ou mettre le tourne-disque en marche et il y a parfois deux ou trois postes en fonctionnement dans le même local. L'usage du poste portatif, suspendu à une bretelle comme un appareil photographique, se répand de plus en plus. On travaille en musique et on met un échappement libre à sa vespa pour faire plus de bruit. La danse passionne les jeunes. Chez eux, le besoin de danser est toujours plus ou moins latent, en particulier chez les étudiants africains : vous parlez avec quelqu'un et vous le voyez, sans

[768] Jean Jousselin a suivi des études de théologie à Paris et à Genève, puis de psychologie et de pédagogie à l'institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Missionnaire au Liban, où il exerça auprès des jeunes et des étudiants en s'attachant aussi à la lutte contre la délinquance juvénile et la prostitution, il fut par la suite pasteur à Alger. Il participe, lorsqu'il rentre en France, à l'animation de plusieurs Mouvement de Jeunesse d'inspiration protestante. Pendant l'occupation, il fonde et dirige jusqu'au Printemps 1941 les Ecoles pour Cadres de la Jeunesse de la « Zone Nord ». Révoqué comme « gaulliste et philo-sémite », il entre au service de la « Mission Populaire Evangélique », et organise un service de sauvetage des enfants israélites. Il participe à la Resistance. A la Libération, il est appelé à diverses tâches de coordination comme secrétaire Général du Scoutisme Français, puis du Conseil Protestant de la Jeunesse, et Président du Conseil Français des Mouvements de Jeunesse. A partir de 1954, il participe essentiellement à la recherche et à la vulgarisation dans les domaines de la jeunesse, de l'éducation et du civisme. Il fournit alors divers travaux à l'U.N.E.S.C.O., au Conseil de l'Europe et au Conseil Œcuménique des Eglises (In JOUSSELIN J. *Le devenir de l'éducation.* Editions Les bergers et les mages. Paris, 1968, 328 p., deuxième de couverture).

[769] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 32-36, p. 35.

[770] *Ibid.*, p. 35.

[771] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 40-43, p. 41.

[772] *Ibid.*, p. 41.

[773] In « Conditions de vie et mentalité des étudiants », *op. cit.*, p. 27.

> cesser de vous répondre, se livrer à une ébauche d'agitation rythmée sur la musique de fond qui ne cesse jamais »[774].

Le docteur Sivadon parle de l'origine lointaine de certaines danses[775]. Certains comportements rappellent parfois des danses sacrées ; Sivadon associe ces danses à tout un ensemble de détails qui renverraient à un « style régressif »[776].

Rivet remarque qu'une partie de cette génération de la jeunesse trouve dans la danse un moyen de s'exprimer ; même s'il constate qu'il a déjà entendu dire que le Rock 'n'Roll était apprécié parce qu'il empêche de penser, selon un jeune Polonais[777].

D'ailleurs, les activités de réflexion s'effaceraient parfois devant le plaisir lorsque la danse et la fête se fixent sur le besoin sexuel ; comme le décrit G. Mauclair, instituteur à Fresne-Saint-Mamès, lorsqu'il évoque le bal dans les fêtes rurales[778] :

> « Le besoin sexuel trouve dans la fête une satisfaction, surtout sous la forme charnelle, car les sentiments naissants sont bien vite refoulés dans cette activité débordante. Le plaisir domine toute cette journée qui a sa conclusion dans le bal, seul élément du « retour » du dimanche suivant. Là encore la compétition s'impose : danses exotiques, modernes, technique chorégraphique, concours de durée […] »[779].

Le corps surveillé est un thème qui s'est développé dans le contexte de l'émergence de la famille moderne avec l'apparition de la société disciplinaire. Le corps érotique doit être sous contrôle ; c'est là un héritage du disciplinaire tel qu'il est apparu en Europe lors du XVIIIe et du XIXe siècle et tel qu'il est mis en scène dans les campagnes contre la masturbation enfantine qui se développent alors en Angleterre[780].

Asocialité collective

Autre trait caractéristique de cette jeunesse violente, cette manière de se mettre en groupe en se distinguant par des comportements asociaux. Divers exemples sont évoqués.

M. X décrit tout d'abord des événements qui eurent lieu en Suède[781] :

> « Mais ne l'oublions pas : les violences les plus extrêmes et les plus gratuites ont lieu dans des sociétés particulièrement prospères et bien organisées : la Suède (où d'ailleurs les désordres ont été moins graves qu'on ne l'a dit), les Etats-Unis, l'Australie, etc. Il semble que là où des jeunes gens ont tout ce dont ils ont besoin, là où l'on s'attache méthodiquement à résoudre leurs problèmes, cette sollicitude et ce bon ordre produisent cette conséquence inattendue que ceux qui en sont l'objet se mettent tout d'un coup à tout casser »[782].

Marcel Faure[783] traite également de la Suède[784] :

---

[774] *Ibid.*, p. 27.
[775] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 41.
[776] *Ibid.*, p. 41.
[777] Edmond Rivet, « Une génération secrète, mystérieuse… », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 54-55, p. 54.
[778] G. Mauclair, « Les fêtes rurales », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 97, p. 97.
[779] *Ibid.*, p. 97.
[780] *Cf.* FOUCAULT M. *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975).* Éditions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 1999, 368 p.
[781] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, pp. 6-7.
[782] *Ibid.*, p. 6.
[783] Marcel Faure siège en 1957 à l'Assemblée Mondiale de la Jeunesse. Il sera par la suite historien et spécialiste de la société rurale. Il publie en 1966 un ouvrage intitulé *Les paysans dans la société française*.

> « La mentalité de la jeunesse varie beaucoup selon les conditions économiques générales du pays. Il y a les pays prospères comme la Suède, où l'on sait que la crise de la jeunesse est aigüe. J'ai participé l'an dernier en Suède à une discussion entre quelques professeurs et dirigeants suédois d'organisation de jeunesse. Depuis lors la crise de la jeunesse suédoise a pris des aspects dramatiques : jeunes saccageant les réverbères sans raison apparente et surtout affaire de drogues : des jeunes se droguaient avec un produit utilisé pour la peinture et qui produit une très dangereuse ivresse. On le respire : cela s'appelle faire du reniflage. Cette pratique a produit, dans une dizaine de cas, des traumatismes cérébraux incurables. Le fait suédois est extraordinaire, car il semble que ce soit le niveau de vie élevé qui précipite les jeunes dans le désespoir » [785].

Dans ces deux descriptions, c'est la spécificité économique de la Suède qui surprend. Pays prospère, peu coutumier de ce type de violence, la Suède affronte donc ces révoltes atypiques en 1956. Cette particularité suédoise fut aussi relatée dans le commentaire, dans la revue, d'un ouvrage de Joubrel[786] :

> « Revêtus comme les jeunes Américains de blousons de cuir avec monogrammes et têtes de mort, cinq mille jeunes gens de 15 à 20 ans envahirent l'artère principale de Stockholm. Ils brisèrent les vitrines, essayèrent de dresser des barricades, jetèrent autour d'eux des sacs de papier pleins d'essence enflammée. Puis ils renversèrent des pierres tombales autour de l'église. Une centaine d'agents dont plusieurs furent lynchés et durent être hospitalisés eurent la plus grande peine, après une lutte corps à corps, à devenir maîtres du terrain. « C'est la manifestation la plus grave qui se soit jamais déroulée dans notre capitale » déclara le préfet de police. Ŕ Les observateurs soulignent que ces mouvements semblent non prémédités, n'ont aucun mobile apparent. Les jeunes gens « sont là ensemble », ni pour ni contre quelqu'un ou quelque chose. Ils ne manquent « apparemment » de rien. Leur violence paraît gratuite. Ils n'ont même pas l'air de s'amuser. Ils sont presque silencieux. Leur anarchie, leur désir de se libérer de toute contrainte se traduisent par une espèce de révolte hébétée ». » [787]

Ces révoltes sans motifs sont observables à moindre échelle en France ; Henri Laborde écrit à ce sujet[788] :

> « Ces attitudes se mêlent aux qualités précédemment affirmées dans cette ambivalence si souvent décrite par les psychologues. Ces comportements négatifs ont des causes. Je pense à ce groupe de jeunes gens de 18 à 20 ans arrivant dans un centre de vacances, jouant les « durs » dans un accoutrement de cow-boy d'opérette. Le directeur du centre de vacances, homme d'expérience et de mesure, les installe dans leurs chambres et leur explique quelques règles de vie en commun en les justifiant : ne pas faire de bruit la nuit, pour respecter le repos des voisins, déjeuner avant neuf heures pour ne pas contraindre le personnel à prolonger son travail, etc. La réponse fut un chahut d'une extrême violence. Les jeunes n'en veulent faire qu'à leur tête, ils sont en vacances, l'organisme qui les envoie a payé pour eux, etc. Rien ne peut les convaincre […] l'affaire se termine au bout de trois jours de désordre par une expulsion » [789].

Le docteur Sivadon évoque plusieurs situations, de Saint-Germain-des-Prés aux manifestations suédoises, qui témoignent d'un phénomène, à l'échelle continentale[790] :

> « […] C'est le phénomène bien connu des groupes d'adolescents. Il date de 30 ou 40 ans. Il a été signalé d'abord, semble t-il, en Tchécoslovaquie ; en Allemagne, après 45, avec le groupe de l'Edelweiss ; en France, avec Saint-Germain-des-Prés. Ce qui s'est récemment passé en Suède était du même ordre et d'autant plus caractéristique que le mouvement est plus gratuit : le besoin de tout casser apparaît vraiment alors comme un besoin fondamental […] » [791].

---

[784] Marcel Faure, « Témoignage d'un responsable français dans une organisation internationale de jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 98-99, p. 98.
[785] *Ibid.*, p. 98.
[786] *Ibid.*, p. 98.
[787] *Ibid.*, p. 98.
[788] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 9.
[789] *Ibid.*, p. 9.
[790] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 41.
[791] *Ibid.*, p. 41.

Une contribution de Marcel Morand[792] repère même le phénomène aux Etats-Unis ; il décrit notamment la jeunesse américaine et les manifestations asociales dans lesquelles elle peut se retrouver[793] :

> « Est-ce qu'il y a une crise de la jeunesse aux Etats-Unis ? Si nous en croyons les articles publiés jour après jour dans les quotidiens américains, il y a une crise de la jeunesse, et même une crise très sévère. Des gangs de jeunes s'entretuent dans les rues de New-York, alors qu'à San Francisco la police fait irruption dans un club de jeunes gens prenant des drogues. Ailleurs des jeunes dévalisent les boutiques, volent des autos et vont s'écraser contre un arbre à cent vingt à l'heure. La délinquance juvénile est répandue partout et c'est tout juste si les adultes osent sortir le soir. Qu'il y ait des crimes commis par les jeunes, il serait difficile de le nier. Que la délinquance juvénile augmente chaque année, les statistiques sont là pour le prouver. C'est un état de choses qui nous donne à réfléchir. De nombreuses organisations essaient de remédier à cette situation. Le travail est difficile et les résultats sont souvent décourageants » [794].

Dans le même registre, Maurice Nadeau[795] mentionne la situation en Pologne, en Hongrie, à Madrid, à Barcelone, en U.R.S.S.[796] :

> « Ce n'est pourtant pas par hasard qu'en Pologne et en Hongrie les jeunes se sont portés au premier plan, qu'à Stockholm ils se sont mis à défiler en bandes hystériques, qu'à Madrid et à Barcelone ils se livrent périodiquement à l'agitation frondeuse. L'U.R.S.S. possède également ses « muscadins » qu'on traite de cyniques et d'égoïstes. C'est-à-dire que partout une jeunesse se cherche et tend à s'affirmer en dehors ou contre le monde des adultes. Ici et là ses idéaux différents, mais ils n'ont plus grand-chose à voir avec « l'idéal humaniste » ou « l'idéal révolutionnaire » d'il y a vingt ans […] » [797].

Jousselin constate le soulèvement de la jeunesse[798] :

> « Le[s] liens profonds qui existent entre cette sorte de révolte négative et l'effort positif, plus conscient et plus systématique que représentent les associations de jeunesse peuvent être révélés dans la tentative, il y a quelques années, de créer un nouveau mouvement sous le titre de soulèvement de la jeunesse. Ses initiateurs, lycéens et étudiants, dans le manifeste qu'était leur journal, divisaient la société en deux groupes : les internistes et les extemistes, les premiers étant les bénéficiaires de la situation présente, principalement les adultes, mais aussi, disaient-ils, la plupart des responsables des associations déjà existantes : les seconds étaient ceux qui se trouvaient en dehors des cadres et des organisations actuelles. Le « soulèvement » voulait être le rassemblement de tous les « extemistes ». Sous une forme plus primitive et plus anarchique, et ce refus de l'organisation actuelle et ce profond besoin de se regrouper se retrouvent dans les manifestations spontanées de jeunes qui, ces dernières années éclatèrent dans nombre de grandes villes : New-York, Sydney, etc., les plus connues, grâce à la presse, étant celles qui, au cours de l'hiver 1957 eurent lieu à Stockholm. Là, sans motifs apparents, des milliers de jeunes s'agglutinèrent, détruisant et insultant tout ce qui était à leur portée, , révélant subitement et leur rejet de l'ordre existant et leur nostalgie d'union, d'effort commun. Une autre expression en fut la participation des jeunes à la révolte hongroise à l'automne 1956 […] » [799].

[792] Marcel Morand est alors professeur à Hamilton College (N.Y.) et professeur d'échange au lycée de Biarritz.
[793] Marcel Morand, « La jeunesse américaine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 102-103, p. 102.
[794] *Ibid.*, p. 102.
[795] Maurice Nadeau est en 1957 critique littéraire de *France-Observateur* et directeur des *Lettres Nouvelles*.
[796] Maurice Nadeau, « Les jeunes et la littérature », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 82-84, p. 84.
[797] *Ibid.*, p. 84.
[798] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », *op. cit.*, p. 36.
[799] *Ibid.*, p. 36.

L'enfant animal : le cas du Teddy-Boy

Un exemple va être très évocateur : la figure du Teddy-Boy. La figure du Teddy-Boy est au croisement de tout ce que nous venons de délimiter. Le Teddy-Boy, c'est l'absence de la figure adulte, c'est un être biologique.

Le Teddy-Boy, c'est la danse frénétique. Michel Le Louarn[800] décrit d'ailleurs cette danse frénétique des Teddy-Boys obstruant les rues[801]. Le Teddy-Boy se distingue également par son costume. François Désormonts, étudiant, livre des explications au sujet du costume des Teddy-Boys[802] :

> « Dans quelque ville anglaise, un jeune Français fume la pipe. Adossé à un mur, il regarde passer les filles, d'un air supérieur. Soudain un garçon anglais se trouve devant lui, souriant. Le Français a peur. D'un coup d'œil, il a remarqué les pattes qui descendent sur les joues sales de l'Anglais. Il a vu les cheveux luisants qui tombent en broussaille sur le front du Teddy-Boy, son col de velours noir, sa veste étroite qui arrive presque aux genoux. Et il n'aime pas ce sourire faux. Il se crispe. D'un geste négligent, le Teddy-Boy détache un mégot de sa lèvre et l'écrase lentement dans la pipe du Français. Rouge de honte, l'humilié regarde autour de lui. Goguenards, d'autres garçons aux vestes très longues, aux pantalons moulants, sont prêts à intervenir. Le Français se résigne et s'éloigne. Il vient de lier connaissance avec ceux dont tous ses compatriotes en vacances en Angleterre lui parlent à longueur de journée »[803].

Le Louarn[804] et Désormonts[805] décrivent Les Teddy-Boys :

> « Les « Teddy Boys » (et « Teddy Girls ») se manifestent bruyamment et dangereusement dans les faubourgs des grandes villes industrielles, ainsi que dans les quartiers londoniens de Camden Town, Kilburn, Burnt-Oak et l'East-End. Leur accoutrement rappelle celui des jeunes de Saint-Germain-des-Prés ; leur démarche est particulière (roulement d'épaules, allure plutôt féminine) ; ils hantent les cinémas (premiers ou derniers rangs), les bistrots, les petits bars à café « expresso », ou les rues désertes. C'est une société ésotérique des jeunes de quatorze à vingt ans, venant de familles très populaires. Leur conduite, dès qu'ils ont absorbé de l'alcool, est celle de jeunes délinquants qui vont jusqu'au meurtre ; les filles portent même des rasoirs dans leurs bottes. Ce sont ces jeunes qui, lorsqu'ils eurent entendu les premiers airs de Rock' N Roll, ont obstrué les grandes artères des villes en y dansant frénétiquement. Ils nagent en pleine inconscience »[806].

Bruit et sauvagerie caractérisent ces descriptions. Le Teddy-Boy est décrit comme violent, dangereux.

> « Les Teddy-Boys, toujours plus nombreux depuis la fin de la guerre, font partie intégrante du décor, au même titre que les « Bobbies » sans armes. En général, les Anglais aiment bien leurs policemen. Les Teddy-Boys les méprisent. Ils méprisent d'ailleurs presque tout ce qui n'appartient pas au clan. Seules, quelques vedettes de rock and roll ont leur approbation. Ils acceptent volontiers d'idolâtrer Tommy Steele ou Elvis Presley, puisqu'ils sont comme eux jeunes, débraillés et issus de familles pauvres. Il n'existe pas de Teddy-Boys de bonnes familles, de Teddy-Boys étudiants, de Teddy-Boys bourgeois. Tous, ou presque, viennent des « ruf-districts », de ces lugubres quartiers ouvriers où les maisons, pressées les unes contre les autres, poussent la monotonie à un degré incroyable. La plupart travaillent dans la journée sur des chantiers, dans des usines ou encore sont receveurs d'autobus, livreurs, ouvriers, pâtissiers, etc. Ils s'endettent pour s'acheter des chaussettes phosphorescentes, pistache ou roses, des chemises noires ornées de verroteries, des bagues les plus grosses possibles, des vestes ultra-longues munies de nombreuses poches, des pantalons bizarres,

[800] Michel Le Louarn est conférencier de la Fédération britannique de l'Alliance Française.
[801] Michel Le Louarn, « Divers aspects de la jeunesse britannique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 99-101, p. 100.
[802] François Désormonts, « Les Teddy-Boys tels que je les ai vus », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 101.
[803] *Ibid.*, p. 101.
[804] Michel Le Louarn, « Divers aspects de la jeunesse britannique », *op. cit.*, p. 100.
[805] François Désormonts, « Les Teddy-Boys tels que je les ai vu », *op. cit.*, p. 101.
[806] Michel Le Louarn, « Divers aspects de la jeunesse britannique », *op. cit.*, p. 100.

parfois cloutés de cuivre. Depuis quelque temps sont également apparus les costumes bleu pâle, les vestes rouges, les chemises jaunes et autres fantaisies coûteuses »[807].

Le Teddy-Boy est réfractaire aux symboles de l'ordre, notamment les policiers. Il se déplace en bande ; et les descriptions très particulières renvoient une image de meute :

« Dès la fin de leur travail, vers six heures, ils enfilent leur uniforme, se réunissent en bandes compactes et, nonchalants, se pavanent à la recherche d'une distraction. Ou encore ils vont dans un de leurs cafés réservés où ils retrouvent et s'ennuient mortellement. Ils sirotent un coca-cola pour trois ou quatre, échangent des plaisanteries grossières, entament une partie de cartes, se vendent et s'achètent des armes, agacent des filles qui ne paraissent jamais lasses d'être pincées, dépeignées et bousculées »[808].

Ce rapport fusionnel avec la violence, comme si leur nature était ainsi faite, déshumanise ces jeunes. Le Teddy-Boy a un instinct animal, il chasse des proies en groupe ; comme le montre l'extrait de texte suivant :

« Toutes les armes sont interdites en Angleterre, mais les couteaux, matraques, chaînes de bicyclette soigneusement aiguisées maillon par maillon ne sont pas des raretés entre les mains des Teddy-Boys, surtout de ceux qui ne travaillent pas. Qui n'a pas d'armes en invente : un mouchoir est plié dans la main droite et on glisse un penny entre chaque doigt : celui qui reçoit en pleine figure ces pièces de monnaie risque fort d'en conserver les traces sa vie durant. Les Teddy-Boys, lorsqu'ils se battent, sont cruels ; acharnés, ils poursuivent longuement leur proie, à six contre un. S'ils la rejoignent, ils l'envoient à l'hôpital, aboutissement inéluctable de chaque bagarre…

Le samedi soir, ils se réunissent parfois pour une surprise-partie où ils danseront le rock and roll en buvant force bière et cidre. Ils se montrent alors aussi corrects envers leurs compagnes que n'importe quels Anglais.

Etre Teddy-Boy leur confère une raison sociale. Cela leur donne un cadre d'existence et forme un rempart contre la solitude. Ainsi réunis, ils rendent mépris pour mépris à ceux qui ne mangent pas le même menu et n'ont jamais eu faim. Etre Teddy-Boy, c'est ainsi n'avoir pas peur des coups et aimer la bière forte. C'est un gage de virilité, chose plus importante encore en Angleterre que dans les pays du continent. Un parfum de délinquance s'y ajoute, qui plaît fort aux demoiselles. Ne plus être Teddy-Boy signifie accepter le même recommencement du travail quotidien, indigne de garçons qui estiment qu'il leur suffit de superviser le travail des Teddy-Girls. Ne plus être Teddy-Boy serait aussi se perdre dans la banalité terne des jeunes gens convenables, qui fait horreur. Aussi continuent-ils à être Teddy-Boys, puisque la police les gêne peu et que le rasoir effilé qu'ils ont dans la poche de leur veste écarlate leur donne de l'importance et une raison de vivre »[809].

Placé aux antipodes du processus de « maturation », le Teddy-Boy est l'expression même de l'être imparfait régressif. Si l'enfant est l'être à protéger, de lui-même et du monde, le Teddy-Boy apparaît comme l'être que l'adulte n'a pas su protéger.

3 L'enfant méfiant, fuyant, à récupérer

Les descriptions de l'enfant bon et de l'enfant animal semblent bien opposées ; le nombre élevé de fonctions différentes et les origines diverses des contributeurs pourraient expliquer un tel écart. Une troisième description peut sans doute relier les descriptions très antagonistes de l'enfant bon et de l'enfant animal : il s'agit du portrait de la jeunesse méfiante, fuyante.

Instabilité

L'instabilité est ce qui caractérise la jeunesse, nous dit cette personne. M. X parle même de « perpétuelle instabilité » et d' « extrême nervosité »[810]. Ce phénomène ne touche pas que les

[807] François Désormonts, « Les Teddy-Boys tels que je les ai vus », *Op. cit.*, p. 101.
[808] *Ibid.*, p. 101.
[809] *Ibid.*, p. 101.
[810] M. X., « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 6.

jeunes ; il résulte du fait que personne n'est adapté à la société telle qu'elle se présente, donc pas plus les jeunes que les adultes en fait. Les jeunes sont à la recherche d'une surface d'inscription, d'un point d'ancrage. Même dans les milieux religieux, les jeunes rechercheraient une religion dans la religion établie ; cela témoignerait d'une inquiétude religieuse tout en s'opposant à ce qui est déjà là, déjà établi[811].

Sans illusion

Autre caractéristique : les jeunes n'ont pas d'illusion. Eugène Quet[812], secrétaire générale de la Fédération Unie des Auberges de Jeunesse, pense que la jeunesse n'a pas d'illusion, mais d'un autre côté, n'a pas de désillusion[813] : « ils sont neufs, ils ne sont pas hypothéqués par leur passé » [814].

Les jeunes entretiennent une distance mais ils n'ont pas d'incapacités. Certes, les jeunes sont méfiants, mais ils ne sont pas inaptes à la vie collective[815]. Sous des apparences individualistes, les jeunes sont en réalité distants à l'idée d'embrigadement et d'organisation. Pour autant, ils sont capables de prendre des responsabilités et ils ont la force pour affronter les obligations de la vie en commun[816].

Mépris de l'inutile

Françoise Séligmann[817], présidente de la VIIe section de Paris, pense que les jeunes n'ont pas de sentiments d'appartenance à l'égard de la société[818]. La notion de « civisme » est ici une des thématiques de cette lecture de la crise de la jeunesse. Les jeunes ont le mépris pour ce qui est inutile ; la politique en fait partie. Elle leur apparaît « comme un jeu superflu », la politique n'a aucun intérêt depuis leur quotidien. Méfiance sans doute provisoire, écrit-elle, car les jeunes sont sensibles aux démonstrations rationnelles.

Méfiance face aux organisations

Leur méfiance va pour l'idée d'organisation, et donc en particulier les partis. Les jeunes ne souhaitent pas à un moment donné être embrigadés. L'utilité les intéresse ; de ce sentiment d'utilité dépend leur engagement, et la fiabilité de leur engagement notamment. Cette « force » s'observe dans le refus des influences en tous genres : « […] ils sont affranchis des influences d'où qu'elles viennent, et ont une singulière puissance de résistance à l'autorité établie » [819].

Les divers témoignages recueillis, on peut conclure que les jeunes se méfient des mouvements collectifs organisés (partis politiques, mouvements de jeunesse), auxquels ils préfèrent des groupements restreints et non restructurés ; mais que cette méfiance ne traduit ni

[811] *Ibid.*, p. 6.
[812] Eugène Quet est alors Secrétaire général de la FédérationUnie des Auberges de Jeunesse.
[813] Eugène Quet , »Aux auberges de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 12-14, p. 13.
[814] *Ibid.*, p. 13.
[815] *Ibid.*, p. 13.
[816] *Ibid.*, p. 13.
[817] Françoise Séligmann est une ancienne résistante, présidente de la VIIe section de la ligue des droits de l'homme de Paris au moment de la parution de cette contribution. Proche du gouvernement Mendès-France. Elle sera par la suite proche du Parti Socialiste, puis collaboratrice de Mitterrand au milieu des années 70. Elle est depuis 1994, présidente d'honneur de la ligue française pour les droits de l'homme et du citoyen.
[818] Françoise Séligmann, « Le centre d'éducation politique de la ligue des droits de l'homme à Paris », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 15-17, p. 17.
[819] *Ibid.*, p. 17.

une indifférence générale aux grands problèmes, par exemple politiques et sociaux, que ces mouvements organisés prétendent résoudre, ni une incapacité foncière à assumer une tâche au service d'une collectivité qui ne soit ni trop vaste, ni suspecte.

Et même dans les organisations, quand ils s'y trouvent, jeunes catholiques impatients des directives de l'Eglise, jeunes socialistes en opposition s'érigent contre la majorité du parti[820] :

> « […] Toujours est-il que la jeunesse est à la recherche d'une surface d'appui solide, d'un point où elle puisse s'ancrer. Ce besoin d'ancrage se traduit par l'inquiétude religieuse et on peut se reporter à ce sujet à l'enquête de la revue *Art*. Mais cette inquiétude religieuse ne va pas jusqu'à accepter telle quelle la position prise par les aînés : elle vise à la création d'une religion dans la religion établie. Telle est l'attitude des jeunes catholiques, impatients devant les directives de l'Eglise, des jeunes socialistes en révolte contre l'organisation du parti, etc. »[821].

Une attention pour les grands problèmes

Malgré une réserve explicable, la jeunesse est toujours attentive aux grands problèmes[822] :

> « […] Peut-être objectera-t-on à mon témoignage que notre expérience des jeunes est particulière, qu'elle s'exerce dans un milieu fermé, trop différent, par son caractère provisoire et son organisation, des milieux d'origine. Mais ce serait ignorer l'ampleur et le rôle du mouvement social que constituent, en France, les colonies de vacances, étroitement liées à d'autres cellules comme la famille, l'école, les collectivités de travail, etc. Loin d'enfermer les jeunes dans une action égoïste et limitée, le stage et la colonie les ouvrent à des découvertes, à des connaissances, à des problèmes nouveaux […] »[823].

Sérieux et responsabilité

Mlle de Failly estimait que s'ils ont à faire face à une tâche ou à des responsabilités précises, s'ils sont pris au sérieux, les moniteurs font preuve de bon sens, et méritent d'être associés à la marche de la colonie[824] :

> « Notre enquête nous confirme aussi que, pour beaucoup de moniteurs, la colonie est un événement important, que la réussite ou l'échec peuvent avoir de grandes conséquences sur leur vie. Elle nous montre des moniteurs qui réfléchissent, qui jugent avec bon sens et cherchent des solutions, qui méritent d'être associés à la marche de la colonie et doivent l'être pour donner leur mesure »[825].

Les jeunes sont parfaitement capables ; ils ont les épaules assez larges pour assumer des responsabilités.

Sens du groupe et du collectif

Le fait d'être membre d'un vaste mouvement était jadis un stimulant ; actuellement, cela suscite une vive répugnance ; les préférences vont à la bande de copains, sans organisation définie ; le jeune qui se résout à s'engager dans un mouvement s'y montre efficace, dévoué, capable d'esprit communautaire ; il n'est pas foncièrement individualiste, il est méfiant[826] :

> « Comment se présentent-ils ? On peut avoir l'impression qu'ils sont radicalement individualistes. C'est faux. Ils sont opposés à l'embrigadement, à l'organisation. Ils peuvent refuser d'entrer dans un mouvement de jeunesse, si souple soit-il, et on sait que tel est celui des Auberges. Mais quand ils y sont entrés, ils se montrent tout à fait capables de prendre des responsabilités au service d'une collectivité concrète, par

[820] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 6.
[821] *Ibid.*, p. 6.
[822] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 7.
[823] *Ibid.*, p. 7.
[824] *Ibid.*, p. 8.
[825] *Ibid.*, p. 8.
[826] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, p. 13.

exemple d'un groupe de camarades connus, d'un groupe de quartier, etc. Ils ne sont pas foncièrement inaptes à la vie collective. Il y a au contraire en eux toute la force nécessaire pour faire face aux obligations de la vie en commun. Seulement ils se méfient.

Avant 39, le fait de se sentir membre d'un vaste mouvement organisé, national, international, fut pour les jeunes un stimulant. Actuellement, c'est un obstacle. Ce qui a le plus de succès, aujourd'hui, ce sont les bandes de camarades, 5, 6, 10 copains, garçons et filles, sans organisation, sans chef, sans frontière définie, qui vont un jour camper, un autre au bal, au cinéma, etc… L'attachement des jeunes à ces bandes montrent qu'ils ne sont pas individualistes. Mais ils se refusent à une emprise quelconque » [827].

Affranchissement

D'une part, méfiance à l'égard de toute organisation de parti, répugnance extrême à signer une adhésion, mais de l'autre, dévouement, assiduité, ponctualité lorsqu'un groupement a été jugé utile et a gagné leur confiance. D'un côté, rébellion contre les organisations (catholiques, socialistes…), mais disponibilité très grande, richesse en réserve, singulière puissance de résistance à l'autorité établie de l'autre côté[828] :

« Quelle attitude des jeunes à l'égard de la politique ? D'abord ils ne sont pas conscients d'appartenir à une société qui pourra les soutenir ou les opprimer. Et comme, en même temps, ils ont un mépris certain pour les actions inutiles, ils ont tendance à considérer la politique comme un jeu superflu qui ne présente aucun intérêt pour leur vie personnelle. Cette première réaction est la plus facile à vaincre car ils sont sensibles aux démonstrations rationnelles.

Ils n'aiment pas la politique « de parti », et se méfient instinctivement de toute organisation qui pourrait avoir des origines partisanes et dont les buts indirects seraient de les embrigader. Car ils répugnent à s'engager : aucun de nos auditeurs ne s'est inscrit à notre Centre dès la première réunion ; la plupart ont attendu plusieurs mois et ne se sont décidés que pour pouvoir participer aux visites organisées réservées aux seuls inscrits. D'autre part le seul fait d'avoir demandé une signature au bas du bulletin d'inscription nous a fait perdre des auditeurs. Un fait nous a particulièrement frappés : plusieurs jeunes gens, de divers milieux, mais qui espèrent pouvoir aller un jour aux Etats-Unis, se sont privés des visites qui visiblement les intéressaient pour ne pas risquer de se voir un jour « refuser le visa américain ». Mais lorsqu'une organisation a gagné leur confiance, et lorsqu'ils sont engagés, s'ils ont le sentiment de faire quelque chose d'utile, ils sont des militants d'un dévouement à toute épreuve, leu ponctualité, leur assiduité et leur sérieux étant certainement très supérieurs à ceux de la majorité des militants chevronnés des partis politiques.

Enfin, ils sont affranchis des influences d'où qu'elles viennent, et ont une singulière puissance de résistance à l'autorité établie.

N'est-ce pas cette indépendance d'esprit qui a inspiré ces dernières années une sorte de rébellion généralisée de presque tous les jeunes militants contre leurs propres dirigeants : qu'il s'agisse des catholiques, des communistes, des socialistes, des radicaux, et même des poujadistes ? Cette révolte, qui n'a rien de commun avec les querelles d'autrefois entre anciens et nouveaux, nous paraît être plutôt un sentiment encore mal défini de la nécessité qui s'impose de rénover profondément les doctrines et les structures.

L'aspect le plus fondamental et le plus original de la nouvelle génération, c'est à la fois cette liberté d'esprit et cette volonté de vivre le présent sans envisager le futur, ce futur qui est imprévisible comme il ne l'a jamais été à aucune époque de notre histoire » [829].

Apolitisme

Les étudiants sont attachés à l'apolitisme du mouvement étudiant qui, à leur avis, doit s'employer à faire triompher des revendications concrètes et éviter de se perdre dans des débats de politique générale.

[827] *Ibid.*, p. 13.
[828] Françoise Séligmann, « Le centre d'éducation politique de la ligue des droits de l'homme à Paris », *op. cit.*, p. 17.
[829] *Ibid.*, p. 17.

Les étudiants gèrent avec efficacité les services qui les intéressent et réclament une participation plus étendue à la gestion ; ils attachent beaucoup de valeur aux contacts humains, mais se méfient des idéologies[830] :

> « Nous affirmons en effet que l'étudiant est un être majeur et qu'il est un travailleur ; son travail n'est en effet nullement individualiste, mais doit le préparer à la fonction qu'il assumera plus tard dans le pays. Dans ce sens, l'étudiant est un être actif dans la nation. C'est une des raisons pour lesquelles nous tenons à la gestion et à la co-gestion effectuées par les organisations étudiantes. Si l'étudiant est un être majeur, il doit avoir un rôle actif dans la gestion des services qui le concernent » [831].

> « La gestion manifeste dans les faits la volonté de la jeunesse de s'encadrer elle-même. C'est la mort de toute espèce de paternalisme, de toute activité du genre dame patronesse. L'initiative appartient aux jeunes. C'est là un besoin qu'ils ressentent profondément et adopter cette formule c'est, dans tous les domaines, mettre de son côté les chances de succès. Cette volonté d'autonomie de la jeunesse existe dans toutes les couches sociales. Ainsi dans une école de perfectionnement de l'E.D.F. on a vu les élèves construire leur école et ensuite ce sont d'anciens élèves qui ont fait les cours » [832].

> « La masse des étudiants sent profondément le besoin d'être défendue et représentée. Ceux qui sont hostiles ou indifférents à l'égard de l'action syndicale du mouvement étudiant sont les premiers à s'adresser à nous lorsqu'ils ont des difficultés d'ordre social ou administratif. C'est là évidemment la première base d'unité du mouvement étudiant. Car à l'intérieur du mouvement deux réflexes jouent qui coexistent avec l'opposition entre deux tendances.
>
> Le premier, c'est l'apolitisme. C'est un désir confus qui prend des formes différentes selon les positions prises par les étudiants ; mais d'une façon générale ils sont opposés à ce que l'U.N.E.F. devienne une sorte de parlement étudiant et tienne le rôle d'un parti politique. C'est aussi le refus d'un style ; ils ne veulent pas de dirigeants étudiants qui ne soient que des idéologues et n'aient aucune action pratique. Mais sur la compétence propre du mouvement étudiant, sur les principes qui doivent l'animer, il y a des oppositions très nettes, les uns insistant sur l'insertion du mouvement étudiant dans l'ensemble de la nation, et sur son rôle propre dans la défense des traditions de l'université, les autres mettant l'accent sur les problèmes internes à l'université et se refusant à en étudier les prolongements sur le plan général.
>
> Le second réflexe c'est l'attachement à l'unité du mouvement étudiant. Même les derniers événements ont montré que l'étudiant est conscient de ce que la force du mouvement vient en bonne part de son unité, c'est pour cela que nous sommes persuadés que l'unité du mouvement se reconstituera » [833].

Les étudiants en question ne sont pas en marge du monde ; ils n'en ont pas pris congé. Ils laissent en suspens certains paramètres :

> « Ce qui me semble le trait dominant de l'attitude intellectuelle de l'étudiant, c'est le goût du concret. Il recherche des rencontres qui se multiplient sous différentes formes ; il voyage et attache beaucoup de valeur aux contacts directs et aux échanges humains. En revanche, il ne cache pas son scepticisme devant de grands principes ou devant des idéologies, nationalisme, socialisme, etc. […] » [834].

Les étudiants politisés sont donc assez rares : sur cent étudiants, 10 ne songent qu'à leur succès scolaire, 10 autres sont militants, 80 sont indifférents[835] :

> « […] D'abord, n'oublions pas que sur cent étudiants, dix ont sacrifié toute autre préoccupation au travail scolaire, à la réussite aux examens et ensuite à leur carrière ; dix autres sont des militants dans des

[830] M. Cossé et M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », *op. cit.*, pp. 19-22.
[831] *Ibid.*., p. 19.
[832] *Ibid.*., p. 20.
[833] *Ibid.*., pp. 20-21.
[834] *Ibid.*, pp. 21-22.
[835] M. Bullio, M. Weil et M. Bouchard, « Les étudiants devant le stage en usine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 23-25, p. 24.

organisations politiques ou autres ; les 80 % qui restent sont plus ou moins indifférents : or c'est parmi eux que se recrutent les clients de notre Centre »[836].

Pour le groupe mais désorganisé

Les mouvements de jeunesse sont en perte de vitesse, et dans le même temps, peut se constater la répugnance des jeunes pour les mouvements structurés.

La faveur des jeunes va davantage vers les bandes inorganisées, ou des organisations de jeunesse qui offrent un lieu de rencontre sans demander d'adhésion[837] :

« Au cours de nos entretiens, nous avons été amenés à rencontrer le problème des mouvements de jeunesse. Ils semblent en perte de vitesse. Les jeunes ne sont cependant pas individualistes, comme on le croit ; ils veulent se grouper ; mais ils répugnent aux groupes structurés, organisés. D'où la création de bandes Ŕ je ne dis pas de gangs Ŕ ayant pour occupations de danser, tourner des disques, boire, etc. Bien sûr, il y a encore des mouvements dirigés, comme les scouts, les jocistes, etc. D'autres recherchent une formule plus souple comme les Auberges de Jeunesse, les Maisons de Jeunes, des clubs comme le Club des Réglisses, qui offrent un foyer, un centre, l'usage de certains moyens Ŕ et l'amélioration de ces moyens -, mais non pas une adhésion, un embrigadement […] »[838].

Mise à part, la faveur pour la bande ; beaucoup de descriptions convergent en mettant en évidence l'indifférence prodigieuse à l'égard des partis, syndicats, mouvements de jeunesse et de leurs chefs[839] :

« En 1957, nos garçons montrent une indifférence prodigieuse pour les problèmes civiques, sociaux, internationaux. Si leurs aînés connaissaient il y a 20 ans le nom de tous les chefs de parti et de syndicat, si leurs anciens de 1945 avaient retenu ceux de tous les généraux et chefs de maquis, ils ignorent, eux Ŕ une enquête l'a prouvé Ŕ jusqu'au nom du Président du Conseil »[840].

« Les seuls mouvements qui semblent recruter Ŕ très faiblement Ŕ sont les associations sportives : football généralement. Un embryon de groupe d'Eclaireurs de France n'a pas réussi à se maintenir cette année chez nos internes »[841].

L'enfant sceptique

Peut s'observer ici une véritable puissance de résistance à l'autorité, à laquelle on peut associer, et c'est de cette manière qu'est synthétisé le propos par la revue, une volonté de vivre le présent mais sans envisager le futur. D'une certaine manière, cette jeunesse apparaît sans espoir, à part l'espoir qu'elle porte en elle et pour elle. La jeunesse se montre sans projets, sans dieux, et finalement sans attache.

C'est d'affranchissement dont il est question, contraintes familiales par exemple ; la jeunesse doit penser, certes sur fond d'incertitude, mais par elle-même.

La jeunesse est résistante, n'est retenue par rien ; elle est indépendante, elle voit les choses par elle-même. Elle a développé un scepticisme très fort. M. Cossé, président de l'Union Nationale des Etudiants de France, et M. Deixonne, vice-président, dressent un portrait de l'étudiant :

[836] *Ibid.*, p. 24.
[837] M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents en 1957-58 », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 52-53, p. 52.
[838] *Ibid.*, p. 52.
[839] René Nodot, « Le repli de la jeunesse », *op. cit.*, p. 78.
[840] *Ibid.*, p. 78.
[841] *Ibid.*, p. 78.

> « Il y a en général un scepticisme, car l'étudiant est désabusé et les symboles traditionnels lui apparaissent trop souvent sous la forme de grands mots et de phrases ronflantes. Par delà cette façade, les étudiants sont hésitants et partagés sur les problèmes nationaux »[842].

Même désabusement lorsque M. Bullio, directeur du Centre de Formation Sociale, M. Gérard Weil et M. Georges Bouchard, directeurs adjoints, décrivent les étudiants face à leur stage en usine[843]. Ils rencontrent deux types d'étudiants : ceux qui ont absolument besoin de travailler pour vivre et ceux qui veulent s'acheter un électrophone, une vespa ou autre chose[844].

Les étudiants rencontrés n'ont pas le sens de la synthèse ; ils ont le sens de l'observation et un remarquable sens de l'efficacité[845]. Ces étudiants ont un style particulier : direct, pratique, simple ; comme s'ils avaient huit ans, écrivent-ils dans cette contribution. Ils ont cette spontanéité, ce charme, mais ces dons également, qui caractérisent un enfant de huit ans. Les étudiants ont le sens de l'adaptation, notamment en ce qui concerne les activités manuelles.

Les étudiants se distingueraient par leur « sévérité » dans leurs jugements, après les visites en entreprise par exemple. Néanmoins, cette « sévérité » ne se prolonge pas nécessairement en « révolte »[846]. Par cette non-révolte, les auteurs veulent dire que les étudiants témoignent d'une certaine indifférence pour certaines choses ; ils ne prennent pas au sérieux leur distance d'une certaine manière.

Une jeunesse fuyante

Pour Bernard Dort, critique littéraire, la jeunesse ne forme pas une lame de fond, elle est incertaine d'elle-même et du monde[847]. De là, certains objets et certaines pratiques vont illustrer ces sentiments d'incertitude et de refus d'inscription, en particulier le scooter.

Des assistantes sociales du Comité Parisien des Œuvres en faveur de la jeunesse universitaire et scolaire pensent que la vespa fait partie du minimum vital chez les jeunes[848] :

> « Une autre remarque, c'est que la différence à établir entre le nécessaire et le superflu n'est plus placée aujourd'hui exactement au même point que pour les générations plus âgées. Les jeunes ont besoin de vivre ensemble, de se rencontrer, de se déplacer vite et loin, d'aller au cinéma et au théâtre, d'acheter des disques, de voyager à l'étranger. Ce sont pour eux en quelque sorte les conditions d'une culture, ou du moins d'une vie sans laquelle leur esprit, pour ainsi dire, se sentirait étouffé. La vespa fait partie du minimum vital. On l'achète à tempérament, on économise sur l'assurance, on a un accident d'où il résulte que la machine, sinon la passagère que l'on avait transportée, est endommagée. Ou un bien un ménage travaille l'été deux mois, gagne 200000 francs, en dépense 80000 pour son entretien, achète une vespa et se trouve sans ressources au moment de prendre ses tickets de repas. Nombre de malentendus entre les jeunes et les personnes plus âgées tiennent à ce qu'on n'établit pas de la même manière, de part et d'autre, l'ordre d'urgence des besoins »[849].

Le moteur auxiliaire dispense de l'effort physique[850] ; mais pour Bador, le scooter est la Cadillac à la portée de tous et l'invitation au flirt[851] :

---

[842] M. Cossé, M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants *op. cit.*, p. 21.
[843] M. Bulio, Gérard Weil, Georges Bouchard, « Les étudiants devant le stage en usine », *op. cit.*, pp. 23-25.
[844] *Ibid.*, p. 25.
[845] *Ibid.*, p. 24.
[846] *Ibid.*, p. 24.
[847] Bernard Dort, « Les jeunes comme lecteurs, sujets, auteurs d'œuvres littéraires », *op. cit.*, p. 88.
[848] In « Conditions de vie et mentalité des étudiants », *op. cit.*, p. 26.
[849] *Ibid.*, p. 26.
[850] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 60.
[851] Jacques Bador, « Chez les éclaireurs de France », *op. cit.*, p. 10.

> « En effet, en dehors des mouvements de jeunesse Ŕ qui ne sont pas la perfection, loin de là, ni surtout la perfection pour tous Ŕ qu'offre la société aux jeunes ? Un certain nombre d'aphrodisiaques et d'encouragements à l'égoïsme. Par exemple la Cadillac à la portée de tous, je veux dire le scooter. Le scooter est moins un instrument de transport qu'un instrument de puissance. Il offre la liberté, la vitesse, le risque : un risque qui séduit parce qu'on le croit plus petit qu'il n'est en réalité. Le scooter développe une sorte de personnalité cow-boy. Et surtout le scooter est biplace : c'est l'auxiliaire obligé du flirt […] ».

Laborde estime que le scooter n'est pas un luxe aux yeux des jeunes, il augmente des pouvoirs encore fragiles[852] :

> « De bonne heure s'affirment des besoins que nous jugeons superficiels parfois. Le moniteur, au retour de sa colonie, consacrera l'indemnité reçue à l'achat d'un tourne-disque, d'un appareil de photo ou bien soldera le prix de sa vespa. Ce sont là, pour lui, besoins de civilisation, pourrait-on dire. La vespa n'est plus pour lui un signe de prestige, mais elle représente un moyen de s'adapter à son milieu. Elle augmente des pouvoirs encore fragiles ».

Parfois, le scooter a été remplacé par l'automobile. En tenant ses renseignements de sources distinctes, observation de familles dans un milieu particulier (résidant en H.L.M.) et observation de fiches remplies par des élèves de Sixième, de Quatrième et de Première, Teindas (qui habite dans ce milieu et qui est un des enseignants de ces classes) constate que des élèves des classes terminales viennent au lycée en auto[853] :

> « Troisième fait : l'an dernier, 7 élèves de Première et des classes terminales se rendaient en automobile au Collège, depuis la simca-5 bien vieille jusqu'à la 203 toute neuve. De quel œil considèrent-ils le professeur qui vient au Collège en vélo ? Quel respect peuvent-ils avoir pour ce « pauvre type » ? Quel sens de l'effort peut-on attendre d'enfants aussi « pourris » ? Et si la vie leur réserve un train de vie qui ne leur permette pas de rouler en carrosse ? » [854]

Flirt ou la fuite à deux

Le scooter permet l'évitement, la fuite. Il rend possible la course aux flirts. Le flirt également est un moyen de prendre congé du monde, de fuir le déroulement des choses. M. Bador, commissaire à la Route, évoque le flirt contre l'équipe[855] :

> « […] Et surtout le scooter est biplace : c'est l'auxiliaire obligé du flirt. Nous avons fait une expérience analogue avec les kayaks : le kayak monoplace conduit à la flottille, c'est-à-dire à l'exploration en groupe ; le kayak biplace au flirt, c'est-à-dire à l'égoïsme. Quand on pale du flirt avec les gars, on s'aperçoit qu'ils sont contre. Le flirt est un dissolvant du groupe. Il n'a rien de commun avec l'amour ou l'amitié. L'amour est positif ; s'il y a des fiancés dans un groupe de jeunes, cela ne pose aucun problème ; leur attitude est toujours nette et décente ; si au cours d'une sortie à vélo, ils restent un peu en arrière, tout le monde trouve que c'est très gentil ; la vie du groupe n'en est pas atteinte. Le flirt, au contraire, c'est l'égoïsme à deux, c'est un simple jeu, jeu où d'ailleurs on est bien décidé à ne pas prendre de risques. Le garçon et la fille qui s'y livrent sont automatiquement en marge du groupe. C'est d'ailleurs au groupe qu'il appartient d'intervenir, s'il en est capable ; il peut parvenir à mettre le couple flirt à la raison, en être réduit à l'exclure, ou encore avoir le dessous, se dissocier, se diviser en autant de couples » [856].

Drogues

L'usage des drogues est un troisième élément pour évoquer cette jeunesse méfiante et fuyante. Le docteur Sivadon évoque les amphétamines et les neuroleptiques, comme le besoin d'un recours contre l'angoisse.

---

[852] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 9.
[853] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 60.
[854] *Ibid.*, p. 60.
[855] Jacques Bador, « Chez les éclaireurs de France », *op. cit.*, p. 10.
[856] *Ibid.*, p. 10.

Le docteur Sivadon souligne l'action heureuse de la Mutuelle des Etudiants au sujet du Maxiton[857] :

> « Autrefois, on se contentait d'avoir recours à un seul toxique : l'alcool. L'alcool est un anesthésique : il calme, libère de la fatigue et de l'ennui. Il affranchit des censures et des contrôles. C'est l'huile qu'on verse sur le frein pour qu'il laisse tourner le moteur.
>
> Depuis quelques années, il y a les amphétamines, par exemple le maxiton. Là, l'effet est différent. On n'agit pas sur le frein, mais sur le moteur lui-même. On le stimule, on le force, de manière qu'il triomphe de la résistance du frein, qu'il emporte les obstacles et les barrages. Le jeune qui se dope au maxiton fait quelque chose de très grave : il force un moteur en rodage, car son cerveau, qui est en train d'aménager ses structures, est vraiment un moteur en rodage. Les effets peuvent être irréparables. L'étudiant se dit qu'il fait cela une fois, exceptionnellement. Puis il recommence. Le jour de l'examen, il double la dose, et c'est le coup de pompe. Au Japon, un million de jeunes se dopent au maxiton pris par injection. En France, ces dernières années, la consommation du mois de juin, mois des examens, était dix fois celle d'un mois normal. La Mutuelle des Etudiants a obtenu l'inscription du maxiton dans le tableau A des produits pharmaceutiques, où figurent ceux dont l'utilisation ne peut avoir lieu que sous contrôle médical. Cette mesure a été très efficace.
>
> Mais aujourd'hui on utilise d'autres drogues, les neuroleptiques, ou tranquillisants. Ils agissent contre le trac, l'angoisse, l'insomnie. Dus à une découverte française, ces produits permettent aux psychiatres des cures remarquables. Mais leur utilisation libre est dangereuse. En Amérique, sous le nom de Happy Pills, leur vogue est extraordinaire. L'industrie qui les fabrique fait des bénéfices énormes. En France, au mois de juin, la vente de ces produits passe actuellement par la même pointe que naguère le maxiton.
>
> Les étudiants qui se servent de ces drogues en espèrent un soulagement physique ; mais surtout ils ont besoin d'une sorte de philtre contre leur angoisse, d'un gri-gri : ils ont foi en un pouvoir magique de la drogue. Dans une classe de taupe on se dit de bouche à oreille : le tonicalcium, c'est formidable. Le principal besoin est celui du recours »[858].

Henri Joubrel, président de l'Association Internationale des Educateurs des Jeunes Inadaptés, fait état de l'usage de stupéfiants dans les high schools américaines, pas encore en France[859] :

> « […] On ne constate pas encore chez nous, par exemple, l'usage des stupéfiants, qui se répand dans les high schools : recherche d'émotions nouvelles qui dérive aussi de l'insécurité affective […] »[860].

Marcel Faure, de l'Assemblée Mondiale de la Jeunesse, mentionne le reniflage en Suède, la drogue dans les high schools[861] :

> « […] Depuis lors la crise de la jeunesse suédoise a pris des aspects dramatiques : jeunes saccageant les réverbères sans raison apparente et surtout affaire de drogues : des jeunes se droguaient avec un produit utilisé pour la peinture et qui produit une très dangereuse ivresse. On le respire : cela s'appelle faire du reniflage. Cette pratique a produit, dans une dizaine de cas, des traumatismes cérébraux incurables. Le fait suédois est extraordinaire, car il semble que ce soit le niveau de vie élevé qui précipite les jeunes dans le désespoir »[862].
>
> « Aux U.S.A., la situation est un peu semblable à celle de la Suède, avec cette différence que la Suède a à peu près mis en valeur toutes ses possibilités économiques actuelles, alors qu'aux U.S.A., où le niveau de vie est aussi élevé, il y a encore de grandes possibilités de développement économique ce qui est évidemment stimulant pour la jeunesse. Cependant, chaque fois que je vois mes parents de Californie, on me parle de vols

[857] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 42.
[858] *Ibid.*, p. 42.
[859] Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 46-47, p. 47.
[860] *Ibid.*, p. 47.
[861] Marcel Faure, « Témoignage d'un responsable français dans une organisation internationale de jeunesse », *op. cit.*, pp. 98-99.
[862] *Ibid.*, p. 98.

de voitures ou d'une histoire de drogue dans une High School… Ces problèmes, sans être aussi aigus qu'en Suède, sont certainement plus graves que chez nous »[863].

La jeunesse cherche des solutions de fuite ; parfois, c'est le mariage lui-même qui peut faire office de fuite de sa condition.

Mariage

Le mariage jeune est dans cette perspective un moyen d'émancipation ; et en cela, le mariage jeune est parfois affecté d'infantilisme[864] :

« […] Le mariage lui-même, notamment le mariage jeune, fréquent aujourd'hui, est tributaire des circonstances dans lesquelles il a été conclu : manque de maturité, parfois un certain infantilisme, ou bien un besoin d'évasion, le désir de s'affranchir, par le mariage, de la condition de mineur où l'on reste par ailleurs, pendant les études, sur le plan financier notamment […] »[865].

4 Une jeunesse différente

Obscurité de la jeunesse

Dans un extrait d'une lettre d'Edmond Rivet, professeur de Seconde au lycée du Parc à Lyon, cet enseignant se livre également à une description[866] : « L'adolescent Ŕ c'est une banalité Ŕ demeure souvent obscur et incertain pour lui-même […] »[867].

Ce n'est qu'à partir de 18 ans, nous dit Rivet, que l'adolescent va y voir plus clair, avant ses 18 ans, il est davantage difficile de se prononcer, ses quelques mots ou ses quelques sentiments s'expriment entre pairs ou dans des circonstances particulières (à des chefs de mouvement de jeunesse ou à un prêtre de confiance). Une certaine incompréhension caractérise le propos de Rivet lorsqu'il évoque « cette génération » dont certains se passionnent pour James Dean et qui trouvent dans des danses un autre moyen d'expression. Cette génération, ne s'aborde pas facilement, écrit-il. Cette génération est secrète et lui apparaît sous plusieurs aspects comme mystérieuse[868].

Il existe plusieurs jeunesses, mais l'ensemble de la jeunesse est atteinte d' « un malaise obscur »[869]. Cette génération est atteinte d'un malaise difficile à définir. Rivet estime qu'il faudrait chercher à « entrevoir » les raisons de vivre de cette jeunesse, ou cas inverse, les motifs d'une absence de raison de vivre. Pour Rivet, de cette incertitude se compose peut-être « le mal du siècle », et notamment lorsque sont constatés les anxiétés, les jugements et parfois les refus face aux traditions, ainsi que l'attitude face à la vie, l'amour, et également nous dit Rivet, face à demain[870].

Une jeunesse de 1957 différente

François Dagognet estime que la jeunesse de 1957 donne un visage particulier aux crises de la jeunesse. Pour François Dagognet, en effet, les jeunes sont capables d'effort mais cette jeunesse est sans doute différente : la jeunesse est réaliste, ne part pas en guerre contre les

[863] *Ibid.*, p. 99.
[864] M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents en 1957-58 », *op. cit.*, p. 52.
[865] *Ibid.*, p. 52.
[866] Edmond Rivet, « Une génération secrète, mystérieuse… », *op. cit.*, p. 54.
[867] *Ibid.*, p. 54.
[868] *Ibid.*, p. 54.
[869] *Ibid.*, p. 55.
[870] *Ibid.*, p. 55.

conventions, mais organise en dehors d'elles la vie à laquelle elle tient ; elle ne croit ni à la religion ni à l'amour, ni à la religion tout court[871].

L'indifférence est une dimension qui revient régulièrement. René Nodot, surveillant général au centre d'apprentissage de l'E.N.N.A. de Lyon, pense que la jeunesse est indifférente à la politique ou davantage aux mouvements organisés (syndicalisme, politique, mouvements de jeunesse)[872].

Maurice Nadeau, critique littéraire de *France-Observateur* et directeur des *Lettres Nouvelles*, voit dans la jeunesse de 1957, une génération sérieuse, dénuée d'humour, sceptique, avertie, sans illusion, méfiante devant l'univers de l'adulte et devant tout idéal préfabriqué par lui. Cette jeunesse est disponible, mais on ne sait pas à quoi ; une jeunesse qui se cherche, seule, entendant recomposer le monde[873].

Ils sont différents d'un point de vue vestimentaire. A ce titre, Jean Delannoy, professeur au lycée de Biarritz, énumère les Marlon Brando, Yul Brynner et James Dean qu'il est possible de reconnaître dans les classes[874] :

> « Chaque année, nous pouvons compter dans nos classes quelques Marlon Brando, dont la mèche romaine durcit le front, voire un Yul Brynner, à la calvitie bleue, et si l'on passe de la coiffure au vêtement, un assez bon nombre de James Dean classiquement équipés : blue-jeans que l'on s'empresse, dès l'achat, de patiner au papier de verre, chandail et blouson par temps froid, chemise largement dépoitraillée pour les heures chaudes […] »[875].

Pour autant, selon Praud, les originalités vestimentaires d'aujourd'hui ne sont pas plus blâmables que celles d'autrefois[876] :

> « […] En vertu de quelle règle sacrée peut-on estimer en effet que les cheveux hier plaqués et relevés d'avant en arrière, valaient mieux que les cheveux hirsutes ou que les innocentes franges de nos fils ? et les pantalons de flanelle trop longs et trop larges, mieux que les pantalons de toile trop courts et trop étroits ? et les vestons trop courts, mieux que les vestons trop longs ? et les visages imberbes mieux que les visages barbus ? La jeunesse n'est-elle pas portée, à chaque génération, vers des modes qui varient d'une époque à l'autre, mais qui ne valent guère mieux d'une époque à l'autre ? Nous aurions donc tort de nous arrêter à ces détails superficiels et de porter des jugements sévères sur quelques apparences tout extérieures et très trompeuses »[877].

Pas de légitimité à critiquer une manière de s'habiller, pas plus d'ailleurs qu'il n'est opportun de critiquer les danses de ces jeunes. Marie-Antoinette Cunnac reprend une citation de M. Hal Koch où est évoquée une épidémie de Rock'n'roll au Danemark, mais la valse à ses débuts avait provoqué un scandale similaire[878] :

> « Par exemple il y a eu à Copenhague une épidémie de rock and roll qui a alarmé une partie de la population. Il ne faut pas oublier que la valse à ses débuts a provoqué des scandales et que nous la trouvons maintenant bien inoffensive. Il y a des événements qui ne prennent leur juste valeur qu'avec le recul du temps »[879].

---

[871] François Dagognet, « Présence des filles et esprit réaliste », *op. cit.*, p. 58.
[872] René Nodot, « Le repli de la jeunesse *op. cit.*, pp. 78-79.
[873] Maurice Nadeau, « Les jeunes et la littérature », *op. cit.*4, pp. 83-84.
[874] Jean Delannoy, « De viris illustribus orbis nostrae », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 91-93, p. 91.
[875] *Ibid.* , p. 91.
[876] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 56.
[877] *Ibid.*, p. 56.
[878] Marie-Antoinette Cunnac, « Problèmes de la jeunesse au Danemark », *op. cit.*, p. 104.
[879] *Ibid.*, p. 104.

Différence dans l'approche de l'Autre

La jeunesse est différente, notamment dans son approche de l'Autre, et de l'autre sexe. Dagognet constate la présence des filles à côté des garçons, d'où une conception moins sentimentale et plus réaliste de l'amour ; 80 % des jeunes filles auraient connu des aventures avant 21 ans[880] :

> « Le profil du jeune en devient singulier et singulièrement nouveau, s'il est vrai que, dans le passé, la jeunesse fut polarisée par l'amour et qu'aujourd'hui cet amour est moins un état d'âme qu'un comportement envers une partenaire devenue compagne, associée, camarade, etc… Un renseignement final : selon un chirurgien estimé, 80 % des jeunes filles avant 21 ans ont connu des aventures que, la plupart du temps, on ne soupçonne pas ; mais ce renseignement est-il digne de foi ? Si le chiffre est excessif, de toute manière, l'indication n'est pas sans intérêt. Un tel fait ne peut pas retentir sur toutes les questions que pose l'enquête des *Cahiers Pédagogiques* » [881].

Le monde ne renvoie pas la même image du corps. Ainsi, Teindas évoque l'érotisme des publications illustrées, du film, de la publicité[882] :

> « Enfin, la « pin-up » réintroduit la sexualité, mais pour personnes riches et bien-pensantes (Brigitte Bardot, Gina Lolobrigida, etc…), en même temps qu'elle fait pénétrer dans le domaine féérique de ceux qui mènent une vie fastueuse en gagnant des sommes d'argent fabuleuses » [883].

Cette libération et cette médiatisation du sexuel ne sont pas toujours appréciées :

> « Pour cela, il recourt sans trêve à la sexualité dont la présence est un élément indispensable du succès : il n'est qu'à voir la place que tient la star dans la mythologie moderne des garçons, et celle du chanteur de charme chez les jeunes filles. De plus la caméra ne recule devant aucune audace, devant aucun réalisme puisque c'est sur ce plan qu'elle gagnera pour son film le fameux papillon, gage de confortables recettes, « interdit au moins de 16 ans ». Et, à ce propos, j'en sais qui se demandent s'ils ont le droit d'empêcher leurs enfants d'aller voir un film où se déshabille notre Brigitte, sous prétexte que les en priver risque de déclencher chez eux des « complexes ». Je ne donnerai pas mon point de vue dans une perspective morale mais poserai le problème sur un terrain beaucoup plus… technique et dirai que, à 15 ans, il est physiologiquement malsain de voir une femme nue. Et tant pis si je passe pour un esprit retardataire » [884].

5 Un monde différent

Teindas par exemple, se montre très critique envers cette évolution du monde et cette érotisation des corps :

> « […] Aujourd'hui, l'enfant n'a guère de questions à se poser sur l'anatomie féminine, sinon quant aux détails. Il lui faudrait des yeux singulièrement bouchés pour en ignorer les attributs essentiels, leur emplacement et leur forme optimale. Depuis le gabarit des seins jusqu'au galbe des cuisses en passant par la chute des reins sans oublier la part de la lingerie fine, il a sous les yeux toute la documentation possible, depuis l'affichette du « Berger » aux jupes relevées jusqu'au nombril jusqu'aux panneaux de 10 X 10 m des cinémas : qu'on songe seulement à la publicité de films tels que French-cancan, Tant qu'il y aura des hommes, En effeuillant la marguerite ou Fièvre blonde. Et qu'on ne dise pas que ces affiches sont réservées aux grandes personnes. Comme si les enfants en détournaient les yeux avec pudeur… Et les « innocents » qui ne s'étaient pas encore posé de questions là-dessus ? » [885].

[880] François Dagognet, « Présence des filles et esprit réaliste », *op. cit.*, p. 58.
[881] *Ibid.*, p. 58.
[882] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, pp. 63-65.
[883] *Ibid.*, p. 63.
[884] *Ibid.*, pp. 64-65.
[885] *Ibid.*, p. 65.

La position de Dort est que la pin-up déshabillable et le strip-tease ne tirent pas à conséquence ; l'érotisme malsain date de la belle époque et reste le fait des vieux messieurs[886] :

> « Qu'appelez-vous « publications pornographiques » ? La « Série Blonde » n'intéresse pas tellement les jeunes. Leur attitude vis-à-vis de la sexualité a beaucoup changé : celle-ci n'est plus un secret comme autrefois. Le public de la « Série Blonde », ce sont plutôt des messieurs de 45 à 60 ans. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas des jeunes garçons qui se passent sous le manteau des pin-up déshabillables. Mais ils en rient et se tournent vers autre chose. Cela ne tire pas à conséquence. J'ai feuilleté récemment des publications des années 1910 et j'ai été étonné de la quantité de femmes qui s'agitaient alors, en voiles légers, sur toutes les scènes parisiennes : c'était le règne de la bayadère. Nous sommes libérés, je crois, de ces obsessions, de cet érotisme allusif ; le strip-tease est plus sain. Il en était de même à ce moment-là dans les lettres, c'était à l'époque d'une littérature frôleuse, des livres de boudoirs. L'érotisme actuel est plus franc, plus direct. Il « contamine » moins… » [887]

Morin évoque la disparition des tabous sexuels[888] :

> « L'attitude de la jeunesse est dans le sens de l'évolution des générations précédentes. Deux traits essentiels : « 1) Affaiblissement progressif des tabous sexuels (on « couche » très tôt et facilement) 2) rôle de plus en plus grand de l'amour-passion dans la vie.
>
> La conjonction de l'affaiblissement du tabou sexuel et de l'accroissement du rôle de l'amour a pour résultat de détruire pratiquement l'amour-unique-d'une-vie au profit d'une multiplication d'amours « uniques » qui se succèdent dans la vie. On recommence plusieurs fois sa vie amoureuse, toujours avec sincérité bien sûr, mais dans cette sincérité il y a de plus en plus un arrière parfum de scepticisme, le sentiment latent du non-éternel (alors que les amants romantiques du siècle dernier se croyaient liés pour l'éternité), ce qui transparait assez bien dans les romans de Françoise Sagan.
>
> Ainsi, c'est par surabondance d'amour (à la fois psychique et sexuel) que l'amour se dégrade en sentiment contingent, passager : il peut demeurer extraordinairement violent, mais comme un orage. Tout s'oublie et tout recommence» [889].

Le monde est alors en pleine évolution. La question qui peut apparaître est la question de la morale. Quelle morale va permettre aux jeunes de ne pas étouffer sous le poids de ces évolutions ? Selon Hourdin, les jeunes ne sont plus protégés par une morale admise ; ils ont la tâche redoutable de s'en créer une[890] :

> « […] Les jeunes d'aujourd'hui sont extrêmement gentils, sérieux, sympathiques. Le milieu des jeunes est sain, mais d'une très grande liberté. Ce n'est pas un milieu immoral, c'est un milieu de morale ouverte. C'est-à-dire qu'en ce qui concerne, par exemple, les rapports entre les garçons et les filles, la camaraderie, le flirt, l'amour, le mariage, aucun de ces jeunes ne se trouve jamais protégé par une morale admise, codifiée. Il doit se faire à lui-même sa morale » [891].

Pour les adultes, il faut réfléchir à un nouveau type d'influence qui permette de devenir adultes dans ce monde en pleine évolution.

6 La sécurité et l'accueil

Malgré cette méfiance, la jeunesse a des qualités. Une personne restée anonyme travaillant dans une très grande organisation culturelle internationale évoque le « désir d'approfondir » propre à la jeunesse. Cette jeunesse a ce souhait de « devenir très calée sur un point

[886] Bernard Dort, « Les jeunes comme lecteurs, sujets, auteurs d'œuvres littéraires », *op. cit.*, p. 85.
[887] *Ibid.*, p. 85.
[888] Edgar Morin, « Le cinéma, la jeunesse et le romanesque », *op. cit.*, p. 90.
[889] *Ibid.*, p. 90.
[890] Georges Hourdin, « Situation des jeunes français », *op. cit.*, p. 111.
[891] *Ibid.*, p. 111.

particulier ».[892] Cette personne prend l'exemple de la culture musicale de certains jeunes ; les jeunes auraient une culture musicale bien plus développée que leurs prédécesseurs. Ce M. X se base également sur une étude sur les mouvements de jeunesse effectuée en Hollande ; cette étude montrerait « une régression des mouvements « touche-à-tout », et au contraire un essor des mouvements spécialisés, par exemple dans la protection de la nature et l'aménagement des parcs dont ce pays a tant besoin » [893]. Tout cela met en relief, selon lui, un goût pour le sérieux, un goût pour l'utile. Il y a chez eux un rejet de l'abstrait : les jeunes aiment le concret.

Les jeunes n'ont pas d'illusion ; d'une certaine manière, ils sont dans le réel, peut-être dans le vrai, nous dit cet anonyme, car ils sont réalistes et lucides : M. X écrit que ces jeunes savent que le changement va se produire. Les jeunes sont certes instables, mais sains[894].

La jeunesse est parfois décrite d'un point de vue esthétique : en quoi consiste la beauté de cette jeunesse ? M. Trichaud, secrétaire général des Maisons des Jeunes et de la Culture, estime qu' « il y a quelque chose de très sain dans la jeunesse actuelle »[895] :

> « Il y a quelque chose de très sain dans la jeunesse actuelle, c'est le goût de la discussion, de la recherche, de la réflexion, et celui de l'auto-gestion, des responsabilités ; responsabilités d'ailleurs plutôt sur le plan du quartier, du village, de l'usine, que sur un plan plus vaste » [896].

Méfiance, suspicion à l'égard des mouvements et des chefs politiques et syndicaux ; cette crise de confiance à l'égard des organisations et des cadres ne s'accompagne d'aucune indifférence à l'égard des problèmes ; elle se double d'un vif besoin de contacts humains[897] :

> « J'ai l'impression qu'un certain nombre de jeunes, actuellement, sont portés à s'intéresser surtout aux questions de la vie de tous les jours. Se désintéressent-ils des problèmes sociaux, politiques, économiques ? Moins qu'on ne le dit parfois. Une discussion sur ces problèmes soulève un intérêt certain. Mais si la question intéresse, on fait preuve de méfiance, de suspicion, de scepticisme à l'égard des mouvements politiques, des chefs politiques ; à l'égard des organisations syndicales, des chefs syndicaux, à un moindre degré certes, mais dans une certaine mesure aussi.
>
> Cette crise de la confiance à l'égard des institutions et des cadres ne s'accompagne d'aucune indifférence à l'égard des choses elles-mêmes. Elle se double d'un besoin très vif de contacts humains : la multiplication des voyages et des échanges est, de cet état d'esprit, le signe le plus connu du public, mais chez nous la recherche des contacts se manifeste dans les cercles d'études, les enquêtes, etc. » [898].

La morale du jeune est une morale d'appartenance, de fidélité, plutôt que de vérité ; dans la psychologie du jeune actuel, la bande tient la place qu'occupait naguère le héros[899] :

> « Cette orientation de la pensée et du comportement des jeunes est confirmée par cette attitude morale. Ils tendent vers une morale communautaire, c'est-à-dire que leur morale est commandée moins par la notion de vérité que par celle de loyauté, ce terme étant pris dans son acception première de fidélité. Il s'agit donc essentiellement d'une morale de l'appartenance à un groupe humain déterminé ; les exigences de ce groupe constituent un des éléments prioritaires dans la détermination du bien et du mal » [900].

---

[892] M. X., « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 5.
[893] *Ibid.*, p. 5.
[894] *Op. cit.*, p. 7.
[895] M. Trichaud, « Dans les maisons de jeunes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 14-15, p. 14.
[896] *Ibid.*, p. 14.
[897] *Ibid.*, p. 14.
[898] *Ibid.*, p. 14.
[899] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », *op. cit.*, pp. 34-35.
[900] *Ibid.*, pp. 34-35.

> « Jadis, toute étude sur les jeunes devait faire une part important au culte du héros ; aujourd'hui, cette place doit être prise par l'examen des notions de groupe, de bande, etc… Le jeune ne se détermine plus individuellement, par référence à un modèle, c'est-à-dire une personne individuelle ; il le fait par adhésion à une collectivité ; il en est membre ou au contraire il s'oppose à elle, recherchant pour cela avec qui s'allier dans son opposition »[901].

Un glissement s'opère ; les groupes d'adolescents deviennent un milieu nouveau original[902] :

> « Voilà donc une première conclusion. L'*accélération de l'histoire*[903] et la révolution démographique créent une interpénétration des milieux sociaux qui n'existaient pas auparavant. Il est beaucoup plus difficile à un être humain d'arriver à être de plain pied avec la société, c'est-à-dire de devenir adulte. Cette transformation est longue et comporte des crises. L'adolescence en est une. C'est essentiellement le passage du milieu familial au milieu social. L'adolescent est obligé de rejeter sa famille pour essayer d'organiser sa personnalité propre à l'échelle du monde d'aujourd'hui qui est extrêmement disparate par la variété des morales, des religions, etc. […]
>
> […] La quête de lui-même à laquelle se livre l'adolescent n'a plus rien d'abstrait. L'effort d'adaptation qui lui est demandé est incomparablement plus sérieux qu'autrefois. L'adolescent se sent dépassé. Il éprouve le besoin de s'accrocher à quelque chose de fort ; à quelque chose aussi qui l'aide à se révolter contre sa famille afin de dépasser sa personnalité d'enfant.
>
> Certaines idéologies politiques extrêmes Ŕ à la fois puissantes et oppositionnelles Ŕ peuvent jouer ce rôle. Ou bien l'adolescent se crée un milieu nouveau original […] »[904].

L'étudiant est tout de même une figure tournée vers l'avenir ; il a une certaine sensibilité par rapport aux problèmes sociétaux, mais les étudiants vont sans doute bientôt se refermer sur leur sphère privée, vie professionnelle, vie familiale[905].

M. Deixonne en particulier dessine les contours d'une figure de l'étudiant qui gravite autour de l'idée de « lucidité » et « lassitude »[906]. Ce qui domine dans l'attitude intellectuelle de l'étudiant est, selon M. Cossé, « le goût du concret »[907]. Il est attiré par les rencontres, les contacts et les échanges humains ; l'étudiant est un pragmatique :

> « […] Il veut centrer sa vie sur sa profession et sa famille et se limiter à des responsabilités concrètes et immédiates. Cela ne veut pas dire que l'enthousiasme lui soit inconnu ; il peut en faire preuve dans son activité quotidienne et de même il est ouvert à tout élan d'enthousiasme s'il trouve des raisons réelles de l'exprimer. C'est à partir de l'analyse de son milieu, des solutions à trouver aux problèmes quotidiens, que la génération actuelle veut construire un mode de vie dans une perspective humaniste, car devant les transformations des techniques, des formes sociales, du contenu du savoir, elle rejette facilement tous les a priori et tous les systèmes qu'on lui propose »[908].

Les adultes doivent repenser l'idée de l'accueil des jeunes dans la société. Il est question d'atomisation de la jeunesse. Cette jeunesse, avec ses qualités, se refuse au monde des adultes et forme des bandes que les adultes redoutent ou étudient en ethnographes[909] :

> « D'ailleurs, on ne peut pas dire qu'il y ait la jeunesse ; il y a des jeunesses. Celle du 15e arrondissement n'a rien à voir avec celle de Saint-Germain-des-Prés, etc. Il y a une véritable atomisation de la jeunesse. Les cercles de jeunes se veulent fermés les uns aux autres. Ils se refusent au monde des adultes et à toute espèce

[901] *Ibid.*, p. 35.
[902] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 41.
[903] Souligné par nous.
[904] *Ibid.*, p. 41.
[905] M. Cossé, M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », *op. cit.*2, p. 21.
[906] *Ibid.*, p. 21.
[907] *Ibid.*, pp. 21-22.
[908] M. Cossé, M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », *op. cit.*, p. 23.
[909] Bernard Dort, « Les jeunes comme lecteurs, sujets, auteurs d'œuvres littéraires », *op. cit.*, p. 87.

d'organisation. Ils forment des bandes, que les adultes considèrent comme la source d'histoires scabreuses ou comme l'objet d'une observation comparable à celle des mœurs d'une peuplade primitive. De plus je crois que le roman actuel ne donne pas une image juste de la jeunesse parce qu'il n'a pas vraiment de prise sur le monde »[910].

Lacune des institutions d'accueil

Paradoxalement, si certains comportements peuvent apparaître choquants, c'est qu'ils sont la conséquence de l'évolution des rapports familiaux et de l'émancipation parfois prématurée des tutelles naturelles[911]. Tout cela plonge l'adolescent dans le trouble ; car d'une certaine façon, il se retrouve face à l'impossibilité de réaliser sa volonté, ce qui peut le pousser à la révolte. Laborde écrit que c'est à ce moment-là que les adolescents ont besoin d'une aide et que par exemple, l'adulte dans ces organisations est capable d'offrir cette aide à l'adolescent[912].

Les adolescents conçoivent l'avenir et, d'une manière assez forte, ils se projettent ; ils veulent rapidement gagner de l'agent, faire en sorte de s'assurer, et liberté et sécurité[913]. Il existe néanmoins une crise d'originalité juvénile ; Chazal voit dans les formes d'inadaptation sociale des délinquants un facteur commun avec la mentalité générale des jeunes. Le poids des images, la perte de l'importance de la famille, et l'incertitude générale représentent ces problématiques en jeu dans cette crise[914].

Sécuriser la jeunesse

La jeunesse est dominée par un sentiment d'insécurité : « insécurité effective » et « insécurité de l'avenir »[915]. Cette insécurité est une des causes de la crise de la jeunesse. Autre cause : les liens entre progrès technique et climat psychologique général. La famille n'est plus « protégée » pour faire face à l'essor du cinéma, de la télévision et de la presse[916]. Face à l'évolution des techniques, le jeune se retrouve désespérément seul face aux problèmes[917].

Accueillir de nouveau la jeunesse

Alfred Sauvy, directeur de l'Institut National d'Etudes Démographiques, relate ce qui peut se dire à propos de la jeunesse : l'opinion commune fait de ces jeunes des gens mal assis dans la société, ancrés dans l'inquiétude, ce qui les rend difficiles à approcher, à manier, peut-on lire, et ce qui les rendrait « redoutables dans leurs réactions futures »[918]. Il estime de son côté que « les jeunes ne sont pas encore intégrés dans la société »[919]. Tout va plus vite pour eux, ils sont mal compris et leur « accueil » n'est pas bien préparé.

Les jeunes se trouvent dans une « phase d'émancipation », qui a été accélérée par la guerre et ses conséquences ; cette « phase d'émancipation » peut entraîner quelques manifestations

[910] *Ibid.*, p. 87.
[911] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 9.
[912] *Ibid.*, p. 9.
[913] *Ibid.*, p. 9.
[914] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 44-46, p. 44.
[915] Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante *op. cit.*, p. 46.
[916] *Ibid.*, p. 46.
[917] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 67.
[918] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, p. 28.
[919] *Ibid.*, p. 29.

de révolte mais en même temps peut permettre une maturité plus rapide. Ce phénomène peut amener des incompréhensions de la part d'adultes déconcertés[920].

M. Isambert parle de comportements ambivalents chez les jeunes âgés de dix-huit ans envers leurs parents : entre plainte de l'absence des parents et refus d'une aide des parents[921], entre critiques d'ingérence et d'abandon, ce qui témoigne d' « un contact rompu » entre parents et enfants[922]. Les parents doivent s'adapter à un certain nombre de nouveautés qui ne leur sont pas immédiatement accessibles. M. Isambert constate cette séparation intergénérationnelle et également l'essoufflement marqué des mouvements de jeunesse[923]. Cette faillite des mouvements de jeunesse ne semble pas imputable à un individualisme croissant des jeunes ; au contraire, les jeunes souhaitent se regrouper[924]. Les jeunes dénoncent l'hypocrisie de certains discours sur la morale et le patriotisme, et ne reconnaissent plus les valeurs traditionnelles[925].

Retard des majorités

Pour Jousselin, le flirt est une attitude de jeu, due au retard des majorités[926] :

> « La diversité des majorités exprime, en fait, une série d'accès différenciés dans les divers secteurs de la société. Cela n'est pas sans soulever des difficultés. C'est ainsi, sans doute, qu'il faut interpréter le phénomène du flirt. Il serait le signe du désordre provoqué par le désaccord entre les diverses majorités. Si la nature annonce la possibilité de l'amour, si la loi en reconnaît la légitimité, mais si la situation économique et sociale l'interdit, la seule solution est normalement celle du jeu » [927].

Ces variations de maturité placent les jeunes en marge de la société. Les jeunes n'arrivent pas à se fixer à la société, c'est parfois ce qu'ils font lorsqu'ils se marient. A ce sujet, Le docteur Sivadon estime que le mariage est une jeune union non complémentaire, mais symétrique[928] :

> « L'étudiant ne se sent fixé ni dans l'espace, ni dans le temps. Il a l'impression d'aller à la dérive. Pour se délivrer de cette impression, souvent il se marie. Le mariage précoce est actuellement un phénomène mondial. Sa cause profonde est dans un déséquilibre entre la maturité physique et l'immaturité affective. L'adolescent refuse son milieu familial, mais il a la nostalgie d'un milieu. Il essaie de s'en faire un à lui. Seulement il n'a pas assez de maturité pour que cette union se fasse sur la base de la complémentarité. Le vrai couple n'est pas complémentaire, mais symétrique. Le garçon et la fille se sont sentis proches, un jour, par leur commune attitude à l'égard de leur famille, par exemple. Tiens, se sont-ils dit, c'est la première fois que je trouve quelqu'un qui me comprenne et que je comprenne. Comme ils ont uni leur faiblesse, ce couple n'est pas toujours très solide. Le plus étonnant est que parfois cela ne marche pas si mal. Ces mariages jeunes entraînent aussi un faux passage à l'état adulte. La condition d'époux et de parents est chose d'adultes. Mais ces jeunes ménages n'ont pas acquis en même temps l'autonomie financière : ils continuent à dépendre des mensualités de leurs familles » [929].

S'occuper de la jeunesse depuis ses intérêts

Les adultes doivent s'occuper des jeunes ; leur tâche d'éducation doit prendre en compte leurs centres d'intérêts, comme la danse par exemple. Lucien David, président de la

[920] *Ibid.*., p. 28.
[921] M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents en 1957-58 », *op. cit.*, p. 52.
[922] *Ibid.*, p. 52.
[923] *Ibid.*, p. 52.
[924] *Ibid.*, p. 52.
[925] *Ibid.*, p. 52.
[926] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », *op. cit.*, p. 33.
[927] *Ibid.*, p. 33.
[928] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 42.
[929] *Ibid.*, p. 42.

commission technique de la Fédération Française de Danse, met en évidence les besoins de liberté de la jeunesse en face de la danse moderne[930].

> « Précisons que nous entendons par « danse moderne » la danse de salon qui est en fait un déplacement rythmé à deux. Ayant évolué depuis sa forme première de ronde ou de quadrille, la danse est restée un jeu de société et, à ce titre, l'un des divertissements les plus en faveur parmi les jeunes. Il serait vain donc de fermer les yeux sur cette vérité : praticable par tous, en tout lieu, à tout âge, par tous temps, la danse représente à la fois un élément de joie et un élément de sociabilité, et on la rencontre dans de nombreuses manifestations de la vie, sociale ou familiale. Il ne tient qu'à nous que la danse devienne une politesse nécessaire et fasse partie de notre système d'éducation.
>
> Bien entendu, la danse pourra ensuite revêtir d'autres aspects : de la même manière que la baignade Ŕ divertissement Ŕ suggère des traitements, ou, parfois, des vocations de champions, la danse moderne pourra être utilisée comme exercice physique Ŕ extrêmement doux et progressif Ŕ ou, devenir, sous forme de danse moderne de style, un art sportif.
>
> Le problème consiste donc à rendre à la danse, aux yeux des jeunes, sa valeur propre, c'est-à-dire à rechercher les moyens d'apprendre à la jeunesse à « aimer danser ». Comme l'on réglemente le cinéma ou le sport (interdiction aux moins de seize ans ; encouragement aux ciné-clubs ou aux clubs sportifs), la danse, activité majeure de la jeunesse, se doit d'être « orientée » »[931].
>
> « Beaucoup de gens, parmi les éducateurs et parmi les jeunes, ont une idée fausse de la danse-divertissement, basée souvent sur la mauvaise interprétation qui peut lui être donnée, une interprétation qui en fait le prétexte d'autre chose, ce qui pourtant, ne l'oublions pas, n'est pas réservé à la seule danse. Certes le fait de danser crée le couple, mais en réalité la danse elle-même ne crée pas le flirt. C'est le flirt qui profite de la danse, comme il use de toutes les possibilités qui lui sont offertes lorsque l'on réunit des jeunes des deux sexes. Ces réunions sont-elles d'ailleurs socialement à regretter ? Nous ne le pensons pas.
>
> Mais en fait, la danse peut et doit garder son intérêt propre, qui est mouvement, rythme, mesure, équilibre et maintien, possède une valeur éducative caractérisée. Mais il n'entre pas dans nos intentions d'en discuter longuement dans le cadre de cette étude. Nous voulons nous pencher davantage sur le fait qu'elle est, qu'on le veuille ou non, un pôle d'attraction majeur pour la jeunesse. Quand bien même estimerait-on qu'elle est mal utilisée, ne conviendrait-il pas de redonner force à ses possibilités ? N'est-ce pas d'abord, donc, vers les parents, les éducateurs, même vers la presse, la radio et les pouvoirs publics qu'il faut rechercher une meilleure compréhension ?
>
> La jeunesse, elle, et ainsi chaque génération dont ce sera le premier bal, est placée en face d'un fait : salles souvent trop exiguës et abondance de danses qui, sans étude préalable, se ressemblent et parfois sont confondues. Ajoutons à cela une crise dans la tenue qui affecte une partie de la jeunesse et repousse l'autre, surtout chez les jeunes filles. Nous voici en présence d'un mal du siècle. L'envie d'aller danser vient aux jeunes brusquement alors que rien ne les a préparés au jeu-danse ; ils en sont à leur période d'études ou d'examen, sinon à leurs débats dans un travail ; les parents, les uns hostiles, les autres indifférents, ont sous-estimé l'appel de la danse : la réaction se présente alors sous la forme d'un certain snobisme du mal danser, souvent synonyme de laisser-aller »[932].

7 Le monde en crise

La séparation adultes-enfants

Quet évoque le retard pris par rapport aux problèmes[933]. La jeunesse n'est pas tant en cause, moins que le monde :

> « Pour revenir à la question du début, je ne pense pas qu'il y ait une crise de la jeunesse. La jeunesse se trouve dans un monde qui ne la comprend pas, qui ne fait pas d'efforts pour associer les jeunes à la vie

[930] Lucien David, « La jeunesse en face de la danse moderne », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 95-97, p. 95.
[931] *Ibid.*, p. 95.
[932] *Ibid.*, pp. 95-96.
[933] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, p. 13.

générale, pour dégager des idées capables de polariser l'activité des jeunes. Les jeunes se sentent inutiles parce qu'on ne leur propose pas d'action ambitieuse. La solution aux problèmes de la jeunesse, ce n'est pas dans le milieu de la jeunesse qu'il faut la chercher ; elle est beaucoup plus générale. Le mal de la jeunesse, c'est que, depuis dix ans, nos dirigeants ont toujours suivi les problèmes, sans jamais les précéder, sans jamais les prendre à temps, sans jamais essayer de les dominer. Qu'il s'agisse de l'Indochine ou de l'Afrique du Nord, on refuse les solutions possibles tant qu'elles sont encore des solutions possibles. Comment voulez-vous que les jeunes aient confiance ? Comment voulez-vous qu'ils prennent au sérieux les responsables ? » [934]

Trichaud met en évidence le refus de laisser les jeunes gérer leurs affaires et le refus d'une politique de la jeunesse[935] :

« Rapport entre jeunes et adultes ? Les jeunes font essentiellement deux reproches aux adultes. Ils leur reprochent d'abord de ne pas leur laisser l'auto-gestion des choses qui les concernent et qu'ils entendent régler eux-mêmes. Ils leur reprochent ensuite de ne pas avoir de politique de la jeunesse : pas de crédits pour les installations sportives, scolaires, les foyers de jeunes travailleurs (avec chambres et restaurant), les maisons de jeunes (il y en a 200) ; sur le plan scolaire, trop souvent le C.A.P. ne donne pas droit à un emploi ; les qualifications de spécialistes obtenues dans l'armée ne sont pas valables dans le civil. L'armée, ils l'acceptent, mais regrettent qu'elle ne soit pas conçue comme un organisme éducatif, ce qui leur permettrait de ne pas perdre tout à fait leur temps » [936].

Sauvy évoque le malthusianisme et également, le refus de faire place aux jeunes et l'absence d'une politique hardie et progressiste[937]. De nombreux articles ont évoqué ce problème. Un livre de Bourbon traite de la faillite généralisée, la défaite, l'hypocrisie, le manque de virilité, le refus de faire droit aux demandes légitimes, la sclérose et l'attendrissement sénile[938]. Cunnac, en s'appuyant sur M. Hal Koch, explique ce double reproche aux adultes : 1° Ils ne font rien pour les jeunes ; 2° Ils ne comprennent rien à leurs ennuis[939].

L'érosion de la référence et de l'héritage

Les adultes n'ont pas pensé l'accueil des jeunes, mais de leur côté, ces jeunes ne considèrent pas ces adultes comme des modèles ou des références.

Bullio, Weil et Bouchard estiment que les jeunes ont renoncé à prendre les adultes au sérieux : dans l'industrie, patrons, contre-maîtres, ouvriers, personne ne croit à ce qu'il fait ; les parents ne sont plus dans la course, ils râlent tout le temps[940] :

« Devant tout cela, cette jeunesse a le sentiment de n'avoir pas eu de guides. Nous avons demandé aux étudiants : « Vos parents vous ont-ils orientés ? ». Ils nous ont ri au nez : la question a fait l'effet d'un canular. « Nos parents, nous ont-ils dit, ne sont plus dans la course. Ils ne comprennent rien. Mon père râle tout le temps, etc. ». Le système de référence manque. La religion ? Il y a eu l'histoire des prêtres-ouvriers. La justice ? Il y a eu le trafic des piastres. Il s'est passé vraiment trop de choses au moment où ils cessaient d'être des enfants » [941].

[934] *Ibid.*, p. 13.
[935] M. Trichaud, « Dans les maisons de jeunes », *op. cit.*, p. 14.
[936] *Ibid.*, p. 14.
[937] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, pp. 28-32.
[938] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 53.
[939] Marie-Antoinette Cunnac, « Problèmes de la jeunesse au Danemark », *op. cit.*, p. 105.
[940] M. Bullio, M. Weil et M. Bouchard, « Les étudiants devant le stage en usine », *Ibid.*, p. 25.
[941] *Ibid.*, p. 25.

Des assistantes sociales du Comité Parisien des Œuvres en faveur de la jeunesse universitaire et scolaire constatent que les adultes prêchent une morale qu'ils ne s'appliquent pas[942] :

> « […] En revanche les jeunes n'admettent pas d'être jugés par les parents en vertu de règles auxquelles eux-mêmes, les parents, ne se soumettent pas. Une mère vint un jour nous confier son inquiétude au sujet de la conduite de sa fille, à qui, à la suite de cette visite, nous avons essayé de parler. La fille nous écouta, puis tout d'un coup son visage devint dur : « Vous avez vu maman, dit-elle. Eh bien, demandez-lui donc ce qu'elle fait le mercredi de 5 à 7 » » [943].

De son côté, Isambert met en avant l'hypocrisie, l'ingérence et l'abandon. Les adultes ont failli à leurs fonctions et à leurs missions [944] :

> « Les jeunes déclarent aussi avoir le sentiment d'une hypocrisie de la part des générations antérieures qui ont cessé la morale, le patriotisme à la bouche, et dont la conduite et l'attitude politique leur semblent inspirées par l'intérêt personnel et certaines lâchetés. On fait l'éloge de la bravoure et on se consacre à des occupations peu glorieuses rappelant le marché noir. Cet état d'esprit de révolte s'exprime parfois avec virulence. Nous avons lu par exemple un pamphlet, publié à la Table Ronde : « A nous, Pères, deux mots ! », dont l'auteur déclare ne plus croire à aucune des valeurs traditionnelles, parce que celles-ci ont été bafouées par les générations précédentes. Cette impression de duperie, certains jeunes ouvriers l'ont exprimée également envers les syndicats, auxquels ils reprochent de ne pas tenir compte des besoins des jeunes […] » [945].

La responsabilité du monde n'ayant pas été assumée par les adultes, la jeunesse n'a pas été éduquée. A ce titre, selon Marianne Peyre, l'abandon en éducation a eu des conséquences graves[946] :

> « Par un procédé éducatif inverse Ŕ l'absence de toute règle, de toute leçon, de tout automatisme Ŕ on a mis nos jeunes dans un même embarras. Ils ne savent littéralement pas comment se tenir et, bien souvent, j'en ai vu être brusques et maladroits par la peur instinctive de se conduire d'une façon ridicule.
>
> Un autre inconvénient, et plus grave à mon avis, de cette absence de dressage, c'est que l'altruisme est aussi une chose qui s'apprend. Céder sa place, faire un pas en arrière, freiner sa course pour ne pas bousculer quelqu'un d'autre, ce sont des petites victoires sur l'égoïsme dont chacune n'a certes pas grande valeur, mais qui finissent par former une attitude et même un caractère » [947].

Cette crise est certes le fait des adultes, même s'ils ont un certain nombre d'excuses[948].

L'absence de figure paternelle pendant les années de la Seconde Guerre Mondiale a joué un rôle non négligeable dans ce phénomène de désaveu des valeurs traditionnelles[949].

Edgar Morin, chargé de recherches au C.N.R.S., ressent dans la jeunesse de 1957 une grande tristesse, un immense ennui[950]. Il observe même un cynisme de surface qui déroute les aînés[951]. Une des raisons est que cette jeunesse est une jeunesse d'après la grande guerre mondiale et la résistance[952]. Cette jeunesse a ainsi la mélancolie des générations qui suivent ces batailles[953]. A cela, s'ajoute la « conscience à l'âge atomique, l'âge des bombes H et des

---

[942] In « Conditions de vie et mentalité des étudiants », *op. cit.*, p. 27.
[943] *Ibid.*, p. 27.
[944] M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents en 1957-58 », *op. cit.*, pp. 52-53.
[945] *Ibid.*, pp. 52-53.
[946] Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », *op. cit.*, p. 49.
[947] *Ibid.*, p. 49.
[948] Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », *op. cit.*, p. 47.
[949] *Ibid.*, p. 47.
[950] Edgar Morin, « Le cinéma, la jeunesse et le romanesque », *op. cit.*, p. 89.
[951] *Ibid.*, p. 90.
[952] *Ibid.*, p. 89.
[953] *Ibid.*, pp. 89-90.

missiles intercontinentaux, c'est-à-dire l'âge de la destruction presse-bouton possible du monde »[954].

Georges Hourdin, directeur de la *Vie catholique illustrée*, parle d' « une jeunesse sans héritage »[955]. Ils arrivent dans un monde où il n'y a rien[956]. Les jeunes d'aujourd'hui sont sains, gentils, sérieux, sympathiques, mais placés dans tous les domaines devant des problèmes redoutables. Il constate qu'une morale ouverte est à faire[957]. Ils sont nombreux, écrit-il, vivants et vrais, mais sans référence[958].

Selon Joubrel, tout est raillé, les valeurs traditionnelles ne sont plus prises au sérieux[959].

Le progrès technique

Les jeunes témoignent de beaucoup de sévérité pour les conditions techniques du travail et des loisirs. Laborde évoque notamment cette sévérité pour les conditions techniques depuis les colonies de vacances[960] :

> « Je me permets de citer quelques passages de la conclusion que Gisèle de Failly a tirée pour notre revue *Vers l'Education Nouvelle* d'une enquête faite auprès des moniteurs sur leur expérience en colonie.
>
> Un des résultats qui nous a frappés, c'est que cette enquête ne laisse pas apparaître les « défauts » ou « caractères » habituellement considérés comme spécifiques de l'adolescence.
>
> On n'y trouve en effet pas trace du besoin d'étonner, du besoin d'originalité, du besoin de s'opposer.
>
> On y trouve, par contre, un grand effort pour se situer par rapport aux autres, pour se juger avec exactitude et une appréciation plutôt sévère des résultats obtenus. On observe même souvent de la modestie.
>
> On est alors porté à se demander avec certains psychologues si la crise de l'adolescence n'est pas essentiellement une crise d'adaptation sociale et si les « défauts » classiques à cet âge ne sont pas surtout des réactions à une situation sociale donnée, puisque, lorsque les adolescents sont en face d'un travail précis qui exige leur responsabilité, lorsqu'ils sont pris au sérieux, lorsqu'ils entrent dans un ensemble social où ils ont leur rôle à tenir, ces « défauts » semblent, au moins pendant la période considérée, disparaître »[961].
>
> « Etant ainsi au fait du progrès scientifique, les jeunes estiment souvent périmées les conditions techniques actuelles. Leur sévérité se manifeste dans les jugements qu'ils font au cours des enquêtes d'étude du milieu organisées dans nos stages, ou bien encore dans les réactions de certains moniteurs devant l'état matériel des colonies de vacances. Le directeur est parfois fier de ses installations peu onéreuses à force d'ingéniosité : les moniteurs les jugent pauvres. Ils comparent ce qu'ils voient aux réalisations techniques les plus récentes qu'ils connaissent directement (succès des salons techniques) ou par le cinéma, la télévision, etc. »[962].

Faure fait cette remarque à la campagne[963] :

> « Les jeunes ont une conscience nette des progrès que la technique permet d'envisager. Sur le plan rural, c'est très net. Le jeune paysan se demande pourquoi le progrès technique est si lent à pénétrer dans la vie

[954] *Ibid.*, p. 90.
[955] Georges Hourdin, « Situation des jeunes français », *op. cit.*, p. 110.
[956] *Ibid.*, p. 110.
[957] *Ibid.*, p. 111.
[958] *Ibid.*, p. 111.
[959] Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », *op. cit.*., p. 47.
[960] Henri Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », *op. cit.*, p. 9.
[961] *Ibid.*, p. 8.
[962] *Ibid.*., p. 9.
[963] Marcel Faure, « Jeunesse rurale », *op. cit.*, p. 11.

rurale et il pense que la cause paralysante est l'exploitation individuelle. Il se rend compte qu'elle appartient au passé »[964].

Quet fait la constatation dans les auberges de la Jeunesse[965] :

« Pas de crise de la jeunesse, mais, il est vrai, une différence de mentalité avec les générations précédentes. Selon toute probabilité, cet écart va augmenter avec le progrès technique. Un homme de trente ans est plus près d'un autre de soixante que de son propre enfant de cinq ou six ans. Les deux premiers ont connu ensemble Ŕ bien qu'à un âge différent Ŕ l'évolution des techniques : la radio, l'aviation. Mais pour l'enfant d'aujourd'hui, la télévision Ŕ tout le monde en chair et en os chez soi Ŕ a remplacé la radio et fera certainement bientôt partie du décor de la vie ; le satellite artificiel dépasse l'aventure de l'Aérospatiale. Autres temps, autres techniques et peut-être autre éthique. Ce qu'on appelle le fossé des générations risque de s'élargir aux dimensions d'un gouffre.

C'est ce fossé qui explique l'attitude des jeunes devant un équipement matériel qu'on leur propose d'utiliser […] »[966].

Bullio, Weil et Bouchard traitent de ce sentiment dans l'industrie[967] :

« Ce qui est plus difficile, c'est le contact avec l'entreprise. Le dernier jour le directeur fait visiter l'entreprise au stagiaire, lui permet de procéder à une petite étude. Il attend des compliments sur des réalisations techniques et sociales.

Il est ordinairement déçu. Nos étudiants sont d'une sévérité totale. Tel de nos stagiaires raconte qu'il a d'abord reconnu l'absurdité du travail qu'on lui a fait faire : coller des caoutchoucs à l'intérieur d'une boîte métallique, à cheval sur l'arête formée par deux plans rectangulaires : ça ne pouvait pas tenir. En effet, on lui a fait tout décoller, pour couper en deux la rondelle de caoutchouc avant de la coller, ce qui était tout de même plus rationnel. A ce moment-là on s'est aperçu que la boîte était trop petite pour son contenu. A en croire nos étudiants, toute l'activité industrielle serait une suite d'absurdités. Ils ont peut-être parfois raison, mais ce jugement sévère tient aussi à leur tournure d'esprit. Le décalage inévitable entre la mise au point théorique de techniques de production et leur utilisation dans la pratique d'un métier est quelque chose qui leur échappe. Par exemple il est certain que tout mouvement à répéter identiquement peut être fait par une machine ; si, dans un atelier, un tel mouvement incombe encore à un ouvrier Ŕ parce que la mécanisation, théoriquement possible, n'a pas encore pu être réalisée -, cela suffit aux yeux des jeunes pour qu'on ne puisse prendre au sérieux l'entreprise où les choses se passent ainsi. Entre eux nos étudiants discutent de tout : énergie nucléaire, automation, Sahara… A leurs yeux, tout cela est fait, ou presque. Si on n'en est pas encore là, c'est uniquement la faute d'un tas de vieilles barbes. Qu'il y ait dix ans de travail pour faire passer dans les faits les découvertes théoriques, seuls le comprennent les étudiants d'origine paysanne. Les autres préfèrent regarder la chose en spectateurs, comme les 40 % d'une promotion de la Faculté de Droit qui veulent devenir journalistes »[968].

Le fossé qui se crée entre les générations est sans cesse plus large[969], car les jeunes sont plus au courant que leurs aînés[970]. Les connaissances acquises dans les études ne seront plus appliquées telles quelles dans la profession[971]. La conséquence en est la séparation accentuée entre les générations[972].

[964] *Ibid.*, p. 11.
[965] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, pp. 13-14.
[966] *Ibid.*, pp. 13-14.
[967] M. Bulio, M. Weil et M. Bouchard, « Les étudiants devant le stage en usine », *op. cit.*, p. 24.
[968] *Ibid.*, p. 24.
[969] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, p. 13.
[970] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », *op. cit.*, p. 32.
[971] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation contemporaine », *op. cit.*, p. 43.
[972] M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents », *op. cit.*, p. 52.

La place de l'humanité dans le progrès : la fin de l'homme ?

La civilisation technicienne opère un renversement des valeurs ; elle dépersonnalise et déshumanise[973]. Une crainte plane : la menace atomique. La guerre atomique hante le cerveau des adolescents[974]. Cette conjoncture particulière a des effets sur la jeunesse : celle-ci se retrouve dans une incertitude générale[975]. En effet, la perspective d'une catastrophe à grande échelle[976] est dans certains esprits. Pour eux, une génération est promise à une mort violente généralisée[977].

Un progrès perturbateur

Les moyens modernes de diffusion massive ont fait leur apparition, c'est un fait. La radio[978] et la télévision détournent déjà l'adolescent de son quotidien, notamment l'adolescent américain[979]. La fréquentation des cinémas se développe peu à peu. Le cinéma vient d'ailleurs en tête des loisirs, mais avec une fréquentation assez faible[980].

Le rapport à l'image a changé. La lecture des illustrés se développe également[981]. La publicité[982] commence à croître. Ces évolutions rendent possible l'émergence d'acteurs sociaux particuliers, les vedettes, modèles mythiques pour Morin[983] et Delannoy[984].

Conséquences sur la jeunesse

Un certain nombre de thèmes vont avoir des conséquences sur la jeunesse : la violence, la sexualité, les ambitions[985], tout comme l'objectif du succès à tout prix, la recherche de l'argent.

L'enfant est averti plus tôt qu'autrefois et indépendamment de l'école pour M. X[986] et Jean Delannoy[987]. Selon Chazal, l'enfant est accablé par l'image, passif devant elle[988]. La suggestion de l'image peut avoir des conséquences fâcheuses sur l'adolescent criminel. L'enfant se trouve blasé devant l'enseignement raffiné de l'école[989].

[973] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 66.
[974] René Nodot, « Le repli de la jeunesse », *op. cit.*, p. 79.
[975] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, p. 44.
[976] Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », *op. cit.*, p. 46.
[977] Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », *op. cit.*, p. 50.
[978] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 61.
[979] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, p. 44.
[980] Pierre Prégniard, « L'influence du milieu social sur la mentalité de nos élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 68-71, p. 69.
[981] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 63.
[982] *Ibid.*, p. 65.
[983] Edgar Morin, « Le cinéma, la jeunesse et le romanesque », *op. cit.*, p. 89.
[984] Jean Delannoy, « De viris illustribus orbis nostrae », *op. cit.*, p. 91.
[985] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 64.
[986] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 5.
[987] Jean Delannoy, « De viris illustribus orbis nostrae », *op. cit.*, p. 91.
[988] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, p. 44.
[989] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », *op. cit.*, p. 65.

8 Diagnostics et propositions

Crise de la jeunesse et origine sociale

Les contributeurs essaient de visualiser si la crise de la jeunesse est en lien avec l'origine sociale. M. X observe un décalage des majorités, surtout pour les étudiants, mais aussi pour les ouvriers, bien qu'à un moindre degré[990].

Pour sa part, Faure constate que la jeunesse rurale est optimiste et plus confiante dans les organismes collectifs[991] :

> « On dit quelquefois que la crainte d'être dupe est un trait de la jeunesse actuelle. C'est probablement vrai du jeune étudiant qui se passionne pour des idées et veut des transformations immédiates. Mais le jeune paysan sait très bien que tout va assez lentement. Au contraire une caractéristique de la jeunesse rurale actuelle, c'est que la méfiance traditionnelle du paysan perd du terrain. Autrefois le paysan se méfiait de ce qu'il ne connaissait pas, de ce qui venait du dehors. Actuellement, il connait l'action des syndicats, il se rend compte des problèmes d'ensemble de l'économie nationale, comprend l'organisation des circuits de production et de distribution qu'il s'agisse des fruits et légumes ou de la viande. L'esprit rural s'est ouvert aux questions d'ensemble »[992].

Selon Quet[993] et Trichaud[994], on ne peut pas parler de crise de la jeunesse :

> « Vous parlez d'une crise de la jeunesse. Il n'y a pas à mon avis de crise de la jeunesse. La crise est générale, c'est celle d'une société atteinte dans ses principes. Je vous le demande : A quel idéal, en 1957, un jeune homme peut-il croire. A quel idéal politique, social ?
>
> Certes, il y a des jeunes qui savent découvrir cet idéal et s'engager ; mais beaucoup d'autres restent désemparés et inquiets »[995].

> « Il n'y a pas de crise de la jeunesse. Il y a un état d'esprit qui devient aigu si les circonstances politiques, sociales, économiques l'exaspèrent. Telles sont par exemple les crises de conscience dues à la guerre d'Algérie »[996].

Trichaud estime qu'il y a moins de fatalisme de classe ; il fait le constat d'activités culturelles accessibles à tous ; il évoque la santé de la jeunesse actuelle[997] :

> « […] Au contraire, dans les centres de vacances des organisations de jeunesse, des activités intéressantes sont organisées : étude d'une civilisation arabo-normande sur tel littoral méditerranéen, fouilles, etc. Les participants sont du tout venant ; seul le hasard les a conduits à nous ; ils sont accessibles, disponibles pour des activités culturelles, aussi bien que pour d'autres. Le tout est de leur présenter à partir des problèmes qui leur sont familiers, par exemple, si l'on s'adresse à des travailleurs manuels, l'architecture à partir d'un problème technique, la taille des pierres. Il y a beaucoup moins qu'autrefois un fatalisme de classe. La jeunesse d'aujourd'hui, à côté d'une réserve, d'un scepticisme qui sont aussi des formes de la liberté d'esprit, a une santé et une bonne volonté dont on ne peut que se féliciter »[998].

Pour Sauvy, la crise de la jeunesse est propre aux étudiants ; les jeunesses rurale et ouvrière en sont exemptes[999] :

---

[990] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 4.
[991] Marcel Faure, « Jeunesse rurale », *op. cit.*, p. 12.
[992] *Ibid.*, p. 12.
[993] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », », *op. cit.*, p. 12.
[994] M. Trichaud, « Dans les maisons de jeunes », », *op. cit.*, p. 14.
[995] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, p. 12.
[996] M. Trichaud, « Dans les maisons de jeunes », *op. cit.*, p. 14.
[997] *Ibid.*p. 15.
[998] *Ibid.*, p. 15.
[999] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, p. 28.

« Ceux qui parlent de la crise de la jeunesse pensent le plus souvent à la classe bourgeoise, sinon spécialement aux étudiants. Or il y a trois classes bien différentes dans leur comportement : la bourgeoisie grande et petite, la classe ouvrière et la classe paysanne (limitée aux travailleurs proprement dits).

La jeunesse ouvrière ne paraît pas traverser une crise particulière ; certes, ceux qui la fréquentent voient se poser de nombreux problèmes, de vives difficultés d'un caractère sans doute nouveau ; mais, comparées aux époques antérieures, elles ne paraissent pas présenter une gravité exceptionnelle.

Cependant, certaines des observations faites plus loin, sur l'accueil de la société, peuvent trouver ici leur place, en particulier pour le logement.

La classe paysanne se semble pas non plus traverser une période d'inquiétude particulière ; nombreux sont certes les jeunes qui se demandent s'ils resteront à la terre paternelle ou s'ils courront la grande aventure de la ville. Mais ce n'est pas là un fait bien nouveau. La modernisation de la culture et surtout la motorisation exercent un attrait qui, sans être toujours bien orienté, n'a rien de morbide et entre à peu près dans la ligne attendue.

C'est donc sur la classe bourgeoise qu'il faut porter l'attention. C'est d'elle qu'il est presque toujours question. C'est avec elle que les éducateurs, sociologues, etc., sont surtout en contact. C'est d'elle que partent les « mouvements d'opinion de la jeunesse », voire les revendications » [1000].

La jeunesse, fait sociologique nouveau

M. X explique que la jeunesse est un fait sociologique, plutôt que psychologique ; c'est une période d'attente, due au décalage de la majorité reconnue sur la majorité de fait et à la discordance des diverses majorités[1001].

Jousselin décrit une initiation instantanée remplacée par une longue période, une diversité des majorités, une généralisation du phénomène d'adolescence[1002]. Le Docteur Sivadon estime que l'évolution sociale rend plus difficile et plus longue l'initiation de l'individu à la vie adulte ; à la cérémonie d'initiation d'autrefois, qui en un jour faisait d'un enfant un adulte, s'est substituée une longue période ambiguë de transition[1003].

Crise de l'autorité dans la famille

M. X évoque les responsabilités de la famille et des théoriciens de l'éducation (l'obsession des complexes) mais il constate que la vie moderne est peu favorable à la vie de famille[1004]. Selon Chazal, la famille a moins de cohésion (transports, logement, travail de la mère) ; l'enfant est plus laissé à lui-même ; on peut remarquer l'inquiétude des parents devant les malfaçons possibles ; on peut également observer les erreurs des parents camarades ; il y aurait de nombreuses familles semblables à celles du film de Cayatte ; il serait donc bien plus difficile d'élever des enfants en 1957 qu'en 1900[1005].

Sauvy affirme que, selon Tocqueville, le relâchement de l'autorité produit une phase de révolte[1006]. Joubrel constate un sentiment d'insécurité, d'abandon, un besoin d'autorité des jeunes[1007].

[1000] *Ibid.*, p. 28.
[1001] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 4.
[1002] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », *op. cit.*, p. 32.
[1003] Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », *op. cit.*, p. 40.
[1004] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 6.
[1005] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, pp. 44-45.
[1006] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, p. 28.
[1007] Henri Joubrel, « crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », *op. cit.*, p. 46.

Peyre évoque les effets néfastes de la psychanalyse et de l'éducation nouvelle mal comprises ; mauvaise conscience des parents et refus constant d'obéir de la part des enfants[1008] :

> « Il me semble qu'une évolution profonde a commencé dans les années qui ont suivi la première guerre mondiale. C'est à peu près à partir de cette époque qu'on a commencé à parler des droits des enfants. Jusque-là, c'était une notion qui n'effleurait guère les parents. Il était généralement admis qu'ayant reçu d'eux la vie, les enfants devaient, tout le reste de leur existence, un tribut d'obéissance et de reconnaissance à leurs parents.
>
> La guerre, en ébranlant l'idée que la vie est bonne en soi, a-t-elle détruit la bonne conscience des parents ? Peut-être. Vers la même époque aussi, les travaux des psychanalystes ont commencé à être vaguement connus du grand public, et les termes de « refoulement », de « trauma », de « frustration », etc., ont jeté le trouble dans l'esprit de beaucoup de gens. De la même manière, les travaux de beaucoup de pédagogues, disciples plus ou moins proches de Madame Montessori, ou plutôt la vulgarisation de ces travaux, ont fait connaître et méconnaître les idées d'éducation par la liberté, d'éducation par le jeu, qui ont été interprétées par beaucoup comme la condamnation de tout effort moral ou intellectuel pour les enfants. Enfin, l'explosion de détente qui a suivi la guerre, l'horreur des contraintes, le besoin de « vivre sa vie », ont aidé les parents à se former une philosophie de la liberté dans l'éducation qui, croyaient-ils, consciemment ou non, et certainement à tort, les soulageait d'une partie des servitudes inhérentes au métier de parents » [1009].
>
> « Je suis frappée du nombre d'enfants que leurs parents disent « nerveux » dans la génération précédente. A les voir vivre, ces nerveux, j'ai surtout l'impression qu'ils ne savent pas obéir. Que ce soit pour l'heure de se coucher, ou pour celle de se lever, pour le fait de se laver ou non, de prendre un bain de mer ou non, d'en sortir ou non, etc., comme ils savent qu'un ordre donné n'est pas forcément obéi, ils usent leurs forces et celles de leurs parents en de continuelles récriminations et discussions, ils marchandent, ils protestent. De sorte que les actes les plus simples de la vie deviennent une occasion de fatigue pour tout le monde et particulièrement pour eux-mêmes. A chaque instant ils ont à faire un choix, à décider s'ils vont obéir ou non. Et, comme l'éventualité d'une alternative est toujours possible pour toute action, après avoir fait leur choix, ils le regrettent généralement, n'étant pas assez forts, ni assez expérimentés pour ne pas regarder en arrière.
>
> Sans doute, les enfants de ma génération désobéissaient-ils aussi, mais nos désobéissances avaient un tout autre sens que ces refus continuels d'obéir. Elles n'étaient pas des conflits de personne à personne, mais des incursions volontaires et choisies dans un monde défendu, ce qui leur donnait une allure exceptionnelle et exemplaire qui avait, en soi, une valeur formative » [1010].

Pour Praud, les affaires de J3 révèlent la culpabilité des parents : enfants gâtés, ayant la disposition de sommes importantes, de l'automobile paternelle, et la possibilité de sortir la nuit sans contrôle[1011] :

> « Lorsqu'éclate une « affaire » de J.3., comme disent les journaux, on est toujours confondu de découvrir les libertés dont jouissaient chez eux les jeunes coupables et leurs habitudes d'indépendance : autorisation de sorties nocturnes incontrôlées, autorisation plus ou moins formelle d'utiliser l'automobile paternelle, autorisation d'organiser en l'absence des parents (lesquels poussent la faiblesse jusqu'à s'effacer totalement) des réunions de camarades des deux sexes baptisés « superbooms » qui aboutissent parfois à d'authentiques scandales, habitude de disposer, en guise d'argent de poche, de sommes qui correspondent au salaire d'un employé modeste, etc. » [1012].

Nodot estime que les parents, même pauvres, gâtent trop les enfants : le père va à vélo, le fils à vélomoteur ; trop de liberté non surveillée ; abdication du père ou de la mère, parfois des deux[1013].

[1008] Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », *op. cit.*, p. 48.
[1009] *Ibid.*, p. 48.
[1010] *Ibid.*, p. 48.
[1011] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 56.
[1012] *Ibid.*, pp. 56-57.
[1013] René Nodot, « Le repli de la jeunesse », *op. cit.*, p. 79.

Teindas explique que 53 % des élèves, seulement, ont leurs deux parents, avec la mère au foyer ; indifférence générale des parents en ce qui concerne le travail des enfants ; parents qui couvrent une falsification évidente de signatures ou ordonnent aux enfants de signer à leur place ; envoient l'enfant au cinéma pour s'en débarrasser ; crainte ridicule des complexes[1014].

L'action éducative à entreprendre

La revue note une série de plusieurs points qui se dégagent dans cette enquête concernant l'action éducative des parents :

- exercer une autorité libérale, douce, mais effective et attentive ;

- ne pas abandonner les enfants à eux-mêmes ;

- ne pas leur donner trop d'argent ;

- ne pas se préoccuper à l'excès des complexes ;

- ne pas se faire les complices de ses enfants ;

- ne pas jouer aux parents-camarades.

La revue reconnaît que l'enquête a été partielle ; il serait malhonnête d'en tirer des conclusions catégoriques. Il semble cependant que les jeunes préfèrent utiliser un organisme localisé du genre d'un club, mouvement de jeunesse, plutôt que de s'embrigader dans une organisation vaste. Il semble que les questions qui se posent dans la nation doivent pouvoir être librement discutées au sein du mouvement.

Il est également question de l'action éducative de l'école. Les professeurs devraient suppléer les parents, mais ils sont peu préparés à ce rôle ; mais pourtant, l'intervention d'un étranger est parfois plus efficace[1015].Il faut éviter de renvoyer un élève sans se soucier de ce qu'il devient[1016].

Les difficultés que rencontrent les parents les obligent à être éducateurs[1017], mais le professeur peut aider chaque famille à trouver la solution. Le professeur deviendra un conseiller d'éducation[1018]. Une liaison étroite doit exister entre la famille et l'école ; il faut organiser la collectivité juvénile[1019]. La liaison entre la famille et l'école est le moyen de faire sentir à l'enfant la permanence de certains principes (sans pour autant renoncer à une éducation libérale ; au Danemark par exemple, les punitions scolaires sont subordonnées à l'accord des parents)[1020].

Le danger de l'argent corrupteur

Concernant l'argent de poche, Chazal évoque des chiffres importants par mois[1021]. Pour Praud, l'argent de poche de certains lycéens peut atteindre le salaire d'un employé modeste.

[1014] Georges Teindas, « Le sens moral et la civilisation technicienne », *op. cit.*, pp. 61-62.
[1015] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, p. 45.
[1016] Henri Joubrel, « crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », *op. cit.*, p. 47.
[1017] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », *op. cit.*, p. 57.
[1018] In « Tous les cas sont particuliers », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 74-76, pp. 74-76.
[1019] René Nodot, « Le repli de la jeunesse », *op. cit.*, pp. 79-80.
[1020] Marie-Antoinette Cunnac, « Problèmes de la jeunesse au Danemark », *op. cit.*, p. 104.
[1021] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, p. 45.

Praud fait remarquer que des familles peu fortunées dépensent des sommes stupéfiantes pour les distractions des enfants[1022].

Teindas estime qu'un enfant de huit ans reçoit 1000 francs à chaque place de premier. Autre exemple ; il arrive parfois que des jeunes enfants ont des trains électriques de 10 à 15000 francs[1023].

L'opinion de Prégniard est que les enfants de la petite bourgeoisie ont un budget modeste ; ceux de la bourgeoisie disposent sans contrôle de sommes importantes[1024].

Assouplir la planification

L'homme, et l'adolescent en particulier, a besoin d'un certain désordre qui lui assure une marge de liberté. A un moment donné, cette marge fait défaut en Suède. Cette « planification rigoureuse » a entraîné des explosions anarchiques. Cette souplesse manquerait aussi en U.R.S.S., d'où une orientation inattendue de la jeunesse[1025].

Mettre en activité l'enfant

La jeunesse a besoin d'être occupée[1026].La jeunesse doit être appelée à prendre des responsabilités, et pour cela, les adultes doivent proposer une action ambitieuse[1027].

Etre critique par rapport aux moyens modernes de diffusion

Les collaborateurs recommandent cette attitude critique, mais ils diffèrent sur les moyens.

Selon, M. Teindas[1028], il faut soustraire, autant que faire se peut, les enfants à l'action de ces moyens et éviter de leur apporter la caution de l'école ; il se méfie des films dits éducatifs.

Au contraire M. Chazal[1029] demande une éducation du choix des images et place dans les centres de rééducation un récepteur de télévision.

M. Delannoy[1030] pense qu'il est urgent que l'Université organise la formation des futurs usagers, consommateurs, victimes de « mass-média » et que, fidèle à sa tradition, elle analyse cette nouvelle rhétorique.

9. Logiques à suivre ?

Trois axes semblent mis en relief par la revue à partir des contributions. Voilà la synthèse opérée par la revue :

Accueillir la jeunesse

- Accueillir les jeunes, notamment car démographiquement leur nombre va croître ;

[1022] A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles », *op. cit.*, p. 57.
[1023] Georges Teindas, « Le sens moral et la civilisation technicienne », *op. cit.*, pp. 60-62.
[1024] Pierre Prégniard, « L'influence du milieu social sur la mentalité de nos élèves », *op. cit.*, p. 70.
[1025] M. X, « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 6.
[1026] Jacqueline Rome, « Ce qu'il faut à la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 76-77, p. 77.
[1027] Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », *op. cit.*, p. 13.
[1028] Georges Teindas, « Le sens moral et la civilisation technicienne », *op. cit.*, pp. 58-68.
[1029] Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », *op. cit.*, pp. 44-46.
[1030] Jean Delannoy, « De viris illustribus orbis nostrae », », *op. cit.*, pp. 91-93.

- Réfléchir à une politique de la jeunesse pour mêler les jeunes à l'exercice de responsabilité.

Observer la jeunesse

- La jeunesse comme reflet de la vie nationale ;

- Lien entre politique nationale et jeunesse.

Redorer l'horizon national

- Penser l'avenir de la France;

- « trouver une formule de grandeur » ;

- garder « foi dans l'avenir du pays ».

Une nouvelle ère est en gestation : l'homme va changer, tout va changer, ce sont les jeunes qui le comprennent le mieux[1031]. Certaines voix pensent que, peut-être le mal de la jeunesse est le signe d'un enfantement des temps nouveaux[1032] : il se prépare une nouvelle idée de l'homme et de la société[1033].

Une position sceptique de la revue

La logique identifiée ici est que le modèle de société doit se réajuster, par le moyen de l'Ecole notamment, par son action sur les jeunes et son action indirecte sur la famille. C'est l'ouverture qui doit permettre ces réajustements : ouverture à certains facteurs comme la démographie et le progrès scientifique. Les deux thématiques essentielles sont l'accueil et la sécurité. La société et l'Ecole doivent se stabiliser malgré ces adaptations : la démographie et le progrès scientifique.

La revue laisse en suspens cette « logique ». Pour la revue, le fait de la jeunesse est un fait physiologique et psychologique ; mais le fait de la jeunesse actuelle est un fait sociologique. Il en résulte, explique la revue, que le problème de la jeunesse est un problème pédagogique, au sens large : pédagogie familiale, pédagogie de l'enseignement, pédagogie des mouvements et organisations de jeunesse. Mais il est beaucoup plus encore un problème national économique et politique.

Dans son « Billet du Mois », Marc Flandrin**[1034]** montre que la situation politique pourrait être améliorée, à longue échéance, par l'élaboration d'un humanisme moderne. Selon Flandrin, c'est donc par la solution d'un problème pédagogique que la situation du pays peut évoluer et faire face aux profondes mutations de son temps. Mais ces changements doivent être orientés de manière à ce que le progrès technique n'aliène pas l'humanité.

La revue conclut en posant la question : « les Français sauront-ils briser ce cercle ? » A cela, la revue esquisse une réponse : « Peut-être, car l'arrivée massive de la jeunesse dans la population active fera éclater le cadre actuel :

[1031] M. X., « Crise et santé de la jeunesse », *op. cit.*, p. 7.
[1032] Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », *op. cit.*, p. 50.
[1033] Edgar Morin, « Le cinéma, la jeunesse et le romanesque », *op. cit.*, p. 90.
[1034] Marc Flandrin, « Les élites locales », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, quatrième de couverture.

- Le progrès démographique aura un rôle déterminant[1035].
- Il obligera la France à renoncer au malthusianisme[1036] ».

Les derniers mots de la revue sont les suivants : « Car, en plus de ses qualités et de ses défauts, la jeunesse a en elle encore ceci : elle est le NOMBRE ».

III UNE EDUCATION ET UN MONDE EN CRISE

Dans la partie précédente, on a pu constater le fossé entre certains visages de la jeunesse et le monde. La légitimité des adultes et la présentation du monde sont remises en cause. Plusieurs numéros de la revue prolongeront ces thématiques.

Il faut souligner combien la revue va suggérer dès la fin de cette enquête un positionnement radicalement différent. La convergence des contributions de ce numéro 3 la crise de la jeunesse, porte sur la démarche à suivre pour contrôler de nouveau la jeunesse : en s'adaptant à son nombre, en se réajustant par rapport à un monde extérieur davantage maîtrisé par cette jeunesse ; bref, en se modernisant. En aucun cas, cette convergence ne porte sur des questions subversives et politiques, par rapport à la répartition de la société.

Le portrait de la jeunesse par ces contributeurs est très singulier. L' « enfant-bon » participe au système ; il est donc rationnellement le « bon enfant », il est la bonne parole de la jeunesse. L' « enfant méfiant et fuyant » interpelle, pose problème, mais de manière momentanée, puisque l'Ecole et la Société feront l'effort d'essayer de l'accueillir pleinement de nouveau. La chose est différente pour l' « enfant-animal », qui d'entrée de jeu est déjà déshumanisé : l' « enfant-animal » ne fait presque plus partie de notre humanité : d'ailleurs, on n'évoque pas les paroles de cet enfant, puisqu'il ne pousse que des cris, et n'est à l'origine que de bruits, de douleur et de plaisir.

Autre point, cette peur de l'argent-corrupteur. Plusieurs contributions ont insisté sur cet argent de poche trop important, mais trop laissé à disposition, qui retranche l'enfant dans un individualisme autiste par rapport à la Société. Et donc cette peur produit une demande de renforcement de la clôture : littéralement, l'enfant peut faire trop de choses avec cet argent et il se met en marge, il faut repenser les clôtures. L'objectif est bien de remettre la jeunesse sous contrôle ; c'est pour cette raison que l'action de l'Ecole va se repositionner sur l'éducation familiale.

Ce qui va nous intéresser est la position que va prendre la revue par rapport à ce sol. Sur quels fondements, la pensée Novatrice va-t-elle se baser par rapport à ces données, ces renseignements sur les sols de l'Education en France en 1957 ?

La lecture des Novateurs par rapport à ces sols va se constituer en trois fragments : le constat de la non-reconnaissance de la dissymétrie éducative, la crise du civisme, et la dénonciation du disciplinaire.

[1035] M. Cossé et M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », *op. cit.*, p. 21.
[1036] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes *op. cit.*, p. 32.

1. Non-reconnaissance de la dissymétrie éducative

La question de l'autorité se retrouve évoquée à plusieurs reprises. Plusieurs textes présentent une situation de crise de l'autorité, en tant qu'elle peut s'évaluer sur la non-reconnaissance de la dissymétrie éducative.

En janvier 1961, la revue *Les Cahiers pédagogiques* évoque le problème de l'autorité en se basant sur deux contributions[1037]. La première contribution est un article de Madeleine Martinie, professeure au lycée d'Ermont, dont le titre est « Un début dans l'enseignement ». Madeleine Martinie raconte son témoignage personnel sur ses débuts dans l'enseignement.

Pour détailler son propos, elle prend l'exemple de cette école où elle exerça en tant qu'enseignante :

> « […] Dans cette école, je fus tout de suite initiée à un principe qui me parut bizarre : il était interdit aux professeurs de parler des élèves entre eux. La réponse à mon étonnement me fut donnée au cours d'un des entretiens que la directrice avait avec les élèves. Elle leur expliqua qu'elles devaient s'attendre à un grand nombre de critiques à l'école, que tout ce qui nous paraîtrait défectueux dans leur conduite ou leur travail leur serait signalé, mais, ajouta-t-elle, « ce sera pour vous, ici, l'inverse de ce que vous trouverez dans le monde, car dans le monde on vous fera beaucoup de compliments en face, et dès que vous aurez le dos tourné on dira du mal de vous. Ici, c'est le contraire : chaque fois que vous aurez mal agi, nous vous le dirons en face, mais vous pouvez être absolument assurées que, lorsque vous n'êtes pas là, personne ne dit du mal de vous ». Cette règle établissait un climat de confiance générale. La directrice veillait en outre à ce que chaque enfant le conserve […]. »[1038]

Cet extrait montre dès les premières lignes la distance entre la réalité décrite lorsqu'il est écrit, « ce sera pour vous, ici, l'inverse de ce que vous trouverez dans le monde », et les approches plus extrémistes évoquées précédemment. L'Ecole n'est pas le monde, semble dire cette directrice.

Nous restituons la suite du témoignage de Madeleine Martinie :

> « […] Quand je me reporte en pensée à ma première journée d'enseignement, je revois un jeune professeur dominant du haut de la chaire une classe de Sixième, et qui avait déjà trouvé entre le canard des hiéroglyphes et le cartouche de Cléopâtre le titre de son premier roman : « J'ai vingt ans et vingt-deux enfants ». Cette maison inspirait des idées de littérature. La directrice, agrégée des lettres, qui l'avait fondée, avait abandonné ses fonctions administratives pour se consacrer tout entière au roman. Le mien n'aurait pour pages que celles de ma vie. Ce n'est point sous son signe que je me présentai à la seconde directrice, licenciée d'histoire, mais en lui demandant un poste de professeur qui permettrait de préparer des certificats de licence.
>
> Dans une préparation de concours antérieure, souvent nous envisagions entre nous les éventualités qui nous restaient en cas d'échec. Recommencer ? Plusieurs, dont j'étais, malgré les bourses dont nous jouissions, étaient décidées à gagner leur vie, peu satisfaites d'une part de jouer les nourrissons de vingt ans à la charge de leur famille et de l'Etat, et d'autre part, après cette préparation intensive, un peu lasses d'apprendre à vide. Nous avions envie de vivre et d'utiliser pour les autres ce que nous savions. Une amie déclarait : « Je ne peux pas vivre ainsi, je demanderai un poste de maîtresse d'internat, il me faut une responsabilité. » J'admirais qu'elle fût si sûre d'elle. Je pensais : C'est peut-être ce que je devrais faire, mais où trouver l'autorité suffisante pour me faire respecter des élèves ? Je ne me sentais pas capable d'assurer l'ordre et la discipline en leur disant : « Taisez-vous ! » comme le faisaient nos surveillantes. Je ne concevais clairement qu'une autorité de persuasion fondée sur la parole. Le moment venu, j'optai donc pour le seul enseignement qui m'ouvrît ses portes. J'y fus bien accueillie, bien traitée. J'étais logée et nourrie dans l'établissement, j'y travaillais de huit heures du matin à cinq heures du soir, et je sus à la fin de l'année que, connue, j'étais appréciée au double, car mon traitement passa de cent soixante à trois cents francs par moi Ŕ mais l'aide la plus efficace que je reçus me fut apportée dans la solution des problèmes de l'autorité.

[1037] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961.
[1038] Madeleine Martinie, « Un début dans l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 42-45.

Ils se posèrent dès le premier jour, dès la première heure de cours, choisie de quatre heures à cinq heures. J'avais parlé tout le temps avant à des enfants polies qui ne furent délivrées de ma parole que par la sonnerie. Alors l'une d'elles leva la main et dit : « Puis-je donner les serviettes ? » Je répondis à tout hasard : « Bien sûr. Dépêchez-vous ! » Je venais d'un grand établissement aux salles immenses, aux escaliers monumentaux, aux couloirs en enfilade, où l'on disait toujours : « Dépêchez-vous ». En un instant, ce fut indescriptible. Toutes les serviettes jaillirent de l'armoire au plafond : « A qui celle-ci ? A qui celle-là Ŕ A moi ! A moi ! » La porte s'ouvrit et le visage de la directrice parut, le visage méditerranéen de Minerve aux yeux clairs, coiffé d'un casque d'or. Sous son regard, le silence tomba sur la classe, chaque serviette rejoignit sa propriétaire. Je dis : « J'ai provoqué ce désordre parce que je ne sais pas comment doit se passer ce mouvement ». Tandis qu'elle regardait d'abord les élèves responsables, puis les autres, la directrice répondit d'une voix tranquille : « Vous ne le savez pas, mais elles le savent parfaitement ». Je savais surtout ma responsabilité engagée et ne m'attendais pas à tant de politesse. En moi montait un grand élan de gratitude. Leurs serviettes garnies, les élèves s'en allaient, à pas de chat, vers la porte, où la directrice les regardait passer une à une. Et moi, je regardais ce regard.

Confier de légères responsabilités qui demandent une activité précise, ne pas précipiter un mouvement, ne pas lui laisser le temps de dégénérer en désordre, être là, rappeler ce qui a été convenu, par la parole ou la seule présence, et surtout regarder, ne pas avoir peur de regarder les élèves, telle fut la première leçon d'autorité que je reçus en cette première heure de cours où je me vis au bord de mon premier « chahut ».

Lorsque je quittai cette école deux ans après, la directrice écrivit que j'avais « un don d'autorité appréciable ». Mes craintes sur ce point étaient donc vaines. Mais je pensai, en lisant sa phrase, que sans elle, malgré ce don, j'aurais été un professeur discrédité, car il était en opposition en moi avec l'idée d' « autorité de persuasion » que je voulais seule exercer. J'avais trop haï l'autorité chez mes maîtres pour que celle dont je pouvais faire preuve ne me parût suspecte et méprisable. Si je transmis le plus fidèlement que je pus l'enseignement secondaire que je venais de recevoir, retrouvant professeur mes manuels d'élèves, ayant encore dans les oreilles les cours qui m'avaient été faits des programmes identiques, que je rejetai avec force tout aspect de contrainte. Je pris là-dessus la contrepartie de tout ce que j'avais subi pendant mes études. Je voulais bannir absolument de mes cours la peur, sous quelque forme qu'elle se présentât, un essai d'enseignement sans obligation ni sanction. En sixième, je n'eus aucune difficulté. Les enfants me surent gré de ne point les avoir accusées et, dès le lendemain, j'établis nos rapports dans la vérité, en leur disant que je ne connaissais pas les détails de l'organisation de l'école et qu'il fallait me les dire. Nous apprenons tant de choses aux élèves qu'elles sont bien contentes d'avoir quelque chose à nous apprendre. Elles m'expliquèrent donc qu'elles vidaient le contenu de leur serviette en arrivant, dans leur pupitre, et qu'elles n'emportaient le soir que ce qui leur était utile pour la préparation du travail le lendemain. Ainsi elles disposaient en classe de tous leurs livres et cahiers et n'étaient point surchargées dans les trajets de l'école à la maison. Je pris l'habitude de les aider le soir à se souvenir de l'horaire du lendemain. Ainsi le travail était fait ; l'indulgence fit le reste. Nos bons rapports eurent pour soutien une admiration naïve et touchante que la directrice entretenait, ne quittant jamais la classe où elle était venue régler une question sans avoir parlé aimablement du professeur aux élèves. Il n'en faut guère plus à cet âge facile, aux initiatives limitées, d'un équilibre remarquable et que les nouveautés du programme intéressent.

Mais, en Cinquième, ce ne fut point cette calme euphorie. Mes cours devinrent très vite d'une élasticité extraordinaire. Tantôt j'avais toute la classe avec moi, en sorte que le cours se composait de lui-même ; éléments apportés, questions posées et résolues, documents commentés, expériences et témoignages, tout s'encastrait dans la leçon et la rendait plus claire et plus vivante ; tantôt l'ensemble ou une partie des élèves m'échappait, chacune parlait de son côté ; cela faisait un fond sonore qui ne me déplaisait pas ; sans que je pusse bien analyser pourquoi, il me rassurait. J'essayais d'entrer cependant dans cette animation en la couvrant de ma voix, mais je ne faisais qu'augmenter le bruit, parlant trop fort et sans me rendre compte de ce qui avait brusquement passionné ou distrait les élèves. En général, je sortais de cette impasse par quelque aphorisme lancé d'un côté de la classe et qui faisait violemment réagir l'autre ; celles qui étaient satisfaites de ce que je disais applaudissaient pour être sûres de dominer leurs compagnes. C'est alors que, mobilisant toute ma volonté, je reprenais la conduite du cours. Cette liberté dans la discussion aurait été impossible si la salle de classe n'avait été à l'extrémité du bâtiment, après une longue salle de permanence à peu près vide. Cependant les éclats en étaient si vifs que souvent la porte s'ouvrait et la tête de la surveillante générale passait. Elle ne vit jamais toutefois qu'une classe tranquille. Mais la directrice avait eu évidemment des échos de ces discussions, et comme elle recevait les professeurs principaux chaque semaine, elle me demanda si j'avais des difficultés au sujet de la discipline. Je répondis que je reprenais le cours en main à ma guise, mais que j'avais de très grandes difficultés pour dominer la classe. Je trouvais trop long cet effort continuel à fournir du matin au soir ; les élèves de Sixième acceptaient le cours, mais celles de Cinquième y participaient

et s'évadaient. La directrice m'assura de son autorité pour soutenir la mienne, mais je répondis que je ne voulais pas employer de moyens disciplinaires.

Peu à peu, je sentis moins cette tension de la volonté. La directrice réunissait les élèves une fois par semaine pour leur expliquer quel effort commun elle attendait d'elles. Elle engageait les professeurs principaux à faire trouver par les élèves de leur classe ce qu'elles aimeraient réaliser ensemble. Nul doute que le thème de savoir écouter le professeur et éviter les manifestations intempestives n'ait été traité en dehors de moi, qui ne donnais que quelques cours dans cette classe. Tout en restant fort vivants, mes cours devinrent plus normaux. Ils étaient attendus, et je crois que ce fut là le principal secret de l'installation progressive de mon autorité ; les élèves aimaient ces leçons qui ne faisaient pas peur et où l'on pouvait parler. Après l'ébriété de la parole, vint le moment où l'on préféra écouter le professeur plutôt que l'élève ou le groupe qui, soit suffisance, ou insuffisance, ou amusement, détruisait le cours. Cet effort des élèves pour se discipliner, je le dus entre tous les exercices à l'intérêt de la composition française, tout axée sur « connais-toi toi-même », car lorsque l'enfant commence à se comprendre, il devient merveilleusement sérieux et attentif.

En repensant à ces débuts dans l'enseignement, il me semble donc que l'influence de la directrice est primordiale pour installer et soutenir le professeur dans sa fonction d'autorité, et bien souvent sans lui en rien dire. Officiellement, l'administrateur ne peut guère qu'assurer les premiers contacts ou rétablir à la rigueur une situation. Ensuite, l'autorité du professeur se fonde sur l'intérêt que les élèves prennent à son enseignement, mais elle est toujours bien facilitée par une certaine qualité de la vigilance administrative, faite de présence, de compréhension et de discrétion.

Tout ce qui devait me permettre par la suite d'enseigner sans grande difficulté de discipline, cette première directrice me le fit mettre en œuvre sans attirer mon attention sur des fins d'autorité. Ainsi, il m'apparut quand je dus travailler en ne comptant guère que sur moi-même, que la première chose nécessaire pour s'imposer à une classe était de connaître chaque élève par son nom. Souvent des professeurs excellents qui passent de classe en classe se plaignent d'agitation de la part d'élèves qui sont calmes avec le professeur principal, et lorsque celui-ci demande quelles sont les élèves qui créent le désordre, il s'entend répondre qu'on ne sait pas, que ce sont toutes les élèves, que la classe tout entière est agitée. Cette agitation a pourtant un point de départ et, si l'on peut tout de suite interpeller l'élève qui la provoque, cela suffit en général pour arrêter le mouvement. En recevant le professeur principal une demi-heure par semaine, cette directrice l'obligeait à parler rapidement de ses élèves, à se les représenter, à donner des traits précis. Le rapport nom-élève se fixait ainsi très vite. […] »[1039].

Nous pouvons faire quelques commentaires sur ce témoignage. Tout d'abord, un des passages de ce texte évoque en réalité ce que devrait être, pourrait être, l'autorité éducative, au sens de Arendt ou plus récemment de Prairat :

« […] Confier de légères responsabilités qui demandent une activité précise, ne pas précipiter un mouvement, ne pas lui laisser le temps de dégénérer en désordre, être là, rappeler ce qui a été convenu, par la parole ou la seule présence, et surtout regarder, ne pas avoir peur de regarder les élèves, telle fut la première leçon d'autorité que je reçus en cette première heure de cours où je me vis au bord de mon premier « chahut ». […] »[1040]

Nous voyons se dessiner une des propriétés possibles de l'autorité éducative : l'action libératrice. La suite du texte montre également le parti-pris d'un refus de l'autorité par la persuasion et par la crainte :

« […] J'avais trop haï l'autorité chez mes maîtres pour que celle dont je pouvais faire preuve ne me parût suspecte et méprisable. […] »

« […] Je voulais bannir absolument de mes cours la peur […]. »[1041]

Un autre commentaire que nous pouvons faire, qui tendrait à mettre en relief une perception peu engagée de l'autorité par rapport à cette poussée contestataire de 1968, est

[1039] *Ibid.*, pp 42-45.
[1040] *Ibid.*, pp 42-45.
[1041] *Ibid.*, pp 42-45.

qu'en1961, date de ce texte, il semble que l'on soit encore un peu convaincu que la directrice peut jouer un rôle important dans l'assise de la position de l'autorité de l'enseignant :

> « […] En repensant à ces débuts dans l'enseignement, il me semble donc que l'influence de la directrice est primordiale pour installer et soutenir le professeur dans sa fonction d'autorité, et bien souvent sans lui en rien dire. […] »[1042]

Mais est-ce réellement une solidarité institutionnelle qui serait donc en jeu ou une collaboration administrative qui ferait front dans un monde binaire ? Ou plutôt ne serait-ce pas ici en réalité du souci rigoureux d'éducation qui met chaque adulte dans une position très précise, être responsable du monde qui présente le monde ? Cette solidarité (ou ce front commun mené ensemble) n'est-elle basée en fait sur la notion arendtienne d'adulte et de présentation au monde ?

Dans cette interrogation se trouve une des problématiques essentielles pour cerner la singularité de la pensée Novatrice sur la question de l'autorité en Education.

Une des caractéristiques de l'autorité chez Hannah Arendt ou Eirick Prairat est l'idée qu'en réalité l'autorité est une influence reconnue légitime. Ce qui donc, exclut les moyens d'argumentation ou de persuasion, pour recourir à l'obéissance. Dans la configuration décrite par les deux auteurs, un ensemble de paramètres et de détails, que nous avons déjà évoqués, font de l'autorité une influence qui va de soi. Dans le texte en présence, on devine précisément une faille à cet endroit : l'autorité ne va plus de soi. Dans ce constat se trouve une des problématiques essentielles pour cerner la singularité de la pensée Novatrice sur la question de l'autorité en Education.

Relisons Madeleine Martinie :

> « […] Mais, en Cinquième, ce ne fut point cette calme euphorie. Mes cours devinrent très vite d'une élasticité extraordinaire. Tantôt j'avais toute la classe avec moi, en sorte que le cours se composait de lui-même ; éléments apportés, questions posées et résolues, documents commentés, expériences et témoignages, tout s'encastrait dans la leçon et la rendait plus claire et plus vivante ; tantôt l'ensemble ou une partie des élèves m'échappait, chacune parlait de son côté ; cela faisait un fond sonore qui ne me déplaisait pas ; sans que je pusse bien analyser pourquoi, il me rassurait. J'essayais d'entrer cependant dans cette animation en la couvrant de ma voix, mais je ne faisais qu'augmenter le bruit, parlant trop fort et sans me rendre compte de ce qui avait brusquement passionné ou distrait les élèves. […] »[1043]

La situation échappe par moment à Madeleine Martinie, mettant en évidence parfois un sentiment d'impuissance, et surtout une influence non reconnue.

Poursuivons la lecture de ce passage :

> « […] En général, je sortais de cette impasse par quelque aphorisme lancé d'un côté de la classe et qui faisait violemment réagir l'autre ; celles qui étaient satisfaites de ce que je disais applaudissaient pour être sûres de dominer leurs compagnes. C'est alors que, mobilisant toute ma volonté, je reprenais la conduite du cours. Cette liberté dans la discussion aurait été impossible si la salle de classe n'avait été à l'extrémité du bâtiment, après une longue salle de permanence à peu près vide. Cependant les éclats en étaient si vifs que souvent la porte s'ouvrait et la tête de la surveillante générale passait. Elle ne vit jamais toutefois qu'une classe tranquille. Mais la directrice avait eu évidemment des échos de ces discussions, et comme elle recevait les professeurs principaux chaque semaine, elle me demanda si j'avais des difficultés au sujet de la discipline. Je répondis que je reprenais le cours en main à ma guise, mais que j'avais de très grandes difficultés pour dominer la classe. Je trouvais trop long cet effort continuel à fournir du matin au soir ; les élèves de Sixième acceptaient le cours, mais celles de Cinquième y participaient et s'évadaient. La directrice m'assura de son

[1042] *Ibid.*, pp 42-45.
[1043] *Ibid.*, pp 42-45.

> autorité pour soutenir la mienne, mais je répondis que je ne voulais pas employer de moyens disciplinaires. […] »

Devant cette rupture, l'alternative semble se poser entre une solution basée sur la camaraderie, la coopération, ou la persuasion. Dans le même numéro, Henri Bénac, professeur au lycée Marcelin-Berthelot de Saint-Maur, écrit un article dont le titre est « Un art difficile et concerté »[1044] ; ce texte évoque également l'autorité éducative.

Henri Bénac témoigne aussi de sa propre expérience et de ses débuts comme enseignant. Il crut assez brièvement dans un premier temps, et il l'avoue volontiers, qu'une coopération était envisageable Il écrit :

> « J'ai d'abord cru, en débutant avec des élèves presque aussi âgés que moi, qu'il pouvait s'instaurer, entre le professeur et les élèves, une sorte de collaboration d'équipe fondée sur une espèce de camaraderie, un peu, si l'on veut, comme celles des agrégatifs à l'Ecole Normale avec les agrégés répétiteurs. J'ai dû déchanter assez vite […}. »[1045]

Pour Henri Bénac, le régime de la camaraderie n'est pas viable ; il constitue même un leurre. Il se rendit vite compte que la paresse caractérisait une bonne partie de la classe, et que lui-même commençait à jouir d'une réputation de « brave homme qu'il était très facile à duper ». Henri Bénac, change de tactique. Il veut dès lors appliquer la méthode de l'autorité dans un sens précis. Par « autorité » il entend « la sévérité provoquant la crainte ». Son comportement change :

> « […] Je punissais les bavards, je punissais les paresseux ; un cahier oublié, une préparation non faite, une dissertation en retard, c'était retenue […]. »[1046]

Pourtant, ce changement de posture n'est pas très convaincant en termes de résultats. Certains élèves ne réagissent pas puisqu'ils semblent déceler une faiblesse derrière la violence des punitions.

Parfois, le fait que ces punitions pouvaient concerner plusieurs élèves en même temps leur fournissait « une sorte d'excuse ». La punition n'a pas les effets escomptés dans cette situation ; la punition n'a plus de sens. L'habitude et la routine créent de l'usure. Henri Bénac pense même que les retenues occupent parfois les emplois du temps vides de certains élèves.

Henri Bénac voit donc les deux extrémités, qui se dressent devant lui. Il écrit :

> « […] Le cercle paraissait pourtant vicieux : ou bien camaraderie, liberté mais licence ; ou bien sévérité, mais terreur ou esclavage […]. »[1047]

Henri Bénac pense à ce moment précis qu'il s'égare tout simplement. Il souhaite que liberté et spontanéité caractérisent sa classe. La classe que Henri Bénac désire est habitée par le consentement et l'utilité.

[1044] Henri Bénac ,« Un art difficile et concerté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 45-51.
[1045] *Ibid.*, pp 45-51.
[1046] *Ibid.*, pp 45-51.
[1047] *Ibid.*, pp 45-51.

2. Crise du civisme

Deuxième élément essentiel et corrélatif au premier : la crise du civisme.

En février 1959, la revue s'intéresse à « L'éducation du citoyen ». Dès les premières pages, François Goblot fait le lien entre ce Cahier et la parution précédemment d'un Cahier sur « La crise de la jeunesse » :

> « D'importants événements d'ordre civique se sont produits en France au cours de l'année 1958. Outre des conséquences plus considérables, ils ont exercé une certaine influence sur l'élaboration de ce cahier, consacré à l'éducation civique.
>
> Le projet d'un cahier sur l'éducation du citoyen date de l'automne 1957. Il nous paraissait devoir constituer la suite du cahier sur la crise de la jeunesse. Rédigé dans les premiers mois de 1958, le questionnaire au moyen duquel nous avons sollicité le concours de nos collègues a été publié le 1e avril 1958. Il a fait l'objet de discussions à notre congrès de Marseille, le 17 avril 1958, à un moment où l'existence de la IVe République n'était pas en cause, puis à notre congrès de Sèvres, le 12 juin 1958, donc après le 13 mai, et enfin dans un cercle d'études de professeurs de Biarritz le 21 juin. Les articles que nous publions ont été rédigés entre juillet et novembre 1958 […] »[1048].

Pierre-Henri Simon, professeur à l'Université de Fribourg, formule l'hypothèse d'une « crise de la conscience civique »[1049].

Premier aspect : l'indifférence civique :

> « Sa forme la plus concrète est l'abstentionnisme non raisonné, non systématique (car, raisonné et systématique, il contiendrait du moins un rôle positif), mais simplement léger et paresseux. Inutile de prouver ce qui est manifeste : je ne rappellerai qu'un fait. Il y a quelques mois, exactement le dernier dimanche de février, avait lieu en Seine-et-Oise une élection partielle à laquelle les circonstances de politique intérieure et extérieure conféraient une énorme importance Ŕ une élection-témoin, comme on dit. Pendant plusieurs semaines, la campagne avait été intense et violente, nombre de leaders des grands partis s'étaient déplacés pour la passionner ; partisans et adversaires de la C.E.D. avaient déployé leurs drapeaux et leurs arguments. Résultats : sur 460468 électeurs inscrits, 258751 votants ; sur 100 électeurs, 39 n'avaient pas jugé bon de se déranger. Cet abstentionnisme électoral est d'ailleurs une forme d'un mal plus profond, qu'il faut bien appeler l'incuriosité du bien public (…) »[1050].

Second aspect : l'hostilité du citoyen envers l'Etat :

> « C'est un pêché plus positif que l'indifférence civique, mais non moins fréquent. Il se manifeste en ceci que, dans tous les milieux, le citoyen, au lieu de regarder vers l'Etat comme une valeur commune et vers une puissance tutélaire, assurant le maintien de l'ordre public et la permanence du corps social, le considère avec défiance et en parle toujours comme d'un adversaire redoutable, qu'il est prudent d'affaiblir et louable de tromper. Ici, je peux passer vite, car tout ce qui a été dit dans les leçons précédentes sur la crise du pouvoir explique, et d'une certaine manière justifie le comportement défensif des citoyens contre un Etat qui étend par usurpation un pouvoir qu'il est incapable de soutenir dans son propre domaine […] » [1051].
>
> « […] Je ferai seulement cette remarque que nous vivons sous un régime mixte et probablement transitoire, où l'Etat est encore l'Etat bourgeois, en ce qu'il garantit les principales structures d'un régime de propriété capitaliste, et a pris par ailleurs, sous la contrainte des choses plus que par le choix des volontés, certains caractères d'un Etat socialiste, en ce qu'il a nationalisé quelques secteurs de l'économie, socialisé la sécurité, introduit des éléments de planification de l'économie […] » [1052].

[1048] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 3.
[1049] Pierre-Henri Simon, « Crise de la conscience civique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 6-8.
[1050] *Ibid.*., p. 6.
[1051] *Ibid.*., p. 7.
[1052] *Ibid.*., p. 7.

« […] Le résultat est que personne n'est content de lui, bien que tout le monde se tourne vers lui, les producteurs pour lui demander des barrages douaniers, les salariés pour être mieux protégés, les fonctionnaires pour être mieux rétribués et, en somme, chaque citoyen pour obtenir plus de prestations qu'il ne paie de contributions. Pour le patron, l'Etat est le monstre vorace, qui lui impose une paperasserie toujours croissante et des amputations toujours plus lourdes de ce qu'il considère comme son bénéfice. Pour le fonctionnaire, l'Etat est le patron et, de tous, celui qui paie le plus mal. Et, pour l'ouvrier syndiqué, il est le gouvernement aux mains de puissances d'argent et des partis bourgeois. Ainsi, tout le monde se méfie, criaille, revendique, proteste ; les services publics tiennent suspendue la menace de la grève générale, les contribuables celle de la grève de l'impôt, les vignerons barricadent les routes quand l'Etat se fatigue de perdre de l'argent pour dénaturer leur vin en alcool, les consommateurs se fâchent parce que le vin se vend trop cher chez l'épicier, le paysan dit que l'Etat n'impose pas assez le paysan. Ainsi, le ministre, le percepteur, le gendarme ont toujours tort ; le représentant du pouvoir, voilà l'ennemi »[1053].

C'est une faillite généralisée qui est dénoncée dans ce Cahier :

« Toute administration est un reflet de l'Etat et il est très important qu'elle inspire le respect, que le citoyen se trouve accueilli et servi, que l'apparence même des bâtiments qui l'abritent respire l'ordre, la propreté et la dignité. L'une des tâches importantes de toute administration est de faire l'éducation du public, c'est-à-dire, dans le domaine qui est le sien, l'éducation des citoyens. Les P.T.T. et la S.N.C.F., les percepteurs et les juges sont des professeurs de civisme. En fin de compte, une administration a les usagers qu'elle mérite.

Quand les magistrats ne savent pas se garder de cette bassesse trop fréquente chez ceux dont la fonction est de punir, quand leur justice de classe tient un langage différent à l'ouvrier et au patron ; quand la police ignore le droit, l'humanité et la courtoisie ; quand le Parlement renonce à contrôler et à légiférer, le gouvernement à gouverner, mais qu'il se soumet au fait accompli et dissimule ensuite sous de grands mots sa capitulation devant ceux qui lui font peur, alors justice, police, parlement et gouvernement faillissent à leur devoir et inspirent aux citoyens le mépris des institutions.

Dans ces dernières années, en étudiant des questions pédagogiques, nous avons rencontré plus d'une fois cette cause de démoralisation. Qu'on nous permette de rappeler les mots qui servaient de conclusion à une enquête sur l'éducation du caractère parue dans les *Cahiers* le 15 octobre 1956 : « Un gouvernement est responsable des intérêts de la nation. A cette responsabilité s'en ajoute une autre : qu'il contribue à donner de la patrie une image odieuse ou ridicule, il brise du même coup chez les jeunes un des ressorts Ŕ et non des moindres Ŕ de la formation du caractère. Car, pour mobiliser toutes les ressources de notre être, il faut que nous nous donnions à une cause qui nous dépasse » »[1054].

Le constat peut se réduire à une triangulation fragmentée. Le triangle serait composé de trois pôles : Ecole (et ses méthodes), civisme (et son esprit), démocratie (le monde effectif et politique).

Tel est le constat de Jean-William Lapierre :

« […] L'Ecole doit prolonger et compléter cette éducation : non point tant par l' « instruction civique » ou l'enseignement moral, trop souvent abstraits et formels (mais ils ne peuvent pas l'être !), que par l'expérience vécue des rapports sociaux en milieu scolaire. La solidarité entre camarades doit continuer, en l'élargissant, l'expérience de la fraternité familiale, surtout par les travaux et les jeux en équipe. Rien n'est plus contraire à l'éducation du civisme que l'usage exclusif des méthodes d'émulation individuelle. Il appartient aux maîtres, aux professeurs, à tous les responsables de la discipline collective d'un établissement scolaire et de montrer aux jeunes gens que l'autorité véritable s'obtient moins par la contrainte que par l'appel à l'initiative, à la responsabilité. Une école, un lycée devraient être de petites républiques, où seraient réalisées les conditions les plus favorables qu'il se peut au développement de la vertu civique. Je laisse au lecteur le soin de comparer ce qui est à ce qui devrait être, et juger si les jeunes Français sont préparés à devenir citoyens d'une démocratie.

Le civisme est le fondement de la paix au sein d'une société civile : cette paix qui, selon Spinoza, « n'est pas la simple absence de guerre, mais une vertu qui a son origine dans la force d'âme : car l'obéissance est une

[1053] *Ibid.*., pp. 7-8.
[1054] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 12.

volonté constante de faire ce qui doit être fait suivant le décret commun de la cité » (Traité politique) […] »[1055].

3. Refus de présentation du monde

Ces deux éléments, non-reconnaissance et crise du civisme, renvoient à une thématique qui se précise peu à peu : le refus de présentation du monde. C'est dans la lecture d'un ouvrage de Georges Lapassade, datant de 1963, que nous allons trouver certaines clefs de lecture.

Une multitude de témoignages sont mis en perspective sur ce qui est censé caractériser cette « crise de la jeunesse ». La position de Lapassade consiste à percevoir les diverses manifestations de cette crise comme des « révoltes sans cause »[1056], c'est-à-dire sans projet revendiqué particulier et en même temps à y voir, une indifférence au monde et un refus du consentement.

Tout d'abord, ces inadaptations peuvent concerner n'importe quelle jeunesse, bourgeoise ou ouvrière par exemple. Ces « révoltes sans cause » n'ont pas de projet particulier ou d'Idée ; lisons à ce sujet Lapassade :

> « Mais les « révoltés sans cause » ne sont pas des révolutionnaires ; ils n'ont pas un programme visant explicitement à changer un ordre social. Ils ne sont pas non plus des délinquants de type traditionnel : ils ne cherchent pas essentiellement à tirer profit de cette société, dont ils détruisent les « richesses » et les symboles » [1057].

Exemple pris par Lapassade : les événements en Suède. Le soir du 31 décembre 1956, à Stockholm, dans une des artères principales répondant au nom de Kungsgatan, 5000 jeunes ont envahi la rue et d'une certaine manière, se la sont accaparée. Des passants furent violentés, des voitures renversées, des vitrines brisées. Certains mirent en place des barricades, d'autres renversèrent ce qu'ils avaient à portée de main. Lapassade reprend la déclaration du préfet de police de Stockholm : « C'est la manifestation la plus grave qui se soit jamais déroulée dans la capitale » [1058].

Depuis les éléments reconstitués à partir des témoins, il en ressortait trois points. Le premier est qu'il n'y a pas de revendication précise, pas de motivation exprimée explicitement. Ensuite, il ne s'agissait pas non plus d'une fête collective, ce qui aurait pu être un « jeu collectif » [1059]. Le silence de cette jeunesse impressionne et déstabilise. Enfin, cette jeunesse qui manifeste a plusieurs visages, plusieurs origines sociales.

Les jeunes se montrent distants d'un ordre usé, basé sur la norme de l'adulte, de l' « adulte-étalon ». La notion d'adulte-étalon est essentielle à comprendre. Le développement est considéré comme « l'avènement de la norme inscrite dans l'enfance, préformée, et qui n'attend pour devenir effective et régulatrice que l'aboutissement d'une longue maturation »[1060].

A l'école particulièrement, la norme de l'adulte est visible, notamment lorsque l'on se penche sur la pédagogie traditionnelle, qui est centrée sur l'adulte, un adulte qui constitue le

[1055] Jean-William Lapierre, « Qu'est-ce que le civisme ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 4-6.
[1056] LAPASSADE G. *L'entrée dans la vie.* Les Editions de Minuit. Paris, 1963, 320 p.
[1057] *Ibid.*, p. 233.
[1058] *Ibid.*, pp. 233-234.
[1059] *Ibid.*, p. 234.
[1060] *Ibid.*, p. 254.

« modèle à égaler »[1061]. Pour Lapassade, on peut mettre en relation, la relation pédagogique et les institutions. Lapassade écrit que le cadre détermine les structures. Tout le quotidien de l'enseignant est structurant mais également structuré : l'enseignant affiche son emploi du temps, en fonction des programmes, des textes, du temps prévu, et de l'ensemble institutionnel. Les élèves sont soumis à cette « organisation horaire de la vie scolaire »[1062], tout comme l'enseignant lui-même est soumis au contrôle pédagogique qui peut évaluer l'obéissance de l'enseignant aux règles qui déterminent la forme et le contenu de l'enseignement. Le cadre scolaire régule, et ce mode d'éducation rend impossible la mobilité sociale : « L'école moderne exprime bien la structure de classe de la société »[1063].

IV L'ECOLE-CASERNE, LA NORME DE L'ADULTE-ETALON ET L'ORDRE DU « MEME »

Un glissement s'opère peu à peu au sein de cette description du « mal » et de la « crise ». Nous avons vu que beaucoup de textes dissertaient de la jeunesse. La question du « mal » va être abordée par un angle différent, celui de la description des professeurs par eux-mêmes.

En effet, en février 1963, la rédaction explique que le sujet le plus intéressant qu'il faudrait évoquer est le professeur en lui-même :

> « NOUS AVONS L'ESPOIR de publier un jour prochain un grand cahier sur le sujet le plus intéressant qui soit pour nous, c'est-à-dire nous-mêmes. En effet il s'intitulera LE PROFESSEUR. Nous procéderons alors à une étude aussi complète que possible de notre métier, de sa grandeur et de ses servitudes, de ses traditions et des exigences nouvelles du temps présent, de la place du professeur dans la nation (ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être), des moyens de former les professeurs et de les maintenir en forme. En attendant ce cahier Ŕ pour lequel nous serions heureux de recevoir dès maintenant articles, suggestions, projets d'organisation, plans de classement Ŕ voici quelques fragments, débris du futur, que nous ne voulons pas garder trop longtemps dans nos cartons » [1064].

Evelyne Sullerot, chargée de recherche de sociologie, fait la synthèse des représentations de la figure du professeur notamment à travers des productions cinématographiques. Le professeur n'apparaît pas à son avantage :

> « Le professeur semble avoir choisi cette profession parce qu'il est un raté en puissance, parce qu'il n'est pas un lutteur et que son choix professionnel révèle un goût timoré, infantile, de protection contre la vie » [1065].

Selon Aimé Janicot, le professeur est « un homme voué à la répétition, menacé par le rabâchage complaisant, au bout duquel on trouve le gâtisme » [1066]. Une des solutions serait le renouvellement et la franchise. Marc Flandrin écrit, lui, que « le métier de professeur n'est plus ce qu'il était hier, mais il reste un métier exceptionnel, celui du modeleur, par les mains

[1061] *Ibid.*., p. 258.
[1062] *Ibid.*., p. 256.
[1063] *Ibid.*., p. 257.
[1064] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 40, *Le professeur, les jeunes, l'enseignement*, février 1963, p. 4.
[1065] *Ibid.*, p. 4.
[1066] *Ibid.*, p. 4.

duquel l'enfant passe et revient différent » [1067]. Enfin, pour Jean Delannoy, le professeur, « c'est un homme qui a un sens très vif de sa responsabilité politique dans la nation, est conscient des innovations et transformations nécessaires dans tous les domaines, sauf un, celui où il est plus compétent que tout autre : l'enseignement » [1068]. Jean Delannoy rajoute alors : « car sous le projet de réforme il soupçonne, parfois non sans motif, la mainmise du pouvoir » [1069].

On voit donc les enjeux liés à cette description de la posture de l'enseignant par rapport à ce climat de crise. L'enseignant doit ouvrir les yeux sur lui-même, mais c'est lui qui peut être cet élément, capable de prendre du recul sur le déroulement des choses, et d'intervenir par la suite.

Ce passage important est en lien avec le regard. L'enseignant enlève ses lunettes noires, qui voilaient son regard et sa perception ; puis s'initie à un jeu de miroir, dans lequel il s'observe, lui, comme faisant partie du paysage, comme participant à ce décor qui lui apparaît. L'enseignant ici, laisse en suspens certaines évidences qui gravitaient autour de sa fonction enseignante et qui étaient suggérées par son quotidien dans l'espace scolaire. C'est l'heure de « l'examen de conscience ».

1. Une littérature abondante

Cette Ecole particulière est décrite dans une littérature abondante autour de l'énoncé « Ecole-Caserne ». Il faut se demander : de quoi l'école-caserne est-elle le nom ? En 1972, dans l'ouvrage *Chronique de l'école-caserne*, Jacques Pain écrivait :

> « L'école-caserne. Ce n'est pas un concept, tout au plus une catégorie structurale. Un terme ? Ambiguïté linguistique. Connotations archaïques. Je parle donc de l'*idée* d'école-caserne »[1070].

Il faut donc « sortir de la langue »[1071] comme le proposait Félix Guattari dans son ouvrage *L'inconscient machinique* ; il faut rechercher ce qui est jeu dans ce terme d'école-caserne. En 1971, Robert Ueberschlag, alors secrétaire général des *Cahiers pédagogiques*, s'entretient avec Jacques Pain. La discussion porte sur l'Ecole-Caserne et l'échange est retranscrit dans l'ouvrage *Chronique de l'école-caserne* paru en 1972. Dans cet entretien, Jacques Pain pose la question suivante : « Qu'évoque pour vous l'idée d'école-caserne ? »[1072]

Robert Ueberschlag répond que pour lui, l'école-caserne comporte deux aspects : le premier est l'architecture, et le second est la structure. Concernant l'architecture, Ueberschlag évoque des « énormes constructions », des « monuments », des « campus géants », des « écoles qui ne sont plus du tout à l'échelle humaine », des formes particulièrement « géométriques » et « rectilignes ». Mais pour lui, l'école-caserne n'est pas qu'une façade ou une forme, en l'occurrence austère et peu encline à l'hospitalité ; l'école-caserne correspond également à une structure. Ueberschlag parle de « structure hiérarchique » et de « rigidité » ; cette structure a comme objectif la conservation de la société et ce conservatisme permet, lui, la reproduction de la société.

[1067] *Ibid.*, p. 4.
[1068] *Ibid.*, p. 4.
[1069] *Ibid.*, p. 4.
[1070] OURY F. et PAIN J. *Chronique de l'école-caserne.* Editions Maspero. Paris, 1972, 432 p., p. 378.
[1071] GUATTARI F. *L'inconscient machinique. Essais de schizo-analyse.* Éditions Recherches. Paris, 1979, 344 p.
[1072] OURY F. et PAIN J. *Chronique de l'école-caserne. Op. cit.*, p. 384.

En 1972, toujours dans l'ouvrage Chronique de l'école caserne, Jacques Pain relate l'anecdote suivante :

> « Un jour, Oury me remet onze kilos de documents. Pesés, authentifiés. » Ca, c'est l'école-caserne, me dit-il. Il en faudrait un livre. On a essayé, mais ça ne marche pas. On est trop « dedans » ». Alors je classe, je coupe, je répartis. Rien de plus. De prime abord, je me serais laissé aller à tout « réécrire ». Mais oui ! Pour faire un « livre » ! Et j'ai fini par m'incliner devant les textes, devant ceux qui avaient à dire, sur ce sujet couru et pourtant étouffé.
>
> La théorie de l'école-caserne ? Elle vit déjà en marge des témoignages, des anecdotes que vous pourrez rencontrer, elle s'inscrit mot à mot au fond de chaque page. Elle saute aux yeux. Elle se parle. L'école-caserne, c'est souvent une architecture, mais c'est aussi une structure mentale. C'est ce qu'il ressort des cahiers, comme des entretiens que nous avons eus avec des personnalités diverses. Phénomène social, dirais-je, l'école-caserne, phénomène politique, lourd d'implications à très longue échéance. Evidemment, il fallait construire vite. Mais…
>
> Nous n'irons plus au bois… L'école ne peut pas changer elle toute seule, mais ça n'excuse pas qu'on reste les bras croisés, à attendre le miracle. Pas trop de facilité, sinon c'est foutu. Le lien privilégié de l'action des enseignants, c'est la classe et l'école. Qui dira le contraire ? »[1073]

2. Une architecture spécifique

L'émergence d'une critique du modèle d'établissement est visible dans des dizaines de textes sur le « lycée-caserne ». Toutes ces descriptions donnent à voir ce lycée-type inadapté des années 1950-1960 : « anciens couvents confisqués lors de la Révolution française, casernes du premier Empire » ; « univers géométrique et monotone, style néo-médiévale fin XIXe siècle » ; « hautes fenêtres alignées » ; « immenses couloirs » ; « cloîtres aux piliers massifs » ; « cours segmentés des petits, moyens, grands »[1074].

La référence aux ensembles militaires est prononcée : « vaste caserne prévue pour l'effectif d'un régiment ». On trouve également des descriptions des dortoirs dans ces écoles-casernes : « Espace aménagé, scrupuleusement découpé, quadrillage rigoureux » ; « local aménagé en cabine, découpé en petites chambres » ou « en longues files de lits sur plusieurs rangs, voire superposés » ; « découpage de l'emploi du temps » [1075].

Quant à la classe, nous citons : « les salles de classes sont des cages où l'on entasse le maximum d'enfants avec le maximum d'ordre dans le minimum de place ». Les tables sont rangées en colonnes parallèles : « la salle est conçue pour faire des enfants *sages*, *rangés*, *ordonnés*, *uniformes* »[1076].

Toutes ces descriptions convergent vers une même architecture scolaire. Des locaux étouffants caractérisent certains de ces établissements. Le courant hygiéniste a pourtant déjà fait l'éloge de l'aération par exemple, de « son influence sur l'équilibre nerveux et intellectuel »[1077] notamment. Pour autant, beaucoup de salles de classes semblent ignorer ce problème de renouvellement d'air, qui ailleurs est pris au sérieux (restaurants, cinémas, music-halls et dancing). Ce manque d'aération entraîne une atmosphère très précaire :

[1073] *Ibid.*, p. 43-44.
[1074] Marc Flandrin, « Architecture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 37, *La coordination des disciplines*, octobre 1962, quatrième de couverture.
[1075] Martial Pradalié, « Dortoir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 26-27, p. 26.
[1076] René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971, p. 9.
[1077] Jean Delannoy, « Aération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 7.

« Le problème se pose particulièrement en hiver, où il faut choisir entre le début d'asphyxie inconsciente pour presque toute la classe ou le rhum pour les trois malheureux installés à côté de la fenêtre »[1078].

3. Une entreprise d'uniformisation

Le corpus Novateur que nous avons à notre disposition met en évidence la thèse suivante : nous nous retrouvons, non pas face à une architecture scolaire, mais à une configuration très précise de l'espace scolaire, comme énoncée précédemment à partir de Lapassade.

Ces architectures scolaires rappellent « l'idée même que l'on se faisait de l'école depuis Napoléon »[1079]. En 1962, bon nombre de lycées datent de Napoléon :

« L'ardoise, verdie par les ans, s'érige en symbole plus ou moins nauséabond, trônant au milieu de la cour »[1080].

La différence entre bâtiment scolaire et bâtiment militaire ne semble être que rhétorique :

« Les couloirs, les cours sont encore hantés par les pensionnaires d'antan, en uniforme, se rendant au réfectoire, aux études, au dortoir, marchant en colonne par deux, au pas, en silence »[1081].

Pour un des lecteurs des *Cahiers*, le fait de ne pouvoir parfois différencier bâtiment scolaire et bâtiment militaire peut s'expliquer de manière historique. En effet, ce lecteur raconte :

« J'avais fait cette remarque il y a quelque trente-cinq ans à un personnage de l'administration, un économe, je crois. Il me fut alors répondu que tout nouveau projet de bâtiment scolaire français devait avoir l'agrément de l'armée Ŕ c'est-à-dire du Ministère de la Guerre Ŕ le bâtiment neuf devant devenir en temps de guerre soit un hôpital soit une caserne »[1082].

Cette argumentation est minoritaire mais le questionnement est récurrent :

« On ne peut pas plastiquer tous les vieux lycées de France, mais ce qui m'effraie, c'est de voir les nouveaux se construire sur le modèle des anciens. Bien sûr, ils sont modernes de lignes, l'air et la lumière y entrent à flots, mais les couloirs sont toujours interminables, les cours toujours des cours, la salle de classes toujours aussi anonymes et l'ensemble forme une vaste caserne prévue pour l'effectif d'un régiment. En gros, on se tient à peu près et toutes proportions gardées aux idées qu'on avait au XVIIe siècle sur l'habillement des enfants, accoutrés alors de vêtements d'adultes en réduction. Manquerait-on à ce point d'imagination créatrice ? »[1083]

La question est posée : les Novateurs interrogent très régulièrement la question de l'architecture scolaire. Pour autant, la responsabilité ne porte pas sur les architectes ; ou plus exactement, ce n'est pas un manque d'imagination collectif de la corporation architecte qui est responsable de cet étonnant constat. René Misslin pense que « les architectes subissent en fait l'influence très forte, insurmontable presque, de l'idée traditionnelle ancrée dans le subconscient de tout le monde (je dis subconscient car, ça se transmet comme héréditairement) que la France se fait de l'école : une entreprise de *mise au pas*, *d'uniformisation* »[1084]. L'hypothèse d'une école-caserne en tant que structure ou ensemble de structures, et non pas comme une simple architecture particulière, est posée.

[1078] *Ibid.*, p. 7.
[1079] René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », *op. cit.*, p. 9.
[1080] Yves Cosson, « W.C. », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 68.
[1081] Marc Flandrin, « Architecture », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1082] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99, *Nos élèves et la poésie*, mai Ŕ juin 1971, p. 8.
[1083] Marc Flandrin, « Architecture », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1084] René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », *op. cit.*, p. 9.

4. Cloisonnement et quadrillage

Nous allons maintenant mettre en évidence les différentes unités qui composent cette thèse d'un système basé sur le cloisonnement. Ecole-caserne, école fermée ; pour chacune de ces dénominations, le cœur du modèle est un cloisonnement structurel. Nous allons procéder par description de sous-thématiques.

1. La posture de l'enseignant : cerner, normer

Le regard de l'enseignant est une caractéristique de cette école-caserne. L'observation est requise. De plus, l'enseignant semble devoir évaluer et cerner, selon certaines normes, un partage particulier entre normalité et déviance :

> « Le professeur ne peut guère espérer élucider et résoudre à lui seul un problème de délinquance juvénile. Il doit savoir au moins que le « code d'honneur » de la bande rend parfaitement vains tous engagements et promesses, hormis ceux qui ont été faits au « chef » de la bande »[1085].

L'action de l'enseignant est conjointe à d'autres partenaires :

> « Mais il importe d'être renseigné sur les causes de cette délinquance (carence familiale dans la presque totalité des cas), sur sa signification (l'appartenance à une bande peut avoir une valeur de compensation), sur la législation actuelle… Faire connaissance des magistrats compétents n'est pas une mauvaise chose si l'occasion s'en présente »[1086].

Cette logique met à disposition la caractérologie :

> « On peut définir le caractère comme « un ensemble de dispositions psychiques, permanentes chez un individu et permettant dans une certaine mesure de prévoir son comportement, en dehors de toute motivation particulière ».
>
> La science des caractères est fort ancienne, et les systèmes caractérologiques nombreux. Tous plus ou moins se proposent à la fois de définir des types fondamentaux, en nombre relativement restreint, et d'élaborer des procédés de diagnostic permettant d'identifier plus ou moins exactement tel individu réellement existant à tel type idéal.
>
> Avec Guy Palmade, on peut distinguer :
>
> - Les *caractérologies causales* qui mettent l'accent sur la recherche des causes ayant façonné le caractère dans sa forme actuelle (tempéraments, prédominance du système sympathique et para-sympathique, hyper ou hypo-sécrétion de telle glande à sécrétion interne, psychanalyse, etc.).
> - Les *caractérologies corrélationnelles* étudiant les relations existant par exemple entre le caractère et la morphologie (c'est-à-dire l'apparence corporelle) : types de Kretschmer, de Sheldon…
> - Les *caractérologies des propriétés* dont un exemple bien connu est le système de René Le Senne (s'appuyant sur les travaux de Heymans et Wiersma) qui, à partir de trois propriétés fondamentales (émotivité, activité, primarité-secondarité), définit les huit types suivants :
>
> Nerveux émotif Ŕ non actif Ŕ primaire.
>
> Sentimental émotif Ŕ non actif Ŕ secondaire.
>
> Colérique émotif Ŕ actif Ŕ primaire.
>
> Passionné émotif Ŕ actif Ŕ secondaire.

[1085] Henri Tavoillot, « Délinquance juvénile », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 25.
[1086] *Ibid.*, p. 25.

Sanguin non émotif Ŕ actif Ŕ primaire.

Phlegmatique non émotif Ŕ actif Ŕ secondaire.

Amorphe non émotif Ŕ non actif Ŕ primaire.

Apathique non émotif Ŕ non actif Ŕ secondaire.

La caractérologie, qui ne mérite que depuis peu le nom de science, est certainement appelée à rendre d'immenses services à l'enseignement. D'ores et déjà, quelques-unes de ses acquisitions peuvent être retenues et la référence à des types permet parfois à l'éducateur de mieux comprendre certains sujets. Cependant les procédés de diagnostic rapide du caractère ne sont pas entièrement satisfaisants ; une observation systématique portant sur une assez longue période est préférable […] »[1087].

Non seulement, l'enseignant doit cerner l'élève mais l'enseignant doit également présenter un visage fait d'exemplarité, notamment en ce qui concerne l'hygiène mentale et physique : « […] Physiquement, il est bon d'être en forme. Je laisse à chacun le soin de détailler les conditions de sa santé personnelle. Un médecin pourrait toutefois rappeler quelques principes élémentaires : nécessité du sommeil, de l'aération, d'une alimentation équilibrée, etc. »[1088], écrit Jean Beauté, professeur à l'Ecole militaire préparatoire des Andelys.

2. Enseigner au tableau noir

Le « tableau noir » est originellement ce qu'on appelle, la « planche » ; mot qui se prolongea dans la formule « plancher », être interrogé. Le tableau noir provoque des sentiments très contrastés. Il provoque l'angoisse, lorsqu'un élève entend son nom et qu'on lui ordonne de venir au tableau ; une angoisse qui augure parfois des trous de mémoire qui laissent l'élève sans voix. Lieu de l'humiliation, le tableau doit affronter la vengeance de l'élève quand, lors des interclasses, les élèves le font disparaître sous les « slogans rageurs » et les « caricatures éloquentes »[1089]. « Qu'il soit en équilibre sur un chevalet ou fixé sur toute la largeur du mur, le tableau noir demande à être traité avec beaucoup d'égards. Il existe un art du tableau noir : ce qui est écrit blanc sur noir se grave dans les mémoires. Enfants, nous admirions la calligraphie de nos maîtres d'école »[1090], écrit un des collaborateurs de la revue en 1962. Les gestes sont minutieusement réglés ; pour ne pas déstabiliser les élèves, le professeur doit écrire lisiblement et bien occuper la surface du tableau, tout comme il ne doit pas effacer d' « un geste rageur et désinvolte avant que l'auditoire ait eu le temps de transcrire le message »[1091]. Un plan clair mis au tableau permet aux enfants d'apprendre « l'art de savoir mettre trois ou quatre idées en ordre ». Pour le professeur, utiliser le tableau noir nécessite une « stratégie savante » ; au moment où l'enseignant donne son dos aux élèves, ceux-ci choisissent ce moment pour chahuter. Il se dit d'ailleurs qu' « il est bon d'apprendre à pivoter dans l'instant et en tout sens ». Au cas où l'enseignant ait peur de « déclencher la pagaille », il ne doit pas renoncer à l'utilisation du tableau.

Utiliser le tableau noir demande à l'enseignant toute une activité nécessaire, mais en même temps salutaire pour lui-même :

[1087] Henri Tavoillot, « Caractérologie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 16.
[1088] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964, p. 51.
[1089] Yves Cosson, « Tableau noir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 61-62, p. 61.
[1090] *Ibid.*, p. 61.
[1091] *Ibid.*, p. 61.

> « Ne pas rester vissé à sa chaise obsédé par l'idée de toujours faire face à la classe. Se lever, aller au tableau comporte une gymnastique salutaire pour le professeur anxieux et figé »[1092].

Le tableau noir fait partie de tout un espace d'uniformisation, dans lequel l'enseignant est une des pièces de cet espace.

3. Evaluer, classer et noter

Sur la thématique du classement, nous pouvons lire que chaque élève est classé. Les enseignants prennent l'« habitude d'attribuer à chaque élève, pour la commodité de l'appréciation et par goût de clarté, une place dans un ordre linéaire de valeurs »[1093]. Le classement se fait en fonction des compositions, des interrogations, de la conduite, des moyennes journalières ou trimestrielles. L'avantage du classement est de présenter « une vue d'ensemble de la classe ». Il installe une dynamique, « l'émulation », qui met les élèves en concurrence, « exaltant le mythe du champion ». L'intérêt majeur est de préparer l'élève à « la lutte pour la vie »[1094].

Bachotage

Les révisions, en vue de l'évaluation et avant le classement des élèves, sont évoquées dans le terme « bachotage ». Ce terme regroupe les réalités suivantes :

> « Psittacisme stupide, science aussi vite oubliée que rapidement acquise, malhonnêteté d'un savoir qui ne sert qu'à donner l'illusion du savoir, abrutissement angoissé ou dopé, efforts démesurés de dernière minute qui ne peuvent laisser qu'un dégoût de l'activité intellectuelle »[1095].

Tableau d'honneur

Le tableau d'honneur n'existe pas partout ; il est sujet à débat.

Lors de la première phase du tableau d'honneur, les enseignants doivent inscrire leur appréciation pour chaque élève et porter un signe dans une colonne spéciale : « P pour proposition, A pour acceptation, R pour refus ». Un point d'interrogation représente une assez sérieuse réserve, plus même qu'une abstention ; deux points d'interrogation signifient presque un refus. Le refus est grave, « car l'attribution du tableau d'honneur doit être décidée en réunion avec l'approbation de tous et à condition que le nombre de propositions l'emporte sur celui des acceptations »[1096].

> « Ce système, sans être trop lourd, permet d'assurer le maximum d'équité par une confrontation des points de vue qui diffèrent forcément selon les disciplines. Il n'est pas rare qu'un professeur se laisse fléchir par l'insistance de ses collègues et accorde sa chance à l'élève dont il aura été mécontent jusque là. Mieux vaut en effet, faire preuve d'indulgence. Un refus au tableau d'honneur ne doit pas être une forme de chantage, encore moins un geste de vengeance ou un règlement de compte. Ce n'est pas d'un trait de plume que l'on règlera, lorsqu'il existe, un conflit de personnalité »[1097].

> « L'inscription au tableau d'honneur doit tenir compte à la fois des résultats obtenus et de la conduite des élèves (l'administration pouvant fort bien intervenir sur ce dernier point). Mais elle n'est pas liée directement

[1092] *Ibid.*, p. 61.
[1093] Maurice Robert, « Classement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 19.
[1094] *Ibid.*, p. 19.
[1095] Jean Delannoy, « Bachotage », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 11-12, p. 12.
[1096] Robert Saint-Amans, « Tableau d'honneur », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 61.
[1097] *Ibid.*, p. 61.

> à la moyenne générale et c'est la notion de mérite qui doit être retenue pour chacun, bien plus que les résultats pris dans l'absolu. Il serait souhaitable de marquer de façon tangible, et même spectaculaire (car nos très jeunes surtout aiment cela) la réussite des bons élèves et surtout des « moyens » qui s'en trouveraient encouragés, soit par la création d'un authentique « tableau d'honneur » exposé en bonne place, soit par une nomination officielle entourée de quelque solennité. Mais c'est là tout le problème des récompenses qui se trouve posé en dehors des prix, trop souvent monopolisés d'ailleurs par une élite de sujets exceptionnellement doués, infime minorité. Sans doute convient-il de ne pas oublier que, notre petit élève de Sixième, appliqué et consciencieux, doit donner satisfaction à neuf maîtres différents ! Quel adulte oserait prétendre y réussir ? Récompense généralement appréciée et efficace donc, qui a surtout la valeur d'un « signal » lorsque, pour la première fois, un élève se la voit accorder ou refuser. Tradition puérile, objecte-t-on, comme la croix de certaines institutions. Peut-être serait-il plus puéril encore de la bannir au nom des principes abstraits. Mais faut-il la décerner à des garçons barbus, à des filles nubiles ? »[1098]

Examens

Pour Jean Beauté, professeur à l'Ecole militaire préparatoire des Andelys, on peut définir les examens de la manière suivante :

> « Rite annuel auquel n'échappent que les roublards (ni vous, ni moi) et les obscurs (oubliés on ne sait trop pourquoi par l'administration) »[1099].

En ligne de mire de ce classement se trouve la distribution des prix :

> « Estrade et plantes vertes, fanfare militaire ou orchestre de bonne volonté, épitoges amarantes ou jaune d'or bordées d'hermine sur les simarres noires, assemblée de parents et d'enfants endimanchés, c'est la distribution solennelle des prix »[1100].

Cette cérémonie marque le passage pour l'élève à un autre monde, ponctué par un « dernier adieu de l'élève au maître »[1101]. Il existe un cérémonial vestimentaire, la robe est le symbole d'une certaine tradition universitaire. Puis, le discours est l'occasion pour l'élève de s'adresser au public et de représenter son entrée dans le monde.

4. Sélectionner

Le concept de « bon élève » fait partie prenante de cette configuration. Le « bon élève » peut se présenter sous des visages différents : « bon élève docile, soigneux et ponctuel » ; « bon élève enthousiaste et curieux, souvent brillant, mais capable de défaillances » ; « bon élève qui n'est bon élève qu'en certaines matières » ; « bon élève qui n'est bon élève qu'avec certains professeurs » et « les bons élèves en puissance »[1102]. L'Ecole ne s'occupe que des bien-portants, sélectionne les bons élèves. Dans cette évaluation des potentialités de l'élève, il n'y a pas de rapport entre l'enseignant et l'enseigné, ce qui constitue une des constantes de l'Ecole-Disciplinaire.

Il n'y a pas de rapport humain, à proprement parler ; le tutoiement est parfois considéré comme « révolutionnaire »[1103]. Il y a une distance marquée entre l'enseignant et l'élève, entre

---

[1098] *Ibid.*, p. 61.

[1099] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964, p. 51.

[1100] Jean Delannoy, « Distribution des prix », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 26.

[1101] *Ibid.*, p. 26.

[1102] Jacques Alési, « Bon élève », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 13-14, p. 13.

[1103] In Jacques Alési, « Tutoiement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 67 : « Il y a le tutoiement d'Emile à Maxime (*Cinna IV*, 5), chargé de colère et de mépris. Il y a le tutoiement révolutionnaire, symbole de l'égalité des citoyens. Ces deux formes de tutoiement n'ont pas leur place dans nos écoles. La première serait blessante, la seconde démagogique. De vieilles circulaires, je crois, proscrivent le tutoiement. Il est pourtant pratiqué, c'est sûr, par d'excellents maîtres,

celui qui parle et possède le savoir et l'élève qui reçoit l'enseignement. L'élève doit tendre à ce qu'attend l'enseignant ; l'élève et l'enseignant renvoient des identités très fixes[1104].

Le « bon élève » correspond à un visage précisément délimité. Celui qui ne correspond pas à ces traits est en marge. La déviance pouvait revêtir de multiples visages. Le visage du gaucher par exemple. Etre gaucher n'était pas admis, à tel point d'ailleurs qu' « autrefois on obligeait les gauchers à écrire de la main droite »[1105]. Il fallut attendre que des Américains commencent à énoncer l'idée que le fait d'obliger un tel comportement pouvait avoir des conséquences en termes de troubles psychologiques et de difficultés orthographiques.

L'école-caserne ne veut que des « bons élèves », et selon un certain profil de « bon élève ». L'école-caserne met en place tout un mouvement. Pendant négatif de cette « émulation », les laissés pour compte. Une enquête en 1958 montre qu'à l'école primaire il y aurait 32% d'attardés. Autrement dit, un élève sur trois n'est pas en mesure de suivre le cours. Concernant le secondaire, 60% abandonneraient, 40% des entrés en Sixième se retrouveraient au Baccalauréat. Les écrémages se cumulent, on remarque rapidement « l'importance du déchet »[1106].

Depuis l'enseignement technique, la revue se pose la question : qui sont ces « réprouvés » ?

> « Qui sont-ils ?
>
> Autour des C.E.S., dès 14 ans, se crée le monde des « réprouvés ». Durant l'année scolaire (74-75), 543000 élèves suivaient l'enseignement du technique court :
>
> B.E.P. : 189000 (le VIe plan prévoyait 300000).
>
> C.A.P. : 343000 (le VIe plan prévoyait 350000).

---

sans que les élèves s'en trouvent choqués. D'autres ne l'emploient jamais et leurs élèves ne semblent pas le regretter. Faut-il tutoyer ou vouvoyer les élèves ? La question n'a guère de sens, tout dépend du climat de la classe. La seule règle semble être de n'en pas avoir. Travailler avec les élèves, les connaître, les aider avec fermeté et compréhension, tout cela est infiniment plus important. L'essentiel en ce domaine étant, non pas de rechercher un effet, mais d'être simplement soi-même. Il semble inutile de parler du tutoiement de l'élève à l'égard du maître ; il serait démagogie pure dans le cadre de notre enseignement actuel. Il jaillit pourtant parfois le jour où un jeune élève, dans le feu d'une explication, oublie soudain qu'il est en classe ; le maître saura, ce jour-là, être aussi passionné que son élève… et ne s'apercevoir de rien ».

[1104] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964, p. 48 :
« Depuis Jean-Jacques Rousseau, l'adolescence est conçue comme un ensemble d'événements psychophysiologiques qui rompent l'équilibre de l'enfance. Elle apparaît donc traditionnellement comme une période difficile et tourmentée : c'est la « crise ». En général on attribue cette caractérisation à M. Debesse qui a publié une célèbre thèse sur la *Crise d'originalité juvénile*. En fait, M. Debesse s'est toujours défendu d'avoir décrit *la* crise juvénile ; il a étudié seulement une forme particulière d'adolescence, celle qu'il avait pu observer chez quelques étudiants de l'école normale supérieure qu'il avait choisis comme cobayes ».
« Las ! Malgré les critiques féroces des psychologues étrangers (mais qui lit les ouvrages étrangers ?), malgré les psychiatres, le mot a pris : il est devenu un des mythes de notre société. En effet il convenait particulièrement à une société qui se sentait elle-même mise en question dans toutes ces formes. Et puis le mot *crise* permettait de notifier un phénomène sans vraiment l'étudier. Et comme beaucoup de psychologues, et pas mal de pédagogues, préfèrent des exemples littéraires aux expériences réelles, comme la littérature de la fin du siècle dernier (pensons à Rimbaud) et du début de celui-ci surabonde en jeunes gens en révolte, il est devenu évident que l'adolescence est l'âge de la crise. Et du moment que les psychologues démontraient l'existence de cette crise, du moment que les parents et les pédagogues se conduisaient comme si elle se produisait nécessairement, bref du moment que les adultes semblaient la désirer tellement, les adolescents ont fait leur crise. Et c'est ainsi que le mythe est devenu réalité ».

[1105] Mme Brunet, « Apprentissage et réapprentissage en Sixième », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 42-49.

[1106] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 45.

C.E.P. : 10500.

La commission préparant le VIIe plan reconnaît pour cette même année 435000 jeunes sortant du système scolaire sans formation professionnelle :

- 6000 niveau III.

- 97000 niveau IV.

- 36000 niveau V.

- 296000 niveau VI.

Ceux-là sont, pour le plus grand nombre, les enfants des familles d'ouvriers, d'employés, des petits commerçants et agriculteurs.

Près de 80 % des élèves de C.E.T. sont issus d'ouvriers, de salariés ou d'exploitants agricoles, cette proportion demeure singulièrement constante depuis 1959.

Ils sont, pour les moins formés, touchés par le chômage, les filles plus que les garçons.

En octobre 1975, sur 1015000 chômeurs recensés, 4 sur 10 sont des jeunes, 173000 sont à la recherche d'un premier emploi, 5 filles pour 3 garçons »[1107].

Les filières sont hiérarchisées et ce nivellement est entretenu, entre autres, par le responsable de l'orientation. L' « orienteur », ou l' « orientateur » est un « personnage au statut obscur, déjà entrevu généralement en sixième ou cinquième »[1108]. L' « orienteur » a des pouvoirs spécifiques :

« il est celui qui, d'une part, utilise les tests et en connaît les secrets et celui qui, d'autre part, connaît les arcanes du second cycle »[1109].

« L'élève, lui, bien que n'en ayant pas toujours conscience, est déjà un rescapé du système scolaire : il aurait pu être « orienté » en C.E.T. dès la 5e, ou encore aurait pu se retrouver finalement en 3e pratique ou en « classe préparatoire à l'apprentissage ». Vis-à-vis de ce rescapé la sélection revêt des aspects très complexes. Il s'agit d'abord pour l'élève de savoir s'il peut envisager des études longues. Ce « niveau-nécessaire-pour-faire-des-études-longues » est variable suivant les établissements et les divisions, il est essentiellement fonction du niveau général de la classe et de l'établissement et fondé sur l'idée que « tout le monde ne peut faire des études longues ». Si l'élève peut envisager de telles études, alors s'ouvre à lui le choix entre 28 baccalauréats assortis de différentes options sans compter quelques dizaines de brevets de technicien. Choix tout théorique où toutes les voies ne se valent pas : il existe une hiérarchie des voies de second cycle qui se caractérise par une spécialisation de plus en plus poussée à mesure que l'on descend et par des possibilités de débouchés de plus en plus nombreuses à mesure que l'on s'élève »[1110].

La revue présente l'orientation comme une sélection organisée et auto-légitimée par les agents de l'institution elle-même :

« Pour le conseiller d'orientation, la tâche s'en trouve simplifiée. Après avoir, selon les directives qu'il reçoit, collecté les vœux « spontanés », après avoir organisé de nombreuses séances d'information où il aura brossé une fresque géante des procédures et des filières, il lui restera, avec l'aide des professeurs principaux, à circonscrire la motivation de l'élève et l'aspiration des familles, au domaine du raisonnable, déconseillant telle section pléthorique, montrant la difficulté de telle autre, arguant de la faiblesse de l'élève, dégainant en dernier ressort ses tests pour prouver que celui-ci ne réussit pas et ne réussira pas en raison de ses « aptitudes limitées ». Son rôle est en somme de mettre de l'huile dans le rouage de la sélection qui consiste à étiqueter et à spécialiser des adolescents dès 15 ou 16 ans. Il psychologise les problèmes, justifiant ainsi la sélection avec

[1107] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 144, *La troisième, et après ?*, mai 1976, p. 16.
[1108] *Ibid.*, p. 17.
[1109] *Ibid.*, p. 17.
[1110] *Ibid.*, pp. 17 Ŕ 18.

des arguments pseudo-scientifiques (il a ou n'a pas une intelligence conceptuelle, intelligence concrète (?), très motivé pour… bonnes aptitudes manuelles… etc.) ».[1111]

5. Surveiller et punir

Punir, sanctionner

Le censeur du lycée a plusieurs rôles. D'un point de vue historique, les décrets impériaux et royaux donnent au censeur un rôle relatif à la « police » des élèves et un rôle concernant l'organisation des horaires[1112].

Cette question de « police », dans certains établissements, n'est plus ; il est question de « discipline générale, ou mieux d'éducation »[1113]. Cette discipline générale consiste en plusieurs éléments liés entre eux : « faire cohabiter des foules d'enfants ou de jeunes gens, soigneusement regroupés en « classes », en « études », en « dortoirs », et d'en assurer la surveillance à l'aide de maîtres d'internat ou d'externat »[1114]. La discipline est rendue possible par le règlement du 5 juillet 1890, qui définit entre autres la hiérarchie des sanctions. Concernant la circulation dans l'établissement, le censeur est épaulé par les surveillants généraux.

Le régime de sanctions est codifié depuis un arrêté du 5 juillet 1890 :

La punition doit être légitime, dans son contexte, dans sa forme et dans ses objectifs. C'est-à-dire que la punition doit être réparatrice (Article 2). La punition ne peut prendre que des formes précises : « leçon à rapprendre en totalité ou en partie »; « devoir à refaire en totalité ou en partie » ; « devoir extraordinaire » ; « retenue du jeudi ou du dimanche » ; « privation de sortie » ; « exclusion de la classe ou de l'étude » ; « exclusion temporaire ou définitive de l'établissement »[1115].L'exclusion momentanée de la classe ou de l'étude est régie par un fonctionnement différent des autres punitions. L'exclusion « ne peut être prononcée par un professeur qu'à titre tout-à-fait exceptionnel, en cas de manquement grave, avec rapport immédiat au proviseur ». Martial Pradalié, censeur des études au lycée de Montgeron, ajoute la précision suivante : « Ajoutons que pratiquement tout élève exclu doit toujours être conduit au bureau du censeur ou du surveillant général, accompagné de l'élève responsable de la classe »[1116].

Les articles 11, 12, 13 et 14 évoquent le rôle du proviseur : « Le proviseur a le contrôle de toutes les punitions données en classe, de quelque nature qu'elles soient ; elles seront consignées par le professeur sur un registre spécial, visé chaque semaine par le proviseur ».Lorsque plusieurs tâches extraordinaires ont été infligées à un élève dans la même journée ou plusieurs retenues du jeudi dans la même semaine, le proviseur détermine, suivant la gravité des circonstances, si ces peines doivent être confondues, exécutées successivement, ou transformées en une peine plus grave (Article 12). Les articles 12 et 13 montrent que le proviseur peut lever ou réduire une punition sur un élève après en avoir discuté avec le professeur, et qu'il est le seul à pouvoir prononcer une privation de sortie.

[1111] *Ibid.*, p. 18.
[1112] Martial Pradalié, « Censeur », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique,* novembre 1962, pp. 17-18, p. 17.
[1113] *Ibid.*, p. 17.
[1114] *Ibid.*, p. 17.
[1115] Martial Pradalié, « Sanctions », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 57.
[1116] *Ibid.*, p. 57.

5. L'exemple de l'internat dans l'Ecole-Caserne

La littérature sur le fonctionnement des internats dans les établissements scolaires est conséquente. Elle semble illustrer les caractéristiques générales de l'école-caserne.

Comment vit-on à l'internat **?** L'extinction des lumières est le repère pour que « le petit monde des élèves soit endormi ». L'agent du dortoir y est plus qu'un simple responsable de l'ordre matériel ; il fait en sorte que les élèves fassent leur lit, mettent en ordre leurs affaires et cirent leurs chaussures. Les élèves sont désordonnés de nature, mais le maître d'internat semble l'être également. Le maître d'internat est directement responsable de l'éducation de ces enfants à cette vie en collectivité qu'il ne maîtrise pas.

Hiérarchiquement au dessus de cette relation se trouve le surveillant général. Il s'occupe de « faire maintenir dans le dortoir une apparence d'ordre, en contrôlant sans cesse élèves et maître »[1117].

> « Face au nombre grandissant des internes, seul paraît possible ce contrôle permanent, alors qu'on souhaiterait autre chose en vue d'une éducation véritable »[1118].

Pour veiller à ce rythme de vie, le maître d'internat « assure la *police* du dortoir »[1119] ; « muni de son cahier de rapports »[1120], il est prêt à mentionner les incidents de la nuit. Le maître d'internat (et d'externat) dans les années 1960 est un étudiant, muni de la deuxième partie du baccalauréat ; il est recruté par le Rectorat. Il doit être inscrit dans une faculté ou une école d'enseignement supérieur ; il doit fournir « un service de surveillance », soit à l'internat, soit à l'externat :

> « Le maximum de service exigible d'eux est de 40 heures pour l'internat, 36 heures pour l'externat. Le temps de service est décompté de la façon suivante : de 19 heures le soir à 8 heures le lendemain matin et de 12 à 14 heures pour l'internat ; de 8 heures à 12 heures et de 14 heures à 19 heures pour l'externat. En principe, la nuit passée au dortoir équivaut à deux heures de service. L'emploi du temps des maîtres de surveillance est établi d'ordinaire par le surveillant général. Par ailleurs, la coutume veut que ces maîtres bénéficient au moins d'un jour de liberté, sinon de deux, ceux affectés à l'externat étant libérés le jeudi après-midi et le dimanche en entier »[1121].

Le surveillant de l'internat « est chargé du service d'étude, de dortoir, de réfectoire, de promenade. En un sens, la responsabilité des maîtres d'internat est plus lourde »[1122]. Le maître d'internat est nourri dans l'établissement[1123], pour une somme modique ; il est également logé par l'établissement.

Le problème posé par ces maîtres d'internat et d'externat est qu'ils ne semblent pas vouloir se destiner à l'enseignement. Leur charge de surveillance est un peu leur bourse, leur moyen de financement pour leur cursus d'études. Présence, loyauté, certes ; mais il semblerait que les établissements de l'époque ne peuvent exiger qu'ils soient « des éducateurs avertis ». En effet, ils ne sont guère plus âgés que les élèves qu'ils surveillent. Leur « exubérance » peut causer des soucis, dans le sens où le conflit de générations serait palpable, ou tout du moins serait

[1117] Martial Pradalié, « Dortoir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 26-27, p. 27.
[1118] *Ibid.*, p. 27.
[1119] *Ibid.*, p. 26.
[1120] *Ibid.*, p. 26.
[1121] Martial Pradalié, « Maîtres d'internat et d'externat », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 44-45.
[1122] *Ibid.*., p. 45.
[1123] Il était d'ailleurs recommandé de nourrir également le maître d'externat.

potentiellement présent, puisque le personnel de l'établissement est d'un âge plus mûr. Pour autant, « l'intérêt qu'on porte à leurs études personnelles, l'aide qu'on leur fournit, contribue à les rendre confiants et plus assurés dans leur tâche de surveillance »[1124].

> « […] Il faut faire preuve de beaucoup de doigté. Assistant surtout par personne interposée, censeurs et surveillants généraux se manifestent à travers ces jeunes maîtres ; ils ne savent jamais très bien comment ceux-ci interpréteront leurs conseils pour obtenir un équilibre satisfaisant de la discipline. C'est pourquoi il serait très souhaitable qu'un corps d'éducateurs soit créé, à côté de ces maîtres dont la jeunesse reste irremplaçable »[1125].

6. Le responsable de classe

Pour Michel Glatigny, le responsable de classe est : un « élève chargé d'établir la liaison entre l'administration et la classe ; un « représentant des élèves de la classe auprès des professeurs et de l'administration ; une « bonne à tout faire » ; un « bouc émissaire (formule nouvelle spécialement adaptée à l'enseignement contemporain) »[1126].

La nomination se passe de la façon suivante. Elle consiste en une élection, formule d'apparence utile et pertinente, elle constitue un « excellent exercice d'instruction civique »[1127] : « réflexions sur la pratique électorale et, suivant la classe, sur les divers systèmes électoraux, etc. ». Exercice utile dans une autre dimension ; en effet, il est l'occasion d' « un petit entretien sur le rôle d'un élu en général ».

Michel Glatigny met en avant un cas posant problème, une classe « dont les élèves lors de la rentrée ne se connaissent pas ». Seuls les redoublants ont potentiellement des chances, le seul recours est la désignation autoritaire, dont les conséquences risquent de dégoûter l'élève de l'exercice démocratique. Que cette désignation soit provisoire serait l'idéal ; seulement, « sauf indignité manifeste du responsable, une élection ultérieure mettra les élèves dans l'embarras : ils devront ou confirmer la désignation du maître ou infliger une lourde humiliation au camarade désigné. N'habituons pas nos élèves au plébiscite ! »[1128]

Le rôle du responsable de la classe est important dans la perspective d' « utiliser l'institution pour développer le sens de la responsabilité et l'esprit d'initiative »[1129]. En effet, à partir de la Troisième, il est possible de faire du responsable de classe le chef d'une équipe qui est composée de « ceux qui aident au fonctionnement de la classe : le bibliothécaire, le fournisseur de craie, le délégué à l'information (théâtre, films, etc.), le financier (collectes, achats, etc.) »[1130].

> « Le responsable doit aider ces « techniciens » ; les remplacer en cas de maladie ou de défaillance grave et surtout animer l'action commune ».
> « Certaines tâches d'entraide peuvent néanmoins lui incomber spécialement ; par exemple, quand un élève est malade, le responsable doit trouver un camarade qui tient l'absent au courant de ce qui se fait en classe. Si aucun élève n'habite à proximité du malade, le responsable fait recopier les tâches par un volontaire et remet le papier au professeur pour envoi par la poste ; etc ».

[1124] *Ibid.*, p. 45.
[1125] *Ibid.*, p. 45.
[1126] Michel Glatigny, « Responsable de classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 55-56, p. 55.
[1127] *Ibid.*, p. 55.
[1128] *Ibid.*, p. 55.
[1129] *Ibid.*, p. 56.
[1130] *Ibid.*, p. 56.

Pour le professeur, il faut « se rappeler que le responsable n'est ni un adjoint, ni un domestique, ni un bouc émissaire » :

> « Si l'atmosphère de la classe est bonne, il n'est pas impossible, avant d'ébruiter un petit « scandale » (disparition, falsification, etc.), de demander au responsable s'il n'y a pas moyen d'arranger les choses à l'amiable. Ne pas refuser systématiquement l'intervention du responsable en faveur d'un camarade puni, mais, s'il ne vous a pas apporté des éléments nouveaux, lui expliquer pourquoi vous maintenez votre punition ; il n'est pas question d'établir un tribunal populaire ou de transformer le responsable soit en « kapo », soit en avocat d'office. Surtout si vous êtes jeune et plein de zèle, rappelez-vous que justice et démagogie sont souvent ennemies et que notre premier devoir est de faire régner l'ordre indispensable au travail. Se décharger sur d'autres de ses responsabilités propres est plutôt faiblesse de caractère que largeur de vues »[1131].

V L'AUTORITE ET LA DISCIPLINE

Pour autant, et d'une manière paradoxale, l'autorité va être mise au banc des accusés en se retrouvant au cœur d'énoncés sur la discipline. La discipline, le pouvoir disciplinaire, vont être les éléments à combattre pour réduire les crises ; et l'autorité va être mise au cœur de ce système contre lequel les Novateurs vont vouloir entrer en lutte.

1. L'évocation de l'autorité

Jean Beauté, professeur à l'école militaire préparatoire des Andelys, est l'auteur en juin 1961 d'une contribution intitulée « Un sujet tabou : le chahut »[1132].

Cet article fait en réalité suite à deux contributions qui portaient sur l'autorité : Madame Martinie et Monsieur Bénac. Jean Beauté y explique la satisfaction ressentie à la lecture de cette rubrique sur l'autorité :

> « […] Pourquoi cette satisfaction ? Parce que jusqu'ici le problème de l'autorité était un problème tabou : peu d'articles, peu de chapitres lui avaient été consacrés ; tout se passait comme si les initiés gardaient pour eux le secret de cet art difficile qu'est le dressage de quarante jeunes fauves. Ou encore, ce qui aurait dû faire le sujet d'études et de réflexions à sous-entendus égrillards ou faussement navrés à propos de collègues malchanceux ou mal formés […] »[1133].

Jean Beauté raconte ses premiers pas dans l'enseignement :

> « Ayant été jeté à l'eau à vingt-deux ans, frais émoulu de la Sorbonne, trop confiant dans la science qui me garantissait une licence tout neuve, très timide de tempérament, j'ai connu des sentiments pénibles : l'étonnement douloureux lorsque mes élèves s'émancipaient plus qu'ils ne l'auraient dû, le découragement lorsque mes efforts pour reprendre la situation en mains se révélaient infructueux, la honte devant la réprobation générale et officielle qu'on avait parfois la charité de me faire sentir. Et une étrange pudeur empêchait mes aînés d'aborder le sujet avec moi de façon suffisamment nette et précise pour que j'en fisse mon profit ou pusse en tirer des enseignements concrets. Mon chef d'établissement me dit un jour : « Il est

[1131] *Ibid.*, p. 56.
[1132] Jean Beauté, « Un sujet tabou : le chahut », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 28, *Réforme et pratique de l'enseignement*, juin 1961, pp. 38-39.
[1133] *Ibid.*, p. 38.

très facile de ne pas être chahuté, très facile… » Mais jamais il ne précisa sa pensée et jamais je n'eus l'audace de lui demander de me révéler le secret qui aurait amélioré l'efficacité de mon enseignement »[1134].

Dès sa seconde année, et fort des lectures d'Alain, Jean Beauté s'appuya sur quelques principes « pour assurer [son] autorité » dans la classe :

« 1° Je veille à être physiquement en forme. Et cela m'impose une certaine ascèse : peu de sorties nocturnes, alimentation suffisante, mais simple et facile à digérer, repos intellectuel et aération hebdomadaires.

2° Je considère que la partie se gagne ou se perd dès les premières heures de l'année. Aussi apporté-je un soin particulier aux premiers cours et suis-je impitoyable avec les dissipés prématurés. Je sanctionne avec une sévérité exceptionnelle les manquements du mois de septembre. Un élève qui susurre une communication personnelle à son voisin en septembre n'est pas gênant, mais si on le laisse faire, dès octobre il y en aura quinze et en novembre il faudra user du porte-voix pour couvrir le tumulte. J'ajoute que je ne force pas ma voix Ŕ naturellement basse Ŕ car le bruit appelle le bruit, alors qu'un ton mesuré impose le silence si l'on veut entendre.

3° Je feins l'indignation, au début de l'année, devant des fautes vénielles pour inspirer à mon jeune auditoire les réflexions suivantes : « S'il se fâche pour si peu, que sera-ce si nous sommes vraiment indisciplinés ? »

J'insiste à ce propos sur l'indignation *feinte*. L'indignation réelle est catastrophique et généralement ridicule. De plus, elle est mauvaise conseillère et nous amène à mal doser la punition ou à taper à côté. Lorsque je me sens réellement en colère, je prends sur moi de dire très calmement au perturbateur : « Vous serez puni (sans préciser), venez me voir à la fin de l'heure ! », ce qui m'assure de sa tranquillité jusqu'au bout du cours puisqu'il se répand en conjectures, et ce qui me permet de retrouver la sérénité pour le punir en connaissance de cause et avec justice.

4° Il est difficile d'être juste, et surtout d'être considéré comme juste par les élèves. Pour ce faire, j'avertis à l'avance (dans les petites classes ; de telles précautions sont inopportunes et inutiles dans le second cycle) des points sur lesquels je serai inflexible, et cela sous une forme positive si possible : « Pour avoir droit à la parole, il faut lever la main et attendre d'être désigné ; lorsque la sonnerie retentit, attendez pour ranger vos affaires que je vous y aie invités ; lorsqu'on a quelque chose d'intéressant à communiquer à son voisin, on lève la main et toute la classe en profite… » Toute faute peut être ensuite relevée et sanctionnée sans créer de malaise, car la règle étant connue de tous la punition est considérée comme une conséquence normale et inévitable de l'infraction et non comme le foudre d'un dieu insondable en ses desseins.

5° Je punis beaucoup au début de l'année, peu ensuite, généralement pas du tout au troisième trimestre. De toute façon je veille à ne pas brandir des menaces que je serais bien incapable, ensuite, de mettre à exécution. Ainsi, mes élèves savent qu'il ne fait pas bon protester hypocritement contre une punition (« C'est pas moi, M'sieur ! Qu'est-ce que j'ai fait, M'sieur ? »), car je double la mise aussitôt et sans commentaire. Cela m'impose donc de commencer par une peine légère susceptible d'être aggravée, sinon où irions-nous ? Je précise que la réclamation est admise lorsque l'élève, *poliment*, exprime un étonnement *sincère* d'avoir été puni.

6° Pour résumer ce qui précède, je m'efforce de donner à mes élèves le spectacle d'un homme inflexible, insensible, inaccessible à la pitié, aux pleurs ou aux supplications. Il m'arrive bien sûr de grâcier un coupable, d'accepter qu'un devoir soit remis en retard ou reporté, mais je m'arrange toujours pour que tout le monde sente que le mouvement vient de moi et que ma décision n'a été influencée par personne. Si je me rends compte que tel devoir s'est malencontreusement inséré entre compositions importantes, je devance si possible toute demande de délai.

7° Cette dureté apparente se nuance d'humour ; on ne bavarde guère dans ma classe, mais on y rit. Ceci m'amène à souligner que toute fermeté est vaine si elle n'est pas au service de l'enthousiasme. Les élèves acceptent facilement une discipline rigoureuse s'ils savent qu'elle est imposée par un travail intéressant, voire agréable. Je m'emploie donc à captiver l'attention et, quelle que soit la matière enseignée, cela nous oblige à l'emploi d'un vocabulaire simple, accessible à tous. Les élèves ont vite fait de rechercher des remèdes à l'ennui si nous leur parlons un langage inintelligible pour eux, trop savant ou trop abstrait.

[1134] *Ibid.*, p. 38.

8° La question du rythme de la classe est très importante : un rythme trop rapide décourage, les traînards vite nombreux se consolent comme ils peuvent, en bavardant notamment : un rythme trop lent amène les bons élèves à s'ennuyer, donc à se distraire avec les moyens du bord (stylo qu'on démonte, table qu'on grave avec un compas, règle qu'on sculpte, etc.). Il faut donc choisir un rythme moyen. Mais là interviennent tellement d'éléments (tempérament du professeur, niveau de la classe…) qu'il est vain de formuler une règle »[1135].

2. L'autorité comme visage du paysage disciplinaire

Martial Pradalié, censeur des études au lycée de Montgeron, définit le terme « autorité » en décembre 1962 :

« Quarante garçons sont debout, devant vous, attendant le signe qui leur permettra de s'asseoir ; Ils jaugent le nouveau maître…Ce premier contact est souvent décisif. Plus qu'aucun autre, il est fait de ces impondérables sur lesquels se fonde notre autorité : façon de nous tenir, aisance dans l'attitude, voix assurée, peut-être aspect vestimentaire. Ces quelques secondes devant quarante garçons immobiles peuvent avoir un retentissement définitif sur leur comportement futur.

A cet examen à rebours chacun réagit à sa manière personnelle. Je crois malgré tout qu'une certaine impassibilité est nécessaire, attitude qui devra réapparaître de temps à autre. La classe sera désormais un monde assez fermé dont vous serez le maître ou que vous subirez. Un fil mystérieux vous reliera à votre auditoire pour se rompre seulement aux vacances de juillet. Vous entrerez chaque jour dans une manière de théâtre intime, où vous serez sans doute l'acteur principal, mais où les élèves prendront aussi leur rôle le moment venu. Ainsi s'établiront les règles de la classe, souvent sans qu'elles soient écrites.

Notre savoir garantit notre autorité intellectuelle. Encore faut-il que nous sachions le rendre accessible aux enfants et aux jeunes gens. La décantation du savoir est tout un art, un débutant doit s'en préoccuper dès sa première année d'enseignement.

On ne peut enseigner avec autorité que si l'on sait à qui on s'adresse. A défaut de dossier scolaire, un rapide tour d'horizon de la classe avec quelques-uns des professeurs qui l'avaient l'année précédente rendra bien des services, évitera bien des erreurs. En connaissant mieux les élèves, nous sentirons naître pour eux cette affection que réclament autant les adolescents que les plus petits. Ce lien affectif leur apprendra vite qui vous êtes, et ainsi se réalisera cette parole célèbre selon laquelle nous enseignons avant tout ce que nous sommes. Là il est impossible de tricher. Nos élèves nous obligent à donner tout ce que nous pouvons donner ; ils deviennent notre conscience. Par exemple, vous apparaîtrez à leurs yeux d'une fermeté inébranlable qui vous conduira à exiger beaucoup de vous-même en exigeant beaucoup d'eux. Si vous établissez la justice parmi eux, ils vous rendront le respect et l'admiration. Dès lors, un mot, un geste ramèneront le plus turbulent à son devoir. La sanction deviendra exceptionnelle, et, s'il y a sanction, elle sera prononcée en toute sérénité ?

Avant tout, chacun doit réinventer, les moyens d'obtenir l'adhésion de ses élèves, de faire jaillir l'intérêt et la curiosité intellectuelle. Cela exige un effort continu d'attention et d'imagination, par suite une santé et une forme intellectuelle toujours égales. Chaque heure de classe est un travail d'authentique qualité. La crainte n'est le support d'aucune autorité véritable. Il appartient à chacun de redécouvrir et de s'approprier les techniques de son métier »[1136].

3. Critique du costume et du masque

Jacques Alési, professeur de lettres au lycée technique de Creil, évoque en février 1964, l'autorité depuis le thème de la discipline[1137] :

« […] on oublie l'essentiel, c'est que la discipline est d'abord un problème d'autorité et ne se réduit pas à l'application de trucs, si solidement éprouvés soient-ils. Sans doute, ces trucs peuvent-ils aider, par exemple, un jeune collègue à asseoir plus vite et à meilleur compte une autorité qu'il possède déjà en lui : moyens utiles et à ce titre, bien sûr, il ne faut pas les négliger ; mais moyens épisodiques, aléatoires, à remettre sans

[1135] *Ibid.*, pp. 38-39.
[1136] Martial Pradalié, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 10.
[1137] Jacques Alési, « Discipline et personne humaine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 11-16.

cesse en question ; ils ne pourront jamais créer l'autorité, voire la remplacer si elle n'existe pas. Car l'autorité n'est pas d'abord du domaine de l'être. Une discipline vraie, fondée sur une autorité vraie, c'est d'abord un rapport de personne à personne. Rien ne peut la remplacer et lorsque des élèves chahutent c'est parce que le rapport n'a pas pu s'établir […] »[1138].

Donc, selon Jacques Alési, il n'y a pas de trucs à donner en cas de chahut, puisque l'autorité n'est pas du domaine de l'agir mais de l'être.

Jacques Alési évoque le terme de « masque inutile » :

« Si la discipline repose sur l'autorité, si celle-ci, comme nous venons de le montrer, naît d'abord d'un échange entre le jeune et l'adulte, je me demande vraiment Ŕ et ce sera ma dernière remarque Ŕ pourquoi nous prenons si souvent plaisir à nous déguiser. Je pense à tous ces conseils, à ces recettes que l'on donne couramment et qui décrivent le personnage que doit jouer devant sa classe le professeur qui veut réussir. Tout cela me semble à la fois vain et faux, et je me demande pourquoi nous avons si peur de rencontrer, tels que nous sommes, les élèves tels qu'ils sont. On prône ici les colères feintes, dont l'effet, paraît-il, enlève aux récalcitrants l'envie de renouveler leurs fautes. Ailleurs, on raconte avec joie le silence glacial et l'effet admirable produit par telle remarque acerbe et l'on fait bien comprendre que les paroles, consciemment, dépassaient la pensée […] »[1139].

« […] C'est pourquoi je me refuse à faire de ces comédies, quelles qu'elles soient, des conditions de la discipline ; avant tout, parce que le problème est ailleurs ; parce qu'il est dommage de mettre un écran entre ce qu'il y a de meilleur entre nous, maître et élèves : notre commune dignité de personne humaine »[1140].

« […] La discipline, ce n'est pas une abstraction, un code, un système pénal. Ce sont des êtres avec des visages, des peines et des joies, des faiblesses et des grandeurs qui s'aident à accomplir leur destinée d'hommes. Puissions-nous nous débarrasser de tout formalisme, de tout dogmatisme, de tout intellectualisme, nous délivrer des idées toutes faites, des préjugés et des peurs, afin de découvrir ceux qui nous sont confiés »[1141].

4. Deux postures : l'échange ou la comédie

Jean Beauté, professeur de lettres à l'Ecole Militaire Préparatoire (Les Andelys) évoque l'autorité depuis une contribution dont le titre est « Autorité et connaissance de soi »[1142]. Selon lui, « on peut considérer l'exercice de l'autorité comme l'application de techniques »[1143]. Jean Beauté fait alors référence à l'existence de « procédés de métier qui permettent de rétablir l'ordre indispensable et qui préviennent les difficultés sérieuses »[1144].

Jean Beauté met en avant trois préalables, trois paramètres à reconnaître et prendre en compte, en quelque sorte pour mieux se connaître pour appréhender les autres par la suite : la « permanence des réflexes de dépendance », le « goût de l'absolu et besoin de sécurité intérieure » et la « survivance du narcissisme pubertaire »[1145].

[1138] *Ibid.*, p. 14.
[1139] *Ibid.*, p. 15.
[1140] *Ibid.*, p. 15.
[1141] *Ibid.*, p. 16.
[1142] Jean Beauté, « Autorité et connaissance de soi », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 20-21.
[1143] *Ibid.*, p. 20.
[1144] *Ibid.*, p. 20.
[1145] *Ibid.*, pp. 20-21.

5. Murmure d'une aventure prochaine : l'autorité dans la nouvelle discipline

En février 1964, Andrée Brossé, censeure d'un lycée de jeunes filles en Avignon, met la question de la « discipline scolaire » au centre de la réforme de l'enseignement[1146] :

> « […] Je suis persuadée qu'une conception nouvelle de la discipline donnerait à nos établissements cette ouverture sur la vie qui leur manque souvent, et à nos élèves le sentiment réconfortant qu'au lycée elles sont aussi dans la vie, et non au côté. Et surtout je crois qu'une nouvelle conception de la discipline pourrait faire de nos lycées des établissements de formation humaine, ce qu'ils ne sont pas toujours »[1147].

Andrée Brossé estime qu'il s'agit d' « une redoutable aventure » que de vouloir changer la discipline générale d'un établissement. Andrée Brossé a pu observer plusieurs établissements, en Bretagne et dans le Sud-Est, et elle a pu constater que beaucoup d'adultes, parents ou personnel des lycées, restaient favorables (« très attachés » écrit Brossé) à la discipline traditionnelle. Et selon Andrée Brossé, « […] la discipline traditionnelle repose sur la notion d'autorité, qui entraîne l'obligation de l'obéissance et qui établit le rapport de l'adulte à l'enfant ou à l'adolescent comme un rapport de supérieur à inférieur »[1148]. Andrée Brossé reconnaît que beaucoup de choses ont parfois changé par rapport à cette explication ; néanmoins, elle précise que les changements concernent surtout le regard de l'élève sur l'enseignant mais aucunement l'inverse : « […] beaucoup d'adultes eux, n'ont pas changé, ou si peu ! »[1149]

Andrée Brossé fait donc le constat suivant : « […] Ce sont les jeunes qui n'acceptent plus l'autorité, mais les adultes la déplorent, et sans elle ne voient pas comment se tirer d'affaire dans leur rôle d'éducateur […] »[1150]. Andrée Brossé décrit une situation où les adultes observent un refus d'autorité puis démissionnent, une situation où des jeunes adultes responsables réclament une obéissance qu'ils refusaient eux-mêmes à un moment donné. Face à la masse, face à ce potentiel d'indépendance, la méthode pour contenir cette indépendance est d' « obtenir l'obéissance » ; et Andrée Brossé poursuit : « […] et pour obtenir l'obéissance il faut appliquer des sanctions à ceux qui désobéissent […] »[1151]. Ce qu'il faut voir ici est le couplage autorité-obéissance, dont Andrée Brossé regrette l'omniprésence. Et c'est sur ces terres que se joue un changement éventuel : le changement de discipline scolaire est lié à la notion d'autorité, que peu d'adultes souhaitent voir disparaître mais que les jeunes ont déjà mise de côté. Le relâchement face à ces principes s'exprime par l'idée de désordre ; et ce désordre est le théâtre de deux tensions opposées : les élèves qui peuvent pourtant s'exprimer veulent encore davantage, contrairement aux adultes dont Andrée Brossé semble dire qu'ils voudraient reprendre le dessus. L'autorité se pose comme le contraire d'une discipline consentie. Ce consentement reposerait sur le respect de la personne humaine de l'enfant ou de l'adolescent ; et Andrée Brossé continue son explication en écrivant : « […] l'autorité repose sur le non-respect de cette personne humaine ; car elle impose l'obéissance sans que l'enfant ou l'adolescent puisse la rejeter et sans qu'il ait la maturité d'esprit nécessaire pour l'accepter librement »[1152]. Dans cette situation, seuls le choix du respect de la personne et l'abandon de l'autorité pourraient selon Andrée Brossé mettre l'adulte dans une position de « disponibilité à l'égard de l'élève »[1153]. De cette manière, par son ouverture, l'adulte se mettrait au service de

[1146] Andrée Brossé, « Le problème », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 27-28.
[1147] *Ibid.*, p. 27.
[1148] *Ibid.*, p. 27.
[1149] *Ibid.*, p. 27.
[1150] *Ibid.*, p. 27.
[1151] *Ibid.*, p. 27.
[1152] *Ibid.*, p. 28.
[1153] *Ibid.*, p. 28.

l'élève et ainsi pourrait « l'accepter loyalement comme un partenaire qui a le droit de faire connaître son point de vue »[1154]. Le raisonnement est le suivant : « […] seule cette attitude généreuse peut entraîner l'adhésion de l'élève à la vie générale d'un établissement et donc à sa discipline […] »[1155]. Respect de la personne n'entraîne ni faiblesse ni laxisme :

> « […] Respecter un élève c'est lui demander, le considérant comme responsable de lui-même, de prendre des engagements ; et c'est réagir vigoureusement quand les engagements ne sont pas tenus ; car c'est respecter un être humain que d'attendre de lui qu'il tienne sa parole […] »[1156].

Andrée Brossé pense que la réticence des chefs d'établissement à l'évocation de l'idée de l'autodiscipline est basée, non sur des principes ou des convictions, mais sur la lucidité, notamment la lucidité au sujet de la réalisation de cette autodiscipline et donc des difficultés de sa mise en œuvre. L'autorité empêche donc l'évolution vers l'autodiscipline et cette situation a trois conséquences. La première est que « […] l'autorité empêche tout développement du sens civique chez l'élève […] »[1157] :

> « […] Car le sens civique ne peut se développer que chez un être qui se sait intérieurement libre ; celui qui est obligé d'obéir sous peine de sanction n'a pas besoin de sens civique. Et en fait il me semble évident que notre formation scolaire (ou familiale) n'aboutit que très rarement à développer le sens civique, ce qui est grave […] »[1158].

Selon Andrée Brossé, la deuxième conséquence est que « […] notre éducation n'aboutit pas à faire de nos élèves des adultes, ce qui est pourtant le but essentiel de l'éducation […] »[1159] :

> « […] L'autorité-obéissance les maintient dans l'enfance, au moins à notre égard, jusqu'aux classes terminales inclusivement. D'où l'attitude souvent puérile de l'indiscipline : dans les grandes classes, on refuse l'obéissance par des gestes ou des paroles insolentes différant peu de l'attitude capricieuse et butée d'une petite fille. Il m'est arrivé d'obtenir un changement d'attitude chez une élève, uniquement en lui montrant la puérilité de ses gestes ou attitudes de révolte […] »[1160].

La troisième conséquence est que « […] le principe d'autorité-obéissance enlève à l'élève tout sentiment de responsabilité à l'égard de sa propre vie […] »[1161] :

> « […] Car être entouré d'adultes qui demandent l'obéissance et qui jugent, c'est obligatoirement rester l'enfant qui accepte ou qui refuse ; et les deux attitudes sont des attitudes de dépendance. Combien de fois ai-je vu que faire comprendre à une élève qu'elle était personnellement responsable de son travail et de sa conduite, c'était lui enlever le support sur lequel elle appuyait sa révolte. Or se savoir responsable de soi-même c'est s'acheminer vers l'état adulte »[1162].

Andrée Brossé conclut en écrivant qu' « […] il ne suffit pas d'instruire et de surveiller les élèves ; il faut surtout essayer d'en faire des hommes et des femmes intérieurement libres »[1163]. La disciplinaire nuit au démocratique.

[1154] *Ibid.*, p. 28.
[1155] *Ibid.*, p. 28.
[1156] *Ibid.*, p. 28.
[1157] *Ibid.*, p. 28.
[1158] *Ibid.*, p. 28.
[1159] *Ibid.*, p. 28.
[1160] *Ibid.*, p. 28.
[1161] *Ibid.*, p. 28.
[1162] *Ibid.*, p. 28.
[1163] *Ibid.*, p. 28.

6. Nouvelle autorité indirecte et nouveau cadre

Jean Lagarrigue, professeur au lycée municipal de garçons (Le Havre), distingue deux exercices différents de la discipline[1164] : la manière « directe », « […] lorsque le maître (professeur, surveillant) parvient à se faire obéir (ou essaie) sans avoir recours à personne d'autre que lui-même, soit qu'il utilise des sanctions (au sens large du mot : punitions ou récompenses, plus souvent punitions) qui ne seront connues que des élèves (ou mieux encore de l'élève), soit qu'il n'en utilise pas du tout »[1165] ; et la manière « indirecte », « […] si le maître fait intervenir dans la sanction une tierce personne ou plusieurs […] »[1166].

Jean Lagarrigue écrit :

> « La solution la meilleure semble bien être la discipline directe du maître, avec un usage aussi modéré que possible des sanctions et en évitant absolument les cloisons étanches ente le maître et ses collègues d'une part, et l'administration de l'autre. L'idéal apparaît alors comme une discipline directe s'appuyant essentiellement sur l'enseignement, la « discipline » (dans l'autre sens du mot) dont il s'agit »[1167].

Jean Lagarrigue conclut sa contribution en ces termes : « Lorsqu'une autorité réussit à s'établir ainsi, elle devient mieux qu'une autorité, elle devient une influence et un rayonnement. On peut d'ailleurs discuter sur la valeur des influences. Telle influence qui s'exerce par les moyens les plus doux, dans l'atmosphère la plus cordiale, peut n'être pas entièrement souhaitable (personnalité un peu désuète qui déteint sur les élèves, gens épris de paradoxe et qui font des émules, etc.). Mais cela fait partie des risques à courir : faire le procès de ce genre d'autorité ce serait s'en prendre à ce que nous avons souvent de meilleur en fait d'autorité. Il y a d'excellentes influences »[1168].

Lagarrigue met en avant le caractère nécessaire et sain de l'autorité en tant qu'influence. Un glissement s'opère néanmoins sur une des dimensions de l'autorité éducative, concernant la dialectique de la permission et de l'interdiction. Cette dialectique prend effet sur un mode indirect si l'on lit bien Lagarrigue.

La notion d'influence apparaît totalement légitime. Il faut garder cette notion d'influence et à partir d'elle, changer le cadre, le système disciplinaire.

Jeanne Strawzynski-Magne, professeur au lycée de jeunes filles à Poitiers évoque en février 1964 la discipline[1169].

> « Le procès des lycées casernes n'est plus à faire. Si, malgré les avertissements des psychologues, des sociologues, des médecins, on continue à en construire, alors il est bien évident que le seul système possible de discipline sera un système policier. Ce jour-là les professeurs qui rêvent encore d'être des éducateurs prendront la fuite. On pourra utilement les remplacer par des C.R.S. »[1170].

> « Il est plus difficile, sans doute, et plus long, de réapprendre à marcher à un jeune paralysé que de lui acheter des béquilles. Il est plus difficile, et plus long, d'apprendre à des enfants à se discipliner que de les contraindre à la sagesse par des menaces et des punitions. Mais la seule discipline véritable est celle qu'un être humain s'impose à lui-même librement »[1171].

[1164] Jean Lagarrigue, « Action directe et action indirecte », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 29-30.
[1165] *Ibid.*, p. 29.
[1166] *Ibid.*, p. 29.
[1167] *Ibid.*, pp. 29-30.
[1168] *Ibid.*, p. 30.
[1169] Jeanne Strawzynski-Magne, « La discipline et l'ensemble du problème éducatif », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 30-31.
[1170] *Ibid.*, p. 30.
[1171] *Ibid.*, p. 30.

> « Quand on observe avec un peu d'humour ces traditionnelles séances qui clôturent, dans nos lycées, chaque trimestre scolaire, on ne peut s'empêcher de penser à la morale simpliste et combien cruelle de la comtesse de Ségur : punition des méchants, récompense des bons. Les bons, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas assez intelligents pour suivre avec profit des études secondaires Ŕ et depuis la suppression de l'examen d'entrée en Sixième ils sont nombreux Ŕ ou bien ceux qui pour une raison ou pour une autre ne se sont pas adaptés […] »[1172].

> « La vie scolaire devrait préfigurer la vie professionnelle et sociale puisqu'en principe elle y prépare l'enfant. Or, ce n'est pas son moindre paradoxe que le travail y est le plus souvent solitaire, au lieu d'être solidaire, que le système démodé et néfaste des compositions, du classement, voire des prix, y développe les tendances individuelles et égoïstes au lieu d'y encourager le goût de la collaboration et l'esprit de coopération.
>
> Des hommes éminents ont, durant de longues années, expérimenté des méthodes éducatives qui n'ont plus à faire leurs preuves ? Mais parce que ces méthodes secouaient trop rudement le vieil arbre de la tradition, elles ont été rejetées. Seuls quelques isolés continuent, dans leur classe, à les utiliser. Mais personne ne leur en sait gré. Elles ont pourtant un double avantage de donner aux enfants une bonne technique de travail et de les habituer à vivre en groupe. On dit aussi qu'elles rendent les enfants heureux. Est-ce si négligeable ? »[1173]

Nous assistons alors à un tournant sur les problématiques du temps et de l'espace dans l'éducation à l'Ecole[1174]. Le cadre est en lien avec le type d'éducation ainsi que les valeurs et les normes véhiculées ; c'est ce que rappelle André Massat, inspecteur de l'enseignement technique à Toulouse, en février 1964[1175] :

> « […] Il y a lieu de dire aussi que la couleur des salles de classe et d'étude, des réfectoires et des dortoirs, agit sur le comportement et qu'elle ne saurait être choisie au hasard. Peut-être faudrait-il se demander quelle influence secrète ont les lignes architecturales sur la conduite. Dans les bâtiments, les lignes courbes et horizontales doivent-elles l'emporter sur les lignes brisées et les verticales ? Le milieu conditionne notre état d'âme et participe obscurément à notre éducation »[1176].

Il est l'heure du changement, d'un changement vers la possibilité d'un monde démocratique. Pour les Novateurs, il est temps de tourner le dos à tout un paysage de détails et de cohérence pour se tourner vers un avenir à construire, comme l'écrit Gilbert Walusinski, professeur de mathématiques au lycée de Saint-Cloud, en février 1964[1177] :

> « Je voudrais qu'on tourne résolument le dos à Mac-Mahon, que l'on ne continuât pas ! Mais plutôt que nous, les adultes, nous ne fassions rien qui puisse compromettre l'avènement d'un homme et d'une société meilleurs que ceux que nous avons connus »[1178].

[1172] *Ibid.*, p. 30.
[1173] *Ibid.*, pp. 30-31.
[1174] Ce tournant se dessine en 1964, il se concrétisera davantage vers 1968 sur les questions de discipline. Sur ce paysage disciplinaire, Muriel Darmon écrivait récemment quelque chose de significatif reliant « disciplinaire » et « autorité » : « […] Je suggère donc au final que cette incursion dans la discipline lycéenne fait entrevoir quelque chose que l'on pourrait nommer, sur le modèle du « dispositif de sexualité » de Foucault qui est autant à l'œuvre dans la répression du désir que dans sa production, un « dispositif d'autorité », engendrant tout à la fois la sanction et l'insubordination. À l'image d'une autorité institutionnelle qui aurait, graduellement et progressivement ou bien brutalement, cédé sous les coups de la contestation lycéenne, il faut donc substituer l'idée d'une renégociation des rapports d'autorité émanant en partie de l'institution elle-même, ou plutôt du « dispositif d'autorité » dans lequel elle prend place, et c'est bien dans ce contexte qu'il s'agit de replacer la question des effets de Mai 68 sur la discipline scolaire » (In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, p. 178.).
[1175] André Massat, « Le cadre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.
[1176] *Ibid.*, p. 31.
[1177] Gilbert Walusinski, « Continuez… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.
[1178] *Ibid.*, p. 31.

VI DESCRIPTION DE LA FORMATION DISCURSIVE DE L'AUTORITE DISCIPLINAIRE

Plusieurs textes de notre répertoire se sont insérés dans cette intrigue car ils possédaient des modalités énonciatives communes. Il s'agit de textes produits par un « examen de conscience », rendu possible par une évolution bien particulière du format de la revue, suite à l'incitation à s'emparer des questions d'éducation et de société.

Autres éléments démontrant la régularité discursive qui traversent ces textes, une représentation particulière de l'enfance. L'enfance comme un état imparfait, incomplet. L'action sélective et modélisante de l'Ecole est également une des régularités de cette formation discursive. Ce type d'Ecole auquel il fait référence est une Ecole-Caserne, une Ecole disciplinaire, et mise en valeur comme l'épicentre de la crise de la présentation du monde, en cours dans les années 60.

L'autorité y est perçue comme la localisation dans la classe du système de domination de l'Ecole disciplinaire avec toutes les fonctions attribuées à l'Ecole-Caserne précédemment (sélection, modélisation) au service d'une société cloisonnée, hiérarchisée, entièrement tournée vers le passé et uniquement axée sur la reproduction d'elle-même. A la fois, le « masque », le « costume », et le « décor », le « théâtre ».

Nous pouvons donc regrouper les signes sur l'autorité qui ont pu être insérés dans cette intrigue dans une formation discursive que l'on nommera *formation discursive de l'autorité disciplinaire*. La pratique discursive de l'intrigue du sol et des fondements correspond ainsi à un « examen de conscience » des enseignants, rendu possible par le contexte de la revue.

1. Constats

L'intrigue des sols et des fondements a pris forme à partir d'une incitation à la parole face à un problème. A partir de 1957, le format de la revue tend à s'adresser à un public bien plus large qu'auparavant. Cette diffusion plus large s'augure dans les sillons laissés par des « maîtres éminents ». Ces maîtres, que Jean-Michel Chapoulie[1179] nomme les « nouveaux spécialistes des sciences sociales » [1180], et qui vont se positionner en experts de la politique scolaire.

La crise de la jeunesse est le *problème* à partir duquel les enseignants vont disserter et réfléchir. C'est par cette entrée que la littérature des *Cahiers* va diagnostiquer l'Ecole et la Société. La description de cette crise se déroule en deux pôles : la jeunesse et les enseignants ; c'est-à-dire que les enseignants vont procéder à un « jeu de miroir » dans lequel ils vont d'abord décrire la jeunesse et ses particularités, puis dans lequel ils vont eux-mêmes se voir et se décrire.

[1179] Jean-Michel Chapoulie est professeur de sociologie à l'Université Paris I.
[1180] Jean-Michel Chapoulie, « Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962 », in *Genèses*, n° 64, mars 2006, pp. 124-145.

Les contributions sur la crise de la jeunesse sont d'horizons très variés et ne représentent pas précisément la position des enseignants Novateurs car justement, ces contributions ne sont pas toujours l'œuvre d'enseignants, le numéro en question (le n° 3) se voulant être une enquête très large.

Nous pouvons y observer une tentation très présente dans ces contributions, la tentation de penser l'enfant-animal. Cette tentation s'observe sur un fond d'apparence contradictoire que nous avons relevé dans la description de cette intrigue (enfant-bon et enfant-animal). Plusieurs textes renvoient l'idée d'un bon enfant, de l'enfant bon, tout en argumentant que cet enfant, laissé à lui-même ou avec ses pairs, loin du regard des adultes, peut développer des conduites d'une grande sauvagerie. Un regard normatif des adultes et des enfants ayant tendance à se conduire en non-civilisés ; si bien qu'il semble que, dans le son que ces enfants peuvent produire, l'adulte ne décèle que des bruits de plaisir et de douleur. Pas de place pour l'enfant, pas de support et de crédit à la parole de l'enfant.

Ces deux idées apparemment contradictoires, l'enfant-bon et l'enfant-animal, sont pensables si l'on s'appuie sur la distinction aristotélicienne qui fonde la politicité à partir d'une opposition entre langage humain et voix[1181]. Il y a donc ceux qui parlent et les autres, qui eux, ne parlent pas vraiment. Ceux qui ont le *logos* peuvent disserter du bien et du mal, du juste et de l'injuste ; ceux qui ont la *phoné* ne peuvent exprimer que cris et plaintes. C'est-à-dire que reconnaître la bonté naturelle de l'enfant n'apparaît pas incompatible avec le fait de souligner l'animalité de l'enfance puisque l'on considère que l'enfant sera l'adulte de demain mais qu'en l'instant présent, il n'a pas de parole à exercer. Le caractère imparfait qui caractérise l'état de l'enfance apparaît par conséquent comme la superposition de deux énoncés : l'enfant porte en lui le potentiel qu'il saura exploiter demain, mais son état imparfait actuel lui interdit de jouer tout rôle actif.

Et l'Ecole, en l'occurrence l'Ecole disciplinaire, fonctionne à partir de ce schème de la domination : d'un côté, les détenteurs du langage humain, de la parole, les adultes ; et de l'autre côté, ceux qui n'ont que la voix, les jeunes, les élèves. C'est le portrait d'une jeunesse en marge qui se dessine dans les nombreuses contributions produites à ce sujet. Ces jeunes sont en marge de l'Ecole et de la Société, constatent les enseignants Novateurs. A partir de ce phénomène de marginalité, qui se traduit à de nombreuses reprises dans des « révoltes sans causes » à divers endroits du globe, va se cristalliser une critique de l'Ecole et de la Société. Une Ecole qui consacre l'inégalitaire, tout comme la Société. L'Ecole considère l'adulte comme le modèle qui a été jusqu'à son terme ; l'adultité se calquant sur la maturité, sur l'idée de plénitude, l'enfance étant alors entendu comme une personne, pas encore mûre, ayant besoin de protection morale, ne pouvant exister seul. Dans le même temps, les structures de l'Ecole reposant sur des parcours scolaires à choisir très tôt et entre lesquels il n'existe que peu ou pas de passerelle, le fonctionnement de l'Ecole permet la reproduction des élites, appuyée en cela par l'action de l'adulte qui empêche tout renouvellement des élites en niant systématiquement l'initiative de l'enfant.

[1181] Nous nous appuyons ici sur le travail fait par Jacques Rancière lorsqu'il évoque cette distinction aristotélicienne comme fondant l'évidence de la politicité de l'homme (in RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués*. Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p., p. 192).

Et c'est cette référence de la « maturité » qui commence à s'effriter entre 1950 et 1960. On se rappelle le témoignage en décembre 1957 de cette personne, occupant un poste important dans une très grande organisation culturelle internationale, qui rappelait que la jeunesse ne constituait pas un fait *biologique*, pas plus qu'elle ne constituait un fait *psychologique*. La jeunesse était, selon lui, « une réalité *sociologique* ». Il expliquait :

> « La jeunesse est le temps où un individu, ayant atteint sur divers points une majorité de fait, n'est cependant pas autorisé par la société à exercer les activités correspondantes. C'est le temps où l'on pourrait déjà vivre de la vie de l'adulte, et où l'on est tout de même obligé d'attendre devant la porte qu'on nous permette d'entrer ».

L'usage du terme « majorité » est essentiel. Marc Flandin lui demandait d'ailleurs pendant l'entretien de développer ce qu'il entendait par majorité. M. X. développait ce terme de « majorité de fait » qu'il avait évoqué en quatre points. Tout d'abord, la *majorité sexuelle*, car il considérait que le « pouvoir sexuel existe, mais il faut attendre pour avoir le droit de l'exercer » ; il faut attendre soit le mariage, écrivait-il, soit un certain âge, « selon les conventions du milieu social régnant ». Ensuite, il évoquait *la majorité civile* ; il expliquait que l'instruction s'est développée, « répandue » écrit-il, et donc que le prolongement de la scolarité faisait que les jeunes gens s'instruisaient, pouvaient avoir des avis, juger, raisonner, discuter de politique. En tout cas, ils n'en discuteraient pas d'une manière plus sotte que les adultes eux-mêmes. Les jeunes pourraient suivre l'activité politique et y participer ; mais cette exclusion est une ruse selon M. X. pour que les « jeunes n'aient pas voix au chapitre » : « on se méfie d'eux ou on les utilise ». Il était également question de la *majorité professionnelle*. M. X. estimait qu'on accédait aux responsabilités professionnelles bien après l'âge où l'on commençait à en avoir les aptitudes et le désir. M. X. évoquait une quatrième majorité : il s'agit de la *majorité économique* qui se caractérise par le fait de « gagner de l'argent, le dépenser ». Le jeune est dans une condition où il ne peut que demander de l'argent et où il est dans l'impossibilité de disposer de budget, précisait-il.

Le problème consiste dans le fait que l'Ecole maintient dans un « état de minorité » une jeunesse sensiblement différente des générations précédentes. C'est dans ce contexte que les Novateurs écrivent dans la revue et dans ces écrits vont se dessiner une pensée du changement.

2. Les « sillons » de la pensée Novatrice

C'est dans le « sillon » de plusieurs « maîtres éminents » qu'un certain nombre d'idées vont être reprises par les enseignants militants. Trois thèmes peuvent être regroupés : la périodisation d'une nouvelle ère ; l'accélération ; la référence au Plan Langevin-Wallon.

2.1. Un nouvel âge

C'est une nouvelle ère qui s'ouvre. Dès 1950 dans la revue, il est question d' « un nouvel âge ». Tels étaient les propos des « maîtres éminents ». La rupture qui permet à cette périodisation dans l'Education d'être pensée est en lien avec la conviction que des méthodes, des programmes, tout un système de rationalités et tout un fonctionnement au quotidien, sont considérés comme dépassés. Ce qu'évoque Brunold à son entrée en fonction :

> « Les méthodes actives employées dans l'Enseignement du Premier Degré se sont donc, dans les classes nouvelles, adaptées aux exigences d'un autre âge scolaire » [1182].

Cette caractéristique d'un temps nouveau se délimite paradoxalement par la mise en lumière de ce qui est dorénavant désuet, périmé. C'est parce que les choses ne vont plus de soi car dépassées, qu'émerge l'idée d'un temps nouveau.

C'est la notion de tradition qui souffre dans l'émergence de l'idée du « nouvel âge », comme le suggéraient Morazé, Weiler et Gal. La tradition qui a configuré le présent n'apparaît plus légitime ; elle ne pourra plus configurer le futur.

Le travail quotidien des Classes Nouvelles, porté par la référence au Plan Langevin, constitue un exemple de fonctionnement en harmonie avec ce « nouvel âge ». Pour reprendre des mots de Gal, ces classes vont « dans le sens de l'histoire ». Un sens que ne suit pas actuellement une Ecole qui n'est pas en phase avec son temps. Il en est de même pour les enseignants, qui ne se sentent pas, eux-mêmes, en harmonie avec cette nouvelle ère. C'est ce dont témoigne Georges Teindas en décembre 1957, quand il évoque « [la] révolution totale de notre civilisation »[1183] dans laquelle les adultes se sentent dépassés :

> « Nous assistons à **une révolution totale de notre civilisation**, et dont nous ne sommes pas, nous adultes, absolument conscients parce que, se déroulant insensiblement sous nos yeux depuis vingt-cinq ans, nous manquons de points de repère pour la voir véritablement, de même que nous ne nous sentons pas objectivement vieillir, sinon peut-être lorsqu'il est trop tard. Et, le plus souvent, au fond de nous-mêmes, nous considérons la civilisation environnante des mêmes yeux avec lesquels nous l'avons découverte à vingt ans. Par contre, les jeunes découvrent aujourd'hui d'un œil neuf ce que nous voyons, nous, avec vingt-cinq ans de retard. Or quelle distance sépare 1932 de 1957 ! »[1184]

2.2. L'accélération liée au progrès technique

Le second thème important est l'idée de temps accéléré, qui fait rentrer en jeu l'urgence et l'impatience. Jousselin évoque le facteur de l'accélération de l'histoire. Cet élément a comme conséquence d'aggraver la tension entre les générations. Le rythme des choses a changé ; tout va de plus en plus vite :

> « […] Les inventions, les progrès techniques, les moyens d'informations et, par suite, les transformations économiques, sociales ou politiques se produisent à un rythme de plus en plus rapide […] »[1185].

Jousselin estime que les hommes n'arrivent plus à suivre ce rythme. Les êtres ne peuvent plus, à un certain moment (et Jousselin pense que ce « moment » arrive de plus en plus vite), suivre ce rythme et s'adapter aux nouveautés : c'est à ce moment précis où les êtres s'ancrent dans l'immobilisme des choses qu'ils ont acquises ou comprises à un moment donné. La nouveauté qui suit est, totalement ou partiellement, « inassimilable »[1186] selon Jousselin. Ce qui pose donc un problème essentiel : « […] Dorénavant, cet être adulte ne peut plus jouer auprès des jeunes le rôle qui, jadis, aurait été le sien : être leur initiateur et leur guide

[1182] Christophe Brunold, « L'éducation. Problèmes et perspectives », *op. cit.*, pp. 103-104, p. 104.
[1183] Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », op. cit., pp. 58-68.
[1184] *Ibid.*, p. 66.
[1185] Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse *op. cit.*, p. 32.
[1186] *Ibid.*, p. 32.

[…] »[1187]. Les difficultés apparaissent du fait qu'en réalité les jeunes vont s'adapter beaucoup plus facilement que leurs aînés. Jousselin prend plusieurs exemples :

> « […] Nous citerons comme exemple des plus élémentaires, la facilité avec laquelle des enfants de quelques années seulement identifient toutes les automobiles rencontrées, alors que leurs parents et encore plus leurs grands-parents ne reconnaissent qu'un nombre limité de marques ! Le même phénomène peut être constaté au niveau industriel, par la priorité que les nouvelles entreprises, issues de nouvelles techniques, accordent aux plus jeunes candidats aux emplois »[1188].

Jousselin liste d'autres exemples dans l'ouvrage *Le devenir de l'éducation*[1189] en 1968. Il y développe l'idée que dans plus en plus de domaines, le jeune est devenu davantage compétent que ses aînés. Il prend comme exemple l'enfant qui enseigne à ses grands-parents comment faire fonctionner un poste de télévision ; le jeune maîtrisant davantage certaines formes d'art et qui initierait ses parents. Jousselin fait référence aux ateliers, dans lesquels les jeunes ouvriers maîtrisent mieux le nouveau matériel (nouvelles machines, nouvelles techniques).

En janvier 1951, la revue cite notamment Freinet dans un texte dans la revue *L'Educateur* où il est question du thème de l' « accélération » lorsque celui-ci expliquait qu'en éducation, il faut « s'adapter à l'accélération »[1190] : « Toute pédagogie qui ne progresse pas dans un monde qui évolue, lui-même, à un rythme accéléré, se désadapte et perd pied »[1191].

L'enfant de 1900 n'est pas celui de 1950. Pour Freinet, la situation de l'enfant de 1900, lorsque par exemple il est isolé à la campagne, est fondamentalement différente de 1950 où les adultes, dit-il, s'étonnent chaque jour, des connaissances et des intérêts de l'enfant.

Freinet utilise la métaphore de l'escalier pour évoquer l'acquisition de la connaissance et l'imprégnation à une culture. En 1900, l'enseignant prenait l'élève au pied de la première marche. En 1950, l'élève est d'emblée au milieu de ce chemin en escalier, et l'Ecole fait tout pour ramener l'élève au pied de la première marche :

> « […] Si même nous ne savons pas comment il y a accédé, si nous craignons qu'il y soit parvenu par des moyens qui n'ont rien de scientifique, et si cela dérange nos programmes, ce n'est tout de même pas une raison pour ramener d'autorité l'enfant au pied de l'escalier, au risque peut-être de le décourager à jamais d'en entreprendre l'ascension »[1192].

On distingue deux éléments importants dans ces quelques lignes : une intention de l'enseignant et de l'Ecole en général, faire rentrer l'enfant dans un système prédéterminé ; et l'annonce prochaine d'un refus du monde chez l'enfant. Donc, premier impératif, l'actualisation de l'enseignement et des méthodes s'impose comme l'objectif principal des réformes en Education. Actualisation des programmes et changement d'approche pour le quotidien de la classe.

[1187] *Ibid.*, p. 32.
[1188] *Ibid.*, p. 32.
[1189] JOUSSELIN J. *Le devenir de l'éducation. Op. cit.*, 328 p.
[1190] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 4-5, *L'étude du milieu*, janvier/février 1951, p. 273.
[1191] *Ibid.*, p. 273.
[1192] *Ibid.*, p. 273.

2.3. Le « signe » du Plan Langevin

Un troisième élément va permettre de situer un horizon, idéalisé, à atteindre ; c'est-à-dire qu'il y a tout un travail à effectuer sur la question de l'actualisation, mais il y a un progrès possible pour l'homme à prendre en compte. Il y a une cause en jeu, une cause, déjà-là, qui préexiste à ces Novateurs.

De la manière dont est présentée la référence au Plan Langevin-Wallon, et en se référant sur la lecture de Foucault du texte de Kant intitulé « Qu'est-ce que les Lumières ?»[1193], nous pouvons émettre l'hypothèse que le Plan Langevin-Wallon est un événement qui a valeur de « signe » pour les militants Novateurs de cette période ; signe remémoratif, signe démonstratif, signe pronostique[1194], « qui relève bien d'une tendance générale du genre humain dans sa totalité à marcher dans le sens du progrès »[1195].

Remémoratif, car le Plan Langevin-Wallon s'appuie sur deux courants importants, l'Ecole Unique et l'Education Nouvelle. Nous noterons à cet effet une phrase de Roger Gal en 1966, en conclusion de son ouvrage, *Histoire de l'éducation* :

> « On n'est pas étonné, après avoir suivi le cheminement de l'institution éducatrice, de constater que dans tous les projets de réforme scolaire élaborés pendant ou après la guerre, à peu près les mêmes tendances se manifestent, du moins dans les pays parvenus à un degré voisin d'évolution. Le projet français de réforme, dit *projet de la Commission Langevin*, les exprime presque toutes […] »[1196].

Démonstratif, car les hommes de la Commission sont d'anciens Résistants qui ont montré leur idéal humaniste, par leurs actes. La Commission est également composée d'Agrégés, qui ont montré leurs compétences par leurs écrits et leurs études.

Pronostique enfin, car le projet de la commission Langevin-Wallon annonce un renouveau pour l'éducation en France ; à la fois une manière de rehausser le prestige du pays et en même temps une chance pour chacun de recevoir une formation générale et de ne pas subir l'orientation précoce qui caractérisait l'Ecole française jusque-là.

Est-ce que c'est l'exemplarité ou le fait de reprendre en partie, ou tout, du Plan Langevin ? Il est peu évident de trancher. Le Plan Langevin représente en tout cas, ce que l'on peut appeler « passé inachevé », dans le sens où ce passé contient encore certains éléments pouvant enrichir le présent et ainsi le futur.

3. Les discours Novateurs

Si le « plan d'ensemble » de 1950 dessinait la carte d'une Ecole traversée de nombreux dysfonctionnements et contradictions ; les militants, quels qu'ils soient, Agrégés ou non, vont produire à leur tour, dans le cadre d'un « examen de conscience », des cartographies de cette

[1193] Nous prenons appui sur la première heure de la Leçon du 5 janvier 1983 du cours de Michel Foucault au Collège de France sur « Le gouvernement de soi et des autres » (In FOUCAULT M. *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983).* Éditions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 2008, 388 p., pp. 3-24).
[1194] *Ibid.*, p. 18.
[1195] *Ibid.*, p. 18.
[1196] GAL R. *Histoire de l'éducation.* Presses Universitaires de France. Paris, 1966, 136 p., p. 126.

Ecole. Les militants vont y observer des fissures du sol qui constitue la « vérité » de l'époque, ainsi que le fait que les évidences de la configuration de l'Ecole et de la Société n'apparaissent plus comme évidentes et allant de soi.

3.1. Clore un passé

La tradition ne s'impose plus. Le processus que nous pouvons observer dans l'intrigue du sol et des fondements consiste pour les Novateurs à clore une certaine forme du passé. Trois éléments peuvent aider à comprendre cette action.

- Une configuration scolaire focalisée sur un adulte contesté. Chahut et indiscipline sont à de multiples occasions présentés comme étant la résultante d'une crise de l'autorité, et notamment la crise de la légitimité de l'autorité. Quel monde les adultes ont-ils à présenter à cette jeunesse ? Cette interrogation met en jeu deux problèmes. D'une part, nous l'avons vu, l'image de l'adulte a souffert de la guerre 1939-1945. La jeunesse se demande quelle adultité peut les éduquer. Rappelons que l'éducation, à ce moment précis, consacre un adulte-exemple, un adulte-modèle. La guerre a ainsi entaché l'exemplarité de la figure de l'adulte. Et puis, d'autre part, la « présentation du monde » suppose que les adultes « présentent », expliquent le monde ; seulement, les évolutions techniques sont telles que les adultes sont en difficulté pour présenter un monde qu'ils saisissent de moins en moins et dont les nouvelles technologies sont davantage maîtrisées par les élèves eux-mêmes.

- Deuxième élément, l'évolution de l'enfance. L'enfant a lui-même beaucoup changé. Les écrits de décembre 1957 semblent redécouvrir l'enfance et l'adolescence, comme si un changement brusque venait d'apparaître ou plutôt comme si, soudainement, un regard fut enfin porté en direction de certaines réalités.

- Enfin, un dernier élément, d'un registre un peu différent : le passé proche est à oublier puisqu'il fait référence, entre autres, à la Seconde guerre mondiale. C'est-à-dire que la Seconde guerre mondiale n'apparaît pas ici comme un accident de l'Histoire, mais davantage comme la forme la plus poussée, la plus extrême, d'une forme de société et d'un type d'éducation.

Ces trois éléments expliquent la condamnation de l'Ecole en tant que forme se référençant à un passé particulier (délimité par exemple par les programmes) : l'inefficacité qu'elle suscite (chahut et sélection) et la situation qu'elle engendre (refus du monde) ; les changements de l'enfance ; et l'association entre les mécanismes scolaires et un passé douloureux marqué par les fascismes.

3.2. Hétérotopie de crise

Cette forme d'Ecole, mise au banc des accusés, est souvent appelée « Ecole-Caserne » ou « Ecole disciplinaire ». Il est intéressant de préciser qu' « Ecole-Caserne » est une formulation principalement employée à l'origine par des personnes qui n'ont pas connu le service militaire

et qui n'ont de la caserne qu'une idée lointaine[1197]. Si en effet, le trait semble forcé à de nombreuses occasions dans les divers textes qui portent sur « l'Ecole-Caserne », il ne faut pas non plus oublier que le statut de ces textes est justement en lien avec cette distance, entre une description caricaturale et la réalité précise et matérielle. C'est-à-dire que cet autre lieu qui prend forme un peu plus à chaque texte rédigé et publié, permet de disqualifier la forme actuelle. La forme de l'Ecole qui est critiquée dans les années 50 et 60 est ainsi mise en crise. Ce processus, nous le nommerons « hétérotopie de crise ».

C'est tout d'abord la rhétorique militaire qui caractérise cette littérature d'une hétérotopie de crise. Ces discours évoquent les « régiments », les « bataillons d'individus ». L'ordonnancement des rangs et des flux sont codifiés d'une manière similaire à l'ordre militaire. Le mode de relation scolaire est également calqué sur les rapports hiérarchisés de l'ordre militaire : le contrôle du corps, l'obéissance, l'exécution des directives. La logique de fonctionnement de l'Ecole-Caserne rappelle la logique de l'ordre militaire, qui travaille en perfectionnant les siens dans une course au dépassement de soi et qui est destiné à jouer contre l'Autre, contre les autres. L'armée va au combat et doit, en toutes circonstances, faire preuve de dissuasion. Enfin, pour clore l'évocation de ces références militaires, il faut préciser que l'internat représente le lieu et le moment les plus investis de ces références à l'ordre militaire.

Concernant cette référence au militaire et à la préparation à la guerre, nous pouvons faire le lien avec d'autres références, qui sont en l'occurrence des références historiques. L'ancrage historique sert ici à dater la rhétorique militaire et à la situer comme très ancienne et par conséquent en décalage de cette nouvelle temporalité qui s'est ouverte dans les années 50.

Beaucoup de références à l'influence napoléonienne sont ainsi présentes dans le corpus. En 1964, la référence napoléonienne de l'Ecole est jugée incompatible avec l'actualité. Par exemple, Marie-Louise Lopez Pino, professeur d'anglais au lycée Hélène Boucher, évoque cette « inspiration Napoléonienne » de l'Ecole qui empêche toute initiative à l'enseignant :

> « L'enseignement français est napoléonien par plus d'un trait, et la centralisation napoléonienne visait précisément à réduire toute velléité de projet non orthodoxe. Il faudrait peut-être décréter la liberté, afin que nous puissions commencer de la conquérir ! » [1198]

Autre exemple, Jacques Nathan, maître-assistant à la Sorbonne, précise que les règlements dans les écoles datent de l'époque Napoléonienne et qu'ils ne sont plus adaptés :

> « Ils [les règlements] ont été rédigés sous Napoléon Ier et ils ont la vie dure. On les a un peu amendés, on les transgresse souvent, mais ils ne sont ni abolis ni remplacés, si bien qu'ils restent tracassiers sans être

[1197] Cette particularité nous a été relatée lors des remarques et questions qui ont suivi une présentation orale que nous avions faite dans le cadre du séminaire annuel « Du mot au concept » qui se déroula à Grenoble les 1er et 2 juillet 2010. Le thème du séminaire était « l'utilité » et le titre de notre communication était « La question de l'utilité et les mécanismes de pouvoir : perspectives historiques et philosophiques autour de l'utilité en Education ».

[1198] Marie-Louise Lopez Pino, « Pour une prise de conscience du problème actuel de la discipline », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 5-10, p. 8.

efficaces, et ils ligotent souvent les meilleures volontés. Serait-il si difficile de les refondre entièrement ? » [1199]

C'est l'entreprise de l'Ecole-Caserne en elle-même qui est mise en accusation. L'Ecole-Caserne reposait en effet sur une logique bien délimitée : la reproduction de l'ordre du « même ». Ce « même » correspondait à un profil identifié, le profil du « bon élève ». C'est ce que Jacques Alési critiquait dans la revue en 1962 :

« Les mauvaises langues en concluent que le bon élève risque d'être le miroir fidèle des idées, des habitudes, voire des travers de son professeur ; il y aurait là un grave danger » [1200].

Ce profil du « bon élève » repose sur une évaluation subjective et partiale de l'intelligence ; comme le dénonce Maurice Robert : « est intelligent l'enfant apte à l'abstraction dans l'expression verbale ou écrite… On ignore l'expression manuelle »[1201].

L'Ecole est axée sur une norme bien précise ; c'est en vertu de cette norme qu'elle différencie puis trie les élèves pour les répartir dans une Société déjà délimitée en places, en hiérarchies et en compétences. La logique en question était formulée en ces termes :

« En France, la faiblesse de la jeunesse n'a pas été, comme on pourrait le croire, favorable au placement des jeunes. La population restant constante, le monde des affaires, des entreprises n'augmentait que très lentement. Les jeunes n'avaient, dès lors, conformément au fameux couplet de la Marseillaise, qu'à remplir les alvéoles laissés vacantes par leurs aînés ; cet état de relative sujétion était propre à notre pays […] » [1202].

Les Novateurs veulent rompre avec cette perception figée de la société et de son renouvellement. Pour Maurice Robert, les postulats peuvent être autres, notamment concernant l'intelligence :

« Beaucoup de formes d'intelligence et peu d'enfants inintelligents. L'intelligence s'applique à la matière comme aux concepts, elle passe par les mains comme par les lèvres » [1203].

Il en revient aux enseignants, selon les Novateurs, de se mobiliser car l'enseignant est un agent de ce système ; il est imprégné du « disciplinaire » : « Bien souvent « l'habit fait le moine », et l'autorité n'est pas indépendante de certains détails vestimentaires » [1204].

L'enseignant Novateur sera cet enseignant qui dénoncera et cherchera autre chose que ce système et sa logique qui ne vont plus de soi, à travers d'autres postulats, concernant notamment l'intelligence et l'idée de relation humaine dans la relation éducative. L'Ecole doit s'ouvrir aux différences et ne plus reposer sur l' « ordre du même ».

L'idée de progrès possible met donc à mal un passé jugé archaïque et en même temps jugé néfaste. Mais il faut préciser que cette condamnation du passé ne s'adresse pas à tout ce qui compose le passé. Dit autrement, tout dans le passé n'est pas périmé[1205].

[1199] Jacques Nathan, « Le professeur et les rapports humains », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 22-26, p. 22.

[1200] Jacques Alési, « Bon élève », *op. cit.*, pp. 13-14.

[1201] Maurice Robert, « Intelligence », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 38.

[1202] Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », *op. cit.*, p. 29.

[1203] Maurice Robert, « Intelligence », *op. cit.*, p. 38.

[1204] Yves Cosson, « Costume », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 24.

[1205] Nous faisons ici référence à Myriam Revault D'Allonnes lorsqu'elle distingue « passé clos » et « passé inachevé » dans l'ouvrage *Le pouvoir des commencements* (in REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements.* Editions du Seuil. Paris, 2006, 288 p., p. 140).

3.3. Autorité disciplinaire et critique du monde

Dans cette crise de l'éducation et de la société, est suggérée l'idée que les adultes vont bientôt se retrouver devant une situation très paradoxale : présenter un monde qu'ils ne maîtrisent plus, en tout cas moins que les nouveaux-venus. L'autorité, en tant que présentation du monde, est donc de fait en crise.

La mise en parallèle du constat de l'école (et de manière plus générale de l'éducation) et de la mise en cause d'un système disciplinaire, met en avant une représentation qui peut paraître très paradoxale de l'autorité éducative. L'autorité est en crise et en même temps, est coupable. D'un côté, les Novateurs constatent sa disparition, ou en tout cas son érosion ; de l'autre côté, elle est convoquée comme étant la face émergée d'un système remis en cause.

Légitimement, l'on pourrait s'interroger sur une confusion chez les Novateurs entre « autorité » et « pouvoir ». S'agit-il d'un abus de langage ? D'une erreur ? D'une incompétence de ces militants en matière de pédagogie ou de philosophie politique ? Selon nous, il ne s'agit pas d'une « lacune », d'une « erreur ». Au contraire, nous y voyons une raison autre à la portée interprétative plus subtile.

Les Novateurs ne s'opposent pas fondamentalement à la relation éducative en tant qu'influence éducative. Les textes montrent très clairement que les Novateurs pensent l'influence éducative comme un phénomène évident. Le laxisme, et tout témoignage relatant d'une volonté d'abdiquer dans l'entreprise éducative, sont beaucoup moins évidents à mettre en lumière dans le corpus archivé. Cependant, les Novateurs se montrent très critiques envers le pouvoir disciplinaire ; et dans ce système, on perçoit parfois l'autorité comme l'extériorité visible du pouvoir disciplinaire dans la classe.

Nous pouvons faire deux remarques. La crise de l'autorité est relative à la non-reconnaissance de la dissymétrie éducative. Cette situation décrit un « manque ». Et dans le même temps, l'autorité est perçue comme un visage du paysage[1206] disciplinaire, la partie visible et locale d'un système plus large qui ne dit pas nécessairement son nom. C'est-à-dire, que l'autorité dite disciplinaire renvoie aux postulats et aux objectifs qui fondent le système disciplinaire.

Une interprétation peut donc, à cet instant, lier ces deux propositions : le refus de la présentation du monde. C'est bien cette omniprésence de la tradition qui est en jeu : Lapassade parle d'un « gouvernement-par-la-tradition »[1207]. Tout est transmis, rien n'est à inventer. Les « places » et les hiérarchies sont prédéterminées. Selon les Novateurs, l'évolution du monde rend dorénavant illégitime un tel fonctionnement. Illégitime, car les guerres et les conflits ont décrédibilisé ce monde et ce fonctionnement. Illégitime car, le monde est en train de se modifier profondément, depuis le progrès de la technique et depuis l'évolution de la jeunesse. Le prochain chapitre prolongera cette problématique de la crise de la présentation du monde.

De fait, il n'y a pas d'erreur en soi à croiser les deux notions d'autorité et de pouvoir ; ce croisement a une signification bien réelle, tout comme ce curieux constat d'une autorité perçue comme un phénomène que l'on regrette et à la fois comme un phénomène que l'on accuse. L'influence éducative, et ainsi l'entreprise éducative, constituent toujours un impératif

[1206] « Visage » est ici à entendre depuis une acception deleuzienne du terme ; il en est de même pour le terme « paysage »..
[1207] LAPASSADE G. *L'entrée dans la vie. Op. cit.*, p. 199.

chez les Novateurs ; mais ce sont bien, les postulats et les objectifs, les références et la logique de fonctionnement de la configuration de l'Ecole en 1950/1960, qui sont critiquées.

Néanmoins, dans cette fissure du sol et des évidences, une thématique est présente et se maintiendra : le thème de la « sécurité ». Un certain nombre de témoignages tendent vers une demande de « sécurité » et de mise en ordre : chacun doit avoir une place, on doit faire une place au plus grand nombre. L'impact des guerres et des conflits diffère donc dans cette thématique : alors que la guerre marque, pour certains, le motif et le moment opportun de concevoir *autrement* les choses ; la guerre, dans cette perspective de la « sécurité », entraîne une peur qui se traduit par un besoin d'une *meilleure* gestion. L'inquiétude demeure.

CHAPITRE II

L'intrigue de la construction du mouvement Novateur

Objectifs :
- *décrire l'intrigue de la construction du mouvement Novateur*
- *observer les conditions d'émergence de la question de l'autorité et son rôle dans cette construction*

I REPERES

Nous venons de voir dans un premier temps ce qui constituait le premier événement qui nous intéressait pour notre étude, la renumérotation de la revue à partie d'octobre 1957. Cet événement se présente comme un fait en continuité de certaines problématiques et en même temps comme l'irruption d'une donnée nouvelle qui va instaurer une rupture. Nous avons pu observer la continuité de l'héritage du mouvement des Classes Nouvelles par la diffusion d'un esprit bien particulier l' « esprit des classes nouvelles ».

Second prolongement : la question de l'état des lieux. Cette question est posée par les enseignants venant des Classes Nouvelles, mais surtout par des « maîtres éminents ». Et la rupture introduite en 1957 avec la renumérotation est l'élargissement du champ du public concerné (des enseignants des Classes Nouvelles à toute personne se posant des questions en lien avec l'Education), tant depuis la prise de parole que depuis la réception ; et l'état des lieux en Education par un public plus large.

Les discours sur la jeunesse (et plus particulièrement sur la crise de la jeunesse) sont le territoire investi par cet événement. Prolongement d'une thématique évoquée et problématisée avant 1957, qui va être approchée et décrite par un public plus large à partir de décembre 1957. Cette littérature, cette production de textes, va mettre en évidence un problème. Et nous avons pu constater que, peu à peu, ce problème ne va plus être abordé depuis les jeunes mais déplacé sur l'enseignant. C'est donc un « jeu de miroir » auquel va se prêter l'enseignant pour observer un paysage dans lequel il se situe et auquel il participe.

Ce « jeu de miroir » va prendre forme dans des discours hétérotopiques. Les Novateurs vont décrire une hétérotopie de crise. Dans cette hétérotopie de crise, nous avons pu observer les contours d'une formation discursive sur l'autorité, et notamment sur l'autorité disciplinaire.

Parallèlement à ce « jeu de miroir », il faut préciser le contexte en termes d'histoire politique et d'histoire des institutions scolaires. L'éducation devient une préoccupation économique internationale et c'est à partir de ce point que doit se lire la pensée éducative du général De Gaulle et de son ministre de l'Education Nationale (de 1959 à 1960), le radical Jean Capelle, ainsi que de son conseiller pour les affaires scolaires (de 1959 à 1968), Jacques

Narbonne, puis plus tard de Jean Capelle, nommé directeur de l'organisation et des programmes au Ministère de l'Education Nationale en février 1961[1208] :

> « […] il s'agit de combiner égalité formelle des chances, donc accès du plus grand nombre d'élèves à des études secondaires jusqu'à l'âge de 16 ans (« démocratisation de l'accès »), et sévère sélection en vue de la préparation des diplômes et de l'obtention des qualifications nécessaires aux besoins de la modernisation économique, consignés dans les Plans (ce qu'exprime fortement, dans un vocabulaire empreint d'économisme, l'exposé des motifs du décret et de l'ordonnance du 6 janvier 1959) » [1209].

Ainsi, les décisions entre 1959 et 1966 en matière scolaire et universitaire ont pris en compte le phénomène d'explosion scolaire et contribué à la mise en système et démocratisation combinée à une volonté de sélection. Seulement, tout cela s'est déroulé « sans réforme des méthodes d'enseignement ni de la conception autoritaire, au mieux paternaliste, de la relation pédagogique aux élèves et aux étudiants » [1210]. L'immobilisme dans les domaines évoqués est alors de plus en plus critiqué :

> « Ces éléments (mêlant éducation, hiérarchisation sociale et économie, mais aussi mœurs, mentalités et relation pédagogique) constituent des problèmes objectifs du système éducatif en train de se mettre en place et commencent à faire l'objet de refus par beaucoup » [1211].

C'est véritablement cette atmosphère que l'on retrouve dans le deuxième événement qui nous intéresse dans notre étude : *Le Manifeste pour l'Education nationale* en avril 1963. Document particulier qui se pose, une fois n'est pas coutume dans la revue, en arbitre des réformes en cours et en proposition de réforme (en ayant toujours en ligne de mire, le Plan Langevin-Wallon) ; mais qui cette fois, est un document anonyme, lançant un appel à la mobilisation mais surtout à la prise de parole de tous.

La singularité du mouvement Novateur ne commence pas à une date précise ; pour autant, il semble que le *Manifeste pour l'éducation nationale*, paru en 1963, soit, non le point de départ ou l'origine de la pensée Novatrice, mais l'expression collective d'idées directrices communes délimitant les territoires de la pensée Novatrice et dans le but même de fédérer. Cette expression collective est la formulation en un format unique, en un numéro spécial en l'occurrence, d'une multitude de thèmes déjà évoqués par le passé. Ce numéro, dont la lecture se fait à plusieurs niveaux, permet de parler d' « hypothèse » Novatrice. De cette « hypothèse » vont se concrétiser plusieurs expériences, de nombreux agencements, pour concrétiser ces aspirations et ces réflexions. Au sein de cette « hypothèse », nous évoquerons ce qu'il en est de l'autorité et nous tenterons de répondre à la question suivante : quelle place pour l'autorité et quelle autorité au sein de la pensée Novatrice ?

[1208] André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 41, n° 3, 2008, pp. 27-43, p. 30.
[1209] *Ibid.*, p. 30.
[1210] *Ibid.*, p. 31.
[1211] *Ibid.*, p. 31.

II LE MANIFESTE DE 1963

1. Resituer ce texte

Les représentations collectives font de « 1968 » le moment de l'irruption de la contestation et du souffle révolutionnaire. Pourtant, l'archivage montre que les aspirations de changement sont visibles dans la revue étudiée bien avant 1968[1212].

Cependant, ce numéro de 1963 ne peut se comprendre sans prendre connaissance de certaines données qui précèdent ce numéro et notre périodisation. En effet, le terme de « réforme » est présent dès les premières années de la revue ; il figure notamment dans les projets pour 1949-50. En 1963 c'est donc un troisième numéro consacré à la réforme, il s'agit du *Manifeste de l'éducation nationale*, il est publié à 100000 exemplaires.

La référence est toujours le Plan Langevin-Wallon ; et les numéros évoqués sur la réforme ont en commun cette référence et l' « état d'esprit » qu'elle inspire. Le numéro de 1963 va prolonger cet état d'esprit ; Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel écrivent rétrospectivement en 1995 qu'alors, « les rédacteurs des *Cahiers* ne supportent plus de voir le fossé se creuser entre leurs aspirations des années 45-50 et l'orientation que prend le Ministère »[1213]. L'idée d'une éducation nationale pour tous ne semble toujours pas d'actualité et n'apparaît pas comme un thème prioritaire, comme en atteste déjà un premier article en 1949[1214] où l'urgence de changements était déjà instamment demandée.

Ce numéro spécial est emblématique pour deux raisons, à la fois par son contenu représentatif et par l'engouement qu'il crée, à savoir la naissance des CRAP. Le Manifeste en question est un grand texte, tiré à 100000 exemplaires. L'équipe des *Cahiers* veut alors faire le point après les réformes de 1959. En substance, le *Manifeste* nous dit dès les premières pages :

> « Le monde bouge, l'évolution sociale s'accélère, il faut des techniciens qui puissent changer d'activité. L'école doit servir les progrès de la société. Elle sera laïque, elle se donnera les moyens nécessaires »[1215].

2. L'heure des constats

2.1. Situation

Le *Manifeste* s'ouvre sur une citation de Gilles Ferry, extraite de la revue *L'Education nationale* :

[1212] Nous pouvons souligner qu'en mars 2008, lorsque *Les Cahiers pédagogiques* publient un numéro sur Mai 68, et en particulier « Mai 68 et l'école vus par les *Cahiers pédagogiques* », le *Manifeste* de 1963 est reconnu comme étant une pierre angulaire et de la contestation et de l'identité Novatrice. Dans ce numéro récent, Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk évoquent d'ailleurs l'actualité de certaines propositions du Manifeste.

[1213] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *op. cit.*, p. 19.

[1214] Nous pensons que les collaborateurs de la revue avaient, dès les premières heures de la revue, un sentiment très vif de l'idée de rénover l'espace scolaire en s'adaptant à l'évolution du monde. En 1949, dans un des anciens formats qui précédèrent la forme actuelle de la revue, Roger Pol-Simon était l'auteur d'une contribution qui était titrée « Pourquoi nous luttons » (Roger Pol-Simon, « Pourquoi nous luttons », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, pp. 167-168). Il concluait sa contribution par ces quelques lignes : « Dans un monde transformé dans tous les domaines, il faut que l'enseignement se transforme. Et c'est pour la transformation de l'enseignement du second degré que nous luttons ».

[1215] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, p. 20.

> « Bien que le budget de l'Education nationale dépasse pour la première fois mille millions d'anciens francs, il est apparu aux yeux de tous nettement insuffisant lorsqu'on le rapporte au retard qui a été pris au cours des dernières années, à l'augmentation générale des prix et surtout à l'ampleur des tâches nouvelles qui s'imposent à l'université. Il a été rappelé à plusieurs reprises que ce budget ne représentait que 3,5 % du produit national brut et plaçait la France au 17e rang des nations pour l'importance relative du chapitre éducation dans le budget général »[1216].

De cette citation introductive, deux remarques. Première chose : ce numéro s'ouvre par la référence à une autre revue, *L'Education Nationale*, dont nous avons déjà parlé. Si la revue des *Cahiers* est à cette époque toujours proche de plusieurs revues, cette référence montre la proximité de ces deux revues dans leur volonté commune de « réforme » mais également le fait que le propos ne va pas concerner que le Second degré, puisque *L'Education nationale* se distingue par la thématique spécifique du monde universitaire.

Seconde chose : cette citation fait ressortir dès la première page à la fois le constat jugé scandaleux du manque d'intérêt français pour l'éducation et en même temps le rang modeste occupé par la France dans ce classement des nations en fonction de l'investissement pour l'éducation. Apparaît ici le vieil argument des priorités et des non-priorités déjà présent au début des années 50 dans la revue. Cette question des moyens et des priorités était, rappelons-le, une des premières explications à la non application du Plan Langevin-Wallon.

Même si les rédacteurs affirment, à un moment, ne pas chercher à s'inscrire historiquement (« *jeunes professeurs en colère* ou *anciens combattants* non résignés du mouvement Langevin Wallon des années 1945 et suivantes, nous ne revendiquons aucune place dans l'histoire ni ailleurs […] »[1217]), nous verrons par la suite le rapport complexe qu'entretient le document avec cette référence historique du Plan Langevin-Wallon et l'Histoire.

2.2. L'importance de la formation de la jeunesse

Ce *Manifeste* tient sa légitimité du raisonnement suivant. Tout d'abord, « la formation de la jeunesse est la première œuvre d'une communauté qui veut jouer un rôle dans le destin du monde ». Ce qui exige trois points : les moyens nécessaires (« un effort financier »), des conceptions pertinentes (« une grande hardiesse de conception ») et de la ténacité (« une inébranlable persévérance »).

Question de moyens certes, mais il est question d'état d'esprit, de conception, si bien qu'on en appelle davantage au contenu. L'esprit des éducateurs quels qu'ils soient, doit être « préparé aux innovations indispensables », tout autant qu'il doit être disposé à « les subir » mais entraîné à « les vouloir, à les étendre, à les renouveler ». De leur « lucidité » et leur « imagination » naîtra la réalisation de ces « lois futures », semble-t-on lire.

Le point commun de ces gens est ce constat, « nous vivons tous les jours le drame dans lequel s'épuise notre école ». La revue ne cherche pas à dégager un point précis, « un remède miracle », « l'unique solution du problème », mais une démarche permanente dans laquelle seraient reprises certaines propositions, qui seraient débattues, critiquées, et principalement transformées pour qu'elles puissent être applicables et appliquées dans le futur.

Cet objectif de rénovation s'inscrit dans un mouvement enthousiaste et marqué : « Mais tant que l'essentiel ne sera pas fait pour donner à la jeunesse de ce pays la formation indispensable à ses besoins et à son bonheur, nous ne nous résignerons pas au silence ».

[1216] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963, deuxième de couverture.
[1217] *Ibid.*., p. 4.

2.3. Paramètres sociétaux

Un premier constat est fait : l'évolution de la société. Une évolution qui s'accélère peu à peu. Ce rythme est la résultante de l'enchaînement des deux guerres mondiales, mais également des crises, des révolutions dans le Monde, ainsi que des progrès scientifique et technique « qui [ont modifié] profondément la place de l'homme dans l'Univers »[1218]. Cette évolution ne comprend pas qu'une dimension démographique, comme « la croissance de la population », mais aussi « un véritable bouleversement des structures ».

Cette évolution engendre plusieurs besoins, plusieurs conséquences. Besoin de techniciens tout d'abord : « on a de plus en plus besoin de techniciens qui soient à la fois très qualifiés et capables d'envisager au cours de leur carrière un changement complet d'activité »[1219] ; ce qui suppose, pour chaque travailleur, « une formation spécialisée [dans le scientifique et le technique], un niveau d'instruction élevé et une culture étendue »[1220].

Le corollaire de ces progrès techniques est la nécessité d'une réduction du temps de travail. L'irruption des loisirs ne doit pas se faire de manière désordonnée ou irréfléchie, nous dit le *Manifeste*. L'éducation doit gérer ce besoin d'activité en donnant à chacun « le goût d'une utilisation intelligente des loisirs et d'une participation active à la vie sociale »[1221]. Pour cela, une restructuration sera nécessaire : « pour lancer dans l'activité productrice les jeunes générations qui battent les portes de nos écoles surpeuplées, il faut modifier des structures universitaires dépassées, bousculées, souvent mêmes dérisoires »[1222].

La poussée démographique est un fait acquis qu'il faudra prendre en compte, il s'agit pour autant de réellement faire des ajustements concernant l'Ecole. Des ajustements profonds et structurels. L'Ecole doit réussir à canaliser cette « poussée des réalités sociales » pour « servir le progrès de la société ». Un ensemble de liens de causalité est rendu visible :

> « […] la prolongation de fait de la scolarité est la conséquence d'un progrès social qui doit être accéléré et orienté par la généralisation et la réforme des études du second degré » [1223].

3. Vers une Ecole Unique

Une des erreurs, nous dit le *Manifeste*, fut de se contenter de « multiplier par mille le nombre des classes de lycée » lorsque l'on s'est mis à solidement ancrer des « lycées-usines », dans lesquels d'ailleurs, la cohabitation entre classique et technique n'a pu être pertinente.

Il est temps de « préserver l'école maternelle »[1224], car elle est « la seule qui soit vraiment adaptée à ses buts, aider et moderniser l'école primaire ». Elle doit être, à la fois la base, mais également le modèle de « l'école unique », une école « qu'il faut construire jusqu'au bout ».

L'école moyenne, pour le *Manifeste*, doit permettre dans le prolongement de l'école primaire cette « véritable orientation » pour éviter que la société continue son entreprise de gaspillage des qualités plurielles de sa jeunesse. L'école secondaire conservera « les vertus de la formation classique qui a fait ses preuves » et placera sur un pied d'égalité, les sections modernes et les sections classiques.

[1218] *Ibid.*, p. 4.
[1219] *Ibid.*, p. 4.
[1220] *Ibid.*, p. 4.
[1221] *Ibid.*, p. 5.
[1222] *Ibid.*, p. 5.
[1223] *Ibid.*, p. 5.
[1224] *Ibid.*, p. 5.

L'enseignement supérieur « devra offrir à un public considérablement élargi les diverses formations théoriques et pratiques spécialisées ». Le *Manifeste* va même plus loin : « la promotion du travail devra être organisée de manière à suivre les transformations constantes de la vie économique et de la civilisation » ; « en même temps, la construction de foyers, d'auberges de jeunesse, de centres culturels populaires favorisera le développement de cette éducation permanente qui est une des conditions d'existence de la démocratie moderne, et ne peut-être assurée par les seules institutions scolaires ».

Le modèle ainsi mis en exergue de l' « école unique » présente plusieurs avantages, d'après le *Manifeste*. Tout d'abord, il utilise, au mieux semble-t-il, les moyens qui sont affectés à l'éducation. Ensuite, elle jouit d'une « vertu irremplaçable », « réunir tous les jeunes français dans la même école, y compris dans l'école secondaire à sections multiples » pour que tous les élèves apprennent, quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent, qu'ils appartiennent à la même communauté nationale[1225].

Cette configuration comporte un premier point très précis, « le strict respect du caractère laïque de l'école publique ». Pour le *Manifeste*, cela signifie qu'il faut cesser de penser « l'écartèlement de la jeunesse (et du pays) en clientèles adverses »[1226]. L'école laïque peut fonder « la société universelle de demain ».

4. Demande d'une réforme profonde

Le *Manifeste* ne se préoccupe pas que des structures globales, il prévoit des changements très précis dans l'enseignement, tant dans les contenus (les programmes) que dans la relation d'enseignement (les méthodes d'enseignement).

Le *Manifeste* évoque l'humanisme, lequel doit adapter la « transmission de l'expérience historique aux réalités et aux espoirs présents ». L'humanisme doit être ouvert ; et cette ouverture doit se tourner vers l'information sociale et économique, vers l'art et les nouveaux moyens d'expression. L'humanisme véritable, nous dit le Manifeste, « est toujours moderne ». Dans le sillon de cet humanisme, toute une configuration est prise pour cible : finis l'encyclopédisme et « le mythe du *bagage* ». La direction vers laquelle l'Ecole doit tendre est la suivante : « Le plan d'études ne doit pas résulter de programmes dont l'architecture est une façade trompeuse ; il doit être établi d'après les possibilités de travail réel des jeunes et pour leur formation authentique »[1227].

Ce changement de direction revêt en fait un changement radical et structurel de configuration scolaire. Le fait de ne plus enseigner à un public peu nombreux, mais d'enseigner à tous, entraîne de fait une réflexion et une problématisation concernant la pédagogie et les problèmes qui se présenteraient. Tout en sachant, nous dit le *Manifeste*, que cette mission ne pourra être remplie qu'à la condition d' « innover avec hardiesse et de bien marquer les exigences minimales ». Parmi les formules à expérimenter, le Manifeste énonce la liste suivante : « classes de 25 élèves, méthodes actives, travail dirigé, étude du milieu, voyages d'études en France et à l'étranger, échanges internationaux, activités de clubs scientifiques ou artistiques »[1228].

[1225] *Ibid.*, pp. 5-6.
[1226] *Ibid.*, p. 6.
[1227] *Ibid.*, p. 6.
[1228] *Ibid.*, p. 6.

5. Moyens pour la réforme

Pour engager cette réforme, réforme à tous les niveaux, il est nécessaire pour le Manifeste, de se mettre au diapason de cet esprit de réforme et d'innovation. Dit autrement, il faut les moyens nécessaires à la réalisation et à la concrétisation de cet esprit. Ces moyens sont d'ordre différent : d'ordre financier, administratif et humain.

D'ordre financier, car « l'argent est le nerf de l'éducation » ; de ce fait, pour le manifeste, « le budget de l'éducation nationale doit être prioritaire ». D'ordre administratif, car « l'école doit être organisée comme un service public disposant d'une large autonomie financière »[1229]. Une éducation nationale gérée par un ministère unique sans interférence d'autres ministères. Le Manifeste précise ; pour autant, ce ne doit pas être une structure pyramidale, dans laquelle le pouvoir est concentré dans les mains d'un seul en haut de cette pyramide.

L'Université occupe une position centrale dans ce tissu de vœux réformateurs :

> « C'est l'Université tout entière, service public national, bénéficiant à tous les échelons de la collaboration de conseils bipartites d'éducateurs et de parents, qui doit assurer son indépendance vis-à-vis des pouvoirs politiques, des intérêts économiques et financiers, des influences locales […] »[1230].

Concernant l'administration, le *Manifeste* souhaiterait éviter une tendance centralisatrice de l'administration, pour ne pas empêcher les initiatives. Certaines académies devraient pouvoir rester maîtresses de leur propre développement en évitant de rester dans « l'étroitesse ». Même constat dans l'établissement, le Manifeste voudrait qu'éducateurs et élèves puissent se sentir « les éléments d'une grande force » et de fait, « les responsables du progrès dans leur secteur »[1231].

L'Ecole dans ses missions et ses délimitations, doit s'orienter vers l'apprentissage de la vie sociale. Le *Manifeste* écrit : « elle doit être la première république à laquelle participe la jeunesse ». Dans cette mission que le *Manifeste* lui attribue, l'Ecole ne peut donc faire l'économie d' « inscrire au quotidien les principes de liberté, c'est-à-dire de responsabilité et de tolérance ». Le cas échéant, pour le *Manifeste*, « il n'y aura plus en France qu'une démocratie sans démocrates »[1232].

Cet accès à la responsabilité et à la participation est corollaire de l'accès à tous. L'Ecole doit être accessible à tous : « C'est en insérant l'école dans le cadre de la vie locale, qu'on pourra résoudre le problème. Il ne se réduit pas à une simple question de bourses et de présalaires ; la démocratisation suppose avant tout, de la part de tous les citoyens, la volonté de mettre en commun leur bien le plus précieux, leurs enfants. En dernier ressort, il faut que chaque citoyen Ŕ et que chaque citoyen en puissance Ŕ se sente responsable du progrès de son école, comme tout homme conscient ressent qu'il est solidaire de toute l'humanité »[1233].

Nous sommes en pleine période d'expansion scolaire, nous dit le *Manifeste*, et dans ce contexte, la pénurie de maîtres pose problème. On apprend, à titre d'exemple, qu'en 1962, l'éducation nationale doit recruter, en théorie et quelque part en vain, 15000 professeurs nouveaux, au lieu de 400 trente ans auparavant, « autant en une année qu'en près de quarante années »[1234]. Ce problème prend une dimension supplémentaire, voire même préjudiciable, si

[1229] *Ibid.*, p. 6.
[1230] *Ibid.*, p.7.
[1231] *Ibid.*, p.7.
[1232] *Ibid.*, p.7.
[1233] *Ibid.*, p.7.
[1234] *Ibid.*, p.7.

l'on considère l'importance que le *Manifeste* veut accorder à l'éducation, et l'école, dans la nation. La première chose est donc de « former des maîtres à la hauteur de leurs lourdes responsabilités ». Cette fonction, qui subit les espérances et les exigences de chaque citoyen, doit être valorisée pour ne pas voir des professeurs, certifiés par exemple, déserter cette profession par manque de reconnaissance. Le *Manifeste* conclut ce point de la sorte :

> « Ce scandale cessera plus vite si le public est mieux informé de ce qu'est l'école, de ce qu'elle fait. De ce point de vue encore, il est essentiel qu'une large participation des maîtres, des parents et des étudiants à la gestion de l'Université en fasse bien la chose de tous »[1235].

Face aux progrès et aux évolutions qui s'accélèrent, il faut réformer l'Ecole, mais finalement l'Education en un sens général ; pour cela, les deux mêmes influences sont visibles : l'Ecole Unique et l'Education Nouvelle. De plus, nous pouvons observer l'omniprésence de la référence au Plan Langevin-Wallon. Peu de choses séparent finalement ce document des numéros sur la réforme entre 1949 et 1950 et du numéro sur la « crise de la jeunesse » en 1957, exceptés deux éléments : le caractère anonyme des propos[1236] et l'appel officiel du *Manifeste*.

6. L'appel du *Manifeste*

La deuxième partie du Manifeste est un appel officiel :

> « Il ne nous est pas possible de rester passifs devant le gaspillage humain que représente en 1963 un enseignement déconsidéré, étouffé sous le nombre des élèves, abaissé et avili par la misère où il est réduit. C'est pourquoi nous lançons ici un appel véhément »[1237].

Cet appel s'adresse aux collègues enseignants, aux parents, aux notables, aux responsables politiques et au gouvernement. Concernant les enseignants, le *Manifeste* demande de ne pas rester figé « dans l'amertume », et de participer à la réforme en cours ; laquelle réforme, pour le *Manifeste*, « un jour ou l'autre, avec ou sans nous, se fera, au rythme de l'histoire » [1238]. Quant aux parents, le *Manifeste* voudrait qu'ils refusent la routine de la détresse de l'école, qu'ils ne considèrent pas les dysfonctionnements comme quelque chose de définitif, et qu'ils se persuadent que l'évolution du confort matériel puisse aller de pair avec une évolution de l'éducation, de son fonctionnement et de ses objectifs. Concernant les notables, le *Manifeste* demande « d'apprécier l'importance primordiale pour tous du rôle de l'école et de l'université dans la nation, car la nation est d'abord faite d'hommes, et son destin dépend de la valeur que l'éducation aura ou n'aura pas donnée à ces hommes » [1239]. Le *Manifeste* interpelle également les responsables politiques, qui dénoncent la misère de l'école, mais ne semblent pas donner les moyens de « remédier à cette misère ». Le *Manifeste* s'adresse enfin au gouvernement en lui rappelant « que le capital intellectuel accumulé par l'effort permanent de tant de générations est aujourd'hui gaspillé par la nôtre, qu'une richesse comme celle-là, une fois qu'on l'a perdue, ne peut plus se reconstituer, et que, si rien de décisif n'est accompli en ce domaine avant qu'il soit trop tard, le monde ne parlera plus de la culture française que comme d'un souvenir, brillant mais mort » [1240].

[1235] *Ibid.*, p.7.
[1236] L'identité des rédacteurs n'est pas un mystère lorsqu'est publié le Manifeste. Selon nous, cet « anonymat » n'est pas sans signification. Si le propos restitue certes les opinions des auteurs, l'anonymat est la marque de la volonté des rédacteurs de s'inscrire dans une histoire et de laisser une possibilité pour chaque lecteur d'expérimenter cet « état d'esprit » initié par le Plan Langevin-Wallon.
[1237] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963, p. 9.
[1238] *Ibid.*, p. 9.
[1239] *Ibid.*, p. 9.
[1240] *Ibid.*, p. 9.

Cet appel n'est pas un programme de réformes en soi, mais le tracé de quelques grandes lignes, des perspectives à explorer et peut-être à suivre. Dans ces tracés, le *Manifeste* veut que des actions s'inscrivent quitte à dépasser le tracé initial. L'appel est constitué d'annexes, comme bases de discussion, et de « quelques mesures pratiques immédiates »[1241] ; le but est de « préciser l'esprit dans lequel il faut aborder le problème, et pour distinguer l'action réelle des essais incomplets et des mesures illusoires »[1242].

Les annexes sont composées de sept sections : « les faits », « une tâche éducative d'une ampleur sans précédent », « des structures nouvelles », « un grand ministère », « contenu moderne de l'enseignement : un humanisme vivant », « une pédagogie renouvelée », et « la formation des maîtres »[1243].

7. Les axes à prendre en compte

Le problème central pour le *Manifeste*, est le décalage marqué entre une société en pleine évolution et une éducation figée. Le *Manifeste* pointe du doigt des méthodes et une organisation qui ne se sont pas calquées, tout du moins mises en harmonie, avec les évolutions de la société, d'un point de vue économique, social, politique et culturel.

Poussée démographique

Le *Manifeste* met en avant la poussée démographique mondiale à laquelle la France ne déroge pas :

> « La France, en perte de vitesse pendant un certain temps, suit le mouvement de la population mondiale : elle accueille régulièrement Ŕbien ou mal Ŕ800000 enfants chaque année »[1244].

Développement scientifique et technique

Le *Manifeste* observe en même temps un développement scientifique et technique sans précédent : « Il y a plus de chercheurs et de savants vivants qu'il y en eut dans toute l'histoire humaine. Ce n'est pas se payer de mots que de voir dans la découverte de l'énergie atomique, dans l'automation, dans la conquête de l'espace, ni plus ni moins qu'un tournant de l'histoire, même s'il doit être angoissant sous plus d'un aspect »[1245].

Evolution du monde du travail

Le monde du travail est en pleine évolution, le *Manifeste* souligne la proportion de paysans dans la France des années 1800 et la compare avec l'estimation de 1975, de 85% à 15%. Ce phénomène serait corollaire de l'émergence d'emplois dans le domaine des services administratifs, en l'occurrence le « tertiaire ».

Emergence des loisirs

Le rapport aux loisirs est également en plein changement suite à la modification de plusieurs données et paramètres. La semaine de travail est passée de 70 heures à 45 heures. Les congés payés et les retraites plus longues influent sur ce rapport aux loisirs et au rapport

[1241] *Ibid.*, p. 9.
[1242] *Ibid.*, p. 9.
[1243] *Ibid.*, pp. 10-23.
[1244] *Ibid..*, p. 10.
[1245] *Ibid.*, p. 10.

de toute la civilisation aux loisirs en faisant croître « la part du temps libre dans la vie des hommes »[1246].

Eclatement des cadres et des traditions

Le Manifeste constate également « l'éclatement des cadres moraux traditionnels » :

> « L'évolution de la condition féminine, l'affaiblissement de l'autorité paternelle, la vie plus facile, autant de changements importants dans les mœurs, autant de problèmes aussi pour l'intégration harmonieuse de la jeunesse dans la société »[1247].

Développement des moyens d'expression et de pression

Les média ont évolué et dans leur sillage les moyens d'expression et de « pression sociale ». Le cinéma, la radio, la télévision et la presse ont une influence profonde sur la plupart des personnes. Ces média peuvent conditionner les esprits, peuvent bouleverser les cultures traditionnelles, populaires et aristocratiques, nous dit le Manifeste.

Complexification de la société

Cette progression lente permet une participation à la vie sociale plus intense : le *Manifeste* énumère « indépendance en chaîne, développement des syndicats, naissance des mouvements paysan et étudiant, des groupements culturels ». Pour le *Manifeste*, « les hommes dépendent de plus en plus les uns des autres, même si certains tentent d'échapper à cet engagement commun par l'incivisme »[1248].

Momentum *planétaire*

Un mouvement à l'échelle de la planète serait déjà en cours. Pour le *Manifeste*, ce serait le passage de l'ère des nations à l'ère des grands ensembles. Probablement l'émergence d' « une civilisation mondiale »[1249].

8. L'importance nouvelle de l'action éducative

Le mouvement général, qui est décrit à de nombreuses reprises dans la revue, l'Ecole doit le suivre mais également l'encadrer :

> « Ce mouvement général, l'école a du mal à le suivre, dans notre pays en particulier. Certes, des changements sont intervenus, mais, semble-t-il, plutôt par la force des choses que par la décision pleinement consciente des hommes […] »[1250].

Dimension sociétale

La prédominance en cours de l'éducation s'explique par la corrélation de plusieurs facteurs. Le *Manifeste* en développe deux. Le besoin d'instruction plus poussée est le premier point :

> « Quand les machines remplacent les bras, c'est avec leur cerveau que les hommes travaillent. Il fallait, voici trente ans, quatre manœuvres pour un *cadre*. Il faudra, avant quinze ans, quatre cadres pour un *manœuvre* »[1251].

[1246] *Ibid.*, p. 10.
[1247] *Ibid.*, p. 10.
[1248] *Ibid.*, p. 10.
[1249] *Ibid.*, p. 11.
[1250] *Ibid.*,p. 11.

Le second facteur est la régulière croissance de la natalité : « bientôt un français sur quatre sera à l'école » [1252].

Dimension économique

Le *Manifeste* développe l'argument du développement économique. D'apparence, l'éducation n'est que dépense. D'un autre côté, « le nombre des hommes et des femmes ayant reçu une bonne formation suffisamment poussée est pour un pays un facteur décisif de puissance et de prospérité »[1253]. Pour le *Manifeste*, l'investissement dans l'Education n'est pas assez conséquent, par rapport à l'évolution de la société. La part de l'investissement des Français pour leur éducation pose problème : « les Français ne dépensent qu'un trentième de leur revenu national pour l'éducation de leurs enfants »[1254].

De plus, pour le *Manifeste*, « on pourrait imaginer de [calculer les crédits de l'Education Nationale] par la seule considération objective, d'une part du nombre des élèves ou des étudiants, d'autre part du coût moyen, l'année précédente, d'un enfant à chaque niveau d'études » [1255]. De ce fait, « l'entreprise *Université de France* devrait pouvoir disposer de la même liberté que les autres grandes entreprises nationales » [1256].

Dimension spatiale

Cela entraîne le besoin de redéfinir le moyen d'action des établissements scolaires et universitaires. Le découpage originel de type « une école par commune ou hameau, un lycée par département (rayon : 50 km), une Université par région (rayon : 150 km) » n'est plus en adéquation avec la société.

Pour le *Manifeste*, la structure nouvelle qui devrait remplacer ces structures, se rapprocherait du modèle suivant : un élève, à partir de onze ans environ, serait scolarisé dans un établissement de premier cycle ou d'école moyenne (rayon : 15 km) ; puis, à partir de quinze ans environ, il pourrait fréquenter des établissements de second cycle (rayon : 35 km) ; et au-delà, il pourrait se diriger vers des collèges universitaires et des facultés par département ou groupe de départements (rayon : 50 à 100 km).

Le *Manifeste* pense qu'il faudrait ainsi des districts scolaires, portion de territoires comportant toutes les options possibles du second degré, dans lesquels une collaboration réelle entre les divers établissements serait animée par un directeur de district.

Réorganisation spatiale

Les ensembles scolaires ne peuvent plus être comme avant, nous dit le *Manifeste* : « Les écoles de France ont longtemps vécu dans les coquilles du passé : couvents, casernes, hôpitaux… » [1257].

La France scolaire s'est mise à construire, en groupant au maximum :

> « Cités scolaires, lycées Ŕ falaise de pierre et de verre où, au lieu de l'épanouissement et de l'apprentissage de la vie sociale, ne peuvent se développer que licence sournoise ou discipline régimentaire » [1258].

[1251] *Ibid.*,p. 11.
[1252] *Ibid.*,p. 11.
[1253] *Ibid.*,p. 11.
[1254] *Ibid.*, p. 12.
[1255] *Ibid.*, p. 12.
[1256] *Ibid.*, p. 12.
[1257] *Ibid.*, p. 12.

Le *Manifeste* parle de « dépersonnalisation », de « détérioration indéfinissable mais certaine du climat éducatif », le changement quantitatif finissant par entraîner le changement qualitatif. C'est pour cela que le *Manifeste* demande donc une architecture humaniste :

> « Nous réclamons une architecture scolaire fonctionnelle adaptée aux besoins précis de l'éducation, qui ne sauraient être confondus avec les soucis du contrôle (perspective de couloirs, etc.) […]. Un établissement scolaire, ce n'est pas seulement un certain nombre de classes, de dortoirs et de réfectoires » ; « sont également indispensables, si on ne veut pas en faire une usine à blousons noirs, un équipement sportif, des bibliothèques avec salles de lecture, des salles de réunion, utilisables pour le théâtre et le cinéma et satisfaisant aux besoins de la collectivité » ; « on sait maintenant qu'on ne peut enseigner la physique sans un laboratoire » ; « il faudra bien admettre aussi qu'on ne peut plus instruire et éduquer la jeunesse du XXe siècle sans une salle de réunion permettant des activités diverses et sans les espaces libres qui sont indispensables à l'équilibre des enfants et des maîtres » [1259].

Le *Manifeste* évoque l'éventualité qu'enseignants et enseignés, regroupés dans la dénomination « usagers de l'établissement », participent à l'élaboration des plans.

Réorganiser la corporation

Le *Manifeste* relève une anecdote jugée significative. Celle-ci relate les propos d'une mère, déplorant le peu d'intelligence de son fils et réfléchissant aux choix de carrière s'ouvrant à cet enfant : « jamais on ne pourra en faire un commerçant, tout au plus un instituteur »[1260]. Le Manifeste constate et déplore cette situation où les gens qui enseignent, n'ont en fait, rien pu faire d'autre : « C'est aux plus médiocres d'entre eux [les hommes et les femmes] que les Français se préparent à confier l'éducation de leurs enfants ».

Pour le *Manifeste*, il en sera ainsi même, tant que les salaires ne seront pas adaptés à la difficulté de la tâche, tant que les concours de recrutement ne seront pas modifiés et simplifiés, tant qu'une stabilité ne pourra pas être rendue possible et garantie, et tant que la possibilité de s'élever par le biais de concours internes ne sera pas effective et concrète.

Réorganiser les structures et les objectifs

Il n'est pas uniquement question de crédits, d'investissement, quel qu'il soit. Il faut créer des structures nouvelles : « Il s'agit aujourd'hui de repenser l'ensemble et de créer un système original qui réponde, lui aussi, aux conditions économiques, sociales, politiques et culturelles de l'époque »[1261].

Le *Manifeste* fait remarquer l'inégalité des chances entre classes sociales : « paysans et ouvriers constituent environ les deux tiers de la nation ; mais leurs enfants ne représentent que le quart des élèves de Sixième et le vingtième des étudiants. Cette inégalité est la plus scandaleuse de toutes […] » [1262].

Ce scandale, cette catastrophe, doivent cesser. Pour cela, le *Manifeste* estime qu' « il faut en finir avec le cloisonnement des enseignements parallèles distribués à des enfants de même âge, mais d'origines sociales différentes : primaire prolongé, collège d'enseignement général, collège d'enseignement technique, lycée moderne, lycée classique, lycée technique » [1263].

[1258] *Ibid.*, p. 12.
[1259] *Ibid.*, p. 12.
[1260] *Ibid.*, p. 13.
[1261] *Ibid.,* p. 14.
[1262] *Ibid.*, p. 14.
[1263] *Ibid.*, p. 14.

Le *Manifeste* évoque « le massacre des innocents ». Par cette expression, sont désignées cette enfance et cette jeunesse inadaptées, et oubliées : « Les classes de perfectionnement, les enseignements spécialisés doivent être multipliés, la radio et la télévision pleinement utilisées, des visites d'enseignants à domicile parfois organisées. L'humanité autant que le souci du rendement national commande qu'on n'ajoute pas aux misères naturelles celle de l'abandon social » [1264].

Les problèmes de l'orientation et des structures des cursus sont posés : « le cycle intermédiaire, entre l'école du premier degré et la formation déjà plus spécialisée à partir de quinze ans, est la clef de voûte de l'édifice à construire ». Le Manifeste se place dans le prolongement du plan Langevin :

> « […] Tout a été dit là-dessus dans le plan Langevin-Wallon ; aussi son principe, dont certains aspects ont été récemment utilisés par l'administration supérieure, est-il admis par un nombre sans cesse plus grand d'enseignants […] » [1265].

Il faut des « établissements polyvalents », « de collèges de premier cycle ou de lycées généraux ». Le *Manifeste* pense que « leur manifestation est le seul moyen d'éviter l'injustice et le gaspillage humain d'une orientation à dix ans ». Pour le *Manifeste*, « il faut aussi que l'enseignement offre une gamme d'établissements assez large et assez variée, notamment d'établissements techniques ». De plus, l'orientation ne peut être conçue en vase clos : « […] l'orientation ne peut négliger les données du marché de l'emploi […] » [1266]. L'évolution sociale ne peut se dissocier de l'évolution scolaire.

Réorganiser l'accueil

Le *Manifeste* relève également que la jeunesse échappe souvent à la famille et à l'école. Pour cela, des maisons de jeunes, des centres de vacances, doivent se développer pour ne pas laisser la jeunesse inoccupée dans les rues.

Le *Manifeste* énonce le thème d' « éducation permanente » ; selon laquelle, une éducation réussie serait une éducation qui saurait donc « inspirer le désir de la reprendre sans cesse », et un système scolaire viable et réussi, « un système éducatif satisfaisant celui qui s'en donne la possibilité (congés culturels, recyclage, etc.) »[1267].

Dans cette école, devraient avoir leur place : « la lecture publique », « les musées », « les ciné-clubs », « les centres d'entraînement », « les centres dramatiques régionaux », « les groupements de spectateurs de théâtre, etc. » ; mais également : « de nombreux animateurs spécialisés » [1268].

9. Rendre possible l'action et le rayonnement de l'Ecole

Le *Manifeste* parle de « réforme administrative ». Laquelle réforme comporte deux versants : « d'une part, réunification de divers réseaux d'enseignement et d'éducation dans un cadre cohérent, d'autre part, déconcentration, encouragement à l'initiative »[1269]. Le Manifeste pense à un grand ministère :

[1264] *Ibid.*, p. 14.
[1265] *Ibid.*, p. 14.
[1266] *Ibid..*,p. 15.
[1267] *Ibid.*, p. 15.
[1268] *Ibid.*, p. 15.
[1269] *Ibid.*, p. 16.

> « Il faut en finir avec l'émiettement des services éducatifs de toute sorte, chaque ministère (Agriculture, Justice, etc.) ou presque ayant le sien Ŕ sans parler des initiatives prises dans ce domaine par l'industrie privée elle-même (Michelin, etc.). Un « ministère de la jeunesse », dont on parle quelquefois, n'a pas de raison d'être. Un tel éparpillement des services n'est que la conséquence de l'état de délabrement où l'on tient la fonction éducative dans la vie de la nation. Il faut en particulier que revienne à un seul et même corps le droit capital de décerner les diplômes.
>
> Cette unité fondamentale ne signifie pas pour autant une gigantesque concentration ni une sorte de séparatisme à l'intérieur du pays. Des rapports organiques constants doivent être institués entre les administrateurs, les travailleurs de base, c'est-à-dire les enseignants, et les usagers, c'est-à-dire les parents, les enseignants. C'est de cette confrontation établie à tous les degrés que se dégageront les décisions conformes à l'intérêt public »[1270].

Les *Cahiers* sont favorables à une déconcentration. La centralisation a permis « d'instaurer un système éducatif homogène », elle est en effet nécessaire « pour la définition des structures et des principes d'ensemble » ; pourtant, elle est également devenue « incommode » et « stérile » depuis le phénomène de massification du public (« multiplication des effectifs »). Pour le *Manifeste*, « un grand nombre d'opérations pourraient se faire à l'échelon régional, d'où plus de rapidité et meilleure adaptation aux circonstances et aux buts »[1271] ; et de plus, « les établissements devraient jouir d'une plus grande autonomie, de manière à ne pas être obligés en toute occasion d'en référer aux instances hiérarchiques »[1272].

Concernant l'animation des administrateurs, le *Manifeste* en appelle à une « participation démocratique à la gestion de l'entreprise » [1273] : « […] C'est d'en bas que doivent venir les impulsions autant que d'en haut » [1274] poursuit le Manifeste. L'espace scolaire doit concrètement reposer sur un conseil d'administration, un conseil intérieur, des conseils d'enseignement, qui ne doivent pas rester « des formalités polies » [1275].

Le *Manifeste* estime que « tout adulte employé dans une école est un éducateur » : « personne n'est de trop, pour que règne dans la maison d'éducation un climat favorable à l'épanouissement individuel comme à la santé du groupe » [1276]. La thématique des relations entre l'Ecole et les parents est ainsi évoquée de la sorte :

> « Les rapports avec les parents ne doivent pas se limiter à leur représentation officielle dans les administrations ; ils doivent être systématiquement organisés, d'abord et surtout dans la plus petite cellule scolaire, la classe »[1277].

Pour le *Manifeste*, « les parents doivent se sentir concernés par la prospérité de leur école, et non pas seulement sur le plan individuel, mais tous ensemble »[1278]. A la fois, l'Ecole doit faire participer des gens extérieurs à l'Ecole à l'intérieur de celle-ci, comme ici avec les parents ; mais en même temps, l'intérieur de l'Ecole doit lui-même s'ouvrir à l'extérieur. C'est ainsi, par exemple, que l'internat est un sujet abordé, et plus particulièrement la question de sa rénovation :

> « […] La pension n'a plus aucune raison de ressembler à une caserne ou une prison ; il reste beaucoup à faire pourtant pour qu'elle devienne une communauté vivante d'adolescents où soit respecté le besoin de chaleur humaine, ou d'initiative, ou même de solitude. Une vie anonyme réglée seulement selon des interdictions

[1270] *Ibid.*, p. 16.
[1271] *Ibid.*, p. 16.
[1272] *Ibid.*, p. 16.
[1273] *Ibid.*, p. 16.
[1274] *Ibid.*, p. 16.
[1275] *Ibid.*, p. 16.
[1276] *Ibid.*, p. 16.
[1277] *Ibid.*, pp. 16-17.
[1278] *Ibid.*, p. 17.

n'engendre que révolte et vandalisme. Il est bien sûr possible à chacun d'évoquer de joyeux souvenirs de potaches, mais n'est-ce pas surtout le regret de la jeunesse qui auréole ces images ? […] »[1279]

La notion de travail d'équipe devient un axe central, où chacun, qu'il soit médecin, assistante sociale, orienteur, psychologue scolaire, ne doit pas travailler seul, de son côté. Ils doivent être « une équipe homogène ». Tout doit être fait, des moyens doivent être trouvés, pour que cette « équipe » puisse exister et perdurer. Pour le *Manifeste*, « c'est notamment dans le cadre du conseil de classe que s'établiront le plus souvent les rapports entre parents et maîtres »[1280]. Le point important à souligner est non seulement, cette place grandissante de l'action éducative comme action de premier plan dans la société, mais également l'esquisse d'une Ecole comme service public qui prend forme peu à peu dans ces textes. L'Ecole et la Société doivent changer et interagir l'une sur l'autre.

10. Une nouvelle culture scolaire : l'humanisme vivant

Une culture scientifique

L'enseignement de demain (ou d'aujourd'hui) doit reposer sur un humanisme vivant. Pour le *Manifeste*, il faut que l'enseignement s'imprègne d'une pensée scientifique méconnue ou quelque peu en marge :

« Comprendre les notions fondamentales de la science est indispensable à l'homme que nous voulons former. Cela contribuera au développement de son esprit critique tout autant que de son imagination créatrice. L'idéal de la vérité scientifique passe d'ailleurs par le respect de la pensée des autres et le sens de la coopération. L'aspiration à des vérités transcendantes s'équilibre du souci des applications pratiques. Au sein de l'humanisme moderne, l'enseignement des sciences a donc un triple rôle à jouer dans la formation intellectuelle, morale et pratique des individus »[1281].

La science se développe, les découvertes se multiplient. Ce qui demande aux pédagogues de faire évoluer leur enseignement :

« Les leçons d'initiation ne peuvent suivre le rythme de la recherche, et il n'est même pas souhaitable de calquer les programmes sur les dernières nouveautés inachevées. Mais il serait dangereux d'oublier que la télévision, la presse, le spectacle de la vie moderne diffusent parmi les jeunes une foule de notions scientifiques avec lesquelles ils se familiarisent tant bien que mal. Il serait dangereux, aussi, de s'en tenir aux anciens programmes sous prétexte qu'ils auraient « fait leurs preuves ». On sait assez qu'aucune institution n'a fait ses preuves une fois pour toutes et, dans le cas particulier des programmes, il serait souhaitable qu'une liaison permanente des savants et des pédagogues rende naturelles des révisions périodiques qu'à trop retarder on rend déchirantes »[1282].

L'enseignement scientifique devrait être particulièrement attentif au fait de réformer ces méthodes :

« Il exploitera en particulier les ressources encore trop négligées de l'histoire des découvertes pour faire saisir en quelque sorte sur le vif le pourquoi et le comment du lent avènement de la vérité scientifique »[1283].

Le *Manifeste* se positionne pour une évolution où une place pour les aspects techniques et expérimentaux pourrait se développer :

« […] en toute discipline, il y a une part de technique qui lui est propre et qu'il faut savoir enrichir avec amour. L'expérimentation, si importante dans les progrès de la science moderne, doit donc disposer de

[1279] *Ibid.*, p. 17.
[1280] *Ibid.*, p. 17.
[1281] *Ibid..*, p. 18.
[1282] *Ibid.*, p. 18.
[1283] *Ibid.*, p. 18.

moyens pour le libre exercice des élèves : cela suppose un vaste développement de l'équipement en laboratoires de tous ordres »[1284].

Le *Manifeste* évoque l'éventualité de recourir à des clubs scientifiques pour donner « une dimension nouvelle à l'enseignement » que ne peuvent permettre les programmes et les horaires en cours, « soit par des études théoriques particulières, soit par des recherches plus pratiques, ces clubs mettront les jeunes gens dans des situations plus proches du travail scientifique réel ; dans ce cadre, une élite de chercheurs pourra se révéler »[1285].

Pour le *Manifeste*, la condition de ces réformes est la participation active des maîtres et leur capacité à se tenir informés des évolutions scientifiques. Il pourra alors se concevoir une pédagogie adaptée aux sciences de l'avenir, nous dit le *Manifeste*, qui s'érige contre l'opposition trop souvent mise en avant entre scientifique et littéraire. L'enseignement littéraire est évoqué :

« Il y a un patrimoine littéraire qui est à la base de notre formation humaine : nous ne devons pas le laisser perdre. Mais, pour atteindre l'esprit des jeunes et les toucher, il faut les mettre en contact avec les plus grandes œuvres de tous les temps et de tous les pays, sans laisser de côté, bien au contraire, celles des écrivains les plus modernes exprimant la civilisation actuelle. Car littérature n'est pas synonyme du passé. L'une par l'autre, les activités intellectuelles de l'homme moderne s'éclairent et conjuguent les deux verbes de la jeunesse : espérer et entreprendre »[1286].

La culture scolaire doit s'adapter aux évolutions scientifiques tout comme les méthodes doivent également s'y adapter dans le but de mieux appréhender un monde en profonde mutation.

La connaissance du monde et la formation civique

Cette connaissance scientifique doit s'accompagner d'une formation civique. Pour cela, le *Manifeste* voudrait remédier aux ignorances en économie, en sociologie et en politique. :

« Cette ignorance empêche toute vie civique réelle. Une telle lacune doit être systématiquement comblée si l'on veut donner au mot « démocratie » tout son contenu […] »[1287].

En effet, pour le *Manifeste*, la situation est telle qu'on ne peut se satisfaire d'une simple évocation ou allusion pendant un cours d'histoire ou de lettres : «Il faut attaquer frontalement le problème de la formation du citoyen qui se pose à la fois au niveau concret de la vie quotidienne dans le groupe, et à un niveau proprement intellectuel »[1288]. Trois points sont mis en relief : « intérêt à susciter pour les questions contemporaines », « connaissances élémentaires à diffuser », et « apprentissage de l'information critique ». Les disciplines de base doivent être l'instruction civique, l'éducation physique et l'enseignement de la langue maternelle ; ce que le Manifeste appelle « la base commune de l'éducation de tous les jeunes Français »[1289].

Le *Manifeste* prolonge cette base :

« Toues les autres disciplines doivent par ailleurs contribuer à cette formation civique : enseignements littéraires qui n'auront pas peur d'écouter la voix des grands auteurs quand ils parlent de sujets graves ; cours d'histoire qu'il faut résolument orienter, comme on commence à le faire en classe terminale, vers une histoire

[1284] *Ibid.*, p. 18.
[1285] *Ibid.*, p. 18.
[1286] *Ibid.*, p. 19.
[1287] *Ibid.*, p. 19.
[1288] *Ibid.*, p. 19.
[1289] *Ibid.*, p. 19.

de l'homme, et non plus seulement des gouvernements et des armées ; cours de sciences où l'on ne manquera pas d'évoquer les problèmes humains qu'a posés ou pose l'évolution technique ; cours de philosophie, dont c'est la vocation même de donner aux jeunes le sens d'un humanisme vraiment contemporain. On veillera en particulier, au niveau des classes terminales et de l'enseignement supérieur, à ne pas laisser scientifiques et techniciens s'enfermer aveuglément dans leur spécialité, au risque de devenir ces technocrates bornés dont sont menacées toutes les sociétés modernes »[1290].

La notion d'information, voire même l'action de chercher l'information, est centrale pour le *Manifeste* :

« Pas de démocratie sans information. Personne n'ose plus demander la suppression du suffrage universel. Donc, deux attitudes possibles seulement : celle du démagogue, qui utilise le suffrage universel à son profit ; et celle du démocrate, qui institue l'éducation du citoyen. Or le citoyen est d'abord l'usager des moyens actuels d'information : il est lecteur de presse, auditeur de radio, téléspectateur […] »[1291].

Pour le *Manifeste*, « […] comparer des journaux, des émissions, prendre du recul sur l'actualité immédiate pour la replacer dans une évolution historique, se documenter sur une question, tout cela s'apprend »[1292]. Trois dimensions pourraient dès lors caractériser l'éducation scolaire pour l'élève : connaissance scientifique, positionnement face au monde et exercice du civisme.

Prendre en compte les arts de masse

Autre point à souligner et à rapprocher de la connaissance du monde : le *Manifeste* aborde la question des arts de masse. Les éducateurs doivent s'adapter avec l'évolution des arts de masse :

« Les puissants moyens de communication de masse modèlent les esprits. Il nous faut apprendre à résister, à ne céder qu'à bon escient. Il est inutile que les éducateurs s'obstinent à diffuser l'humanisme littéraire traditionnel, si, en même temps, ils n'agissent pas au niveau du cinéma, de la radio, des disques, de la presse, etc., capables de véhiculer le meilleur et le pire. Leur action ne saurait être purement négative (censure, etc.), mais devrait surtout consister en une véritable et durable formation du goût, en se gardant de tout académisme stérilisant »[1293].

L'art, de manière générale, occupe « une place scandaleusement réduite » ; constat paradoxal puisque se développent les diffusions de l'art, que ce soit dans les musées, les expositions, ou par les reproductions, les disques, les festivals. Concernant le théâtre, le Manifeste considère qu'il ne doit plus se situer dans les explications de textes mais qu'il doit exister concrètement ; il faut un théâtre vivant où se côtoieront des œuvres d'Eschyle, Shakespeare, Tchekov, Miller, Corneille ou Molière.

Le *Manifeste* évoque la nécessité de tourner l'enseignement vers le présent et l'avenir. L'enseignement regarde trop un passé idéalisé :

« […] que chaque discipline enfin soit repensée en fonction des besoins présents de l'homme concret. Pas d'utilitarisme à courte vue, mais un sens vivant des valeurs humaines »[1294].

[1290] *Ibid.*, p. 19.
[1291] *Ibid.*, p. 19.
[1292] *Ibid.*, p. 19.
[1293] *Ibid.*, p. 19.
[1294] *Ibid.*, p. 20.

Connaître l'Autre, connaître les autres

Le *Manifeste* parle d'ouvertures, et même d' « ouvertures sur l'étranger » :

> « Il ne s'agit pas seulement de donner sa pleine efficacité à l'enseignement de la géographie ou des langues vivantes, mais de mettre les jeunes en contact avec d'autres civilisations, d'autres manières de penser et de sentir, de les rendre héritiers et compatriotes de l'humanité entière. Les contacts directs devraient être systématiquement favorisés soit par l'accueil d'étrangers, soit par les voyages. Au cours de leur scolarité, les jeunes devraient avoir passé un certain temps, par groupes ou seuls, dans un ou plusieurs pays étrangers. Au niveau supérieur, les expériences étrangères devraient être annuelles. L'expérience de clubs de relations internationales, sous l'égide de l'UNESCO, montre tout ce qui pourrait être fait dans ce domaine »[1295].

Il s'agit en fait de la conséquence des trois points, précédemment évoqués : connaissance scientifique, positionnement face au monde et exercice du civisme. Cela démontre la volonté de vivre et de connaître le présent en prolongeant l'action éducative de l'Ecole.

Penser avec ses mains, penser son corps

L'éducation manuelle, et finalement, l'éducation corporelle dans un sens large constitue un autre type d'activité que l'Ecole doit prendre en compte. Il faut commencer à « penser avec les mains », nous dit le *Manifeste* :

> « L'activité manuelle, si naturelle à la plupart des enfants, est à peu près inconnue dans nos classes. Et pourtant, quel ne serait pas son intérêt, notamment en liaison soit avec l'éducation artistique, soit avec l'initiation technique et scientifique »[1296].

Prendre en compte les activités manuelles, mais également le corps. Soin du corps, entretien du corps et contrôle du corps. Pour le Manifeste, un garçon de onze ans peut, dans une journée, rester assis de 8h à midi et de14h à 16h ou 17h. Ce qui fait dire au *Manifeste*, que « […] malgré les progrès de l'éducation physique et l'organisation, d'ailleurs, souvent difficile, du plein air hebdomadaire, beaucoup reste à faire avant qu'on en arrive à une situation normale : l'activité physique quotidienne, dont la valeur a été démontrée par les classes à mi-temps, lorsque ce régime n'est pas un simple expédient pour pallier l'insuffisance des locaux »[1297].

C'est une Ecole au rayonnement très large qui se profile peu à peu dans les lignes des rédacteurs du *Manifeste* : une Ecole adaptée aux besoins économiques (puisque la formation de techniciens compétents est à l'ordre du jour) et à la fois une Ecole adaptée à des publics de plus en plus variés et nombreux ; et puis en même temps une Ecole socialisatrice et régulatrice.

11. Nouvelles pédagogies

Un dernier ensemble de points est développé ; il concerne « les nouvelles pédagogies ». Le *Manifeste* insiste sur le fait qu'élèves et maîtres sont des personnes et que leur relation doit prendre en compte cette donnée. L'éducation doit se baser sur le contact humain. Il faut travailler à la personnalisation de cette relation. C'est dans ces quelques idées que se donne à voir une fois de plus le croisement de deux références : le Plan Langevin-Wallon et l'Education Nouvelle.

[1295] *Ibid.*, p. 20.
[1296] *Ibid.*, p. 20.
[1297] *Ibid.*, p. 20.

Une des premières choses à faire, explique le Manifeste, est de diminuer les effectifs ; il faut faire en sorte qu'il n'y ait pas plus de 25 élèves par classe. Le travail dirigé doit être davantage mis en avant, explique le *Manifeste*. L'approche de l'enseignant doit être individualisée ; l'enseignant doit tenir compte des différences de chacun. C'est ici que vient s'ancrer une donnée dorénavant fondamentale : la place de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.

Des plages horaires doivent être également consacrées à des travaux de groupes. L'enseignant doit initier l'enfant au travail collectif qui caractérisera sa future vie d'adulte. C'est-à-dire que l'enseignement doit se recentrer sur l'élève : ses besoins, ses centres d'intérêt. Le *Manifeste* met en avant l'importance des méthodes actives : « C'est l'élève qui doit s'approprier le savoir et personne ne peut le faire à sa place, surtout pas le maître »[1298].

Les méthodes actives sont plus lentes, explique le *Manifeste*, elles demandent davantage de liberté et de souplesse par rapport aux programmes. Ces méthodes sont basées sur « l'activité personnelle profonde » qui est essentielle pour l'acquisition du savoir, mais aussi pour le « développement général de l'homme, du citoyen à venir »[1299]. « Sans elle, inutile de parler de démocratie »[1300], précise le *Manifeste* ; il faut concevoir une éducation républicaine :

> « QUANT au climat général, notre école ne diffère en rien de celle qu'a connue l'ancien régime. La république scolaire est toujours à naître. Les vertus de solidarité, de fraternité, font l'objet de commentaires, mais ne règlent pas la vie réelle des élèves, ou alors malgré et contre le système. Chacun pour soi ! Voici le premier, voici le dernier. Comment s'étonner qu'après une éducation dans l'égoïsme le Français tombe dans l'incivisme le plus complet ?
>
> Inutile ici de parler de démocratisation de l'enseignement, si on n'accepte pas *un 14 Juillet scolaire*[1301], qui donnera, aux grands adolescents en particulier, les moyens et l'habitude d'exercer leur responsabilité, d'apprendre leur liberté, d'acquérir le goût de l'initiative. En conséquence, une nouvelle définition de la responsabilité légale des enseignants devra être mise au point ; l'assurance, rendue désormais obligatoire, montre qu'une évolution est possible en ce sens. Le travail intellectuel par équipes aussi bien que la vie quotidienne, les loisirs, clubs et coopératives, à l'internat surtout, peuvent être l'occasion de cette éducation républicaine sans laquelle on n'aura jamais que des démocraties sans démocrates »[1302].

L'éducation doit former des démocrates, nous dit le *Manifeste*. Et ce passage est très singulier par rapport à l'ensemble du *Manifeste*. Tout d'abord, il se fait l'annonce d'un événement à venir, « un 14 Juillet scolaire ». Ensuite, ce texte met en jeu deux choses : le monde récusé de l'individualisme, de la compétition, de l'égoïsme et de l'incivisme d'une part ; et la démocratie d'autre part. Le texte signifie que ce passage de l'un à l'autre, qui est l'objectif de cette volonté de changement, est rendu possible par l'éducation. Donc c'est bien la question de la finalité qui est évoquée ici. Rénover l'enseignement certes, mais dans quelle finalité ? Une démocratie de démocrates.

12. Comprendre le *Manifeste*

Pour saisir ce qui traverse ce *Manifeste*, une clef de lecture va nous être utile ; il s'agit des écrits d'un contributeur majeur de la revue pendant cette période. Ce contributeur se nomme Marc Flandrin. Il est d'abord enseignant au Lycée d'Angers, puis enseignant au Lycée Lakanal à Sceaux et c'est lui qui signe, pendant de nombreuses années, le « Billet du mois ». Ce « Billet du mois », qui en général se trouve très régulièrement en quatrième de couverture

[1298] *Ibid.*, p. 22.
[1299] *Ibid.*, p. 22.
[1300] *Ibid.*, p. 22.
[1301] Souligné par nous.
[1302] *Ibid.*, p. 22.

de la revue à chaque parution, se situe entre l'Edito et le billet d'humeur ; il constitue un regard sceptique sur l'actualité et une réflexion sur cette même actualité. Un certain nombre de ces textes, précédant le *Manifeste*, permettent une lecture très précise des grandes lignes et motivations de ce *Manifeste*. Nous allons commenter certains de ces textes. Ce sont des textes pédagogiques, en tant que genre littéraire mettant en lien la théorie et la pratique.

Flandrin a souvent décrit tout d'abord les conditions de fait, déjà décrites par ailleurs dans la revue. La problématique de la crise de la jeunesse était notamment un thème récurrent dans les textes de Flandrin. En juin 1959, Flandrin évoque de nouveau la problématique de la jeunesse en marge, à travers une anecdote en rapport avec une publication intitulée *Forces nouvelles*, une revue à laquelle collabore un ancien élève de Flandrin. Il fait la connaissance de cette petite publication en croisant par hasard un jour cet ancien élève. Et cette revue vise principalement à dénoncer deux aspects de la crise de la jeunesse : la société et plus particulièrement le monde du travail ne sont pas structurés pour accueillir, la jeunesse qui n'a pu rester dans une Ecole très sélective, mais également les jeunes qui ont continué leurs études. Le rôle de *Forces nouvelles* est de « mettre de l'ordre dans cette anarchie, d'organiser ce nouveau marché du travail pour la meilleure satisfaction des employeurs et des employés » [1303]. Selon Flandrin, l'idée est intéressante et mérite d'être soutenue. Le problème que pose la jeunesse est le problème de « l'intégration des forces neuves et vivantes de la nation à la vie de cette nation » :

> « Les jeunes ne vivent plus comme autrefois, écartés du monde, dans une sorte de long noviciat où seules comptaient études et distractions. Ils ont hâte de vivre, ils se marient jeunes, ils veulent gagner jeunes leur vie et leur indépendance, se sentir immédiatement utiles et efficaces. Laisser ces aspirations se manifester dans l'anarchie de petits métiers honteux exercés à la sauvette, en marge de la société, n'est certes pas la solution la plus heureuse et la plus digne. Ce problème ne serait-il pas un problème d'Education Nationale ? »[1304]

Ce texte ne mobilise pas, cette fois, de description sociologique et psychologique de la jeunesse ; ce texte pose la question de l'intégration des forces de la jeunesse dans une nation qui n'est pas en phase avec son temps. Et c'est ici que l'Ecole est mise en cause. L'Ecole est en effet responsable car elle ne permet pas l'accueil des jeunes, pas plus qu'elle ne prépare la jeunesse à la société ou qu'elle ne prépare la société à cette jeunesse.

Premier point : l'école est sélective. Flandrin dénonce la logique du « numerus clausus » et de l' « état-civil ». En janvier 1962, le « Billet du mois » a pour titre « Numerus clausus… » :

> « Il n'y a pas de place pour tout le monde au sein de l'Alma Mater. On aurait pu décider d'en exclure les cheveux roux ou les peaux trop brunes. Notre esprit de justice et d'égalité a trouvé mieux : l'état-civil. Ce n'est pas du racisme, c'est de la mathématique. Si vous avez le tort d'avoir été malade et retardé dans les premières années de votre vie, le lycée n'est point pour vous ? Tout chef d'établissement possède un petit tableau qui lui indique les dates de naissance limites pour chaque classe. Ŕ « Vous avez dix-sept ans, mon ami ; nous ne pouvons vous accepter en Seconde. Allez ailleurs. Ŕ Mais où ? Ŕ Où vous voudrez, mais point ici ». Les psychologues et les médecins ont beau crier que l'âge de l'état-civil et l'âge physiologique et mental ne concordent pas toujours, que des esprits très brillants restent enveloppés de brume parfois jusqu'à quinze ans, qu'il y a des pubertés à douze ans et d'autres à seize, l'état-civil est Dieu et le règlement son prophète. Ce n'est pas plus idiot que le lit de Procuste, et c'est plus commode » [1305].

Le problème majeur de cette sélection est qu'elle n'est plus en phase avec les flux de plus en plus importants d'élèves dans le système scolaire. Marc Flandrin fait référence à un

[1303] Marc Flandrin, « Travail de vacances », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, quatrième de couverture.
[1304] Marc Flandrin, « Travail de vacances *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1305] Marc Flandrin, « Numerus clausus… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 32, *L'équilibre des études*, janvier 1962, quatrième de couverture.

ouvrage majeur de l'époque sur cette question, *L' « explosion » scolaire* de Louis Cros, en mars 1962 :

> « L' « EXPLOSION » SCOLAIRE, c'est le titre d'un livre de M. Louis Cros, paru en décembre dernier. Je n'ai pas l'intention de refaire le compte rendu de cet ouvrage publié dans le cahier précédent ; je suis tenté, cependant, de revenir sur certains chiffres.

Néanmoins, Flandrin est davantage critique que Cros ; il faudrait plus qu'accueillir, il faudrait un changement des structures dans le système scolaire français, écrit-il. Il faut notamment prendre en compte le progrès de la technique. C'est en effet le deuxième élément de contexte, cher à Flandrin : le progrès technique. Cette révolution technique effraie quelque peu Flandrin ; elle va complexifier les données. D'un côté, l'Ecole doit réussir à être en phase avec ce mouvement pour avoir des choses à enseigner et à dire aux jeunes ; mais en même temps, l'Ecole doit encadrer ces progrès techniques pour que l'homme ne soit pas plus aliéné qu'il peut parfois l'être :

> « Mais que d'aliénations menacent déjà l'homme d'aujourd'hui, cerné par la propagande et la publicité scientifiques, guetté par les images qui, insidieusement, se substituent à sa pensée consciente et volontaire ! Il est beau de penser que, devant ces dangers, ce sont les enseignants du monde qui en demeurent les derniers défenseurs »[1306].

L'Ecole, et en l'occurrence ici l'enseignant, ont une place fondamentale dans le monde. L'enseignant est à la fois « gardien de l'humanité » et promoteur d'un humanisme renouvelé :

> « Gardiens de l'humanité de l'homme, nous devons enseigner un humanisme. Non plus seulement cet humanisme classique qui était excellent, mais s'adressait à une classe privilégiée. Un nouvel humanisme se fait jour. Il reste à le formuler et à le proposer à toute notre jeunesse sans exclusive. Humanisme résolument adapté à notre monde et capable de sauvegarder cette liberté de pensée, bien plus importante encore que la liberté de parler et d'écrire que garantit la constitution.
>
> Pour nous prémunir l'esprit, il faut d'abord connaître le danger, d'où la nécessité d'initier tous les jeunes gens aux mystères de la biologie et de la psychotechnique : qu'ils sachent au moins la forme que prendront les agressions psychologiques dont ils seront l'objet. Pour se défendre, il faut connaître l'ennemi.
>
> Il faut ensuite avoir l'esprit solide et bien armé.
>
> On connait la formule pédagogique qui permet de créer tel intérêt chez tous les élèves. Il ne faut point enseigner du tout fait, mais faire retrouver à l'esprit de l'enfant les chemins de la découverte. L'expérimentation dans tous les domaines reste la base de l'humanisme. Encore faut-il qu'elle soit praticable, ce qui exigerait des classes moins nombreuses, des programmes moins surchargés, des locaux, du matériel, etc.
>
> Ne parlait-on pas, il y a quelque temps, de la nécessité et de l'urgence d'une réforme de l'enseignement ? »[1307]

D'un point de vue contextuel, c'est donc le moment-clef pour réformer l'Ecole, dans ces années 60, pour remédier à la mise en marge d'une partie de la jeunesse, pour négocier de la meilleure manière la massification des publics scolaires et pour faire face à un monde modifié par le progrès technique.

L'Ecole étant mise au cœur du monde chez Flandrin, ce dernier esquisse à de nombreuses reprises plusieurs contours d'une Ecole réformée. Un premier élément est l'adaptation à l'hétérogénéité des publics, comme le montre l'extrait suivant :

[1306] Marc Flandrin, « Les âmes mortes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 9, *L'enseignement de la physique I*, octobre 1958, quatrième de couverture.
[1307] Marc Flandrin, « Les âmes mortes », *op. cit.*, quatrième de couverture.

« Comment résoudre le problème ? Il vaut mieux demander : Comment le résout-on ? Par la leçon particulière, par le cours privé payant. Et c'est là que je m'indigne. Notre Université fonctionne imperturbable, comme une brave mécanique qui rejette les pièces manquées et laisse aux artisans le soin de rattraper les loups. Une institution a été créée pour combler cette lacune : les classes de rattrapage. Mais je pense qu'il faudrait faire un effort d'imagination supplémentaire et constituer dans chaque lycée une équipe de professeurs spécialisés dans la remise à flot, non seulement au niveau de la Quatrième, mais à tous les niveaux, non seulement des enfants trop âgés, mais aussi de ceux qui ont perdu pied dans telle ou telle discipline. J'aimerais des sortes de cours accélérés, comme il en existe pour la formation professionnelle. Un élève de Seconde, par exemple, honorable en lettres et en langues, mais faible en mathématiques, au lieu d'être contraint d'assister stérilement à un enseignement qu'il ne peut pas comprendre, suivrait un cours de rattrapage à horaire renforcé dans un petit groupe de dix à quinze élèves et referait en une année, pour les mathématiques, les classes de Cinquième, Quatrième et Troisième qu'il a manquées. De pareils cours seraient encore plus faciles à concevoir en latin et en langues vivantes. Que de conditionnels !

Une semblable réorganisation est-elle vraiment réalisable ? Certes, elle ajouterait au casse-tête chinois que l'on impose déjà à nos censeurs chargés de l'emploi du temps. Certes, la mesure est utopique, alors qu'on manque à la fois de personnel et de locaux. Mais est-il moins utopique de prévoir l'extension de la scolarité jusqu'à seize ans, les classes d'orientation… ? Si l'on veut un enseignement vraiment démocratique, il faut donner à chacun, à tout moment de sa jeunesse, sa chance de se réaliser »[1308].

Autres éléments : faire évoluer la culture scolaire et le rapport aux autres :

« Il faut chercher les raisons plus loin. Notre civilisation a engendré l'automobile et la vitesse et a détruit la marche à pied et le loisir. Victime de la contagion, l'homme ne sait plus s'arrêter, il court sa vie. Et d'ailleurs, c'est là le plus grave, il a perdu jusqu'au désir, jusqu'au besoin du loisir, parce qu'il ne sait plus et saura de moins en moins quoi mettre dedans. C'est que, fondée sur le développement des techniques, notre civilisation tend à substituer à l'éducation humaniste ancienne une éducation de plus en plus envahie par l'apprentissage de ces mêmes techniques, et de cet apprentissage, jusqu'à présent, ne se dégage aucun humanisme capable de remplir l' « otium » des hommes libérés par le progrès de ces techniques mêmes.

La mort de l'amitié n'est pour moi qu'un signe. Mais l'amitié fait partie de ces vertus dont la disparition signifierait la mort de l'homme même »[1309].

Un monde cloisonné et déterminé signerait la fin de l'homme. L'amitié et le contact humain s'effacent, Flandrin le regrette. Dans le même numéro, François Goblot répondait à Flandrin :

« J'ai écrit à Flandrin que je le trouvais trop pessimiste. Ce qui faisait jadis le prix de l'amitié, c'est que chacun était enfermé dans le cadre étroit de la famille et de la petite ville, dont l'amitié vous libérait. Actuellement, notre monde est beaucoup plus vaste, beaucoup moins clos. Nous avons beaucoup moins de peine à entrer en contact avec des gens que nous ne connaissons pas. Un professeur, un ingénieur, un chirurgien, un astronome ont tout de suite quelque chose à se dire, qu'ils soient norvégiens, hindous ou japonais. Je me sens proche de mes amis parce que nous sommes solidaires dans les inquiétudes et parfois dans l'action. Mes amis sont mes amis, certes, mais ils ont d'abord été mes camarades. En apparence, un camarade, c'est beaucoup moins qu'un ami ; mais d'une autre façon, aussi, c'est davantage. Dans les amitiés exemplaires il y a un peu de complaisance étroite. Ce qui fait la dignité du lien moderne, c'est qu'il se noue au sein, non pas de l'otium, mais du négotium.

Je n'ai pas convaincu Flandrin. Mais peu importe. Il est toujours agréable d'écrire sur un tel sujet : cela permet de dire à ses amis que l'on tient à leur amitié »[1310].

L'action éducative est au cœur du projet de changer la société. En cela, l'intégration des forces de la jeunesse dans la société était « un problème d'Education Nationale »[1311]. L'objectif de Flandrin est d'œuvrer à chaque instant pour changer le monde grâce à l'Ecole :

[1308] Marc Flandrin, « Numerus clausus… », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1309] Marc Flandrin, « A propos de l'amitié », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 11, *L'enseignement de la physique*, janvier 1959, quatrième de couverture.
[1310] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 11, *L'enseignement de la physique*, janvier 1959, quatrième de couverture.

> « Il y a là une profonde transformation des esprits à opérer. Il ne suffit pas de mal payer les intellectuels comme le fait l'actuelle organisation sociale soucieuse de rémunérer les services immédiats. Il est facile de démontrer que l'intellectuel est aussi utile à la société que le technicien. Les U.S.A. viennent de doubler le traitement de leurs professeurs. La réforme des esprits doit commencer par la réforme du système. Il faut détruire le mythe de l'élite intellectuelle formée par une sorte d'enseignement privilégié. Il faut détruire un cloisonnement arbitraire de l'Université où certains ordres forment des élèves et d'autres des ilotes. Chaque homme a droit à sa dignité. On ne se sent pas déshonoré et pas moins homme, d'être un sauteur ou un nageur médiocre. Il faut de même que les enfants soient orientés dans leurs options sans qu'ils aient l'impression d'une déchéance si, au lieu d'être doués en latin, ils le sont pour la reliure ou la culture des fleurs. Ce qu'il faut, c'est s'accomplir. Lorsque chacun trouvera cet accomplissement dans la ou les options qui lui conviennent, il sera heureux et équilibré. Le travailleur manuel aura un langage commun avec le travailleur intellectuel parce qu'ils seront tous deux passés par la même école, auront suivi en partie le même programme général de formation humaine, séparés seulement par leurs options comme ils le sont par leurs aptitudes.
>
> Notre rôle n'est pas de former de plus ou moins bons intellectuels. C'est de tous les enfants, et non d'une élite, que nous devons faire des hommes qui, malgré leurs fonctions variées dans la société, se sentiront profondément de semblable condition humaine »[1312].

De ces faits, de ces urgences, et de cette volonté, Flandrin en extrait lui-même une attention particulière à plusieurs problématiques. La première problématique concerne les thématiques de la massification et de démocratisation. Ce texte, « Le meilleur des mondes », est essentiel pour comprendre le problème contenu dans ces aspirations réformatrices et démocratiques :

> « ON NE DEVRAIT PAS se laisser aller à réfléchir au sens des mots. Depuis plus de trente ans, j'attends une réforme de l'enseignement qui soit enfin juste et démocratique, une réforme qui donne à chacun sa chance. Or le projet que l'on nous propose promet d'inaugurer cette nouvelle ère. Les mieux doués seront sélectionnés à différents âges. Aux vocations tardives on lancera de fragiles passerelles pour les aider à rejoindre le groupe des « forts ». D'autres, d'intelligence moyenne, seront dirigés vers des carrières qui demanderont plus de soin, d'application, un peu moins de vastes pensées et d'initiatives. Ils formeront les cadres moyens de la nation. Puis il y aura le troisième tiers, le tiers-état des temps futurs, les moins doués, ceux dont le quotient intellectuel n'atteint pas 100. Ceux-là iront à l'école jusqu'à seize ans, on les formera au mieux, et le travail manuel sera leur lot. Manutentionnaires, balayeurs d'une société vouée de plus en plus à l'automation, ils constitueront, sinon le prolétariat le moins payé, tout au moins le vrai prolétariat de l'intelligence, telle que la société l'aura définie » [1313].

La simple massification des publics scolaires ne va pas entraîner de la mobilité sociale dans un système scolaire où l'on hiérarchise les intelligences et les parcours :

> Certes, il restera bien des injustices. Le quotient intellectuel du fils d'ouvrier ou de paysan devra être plus élevé que celui du fils de professeur ou d'ingénieur, s'il veut devenir son égal. Si l'on se met à comptabiliser les injustices, on n'en sort pas : injustices de l'hérédité, de la santé, de la condition sociale, du tempérament, du caractère que forment ou ne forment pas les parents et surtout la nécessité. Que serait devenu le jeune pensionnaire paresseux et rêveur que j'étais, si je n'étais né pauvre, si la perspective d'entrer en apprentissage en cas de redoublement ne m'avait fouetté le sang vers le dernier trimestre de chaque année scolaire ? Né de parents bourgeois et trop tendres, je n'aurais probablement été qu'un raté qu'on aurait casé, comme on aurait pu, dans la représentation ou dans les affaires de papa » [1314].

Ce qui est intéressant ici est la mise au jour de la logique inégalitaire qui peut traverser la question de l'égalité des chances. La sélection qui sanctionne un système centré sur l' « égalité des chances » peut mettre en relief l'inégalité des aptitudes naturelles, ce qui pose problème pour Flandrin, car il se peut que ce soit toujours les mêmes classes sociales qui en

---

[1311] Marc Flandrin, « Travail de vacances », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1312] Marc Flandrin, « Le meilleur des mondes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 7, *Tourisme et enseignement*, juin 1958, quatrième de couverture.
[1313] Marc Flandrin, « Le meilleur des mondes », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1314] *Ibid.*, quatrième de couverture.

tirent profit et que le principe central de cette entreprise ne soit pas la reconnaissance de l'égalité, mais en fait l'inégalité. Il oppose ici les logiques de rentabilité, d'efficience, de rendement (issu de ce projet du « meilleur des mondes ») à la justice et au bonheur :

> « Tout cela n'est pas si simple. Et même en supposant que chacun ait les mêmes chances au départ, à quoi aboutira-ton, sinon à la hiérarchie des vrais mérites ? C'est-à-dire à l'éclatante reconnaissance de l'inégalité des aptitudes naturelles ? » [1315]
>
> Ce n'est pas là de la justice, mais de l'efficacité. Ayons le courage de le dire. Un Etat moderne n'a pas le droit de gaspiller des intelligences comme celle de Rémi Crampes, berger d'Ousté, petit village des Hautes-Pyrénées, dont au printemps, les tests ont décelé les aptitudes exceptionnelles. Dans vingt ans, dans trente ans, quand les lycées poly- ou multivalents ne seront plus une vingtaine, mais la règle générale, quand il y aura assez d'enseignants, de matériel et de locaux, quand on aura suffisamment de crédits pour effacer les inégalités sociales, quand on aura enfin contraint les familles récalcitrantes à donner toutes leurs chances à leurs enfants, on approchera de ce rendement optimum, mais non pas de la justice et surtout pas du bonheur.
>
> Je ne peux me défendre de craindre ce meilleur des mondes à la manière d'Huxley. De la vaste éprouvette de l'Université sortiront les alpha, bêta, gamma d'un monde sans espérance. Qu'on me comprenne bien, je ne suis pas le défenseur réactionnaire du désordre actuel et je désire sincèrement l'aboutissement de la réforme. Mais cette réforme seule ne suffit pas. Il faut songer à ses conséquences lointaines. Il ne faut pas tuer l'espoir dans le cœur de ceux qui n'auront pas réussi, il ne faut pas se laisser enfermer dans un monde où chacun saura qu'il a sa juste place. Je pense à cette complainte d'Aznavour : « Si on m'avait donné ma chance… », c'est le chant de tous les ratés. Ils ne pourront plus le chanter, ils n'auront plus de justification, ni d'espoir de voir un jour leurs mérites enfin reconnus, puisque de mérites la société leur aura indiqué nettement, scientifiquement qu'ils n'en ont point.
>
> Qu'ils n'en ont point selon les critères étroitement scolaires ou économiques qui sont les nôtres actuellement. Mais l'ennui et la désespérance ne triompheraient peut-être pas dans un monde où la réussite sociale ne serait pas la pierre de touche de la valeur personnelle. C'est donc non pas seulement à une réforme démocratique de l'enseignement qu'il faut songer, mais à fabriquer un monde où le travail aura moins d'importance que le loisir, le métier moins de dignité que le simple fait de vivre en homme. Un homme nouveau qu'il faudra définir et former. Cette métamorphose ne se fera pas en un jour, ni en une génération.
>
> Ce qui me console, et me désole à la fois, c'est qu'à la vitesse où la réforme se développera, nous avons tout notre temps »[1316].

C'est en effet au nom de l'égalité entre tous que ce droit à l'éducation se rend nécessaire et indiscutable. Flandrin associait ce droit à l'éducation scolaire au droit de l'épanouissement. Les enseignants doivent rendre possible cet épanouissement, tout comme l'Ecole :

> « IL EST BON de reprendre certains lieux communs, d'abord parce que, coulés dans des formes maintenant figées, ils laissent glisser l'esprit qui ne les discute plus, ensuite parce que c'est tout de même là qu'on rencontre le plus de monde.
>
> Je veux parler de l'inégalité naturelle et des bonnes âmes qui s'indignent qu'on la veuille accentuer par une réforme de l'enseignement qui donnerait sa chance à tous. Certes, il est peut-être dommage, disent ces gens, de voir le quart de la nation, ouvriers et paysans, fournir 8 % des étudiants, mais n'êtes-vous pas effrayés des conséquences de votre système ? Grâce à lui chaque enfant se développerait intellectuellement jusqu'à ce qu'il ait atteint sa limite. La société n'en serait pas moins stratifiée : au bas de l'échelle, les idiots, puis ceux qui auraient tout juste pu apprendre à lire et à écrire, etc., chaque classe ainsi créée deviendrait une classe de même niveau social et intellectuel. Ne pensez-vous pas invinciblement à l'alphabet d'Huxley des « épsilon » aux « alpha » ? Pour être plus justes, vous auriez cru et consacré l'inégalité naturelle des intelligences et créé une société monstrueusement rationnelle » [1317].

Flandrin dénonce donc l'inégalité entre les élèves que promeut le simple allongement de la scolarité ; mais il dénonce également l'Ecole en général dans une configuration où la

[1315] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1316] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1317] *Ibid.*, quatrième de couverture.

reconnaissance de l'inégalité est centrale puisque l'élève est lui-même un adulte imparfait. L'Ecole ne fonctionne pas sur un principe d'égalité entre l'élève et l'enseignant. La logique inégalitaire traverse de part en part le système scolaire : inégalité entre les élèves et inégalité entre les élèves et l'enseignant :

> « Et ces gens-là ont raison, au moins dans notre système actuel d'éducation, simplement amélioré par l'allongement de la scolarité. Malgré bien des protestations de principe, notre enseignement est fondé sur un solide préjugé d'origine gréco-latine, à savoir que l'homme, c'est l'intellectuel. Le préjugé risque, dans le monde de ceux qui enseignent, d'être encore plus enraciné. C'est un travers bien humain. Chacun de nous ne note-t-il pas ses copies, en fonction de celle qu'il aurait faite ? Le meilleur élève, c'est celui qui se rapproche le plus du maître. Ainsi s'établit une hiérarchie des valeurs dont le professeur est le sommet. Les conseils de classe en fin d'année rayent des noms avec la mention « ne peut suivre », et l'enfant se sent exclu du monde des esprits supérieurs que le lycée a le monopole de préparer, et le voilà rejeté, marqué d'infamie, vers les cours techniques et professionnels. Et l'on a beau répéter : « Un bon imprimeur vaut mieux qu'un avocat médiocre ». Ce n'est pas vrai. Dans notre monde, c'est à l'avocat et non l'imprimeur qu'ira la considération »[1318].

Certes, la réforme de l'enseignement est à faire, mais dans un but de décloisonner la société :

> « Mon confrère Escarpit s'est justement indigné dans le *Monde* : Poitrinal, cet ouvrier soudeur de 19 ans, passionné de sciences, souligne de façon éclatante le gâchis d'intelligences provoqué par le système d'éducation archaïque qui applique un « numerus clausus » hypocrite en rejetant de l'enseignement du second degré à peu près tous les fils de paysans et d'ouvriers.
>
> Il devient urgent d'appliquer la réforme de l'enseignement et une réforme capable de donner ses chances à tous »[1319].

Donc face à l'allongement des études, Flandrin met le doigt sur un point très particulier. L'instruction est une chose, mais l'émancipation de soi est un aspect primordial :

> « L'éducation doit aussi être éducation de la volonté, la joie sera recherchée, au-delà du plaisir immédiat, dans la victoire remportée sur soi-même »[1320].

Alors, en substance, la lecture de ces textes de Flandrin permet de bien cerner les contours du *Manifeste*, et notamment un certain nombre de thèmes :

le changement de l'Ecole : l'Ecole doit s'adapter aux évolutions technique et sociétale. La révolution technique ne doit pas faire oublier que l'homme doit évoluer et que l'humanisme de l'Ecole doit s'adapter à ces changements. La jeunesse n'a plus le même visage ; l'Ecole et la Société doivent prendre en compte ce nouveau visage. Enfin, l'explosion démographique rend urgent ces questionnements, car le public scolaire potentiel va se présenter aux portes de l'Ecole ;

l'Ecole comme levier d'un monde en paix, le monde démocratique : l'Ecole a pour mission de forger un nouvel homme, une nouvelle culture, qui empêchent toutes conditions de possibilité de la guerre et de la catastrophe. C'est l'Ecole qui doit permettre ce nouveau monde en accord avec certaines valeurs comme l'égalité ;

l'Ecole comme droit à l'épanouissement : l'Ecole ne peut sélectionner ; elle est un droit à l'épanouissement pour chaque élève. Tous ont le droit de réaliser leur condition humaine ;

[1318] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1319] Marc Flandrin, « Quitte ou double », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 5, *L'enseignement du français*, mars 1958, quatrième de couverture.
[1320] *Ibid.*, quatrième de couverture.

l'Ecole égalitaire : l'Ecole doit accueillir et s'adapter aux différences ;

l'Ecole comme le lieu de la rencontre : l'Ecole ne doit pas figer des visages cloisonnés qui ne communiquent pas entre eux ; les rencontres permettront de concevoir d'autres perspectives.

On observe donc qu'un certain nombre de principes émergent en lien avec ces deux emblèmes que sont les termes, « démocratie » et « égalité » :

il faut modifier l'espace, et donc l'architecture ;

il faut réfléchir aux programmes ;

il faut penser l'épanouissement de l'élève et réfléchir sur les méthodes pédagogiques ;

il faut accueillir tous les publics ;

il faut que ces publics aient un minimum en commun et qu'en même temps l'Ecole s'adapte à leurs différences.

Ces principes forment l'ossature du *Manifeste*. Mais deux tensions déchirent ces principes et elle s'observe très clairement chez Flandrin : qu'entend-on par démocratie et égalité ? Cette question cruciale délimite la vie-autre de la vie-mieux par rapport à l'Ecole et au monde politique. Veut-on que toute la donne des « places » soit bouleversée ou que tout le monde ait une « place » ? Là-dessus, le *Manifeste* ne prend aucune position.

La problématique centrale est en lien avec la formule « démocratie sans démocrates ». L'étude de la prochaine intrigue va nous permettre de situer le Novateur dans ce débat : enseignant-démocrate ou démocrate-enseignant ? Qu'entend-on par « former des démocrates » ? Après ce *Manifeste*, les Novateurs vont-ils se poser la question suivante : suis-je un démocrate si ma valeur première est la démocratie ou si je contribue à la formation des futurs hommes vivant dans le monde politique, en l'occurrence démocratique ?

En observant certains textes, nous sommes en présence d'un scepticisme très marqué envers les politiques de massification qui, plus particulièrement pour Flandrin, contribuent à la reproduction de la société et la reproduction des élites. C'est donc à un système scolaire à profondément modifier que les Novateurs doivent réfléchir pour que le monde qu'ils récusent puisse changer.

Deux voies étaient déjà connues : centration sur le savoir ou centration sur l'élève. Ces deux voies œuvraient cependant selon un même postulat : l'inégalité de l'élève face à l'enseignant par rapport au savoir. Le maître sait et l'élève est ignorant. Une troisième voie commence à être visible : le postulat de l'égalité tel que Jacotot le défendait un siècle auparavant. A travers les textes de Flandrin et de quelques passages dans le Manifeste, nous pouvons commencer à apercevoir des questionnements sur l'égalité et la démocratie : qu'est-ce que cela veut dire de partir de l'égalité ? Qu'est-ce qu'une démocratie et plus particulièrement, qu'est-ce qu'être démocrate ? Ce questionnement commence à s'enraciner suite à l'émergence de deux thématiques importantes : un monde récusé et un monde à reconfigurer.

Et ce que peut rendre possible ce *Manifeste* est très atypique, car cela va consacrer une certaine forme de militantisme, non pas vraiment un militantisme en tant que « relation

d'appartenance à un collectif » mais peut-être davantage un militantisme où vont se penser « les formes d'action par lesquelles les coordonnées du possible sont modifiées »[1321].

Nous allons maintenant observer ce que le *Manifeste* et d'autres contributions vont rendre possible ; et nous verrons ainsi comment il va s'agir d' « ouvrir un espace d'investigation où il est permis à n'importe qui de parler, à la condition d'exposer sa parole à la vérification et de mettre à l'épreuve sa capacité de faire résonner la puissance d'une action et d'élargir l'espace de cette résonance » [1322].

III L'ENTHOUSIASME AUTOUR DU MOUVEMENT NOVATEUR

1. L'engouement du Manifeste

Le numéro du Manifeste est tiré à 100000 exemplaires. Chiffre à la fois important du point de vue du format, un numéro spécial de revue de pédagogie dans les années 1960, et du point de vue de la diffusion de la revue depuis ses origines. Les réactions à ce Manifeste ne tardent pas ; deux numéros seront consacrés au courrier du Manifeste : le numéro 43 de septembre 1963 et le numéro 45, quelques mois plus tard.

« Qu'allez-vous faire ? », écrit Jacques Drouet, professeur au lycée technique de Corbeil-Essonnes. C'est la question des conséquences de ce *Manifeste* qui est posée :

> « Allez-vous vous contenter de publier un cahier, fort intéressant, qui prendra place dans une série d'échanges de vues plus ou moins académiques ? Je dis NON. Nous n'avons plus ce droit. Le vin est tiré Ŕ et vous ne sauriez croire combien je vous suis reconnaissant d'avoir mis le fût en perce Ŕ il faut le boire. Qu'allons-nous faire ? Manifestations, congrès, meetings, grèves, défilés sur la voie publique, délégations aux préfectures, au ministère, à l'Elysée, placardage d'affiches, discours dans les marchés, barrages sur les routes… Dans l'ordre des choses raisonnables, il me paraît impensable que nous ne nous organisions pas pour :
>
> 1° Former un véritable MOUVEMENT structuré, afin de penser et d' « impulser » cette action ;
>
> 2° Obtenir officiellement la création d'une ZONE EXPERIMENTALE, selon les suggestions de notre collègue Charnay, de Libourne ;
>
> 3° Recruter dès maintenant les VOLONTAIRES capables de s'engager corps et âme dans cette expérience inventée en équipe, par tous, adultes et gosses ensemble, et comprenant tout le personnel nécessaire, des cuisiniers aux inspecteurs, des maîtres d'internat aux enseignants.
>
> A l'action, les Cahiers, à l'action ! »[1323]

Le Manifeste n'est déjà plus la position un peu bruyante en faveur du tronc commun ; la réforme qu'elle énonce déborde de ce simple thème. C'est ce qu'écrit par exemple, Henri Tavoillot, professeur au lycée Claude Fauriel de Saint-Etienne :

> « Il ne faudrait pas que les discussions au sujet du Manifeste s'orientent trop vers une réforme des structures de l'enseignement. Je crois qu'elle ne saurait suffire et que l'essentiel est à chercher dans une meilleure formation psychologique des maîtres de tous les degrés (sinon tout cycle d'observation quelle qu'en soit la

[1321] RANCIERE J. *Moments politiques*. La Fabrique éditions. Paris, 2009, 240 p., p. 10.
[1322] *Ibid.*, p. 10.
[1323] Jacques Drouet, « Qu'allez-vous faire ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 27.

durée est condamné à l'échec), et dans une amélioration des relations éducatives entre maîtres, parents et élèves La Réforme sera morale ou elle ne sera pas !

Il me semble que c'est résolument dans cette voie, à laquelle peu de gens songent réellement et concrètement, que les *Cahiers* pourraient engager leur recherche. C'est là du reste ce qui a donné au Manifeste son originalité et cet accent nouveau qui nous a changés des sempiternelles décisions sur le tronc commun. Il ne faudrait pas que cet aspect original passe au second plan »[1324].

Pour Jean Delannoy, alors professeur au lycée à Biarritz, « le plus difficile commence » :

« Publier un manifeste, c'était somme toute facile. Mais aller au-delà, c'est une autre paire de manches. Pour ma part, je crois que la tâche la plus urgente est de regrouper tous ceux que les problèmes d'enseignement et d'éducation intéressent, qu'ils soient eux-mêmes enseignants ou non-enseignants.

La présence de ces derniers est particulièrement indispensable. Groupes de travail et cercles d'études se multiplient en ce moment. Les réflexions tournent autour de l'adaptation des structures actuelles au monde moderne. Ceux-là même qui partent de vues purement professionnelles débouchent nécessairement un jour où l'autre sur l'éducation, dont ils reconnaissent alors la pleine importance. Certes, selon les cas, ils peuvent être tentés de réduire l'éducation à la production du type d'homme, dont leur profession, voire l'intérêt, a besoin. Il y a là un danger. Notre travail devrait cependant provoquer une rencontre de ces efforts jusqu'à présent isolés »[1325].

Il faut continuer à répéter un reflexe déjà présent et expérimenter :

« Quant aux enseignants, il semble que nous devions continuer sur le même registre qui, à vrai dire, est double : d'une part protestation contre le délabrement actuel de l'école française, d'autre part propositions créatrices. Les deux choses doivent être menées de front. Abandonner l'une ou l'autre, c'est s'exposer à deux écueils contraires. Ou bien on s'abstient de protester, et alors les projets d'avenir risquent de passer pour un pudique écran de fumée sur des réalités qu'on voudrait bien faire oublier Ŕ ou bien on s'abstient de chercher des solutions nouvelles, et alors la protestation devant les difficultés matérielles sera une excuse pour la paresse intellectuelle. Ce chassé-croisé d'alibis Ŕ idéalisme plus ou moins hypocrite, réalisme plus ou moins suspect de routine Ŕ il faut le refuser énergiquement. Le combat doit être poursuivi sur deux plans : réclamer le financement et en même temps chercher la voie nouvelle » [1326].

Diffuser cet enthousiasme militant devient un élément primordial. L'heure est à la mobilisation ; il faut fonder un collectif :

« Il faut constituer un Cartel, une Union de tous ceux, hommes ou associations, qui veulent que le problème soit pris très au sérieux. Lorsque ce sera chose faite, nous pourrons nous faire entendre de l'opinion. Notre Manifeste a servi de premier porte-voix. Mais sa longueur, son caractère, les moyens limités dont nous disposions ne nous ont pas permis de lui donner une diffusion véritablement massive. Nous avons tiré à 100000. C'est beaucoup, car c'est 8 ou 9 fois le tirage habituel de notre revue. C'est peu pour informer 44 millions de Français. Quand un regroupement aura eu lieu, il devra mettre en œuvre les moyens de communication de masse, ainsi il aura sans doute assez de poids pour obtenir une chronique à la radio et à la télévision. Quand l'école française aura-t-elle droit à une petite place dans « Cinq colonnes à la une » ? C'est un genre difficile, bien sûr, et les éducateurs n'aiment guère la mise en scène. Cependant un tel reportage aux mines ou chez les rapatriés rendait un son authentique et on ne voit pas pourquoi il n'en serait pas de même si Lalou ou Barrère venaient promener leur regard sur une cour d'école surpeuplée ou sur une classe à mi-temps. Dans les milieux de l'information aussi il faudrait assurer nos contacts. Mais pour cela un regroupement est indispensable, le plus large possible » [1327].

Un véritable élan se manifeste dès lors dans les nombreuses contributions qui vont être envoyées à la revue sur des thématiques diverses. On peut remarquer à cet endroit que des

[1324] Henri Tavoillot, « La réforme sera morale ou elle ne sera pas », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 30-31.
[1325] Jean Delannoy, « Le plus difficile commence », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 31.
[1326] *Ibid.*, p. 31.
[1327] *Ibid.*, p. 31.

appels à la réforme et à la mobilisation depuis l'Ecole avaient lieu bien avant 1968. Dès 1964, les actions et les écrits de la revue rencontrent déjà des échos favorables ; ainsi dans les premières pages du numéro 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, François Goblot écrivait-il : « nous enregistrons des *signes*[1328] » :

> « […] Des amis jusqu'ici inconnus nous écrivent avec chaleur. En plusieurs endroits, par exemple à Arcachon, à Tinténiac ou à Auch, nos derniers congrès se trouvent relayés par des initiatives locales. De nombreux projets de réforme et de rénovation nous parviennent. Nos collègues élèves-professeurs de Toulouse prennent l'initiative d'un stage avec les Centres d'entraînement. Des chefs d'établissement, des professeurs pensent qu'il y a quelque chose à faire, et ils le disent avec de moins en moins de patience. Il s'agit d'une minorité, mais de moins en moins réduite, de moins en moins résignée. Des idées jaillissent dans toutes les directions, s'écoulent dans tous les sens. Elles ne forment pas un corps de doctrine, elles n'ont pas la majesté d'un fleuve unique. La cohérence viendra plus tard. Pour le moment, sachons en apprécier la variété ».

2. L'hypothèse Novatrice

Les Novateurs mobilisent, articulent, les termes « éducation », « rénovation » et « révolution » (car en effet, cette singularité Novatrice se caractérise par une volonté de Réforme, de Rénovation et de Révolution[1329]) et l''articulation des termes « éducation » et « révolution » entraîne entre 1950 et 1969 un engouement marqué basé d'une certaine manière sur les thématiques de la vérité politique, des références historiques et de la militance.

Nous allons décrire l'émergence d'une hypothèse Novatrice, d'une Idée Novatrice.

2.1. La « vérité » des Novateurs

Nous pensons que les collaborateurs de la revue avaient, dès les premières heures de la revue, un sentiment très vif de l'idée de rénover l'espace scolaire en s'adaptant à l'évolution du monde. En 1949, dans un des anciens formats qui précéda la forme actuelle de la revue, Roger Pol-Simon était l'auteur d'une contribution qui était titrée « Pourquoi nous luttons ». Il concluait sa contribution par ces quelques lignes :

> « Dans un monde transformé dans tous les domaines, il faut que l'enseignement se transforme. Et c'est pour la transformation de l'enseignement du second degré que nous luttons » [1330].

La « vérité », la valeur première de la vie, chez les Novateurs renvoie à des valeurs comme l'égalité, la « démocratie » et la « liberté », mais à la fois du point de vue de l'Ecole mais également depuis la Société. Tout d'abord, il faut faire remarquer que la revue se développe dans l'Après-guerre avec la volonté ferme de tourner le dos à l'horreur et aux traumatismes de la première moitié du XXe siècle. Le soupçon d'une résurgence fasciste est en effet présent ; en mars 1960, Marc Flandrin écrit à ce sujet :

[1328] Souligné par nous.

[1329] Chez les partisans de l'innovation scolaire nous pouvons constater la frontière poreuse entre les termes « réforme » et « révolution », comme en atteste cet extrait de l'ouvrage de Jacques Natanson et d'Antoine Prost, *La révolution scolaire* :
« Il nous a semblé qu'un tel travail collectif était de nature à prouver que, malgré certaines apparences, le monde enseignant n'était pas hostile à toute idée de réforme et de rénovations Ŕ qu'au contraire tout un secteur du syndicalisme enseignant, organiquement lié par ailleurs au mouvement ouvrier, est disposé à prendre la tête d'un mouvement, non seulement pour un simple replâtrage des structures vermoulues de l'école d'hier, mais pour une véritable révolution scolaire en vue de construire l'école émancipatrice de demain » (in NATANSON J. et PROST A. *La révolution scolaire.* Les Éditions Ouvrières. Paris, 1963, 168 p., p. 9).

[1330] Roger Pol-Simon, « Pourquoi nous luttons », *op. cit.*, pp. 167-168

« […] « Voici le temps des assassins », disait Rimbaud, prophétique ; n'aidons pas à en fabriquer. Essayons de faire le plus possible, le mieux possible des hommes heureux. La réforme de l'enseignement entre dans l'arsenal de la lutte contre le fascisme »[1331].

Nous reviendrons par la suite sur cette citation. Ce qu'il faut bien mettre en relief est la permanence d'une « foi démocratique ». Il est question à diverses reprises et à des moments très différents, de cette « foi », comme à la fois quelque chose qui transcenderait et traverserait certaines personnes. Dès 1950, alors qu'un numéro évoque la possibilité de réformer l'enseignement, la formulation est présente :

« Nous permettra-t-on cependant de marquer à quelles conditions précises l'œuvre doit être entreprise ?

Il faut d'abord qu'elle soit animée d'une *foi démocratique*[1332] profonde et exigeante. Ce n'est pas peu dire. Les conformismes sociaux pèsent d'un poids très lourd sur nos pensées ; or il faut pousser jusqu'aux dernières conséquences l'idée suivant laquelle, comme nous le disions plus haut, il n'y a plus, parmi les enfants dont nous avons la charge, de clientèle prédestinée. Il faut obéir sans réticence, sans arrière-pensée, à l'exigence de justice qui veut qu'à tous les petits Français soient offertes les conditions égales de formation humaine et de développement personnel.

Au service de cette foi démocratique, il faut au point de vue pédagogique un esprit dépouillé de tout préjugé étroitement intellectualiste. Le vieil Enseignement secondaire, consciemment ou non, sélectionnait les futurs normaliens ou polytechniciens. C'est désormais toute la variété des aptitudes qu'il faut chercher à identifier, de telle manière qu'aucune possibilité d'épanouissement ne soit méconnue ou négligée. Trop de valeurs humaines se perdent aujourd'hui du fait de nos disciplines uniformes et rigides. Trop d'enfants dont nous admirons la riche spontanéité, lorsqu'ils nous arrivent, deviennent des adolescents mornes et insignifiants, parce que la vie sociale, aidée peut-être par nos méthodes d'instruction, a refoulé, tari des forces vivantes. Il nous faut dans l'avenir une pédagogie plus attentive à ces forces, plus soucieuse d'en tirer parti pour le plus grand profit de l'individu et de la collectivité »[1333].

Cet extrait introduit le numéro portant sur la réforme de l'enseignement ; la formulation « réforme démocratique » est approchée quelques pages plus loin :

« Cette réforme est, nous le dirons, une réforme démocratique. Noble mot, mais trop usé, dont seule l'indignation rend le sens présent à notre cœur : indignation devant certaines ségrégations, certains cloisonnements, certaines prédestinations dans les études d'un enfant selon que son père est un notaire ou un ajustateur, certaines disparités de régime qui veulent qu'un enfant soit plus ou moins bien nourri, lavé, instruit selon qu'il fréquente un collège, un lycée, un cours complémentaire, et que son « prix de revient », comme disent les statisticiens, soit différent.

Réforme démocratique, mais non point réforme abstraite. Elle ne procède pas seulement du scrupule attardé d'hommes qui s'aperçoivent qu'on n'a pas tiré toutes les conséquences des immortels principes de 89. La révolution qu'elle traduit s'accomplit depuis un siècle autour de nous et elle s'accélère chaque jour davantage. C'est avant tout une révolution économique. Révolution dont nous sommes loin d'avoir manifesté tous les effets ; révolution inévitable, mais qui n'échappe cependant pas à notre liberté : il dépend de nous que le progrès technique serve seulement à augmenter le profit et ainsi à se détruire lui-même par la guerre, ou qu'il soit utilisé pour diminuer la peine des hommes et faire en sorte que tous soient plus pleinement et plus complètement des hommes. De même, que nous le voulions ou non, l'enseignement se transforme, et il se transforme d'abord au point de vue quantitatif : les effectifs de l'Enseignement du second degré ont plus que doublé depuis 1925. Les articles de M. Rossello et de M. Fourastié attirent notre attention sur cette transformation et nous en proposent une explication »[1334].

[1331] Marc Flandrin, « Voici le temps des assassins… », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, quatrième de couverture.
[1332] Souligné par nous.
[1333] ***, « Libres opinions », *op. cit.*, pp. 4-5.
[1334] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 5-6.

Cette valeur de la démocratie est première chez les Novateurs. Dès 1962, Jean Delannoy mettait en relief le caractère « usé » du terme « démocratie » qu'il faut de nouveau problématiser :

> « Un mot fatigué, mais une idée neuve, pour reprendre le titre d'un livre à lire […]. Dans le domaine de l'éducation, particulièrement. Comment se dire et même se croire démocrate, si l'on admet un système éducatif où rien ne prépare le futur adulte à exercer ce contrôle, cette participation aux affaires, ces droits pour lesquels par ailleurs on est prêt à se faire tuer à l'occasion ? La démocratie n'est pas le vide, sous prétexte du respect des opinions. Elle s'enseigne, et non par des phrases, mais par un style de vie, par l'apprentissage de la liberté, c'est-à-dire de la responsabilité. Dans nos établissements, un garçon qui sera électeur dans deux ou trois ans vit comme le moutard de dix ans. De plus, son information sur les problèmes économiques, sociaux et politiques, très insuffisante, est acquise anarchiquement et en marge du reste. Comment s'étonner dès lors que l'Université se retrouve souvent seule pour la défense de cette démocratie pour laquelle elle n'a préparé aucun démocrate ? Une idée neuve, oui, assurément ; mais les métropoles scolaires qui poussent un peu partout ne vont pas hâter sa réalisation » [1335].

La formulation employée est importante, Jean Delannoy parle de « style de vie ». Un an plus tard, le *Manifeste* dénonçait le fonctionnement politique et scolaire ; il fallait rectifier le tir. Il fallait éviter de se retrouver avec des « démocraties sans démocrates »[1336].

Cette formulation est essentielle ; elle touche à la problématique la plus forte qui sévit dans ce courant de la Rénovation et elle témoigne également de cette tentative de réfléchir concrètement à l'exercice et à la pratique du démocrate, mais davantage encore de la tentative d'une existence de démocrate.

2.2. L'héritage historique

Ces valeurs, « liberté, « égalité », et « fraternité », sont le cœur des réflexions des Novateurs et de cette référence au terme « démocratie ». A partir de 1963-1964, se dessinent des souhaits et des expériences pour vivre et vouloir voir le Monde (et la classe également) depuis ces valeurs jugées premières. Il va s'agir d'appliquer et de vivre sa « foi ». Et tout un horizon historique va être mobilisé comme référence.

Régulièrement, la revue, explicitement ou non, fait référence à tout un héritage de figures historiques, notamment de l'Education Nouvelle et des Classes Nouvelles. Dès les premiers formats de la revue, les pionniers et les grandes figures historiques du mouvement s'expriment régulièrement : Monod, Cros, Freinet, etc. Mais parfois, les contributeurs ou rédacteurs n'ont pas nécessairement connu et fréquenté ces grands noms de l'histoire de la pédagogie, mais ils transmettent un patrimoine, une œuvre collective ; comme l'explique François Goblot en 1962 :

[1335] Jean Delannoy, « Démocratie », In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 25.

[1336] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963, p. 22 :
« QUANT au climat général, notre école ne diffère en rien de celle qu'a connue l'ancien régime. La république scolaire est toujours à naître. Les vertus de solidarité, de fraternité, font l'objet de commentaires, mais ne règlent pas la vie réelle des élèves, ou alors malgré et contre le système. Chacun pour soi ! Voici le premier, voici le dernier. Comment s'étonner qu'après une éducation dans l'égoïsme le Français tombe dans l'incivisme le plus complet ?
Inutile ici de parler de démocratisation de l'enseignement, si n'on accepte pas un 14 Juillet scolaire, qui donnera, aux grands adolescents en particulier, les moyens et l'habitude d'exercer leur responsabilité, d'apprendre leur liberté, d'acquérir le goût de l'initiative. En conséquence, une nouvelle définition de la responsabilité légale des enseignants devra être mise au point ; l'assurance, rendue désormais obligatoire, montre qu'une évolution est possible en ce sens. Le travail intellectuel par équipes aussi bien que la vie quotidienne, les loisirs, clubs et coopératives, à l'internat surtout, peuvent être l'occasion de cette éducation républicaine sans laquelle on n'aura jamais que des démocraties sans démocrates » ».

> « En ce qui concerne les classes nouvelles, mon témoignage est indirect ; il est celui, non d'un professeur, mais d'un visiteur et surtout d'un ami et un peu d'un confident de nombreux professeurs de classes nouvelles. Les uns, en très petit nombre, avaient été séduits par la nouveauté comme telle, alors que d'autres, cas beaucoup plus fréquent, étaient bien décidés à n'entreprendre qu'une rénovation modérée ; d'autres enfin ont fait œuvre de pionniers. Ces derniers ont été des éducateurs et chacun d'entre eux a en mémoire, j'en suis sûr, la silhouette d'enfants transformés, parfois sauvés »[1337].

Réaliser le plan Langevin-Wallon, prolonger les grands axes de ce plan, s'en inspirer ; les références sont nombreuses, comme en témoigne cet extrait, datant de septembre 1963 : « Nous reviendrons d'ailleurs au cours de l'année à la réforme de l'enseignement en publiant un cahier sur le plan Langevin-Wallon et son application à l'époque actuelle » [1338].

Il y a ces références régulières à une application à penser, en se basant sur le plan Langevin-Wallon ; et puis, il y a plusieurs textes d'hommages à des pédagogues disparus ou compagnons de route de la revue. Et dans ces textes, revient un certain champ lexical : la foi, l'espérance et l'espoir. La filiation historique va pouvoir s'observer dans cette littérature de l'hommage.

L'art de l'hommage : la foi de Freinet et l'espérance des Classes Nouvelles

Célestin Freinet disparaît en 1966 ; un hommage est publié en novembre-décembre 1966[1339]. En novembre 1966, la revue *Les cahiers pédagogiques* rendait hommage à Célestin Freinet en évoquant sa foi :

> « […] Son énorme correspondance, ses articles réguliers dans l'EDUCATEUR ranimaient notre espoir : il pourrait encore, pensions-nous, comme il le faisait depuis quarante ans, défendre ses idées avec une fougue, une passion et un art consommé des variantes qui lui permettait de reprendre un thème ou une démonstration durant toute une année avec la même foi […] »[1340].

Le second : en mai 1974, le souvenir de Claire Roby est célébré. Directrice de lycée, qui « connut les prisons de l'occupation » dont le frère, professeur de mathématiques, connut Dachau, mais également conseillère technique, aux côtés de Weiler, Gal et Petit, elle aida Gustave Monod, à « réaliser et maintenir, tant que faire se peut, les « classes nouvelles » de la 6^{e} à la 3^{e} », « unique et éphémère tentative pour appliquer effectivement le plan Langevin-Wallon »[1341]. Elle fut également ancienne directrice des *Cahiers*. Amoureuse d'art et de voyages mais aussi de recherche novatrice ; elle se caractérisait par « un sentiment lucide de la nécessité éternelle du changement ». Passion de l'avenir et capacité d'indignation ; sa disparition provoque alors « une peine […] à la mesure de l'espoir qu'elle laisse ».

Deux remarques sont nécessaires après ces deux illustrations.

La première chose est que la commémoration de souvenirs et de personnes influentes par rapport à la revue et à l'éducation en général est très présente, et surtout dans les années précédant 1968.

En janvier 1959[1342], la revue *Les Cahiers* rend hommage à Paul-Henri Pol-Simon. Fondateur du lycée pilote de Marseilleveyre et de l'Association des parents et éducateurs de

[1337] François Goblot, « Education », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 38, *Langues vivantes et relations internationales*, novembre 1962, deuxième de couverture.
[1338] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 3.
[1339] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 64, *Périscolaire ou enseignement de l'avenir ?*, novembre-décembre 1966.
[1340] *Ibid.*, p. 3.
[1341] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 124, *Pailleron Ŕ Nice, Sarcelles, Canteleu… Pourquoi des écoles brûlent-elles ?*, mai 1974.
[1342] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 11, *L'enseignement de la physique*, janvier 1959, p. 163.

Marseilleveyre, « la plus vivante et la plus active des associations groupant parents d'élèves et professeurs d'un établissement public » ; directeur en 1954 de l'Ecole Internationale de Genève ; il fut par la suite détaché à la direction du lycée franco-vietnamien d'Hanoi. Pol-Simon avait été également un des créateurs et le premier président de l'A.N.E.C.N.E.S. qui s'occupait, entre autres, de la publication de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Il était un animateur et le guide d'un groupe d'enseignants qui apportaient très régulièrement « une précieuse contribution » à la revue. En janvier 1962[1343], Gustave Monod célèbre la mémoire d'Alfred Weiler. Monod avait rencontré Weiler pour la première fois au Havre en 1936, à l'occasion d'un « Congrès pour l'étude des questions relatives à l'enseignement du second degré ». En septembre 1966[1344], les *Cahiers* évoquent la mémoire de Roger Gal, « homme d'action, chercheur et théoricien ».

En février 1967, les *Cahiers* rendent hommage à Madame Hatinguais, « inspectrice générale, directrice et formatrice du Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres, commandeur de la Légion d'honneur » et ancienne présidente d'honneur de la revue :

> « Au moment où Madame Hatinguais quitte le Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres, nous tenons à lui exprimer notre attachement et à lui dire notre très profonde reconnaissance pour tout ce qu'elle a fait et continuera à faire en faveur de l'enseignement français. Nous n'oublierons pas ces vers de Supervielle qu'elle aime citer :
>
> « Et les chevaux trempaient leur cou dans l'avenir / Pour demeurer vivants et toujours avancer. »

En septembre 1974, les *Cahiers* consacrent leur quatrième de couverture à la mémoire de François Goblot. Signature connue des *Cahiers* avant 1967, « il l'a fondée en 1945 et, au prix d'un travail de vingt-deux ans, leur a assuré une audience nationale et internationale. Le plan Langevin-Wallon fut versé aux archives ; les « classes nouvelles » disparurent ; mais les Cahiers qui, à l'origine, étaient leur organe de liaison, demeurèrent »[1345].

L'œuvre commune

La seconde remarque est que ces textes sont présentés à chaque fois comme une œuvre commune à prolonger : ces figures historiques ne sont plus là, il faut prendre le relais. Par exemple, en novembre 1965, dans les premières pages du numéro 56, *La réforme toujours à faire*, les efforts de rénovation de l'éducation française par, entre autres, Gustave Monod, sont présentés comme « une entreprise qui ne peut en rester là et dont il faudrait bien un jour prendre le relais [...] »[1346]. D'ailleurs, les notes en question sont titrées sous l'énoncé « souvenirs et perspectives ».

En novembre 1968, le numéro 78 des *Cahiers Pédagogiques* traite des Classes Nouvelles. L'avant-propos précise que le numéro en question veut « répondre à [la] question: *mais enfin, qu'étaient au juste ces fameuses classes dont vous parlez sans cesse?* » et veut répondre à destination des « jeunes enseignants ». Le numéro 78, *Les Classes Nouvelles: avenir ou passé?*[1347] est à considérer « un peu comme un monument ». Cette conception rappelle la formulation foucaldienne du « document comme monument ». Ce numéro marque un passage de témoin entre le passé de la revue et ce que la revue elle-même veut mettre en place.

[1343] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 32, *L'équilibre des études*, janvier 1962.
[1344] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 62, *De l'interrogation au dialogue*, septembre 1966.
[1345] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 126, *Ecrire des romans en classe*, septembre 1974.
[1346] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°56, *La réforme toujours à faire*, novembre 1965, p. 4.
[1347] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°78, *Les classes nouvelles: avenir ou passé?*, novembre 1968.

Les premières pages du numéro 78 sont l'occasion de rendre hommage aux activistes des Classes Nouvelles par le biais d'un mémorial, rappelant le nom de ceux qui avaient fait vivre la revue et qui avaient disparu :

« Octave Leclancher, professeur de lettres au lycée du Parc, à Lyon ; l' « Homme à l'Oreille cassée » de nos premiers cahiers, - 24 octobre 1949 (42 ans).

Jacqueline Boscq, professeur d'éducation musicale au lycée Marie Curie, conseillère pédagogique des classes nouvelles. Ŕ Février 1951.

Juliette Farenc, professeur d'anglais dans les classes d'orientation en 1936 et dans les classes nouvelles à partir de 1945 au lycée de Saint-Cloud, ensuite inspectrice générale d'éducation. Ŕ 14 mai 1951.

Marie Bourgin, directrice des lycées de Clermont-Ferrand et Lyon-Saint-Just et animatrice des classes nouvelles. Ŕ 4 janvier 1955.

Hélène Guenot, rédactrice de la « Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles », puis, pour les classes nouvelles, des « Passes d'Armes » publiées dans notre revue. Ŕ 5 juin 1955.

Jean Gotteland, inspecteur général. Ŕ Octobre 1957.

Maurice Mathy, professeur de lettres au lycée Berthollet, Annecy ; auteur d'un vocabulaire de base du latin. Ŕ 15 septembre 1957 (45 ans).

Jean Duval, inspecteur général. Ŕ Octobre 1957.

Paul-Henri Pol-Simon, fondateur du lycée Marseilleveyre, président fondateur de l'Association des Educateurs des Classes nouvelles ; après la guerre d'Indochine, proviseur du lycée français d'Hanoï, où il est mort. Ŕ 21 octobre 1958.

Alfred Weiler, pionnier de l'éducation nouvelle (Congrès du Havre, 1936) ; membre de l'équipe clandestine préparant pendant l'occupation les projets de réforme avec Paul Langevin, Gustave Monod et Roger Gal ; conseiller technique auprès de M. Monod et Roger Gal ; conseiller technique auprès de M. Monod à partir de 1945 ; créateur du lycée pilote de Montgeron ; président de l'Association des Educateurs des Classes nouvelles. Ŕ 10 décembre 1961.

Alfred Leborgne, proviseur du lycée d'Annecy, des lycées Ampère à Lyon et Marcel Roby à Saint-Germain-en-Laye. Ŕ 1963.

Roger Gal, professeur dans les classes d'orientation créées en 1936 par Jean Zay ; conseiller technique auprès de M. Monod à partir de 1945 ; créateur et directeur à l'Institut pédagogique national du Service de la Recherche. Ŕ 11 juin 1966.

Odette Brunschwig, inspectrice générale. Ŕ 1967.

Marguerite Dionot, professeur de mathématiques au lycée de Sèvres, conseillère pédagogique. Ŕ 1968. »[1348]

Pendant ce numéro, la question se pose de l'héritage des classes nouvelles. Ont-elles connu un échec? Pourquoi? Quel prolongement donner à ces esquisses? Un des principaux inspirateurs des classes nouvelles, Gustave Monod, s'exprime d'ailleurs à ce sujet, l'occasion alors de traiter des souvenirs et des perspectives de ce début de réforme et de mobilisation.

La revue se place en continuité et en dépassement. Lors de l'entretien entre un collaborateur des *Cahiers Pédagogiques* et Monod, ce dernier montre qu'il soutient la revue et notamment sur le point du lien et de l'articulation entre pédagogie et politique ; « la bataille continue », lance le collaborateur. Le hasard fait que le grand nom de ces classes nouvelles

[1348] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 78, *Les classes nouvelles : avenir ou passé ?*, novembre 1968.

disparaisse le mois d'après[1349]. Ironie du sort, un entretien avec lui-même avait été publié le mois précédent, « il apparaît maintenant comme son testament spirituel »[1350].

En novembre 1965, dans les premières pages du numéro 56, *La réforme toujours à faire*, les efforts de rénovation de l'éducation française par, entre autres, Gustave Monod, sont présentés comme « une entreprise qui ne peut en rester là et dont il faudrait bien un jour prendre le relais [...] »[1351]. D'ailleurs, les notes en question sont titrées sous l'énoncé « souvenirs et perspectives ». Monod y rend hommage à la revue *Les Cahiers pédagogiques* pour ses efforts pour moderniser et actualiser la culture en marge des instructions officielles, en approfondissant « la pédagogie que la commission Langevin voulait mettre en œuvre et qui inspira les classes nouvelles »[1352] :

> « *Véritable somme* de la pédagogie active où il n'y aura qu'à puiser le jour où l'on voudra vraiment rénover les méthodes de l'enseignement public »[1353].

Les figures historiques sont régulièrement évoquées. Les premières pages du numéro 78 sont l'occasion de rendre hommage aux activistes des Classes Nouvelles par le biais d'un mémorial. La revue se place en continuité et en dépassement. S'inspirer d'un état d'esprit et aller plus loin. Cette logique d'« édification », en tant qu'« édification » consistant à rendre grand et à célébrer des figures historiques[1354], est stratégique. L'énumération de ces « noms propres » n'est pas anodine. En effet, le poids, la marque, des noms propres identifient historiquement et représentent tout un mouvement d'émancipation.

Participer et prolonger : une revue aux croisements des influences

Beaucoup de références vont composer les pages de la revue ; mais jamais, la revue ne va s'assigner à une influence, qu'il s'agisse d'une organisation ou d'un auteur.

Premier exemple : les nombreuses références aux autres mouvements et organisations. La rubrique « Information » présente les mouvements et organisations proches de la revue et permet de cerner dans les années 1960 les liens entretenus par la revue avec les mouvements pédagogiques et les organisations pédagogiques. En février 1965[1355], les *Cahiers* demandent au groupe *Enseignement 70* de présenter activité et programme en cours. Dans le même numéro, est présenté *Le groupe pédagogique de Troyes*. En septembre/octobre 1965[1356], les *Cahiers* introduisent *Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active*. La *défense de la jeunesse scolaire* est évoquée en décembre 1965[1357]. La *Fédération des Œuvres éducatives et de Vacances de l'Education nationale* est présentée en janvier 1966[1358] et *L'Office central de la coopération à l'école* également en 1966[1359].

[1349] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°79, *Propositions*, décembre 1968, p. 1: « Gustave Monod est mort au milieu des siens le jour de Noël: nous l'apprenons quelques minutes avant l'envoi du bon à tirer de ce Cahier. Nous avons seulement le temps de retirer « l'information » qui devait se trouver ici pour mettre à la place cette triste nouvelle ».
[1350] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 79, *Propositions*, décembre 1968.
[1351] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°56, *La réforme toujours à faire*, novembre 1965, p. 4.
[1352] *Ibid.*, p. 10.
[1353] *Ibid.*, p. 10.
[1354] Daniel Hameline, « Pédagogues et pédagogie », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 521-525.
[1355] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement aujourd'hui*, février 1965.
[1356] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965.
[1357] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 57, *L'orientation ŔL'école soviétique*, septembre 1965.
[1358] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 58, *L'enseignement du latin*, janvier 1966.
[1359] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 61, *Le niveau scolaire*, mai 1966.

De toutes ces organisations, c'est avec l'I.C.E.M. que la revue entretient plus particulièrement des liens. L'association de modernisation de l'enseignement relaie notamment l'appel lancé par la revue en 1963[1360] même si la référence à Freinet et la légitimité du mouvement sont pourtant remises au cœur des débats en juin 1977[1361]. A cela, il faut souligner la réalisation d'un numéro en commun[1362] entre *Les Cahiers pédagogiques* et la revue en lien avec l'IC.E.M., *L'Educateur*. Plus que l'I.C.E.M., c'est la référence à Freinet qui est parfois ambiguë dans la revue des *Cahiers.*

L'archivage de la revue permet également de situer le ton de la revue, ses orientations, par rapport aux références aux théories et courants pédagogiques. La référence au courant de la dynamique des groupes apparaît vers 1965 et revient régulièrement jusque 1966. Lorsque Carl Rogers et sa venue en France sont évoqués, la dynamique des groupes est déjà presque obsolète. Les rapports avec la Pédagogie Institutionnelle sont davantage ancrés. La référence aux différentes pratiques de la P.I. et à ses auteurs est à la fois subtile et régulière. Les références semblent davantage proches de la tendance Oury[1363] au sein des Pédagogies Institutionnelles ; pour autant, les noms de Lobrot, Lourau et Lapassade sont présents, tant en tant qu'auteur que référence citée. Les Groupes d'Education Thérapeutique (G.E.T.) sont également très impliqués[1364]. Là encore, difficile de situer précisément l'identité des Novateurs.

Nous pouvons citer également d'autres influences, provenant de registres différents. L'influence soviétique tout d'abord. En 1973, la revue regarde en Union soviétique ce qui est fait concernant examens et concours, orientation et sélection[1365]. Ensuite, des collaborations ou des évocations de revues montrent la proximité des *Cahiers* avec ces autres revues : la revue *L'Education Nationale* est mentionnée à plusieurs reprises ; la revue *L'Ecole et la Nation* opère un rapprochement en 1977, dans un contexte d'unification des Gauches en vue des Présidentielles de 1981 ; et également la revue *L'Educateur*, mentionnée ci-dessus.

Enfin, la référence à certains auteurs est parfois régulière, puisque plusieurs noms et références reviennent inlassablement dans des conditions variées. La référence à Illich est très variable. Cité de temps à autre, cet auteur ne laisse pas indifférent. Tantôt une citation est mise en avant[1366] ; tantôt un numéro des *Cahiers* porte sur la réception et le prolongement de son œuvre[1367]. La référence à Michel Foucault est elle aussi très récurrente. L'influence de la

[1360] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste pour l'Education Nationale*, septembre 1963, p. 9 :
« Nous avons tous salué avec beaucoup d'intérêt votre MANIFESTE POUR L'EDUCATION NATIONALE et nombreux seront nos camarades qui ne se contenteront pas de vous apporter la signature, mais qui se feront un devoir de le diffuser.
Vous avez explicité là, en termes simples mais décisifs, les divers problèmes qui se posent à nous du fait de l'évolution accélérée du milieu où nous vivons, en fonction d'une réforme qui ne peut pas rester une simple promesse.
Nous sommes d'autant plus sensibles à ce manifeste que nous avons nous-mêmes fondé, depuis trois ans, une association pour la Modernisation de l'Enseignement, dont votre Manifeste est notre programme.
Nous continuerons notre action au sein de cette Association car votre Manifeste ne prendra son entière signification que si nous parvenons à lui donner vie. Nous nous y emploierons le mieux. »
[1361] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977.
[1362] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 223/224, *De l'école au collège : la transition C.M.2/sixième*, avril/mai 1984.
[1363] *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 31.
[1364] Trois livres sont de leurs mains : *Vers la pédagogie institutionnelle*, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* et *Chronique de l'école-caserne*. Le G.E.T. de Nantes s'occupe notamment de la coordination du numéro 140, *Contre l'école-caserne, la pédagogie institutionnelle*, en janvier 1976.
[1365] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 115, *Tour d'horizon*, juin 1973, p. 7.
[1366] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977.
[1367] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.

référence à Foucault dans les écrits des *Cahiers*, et notamment de l'ouvrage *Surveiller et punir*, est très visible. Jacques George, figure emblématique des *Cahiers*, intitule un article du même nom que l'ouvrage de Foucault, *Surveiller et punir*[1368]. Laquelle formule, « surveiller et punir » est reprise régulièrement[1369]. La référence à l'historien-philosophe est présente dans les numéros, 206[1370], 211[1371]. Enfin, Bourdieu constitue un autre nom important de cette énumération non-exhaustive.

Prises et déprises

Nous pouvons constater deux choses, corrélatives l'une de l'autre. Tout d'abord, Nous pouvons observer des croisements, des prolongements. Nous pouvons observer que les influences sont nombreuses, mais en aucun cas, elles ne représentent une somme, constituée par addition. La revue des *Cahiers*, n'est pas égale à une somme d'influences et de courants : Freinet + P.I. + dynamique des groupes + non-directivité, etc.

Ensuite, nous pouvons constater un mouvement perpétuel, fait de prises et de déprises. Plusieurs spécialistes, universitaires collaborent exceptionnellement ou régulièrement aux *Cahiers* : François Bourricaud, Pierre Bourdieu, René Lourau, Michel Lobrot, André De Peretti, Guy Avanzini, Louis Legrand, Bertrand Schwartz, Roger Gentis, Viviane Isambert-Jamati, Daniel Hameline, Bernard Defrance, Philippe Meirieu. Illich[1372], Foucault[1373], Rogers, Bourdieu sont parmi les auteurs fréquemment cités. Interviennent également quelques intellectuels influents (Guattari[1374], Derrida, Serres[1375]), des politiques (Rocard, Savary, Chevènement). Enumérer ces participations, collaborations, références est à la fois révélateur, mais également insuffisant. Tout au plus, cette liste représente un indice. De fait, ce qui est important ici, c'est le mouvement perpétuel où, auteurs, influences, sont pris tout entiers dans un ensemble en mutation permanente.

Espace accueillant et corps spongieux

L'identité Novatrice, n'apparaît donc pas comme se réduisant à une organisation militante précise ou à un parti politique en particulier : la revue n'est pas la voix d'une organisation et n'est affiliée strictement à aucune formation politique. Dans un entretien avec la revue *Esprit* en 1982, Guy Coq résumait cette particularité en ces termes :

> « Aux *Cahiers*, on a voulu réaliser cet espace accueillant aux groupes divers qui veulent engager une recherche. C'est pourquoi nous ne prétendons pas transmettre une doctrine.
>
> […] De plus, nous ne relions pas l'action pédagogique à un engagement ; tel que la référence au marxisme, voire à la psychanalyse. Aux *Cahiers*, les divers courants peuvent se rencontrer et dialoguer. Ainsi, certains sont très proches de la pédagogie institutionnelle, mais ils peuvent se confronter à d'autres camarades qui s'intéressent à d'autres aspects de l'école. On est plutôt une plaque d'inscription qui devrait permettre une théorisation plus polyphonique que monolithique. Par exemple, je suis à la fois membre de l'Institut coopératif de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.) et animateur des *Cahiers*, et il n'y a pas de contradiction parce que je crois que ce sont des voies d'entrée différentes, et cela me paraît essentiel »[1376].

[1368] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 415, *Existe-t-il une vie scolaire*, juin 2003.
[1369] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, p. 14.
[1370] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, septembre 1982.
[1371] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[1372] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
[1373] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, septembre 1982 ; et in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[1374] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977.
[1375] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 269, *L'école gérée comme une entreprise*,
[1376] In *Esprit*, n° 11 Ŕ12, novembre Ŕdécembre 1982, p. 188.

3. Vivre et expérimenter

Les Novateurs vont pendant ces quelques années, entre 1963 et 1968, essayer de vivre et d'expérimenter l'idéal démocratique, en s'appuyant sur ce fonds historique et symbolique.

Dans chaque numéro se donnent à voir des témoignages de contributeurs réguliers ou anonymes qui, par leur contribution et leur réflexion montrent en quoi ils deviennent, ou non, chacun « militant de cette vérité »[1377], que ce soit dans une rubrique particulière (« courrier des lecteurs ») ou les contributions et comptes-rendus qui composent les dossiers thématiques.

Fonctionnement en réseau : l'idée du rhizome collectif

Dès 1957, la revue ne s'adresse plus aux seuls enseignants du Second degré, mais à l'ensemble des personnes se sentant touchées par ces questions d'éducation[1378].

En septembre 1963, apparaît l'idée d' « abonné modèle ». Un lecteur deviendra un abonné modèle, « si… souscrivant un abonnement, vous joignez, au moyen d'un virement postal ou d'un chèque bancaire, le montant correspondant » ; « si… déjà abonné, vous réglez le montant de votre réabonnement dès réception de la facture mécanographique qui vous est adressée, en rappelant sur votre correspondance les références qui y figurent et qui nous sont indispensables » ; « si… lors d'un changement d'adresse ou d'état-civil, vous nous signalez dans les plus brefs délais, en joignant l'adresse sous laquelle vous recevez notre revue » ; « si… chef de groupe d'un abonnement collectif, vous nous faites parvenir, dès la rentrée scolaire, la liste des participants »[1379].

L'idée est de couvrir le plus de territoires possible, et en l'occurrence en ayant des correspondants dans chaque département et des points d'ancrage à l'étranger. La communication devient essentielle, et il s'agit dans un premier temps de faire en sorte que la revue soit familière au plus de gens possibles.

La communication veut s'adresser également aux futurs enseignants. En octobre 1964[1380], Marie-Antoinette Vibes-Chausson, alors professeure dans un lycée de jeunes filles de Toulouse, s'aperçoit que les jeunes stagiaires ne connaissent pas réellement les *Cahiers pédagogiques*, mais qu' « ils lisent avec beaucoup d'intérêt les numéros qu'un conseiller pédagogique leur signale » ; pour cette raison, elle décide alors de « présenter les Cahiers » dans la deuxième de couverture du numéro en question :

« Définition des Cahiers :

Publication bimestrielle.

Faite par les professeurs pour les professeurs.

Son objet : l'échange des opinions et des expériences entre éducateurs : professeurs, chefs d'établissement, inspecteurs généraux.

Son souci : soulever des problèmes, surtout ceux du monde actuel

[1377] BADIOU A. *L'hypothèse communiste*. Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 208 p., p. 184.
[1378] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964 : « La revue ne s'adresse plus seulement aux maîtres du second degré, elle devient « l'œuvre commune des enseignants français ». Mais il y a continuité dans les méthodes, dans l'esprit, dans le but ».
[1379] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du « Manifeste pour l'Education nationale » - Lycées et collèges d'enseignement général*, septembre 1963.
[1380] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964.

Son esprit : écarter tout dogmatisme et tout conformisme.

C'est donc une tribune libre ouverte à la recherche et à la discussion, dans la courtoisie et la loyauté.

Historique des Cahiers

a) Le départ en 1944-45 : les Dossiers pédagogiques

Je rappelle la réforme Langevin, les nouvelles exigences sociales demandant une révision des méthodes de notre enseignement secondaire, la création des classes nouvelles. Je lis en entier le bel article de M. Monod dans le numéro du 10 novembre 1946, article qu'il faudrait rééditer. Dès le départ, les professeurs se groupent pour mettre en commun leur expérience : fiches, dossiers, etc.

b) 1948 : le format s'élargit

La revue s'appelle Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré. Je montre divers types de cahiers.

c) 1961 : le titre s'écourte : les Cahiers pédagogiques, simplement

La revue ne s'adresse plus seulement aux maîtres du second degré, elle devient « l'œuvre commune des enseignants français ». Mais il y a continuité dans les méthodes, dans l'esprit, dans le but ».

Se rencontrer : constituer et questionner le réseau militant

Le *Manifeste* et ses réactions conduisent à constituer une base d'organisation, très décentralisée, en Cercles. Au départ, les Cercles de Recherches et d'Action Pédagogique (C.R.A.P.) sont initialement une « fédération de cercles locaux » ; c'est en 1978, puis ils évoluent en « cercle national » après le déclin du militantisme des années 1960.

Il ressort très rapidement que deux paramètres conditionnent une réforme de l'enseignement : des crédits et une participation active des enseignants. La revue est formelle :

> « Les besoins d'éducation sont aujourd'hui incomparablement plus grands qu'ils ne furent autrefois. La comparaison statistique des dépenses est fallacieuse si elle ne tient pas compte de ce fait massif. On ne peut plus continuer à gérer ce service essentiel qu'est l'enseignement comme un rentier prudent fait de son capital. Des investissements énormes Ŕ locaux et recrutement de personnel qualifié Ŕ doivent être consacrés à ce secteur de l'activité nationale si l'on ne veut pas que la France devienne un pays sous-développé ».

Les enseignants doivent également se prendre en main. Il faut arrêter de se plaindre, semble dire la revue : « ils doivent prendre eux-mêmes l'initiative de l'élaboration des réformes ».

Tout n'est pas qu'une question de financement, une autre dimension est à prendre en compte : imaginer comment adapter l'enseignement « aux réalités nouvelles inéluctables sur le plan social, technique et culturel »[1381]. Les Novateurs doivent s'organiser et réfléchir en commun.

L'activité des Cercles concerne principalement l'organisation des Rencontres d'été. La forte activité militante entre 1967 et 1972 a comme conséquences, un nombre croissant de rencontres organisées et la capacité de progression des militants dans la hiérarchie de la structure[1382].

[1381] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée Ŕ Second courrier du manifeste pour l'Education nationale*, octobre 1964.
[1382] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 22.

Des Rencontres d'Eté sont organisées à partir de 1964, elles sont ouvertes aux membres et aux amis de l'Enseignement public. Elles s'inscrivent dans une perspective de formation et d'éducation permanentes, mais elles permettent notamment à des enseignants, à des parents, des étudiants, de se rencontrer et d'envisager en commun les problèmes d'éducation. Elles permettent d'augmenter le rayonnement du mouvement et de le questionner au plus profond sur ses objectifs, ses forces, ses lacunes.

Par exemple, la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action pédagogique organise trois rencontres pédagogiques thématiques en septembre 1967[1383] : du 2 au 9 septembre à Dôle, la rencontre s'intitule « Les vertes années » ; du 2 au 9 septembre à Nantes, la rencontre a pour titre « Expression orale » ; du 4 au 11 septembre, la rencontre est titrée « Conduite active de la classe ». Les Rencontres d'été se multiplient rapidement : de quatre en 1968 à dix en 1969. Le « désir d'élargissement, d'une part au-delà des frontières (rencontres franco-britanniques et franco-marocaines), d'autre part au-delà du cadre scolaire (animation culturelle d'un lieu de villégiature) caractérise ces rencontres[1384]. Autre caractéristique de ces rencontres, l'orientation de la recherche vers des questions jugées fondamentales ; il s'agit de problématiques comme l'étude du groupe-classe, de l'autodiscipline et de la gestion démocratique des établissements.

C'est ainsi que de 1967 à 1968, le nombre de cercles a doublé : d'une vingtaine en juin 1968, il est d'une cinquantaine en 1969. En 1971, les C.R.A.P. franchissent le cap de la 50e Rencontre d'été. Chacun des cercles a des thèmes en particulier : notation, travail de groupes, liaison entre les disciplines, par exemple ; et chaque Cercle peut communiquer avec un autre Cercle : le bulletin Inter C.R.A.P. (appelé également « Petit Bleu des Cahiers pédagogiques ») donne les comptes-rendus, fait office d'organe de liaison.

Tout en se développant de l'intérieur, le mouvement questionne en dehors de ses propres frontières, en échangeant avec d'autres organisations dans des cadres très particuliers, notamment depuis les liens entretenus avec les autres mouvements d'Education Nouvelle. En octobre 1966 par exemple, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie la Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'éducation nouvelle[1385], à laquelle elle a pris part, comme d'autres associations et organisations.

Le fonctionnement rhizomique des structures des C.R.A.P. vient des origines mêmes du mouvement et de la revue. L'association d'ancrage des premiers formats de la revue était, nous l'avons dit précédemment, l'A.N.E.C.N.E.S. Les premiers formats sont des mises en commun, en quelque sorte un lien de communication et d'échange. Mais très vite, dans le souci de se développer, certains enseignants vont proposer l'idée de création de « sections locales ».

Le numéro 9-10 des *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré* en juin 1950 mentionne quelques indications au sujet de l'activité d'une section :

> « 1° *Cercle d'études* de parents et de maîtres. Sujets débattus dans nos sections : le travail à la maison ; la santé de l'enfant ; l'évolution (intellectuelle, caractérielle et morale) de l'enfant et de l'adolescent ; la presse enfantine ; l'orientation scolaire et le B.U.S. ; ciné-club sur l'*Ecole buissonnière ;* le comportement en Seconde des élèves des classes nouvelles ; rédaction, par les parents, d'un questionnaire sur le travail par équipes, le travail dirigé, etc., questionnaire auquel les professeurs répondent ensuite ; etc.

[1383] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 68, *Les classes de transition*, mai 1967.
[1384] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 83, *Notes et contrôles*, septembre 1969.
[1385] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, pp. 116 Ŕ119.

2° *Action auprès du public :* conférences, expositions, films, documentation sur les classes nouvelles au moment de l'entrée en Sixième, etc.

3° *Action auprès des autorités* universitaires, administratives, des élus parlementaires, locaux ou départementaux, etc.

4° *Action sur le mouvement des classes nouvelles :* vœux, motions à publier dans les *Cahiers*.

5° *Contacts* avec :

- les autorités locales ;
- les élus parlementaires, etc. ;
- les syndicats ;
- les sociétés de spécialistes, les divers groupements professionnels de l'Enseignement ;
- l'Enseignement supérieur, l'Enseignement primaire et l'Enseignement technique ;
- les associations de parents (avec lesquelles l'A.N.E.C.N.E.S. ne saurait en aucun cas entrer en concurrence) ;
- les milieux de médecins, de psychotechniciens, etc.

6° *Aide aux classes nouvelles :* facilités de visite pour l'étude du milieu, bourses de voyage, etc. »[1386]

L'extrait en question développe un peu plus loin comment était organisée une section :

« La section est dirigée par un comité élu qui choisit un bureau : président, vice-président, secrétaire, trésorier, etc.

L'affiliation de la section est décidée par le Comité national de l'A.N.E.C.N.E.S. sur le vu d'un compte rendu indiquant la composition du bureau, l'effectif de la section, l'activité passée ou en projet.

La section peut correspondre à un ou plusieurs établissements. Il importe de ne pas solliciter le public pour des groupements analogues entre lesquels les efforts se disperseraient. Une section locale peut être organisée en liaison avec un groupement déjà existant : cercle de parents, société de psychologie de l'enfant, d'éducation nouvelle, etc. »[1387]

L'idée de lier toutes sortes d'associations et de groupements divers était déjà présente dès 1950, parallèlement à une logique de diffusion et de rayonnement :

« Les membres de la section sont membres de l'A.N.E.C.N.E.S., soit en qualité d'adhérents (cotisation : 100 francs), soit en qualité d'abonnés aux *Cahiers pédagogiques* (sans versement supplémentaire).

La section locale bénéficie d'un régime de cotisations qui est le suivant : si elle correspond à un seul établissement, elle verse intégralement 10 cotisations ou abonnements (15 si elle correspond à deux établissements, 20 à trois, etc.) ; au-dessus de ce chiffre, elle retient pour sa caisse locale 50 francs pour tout abonnement ou cotisation.

Les adhérents non abonnés reçoivent chaque année un numéro des *Cahiers*, ou participent à un abonnement collectif complet par 10 membres.

Enfin l'A.N.E.C.N.E.S. accepte l'affiliation, comme sections locales, ou au sein d'une section locale, de groupements déjà constitués ; un régime particulier de cotisations est alors adopté. »[1388]

[1386] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 9-10, *Les activités dramatiques et l'enseignement*, juin 1950, p. 478.
[1387] *Ibid.*, p. 478.
[1388] *Ibid.*, p. 478.

IV NOUVELLES CONCEPTIONS ET PERSPECTIVES

Le *Manifeste* avait pour objectif d'éveiller les consciences des enseignants et de rendre possible leur parole et leur pratique. L'impact du *Manifeste* est palpable chez Jeanne Strawzynski-Magne, documentaliste au lycée de jeunes filles à Poitiers, lorsqu'elle évoque ce ressenti en deux versants qu'elle eut à la lecture du *Manifeste* en 1963 :

> « La lecture de votre brochure orange Ŕ parfaite couleur publicitaire Ŕ a été pour moi un régal. Car j'y ai découvert, développé, classé et mieux exprimé que par moi-même, maintes idées qui me sont familières »[1389].

Ce premier versant est le fait de ressentir en soi ce qui vient d'être lu ; le second versant est en rapport avec une émulation en quelque sorte de vouloir prolonger ces idées, voire de les expérimenter :

> « J'appartiens en effet à la catégorie des gens qui vivent dans un état d'indignation permanente. L'âge n'a rien arrangé, au contraire. Plus je vieillis, plus je deviens révolutionnaire. Alors, de temps en temps, je prends la plume et je jette sur le papier, pêle-mêle, toutes les pensées qui naissent dans mon cerveau : critiques acerbes de ce qui est et aussi suggestions pour ce qui devrait être » [1390].
>
> « C'est pourquoi votre idée est la bonne. Seuls les gens comme nous Ŕ simples soldats si vous voulez Ŕ *animés d'un idéal*[1391] et dépourvus d'ambition personnelle, sont capables d'agir aujourd'hui. Encore faudra-t-il lutter contre ce que le Français appelle, dans son orgueil, le goût de l'indépendance, mais qui n'est bien souvent qu'une forme d'égoïsme et, en tout cas, un incivisme notoire. Du reste, même si la médiation a du bon, il faut un jour en sortir pour passer à l'action. Et ce jour est venu. Il faut que chacun quitte sa tour d'ivoire et revête l'armure du combat » [1392].

Le fait d'être « animés d'un idéal » est primordial, cela constitue le cœur de ce militantisme. Chaque expérimentation est à la fois un rapport à soi, un rapport aux autres, mais un rapport à un collectif d'expérimentation :

> « Oui, il faut nous réunir, mettre en commun nos idées, les confronter, en discuter à cœur ouvert, puis proposer des solutions. Car seuls les enseignants sont capables de résoudre les problèmes que posent aujourd'hui l'instruction et l'éducation des enfants. Les gens qui vivent dans les bureaux Ŕ si fonctionnels, si modernes soient-ils Ŕ sont écrasés sous le poids du papier et ont perdu toute imagination, car ils ont perdu le contact avec la vie. D'où tant de décrets stupides, tant de réformes utopiques !
>
> C'est à nous, qui vivons constamment sur le chantier, à nous surtout, les moins jeunes, qui avons vécu depuis la guerre tant de douloureuses mutations, de découvrir, dans une collaboration amicale, les moyens de bâtir cette école moderne dont nous rêvons tous.
>
> Or, le moment est favorable. Car la situation s'est détériorée à une telle cadence que tout le monde est mécontent : maîtres, élèves, parents, ce qui représente une assez jolie proportion de la population de notre pays.
>
> La cote d'alerte est atteinte et il est grand temps de tirer la sonnette d'alarme.
>
> Vous pouvez inscrire mon nom sur la liste des volontaires *enthousiastes*[1393]. J'ai mené, depuis toutes ces années, un combat solitaire. Déléguée du B.U.S., animatrice de ciné-club, documentaliste, ce sont des titres

[1389] Jeanne Strawzynski, « L'enseignement est une amitié », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 6-7, p. 6.
[1390] *Ibid.*, p. 6.
[1391] Souligné par nous.
[1392] *Ibid.*, p. 6.
[1393] Souligné par nous.

obscurs et qui n'ont en apparence aucun rapport avec votre propos. Pourtant, en aidant mes filles à choisir un métier, à reprendre les études après une crise ou une période de découragement, à trouver, une fois le diplôme obtenu, une place, puis une chambre, en offrant aux malheureuses pensionnaires un film ou une heure de belle musique, en achetant pour elles, après les avoir consultées, des livres ou des disques avec l'argent que nous gagnions au cinéma, j'ai peut-être amorcé une nouvelle forme de rapports entre maîtres et élèves qui rendraient les enfants plus heureux en les armant mieux contre la vie difficile qui les attend.Je le dis tout franc : je n'aime pas la forme de discipline en usage aujourd'hui dans nos lycées. C'est un système faux et hypocrite. Il ne forme pas des hommes. Par contre, il fabrique, avec une incroyable efficience, des êtres inadaptés et par conséquent malheureux.

Ce n'est pas une réforme qui suffirait à changer cela, ou alors il faut donner à ce terme le sens fort que Luther donna à la sienne. Car tout est à transformer, à commencer par le cadre de vie.

La première chose que l'architecte scolaire devrait tracer sur son plan, c'est une salle des fêtes. Si l'on veut que les enfants d'un même lycée se sentent liés, unis dans une même communauté, il faut leur donner l'occasion de s'éprouver comme collectivité ailleurs qu'au réfectoire, au dortoir ou dans la cour Ŕ qui, elle, devrait être un jardin. La musique, le théâtre, la poésie même, ces parents pauvres de notre enseignement actuel, retrouveraient du même coup autre chose qu'un moyen d'abêtissement.

Cette amitié, qui naît spontanément entre maîtres et élèves écoutant ensemble la même musique, assistant à la même pièce de théâtre ou au même film, est d'une essence si précieuse que lorsqu'on l'a goûtée une fois on ne peut plus s'en passer » [1394].

1. Un rapport au temps et à l'espace à reconcevoir

Le système scolaire n'apparaît plus adapté au vu des nombreux élèves laissés en route. Il est, de façon globale « peu adapté aux besoins d'une éducation vraiment nationale », la faute à des crédits peu suffisants, à une structure et une pédagogie convenables[1395]. L'Ecole, notamment dans son visage d'école-caserne, n'est pas adaptée ; « la crise éclate entre les aspirations des jeunes et les résistances familiales et sociales »[1396]. L'heure est aux transformations : « […] en s'efforçant d'en analyser les causes [de la crise de l'éducation], on peut ensuite essayer de la dominer et favoriser les transformations nécessaires »[1397].

1.1. Le *Manifeste* et les thématiques de l'espace et du temps

La critique de l'école-caserne ne porte pas que sur des éléments de surface, mais également sur les structures. Concernant cette question de l'espace, une contribution de René Mislin est, à ce titre, évocatrice :

« D'où ce spectacle désolant : dans un ensemble scolaire, chaque bâtiment est pareil à l'autre, le plus souvent taillé sur le type « cage à lapin », et les bâtiments s'alignent les uns sur les autres comme il se doit. Surtout pas de fantaisie : l'enfant doit apprendre à se ranger rien qu'en regardant les bâtiments. Le jour où je verrai un bâtiment rond dans une école, je saurai que décidément quelque chose de profond a changé dans l'archétype que le Français porte en lui de l'école. […]

Les salles de classe : cages où l'on entasse le maximum d'enfants avec le maximum d'ordre dans le minimum de place. Les tables sont soigneusement rangées en colonnes parallèles. Cet ordre est rigide, constant, inamovible. Nous rejoignons au niveau de la classe ce que nous avons déjà remarqué pour l'ensemble : la salle est conçue pour faire des enfants « sages », rangés, ordonnés, uniformes… Je ne parle pas des incidences pédagogiques (Freinet a dit clairement ce qu'il convient de dire) : dans une salle aménagée ainsi, le maître aussi est obligé d'être « un maître » faisant écrire ses élèves ou essayant de se faire écouter d'eux. J'ajoute enfin que la conception traditionnelle de la classe me paraît néfaste pour le

[1394] Jeanne Strawzynski, « L'enseignement est une amitié », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 6-7, pp. 6-7.
[1395] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 45.
[1396] Marguerite Chardon, « L'échec scolaire et ses causes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 11-13., p. 13.
[1397] *Ibid.*., p. 13.

développement intellectuel et psychologique des enfants qui sont obligés d'être assis de 8 h à 12 h (avec « une récréation » au cours de laquelle ils n'ont pas le droit de courir) et de 14 h à 16 h ou 17 h.

Cette situation me paraît d'autant plus déplorable que l'on dépense chaque année des sommes énormes pour construire ce que je considère comme des horaires psychologiques, pédagogiques et esthétiques. Je ne pense d'ailleurs pas que les architectes pourront à eux seuls apporter un changement réel. L'école est ce qu'on veut en faire et cela à tous les niveaux : psychologique, social, pédagogique, politique même, pourquoi pas, et aussi architectural. Tout se tient »[1398].

Dès 1967, cette volonté de réorganisation en profondeur est envisagée à tous les niveaux et elle est palpable, notamment dans les classes de transition. Deux réalités sont mises en évidence : la demande d'un nouveau type de culture et l'émergence de nouveaux élèves. Francis Blondel, Stagiaire au Centre Interacadémique de Formation de Douai, écrit :

« A quelles responsabilités est appelé le maître de transition ? Sans vouloir prétendre les cerner toutes, on peut tout de même en dégager l'essentiel.

Il faut se préparer à inventer un nouveau type de culture. L'acquisition des techniques de base demeure la toile de fond des classes de transition, mais sur elles doivent s'inscrire en lettres capitales des habitudes de travail à donner, une formation d'esprit à entreprendre, en un mot, tout ce qui pourra permettre de vivre un nouvel humanisme à l'âge technique. Cette nouvelle forme de culture concerne d'ailleurs toute l'école moyenne de demain et les classes de transition doivent être la base de lancement d'un nouveau courant pédagogique visant à cette fin. Les connaissances encyclopédiques sont d'un temps révolu. Ce qui compte aujourd'hui c'est de préparer pour demain un type d'homme appelé à vivre une liberté de participation, un type d'homme créateur. Le rôle initial de l'enseignant est de transmettre des connaissances. Aujourd'hui, cette mission s'enrichit et l'expression « apprendre à apprendre » devient significative, remettant profondément en cause l'attitude pédagogique habituelle.

A qui nous adressons-nous en cycle de transition ? A des « sous-instruits », des « moins-doués », lit-on ici, à des « retardés scolaires », entend-on ailleurs. Les élèves de transition sont des élèves victimes de conditions familiales ou psychologiques défavorables, victimes aussi d'une pédagogie dépersonnalisée qui, en méconnaissant leurs difficultés, les a rendus rebelles à tout enseignement magistral traditionnel. Au sens large du mot, ce sont finalement les pauvres, que des échecs antérieurs ont découragés et auxquels il faut redonner le goût de l'école, le désir d'apprendre. Tel est ce petit monde qu'il faut redresser, faire accéder à un nouvel humanisme. Tâche exaltante mais difficile »[1399].

C'est dans ces deux termes, « ouverture » et « décloisonnement », que vont s'imbriquer les questions de l'espace et du temps ; et le terme d'ouverture (et d'ouvertures) est évoqué dès le *Manifeste* de 1963 ; il s'agit bien de réfléchir à un nouvel humanisme, à partir d'une ouverture au monde et d'une ouverture aux autres. C'est le témoignage que nous apporte cet extrait du *Manifeste* :

« […] Il ne s'agit pas seulement de donner sa pleine efficacité à l'enseignement de la géographie ou des langues vivantes, mais de mettre les jeunes en contact avec d'autres civilisations, d'autres manières de penser et de sentir, de les rendre héritiers et compatriotes de l'humanité entière. Les contacts directs devraient être systématiquement favorisés soit par l'accueil d'étrangers, soit par des voyages. Au cours de leur scolarité, les jeunes devraient avoir passé un certain temps, par groupes ou seuls, dans un ou plusieurs pays étrangers. Au niveau supérieur, les expériences étrangères devraient être annuelles. L'expérience des clubs de relations internationales, sous l'égide de l'UNESCO, montre tout ce qui pourrait être fait dans ce domaine […] » [1400].

Ces critiques et nouvelles réflexions de l'espace et du temps doivent partir du principe central de la question d'éducation entre personnes ; le *Manifeste* de 1963 en fait référence :

[1398] René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », *op. cit.*, p. 9.
[1399] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 68, *Les classes de transition*, mai 1967, p. 92.
[1400] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963, p.20.

« Les élèves comme les maîtres sont des personnes et non des numéros. Qui dit éducation, dit d'abord contact humain. Tout ce qui anime ce contact est bon. Tout ce qui le dépersonnalise est mauvais » [1401]

En effet, le *Manifeste* de 1963 avait déblayé la voie en demandant le contact avec le monde et la culture vivante ; le Manifeste veut permettre *une autre vie* et pour réaliser ce projet, il faut une ouverture sur le monde :

« […] La préparation d'examens et de concours difficiles a en soi quelque chose de stérilisant. On peut être très brillant dans sa spécialité et complètement inculte par ailleurs. La fameuse culture générale pour laquelle nous aimons nous battre, c'est d'abord aux enseignants qu'il faut l'assurer, dans le temps même de leur formation. Pour cela, il faut leur laisser, le loisir et les moyens de vivre *une autre vie* que celle de la bête à concours.

Les centres de formation des maîtres doivent être largement ouverts sur le monde extérieur : aux professeurs aussi, l'étude du milieu ferait le plus grand bien. Des rencontres avec des jeunes des autres corporations seraient également profitables. Pourquoi pas, au cours d'une année sabbatique, des stages dans des professions différentes, ne serait-ce que pour s'aérer et connaître quelque peu ce monde auquel nous prétendons préparer nos élèves ? […] ».[1402]

Le *Manifeste* de 1963 évoquait déjà également l'architecture des établissements, il faut « construire l'Ecole de notre temps »[1403] ; rappelaient les rédacteurs du Manifeste. Ainsi pouvait-on lire que les ensembles scolaires devaient être à échelle humaine :

« Les écoles de France ont longtemps vécu dans les coquilles du passé : couvents, casernes, hôpitaux… Puis on s'est mis à construire, mais au plus juste prix et en groupant au maximum : cités scolaires, lycée Ŕ falaises de pierre et de verre où, au lieu de l'épanouissement et de l'apprentissage de la vie sociale, ne peuvent se développer que licence sournoise ou discipline régimentaire. Tous les maîtres qui ont vu leur établissement franchi un certain seuil de connaissent bien cette dépersonnalisation, cette détérioration indéfinissable mais certaine du climat éducatif.

Un changement quantitatif finit par entraîner un changement qualitatif. Tout ce que Le Corbusier ou Mumford ont pu dire sur la déshumanisation des métropoles vaut aussi pour ces grands établissements dont on ne saurait être fier que si l'on confond les principes fondamentaux d'une architecture humaniste et fonctionnelle avec le clinquant d'un modernisme factice et avare ».[1404].

L'espace doit être à la fois adapté et fonctionnel :

« NOUS réclamons une architecture scolaire fonctionnelle adaptée aux besoins précis de l'éducation, qui ne sauraient être confondus avec les soucis du contrôle (perspective de couloirs, etc.). Le silence, et par la suite l'insonorisation, trop souvent sacrifiés à l'économie, sont indispensables au travail intellectuel. La dispersion des locaux scolaires est humainement plus favorable que leur entassement vertical. Un établissement scolaire, ce n'est pas seulement un certain nombre de classes, de dortoirs et de réfectoires. Sont également indispensables, si on ne veut pas en faire une usine à blousons noirs, un équipement sportif, des bibliothèques avec salles de lecture, des salles de réunion, utilisables pour le théâtre et le cinéma et satisfaisant aux besoins sociaux de la collectivité. On sait maintenant qu'on ne peut enseigner la physique sans un laboratoire. Il faudra bien admettre aussi qu'on ne peut plus instruire et éduquer la jeunesse du XXe siècle sans une salle de réunion permettant des activités diverses et sans les espaces libres qui sont indispensables à l'équilibre des enfants et des maîtres.

Il serait souhaité d'ailleurs que les futurs usagers des établissements en projet, c'est-à-dire d'abord les enseignants et, dans certains cas, les enseignés, participent à l'élaboration des plans.

[1401] *Ibid.*., p.21.
[1402] *Ibid.*, p. 12
[1403] *Ibid.*, p. 12.
[1404] *Ibid.*, p. 12.

> Enfin, les nouvelles constructions scolaires doivent être conçues pour des effectifs raisonnables de cinq à sept cents élèves par établissement ou par unité pédagogique.
>
> Il faut en réaliser un nombre suffisant pour qu'on ne soit pas obligé, par l'effet d'une progression démographique d'ailleurs souhaitable et connue à l'avance, d'y entasser trois fois plus d'enfants qu'il n'était prévu, ce qui entraîne des conséquences que nous connaissons bien : cour de récréation transformée en fosse aux ours par la surélévation des étages, parc saccagé pour faire place aux bâtiments préfabriqués, leçons d'éducation physique assourdissant les classes, circulation bloquée dans les couloirs, etc […] ». [1405].

Sur cet axe de l'espace va se greffer la question du temps.

1.2. Lier avant-hier et après-demain

La pensée Novatrice en vient peu à peu à concevoir une rupture sans retour dans un certain nombre de conceptions concernant le temps et l'espace. Ce nouveau rapport au temps et l'espace est particulièrement visible lorsqu'en 1963, Louis-Claude Cleyet, professeur de mathématiques à l'école normale d'instituteurs à Bourg, propose un ensemble de réflexions sur le sens de l'enseignement[1406].

L'action de l'enseignant « s'exerce dans une durée qui excède de beaucoup celle d'une existence individuelle », précise-t-il[1407]. L'actuel fige, restreint ; « le culte de l'actuel appauvrit », écrit-il, car il méprise et entretient le mépris des autres civilisations, d'hier ou d'aujourd'hui. Il méprise ce qui est différent, « […] il conduit à refuser de façon absolue tout lendemain qui ne serait pas la réédition pure et simple d'aujourd'hui ».

Le professeur doit rappeler que les lendemains sont toujours neufs. Sa vocation doit être d'avoir le souci du temps, c'est-à-dire qu'il doit remplir les « deux blancs » : être pour l'enfant, « l'homme d'avant-hier et celui d'après-demain ».

En 1963, selon Cleyet, ce double-rôle n'est pas tenu par le professeur. Trop d'encyclopédisme, trop de scientisme ; « nous ferons double emploi avec le Palais de la découverte », dit-il. Le malaise actuel nécessite une réaction. Les risques éventuels sont de ne pas respecter avant-hier, ni de voir plus loin que demain. Cleyet n'évoque pas alors l'éventualité de supprimer certaines matières, comme le latin, la géométrie, et l'histoire. Il propose de ne pas les parquer dans des sections spéciales, de les enfermer dans des horaires « dans lesquels on n'a que le temps d'apprendre » », de ne pas laisser s'imposer des « spécialités d'encyclopédistes ». Il faut « exalter les personnes ». Au latin, à la géométrie bien sûr, mais également par le judo et le jeu d'échecs. Ce que dénonce Cleyet, est quelque part le mythe du « vase-clos ».

Ne viser que le lendemain n'est pas un choix opportun selon lui, « se borner à demain, en notre temps pratique, ce serait croire l'homme achevé quand il sait un métier ». Les problèmes se posent dans la « formation de l'esprit ». Cleyet estime que dans cette atmosphère de conflit de générations, « le rôle du professeur n'est pas de secourir le monde, il n'est pas non plus de le ruiner davantage »[1408].

Que propose-t-il ? Que conserver ? Que supprimer ? Vers où aller pour « refaire de nos classes les lieux où l'on fréquente avant-hier et après-demain ?

[1405] *Ibid.*, p. 12.
[1406] Louis-Claude Cleyet, « Réflexions sur le sens de l'enseignement en 1963 », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée*, novembre 1963, pp. 5-8.
[1407] *Ibid.*, p. 6.
[1408] *Ibid.*, p. 7.

« L'école doit être un endroit où l'on critique des erreurs, ce qui suppose que l'on en commet », écrit Cleyet. Une des premières tâches est de rapprocher les programmes du public auquel ils s'adressent. Le « bachotage » est visé, et donc dans son sillage, les synthèses récitées et l'omniprésence de la notion de « mémoire », de récitation. Cleyet émet l'hypothèse de différencier en profondeur les différentes branches de l'enseignement moyen, « afin que chaque tempérament y trouve une ambiance où il s'épanouisse », puisque tout est trop calqué sur le modèle du secondaire classique, à base de latin et de géométrie.

Trois vertus caractérisaient la culture véhiculée par l'ancien secondaire : la rigueur, l'intuition et l'esthétique. Cette conviction semble partagée par les pédagogues ; pour autant, rien n'oblige ou ne justifie qu'elles s'acquièrent de la même façon et par la même voie. Il faut donc multiplier les manières de développer ces vertus ; mais ces voies qui doivent être cloisonnées, ne doivent pas être hiérarchisées. Il faut de plus, selon Creyet, ajouter des vertus supplémentaires, au sein d'une pédagogie qu'il reste à inventer. L'imagination tout d'abord. De manière caricaturale, il s'agirait de repenser certains enseignements sous un angle différent. Faire en sorte de mettre en place un brainstorming comme exercice scolaire et que les épreuves trop classiques soient mises de côté, qu'on en finisse avec certains canons.

2. Vers une nouvelle éducation et une nouvelle société

Les observations, Cleyet le reconnaît de lui-même, portent sur l'esprit même des techniques pédagogiques plus que sur les programmes. Peu à peu, cet esprit de réinvention va éclipser cette nécessité de planification. En mai 1964, le numéro du mois en question porte sur le « dégel » ; « un jour, peut-être, le dégel ». Il est intéressant de remarquer que ce « dégel » tant espéré ne concerne pas simplement la relation enseignant-enseigné ou la rénovation des programmes, mais porte sur trois rubriques (qui s'apparentent à des dimensions) : des « structures scolaires nouvelles », l' « enseignement d'aujourd'hui », et « formation/information des professeurs »[1409].

2.1. Nécessité d'une pédagogie nouvelle

En avril 1966, le numéro 60 des *Cahiers* porte sur l' « éducation moderne » ; *Les Cahiers pédagogiques* publient alors un article[1410] de Bernard Courcoul, du Conseil en formation et en organisation de l'Institut de Promotion de l'Agriculture. Bernard Courcoul[1411] y décrit la « nécessité d'une pédagogie nouvelle »[1412]. Ce texte est présenté par la revue en ces termes :

> « Quels sont les objectifs des *Cahiers pédagogiques* ? Nous sommes parfois embarrassés pour répondre à cette question. C'est un fait tout de même qu'un auditoire de lecteurs des *Cahiers*, écoutant en octobre dernier, à Lyon, les deux conférences de M. Bertrand Schwartz dont on lira plus loin le texte, se sont sentis fondamentalement d'accord avec lui. Cet accord ne peut s'expliquer que par des principes communs. Quels principes ? Nous avons cru les discerner, présentés sous une optique personnaliste, dans une assez longue étude de M. Bernard Courcoul. Celui-ci a eu la grande amabilité de la résumer pour les Cahiers en un texte fort court, dont le caractère schématique a l'avantage de situer nettement les choses. M. Bernard Courcoul donne également à la revue *Citoyens 60* ces pages qui sont le fruit d'une expérience et d'un travail d'équipe réalisés depuis plusieurs années à l'Institut de Promotion de l'Agriculture »[1413].

[1409] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, p. 7.
[1410] Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966, pp. 5-7.
[1411] Bernard Courcoul appartenait au Conseil en formation et en Organisation, et à l'Institut de Promotion de l'Agriculture.
[1412] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966.
[1413] In Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », *op. cit.*, p. 5.

Donc, à en croire cette présentation, la pertinence de ce texte et sa force explicative de ce que semblent être les objectifs de la revue n'auraient d'égal que le format relativement court qui le caractérise. Ce texte présente les raisons pour lesquelles une pédagogie nouvelle est nécessaire et explique comment se compose une pédagogie nouvelle. Pour Bernard Courcoul, « c'est une tâche urgente car la pédagogie telle qu'elle est enseignée nous vient de la société d'hier, elle n'est plus adaptée à l'évolution sociale, et encore moins à un projet de transformation de la société »[1414].

2.2. Imbrications entre société et pédagogie

La notion de « société traditionnelle » est dans le viseur de Bernard Courcoul. La société traditionnelle, l'auteur la qualifie de société « parfaitement intégrée ». Les hommes notamment, selon lui, « sont parfaitement adaptés à la finalité et à l'organisation de la société ». C'est ce qui caractérise, et les sociétés primitives et les sociétés traditionnelles : c'est-à-dire que les forces de la stabilité prennent le pas sur les forces du mouvement. Ainsi Courcoul écrit-il : « Ce qui fait la société traditionnelle, c'est la sclérose et le souci de l'ordre »[1415].

Cet ordre se maintient, perdure, car tout dans cette société est fait pour pérenniser cette cohérence. Et à cet endroit, Courcoul écrit le passage suivant :

> « Il faut respecter l'autorité : l'autorité des parents, l'autorité des professeurs, l'autorité des patrons, l'autorité des notables religieux ou civils. Il faut penser bien. L'art doit respecter certaines normes, il faut être discipliné et savoir se tenir à sa place »[1416].

Plusieurs choses sont à faire remarquer sur ces quelques lignes : l'autorité comme principe dans différentes sphères (familiale, éducative, professionnelle, religieuse) est ce qui relie les personnes au vu de cet ordre à maintenir ; il y a des normes, une distribution très précise des rôles et une répartition très rigoureuse des « places » ; et troisième point, « il faut être discipliné », il ne faut pas sortir de ce chemin déjà tracé.

Courcoul fait donc remarquer que les hommes qui pourraient être heureux dans ce genre de société doivent au préalable en avoir accepté le principe, et en particulier en avoir reconnu la nécessité. Et ce qui va participer à faire reconnaître la nécessité d'une telle société, d'un tel fonctionnement, est en fait la pédagogie :

> « […] C'est la pédagogie qui accomplira cette tâche, c'est elle qui intégrera les hommes à la société. Tout le monde a recours à elle : les parents pour se faire respecter, l'Etat pour avoir des sujets fidèles, les dirigeants pour avoir de bons collaborateurs, les patrons pour avoir de bons ouvriers, les institutions pour sauver les valeurs traditionnelles »[1417].

2.3. Pédagogie et société traditionnelles : stabilité, ordre, hiérarchies

De fait, dans l'objectif d'un maintien d'une telle société traditionnelle basée sur la stabilité, la pédagogie sera conservatrice. Et l' idée même de « conservation » a donc dans ce cas comme objectif de « former les enfants et les hommes en fonction de ce qu'on attend d'eux pour assurer la permanence des institutions, des pouvoirs, des valeurs »[1418]. Suivant ce raisonnement, société traditionnelle et pédagogie traditionnelle vont de pair. Courcoul estime que ce qui domine dans la pédagogie traditionnelle est la notion de « modèle ». Cette notion

[1414] *Ibid.*, p. 5.
[1415] *Ibid.*, p. 5.
[1416] *Ibid.*, p. 5.
[1417] *Ibid.*, p. 5.
[1418] *Ibid.*, p. 5.

de « modèle » est en harmonie avec l'idée de stabilité, de place, et de conservation puis de pérennisation. Et par « modèle », Courcoul entend un « type d'homme servant de référence », qu'il s'agisse de « l'honnête homme », de « l'homme de goût », ou encore de « l'homme cultivé ». Courcoul précise que ces qualités (l'honnêteté, le goût, la culture) sont à entendre « dans le sens que leur donnent les dirigeants de la société, la classe dominante, la bourgeoisie par exemple »[1419].

Le développement de la personne n'est pas la ligne directrice de cette pédagogie traditionnelle. En effet, son « élément moteur », écrit Courcoul, ne contient pas de « référence continuelle » à la liberté de la personne, pas plus qu'il n'est question de responsabilité de la personne. Ce qui est au cœur de cette pédagogie est « l'acquisition maximum de connaissances reçues ». Pour Courcoul, tout cela explique « le caractère dévorant des programmes et les lamentations des éducateurs qui se désolent de ne pouvoir former l'esprit des élèves »[1420].

Certes, Courcoul reconnaît que la pédagogie traditionnelle vise à développer l'intelligence mais il nuance en écrivant que cette visée se fait « en fonction d'une certaine bienséance, d'un certain ordre social »[1421]. Et donc, par rapport à cet enjeu, c'est réellement la discipline qui devient un élément majeur de cette pédagogie et de cette société. Majeur car, la discipline va rendre l'élève réceptif à ce que Courcoul nomme en l'occurrence « endoctrinement » : « Plus la réticence de l'élève est grande, plus forte se fait la contrainte, contrainte scolaire et contrainte morale »[1422].

Et l'élève donc joue le jeu : en tout cas, l'élève s'ajuste à cette situation. Et de cette manière, l'auteur fait remarquer que d'une part, l'élève accepte les règles du jeu en essayant du mieux qu'il le peut d'être un « bon élève » (« bon élève, sage et bien élevé »), mais que d'autre part, il accepte l'autre versant de ce jeu, qui est la « concurrence effrénée » (par le moyen parfois du « copiage », écrit Courcoul) qui préparera l'enfant à la concurrence du monde des adultes dans un type de société, « la concurrence sociale et économique au sein de la société libérale »[1423].

2.4. Elaborer une pédagogie nouvelle, penser la transformation vers une société nouvelle

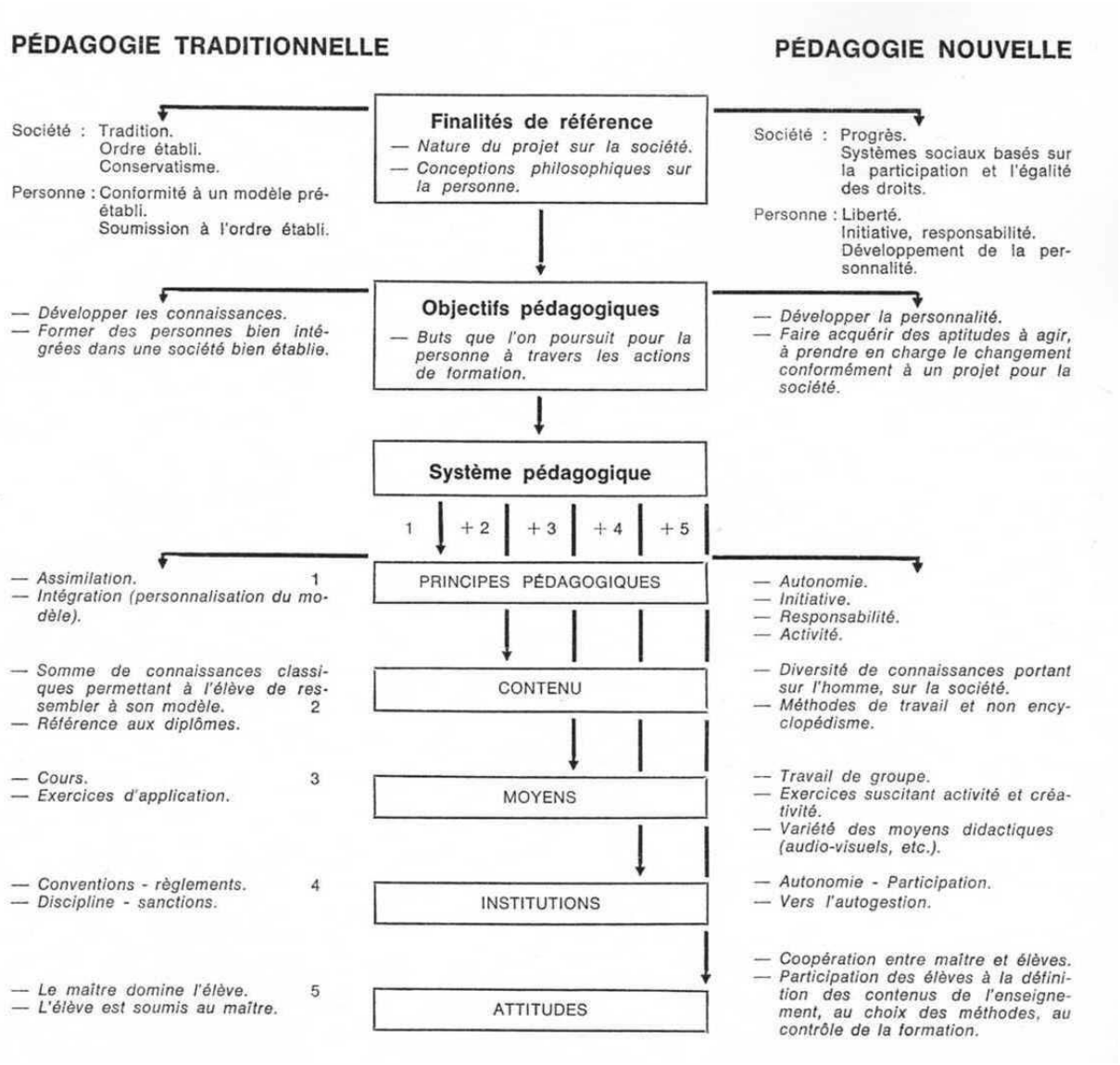
Soit donc la pédagogie traditionnelle. Courcoul se lance à ce moment du texte dans un approfondissement de ce qui compose et caractérise la pédagogie traditionnelle :

> « Si maintenant on considère la pédagogie traditionnelle proprement dite, on constate qu'elle vise à la transmission d'un « connu » défini en fonction d'une conception totalitaire du savoir et constituant le contenu de l'enseignement. Elle cherche à créer un contexte favorable à cette acquisition de connaissances par les moyens suivants : des méthodes pédagogiques autoritaires à dominante didactique ; des relations entre le maître et les élèves caractérisées par l'autorité d'un côté et la déférence de l'autre ; des institutions de formation caractérisées par la discipline, les règlements austères, les sanctions, punitions et récompenses »[1424].

En mettant en relief les différents niveaux qui structurent la pédagogie traditionnelle, Courcoul estime qu'il faut donc se servir de ces différents niveaux que sont le contenu, les méthodes et les institutions, pour réfléchir à l'élaboration d'une pédagogie nouvelle.

[1419] *Ibid.*, p. 5.
[1420] *Ibid.*, p. 5.
[1421] *Ibid.*, p. 5.
[1422] *Ibid.*, p. 5.
[1423] *Ibid.*, p. 5.
[1424] *Ibid.*, p. 6.

Courcoul propose le schéma suivant :



Courcoul propose donc une réflexion sur ce que pourrait être une société nouvelle et une pédagogie nouvelle. L'auteur souhaite, non pas placer la stabilité au cœur de cette société, mais le mouvement : la société nouvelle doit être selon lui « une société en mouvement ». Par « société en mouvement », Courcoul entend également l'idée d' « une société qui est animée par un projet de transformation ou d'évolution, que ce projet soit soutenu par un accord national ou par une minorité d'hommes et de groupes »[1425]. L'aspect de finalité est essentiel à saisir. Ce projet de société en mouvement est à concevoir en harmonie avec une finalité bien précise : en l'occurrence, par « finalité explicite », Courcoul évoque les notions de démocratie politique, économique et de socialisme. Ce projet de société doit également correspondre à des objectifs bien délimités : Courcoul parle d'un plan politique et d'un plan économique (du point de vue économique, il donne l'exemple de la participation des travailleurs à la vie économique). Courcoul évoque enfin une dernière variable : que le projet de société nouvelle soit animé par « une philosophie progressiste et humaniste de promotion de la liberté et de la

[1425] *Ibid.*., p. 7.

responsabilité des hommes, donc, sur le plan social, de leur participation à toute forme d'action collective »[1426].

La pédagogie nouvelle sera donc en conséquence ce qui pourra rendre possible un tel projet de société. Ainsi, les objectifs de la pédagogie nouvelle pourraient être formulés de la manière suivante :

> « […] préparer les hommes à prendre en charge le changement de la société actuelle selon un projet progressiste ayant pour but de développer la personnalité de chacun et de lui permettre de conquérir sa liberté et sa vérité »[1427].

Du point de vue des moyens, cette pédagogie sera basée sur la notion de « participation ». En effet, Courcoul met en avant que « dans une optique philosophique centrée sur la personne, la formation s'acquiert, mais ne se reçoit pas ». Donc, en partant de ce principe, chaque individu quel qu'il soit, un enfant ou un adulte, a « la possibilité de progresser, de participer, d'être responsable »[1428]. Les méthodes pédagogiques se doivent quant à elle d'être principalement actives et « basées sur une expérience personnelle qui vient renforcer l'apport des relations sociales (classe, équipe de travail) »[1429]. Et de ce fait, le contenu de l'enseignement différera du contenu de l'enseignement selon une pédagogie traditionnelle : la priorité ne sera plus dès lors de travailler l' « aptitude à répondre aux colles d'un examinateur et à acquérir sans coup férir les divers diplômes qui donnent une position enviable dans la société »[1430] mais davantage l' « aptitude à traiter une information, à la critiquer, à l'intégrer »[1431] et l' « aptitude à comprendre des problèmes nouveaux »[1432]. Les institutions de formation doivent selon Courcoul permettre la participation des élèves ; une participation qui touche certes à l'organisation matérielle et également une participation à la définition même de l'enseignement et au contrôle de cet enseignement. Les méthodes pédagogiques doivent pouvoir rendre réalisables des « systèmes d'auto-gestion », écrit Courcoul. Ce qui n'est évidemment pas sans conséquences du point de vue de la relation entre le maître et les élèves. Courcoul en appelle à une « révolution radicale des relations entre le maître et les élèves :

> « […] Le maître doit abandonner son attitude autoritaire pour devenir un animateur pédagogique : il doit être persuadé qu'il n'a pas la Vérité infuse qu'il devrait transmettre coûte que coûte, mais être celui qui aide ses élèves à conquérir leur liberté et à découvrir leur vérité »[1433].

2.5. Etre démocrate et en finir avec l'illusion démocratique

Un tel projet, une telle entreprise, n'est pas chose aisée, Courcoul en est parfaitement conscient. Il reste lucide ; il n'est pas question de « procédés » et de « recettes », comme si le simple respect de l'utilisation et la simple application à un moment donné entraîneraient de fait l'évolution souhaitée. Courcoul reconnaît donc que rien n'est automatique et même acquis car tout simplement le contexte social va jouer un rôle majeur, bien plus important nous dit-il que « les intentions individuelles des pédagogues »[1434].

Courcoul fait le constat suivant :

[1426] *Ibid.*, p. 7.
[1427] *Ibid.*, p. 7.
[1428] *Ibid.*, p. 7.
[1429] *Ibid.*, p. 7.
[1430] *Ibid.*, p. 7.
[1431] *Ibid.*, p. 7.
[1432] *Ibid.*, p. 7.
[1433] *Ibid.*, p. 7.
[1434] *Ibid.*, p. 7.

> « Notre société se réclame constamment de la démocratie et de la tradition humaniste. En réalité, l'homme est de plus en plus encerclé, dominé par une société de consommation et non de participation. Combien d'associations, de municipalités, de groupes, voire de coopératives sont gérés de façon réellement démocratique ? Très peu »[1435].

Non seulement, il va être difficile d' « instaurer la pédagogie nouvelle »[1436], mais de plus le fait d'éventuellement confondre « modération » et profondeur pourrait avoir des conséquences fâcheuses. En effet, le paradoxe est que le changement partiel et de surface serait stratégiquement ce qui serait le plus facile et rapide à mettre en place mais en même temps, n'aurait en commun que la forme de la pédagogie nouvelle mais n'aurait rien à voir avec le fond :

> « […] Il ne faut pas se leurrer : l'introduction de certains procédés (exercices d'application, travaux manuels, procédés audio-visuels…), de certaines habitudes (suppression de l'estrade du maître, moindre rigueur de la discipline, modification des sanctions) ne transforment ni les structures antérieures, ni les attitudes fondamentales, et ne sont en fait qu'une pédagogie traditionnelle déguisée »[1437].

Courcoul présente donc les enjeux et les obstacles dans le cadre de l'évolution de l'enseignement et de la démocratisation de l'enseignement. Davantage que la simple question de la « liberté d'accès », Courcoul évoque une problématique qu'il juge essentielle : l'évolution des contenus, des méthodes et des attitudes dans l'Ecole.

3. Repenser le rapport aux temps

Il va être question d'un nouveau rapport au temps. Pour cela, nous allons commenter trois textes publiés dans la revue entre 1960 et 1965 : un texte de Michel Glatigny[1438], un texte de Claire Roby et un texte d'Alfred Grosser[1439].

3.1. Hier pour aujourd'hui ?

Un premier questionnement du rapport au temps était déjà évoqué en rapport avec le langage : faut-il s'adapter à un nouveau langage ? Que faire du langage d'hier ? Reportons-nous à une contribution Michel Glatigny en mars 1960.

Tout un jeu de tensions est alors à l'œuvre. Michel Glatigny, professeur au lycée de Douai, décrit en mars 1960, les trois grands principes qui inspirent les enseignants[1440]. En l'occurrence, il est question du « respect de la vérité », du « pont entre la vie et les connaissances livresques » et « l'enseignement comme formation des hommes de demain ». Ce jeu de tensions est évoqué depuis l'enseignement du français.

Ce que nomme Michel Glatigny dans « le respect de la vérité », est l'exactitude. L'exactitude est incontournable dans les compositions françaises. Glatigny part d'une situation concrète :

> « Si nous faisons décrire une partie de football (de ballon-au-pied ?), pouvons-nous à la fois exiger le respect de la vérité et proscrire tout néologisme, tout emprunt aux langues étrangères ? Certes nous devons demander

[1435] *Ibid.*, p. 7.
[1436] *Ibid.*, p. 7.
[1437] *Ibid.*, p. 7.
[1438] Michel Glatigny est alors professeur au lycée de Douai, il sera par la suite reconnu comme linguiste.
[1439] Alfred Grosser enseigne dans un premier temps à l'Institut d'Etudes Politiques où il devient professeur ; il est par la suite directeur de recherche de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. Il enseigne enfin dans de nombreuses universités et devient également chroniqueur dans divers journaux.
[1440] Michel Glatigny, « Doit-on s'en tenir au vocabulaire d'hier ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, pp. 33-37.

> que nos élèves emploient, à la place d'un terme étranger, les mots français utilisés dans la langue des sports : **arbitre, but, tirer** (et non **shooter)**, etc. Mais, quand un joueur a fait une faute, l'arbitre, dans les copies de nos élèves, doit-il crier : « **pénalité** », qui signale une faute bien précise et annonce une réparation déterminée ? Le problème se complique encore pour « **corner** », qui ne peut être rendu que par une périphrase. […] »[1441]

Les noms précis doivent être utilisés sous peine de « bannir le mot propre ». Glatigny critique à cet endroit M. Georgin, auteur d'un ouvrage, *Code du bon langage*, dans lequel Georgin corrige certains mots, pour ne pas utiliser certains termes, trop anglicistes en l'occurrence, dans le sport.

Il en est de même dans d'autres domaines que le sport :

> « En instruction civique, dans les grandes classes, dans les journaux, doit-on parler de « **l'investissement-effectué-avec-les-seules-ressources-de-l'entreprise** », pour éviter **auto-financement**, également condamné par M. Georgin, qui ne voudrait pas voir ce terme en dehors des revues de sciences économiques ? (…) »[1442].

Pourtant, écrit Glatigny, « le mot désigne un phénomène général dont les conséquences fiscales et économiques touchent tous les citoyens »[1443]. Pour lui, « la vie est entrée dans la vie courante »[1444] ; et de fait, les linguistes ne peuvent ignorer cela. Selon Glatigny, « […] dans une démocratie, tous les électeurs doivent pouvoir se faire une idée des mécanismes économiques qui conditionnent le niveau de vie des différents groupes sociaux »[1445]. Glatigny prend ainsi plusieurs exemples, et d'une certaine manière, à chaque fois, la situation est la même du point de vue de la pratique : le choix entre un néologisme et une impropriété. Cette impropriété présente un défaut majeur : celui de mal saisir la réalité et dont la conséquence est qu'elle va mal la désigner par la suite.

Une phrase fait le lien entre ce premier principe et le deuxième principe : « nous ne pouvons fermer les yeux sur notre univers »[1446]. Cette phrase permet de faire la transition entre le souci de parler avec exactitude, de respecter la vérité, et le deuxième principe qui est d' « établir un pont entre la vie et les connaissances livresques »[1447]. Reprenant un article récent de M. A. Rigaud, Glatigny met en avant un réflexe caractéristique des inventeurs français des siècles précédents : « une fâcheuse habitude »[1448], écrit-il à ce sujet. Ces inventeurs se sont distingués en désignant leurs inventions par des périphrases : Glatigny prend les exemples de la grue qui fut « une machine pour élever les fardeaux » et de la drague qui fut « une machine pour nettoyer les ports et enlever le sable ». Glatigny estime qu'il est question de « timidité devant le néologisme »[1449]. Cette timidité montre « l'influence de maîtres trop attachés à la langue d'hier »[1450]. Glatigny écrit : « Pour la pureté même de la langue, il faut tenir compte des exigences de la société actuelle et aussi des conditions matérielles dans lesquelles le langage est utilisé […] »[1451]. L'écrit n'a plus la même position ; l'écrit n'est plus aussi dominateur. Glatigny constate un recul de l'écrit devant l'émergence de la parole, notamment grâce à la T.S.F. et la télévision. La conséquence est que l'expression doit être concise : « les émissions radiophoniques, les conversations téléphoniques au temps

[1441] *Ibid.*, p. 33.
[1442] *Ibid.* p. 34.
[1443] *Ibid.*, p. 34.
[1444] *Ibid.*, p. 34.
[1445] *Ibid.*, p. 34.
[1446] *Ibid.*, p. 34.
[1447] *Ibid.*, p. 34.
[1448] *Ibid.*, p. 34.
[1449] *Ibid.*, p. 34.
[1450] *Ibid.*, p. 34.
[1451] *Ibid.*, p. 34.

limité exigent une stricte économie de mots dont la langue du 19e siècle n'avait aucune idée »[1452], écrit Glatigny. L'évolution semble logique et déjà quelque peu visible :

> « Au 18e siècle, pour éviter un emprunt à l'étranger Ŕ le lorrain **cartouffle** (Kartoffel) ou le méridional **patate** Ŕ on a créé un mot composé savoureux mais long : **pomme de terre**. Deux siècles après, dans la presse des restaurants, on n'entend plus parler que de « **pommes** ». Pour éviter une équivoque avec le fruit, la langue populaire utilise presque uniquement **patate**. Que cet exemple nous serve de leçon : le mieux est parfois l'ennemi du bien […] »[1453].

Un entre-deux est possible entre d'un côté, la lutte contre la dégradation de la langue (l'omniprésence grandissante de cris et de monosyllabes par exemple) et le fait de s'adapter au monde en cours : il doit être concevable de proposer « des expressions acceptables dans les circonstances actuelles »[1454], écrit Glatigny.

Une fois de plus, Glatigny lie les différents principes, et la phrase qui permet la transition entre le deuxième et le troisième principe est la suivante :

> « […] Malheureusement les programmes laissent peu de temps pour un enseignement si utile de nos jours. Peut-on ignorer la langue parlée aujourd'hui ? Est-il même possible de ne considérer que le présent ? »[1455]

Glatigny écrit :

> « L'enseignement doit former les hommes de demain. Nos enfants doivent être armés pour parler correctement la langue de 1975 qui ne peut être celle de 1930, ni même celle de 1960. Chaque maître du second degré devrait avoir un sens de la langue que seule peut donner une étude scientifique des faits de langage et de style. Cette tâche est au dessus de nos possibilités »[1456].

La conclusion porte sur les visées de l'enseignement : « dans le domaine du vocabulaire, comme dans les autres disciplines, notre tâche est de former des esprits ouverts qui sachent réfléchir, sentir, s'adapter »[1457], écrit Glatigny.

Alors qu'hier représentait la référence pour aujourd'hui, l'éducation se tourne vers l'avenir. L'éducation doit se baser sur le présent pour construire demain ; le passé devient ainsi un espace clos. Et c'est la tradition en tant que reproduction continuelle du passé qui se trouve au cœur de certains textes.

3.2. L'aliénation de la tradition

Quelques mois plus tard, Claire Roby évoque la dialectique du passé et de l'avenir. Elle écrit en mai 1960 :

> « Le but de l'éducation est d'insérer l'individu dans la société à laquelle il appartient, de telle sorte qu'il se réalise lui-même en aidant au développement et au mieux-être général. C'est de ce double but, aux aspects contradictoires, que naissent d'abord les difficultés de l'éducation […] »[1458].

Roby évoque donc l'entrée dans le monde et la participation au développement de la société, la réalisation de soi chez l'individu et son rôle dans la société, comme étant le propre des finalités de l'action éducative. Elle poursuit :

[1452] *Ibid.*, p. 34.
[1453] *Ibid.*, p. 34.
[1454] *Ibid.*, p. 34.
[1455] *Ibid.*, p. 35.
[1456] *Ibid.*, p. 35.
[1457] *Ibid.*, p. 37.
[1458] Claire Roby, « Le passé, l'éducation et l'avenir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 21, *L'enseignement des mathématiques*, mai 1960, pp. 88-91.

« Tout cela donnait une éducation dont nous allons essayer de montrer les caractéristiques majeures :

- Puissance de l'exemple passé ou actuel, l'actuel ne servant d'ailleurs qu'à rendre proche le passé.
- Docilité à ces exemples, puisqu'on a toujours choisi ce qui, de tout temps, a paru être meilleur.
- Création d'habitudes par la répétition des gestes, matériels ou mentaux, qui ont été reconnus valables dans le passé.
- Effort pour l'effort.
- Analyse s'exerçant sur un milieu matériel et humain considéré comme presque fixe, analyse consciencieuse, mais faite à loisir (et peu à peu on se met à penser que seule est louable l'activité sur laquelle on s'attarde).
- Logique purement cartésienne.
- Application de règles longuement méditées, héritées des époques précédentes, à quelques minimes modifications près »[1459].

La société décrite est une société reproduisant systématiquement le passé et l'éducation consiste à trouver une place dans ce cadre prédéfini. Dans cette configuration, elle explique quelle est la logique de fonctionnement :

« L'enfant doit être docile, il doit suivre et obéir jusqu'au jour où la société estimera qu'à son tour il peut se faire suivre et obéir. Sa volonté sera trempée par des exercices dont le but pourra lui rester caché et qu'il n'est pas utile de lui exposer, car sa compréhension est, par nature, inférieure à celle de l'adulte Ŕ et non pas différente d'elle. L'élève doit avoir, dans tous les domaines, le plus d'exemples possible, d'où la nécessité d'une information riche et de forme encyclopédique. Le développement des facultés logiques, dont on ne connait qu'un seul modèle, devra être poursuivi par les exercices qui les mettent le mieux en valeur, à savoir le latin et les mathématiques »[1460].

On voit se dessiner ici une synthèse des principes de l'Ecole Disciplinaire (enfant-docile, répétitions, conditionnements, ordre du « même », etc.). C'est à cet endroit qu'elle mentionne justement cette idée de tradition en éducation :

« Pour conduire à bien l'éducation, l'humaniste du 16e siècle, l'honnête homme du 17e, le philosophe du 18e, l'homme cultivé du 19e siècle conserveront des critères dont l'âme antique est l'origine Ŕ l'âme antique, ou plus exactement les anciens dont nous avons recueilli le témoignage, c'est-à-dire une faible partie de ces sociétés si profondément divisées en classes. Aussi l'éducation met-elle en vedette les qualités de l'homme dont l'indépendance matérielle est assurée, mais qui est tributaire de la tradition, de l'ordre social qui l'a placé là où il se trouve. Les mêmes formes logiques sont communes à tous les raisonnements : tout au plus faut-il s'adapter à des circonstances légèrement différentes de celles qui ont été utilisées dans le passé […] »[1461].

Ce que Claire Roby dénonce est cette idée d' « ordre » et de répartition des places parfaitement immuable entretenue par la logique reproductive du rapport à la tradition. C'est ce rapport au passé qui empêche des changements radicaux en Education et dans le Monde.

3.3. L'absence du présent et du futur

La revue *Les Cahiers pédagogiques* publie en février 1965 un article[1462] d'Alfred Grosser, Directeur d'études et de recherches à la Fondation nationale des Sciences politiques, dont le

[1459] *Ibid.*, p. 88.
[1460] *Ibid.*, p. 88.
[1461] *Ibid.*, p. 91.
[1462] Alfred Grosser, « La fuite devant le présent », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui*, février 1965, pp. 34-35.

titre est « La fuite devant le présent ». Cet article est consacré à la modernisation de l'enseignement supérieur. La ligne directrice de cette contribution est de mettre en avant l'ignorance de la réalité contemporaine dans chacun des deux pays[1463].

Alfred Grosser fait un premier constat :

> « Quel allemand apprend-on dans les lycées et dans les facultés en France ? Pourquoi entend-on sans cesse et partout la même plainte : « Impossible de trouver de bons traducteurs pour des textes non spécifiquement littéraires ? » Il suffit de lire les versions données aux candidats au certificat d'études pratiques d'allemand (« pratiques ! … ») pour trouver les éléments de la réponse. Le vocabulaire du monde moderne, le vocabulaire technique, sociologique est absent »[1464].

Alfred Grosser n'est pas réellement convaincu que les professeurs de lycée initient leurs élèves avec de la littérature allemande du XXe siècle. Bien que des élèves de Seconde du lycée Fénelon de Lille lui aient témoigné du contraire, Grosser pense certainement cette initiative pertinente comme un épiphénomène ; pour lui, l'essentiel est toujours bien présent : « Les facultés de lettres ne sont pas favorables à l'étude des réalités contemporaines […] »[1465].

Et pourtant, selon lui, la situation est encore plus mauvaise en histoire qu'en germanistique. Grosser se lance donc dans le recensement suivant :

> « A la Sorbonne, une des questions à étudier pour l'oral du certificat d'études pratiques est, depuis 1961, « L'Allemagne depuis 1945 ». A Lyon, elle figure aussi. A Nancy, l'intitulé est « L'Allemagne au lendemain de la deuxième guerre mondiale » ; à Poitiers, c'est « La Constitution de la République fédérale d'Allemagne » qui est au programme ; à Toulouse, « La République fédérale et les deux Allemagne depuis 1945 ». Mais, d'une part, on n'en est pas là partout : à Grenoble, on ne dépasse pas 1848, sauf pour la philosophie où on atteint 1900 : à Clermont, on s'arrête en 1933 ; à Caen en 1945. D'autre part, il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit que d'une question sur cinq ou six pour un certificat sur quatre » [1466].

Grosser met en lumière l'impasse faite sur des questions contemporaines, notamment l'économie allemande :

> « Quel temps le candidat consacrera-t-il à l'économie allemande actuelle à Dijon où le programme complet du certificat est conçu ainsi :
>
> - Les institutions allemandes aux XIVe et XVe siècles.
> - Géographie économique de l'Allemagne.
> - Le Bade-Wurtemberg.
> - La peinture en Allemagne.
> - Histoire du nationalisme.
> - La vie en Allemagne à l'époque romantique.
> - La conception de l'histoire au XIXe siècle » [1467].

Grosser propose de faire cette analyse systématiquement en effectuant le tour des facultés pour les programmes de 1961-1963. Dans cette entreprise, il ne se limite pas aux questions portant sur l'Allemagne, car, selon lui, il s'agit bien d'une attitude générale.

[1463] *Ibid.*, p. 34.
[1464] *Ibid.*, p. 34.
[1465] *Ibid.*, p. 34.
[1466] *Ibid.*, pp. 34-35.
[1467] *Ibid.*, pp. 34-35.

> Nous relevons toutes les questions concernant et la France et l'Allemagne au XXe siècle. A Aix, une question sur sept : « La France de 1914 à 1944 ». A Clermont, rien. A Lille, une question sur six : « La France de 1906 à 1946 ». A Grenoble, l'étude de la France s'arrête en 1939. A Caen, à côté de « Prix et activités dans l'Europe et le monde atlantique… du XVe au XVIIIe siècle », on relève « La seconde guerre mondiale », et « Doctrines et politiques démographiques dans le monde ». A Dijon, l'étude de la France s'arrête en 1799. A Bordeaux, une question sur « les structures sociales en Europe occidentale de 1815 à 1939 », une autre sur « la France de 1914 à 1945 ». A Rennes, rien. A Poitiers, une question sur « L'histoire intérieure et extérieure de l'Allemagne de 1918 à 1939 ». A Lyon, on s'arrête en 1914 pour l'évolution industrielle dans les pays de l'Europe occidentale. A Montpellier, rien. A Toulouse, une question sur « La France de 1914 à 1945 », une sur « L'Allemagne de 1870 à 1939 ». Toutes deux disparaissent en 1963-1965. A Strasbourg, une question sur huit est consacrée aux relations internationales de 1923 à 1939.
>
> A Paris enfin, la question la plus contemporaine du programme de 1963-1965 sera : « Les socialismes européens de 1864 à 1918 ». Pour le certificat d'histoire économique, les programmes s'arrêtent en 1914 pour l'Europe et en 1939 pour la France »[1468].

Pour Grosser, les conséquences sont de deux ordres. La première conséquence est qu'historiens et germanistes laissent l'écriture des ouvrages sur la France et l'Allemagne du XXe siècle aux savants d'autres pays, aux journalistes ou à des « amateurs éclairés »[1469]. Grosser explique qu'il a fallu attendre 1964 pour que soit créée une chaire d'histoire de la France au XXe siècle à la Sorbonne ; Grosser fait également remarquer qu'aucun étudiant de doctorat ne tenterait de choisir son sujet de thèse dans le second après-guerre : « L'entre-deux-guerres fait encore figure de zone dangereuse, réservée aux téméraires ! »[1470]

La seconde conséquence est en rapport avec les professeurs d'histoire des lycées. Grosser met en relief que les professeurs d'histoire des lycées ont donc le choix suivant : ne pas évoquer la période contemporaine ou en parler en « autodidactes » puisque cette période ne figure pas dans les enseignements reçus en faculté.

Grosser termine son article par le constat suivant :

> « Le résultat, c'est que les Français jeunes et moins jeunes qui vont en Allemagne ignorent non seulement les réalités de ce pays, mais souvent davantage encore l'histoire la plus brûlante du leur, sans même parler de la vie sociale et politique de la France actuelle »[1471].

Grosser parle donc de conceptions propres à La France et à l'Allemagne (Grosser évoque un contre-exemple en Californie notamment) qui montrent selon lui que l'école, le lycée, l'université n'incitent pas assez à s'ouvrir vers l'extérieur. L'Ecole au sens large ignore la réalité sociale, politique, internationale. Cette « fuite devant le présent » ne permet pas d'aller au bout de certains efforts et de certaines intentions. Ce fonctionnement ne peut ainsi donner que des résultats limités dans les diverses entreprises menées.

Première chose qui traverse ces trois textes : l'attention focalisée sur le passé. La Société est tout entière tournée vers un passé qu'elle reproduit sans cesse ; et l'enseignement également, n'est préoccupé que du passé. De cet enseignement, le présent est absent ; en l'état, il ne peut y avoir de futur différent d'une énième reproduction de la tradition. Le présent devient le lieu de la réflexion du futur.

[1468] *Ibid.*, pp. 34-35.
[1469] *Ibid..*, p. 35.
[1470] *Ibid.*, p. 35.
[1471] *Ibid.*, p. 35.

4. Repenser le rapport au monde

Ce nouveau rapport temporel qui se dessine est à mettre en relation avec un autre rapport au monde. Ce nouveau rapport qui tend à se dessiner va être évoqué depuis certaines disciplines, notamment la géographie.

4.1. Le rapport au monde : l'exemple de la géographie

La géographie est une discipline particulière ; elle occupe « une place originale »[1472], écrit Philippe Pinchemel[1473], professeur à la Faculté des Lettres de Lille. Deux raisons expliquent ce statut : la discipline de la géographie a été à l'origine de la majorité des transformations des méthodes pédagogiques et le fait que son enseignement même ait « une valeur de culture et de formation intellectuelle de grand intérêt »[1474].

Le recours aux méthodes nouvelles fut peut-être plus naturel et répondait sans doute à une certaine logique. Sont mentionnés : « l'utilisation des images, les sorties, les commentaires de cartes et de graphiques, la réalisation de cartes et de reliefs »[1475].

Au sein des énoncés, le réflexe de regarder l'autre, d'aller au devant de l'autre et de sa différence, est présent dès 1958. La géographie par exemple se caractérise par une sensibilité toute particulière à cet aspect. Il est question de la valeur pédagogique même de la géographie :

> « La valeur pédagogique de la géographie est donc importante. La géographie apprend aux élèves à lire une carte et à interpréter un graphique, à analyser et décrire des cartes et des photographies ; elle les habitue à ouvrir les yeux sur les milieux qui les entourent. De grands élèves bien formés et intéressés par la géographie ne regardent plus le cadre de leur vie quotidienne, celui de leurs vacances ou de leurs voyages avec des yeux indifférents ou ignorants ; les lettres d'élèves que nous recevons nous le prouvent avec évidence »[1476].

Une vision du monde est donnée dans l'enseignement de la géographie. Philippe Pinchemel écrit en février 1958 :

> « […] La géographie leur révèle tout à la fois l'unité et la divergence des continents, de leurs paysages, de leurs habitants. Elle explique les causes des traits originaux des différents pays, en montre les conséquences sur ces pays mêmes et sur les autres parties du monde »[1477].

La géographie et la fonction de son enseignement montrent le souci de s'ouvrir au monde et à la différence éventuelle de ce monde extérieur :

> « La géographie fait comprendre pourquoi il y a des pays pauvres et des pays riches, pourquoi l'économie de chaque état est indépendante ; elle décrit et explique la différence des genres de vie, des niveaux de vie, des styles de vie. La géographie insiste également sur les relations entre les hommes et leurs terroirs, sur la dépendance des hommes vis-à-vis des conditions naturelles de leurs milieux géographiques, mais elle montre également comment les hommes peuvent influer profondément sur ce cadre de la nature »[1478].

[1472] Philippe Pinchemel, « La géographie et l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 18 Ŕ22.
[1473] Philippe Pinchemel est alors maître de conférences à Lille en géographie; puis est nommé professeur à la Sorbonne. A partir de 1968, il devient président de la commission pour l'histoire de la pensée géographique au sein de l'Union Géographique Internationale et aura d'autres responsabilités en tant que président de la commission d'épistémologie et de l'histoire de la géographie du Comité national Français de Géographie.
[1474] *Ibid.*, pp. 18-22.
[1475] *Ibid.*, pp. 18-22.
[1476] *Ibid.*, pp. 18-22.
[1477] *Ibid.*, pp. 18-22.
[1478] *Ibid.*, pp. 18-22.

En tant que « science humaine de l'enseignement secondaire », la géographie se trouve en 1958 devant un défi : faire une place en son sein aux autres sciences humaines et économiques (« démographie, économie politique, sociologie, sciences politiques »[1479]). En ce sens, nous dit Philippe Pinchemel, il faut modifier les programmes. Eventuellement, il faudrait sacrifier quelques parties du programme de géographie.

4.2. Envisager la Terre et l'Homme

Le passé n'a plus son utilité de socle. Les débats en 1958 sur la géographie le montrent bien. Claude Masset[1480] évoque en février 1958 l' « usurpation » de la géographie[1481]. Cette « ancienne géographie », cette « géographie d'autrefois », écrit-il, n'a plus sa place. Cette géographie était située dans un certain type de culture :

> « […] la culture humaniste et classique, telle que d'après les modèles antiques l'avaient créée les pédagogues du dix-septième siècle ; une culture d'hommes de loisir, de propriétaires terriens. Magnifique formation, dont le prestige s'est imposé à la classe bourgeoise du dix-neuvième siècle, malgré son inadaptation à la civilisation industrielle naissante, mais qui aujourd'hui se voit minée par l'invasion des sciences et des techniques »[1482].

La culture décrite correspond à ce passé dont il faut s'éloigner, car il est un « passé clos », qui ne présente plus d'utilité pour penser le présent et réfléchir au futur. La géographie, dans cet ancien profil, ne présente plus guère de pertinence :

> « L'ancienne géographie était, comme l'histoire, à la fois un magasin d'accessoires rhétoriques, une matière première pour l'instruction civique, morale et patriotique, et une connaissance désintéressée. Mais la rhétorique se réduit aujourd'hui à l'apprentissage de la langue, et la formation du citoyen se fait surtout par la presse, la radio et le film. Quant à la connaissance désintéressée… La masse des connaissances qui sollicitent actuellement l'esprit humain est si écrasante que l'on est obligé de choisir, alors que tout choix est odieusement arbitraire : comment oser faire ce choix, et pourquoi le faire au profit de telle discipline plutôt que telle autre ? Connaissance désintéressée signifie aujourd'hui encyclopédisme, surcharge des programmes, gavage d'esprit et indigestion intellectuelle »[1483].

En substance, Claude Masset voudrait que l'enseignement géographique soit moins abstrait et davantage une méthode, une technique, voire « une façon d'envisager la Terre et l'Homme, et de prendre conscience de leurs problèmes »[1484]. C'est donc la question de l'ouverture au monde qui est mise en avant ; et cela, depuis les méthodes pédagogiques et les programmes. Cette question de l'ouverture met en jeu la possibilité de former une nouvelle sensibilité.

La question de l'ouverture se donne à voir dans l'exportation de l'enseignant français. L'enseignement français s'ouvre au monde. En octobre 1960, les *Cahiers* consacrent un numéro sur *L'Orient* en le publiant notamment sous l'égide de la Commission de la République Française pour l'éducation, la science et la culture[1485]. Ce numéro est placé sous la thématique de l'initiation aux civilisations. Dès les premières lignes de l'avant-propos, les coordonateurs de ce numéro Jean Delannoy et Francis Goblot s'expriment très clairement :

[1479] *Ibid.*, pp. 18-22.
[1480] Claude Masset est initialement professeur d'histoire et de géographie à Saint-Quentin dans l'Aisne, il est détaché par la suite au C.N.R.S. comme chargé de recherche en archéologie. Il participera à la vie de l'association de la Société d'Anthropologie de Paris.
[1481] Claude Masset, « Erudition et culture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 36 Ŕ39.
[1482] *Ibid.*, pp. 36 Ŕ39.
[1483] *Ibid.*, pp. 36 Ŕ39.
[1484] *Ibid.*, pp. 36 Ŕ39.
[1485] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 23, *L'Orient*, octobre 1960.

> « Le cahier que nous présentons aujourd'hui à nos lecteurs n'est pas un cahier comme les autres. Et cependant il répond très exactement à la mission que notre revue s'est assignée : contribuer à l'adaptation de l'enseignement français aux conditions de l'époque actuelle. Car aujourd'hui la planète est plus petite, le poids du monde ne s'exerce plus aux mêmes points du globe, et surtout certaines illusions n'ont plus cours, selon lesquelles chaque peuple se croyait le centre de tout. La connaissance et la compréhension des civilisations sont une nécessité »[1486].

Un certain nombre de *Cahiers* porteront sur ce rapport aux autres civilisations du Monde. En septembre 1964, les *Cahiers* évoqueront par exemple l'enseignement en Afrique Noire[1487].

5. Réorganisation administrative

A la rentrée 1965, la revue évoque la question de la démocratie à l'Ecole, en vertu de débats organisés lors de réunions et de commissions. Plus particulièrement, le numéro fait référence, au premier congrès national de ce qui devait devenir le Cercle de Recherche et d'Action pédagogiques le 11 novembre 1963. Suite à ce congrès, des commissions permanentes d'étude furent créées. L'une d'elles, présidée par M. Robert Bazin, proviseur du lycée de Bordeaux-Talence, avait pour thème « la gestion démocratique de l'établissement ». Le 12 novembre 1964, M. Bazin put déposer sur la tribune du deuxième congrès national un imposant dossier. Ce sont des extraits de ce dossier qui sont alors publiés en 1965.

La rédaction distingue trois types de texte. Tout d'abord, des textes sont rédigés par M. Bazin, pour amorcer l'étude du problème, pour donner son avis personnel, pour faire le point du travail accompli en commun. Ensuite, on peut y trouver des rapports adressés à M. Bazin par différents membres de la commission ; ceux-ci étant dispersés dans l'ensemble du territoire, leur participation a pris très souvent la forme écrite. Enfin, la revue a choisi de communiquer le compte-rendu de quelques rencontres et débats : réunion de membres lyonnais de la commission auprès de Mme Vidiani, directrice du lycée Edouard-Herriot ; discussion par le groupe du lycée de Lorgues (Var) des textes qui lui étaient communiqués ; congrès régional organisé par M. Darracq à Arcachon, pendant lequel M. Bazin exposa l'état des travaux de la commission ; rencontre de la Pentecôte 1964 à Sèvres, qui permit à plusieurs membres de la commission de se retrouver après deux journées de travail en commun.

Ces documents rendent compte d'une recherche, d'une exploration. La rédaction précise à ce sujet :

> « C'est dire que nous avons renoncé, pour présenter ce dossier, à toute architecture logique. C'est dire aussi que nous ne serions pas surpris que le lecteur estime parfois telle assertion choquante ou telle position dangereuse.
>
> Tel qu'il est, ce compte rendu des travaux de la commission de gestion démocratique des établissements constitue une base de discussion, d'une discussion dont nous ignorons à l'avance quelles seront exactement les conclusions, et qui se déroulera au troisième congrès national du Cercle de Recherche et d'action pédagogiques prévu à la Toussaint à Lyon. Une motion pourra être soumise au vote du congrès, dont la liberté d'appréciation restera entière » [1488].

Les textes fondamentaux sur le chef d'établissement et l'administration collégiale sont commentés au préalable par Robert Bazin. La revue publie également « Les réflexions d'un sociologue » par François Bourricaud. Sont communiqués les débats dans les sous-commissions (Lyon; Lorgues, Arcachon), ainsi que des extraits des communications des membres de la commission : Guy Féray, Georges Roche, Amédée Lleres, Jean Bédère, Marie-

[1486] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 23, *L'Orient*, octobre 1960, p. 3.
[1487] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 49, *Enseignement et civilisation en Afrique noire*, septembre 1964.
[1488] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 6.

Louise Lopez Pino, Jean Mourgues, Roger Brassart, Firmin Laffont. Le numéro évoque ensuite le débat sur la question à Sèvres, puis Robert Bazin émet quelques remarques en guise de conclusion. Le numéro se conclut sur des vœux et des recommandations.

La question de la démocratie à l'école s'annonce centrale dans ce mouvement de Rénovation. Ce dossier part du texte législatif pour le problématiser et pour chercher des intervalles possibles pour que des expérimentations puissent s'y insérer. Les débats mobilisent des enseignants et des universitaires, avant de laisser quelques pistes de travail et de réflexion. La démocratie, en tant que question centrale, à prolonger, puisque la rédaction précise que le prochain numéro des *Cahiers pédagogiques* contiendra les rapports des autres commissions permanentes qui seront également discutés par le troisième congrès national.

5.1. Etat des lieux de l'administration collégiale

Bazin se livre dans un premier temps à un examen des textes fondamentaux sur le chef d'établissement et l'administration collégiale :

> « Une évolution s'est produite dans la façon dont a été envisagée la gestion de l'établissement, évolution dans le sens d'une démocratisation. Bien que les premiers textes faisaient état dans le Cros et Devèze des conseils de classe et des conseils d'enseignement datent de 1939, la grande date du virage a été, comme on pouvait s'y attendre, 1945.
>
> Deuxième constatation: l'évolution ultérieure, caractérisée par l'envahissement de la bureaucratie centrale, a réduit à néant les bénéfices qu'on eût pu espérer de ce changement juridique »[1489].

Bazin en vient donc à conclure à l'initiative bien fondée et bienveillante des législateurs de 1945 et de tout ce regroupement de militants et de responsables ayant gravité autour du Plan Langevin-Wallon et des Classes Nouvelles ; mais en même temps, il regrette le manque d'actualité et d'ambition de ces textes :

> « En conclusion, il semble qu'il nous faille :
>
> 1° Saluer l'esprit dans lequel a œuvré le législateur de 1945;
>
> 2° Regretter qu'il ait été si timide ;
>
> 3° Regretter davantage que la voracité du centralisme bureaucratique ait vidé son œuvre de toute substance ;
>
> 4° Regretter peut-être plus encore que chefs d'établissement et professeurs n'aient pas senti plus vivement l'importance de cette législation et n'en aient pas défendu plus vigoureusement les insuffisants avantages »[1490].

5.2. Rendre possible l'initiative de l'enseignant

Bazin souligne que plusieurs situations sont déjà envisagées dans les textes :

> « Nous avons voulu noter aussi que la circulaire du 16 novembre 1944 qui offre des ressources que nous croyons avoir été trop méconnues. Ce n'est pas en l'ignorant, mais bien au contraire en l'utilisant au maximum et en tâchant de la compléter (« Il va sans dire que ... ») que nous réussirons à faire participer les professeurs à la gestion de l'établissement.
>
> Deux voies nous ont été marquées par les textes;
>
> 1° La cogestion par les conseils;
>
> 2° La cogestion par délégation à certaines tâches de professeurs désignés par le conseil intérieur.

[1489] *Ibid.*, p. 7.
[1490] *Ibid.*, p. 11.

> L'évolution de la coutume Ŕ caractérisée par l'envahissement de l'administration centrale et le désintérêt des chefs d'établissement et des professeurs pour une législation qu'ils auraient pu vivifier Ŕ a réduit à presque rien cette cogestion, cependant que l'extension des services en de dehors de ce qui est proprement enseignement exigeait qu'elle l'amplifiât chaque jour davantage ».[1491]

L'aspect réformiste de la poussée de 1963 prend, deux ans plus tard, l'apparence d'un appel à la démocratie, et donc d'un plaidoyer pour une démocratie scolaire, mais en plusieurs moments, puisqu'il s'agit ici de rendre possible des moyens d'action par les enseignants.

En effet, au sujet de la gestion de l'établissement, une évolution vers la démocratisation s'est déjà produite. Les premiers textes sur les conseils de classe et les conseils d'enseignement datent de 1939. Le grand virage date de 1945. Seulement, cette annonce d'évolution reste vaine du fait de l' « envahissement de la bureaucratie centrale »[1492].

Dans les textes officiels anciens, notamment en 1815 (ordonnance du 17 février 1815[1493]) et en 1821 (statut du 4 septembre 1821[1494]), est traitée l'autorité du proviseur; l'autorité provisoriale est ainsi présentée comme unique dans l'établissement, absolue, et de pure et simple exécution.

Les textes de 1945 sont autres[1495], puisqu'ils évoquent l'administration collégiale comme un Conseil d'administration réuni habituellement deux fois par an, suppléé en cours d'année par un organe permanent, le Conseil intérieur. Avancée relative puisque Robert Bazin relève la timidité de ces nouvelles données. Par exemple, les deux conseils ne sont que *consultatifs* ; de plus, les questions soumises à leur compétence sont vagues et limitatives. La collégialité de l'administration énoncée par ces textes se heurte à la centralisation bureaucratique des décisions.

Est évoqué ensuite le conseil d'administration. Au sujet des décisions exécutoires. Concernant les points 1, 2 et 5 de l'article 6 de l'arrêté du 2 mai 1945[1496], Robert Bazin montre qu'ils sont « dans les faits inexistants ». Quant aux points 3 et 4, Robert Bazin les trouve « sans importance » : « le conseil d'administration n'a qu'à croire l'intendant sur parole et, de toute façon, la décision (sic) est soumise à l'approbation Ŕ au moins muette Ŕ du recteur (supposé connaître sans doute l'état des chaises et des torchons) ». Concernant le point 3, le conseil d'administration ne peut se prononcer, n'ayant aucun pouvoir.

Le « pouvoir acheter » sous-entend argent et que cet argent ne semble pas prévu puisqu'il ne semble pas permis d'en disposer. Concernant l'achat de petit matériel en petite quantité, l'intendant achète grâce aux crédits dont il dispose et qui ne dépendent pas d'une consultation extérieure à l'établissement. Mais, pour les autres cas, la décision est extérieure, le matériel doit être demandé aux services centraux.

Les décisions exécutoires du conseil d'administration semblent, dans ces cas précis, bien factices. Il en est de même du pouvoir délibératif dans les faits :

[1491] *Ibid.*, p. 12.
[1492] *Ibid.*, p. 7.
[1493] *Ibid.*, p. 8 : « Ordonnance du 17 février 1815: Art. 34 Ŕ Les proviseurs et principaux exécutent et font exécuter les règlements relatifs à l'enseignement, à la discipline et à la comptabilité ».
[1494] Cf. Annexe 4.
[1495] Cf. Annexe 4.
[1496] Cf. Annexe 4.

> « Délibérer sur un projet de budget à la confection duquel on n'a pas participé, c'est écouter défiler des chiffres auxquels on ne comprend pas grand-chose. Le conseil d'administration fonctionne ici comme une pure et simple chambre d'enregistrement »[1497].

Il en est de même lorsqu'il s'agit de vérifier le compte financier. Le projet de budget reste un projet et le compte financier est un constat ; le budget lui-même serait alors « l'acte décisif ». Pourtant, bien que n'étant plus dans les mains du ministère mais aux mains de l'intendance universitaire (service rectoral), le budget n'est pas davantage influencé par le projet du budget ; l'organisme administratif ayant le pouvoir réel.

L'avis du conseil d'administration n'influe pas plus lorsqu'il s'agit d'accorder ou refuser des crédits extraordinaires ou supplémentaires, à prendre sur les fonds de réserve de l'établissement ou ailleurs. Tâche autrefois de l'administration centrale, maintenant dévolue au service rectoral.

Pour Robert Bazin, les décisions seraient différentes si elles étaient prises par l'établissement, et par conséquent le conseil d'administration, et non par les bureaux.

Quant au pouvoir consultatif, l'article 8 précise que le « conseil d'administration donne son avis ». Pour Bazin, encore une fois, le texte diverge du déroulement réel des choses. L'avis n'est d'aucun poids, les bureaux disposent de la décision, notamment sur le point 1.

Au sujet du point 3, « le conseil d'administration n'est qu'une chambre d'enregistrement : il est bien évident que, dans 99 % des cas au moins, le conseil d'administration n'a pas de raison d'avoir un avis contraire à celui de l'intendant, qui dirige les agents »[1498].

C'est « sans compétence » et « sans action réelle » que semble souvent apparaître le conseil d'administration. Cette situation est mise en exergue dans l'article 9:

> « Le conseil d'administration n'a aucun moyen d'assurer la « prospérité » de l'établissement. L'assistante sociale, l'association des anciens élèves et le B.U.S. font ce qu'ils peuvent dans les secteurs indiqués. Le conseil d'administration n'a, en fait, aucune possibilité de se transformer en bureau de placement »[1499].

Le conseil d'administration n'a donc pas de pouvoirs réels, il se console de « pressions obliques » exercées « auprès des municipalités, lorsque celles-ci sont propriétaires des bâtiments, plus encore dans le cas des lycées municipaux ».

Bazin évoque enfin le conseil intérieur. Au sujet du point n°1, le conseil intérieur est dépourvu de tout pouvoir réel sur les questions énumérées : l'administration centrale prend les décisions, soit à l'échelon ministériel, soit à l'échelon rectoral.

Concernant le point n°2, le conseil intérieur peut porter « de très petites modifications » sur le système disciplinaire. Seulement, ces modifications seraient envisageables à partir du moment où l'on considérerait les règlements opérables, et non en désuétude.

Pour le point n°3, Bazin estime que « ce pouvoir est passé aux mains de la bureaucratie centrale, qui se moque éperdument de l'avis du conseil intérieur ».

Enfin, au sujet du point n°4, ce sont les services rectoraux ou académiques, ou selon la formule de Crozier « les fonctionnaires subalternes stratégiquement bien placés » qui décident selon les règles d'en haut. Bazin évoque l'anecdote suivante :

[1497] *Ibid.*, p. 9.
[1498] *Ibid.*, p. 10.
[1499] *Ibid.*, p. 10.

> « Un de mes collègues avait eu la chance de trouver parmi ses professeurs deux hommes suffisamment dévoués pour se charger, plusieurs heures par mois, de la bibliothèque : ils y guidaient les lectures et les recherches d'élèves. Ce type d'activité ne figure pas au « rollet » du ministère (rien, en général, de ce qui concerne le livre). Mon collègue déclara donc cette activité comme « orchestre de pipeaux » et les professeurs dévoués purent ainsi être rémunérés. Il y a deux ans, voulant en avoir le cœur net, il déclara l'activité réelle : elle fut rageusement rayée par le fonctionnaire subalterne ritualiste et les professeurs, cette année-là, travaillèrent pour rien. Il est revenu, bien sûr, à l' « orchestre de pipeaux ». Quand on vous dit qu'un lycée est un établissement « autonome »! »[1500]

5.3. Rechercher des espaces possibles de cogestion

A la vue et à l'analyse de ces textes officiels, les conclusions de Robert Bazin sont les suivantes :

1) il faut « saluer l'esprit dans lequel a œuvré le législateur de 1945 » ;

2) il faut « regretter qu'il ait été si timide »; il faut « regretter que la voracité du centralisme bureaucratique ait vidé son œuvre de toute substance » ;

3) et il faut « regretter peut-être plus encore que chefs d'établissement et professeurs n'aient pas senti plus vivement l'importance de cette législation et n'en aient pas défendu plus vigoureusement les insuffisants avantages »[1501].

La circulaire du 16 novembre 1944 semble ouvrir d'autres portes. La phrase « il va sans dire que ... » doit, selon Robert Bazin être utilisée au maximum pour que faire participer les professeurs à la gestion de l'établissement puisse se rendre possible. Deux voies seraient marquées par les textes : la cogestion par les conseils ; la cogestion par délégation à certaines tâches de professeurs désignés par le conseil. Cette cogestion n'a pas été possible par « l'évolution de la coutume », qui s'est donnée à voir dans l'envahissement de l'administration centrale et le désintérêt des chefs d'établissement et des professeurs « pour une législation qu'ils auraient pu vivifier ».

C'est la recherche d'espaces possibles à l'initiative de l'enseignant dont il est question. Après la prise de parole de l'enseignant, il faut assister à la recherche de prise d'initiatives.

6. Vers une autre conception scolaire

Il est difficile de regrouper en une direction de multiples témoignages. Nous avons choisi de réunir quelques thèmes qui caractérisent les diverses expérimentations et initiatives. Les initiatives que l'on peut observer dans le corpus sont notamment relatives à des expériences de coopérative et de cogestion. Cette nouvelle conception scolaire relie ces expérimentations depuis un objectif commun : former des démocrates. Il y aura à chaque fois une même priorité, celle du primat de l'éducation du citoyen. C'est donc depuis l'instruction civique et la discipline que vont partir ces expérimentations.

6.1. Objectif : former des citoyens

Pour Roger Gal, directeur de la Recherche à l'Institut Pédagogique National, il faut abandonner le cadre vieillissant de l'instruction civique pour envisager la notion d'éducation

[1500] *Ibid.*, p. 11.
[1501] *Ibid.*, p. 11.

du citoyen[1502]. Trois axes doivent rendre possible ce renversement : les connaissances, les qualités et les vertus :

> « 1° Quelles connaissances d'ordre historique, géographique, économique, scientifique, sociologique, juridique il convient de lui donner pour qu'il puisse comprendre les problèmes qui se posent au citoyen aujourd'hui ;
>
> 2° Quelles qualités d'esprit et de méthode lui sont nécessaires pour qu'il puisse s'informer et juger des problèmes de tous ordres que lui propose l'activité politique, en connaissance de cause, c'est-à-dire en étant capable de résister aux entraînements de la propagande ;
>
> 3° Quelles sont les vertus, au sens de Montesquieu, que suppose la vie en démocratie et auxquelles l'école devrait le préparer : sens du bien commun, de la solidarité, de la discipline consentie, de la responsabilité, etc., vertus exigées par la vie dans une société démocratique » [1503].

L'éducation civique « définit ce qu'il y a de plus commun, de plus général dans l'éducation à donner à la totalité des individus à l'époque moderne » [1504] ; l'éducation du civisme est le cœur de l'éducation moderne.

Premier élément : il faut pouvoir lire le monde ; il faut avoir les connaissances qui rendent possible une lecture du monde :

> « Ouvrons un journal sérieux d'aujourd'hui ; il contient des articles sur des questions de constitutions, d'élections, de partis, de réformes, mais aussi de politique économique, d'aptitudes envers les peuples colonisés, des problèmes juridiques, sociaux […] » [1505].

Mais Roger Gal souligne que les connaissances seules ne peuvent suffire à cette entreprise, il faut également des qualités d'esprit :

> « Mais il y a plus : il ne s'agit pas seulement de donner aux futurs citoyens que sont les jeunes gens d'aujourd'hui l'information et les connaissances nécessaires pour comprendre des articles de journaux ou l'exposé de certains problèmes. Il faut aussi qu'ils aient l'équipement intellectuel, les qualités d'esprit, de méthode, capacité d'esprit critique, faculté d'estimer, comparer des arguments, des faits, des statistiques leur permettant de juger de la présentation des faits ou du fondement des idées ou conclusions, programmes qu'on leur proposera tant dans les journaux ou revues qu'à la radio, dans les groupes culturels, comme dans les partis. Il faut qu'ils soient armés pour résister à la toute-puissance des propagandes sonores et visuelles qui s'exercent avec tant de force sur l'homme moderne. Leur donner la culture sans cet équipement intellectuel et moral, ce serait les asservir, plus encore que par l'ignorance, à la lettre de l'écrit ou de la propagande. Ce serait préparer des sujets dociles pour des régimes totalitaires » [1506].

Et troisième élément d'une éducation du citoyen : « l'initiation aux vertus fondamentales de la démocratie » [1507]. Roger Gal énumère d'ailleurs quelques unes de ces vertus : « esprit d'initiative, liberté, responsabilité, discipline voulue, sens de la solidarité, du travail avec les autres et pour les autres » [1508].

[1502] Roger Gal, « Ce que devrait être l'éducation du citoyen », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 9-11, p. 9.
[1503] *Ibid.*, p. 9.
[1504] *Ibid.*, p. 9.
[1505] *Ibid.*, p. 10.
[1506] *Ibid.*, p. 10.
[1507] *Ibid.*, p. 10.
[1508] *Ibid.*, p. 10.

Roger Gal ne modélise pas davantage cette question de l'éducation du citoyen qu'il laisse ouverte à chacun :

> « Je laisse à chacun le soin d'en décider, mais je crains bien que nul ne soit innocent en ce domaine, s'il est vrai que la vie adulte repose tellement sur les oppositions d'intérêts, la préparation à la guerre et sur la guerre en elle-même. C'est pour moi un critère suffisant : nous ne pouvons guère nous enorgueillir d'une culture ou d'une civilisation tant que la culture ou la civilisation cohabiteront avec tant de barbaries ou d'attitudes inhumaines »[1509].

Il faut voir dans cette question de l'éducation du citoyen, un positionnement personnel de l'éducateur face au monde et en vue de le reconstruire depuis sa classe, au sein d'une réflexion collective sur le monde :

> « Il resterait à parler de l'atmosphère générale dans laquelle une telle éducation devrait être donnée pour qu'elle soit efficace, de l'intérêt et de la foi des éducateurs et des adultes en général dans cette éducation, et d'abord dans la responsabilité du citoyen, de l'objectivité à laquelle l'enseignement proprement dit, mais aussi les utilisateurs et les producteurs des « moyens de masse », comme on dit aujourd'hui, devraient se soumettre. Et il y aurait beaucoup à dire et peut-être à déplorer.
>
> Mais laissons des sujets qui touchent à bien plus qu'à l'éducation. Et revenons à notre matière. Nous voyons qu'un tel programme d'éducation générale pour le citoyen est énorme, qu'aucun enseignement, à aucun niveau, ne le donne aujourd'hui pleinement. Et c'est une raison de plus pour sentir la nécessité de prolonger et d'élever l'éducation de la masse, je dis bien de la totalité des individus, doués ou non, bien au-dessus de ce qu'est aujourd'hui l'éducation du second degré, et au-delà de la scolarité elle-même. C'est une raison de plus pour ouvrir l'éducation à des données nouvelles qui, loin de détruire l'idéal de notre culture, ne font que le renforcer pour l'étendre à tout humain et à toute l'humanité »[1510].

6.4 Vers un civisme pratique

L'éducation du citoyen doit passer par un civisme pratique ; c'est ce qu'explique Yvette Bouisseren, professeur de philosophie au lycée Marseilleveyre :

> « S'ils prennent auprès de nous le goût de la liberté qui refuse également l'esclavage et l'anarchie, et s'ils savent la défendre mieux que nous n'avons su le faire, profitant de nos succès et surtout de nos erreurs, alors nous aurons respecté leur personne en leur donnant l'occasion de se réaliser »[1511].

Lors d'un Congrès des Cahiers pédagogiques à Marseille le 17 avril 1958[1512], la question du civisme pratique est abordée. M. Merignon, professeur d'allemand au lycée Marseilleveyre explique le renversement que doit vivre la question du civisme à l'Ecole :

> « Quand on parle d'instruction civique, on recherche ce que l'enfant doit apprendre, et c'est très bien, mais on arrive aussi à un enseignement magistral, donné de l'extérieur à l'enfant. Je crois qu'il faudrait l'inverse […] »[1513].

[1509] *Ibid.*, p. 11.
[1510] *Ibid.*, p. 11.
[1511] Yvette Bouisseren, « L'éducation de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 61-62, p. 61.
[1512] In « Le comportement de l'élève à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 38.
[1513] *Ibid.*, p. 38.

Ce renversement partirait d'un postulat, l'intelligence de l'enfant, et un objectif, l'ouverture sur les autres :

> « […] Ce qui est beaucoup plus difficile, et d'ailleurs beaucoup plus difficile dans notre domaine, c'est de construire le citoyen, de l'amener à se développer comme une plante intelligente […] » [1514].

> « […] Nous devons insister dans un sens civique et social, sur ce que l'individu doit fournir, apporter aux autres… » [1515].

Mme Rocchi, professeur de mathématiques au lycée Marseilleveyre résume donc cette idée de la manière suivante :

> « En somme, vous voudriez une éducation pour la vie collective dans les premières classes secondaires, qui serait une préface à l'instruction civique proprement dite qui viendrait ensuite » [1516].

Des exemples concrets sont mis en évidence dans la revue. P. Chavanne, professeur au lycée Marseilleveyre, explique la place centrale de l'éducation du citoyen dans son établissement :

> « Parmi les caractères originaux du lycée Marseilleveyre se trouva dès l'origine le souci de la formation morale et spécialement de la formation civique de l'enfant. L'organisation même de la vie collective et la place donnée à la responsabilité des élèves dans cette vie en étaient un *signe*[1517] […] » [1518].

Deux axes guident cette orientation :

> « 1° Amener l'enfant à accepter la vie collective et ses exigences ; lui donner le respect de la collectivité et lui faire prendre conscience de la vie en collectivité, de ses limites et de ses règles. C'est en ce sens que peut être envisagée une expérience d'autodiscipline.
>
> 2° Lui donner le sens de la collectivité et le goût de l'action collective ; développer, chez ceux qui en manifestent le goût et le désir, le sens du service social ; donner le sens et le goût des responsabilités » [1519].

Concernant le lycée Marseilleveyre et la classe de P. Chavanne, il s'agit d'une expérience à partir d'une collectivité de trente membres s'administrant elle-même. Au sein de cette collectivité, des responsables assument des charges nécessaires à la vie de la classe :

> « Celles-ci vont de la plus simple, comme le service de la craie et du tableau ou des portes ou fenêtres, à des charges plus complexes comme secrétaire, trésorier, responsable de l'ordre et de la propreté ; ces charges ont en général deux titulaires et sont attribuées librement à la demande et selon le goût de chacun. Certaines toutefois sont électives lorsqu'elles demandent une autorité particulière : celle de délégué de classe par exemple » [1520].

[1514] *Ibid.*, p. 38.
[1515] *Ibid.*, p. 38.
[1516] *Ibid.*, p. 38.
[1517] Souligné par nous.
[1518] P. Chavanne, « Dans le cadre de la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 40-41, p. 40.
[1519] *Ibid.*, p. 40.
[1520] *Ibid.*, p. 40.

Cet exercice de la charge a donc potentiellement trois fonctions ; la charge est « une occasion de service social », « un effort de volonté » et « un exercice d'autorité » [1521]. De plus, ces charges sont contrôlées en permanence :

> « Chaque mois se tient une assemblée générale au cours de laquelle toutes les questions relatives à la vie de la classe sont examinées et discutées très librement ; la façon dont les charges ont été exercées est également examinée et les titulaires peuvent demander à être relevés de leur charge, de même que le remplacement peut être décidé par l'assemblée. Un certain roulement et la multiplicité des charges permettent d'ailleurs à presque tous d'y prendre part » [1522].

La base de cette expérience s'origine sur la reconnaissance de l'intelligence de l'élève et de ses capacités. Suzanne Brunet, du Lycée E. Quinet à Lyon, ajoute à cela la notion de « service d'autrui » :

> « […] il est bon que l'enfant soit habitué à agir dans un sens communautaire, à lutter contre son individualisme, son égoïsme : c'est une base solide pour une formation du citoyen. Il y aurait à réfléchir, de ce point de vue-là, sur l'organisation de nos classes […] » [1523].

Suzanne Brunet raconte d'ailleurs un épisode pendant lequel des élèves ont pris l'initiative de s'emparer d'un problème dans la classe, au sujet d'une élève. Face au probable redoublement d'une élève en difficulté, notamment en mathématiques, deux élèves étaient alors venues trouver l'enseignante ; Suzanne Brunet raconte :

> « Nous connaissons bien Mireille, nous voudrions l'aider, sa maman a été malade, est-ce que nous ne pourrions pas, puisqu'il paraît qu'elle ne sait pas faire ses constructions géométriques, la prendre tous les soirs, ou trois fois par semaine en faisant un roulement, pour arriver à ce qu'elle rattrape son retard ? Nous voudrions qu'elle ne redouble pas, parce qu'elle fait vraiment partie de la classe. Au bout de quinze jours, les élèves avaient obtenu, pour les constructions géométriques, des résultats auxquels le professeur n'était pas parvenu. Je vous donne cet exemple, je pourrais en donner d'autres. Certes, ce n'est pas de l'éducation civique. Cependant ce sont là des résultats fragiles ; il faudrait, pour les consolider, plusieurs années de travail dans le même esprit » [1524].

On distingue cette volonté de se tourner vers l'autre et ce « service d'autrui » n'est pas réservé à la seule discipline de l'éducation civique. Cet « exercice d'autorité » provisoire ouvre peut-être à d'autres cieux, comme par exemple l'éducation mutuelle ; mais en tout cas, c'est bien vers les bases d'une autre organisation scolaire que se destine ce « civisme pratique ».

6.3 Evolution de l'instruction civique

Cette réorganisation à partir de l'instruction civique est illustrée par quelques témoignages. C'est le cas d'Elianne Guerrier, professeure au lycée de Sèvres. Elle explique qu'elle a instauré un cadre nouveau, avec une référence à la démocratie, depuis le cadre initial du cours d'instruction civique à partir de la Quatrième ; ainsi, il ne s'agit plus d'une « heure de cours »,

[1521] *Ibid.*, p. 40.
[1522] *Ibid.*, p. 40.
[1523] Suzanne Brunet, « Service d'autrui », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 41.
[1524] *Ibid.*, p. 41.

mais le moment du « club » et du « conseil », pendant lequel l'enseignant considère les élèves « presque comme des égaux »[1525] :

> « Il est entendu que les élèves ont une personnalité que le professeur respecte et qu'il va les aider à devenir adultes, en premier lieu à régler les problèmes qui se posent à leur petite société, à faire en sorte que chaque élève s'intéresse effectivement à la vie collective, afin qu'il devienne un citoyen conscient de ses devoirs comme de ses droits »[1526].

Toute la classe est réorganisée à l'occasion de ces clubs et de ces conseils. Dès les premiers cours, l'enseignante explique que le programme est présenté ; et que dès ces premiers instants, le groupe cherche les questions qui pourraient intéresser la classe et organise les éventuels exposés qui se dérouleront en milieu d'année. Quelques règles d'organisation des débats et des échanges sont alors fixées :

> « Le professeur est le président provisoire de l'assemblée, où chacun doit s'exprimer clairement (mais en demandant la parole au président de séance) ; les élèves s'aperçoivent très vite qu'il n'y a pas de discussion possible sans ordre, et que la pratique de la contradiction exige que l'on ait bien écouté le point de vue opposé »[1527].

L'enseignante explique les agencements qu'elle a pu proposer à partir de ce cadre :

> « Il est commode de diviser la classe en équipes, mais il m'est arrivé d'utiliser les équipes pour constituer un véritable bureau ou conseil intérieur ; les chefs d'équipes élus (au scrutin uninominal) forment le conseil intérieur, tandis que le reste de la classe est appelé assemblée […] »[1528].

Eliane Guerrier précise quels statuts ont émergé dans ce genre de cadre dans une classe de Troisième, composée uniquement de filles. L'assemblée plénière a tous les pouvoirs tout d'abord. Elle les délègue habituellement au conseil de classe. Celui-ci est constitué par un représentant de chaque équipe ; il administre la classe. « Administrer » signifie ici que la personne en fonction, « distribue les responsabilités entre les équipes, règle les problèmes de discipline, assure les rapports avec l'administration (professeurs compris)[1529]. Eliane Guerrier précise également que le conseil élit une présidente et une vice-présidente. Celles-ci jouissent d'une forte autorité morale et représentent effectivement la classe auprès de l'administration. Une secrétaire de séance est également élue [1530].

Une telle réorganisation permet d'approcher les questions suivantes[1531] :

- les systèmes d'élection,
- la législation,
- les rapports entre les pouvoirs,
- leur durée ; la rééligibilité,

[1525] Eliane Guerrier, « La démocratie au cours d'instruction civique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 74-75, p. 74.
[1526] *Ibid.*, p. 75.
[1527] *Ibid.*, p. 75.
[1528] *Ibid.*, p. 75.
[1529] *Ibid.*, p. 75.
[1530] *Ibid.*, p. 75.
[1531] *Ibid.*, p. 75.

- le sens du devoir,
- l'obéissance à la loi,
- le respect de l'intérêt général.

Le raisonnement est le suivant :

> « A partir de ces méthodes, la démocratie s'explique plus facilement, et surtout, les élèves comprennent ces questions « de l'intérieur » ; ayant éprouvé des difficultés, mais les ayant résolues par libre discussion, par l'intérêt qu'elles apportaient aux réunions, il leur en restera pour plus tard le goût, l'intérêt pour des problèmes semblables posés à une collectivité plus large, dont elles se sentiront tout autant solidaires.
>
> Au cours des discussions pratiquées avec mes élèves, nous avons agité bien des questions ; elles étaient en général préparées par le travail d'une équipe chargée d'étudier et de présenter les divers aspects du sujet, ensuite chacune apportait son point de vue » [1532].

C'est l'idée de « volonté » qui est essentielle ici ; une volonté de l'élève dissociée de la volonté de l'enseignant. La thématique du cadre à proposer est à mettre en valeur, car c'est par rapport à ce cadre que l'élève va prendre conscience de lui et des autres. Ainsi, l'enseignant est l'auteur d'un cadre dans lequel rentrent en relation le rapport à soi et le rapport aux autres. Autre aspect important : l'émancipation du programme scolaire prédéterminé. Un des sujets d'études peut d'ailleurs concerner, par exemple, la population de la ville où se trouve l'établissement[1533]. Nous verrons par la suite les liens entre le civisme pratique et la connaissance de l'environnement.

6.5 L'autodiscipline, un civisme pratique

Conséquence de cette pratique démocratique, l'autodiscipline. Des expériences se développent ; c'est ce que décrit René Lemasurier, directeur du lycée technique de Chambéry :

> « Dans un établissement scolaire, l'autodiscipline ne peut-être, en fait, qu'un but lointain. C'est plus un idéal d'éducation qu'un strict comportement de tous les élèves à tous les instants. En faire une règle générale est un travail de longue haleine qui demandera plusieurs générations » [1534].

René Lemasurier explique que l'autodiscipline n'est pas un idéal de régime, l'autodiscipline est à concevoir comme un effort personnel, un rapport à soi et aux autres :

> « Pour nous, c'est donc une préparation à l'autodiscipline qu'il s'agira pour commencer. Cette préparation se caractérisera par les points suivants : établir un dialogue avec les élèves, accepter leurs suggestions, les entraîner à une discipline à l'instauration de laquelle ils pourront participer démocratiquement, leur faire prendre des responsabilités dans le plus grand nombre possible de situations scolaires, essayer de leur donner une information objective dans les domaines de l'éducation civique et de l'économie.
>
> Nous ne pensons pas que l'autodiscipline aboutisse à la suppression du cadre de surveillance dans les établissements scolaires. Nous envisageons plutôt une transformation de la nature de cette surveillance, qui devrait se traduire surtout par des conseils visant à prévenir les fautes pour n'avoir pas à les sanctionner,

[1532] *Ibid.*, p. 75.
[1533] *Ibid.*, p. 75.
[1534] René Lemasurier, « Quelques pas vers l'autodiscipline », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 68-76, p. 68.

conseils complétés évidemment par un contrôle *a posteriori*. On transformerait alors la contrainte en collaboration, comme le conseille Piaget, et la surveillance en prévention »[1535]

Dans ce cadre évoqué par René Lemasurier, huit principes ont caractérisé cette expérience[1536] :

1° Réduire le nombre des interdictions, défendre seulement ce qui nuit à l'intérêt général.

2° Contrôler afin d'intervenir rapidement et le plus souvent possible de manière préventive.

3° Expliquer, chercher à persuader.

4° Donner l'exemple de la probité intellectuelle afin d'être en mesure d'exiger le même comportement.

5° Considérer l'élève, non comme un robot numéroté, mais comme le citoyen à part entière d'une véritable démocratie.

6° Solliciter les critiques et les suggestions des élèves, accepter qu'ils les formulent et en tenir compte.

7° Plutôt que d'exiger les formes extérieures du respect en se faisant craindre, chercher à inspirer l'estime au plus grand nombre possible[1537].

Ce nouveau rapport à soi et aux autres va s'observer à d'autres moments et d'autres épisodes de la vie scolaire : notamment, l'internat et la coopérative.

6.6 Civisme pratique dans les internats

Ces nouvelles pratiques se développent depuis les internats. Maurice Robert, professeur au collège mixte de Saint-Irieix-la-Perche, rappelle ce qu'était la « discipline traditionnelle » dans les internats :

« Pour qui a vécu d'assez près Ŕ en qualité d'élève, de surveillant ou de maître Ŕ la vie de l'internat, il n'est que trop évident que le « pion » - car il reste hélas, « le pion » - n'a que rarement les qualités nécessaires à un éducateur, rarement même conscience des possibilités qui s'offrent à lui pour assurer l'éducation morale des enfants qu'on lui a confiés. On ne peut lui en faire grief : on lui demande avant tout de maintenir l'ordre, de faire respecter la hiérarchie. Il a des soucis bien légitimes Ŕ ses études Ŕ qui absorbent une part importante de son temps : sa fonction est un moyen plutôt qu'une fin : on est rarement maître d'internat par vocation. Le « pion » assure donc la discipline… Mais si l'éducation bien comprise doit mener à la discipline Ŕ à une forme supérieure de discipline Ŕ la stricte discipline ne conduit pas à l'éducation. C'est évidemment une méthode commode Ŕ pour l'adulte Ŕ que celle qui consiste à faire reposer les rapports entre élèves et adultes sur une dualité immuable : d'une part ceux qui commandent, d'autre part ceux qui obéissent. Cette discipline rigoureuse est absurde ; appliquée sans discernement, uniformément, à des individualités si diverses, elle favorise l'égoïsme, contraint celui qui la subit à se confectionner un masque d'apparences et de mensonge, à refouler son mécontentement ; elle est une brimade pour le caractère, elle étouffe ce qu'il y a de meilleur

[1535] *Ibid.*, p. 68.
[1536] *Ibid.*, p. 70.
[1537]

pour l'enfant : sa spontanéité ; elle provoque la méfiance réciproque, elle crée le besoin de frauder : elle est aux antipodes de l'éducation »[1538].

Maurice Robert propose alors un exemple d'organisation pratique :

« J'imagine un internat Ŕ second ou premier degré, modeste ou important Ŕ organisé en coopérative ; non pas une coopérative factice ou figée Ŕ une caricature Ŕ mais une coopérative où des groupes diversifiés et nombreux s'adonnent à des tâches matérielles ou intellectuelles. Il ne faut pas négliger les activités manuelles, car elles sont sans doute les plus enrichissantes : « La pensée vient de l'action et retourne à l'action », disait Langevin ; et Sanderson a montré, par une étonnante expérience, la valeur éducative du travail manuel. La communauté scolaire organisée en coopérative économique Ŕ vente de fournitures, de goûters, travail au jardin, ateliers divers… - est déjà *une forme de vie en société*[1539] : l'élève acquerra des habitudes morales qui le prépareront à sa vie d'homme et de citoyen […] »[1540].

Cette réorganisation est basée sur le rapport au manuel ; et c'est ce rapport au manuel qui va être au cœur d'une réorganisation matérielle. La pratique du civisme agit sur le cadre scolaire et initie une nouvelle « forme de vie en société ».

6.7 Expériences de cogestion en classes de transition

En mai 1967, la revue *Les Cahiers pédagogiques* relate de nouvelles expériences dans le cadre des classes de transition[1541]. Des témoignages évoquent des expériences où la classe est constituée en société démocratique. Raymond Denis, du Collège d'enseignement secondaire La Terrasse à Saint-Etienne, fait remarquer la surprise qu'il a pu observer dans ce genre d'expérience.

L'effet de surprise est très marqué car ces nouveaux comportements sont très différents de ce qui se passait précédemment dans l'école. Le maître tout d'abord, n'a pas le visage de celui des autres classes : « […] siégeant au bureau, dirigeant les travaux qu'il a proposés, attribuant notes et punitions […]. »

Le maître doit être plus proche. Il n'est plus sur son estrade, il doit maintenant donner vie à la coopérative. Il est à cet instant précis « le conseiller, le guide, le membre raisonnable dont l'avis en réunion est écouté Ŕ comme ceux de tous les coopérateurs Ŕ et parfois discuté ». Pour Raymond Denis, le maître est « l'arbitre expérimenté à qui les élèves font appel en dernier recours ». Le maître donne de la liberté, des responsabilités et l'enfant de son côté, doit « en connaître les limites ».

La classe est également différente. La logique de fonctionnement n'est pas la même : « la classe n'est plus une piste de course où la compétition est l'éternel moteur ».

Dans cette classe, « on vit, on travaille en groupes, en équipes ». Cette dimension de groupe est essentielle, elle va faire que dans cette logique, les difficultés vont être partagées et par exemple, le coopérateur peut demander un conseil et accepter la discussion. Chacun doit s'améliorer dans le but de valoriser le groupe ; c'est-à-dire qu'en quelque sorte, s'est instauré un contrat qui est un plan de travail, en ligne d'horizon vers lequel chacun doit tendre. Dans le cas où ce contrat ne serait pas respecté, une sanction pourrait être demandée. La spécificité de

[1538] Maurice Robert, « Internat et coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 43-45, p. 44.
[1539] Souligné par nous.
[1540] *Ibid.*, p. 44.
[1541] In *Les Cahier pédagogiques*, n° 68, Les classes transition, mai 1967.

cette sanction est double : elle est proposée par les « camarades » et le but de cette sanction est coopératif (« vente supplémentaire de journaux, propreté de la classe, entretien du matériel »).

Raymond Denis parle de « climat nouveau » pour ces nouvelles formes de travail par groupes. Il pense que la création d'un cadre de vie est un aspect fondamental. Pour lui, il importe que la classe puisse avoir un local, spécifique, uniquement pour elle-même, et le plus grand possible, de manière à ce que toutes les activités puissent y prendre place dans le cadre des groupes de travail.

Le mobilier est un point important pour Raymond Denis. Même si une partie du mobilier est fournie, il estime qu'il ne faut pas se priver de fabriquer manuellement des éléments de rangement ou d'exposition. Ces éléments de mobilier doivent présenter les caractéristiques suivantes : mobilité, pour permettre l'utilisation « dans le cadre de l'articulation des groupes » ; flexibilité, pour laisser des possibilités éventuelles de transformation.

Ces deux aspects permettent de rendre possibles les éventualités de modification, de manière à être en adéquation avec les exigences du travail individuel et du travail par équipe et « pour ne pas trop fixer le cadre de vie ».

Les murs doivent également présenter ces caractéristiques de mobilité et de flexibilité. Les murs et leurs dimensions doivent s'adapter à la taille des enfants. Il faut bien choisir les proportions et le décor. Raymond Denis écrit que « ce n'est pas par goût d'originalité ou de préciosité que meubles, panneaux, présentoirs ont été construits au Modulor ».

Le cadre de vie participe à la création d'un climat nouveau par son influence sur la collectivité. Les élèves participent à la décoration. Raymond Denis évoque la construction du panneau de l'actualité trois fois par semaine. Cette activité est un exercice et pour le spectateur, pour l'autre, une « occasion de découvrir chaque fois l'ingéniosité des auteurs dans l'emploi des matériaux utilisés, dans l'élaboration des rythmes décoratifs et dans la composition des titres […]. »

Raymond Denis se pose la question : « […] la formation du goût n'est-elle pas, au même titre que les autres disciplines, un élément de transformation et de libération de l'individu ? »

La disposition de la classe prend en compte une multitude d'emplacements spécifiques. Cette classe est composée d'un « coin »[1542] pour l'impression du journal d'un « coin » pour la composition du journal, d'un « coin » nature, d'un « coin » documentation, d'un « coin » bibliothèque et lecture.

L'expression « un coopérateur parmi les autres » prend tout son sens lorsque Gaston Merlier écrit qu'en réunion de coopérative, il n'apporte son point de vue qu'après une demande de prise de parole. Gaston Merlier accepte également qu'on discute de sa proposition et il écrit qu'il ne dépasse pas le temps de parole moyen accordé à chacun.

Il écrit :

> « […] Je travaille ainsi depuis trois ans. Au début, j'ai cru à l'abandon de mon rôle : j'ai compris ensuite qu'il me fallait suivre la règle et que j'obtenais ainsi la confiance des enfants. En acceptant la discipline du groupe, en essayant d'être le coopérateur exemplaire, je fais œuvre d'éducateur. »

[1542] Nous reprenons le terme « coin » depuis la contribution.

6.8 « L'éducation pratique ne suffit pas »

Le civisme pratique n'augure pas nécessairement d'une reconfiguration du sensible. En effet, « l'éducation pratique ne suffit pas », c'est ce que précise la revue en février 1959[1543] :

> « Cette éducation civique pratique est indispensable, surtout peut-être pour de jeunes Français, enclins à séparer la théorie et la réalité. Elle n'a jamais été sérieusement entreprise. Il faudra bien s'y mettre » [1544].

Et Jean Delannoy met en avant la problématique suivante : « comment enseigner démocratiquement la démocratie ? » [1545]

> « Pas plus que les leçons des différentes disciplines, elle ne rendra inutile le cours d'instruction civique. Renoncer à tout enseignement théorique serait très dangereux. L'éducation pratique donne des habitudes, un comportement. Elle ne décide pas des principes qui doivent éclairer ce comportement. On peut être dévoué, serviable, prêt au sacrifice, plein d'abnégation et d'héroïsme, et cela contre l'humanité et, finalement contre son pays […] » [1546].

Jean Delannoy explique que les vertus civiques et les qualités qui en découlent doivent être orientées vers un idéal clairement délimité ; il raconte l'anecdote suivante :

> « […] avant la guerre, en Allemagne, j'ai passé plusieurs heures dans un compartiment de chemin de fer avec un groupe de jeunesse hitlérienne. Ces garçons étaient vraiment très gentils entre eux, ils faisaient un voyage long et se débrouillaient remarquablement pour s'en épargner mutuellement les fatigues. Quelque chose d'excellent avait été acquis là, avec une erreur monstrueuse d'orientation » [1547].

Le civisme doit être orienté vers la question du monde qui est un des objectifs fondamentaux.

6.9 « Ecouter battre le cœur du monde »

Pour Geneviève Legrand, il faut « écouter battre le cœur du monde » [1548]. Cette enseignante base son cours d'éducation civique sur des questions qui évoquent le monde : la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Seconde Guerre Mondiale, le problème noir, la faim dans le monde, l'enfance dans le monde, l'effort artistique français sont des thématiques évoquées dans ce cours.

Cette « écoute » orientera leur pratique. La question de l'éducation du citoyen et de l'actualité est abordée lors d'un Cercle d'études à Biarritz le 21 janvier 1958[1549]. La revue retranscrit les échanges entre M. Ballon, M. Delannoy et M. Labernede. Le débat porte sur les disciplines dont le contenu peut s'inscrire dans une éducation du citoyen. Depuis l'enseignement de l'histoire par exemple, « l'information politique sur l'actualité est quelque chose d'extrêmement difficile par quoi il est impossible de commencer si l'on ne veut pas être dupe » [1550], nous dit M. Ballon ; il faut partir des questions anciennes de l'Antiquité pour

[1543] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.
[1544] In « Formation et information dans l'éducation civique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 54-56, p. 54.
[1545] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.
[1546] *Ibid.*, p. 45.
[1547] *Ibid.*, p. 45.
[1548] Geneviève Legrand, « Ecouter battre le cœur du monde », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 88-95.
[1549] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 32-33.
[1550] *Ibid.*, p. 31.

mieux cerner les problèmes de l'actualité. M. Delannoy est davantage sceptique ; le problème pour l'enseignant est de ne pas passer à côté d' « un problème vivant », d' « un problème de leur temps », d' « un problème encore ouvert ». La réserve de Delannoy porte sur l'actualisation du problème : « […] Encore une fois, c'est le transfert, le passage d'un domaine à l'autre qui me semble incertain » [1551]. Il y a donc deux axes : l'étude d'un problème historique et l'actualisation du problème ; et c'est pour lier ces deux axes, que la manière d'enseigner l'histoire est évoquée. Pour M. Labernede, il faut « réviser » cet enseignement de l'histoire[1552]. L'enseignement de l'histoire est alors « trop indifférent aux problèmes actuels » [1553] :

> « […] Il ne prend pas un recul suffisant par rapport au détail de faits qu'il ne place pas dans une perspective sociologique assez vaste. Il n'apporte pas, en même temps, ce minimum de références à l'histoire passée qui permettrait de comprendre l'histoire présente. Mais il reste que, ces références, c'est dans l'histoire qu'il faut les chercher » [1554].

Il y a un rapport à l'actualité essentiel à mettre en situation pour permettre le lien entre un civisme pratique et la question du monde :

> « […] Il est nécessaire que le professeur procède à une actualisation de la question. S'il s'agit du sort des esclaves dans l'antiquité, on peut trouver des textes assez nombreux qui s'y rapportent, faire voir ce qu'était le problème du travail dans le monde antique, ce qu'il est dans le monde moderne. A propos d'autres textes, on peut montrer ce que suppose la direction d'une armée, envisager les relations entre une armée et un gouvernement, etc. Il y a là des ensembles qu'il me paraît nécessaire de voir »[1555].

L'enseignement de l'histoire doit problématiser l'actualité, ce qui permettrait de faire écho dans l'élève et de laisser une possibilité d'action sur le monde. Reste posée la question de la méthode : le choix du sujet et le respect des valeurs sous-jacentes à ce mouvement de Rénovation, comme le respect de la dissociation des volontés.

7. Vers une autre relation entre l'enseignant et l'élève

L'éducation particulière vers laquelle convergent ces témoignages instaure un nouveau mode de relations entre l'enseignant et l'élève. Il est difficile de modéliser cette relation à partir de cette polyphonie. Néanmoins, nous pouvons distinguer quelques convergences.

En mars 1969, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie un numéro portant sur la relation maître-élèves. Un article, écrit par Gilles Ferry et dont le titre est « Dépendance et réciprocité »[1556], va nous permettre de traiter de cette apparente contradiction des Novateurs entre « autorité » et « pouvoir ».

[1551] *Ibid.*, p. 31.
[1552] *Ibid.*, p. 32.
[1553] *Ibid.*, p. 32.
[1554] *Ibid.*, p. 32.
[1555] *Ibid.*, p. 32.
[1556] Gilles Ferry, « Dépendance et réciprocité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, p. 11.

7.1. De la contradiction entre « autorité » et « pouvoir »

L'article en question commence par ces lignes :

> « D'emblée, dès l'instant où le contact s'établit, la position de supériorité de l'enseignant structure la situation, et c'est à l'intérieur de cette inégalité que va se nouer et se développer le rapport avec les élèves. A quoi tient cette inégalité ? »[1557]

Quand Gilles Ferry commence par ces lignes, selon nous, il pose la question des conditions d'existence de l'autorité éducative. Il souligne la dissymétrie de la relation éducative, il parle de « supériorité de l'enseignant » dans cette relation. Il mentionne également l' « inégalité » qui caractérise la relation éducative mais il ne fait pas état du terme d'autorité dans ce passage.

Puis il développe les différents points qui fondent cette « inégalité » entre l'enseignant et les élèves. Un premier facteur est l'âge dans le sens où « le maître est un aîné par rapport aux élèves » et surtout « un ADULTE par rapport à des enfants ou à des adolescents », mais précise-t-il, le facteur de l'âge n'est pas le principal facteur. En effet, Gilles Ferry explique que dans certaines conditions, le maître peut être du même âge et parfois, il peut être plus jeune, que les élèves.

Le deuxième facteur est la compétence ; Gilles Ferry précise « la compétence supposée du maître. » Il écrit : « […] Le maître est le maître ; il a été chargé d'enseigner, parce qu'on suppose qu'il détient un savoir supérieur à celui des élèves […]. »[1558] Gilles Ferry fait remarquer qu' « il est assez fréquent que les élèves en sachent plus long que le maître sur certains points, peut-être même sur beaucoup de points »[1559]. Le savoir n'est pas le point précis qui fait la supériorité, mais le savoir-faire. Le maître possède des connaissances, des informations, qu'il peut maîtriser et transmettre aux élèves.

Un troisième facteur est « le statut social du maître ». Gilles Ferry écrit :

> « […] Il est certain que l'organisation de la vie scolaire est prévue de manière à confirmer la supériorité, l'AUTORITE du maître : l'estrade et la chaire, la disposition des tables qui isolent les élèves les uns des autres en les obligeant à se trouver dans l'axe du regard du maître, le pouvoir dont dispose le maître de contrôler, noter, évaluer, sanctionner (il est en quelque sorte le justicier dans le groupe classe), toutes ces raisons placent le maître en position de supériorité vis-à-vis des élèves. »[1560]

Pour Gilles Ferry, cette structure est « un modèle qui fait partie de la vie scolaire et auquel les enfants sont conditionnés depuis qu'ils entrent à l'école primaire, sinon même à l'école maternelle. » Tout un maillage, tout un tissage, semble leur préexister et les prédéterminer d'une manière très spécifique, à tel point que les élèves ne peuvent regarder le maître que « comme un être doté d'une supériorité illimitée. »[1561] Gilles Ferry explique que les limites de cette situation ne sont pas plus visibles qu'explicitées.

Gilles Ferry semble écrire que la relation d'autorité est renforcée par un dispositif de pouvoir. Il écrit : « […] Le maître trône dans une position largement dominante, qui lui assure l'initiative et le contrôle de ce qui se passe à l'intérieur de la classe. »[1562]

[1557] *Ibid.*, p. 11.
[1558] *Ibid.*, p. 11.
[1559] *Ibid.*, p. 11.
[1560] *Ibid.*, p. 11.
[1561] *Ibid.*, p. 11.
[1562] *Ibid.*, p. 11.

> « Si ce modèle constitue un modèle pour l'enseignant, un moyen de se sécuriser, d'affirmer son autorité, d'entrer en relation sans trop de difficulté avec le groupe des élèves, il est aussi un obstacle, un carcan dont il est extrêmement difficile de s'affranchir. Instituer des rapports de dialogue suppose une certaine égalité de plan, une réciprocité des échanges. Comment est-ce possible dans une structure qui renforce massivement la supériorité du maître ? »[1563]

Nous pouvons donc repérer le croisement de deux problématiques, l'autorité et le pouvoir.

7.2.Présentation d'un monde cloisonné, réparti et hiérarchisé

Dans la question de l'autorité, les Novateurs ciblent en effet les problèmes posés par l'autoritarisme tel qu'il peut être explicité chez Hannah Arendt par exemple. Chez Arendt, l'image du gouvernement autoritaire pourrait être la figure de la pyramide[1564]. Lorsque Louis Marguin évoque « l'autorité en pédagogie »[1565], il pointe du doigt l'autoritarisme du système dans lequel se retrouvent enseignants et Inspection générale. Il écrit :

> « […] Il ne peut pas, il ne doit pas y avoir d'autorité au sens strict du mot en pédagogie, ni en ce qui concerne les principes généraux, ni en ce qui concerne les détails de l'action. Tel auteur peut « faire autorité », tel homme ou tel groupe peuvent « faire école ». Il ne saurait y avoir de règlement visant la méthode, c'est-à-dire le travail d'enseignement […] »[1566].

Deux remarques sont à faire. La première remarque est que cet autoritarisme désigne une réalité sensiblement différente de l'autorité éducative. Les rapports avec l'Inspection sont un ensemble de choses qui ne correspondent pas strictement à la relation éducative entre l'enseignant et les élèves. La seconde remarque est que dans cet autoritarisme décrié par les Novateurs semble poindre la confusion avec le pouvoir, et notamment la microphysique du pouvoir.

Nous pouvons observer à plusieurs reprises que la distance entre autoritarisme et pouvoir disciplinaire semble peu déterminée :

> « […] Dans le découpage de l'emploi du temps, la conception de l'enseignement, la surveillance des dortoirs et des récréations, tout le système où vit l'interne est fait d'autorité »[1567].

Cette hypothèse de la confusion reste pourtant peu constructive et peu en rapport avec ces textes. Il faut sans doute partir de l' « autorité » en entendant par là, la présentation du monde. Par l' « autorité », on présente le monde, un monde préexistant aux nouveaux venus. Ce qui pose problème est cette idée du « monde » et la légitimité que les Novateurs lui accordent. Car, ce « monde » est décrit comme inégalitaire et cloisonné ; et cette répartition des « places » est agencée par le pouvoir disciplinaire. Les Novateurs, en associant « autorité » et

---

[1563] *Ibid.*, p. 11.

[1564] ARENDT H. *La crise de la culture.* Editions Gallimard. Paris, 1972, 384 p., p. 130 : « […] La pyramide est en effet une image particulièrement adéquate pour un édifice gouvernemental qui a au-dehors de lui-même la source de son autorité, mais où le siège du pouvoir se situe au sommet, d'où l'autorité et le pouvoir descendent vers la base de telle sorte que chacune des strates successives possède quelque autorité, mais moins que la strate supérieure, et où, précisément à cause de ce prudent processus de filtrage, toutes les couches du sommet à la base sont non seulement solidement intégrées dans le tout, mais sont entre elles dans le même rapport que des rayons convergents dont le foyer commun serait le sommet de la pyramide aussi bien que la source transcendante d'autorité au-dessus de lui […] ».

[1565] Louis Marguin, « Sur la priorité du texte dans les études littéraires et sur l'autorité pédagogique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 16-21.

[1566] *Ibid.*, pp. 16-21.

[1567] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 39.

« pouvoir disciplinaire », montrent leur refus des « places » prédéterminées et de ce cloisonnement de ces inégalités.

Il est important de souligner dans cette période l'adéquation entre une manière particulière de penser et une manière particulière de vivre, d'exister. L'Ecole va ainsi devenir le théâtre d'une vérité du monde ressentie par ces Novateurs. Le principe de l'égalité entre tous est essentiel à souligner, car sa spécificité réside dans le fait que l'égalité ici devient un principe de base. Egalité de fait entre les cultures, égalité de fait entre chaque personne, enseignants et élèves compris.

7.3. Autorité et égalité

Jean Chambolle, professeur d'histoire au lycée Claude-Bernard à Villefranche-sur-Saône et membre du C.R.A.P. local, écrit en mars 1969[1568] et relate une expérience menée dans une classe:

> « […] En fait, elle fut importante : pour tous, je crois que, ce jour-là, preuve fut faite que l'autorité ou plutôt la responsabilité du professeur face à ses élèves n'était pas contraire au dialogue sur un plan d'égalité »[1569].

Cette formulation montre que la position Novatrice réfléchit à une relation très subtile : non pas refus d'une éducation ou laxisme, mais reconnaissance de l'égalité comme principe de base de la relation éducative.

Maurice Audebert, professeur de philosophie au lycée Romain-Rolland à Ivry, est en mars 1969 l'auteur d'une contribution portant sur les représentations du maître chez les élèves ; il raconte l'enquête qu'il a menée[1570] :

> « L'enquête a été menée dans une classe de Terminale A du lycée Romain-Rolland, à Ivry, au cours du mois de février 1968. Classe mixte de 34 élèves. Sous le titre général de « Représentation que l'élève se fait du professeur », ont été dictées trois séries de questions portant sur le maître comme image de l'adulte, comme représentation de l'autorité, comme incarnation du savoir. La réponse au questionnaire était facultative ; j'ai relevé 17 réponses, mais certaines ayant été établies en groupe, ces 17 réponses représentent l'opinion de 25 élèves (…) » [1571].

Audebert entrevoit la possibilité d'une distribution différente des cartes :

> « En conséquence, un certain nombre d'affirmations convergentes : le maître n'est plus l'incarnation du savoir ; il faut le concevoir comme animateur et guide ; vive la transmission horizontale contre la transmission verticale. Mais, encore une fois, je ne suis pas certain d'entendre, dans ces propositions, leur propre voix »[1572].

On peut lire ici la position très subtile des Novateurs, la reconnaissance de l'égalité entre l'enseignant et l'élève. Il faut surtout lire ici la désincarnation de la figure de l'enseignant comme propriétaire du savoir et donc d'un savoir instaurant de fait une inégalité entre l'enseignant et l'élève. Pour Audebert, la voix des élèves n'a pas encore pris conscience de cette égalité. Tout est encore à faire.

Gilles Ferry évoque ce qu'était la relation éducative jusque-là :

[1568] Jean Chambolle, « Pédagogie active et dialogue maître-élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 58-61.
[1569] *Ibid.*, p. 60.
[1570] Maurice Audebert, « Trois images du maître », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 12-13.
[1571] *Ibid.*, p. 12.
[1572] *Ibid.*, p. 13.

« […] Le maître apporte la nourriture et l'élève l'absorbe. La relation se construit à partir de cette inégalité essentielle : le maître sait et l'élève est ignorant. Alors toute tentative pour établir une réciprocité dans la communication est étouffée par cette structure […] » [1573].

L'élève était, dans ce cadre, passif et dépendant :

« […] Car être élève dans notre système actuel c'est recevoir informations, conseils, incitations concernant les apprentissages à faire, mais aussi (et peut-être surtout) dépendre d'un adulte qui vous juge, vous estime ou vous poursuit de ses remontrances ou vous ignore. C'est être obligé à un affrontement que l'on accepte plus ou moins, que l'on cherche plus ou moins à esquiver » [1574].

Tout dans la classe rendait possible cette domination et la rend en même temps inaccessible :

« L'institution scolaire est agencée de manière à prémunir le maître contre les dangers qui pourraient menacer cette position dominante et à maintenir sa prédominance au-dessus de toute atteinte […] » [1575].

Il y avait donc tout un « décor étouffant », nous dit Ferry :

« Le tableau qui vient d'être fait ne correspond qu'à une part de la situation, la part visible, disons : l'endroit qui masque l'envers, qui masque l'illicite où se réfugie la créativité de l'élève et où son agressivité se donne d'autant plus libre cours qu'elle ne peut jamais s'exprimer au grand jour […] » [1576].

Et dans ce cadre, l'élève était cloisonné dans une condition d'être imparfait, puisque l'ignorance est perçue comme un vide à combler, et qui n'avait que deux réponses possibles, la soumission ou la révolte :

« On reste cependant dans le même schéma didactique, dans la même dialectique du maître et de l'esclave, tant que l'intervention de l'élève se garde de toucher aux limites qui lui ont été assignées, tant que l'enseigné ne construit pas avec l'enseignant la structure dans laquelle vont se développer leurs rapports. Autrement dit : tant que la contestation ne peut s'exercer qu'à sens unique. Deux sortes d'obstacles s'y opposent : des résistances d'ordre psychologique et les rôles normalement dévolus au maître et à l'élève […] » [1577].

La classe était structurée d'une façon où les relations interindividuelles n'étaient pas mises en avant :

« En milieu scolaire, la relation inter-individuelle n'est pas première. Avant d'avoir afire à tel ou tel élève, le maître a affaire d'abord à la classe et c'est sur ce fond collectif que se discernent peu à peu des sous-groupes et des individualités […] » [1578].

Le maître dans ce groupe conservait la direction et était au-dessus des lois du groupe. Il s'agissait, nous dit Ferry, d'une « conception autocratique de l'autorité », que Ferry élargit en y comprenant les « rapports hiérarchiques entre enseignants et directeurs ou inspecteurs », la « mention toujours renouvelée des titres et des grades », et les « marques extérieures de respect » [1579]. Ce type de structuration très hiérarchisée est donc aux antipodes d'une vision démocratique et égalitaire de la classe et du monde :

« […] On ne peut donner de sens concret à la notion de justice si les structures de l'école n'autorisent pas les mêmes espoirs de formation et d'accès à la culture pour les enfants appartenant à diverses catégories sociales. Il est évident que la structure de la collectivité scolaire correspond encore à un type de société fortement

[1573] Gilles Ferry, « La relation enseignant-enseigné », Maurice Audebert, « Trois images du maître », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 15-19, p. 15.
[1574] *Ibid.*, p. 15.
[1575] *Ibid.*, p. 15.
[1576] *Ibid.*, p. 16.
[1577] *Ibid.*, p. 16.
[1578] *Ibid.*, p. 18.
[1579] *Ibid.*, p. 18.

> hiérarchisé. La relation entre enseignant et enseigné ne peut préparer à une société où les procédures de consultation et de participation vont en se développant que si elle fait place à la contestation réciproque. Avec la possibilité de contester les agissements du maître commence l'exercice d'une responsabilité réelle dans la conduite de l'enseignement. Et aussi l'idée d'une autorité qui n'est pas arbitraire, mais rationnelle et légitime » [1580].

Pas de méthode particulière pour y remédier, explique Ferry, tant que chacun arrive à problématiser soi-même son rapport à la démocratie et son rapport à la formation des démocrates :

> « Mais alors, me direz-vous, comment faire pour maîtriser ces facteurs et nouer avec les élèves des liens qui ne soient pas aliénants, pour eux, qui les stimulent sans les brider, qui leur apportent la sécurité sans les maintenir en tutelle ? Comment faire ? Je crois qu'il n'y a pas de réponse à cette question : à chacun d'inventer sa manière de faire à partir de ses expériences et des situations concrètes où il est engagé […] » [1581].

La vigilance commune à ces expérimentations est l'objectif du bonheur de l'enfant comme reconfiguration du monde :

> « L'amour de l'enfant, la volonté passionnée de voir l'être jeune trouver son bonheur et contribuer à celui des autres, il me semble que ce n'est pas autre chose que cette vigilance » [1582].

Michel Lobrot[1583] évoque également une classe coupée de tout, « isolée du monde » et de la « société réelle », séparée de la vie : « C'est une monade sans portes ni fenêtres, aussi transparente qu'une pellicule » [1584]. L'enseignant doit en finir avec ce cadre. La position écrasante de l'enseignant en tant que circuit vertical interindividuel traversé par un circuit horizontal doit être oubliée au profit d'un autre type de relation qui permettrait un vrai dialogue entre enseignant et élèves.

Pour Gilles Ferry, il peut y avoir deux alternatives[1585] : alterner un plan vertical comme structure et des possibilités de communications horizontales ; ou concevoir un système de communication horizontal et insérer un circuit vertical. Il s'agit de rompre avec la condition de l'écolier et son aliénation[1586] et de rendre envisageable une relation sur le mode du dialogue et de l'égalité, qui sera la base d'une reconfiguration des données du monde. L' « autorité-obéissance » évoquée précédemment laisse ici sa place à une autorité particulière rendant possible la désaliénation de l'enfant et l'évolution d'un monde sclérosé.

Le terme de médiateur est revenu dans différents textes, notamment chez Avanzini[1587], lorsqu'il évoque l'enseignant comme un médiateur entre l'élève et les connaissances. Cette médiation se fait à partir de la création d'un cadre où la classe n'est plus justement cette « monade transparente » qu'évoquait Lobrot. Le médiateur est l'auteur de ce cadre ; cadre dans lequel chacun est l'égal de l'autre.

[1580] *Ibid.*, p. 18.
[1581] *Ibid.*, p. 19.
[1582] *Ibid.*, p. 19.
[1583] Michel Lobrot est alors professeur de psychologie au Centre national de Pédagogie spéciale de Beaumont-sur-Oise. Il avait auparavant enseigné la philosophie au lycée.
[1584] Michel Lobrot, « Les relations éducatives dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 25-33, p. 33.
[1585] Gilles Ferry, « Les communications dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 39-41, pp. 40-41.
[1586] Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 41-44.
[1587] Guy Avanzini, « La relation entre le maître et les élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 30-31.

Paul Labal, professeur au lycée Bellevue de Toulouse, évoque en janvier 1964 la notion de civisme et de citoyenneté dans une contribution intitulée « L'éducation civique discipline majeure »[1588] et délimite un « civisme dynamique ». C'est réellement un civisme pratique qui va être central dans ces nouvelles conceptions, car « le système que nous connaissons est foncièrement anti-civique »[1589], affirme Jean Delannoy. La démarche va être « de construire le citoyen, de l'amener à se développer comme une plante intelligente » [1590]. Il faut donc traiter les élèves en hommes libres. Selon Pierre Kéruhel, le but est de ne pas être illogique :

> « […] On peut concevoir que la démocratie est une utopie et croire aux vertus d'un enseignement autoritaire, destiné à préparer les rudes gaillards qui font la joie des Etats dits forts : cette position n'est pas la mienne, mais elle a sa logique. En revanche, il est parfaitement illogique de préconiser l'idéal démocratique tout en pratiquant une pédagogie autoritaire […] » [1591].

Une éducation à la vie collective prend certes ici le pas sur l'instruction civique, mais cela augure d'une reconfiguration de l'espace scolaire au vu de l'esprit démocratique. C'est une autre pratique de la classe en direction d'une autre configuration du monde dont il s'agit. A ce titre, Michel Lobrot écrit en mars 1969[1592] :

> « Malgré toutes les relations précédentes, beaucoup d'enseignants, influencés directement ou indirectement par la pédagogie nouvelle, cherchent à instituer avec leurs élèves d'autres rapports, des rapports d'un autre ordre, fondés cette fois-ci sur la collaboration et la communication, en tenant compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Ces rapports peuvent aller depuis le simple fait d'utiliser davantage les images, les récits concrets, les illustrations de toute sorte, jusqu'à la pédagogie active, qui permet à l'élève de prendre un certain nombre d'initiatives et de faire certaines activités d'une manière « libre » (dessin libre, texte libre, exposés d'élèves, clubs, etc.).
>
> Tous ces rapports nouveaux sont évidemment très positifs. Cependant, il ne faut pas oublier que les relations riches et profondes qu'un maître entretient avec ses élèves sont beaucoup plus déterminées par son attitude institutionnelle, c'est-à-dire par les objectifs qu'il poursuit, ses positions à l'égard de la hiérarchie, ses idées concernant les examens, etc., que par quelques bonnes intentions, inspirées par le désir d'avoir de bons rapports avec les élèves »[1593].

Lobort estime qu' « […] Il y a là un immense espoir, qu'il ne faudrait surtout pas laisser échapper »[1594]. Ce que Lobrot évoque au sujet de cette nouvelle approche de la relation pédagogique est le lien avec la politique. Cette nouvelle relation est une possibilité de penser la reconfiguration du monde. Le monde actuel étant loin d'être égalitaire, comme en témoigne cette anecdote de Mme Lescure en février 1959 :

> « Les enfants ne font que répéter généralement ce qui se dit autour d'eux. Récemment le père d'une de mes élèves m'a déclaré au cours d'une conversation amicale : « Il y a des hommes qui sont nés pour être esclaves et d'autres pour les commander ». Sa situation l'amène à voyager un peu partout dans le monde et quand, sur les photos ou sur les films qu'il rapporte, apparaissent certains types d'humanité, on manque absolument de réalisme en refusant de constater une inégalité humaine aussi criante. Pourtant, est-ce par optimisme ou par déformation professionnelle, je persiste à croire qu'avec le temps, un milieu différent et une bonne pédagogie, ce Canaque hirsute sur une photo pourrait très bien avoir lu aussi sa « Déclaration des droits de l'homme », car il est un homme, lui-même. Il y a dans les principes de 1789 une valeur universelle qui en fait la grandeur et qui me paraît plus importante que le contenu même de chaque article, bien que l'un ou l'autre

[1588] Paul Labal, « L'éducation civique discipline majeure », in *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Responsabilités de l'école*, janvier 1964, pp. 41-46.
[1589] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 38.
[1590] *Ibid.*, p. 38.
[1591] P. Chavanne, « Dans le cadre de la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 40-41, p. 40.
[1592] Michel Lobrot, « Les relations éducatives dans la classe », *op ; cit.*, pp. 25-33.
[1593] *Ibid.*, p. 29.
[1594] *Ibid.*, p. 29.

soient inséparables. Il est indispensable, à mon avis, que les hommes pensent leurs droits et leurs devoirs réciproques en fonction de tous les hommes, sur une planète dont ils font maintenant si vite le tour »[1595].

Cette nouvelle conception de la relation éducative va se répercuter sur deux thèmes : la notation et la cogestion. Cécile Delannoy, professeur de lettres classique au lycée La Colinière à Nantes, écrit en mars 1969[1596] :

« […] la note est signe et instrument de pouvoir ; elle est, sur le plan individuel, le reflet d'une civilisation mercantile, où tout se chiffre ; par son caractère unilatéral et autocratique, elle me paraît, quelque atténuation qu'appelle cette formule lapidaire, de l'ordre des pratiques esclavagistes : sur le marché du travail où l'on vendait autrefois les esclaves, le travailleur d'aujourd'hui (élève, maître, employé, fonctionnaire) que l'on teste, que l'on note, au lieu de lui tâter les muscles et de lui examiner les dents, vend lui-même sa force de travail (intellectuel ou autre) qu'un supérieur a d'abord, unilatéralement, évaluée et chiffrée »[1597].

Ce type d'expériences nouvelles et démocratiques est évoqué principalement en 1965 et en 1969. Jean Le Gal, instituteur de classe de perfectionnement à Rezé, écrit en mars 1969 les principes et les détails de ce que pourrait être un fonctionnement autogéré dans une classe[1598]. Roger Favry, professeur au lycée technique de Montauban, évoque en mars 1969 les contours de l'idée de coopérative[1599].

L'esprit est de participer à l'élan démocratique de la société, de problématiser son existence, sa pratique d'enseignant et son rapport à la démocratie. Pierre Kéruhel, professeur agrégé au collège d'Avesnes, évoque bien la problématique de cette « éducation de la liberté » :

« Le problème est de savoir comment l'école peut aider efficacement à l'implantation solide dans le pays de l'esprit démocratique […] ».

« Je crois donc que pour donner le goût de la démocratie à nos jeunes, il faut qu'ils la vivent intensément dès l'école […] ».

« Comment donc concevoir la micropolis qu'est un établissement d'enseignement ? […] »[1600]

Il n'est plus question de « règne »[1601] ; l'enseignant est dorénavant un maître-démocrate qui vit et fait vivre l'expérience de la démocratie :

« […] Le maître doit renoncer à jouer le rôle du monarque absolu, pour accepter celui de conseiller efficace, mais discret, d'une communauté de jeunes hommes libres. Il faut donner à nos grands élèves la possibilité morale et matérielle de s'associer et nous devons accepter avec eux une libre discussion, tenir compte de leurs revendications et suggestions […] ».

« Le problème de la démocratie en France est évidemment infiniment plus vaste, mais nous pouvons contribuer ainsi à créer les conditions psychologiques d'un renouveau démocratique dans notre pays »[1602].

[1595] Mme Lescure, « Rien n'est incontestable », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 59.
[1596] Cécile Delannoy, « La relation noteur-noté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 36-38.
[1597] *Ibid.*, p. 38.
[1598] Jean Le Gal, « Qu'est-ce qu'une classe autogérée ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 45-50.
[1599] Roger Favry, « La relation maître-élève et l'expression libre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 50-57.
[1600] Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 39.
[1601] Michel Lobrot, « Les relations éducatives dans la classe », *op. cit.*, pp. 25-33.
[1602] Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », *op. cit.*, p. 39.

Le maître-démocrate doit rendre possibles la prise de parole et l'émancipation de l'élève ; il est un « comme les autres » et en même temps il est le « recours-barrière » [1603]. L'autorité du maître est donc d' « être-là » et de prendre en charge, dans un cadre délimité dont il est l'auteur, des élèves en pleine construction. L'autorité s'est maintenue comme asymétrique et limite par rapport à l'élève mais ne repose plus sur une variable dissymétrique écrasante entre propriétaire du savoir et ignorant, demandant à l'élève obéissance et soumission.

V LES EXPERIENCES NOVATRICES ET LA PAROLE LYCEENNE

Du 15 au 17 mars 1968 est organisé le colloque d'Amiens[1604]. A cette occasion est proposé un programme de réformes pédagogiques concernant plus particulièrement le Second degré. Ce colloque prolonge un précédent rassemblement, le colloque de Caen, consacré à l'enseignement supérieur, qui se déroula en 1966, et s'inscrit dans le prolongement de l'institutionnalisation universitaire des Sciences de l'Education. Il y a alors un mouvement de rénovation pédagogique en pleine effervescence et très ancré internationalement. Ce mouvement se produit chez les militants, mais également au sein de l'administration : création en 1963 d'une commission chargée de réfléchir sur l'adaptation aux horaires et aux programmes entre les classes élémentaires et la sixième depuis l'enseignement français ; création en 1964 d'une commission chargée de travailler sur une réforme de l'orthographe ; création en 1967 d'une commission consacrée à la rénovation de l'enseignement des mathématiques[1605].

Il faut donc faire remarquer combien ce mouvement général en faveur de la rénovation n'opère pas dans la marginalité. Plus particulièrement concernant le colloque d'Amiens, il faut préciser qu'il a recherché la caution du ministre Alain Peyrefitte. Caution obtenue et témoignée par ce dernier. Les revendications portaient au-delà d'une simple actualisation de l'enseignement, sur une réflexion profonde des méthodes pédagogiques et de la pédagogie en général. Le ministre conclut le colloque par ces mots :

> « Que signifie en effet pour les maîtres la rénovation pédagogique ? Une transformation de la relation avec les élèves […] avec la société […] entre eux. Je retiens volontiers […] le mot d' « animateur » qui a été employé ici. Il faut renoncer à une école qui a été établie, selon le mot de Tolstoï, « non pour qu'il soit commode aux maîtres d'enseigner » […] ».
>
> « Des dispositions pratiques seront prises pour que les travaux préparatoires et les suggestions de votre colloque d'Amiens […] puissent être exploités par la commission de rénovation de la pédagogie […]. L'air purifiant que nous respirons ici, il ne faut pas qu'il nous ait tonifiés sans lendemain. Nous allons nous occuper d'assurer le relais de vos efforts. Vous avez assez de liberté pour être du côté de la vision, et vous avez bien rempli votre fonction prophétique. Je suis du côté de la responsabilité administrative, et je dois assumer pleinement et sans réticence la fonction pratique qui est celle de l'E.N. Mais il me semble qu'on pourrait montrer, et que votre colloque montre, que la vision et le réalisme peuvent s'appuyer l'un sur l'autre. C'est par là que, pour l'université de notre pays, passe désormais l'espérance » [1606].

Mais, pendant ce temps, des choses se passent, des expérimentations se produisent sans attendre les retombées de ces commissions et de ces colloques. Et en septembre 1968, la revue

[1603] Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 41-44, p. 43.
[1604] André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *op. cit.*, p. 32.
[1605] *Ibid.*, pp. 32-33.
[1606] *Ibid.*, pp. 36-37.

publie un dossier regroupant des revendications et comptes-rendus d'expérimentations de communautés lycéennes qui ont été émis pendant mai 1968[1607]. La revue utilise la formulation de « 14 juillet scolaire », événement que les Novateurs attendaient depuis 1963. Evénement où les « sans-part » [1608] ont décidé à leur tour de reconfigurer le monde.

1. « 14 juillet scolaire »

En 1968, la revue consacre un numéro à la parole lycéenne et aux revendications des communautés scolaires. Cette prise de parole lycéenne constitue déjà une première particularité :

> « Notre revue était faite jusqu'à présent par des enseignants. Ayant pour objet l'échange des opinions et des expériences entre les éducateurs, elle a fait appel à tous, professeur stagiaire ou inspecteur général, maîtresse d'école maternelle ou chercheur du C.N.R.S.
>
> A ce chœur varié, nous ajoutons aujourd'hui une voix nouvelle, celle des enseignés. Ce faisant, nous ne cédons pas à une complaisance démagogique ; mais nous avons constaté la richesse extraordinaire du foisonnement d'élans et de projets qui s'est manifesté au cours de la crise de mai 1968. Il ne s'agit pas de laisser se gaspiller cet effort de revendication lucide et d'imagination constructive, tel que jamais l'histoire de notre enseignement n'en a connu »[1609].

Les principaux lieux ayant vécu la révolte soixante-huitarde ont souvent été les facultés, les usines, et certaines places publiques. Comme le relate le numéro 76 des *Cahiers Pédagogiques,* lors des agitations au Quartier latin, un autre groupe d'acteurs était présent : les lycéens. Des yeux se sont ouverts, admiratifs, d'une lutte, tellement exemplaire selon certains, qu'elle fut assimilée à une « épopée » :

> « Jamais, jusqu'à présent, je ne m'étais enflammée pour quelque chose de vraiment valable. Or, ces derniers événements m'ont profondément bouleversée, non pas à cause de leur importance, ni de leur répercussion politique, mais parce que j'ai eu l'impression d'assister à une épopée, l'épopée des étudiants. Je me suis mise à haïr de toutes mes forces la répression et ceux qui l'exerçaient […] »[1610].

Embrasement, effervescence, enthousiasme. De l'admiration dans un premier temps, à l'instar de cette jeune lycéenne de Première: « je n'ai voulu voir qu'un acte de courage [...] »; « j'ai approuvé », « je me suis sentie touchée sentimentalement [...] par les manifestations et les combats de rue »[1611]. Cette solidarité ne fut parfois qu'intérieure. Pour d'autres, cet enthousiasme intérieur s'est prolongé dans des actes. Soutien des étudiants au quartier latin par exemple. Surpris eux-mêmes par un mécontentement soudain, certains lycéens se retrouvent en plein cœur des plus vives manifestations, révoltés contre la répression et les brutalités policières; comme un mal-être latent dont « 1968 » s'est révélé l'événement déclencheur.

Au milieu des manifestants, la voix lycéenne se fait entendre: « Libérez nos camarades ». A travers ces événements au quartier latin, c'est tout un récit vers l'accès à la parole qui se

---

[1607] Pour compléter la description des événements de 68 depuis l'Education, nous pouvons évoquer le chapitre « Sismologie de Mai » dans un ouvrage d'André De Peretti, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* (In DE PERETTI A. *Les contradictions de culture et de pédagogie.* Editions de l'Epi. Paris, 1969, 304 p., pp. 227-270).

[1608] Le « sans-part » est chez Rancière une notion complexe qui ne correspond pas à l'exclu d'une société constituée en une répartition particulière des parts ; mais à un sujet politique qui ne peut être identifié à un groupe social et qui cherche à prendre la parole sur les affaires communes, ce qui constitue « la part des sans-part ».

[1609] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, p. 5.

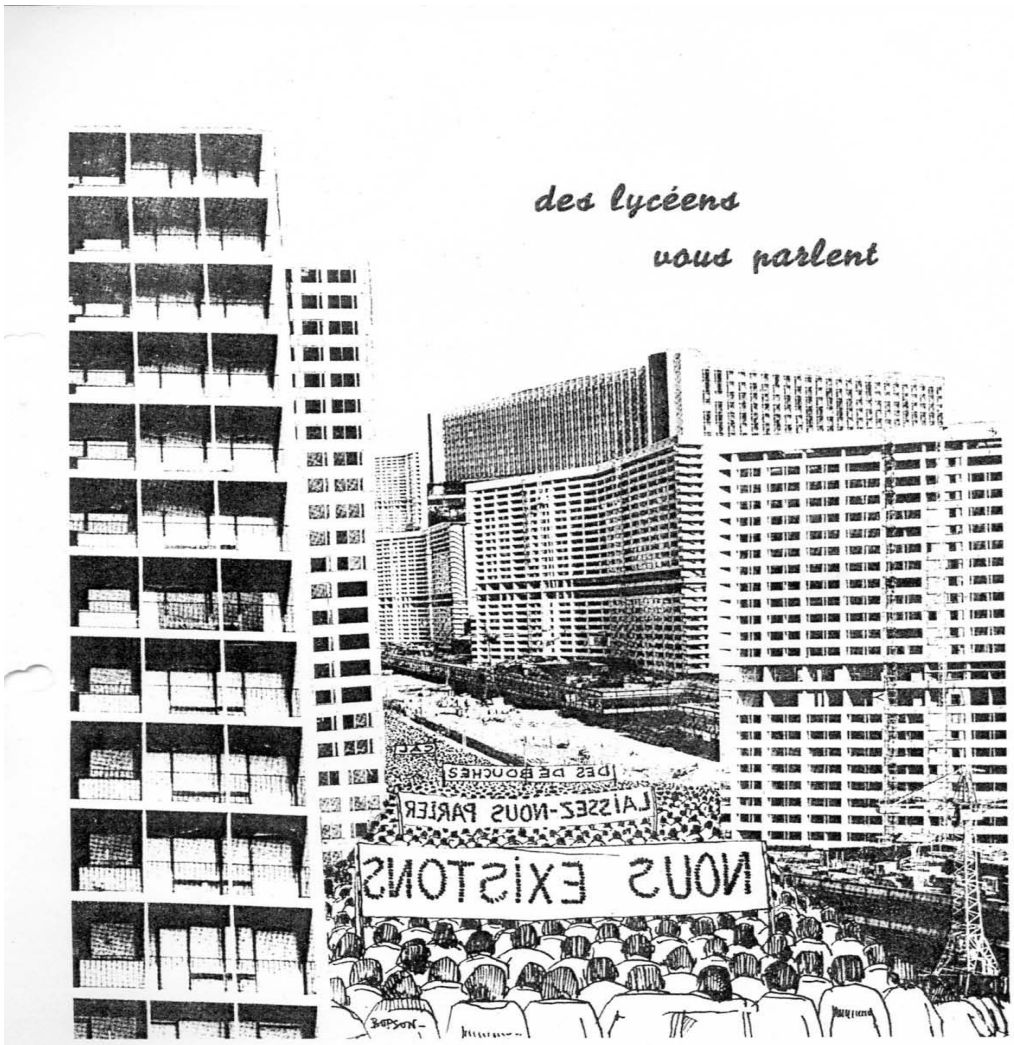
[1610] *Ibid.*, p. 7.

[1611] *Ibid.*, p. 7.

donne à voir. Entraînés dans un phénomène où les individus quels qu'ils soient aspirent à s'exprimer davantage. Maigre participation parfois, mais réel engagement néanmoins ; c'est une « première expérience d'adulte » qui se vit ; l'accès à ce qui pouvait être appelé pompeusement la vraie vie. Explosion attendue pour se révéler enfin, hors des circonstances extraordinaires. Libération, désir, vie ; voilà l'expérience extraordinaire :

> « Pour la première fois, nous, lycéens, avons participé à un événement national. Pour la première fois, nous nous sentions directement concernés et avions l'impression de construire nous-mêmes notre vie présente et future »[1612].

Cette irruption de la jeunesse dans le monde peut s'observer dans l'illustration introduisant le numéro 76 de la revue *Les Cahiers Pédagogiques* en septembre 1968: « Des lycéens vous parlent » :



Se rencontrent alors des nouvelles subjectivités, des voix jusqu'alors silencieuses, voire clandestines. Ce qui est tout-à-fait fondamental est cette thématique du nouvel homme qui émerge suite à cette polyphonie de voix pour rendre envisageable la possibilité d'un nouveau monde :

[1612] *Ibid.*, p. 11.

> « J'attendais cette grève depuis des années, car je suis de ceux qui, malheureusement, ne se révèlent qu'en des circonstances extraordinaires. C'est pourquoi, moi qui ressentais depuis toujours ce malaise qu'ont défini certains adultes, je n'ai pu l'exprimer qu'à l'occasion de la grève.
>
> Moi la sauvage, je suis devenue un être humain, civilisé, et mieux j'ai appris que la vie avait du bon puisqu'elle nous permettait encore de lutter pour nos idées…
>
> 18 ans. L'âge où l'on ne veut pas nous considérer comme adultes et où l'on n'est plus des enfants à qui l'on peut faire gober des couleuvres longues comme le Mississipi. C'est là que le bât blesse. Nous comprenons ce qui nous entoure, nous avons des yeux et des oreilles pour voir et entendre les injustices, les stupidités, les aberrations dont on nous abreuve, mais parce que mineurs nous n'avions pas le droit à la parole. Révolte. Toute pacifique au début, mais la répression fut dure, sauvage, sans pitié et le fauve blessé est dangereux, nous l'avons prouvé.
>
> Je n'étais pas sur les barricades, mais le travail en commission est déjà une rude bataille : réunir des professeurs qui ne s'entendent pas toujours non seulement professionnellement mais encore individuellement, décider des élèves qui ont peur de ces adultes qui ont tous les pouvoirs pour les démolir matériellement, en bloquant leur avenir scolaire, moralement surtout, il est si facile de nous décourager, de nous braquer pour faire de nous des complexés, des hommes repliés sur eux-mêmes qui ne pourront pas s'intégrer dans la société ; leur prouver que ces adultes ne sont que des adultes qui ont quelques années de plus qu'eux, des hommes qui, comme tout être humain, sont susceptibles de se tromper. A leur expérience il nous a fallu beaucoup de courage et de détermination pour opposer notre jeunesse, notre fougue, nos idées. Mais quelle récompense ! De cette confrontation sont nés de nouveaux adultes, ceux d'hier qui ont découvert ceux de demain dans un merveilleux présent. Merveilleux parce que difficile et plein de promesses pour l'avenir. Et nous continuerons à lutter avec ceux qui nous ont découverts contre ceux qui veulent nous ignorer. Nous sommes les hommes de demain »[1613].

Cette « rencontre » est à observer depuis cette idée de « 14 juillet scolaire », à prendre en compte comme un projet à l'œuvre depuis plusieurs années. En effet, la rédaction de la revue a l'intime conviction que ce qui est en train de se passer historiquement est un fait auquel ils ont grandement contribué, en l'annonçant de longue date et en y contribuant pendant cinq années. Ainsi, peut-on lire dès les premières pages :

> « Les Cahiers pédagogiques sont nés au lendemain de la Libération, à un moment où nous attendions une réforme de l'enseignement dont la commission Langevin avait préparé le plan. Animés depuis, à travers vents et marées, par une équipe de professeurs « militants de base », dirons-nous, ils se sont d'abord préoccupés surtout du second degré, mais s'ouvrent de plus en plus largement aux autres ordres d'enseignement. Ils étudient les problèmes pratiques que pose l'éducation, soit pour une discipline donnée, soit dans une classe déterminée, ou bien encore examinent des questions plus générales comme la rédaction des manuels, le développement des bibliothèques, l'éducation du citoyen, la formation du futur usager de la presse, du cinéma, etc. Périodiquement enfin ils traitent des problèmes généraux posés à l'enseignement par l'évolution de la société » [1614].

L'ombre du Plan Langevin-Wallon est toujours présente comme référence à un passé inaccompli et encore ouvert, par opposition au passé clos de l'Ecole-Caserne. Une ombre toujours présente qui s'accompagne d'une posture du militant Novateur très atypique du « devin ». Le militant « Novateur » savait ce qui allait se dérouler et cela est à mettre en lien avec la récurrence du terme « signe » dans la littérature des *Cahiers* :

> « Nous tenons à ne pas tomber dans le ridicule de dire : nous avions prévu ce qui s'est passé. Mais nous tenons aussi à rappeler ce que nous répétons depuis plusieurs années :
>
> Un 14 juillet scolaire
>
> « Quant au climat général, notre école ne diffère en rien de celle qu'a connue l'ancien régime. La république scolaire est toujours à naître. Les vertus de la solidarité, de fraternité, font l'objet de commentaires, mais ne

[1613] *Ibid.*, pp. 9-10.
[1614] *Ibid.*, p. 6.

règlent pas la vie réelle des élèves, ou alors malgré et contre le système. Chacun pour soi ! Voici le premier, voilà le dernier. Comment s'étonner qu'après une éducation dans l'égoïsme le Français tombe dans l'incivisme le plus complet ? Inutile ici encore de parler de démocratisation, si on n'accepte pas un 14 juillet scolaire, qui donnera, aux grands adolescents en particulier, les moyens et l'habitude d'exercer leur responsabilité, d'apprendre l'usage de leur liberté, d'acquérir le goût de l'initiative » (Manifeste pour l'Education nationale, « Cahiers pédagogiques », 1963) »[1615].

On voit donc se dessiner tout un récit explicitant l'histoire de l'émergence de cette parole lycéenne : le projet énoncé depuis 1963 de penser un « 14 juillet scolaire », les agencements pour s'organiser et penser la possibilité d'un événement ouvrant des possibles, expérimenter la démocratie à l'école depuis des initiatives d'enseignants, appréhender différemment la relation éducative (de l'interrogation au dialogue).

Une pratique particulière du quotidien scolaire devait permettre de créer une situation propice à l'émergence d'un événement, lui-même ouvrant des possibles. C'est dans cet ordre d'idée qu'est cité un passage d'un numéro de 1966 :

« Non sans confusion, il faut l'avouer, et non sans verbalisme, une nouvelle philosophie et une nouvelle pratique de la pédagogie se cherchent, une nouvelle perspective se dessine. Dans cette perspective, les méthodes traditionnelles d'interrogation… font figure soit d'approximation grossière, soit de dogmatisme à peine dissimulé. Une révision et un élargissement sont nécessaires… L'interrogation du haut de la chaire d'un élève présumé coupable, la maïeutique guidée par un professeur qui sait trop bien où il va et qui ne laisse à l'élève qu'une liberté parcellaire doivent céder la place, de plus en plus, à la recherche en commun des élèves et des maîtres confrontés à des problèmes réels, problèmes explicités en commun sous forme de questions, mais problèmes posés avant tout par des situations concrètes » (De l'interrogation au dialogue, « Cahiers pédagogiques », sept. 1966) [1616].

Des agencements se produisent depuis quelques mois, quelque chose peut se passer.

2. Revendications des communautés scolaires

Voici restitués les principaux thèmes regroupés par la rédaction des *Cahiers Pédagogiques* dans le numéro sur les revendications dans les établissements scolaires : perspectives d'ensemble, relations humaines dans l'établissement, organisation intérieure, travail scolaire, contrôle des notes et activités libres.

2.1. Perspectives d'ensemble

Le constat des communautés scolaires est unanime : l'Ecole française ne se porte pas bien. Les effectifs trop nombreux sont un des problèmes au cœur de toute une toile de points lacunaires : manque de salles ; moyens insuffisants ; nombre de postes inadapté. La démocratisation reste la thématique importante à saisir. Le coût des études, supérieur aux ressources de beaucoup de parents, est pointé du doigt. Pour pallier ce décalage, Les bourses ne s'avèrent pas assez nombreuses et de plus, les conditions mêmes d'attribution ne sont pas toujours adéquates. Un élève redoublant ne peut garder son statut de boursier par exemple. Les répercussions se font sentir à la sortie du cursus : l'accès à la faculté est insuffisant. Les fils d'ouvrier par exemple, pourtant parmi les plus présents, ne voient que 7% d'entre eux entrer dans le supérieur.

2.2. Les relations humaines dans l'établissement

Deux thèmes ressortent : mixité et autodiscipline. Au lycée Vauvenargues à Aix-en-Provence, on s'étonne: « [...] dans la vie, les hommes et les femmes travaillent ensemble. A la

[1615] *Ibid.*, p. 6.
[1616] *Ibid.*, p. 6.

maternelle, ils sont assis aux mêmes bancs. Pourquoi les séparer dans le premier et second cycle, alors que les problèmes se posent le plus gravement ? »[1617] Aux lycées Saint-Just et Jean Moulin à Lyon, on considère que « les rapports entre les garçons et filles sont faussés ». Cette ségrégation coupe l'espace scolaire de la vraie vie, le « domaine quotidien »[1618].

Il existe pourtant des classes mêlant les deux sexes. Pour autant, le régime de la mixité n'y est pas visible. Segmentarisation poussée à son paroxysme : « il est courant de les voir [les élèves du même sexe] installés dans des secteurs bien déterminés, séparés par une ligne qui, pour être imaginaire, n'en est pas moins inviolable ».

L'enjeu de la mixité apparaît clairement : coupure ou non entre vie du lycée et vie sociale. La mixité en question n'œuvre pas pour une uniformisation des sexes ; les groupes parfois « pouvant se séparer pour leurs besoins propres ». Il s'agit de « développer la personnalité de chaque sexe »[1619]. Cette ouverture de l'espace scolaire, les lycéens la réclament comme un échange entre sphère scolaire et sphère domestique.

L'autodiscipline est le second thème important. Au Lycée Cézanne à Aix-en-Provence, on estime que :

> « L'autodiscipline est le fait que les élèves normaux, c'est-à-dire pleins d'énergie, se conduisent raisonnablement, c'est-à-dire soient respectueux d'un ordre qu'ils auront accepté [...]. Ces deux données, tout à fait contradictoires, ne peuvent être conjuguées que s'il y a un contexte matériel et moral favorable qu'il nous faut constituer » [1620].

L'autodiscipline comprend donc deux points importants : l'instauration d'un régime d'égalité et de responsabilité et une préparation à ce régime.

2.3. Organisation intérieure

Plusieurs vœux collectifs s'accordent concernant l'organisation intérieure. Un des points centraux de l'organisation intérieure est le statut de délégué, initialement prévu comme représentant élu des élèves, chargé d'établir la liaison entre ceux-ci d'une part et l'administration et les professeurs d'autre part. Ces délégués ne sont pas nécessairement présents lors des conseils de classe. Aux lycées Villon, Janson-de-Sailly à Paris, au lycée Chopin à Nancy, à l'Ecole Normale de garçons d'Orléans, la présence de délégués est prévue. Pour d'autres, au Lycée Technique Jacquard à Paris par exemple, des décisions de type redoublement et exclusion ne sont pas prises en présence des délégués[1621].

Certains établissements prévoient, non la simple participation des lycéens au lycée, mais la gestion du lycée par les lycéens. Au Lycée Technique de Saintes, l'idée centrale est la participation active et démocratique des professeurs et des élèves par « une assemblée ayant voix législative (droit de délibération et aux décisions) », composée de trois parties : membres de droit (dont les administrateurs et des responsables de parents d'élèves) ; un tiers de professeurs élus ; et idem pour les élèves)[1622].

[1617] *Ibid.*, p. 28.
[1618] Également chez l'élève interne.
[1619] *Ibid.*, p. 28.
[1620] *Ibid.*, p. 24.
[1621] *Ibid.*, p. 33.
[1622] *Ibid.*, p. 34.

2.4. Le travail scolaire

Les programmes, trop importants et contraignants, sont jugés pénalisants pour l'appropriation des connaissances par les élèves, indique le Comité d'action lycéen des lycées de filles et de garçons de Douai[1623]. C'est en vertu de cet état des lieux que sont demandées aux quatre coins de la France : l'actualisation des programmes et la coordination des disciplines.

Plusieurs dispositions sont même prévues qui brisent le carcan des cursus scolaires habituels. Notamment au Lycée Hoche de Versailles, où est envisagé un système de niveaux dans lequel un élève redoublant pourrait continuer dans une matière à un niveau supérieur[1624]. Un tel dispositif nécessite une uniformité des horaires dans tout l'établissement. Là où cet impératif de structure ne peut être respecté, d'autres procédés sont mis en place: cours de rattrapage, classes intermédiaires et cercle d'étude approfondie.

Quant au déroulement du cours, le cours magistral constitue un thème récurrent. Malgré le symbole qu'il représente, l'enseignant faisant cours depuis son estrade vers les enseignés, les témoignages des lycées montrent qu'il n'y a pas de volonté de faire disparaître le cours magistral mais davantage un souhait d'en atténuer l'omniprésence. Le cours magistral n'est pas une fin en soi et surtout, il ne doit pas être la seule forme de cours. Les lycéens proposent une recherche anticipée par eux-mêmes, une sorte de déblayage. D'autres méthodes, dites de groupe, émergent, notamment au Lycée d'Orsay : exposé sur une œuvre ou un thème choisi par les élèves, qui est préparé entre le professeur et le groupe. Le Lycée d'Orsay insiste : « le travail de groupe ne sert pas à briser la conformité des autres cours existant, il jouit de réelles fonctions propres : le travail de groupe doit avoir un rôle privilégié»[1625] .

Concernant le travail à la maison, dans un lycée de Ville-d'Avray, on recommande un allègement sensible du travail, on estime que les devoirs à la maison ne doivent pas prendre trop de place

Ce souhait général d'allégement du travail se retrouve ailleurs, c'est l'idée du « mi-temps pédagogique », comme au Lycée Mignet à Aix-en-Provence, où les journées se trouvent découpées : travail en cours fondamentaux la matinée, activités libres, collectives et créatrices l'après-midi (sans que ces activités soient assimilables à des activités récréatives ou sportives).

Au Lycée de Chantilly, on parle de « tiers-temps pédagogique » : un tiers pour la formation théorique, un tiers pour des travaux pratiques en groupe de discussion, et un tiers pour le sport et les activités culturelles.

2.5. Contrôle et notes

Concernant le contrôle des résultats, les témoignages sont nombreux. Le système des notes tout d'abord. Ce terme, « note », est affublé d'une multitude de connotations négatives. Tour à tour « traumatisante, arbitraire et néfaste » ou simplement aléatoire, la note ne laisse pas indifférent. Elle sous-entend la compétition, un rythme effréné à prendre, presqu'à n'importe quel prix.

[1623] *Ibid.*, p. 39.
[1624] *Ibid.*, p. 40.
[1625] *Ibid.*, p. 41.

Un lycée d'Antony reconnaît que les notes représentent « un critère beaucoup plus sûr que les seules appréciations dont le vague et la subjectivité ne pourraient être éliminés »[1626]. Hostile aux classements et aux distinctions, au lycée de Bayonne, on propose malgré tout « que le travail de l'élève soit sanctionné par une note, une appréciation particulière de chaque professeur et une appréciation générale rédigée par le conseil de classe »[1627]. Au lycée de Mulhouse, on supprime classements, félicitations et prix ; alors que certains élèves, au Lycée Simone-Weil à Saint-Etienne, préfèrent « que leur travail soit apprécié et jugé soit individuellement (auto-appréciation et autocritique d'un exercice écrit), soit collectivement (appréciation et critique collective d'un exposé) ». L'idée de groupe devient, dans ce cas, prioritaire à l'idée d'individu.

D'autres suggestions sont proposées. La notation croisée de plusieurs enseignants apparaît au Lycée d'Orsay. Un lycée d'Angers va plus loin et émet la possibilité d'une réciproque dans l'évaluation :

> « Chaque année, de la même façon que les professeurs notent les élèves, chaque élève devrait donner une note au professeur et la moyenne serait faite. Il faudrait aussi que ces notes aient des conséquences comme celles que l'on donne aux élèves, car autrement je n'en vois pas l'utilité »[1628].

Le Baccalauréat n'échappe pas au souffle des vœux réformateurs. Faut-il le garder ou faut-il le supprimer ? Il est pourtant contesté pour ce qu'il sous-entend : usage de la mémoire immédiate, système des notes, manque d'importance accordée au livret scolaire. Ce sont cet aspect non représentatif et son rôle ambigu qui sont débattus, puisqu'il constitue à la fois l'examen de fin d'études secondaires et ce qui ouvre l'entrée dans l'enseignement supérieur.

2.6. Activités libres

Ces activités, appelées « para-scolaires », le colloque académique de Libourne souhaite les considérer comme des disciplines à part entière. Ces activités, est-il affirmé par un lycée d'Antony, « répondent au besoin qu'à l'enfant de s'exprimer et contribuent à sa socialisation ». De même dans les lycées de la Côte Basque, ces activités culturelles rentrent dans le lycée, l'établissement scolaire devenant alors « un centre de vie où les élèves trouveraient de l'intérêt et du plaisir à rester ».

D'autres activités se sont immiscées dans l'espace scolaire: l'idée d'un journal scolaire, le cinéma (cours de cinéma, ciné-club), l'initiation à l'art dramatique, et l'organisation de vacances. Cela témoigne de l'évolution de la perception de l'espace scolaire : l'Ecole n'est plus un sanctuaire ou une caserne mais un espace ouvert. Face à cette « véritable ouverture sur le monde », on considère par exemple, au Lycée Voltaire à Paris, qu' « un lycée doit pouvoir accueillir, outre ceux, qui le fréquentent habituellement, les habitants du quartier, les étudiants, les jeunes travailleurs ». N'étant plus perçu comme simple lieu de travail, l'espace scolaire devient alors un « lieu de libre réflexion où, dans le respect des convictions individuelles, puissent avoir lieu des échanges d'idées avec le concours de personnalités compétentes extérieures à l'établissement ». Au Lycée de Sèvres, on considère que l'Ecole doit être un « lieu de détente, de rencontre », un « établissement en liaison avec les M.J.C., les organisations culturelles et sociales, les syndicats, les foyers de la culture et d'éducation

[1626] *Ibid.*, p. 67.
[1627] *Ibid.*, p. 67.
[1628] *Ibid.*, p. 68.

permanente, ouvert à toutes les couches de la société »[1629]. Dit autrement, ce sont une nouvelle structuration et une nouvelle définition de l'Ecole qui se laissent entrevoir.

3. L'autorité éducative et le dialogue

La revue *Les Cahiers pédagogiques* évoque de manière indéniable les problématiques au sujet de l'autorité éducative depuis ces communautés lycéennes. Les communautés se montrent très critiques sur l'enseignement. Que la critique soit rationnelle, avérée, vérifiable ou non importe peu, comme en témoigne l'extrait suivant :

> « Certaines de ces critiques pourront paraître trop connues ; d'autres sembleront inexactes. Il est nécessaire pourtant de les enregistrer telles quelles, car ce qui importe, c'est de savoir ce que les élèves ressentent. Au sein de la commission, professeurs et élèves en ont discuté, et sont d'ailleurs facilement tombés d'accord sur les défauts de l'enseignement »[1630].

C'est l' « état d'esprit » général qui est tout d'abord dénoncé. Plusieurs thématiques ressortent de ces diverses critiques. Trois points sont évoqués : la relation entre enseignant et enseignés du point de vue de l'absence de dialogue et de véritable relation ; la question du savoir à transmettre et des enseignements ; et la perception de l'espace scolaire dans le débat entre ouverture et cloisonnement.

3.1. Les critiques

L'absence de dialogue

Lors de la prise de parole de 1968, le Lycée Michelet de Vanves dénonçait cette absence de dialogue :

> « Tout le monde a pu constater dans les commissions l'existence d'un vrai dialogue entre les professeurs et les élèves. Ceux-ci en ont été frappés. Or, avant la grève, ce dialogue selon eux, n'existait pas.
>
> « Cependant, chaque professeur, pris séparément, est convaincu que le dialogue existait dans sa classe…Les élèves par contre distinguaient deux variétés d'enseignants :
>
> « - Le professeur qui cherche à faire participer les élèves. Ceux-ci considèrent que, même dans ce cas, un vrai dialogue est pratiquement impossible. Ils analysent ce phénomène en dégageant les données suivantes :
>
> « a) Une passivité fondamentale. Comme le dit l'un deux :
>
> « L'enseignement actuel facilite et même engendre cette passivité. L'élève, à tous les niveaux, n'a joué aucun rôle si ce n'est celui d'une outre que l'on remplit d'une instruction, que l'examen lui demandera le plus souvent de répéter.
>
> « b) Les questions posées sont jugées soit trop puériles, soit trop difficiles.
>
> « c) Les élèves sont très sensibles au fait que celui qui répond risque de s'attirer des ennuis de la part de ses camarades, qui l'accusent de « lèche ». Le professeur mène un jeu auquel les élèves ne veulent pas jouer.
>
> « La commission est le contraire de ce système : la règle du jeu y est fixée par les élèves. Il est bon de noter d'ailleurs que la plupart des professeurs refusent alors d'y jouer : ils ne viennent pas. Et quand ils viennent, ils ont bien du mal à se plier à la règle. […] »[1631]

[1629] *Ibid.*, p. 74.
[1630] *Ibid.*, p. 17.
[1631] *Ibid.*, pp. 17-18.

Le « bourrage de crâne »

Pour le Lycée Michelet de Vanves, il est également question de critiquer et de remettre en cause le « bourrage de crâne » et la « spécialisation hâtive » :

« Il y a une contradiction apparente entre :

« - La soif d'apprendre. Les élèves demandent des travaux pratiques dans toutes les matières, l'approfondissement de certaines d'entre elles ; l'adjonction de matières nouvelles ; théâtre, économie, politique etc. Ils souhaitent qu'on leur confie des responsabilités et réclament de pouvoir s'informer en dehors du lycée, par des livres, clubs et contacts de toute sorte.

« - Le sentiment d'être écrasés sous une masse de connaissances qu'on leur impose. Ils veulent que l'on fasse avant tout travailler leur intelligence, et trouvent que l'on fait trop appel à leur mémoire. Dans cette perspective, la fraude est considérée, même par d'excellents élèves, comme moyen de se défendre contre une situation inhumaine.

« Les élèves ont analysé les causes de ce bourrage de crâne, et ont reconnu que les principales causes en sont l'examen, et le fait que les programmes sont fixés par des spécialistes. […] »[1632]

Le lycée, le « ghetto culturel »

Le cloisonnement de l'espace scolaire est le troisième thème évoqué par le Lycée Michelet de Vanves :

« On n'y retrouve aucune ouverture sur l'extérieur. Personne n'y rentre, hormis les professeurs. On n'y retrouve pas d'information sur les débouchés, ni de formation à la vie dans une collectivité. Le travail en équipe y est mal vu, voire interdit. La culture y prend un caractère intemporel, désincarné, loin des préoccupations des élèves. Comme l'a dit l'un d'eux, vivement applaudi : « On y arrive plein d'enthousiasme à la rentrée. « On est très vite déçu. On pense que cela va aller mieux « parce qu'on change de professeurs. En réalité, ils sont « tous pareils. » […] »

Réformer l'état d'esprit

La question qui est posée ici est relative à ce titre de regroupements de témoignages très explicites, « un état d'esprit à reformer ». Le Colloque académique de Libourne souligne l'omniprésence de l'autorité comme structurale de l'école et la négation de relation et de responsabilité qu'elle engendre :

« Il apparaît avec évidence qu'à tous les niveaux Ŕ inspecteur général, recteur, inspecteur d'académie, chef d'établissement, professeurs, agents, étudiants, élèves et parents Ŕ les soi-disant participants ou bénéficiaires de l'enseignement ne font que subir. Aussi bien dans la structure que dans la pédagogie, cela s'explique par le principe intangible et absolu de l'autorité qui, empêchant tout exercice des responsabilités, en supprime le sens chez tout individu. Il nous semble donc urgent de remettre en question ce principe de l'autorité, incompatible avec les principes d'une société démocratique. »[1633]

Cette conception de l'école repose sur la passivité des élèves, poursuit le Lycée technique d'Avignon, et notamment Alfred Grosser :

« La conception générale de l'enseignement français est antique et dépassée et ne favorise d'aucune manière la formation d'adultes ayant le goût de la participation. Faut-il négliger les pédagogies modernes qui montrent que la participation s'apprend par la participation ? Certes pas. Il faut donc remettre en cause TOUT le système français qui demeure fondé sur l'autorité de l'éducateur et la passivité de l'éduqué.

« Peut-on même parler d'éducation ? On peut en douter, en raison de l'écrasement des horaires et de l'écrasement d'une multitude de doctrines enseignées. « L'éducation nationale est tout au plus comme le

[1632] *Ibid.*, p. 18.
[1633] *Ibid.*, p. 16.

> disait l'ancien nom du ministère une instruction publique. De l'école élémentaire à la faculté, le « jeune » n'est guère incité à participer à son propre développement » (Alfred Grosser). »[1634]

La discussion et la participation ne sont donc pas effectives, pas plus qu'elles ne sont possibles. Le Collège commercial de Boulogne-Billancourt écrit :

> « L'enseignement général est aujourd'hui en très mauvaise posture. Pourquoi ? Parce que ce sont les directeurs, les professeurs qui soumettent leurs idées et les élèves, les étudiants, sont délaissés. Ils doivent apprendre et sont considérés comme des machines qui apprennent. Si, demain, on permettait aux élèves de donner leur opinion, de soumettre leurs idées, de participer aux conseils des professeurs, aux débats, tout changerait. Les élèves, les étudiants veulent sortir de cette position ; ils sentent que l'enseignement prend du retard et garde ses méthodes archaïques. Il faut une réforme avec de nouvelles méthodes, de nouveaux procédés. Déjà un début d'action a été amorcé avec les méthodes actives et audiovisuelles. Mais ce n'est que le début et il faut que l'ambiance des classes ou des salles change. Il faut permettre aussi aux élèves de se réunir seuls pour discuter sur de nouveaux procédés. Il faut que les élèves prennent part à la vie sociale ; il faut supprimer quelques examens qui ne servent à rien et créer une nouvelle loi qui permettrait aux étudiants de ne pas devenir chômeurs quand ils seront plus vieux ».[1635]

3.2. La pauvreté des rapports humains

Ce dialogue a pourtant eu lieu, et notamment, pendant l' « événement de paroles »[1636] de 1968. Par exemple, au Lycée du Mont-Blanc à Passy-l'Abbaye en Haute-Savoie, on n'hésite pas à dire que :

> « Pendant quatre semaines il y a eu un dialogue valable. Nous voulons qu'il soit légalisé et pratiqué plus souvent qu'une fois tous les trente ans ».[1637]

Dans ce dialogue, il semble que ce soit la prise en compte de l'élève qui pose problème. Plusieurs témoignages parlent de ce mécontentement des élèves de ne pas être pris en compte, et de ne pas être estimés.

Un élève de Boulogne-Billancourt resté anonyme écrit ainsi :

> « Je suis très content que nos aînés aient fait ressentir notre mécontentement. Sur quoi ? Sur la méthode d'enseignement actuelle. Les professeurs ne se mettent pas à notre place ».[1638]

Un autre élève, resté anonyme également, d'une classe de Troisième cette fois, évoque un constat proche :

> « Je vais dans certains cours, obligé par les études que je suis ; passés ces cours, je m'en désintéresse et juge le prof comme un fonctionnaire forcé de travailler et qui se f…du côté humain des élèves. Ce qui devient le contraire dans les cours que j'aime » [1639].

> « Il ne faut pas qu'il fasse juste ses cours pour finir le programme sans s'occuper des élèves eux-mêmes » [1640].

C'est donc « la pauvreté des rapports humains » qui est mis en exergue. Une élève, F. C., d'une classe de Cinquième, témoigne en demandant une existence dans la classe et en souhaitant faire les choses ensemble :

[1634] *Ibid.*, p. 16.
[1635] *Ibid.*, p. 16.
[1636] Nous empruntons cette formulation au titre d'un colloque international qui eut lieu en septembre 2008, et que nous avons déjà évoqué dans notre travail.
[1637] *Ibid.*, p. 21.
[1638] *Ibid.*, p. 21.
[1639] *Ibid.*, p. 21.
[1640] *Ibid.*, p. 21.

> « Cela fait trois ans que je suis lycéenne, et cela fait trois ans que je vis dans un monde d'injustice et d'incompréhension : sans aucun rapport humain avec des personnes qui sont là, dit-on, pour nous apprendre à lire et à compter. Une fois cela fait, considèrent-elles leur tâche terminée ou ne peuvent-elles pas l'achever ? Je ne sais pas mais pense à la deuxième hypothèse. Nous sommes considérées comme des machines, juste bonnes à faire des devoirs et étudier des leçons. Nous ne voulons pas et ne pouvons plus continuer ainsi. Nous voulons des rapports plus étroits entre élèves et professeur, organiser, penser, débattre des sujets ensemble » [1641].

D'autres paroles rentrent en résonance sur cette thématique. Un élève d'une classe de Troisième dans un C.E.G. écrit :

> « Les rapports entre professeurs et élèves doivent être des rapports d'être humain à être humain et non de supérieur à subordonné » [1642].

> « J'espère que les professeurs ne se croiront plus supérieurs du haut de leur estrade » [1643].

Le constat est partagé par un élève du Collège commercial de Boulogne-Billancourt :

> « Je pense que les professeurs sont trop distants avec leurs élèves ; ils devraient s'intégrer à chaque classe où ils enseignent. Une prise de contact avec les élèves est nécessaire. Le professeur devrait se mêler aux élèves, causer avec eux, non en professeur, mais en tant qu'homme et à la rigueur prendre note de leur mécontentement ou de leur approbation sur certaines notes. Je suis sûr que cette forme d'enseignement moins stricte plairait aux élèves et ne sombrerait pas dans la « chienlit » générale, comme certains peuvent le dire… » [1644]

Et également par le Lycée technique de Bayonne :

> « Chez le maître, élimination des attitudes de pression, de défense, de passion, d'évaluations tranchantes. Nous souhaitons chez eux disponibilité, sens de l'accueil, désir de questionner et de se laisser questionner. Vérité des attitudes, surtout pas de coquetterie avec le sexe opposé » [1645].

Ces écrits montrent une réelle demande d'être sur un même plan que les enseignants, dans une humanité commune, ce qui nécessite selon ces élèves, de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Pour la revue, un « désir d'échanges vrais » se montre à cet instant dans ce flux de paroles.

3.3. Nouvelles relations

Pour le Colloque académique de Libourne, il est question de créer un dialogue :

> « Création du dialogue. Non pas la classe dialoguée telle qu'elle est recommandée par l'Inspection générale, c'est-à-dire le dialogue technique propre à chaque spécialité, mais un climat de confiance, une transformation de la relation professeur-élève en relation personne-personne, qui peut seule permettre d'engager la discussion et la contestation de part et d'autre » [1646].

C., une élève de Classe de Troisième, explique ce nouveau genre de relations dans un climat chaleureux et d'amour : « Au lycée, on doit se sentir aimé » [1647].

T., élève d'une Classe de Troisième, précise que c'est un amour réciproque dont il devrait s'agir : « Si le professeur comme homme vous plaît, sa science plaira aussi » [1648].

[1641] *Ibid.*, p. 21.
[1642] *Ibid.*, p. 21.
[1643] *Ibid.*, p. 21.
[1644] *Ibid.*, p. 21.
[1645] *Ibid.*, p. 21.
[1646] *Ibid.*, p. 21.
[1647] *Ibid.*, p. 21.

L., un autre élève, du Collège commercial de Boulogne-Billancourt, explicite ces rapports entre professeur et élèves depuis un même régime d'égalité ; le professeur est un, parmi les autres, au même titre que les élèves :

> « …Le professeur s'incorporant dans la classe comme un capitaine dans une équipe ; comme si les professeurs passaient les examens avec nous… » [1649]

Ce qui donne une redéfinition de l'autorité éducative. Le Lycée technique de Saintes énonce une redéfinition en rapport avec ces notions d'égalité et d'amour :

> *« Au lycée technique de Saintes, on rejette* « l'autorité fondée sur la crainte » *qui produit* « soit un écrasement total, soit une révolte violente et gratuite ». *On rejette aussi* « l'absence totale d'autorité », *car le jeune* « a besoin de repères, il a besoin de s'identifier à un adulte ; à la recherche de l'accomplissement de sa maturité, il a besoin d'encadrement ». *On se prononce donc pour* « une autorité fondée sur l'amour et la confiance… qui permet un libre épanouissement de la personnalité ». Pour établir ce climat « le dialogue permanent est la seule solution », *dialogue au sein de la famille, obtenu* « par un contact plus étroit avec les maîtres et avec les associations de parents d'élèves » ; *dialogue au sein de l'école, le maître* « s'intégrant au groupe que forme la classe dont il sera en même temps l'animateur et l'éducateur ». *Réciproquement, l'élève* « devra se considérer comme un élément actif à part entière dans le groupe ; il abandonnera donc toute attitude de passivité, parfois même d'agressivité » [1650].

Le dialogue doit changer les personnes et l'espace, nous dit R., élève de Classe de Première du Lycée Descartes à Tours :

> « Depuis les évènements du mois de mai, on parle beaucoup de dialogue. Ce dialogue, qui n'est qu'une chose vide s'il ne s'accompagne d'une prise de conscience, semble avoir incité les professeurs d'un côté, les élèves de l'autre, à sortir de leur mutisme et de leur isolement. Ce dialogue est la chose la plus essentielle de ce mouvement ; en effet, dialoguer ce n'est pas seulement discuter, c'est aussi apprendre, comprendre, respecter, informer, participer, construire, être responsable. Commissions et conférences qui ont lieu ne sont que l'émanation de cette volonté profonde de dialogue, depuis si longtemps ignorée. Le dialogue est ouvert mais il ne faut pas le refermer, il ne faut pas que l'élan des premiers jours disparaisse et que nous recommencions comme avant. Il faut que le dialogue s'élargisse, qu'il se traduise par des résultats concrets afin que notre lycée devienne notre « maison » et que nous soyons plus tard de futurs citoyens responsables » [1651].

3.4. Expérimentations

L'égalité est le principe de base de la relation ; à cela, s'adjoint la dimension humaine de la relation ; c'est ce que met en valeur un texte produit par des élèves de Second T. au Lycée d'Enghien :

> « Nous sommes d'emblée pour des rapports amicaux, cordiaux, d'égal à égal avec les professeurs, désirant de tout cœur les avoir parmi nous comme étant des nôtres ; mais notre ligne de conduite étant de respecter la liberté de chacun, nous ne saurions imposer des contacts humains à ceux qui ne les désirent pas (ce qui est un cas extrême au lycée). Nous signalons que la majorité de nos professeurs a fait un très grand effort dans la perspective d'un tel rapprochement et semble décidée à le poursuivre » [1652].

Et certaines classes, déjà, expérimentent ce genre de rapport entre professeurs et élèves ; le texte suivant évoque ces nouveaux rapports et cette nouvelle relation depuis le Lycée Aristide-Briand à Nantes :

> « Depuis un mois, à l'occasion d'un mouvement de réforme déclenché soudainement, des comités d'élèves représentant l'ensemble des lycéens et des collégiens demandent aux professeurs et à l'administration de

[1648] *Ibid.*, p. 21.
[1649] *Ibid.*, pp. 21-22.
[1650] *Ibid.*, p. 22.
[1651] *Ibid.*, p. 22.
[1652] *Ibid.*, p. 22.

rendre les cours plus actifs, plus appropriés à notre société moderne ; ils demandent aussi que le dialogue et le contact humain soient de rigueur entre les élèves, les enseignants et l'administration.

« Cependant, dans une classe de Seconde, nous avons eu la chance d'avoir un professeur qui fut conscient de l'importance du dialogue pendant les cours. Durant un temps variable (un quart d'heure à une heure), trois ou quatre fois par mois, nous discutions de sujets nous concernant, ou de l'un des multiples problèmes qui affligent le monde. Nous prenions nous-mêmes l'initiative de ces cours d'expression orale, lorsque l'une d'entre nous préparait un sujet susceptible d'intéresser la classe entière » [1653].

Par rapport à la problématisation de l'actualité, le texte en question prend des exemples de situation :

« Un des premiers thèmes abordés fut la sexualité. L'éducation sexuelle doit-elle être faite en cours ou par les parents ? Nous avons pensé que la plus grande partie de l'éducation sexuelle devait être faite en famille, mais qu'il était indispensable d'en parler en cours, car la confrontation des diverses opinions qui émergent de ces discussions est très enrichissante. Elle soulève parfois beaucoup de controverses (sur le flirt, par exemple, nos avis furent très divergents). Un débat fut ouvert à l'occasion du film allemand *Helga* que nous sommes toutes allées voir, ainsi que notre professeur.

« L'assassinat du pasteur Martin Luther King réveilla notre antiségrégationnisme racial et nous essayâmes d'en expliquer les causes et les conséquences.

« Nous parlâmes aussi de la drogue et de l'habitude si regrettable des individus qui s'administrent du L.S.D., de la cocaïne, de la marijuana ou d'autres stupéfiants et hallucinogènes. Nous tentâmes de trouver quelques moyens à notre portée pour la lutte contre la faim dans le monde. Puis il y eut des évènements un peu nébuleux qui commencèrent à soulever les étudiants avec Rudi le Rouge en Allemagne. Alors nous avons essayé avec notre professeur d'élucider les causes de ces bouleversements. Vinrent les évènements français : nous nous sommes vraiment rendu compte que les facultés et les lycées avaient une organisation beaucoup trop archaïque et que des réformes sérieuses et profondes s'imposaient. Des délégués de tous les élèves de Nantes (les C.A.L.) réunis régulièrement ont proposé quelques projets qui ont été appréciés. Des commissions de professeurs et d'élèves se sont réunies chaque jour de la grève pour tenter de faire une réforme solide de l'enseignement. Et tout cela ne fut qu'un début : il serait dommage que cesse ce grand mouvement d'unité de lycéens et de professeurs. C'est pourquoi, dès le premier mois de rentrée 1968-1969, il doit y avoir dans chaque classe du second cycle une élection à bulletins secrets, de façon que pendant toute l'année un ou plusieurs délégués puissent jouer le rôle de porte-parole des élèves, au C.A.L., auprès des professeurs et de l'administration. Nous demandons que ce ou ces délégués puissent exposer les difficultés, familiales ou autres, des élèves, au conseil de leur propre classe » [1654].

De la problématisation de l'actualité, on assiste à un désir d'action sur le monde : « Nous aimerions que la télévision, la radio, le cinéma invitent l'opinion publique à prendre davantage conscience des problèmes les plus cruciaux du monde actuel, car, trop souvent, les adultes sont uniquement préoccupés par la recherche de leur bien être et de leur confort » [1655].

Evolution du lieu scolaire et de son aménagement et de la forme pédagogique deviennent dès lors les principes de base initiant une action démocratique en vue d'une utopie :

« La forme actuelle des cours doit aussi être abolie. Nous voudrions des tables en rond, des débats, des cours d'histoire où l'époque traitée serait mise en parallèle avec la nôtre, des cours d'instruction civique plus nombreux exposant objectivement toutes les doctrines politiques, les formes gouvernementales des autres pays en comparaison avec la nôtre ; des cours de géographie, avec documents, exposés, diapositives, parlant surtout des civilisations, des races, des mythes, des religions ; des cours de langue avec des moyens audio-visuels.

« Et nous espérons que, dans nos classes, nous serons moins nombreux (vingt-cinq au maximum), que nous pourrons travailler en groupes, et que de plus en plus nous aurons des professeurs jeunes d'esprit, sachant se prêter à une nouvelle forme de pédagogie.

[1653] *Ibid.*, p. 24.
[1654] *Ibid.*, p. 24.
[1655] *Ibid.*, p. 24.

« Nous avons fait une expérience très agréable de discussion pendant cette année. Nous n'avons qu'un regret : c'est que le temps manquant et la classe trop chargée nous empêchèrent d'approfondir ces débats »[1656].

VI DESCRIPTION DE LA FORMATION DISCURSIVE DE L'AUTORITE EMANCIPATRICE

« Egalité », « émancipation », et « futur » sont trois piliers qui caractérisent une formation discursive de *l'autorité de l'émancipation* qui traverse l'intrigue de l'émergence de la construction du mouvement Novateur.

Alors que les réformes qui se succèdent ne satisfont pas les militants, cette formation discursive va se caractériser par un emplacement de sujet possible différent de la précédente pratique discursive, puisque le sujet Novateur s'empare de questions qui ne lui étaient pas destinées. Le Novateur veut briser cet ordre des compétences. C'est un positionnement transgressif qui se donne à voir par rapport aux délimitations du cadre de société du moment, défini par une répartition très précise. Les militants vont alors chercher à bouleverser cet ordre des choses, en essayant de penser le dehors de ce cadre. Transgression qui se répartit sur deux plans : d'un côté, rompre avec les partages disciplinaires et la hiérarchisation des savoirs et des discours ; de l'autre côté, en finir avec une antécédence liée au passé.

Formation discursive tournée vers le futur ; les valeurs et les postulats y sont différents. L'enfance ne renvoie plus à un état lacunaire, mais devient au contraire la valeur prioritaire du changement de société. Cette évolution sous-entend une transition d'une enfance pensée sur le mode de l'inégalité à une enfance reconnue sur le mode de l'égalité. L'enfant a une volonté propre et des capacités, des potentialités égales à tout être.

Discours que l'on pouvait parfois déceler auparavant mais qui ne donnait pas lieu à des pratiques pédagogiques et des relations humaines particulières. Le mode de vie de ces militants, portés par un enthousiasme collectif, entrera dans un rapport de problématisation avec la prise de parole. Ce phénomène se traduira par des séries de textes décrivant non plus un « autre lieu » en crise, mais au contraire un « autre lieu » vers lequel tendre.

1. Constats

1.1. Séparation des rôles

Un positionnement différent pour les militants Novateurs caractérise cette intrigue. L' « examen de conscience » s'était produit dans le sillon de « maîtres éminents », alors que la rénovation pédagogique en France continuait de se profiler avec l'Administration. La courte étude sur la période 1945-1957 a montré que les expérimentations des Classes Nouvelles étaient sous le couvert du Directeur Général de l'Enseignement général, de certains Inspecteurs généraux.

[1656] *Ibid.*, p. 24.

Rappelons ici l'idée d'« anarchiste de gouvernement »[1657] évoquée, un peu ironiquement, par Lucien Febvre lors d'une conférence internationale organisée à Sèvres sur « les problèmes de la vie quotidienne » et qui correspondait pleinement à l'esprit des premières heures des Classes Nouvelles. Febvre reprenait alors une formulation de Proudhon pour relever la particularité des Francs-Comtois : avoir « la critique facile » et « le sens des réalités ». Dans le même exposé, il prononça ces mots :

> « […] Vous vous rappelez une vieille plaisanterie qui amusait nos pères, moins difficiles que nous ; c'était la célèbre réponse du non moins célèbre invalide à la tête de bois, qui avait été artilleur dans l'armée de Napoléon. Quand on lui disait : « Comment est-ce qu'on fait un canon ? » - « Oh ! répondait-il, c'est bien simple : on prend un trou et on coule du bronze autour ». Eh bien, il faut faire attention à ne pas dire : « On prend un congrès de diplomates et autour d'un trou tout noir, d'un néant, on met beaucoup de salive et alors on a la grande politique ». Cette grande politique-là, non, il y en a assez. Voilà cent trente sept ans au moins que cela dure, ne continuons pas plus longtemps à enseigner cette grande politique aux futurs ambassadeurs et, plus modestement, aux futurs citoyens français Ŕ je n'ai pas le droit de parler des autres Ŕ aux futurs citoyens qu'on prétend former. Non, n'arrêtons pas le cours de la vie. Sachons faire des hommes capables de tenir tête à ce redoutable inconnu qu'est demain. Et c'est précisément parce que jamais demain n'a été aussi obscur et aussi indéchiffrable que nous devons faire des hommes souples, que nous devons donner aux jeunes gens et aux jeunes filles l'impression que les civilisations ne sont pas des choses dures et arrêtées, mais que perpétuellement elles changent, que perpétuellement elles se transforment et qu'il ne faut pas qu'on résiste, les deux pieds sur le sol, buté comme un mulet qui refuse de marcher parce qu'on veut lui faire prendre un chemin dont il n'a pas l'habitude ; c'est pour cela qu'il faut faire des jeunes gens et des jeunes filles souples et capables de tenir leur place sur la scène de l'histoire, ce théâtre dont le rideau ne se relève jamais » [1658].

L'intervention de Peyrefitte en 1963 au colloque d'Amiens montre d'ailleurs cette séparation des rôles. Intervention qui prolongeait d'une certaine manière les déclarations et directives des cinq recteurs publiées dans la revue en 1956. Ces injonctions en faveur d'une délimitation des actions et des productions d'écrits en lien avec les compétences et les hiérarchies n'ont cessé de contrarier les velléités des militants Novateurs, qui dans le même temps, voyaient inexorablement les réformes se succéder sans pour autant réaliser l'esprit des Classes Nouvelles et du Plan Langevin.

1.2. Des réformes contestées

Lorsque Jean Capelle commente avec le recul la réforme qu'il proposa et qui donna naissance aux collèges d'enseignement secondaire en 1963, ce dernier estime que le décret se montrait « en conformité avec la voie tracée par la commission Langevin-Wallon à la fin de la guerre » [1659], notamment par le fait que la réforme suivait l'intention de la commission sur le sujet d'un collège de quatre ans suite au cours moyen de l'école primaire et par le fait également d'améliorer la question de l'orientation qui posait tant de problèmes.

[1657] Lucien Febvre, « La civilisation quotidienne et l'histoire », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, novembre 1954, pp. 161-166.
[1658] *Ibid.*, p. 166.
[1659] LELIEVRE C. et NIQUE C. *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France.* Editions Nathan. Paris, 1994, 496 p., p. 442.

Telle n'était pas la lecture de Viviane Isambert-Jamati[1660] en 1968 lorsqu'elle mettait en relief la tendance à l'œuvre en 1963 du point de vue des réformes institutionnelles de l'Ecole[1661]. Le décret du 3 août 1963 modifiait certes une partie des dispositions du précédent décret du 6 janvier 1959 en distinguant dans le premier cycle du second degré dorénavant les quatre premières années de l'enseignement long, classique et moderne et en distinguant les quatre premières années de l'enseignement court. Seulement, ce décret du 3 août 1963, en instaurant le collège d'enseignement secondaire, répartissait les élèves dès la sixième entre trois formes d'enseignement : enseignement long, enseignement court, enseignement de transition. A chaque enseignement correspond un profil spécifique d'enseignant.

Cette répartition en filières était destinée à éviter les conflits entre catégories de professeurs, étant donné que chacun gardait son public et la « forme d'esprit » qui lui était assignée[1662].

Si, effectivement, le système français commence à se dessiner à travers cette deuxième réforme depuis 1958, les militants constatent que ces textes et ces dispositions sont néanmoins bien loin de leurs aspirations initiales.

2. Les « affaires communes »

C'est donc dans ce contexte, où l'image du Plan Langevin semble s'effacer à l'horizon et où les réformes se suivent sans qu'elles ne donnent pleinement satisfaction à des militants que l'Administration souhaite bien contenir, que le *Manifeste* de 1963 est rédigé et publié. Cet événement va engendrer une vague d'enthousiasme que la revue n'avait jamais connue et qu'il nous faut aborder à présent.

2.1. Le moment démocratique

Le *Manifeste* fait office de second signe, au sens kantien, précédemment expliqué. Signe remémoratif, car le texte est fortement influencé par les idées du Plan Langevin ; signe démonstratif, car les expérimentations ont déjà eu lieu et le texte est la preuve même que des propositions sont possibles, énonçables et envisageables ; et signe pronostique, car le texte annonce la construction à venir d'une Ecole enfin en harmonie avec son temps.

Ce texte est important ; mais pas tant du point de vue du contenu qui, majoritairement reprend des principes déjà formulés une quinzaine d'années auparavant. Mais encore une fois, c'est l'enthousiasme qu'il transmet et qu'il va rendre possible qui est l'élément le plus remarquable à mentionner.

[1660] Vivianne Isambert-Jamati est maître de conférences en Sciences de l'Education à l'Université Paris V quand est publié l'ouvrage *Crises de la société. Crises de l'enseignement*. Elle a la particularité d'avoir écrit dans la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Elle va devenir une des sociologues de l'éducation les plus importantes du paysage français et diriger de nombreuses thèses de plusieurs universitaires en poste actuellement en Sciences de l'Education.

[1661] ISAMBERT-JAMATI V. *Crises de la société crises de l'enseignement.* Presses Universitaires de France. Paris, 1970, 400 p.

[1662] *Ibid.*, p. 305.

Le *Manifeste* va à cet instant permettre une mise en débat par tous de questions très larges, dépassant le simple cadre de la classe. Cette mise en question collective va se traduire par une explosion des contributions envoyées à la revue et par la structuration d'un mouvement dans le but de discuter et d'expérimenter sur ces questions d'éducation et de société. Cinq ans plus tard, en 1968, nous l'avons vu, ce sera le tour des lycéens de prendre la parole sur ces questions ; fait impensable dix ans plus tôt.

Ce qui se profile entre 1963 et 1968 est un moment démocratique au sens que Rancière donne au *dèmos*. Chez Rancière, « est du *dèmos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part »[1663].

C'est le cas, dans notre étude, de ces enseignants militants qui, à partir de 1963, rentrent dans ce jeu des « affaires communes ». Ils ne se cantonnent pas à évoquer la transmission du savoir dans leur classe ; pas plus qu'ils ne se restreignent à simplement actualiser leurs méthodes ou leurs matériels didactiques. Ils choisissent alors de prendre la parole pour imposer une « reconfiguration du donné sensible » [1664]. Et cette reconfiguration s'effectue en faisant voir ce qui ne se voyait pas et en se montrant eux-mêmes capables de parler sur les choses communes[1665].

Le Novateur ne correspond plus au représentant d'un groupe social ; le Novateur est un sujet politique « dont la parole fait effraction, parce qu'elle est la parole de ceux qui ne sont pas censés parler ». Nous pouvons établir un parallèle entre l'ouvrier émancipé de Rancière et le Novateur émancipé :

> « Il nous décrit, heure par heure, sa journée de travail. Et il n'y est pas question de la belle ouvrage des nostalgiques, pas non plus de la plus-value, mais de la réalité fondamentale du travail prolétaire : le temps volé. Et nous ressentons que nos mots Ŕ exploitation, conscience, révolte…- sont toujours à côté de l'expérience de cette vie « saccagée » » [1666].

> « Il nous montre le nerf de la passion militante de ses pairs : pas la « prise de conscience » de l'exploitation (ils le savaient d'avance), pas la solidarité ouvrière (les autres sont d'abord les complices du maître), mais le désir de voir ce qui se passe de l'autre côté, d'être initié à, une autre vie […] » [1667].

Ce cloisonnement du métier est décrit par Marc Flandrin :

> « […] Même pour qui sait se garder contre ces tentations, il reste bien d'autres dangers tout aussi destructeurs. C'est que le métier est terrible dans son essence même.
>
> Passionné par ce qu'il enseigne, faisant profession d'intelligence, le prof' devient vite pédant. Passionné de pédagogie, ayant toute sa vie en face de lui des enfants de même âge, le prof' oublie de vieillir. Combien conservent dans leur âge avancé ce regard naïf de l'enfant qu'ils n'ont cessé d'être. D'ailleurs ils ont vécu toujours en marge. Bons élèves en marge. Bons élèves au lycée, étudiants consciencieux en faculté, toujours bercés par le rythme des vacances scolaires, ils sont retournés au lycée, professeurs au lieu d'élèves, sans avoir rien pénétré de la vie des autres, sans connaître l'âpreté de la lutte et même, chez certains, la simple

[1663] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués.* Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p., p. 167.
[1664] *Ibid.*, p. 167.
[1665] *Ibid.*, p. 167.
[1666] *Ibid.*, p. 38.
[1667] *Ibid.*, p. 38.

résistance de la matière à l'outil manuel. Vie protégée, vie douillette malgré ses difficultés d'argent, vie peu virilisante si l'on n'y prend garde.

Il faut se refuser à sculpter de soi cette silhouette attendrissante et respectable. Cela demande une attention de toutes les années, et de s'y prendre dès le début. Il faut chaque jour décrasser l'homme du prof'. C'est affaire d'hygiène mentale. Chacun trouve les remèdes qu'il peut. Au mois de juin, je demande à mes élèves de me révéler mon tic de l'année, ce qui me permet de changer.

Ce n'est là qu'un détail. L'important, c'est de ne pas être seulement l'homme de son métier, c'est de refuser la mutilation de n'être que prof', c'est de rester en prise directe avec son siècle, avec les hommes. Le professeur lui-même doit être un homme qui fait le métier d'enseigner et qui le fera d'autant mieux qu'il ne se laisse pas dévorer par lui »[1668].

En prenant la parole, en s'autorisant leur parole face à un horizon à construire, les Novateurs posent une question essentielle, une question inaugurale de la philosophie pour reprendre des termes de Rancière : « qui a droit à la pensée ? »[1669]

Nous pensons ici à cette phrase de Rancière : « Il ne s'agit pas de fédérer des forces, mais de constituer des sujets politiques qui aient vocation à universaliser le conflit »[1670] ; et en effet, les Novateurs ne se constituent pas seulement en tant que collectif, en tant que regroupement de forces ; nous assistons à l'émergence de sujets politiques qui se proposent de penser le réel, de modifier les données du réel. Les Novateurs participent pendant ces quelques années, entre 1963 et 1968, à un « mouvement intellectuel vers autre chose »[1671].

C'est ainsi que les militants Novateurs, pendant ce moment démocratique, apparaissent comme des « porte-parole », non au sens du « porte-parole » qui représente une parole en fonction d'un mode de vie , mais au sens de quelqu'un qui brise la logique de l'expression comme étant irrémédiablement associée à un mode d'être[1672]. Rappelons-nous à cet endroit les critiques des recteurs en 1953 à l'encontre de la revue. A l'époque, on reprochait aux contributeurs de sortir du cadre de leur compétence ; même chose, lors du colloque d'Amiens, lorsque Peyrefitte énonce que chacun a un rôle et ne doit pas franchir la limite qui différencie ces rôles. En développant ces textes un peu curieux, entre pédagogie et philosophie politique, les militants Novateurs ont réhabilité la littérature pédagogique, non comme un style lacunaire, jonché d'approximations et d'erreurs, mais comme la preuve de cette volonté de dépasser le couplage expression/mode de vie.

Ce type de mouvement repose sur une situation de « mésentente » [1673], au sens d'une « contestation non pas simplement des idées, des droits ou des revendications mais des données du problème » [1674]. Et le premier enjeu de ce mouvement, c'est déjà de prendre la parole.

[1668] Marc Flandrin, « Le prof' », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 54, *L'enseignement du français*, mai 1965, quatrième de couveture.
[1669] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 38.
[1670] *Ibid.*, p. 115.
[1671] *Ibid.*, p. 115.
[1672] *Ibid.*, p. 152.
[1673] Jacques Rancière utilise également le terme « dissensus » comme synonyme de « mésentente ».
[1674] *Ibid.*, p. 194.

2.2. Se faire autre

Une phrase néanmoins interpelle ; c'est l'incitation à bâtir, par l'éducation, une démocratie de démocrates. Et c'est en effet pendant ce moment démocratique que l'enseignant se fait autre. Le militant Novateur recouvre trois dimensions plus ou moins nouvelles : la figure du *philosophe* ; la figure de l'*hétérotopologue* ; et la figure du *communiste*.

- Philosophe tout d'abord ; au sujet des lecteurs de la revue, François Goblot écrivait en 1955 : « D'abord nos lecteurs qui ne sont pas mathématiciens sont certainement philosophes, soit comme professeurs de philosophie, soit comme professeurs d'autre chose » [1675]. Philosophes, dans un premier sens, où ces enseignants militants questionnent les évidences et les choses allant de soi. Il s'agit là d'une posture sceptique où par exemple, nous l'avons vu, les Novateurs s'imposent un « examen de conscience » et interrogent leurs pratiques, leurs « rémanences ». Philosophes dans un second sens, dans une perspective humaniste. Alfred Weiler évoque cette posture du philosophe pour décrire l'humaniste du présent que doivent être les éducateurs et les enseignants :

> « La philosophie au contraire Ŕ on lui en fait assez le grief Ŕ est multiple, diverse, contentieuse. L'humaniste de notre temps Ŕ s'il faut tenter de brosser son portrait Ŕ est moins un sage qu'un philosophe. Le philosophe ne possède pas la sagesse ; il y aspire, il l'appelle. La sagesse est un aboutissement, un état ; la philosophie est un effort qui n'atteindra jamais son terme, une inquiétude, qui ne sera jamais apaisée ; elle fait appel moins à l'expérience méditative qu'à la construction et à la raison. Au sein de l'homme éternel, la sagesse nous offre un refuge loin des vicissitudes humaines ; chaque époque a sa philosophie et toutes ces philosophies sont autant de tentatives pour comprendre et dominer une situation du monde qui est nouvelle » [1676].

Le militant Novateur s'inquiète de l'homme et place l'humanité au cœur de chaque projet.

- Hétérotopologue ensuite ; en référence à cette citation de Foucault :

> « Eh bien ! je rêve d'une science Ŕ je dis bien une *science* Ŕ qui aurait pour objet ces espaces différents, ces autres lieux, ces contestations mythiques et réelles de l'espace où nous vivons. Cette science étudierait non pas les utopies, puisqu'il faut réserver ce nom à ce qui n'a vraiment aucun lieu, mais les *hétéro*-topies, les espaces absolument autres ; et forcément, la science en question s'appellerait, s'appellera, elle s'appelle déjà « l'hétérotopologie » » [1677].

Le militant Novateur va développer une attention particulière pour les notions d'espace. Décrire les espaces scolaires, aussi pluriels soient-ils, va devenir le réflexe de ces militants ; réflexe à partir duquel ils vont dénoncer le pouvoir disciplinaire et la logique capitaliste qu'il entretient.

C'était ce que nous avions mis en exergue dans le chapitre précédent lorsque nous évoquions les productions écrites des Novateurs qui rendaient compte d'une hétérotopie de crise. Mais portée par l'enthousiasme des divers signes qui traversent les textes de la revue, la figure du Novateur va se muer en architecte virtuel. Virtuel dans un premier temps, car les

[1675] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement des mathématiques*, novembre 1955, pp. 145-146.
[1676] Alfred Weiler, « L'humaniste du temps présent », *op. cit.*, pp. 23-24, p. 23.
[1677] FOUCAULT M. *Le corps utopique, les hétérotopies*. Nouvelles Editions Lignes, Paris, 2009, 64 p., p. 25.

Novateurs vont décrire des autres lieux possibles mais quelque part, un peu imaginaires. Puis, étant donné que la logique de ce mouvement en pleine effervescence va être de confronter les pratiques aux idéaux et valeurs défendus, la problématisation de la parole et de l'acte va faire évoluer l'architecte virtuel en un architecte éducateur, modelant l'espace en vertu de cette problématisation.

- Communiste enfin, dans une acceptation très spécifique du terme. Un ouvrage de Donald W. Miles, intitulé *Recent Reforms in French Secondary Education*, est publié en 1954. Dans cet ouvrage, l'auteur associe les inspirations du Plan Langevin et de ses militants à des affiliations communistes. Jean Delannoy répond à cela en octobre 1954 dans un compte-rendu sur l'ouvrage de Miles[1678] :

> « Il y aurait encore à dire sur la manière dont Miles pose ce qu'on pourrait appeler le dilemme communiste : « L'adoption officielle du Plan Langevin par le Parti Communiste a créé un dilemme auquel l'éducateur français fait face avec difficulté » (p. 135). « L'éducateur français, tourné vers l'avenir (…) se trouve finalement allié avec les communistes, ce qui fréquemment tue en lui le désir de continuer à appliquer la réforme nécessaire » (p. 139).
>
> Disons-le très simplement à D. W. Miles : son analyse ne nous paraît pas ici répondre à la réalité. 1° Il est historiquement inexact que la commission Langevin ait été d'inspiration communiste ; Lucien Febvre s'est très clairement expliqué sur ce point (voir les *Cahiers pédagogiques*, n° 1, 1er octobre 1950). Il est vrai que D. W. Miles distribue assez libéralement l'étiquette de communiste. Ŕ 2° Le plan Langevin est une chose : les projets de loi destinés à le réaliser en sont une autre ; il y a eu un projet de loi communiste, parmi plusieurs d'origines diverses. Ŕ 3° Certains membres importants du parti communiste semblent préférer des solutions ne faisant pas à l'orientation la place que lui réservait Langevin. Ŕ 4° Le mot communiste n'a pas, sur la majorité des éducateurs français, l'effet que redoute D. W. Miles : même éloignés personnellement du communisme, ils ne se refusent pas à adhérer à certaines idées pour l'unique raison que ce sont des idées que des communistes approuvent […] »[1679].

Lors de la conférence de Londres en 2009, « L'idée du communisme », Jacques Rancière expliquait le terme « communisme » depuis l'idée de pratiques de l'émancipation[1680]. Il faut donc entendre dans notre propos que si, historiquement, le militant Novateur recouvre la figure d'un « communiste », c'est non au sens d'une adhésion au Parti Communiste Français, mais dans le sens d'un maître émancipateur recherchant à mettre en place d'autres formes de société à traves l'actualisation de valeurs comme l'égalité et la démocratie, non plus comme horizon mais comme principe.

2.3. Interrompre la logique inégalitaire

Le chapitre précédent a mis en lumière cette distance que les militants prenaient par rapport au fonctionnement de l'Ecole, mais également par rapport à la structuration de la Société. Rappelons-nous que les militants exprimaient une certaine empathie pour cette jeunesse marginalisée qui se positionnait en rupture du monde.

[1678] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré*, n° 2, octobre 1954, pp. 101-103.
[1679] *Ibid.*, p. 102.
[1680] Jacques Rancière, « Communistes sans communisme ? », in BADIOU A. et ZIZEK S. *L'idée du communisme*. Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2010, 352 p., pp. 231-245.

Ces deux critiques : une Ecole qui tourne autour de l'adulte et une Ecole qui modélise et hiérarchise les élèves en vue de leur intégration dans une Société de la comparaison, de la concurrence, et de l'inégalité. Ce qui pose pour l'enseignant deux problèmes. Premier problème : comment être sceptique et présenter un monde que l'on récuse ? Et second problème : s'il est venu le temps de changer et si l'enfant représente cet avenir de l'humanité, comment éduquer l'enfant pour qu'il soit l'auteur de ce changement ?

C'est avec, en toile de fond, ces deux problématiques que l'on va assister à un mouvement politique, dans la mesure où les militants Novateurs, par l'émergence d'écrits et d'expérimentations, entreprennent de remettre en question le « partage du sensible », le partage entre ceux qui peuvent et doivent avoir un avis et ceux à qui on ne reconnaît pas la capacité et la légitimité de prendre position sur les « affaires communes ».

En cela, on peut déceler dans ce moment l'émergence des militants Novateurs en tant que sujets politiques ; la définition du « sujet politique » étant chez Rancière « une capacité énonciative et démonstrative qui reconfigure le rapport du visible et du dicible ; le rapport entre les mots et les corps, ce que [Rancière] appelle le partage du sensible »[1681].

Première étape : la prise de parole et l'affirmation d'un principe d'égalité des intelligences et des compétences. C'est à partir de cette prise de parole que les militants Novateurs vont penser ici en dehors des limites du « bocal » du moment. En cela, le *Manifeste* a un impact très paradoxal : d'un côté, le texte n'évoque pas de contenu particulièrement nouveau ; mais de l'autre côté, ce qu'il rendra possible s'avèrera être particulièrement transgressif.

On a pu observer ce souci chez certains militants Novateurs de s'émanciper pour rendre possible l'émancipation de l'autre. Se mettre à distance de ses « rémanences », interrompre la logique inégalitaire (correspondant à une distribution rigoureuse des places, des compétences et des hiérarchies dans une Société d'ordre), pour rendre possible l'émancipation de l'élève. C'est-à-dire ne pas faire le jeu de la gestion du temps et des espaces qui participent à l'entreprise récusée.

En cela, nous retrouvons à bien des égards le spectre de l'option de Joseph Jacotot. Figure historique du XVIIIe et du XIXe siècle, inventeur d'une éducation bien particulière, qui fut évoquée par le philosophe Jacques Rancière, dans un premier temps brièvement dans *La nuit des prolétaires*, puis dans un ouvrage entièrement consacré à Jacotot et sa méthode, *Le maître ignorant*. Il est intéressant de faire remarquer que la figure historique de Jacotot est évoquée dans les *Cahiers* en mars 1954, soit plus de trente ans avant l'ouvrage de Rancière. Il s'agit d'un article de Fernand Gaillard, intitulé « Jacotot un pédagogue oublié »[1682].

Comment ne pas déceler dans la littérature Novatrice entre 1963 et 1968 un écho de ces cinq leçons de l'émancipation intellectuelle que l'on peut lire au sujet de Jacotot, à savoir « l'aventure intellectuelle », « la leçon de l'ignorant », « la raison des égaux », « la société du mépris » et « l'émancipateur et son singe » ?

[1681] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 175.
[1682] Fernand Gaillard, « Jacotot un pédagogue oublié », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 7, *La question de l'orientation*, mars 1954, pp. 435-445.

Alors qu'historiquement, les deux principes qui traversaient le corpus de textes de la revue renvoyaient à l'instruction pour tous et à la centration sur l'enfant, on peut distinguer une voie différente, le principe de l'émancipation intellectuelle de l'élève. Chemin sensiblement différent qui met en cause l'idée même d'institution scolaire ; l'émancipation ne pouvant se réaliser par l'institution.

3. Faire l'histoire

Nous avions précédemment constaté la présence de deux thèmes très ancrés dans la littérature Novatrice : la périodisation d'un temps nouveau ; et l'accélération liée au progrès technique. Et un troisième thème va peu à peu faire son apparition, la croyance en une maîtrise possible de l'histoire par l'homme[1683].

3.1. Le « sujet historique »

La notion de « sujet historique » est également à souligner et à mettre en perspective avec les idées du temps nouveau et de l'accélération[1684]. Le postulat qui revient régulièrement est le postulat d'une histoire dessinée et maîtrisable par l'homme. Ainsi, le militant Novateur veut faire l'histoire. Une histoire neuve, loin de ce passé douloureux des fascismes du XXe siècle. Il faut préciser que la crainte d'une résurgence fasciste est palpable. Ainsi, Marc Flandrin écrit-il :

> « […] « Voici le temps des assassins », disait Rimbaud, prophétique ; n'aidons pas à en fabriquer. Essayons de faire le plus possible, le mieux possible des hommes heureux. La réforme de l'enseignement entre dans l'arsenal de la lutte contre le fascisme »[1685].

En février 1963, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie un article de Michel Glatigny, Professeur au lycée Nord de Lille, et dont le titre est « Deux questions sur l'antisémitisme »[1686] ; nous pouvons y lire le passage suivant :

> « […] La guerre naît dans l'esprit des peuples. Nos faiseurs de programme s'en souviennent-ils quand ils se réunissent rue de Grenelle ? »[1687]

Il faut « fabriquer » des esprits neufs, humanistes ; et c'est la construction d'un nouvel espace scolaire qui peut permettre, selon les Novateurs, de bâtir un monde neuf.

3.2. Le devin et la prédiction

L'aspect un peu « énigmatique » de la prémonition de la rédaction peut questionner, tout comme la récurrence de « signes » dits prémonitoires. Pour lire ce qui se présente comme un récit historique divinatoire de ce qui va arriver dans l'avenir, il nous faut prendre appui sur un

---

[1683] Nous nous alignons ici sur les trois *topos* mis en évidence par Koselleck et repris par Revault D'Allonnes pour décrire les spécificités de l'autorité des Modernes.
[1684] Myriam Revault D'Allonnes a très bien mis en exergue ces trois points, repris de Koselleck, pour décrire l'autorité des Modernes dans l'ouvrage. Cette lecture de Revault D'Allonnes semble très pertinente pour lire l'histoire des militants Novateurs entre 1957 et 1970.
[1685] Marc Flandrin, « Voici le temps des assassins… », *op. cit.*, quatrième de couverture.
[1686] Michel Glatigny, « Deux questions sur l'antisémitisme », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 40, *Le professeur, les jeunes, l'enseignement*, février 1963, pp. 33-35.
[1687] *Ibid.*, p. 35.

ouvrage de Myriam Revault D'Allonnes, *Le pouvoir des commencements*[1688], où elle-même s'appuie sur une lecture de Kant. Ainsi, on peut prétendre que si un récit se présente comme devinant ce qu'il va se passer, c'est parce que le devin expérimente et organise des événements en vue de la réalisation de sa prédiction. C'est-à-dire que chez les militants Novateurs, il y a cet aspect où on prédit un avenir car dans le même temps, des expérimentations se produisent pour faire émerger des événements qui œuvrent pour cette vision de l'avenir prédit. Chaque « signe d'histoire » est un écho et une tentative pour recommencer une Histoire qui s'était arrêtée et qu'on essaierait de faire recommencer.

3.3. Bâtir l'horizon d'attente

Mais alors que les idées des Classes Nouvelles et du Plan Langevin symbolisaient ce passé laissé ouvert, c'est finalement par une rupture dans leur mode de vie et à long terme avec toute référence historique, que les Novateurs vont pouvoir s'autoriser à penser le futur.

Pour tenter de composer cet horizon d'attente souhaité lorsque les Novateurs évoquent la vie *autre*, il est question de pratiques démocratiques depuis l'espace scolaire. De nombreux textes évoquent ces expérimentations d'une *autre* Ecole, avec une nouvelle architecture[1689], un nouveau fonctionnement et une autre perception des rapports dans l'espace scolaire[1690]. Pour reprendre une formulation de Rancière, « c'est l'action démocratique qui crée son horizon utopique »[1691]. C'est cette imprégnation à la démocratie qui singularise la pensée Novatrice ; sensibilisation délicate puisque l'espace scolaire est un espace particulier, ni public, ni privé, ni domestique ni à proprement parler complètement politique.

Les Novateurs vont donc penser un *autre* lieu. D'une hétérotopie de crise, les Novateurs vont produire une hétérotopie de fuite ; c'est une rhétorique politique qui va caractériser cette hétérotopie de fuite. Entre 1963 et 1968, on voit très clairement l'usage d'un champ lexical spécifique : il est question par exemple de « conseil », d' « assemblée », de « vote » au sein de l'espace scolaire.

Cette hétérotopie politique de l'espace scolaire est centrée sur l'idée d'égalité. L'élève a des droits comme tout homme. L'Ecole doit se laisser pénétrer par ces aspirations d'égalité. L'hétérotopie politique est également traversée par une idée de l'enfance comme renouveau de l'humanité. C'est l'enfant, « diamant brut », qui porte en lui une humanité meilleure. Mais précisons que l'horizon d'attente voulu est en rapport avec la fin du pouvoir disciplinaire. La coopération doit remplacer la compétition dans l'esprit des Novateurs. Mais, y a-t-il un envers au pouvoir disciplinaire ?

Lorsque Michel Foucault évoque les hétérotopies[1692], ce dernier concluait son texte par le passage suivant : « Le navire, c'est l'hétérotopie par excellence. Dans les civilisations sans bateaux les rêves se tarissent, l'espionnage y remplace l'aventure, et la police, les corsaires »

[1688] In REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements.* Editions du Seuil. Paris, 2006, 288 p.
[1689] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971.
[1690] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969.
[1691] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 323.
[1692] Michel Foucault, « Des espaces autres », *op. cit.*, pp. 752-762.

[1693]. En effet, si les Novateurs ne voulaient pas tourner le dos au passé dans son entièreté, mais à une tradition jugée périmée, ils s'en détachent néanmoins ; c'est bien une autorité du futur qui se laisse entrevoir.

3.4. Une autorité du futur

Un futur à recomposer de manière démocratique et émancipé de toute aliénation. Une forme très particulière d'autorité est pensée et parfois expérimentée. C'est une autorité légitimée par le fait de bâtir un nouveau monde, délesté de tout héritage, s'extirpant d'une tradition sclérosée empêchant de se tourner vers le progrès du genre humain. Tout peut se passer, il faut « inventer », « réinventer ».

Concernant l'autorité, nous observons que la pensée Novatrice n'est pas une pensée du laxisme et du laisser-aller. Plusieurs éléments sont à souligner :

- La confiance :

Le thème de la confiance est apparu ; pour Madeleine Martinie, l'autorité du professeur se fonde sur « la confiance qu'il inspire aux élèves » [1694]. Par « autorité », Henri Bénac entend :

> « […] Le fait que les élèves accordent attention et créance à tout ce que leur dit le professeur, que ce soit notion scientifique ou conseil moral, parce qu'ils ont à leur égard de la confiance et du respect […]. » [1695]

- Le cadre :

Autre aspect concomitant : la transition d'un adulte-modèle, adulte-étalon, à un adulte-référence[1696]. L'autorité met en scène l'adulte et l'enfant. L'adulte dans cette situation travaille à l'émancipation de l'enfant comme futur adulte mais également pose des interdictions, des limites. Ici, l'adultité a pour mission de rendre possible à l'enfant de s'extirper de l'infantilité. L'adulte instaure un cadre, qu'il délimite, qu'il scénarise, tout en remettant les initiatives à l'enfant, car la pensée Novatrice conçoit l'autorité du disciplinaire comme aliénante de l'initiative de l'enfant. Pour certains Novateurs, le disciplinaire s'oppose à la démocratie si bien que la relation éducative se retrouve devant l'alternative suivante : l'autorité et ses directives ou recomposer l'autorité pour donner ou rendre l'initiative à l'enfant et rendre possible sa parole.

La construction : Les Novateurs semblent paradoxalement se rapprocher, au moins sur ce point, de Hannah Arendt. En effet, on peut émettre l'hypothèse que la perspective Novatrice distingue *auctor* et *artiflex* dans cette relation d'autorité. Hannah Arendt écrit que non seulement ces mots sont des contraires mais qu'également situer leurs différences permettrait de « comprendre plus concrètement ce que voulait dire le fait de détenir l'autorité »[1697]. Le

[1693] *Ibid.*, p. 762.
[1694] Madeleine Martinie, « Un début dans l'enseignement », *op. cit.*, pp 42-45.
[1695] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 42-45.
[1696] De manière plus contemporaine, nous pouvons évoquer la position d'Eirick Prairat pour qui, la figure éducative de l'autorité prend forme dans le visage de la référence, non du modèle, mais de l'exemplarité parfaite (In Eirick Prairat, « Autorité », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 32-36).
[1697] ARENDT H. *La crise de la culture. Op. cit.*, p. 161.

mot *auctores* se distingue d'*artiflex* qui lui, se rapproche de termes comme « constructeurs ou fabricateurs effectifs »[1698], écrit-elle. Le mot « auteur » traduit donc une opposition entre l'esprit qui insuffle la construction et le constructeur effectif. Celui qui a inspiré, celui dont l'esprit est représenté dans la construction est l' « auteur » de cette même construction ; il en est le fondateur et l'entreprise de cette construction lui a permis d'être un « augmentateur » de la cité, explique Hannah Arendt. Elle précise que cette relation ne correspond pas à la relation platonicienne entre le maître et le serviteur.

- L'espace scolaire et la vie :

Pour Guy Baillet, professeur au Lycée Diderot à Langres, avec l'école laïque de la Troisième République, l'enseignement a été coupé du monde[1699]. Contrairement à une école grecque où l'école était au cœur de la cité, « dans le domaine ouvert de la place publique », l'école (française) n'a jamais été « le creuset de la vie publique » ; elle s'est constituée « dans un champ clos, loin de toute contagion »[1700] précise Baillet. Pour lui, l'école est trop repliée sur elle-même, il convient donc de l'ouvrir sur la vie.

Puisque le débat n'est jamais public, « il ne reflète en rien la vie du dehors ». L'impératif sera alors « que l'école s'ouvre à la vie et que la vie s'offre à l'école ». L'école doit tendre vers une direction précise, « devenir un réceptacle de la vie extérieure ». L'école doit accueillir, explique Baillet :

> « Le gendarme y entre déjà, pour les concours de la Prévention routière. Le paysan, l'artisan, le syndicaliste, le poète, le savant, l'employé de banque, le maire, le percepteur, l'ouvrier doivent y entrer aussi, pour se substituer provisoirement à moi ou, mieux, prendre place à côté de moi. Nous serons frères alors, et non plus ennemis jaloux »[1701].

Baillet propose par exemple, que l'école aille « au devant de la vie, une heure par semaine, en groupes ». Ce que semble chercher Baillet, est un « vaste ferment » qui prendrait naissance « grâce au brassage des idées, des tempéraments et des connaissances ». Baillet énonce un autre principe concernant cette thèse de l'école ouverte sur la vie. L'école doit être ouverte sur la vie, mais il faudrait concevoir un prolongement, « la prolongation de l'école dans la vie » :

> « Celui qui, adulte et homme social, reviendrait à l'école, serait bien obligé pour ne pas déchoir de clarifier sa pensée ; au contact des jeunes sa mentalité évoluerait ; une meilleure conception, futuriste, se ferait jour »[1702].

> « Ainsi, l'adolescent serait libéré de la condition d'infériorité, de minorité où il est maintenu »[1703].

> « Nous avons le suffrage universel ; mais le jeune n'a pas voix au chapitre »[1704].

Pour autant, ces expérimentations n'en sont qu'à leurs débuts, et des inquiétudes et des incertitudes demeurent. Un exposé présenté au Congrès des Cahiers Pédagogiques en

[1698] *Ibid.*, p. 161.
[1699] Guy Baillet, « L'école de la vie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964,pp. 8-11.
[1700] *Ibid.*, p. 9.
[1701] *Ibid.*, p. 9.
[1702] *Ibid.*, p. 9.
[1703] *Ibid.*, p. 10.
[1704] *Ibid.*, p. 10.

novembre 1963, traitait de l'accroissement des effectifs[1705]. Robert Bazin s'exprimait alors très clairement :

> « […] le nombre des élèves augmente ; cette augmentation est due en partie à l'accroissement démographique et en partie à d'autres causes. Quelle qu'en soit d'ailleurs l'origine, le fait est là ; la quantité de la masse à scolariser croît, et comme toujours le problème de la quantité se transforme en un problème de qualité »[1706].

Les problèmes des effectifs et démocratisation figurent encore parmi les problématiques d'actualité en 1965[1707]. L'accroissement des effectifs va placer l'éducation dans les questions nationales de premier plan, ne va-t-elle pas nuire à ces expériences qui se sont multipliées au nom d'une recherche urgente de stabilité et de rentabilité ? L'ouverture et la massification des publics ne vont-elles pas placer l'Ecole et l'Education devant un dilemme : en profiter pour reconstruire l'espace scolaire ou gérer au mieux ces deux facteurs en relation avec la Société ?

[1705] In *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Responsabilités de l'école*, janvier 1964.
[1706] *Ibid.*, p. 5.
[1707] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui*, février 1965.

CHAPITRE III

Lendemains et réorganisation

Objectifs :

- *Observer les suites du moment d'émancipation de 1968 ;*
- *Observer l'évolution du mouvement Novateur : possibilité de parole, possibilité d'agir, possibilité d'être ;*
- *Décrire la question de l'autorité dans cette intrigue de la réorganisation du mouvement Novateur.*

Cette troisième intrigue fait suite à ce moment de prises de parole et d'émancipation de 1968. La revue s'interrogera très vite sur le futur proche que va permettre ce moment. Va-t-il y avoir des suites ou, au contraire, ce moment restera-t-il sans lendemains ?

Nous allons voir que ces expériences et ces prises de parole ne seront pas prolongées. Les lendemains apparaissent désenchanteurs pour les Novateurs qui s'étaient mobilisés. Cette déception s'accompagnera va tout d'abord d'une série d'épisodes qui vont témoigner d'une « remise en ordre » de ce Mouvement Novateur. La revue va devoir faire face à plusieurs événements où sa survie et sa liberté d'expression vont se retrouver menacées. Ces épisodes contribueront à restreindre les capacités de mobilisation et d'expérimentation des Novateurs.

Expérience qui n'arrivera pas à terme, et sera accompagnée d'une perte de l'enthousiasme. Le resserrement des *possibles* s'observe également à travers leurs propres expérimentations, notamment lorsque les territoires de l'éducation sexuelle et de l'éducation physique ne seront plus traversés par la lutte Novatrice. Alors que l'éducation au corps (qui est finalement au croisement de l'éducation sexuelle et de l'éducation physique) aurait pu être un des territoires les plus investis par la lutte Novatrice, il n'en sera rien, même si en effet, la dénonciation de l'Ecole-caserne et de l'Ecole disciplinaire mettait en évidence le point essentiel du corps de l'enfant comme central à ces entreprises. Les Novateurs n'arriveront pas à se saisir de cette question du corps.

La désillusion porte sur la capacité à penser et organiser le changement ; l'idée d'une Ecole comme levier social s'effrite peu à peu à partir de 1973. C'est dans ce climat de crise du militantisme que les Novateurs vont se mobiliser peu de temps avant 1981. Les Novateurs ne réfléchissent plus à une attitude de pédagogue moderne, mais à ce qui caractériserait dorénavant une pratique de pédagogue de gauche. Les élections de 1981 sont attendues pour penser de nouveau le changement comme il avait été esquissé en 1968, mais depuis 1968 beaucoup de données ont changé. C'est ce que nous observerons dans ce chapitre : les lendemains de 1968 et la réorganisation du Mouvement Novateur, ainsi que la question de l'autorité en vertu de ces modifications majeures sur fond de « remise en ordre ».

I REPERES : LES LENDEMAINS DE MAI 68

Le pouvoir gaulliste revient au premier plan grâce à des élections législatives triomphantes les 23 et 30 juin. Certaines évolutions pédagogiques vont se concrétiser suite au mouvement d'ampleur de mai 68. C'est le ministère d'Edgar Faure qui fait adopter ces mesures nouvelles qui vont concerner le Second degré : suppression du latin ; fusion des programmes des deux sections de collège (le moderne long et le moderne court) ; organisation des tables en cercle, port de vêtements jusque-là interdits dorénavant autorisés ; évolution des règlements intérieurs ; et changements dans la notation (suppression des compositions trimestrielles ; transition de note sur vingt à des appréciations globales en lettres ; et suppression des classements par rangs[1708]. Néanmoins, malgré ces changements, les militants de la revue sont dans l'incertitude et vont tenter d'évaluer après-coup ces événements de mai 68.

1. Les incertitudes

Cette poussée de 1968 n'est en aucune façon surprenante depuis l'Ecole si l'on considère que les formulations d'une volonté de réforme sont déjà présentes dans la revue depuis 1950[1709]. Le Manifeste de 1963 a rendu possible l'expression d'une volonté partagée chez plusieurs enseignants de penser mais également d'expérimenter autre chose. Mai 1968 peut se présenter comme la rencontre de diverses paroles provenant de milieux cloisonnés. La contestation va toucher les usines, les facultés, et également l'école[1710]. L'été 1968 se présente comme un temps d'attente et de réflexion : que va-t-il se passer après le mois de mai, et pour les élèves, que va-t-il se passer à la rentrée en septembre ?

Une classe de Lettres supérieures du Lycée Mignet à Aix-en-Provence, résume ce mouvement à l'œuvre pendant ces événements de Mai à l'Ecole :

> « On parle beaucoup dans les lycées d'une nouvelle pédagogie qui substituerait au système traditionnel des cours magistraux un enseignement où l'élève aurait réellement droit au chapitre par la vertu du dialogue ; on insiste sur la nécessité de développer chez l'élève la pensée poétique et l'imagination, jusque-là négligées au profit de la pensée discursive ; on souligne qu'il serait bon d'associer les élèves à la gestion de leur établissement afin de leur faire acquérir le sens des responsabilités… […]
>
> « La difficulté, à laquelle se heurtent les gens soucieux de changer un ordre quelconque établi, consiste à trouver au sein même de leur enthousiasme l'énergie pour penser l'avenir non seulement en dehors des conditions et des cadres du passé, mais aussi en dehors des conditions et des cadres exceptionnels du présent qu'ils vivent et, s'ils doivent espérer beaucoup pour cet avenir qu'ils construisent, ils ne peuvent tout espérer sans courir le risque de l'échec le plus dérisoire qui soit, celui du beau geste sans lendemain. »[1711]

V., un élève d'une classe de Première du lycée Descartes de Tour se pose la question suivante : « de quoi demain sera-t-il fait ? » Cet élève se doute que certains milieux où s'est manifestée la contestation vont être davantage pris en compte que d'autres, comme l'enseignement secondaire par exemple :

> « De quoi demain sera-t-il fait ? Voilà bien un motif d'inquiétude courant et une question qui reste sans réponse au moment où on la pose.

[1708] André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *op. cit.*, pp. 37-38.
[1709] Nous estimons ainsi que Pierre-Philippe Bugnard souligne à juste titre que Mai 68 n'a pas inventé la centration sur l'enfant et la massification des publics scolaires.
[1710] Et plus particulièrement les lycées.
[1711] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, p. 75.

« Pourtant dans notre cas à nous, scolaires, il va falloir essayer d'avoir rapidement cette réponse, et nous avons le devoir impérieux de ne pas oublier à la faveur des grandes vacances ce que nous avons réalisé avec nos professeurs. Nous devons, dès la rentrée, montrer que nous continuons la lutte que nous avons engagée contre les méthodes pédagogiques actuelles, les programmes, etc. Il faut que nous nous manifestions à la rentrée prochaine, non pas en nous agitant mais en nous rendant utiles : c'est encore bien là le meilleur moyen de prouver que le C.A.L. s'il est désorganisé (ce qui est fort probable) ne saurait demander bien longtemps avant de se remettre en selle.

« Nous devons en effet être réalistes : les problèmes de l'université vont naturellement l'emporter sur ceux du secondaire (et c'est justice) : il était grand temps d'y penser car elle allait à la catastrophe pour des raisons diverses. Donc, si nous attendons tranquillement notre tour, rien ne se fera : il faut pousser à la roue pour ceux qui vont venir après nous ; dans deux ans, mais nous ne devons à aucun prix nous laisser oublier : il nous faut un remaniement complet de l'éducation en France.

« Si, sur le plan pédagogique, ce qui a été obtenu en mai 1968 est nul, nous pouvons cependant penser que les autorités seront tenues en éveil et seront prêtes à débloquer certains crédits sans lesquels nous ne ferons que des faux départs.

« Sans trop abuser, il ne faut pas trop nous restreindre, et considérer que toutes les entreprises qui ont fait progresser quelque peu (l'histoire l'a montré), avaient un côté aveugle. »[1712]

Les événements de Mai ont lieu peu de temps avant la coupure estivale. F.M., une élève d'une classe de Seconde, évoque ce laps de temps, les congés estivaux, où rien ne va se passer :

« Maintenant, il n'y a plus cours au lycée à cause du bac mais de toute façon nous sommes bien décidés à ne pas abandonner le mouvement.

« Nous avons pensé qu'il serait préférable de nous réunir au mois de septembre avant la rentrée. Personnellement, je suis favorable à ce mouvement ; je dois reconnaître que nous n'avons pas obtenu grand-chose, puisque le statut des délégués et C.A.L. n'est pas reconnu comme nous le voudrions. Nous sommes très gênées de plus par le fait d'être une minorité, car, soit par manque d'information, soit par peur de se faire remarquer, soit parce que certaines élèves préfèrent aller à la piscine ou ailleurs, soit parce qu'elles trouvent que tout va bien (alors elles ont les yeux bouchés), elles ne viennent pas en réunion. Il est probable que, les réformes demandées actuellement, je ne les verrai pas puisque j'entre en Première, mais ce n'est pas une raison pour ne pas faire le travail. Je pense qu'il ne faut pas abandonner ce qui a été commencé. Même si l'on ne tient pas compte de nos doléances (et c'est plus probable) pour faire les réformes, si réformes il y a, il restera un certain esprit de contestation, un réveil parmi la jeunesse et ceci n'est pas de moindre importance. »[1713]

Qu'espèrent les lycéens pour la rentrée de 68 ? Un élève resté anonyme, du Lycée d'Angers, écrit :

« Pour ma part, j'aimerais que la rentrée scolaire 1968 se fasse en bon ordre, sans toutefois voir la fin de notre mouvement. J'espère également que les vacances apporteront de grandes réformes dans le cadre de l'éducation nationale. »[1714]

Des élèves de Seconde du Lycée du Docteur-Lacroix à Narbonne font une brève synthèse des évolutions rendues possibles par ces événements :

« De tout notre travail, il est resté quelque chose : ce qui a changé, c'est l'ambiance du lycée, les rapports professeurs élèves. Certains professeurs ont adopté un système favorable à l'entente et au dialogue : la classe en rond, le professeur parmi nous. »[1715]

[1712] *Ibid.*, p. 75.
[1713] *Ibid.*, p. 75.
[1714] *Ibid.*, p. 75.
[1715] *Ibid.*, p. 75.

Au Lycée technique de Narbonne, on souhaite que ces évolutions trouvent une suite, un prolongement :

> « En conclusion, pouvons-nous espérer que les vacances ne seront pas un retour à l'isolationnisme, mais une prise de conscience que chacun d'entre nous est l'un des maillons de la grande chaîne étudiante, ne pouvant en aucun cas se désolidariser du maillon qui le précède pas plus que de celui qui le suit ? Est-ce qu'il est maintenant clair que si nous voulons grandir à nouveau il nous faut nous renouveler ? Est-ce qu'il est clair que ce renouvellement ne se fera pas sans douleur, car nous sommes à la fois le marbre et le sculpteur ? ».[1716]

A plusieurs endroits en France, les communautés lycéennes souhaitent un prolongement de cet enthousiasme dans des réformes et un prolongement de l'esprit de Mai. C'est dans ce temps d'attente que Gilbert Walusinski écrit en Mai 1971 un texte où l'auteur échange avec un autre adulte au sujet de ces soulèvements des lycéens ; le texte a pour titre « Fièvre passagère ou mal profond » :

> « LUI : Vous ne me direz pas que des lycéens ont raison de barbouiller des slogans injurieux sur les murs de leur école.
>
> MOI : Je n'ai rien dit de tel.
>
> LUI : Vous sachant libéral, je me demandais comment vous réagissiez en face d'injures du genre « tous les profs sont des flics ! »
>
> MOI : Vous attendiez de ma part une réplique violente. Excusez-moi de vous décevoir.
>
> LUI : Vous ne pouvez approuver, cependant, des manifestations parfaitement scandaleuses, ici un proviseur est séquestré, là un important matériel est brisé, ailleurs c'est une tentative d'incendie !
>
> MOI : Justement, je considère, comme Sartre « *que la violence sous quelque forme qu'elle se manifeste est un échec* », mais au contraire du philosophe, je ne consens pas à la croire inévitable ; c'est-à-dire que je ne consens pas à la fatalité de l'échec. Et pour l'instant, je ne voudrais pas ajouter aux méfaits de la violence par une réplique qui serait du même style.
>
> LUI : Vous ne consentez pas... c'est bien joli de votre part. Comment empêcherez-vous les violences de s'étendre ?
>
> MOI : De toute évidence, il faut empêcher les foyers de s'allumer.
>
> LUI : C'est bien difficile : il suffit que la soupe, pour une fois, soit brûlée et aussitôt les élèves d'un collège se mettent en grève.
>
> MOI : Vous oubliez des motifs plus sérieux, la mort d'un lycéen dans un lycée trop vieux, l'arrestation d'un autre au déni de toute justice. Et puis, même pour la soupe, il faut surveiller les fourneaux !
>
> LUI : Vous êtes bien indulgent devant ce qui me paraît être, pour le moins, de graves défauts de jeunesse qu'il nous appartient de corriger.
>
> MOI : Graves défauts de jeunesse les barrages routiers ou les sabotages sur des chemins de fer par des vignerons en colère ?
>
> LUI : Ne confondez pas les problèmes. Ces adultes manifestaient parce que leurs intérêts de producteurs, pensaient-ils, étaient méconnus. Les lycéens...
>
> MOI :...ont souvent dénoncé par leurs actions, des injustices criantes, et en tout cas, une grave incapacité de leurs anciens à organiser une éducation pour aujourd'hui. Car enfin, ces explosions dont aucun lycée ne peut se dire protégé, même le plus calme aujourd'hui, on ne nous fera pas croire qu'elles résultent seulement de l'action de meneurs. Elles se produisent parfois, en effet, dans des milieux très peu politisés et qui entendent le rester. Leurs causes sont autrement profondes : dégoût d'un enseignement passivement subi, refus d'une

[1716] *Ibid.*, p. 75.

participation-bidon et d'un replâtrage pédagogique, angoisse justifiée devant l'avenir professionnel, indignation devant la chasse aux jeunes.

Je reconnais que je n'ai pas de solution à vous proposer, mais seulement une attitude à préconiser, faite d'une certaine humilité (devant mes élèves, je suis porteur des fautes et des crimes du monde des adultes) qui s'appuie sur une conviction solide (car devant les adultes, collègues, parents d'élèves ou citoyens, je me sens porteur des espoirs de la jeunesse) ; la raison ne l'emportera sur la fureur qu'à une condition : que les adultes apprécient le phénomène à sa vraie dimension, qu'ils comprennent que la question qui leur est posée va bien plus loin que ce qu'on appelle d'habitude la pédagogie »[1717].

Cette jeunesse émeut des adultes qui tendent l'oreille vers ce phénomène de prise de parole. Pourtant, malgré les revendications pour que l'institution prenne en compte le mouvement et pour que le mouvement lui-même soit prolongé, ce sont peu à peu des voix déçues qui se font entendre.

2. Les obstacles

En 1969, la revue publie un numéro en guise de bilan et d'état des lieux. Jean Delannoy écrit cette phrase aussi courte qu'évocatrice :

« C'est très pénible ce sentiment de ratage au milieu de l'acceptation par la majorité du statut quo et de la médiocrité, il ne faut pas craindre de le dire »[1718].

Un certain M.S. fait état du décalage entre les mots et la réalité :

« Je viens de relire les rapports des journées pédagogiques et de consulter les notes et les remarques que j'ai consignées alors tant à Paris qu'à Toulouse. Que tout cela est beau ! Puis j'ai pensé à ce qui se passe en classe. C'est nettement moins beau. Il y a un décalage, une distorsion énorme entre l'idéal des pédagogues et la réalité de la classe, entre l'Elève et les élèves. Nous sommes des « sacrés farceurs » ou de « sacrés planeurs » lorsque dans un envol lyrique nous parlons de pédagogie ; lorsque nous nous frottons à la réalité, il en va différemment »[1719].

De nombreux obstacles étaient effectivement présents. Le C.A.L. des lycées d'Avignon et, à Lyon, le C.A.L. des lycées de Saint-Just (filles) et Jean Moulin (garçons) ont fait l'inventaire des obstacles qui s'opposaient au dialogue. En substance, la revue publie la liste suivante en guise de récapitulatif des différents inventaires fournis par ces communautés.

A Avignon, la surpopulation des classes paralyse la discussion et la limite souvent à une poignée plus active, ce qui pose des problèmes de discipline plus grands et oblige également le professeur à consacrer trop de temps et d'efforts à la correction des copies, ce qui le rend moins disponible. La structure architecturale de la classe est un autre thème évoqué dans les obstacles, notamment à Lyon.

Autre obstacle, le manque de temps pendant les cours à cause des impératifs des programmes, jugés trop longs et trop peu actuels, et des examens. A Avignon, les lycées se demandent d'ailleurs si le Dialogue tant espéré ne pourrait pas être alors envisagé en dehors des cours. Mais là aussi un constat revient ; les professeurs et les élèves manquent de temps, sont tenus par les obligations professionnelles et familiales et par les services des cars.

A Lyon, La manière dont se déroule le cours et notamment le fait de prendre des notes sont apparus problématiques. De même l'évaluation pose le même genre de problème ; rien ne permet l'expression véritable du jeune. Le fait, par exemple, que la copie, qui est actuellement

[1717] Gilbert Walusinski, « Fièvre passagère ou mal profond », In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99, *Nos élèves et la poésie*, mai-juin 1971, quatrième de couverture.
[1718] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969, p. 9.
[1719] *Ibid.*, p. 9.

le seul contact entre professeurs et élèves, n'est pas du tout représentative des idées des élèves, car elle est rédigée en fonction du professeur. Et puis, il y a toujours la crainte de certains professeurs autoritaires. Donc, on se retrouve face à la même répartition des rôles qui correspond à un professeur, réduit à un rôle de distributeur de connaissances, et un élève, réduit à un rôle de récepteur passif. Peu d'évolutions en termes de relations pédagogiques ainsi qu'en termes de projet d'une autre école. Les parents représentent bien cette peur et ce frein à ces changements. Les lycéens ont bien remarqué la pression des parents qui ne demandent que des notes et qui ont peur d'un endoctrinement de leurs enfants.

C'est la formation lacunaire de l'enseignant qui est mise en avant comme obstacle à Avignon. « Le dialogue pédagogique est d'un maniement délicat » ; et en cela, il demande des dons et une préparation.. Dans le cadre actuel, les futurs enseignants n'y sont guère préparés. L'enseignant doit trouver un équilibre bien difficile. C'est-à-dire que pour pouvoir dialoguer, le professeur doit être sûr de lui. Mais s'il s'engage davantage, les limites de son intervention, de son influence seront difficiles à déterminer. Il y a donc des risques de paternalisme, caporalisme, d'intrusion excessive dans les opinions de ses élèves. Les élèves constatent que l'enseignement ne peut pas rester objectif. Constat fait par certains enseignants eux-mêmes, c'est ce qui explique que ces derniers ne désirent pas le dialogue.

Comment s'opère ce dialogue ? A partir de quel sujet ou quelle matière ? Dans quel cadre ? Et comment inciter au changement tout en respectant la liberté de l'Autre ? Comment, pour l'enseignant, ne pas s'oublier en se tournant vers l'Autre ?

On remarque à Lyon la dépersonnalisation du professeur opérée par les élèves, alors même que les élèves ne se sont pas extraits du cadre de la hiérarchie et de la compétition. Exemple : le fait qu'il n'y a pas vraiment d'esprit de groupe entre les élèves, mais qu'il y ait véritablement une compétition en vue d'un examen ; l'esprit de groupe n'existant que dans un éventuel chahut.

Il s'avère que le lycée est encore totalement coupé du monde extérieur, de la réalité, de l'actualité, témoigne-t-on à Lyon ; et le manque d'habitude et le non-apprentissage du dialogue en renforçant la timidité de certains élèves n'inspirent pas au changement. Le souvenir des expériences malheureuses précédentes est encore présent[1720].

Une seconde série d'obstacles est mise en évidence : la réticence des élèves eux-mêmes. Le Lycée Turgot de Paris écrit à ce sujet :

> « *On le voit par l'énumération qui précède : certains obstacles se situent parmi les élèves ; sur ces réticences des élèves plusieurs de nos correspondants ont particulièrement insisté.*
>
> « Il faut que les élèves soient entraînés au dialogue dès la Sixième et dans la plupart des matières. Pour sa part, l'élève doit lutter contre la peur du ridicule et faire preuve de courage. »[1721]

Ce constat est partagé par le Collège commercial de Boulogne-Billancourt :

> « L'élève ne sait pas s'exprimer à cause des méthodes primaires employées dans les écoles, méthodes qui ne lui permettent pas d'échanger un dialogue avec le professeur. »[1722]

[1720] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, p. 22.
[1721] *Ibid.*, p. 22.
[1722] *Ibid.*, pp. 22-23.

3. Les désillusions

Marc Flandrin s'interroge en novembre 1968 dans une contribution dont le titre est « De mai à novembre » :

> « Il faudrait être bien naïf pour croire que les fruits tiennent toujours la promesse des fleurs. Mai a beaucoup agité, troublé les esprits ; une sorte de pâte humaine a levé sous un levain plus fort. Qu'en reste-t-il six mois après ? » [1723]

Marc Flandrin dresse alors un tableau peu enthousiaste de la situation de l'Ecole après Mai 68 :

> « Bien des déceptions d'abord. Élèves et professeurs ont été repris par leurs habitudes. Tout s'est passé dans les formes d'avant. Les imprimés n'avaient pas changé, on distribuait aux élèves le même règlement modèle 1890, les bâtiments sont aussi tristes, les classes aussi peu engageantes, les pupitres parallèles font face à l'estrade et au bureau. Que faire d'autre avec vingt tables de deux, toujours pleines ? C'est la disposition des sardines en boîtes, c'est ainsi qu'on en case le plus. Le cercle, le fer à cheval sont interdits par le nombre et la surface habitable. Les programmes sont toujours les mêmes et les professeurs aussi. Enseignants, parents d'élèves dans leur grande majorité sont des conservateurs. Ce qui était bon il y trente ans doit l'être encore aujourd'hui » [1724].

Aucun changement majeur ne semble repéré par Flandrin. Les caractéristiques de l'Ecole disciplinaire semblent même toujours d'actualité. Les valeurs sont toujours les mêmes, toujours dirigées vers le passé ; rien n'est tourné vers l'avenir. Plus grave, c'est la perte de l'enthousiasme que constate Flandrin :

> « Et puis il y a des vertus à sauvegarder : la discipline, le travail, les valeurs du passé. Il y a surtout la paresse et le manque d'imagination. Quand j'ai demandé à mes élèves ce qu'ils pensaient de l'autodiscipline, je n'ai pas déclenché l'enthousiasme, ni la revendication. C'est trop lourd pour nous, semblaient-ils me dire, il est plus facile d'obéir et plus agréable aussi de désobéir. Enfin, devant les réformes, la minorité active des élèves n'a qu'amertume en soupesant le maigre butin de mai. Les élèves feront le sixième des conseils d'administration ; ils avaient espéré le tiers. Presque partout, ils attendent la salle où ils pourront se réunir librement à toute heure du jour en dehors de l'horaire de classe. Presque partout, ils attendent en classe un changement de climat. Et même en eux le bel enthousiasme est tombé » [1725].

Néanmoins, la revue conclut le numéro 84 par une série de questionnements. Il est intéressant de mettre en relief que ces points mis en évidence ne sont pas dans la même lignée que certaines problématiques évoquées pendant les événements de Mai. Nous restituons le document de 25 questions :

> « Ce que nous proposons ici d'étudier Ŕ en tout modestie et sans jouer les planificateurs ou les statisticiens que nous ne sommes pas Ŕ c'est la définition de certains critères Ŕ dont quelques-uns ne sont pas neufs Ŕ qui permettraient de déceler avec un peu de précision les progrès réalisés ou non d'année en année. Nous formulerons ces critères en une série de 25 questions accompagnées parfois d'un bref commentaire.
>
> 1. Quel est le pourcentage des jeunes gens Ŕ garçons d'un côté, filles de l'autre Ŕ qui, à 20 ans, sont dépourvus de toute qualification professionnelle ?
>
> **Il s'agit là d'un critère purement négatif, mais qui nous paraît important, car il mesure le caractère vraiment national d'un système d'éducation qui se veut démocratique et entend agir sur la totalité d'une population. Il est loin d'être suffisant, mais il nous paraît devoir être cité en première place. La situation est grave notamment pour les filles.**

[1723] Marc Flandrin, « De mai à novembre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969, quatrième de couverture.
[1724] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1725] *Ibid.*, quatrième de couverture.

2. Combien de jeunes gens font-ils l'objet d'une dérogation à l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans ?

Cette « dérogation », on le sait, est prévue par la loi et permet de ne pas appliquer celle-ci dans sa rigueur, au moins dans l'immédiat.

3. Quel est le pourcentage des fils d'ouvriers agricoles, d'ouvriers de l'industrie, de petits fonctionnaires qui, à 20 ans, poursuivent des études ?

Nous pensons qu'il y aurait là un critère net d'une évolution démocratique, tant sociale que scolaire.

4. Combien d'élèves ont-ils été refusés par simple manque de place ?

5. Combien de classes avaient-elles cette année plus de 25 élèves, dans le second degré et dans le premier, sans oublier les maternelles ?

Les moyennes mélangeant villes et villages, classes de grec et français, n'ont aucun sens. Ce qu'il faut voir vraiment décliner, c'est le nombre de classes surchargées.

6. Combien d'établissements du second degré ont-ils plus de 1 000 élèves (et parmi eux plus de 2 000) ? Combien ont-ils moins de 1 000 (et parmi eux moins de 600) ? Combien de gros établissements ont-ils été fractionnés en unités pédagogiques de 600 à 700 élèves ?

Un collègue rappelait ici même ce mot de Mirabeau : « Les hommes sont comme les pommes ; entassez-les, ils pourrissent ». Contrairement aux apparences, l'évolution du système éducatif ne sera favorable que si le nombre des gros établissements diminue de façon décisive.

7. Combien de postes d'enseignement sont-ils occupés par des auxiliaires ?

8. Combien de postes d'enseignement sont-ils occupés par des personnes n'ayant pas reçu la formation normalement exigée au simple point de vue des connaissances à transmettre (en mathématiques, en langues, en art, etc.) ?

9. Combien d'enseignants assurent-ils l'enseignement de disciplines qui ne sont pas celles pour lesquelles ils sont qualifiés (biologistes enseignant les mathématiques, historiens enseignant le français) ?

10. Combien de journées de formation permanente ont-elles été effectivement organisées dans chaque discipline au cours de l'année écoulée (mises à part celles qui sont dues à l'initiative des sociétés de spécialistes ou groupement pédagogiques) ? Combien de professeurs ont-ils suivi chacune d'elles ?

11. Quel est le pourcentage d'hommes et de femmes dans le corps enseignant par degré ?

L'augmentation du nombre des femmes dans une profession peut avoir une double signification. D'abord, c'est une victoire des femmes qui conquièrent progressivement leur place dans la vie professionnelle et à cet égard l'augmentation du nombre des femmes inspectrices générales de spécialité, des femmes recteurs, des femmes chefs d'établissements mixtes pourrait être un signe encourageant. Mais d'autre part, dans la situation actuelle qui reste inégale, l'augmentation du nombre des enseignantes peut signifier que l'enseignement est une des ces professions que choisissent des célibataires n'ayant pas charge de famille ou des personnes ne recherchant qu'un salaire d'appoint. Au contraire, si les jeunes hommes choisissaient en plus grand nombre l'enseignement alors que beaucoup d'autres carrières leur sont ouvertes, ce serait, dans l'état actuel des mœurs, le signe d'une évolution positive.

12. Combien d'élèves sont-ils en retard de 2 ans sur l'âge moyen de leur classe ?

13. Combien y a-t-il de redoublants ?

14. Combien a-t-on formé d'éducateurs pour l'internat ?

15. Combien d'établissements ont-ils assuré dans l'année écoulée 5 sorties d'étude du milieu humain et naturel, dans le premier ou le second cycle ? organisé un cours régulier de technologie ?

16. Dans combien d'établissements les délégués de classe ont-il tenu 8 réunions libres à l'intérieur du lycée ?

17. Quel est le pourcentage des élèves qui adhèrent aux foyers socio-éducatifs et participent aux divers clubs scolaires ? Quel est le pourcentage des externes ?

Cette dernière question nous paraît importante, car on peut toujours se demander si les internes ne suivent pas les activités périscolaires pour la simple raison qu'ils les préfèrent à l'étude.

18. Combien d'établissement organisent-ils effectivement la demi-journée de plein air ?

19. Combien d'écoles conduisent-elles régulièrement leurs classes à une piscine ? Combien ont-elles une piscine sur place ?

20. Combien d'élèves suivent-ils les cours facultatifs d'éducation artistique, musicale ou manuelle ?

21. Combien de jeunes sont-ils allés à l'étranger par l'intermédiaire de leur école ?

22. Combien d'établissements neufs n'ont-ils qu'un seul étage ? Combien d'établissements neufs en ont-ils trois ou plus ?

23. Combien d'établissements neufs disposent-ils d'une salle de réunion pouvant contenir tous les élèves (la moitié des élèves) ?

24. Combien d'établissements disposent-ils d'une bibliothèque centrale (avec salle de lecture et bibliothécaire) ouverte tous les jours ? d'une salle de documentation (avec documentaliste) ?

25. Combien d'établissements disposent-ils d'un secrétariat pédagogique assurant la reproduction de tout document à la demande des enseignants ? » [1726]

La revue s'oriente sur des questions de rationalisation et d'évaluation de la gestion et des flux :

« Quelle paperasse ! dira-t-on. Le travail demandé, s'il est fait pour toute la France, encombrera les diverses instances administratives ; il se perdra dans les mêmes routines que les états au 15 novembre, intéressants cependant dans leur principe. Il ne faut pas exclure non plus que l'habitude des rapports officiels infléchisse quelque peu les constatations dans le sens de ce qui devrait être.

Il faudrait procéder, non par une enquête administrative, exhaustive, interminable, mais par sondage. Le ministre, en chargerait un organisme spécialisé, comme l'I.F.O.P., qui utiliserait les méthodes qu'il estimerait les moins lourdes et les plus objectives et effectuerait la synthèse par ordinateurs. Les soirs d'élections, dès 8 heures on connaît le résultat ; n'est-il pas possible de connaître chaque année l'état de l'enseignement français et de savoir si, sur des points essentiels, il progresse ou s'il régresse ? Quel est le ministre duquel nous saurons la vérité ? » [1727]

La revue en vient donc à formuler des propositions à « court terme ». En termes d'architecture :

« Il faut délimiter des unités pédagogiques à l'échelle humaine. Cette dimension raisonnable voisine de 600 élèves n'est pas une condition suffisante à l'évolution pédagogique, mais c'est une condition nécessaire.

Les nouveaux projets de construction scolaire doivent cesser d'être des H.L.M. et répondre aux besoins d'une communauté de jeunes ».

Propositions relatives à la formation d'un personnel non-enseignant :

« Le nombre des psychologues scolaires doit être largement multiplié et leur formation psychologique doit être complétée dans le domaine de la psychosociologie ».

[1726] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969.
[1727] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969.

Propositions concernant les élèves et les enseignants :

« Les élèves d'une classe doivent tenir régulièrement des assemblées de classe, dans le cadre de l'emploi du temps normal, une heure de cours étant sacrifiée après décision du conseil de classe (élèves et professeurs).

L'institution du professeur principal doit être étendue au second cycle ».

Propositions en lien avec des stages d'information et de formation :

« Les professeurs délégués au conseil d'administration et à la commission permanente doivent être effectivement déchargés d'un certain nombre d'heures de classe, ainsi que le prévoyaient les textes de 1945.

Des stages départementaux d'administrateurs doivent être organisés afin de les inciter à utiliser au maximum la marge d'initiative qui leur est impartie. Certes, cette marge de liberté n'est pas grande ; on a toutefois l'impression qu'elle n'est pas exploitée autant qu'elle pourrait l'être.

Une journée départementale doit être organisée au début de chaque année scolaire afin d'assurer l'information administrative des délégués aux conseils d'administration.

Des stages départementaux de maîtres et maîtresses d'internat doivent être organisés afin que les fonctions de surveillance évoluent dans le sens d'une animation éducative.

Il ne s'agit là, répétons-le, que de mesures à court terme, qui laissent entières des questions essentielles telles que la formation des maîtres, la journée scolaire, le contenu de l'enseignement, le contrôle des résultats, etc. » [1728]

D'un côté, la revue fait ces propositions à court terme s'adressant aux décideurs et aux structures. D'un autre côté, le revue insiste bien sur l'idée de ne pas tout attendre d'en haut. La revue fait référence à la mobilisation des enseignants, à la fois à leur volonté collective et à leur capacité à s'organiser :

« Nous venons de nous adresser à l'administration supérieure en lui proposant des mesures précises. Il nous faut maintenant, au terme de ce Cahier, nous tourner vers nos collègues pour leur demander de changer dès à présent tout ce qui doit et peut être changé. Cette recherche, spontanée, ne peut aboutir, bien sûr, sans un grand mouvement réformateur dont la responsabilité financière appartient à l'Etat. Mais une telle fermentation reste un élément capital de la réussite. En ce sens, il est impossible de ne pas terminer ce bilan sans relever le progrès de l'idée d'une auto-formation des maîtres. On nous permettra de citer d'abord le développement des C.R.A.P., car il s'agit du mouvement dont nous connaissons le mieux l'activité : le nombre des cercles a sérieusement augmenté, dix rencontres d'été ont réuni environ 450 stagiaires. Enseignement 70, le mouvement Freinet pourraient sûrement de leur côté signaler des résultats aussi positifs. D'autre part, le Comité de Liaison des Ecoles et Mouvements d'Education nouvelle, l'Association pour l'Expansion de la Recherche scientifique et la F.O.E.V.E.N. projettent, au moment où nous écrivons, une expérience de formation pédagogique d'un type nouveau.

Enfin, il faut évoquer la multiplicité des réunions pédagogiques qui se sont tenues un peu partout en France au cours de cette année scolaire 1968-1969 ; beaucoup ont été organisées dans un cadre syndical ou intersyndical ; un certain nombre se sont voulues par principe informelles et libres de toute affiliation ou statut.

Nous ne nous lasserons pas de le répéter : la réforme ne sera réalisée que le jour où elle sera voulue par la base enseignante, autant que par le sommet administratif et politique. Si c'est d'en haut que viennent les moyens, c'est d'en bas que vient la volonté efficace. Sans cette jonction, peu de choses sont possibles : sans moyens, les bonnes volontés, s'épuisent ; sans le désir lucide de changement, les moyens ne suffiront pas à bâtir l'école de notre temps.

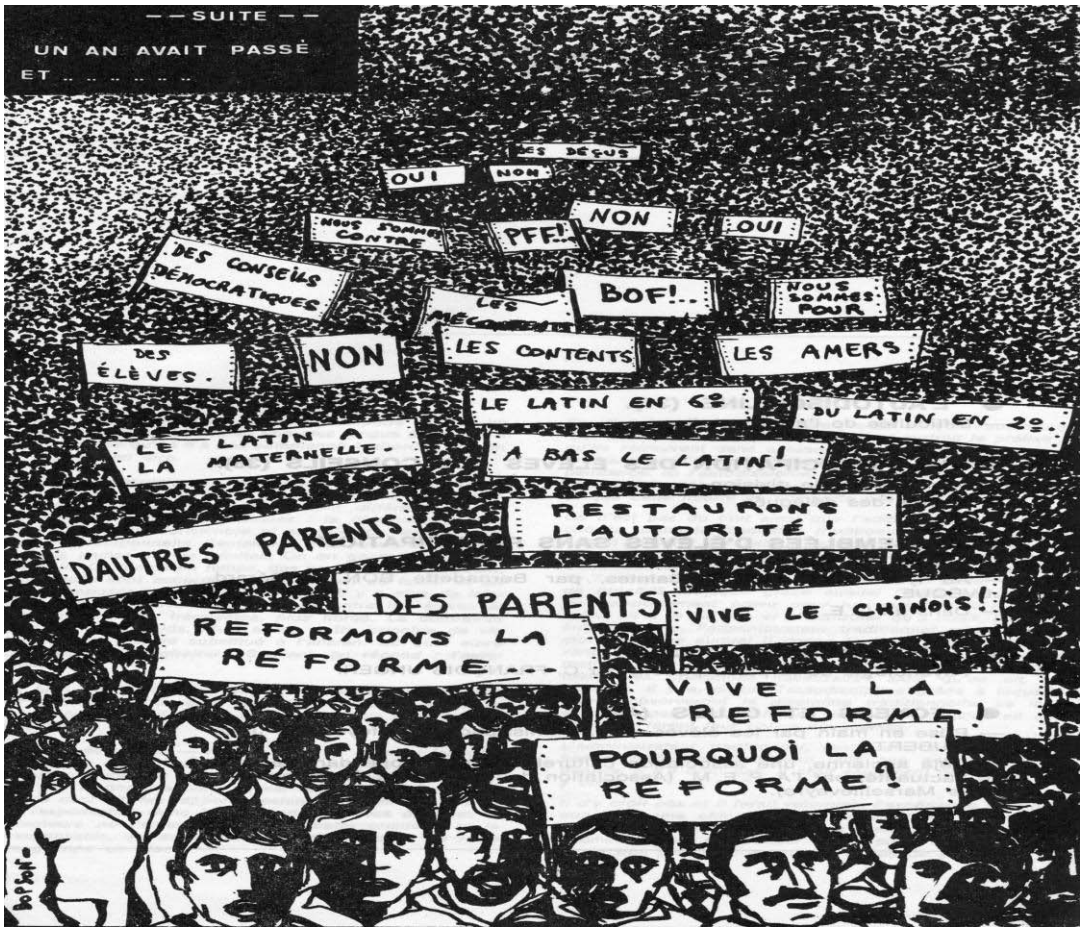
C'est à entretenir ce désir que pour notre part nous travaillons... » [1729]

[1728] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969.
[1729] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969.

Alors que ce texte met en avant une rationalisation du système éducatif, mais par le moyen d'une consultation, pendant ce temps, Marc Flandrin évoque l'envolée des belles promesses et annonce la prochaine problématique : changer l'esprit, créer un ordre nouveau, pratiquer le changement ou voir laisser passer sa chance :

> « Au vent d'automne, se sont envolées une à une les promesses du printemps. Et pourtant faut-il être pessimiste? Je ne le crois pas. Certes, les millions de parents et d'élèves, les dizaines de milliers de professeurs n'ont pas été convertis. Mais il y a tout de même quelque chose de changé. Tout a l'air de marcher comme avant, mais en fait tout le monde est en attente. Ce serait une erreur de croire que tout dépend du ministère de l'Education nationale, ce n'est pas tant lui qui freine que notre manque d'entreprise. Les institutions, les programmes, les règlements, tout est caduc et tout est entre nos mains. Personne ne nous dira rien si nous ne respectons pas l'ordre ancien, c'est à nous de créer l'ordre nouveau. Nous avons un an pour le faire sortir des limbes, une année expérimentale où la plus grande liberté est laissée à chacun, la plus grande responsabilité aussi. Nous ne sommes que 10 000, 20 000 dans le second degré, il faut partout où nous sommes, quelles que soient les mauvaises conditions matérielles, faire que cela change, faire craquer les anciens cadres, transformer la classe en atelier de travail, abandonner le système périmé des notations de 0 à 20, refuser le système de la composition unique trimestrielle, habituer les élèves à la responsabilité et, par la vertu de l'exemple, nous deviendrons la majorité. Il nous faut surtout y croire. Nous avons là une chance unique. Il ne faut pas la laisser passer. Les institutions sont toujours ce qu'on les fait. Si l'esprit change, il importe peu que les élèves ne soient que 8 sur 49 dans le conseil d'administration, puisque les 41 autres les aideront à formuler et à former l'École nouvelle » [1730].

Le dessin ci-dessous, constitue la suite du dessin du numéro 76. Il ne sera pas publié. Il annonce pourtant des lendemains désenchanteurs par rapport à l'enthousiasme et l'esprit qui ont pu être observés de 1963 à 1968 :



[1730] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-1969 essai de bilan*, octobre 1969.

III LA REMISE EN ORDRE

Le départ du général De Gaulle après l'échec au référendum d'avril 1969 précipita celui d'Edgar Faure, lui-même initiateur des mesures nouvelles de l'après 1968 et qui concernaient le Second degré. Faure cède ainsi sa place à Olivier Guichard qui le remplacera au poste de ministre de l'Education Nationale sous la présidence de Georges Pompidou, élu le 15 juin 1969[1731]. Les mesures qui avaient été influencées par mai 68 sont peu à peu remises en questions : le latin est rétabli en cinquième ; renforcement des différenciations des pédagogies entre les sections du C.E.S. ; rétablissement de la notation sur vingt[1732]. « Remise en ordre » qui va toucher la revue et les militants de près. L'événement de la troisième intrigue est l' « affaire des Cahiers » ; elle va augurer un mouvement de « remise en ordre » par rapport à l'engouement et l'enthousiasme de 68 dans le milieu du militantisme Novateur. Cette « remise en ordre » se déroulera en plusieurs étapes et s'observera à travers différents épisodes qui sont restitués dans cette partie.

1. L' « affaire des Cahiers » en 1972

Depuis 1964 en effet, un contrat avec l'Institut Pédagogique National permettait l'édition de la revue. En 1972, la revue reçoit donc une lettre de M. Lucien Géminard, Directeur de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques :

> « Monsieur le Rédacteur en chef,
>
> J'ai été chargé par le Cabinet du Ministre de vous faire connaître qu'à la suite de la réforme de l'Institut Pédagogique National et dans le cadre de la remise en ordre des conventions passées entre cet institut et certaines associations privées, il est apparu que l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques ne pourra pas reconduire la convention passée avec le Cercle de Recherche et Action Pédagogiques pour l'édition de la revue : les Cahiers Pédagogiques.
>
> La totalité des crédits et des moyens de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques doit être en priorité affectée aux tâches de l'établissement telles qu'elles lui ont été assignées par décret de création.
>
> Il s'ensuit que je dénonce à compter du 1er juin la convention établie en date du 11 août 1964 et signée pour l'administration par le directeur de l'ex-Institut Pédagogique National.
>
> Je vous prie d'agréer, Monsieur le Rédacteur en chef, l'expression de mes sentiments très distingués »[1733].

La revue explique ce que signifiait ce lien avec l'I.P.N. (devenu depuis l'I.N.R.P.). Pour cela, la revue prend appui sur un extrait du décret de création de l'INRDP (BOEN n° 35 du 11 février 1970, page 2557). Il s'agit de l'article 2 :

> « l'I.N.R.D.P. assure ou fait assurer conformément à un programme approuvé par le Ministre de l'Education Nationale des recherches fondamentales ou appliquées concernant les enseignements de tous niveaux. Il apporte son aide aux recherches effectuées au sein des établissements d'enseignement. Il élabore et diffuse une documentation pédagogique ainsi qu'une documentation sur le contenu des enseignements. Il apporte son concours à l'animation pédagogique à tous les niveaux des enseignements scolaires, à la formation des maîtres ainsi qu'à l'information du public et des enseignants sur les tâches d'éducation »[1734].

[1731] André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *op. cit.*, p. 40.
[1732] *Ibid.*, p. 40.
[1733] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 4.
[1734] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 4.

En 1972, au printemps, l'IPN informe les *Cahiers* qu' « il dénonce le contrat [les liant] »[1735] . La raison invoquée est dans un premier temps budgétaire. Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel expliquent qu'en réalité, les raisons sont plus précises. Certains écrits de la revue ont officiellement dérangé.

Concernant cette rupture de contrat d'édition, la revue précise la situation. Initialement, la publication de la revue répondait à une situation très particulière :

> « Les Cahiers sont nés à la Libération et ont bénéficié d'une sorte de patronage officiel à un moment où ce mot n'avait pas en France, dans les milieux universitaires, la nuance qu'il a maintenant. En 1964, un contrat fut établi avec l'Institut Pédagogique National pour leur édition. C'est ce contrat qui, le 1er juin 1972, a été dénoncé par une lettre de l'actuel Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques » [1736].

Trois anecdotes attestent de ce ton peu apprécié par l'Inspection. Un édito (dénommé par le terme « Billet du mois ») de Robert Uberschlag est d'abord incriminé. Le contenu n'est pas à l'avantage de l'Inspection. La fonction de l'Inspection et les pratiques employées y sont dénoncées.

L'autre épisode mis en cause est un texte libre au sens de Célestin Freinet, où le lecteur pouvait lire la phrase suivante : « mon chien a sauté sur les nichons de la fille ». Ce texte était publié parallèlement avec un autre texte d'enfant, « avec fleurs et petits oiseaux, pour faire réfléchir à nos stéréotypes sur l'enfance ». L'inspection jugea cela « provocateur, presque obscène ».

Troisième épisode, une déclaration d'opposition à la très influente Société des Agrégés. Cette déclaration est signée par 1500 agrégés, puis est publiée dans *Le Monde*. Ces signataires ne se reconnaissent pas dans les positions prises par la Société des Agrégés qui en appelait à une « remise en ordre » dans les établissements après 1968. Les *Cahiers* sont concernés car l'initiative de cette déclaration vient de Cécile Delannoy, avec le soutien de Daniel Briolet et Yves Chevrel. Les rédacteurs et amis des *Cahiers* ont fait également office de relais pour l'obtention des 1500 signatures.

La revue évoque ces problèmes dans ce numéro spécial sur l' « affaire des Cahiers » dans un rappel titré « ce que peut-être, nous n'aurions pas dû publier… ». En février 1972, la revue a reproduit un appel de quelques membres du C.R.A.P. de Nantes :

> « Les enseignants, agrégés de l'Université, soussignés, sans envisager aucunement de se constituer en une association qui ne pourrait servir qu'à renforcer le système des castes dans l'Education Nationale, tiennent cependant, dans le souci d'informer l'opinion, à déclarer ce qui suit :
>
> 1. Ils ne se reconnaissent nullement dans les prises de position, rendues publiques par la presse, de la « Société des Agrégés » et de son porte-parole, M. Guy Bayet, dont l'opinion, en tout état de cause, n'est celle que d'un certain nombre d'agrégés.
>
> 2. Ils refusent toute attitude, qui sous prétexte de maintenir un haut-niveau de culture, tend en fait à maintenir, voire à aggraver des inégalités culturelles qu'il leur semble au contraire essentiel d'essayer de résorber.
>
> 3. Ils affirment qu'aucune répression ne résoudra les graves problèmes de notre enseignement, et que la voie de toute solution passe par la reconnaissance du droit à l'initiative, à l'innovation, à l'expérimentation, avec tous les devoirs, mais aussi les conditions matérielles, que suppose l'exercice de ce droit.

[1735] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, p. 24.
[1736] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 4.

4. Enfin, devant la campagne systématique de dénigrement dont le « plan Rouchette » [1737] est l'objet, ils déclarent que dans les circonstances actuelles ce plan représente une chance certaine pour la rénovation, absolument nécessaire, de l'enseignement du français, et ils tiennent à souligner l'étape importante que l'application d'un tel plan pourra représenter dans la réduction des inégalités culturelles » [1738].

De son côté, Guy Bayet, président de la Société des Agrégés et « fort influent auprès de Georges Pompidou » d'après Cécile Delannoy, n'a évidemment pas apprécié et se vante après coup dans la presse d' « avoir eu la peau de la revue »[1739].

Cécile Delannoy et Jacques Carbonnel mettent en avant une autre raison évoquée en privé : la revue *Les Cahiers pédagogiques* est devenue une revue politique, d'opposition, notamment au gouvernement ; donc, il est évident que cette revue ne peut plus être financée par l'Etat.

Les conséquences sont simples : « plus d'édition et de gestion par l'IPN, plus de décharges, plus de gestion des abonnements quasi automatiques des CDI »[1740].

Si l'attaque est en partie le fait d'un contentieux personnel, il faut bien cerner les enjeux qui apparaissent dans cette affaire. Delannoy estime en effet qu'il y a une affaire personnelle, mais également un faisceau de convergences :

« Ne ramenons pas l'affaire à un simple règlement de comptes. On ne peut pas cependant ne pas souligner la coïncidence de certaines attaques répétées et la sanction prise à notre égard » [1741].

Le véritable problème est expliqué en ces termes par Guy Bayet dans *L'Agrégation*[1742] du 12 janvier 1972 ; la revue en cite un passage :

« Il est inadmissible qu'un mouvement pédagogique fasse éditer sa revue : « Cahiers pédagogiques » par l'Institut Pédagogique National et fasse diffuser cette même revue par un autre service officiel, le S.E.V.P.E.N. Il est également inadmissible, me semble-t-il, qu'une partie de ces Cahiers intitulée : « Le petit bleu des Cahiers pédagogiques » soit sous la responsabilité d'un inspecteur général (1) chargé de surcroît d'une fonction officielle rue de Grenelle. Il est de plus piquant que, par exemple dans le numéro 101 ce petit bleu insère la phrase suivante sous la responsabilité de ce haut fonctionnaire (1). « Il faut bien de l'inconscience à l'Education Nationale pour porter des accusations (contre des enseignants) sans avoir auparavant reconnu et réparé ses propres insuffisances » (2). Là encore, le débat doit être bien dit de la façon la plus nette que les associations non officielles doivent imprimer et diffuser leurs publications par leurs propres moyens » [1743].

La revue cite alors un extrait de texte du Bureau de la Fédération des C.R.A.P. le 20 octobre 1971 :

« On reproche à des éducateurs d'aborder dans leur classe, peut-être mal d'ailleurs (mais que veut dire s'y prendre mal) les problèmes de la sexualité. A qui la faute ? Que fait-on officiellement pour étudier les conditions d'une éducation sexuelle rendue plus urgente que jamais dans le monde où vivent nos élèves ? Il

[1737] Le plan Rouchette est le plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, dont la préparation entre 1964 et 1969 fut âprement discutée. Ce plan prit le nom du président de la Commission, l'inspecteur général Marcel Rouchette. D'abord accepté par le ministre en place en 1967, Monsieur Fouchet ; le plan fut ensuite débattu par la base, car tel était le souhait de Rouchette. Le ministre qui suivit, Monsieur Guichard, accepta ce Plan malgré les réticences et les pressions du Président Pompidou, proche de la Société des Agrégés, et qui venait de succéder à De Gaulle.
[1738] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 5.
[1739] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.* , pp. 24-25.
[1740] *Ibid.*, p. 25.
[1741] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 4.
[1742] Revue s'adressant aux agrégés. Cette revue fut abondamment lue et citée par *l'Homme à l'Oreille cassée*, Octave Leclancher, qui s'occupait d'une chronique dans la revue à la fin des années 40.
[1743] *Ibid.*, p. 4.

faut bien de l'inconscience à l'Education nationale pour porter des condamnations sans avoir auparavant reconnu et réparé ses propres insuffisances »[1744].

La revue communique également un extrait de *L'Agrégation* dans le numéro de juin-juillet 1972 (page 438) où Guy Bayet relate l'affaire et ses conséquences :

« Il a fallu une vive réaction de la Société des Agrégés pour que cesse, semble-t-il, le scandale des *« Cahiers pédagogiques »* dénoncé dans ses colonnes à plusieurs reprises : un directeur entièrement déchargé de service assisté de deux secrétaires (à temps plein) payées par le Ministère de l'Education nationale, soutenu par plusieurs membres de la famille, dépensant les bénéfices que procurent les abonnements quasi imposés aux établissements scolaires dans des stages de formation pédagogique ou dans des voyages lointains ! Et le Ministre se donne le mauvais rôle de sembler céder à la pression de la Société des Agrégés alors qu'il aurait dû et qu'il devrait encore faire cesser une fois pour toutes le scandale permanent que constitue l'aide officielle du Ministère à des revues où l'on retrouve d'ailleurs certains animateurs des « Cahiers pédagogiques » et qui, bien entendu, sapent en fait les bases naturelles et indispensables d'un enseignement de qualité. Je veux être clair : *La revue « L'Education » doit cesser d'être le support des informations officielles du Ministère et il ne doit pas être offert d'abonnement jumelé « L'Education-Bulletin Officiel de l'Education Nationale.* Que dirait-on si le Ministre de l'Intérieur diffusait ses informations officielles par l'intermédiaire d'un seul des grands hebdomadaires existant en France ? La gamme est grande de « Charlie-Hebdo » à « Minutes », mais que penserait-on ? *Si M. Olivier Guichard ne veut pas résoudre à froid, il sera contraint, tôt ou tard, de le résoudre à chaud, dans les mêmes conditions que pour « Les Cahiers pédagogiques », c'est-à-dire dans les pires conditions.* »[1745]

Jean Delannoy réagit à ce texte en écrivant ceci :

« Ce texte appelle les remarques suivantes :

1. On confrontera avec intérêt les phrases : « il a fallu une vive réaction de la Société des Agrégés… » et « le Ministre se donne le mauvais rôle de sembler céder à la pression de la Société… » avec la fin de l'article du Ministre dans « L'Express » du 26 juin (cf. page 10).

2. Je ne suis pas « entièrement déchargé de service », mais j'ai toujours tenu à garder le contact avec les élèves et avec le métier (cinq heures de Français Ŕ trois heures de Latin en Seconde). On appréciera l'élégance de cette mise en question sous la plume de quelqu'un qui, lui, est effectivement « entièrement déchargé de service ».

3. C'est encore par erreur que les Cahiers sont ici présentés comme l'affaire d'un clan familial : Cécile Delannoy se trouve être l'homonyme de Jean Delannoy. De toute façon, serait-ce un crime s'ils étaient parents ?

4. « Des abonnements quasi-imposés ». Merci pour les services administratifs et pour nos collègues documentalistes à qui l'expression prête une belle liberté d'esprit ! Sur ce point là aussi, Monsieur Bayet se trompe : il existe encore beaucoup d'établissements qui ignorent les Cahiers…

5. Dépenser les bénéfices d'une revue pédagogique dans les stages de formation pédagogique paraît d'une logique absolue.

6. Quant aux « voyages lointains », l'accusation est simplement diffamatoire : du clan on passe au racket ! Selon Monsieur Bayet, je puise dans la Caisse des Cahiers pour m'offrir des vacances. Une telle affirmation fera lever les épaules à quiconque connaît un peu l'équipe et l'organisation des Cahiers. Précisons quand même, à tout hasard, que si je suis allé au Japon l'an dernier (cf. Cahier n° 104 pages 95 à 102), c'est naturellement en payant de mes deniers, selon le système épargne-voyage et dans le cadre d'un voyage de Scouts au Jamboree. Nous n'avons pas de place dans les Cahiers pour les photocopies de factures, mais notre comptabilité est accessible à qui voudrait la voir. Je prends le lecteur à témoin du sérieux des informations de Monsieur Bayet lorsque celui-ci s'en prend à l'honneur professionnel de ses collègues. Et que penser enfin de la hauteur où le Président de la Société des agrégés situe le débat pédagogique ? »[1746]

[1744] *Ibid.*, p. 4.
[1745] *Ibid.*, p. 5.
[1746] *Ibid.*, p. 5.

Précision est faite sur la nature de la revue et du mouvement :

« C'est d'abord une équipe indépendante de bénévoles d'enseignants, de toutes catégories (de l'institutrice de maternelle à l'assistant de Faculté), de toutes spécialités (sans oublier celles qu'une tradition absurde qualifie de secondaires). A côté du conseil d'administration des CRAP et du Comité de rédaction des Cahiers Ŕ où l'on trouve une militante de l'action familiale, non-enseignante Ŕ il faudrait évoquer les animateurs de Rencontres d'été, les 1938 correspondants départementaux et locaux, enfin tous les lecteurs actifs qui nous signalent telle ou telle initiative prise en France ou à l'étranger. C'est tout un réseau de communication qui assure la vie des Cahiers depuis leur formation il y a 27 ans.

Ce plan, on le sait, ne fut jamais appliqué, et les « classes nouvelles », puis « pilotes », disparurent, sauf dans quelques lycées. Les Cahiers cependant survécurent, ils prirent même de l'extension et devinrent un lieu de rencontre les plus vivants de tous ceux qui veulent changer l'école. Sans prétendre élaborer une pédagogie scientifique, ils étaient essentiellement un moyen d'expression pour les enseignants de base.

Ce caractère de tribune libre en entraînait d'autres :

- par exemple, la juxtaposition impressionniste d'opinions sensiblement divergentes ;

- des différences de ton d'un numéro à l'autre, les uns étant consacrés à l'enseignement d'une discipline, les autres à des problèmes généraux parfois plus brûlants (n° 76 : des lycéens vous parlent ; 82 : l'inspection, table ronde entre quatre professeurs et quatre inspecteurs généraux ; 93 : laïcité, table ronde réunissant Me Cornec, des syndicalistes et des représentants de l'enseignement privé, dont un prêtre ; etc.). Ces questions, on le voit, étaient abordées avec un esprit largement ouvert et sans dogmatisme. » [1747]

La nature du mouvement, le climat général rendent légitimes selon Jean Delannoy, et le Manifeste et les revendications des lycéens :

« Le mouvement de mai 1968 montra que le cri d'alarme de 1963 n'était pas injustifié. D'autre part, plus d'une des revendications des lycéens Ŕ qui pourtant ne lisaient pas les Cahiers Ŕ rejoignaient les propositions souvent présentées dans la revue. » [1748]

Jean Delannoy revient ensuite sur les sous-entendus à propos de la caractéristique politique de la revue en reprenant certains extraits :

« On lit dans la revue *Valeurs actuelles* du 17 janvier 1972, sous la plume de Jean-Claude Valla : « Parce qu'il croit à la sélection et se méfie des réformes intempestives, M. Guy Bayet a été dénoncé par trois cents professeurs gauchistes ». Et plus loin : « Indépendants Ŕ mais d'une tendance marxiste très marquée Ŕ les *Cahiers pédagogiques* reçoivent donc malgré tout une aide matérielle et surtout une caution morale de l'IPN. M. Guy Bayet a écrit à M. Olivier Guichard pour protester contre cette caution morale apportée par les pouvoirs publics à un mouvement qui, sous le couvert de réforme, prépare en fait sa « révolution culturelle » [1749]

La réaction de Jean Delannoy s'opère en deux temps ; dans un premier temps, il réfute cette accusation d'être une revue politique ; et dans un second temps, il remet en question l'idée d'un organe de propagande que serait alors la revue. Lisons un passage rédigé par Jean Delannoy :

« Glissons sur la noblesse du procédé utilisé par M. Guy Bayet, procédé qui juge surtout celui qui l'emploie. On s'étonnera plus naïvement d'être considéré comme gauchiste simplement pour avoir, en compagnie de 300, puis maintenant de 1700 agrégés, apporté du soutien au plan Rouchette, qui émane du ministère, et pour n'être pas « attaché » au principe de la sélection » ; à ce compte, parions qu'il y a beaucoup de gauchistes. Mais nous profiterons surtout de l'occasion pour poser publiquement aux lecteurs des Cahiers pédagogiques le problème de leur orientation. Quels rôles peuvent jouer, les Cahiers ? » [1750]

[1747] *Ibid.*, p. 1.
[1748] *Ibid.*, p. 1.
[1749] *Ibid.*, p. 2.
[1750] *Ibid.*, p. 2.

La défense de Jean Delannoy s'organise autour de deux arguments. Le premier est de dire : « Nous ne sommes pas une revue politique, car nous ne sommes pas politisés ». A cet endroit, Delannoy reprend une formule régulièrement énoncée dans la revue : « nous ne sommes affiliés ou associés à aucun parti, nous ne roulons pour personne ». Et en effet, la revue n'est l'émanation d'aucun parti ou syndicat et n'est pas une voix identifiable à travers la répartition des partis politiques.

Second argument : Delannoy évoque l'objet même de l'existence de la revue et de son réseau : l'Ecole, l'Education ; littéralement, il faut comprendre l'amélioration et l'optimisation de l'Ecole et de l'Education. La revue ne cherche que l'amélioration de l'acte éducatif. Lisons de nouveau Delannoy :

> « Tels paraissent être les principaux courants de la pensée pédagogique novatrice de pays. Il ne saurait être question ni de faire prévaloir telle ou telle de ces tendances, ni de les empêcher de s'exprimer dans leur diversité : comment mieux faire sa classe ? Comment changer l'école ? Pourquoi l'école, pour quelle culture, pour quelle démocratie ? Déclarons le débat ouvert dans toute son ampleur ?
>
> Qui nous aidera à répondre à toutes ces questions ? » [1751]

L'option défensive de Delannoy est particulière et elle nécessite plusieurs remarques. Evidemment, Delannoy sait que les partis ne s'expriment pas dans la revue ; en ce sens en effet, quoi de plus surprenant que d'être accusé d'être dans un jeu auquel on a refusé de participer ?

Pour autant, cette attaque sur le ton de la revue peut se comprendre dans un autre sens. Historiquement la revue a consacré une figure très particulière de l'enseignant. Très tôt, on a pu constater que l'émergence du sujet politique Novateur était ce qui caractérisait cette revue : le Novateur ne s'occupe plus simplement d'enseigner. Première subversion, l'enseignant se mêle dorénavant des affaires communes. Second élément de la subversion : la question de l'émancipation. Les Novateurs s'émancipent de leur condition, du monde, pour participer à une redistribution des cartes pour permettre un droit à l'épanouissement et une mobilité sociale possible pour tous. Mais cette émancipation en induit une autre car la prise de parole des Novateurs s'accompagne d'un mode d'existence tout-à-fait singulier ; et cette autre émancipation est celle de la jeunesse. Les revendications des lycéens en sont l'illustration la plus saisissante. Cette double-émancipation est donc dangereuse si l'on considère d'une manière rancièrienne que le politique est relatif aux relations et aux confrontations entre police et émancipation. En cela, étant donné que les voix des enseignants et de la jeunesse représentent l'émancipation, on voit que fondamentalement ils créent du politique en tant que débat, renégociation concernant les « places » et les « hiérarchies » de la société. Donc fatalement, en effet, la revue est politique puisqu'elle travaille à cette double émancipation.

On cerne mieux la possibilité et la nature de l'action de Bayet. Pour autant, la réponse de Delannoy marque un recul déjà amorcé des Novateurs dans leur subversion lorsqu'est utilisé le terme « mieux » : « comment mieux faire sa classe ? » Très nettement, la littérature produite en 1968, n'était pas un questionnement pour mieux faire sa classe mais davantage pour faire autrement sa classe. Non pas rationaliser mais imaginer un autre monde.

Cette « affaire » va être évoquée à de nombreuses reprises dans la presse. Dans l'édition du *Figaro* du 12 juin, Claude Gambiez est l'auteur d'un article intitulé « Freinage pédagogique ». Il écrit notamment :

[1751] *Ibid.*, p. 3.

> « La recherche pédagogique est un secteur particulièrement sensible en France, probablement plus que partout ailleurs. Elle provoque des conflits fréquents entre administration de l'Education nationale Ŕ à tous ses échelons Ŕ familles et enseignants. L'innovation fait peur. Le changement inquiète » [1752].

Gambiez prolonge cette thématique de la phobie du changement : « cela ne date pas d'hier : de tout temps, les novateurs ont posé des problèmes (…) ». Face à cela, il constate que les interdictions, les mutations, les suspensions se sont multipliées. On commence à parler, à tort ou à raison, de « répression dans l'enseignement »[1753].

Georges Bouvard, dans l'édition du 19 juin de *L'Humanité*, voit dans cette « affaire », une main de fer venant se poser sur l'esprit même de la liberté. Cette mesure contre la revue, écrit-il, équivaut à condamner à mort la revue. Mais c'est la liberté même de la recherche qui est ici en jeu pour Bouvard, et dans cette « affaire », ce qui est mis à mort est cette liberté de la recherche sans laquelle cette dernière ne peut exister : « Ce ne sont pas vingt-sept ans d'effort que le ministre Guichard tente d'effacer. C'est la recherche elle-même qui est atteinte » [1754].

Face au freinage, peut-être va se constituer le blocage, écrit Gambiez en conclusion. L'avenir le dira peut-être, mais à cet instant, la presse relaie immédiatement l'appel à solidarité pour la survie de la revue. « Il faut sauver les Cahiers »[1755], tel est le titre d'un article dans *Politique hebdo* le 15 juin ; à la fin de ces quelques lignes, la revue mentionne l'adresse de la Fédération des C.R.A.P. pour leur venir en soutien.

Martine Charlot, dans l'édition du 1er juillet de *Réforme*, hebdomadaire protestant d'information générale, marque son soutien à la revue et à ce qu'elle représente :

> « La mesure qui frappe les *Cahiers* signale donc à tous l'audience que le *lobby* des rétrogrades recueille auprès de certains fonctionnaires du ministère. Au moment où l'enseignement traditionnel fait eau de toutes parts (voir le rapport Joxe), il est normal que ses partisans essaient d'enrayer le courant, pourtant irrépressible, des idées nouvelles.
>
> Partisan de l'indépendance, avec les contraintes qu'elle entraîne, je ne déplore pas plus qu'il ne faut la suppression de la subvention qui aidait les *Cahiers*. Je constate simplement qu'elle s'inscrit dans un contexte de luttes d'influences au sein de l'éducation nationale et marque une victoire momentanée et précaire du clan des conservateurs.
>
> Qu'à cela ne tienne ! Nous devrions tous, enseignants et parents être favorables à *L'éducation* et aux *Cahiers*. Le scandale, c'est le prix trop faible et le nombre dérisoire de lecteurs de ces publications. L'Etat ne veut plus les soutenir ? Eh bien, *nous* les soutiendrons. Il n'y a pas de riposte plus claire à opposer présentement aux partisans de l'école de Papa ! »[1756]

Jean Petite, dans l'*US Mag*, le magazine du SNES, le 20 juin, évoque cette « remise en ordre », qui est la formulation justifiant la décision prise par le cabinet du ministre et communiquée au directeur de la revue par le directeur de l'INRDP. Ce climat, la revue en avait fortement conscience. Ainsi publiait-elle un court texte intitulé « Terreur blanche ? » en décembre 1971, dans lequel est dénoncée toute une série de faits jugés inquiétants :

> « Mais ce qui se passe, justement, est de plus en plus inquiétant. On ne peut plus ouvrir le journal sans qu'on y trouve l'annonce de sanctions prises contre des enseignants, depuis le non-réembauchage de jeunes auxiliaires jusqu'à la révocation définitive d'une agrégée. Le phénomène est nouveau depuis la Libération et retiendra l'attention des historiens à venir.

[1752] *Ibid.*, p. 7.
[1753] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972,
[1754] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1755] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1756] *Ibid.*, pp. 7-11.

> Faut-il rappeler l'affaire des « textes libres », le cas de ce C.E.G. où une équipe efficace, animée par un administrateur courageux Ŕ saluons-le Ŕ s'est vue en butte à une cabale organisée, celui des professeurs qui ont eu maille à partir avec l'inspection générale, ou qui sont inquiétés pour leur manière d'aborder les problèmes sexuels.
>
> Toutes ces affaires sont caractéristiques d'une même tendance : un certain nombre de forces dans ce pays entendent bloquer le mouvement pédagogique, par tous les moyens possibles. On parle beaucoup de rénovation, mais les travaux des commissions désignées pour la promouvoir sont enterrés. On parle d'auto-discipline, mais c'est quand on ne peut plus assurer les services de surveillance. On laisse se répandre la calomnie sur des éducateurs de mérite. On n'essaie pas de se demander pourquoi des enseignants en arrivent à des gestes extrêmes : quoi qu'on puisse penser de leurs initiatives, il est clair que s'ils provoquent le scandale, c'est parce qu'ils sont convaincus que seule cette attitude peut attirer l'attention sur un autre scandale, le vrai : celui d'une étonnante indifférence devant la gravité de la crise de l'institution scolaire.
>
> On flatte l'opinion en lui laissant croire que tout est affaire de poigne : cheveux longs, pornographie, drogue, pédagogie nouvelle, tout est mis dans le même sac. Liquidons les mauvais bergers, et l'on verra refleurir le bon lycée, avec examen d'entrée en 6ème et latinistes joyeux.
>
> Quant à nous, nous ne voulons être ni résignés à cette inconscience, ni complices de cette malhonnêteté »[1757].

La réaction de M. Guichard ne se fit pas attendre. Le 24 juin, M. Guichard répond à Claude Gambiez qui évoquait le « freinage pédagogique » : « Il n'y a pas « freinage » mais expansion et organisation de la recherche »[1758]. Premier élément : la revue des *Cahiers* est devenue une revue politique ; donc de fait, la convention entre les deux parties ne peut plus perdurer. Second élément : il ne faut pas confondre et mêler opinions politiques et recherche pédagogique :

> « La recherche pédagogique est une chose sérieuse : c'est une activité qui exige une très grande rigueur scientifique et une certaine prudence Ŕ compte tenu des sujets de l'expérience Ŕ nos enfants Ŕ et de la nécessité d'agir avec l'accord des familles : pas d'efficacité éducative sans cela. Elle exige enfin des moyens ordinaires du service.
>
> Cela suppose une tutelle scientifique, un régime administratif privilégié, et de la clarté dans les objectifs poursuivis : tout cela sera enfin apporté par le décret et l'arrêté où vous avez bien voulu voir une « charte de la recherche pédagogique » […] »[1759].

La démarche de Guichard se résume donc de la sorte :

> « En un mot, j'ai voulu faire en sorte que la recherche pédagogique ne soit plus l'alibi des uns, le « hobby » des autres ; que nous sortions de l'âge des « expériences » qui ne débouchent jamais sur la réforme, et de celui des réformes qui ne sont fondées sur l'expérience […] »[1760].

Une telle démarche interdit la possibilité de réfléchir à des espaces autres et à une réinvention du quotidien.

Guichard répond également à un article de *L'Express*, et communique un certain nombre de ces remarques dans l'édition du 26 juin :

> « Depuis leur fondation, les Cahiers pédagogiques et les Cercles de recherche et d'action pédagogique s'opposaient vivement à « l'idée que le maître sait tout et que l'élève n'a qu'à écouter docilement ». Chacun est d'accord là-dessus, et sans doute en partie grâce à l'action ancienne des Cahiers pédagogiques. Une question qui ne s'est posée que lorsque les Cahiers ont quitté le terrain de la pédagogie »[1761].

[1757] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1758] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1759] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1760] *Ibid.*, pp. 7-11.
[1761] *Ibid.*, pp. 7-11.

Le reproche invoqué est l'incursion, hors de son territoire des Novateurs de la pédagogie, sur le territoire politique. Ce que veut Guichard des Novateurs, c'est une rupture totale entre la parole et le mode d'existence des Novateurs. Le statut central de l'expérience est compromis dans ce raisonnement.

Des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education, réunis à l'occasion d'une séance de travail de leur Association le 10 juin 1972, estiment que la décision ministérielle à l'encontre des *Cahiers* est « profondément regrettable »[1762].

Parmi les signataires, on peut retrouver ces personnalités : J. Ardoino, A. Bireau, M. Debeauvais, J.-C. Eicher, M. Fauquet, G. Ferry, J.-C. Filloux, J. Guglielmi, S. Hermine, V. Isambert-Jamati, G. Jacquinot, G. Lapassade, L. Lefèbvre, A. Léon, L. Marmoz, G. Mialaret, L. Porcher, ainsi que d'autres chercheurs. D'autres ont voulu exprimer leur sympathie et leur solidarité à la revue, dont notamment M. Debesse, G. Snyders, B. Zazzo, R. Zazzo, et F. A. Isambert.

Les signataires de ce soutien écrivent ceci :

> « Parler de liberté à propos des associations et des mouvements pédagogiques, comme le font volontiers les milieux officiels, est pure clause de style, puisque de telles associations ne peuvent vivre sans moyens matériels. Parler d'encouragement à la novation n'est pas plus légitime, lorsqu'on prend des mesures de ce genre » [1763].

La plupart de ces signataires ont la particularité d'avoir déjà collaboré avec la revue. La revue occupe une place essentielle dans le paysage pour les enseignants ; selon eux, il faut voir dans cette décision la volonté de « décourager les initiatives » [1764] ; et cette perspective est jugée « très grave » [1765].

Les mouvements pédagogiques ont exprimé également leur soutien à la revue. Le Comité de Liaison de l'Education Nouvelle dénonce une mesure qui va « à l'encontre du souci, maintes fois affirmé, de concertation et de rénovation pédagogiques » [1766]. Le groupe Enseignement 70 proteste également et souligne « la contradiction entre les encouragements à la recherche pédagogique et les entraves pratiques qui y sont apportées » [1767]. La revue *Orientations* marque son soutien et sa sympathie envers la revue. Etienne Verne, directeur de la revue explique même qu'il est prêt, avec ses collègues de cette revue, à envisager une mobilisation collective :

> « Pour notre part, nous sommes prêts à étudier avec vous, et d'autres, toute riposte à une politique qui considère comme subversifs les changements qu'elle ne contrôle pas » [1768].

Avant cette « affaire », la revue tirait à 18000 exemplaires ; à cela, il faut ajouter la dimension internationale de leur diffusion, en l'occurrence dans 47 pays[1769]. L'administration consent à donner un préavis de six mois, ce qui peut laisser la place encore pour trois numéros ; c'est en tout cas ce que laisse entendre un article de Frédéric Gaussen dans *Le Monde* dans l'édition du 7-8 juin. Une solution de repli pourrait être envisagée en passant par

[1762] *Ibid.*, p. 12.
[1763] *Ibid.*, p. 12.
[1764] *Ibid.*, p. 12.
[1765] *Ibid.*, p. 12.
[1766] *Ibid.*, p. 12.
[1767] *Ibid.*, p. 12.
[1768] *Ibid.*, p. 12.
[1769] *Ibid.*, p. 1.

un accord avec l'Institut Coopératif du mouvement Freinet, avec lequel les *Cahiers* collaborent déjà pour publier les documents des *Bibliothèques de travail*.

La revue en appelle dès les dernières pages de ce numéro hors-série à une mobilisation de ses lecteurs :

> « Les attaques dont nous avons été l'objet, la sanction qui nous frappe montrent à ceux qui en doutaient encore que la réflexion que nous menons, les perspectives que nous proposons ne sont pas indifférentes.
>
> Les Cahiers Pédagogiques doivent continuer. Ils ne peuvent le faire qu'avec une aide plus importante de la part de ceux qui les lisent et de ceux qui pensent comme eux. Quelle que soit la sympathie que nous rencontrons auprès de nombreux mouvements amis, il nous sera difficile de franchir ce passage sans l'aide financière d'un grand nombre de lecteurs et de sympathisants.
>
> Lecteurs, abonnez-vous ! Participez à notre Souscription.
>
> Les fonds sont à envoyer à : *Fédération des C.R.A.P.*, C.C.P. Bordeaux 3523-99 »[1770].

C'est finalement par le Mouvement Freinet que la revue pourra survivre, rajoutant une page de plus à l'histoire commune entre le Mouvement Freinet au sens large et la revue des *Cahiers*.

2. Le colloque sur Illich

Novembre 1972, la revue va débattre sur la référence à Illich, penseur subversif. Rare épisode de discussion sur mode égalitaire entre recherche pédagogique et recherche universitaire pendant lequel va s'observer un essoufflement de la subversion[1771].

Jean Delannoy explique dès les premières pages que ce dossier au sujet de la pensée d'Illich ne répond pas à une mode généralisée du type « tout le monde en parle ». Ce dossier répond à l'interrogation profonde qu'induit l'œuvre d'Illich, notamment pour des enseignants. C'est depuis cette remise en question du travail de l'enseignant par la pensée d'Illich que ce dossier s'est imposé.

2.1. Illich, la revue et les trois positionnements : améliorer, changer radicalement et détruire l'Ecole

Depuis plusieurs années, le ton de la revue se composait de voix différentes, mais convergentes dans trois directions. Cette tension était palpable dans le *Manifeste* de 1963 ; elle l'est également lorsque la revue pose un regard sur elle-même lors de l' « affaire des Cahiers » en 1972.

Trois directions possibles étaient envisagées. La première était d' « améliorer l'école » ; certes, la revue peut contribuer à l'amélioration de la formation des maîtres mais la pédagogie n'est pas qu'une simple question de technique. Les techniques sont au service d'une finalité. Selon les *Cahiers*, la finalité commune des Novateurs est en rapport avec « une certaine idée de l'homme et de la société, donc de la politique, au sens vrai du mot » [1772]. Il y a donc une perspective beaucoup plus large que la simple question des techniques : « le même souci de démocratiser réellement l'enseignement, en refusant les « orientations » qui ne sont que des sélections déguisées » et « la même conviction que l'école peut, donc doit, aider à désaliéner l'individu, à éclairer le citoyen, à réaliser une société plus juste »[1773]. La double exigence,

[1770] *Ibid.*, deuxième de couverture.
[1771] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
[1772] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 3.
[1773] *Ibid.*, p. 3.

revendicatrice et novatrice, observable en 1963, correspond en 1972 à une large fraction des lecteurs.

C'est ainsi qu'en 1968, il fut question non d'améliorer mais de « transformer radicalement l'école ». Dans cette optique, il faut y voir la critique du mode sélectif de l'Ecole et de sa fonction d'intégration à une société de type hiérarchique. Ce moment met alors aux prises les innovations aliénantes et les innovations libératrices. Ce courant est également assez présent dans la revue, notamment chez la nouvelle génération d'enseignants.

Et puis un troisième courant apparaît avec l'émergence et la diffusion des idées d'Ivan Illich, penseur alors à contre-courant d'un certain nombre d'idées ancrées :

> « […] Ivan Illich dénonce le caractère néfaste de l'école dans toute société, capitaliste ou non. L'école, selon lui, tue la soif d'apprendre, standardise les esprits des enfants qu'elle prend en charge. A une époque où la formation permanente se propose de scolariser toute la société, Ivan Illich affirme qu'il faut déscolariser toute société, si l'on veut retrouver la source d'une véritable curiosité intellectuelle et d'une créativité originale […] » [1774]

2.2. Le colloque « Une alternative illichienne est-elle possible » ?

C'est ainsi que cette réflexion sur Illich devient le thème d'un colloque organisé par les *Cahiers pédagogiques* à Paris le 24 juin 1972 : « Une alternative illichienne est-elle possible ? »[1775] Près d'une centaine de participants se rendirent à la Maison Internationale, passage Dauphine à Paris. L'assistance comprenait des pédagogues, des enseignants de tous niveaux, des sociologues de l'éducation, des psychopédagogues[1776].

Pour Jean Delannoy, ce dossier questionnant l'œuvre d'Illich ne se justifie pas par le fait qu'Illich soit à ce moment précis une référence très présente, mais bien parce que cette référence à Illich est conséquente dans une réflexion par rapport à l'Ecole et à l'Education :

> « Si nous consacrons un dossier à la pensée d'Illich, ce n'est pas parce que tout le monde en parle. C'est parce qu'Illich remet en question le sens de notre travail »[1777].

C'est naturellement, semble-t-il, que la revue peut en venir à réfléchir sur ce genre de pensée car telle est la spécificité de la revue :

> « Cette ambiguïté correspond d'ailleurs à la double vocation des Cahiers, telle que l'a définie notre numéro de septembre: être un lieu de rencontre ouvert à ceux qui veulent améliorer l'école comme à ceux qui veulent la transformer radicalement, au besoin de la dépasser » [1778].

Jean Vidal pose la question de la sorte : « Une alternative illichienne est-elle possible? Il souligne dans un premier temps l'objectif de réfléchir autour de son œuvre :

> « Ce dossier n'est pas une somme, encore moins un digeste de la pensée d'Illich. Il voudrait plutôt donner envie de le lire » [1779].

Il met en valeur également le style d'Illich :

> « Il y a chez lui une certaine coquetterie à choquer, une élégance presque aristocratique à ne pas chercher à convaincre, une brutalité même, faite d'estime pour son interlocuteur ou son lecteur » [1780].

[1774] *Ibid.*, p. 3.
[1775] *Ibid.*, p. 3.
[1776] *Ibid.*, p. 3.
[1777] *Ibid.*, p. 3.
[1778] *Ibid.*, p. 3.
[1779] *Ibid.*, p. 3.

Plusieurs citations d'Illich sont livrées aux lecteurs:

> « L'école est en butte à des critiques multiples; elle est devenue un problème social et les gouvernements dans le monde entier tentent des expérience nouvelles... L'état d'esprit d'un certain nombre d'éducateurs ressemble fort à celui des évêques après le dernier concile. Les programmes des écoles « nouvelles » évoquent les liturgies des messes « folk » ou « rock » [1781].

> « A la recherche qui ne vise en fait à découvrir que de nouvelles méthodes de « gavage », il faut opposer une autre recherche qui entreprenne de concevoir de véritables « réseaux de communication » à dessein éducatif, par lesquels seront accrues les chances de chacun de faire de chaque moment de son existence une occasion de s'instruire, de partager, de s'entraider » [1782].

> « L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologie » [1783].

> « Dans un monde scolarisé, le chemin du bonheur est fléché par les indices de consommation » [1784].

La retranscription des débats porte sur les interventions de quinze personnes : des responsables de revue (Paul Thibaud, Etienne Verne, Didier Piveteau[1785]), des universitaires (Guy Berger, Georges Lapassade, Pierre Barberis, Daniel Hameline, Eugène Angelier, Jean-Claude Filloux, René Lourau) ; des syndicalistes, des professionnels et des pédagogues (Jean Petite, Raymond Fonvieille, Bernard Ginesty, Marie-Joëlle Dardellin, M. Leonhardt).

2.3. Etat des lieux sur l'Ecole et les mouvements de Rénovation

Une première partie du colloque porte sur un état des lieux de l'Ecole et de l'Education. L'Ecole crée et reproduit des inégalités ; ensuite, tous les enfants ne sont pas massivement scolarisés dans certains pays. Pour autant, cela nécessite-t-il d'en finir avec l'Ecole ?

Guy Berger, universitaire en Sciences de l'éducation (Université de Vincennes, Paris VIII) s'exprime à ce sujet :

> « Je pense qu'il y a un problème radical de l'école aujourd'hui. Il ne permet pas de dire qu'il faut tuer l'école, il permet encore moins de dire qu'on fera la révolution en tuant l'école ; mais c'est un fait central et fondamental qu'on ne peut évacuer en disant « on pourrait avoir de meilleurs maîtres ». Imaginez qu'on ait de « bons maîtres » et que tous les gosses passent de l'enseignement supérieur dans une société qui reste la même, qu'est-ce que cela donnerait? Heureusement que ça n'apparaît pas » [1786].

Raymond Fonvieillle, psychopédagogique, instituteur, pose la question de savoir si les mouvements novateurs ne jouent pas le jeu de ces inégalités:

> « Le fait que ce colloque soit organisé par les Cahiers pédagogiques qui représentent une des tendances de la pédagogie nouvelle, le fait également que je voie ici beaucoup de têtes connues pour leur militantisme dans divers groupes d'éducation nouvelle m'amène à nous poser une question.
>
> Illich assimile les tentatives de rénovation de l'école, les « Écoles nouvelles » aux messes-folk par lesquelles l'Église tente de redonner à la pratique religieuse un certain attrait qu'elle pense avoir perdu.
>
> Il serait donc intéressant de voir si effectivement les « écoles nouvelles » ne sont que cela - et si elles ne sont que cela, il faudrait s'en inquiéter Ŕ et tenter de dégager les tendances pédagogiques actuelles capables de

[1780] *Ibid.*, p. 3.
[1781] *Ibid.*, p. 5.
[1782] *Ibid.*, p. 5.
[1783] *Ibid.*, p. 6.
[1784] *Ibid..*, p. 7.
[1785] Jacques Queynnec a consacré en 2004 un ouvrage très intéressant sur « Frère » Didier Piveteau (In QUEYNNEC J. *Frère Didier-Jacques Piveteau.* Editions Don Bosco. Paris, 2004, 302 p.).
[1786] *Ibid.*, p. 6.

dépasser cette reprise en main par une institution sclérosée qui tente de dissimuler son échec de la même façon que la religion tente de cacher le sien »[1787].

Pour Etienne Verne, directeur de la revue *Orientations*, cette interrogation n'est pas utile, c'est l'institution et la société qu'il faut regarder et problématiser, non les mentalités militantes :

« Je trouve admirable que vous osiez prononcer le terme d''Ecole nouvelle, aujourd'hui : on en parle depuis dix ans. Si l'on se raccroche à l' « école nouvelle » comme au dernier gadget qui va nous donner le « salut pédagogique », je crois qu'on fait de l'histoire répétitive. *Ce ne sont pas des gadgets pédagogiques, l'Ecole nouvelle, les systèmes multi-medias, les technologies de l'éducation, le groupisme qui vont sauver l'école ;* de même, il n'y a pas qu'un problème de mentalité à changer. Ce qui me paraît important Ŕ et *c'est un problème d'institution* Ŕ c'est le problème des cloisonnements, des clivages : ce clivage que l'éducation a instauré entre les enfants et les adultes, entre un temps de formation et un temps de production, entre le travail et le loisir, etc. Je pense que c'est la traduction d'une société qui s'accommode de modes de vies complètement aliénés. Il est clair que l'école favorise les clivages, soit qu'elle les reflète, soit qu'elle les entretienne. Tout ce qui peut se passer dans l'école actuelle ne peut que servir à cette aliénation »[1788].

Bernard Ginesty, chargé de mission au Centre technique national pour l'Enfance et l'Adolescence inadaptées, clarifie la position illichienne concernant le système scolaire :

« Qu'est-ce qu'un système scolaire, sinon une structure de médiation entre des enfants et la société.

L'erreur de nos sociétés n'est-elle pas d'avoir remplacé la médiation du groupe par la médiation du fonctionnaire d'une bureaucratie? *La médiation est devenue encadrement*.

L'alternative illichienne n'est-elle pas finalement de constater l'échec de la confiscation de l'enseignement et de l'éducation par une caste appareillée à une des bureaucraties les plus ubuesques du monde et de susciter des expériences pédagogiques très différentes. Les années qui ont précédé 1789 ont consisté à attaquer les clercs et leur système qui avaient confisqué la foi et l'espérance des hommes pour la redonner au peuple (même si c'est la bourgeoisie qui l'a ensuite récupérée). Illich nous propose de lutter contre cette nouvelle Église qui a pour fonction de nous appareiller « au mythe des bureaucraties éclairées par le savoir scientifique » et de retrouver une école différente, agent de médiation où soit possible la dialectique de l'identité et de la différence »[1789].

2.4. La subversion illichienne

Guy Berger, Sciences de l'éducation (Université de Vincennes, Paris VIII) clarifie le caractère subversif d'Illich :

« Le maître, l'école, c'est l'intermédiaire obligé entre le monde, le savoir, les autres et les élèves.

Les mouvements pédagogiques, qu'ils soient de pédagogie institutionnelle, Freinet, etc., travaillent essentiellement pour faire sauter la membrane qui sépare le maître de l'école, des gosses. Et finalement tout ce qui se passe dans l'école consiste à créer l'osmose entre l'élève et le système dans lequel il se trouve et qui sert de véhicule de ce qui se passe dehors : dans le savoir, le monde, etc.

En ce sens, et c'est par là qu'Illich est nouveau même sur le plan pédagogique, ou plutôt qu'il fait une critique du pédagogisme, c'est qu'insistant sur l'institution scolaire beaucoup plus que sur la pédagogie à l'école, il met en évidence qu'*une transformation même radicale de ce qui se passe dans l'école, qui ne toucherait pas au fait qu'on a une institution intermédiaire ou écran, finalement ne change rien* au rapport que cet individu ou cet adulte ou ce gosse a avec ce qui se passe dehors; on peut même dire en un certain sens que l'écran ne fait que s'en épaissir.

[1787] *Ibid.*, pp. 6-7.
[1788] *Ibid.*, p. 7.
[1789] *Ibid.*, p. 7.

Les meilleurs actuellement luttent sur les deux fronts: ils font la révolution dehors et ils font la révolution pédagogique dedans. Mais ils ne touchent pas finalement une institution « écran-intermédiaire » entre le type qui va apprendre et ce qui se passe dehors.

Le vrai problème que pose Illich n'est pas de faire sauter la membrane entre le maître et l'élève, c'est de faire sauter la membrane entre l'institution éducative et justement, le monde »[1790].

Marie-Joelle Dardellin, pédagogue, co-auteur de *La liberté d'apprendre*, envisage à partir de cette distinction des membranes, l'hypothèse d'une réforme institutionnelle pouvant influer sur la macro-société :

« Je reviens sur le schéma de Berger des deux membranes : la membrane A étant la relation maître et élèves ; la membrane B école et société.

Je crois qu'une des raisons de la crise, c'est effectivement l'épaississement de la membrane B ; mais tout en épaississant au niveau des statuts, cette membrane est clandestinement « poreuse » ! Il y a des entrées et des sorties de l'école vers la société environnante, seulement elles ne sont pas reconnues dans l'école ; elles ne sont pas prises comme matériau de l'école elle-même : les problèmes de l'argent, les problèmes du pouvoir au niveau des diplômes, des notations, etc., le jeu très complexe des milieux sociaux qui se reconstituent à l'intérieur de école...

Il faudrait se demander si une réforme institutionnelle à l'intérieur de l'école n'a pas une influence sur la macro-société. Il ne faut pas trancher ni dans un sens ni dans un autre très vite. Où sont les leviers d'action de part et d'autre de la membrane qui ont une influence de l'autre côté? »[1791]

Guy Berger envisage les possibilités du cas inverse : la macro-société n'influencerait-elle pas davantage l'institution ?

« Effectivement, qu'est-ce qui peut faire sauter cette membrane ? Est-ce que c'est de l'intérieur par une réflexion sur l'institution que l'on peut mettre en cause ? Et si on a rendu perméable l'acte éducatif au milieu, n'aura-t-on pas favorisé une espèce d'imprégnation de l'école par un milieu économique, capitaliste ou autre? Je pense que ce problème est fondamental, mais je crois qu'on ne peut pas faire sauter cette membrane »[1792].

Alors que Georges Lapassade, plutôt illichien, évoque la reproduction des modèles[1793], Bernard Ginesty souligne la démarche réelle du système scolaire et du système de l'enfance inadapté qui élimine mais ne résout rien :

« Ce qui paraît confirmer pas mal de thèses d'Illich, c'est ce qui se passe actuellement dans l'enfance inadaptée. Le système d'éducation en France a trouvé sa fameuse soupape le jour où il a pu éliminer (et ceci avec la manipulation de certaines sciences humaines) tous ceux qui n'étaient pas conformes au système. Et nous avons un mini-système qui a trente ans d'existence et qui, aujourd'hui, fonctionne exactement comme un système scolaire. *Le système de l'enfance inadaptée s'est tellement structuré qu'il commence à rejeter des jeunes qui ne sont adaptés ni au système scolaire, ni au système de l'enfance inadaptée.* Notre façon de résoudre les problèmes n'a jamais été de les attaquer à la source, mais d'éliminer ceux qui posent le problème ». »[1794].

En effet, Didier Piveteau, directeur du Bureau pédagogique de la revue *Orientations* souligne qu'Illich arrive après les dégâts causés par de tels fonctionnements :

« *Ce n'est pas Illich qui pourrait tuer l'école. Il y a longtemps que la chose a été faite par les systèmes scolaires* ».

« Le terme de « déscolarisation » n'a jamais été donné par Illich, mais par son éditeur. Le mot ne doit pas faire obstacle à la compréhension du message qu'Illich veut communiquer. Illich lui-même a souvent dit qu'il

[1790] *Ibid.*, p. 7.
[1791] *Ibid.*, pp. 7-8.
[1792] *Ibid.*, pp. 7-8.
[1793] *Ibid.*, p. 8.
[1794] *Ibid.*, p. 8.

n'avait rien contre les écoles, qu'il l'a prouvé en en ouvrant une et que, dans le système qu'il propose, il y aurait sans doute plus d'écoles qu'aujourd'hui.

Cette dernière remarque est savoureuse dans ce sens qu'une telle prévision n'entraîne aucun mérite. En effet, toute nouvelle hypothèse ne peut qu'augmenter le nombre des écoles puisqu'il n'en reste que des systèmes scolaires »[1795].

C'est cette question de nouvelles écoles fonctionnant à partir de nouvelles hypothèses qui est évoquée. Pour cela, il faut s'extraire de cette idée de système scolaire. C'est ce passage qui n'est pour l'instant que peu pensé. Georges Lapassade écrit:

« Nous n'arrivons pas à penser la disparition de l'institution scolaire » [1796].

« La société capitaliste ne voit que la hiérarchie capitaliste, la monnaie, etc., c'est-à-dire le genre de choses qui disparaîtront et, pourquoi pas aussi, l'école, en tant qu'institution séparée » [1797].

Daniel Piveteau souligne la perte du sens et des finalités:

« Il ne peut y avoir d'institution sans consensus.

J'estime qu'à l'heure actuelle il n'y a plus de consensus : les élèves viennent et n'ont plus confiance dans le savoir et dans les diplômes qu'on leur délivre à l'issue de ce qu'on leur a enseigné ; les professeurs viennent et n'ont pas confiance dans ce qu'ils sont en train de faire, etc. A partir du moment où une institution sociale ne repose plus sur un consensus, elle ne peut plus fonctionner.

C'est ça la mort de l'institution » [1798].

Les intervenants présents ne sont pas séduits par cette thématique de la « fin de l'Ecole ». C'est l'idée de « pouvoir instituant » qu'il faut repenser, estime Etienne Verne:

« Illich ne veut pas supprimer toutes les institutions ou toutes les structures : il propose ce que le courant institutionnel a défini depuis longtemps : une façon d'habiter les institutions, notamment *redonner à chaque groupe, à chaque individu, un pouvoir instituant*, c'est-à-dire une prise sur les institutions. Dans l'école, il n'y a que de l'institué ; il n'y a plus d'instituant. Il nous faut voir comment on va y réinjecter de l'instituant.

Je suis d'accord pour dire qu'en le faisant on ne va pas faire l'économie d'une révolution globale ; ce n'est pas pour autant négligeable » [1799].

En référence à cette idée, Paul Thibaud explique la réelle subversion d'Illich :

« Je pense qu'Illich n'est pas un novateur pédagogique. Illich a de la pédagogie une opinion traditionnaliste, socratique : le maître recrute ses disciples et les congédie s'il n'en a pas besoin, de même que les disciples peuvent refuser le maître.

Mais il dit autre chose:

L'institution scolaire, le réseau scolaire doit être à la disposition de ceux qui veulent s'instruire » [1800].

« *L'importance c'est que l'école appartienne réellement à ceux qui l'utilisent et non pas que l'on pratique tel ou tel type de pédagogie* » [1801].

[1795] *Ibid.*, p. 9.
[1796] *Ibid.*, p. 9.
[1797] *Ibid.*, p. 9.
[1798] *Ibid.*, p. 9.
[1799] *Ibid.*, p. 9.
[1800] *Ibid.*, p. 9.
[1801] *Ibid.*, p. 9.

La méthode pédagogique et la référence théorique n'apparaissent pas comme des priorités pour chacun des intervenants ; l'Ecole comme institution doit être pensée, mais au service des usagers.

2.5. Subversion relative

Pierre Barberis, Maître de conférences de littérature française, Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, ne voit pas de subversion chez Illich :

> « Il me semble qu'Illich parle sans cesse de partager les connaissances existantes. Il ne parle jamais de produire de nouvelles connaissances. Je vois affleurer là une idéologie libertaire de l'autogestion de ce qui existe (et ceci me paraît situer cette idéologie) »[1802].

> « Il y a les gens pour qui le savoir est suspect. *Au bout de la pensée d'Illich, il y a l'éloge de l'ignorance*. Je le considère comme fondamentalement réactionnaire » [1803].

Daniel Hameline estime pour sa part que le risque est trop grand dans cette entreprise :

> « Dans l'esprit de beaucoup, et au P.C. particulièrement, existe aujourd'hui une véritable alarme devant un retour du « mysticisme » analphabète du « spontanéisme » groupiste ou de l'autogestion fédéraliste. Que cette alarme soit fondée, on peut le concevoir. Mais la résistance à Illich conduit à des raidissements eux-mêmes révélateurs d'une rigidité autre que tactique. C'est le statut même du savoir et le moyen d'y accéder qui se trouvent là mis en cause. Illich, rejoignant là les thèses de certains tenants de la Pédagogie institutionnelle, dénonce la collusion Savoir-Pouvoir: la « science » n'est pas construction « objective » de la vérité des choses, elle est l'occasion d'une influence, à la limite du terrorisme : l'usage intempérant de l'expression « socialisme scientifique » témoigne de cet usage qui cherche à faire impression plus qu'à administrer la preuve. Une école de gauche, pense Snyders, est une école où l'on enseigne des contenus de gauche, « scientifiquement » établis en leur vérité. Et pour cette tâche doctrinale l'école est nécessaire, en sa forme reçue, moyennant quelques aménagements. *La Société que décrit Snyders est une société où il y a beaucoup à apprendre mais aussi beaucoup à transmettre et des rôles à garder. La Société que décrit Illich est une société où il y a beaucoup à apprendre mais peu à transmettre et où les rôles sont interchangeables*.
>
> Reste à savoir si la promotion des classes culturelles défavorisées passe par l'une ou l'autre voie. Car elles sont antagonistes. Il est clair qu'aujourd'hui, grâce à son ampleur et à son monolithisme administratif, l'Ecole demeure un enjeu dont on cherche à s'assurer le contrôle. Mais, d'autre part, malgré son risque constant de domestication au service d'une propagande ou d'une « reproduction » (quelle qu'elle soit), l'Ecole peut-elle être remplacée comme moyen de l'appropriation de la culture au service de ceux qui ne disposent en réalité, et malgré les apparences, d'aucun des canaux de l'acculturation que décrit Illich ? Les laissés-pour-compte risquent bien, en définitive, d'être encore et toujours les mêmes » [1804].

2.6. La question du changement

A travers Illich, c'est bien la question du changement qui est posée. Et depuis ce questionnement, qu'est-ce qui est pensable à partir de ces débats sur l'œuvre d'Illich ? La tournure de la question devient : faut-il changer l'école par la société ou la société par l'école ? Pierre Barberis s'interroge sur la question :

> « Peut-on se libérer de la société sans la changer ? En particulier, il me semble qu'une des thèses d'Illich c'est qu'il n'est pas nécessaire de toucher aux modes de propriété qui conféreraient le pouvoir politique pour se libérer de la société. On pourrait multiplier les citations de son livre à cet égard » [1805].

Guy Berger met en exergue les enjeux et les risques possibles :

[1802] *Ibid.*, p. 10.
[1803] *Ibid.*, p. 10.
[1804] *Ibid.*, pp. 10-11.
[1805] *Ibid.*, p. 11.

> « Si, partant d'un changement des rapports de production on ne met pas en cause l'existence même d'une institution scolaire, cette institution à elle toute seule, est capable en une certaine mesure de reproduire un certain type de division du travail dans un autre système.
>
> Inversement, si on fait sauter cette membrane sans agir sur ce qui se passe au niveau du monde du savoir, de la politique, finalement on rend perméable cette action éducative à ce monde qu'on connaît bien et par conséquent on aboutit à une situation pire encore » [1806].

Etienne Verne souligne à cet instant, en s'appuyant sur Goodman, que l'Ecole est l'impensée des pays socialistes. Inscrire la désinstitutionalisation de l'école dans un programme politique constituerait la marque d'un programme révolutionnaire. Pour Berger, il s'agit d'une erreur de confondre « mobilité sociale » et « changement dans la division sociale » [1807].

Après ces débats, ces échanges autour des diagnostics au sujet de l'Ecole, de l'Education et de la Société, la question stratégique est évoquée, notamment par Barberis : « quoi proposer après ces diagnostics » ?

2.7. Que faire ?

Rien, répond Lapassade, en restant dans une position critique : critique de l'école comme critique de la société capitaliste. La question de l'alternative au capitalisme est posée. Non également, répond Fonvieille, car la société, tant des pays de l'Est que des pays de l'Ouest, a besoin de l'école comme « instrument de conditionnement » pour participer au maintien de ces sociétés[1808].

Seul Verne pense l'alternative illichienne comme une utopie possible, en s'appuyant notamment sur l'exemple de la Chine et de sa tentative de désinstitutionalisation de l'école dans le cadre de sa révolution culturelle. La Chine populaire a montré la plausibilité de ce genre d'alternative avec certains réaménagements, plus particulièrement concernant les rapports enfants-adultes, les rapports formation-production, les rapports travail-loisir[1809].

C'est finalement Fonvieille qui va tracer une troisième voie :

> « Personnellement, après avoir été l'un des animateurs de plusieurs groupes d'éducation nouvelle, et avoir contribué, en mai 1968, à rassembler dans un même organisme les enseignants de divers groupes d'éducation nouvelle, je m'en suis retiré parce que je pense qu'actuellement leur action est parfaitement récupérée et ne fait que servir d'alibi à une rénovation claironnée mais non-voulue, parce que le pédagogisme et le flou de leur idéologie ne fait qu'avaliser les méfaits de la scolarisation à outrance.
>
> En me retirant, j'ai fait le même choix de non-complicité que dans ma classe (une classe d'orientation de garçons de 14-15 ans) où, en donnant, depuis plus de dix ans aux élèves, le choix de leur programme, j'affirme la priorité de la formation de l'être. C'est une option illichienne qui dénie au système scolaire le respect des intérêts et des préoccupations des scolarisés » [1810].

Etienne Verne souligne le caractère transgressif de Fonvieille : il a transgressé un ordre social. Verne écrit :

[1806] *Ibid.*, pp. 10-11.
[1807] *Ibid.*, p. 12.
[1808] *Ibid.*, p. 12.
[1809] La revue des *Cahiers* consacrera d'ailleurs un numéro sur l'éducation en Chine.
[1810] *Ibid.*, p. 12.

> « […] à partir du moment où quelqu'un est habité par le sens de la transgression, il y a quelque chose de nouveau, surtout si elle porte sur la manière d'habiter une institution […] » [1811].

Pour Verne, « nous ne pouvons pas échapper aux institutions : il nous faut donc apprendre à les habiter pour les trahir » [1812]. A cela, Berger répond qu'il faut avoir une double attention, changer l'institution scolaire et également penser au changement du dehors. M. Leonhardt explique qu'effectivement, l'alternative illichienne est compliquée du seul fait de l'obligation scolaire par exemple.

Pour Barberis, l'Ecole fonctionne certes en système capitaliste mais n'en est pas la propriété. L'Ecole est la propriété des élèves et des enseignants ; l'Ecole est perçue ici comme un « lieu de contradiction » [1813]. Pour Hameline, l'incitation à penser que fournit Illich est l'occasion de questionner le « gauchisme » pédagogique comme transitant de l'état de « fournisseur d'initiatives individuelles localisées plus ou moins « sauvages » » à l'état de « constructeur d'une utopie avec ses deux caractères d'illusion et de plausibilité »[1814]. En cela, le message d'Illich est irritant, car il ironise sur l'immobilisme ou sur l'action perdue d'avance. Lapassade pense ici que ce positionnement d'Illich concernant la destruction de l'école est justement une manipulation, « une opération de contre-propagande par l'effroi » [1815].

Le débat bascule donc sur le questionnement : quoi penser de l'opération Illich ? A ce sujet, Filloux explique qu'il faut recontextualiser Illich et sa pensée, puis se demander pourquoi ces questionnements apparaissent, en France « ici et maintenant » sur les questions scolaires.

Il y a la séduction des constats face à l'impossibilité d'un autre projet. L'essentiel est le diagnostic, nous dit Lapassade :

> « Ce qui m'intéresse, ce ne sont pas tellement les propositions constructives d'Illich, ça ne me paraît pas l'essentiel. L'essentiel c'est le diagnostic social et politique » [1816]

Lourau s'accorde sur ce point :

> « L'important, chez Illich, c'est le constat. Le constat et non pas l'utopie ou le projet de faire ceci ou cela […][1817] »

Puis, Lourau synthétise l'utilité de la pensée d'Illich :

> « Il sert à réunir des gens, *à leur faire comprendre qu'ils sont ensemble et non pas opposés, à leur faire comprendre qu'ils sont opposés à d'autres avec qui ils croyaient être alliés* » [1818].

Petite, puis Verne, soulignent le manque de clarté chez Illich. A cela, Piveteau répond que c'est le discours utopique qui est intéressant, et il se demande ce qu'il en est de la fonction du discours utopique dans la société : « Est-il possible de sortir d'un lieu pour crier sur la montagne ? » [1819] C'est ce caractère utopique chez Illich qui est essentiel, cette possibilité prise de contrecarrer le discours institutionnel, il rend possible la négation de ce discours

[1811] *Ibid.*, p. 12.
[1812] *Ibid.*, p. 12.
[1813] *Ibid.*, p. 13.
[1814] *Ibid.*, p. 13.
[1815] *Ibid.*, p. 13.
[1816] *Ibid.*, p. 13.
[1817] *Ibid.*, p. 13.
[1818] *Ibid.*, p. 13.
[1819] *Ibid.*, p. 13.

institutionnel en faisant circuler un certain nombre de discours différents. Il faut changer le discours sur les institutions pour changer les institutions. En rendant possible des « intervalles de parler », on rend possible des « intervalles de penser » :

> « Le mérite de l'utopie, ce n'est pas tellement de décrire des paysages, c'est de donner un langage qui nous permette de nous situer dans les failles du discours précédent »[1820].

2.8. Conclusion

Cet épisode est un des rares, sinon le seul, épisodes où recherche universitaire et recherche pédagogique échangent sur un même plan d'égalité.

On voit ici problématisée la question du changement, du point de vue de l'Ecole et de la Société. Il en ressort que le changement ne peut avoir lieu, soit dans l'Ecole, soit dans la Société. L'un sans l'autre ne serait viable, ou en tout cas, ne serait subversif. La question émergeant ici serait en rapport avec le calcul entre les bénéfices et les risques possibles : ne serait-il pas dommageable de vouloir aller trop loin ?

Ce qui émerge également dans cet épisode, c'est le constat d'innovations conservatrices, d'expériences qui ne dénoncent pas le système mais au contraire, l'entretiennent. Les Novateurs se dirigent donc vers une posture de transgression. Transgresser un ordre, mais à son échelle ; ce qui constitue une démarche sensiblement différente de l'attente d'un événement libérateur.

Enfin, la dernière caractéristique de ce moment est la mise en évidence du couplage utopie/parole. L'utopie permet d'adopter des discours différents, en marge. L'utopie rend possible. Pour autant, la question de l'action démocratique n'est pas évoquée ; c'est-à-dire qu'aucun chantier de travail n'est délimité, pas plus qu'il n'est mentionné de directions à suivre en matière d'expérimentations.

Malgré la « remise en ordre », ce colloque évoque donc des emplacements possibles de posture, la transgression, et des impensés, la question du changement de l'Ecole et de la Société. Mais la situation a fortement évolué entre 1963 et 1968. Les possibilités et les espaces d'expérimentations se sont réduits. La possibilité illichienne d'en finir avec l'Ecole s'est éloignée et les Novateurs doivent composer avec la récupération des innovations.

3. Censures et éditions

L' « affaire des Cahiers » va constituer un des premiers épisodes très conflictuels entre les Novateurs et l'I.P.N., devenu plus tard, l'I.N.R.P. La thématique de la censure institutionnelle va alors se développer. La revue publie en juin 1977 un communiqué des sections syndicales C.F.D.T., C.G.T., F.E.N. du C.N.D.P. et de l'I.N.R.P. Dans ce communiqué, les lecteurs peuvent apprendre que depuis l'interdiction par le Ministre de l'Education (et suite à une attaque publiée par le journal *Minute* d'un numéro spécial consacré aux travailleurs immigrés en France), la revue *Textes et documents pour la classe* avait été l'objet de différentes mesures de censure[1821].

3.1. Censure insidieuse

Le communiqué écrit également ceci :

[1820] *Ibid.*, p. 13.
[1821] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977, p. 1.

> « Avec la mise en place, par voie autoritaire, du C.N.D.P. et de l'I.N.R.P. en remplacement de l'I.N.R.D.P. et de l'O.F.R.A.T.E.M.E., cette censure s'est faite beaucoup plus étroite, insidieuse, et permanente. Elle s'est donnée pour tâche la « mise au pas » d'une revue dont l'ambition avait toujours été de fournir aux enseignants une information la plus « ouverte » possible, tant sur les sujets inscrits dans les programmes scolaires que sur de grandes questions d'actualité. Il s'agit désormais d' « expurger », d' « aseptiser » tout ce qui serait susceptible d'apporter aux professeurs un soutien documentaire original, et aux élèves matière à développer leur esprit critique » [1822].

On y apprend que cette série de problèmes a incité les deux responsables de la revue *Textes et documents pour la classe*, Monique Bouche et Jacques Chevallier, à démissionner de leur fonction. Le communiqué précise :

> « […] ils entendent ainsi manifester leur opposition à des mesures tendant à « normaliser » une revue qui a jusqu'ici apporté son soutien à la rénovation pédagogique » [1823].

3.2. Vers une mainmise des esprits

Cette revue comptait 72000 abonnés. Ce communiqué veut montrer à ces lecteurs ce qui est en cours :

> « […] Ce sont tous ces lecteurs qu'il faut tenter de prévenir de la manœuvre qui s'opère à leur détriment. Les quelques exemples figurant en annexe leur permettront de mesurer à quel point on peut dénaturer l'esprit d'un dossier par la suppression de quelques mots, d'un poème (voire, comme on a essayé de le faire, un seul vers dans un poème, ce que la rédaction a nettement refusé, préférant l'ablation totale) : c'est à ce niveau, progressivement, que l'on s'efforce d'assurer peu à peu la conformité d'un instrument de travail à la volonté du pouvoir.
>
> L'intersyndicale du C.N.D.P. et de l'I.N.R.P. tient à faire connaître ces faits aux enseignants et aux enseignés, pour les mettre en garde contre cette nouvelle atteinte à leur liberté d'information ; tout ceci éclaire bien la mainmise sur les esprits que le pouvoir tend à mettre en place, sous prétexte de réforme de l'enseignement » [1824].

Dans ce même numéro en juin 1977, une série d'épisodes sont relatés en quatrième de couverture. Depuis 1959, la revue *Les Cahiers pédagogiques* participait à l'élaboration d'une revue nommée *Textes et documents pour la classe*, éditée par l'ex-I.P.N.

L'historique de cette collaboration est évoqué par Geneviève Legrand[1825]. En 1959, une nouvelle collection est créée ; elle est nommée *Textes et documents*, elle est destinée aux enseignants qui veulent disposer d'outils de travail qui diffèrent des manuels scolaires. Cette nouvelle Collection est lancée par François Goblot et Jean Delannoy, de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. La revue a du succès dès les premiers numéros ; elle est alors publiée par l'ex-Institut Pédagogique National. Huit ans plus tard, le ministère en place s'aperçoit que le nom de cette revue est presque identique à une autre revue, plus ancienne et que connaît bien l'I.P.N. Cette revue se nomme *Textes et documents pour la classe* ; elle s'adresse aux enseignants de l'enseignement primaire.

Donc, deux collections, un intitulé proche mais des publics différents. Leur rapprochement ne s'imposait donc guère, mais le ministère en place y tenait. C'est ainsi que les deux équipes collaborèrent. Malgré des cibles et des sujets différents, cette collaboration un peu artificielle, en tout cas au départ, se mua en une véritable collaboration validée par le nombre croissant de lecteurs.

[1822] *Ibid.*, p. 1.
[1823] *Ibid.*, p. 1.
[1824] *Ibid.*, p. 1.
[1825] *Ibid.*, p. 1.

3.3. Normalisation régulière

Et donc, en juin 1977, cette collaboration n'apparaît plus envisageable pour la revue des *Cahiers* car une série d'interventions officielles ont entravé le travail de la rédaction de l'équipe de *Textes et documents pour la classe*. Sont relatés six épisodes entre décembre 1976 et mars 1977 :

Concernant le numéro 177 -16/12/1976 Ŕ« Les poux » :

« Suppression d'une phrase des docteurs Léger et Lamizane : *« on ne peut qu'espérer que les pouvoirs publics prennent enfin les mesures énergiques qui s'imposent »*, cette phrase pouvant être interprétée comme une critique des pouvoirs publics.

Suppression du mot *« morpion »*, pour cause de vulgarité (le mot employé pour *« pou du pubis »* par les scientifiques et figure au *Petit Larousse*) »[1826].

Concernant le numéro 178 -30/12/1976 Ŕ« Poésie : Voisinage » :

« Diverses suppressions, dont celle d'un poème de Brecht (sur le bombardement de sa ville natale), d'un texte de Francis Ponge (le mot *« merde »* y figure), d'un poème de Te Hanh (le poète vietnamien y décrit le puits de son village natal et fait allusion, dans un vers, au poison qu'y ont versé les *« pirates américains »*) » [1827].

Concernant le numéro 180 -27/01/1977 Ŕ« Poésie : L'école » :

« Plusieurs textes censurés, dont un poème de Gabriel Cousin à cause d'un vers : « tout élève pris à aimer, à courir ou à rêver sera renvoyé sur le champ »), et le texte bien connu du poète Guy Tyrolien : « Seigneur, je ne veux plus aller à leur école… » » [1828].

Concernant le numéro 181 -10/02/1977 Ŕ« Le marais de Guérande » :

« Menacé d'interdiction, le dossier est autorisé à paraître après diverses coupures et remaniements. Il ne s'agit parfois que de quelques mots « gênants » ainsi des mots censurés dans la phrase suivante (les mots rayés sont mis entre parenthèses dans la citation) : *« La survie des marais salants dans cette région apparaît aujourd'hui précaire pour des raisons diverses : vieillissement de la population paludière, (monopole de la société « Les salins du Midi » entraînant la) mévente du sel breton et concurrence des sels d'étrangers, mainmise sur la région (de groupes bancaires) en vue de son aménagement touristique… »* » [1829].

Concernant le numéro 183 -10/03/1977 - « Ces hommes qui font la science » :

« Nombreuses « retouches » ou coupures, tendant à supprimer la précision de l'information, ou l'information elle-même quand celle-ci peut paraître gênante. Exemple de retouche : la phrase *« c'est pourquoi, à l'instar de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, 76 nations protestèrent contre la France quand, en 1973, elle expérimente une bombe à Mururoa »* est transformée en : *« c'est pourquoi les expériences atomiques françaises de Mururoa ont suscité dans un certain nombre de pays, les protestations que l'on sait ».*

Exemple de coupure : *« le danger de la pollution est grave, car il est sournois. Le danger potentiel d'un conflit mondial et ses conséquences catastrophiques sont parfaitement clairs dans l'esprit des gens et de certains dirigeants. Mais la pollution est insidieuse ».*

« Tout progrès technique va se traduire par un effet, si faible soit-il, sur le milieu et va rompre plus ou moins un équilibre écologique qui a demandé très longtemps pour s'établir. » » [1830]

[1826] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1827] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1828] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1829] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1830] *Ibid.*, quatrième de couverture.

Concernant le numéro 184 -24/03/1977 - « Poésie : le travail » :

> « Huit textes supprimés, dont un poème du grand poète albanais Kadaré, ironique à l'égard du clinquant de l' *« Occident capitaliste »*, deux pages de Saint Pol Roux parce que le poète utilise quelque part la métaphore « ver de terre-sexe », une page de Jean Breton, parce que les paysans évoqués par le poète ne peuvent, vivant à l'étroit, *« s'aimer que de biais »* » [1831].

3.4. Refuser et dénoncer la censure

« Intolérables » ; voilà comment la rédaction des *Cahiers* voit ces interventions. Cette réaction est d'autant plus marquée que certains des *Cahiers* participaient aux réunions d'équipe et aux réunions de préparation de la revue. Le travail y avait toujours été jugé rigoureux et honnête. C'est en vertu de ces constatations que les *Cahiers* considèrent « l'intervention d'un censeur » comme « injustifiée » et « injurieuse » [1832].

Les *Cahiers* en profitent ainsi pour marquer leur solidarité envers les protestations de l'Intersyndicale du C.N.D.P. et de l'I.N.R.P. d'un côté, et envers les deux responsables démissionnaires de la revue de l'autre côté, ces derniers n'étant plus « en mesure d'assumer avec la liberté d'autrefois une activité pourtant féconde et efficace » [1833] .

4. La démystification de Freinet

Alors que la référence à Illich fut discutée de part et d'autre, et même si le caractère radical d'Illich est abandonné en 1972, la référence à Freinet ne va pas connaître le même sort ; notamment, car elle ne sera pas débattue sur un mode égalitaire.

La référence à Freinet et la légitimité du mouvement sont remises en cause en juin 1977[1834]. Les Annales de l'Université de Toulouse Ŕ Le Mirail publient un article qui s'appelle « *Une mystification idéologique : l'Ecole Freinet* ». D'après cet article, l'école ne peut servir et ne sert pas actuellement pour lutter contre les Inégalités et les pro-Freinet vivent dans l'illusion d'une opposition binaire « école traditionnelle/école moderne ».

4.1. Démystification

La revue évoque donc cette démystification. Jacques Ricot, formateur au C.R.F.P.E.G.C. de Nantes, souligne dès les premières pages un paradoxe gênant : la revue *Les Cahiers pédagogiques* a pu « survivre », notamment après l' « affaire des Cahiers », grâce à la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) de Freinet et aujourd'hui, la même revue offre à ses lecteurs un dossier provoqué par la publication d'un article polémique envers Freinet[1835].

Ricot explique qu'une certaine sociologie[1836] a déjà cassé le mythe de l'école libératrice et que cette même sociologie maintenant observe les pratiques pédagogiques et les idéologies implicites ou explicites.

Est reproché à Freinet d'opérer « une mystification politique ». L'Ecole du peuple telle qu'elle est voulue par Célestin Freinet serait en fait une école de classe cloisonnant « les enfants du peuple dans leur pauvreté culturelle ». Freinet se trouve alors sous le feu d'une triple critique. Psychologique, puisqu'il nierait l'apprentissage des contraintes nécessaires au

[1831] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1832] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1833] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1834] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977.
[1835] *Ibid.*, p. 3.
[1836] Ricot fair référence ici aux travaux de Bourdieu et Passeron, et aux recherches de Baudelot et Establet.

développement de la liberté ; pédagogique, car Freinet cloisonne l'enfant et le fige dans sa classe ; et enfin politique, par le fait de son choix de privilégier les méthodes aux contenus, au point d'apparaître peut-être plus que réactionnaire et conservateur que les traditionnels eux-mêmes[1837].

Un certain nombre d'énoncés en ressort ; Ricot en formule huit :

« FREINET a valorisé la pratique au point de mépriser la théorie, ou plus exactement de nier leur nécessaire articulation.

FREINET a détruit tout cadre temporel et spatial, voire symbolique.

FREINET A ENGENDRE, à l'école de Vence par exemple, une mystique proche du naturisme.

FREINET a élevé l'enfant au rang d'un petit roi.

FREINET, en substituant au travail d'inculcation la création libre, a fabriqué le mythe de l'enfant-artiste.

FREINET n'a pu concevoir la pédagogie ailleurs que dans un cadre bucolique.

FREINET a dénoncé la malfaisance d'une pensée adulte en souhaitant pour le maître un statut de « camarade-éducateur ».

FREINET, enfin, a dirigé une véritable église, avec sa mystique, ses excommunications, son langage biblique… » [1838]

Derrière cette offensive se dessine un tournant essentiel, dont l'argumentation est lisible chez Hameline ; c'est-à-dire, qu'une structure « rationnelle » pourrait se substituer avec succès à une structure « traditionnelle ». Il s'agirait d'une réelle « revendication démocratique »[1839]. L'égalité ici et maintenant n'est pas réellement décisive dans la démocratisation de l'enseignement en lui-même, au contraire de l'action de rendre accessible les moyens, « la maîtrise des instruments culturels » par le plus grand nombre.

Cette entreprise de démystification vient de l'Université, et cette particularité semble essentielle. L'Université, en ce qui concerne les Sciences de l'Education, est « un lieu de théorisation coupé des bases de la pratique » [1840] même si quelques exceptions confirment la règle. La revue fait ici référence aux mauvaises relations entretenues entre universitaires et pédagogues Freinet ; la raison en serait « l'ignorance des premiers à l'égard de la pratique des seconds » [1841].

4.2. Le rapport entre savant et non-savant

On touche au problème essentiel, que Ricot évoque en ces termes : « l'articulation de la pratique et de la théorie dans la pédagogie ». D'ailleurs, l'article universitaire en question dérange mais Ricot met cela sur le compte de mauvaises relations entre cette théorie et cette pratique.

Très diplomatiquement, Ricot semble refermer la parenthèse en concluant de la façon suivante : « non seulement l'universitaire ne saurait avoir le monopole de la théorie et de la critique, mais son discours est disqualifié par le lieu qu'il occupe car, pour Freinet qu'il faut citer ici : « loin de descendre de quelques projets imaginaires ou de théories pédagogiques,

[1837] *Ibid.*, p. 3.
[1838] *Ibid.*, p. 3.
[1839] In HAMELINE D. *Du savoir et des hommes,* Editions Gauthier-Villars. Paris, 1971, p. 154.
[1840] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977, p. 4.
[1841] *Ibid.*, p. 4.

nos techniques montent exclusivement de la base, du travail même et de la vie des enfants dans nos classes rénovées ».

Quelques pages plus loin, un haut représentant de l'I.C.E.M., Michel Barre, secrétaire général de l'I.C.E.M. luttait en vain apparemment derrière une contre-argumentation visant à déconstruire les idées avancées par Les Annales de l'Université de Toulouse Ŕ Le Mirail : erreurs de références bibliographiques, erreurs de citation. Une défense qui sembla peu convaincre Claude Rivals, Michel Boudigue et Jacques Thome, pour qui cette argumentation était tellement faible qu'elle ne nécessitait pas d'y répondre sur le même ton. Au contraire, c'est par des phrases sous forme d'appel au dialogue que se concluait cette intervention ou ce droit de réponse : « La sérénité revenue, reprenons ensemble notre pamphlet et, ensemble, rendons-le, à brève échéance, caduc »[1842].

Cependant, il apparaît difficile de ne pas voir dans cet épisode le retour d'un ordre de compétences. Si les protagonistes de cet épisode sont sans doute d'inspiration égalitaire, le présupposé qui traverse cette rivalité entre le théorique de l'Université et la pratique de l'enseignant sur le terrain n'est, lui, pas égalitaire. Cela se traduit par la mise en exergue de méconnaissances, de manipulations, associée à des séries de propositions pour remédier à la situation. C'est là le premier seuil de lecture de cet épisode, qui renoue avec cette vieille répartition décrite avant 1957. Autre seuil de lecture, sur la question des logiques scolaires et des questions éducatives, puisque l'on voit ici s'imposer peu à peu la logique de « réduction des inégalités » au sein de l'Ecole. L'émancipation intellectuelle n'est plus une des priorités, comme elle l'était lors de la période 1963-1968 ; elle va s'effacer de plus en plus au détriment de l'idée d'inégalité à résorber par l'Ecole.

5. Remise en ordre

Beaucoup d'indications laissent à penser que les expériences novatrices ou les Novateurs eux-mêmes sont rattrapés par le prisme de ce qui est concevable et de ce qui ne l'est pas, de ce qui est pensable et ce qui ne l'est pas. Les Novateurs vont pouvoir constater qu'il n'y a pas d'envers au pouvoir disciplinaire.

Quelques témoignages montrent les réactions de l'institution envers ces expériences Novatrices, et plus particulièrement les expériences d'autogestion pédagogique. Par exemple, en juillet 1974, lors de Rencontres organisées par le C.R.A.P., les participants présents manifestèrent leur solidarité envers René Lourau[1843]. René Lourau, maître de conférences en sociologie à l'Université de Poitiers, dut faire face à des poursuites disciplinaires engagées suite à ces expérimentations quelque temps plus tôt[1844].

Le groupe de participants écrit à ce sujet :

> « Dès lors que le groupe enseignant-enseigné à partir d'une réflexion globale sur les modalités et les finalités de l'enseignement élabore de nouvelles méthodes de travail fondées sur une approche collective et une analyse critique de l'objet d'étude, il est inévitable que s'impose à lui la remise en cause des modes traditionnels de sélection par l'évaluation individuelle des connaissances et des compétences. On prétend donc sanctionner un enseignant pour la cohérence de son attitude »[1845].

Le groupe poursuit et exprime ses reproches envers l'institution universitaire :

[1842] *Ibid.*, p. 18.
[1843] René Lourau est alors maître de conférences à l'Université de Poitiers. Il dirigea de nombreuses recherches et, entre autres, les travaux de Bernard Elman, un des co-fondateurs du L.A.P. (Lycée Autogéré de Paris).
[1844] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 130/131, *La créativité*, 1975, p. 1.
[1845] *Ibid.*, p. 1.

> « En réprimant une activité pédagogique qui avait pour objet d'étudier une réalité sociale et économique Ŕ comme l'enfance inadaptée Ŕ et à laquelle participaient des étudiants et des travailleurs impliqués dans cette réalité, l'institution universitaire se dévoile comme un gardien zélé de l'ordre établi »[1846].

L'indignation de ce groupe portait notamment sur l'utilisation de recours jugés peu légaux, comme la saisie clandestine de documents personnels. Cet exemple montrait bien, selon ce groupe, le vrai visage, « la vraie nature »[1847] écrivent-ils, d'une société qui se dit libérale, mais qui peut en venir à « violer sa propre légalité »[1848].

Alors que les Novateurs s'étaient extraits de leur identité professionnelle pour s'occuper d' « affaires communes », plusieurs paramètres montrent qu'ils sont rattrapés par cette gestion des « places » et des « hiérarchies ». C'est tout d'abord, ces nuisances qui perturbent la prise de parole et la mobilisation de la parole ; c'est ensuite, cette distinction savant/non-savant qui instaure de l'inégalitaire à l'encontre de Novateurs (qui pensaient, eux, depuis l'égalitaire) et qui souhaite les réduire à de simples praticiens ; et c'est enfin, une crise intérieure dans une tension mettant aux prises leur parole et leur existence dans laquelle les Novateurs s'interrogent sur ce qui est réalisable.

On peut légitimement se demander si les lendemains décevants de Mai 68 n'ont pas déjà fait douter beaucoup de ces Novateurs ; mais on peut donc aussi s'interroger, à la suite de ces agencements de pouvoir, si cette pression extérieure n'a pas été peu à peu intériorisée.

Par exemple, lorsque Jean Delannoy répond aux attaques de Bayet et légitime l'existence de la revue comme permettant aux enseignants de « mieux » faire leur classe, nous pouvons légitimement nous demander si à cet instant ne se dessine pas un bouleversement majeur : de la vie « autre » à la vie « meilleure ». Comme si, d'une certaine manière, tout cela pouvait laisser augurer un changement de perspective de la part des Novateurs

La revue est mise à mal par sa caractéristique politique ; elle est d'une certaine façon mise à mal par l'aspect pédagogique. En effet, tout un pan de références observables furtivement à un moment donné commence à s'effriter. Très vite, ces références sont pointées du doigt, à l'image de ces propos de Louis Legrand en 1970, fustigeant ces excès et dérives provoqués par certains courants théoriques :

> « En mai 68, beaucoup ont voulu y voir l'aurore d'une vie nouvelle dans le refus du donné institutionnel et de l'univers intellectuel établi et moral. […]
>
> […} L'acte pédagogique est fondamentalement un acte d'influence en vue d'un dépassement. Le simple laisser-faire, la simple attente ne peut satisfaire ni psychologiquement, ni moralement. Psychologiquement dans la mesure où, contrairement à Lobrot, nous pensons que l'angoisse naît de la déréliction aussi bien que de la contrainte. La mort du père est nécessaire à la liberté adulte, mais le père est nécessaire, ne fusse que pour permettre à l'adolescent de le refuser et de le dépasser. Il y a une fonction dialectique de l'autorité et l'adulte démissionne qui s'y refuse. C'est pénible, culpabilisant, mais nécessaire. Cette nécessité psychologique est en même temps une nécessité philosophique. […] »[1849]

[1846] *Ibid.*, p. 1.
[1847] *Ibid.*, p. 1.
[1848] *Ibid.*, p. 1.
[1849] Louis Legrand, « L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés », in *Revue française de pédagogie*, n° 11, avril Ŕ mai Ŕ juin, 1970, p. 10.

III LE QUADRILLAGE DES TERRITOIRES DE LUTTE

L'illustration la plus éloquente de ces multiples changements, à savoir, la mainmise de la recherche du scientifique, l'action éducative de l'Ecole, l'intériorisation de ces phénomènes dans la subjectivité du militant, va tourner autour de la corporéité, un thème historique dans la revue.

1. Le corps-territoire

Nous avons mis en relief une littérature en tiroirs portant sur une critique du pouvoir disciplinaire, à travers de nombreux textes ayant en commun de décrire l'Ecole-Caserne, l'Ecole Disciplinaire. Nous pensons alors aux recherches de Foucault sur ces mêmes thématiques relevant des milieux d'enfermement. Ce que met en évidence Foucault est le rapport au corps, et plus particulièrement dans le cours sur « Les anormaux »[1850] et dans le texte « Le corps utopique »[1851]. Le traitement du corps est central dans les systèmes disciplinaires. L'éducation de l'enfant dans le système disciplinaire est donc à voir depuis le traitement spécifique réservé au corps de l'enfant.

1.1. Pouvoir disciplinaire et dispersion du corps de l'enfant

Le cloisonnement de l'enfant est évoqué chez Foucault par la dispersion du corps de l'enfant :

> « Prenons l'exemple de la sexualité infantile, plus précisément de l'interdiction de la masturbation, un phénomène extraordinaire, car il est apparu brusquement et récemment : 1710 en Grande-Bretagne, 1743 en Allemagne, 1760 en France. Une interdiction fondée sur un impératif généralisé, une alarme de la première moitié du XVIIIe siècle. Il suffit de regarder les choses de plus près pour remarquer que, dans la société, il n'y a pas eu l'interdiction de l'inceste, mais celle de la masturbation. Non pas le rapport à l'autre, mais le rapport avec son propre corps. Le pouvoir politique ne s'est pas interposé entre l'enfant et ses parents, entre l'enfant et sa mère, en lui disant : tu ne toucheras point. Non, le pouvoir politique a agi d'une manière plus proche, au-dedans de l'individu lui-même, en lui disant qu'il ne devra pas se toucher […] »[1852].

La thématique du corps dispersé et corrigé apparaît comme le verrou à faire sauter pour espérer concevoir un espace davantage pénétré par des valeurs et des fonctionnements démocratiques. Il est intéressant de voir comment cette question de la corporéité a évolué suite à l'explosion d'émancipation qui s'est donné à voir entre 1963 et 1968. Pour cela, nous allons nous pencher sur les thèmes de l'éducation sexuelle et de l'éducation physique et sportive.

1.2. Le corps, un enjeu central

Rappelons donc cette phrase de Foucault : « Le corps est devenu l'enjeu d'une lutte entre les enfants et les parents, entre l'enfant et les instances de contrôle […] »[1853] avant de nous poser les questions suivantes : Qu'en est-il donc de cette lutte Novatrice ? Où en est cette notion d' « indéfini de lutte »[1854] Le corps est apparu comme la clef de voûte du système

[1850] FOUCAULT M. *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975).* Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 1999, 368 p.
[1851] FOUCAULT M. *Le corps utopique, les hétérotopies.* Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 64 p.
[1852] In *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975).* Editions Gallimard. Paris, 1708 p., pp. 1645 Ŕ 1646.
[1853] In *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975). Op. cit.*, p. 1623.
[1854] *Ibid.*, p. 1623.

disciplinaire ; lequel système fut mis à jour par les Novateurs. Les Novateurs vont-ils se pencher sur cette question du corps ?

2. L'éducation sexuelle

Commençons par les questions d'éducation sexuelle à l'Ecole. Quelles variations ont connu ces questions dans l'histoire de la revue des *Cahiers* ?

2.1. Une Ecole imperméable aux problématiques de la sexualité

En 1962, le numéro 39 de la revue *Les Cahiers pédagogiques* s'intitule *Petit dictionnaire de pédagogie pratique* ; il se constitue d'un abécédaire qui donne un aperçu de l'actualité des Novateurs au début des années 1960.

Henri Tavoillot y évoque la thématique de la « sexualité » :

> « Nous ne pensons pas que l'école puisse actuellement prendre à sa charge, de façon générale et systématique, les problèmes d'information et d'éducation posés par la sexualité.
>
> D'abord parce qu'en raison des différences de maturité, souvent considérables, qui existent entre les élèves d'une même classe (fût-elle terminale), une action collective serait difficilement admissible, risquant soit de heurter des délicatesses respectables, soit d'accabler prématurément des problèmes trop graves et trop lourds, soit encore de venir trop tard et de prêter à la dérision. Il serait facile d'ailleurs de glaner ici ou là quelques exemples qui suffiraient à montrer que les réactions des élèves à une leçon collective sur ce sujet sont rarement ce que l'on escomptait.
>
> Au demeurant, les façons mêmes d'envisager les problèmes de la sexualité sont aujourd'hui trop diverses, trop divergentes, trop contradictoires pour que l'on puisse élaborer une doctrine d'école qui soit sûre et puisse convenir à tous. Que l'on songe seulement à la diversité des doctrines sur le problème des limitations de naissance, sur lequel s'opposent non seulement des croyances ou des options philosophiques, mais même des sciences (sociologie, psychanalyse…).
>
> Il apparaît donc difficilement admissible, pour le présent du moins, que l'école publique puisse se départir d'une prudence et d'une réserve dictées par le respect des êtres et des croyances. La « sexologie » est une science trop jeune et trop incertaine pour être enseignée systématiquement.
>
> Mais il semble tout aussi inadmissible que l'enseignant d'aujourd'hui puisse n'avoir aucune information sur les formes et les manifestations de la sexualité infantile et juvénile, sur la puberté (voir ce mot) et ses conséquences, sur les risques d'entrave d'une évolution normale de l'instinct (et par conséquent de perversion), sur les dangers d'une intervention maladroite de la part d'adultes, sur la valeur au contraire et l'efficacité d'une éducation bien adaptée aux problèmes posés par chaque âge et chaque personnalité. Que l'éducation sexuelle reste étrangère aux programmes scolaires, cela ne signifie pas que les enseignants, comme les administrateurs ou le personnel de surveillance, soient en droit de refuser de voir les problèmes que peuvent poser un élève ou un groupe d'élèves, une classe ou un établissement Ŕ surtout si celui-ci comporte un internat. Et il y a assurément des cas où il y aurait simple lâcheté à s'interdire une action éducative, à condition que celle-ci soit réfléchie, concertée avec les parents, voire avec des psychologues ou des médecins »[1855]

Dans ce texte, on peut constater que la sexualité n'est pas une problématique mentionnée explicitement au sein de l'Ecole, par exemple dans les programmes scolaires. Tavoillot ne juge pas cela figé et définitif. Malgré le fait que cela ne soit pas systématisé, les problématiques en lien avec la sexualité doivent pouvoir être évoquées. L'enseignant doit pouvoir observer, repérer, les manifestations de sexualité et son action possible doit être en

[1855] Henry Tavoillot, « Sexualité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 57.

accord et en harmonie avec les parents et les médecins[1856]. Dans ce texte, on retrouve explicitement le thème de l'encadrement de la sexualité de l'enfant par les regards conjoints de l'Ecole, de la Famille et de la Médecine.

2.2. Vers une éducation sexuelle morale

Les *Cahiers* relatent la question de l'éducation sexuelle en mai 1964 dans un compte-rendu de Pierre Chambre, professeur de Lettres à Chambéry, concernant une conférence internationale à l'Institut de l'Unesco de Hambourg (17 Ŕ 22 février 1964)[1857]. Il s'agit certainement d'une des premières évocations de la question.

Dans ce texte, Pierre Chambre explique qu'avec l'allongement de la scolarité, une des nouvelles tâches de l'école va consister à se pencher sur la question de l'éducation sexuelle. Selon lui, avec le prolongement de la scolarité des adolescents, « il faudra les aider à occuper leurs loisirs, les préparer à la vie d'homme sous toutes ses formes »[1858]. L'éducation sexuelle est un sujet délicat, écrit-il, car « en matière sexuelle les idées et les mots ont une résonance sur tout l'être »[1859]. Chambre explique qu'il est temps de « donner à la sexualité sa vraie place dans le développement de cette réalité complexe qu'est l'être humain »[1860]. L'Ecole doit notamment s'adapter à une puberté plus précoce. Concernant les buts de l'éducation sexuelle, il écrit :

> « Le but principal devrait être de canaliser l'intérêt naturel pour la sexualité, de telle manière que l'enfant atteigne à l'équilibre individuel et devienne en même temps capable d'entrer en rapport avec les autres et d'adopter des relations saines dans la famille, à l'école et dans la société. Les deux sexes doivent apprendre à respecter la dignité de l'autre sexe, et cette éducation doit insister particulièrement sur la préparation à l'amour altruiste et au mariage » [1861].

L'enseignement serait principalement physiologique dans certains pays alors que d'autres contrées misent sur le discours à faire véhiculer, notamment les conséquences de l'avortement ou le mariage monogamique comme « forme la plus élevée de l'évolution humaine ».

Très clairement, l'éducation sexuelle doit ici contribuer à l'éducation morale. Mais c'est une moralité qui doit permettre à l'enfant d'être un « bon enfant » dans sa famille, à l'Ecole, puis dans la Société. L'éducation sexuelle est un enseignement préparatif à un système de société bien identifiable.

2.3. Que doit-être l'éducation sexuelle ?

Deux années plus tard, en 1966, la revue fait paraître un dossier entièrement consacré à la question de l'éducation sexuelle. Marguerite Chardon y écrit que « l'éducation sexuelle ne

[1856] Nous faisons ici allusion à une des Leçons de Foucault au Collège de France, et notamment lorsque celui-ci évoque « Les anormaux ». C'est dans ce cours que Foucault décrit l'émergence de la famille moderne à partir de l'essor du pouvoir disciplinaire ; famille moderne qui est encore le type de famille que nous connaissons. Et c'est le corps de l'enfant, l'interdit qui le marque, qui caractérisent cette nouvelle structuration de la famille. Foucault livre alors une série d'exemples très représentatifs.

[1857] Pierre Chambre constate la prudence de la France sur la question de l'éducation sexuelle par rapport aux recommandations du Bureau international d'Education qui datent de 1946 et dont une est explicite sur la question.

[1858] Pierre Chambre, « Sur l'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, mai 1964, pp. 48-53, p. 49.

[1859] *Ibid.*, p. 49.

[1860] *Ibid.*, p. 50.

[1861] *Ibid.*, p. 50.

peut pas être un chapitre à part, fermé, indépendant […] »[1862]. L'éducation sexuelle se retrouve évoquée pour se demander qui doit avoir la charge de cette éducation sexuelle. Que soient communiquées des informations sur la sexualité ne fait aucun doute ; le débat porte en réalité sur la terminologie : s'agirait-il d'éducation sexuelle ? La réponse est souvent « non » ; « non » en tout cas dans l'état actuel des choses en 1966.

Jacques-Ferdinand Cahen, professeur au Prytanée militaire de La Flèche, estime qu'il faudrait « changer le climat » général pour pouvoir parler d'éducation. Le paradoxe étant que le jour où cela arrive, les cours d'éducation sexuelle seront devenus sans objets, écrit-il en conclusion[1863]. Pour Jean-Marie Auzias, il ne peut pas être question d'éducation sexuelle, car « […] éduquer, c'est d'abord instruire, ensuite témoigner, enfin expérimenter avec »[1864] ; et l'école actuelle ne le permettrait pas. L'enjeu de ce numéro au sujet de l'éducation sexuelle est de poser les questions : Qui ? Quoi ? Comment ? L'éducation sexuelle doit être au final l'affaire des enseignants et beaucoup s'accordent à dire que la sexualité doit être évoquée, mais le contenu et le déroulement d'une séance sur ce thème posent encore beaucoup de questions.

2.4. La sexualité et la parole lycéenne : vers la mixité

En septembre 1968, sort le numéro 76 des *Cahiers pédagogiques*, intitulé *Des lycéens vous parlent*[1865]. Ce numéro contient des témoignages, des prises de parole, des récits d'expérience et des propositions. Une des thématiques évoquées est l'éducation sexuelle et la revue publie notamment trois textes.

Le premier texte est le compte-rendu d'une enquête en classe de Cinquième moderne au Lycée Hélène-Boucher de Paris et communiqué par Madame Karist :

> « Âge : 12 à 15 ans, beaucoup de doublantes.
>
> « Question posée par une élève : Pourquoi n'y a-t-il pas de cours d'éducation sexuelle au lycée ?
>
> « A partir de là, discussion sur le problème. Les réponses sont franches et naturelles.
>
> « 1) Quelles sont celles qui n'ont pas eu de problèmes à ce sujet, c'est-à-dire qui ont toujours pu parler à leurs parents de ces questions et qui ont obtenu des réponses précises ? Ŕ 19/41.
>
> « 2) Celles qui n'ont pu avoir aucun dialogue ? Ŕ 14.
>
> « 3) Raisons de cette absence de dialogue ? Ŕ La gêne, gêne des parents, gêne des enfants. Ŕ Le mensonge : « On m'a menti, on m'a raconté des blagues, je n'osais plus dire que je savais que ce n'était pas ça ». Nombre : 8. Ŕ Rôle des grands-mères : « Ma mère m'aurait peut-être mise au courant, mais ma grand-mère disait que c'était honteux de parler de ces choses-là ». Nombre : 5 Ŕ Rôle du groupe : « Je fais partie d'un groupe organisé de petites filles, et je parlais volontiers de ces choses-là, mais les cheftaines ont dit que j'étais vicieuse et je n'ai plus osé en parler, ni à mes camarades, ni à ma mère ». Nombre : 1.
>
> « 4) Etes-vous d'accord pour renouer le dialogue avec vos parents par l'intermédiaire du lycée ? (s'il y a des cours officiellement, on peut en parler en rentrant à la maison). Ŕ Oui, à l'unanimité.

[1862] Marguerite Chardon, « Les différents plans de l'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 2-3, p. 2.
[1863] Jacques-Ferdinand Cahan, « Des cours d'éducation sexuelle ? Non, autre chose », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 8-9.
[1864] Jean-Marie Auzias, « Il n'y a pas d'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 11-12, p. 11.
[1865] En ouverture, on peut lire que l'objectif est un « 14 juillet scolaire », qui peut se délimiter en trois points : donner les moyens aux « grands adolescents » d' « exercer leur responsabilité », d' « apprendre l'usage de leur liberté », et d' « acquérir le goût de l'initiative ».

« 5) Etes-vous capable de le rétablir de vous-mêmes, sans l'intermédiaire du lycée ? Ŕ Non. Motif invoqué : la gêne.

« 6) Avez-vous l'impression d'être complètement informées à l'heure actuelle ? Ŕ Oui, 20 élèves ; non : 21 élèves. « Manquez-vous d'informations sur l'essentiel ? Ŕ Oui : 8.

« 7) Le sujet revient-il souvent dans vos conversations entre camarades ? Ŕ Réponse : Tout le temps.

« 8) Sous quelle forme ? Plaisanteries ? Conversations sérieuses ? Ŕ Les deux.

« 9) Avez-vous connu des adultes autour de vous (différents des parents) avec qui vous pouviez aborder le sujet ? Ŕ 11 élèves répondent oui : 2 depuis la petite enfance, une depuis l'âge de sept ans, les autres depuis un ou deux ans.

« 10) Qui sont ces adultes ? Ŕ Oncle et tante : 5 élèves. Ŕ Sœurs aînées, marraine, etc. : 6 élèves.

« 11) Quelles sont celles qui élèveront leurs enfants exactement comme elles ont été élevées ? Ŕ 7 répondent oui.

« Ce qui contredit le chiffre donné en réponse à la première question où 19 n'auraient eu aucun problème de dialogue.

« 12) Plusieurs questions inquiètes sont enfin posées sur l'attachement qu'on peut avoir pour une camarade. Faut-il y voir une culpabilité ? La liberté sexuelle est-elle, par ailleurs, immorale quand on est grand ? » [1866]

Le second texte est l'œuvre de Jane Casa Mayo du Lycée Hélène-Boucher et il retranscrit un dialogue dans une classe de Troisième moderne. Ces deux textes ont un lien avec toute une série d'énoncés. Tout d'abord, ces textes constituent une prise de parole sur la question de la sexualité. Les élèves ont un avis ; les élèves ont plusieurs propositions et idées à faire partager. Ensuite, la sexualité est un thème vécu comme une honte, une culpabilité, et ces discours d'élèves sont un appel pour que la sexualité soit évoquée au sein de l'espace scolaire mais que l'Ecole elle-même soit un nouveau lieu avec de nouvelles fonctions (faire une médiation avec les familles par exemple). La sexualité serait évoquée lors de cours dans l'enceinte scolaire mais également, l'espace scolaire pourrait également s'ouvrir à la mixité ; le témoignage de Jane Casa Mayo au sujet de sa classe est éloquent :

« Toutes en arrivent à la conclusion évidente qu'il faudrait faire l'éducation des parents. Puisque les parents ne veulent pas aborder ce sujet, nous sommes toutes d'accord sur le fait qu'il faudrait dans les lycées un médecin psychiatre ou un psychologue vers lequel elles pourraient aller en toute sincérité demander conseil. Elles pensent aussi que la meilleure façon, pour éviter cette crise de l'adolescence, c'est que les établissements scolaires soient mixtes dès le plus jeune âge. La ségrégation du sexe n'existant plus, elles auraient, par la suite, devant un garçon, plus d'aisance et moins de complexes » [1867].

Ces textes illustrent cette mainmise disciplinaire sur le corps des enfants. Le sexuel est honteux, culpabilisant, avec une caractéristique essentielle, les regards conjoints des adultes, de l'Ecole et de la Famille. Et ce qui s'ouvre ici, est en rapport avec l'élaboration d'un nouveau cadre, avec en son centre, des individus sexués qui ne seraient pas isolés, séparés. Ce nouveau cadre inaugurerait de nouveaux rapports. L'éducation sexuelle ne correspond plus seulement à des informations physiques, une éducation morale, mais devient une expérience.

2.5. Une Education sexuelle tournée vers l'Autre

En octobre 1974, le numéro 127 des *Cahiers Pédagogiques* évoque une nouvelle fois l'éducation sexuelle, mais le titre diffère de celui de février 1966, puisqu'il s'agit de

[1866] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 60-62.
[1867] *Ibid.*, pp. 60-62.

L'éducation sexuelle à l'école[1868]. Les témoignages sont variés mais des lignes de force sont observables. Dans ces discours, nous allons pouvoir observer l'évolution en cours dans le cœur de ces témoignages.

Pour un abonné de province resté anonyme[1869], l'éducation sexuelle a deux objectifs. Immédiats car les objectifs de l'éducation sexuelle correspondent à quatre actions. Rassurer, au sujet de thèmes comme l'accouchement, le premier rapport, ou de questions de type « suis-je normal(e)? ». Déculpabiliser, au sujet des thèmes comme la masturbation, les pollutions nocturnes, les désirs et les curiosités. Informer : questionnement sur le corps, le corps de l'autre, l'acte sexuel. Dédramatiser/ démystifier : thématiques de l'amour-sentiment, l'amour physique. Prévenir « *accidents* et drames » : grossesse, maladies vénériennes. A long terme. Faire des enfants heureux (en partant du principe qu'un enfant informé, rassuré, confiant, épanoui, osant vivre et exprimer sentiments, pulsions, sans craindre le blâme et le ridicule, osant vivre sa sexualité, est un enfant heureux). Préparer des adolescents heureux. Et en quelque sorte, dans une perspective plus large, préparer demain, car les enfants d'aujourd'hui seront les parents de demain.

Pour Simone Meyssonnier, de Compiègne, « il s'agit d'abord de répondre aux interrogations des jeunes sur tout ce qui concerne la sexualité, de les aider à voir clair en eux-mêmes à ce propos, à s'exprimer, pour leur permettre de faire des choix personnels » [1870]. De plus, « il faut également permettre une relation et une communication à propos de la sexualité Ŕ relation jeune-adulte ou relation entre jeunes Ŕ (classes mixtes : dialogue garçons-filles) ». Pour l'I.C.E.M. De Haute-Savoie (second degré), le double but de l'éducation sexuelle est de « libérer le langage (pouvoir parler de sexualité, en avoir le droit, fournir un vocabulaire autre que grossier », « donner une information précise » [1871].

Une partie du contenu de l'éducation sexuelle concernerait donc l'anatomie et la physiologie : description des organes génitaux de l'homme et de la femme à des groupes mixtes (6e à 3e de C.E.S.) ; description de l'acte sexuel, aussi complète et précise que le permet le niveau de compréhension des élèves (les préludes, l'acte, l'orgasme, le postlude). L'aspect affectif serait mentionné très largement mais surtout le désir et le plaisir seraient aussi très largement évoqués.

Une avancée est notable : le thème du plaisir est présent même s'il reste tout de même beaucoup débattu dans ce numéro. Quelques voix sont encore réticentes. Mlle Mansion, lycée de Péronne: « La description du plaisir supprimerait la notion de respect ; et, à mon avis, il est tellement particulier à chaque être qu'il ne peut être décrit » [1872]. Yves Audebert, professeur de biologie, Barbezieux :

> « Je suis opposé à parler le premier de plaisir. Inutile d'inciter les jeunes à accomplir l'acte sexuel le plus tôt possible, d'exciter leur désir. Cependant, je suis partisan de répondre individuellement ou en petit comité aux questions concernant le plaisir, avec des jeunes suffisamment grands » [1873].

M. R. Helynck, des Yvelines: « Bien entendu, il ne faut pas couper cette description de « sensations éprouvées »[1874]. Il faut parler du plaisir, naturellement, mais du non-plaisir aussi ; d'ailleurs on ne fait que répondre bien souvent là-dessus aux questions des jeunes ».

[1868] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 127, *L'éducation sexuelle à l'école*, octobre 1974.
[1869] *Ibid.,* p. 7.
[1870] *Ibid.*, p. 7.
[1871] *Ibid.*, p. 7.
[1872] *Ibid.*, p. 7.
[1873] *Ibid.*, p. 7

Le Docteur Chevallier, du Mouvement Basco-Béarnais pour le Planning Familial, explique quant à lui ce que signifie réellement parler de sexualité entre un adulte et un enfant:

> « Il n'y a pas de sexualité animale qui ne soit pas tournée vers l'autre animal, il ne peut y avoir de sexualité humaine qui ne soit tournée vers l'Autre : la sexualité n'existe qu'en relation avec l'autre, ou elle n'est pas.
>
> Si l'on admet cette plate-forme pour aborder la sexualité, on peut alors en déduire une condition fondamentale : celle de l'équivalence (et non égalité) des deux parties. Il n'y a pas dialogue entre l'homme et son chien, entre le maître et l'esclave, entre dominant et dominé. L'échange n'est possible que si les partenaires « pèsent » le même poids d'humain. De ce fait, deux corollaires sont inévitables pour ne pas rompre cette condition : le respect de la liberté de l'autre qui sous-entend la possibilité d'accepter ou non l'échange, et bien sûr le respect de la dignité humaine sans lequel le principe d'équivalence ne se conçoit plus.
>
> Il y a plus encore. Qu'il y ait échange, dialogue, cela est certain, mais c'est une notion quantitative. Mais qu'y a-t-il dans cet échange ? Traditionnellement (au sens le plus concret du mot), rien en dehors du fait biologique de la procréation, ou plutôt rien d'avouable : car le plaisir ne s'avoue pas, ou s'il s'avoue, il est honteux et coupable. Ce plaisir renié, et nié comme pouvant être une fonction proprement humaine, ce principe de plaisir transcendant celui de la fécondation comme la gastronomie transcende la nutrition et l'esthétique, l'ouïe et la vue ; c'est la fonction érotique que Zwang a si lumineusement décrit. Ce n'est certes pas la prise de plaisir, pas seulement le don du plaisir, mais cette notion autrement plus subtile du fait que le plaisir de l'un passe par le plaisir de l'autre. Précisons bien : plaisir du corps, jouissance physique. Pas de corps, pas de plaisir, mais corps seul, pas de plaisir non plus. Il y faut le corps et la conscience : c'est une fonction humaine » [1875].

Parler de plaisir ne semble plus réellement tabou ou interdit ; nous pouvons même dire que la question de l'érotisme chez l'enfant devient dicible. C'est ce que l'on peut lire lorsque le Docteur Tivoli explique sa vision déculpabilisante du plaisir chez l'enfant :

> « La dimension proprement humaine, c'est-à-dire l'aspect relationnel, est mise en valeur. On parle du plaisir mutuel, du désir et de l'amour. Cet aspect ne me paraît absolument pas séparable des descriptions anatomo-physiologiques » [...].
>
> « [...] Le plaisir érotique n'est pas étranger à l'enfant : il le vit, plus ou moins culpabilisé, depuis son plus bel âge. En parler comme d'une chose normale et heureuse peut contribuer à libérer l'enfant de cette culpabilité et l'aider à accéder au plaisir partagé » [1876].

C'est-à-dire que l'érotisme est devenu un terme convenable, bien séparé de la pornographie. Pour Gérard Delannoy :

> « L'érotisme, c'est l'ensemble des actes, comportements, expressions littéraires ou artistiques visant à humaniser, ennoblir, épanouir la sexualité. La pornographie, c'est l'ensemble des actes, comportements, objets de consommation (livres, gadgets, films) visant à l'humiliation du partenaire, au mépris de la chair, à l'avilissement du public. L'érotisme est sublimation d'une tendance biologique, la pornographie en est la perversion (évidemment d'origine puritaine) » [1877]

« Erotisme » et « pornographie » se trouvent dès lors souvent définis sur un mode d'opposition. Quand l'érotisme est perçu comme « agissement normal », la pornographie l'est comme « déviation ». Ou quand la pornographie consiste en l'« utilisation commerciale de la sexualité », l'érotisme se trouve être « connaissance et exercice des moyens pour arriver au plaisir partagé ». Il est intéressant enfin de remarquer que parfois c'est la notion d'amour qui est censée différencier « érotisme » et « pornographie » [1878].

[1874] *Ibid.*, p. 7.
[1875] *Ibid.*, p. 8.
[1876] *Ibid.*, p. 8.
[1877] *Ibid.*, p. 9.
[1878] *Ibid.*, p. 9.

Malgré un glissement vers certains termes, comme « plaisir » et « désir », et même si certains dialogues semblent placer l'adulte et l'enfant sur un plan d'égalité lorsqu'ils parlent de sexualité, on peut constater qu'il n'y a pas particulièrement de changements subversifs dans la classe.

3. La corporéité et l'évolution de l'éducation physique

La revue constate d'elle-même l'évolution du rapport au corps et de l'éducation physique entre les années 50 et les années 70. C'est avec un regard très sévère que Jacques Carbonnel évoque en 1976 un *Cahier* de 1959 portant sur l'éducation physique. Il était question d'E.P., et pas encore d'E.P.S. ou d'E.P.S.S., et il s'agissait surtout de la faire accepter de tous, parents, enfants, collègues et administrateurs, bref l'Ecole, comme « une discipline majeure, première, indispensable »[1879].

Jacques Carbonnel restitue les objectifs et délimitations évoqués par ce *Cahier* :

> « L'objectif de l'éducation physique était, sans ambiguïté, de conserver la santé (ou de la retrouver) par une vie saine et active. Le sport ne posait pas de problème. La tradition suédoise et l'impérialisme médical nous faisaient accorder une grande place à la gymnastique de maintien et à la corrective. Il fallait bien se tenir et marcher droit (élèves=logopèdes). Une bonne volonté missionnaire, une croyance pure dans la validité de leurs interventions, une assurance accordée aux certitudes de la morale et de la science donnaient aux enseignants d'éducation physique le droit d'exiger ordre et quantité de travail »[1880].

La question du corps et de l'éducation à la corporéité est posée. Un certain nombre d'enseignants voient dans l'éducation physique les enjeux importants qui peuvent s'y jouer.

3.1. Enjeu du corps

Claude Pujade-Renaud écrit en 1976 que « le corps est en passe de devenir le dernier gadget de la pédagogie »[1881]. Les activités physiques et sportives consacrent alors « un corps qui obéit et fonctionne plus qu'il ne parle »[1882].

Pour plusieurs enseignants de disciplines différentes, le corps est « le foyer central d'où jaillissent en gerbe tous les moyens d'expression et de communication, qu'ils soient corporels, verbaux ou artistiques »[1883].

Pour Jacques André, cette notion de langage du corps constitue « un axe fondamental de l'évolution de la culture »[1884]. Ce langage est en rapport avec l'expression des émotions. Le fait d'exprimer ses émotions veut dire que l'on parle de soi et cette parole par le corps, « c'est introduire ainsi une nouvelle sensibilité, instaurer un changement profond dans les rapports humains »[1885].

Puisque l'Ecole a pour objectif de « faire incorporer, de conformer, de mouler dans un certain sens », elle ne peut accepter cette attitude quelque peu « narcissique », voire « narcissante ». Cette situation pose le problème du positionnement du professeur d'E.P.S.,

---

[1879] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 142, *L'école et le corps*, mars 1976, p. 3.
[1880] *Ibid.*, p. 3.
[1881] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, p. 5.
[1882] Claude Pujade-Renaut *Absence et présence du corps à l'école.* In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, pp. 6-8.
[1883] *Ibid.*, pp. 6-8..
[1884] *Ibid.*,p. 5.
[1885] *Ibid.*,p. 5.

pris en porte-à-faux entre deux postures : « jouer, de façon déguisée, le rôle de redresseur de corps » ou « laisser la parole à ce corps »[1886].

Claude Pujade-Renaud note que cette pédagogie du corps peut être perçue comme « une *bio-pédagogie* inspirée de la bio-énergie (faire *circuler l'énergie*, *débloquer*, libérer les *flux*) »[1887] ; et c'est en cela qu'elle peut constituer un prolongement de la non-directivité et de la pédagogie institutionnelle. La non-directivité contenait déjà ce rêve transgressif, écrit-elle : « supprimer la distance, symbolique et réelle, entre enseignants et enseignés, abolir la différence »[1888]. Pour elle, ces entreprises ont en commun de « poser le problème de l'articulation désir/savoir, corps/langage »[1889].

3.2. L'influence du modèle sportif

L'éducation physique est un enjeu dans la libération du corps[1890] et l'occasion peut-être de récupérer « du pouvoir sur notre propre vie »[1891]. Mais, d'une certaine manière, cette mobilisation est tardive. En effet, les instructions officielles se sont déjà penchées sur le sujet. Les Instructions officielles de 1967 préconisent « la fin de la gym de papa » et l'émergence du sport comme étant le « plus apte à canaliser l'énergie des élèves »[1892].

Quelques passages montrent que l'éducation physique doit être considérée comme permettant à l'individu de « s'épanouir physiquement, intellectuellement et moralement » et qu'elle « s'adresse à l'homme dans sa totalité »[1893]. Il est écrit également que la santé « peut être considérée comme la capacité, pour un individu, d'ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, bref de se dépasser soi-même »[1894].

Quand il est question d' « apprendre la santé aux élèves », Yolande Domange et Jean-Paul Audrain, tous deux enseignants d'E.P.S., se demandent si l'Education Physique doit simplement rendre les élèves adaptables au monde dans lequel ils vont entrer et prévenir de la fatigue et des accidents du travail[1895]. Pour eux, dans ce « goût de l'effort », dans « cette attitude au dépassement de soi », il faut comprendre que « l'éducation physique doit former des dirigeants. L'objectif de « se dépasser soi-même » est lié à l'idée de progrès ; « il fait progresser l'élève simplement au nom du progrès, c'est-à-dire le convaincre de la justice de l'idéologie de notre siècle »[1896].

Les deux enseignants s'appuient également sur deux autres passages : « notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel » ; « le sport participe à cette idée en cherchant non seulement à dégager un type humain dans sa perfection, mais également à accroître par la compétition et le travail acharné qu'elle exige les possibilités de l'homme »[1897]. La compétition comme « excellente motivation » et « moyen de contrôler les

[1886] *Ibid.*,p. 5.
[1887] *Ibid.*, pp. 6-8.
[1888] *Ibid.*, pp. 6-8.
[1889] *Ibid.*, pp. 6-8.
[1890] *Ibid.*, p. 31.
[1891] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 183, *Le sport dans l'école*, avril 1980, p. 10.
[1892] *Ibid.*, p. 10.
[1893] *Ibid.*, p. 10.
[1894] *Ibid.*, p. 10.
[1895] *Ibid.*, p. 10.
[1896] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, p. 11.
[1897] *Ibid.*, p. 11.

résultats obtenus »[1898], le travail et le rendement, sont les thématiques essentielles de cette vision du sport. Ces thématiques sont les valeurs de la société et le sport de cette manière, « un moyen privilégié pour y préparer les élèves »[1899].

Rétroactivement, la revue se rendra compte en 1988 que l'éducation s'est retrouvée face à deux chemins[1900], notamment sur cette rencontre entre éducation physique et éducation sportive.

La confusion entre E.P.S. et sport existe depuis 1967. La confusion entre le contenu et le but de l'E.P.S. est entretenue par ces instructions officielles de 1967. Cette confusion a été perturbée par l'influence du phénomène sportif, son essor et sa médiatisation[1901].

En 1967, Jean Le Boulch, professeur d'E.P.S., docteur en médecine, diplômé en psychologie, chercheur reconnu sur le plan international et célèbre dans le monde de l'éducation physique, donna sa démission suite à la parution des instructions officielles de 1967.

Selon lui, l'orientation du métier avait été très explicitement mentionnée dans l'*Essai de Doctrine du Sport* (23 décembre 1964) qui fut publié suite aux travaux de la Commission de la Doctrine en 1962[1902]. Pour Jean Le Boulch, « l'objectif était d'imposer et organiser le sport dans les activités scolaires et post-scolaires »[1903]. Selon lui, la priorité est reconnue dans les activités physiques et sportives à la pratique des sports[1904]. L'E.P.S. s'est retrouvée, « placée au carrefour de deux influences, celle de l'institution sportive et celle de l'institution scolaire »[1905].

3.3. L'entrée au ministère de l'éducation physique et sportive

L'E.P.S. entre finalement au ministère de l'Education en 1981. Cette entrée a plusieurs conséquences : l'intégration universitaire avec la création de la section STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives), au Conseil Supérieur de l'Université ; la création d'une agrégation en E.P.S. (le premier concours est en 1983) ; la modification des épreuves d'E.P.S. au Baccalauréat (les épreuves sont à partir de ce moment inscrites dans le groupe N° 1 et s'effectuent sous forme de contrôle continu en évaluant la motricité et les secteurs cognitifs et affectifs également) et la parution d'instructions officielles (pour les collèges en 1985, pour les lycées en 1986) dans lesquelles est précisée la manière dont l'enseignement doit être organisé (« la notion de projet remplace celle de programmation » est-il précisé dans l'introduction du dossier dans la revue *Les Cahiers pédagogiques* en mars 1988) et évalué[1906].

[1898] *Ibid.*, p. 11.
[1899] *Ibid.*, p. 11.
[1900] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988.
[1901] *Ibid.*, p. 17.
[1902] In Jacques André, « Questions à Jean Le Boulch », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988, pp. 19 Ŕ20.
[1903] *Ibid.*, pp. 19 Ŕ20.
[1904] *Ibid.*, pp. 19 Ŕ20.
[1905] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988, p. 17.
[1906] *Ibid.*, p. 17.

Une certaine reconnaissance émane de ces évolutions que nous qualifierons d'institutionnelles pour l'E.P.S. ; en tout cas elles semblent être ressenties de la sorte par une majorité de « profs de gym » en mal de reconnaissance[1907].

Le choix effectué depuis l'entrée au ministère de l'Education est de, sans négliger les activités sportives (« contenu-matière »), « démarquer cette discipline du modèle sportif » et « l'aligner sur le modèle scolaire », en se plaçant de cette manière dans le phénomène général de scolarisation de tous les savoirs observables à cette époque[1908]. Dans cette logique, « il convient alors de « traiter » les activités physiques pour les adapter aux exigences de l'institution scolaire, au projet d'établissement, aux besoins des élèves […] »[1909]. Pour la revue *Les Cahiers pédagogiques* et certains de ses collaborateurs, il est possible de dire que « […] *c'est la didactisation des activités sportives dans le cadre de l'école, et pour elle, qui constitue aujourd'hui la spécificité de l'E.P.S.* »[1910]. En 1988, cette « orientation » est visible par l'observation du volume des contributions didactiques[1911] dans le numéro 262 sur l'E.P.S. et son état des lieux.

Le visage du « prof de gym » a donc changé. Perçu comme un « entraîneur humaniste » dans les années 1960, le « prof de gym » est davantage « l'animateur des loisirs sportifs » dans les années 1970 ; puis, il est dans les années 1980 « le didacticien des S.T.A.P.S. »[1912]. Expulsion du subversif au profit de la technique.

Le corps s'est avéré être une question délicate : enjeu central et en même temps territoire inaccessible. Les Novateurs voient ici une thématique en bordure de l'espace scolaire, non seulement être investi par l'institution scolaire et en même temps récupéré par le capitalisme, notamment par l'émergence des loisirs.

3.4. Subversion de la question de la corporéité et pression institutionnelle : le cas de l'affaire Mercier

La corporéité est un territoire majeur du développement d'une autre éducation. C'est paradoxalement l'ouverture aux loisirs et aux sports qui a gêné cette possible territorialisation de la lutte Novatrice sur les questions du corps et de l'éducation à la corporéité. L'institutionnalisation de l'éducation physique et sportive a scellé la possibilité de laisser des espaces ouverts à des expérimentations Novatrices sur la question du corps.

Un épisode montre cette difficulté de penser différemment les questions de corporéité et de les expérimenter. En décembre 1971, les *Cahiers pédagogiques* révèlent à leurs lecteurs qu'une de leurs collègues de Grenoble « vient d'être révoquée, nous apprend la grande presse, pour avoir organisé dans sa classe des débats sur les problèmes de la sexualité »[1913]. La revue[1914] s'interroge : « en sommes-nous à la chasse aux sorcières ? » ; puis la revue fait le constat suivant :

> « On reproche à des éducateurs d'aborder dans leur classe, peut-être mal d'ailleurs (mais que veut dire s'y prendre mal) les problèmes de la sexualité. A qui la faute? Que fait-on officiellement pour étudier les

[1907] *Ibid.*, p. 17.
[1908] *Ibid.*, p. 17.
[1909] *Ibid.*, pp. 17-18.
[1910] *Ibid.*, p. 18.
[1911] *Ibid.*, p. 18.
[1912] In Jacques André, « Trois décades : trois images du « prof de gym » », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988, pp. 20 Ŕ21.
[1913] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 101, *Poésie et enseignement*, décembre 1971.
[1914] Plus précisément, le texte est écrit par le bureau de la Fédération des C.R.A.P.

conditions d'une éducation sexuelle rendue plus urgente que jamais dans le monde où vivent nos élèves ? Il faut bien de l'inconscience à l'Education nationale pour porter des condamnations sans avoir auparavant reconnu et réparé ses propres insuffisances »[1915].

En février 1973, la revue retranscrit les faits de l'affaire en question. Une enseignante, Madame Nicole Mercier, est professeur de philosophie, elle enseigne à Belfort dans un lycée de jeunes filles. Un jour, elle laisse lire un tract intitulé « Apprenons à faire l'amour, apprenons à faire la fête ». L'enseignante est alors inculpée d'outrage aux bonnes mœurs[1916].

L'enseignante se justifie dans *Le Monde* du 8 décembre 1972 :

« Les élèves m'ont demandé unanimement que l'on fasse ensemble l'analyse d'un tract qui faisait l'objet de polémiques publiques, mon devoir de pédagogue était d'accepter »[1917].

La revue *Les Cahiers pédagogiques* en profite pour rappeler les instructions du 2 septembre 1925 :

« ... Nous voulons que le mot de liberté soit inscrit au début même de ces instructions.

... C'est dans la classe de philosophie que les élèves font l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion, et l'on pourrait même dire que c'est là l'objet propre et essentiel de cet enseignement.

... Le professeur ne négligera pas les occasions que le programme lui offre si nombreuses, de mettre la culture philosophique en relation avec les problèmes réels que pose la vie morale, sociale économique des milieux où le jeune homme est appelé à vivre. S'il ne doit pas avoir l'impression que la réflexion philosophique se meut dans un monde à part, sans relation avec celui de la science ou celui de la vie, pourquoi craindrait-on d'aborder devant lui les questions d' « actualité »? Ne vaut-il pas mieux les éclairer à la lumière sereine de la pensée désintéressée que d'attendre le moment où elles se résoudraient pour lui dans l'entraînement des passions, sous l'influence des préjugés sociaux, sous la pression des intérêts, toutes causes d'aveuglement auxquelles, dans une grande mesure, notre élève a encore l'heure d'échapper...

Le professeur est libre de sa méthode comme de ses opinions »[1918].

Un mouvement de protestation se développe ; les élèves du lycée en question se mettent en grève, puis le mouvement s'étend vers deux autres lycées. Les syndicats se mobilisent également :

« […] les syndicats d'enseignants SGEN et SNES ont annoncé leur décision de lancer un mot d'ordre de grève lundi si Madame Mercier ne bénéficiait pas d'ici là d'un non-lieu »[1919].

Devant ce mouvement et après enquête par un inspecteur d'académie (l'inspecteur d'académie de Belfort, M. Henri Pouzol), le recteur de l'académie de Besançon fait savoir qu'il ne donnera pas suite à cette affaire et qu'il ne prononcera pas de sanction envers l'enseignante en question.

Quelques jours plus tard, Mme Nicole Mercier bénéficie d'un non-lieu. Le procureur de la République déclare dans *Le Monde* du 2 janvier 1973 :

« Mais, après une instruction minutieuse et un examen attentif des éléments du dossier, il est apparu que l'autorisation de lire en classe de philosophie le tract incriminé Ŕ donné à la demande des élèves et sans aucune opposition préalable de l'un ou l'autre d'entre eux Ŕ a pu être motivée, en raison du trouble que la publicité antérieure faite à ce tract avait créé dans certains esprits, par le souci d'appliquer une méthode

[1915] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 101, *Poésie et enseignement*, décembre 1971.
[1916] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 111, *La presse à l'école*, février 1973, quatrième de couverture.
[1917] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1918] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1919] *Ibid.*, quatrième de couverture.

pédagogique, certes particulière, mais dont il n'appartient pas, en l'absence d'infraction pénale, à l'autorité judiciaire d'apprécier la valeur ni les abus »[1920].

Quelques réactions se font entendre ; notamment, Claude Balvay dans le quotidien gaulliste *La Nation*. Balvay pour sa part, trouve logique la décision du juge d'instruction : « il n'y avait pas de quoi fouetter un chat » proclame-t-il.

Il poursuit :

« Dans la seule affaire où elle fut mise en cause, Mme Mercier a fait son métier de professeur de philosophie. Qui plus est, elle l'a fait avec scrupule puisqu'elle affirme que l'opposition d'une seule de ses élèves lui eut fait un devoir de s'abstenir de commenter un tract pornographique ». [...] »[1921]

La conclusion de cette affaire se déroule en deux points.

D'un côté, le ministère de l'éducation nationale annonce qu'une information sur les questions de procréation sera mentionnée dans les programmes scolaires dès la rentrée 1973 :

« Le ministère de l'éducation nationale sait la difficulté du rôle des enseignants face à une jeunesse confrontée à une liberté des mœurs que ne connaissaient pas les générations précédentes et une exploitation éhontée de l'érotisme à des fins commerciales. Cette jeunesse risque d'être vulnérable si elle n'est pas préparée suffisamment tôt à assumer les responsabilités de sa vie affective ».

« L'école ne peut donc se désintéresser de cet aspect de la formation des jeunes, non seulement pour tout ce qui touche à l'information biologique et physiologique, mais aussi pour tout ce qui, à travers l'ensemble de l'enseignement, peut concourir à la préparation des jeunes à leur vie d'adulte. »

« Les maîtres, en ce domaine, doivent faire preuve à la fois de loyauté et d'authenticité, mais aussi de tact et de respect de la conscience personnelle de chacun de leurs élèves »[1922].

Pourtant d'un autre côté, la revue *Les Cahiers pédagogiques* révèle que Madame Mercier a quand même été sanctionnée par sa hiérarchie, l'Education Nationale :

« Le ministre de l'éducation nationale a annoncé ce lundi 5 février qu'un avertissement a été adressé à Mme Nicole Mercier, ce professeur de philosophie de Belfort qui avait été inculpée d'outrage.

Cette décision a été prise, indique un communiqué du ministre, après examen des rapports du doyen de l'inspection générale de philosophie et du recteur de l'académie de Besançon.

[...] D'autre part, l'Association des professeurs de philosophie de l'académie de Besançon a invité ses adhérents à demander par lettre aux autorités judiciaires d'être inculpés pour « outrage aux bonnes mœurs ». Elle estime en effet que, « dans la diversité de leurs options et dans le respect de la liberté due aux enseignants et aux élèves, tous les professeurs de philosophie ont commis, un jour ou l'autre, un outrage aux mœurs en parlant des sujets reprochés à Mme Mercier » (*Le Monde* du 20 décembre 1972) »[1923].

L'historien Philippe Artières évoquait récemment cette affaire en la rapprochant de l'affaire Carpentier :

« Ce qui est en cause, c'est à la fois l'interdit qui pèse sur le discours sur la sexualité, mais aussi le rejet de la pédagogie progressiste qu'incarne Nicole Mercier et la privation de liberté d'expression dont l'enseignante a été l'objet. Comme Jean Carpentier, elle a surtout voulu dépasser les limites traditionnelles de son activité professionnelle, inventer une autre manière d'être enseignante, comme lui d'être médecin » [1924]

[1920] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1921] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1922] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1923] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[1924] ARTIERES P. et ZANCARINI-FOURNEL M. (Sous la direction de) *68 Une histoire collective 1962-1981.* Editions La Découverte. Paris, 2008, 848 p., pp. 624-626.

Les territoires de lutte qu'auraient dû constituer l'éducation sexuelle et l'éducation se retrouvent de nouveau sous contrôle et les Novateurs se trouvent dans l'impossibilité d'expérimenter et de penser des espaces autres, comme ce fut le cas par le passé. Les Novateurs parlent, écrivent, mais ils n'ont plus réellement la possibilité de prendre des initiatives, chose fondamentale dans le chapitre précédent.

IV DESCRIPTION DE L'ECOLE SELECTIVE

La représentation d'une Ecole comme levier sociétal[1925] face aux inégalités est une idée qui souffrira entre 1963 et 1981. En effet, à partir d'études sur la réussite scolaire, il sera rapidement mis en relief que c'est toujours aux mêmes élèves des mêmes classes socioprofessionnelles que le système profite : l'Ecole sélectionne toujours, malgré les transformations et les réformes à l'œuvre. Dans le même temps, l'espace scolaire continue de s'ouvrir sur l'extérieur ; et se développe donc toute une réflexion sur une rationalisation du système éducatif à partir des thématiques d'accueil et d'ouverture.

1. Les liens entre forme scolaire et échec scolaire

1.1. L'action sélective de l'Ecole-Caserne

Voici une courte histoire qui correspond bien à l'idée que peuvent se faire les Novateurs de l'Ecole-Caserne :

> « Bernard, enfant d'une famille rurale assez aisée, est un excellent élève au cours moyen ; à onze ans, il entre au lycée de la ville voisine et doit affronter la vie d'interne, le défilé de ses nombreux professeurs, qui ne peuvent connaître rapidement leurs 42 élèves, ni s'intéresser à chacun de façon cordiale et intime ; bousculé, perdu dans le lycée-caserne, n'arrivant pas toujours à trouver sa place à l'un des trois services quotidiens du réfectoire, il sombre peu à peu dans le chagrin et l'ennui ; il succombe devant les premières difficultés, il n'est pas encouragé, il délaisse son travail, est puni, doit quitter le lycée en fin d'année scolaire » (Le lycée-caserne) » [1926].

En mars 1965, dans son article sur *L'échec scolaire et ses causes*, Marguerite Chardon, directrice honoraire d'école normale, dresse le portrait d'une école qui ne fonctionne plus. Elle n'est plus adaptée ; cette directrice s'interroge :

> « Mais au moins, à l'école, les enfants vont-ils être bien accueillis, compris, encouragés, suivis, orientés, préparés à leur tâche d'adulte ? C'est le but même de l'institution, c'est le profond désir des maîtres. Sont-ils réalisés dans la situation scolaire actuelle ? »[1927]

Marguerite Chardon nomme chaque trait du visage de cette école, obsolète dans sa pertinence mais omniprésente au quotidien : « Classes trop nombreuses, souvent mal installées, ce qui entraîne une discipline trop rigide et l'impossibilité de connaître individuellement chaque élève »[1928] ; « établissement contenant des milliers de jeunes et dans lesquels les professeurs, courant d'une classe à une autre, ne peuvent guère avoir d'influence éducatrice et n'ont ni le temps, ni les moyens de s'intéresser aux problèmes particuliers »[1929].

Chaque ligne décrite engendre en son sein la connexion vers d'autres lignes : « pénurie de maîtres, manque de formation d'un grand nombre d'instituteurs ruraux, incapacité de débutants auxquels on confie les classes délicates du cours préparatoire »[1930]. De fil en

[1925] Lors du débat sur l'Education Nationale en juin 1973, M. Fontanet utilise l'expression « levier de la démocratie ».
[1926] Marguerite Chardon, « L'échec scolaire et ses causes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 11-13, p. 12.
[1927] *Ibid.*, p. 13.
[1928] *Ibid.*, p. 13.
[1929] *Ibid.*, p. 13.
[1930] *Ibid.*, p. 13.

aiguille, d'une critique des organisations et des architectures, d'un constat sur les rapports entre enseignants et élèves, Marguerite Chardon en vient à s'interroger sur l'enseignement au sens large, depuis le point de vue de l'enseignant :

> « […] mais ne faut-il pas mettre en question le contenu de notre enseignement et les méthodes employées ? Est-il sûr qu'ils conviennent à tous les enfants ? Est-il sûr qu'ils les préparent à la vie de demain ? »[1931]

Tout un système est mis à jour :

> « A cause des programmes, à cause des examens et de leur importance sociale, l'enseignement se transforme trop souvent en bachotage Ŕet cela commence au cours moyen ! »[1932]

Le déviant, celui qui ne correspond pas à la norme, semble-t-il, n'a aucun recours :

> « Certains esprits sont rebelles à ce type de travail ; ceux qui manquent de mémoire ou travaillent lentement risquent l'échec ; ceux qui ont une forte personnalité ou une exigeante curiosité cherchent autre chose ; les tempéraments d'artistes sont malheureux ; la moyenne retient ce qu'il faut pour l'épreuve et se dépêche d'oublier une fois l'examen passé ; ceux qui réussissent ne se sont pas toujours développés comme on l'aurait souhaité »[1933].

1.2. Penser une Ecole adaptée à son temps et à son public

Marguerite Chardon pense à une autre Ecole, avec un fonctionnement différent, davantage en adéquation avec son temps et son public :

> « A une époque où les connaissances se transforment et s'enrichissent sans cesse, où chacun devra réapprendre pendant toute sa vie, ne faut-il pas surtout donner aux jeunes de solides habitudes de pensée ? Ne doit-on pas utiliser aussi les connaissances, les sujets d'intérêt, les préoccupations que les enfants doivent à la radio, au cinéma, à la lecture, aux voyages ? Il faut leur apprendre à en apprécier la valeur, à les discuter, à les organiser, à les intégrer. D'où la nécessité d'un dialogue, d'un échange entre le maître et les disciples, d'une adaptation de la matière scolaire aux préoccupations et aux intérêts vivants. Des classes de 25 élèves, bien sûr ! Surtout parce qu'elles permettent l'activité des élèves, entraînant l'intérêt, la joie, l'épanouissement ; parce que chacun pourra mieux s'y révéler, que le maître pourra mieux comprendre et guider les enfants. Mais aussi des programmes moins chargés, mieux adaptés au développement juvénile, axés sur l'avenir plutôt que sur le passé, laissant plus de liberté aux initiatives »[1934].

L'Ecole, notamment dans son visage d'école-caserne, n'est pas adaptée ; « la crise éclate entre les aspirations des jeunes et les résistances familiales et sociales »[1935]. L'heure est aux transformations : « […] en s'efforçant d'en analyser les causes [de la crise de l'éducation], on peut ensuite essayer de la dominer et favoriser les transformations nécessaires »[1936].

Contribution peu surprenante, puisque toute l'Ecole-Caserne est décrite avec précision. Le point important dans cette contribution, c'est l'arrivée de la thématique de l'échec scolaire. Et l'assignation nouvelle d'une institution scolaire qui doit aborder et régler la question de l'échec scolaire.

[1931] *Ibid.*, p. 13.
[1932] *Ibid.*, p. 13.
[1933] *Ibid.*, p. 13.
[1934] *Ibid.*, p. 13.
[1935] *Ibid.*, p. 13.
[1936] *Ibid.*, p. 13.

2. Critique du C.E.S.

2.1. Constat sur l'orientation

Premier aspect : pour les Novateurs, le C.E.S. n'a pas permis d'améliorer les problèmes d'orientation. Rappelons qu'en 1962, l'orientation n'était pas bien perçue. Pour l'orientation des élèves en Sixième et Cinquième, certains enseignants parlaient ainsi de « sorte de gare de triage unique aux voies multiples divergeant lentement » ou d' « euphémisme pour désigner l'exclusion hors d'un établissement scolaire d'élèves qui y réussissent mal »[1937]. Quelques années plus tard, l'orientation, thématique récurrente, était toujours au cœur des critiques :

> « […] L'orientation enfin ne peut être le fruit d'un bilan ponctuel : on doit supprimer « l'orienteur ». L'orientation doit devenir l'affaire d'une équipe éducative composée entre autres d'un conseiller-psychologue, elle doit devenir partie intégrante d'un projet éducatif concerté et continu »[1938] ».

Deux dimensions posent problème : l'orientation se fait de manière aléatoire ; et l'orientation peut entraîner de graves conséquences, comme l'exclusion et la marginalité.

> « […] Une solution consiste évidemment à donner aux psychologues une formation scientifique plus élevée, mais on voit que les tenants du pouvoir n'y ont pas intérêt. D'autre part cette solution est insuffisante, car le choix d'une psychologie au service de l'enfant, c'est-à-dire dégagée d'un système scolaire à la fois sélectif et répressif, est un choix qui dépasse le cadre de l'école et relève d'une mutation économique et politique »[1939].

Quelques années auparavant, en 1971, Olivier Guichard insistait pour dire que cela n'était qu'une question d'habitude à prendre :

> « Le C.E.S. doit connaître une plus grande mobilité. Mais c'est affaire d'habitudes et non de structures. Il ne faut pas que les professeurs de telle section aient je ne sais quel sentiment de propriété à l'égard de leurs élèves, et préférer par exemple les faire redoubler plutôt que de les faire changer de section, c'est-à-dire les mettre à l'épreuve d'une autre méthode pédagogique sans les pénaliser d'une année »[1940].

2.2. Un C.E.S. bien loin du Plan Langevin

En réalité, le système éducatif n'a pas véritablement maîtrisé l'ancienne séparation entre un enseignement primaire, dont la vocation était de fournir au pays les ouvriers, artisans, paysans qui lui étaient indispensables (et, par des promotions « complémentaires », les petits cadres) et un enseignement secondaire qui tendait à former l'élite des responsables et des cadres supérieurs »[1941].

La coupure est moins marquée que précédemment dans la mesure où « tous les enfants Ŕ ou peu s'en faut Ŕ vont maintenant à l'école jusqu'à seize ans, ils entrent tous en sixième I, II ou III mais le choix décisif continue à se faire à dix et douze ans sous des formes qui, pour être plus hypocrites, n'en sont pas moins déterminantes »[1942]. Le clivage en présence n'est pas horizontal mais vertical puisque dans la pratique quotidienne et locale, sont mises en place des sections diversifiées à pédagogie, à rythme et à programme différents, et dont on prétend qu'elles ne forment pas des filières hermétiques[1943].

[1937] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 49.
[1938] Jean-Pierre Mouveaux, « Le mythe de l'orientation », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 144, *La troisième, et après ?*, mai 1976, pp. 17-18, p. 18.
[1939] Jean-Pierre Mouveaux, « Tests et sélection », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 144, *La troisième, et après ?*, mai 1976, pp. 22-23, p. 23.
[1940] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, p. 6.
[1941] *Ibid.*, p. 6.
[1942] *Ibid.*, p. 6.
[1943] *Ibid.*, p. 6.

La mise en place progressive, depuis 1965, de « C.E.S. où tous les enfants de 11 à 15 ans entraient »[1944], pouvait faire référence au projet d'école moyenne du plan Langevin-Wallon. Pourtant, l'illusion fut de courte durée : « Il ne fait de doute pour personne que le C.E.S. constitue la caricature parfaite d'une école moyenne d'observation et d'orientation » (Congrès de Nantes du S.N.I., juillet 1971)[1945]. En effet, malgré quelques circulaires (circulaire du 10 octobre 1971, circulaire du 10 mars 1972), « les libertés laissées aux chefs d'établissement de constituer des classes « communes », de retarder la répartition en sections « courtes » et « longues » jusqu'à la fin de la 5e et même, dans des cas limités, de la 3e, le droit pour les familles de choisir tel ou tel type d'enseignement pour leurs enfants furent peu à peu rognés et supprimés »[1946].

Il ne s'agit pas d'un impensé propre à la dernière réforme. Bien au contraire, il s'agit de contradictions présentes depuis plusieurs textes officiels et projets de réforme. Jean-Louis Bergeret, professeur au C.E.S. Pailleron à Paris, explique que « dès 1959, hommes politiques et théoriciens de l'éducation tentaient une double démarche, espérant mener à bien deux projets apparemment inconciliables : d'une part conserver sans trop de bouleversements les structures en place et, d'autre part, donner à notre enseignement secondaire, notamment de premier cycle, une assise plus réaliste, une vocation plus démocratique »[1947]. Jean-Louis Bergeret fait ressortir la contradiction qui en résulte :

> « Le maintien, dans un cycle d'observation défini comme une recherche en situation d'aptitudes et de dons, de structures différenciées dont la finalité engage gravement, dès la première année, le jeune élève de 6e »[1948].

2.3. Deux objectifs contradictoires : garder les structures en place et accueillir davantage d'élèves

La justification de ce maintien se trouve dans l'Exposé des Motifs de la Réforme de 1959 : « ne pas retarder dans leur élan les jeunes intelligences tout en assurant à celles qui se dévoilent plus lentement le délai nécessaire à leur démonstration »[1949]. Pour Jean-Louis Bergeret, « la Réforme, en excluant *a priori* du Cycle d'Observation ceux *« qui n'auront pas encore appris les mécanismes de base et les savoirs fondamentaux »*[1950], en assurant *« aux sujets qui auront rapidement confirmé leurs dons »* une voie privilégiée (recrutement homogène, bon milieu, bon esprit, bons professeurs…) rendra caricaturale la notion d'observation déjà si malaisée en situation scolaire »[1951]. Les choix décisifs continueront à se faire, dès l'entrée en 6e, sur la base de la scolarité élémentaire et à partir des critères fort contestables, et seuls mériteront d'être observés un certain nombre d'élèves moyens pour lesquels les maîtres des classes primaires n'ont pas fourni de pronostic définitif d'adaptation et qui peut-être seront « promus » en section I ou « descendus » en section III »[1952].

Le 4 avril 1963, un conseil interministériel essaya de remédier à cette sélection par l'échec. Sur le papier, il s'agissait d'intégrer dans le premier cycle « les enfants de Fin d'Etudes Primaires qui n'avaient eu jusque là, leur scolarité obligatoire terminée, que la ressource de

---

1944 *Ibid.*, p. 6.
1945 *Ibid.*, p. 6.
1946 *Ibid.*, p. 6.
1947 Jean-Louis Bergeret, « Maintenir les privilèges », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, pp. 6-7, p. 7.
1948 *Ibid.*, p. 7.
1949 *Ibid.*, p. 7.
1950 Exposé des Motifs de la Réforme de 1959.
1951 *Ibid.*, p. 7.
1952 *Ibid.*, p. 7.

partir en apprentissage dans des conditions matérielles et pédagogiques fort discutables »[1953]. Il fut donc décidé :

> « a) d'intégrer au premier cycle du second degré l'enseignement de transition et l'enseignement terminal ; b) d'étendre l'observation et l'orientation à toutes les classes du premier cycle du second degré ; c) de reporter au second cycle l'enseignement technique des collèges et des lycées et de modifier en conséquence la durée de cet enseignement »[1954].

Les dispositions du décret du 6 janvier 1969 permettent à certains enfants de terminer leur scolarité obligatoire III dans les entreprises puis la loi du 16 juillet 1971 régularise ces dérogations. Pour Jean-Louis Bergeret, ces dispositions sont des retours en arrière puisqu'elles « dessaisissent l'Education Nationale de son devoir de formation intellectuelle et professionnelle » et « jettent sur le marché du travail quantité de jeunes dépourvus du moindre diplôme et de la moindre compétence »[1955].

Pour Jean-Louis Bergeret, depuis mars 1972, la séparation en sections I, II, III, dès l'entrée en 6e, n'étant plus présentée comme une étroite conséquence du niveau de connaissances acquises lors du cycle élémentaire, mais trouvant sa justification dans les besoins perçus sur le plan de la pédagogie, interdit presque tout recours de la famille contre une décision d'affectation qui entre dans le domaine réservé de l'enseignant[1956]. De cette manière, le premier cycle du « secondaire », tout en admettant la nécessité d'approches, de méthodes, de relations différentes selon les enfants, organise sur cette exigence d'une pédagogie spécifique les trois sections, voue l'une d'entre elles à l'échec car il lui confère de façon quasi institutionnelle une situation marginale et interdit à une autre de remplir sa vocation de soutien et de rattrapage car il lui refuse les moyens spécifiques indispensables : entre autres, horaires aménagés, effectifs diminués.[1957].

3. En finir avec les filières et la sélection précoce, penser l'hétérogénéité

Jean-Louis Bergeret dénonce dès 1973 ce que suppose l'homogénéité dans la classe, et ce qu'il advient de la pédagogie dans cette optique :

> « […] cette insistance à exiger un auditoire homogène pour les disciplines essentielles est pour le moins suspecte. Elle repose en fait sur une conception figée de la classe, sur un mode de transmission unique de la connaissance qui privilégie le rôle du maître, exige l'attention passive et néglige totalement les possibilités d'apport des différents éléments qui constituent le groupe (travail d'équipes, aide des plus rapides aux plus lents…). Elle sclérose notre pédagogie dans ce qu'elle a de plus traditionnel, lui donnant comme unique vocation la rentabilité, l'efficacité, l'élitisme » [1958].

La sélection précoce et la reproduction des inégalités constituent deux invariants combattus par les Novateurs. C'est finalement l'angle par lequel ces deux problématiques vont être abordées qui va différencier ce qui a été mis en relief entre 1963 et 1968 de ce qui va se donner à voir de 1970 à 1981.

3.1. Expérimentations sur la différenciation dans une même classe

---

[1953] *Ibid.*, p. 7.
[1954] *Ibid.*, p. 7.
[1955] *Ibid.*, p. 7.
[1956] *Ibid.*, p. 7.
[1957] *Ibid.*, p. 7.
[1958] Jean-Louis Bergeret, « Ah ! si nous avions… des classes homogènes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, p. 9.

Guy Feray, Directeur d'études au C.R.P.E.G.C. (Mérignac) et Jean-Pierre Seban, Professeur au C.E.S. à Eysines, évoquent une expérience sur la pédagogie différenciée[1959]. Nous sommes en présence de deux classes de 6e, I et II, qui ont étudié avec le même professeur le thème « l'air et la respiration ». L'étude a eu lieu de la manière suivante :

« [les deux classes] ont réalisé des expériences mettant en évidence le gaz carbonique (par trouble de l'eau de chaux) et l'oxygène (un tube contenant de la limaille de fer est renversé sur une cuve à eau, à côté d'un tube témoin ; au bout de quelques jours, le niveau a monté dans le premier tube car l'oxygène a servi à oxyder la limaille) »[1960].

La modalité de contrôle prend la forme ci-dessous :

« L'expérience est à nouveau présentée aux élèves dans son état final. On leur donne une feuille ronéotypée avec le dessin de l'état initial et les deux questions suivantes :

1) L'expérience a été mise en place lundi. Dessinez à côté ce que vous observez quelques jours après. Expliquez ce qui s'est passé.

2) Quelles transformations l'air subit-il dans nos poumons ? »[1961]

Les résultats obtenus sont contenus dans ce tableau[1962] :

	Classe I	Classe II
Moyenne des copies	14,8	6,7
Notes extrêmes	19 et 6	18 et 1
Notes supérieures ou égales à 14	68 %	6 %
Notes de 13 à 8	22 %	29 %
Notes inférieures à 8	12 %	65 %

Pour Feray et Seban, « le même cours a été une réussite avec les 6e I, un échec avec les 6e II »[1963]. Concernant la première question, les fautes relèveraient en général de la logique. En effet, la mise en évidence du gaz carbonique est comprise, car elle est observable en direct, par le trouble de l'eau de chaux ; quant à la mise en évidence de l'oxygène, elle est observable de manière indirecte, car « on prouve qu'il existait en le faisant disparaître »[1964]. Concernant la deuxième question, les fautes seraient liées aux difficultés d'expression de certains élèves.

Feray et Seban formulent deux hypothèses bien distinctes. Première hypothèse : « les élèves de section II seraient moins intelligents »[1965]. Feray et Seban reconnaissent ne pas

[1959] Guy Feray et Jean-Pierre Seban, « Une stratégie différente : pédagogie différenciée en section I et II », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, pp. 12 Ŕ13.
[1960] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, p. 12.
[1961] *Ibid.*, p. 12.
[1962] *Ibid.*, p. 12.
[1963] *Ibid.*, p. 12.
[1964] *Ibid.*, p. 12.
[1965] *Ibid.*, p. 12.

disposer de données psychométriques ; pourtant, ils pensent que cette hypothèse pourrait être probable pour au moins certains élèves. Seconde hypothèse : « ces élèves n'ont pas les « outils intellectuels » permettant leur intégration normale »[1966].

Pour Feray et Seban, ce retard en « maturation logique » et cette « déficience linguistique » ne peuvent que provoquer par ailleurs et particulièrement dans des disciplines qui nécessitent des acquis préalables, un « véritable blocage »[1967]. Cette seconde hypothèse « justifie pour ceux des élèves dont l'acquis est insuffisant dans les disciplines fondamentales une pédagogie de déblocage et de rattrapage, sans se leurrer sur les chances de succès, les moyens de certains élèves étant malgré tout limités »[1968]. Concernant la discipline en question, la biologie, il va s'agir en l'occurrence « de ne modifier ni le programme, très souple, ni les objectifs, mais de concevoir une « stratégie » différente »[1969].

Feray et Seban énoncent quelques directions envisageables :

1) « Dans les thèmes menés en parallèles dans les deux sections, prévoir des parties communes, mais aussi d'autres qu'on réservera à la section I. En section II, on préférera l'action en profondeur dans quelques directions privilégiées à la tentation d'une extension trop ambitieuse ».

2) « Aller plus lentement et en particulier lorsqu'il s'agit de raisonner, démonter les mécanismes avec clarté, prévoir recoupements et au besoin répétitions, vérifier la compréhension pas à pas afin de revenir en arrière si nécessaire ».

3) « Il nous semble nécessaire psychologiquement de ne pas placer l'élève travailleur en position d'échec, ce qui sera le cas avec des questions demandant un raisonnement logique trop subtil ou un développement littéraire trop considérable : les problèmes posés devront rester plus simples, les réponses pourront faire appel au schéma ou aux questions à choix multiples ».

4) « Introduire suffisamment de techniques sans difficultés majeures pour ce type d'élèves afin de ne pas rebuter et même de motiver (observation, biologie, étude de milieu, emploi du microscope et du binoculaire, manipulations, audio-visuels, etc.). Utiliser au maximum les moyens visuels, le dessin, le schéma qui évitent les difficultés de verbalisation. Mais ne pas oublier non plus d'introduire de temps à autres des raisonnements, faire parler et écrire (compte rendu écrit ou oral d'observation ou d'expérience, exposé de l'élève…). Bref, par le biais et la motivation d'une discipline d'éveil, amener l'élève comme à l'école primaire, à utiliser les outils fondamentaux de connaissance que restent la logique et la langue maternelle »[1970].

Il faut préciser que Feray et Seban concèdent qu'ils ont « délibérément » situé et prôné une pédagogie différenciée « dans le cadre des structures actuelles du premier cycle »[1971]. Pour eux, « on peut, dans une perspective à plus long terme, envisager d'autres solutions qui toucheraient alors aux structures (par exemple, 6e commune, groupes de niveau, systèmes optionnels, etc.) »[1972].

3.2 Mises en avant du caractère ségrégatif du C.E.S.

La notion de section donne des avenirs tout tracés[1973]. Pour *Les Cahiers pédagogiques*, « l'avenir scolaire puis professionnel du jeune élève s'inscrit sans ambiguïté dans la section I,

[1966] *Ibid.*, p. 12.
[1967] *Ibid.*, p. 12.
[1968] *Ibid.*, p. 12.
[1969] *Ibid.*, p. 12.
[1970] *Ibid.*, p. 12.
[1971] *Ibid.*, p. 13.
[1972] *Ibid.*, p. 13.
[1973] *Ibid.*, p. 14.

II ou III qui est la sienne en 6e ou en 5e et, d'une façon plus large, lors de son premier cycle secondaire »[1974].

La revue élabore un tableau à partir des circulaires des 10 mars, 13 juin et 5 juillet 1972, qui met en évidence la scolarité normale des « entrants » de chaque section. La revue fait observer qu' « à la fin de la 5e, la section III se diversifie maintenant en plusieurs voies qui ont, toutes sauf une, en commun de ne plus permettre le retour vers les sections I et II »[1975].

Ces dispositifs de retour concernent les classes « aménagées » (anciennement classes d'accueil, puis classes de réorientation). Ces classes « aménagées » sont peu fréquentées ; elles ne comportent qu'un nombre restreint d'élèves : « en 1969-1970, 18892 élèves sur un effectif total de premier cycle de 2446954 étaient en classe de réorientation (statistique officielle de l'Education Nationale) »[1976]. Certains de ces élèves, ont parfois été réorientés dans ces classes, pour ne pas être dirigés vers un C.E.T.

La revue donne des chiffres plus précis concernant ces « transferts » :

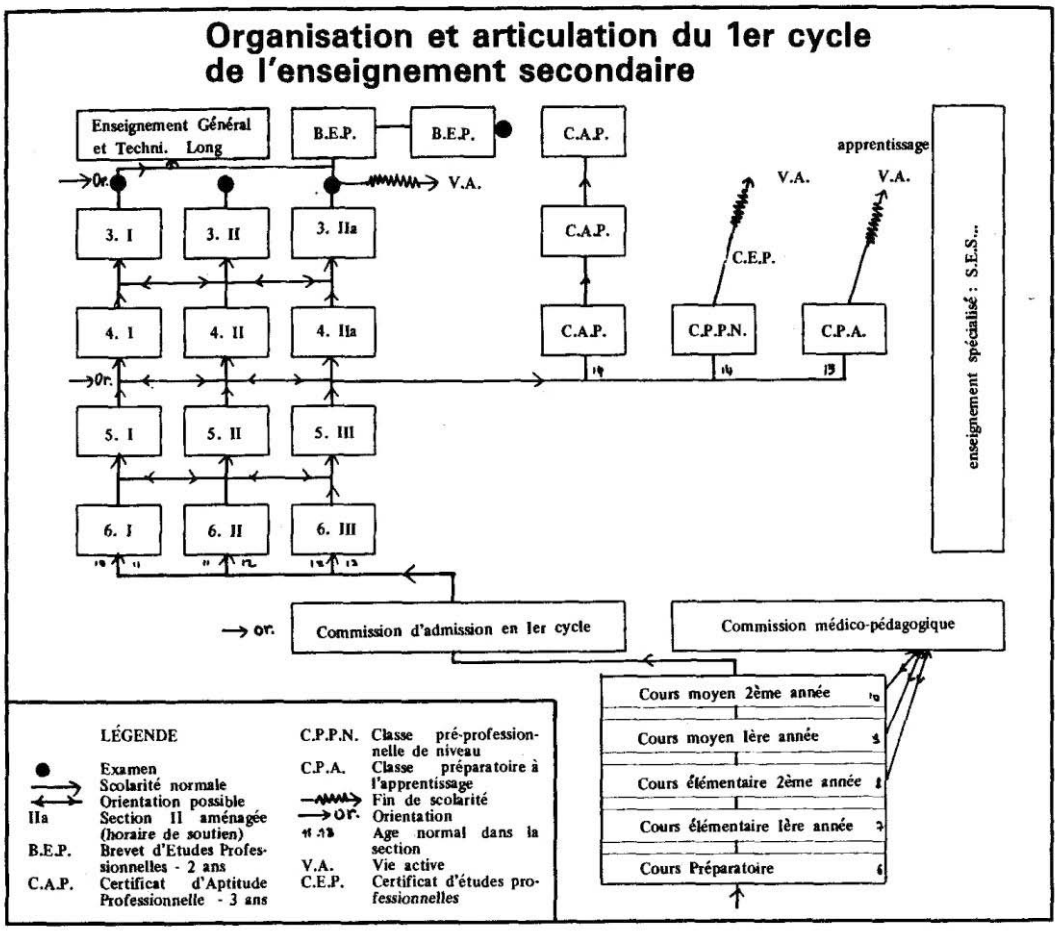
> « Pour mieux apprécier l'importance des « transferts », voici, en effectifs absolus, la répartition selon les filières pour l'année 1970-71 (chiffres contenus dans le rapport du Vie Plan) :
>
> - la filière I a regroupé 277900 élèves soit 38,2 % du total ;
> - la filière II comptait 276300 élèves soit 37,2 % du total ;
> - la filière III comptait 123400 élèves auxquels il convient d'ajouter les 55000 élèves encore dans les classes de F.E.P. soit 24,6 % du total »[1977].

Peu de différences peuvent être constatées entre section I ou section II. Tout est fait pour « dépassionner » le choix de l'entrée en 6e II ou III. Les commentaires officiels semblent jouer sur ce jeu habile de rhétorique : « Le C.E.S. de 1971 n'est pas tout à fait le C.E.S. de 1965 : il n'y a plus aucune distinction d'horaire ou de programme entre les sections I et II ; il n'y a plus d'enseignement long et d'enseignement court ; le choix de la section en 6e n'engage pas dans un couloir qui conduise, après la troisième, soit au C.E.T., soit au Lycée »[1978]. Tels étaient les mots d'Olivier Guichard en 1971.

Les brochures distribuées aux familles sont fidèles à ce positionnement où il n'est pas particulièrement souligné et évoqué que l'orientation est une réflexion importante pour l'élève. Par exemple, des phrases comme « un enfant de 11 ans peut avoir intérêt à entrer en 6e III plutôt que de redoubler le C.M.2 »[1979] montrent bien cette démarche qui consiste à ne pas parler de l'orientation comme un choix qui détermine un cloisonnement.

Néanmoins, la revue explique que les structures cloisonnées en sections diversifiées renvoient une image de couloirs étanches. La revue propose plusieurs schémas :

[1974] *Ibid.*, p. 14.
[1975] *Ibid.*, p. 14.
[1976] *Ibid.*, p. 14.
[1977] *Ibid.*, p. 14.
[1978] *Ibid.*, p. 15.
[1979] *Ibid.*, p. 15.



La revue fait le commentaire suivant :

> « L'examen des schémas 1 et 2 ci-dessus montre d'une part que les transferts « positifs » de la section III vers les sections I et II restent limités (15,3 % de l'effectif total des 6e III), qu'ils se conçoivent surtout comme un redoublement en sections I et II (12,2 %) ce qui justifie dans leur demande les partisans d'une classe de maturation, que d'autre part les transferts « négatifs » des sections I et II vers la section III (2,3 % de l'effectif des classes de 6e I et II, soit 1,9 % par admission en 5e III et 0,4 % par redoublement en 6e III) s'ils s'expriment en pourcentage de moindre importance sont Ŕcalculés sur une masse à peu près 3 fois plus importante Ŕplus nombreux qu'il ne le paraît d'abord »[1980].

Il en ressort « que les sections I, II et III, ne connaissent que des transferts limités dont il est par ailleurs impossible d'apprécier le succès à longue échéance »[1981]. Concernant une promotion, section III vers section II puis section I, « les obstacles matériels sont en effet considérables et il n'est pas rare de voir des élèves qui avaient changé de classe demander à regagner leur section d'origine »[1982]. La revue constate que « les mentalités, les méthodes de travail, les rapports avec le professeur, les programmes, la progression, le rythme sont trop différents »[1983]. Les conclusions évoquent toujours une forme de cloisonnement et d'étanchéité : « tout ce qui fait la spécificité de la section se retourne contre l'enfant et interdit sa réinsertion dans un milieu qui lui est totalement étranger »[1984].

[1980] *Ibid.*, p. 15.
[1981] *Ibid.*, p. 15.
[1982] *Ibid.*, p. 15.
[1983] *Ibid.*, p. 15.
[1984] *Ibid.*, p. 15.

La prédétermination des sections s'effectue du point de vue des catégories socio-professionnelles des parents. Un rapport de l'O.C.D.E. sur la politique d'enseignement en France (1970) en faisait déjà un constat :

> « La loi instituant un cycle d'observation et d'orientation pendant les premières années de l'enseignement secondaire n'a encore exercé qu'une influence assez peu sensible. A l'heure actuelle, les élèves qui se dirigent vers les sections dites de transition ou même les sections dites « collèges d'enseignement général » viennent de familles relativement défavorisées, alors que ceux qui s'engagent dans les sections « type lycée » proviennent de classes sociales plus élevées »[1985].

Jean-Michel Chapoulie et Dominique Merllie évoquent également ces déterminations des origines socio-professionnelles en rappelant un rapport de l'O.C.D.E. dont les chiffres font ressortir que « les enfants d'ouvriers (40 % de la population scolaire totale) ne représentent en 1963 que 24 % des élèves de 6e général long alors que les enfants de cadres supérieurs (moins de 5 % de la population scolaire totale) occupent 14 % des places dans ces mêmes 6e »[1986].

3.2 Accueillir mais faire en sorte que l'élève sorte du cycle considéré

Ils pensent que « de toutes manières, l'égalité des chances d'accès au cycle d'observation ne serait qu'une condition nécessaire mais non suffisante d'un processus de démocratisation » et « que le fait déterminant est l'égalité des chances de réussite au sortir du cycle considéré »[1987].

[1985] *Ibid.*, p. 16.
[1986] *Ibid.*, p. 16.
[1987] *Ibid.*, p. 16.

Chapoulie et Merllie reprennent à cet effet un tableau de Baudelot et Establet[1988] :

	N° I	N° II	N° III	C.A.P.	vie active
Professions libérales, cadres supérieurs et moyens	0,543	0,199	0,051	0,097	0,000
Employés	0,332	0,287	0,054	0,203	0,014
Patrons de l'industrie et du commerce (1)	0,277	0,257	0,040	0,0145	0,171 (3)
Ouvriers	0,140	0,202	0,079	0,257	0,212
Agriculteurs (2)	0,113	0,199	0,032	0,103	0,443
Ouvriers agricoles	0,098	0,251	0,087	0,193	0,261

Pour entrer dans une section déterminée de 6e plus que dans une autre section, il existe des critères d'affectation très variés : « les résultats scolaires, l'âge, les places disponibles dans les établissements d'accueil, le jeu des langues vivantes, la maturité psychologique, la vivacité d'esprit »[1989].

Pour *Les Cahiers pédagogiques*, plusieurs facteurs ont en effet un rôle primordial.

Tout d'abord, l'âge est un facteur essentiel dans les questions d'orientation. La revue reprend des chiffres officiels fournis par l'Education Nationale :

> « En 6e III, 98,6 % des enfants en retard d'un an et plus ; 56,2 % en 6e II ; 36,4 % en 6e I.
>
> En 5e III, 97,3 % des élèves sont en retard d'un an et plus ; 62,2 % en 5e II ; 38 % en 5e I.
>
> En 4e III, 96,1 % des élèves sont en retard d'un an et plus ; 66,2 % en 4e II ; 41,6 % en 4e I.
>
> En 3e III, 80,4 % ([la diminution relative du pourcentage des retards en 3e III s'explique par le départ en vie active des éléments les plus âgés]) des élèves sont en retard d'un an et plus ; 72 % en 3e II ; 45,2 % en 3e I. (Année scolaire 1970-71, établissements publics.) »[1990]

La revue prend également appui sur un texte officiel, la circulaire du 10 mars 1972, qui évoque la « prééminence d'un tel facteur »[1991] :

[1988] *Ibid.*, p. 16.
[1989] *Ibid.*, p. 17.
[1990] *Ibid.*, p. 17.

> « … Il n'en reste pas moins que le principe, selon lequel *il ne devra plus rester à l'école élémentaire d'élèves âgés de plus de douze ans*, ne sera jamais perdu de vue.
>
> ... L'âge normal *d'admission en 6e III reste de douze ans* sans que cela constitue une condition impérative. La commission d'admission dans le premier cycle jugera si, dans certains cas, il n'y a pas plus intérêt à diriger un enfant de onze ans vers un enseignement de transition plutôt que de prévoir pour lui un redoublement du C.M.2. »[1992]

La revue estime que « ce souci de rentabiliser un système, […] d'en faire disparaître moins les causes profondes des échecs scolaires que les expressions superficielles (redoublements, « retards » …) »[1993] est pour le moins inquiétant puisqu'il témoigne de « l'emprise croissante des technocrates sur [l'] enseignement », qu'également ce souci de rentabiliser demande « une uniformisation des plus factices (à un âge donné… acquisition donnée) » et que cette logique « s'effectue au détriment des couches sociales les plus défavorisées »[1994].

[1991] *Ibid.*, p. 17.
[1992] *Ibid.*, p. 17.
[1993] *Ibid.*, p. 17.
[1994] *Ibid.*, p. 17.

La revue s'appuie une nouvelle fois sur un tableau de Baudelot et Establet[1995]

Profession du père	âge moyen au 31/12/62	% d'élèves à l'heure ou en avance	% d'élèves en retard d'un an et plus	% d'élèves en retard d'un an	% d'élèves en retard de 2 ans	% d'élèves en retard de 3 ans et plus
Ouvriers agricoles	12,57	27	73	44	22	7
Agriculteurs	12,24	41	59	44	13	2
Ouvriers	12,33	36	64	45	17	2
Commerçants - Artisans	12,03	51	49	38	10	1
Employés	12,09	48	52	39	11	2
Cadres moyens	11,69	71	29	23	5	1
Industriels – Prof. libérales	11,64	69	31	25	5	1
Cadres supérieurs	11,52	76	24	19	4	1
Ensemble	12,15	45	55	40	13	2

Tableau des retards en CM2 en fonction de la catégorie socio-professionnelle des parents

La revue évoque d'autres critères, évoqués dans une circulaire du 10 mars 1972 :

« L'élaboration des avis relatifs au type de pédagogie ne devra pas s'appuyer uniquement sur l'appréciation des résultats scolaires. Elle tiendra compte de tous les éléments d'ordre psychologique, médical, familial et social contenus dans le dossier scolaire de l'élève.

A partir des éléments recueillis, la commission aura à préciser les types de pédagogie (I, II ou III) paraissant convenir le mieux à chaque élève.

Elle tiendra compte, pour distinguer le cas des élèves à accueillir en 6e I de ceux à accueillir en 6e II, *de la plus ou moins grande sûreté des connaissances scolaires, de la plus ou moins grande maîtrise de la langue parlée ou écrite, de la plus ou moins grande facilité à manier les concepts abstraits* ([souligné par *Les Cahiers pédagogiques*]). La pédagogie mise en œuvre en 6e II paraît également indiquée dans le cas où une certaine fragilité effective se manifeste.

[…] Ce ne sera pas toujours facile et le psychologue scolaire ou le conseiller d'orientation aura à cet égard un rôle souvent déterminant. »[1996]

[1995] *Ibid.*, p. 17.

Une revue proche, *Ecole et Famille*, commente cet extrait de la manière suivante :

> « Nous avons appris aujourd'hui à nous méfier des termes tels que « tenir compte des éléments d'ordre psychologique, familial, social Ŕ tenir compte de la fragilité affective des élèves » qui dans un autre contexte, un autre état d'esprit, pourraient être favorables mais aujourd'hui se retournent le plus souvent contre l'élève, enfant de travailleur. »[1997]

Les critères sont estimés ségrégatifs ; tout comme le jugement des maîtres. Le souci de rationaliser le système est également palpable chez les enseignants. La revue prend l'exemple d'une enquête où les enseignants qui étaient « appelés à se prononcer, au sujet d'élèves à réussite scolaire moyenne », se sont prononcés « […] favorables pour 86 % des enfants de cadres supérieurs contre 21 % des fils d'ouvriers et 14 % des fils de salariés agricoles »[1998].

La revue cite des experts de l'O.C.D.E. dans un rapport évoquant l'entrée dans le cycle secondaire :

> « Au bout de 5 années d'études, les élèves passent de l'école élémentaire à diverses sections du 1er cycle de l'enseignement secondaire qui jouissent d'un prestige plus ou moins grand. Des enquêtes sociologiques récentes ont révélé que deux étudiants donnés, dont les résultats sont identiques mais la situation socio-économique différente, recevront des conseils différents : celui qui est issu de la classe sociale la plus élevée sera vraisemblablement dirigé vers une section qui lui assurera l'enseignement général du type le plus prestigieux. »[1999]

3.3.Hétérogénéité et égalité des chances

Pour *Les Cahiers pédagogiques*, « il ne s'agit plus seulement de pédagogie » :

> « En 1973, le choix, malheureusement, n'est plus Ŕ l'a-t-il été ? Ŕ entre des méthodes d'enseignement, des approches différentes du savoir et de la qualification, mais entre des couloirs, des filières qui engagent gravement l'avenir scolaire et professionnel du jeune enfant.
>
> Cette répartition en structures diversifiées, contraire au principe même de l'observation continue, a rendu sans objet la prétendue réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire.
>
> Cette affectation autoritaire en sections I, II et III est inacceptable, car elle repose sur des critères qui, en dépit de leur apparente neutralité, dépendent presque toujours des situations socio-économiques ou socio-culturelles des parents, perpétuant, à l'école et par l'école, les privilèges Ŕ ou les non-privilèges Ŕ de ceux-ci.
>
> Elle est condamnable, car elle oriente le jeune enfant à un âge où sa personnalité est mal assise, ses dons et ses aptitudes imparfaitement révélés.
>
> Elle est inacceptable enfin, car elle fait de chaque être le jouet aveugle des grandes forces économiques et sociales qui régissent notre société »[2000].

La notion d'enseignement commun sans séparation en sections commence à être mentionnée de manière régulière :

> « Maintenir à la sortie du cycle élémentaire un enseignement commun à tous les enfants, sans marquer, d'une quelconque manière, les inégalités scolaires, sociales et culturelles déjà décelées par les maîtres de l'école primaire est une solution démocratique qui plaît à notre souci de donner à chacun des chances équivalentes »[2001].

[1996] *Ibid.*, p. 17.
[1997] *Ibid.*, p. 18.
[1998] *Ibid.*, p. 18.
[1999] *Ibid.*, p. 18.
[2000] *Ibid.*, p. 13.
[2001] *Ibid.*, p. 24.

> « Parce qu'elles évitent la constitution de ghettos, de « culs-de-sac », de sections méprisées, les classes communes, sur le plan politique et moral, sont satisfaisantes. Elles maintiennent les enfants dans des groupes hétérogènes où l'enrichissement ne naît pas seulement du maître, mais aussi de l'apport diversifié de tous les membres de la collectivité. Elles obligent l'enseignant à un renouvellement profond de sa pédagogie, car il lui est difficile d'envisager sans contrainte et autoritarisme, le maintien d'une structure magistrale et traditionnelle dans un groupe où tous ne sont pas prêts à recevoir, en même temps et dans les mêmes conditions, le même savoir »[2002].

Cécile Delannoy se pose la question de la signification de la phrase « donner à tous des chances égales ». Cela peut signifier « donner plus de temps pour arriver à un résultat identique, à ceux qui sont plus lents, qui ont plus de difficultés, qui sont moins aidés par leur entourage »[2003]. Elle répertorie trois types d'expériences tentées en rapport avec cette volonté de démocratisation : « les expériences dites de cycle d'observation en trois ans (6e, 5e des cinq C.E.S. de la région d'Avignon), de groupes de niveau (6e, lycée H.-Boucher, Paris), d'enseignement de soutien en 6e, 5e (C.E.S. de Gagny) »[2004].

Le principe est le suivant :

> « […] donner davantage de temps, pour assimiler les mêmes connaissances, aux enfants faibles ou lents dans une matière donnée ou dans l'ensemble des matières »[2005].

Cécile Delannoy fait la distinction entre deux méthodes :

> « Etalement dans le temps (les inconvénients psychologiques du redoublement sont supprimés, mais non le retard scolaire) », et « rentabilisation optimum de l'année scolaire, autant que possible sans fatigue supplémentaire pour les enfants (dédoublement de classe plutôt que renforcement d'horaires) »[2006].

Pour Cécile Delannoy, ces expériences ne remettent pas en cause certains postulats. Le premier postulat est :

> « On ne peut faire travailler des enfants ensemble, dans une même classe, que s'ils ont atteint sensiblement le même niveau, en même temps dans les mêmes disciplines »[2007].

De ce postulat émerge l'idée de créer des circuits lents pour des enfants lents, ou des horaires de soutien, de rattrapage, pour permettre aux plus faibles de rattraper les plus forts. Le corollaire de cette démarche est le caractère indispensable du classement : « classer » les bons et les moins bons. Concernant ce postulat, Cécile Delannoy pense qu'il peut être remis en cause car homogénéité et hétérogénéité ne vont pas de soi. En effet, pour elle, « la répartition des enfants en « classes » est faite selon les exigences d'homogénéité de disciplines privilégiées »[2008]. Un professeur de mathématique serait en droit d'exiger que sa classe soit homogène, pendant que le professeur d'éducation physique devrait s'accommoder de l'hétérogénéité de sa classe : un enfant dont le gabarit serait de 1,75 m et de 70 kg, et un enfant plus jeune, 1,30m et 35 kg. Ensuite, ce postulat pourrait être remis en cause depuis la pédagogie qui serait utilisée. Cécile Delannoy prend l'exemple de maîtres de classe primaire qui mènent des classes uniques à la campagne, où travaillent côte à côte des enfants de 7 à 14 ans notamment. Elle cite également les maîtres « Freinet » qui travaillent à partir de ces

[2002] *Ibid.*, p. 24.
[2003] *Ibid.*, p. 25.
[2004] *Ibid.*, p. 25.
[2005] *Ibid.*, p. 25.
[2006] *Ibid.*, p. 25.
[2007] *Ibid.*, p. 26.
[2008] *Ibid.*, p. 26.

notions : « entr'aide entre grands et petits, autonomie du travail en équipes, enseignement individualisé »[2009].

4. Une réforme Haby qui déplace les problèmes

Haby se trouve dans le prolongement de ce qu'avait commencé à faire Capelle lorsqu'il pensait à l'unification du collège[2010]. La réforme de Haby scelle l'évolution des dix années précédentes en faisant fusionner les collèges, par l'uniformisation des classes de Sixième et de Cinquième, et en distinguant clairement et définitivement les trois niveaux que représentent l'école, le collège et le lycée[2011].

Pour Haby, l'innovation pédagogique a été trop loin ; c'est donc l'heure de la remise en ordre[2012]. Dans un premier temps, il y a moins d'espaces possibles pour diffuser l'innovation et les initiatives se trouvent étouffées par un mode de fonctionnement où tout doit remonter vers le ministre. Et dans un second temps, Haby renforce le rôle de l'administration et diminue le rôle des espaces d'échange avec les parents et les élèves : les conseils de professeurs ont maintenant seuls la compétence de statuer sur le cas des élèves.

La réforme Haby est à la fois l'occasion de revenir à d'anciennes méthodes (Haby insiste sur « le sens de l'effort », les exercices écrits ; Haby souhaite se repencher sur la question des programmes) et en même temps, le moment de poursuivre certaines innovations. Par exemple, concernant le second cycle, la réforme va chercher à diminuer la différence entre les sections en se référant à un programme commun en Seconde[2013].

4.1. Orientation et sélection à l'entrée du lycée

Le problème de l'orientation se pose à l'entrée du collège mais également à la sortie du collège. Jacques Alesi écrit :

> « En effet, avant la troisième, grosso modo, 50 % des élèves entrés en sixième ont été éliminés. Donc, lorsque nous parlons des élèves que nous orientons en fin de troisième, nous parlons de la moitié d'une classe d'âge »[2014].

De plus, la problématique ne s'arrête pas après la troisième :

> « […] quand un élève a franchi « le barrage de la troisième », rien n'est joué, tout commence »[2015].

Pour la revue, il ne semble pas que le sens abstrait du mot « élève » puisse exister. La revue s'appuie sur une enquête dans un C.E.S. d'un quartier populaire de Paris effectuée par le Centre d'Etudes et de Recherches Marxistes (*Cahier* n° 20). Cette enquête permet d'évoquer le rôle déterminant de l'origine sociale :

> « 1. Sur un effectif initial de 384 élèves en 6e (362 restant à considérer, soustraction faite des évasions dans le privé), 187 (la moitié) achèvent leur premier cycle secondaire.

[2009] *Ibid.*, p. 26.
[2010] PROST A. *Education, société et politiques. Op. cit.*, p. 119.
[2011] *Ibid.*, p. 168.
[2012] *Ibid.*, p. 169.
[2013] PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. *Op. cit.*, p. 407.
[2014] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 144, *La troisième et après ?*, mai 1976, p. 1.
[2015] *Ibid.*, p. 1.

2. Sur ces 187, un quart, non admis en seconde, abandonne les études générales et longues pour la préparation d'un B.E.P. en deux ans ou pour une insertion dans la vie active. Ce sont surtout des enfants d'ouvriers et de manœuvres.

3. Les deux tiers des 187 élèves terminant la 3e entrent en seconde, soit 139 sur un effectif initial en 6e de 384 (362 à retenir). Autrement dit, sur trois élèves entrant au C.E.S., un seul atteint la seconde. C'est une donnée qu'on perd souvent de vue quand on enseigne dans un lycée au tiers rescapé.

4. Une fois de plus, on peut constater que la hiérarchie des pourcentages d'entrée en seconde correspond entièrement à la hiérarchie socio-professionnelle des familles : les enfants de cadres supérieurs y entrent à 91,7 %. Les enfants d'ouvriers et de manœuvres à 23,7 % »[2016].

La même enquête évoque ce que deviennent les élèves entrés au lycée ; l'étude en question porte sur 150 élèves issus du même C.E.S. que précédemment :

Entrés au lycée, que deviennent ces élèves ?

Une étude portant sur 150 élèves issus de ce même C.E.S. donne les résultats suivants :

Code	Nbre en 4e	Départ pour le privé	Reste en fin de 3e	Entrent en 2e	Red. la 2e	Red. la 1ère	Red. la Term.	Abandon du lycée	Achèvent nor. la Ter.	%
A	93	1	2	1	0	0	0	0	1	50,0 %
B	18	3	15	5	0	0	1	1	3	20,0 %
C	28	2	26	8	0	1	0	2	5	19,2 %
D	30	0	30	9	1	2	0	1	5	16,7 %
E	71	0	71	19	6	0	0	6	7	9,9 %
Total	150	6	144	42	7	3	1	10	21	14,6 %

Le tableau peut être commenté de cette manière :

- Les premières classes du lycée, et particulièrement la seconde, semblent être les plus redoublées par les élèves de condition modeste (codes D et E). Leur handicap est encore mal surmonté.

- Un quart des élèves entrés en seconde abandonnent le lycée pour tenter de s'insérer dans la vie active, le plus souvent en fin de première. Ils sont en difficulté scolaire et ont dépassé l'âge de seize ans. Ils appartiennent essentiellement au code E (enfants d'ouvriers et de manœuvres). Certains ont dû quitter le lycée, en dépit de résultats honorables leur permettant d'accéder à la classe supérieure, sous la contrainte matérielle.

- La moitié seulement des élèves entrés en seconde achèvent normalement, sans prendre de retard, leur second cycle secondaire. La hiérarchie des pourcentages de scolarité normale dans le second cycle du secondaire correspond à la hiérarchie socio-professionnelle des familles[2017].

Pour la revue, « il est impossible de poser les problèmes que nous venons d'évoquer par ces chiffres sur un plan uniquement pédagogique. Ils sont aussi sociaux et politiques. Rien ne sert de vouloir le nier, mais il serait vain de ne vouloir voir que ces deux derniers aspects. Surtout si l'on prend conscience de l'inquiétante convergence qui existe, **de fait**, entre attitudes pédagogiques, la structure actuelle de la société et le désir de ceux qui veulent perpétuer Ŕvoire accentuer Ŕcet état de choses.

Décidément, la pédagogie est bien autre chose qu'une technique !... »[2018]

[2016] *Ibid.*, p. 6.
[2017] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 144, *La troisième et après ?*, mai 1976, p. 7.
[2018] *Ibid.*, p. 7

4.2. L'Ecole et l'égalité des chances

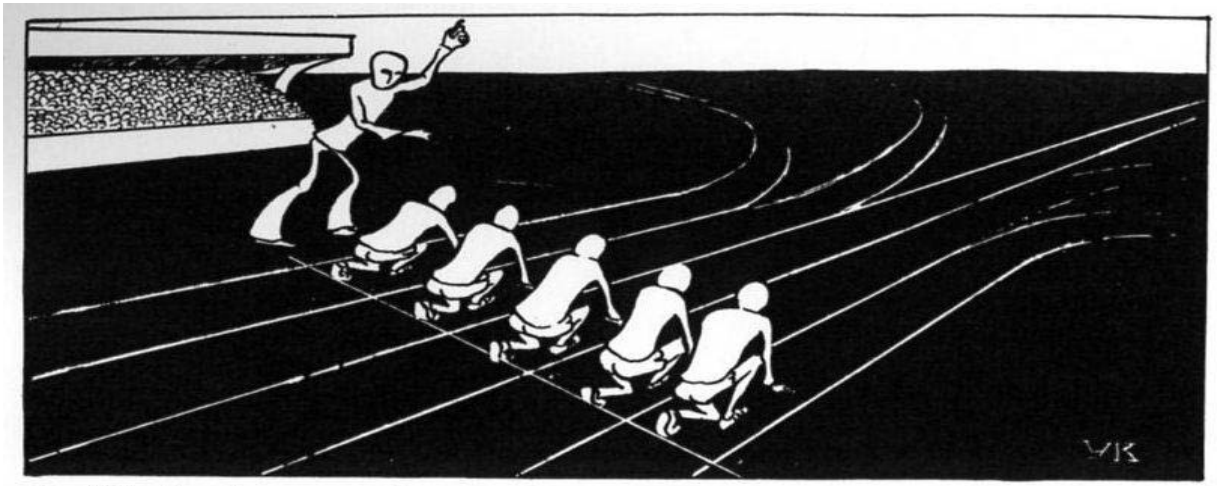
Il va s'agir non pas de regrouper, mais de s'attaquer aux inégalités ; c'est-à-dire que l'égalité des chances va peu à peu s'imposer comme un thème essentiel associé à l'idée d'un enseignement commun à tous les élèves :

> « Maintenir à la sortie du cycle élémentaire un enseignement commun à tous les enfants, sans marquer, d'une quelconque manière, les inégalités scolaires, sociales et culturelles déjà décelées par les maîtres de l'école primaire est une solution démocratique qui plaît à notre souci de donner à chacun des chances équivalentes »[2019].

Et l'enseignant dorénavant va s'adapter à la différence, à l'hétérogénéité des publics :

> « Parce qu'elles évitent la constitution de ghettos, de « culs-de-sac », de sections méprisées, les classes communes, sur le plan politique et moral, sont satisfaisantes. Elles maintiennent les enfants dans des groupes hétérogènes où l'enrichissement ne naît pas seulement du maître, mais aussi de l'apport diversifié de tous les membres de la collectivité. Elles obligent l'enseignant à un renouvellement profond de sa pédagogie, car il lui est difficile d'envisager sans contrainte et autoritarisme, le maintien d'une structure magistrale et traditionnelle dans un groupe où tous ne sont pas prêts à recevoir, en même temps et dans les mêmes conditions, le même savoir »[2020].

C'est contre cette permanence de la sélection, malgré la disparition en cours des filières et la mutation de l'Ecole-Caserne, que les Novateurs vont se mobiliser à partir des années 1970 ; cette thématique de l'égalité des chances malgré les inégalités sociales se développera pendant cette décennie comme en témoigne ce dessin dans la revue en 1977 :



Egalité des chances au départ.

4.3. Ecole et chômage

Si ce thème de l'égalité des chances se développe, c'est en écho à l'émergence d'un chômage structurel. Dans la revue des *Cahiers*, ces questions sont évoquées à travers deux dossiers, « Les jeunes et le travail I » [2021] et « Les jeunes et le travail II » [2022], en septembre et octobre 1980, dont l'idée était venue d'un stage au C.R.A.P. de Carpentras en 1978.

[2019] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, p. 24.
[2020] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 1973, p. 24.
[2021] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 186, *Les jeunes et le travail I*, septembre 1980.
[2022] *Id.*.

La revue publie en septembre 1980 des statistiques provenant de l'Observateur de l'O.C.D.E. en mars 1979 ; le taux de chômage en France chez les jeunes est passé de 1,5% en 1970 à 11,7% en 1977 pour un taux global de 4,9%[2023]. Ce chômage est décrit comme étant un phénomène structurel en lien avec l'évolution de l'appareil de production capitaliste. Pour la revue, la lutte pour la productivité, et également pour la diminution des coûts salariaux et pour le remplacement de l'homme par la machine (automatisation et informatisation) ne peut qu'accroître le chômage[2024].

L'Ecole est ainsi décrite en inadéquation avec la société, car la jeunesse sort du système scolaire avec un niveau d'étude qui ne correspond pas aux niveaux de qualification des emplois disponibles. C'est donc à ce chantier, d'une Ecole luttant, et contre l'échec scolaire et contre le chômage à la sortie du circuit scolaire, que s'attellent les gouvernements d'un côté, et les militants Novateurs de l'autre.

V PEDAGOGIE DE GAUCHE

Les années 70 se sont données à voir comme le moment de la déconstruction, et plus particulièrement de la destruction des auteurs et/ou ouvrages emblématiques de la rénovation et de la contestation. Cette déconstruction joue un rôle important dans les débats de la revue, qui subit directement cette littérature corrosive envers certaines références, parfois furtives et passagères, de la pensée Novatrice.

Dans l'ouvrage *Ecole, classe et lutte des classes*, Snyders écrit en 1976 qu'il n'y a plus de pédagogie concevable qui ne prendrait en compte l'apport des auteurs suivants : Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron et Illich[2025]. L'Ecole ne s'attaque pas aux inégalités sociales et dans ce schéma, la pédagogie n'est qu'une mystification. Malgré tout, malgré le fait que l'Ecole ne soit pas le levier attendu, le combat reste possible ; là réside le message même de Snyders. C'est dans le même temps, ce que vont se dire les Novateurs.

La commission des Sages est mise en place, fin 1971, pour évaluer la situation des enseignants et pour réfléchir sur les fonctions et le rôle à jouer des enseignants. Pour autant, les quelques militants représentant le cœur de la revue comptent bien formuler par eux-mêmes les diagnostics à établir et les voies à suivre. En effet, l'évolution institutionnelle de l'Ecole ne satisfait toujours pas les Novateurs. Les « 10% » [2026] suscitent beaucoup d'interrogations, comme le fait remarquer Jean-Louis Bergeret, alors Secrétaire général de la Fédération du C.R.A.P. : s'agit-t-il d'une « braderie », d'une « manœuvre de diversion », d'un « premier pas vers une réforme fondamentale » [2027] ? Même si, comme le reconnaît Bergeret, « 10% de rénovation, c'est bien » ; ce dernier se demande alors si ces heures ne peuvent pas être l'occasion de changements fondamentaux[2028]. La revue consacrera tout de même quelques pages sur les expérimentations qui eurent lieu dans ce cadre des « 10% » dans une rubrique,

[2023] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 186, *Les jeunes et le travail I*, septembre 1980, p. 4.
[2024] *Ibid.*, p. 5.
[2025] SNYDERS G. *Ecole, classe et lutte des classes.* Presses Universitaires de France. Paris, 1976, 384 p., p. 17.
[2026] En 1973, il est décidé de réduire de 10% tous les programmes, et de laisser le choix à l'établissement d'utiliser l'horaire libéré comme il le souhaite.
[2027] Jean-Louis Bergeret, « Braderie ? Manœuvre de diversion ? Premier pas vers une réforme fondamentale ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 116, *Audiovisuel*, septembre 1973, p. 35.
[2028] *Ibid.*, p. 35.

« Chronique des 10% », en octobre 1973[2029] et en novembre 1973[2030] ; puis publiera les résultats d'une enquête sur les « 10% » en févier 1974[2031], mettant en évidence les avancées et les difficultés rencontrées.

Les possibilités d'expérimentation sont, à cette période, assez restreintes dans un cadre scolaire aux structures et aux logiques toujours aussi décriées par les Novateurs. Si la réforme Haby constitue sans doute la réforme la plus aboutie pour les aspirations des Novateurs, puisque cette réforme supprime les filières, elle ne permet pas de véritablement changer l'Ecole et la société. Cet objectif était à l'ordre du jour en 1950, en 1963 ; il constitue le cœur historique de ce mouvement Novateur. C'est ce qui explique la réaction paradoxale suite à la réforme Haby : « oui à la réforme Haby ou non à cette société » [2032]. La fédération des C.R.A.P. déclare alors qu'elle ne peut être en accord avec le souci de sélection et de rationalisation qui caractérise cette réforme. Alors que la société apparaît « modelée par la division sociale du travail et par l'idéologie de la promotion individuelle » [2033], la réforme Haby ne permet pas d'enrayer ces logiques ; au contraire, par son caractère sélectif, elle va renforcer cette société.

C'est dans le croisement de ces diverses problématiques que le Mouvement Novateur va tenter de se remobiliser.

1. Remobilisation et paroles

Dès 1970, le noyau dur du mouvement Novateur réagit. Au Congrès de 1970 est établie une plate-forme d'action. Deux ans plus tard, le Congrès redessine en 1972 la « doctrine » des Cercles et des *Cahiers*. Sous l'impulsion du président de la Fédération des C.R.A.P., Abel Vintrou, l'appel est lancé pour recevoir les projets des militants.

La « Tribune des Cahiers », « Notre Tribune » [2034], est une rubrique qui apparaît en septembre 1976[2035] et perdurera jusqu'en février 1978. Cette rubrique a comme objectif affiché de remobiliser les militants ; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'en mai 1977, la rédaction fait remarquer avec inquiétude au bout de quelques mois, que les rédacteurs sont alors les seuls à avoir pris la parole[2036].

En septembre 1976, l'épigramme « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société » apparaît en sous-titre du numéro 146 des *Cahiers Pédagogiques*[2037]. L'ombre illichienne plane encore sur la revue. D'octobre 1977[2038] à novembre 1977[2039], apparaît même provisoirement un second épigramme, « mon école est un hospice où l'on ne soigne que les bien-portants ».

[2029] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 117, *Sélection orientation en 6e, 5e*, octobre 197 pp. 36-39.
[2030] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 118, *La vie des profs*, novembre 1973, pp. 24-32.
[2031] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 121, *Formation continue des adultes*, février 1974, pp. 18-35.
[2032] In « Oui à la réforme Haby ou non à cette société », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 133, *La réforme pédagogique*, avril 1975, quatrième de couverture.
[2033] *Ibid.*, quatrième de couverture.
[2034] « Notre tribune » s'appellera parfois « Notre tribune, votre tribune », « Tribune des lecteurs », ou « Tribune libre ».
[2035] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 146, *Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information*, septembre 1976.
[2036] In *Les Cahiers pédagogiques*, n°154, *Le cinéma*, mai 1977, p. 1.
[2037] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 146, *Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information*, septembre 1976, première de couverture.
[2038] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 157, *Pédagogie de soutien*, octobre 1977, première de couverture.
[2039] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 158, *Orientation et carte scolaire*, novembre 1977, première de couverture.

La tribune du numéro 147 en octobre 1976, évoque ce qu'est et doit être la revue *Les Cahiers* et le C.R.A.P. Les propos de Pierre Cuenat sont explicites : « […] la Fédération des C.R.A.P. ne prétend pas s'enfermer dans un système. Elle se veut une structure d'accueil pour la recherche et une action concertée pour les éducateurs »[2040].

Jacques David poursuit : « … Un lieu de rencontres et de débats… », s'exprime-t-il. Jacques Joubert parle d' « un forum précédant l'engagement »[2041]. Pour Pierre-Jean Galtayries, « la fonction de carrefour idéologique de gauche » des *Cahiers* est fondamentale.

Si Pierre Cuenat estime quant à lui que « [leur] projet éducatif est lié à une certaine conception de la société », Cuenat ne pense pas que la prise de pouvoir soit déterminante ; pour lui, le rôle des *Cahiers* et des C.R.A.P. est « d'essayer de définir ce que pourrait être une pédagogie de gauche »[2042].

Abel Vintrou fait remarquer qu'ils ont été tour à tour accusés de pédagogisme, d'être des « suppôts d'Illich », « de virer au *tout est politique* », « de privilégier le bénévolat aux dépens du corporatisme ». Pour lui, tout cela est « la marque d'un mouvement vivant, en recherche ». Pour lui, « [*Les Cahiers* et les C.R.A.P. sont] sûrement à la recherche d'un projet éducatif porteur de bonheur dans une société qui ne peut être que socialiste »[2043].

Jacques Joubert constate « un point d'accord fondamental » ; il continue :

> « Nous voulons donc, y compris à l'école, pour nous et tous les élèves, un peu de plaisir, un peu de pouvoir, un peu d'estime de nous-mêmes, et sortir de l'isolement »[2044].

Œuvrer pour une société socialiste ; voilà la ligne directrice qui se confirme en 1976. Très rapidement, c'est la thématique de la « parole », « la parole des élèves », qui va devenir un des thèmes centraux. En effet, la tribune du numéro 147 en octobre 1976 propose de travailler pendant une année sur un thème unique, le temps de parole « instituée », en l'occurrence proposé par Cécile Delannoy. Thème de la parole qui évoque ce point d'orgue : les expérimentations liées à la parole des lycéens[2045].

Cécile Delannoy propose « qu'on donne la parole aux élèves sur le vécu de la classe, de manière régulière, périodique, donc instituée. Ce qui veut dire que si, au début surtout, les élèves n'ont rien à dire, on ne fait pas pour autant autre chose pendant ce temps : on le laisse s'écouler ; en sorte qu'il soit bien clair pour tous qu'il existe un lieu de parole possible, où on a le droit de remettre en question l'organisation du travail, la notation, les relations. Ca me paraît réaliste parce que personne ne peut interdire à un enseignant ce type de pratique, peu récupérable et susceptible d'entraîner des changements importants dans la vie de la classe »[2046].

Les réactions sont diverses. Très rapidement, des objections sont énoncées. Pour Jacques David, le projet est formulé de manière trop étroite. Pour lui, « […] dans le second cycle, il faut pouvoir manœuvrer souplement, ne pas commencer par[2047] installer un carcan ». Il poursuit : « […] Si je dis : « vous allez prendre la parole tous les mercredis », je vais les

[2040] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, p. 1.
[2041] *Ibid.*, p. 1.
[2042] *Ibid.*, p. 1.
[2043] *Ibid.*, p. 1.
[2044] *Ibid.*, p. 1.
[2045] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968.
[2046] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, p. 1.
[2047] Le texte original écrit « pas ».

bloquer encore plus. Avec les adolescents, c'est sans doute possible. Mais les adolescents, il faudrait d'abord qu'ils aient envie de s'exprimer »[2048]. Il faut que cette prise de parole vienne profondément d'eux.

Selon, Pierre-Jean Galtayries « […] redonner la parole aux élèves, c'est lié à beaucoup d'autres aspects, dont il va falloir aussi parler. Entre autres à l'enfermement scolaire. Si on sortait de l'école, il y aurait un besoin de parole né du changement, on n'aurait pas besoin d'instituer arbitrairement un temps fixe pour cela. On ne peut pas séparer ces divers aspects »[2049].

Madeleine Chanel se sent coincée. Comment faire si on leur laisse la parole ? Elle reste dubitative : « il faudrait vraiment pouvoir suivre ce qu'ils demandent »[2050], se demande-t-elle.

Robert Humm fait le bilan suivant : pour certains, ils refusent de prendre la parole ; pour d'autres, ils vont la prendre et formuler des demandes inconcevables.

Pour Pierre-Jean Galtayries, il est important de rappeler la mission et la singularité des *Cahiers* et des C.R.A.P. Historiquement les *Cahiers* et les C.R.A.P., se sont définis par rapport à un certain nombre de structures administratives en place et que les Novateurs contestaient. Galtayries explique que c'est dans ce sillon que la revue doit se situer en abordant successivement les points suivants :

- « La mise en cause délibérée et radicale du système officiel de l'enseignement dans ses a priori théoriques (sélection, rentabilité, adaptation au cadre économique et technocratique, apprentissage du jeu hiérarchique, diffusion d'une culture prédéfinie) et dans ses structures autoritaires (dépendance des élèves, docilité des enseignants, poids de la hiérarchie).

- La mise en lumière de l'interdépendance entre les contenus de savoir et toutes les modalités d'apprentissage : pas de savoir neutre, pas d'acte pédagogique plaqué sur des contenus traditionnels. Toute redéfinition de l'école doit porter à la fois sur les méthodes et les contenus.

- Le refus de l'enfermement pédagogique. Ce qui suppose :

    a) Une critique de l'établissement scolaire tel qu'il est (classes, horaires, architecture) sous sa forme usinière. L'enseignement doit passer par une reconquête du temps et de l'espace.

    b) La mise en cause des structures d'autorité à tous les niveaux de pression où elles peuvent s'exercer, et en ne se limitant pas aux seuls extrêmes (la classe, le ministre) mais en mettant en lumière le rôle souvent important des rouages intermédiaires (chefs d'établissement, rectorat, I.P.R.). A ce propos les *Cahiers* devraient pouvoir constituer un véritable pôle de résistance en diffusant les informations (cas de répression) et en assurant un lien permanent de solidarité.

    c) L'ouverture des *Cahiers* vers d'autres pratiques pédagogiques qui ne se réduiraient pas aux problèmes posés par le lieu-classe tel qu'il est traditionnellement défini, mais qui proposeraient d'autres thèmes d'éducation (la T.V. et les enfants, le tourisme, la chanson, parler occitan, etc.) »[2051].

Quelques mois plus tard, dans une « tribune » en février 1977, c'est bien l'autorité qui s'avère être une des notions majeures à mettre en chantier[2052], car l'autorité renvoie à une répartition cloisonnée des fonctions. Alors que Cécile Delannoy se demande si la question de

[2048] *Ibid.*, p. 1.
[2049] *Ibid.*, p. 2.
[2050] *Ibid.*, p. 2.
[2051] *Ibid.*, pp. 2 Ŕ3.
[2052] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 151, *Linguistique et enseignement du français*, février 1977, p. 1.

l'autorité est une question de forme, d'origine ou de mode d'exercice, Lucien Martin insiste sur la hiérarchie traditionnelle comme étant la structure même de la société, immobilisant et anesthésiant toute velléité de changement. Même chose pour Jacques Alési, pour qui c'est l'aspect hiérarchique de l'autorité qui pose problème, car elle se focalise sur les titres et les fonctions. Il faut renouer avec une autorité qui ne soit ni écrasante, ni aliénante, poursuit Alési, l'autorité doit être « stimulante » et « épanouissante », dans le but de la réalisation d'une œuvre commune[2053].

2. Penser à gauche

Une tribune en 1976 rappelle la direction où veulent aller les différents protagonistes proches des *Cahiers*. Différentes tendances sont représentées : S.N.E.S., S.G.E.N. ou encore S.N.I. Lucien Martin, dans cette tribune, le rappelle, « dans une salle des profs, on est tous *de gauche* ». L'actualité des Novateurs n'est plus de penser en « moderne », mais de penser en étant de « gauche ».

1. Dénoncer…

Plusieurs textes mettent en avant ce souci de suspendre certains détails de l'actualité. Il faut prendre conscience du système dans lequel nous vivons.

Un texte en particulier illustre comment les Novateurs ne se contentent plus d'évoquer le « monde moderne » mais cherchent à le « problématiser » :

> « Aider l'adolescent à prendre contact avec le « monde moderne » est une entreprise à première vue décourageante en raison de la multiplicité et de la complexité des activités humaines, économiques, sociales ou politiques. Fort heureusement, s'agissant d'une initiation, le souci n'est pas de tout aborder, mais d'opérer des choix susceptibles d'étendre le champ des investigations sans pour autant prétendre tout embrasser.
>
> Aussi faut-il considérer comme essentiel le vœu unanime et prioritaire de tous les stages : avant tout, ni programmes, ni manuels ; rien qui ressemble au « cours » d'économie introduit au second cycle et au baccalauréat. Car l'économie (ou l'écologie) enseignée comme la géométrie, la littérature, le judo ou la musique, c'est de la vie aseptisée et momifiée, une fort bonne description peut-être, mais qui ne pousse pas l'investigation jusqu'au pourquoi des choses, qui s'arrête à la photographie d'un modèle mais évite de faire réfléchir sur sa remise en cause.
>
> Tout a été dit sur cette caractéristique de l'école qui sert à reproduire le type de société qui la paie, à conditionner les adolescents pour qu'ils en assimilent naturellement les règles : le respect du travail, la vénération de certaines valeurs, une conception traditionnelle de la culture... Ainsi sont formés des caractères soumis, climatisés et qui finissent invariablement par se dévoiler à 20 ans. Mais cette révolte viscérale, purgative, que la société regarde comme un rite, va rapidement s'engluer dans un conformisme douillet, une fois consommée « la mort du père ».
>
> Saurons-nous éviter cette fois-ci pareil écueil, c'est ce que je me demande aujourd'hui. Lorsque nous allons à la rencontre du monde qui nous environne, ceux qui nous accompagnent et nous guident appartiennent toujours à une certaine classe d'hommes et de femmes : le directeur, le chef de bureau, le commerçant... Nous avons besoin, pour que s'ouvrent à nous usines, administrations ou commerces, de frapper à la porte de ceux qu'on nomme des cadres, et ce ne sont pas les deux mots que nous échangerons, chemin faisant, avec l'ouvrier, la téléphoniste, l'employée de magasin ou le manœuvre nord-africain qui pèseront au moment du bilan. Le fait est que nous continuons à transmettre l'image d'une certaine société, à offrir involontairement des modèles, quelle que soit par ailleurs l'attitude critique par laquelle nous croyons préserver une certaine objectivité. Nous restons des agents d'aliénation, en présentant comme la seule possible cette société du profit, des machines et des techniques, cette société sans finalité humaine.
>
> L'autre façon de prendre contact avec le « monde moderne » consiste, à mon avis, à chercher partout derrière les techniques et les institutions les problèmes humains : amélioration de la vie mais asservissement,

[2053] *Ibid.*, p. 1.

> solidarité mais injustice, besoins mais frustration.... Partout, derrière le mieux qui côtoie le pire, se dissimulent des rapports de forces ou de classes; les réussites traînent derrière la misère et l'exploitation […] »[2054].

Ce texte cherche à interroger chaque détail, chaque évidence, de cette vie moderne rationalisée qui s'est développée, peu à peu, aux dépens d'une vie traversée par l'expérimentation, pour mettre à jour tout un réseau conditionnant et aliénant.

2. …un monde conditionné

A la fin des années 1960, l'intitulé était explicite, « des lycéens vous parlent ». Il s'agissait d'une véritable « prise de parole ». Après de multiples épisodes où la parole Novatrice s'est trouvée muselée, on peut observer dans le sommaire du numéro 174 de la revue *Les Cahiers Pédagogiques* la présence de « quelques propos d'élèves »[2055] au sujet d'un dossier consacré aux langues vivantes. On peut y lire ce qui suit:

> « Au début des études secondaires (45 réponses) les élèves disent qu'elles sont UTILES pour *avoir un bon* métier » ; « utiles pour les LOISIRS ». « Elles font naître l'ESPOIR de «communiquer, s'approcher des autres... diminuer le racisme ». « Cela permet d'éviter les gestes... c'est de la politesse... mais il faut que les étudiants étrangers apprennent le français... ». « Cela permet de parler sans que les autres comprennent ».
>
> « Dans le second cycle (110 réponses), ils pensent qu'elles sont UTILES pour « être bilingue... ». « Aujourd'hui, il faut posséder les trois langues véhiculaires »; « INUTILES pour avoir le Bac »; « INUTILES à l'école ».
>
> Bref, il n'y a, pense-t-on, rien de surprenant, si ce n'est que des élèves manifestent l'intérêt ou le désintérêt pour une matière. La phrase qui suit ce « réquisitoire » est la plus importante par rapport à notre analyse: « De toute façon, CA NE FAIT PAS DE MAL... mais on devrait nous demander notre avis ».

La voix de l'élève se fait entendre également et d'une manière fortement évocatrice dans le numéro 152 des *Cahiers Pédagogiques* en 1977 dans un dossier sur le Pouvoir. On demande alors à une classe d'élèves de CM2 de répondre à la question « Si vous pouviez changer l'école, que feriez-vous? »[2056].

La revue publie cinq textes d'enfants[2057] ; nous sommes resté fidèle aux production d'origine :

Texte1 :

> « […] Si (…) je pouvais changer l'école, je ne changerais pas. Car dans l'école que je suis je (…) trouve que je suis bien. On travaille avec de la conjugaison. En conjugaison nous avons fait : le présent, le passé composé, le futur simple, l'imparfait, le passé antérieur, le futur antérieur, le plus que parfait et le passé simple. En (…) grammaire nous avons fait : la forme [affirmative], la forme négative, la forme interrogative. En (…) analyse nous avons analysé toute sorte de choses. Sur notre liste de mots nous avons copié : [les] pronoms démonstratifs, les articles définis, les indéfinis (élidé), définis contractés, partitif, [les adjectifs démonstratifs], [les adjectifs possessifs], [les adjectifs indéfinis], [les adjectifs numéraux], les pronoms personnels, [les adjectifs démonstratifs], les pronoms possessifs, les pronoms indéfinis et [les pronoms relatifs]. En calcul nous avons fait : le mètre, le décamètre, l'hectomètre, le kilomètre, le décimètre, le centimètre, [le millimètre], le litre, le décalitre, l'hectolitre, (le décilitre), (le centilitre), [le millilitre], le gramme, le décagramme, l'hectogramme, le kilogramme, (le décigramme), (le centigramme), [le

[2054] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 135, *Ouvrir l'école sur les réalités du travail*, juin 1975, p. 7.
[2055] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 174, *Les langues vivantes*, p. 3.
[2056] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Le pouvoir dans la classe,* 1977.
[2057] Le signe « (…) » correspond à des ratures se trouvant dans les textes d'origine.

milligramme], et des (…) on a converti et aussi beaucoup d'autres choses. Je ferai tout le travail que me donne le maître »[2058].

Texte 2 :

« […] je continuerai à travailler.
J'apprendrai bien [mes] leçons.
Je ne (bâclerai) pas mon travail.
Je m'appliquerai bien.
Quand j'aurai quelque chose à faire à l'école je le ferai.
Quand il [faudra] que j'apporte quelque chose pour l'école je l'apporterai, et quand il [faudra] se mettre en rang je me mettrai en rang sans [bousculer] les autres pour être la première »[2059].

Texte 3 :

« [On écoute] ce que vous dites, et [on] fait [ce] que vous [dessinez] sur notre (…) cahier, nous nous tenons bien [sages] pendant que vous partez, et quand vous [parlez], [nous] écrivons ce que vous dites. Nous ne [crierons] pas et (…) nous jouerons [tranquillement]. Nous [laisserons] les tables propres et les [cahiers]. Nous [écrirons] très bien en (…) [s'appliquant] et en faisant aucune [tâche]. Nous [mettrons] les vestes correctement sur le [porte-manteau]. [On] ne [copiera] pas sur les autres, et [on] ne dira rien aux autres. [On essayera] de faire tout juste en écrivant (…) sur les [cahiers]. [On ira] chez nous sans crier. Quand il pleuvra [on n'éclaboussera] pas les autres qui nous [passeront] à côté de nous. Quand (…) mon [stylo] ne marche plus j'en achèterai un autre »[2060].

Texte 4 :

« Je travaille, je fais des dictées, du (…) calcul, de la copie, des problèmes, de la géographie. Je me fais [corrigée] par mes parents. Si [c'est faux] je [recommence]. (…) Quand je fais des dictées mes parents [me notent] et si je fais des fautes, je [dois] en [copier] deux lignes. (…) Quand je [m'amuse] dans ma chambre je (…) à l'école. Je fais des [opérations] et [après] je vais demander si [c'est] juste à mon père si [c'est faux] je retourne dans ma (…) chambre et je [corrige]. Je suis [dehors] je [m'amuse] avec mes [camarades], une prend son tableau, des [craies blanches], des [cahiers], des [livres], des [stylos] et on [joue] à l'école »[2061].

Texte 5 ;

« Je ferais des [fautes] d'orthographe.
Je me tromperais dans mes leçons.
Je me tromperais en lecture.
Je bavarderais un peu.
(…) J'oublierais des choses.
Je travaillerais moins.
Je serais moins sévère mais je [punirais] les élèves qui [copieraient] et je [punirais] les élèves qui [mangeraient] des bonbons.
[Les] fautes des [dictées] je les [compterais] un [point] »[2062].

La revue constate que peu d'élèves conçoivent *autre* chose. Aucun élève ne veut prendre la place du maître, concevoir une forme totalement inédite, voire fantasmagorique de l'Ecole. C'est le même état des lieux en avril 1982. La revue publie un court texte intitulé « Les lycéens notent la notation » :

« Dans son numéro de novembre 81, le mensuel « Phosphore » publie les résultats d'un sondage dont j'extrais les données suivantes :

[2058] *Ibid.*, p. 8.
[2059] *Ibid.*, p. 8.
[2060] *Ibid.*, p. 9.
[2061] *Ibid.*, p. 10.
[2062] *Ibid.*, p. 12.

> Les lycéens interrogés sont persuadées que c'est la présentation (orthographe, écriture) qui est le critère décisif de l'attribution de la note. Dans l'attribution de la note, les professeurs tiendraient compte avant tout de la présentation (70 %) ; l'originalité de la copie n'arrive qu'en dernier (34 %).
> Ils jugent la note utile même s'ils la trouvent arbitraire ; ils sont d'accord pour dire qu'elle donne l'esprit de compétition, mais elle ne gâche ni les relations entre profs et élèves, ni les relations entre élèves ; une mauvaise note incite à travailler.
> Enfin, à la question : « S'il n'y avait pas de notes, travaillerait-on de la même façon ? », ils répondent : non (39 %), oui (35 %), je ne sais pas (25 %).
> En somme la note est acceptée, fonctionnalisée, dédramatisée.
> Je vous propose deux conclusions, au choix :
> Conclusion numéro 1 : maturité encourageante.
> Conclusion numéro 2 : décidément, 68 est bien loin »[2063].

L'enseignant n'apparaît ni émancipé, ni émancipateur. La notation était un pan très critiqué de l'Ecole-Caserne. La critique datait d'avant 1968 et s'était prolongée lors des mois qui suivirent. Dans ce court texte d'avril 1982, non seulement les lycéens ne s'érigent pas contre le système de la notation, mais les lycéens se trouvent bien notés.

3. Faire face à un système répressif

En mars 1977, la revue publie un numéro titré « Du pouvoir dans la classe ». Le comité de rédaction dénonce dès les premières pages la répression dans l'enseignement :

> « Comme tout système fortement hiérarchisé et ordonné à la production d'effets sociaux, le système éducatif français développe tout un aspect répressif ; les enseignants comme les élèves peuvent être les victimes d'un ordre vigilant qui ne peut admettre la contestation et qui refuse toute transformation pédagogique véritable, reculant même devant ses propres hardiesses (cf. les reculs successifs de M. Haby sur l'utilisation de la presse à l'école), si ce n'est au niveau d'un certain vocabulaire récupérateur.
>
> La répression est donc un fait latent que l'administration met en œuvre à tous les niveaux (notation, inspections, sanctions), et qui peut encore prendre des formes aiguës lorsque le pouvoir juge nécessaire de freiner une évolution, même modérée, par quelques exemples spectaculaires. La multiplicité des exemples récents prouve par ailleurs qu'en matière pédagogique la répression fonctionne toujours dans le même sens, c'est-à-dire à l'encontre de ceux qui tentent de mettre en accord leurs critiques du système en place et leur pratique d'enseignant. Ne risquent rien ceux qui ennuient leurs élèves, les mutilent intellectuellement, les découragent psychologiquement.
>
> Cette situation est inacceptable et, sans nous attarder sur le détail des cas individuels, nous ne pouvons que la dénoncer globalement. Pour cela, il importe de situer le problème dans l'ensemble de la réalité scolaire, et en particulier de rappeler :
>
> - L'absence de toute formation pédagogique véritable qui laisse les enseignants démunis devant les problèmes institutionnels ou relationnels, qu'ils peuvent avoir à affronter.
>
> - L'isolement imposé à chaque enseignant dans sa classe, ce qui exacerbe les situations difficiles, et interdit toute réflexion de groupe, capable de donner aux initiatives individuelles la cohérence et l'efficacité nécessaires.
> - L'ampleur d'une situation de répression qui ne se limite pas à quelques cas spectaculaires, mais qui s'installe, de manière diffuse et insidieuse, à tous les moments de la vie scolaire (circulaires et décisions rectorales, sous-notation de certains collègues, choix des conseillers pédagogiques, pressions directes et indirectes qui font que des enseignants Ŕ comme de simples amiraux Ŕ auraient intérêt à ne pas signer telle lettre au *Monde de l'Education*, tel article au *Français aujourd'hui*…
> - Asservissement de plus en plus grand de tout le système hiérarchique, devenu simple courroie de transmission de la pensée pédagogique officielle.
>
> Les enseignants sont ainsi traités comme on souhaite qu'ils traitent leurs élèves : comme des enfants ou des conscrits.

[2063] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 203, *La bande dessinée une potion magique ?*, avril 1982, p. 37.

C'est donc à partir de cette réalité de dévalorisation de la recherche critique, d'absence de vie pédagogique de groupe, d'abandon des enseignants à leurs initiatives individuelles, qu'il faut situer notre attitude face à la répression, qu'elle porte sur des cas spectaculaires ou sur des exemples quotidiens généralisés.

Elle nous conduit à DENONCER CLAIREMENT ET SANS RESERVE TOUT FAIT DE REPRESSION EN MATIERE PEDAGOGIQUE, sans porter de jugement sur le fond, et à mettre en cause :

- La pression idéologique permanente qu'exercent programmes et manuels ;
- L'organisation traditionnelle de la classe (disposition matérielle, relations avec les élèves, contenus) ;
- Le pouvoir de certains groupes de pression (minorités de parents d'élèves) ;
- L'inspection ramenée à une fonction d'autorité, et rempart de la stabilité pédagogique ;

Les obstacles mis à toute formation permanente d'enseignants qui soit autonome et critique (refus quasi-systématique de tout stage en période scolaire, s'il n'est pas organisé par l'administration).

Cela revient à dire que, par-delà une SOLIDARITE MOTIVEE, notre attitude devant les cas de répression s'inspirera d'une CONTESTATION PERMANENTE A L'EGARD D'UN SYSTEME AUTORITAIRE qui tente de maintenir son pouvoir par un arbitraire sélectif et dont nous devons faire tomber le masque libéral, en opposant la réalité des faits aux proclamations de tous ordres.

Cela signifie également que nous estimons primordiales, pour une école que l'arrivée au pouvoir de la gauche pourrait modifier :

- La reconnaissance du droit à initiatives et à recherches collectives, ce qui suppose des moyens matériels et réglementaires ;
- La mise en œuvre d'un nouveau type de rapport enseignants-enseignés ;
- La définition d'un nouveau mode de culture, basé non plus sur l'ingurgitation et la régurgitation, mais sur la recherche d'une véritable maîtrise du réel »[2064].

Pour ce numéro, réapparaissent des citations d'Ivan Illich ; en l'occurrence les citations évoquent « les pouvoirs de l'enseignant » :

« En sa qualité de gardien de l'institution, son travail consiste, tel un maître de cérémonie, à guider ses élèves dans le dédale d'un rituel interminable, à veiller à l'observance des règles, à leur faire subir les différentes épreuves de l'initiation à l'existence…

En sa qualité de censeur des mœurs, il se substitue aux parents, à Dieu ou à l'Etat, et se charge de l'endoctrinement, instruisant des bonnes et mauvaises façons de se comporter non seulement à l'école mais dans la société toute entière… »[2065]

Plusieurs années séparent ce numéro des années d'émancipation où les Novateurs permettaient la prise de parole lycéenne ; en 1977, la situation est bien différente, car il s'avère que le Novateur lutte déjà pour sa propre émancipation.

Dans ce numéro, la revue publie des lignes de Félix Guattari. Le texte de Guattari dénonce les « micro-fascismes » :

« On se forme une image du fascisme en fonction de ce qu'on a vécu, ou de ce que nous en ont dit des personnes qui ont vécu l'hitlérisme et le mussolinisme. On pense que cela a été une période effrayante qui ne nous concerne plus directement. On le voit, en fait, comme une sorte d'aberration historique. Je crois qu'on se paie d'illusions ! Le fascisme hitlérien ou mussolinien n'a été qu'un essai qui a échoué et qui a été rejeté.

[2064] *Ibid.*, pp. 1-2.
[2065] *Ibid.*, p. 10.

Mais, depuis, on a continué d'affiner des modèles de pouvoirs répressifs aussi bien à l'Est qu'à l'Ouest. Je crois que si le capitalisme a fait alliance avec le socialisme bureaucratique pour lutter contre le fascisme, ce n'était pas dans un souci d'humanisme ou de défense des libertés, mais parce que ce modèle n'était plus viable et menaçait l'équilibre des forces internationales. Mais la recherche, l'expérimentation d'un système autoritaire fasciste est restée à l'ordre du jour aussi bien du capitalisme que du socialisme bureaucratique. Beaucoup de forces tendent aujourd'hui à la libération des énergies populaires et du désir de minorités opprimées de toutes sortes, et pour y faire face les pouvoirs en place ne cessent de renforcer les structures répressives. Mais pas nécessairement de façon massive. Ils adaptent la répression de façon à ce que les gens puissent l'intérioriser plus facilement. Ce qui ne signifie pas qu'ils s'adoucissent. Ses formes trop manifestes étaient mal tolérées, aujourd'hui, ce qui est recherché c'est une sorte de miniaturisation du fascisme ; et c'est dans ce sens que j'ai parlé de micro-fascisme. On ne va plus nécessairement employer des matraques ou des camps d'extermination ; on cherchera plutôt à contrôler les gens par des liens presque invisibles qui les attacheront d'autant mieux au mode de production capitaliste (ou socialiste-bureaucratique) qu'ils l'investiront sur un mode inconscient »[2066].

C'est dans cette dénonciation des « micro-fascismes », en tant qu'évolution du disciplinaire au contrôle, qu'émerge de nouveau la thématique de l' « autorité ». Un texte, signé de Nicole B., est intitulé « Le conditionnement de l'autorité » :

Le conditionnement de l'autorité :

« Je me demande comment on peut rendre autonome un enfant, un élève… quand on n'a pas essayé soi-même de prendre conscience du conditionnement et de la soumission entraînés par cette société où nous ne sommes que des moyens de production visant une efficacité. L'individu n'existe pas, il est dominé, surtout l'enfant sur lequel tout le monde a autorité, « dieu », l'état, les parents, les adultes enseignants, voire les passants qui s'arrogent d'autorité le droit de lui faire des remontrances. Lui n'a autorité sur rien, pas même sur lui.

L'enfant est soumis à l'adulte bien logiquement durant les premières années, l'enfant dépend de sa mère, et le dressage précoce auquel l'enfant est soumis dans les sociétés industrielles, et l'éducation traditionnelle mettent en forme chez lui le phénomène autorité.

Pourtant l'enfant, désireux d'atteindre son autonomie, a des fantasmes de destruction vis-à-vis de ceux qui paralysent cette autonomie et devient agressif et culpabilisé.

Au lieu d'apaiser sa culpabilité et de permettre à l'enfant de devenir autonome et indépendant affectivement, la culture ambiante, incarnée en premier lieu par les parents, fait en sorte d'accroître cette culpabilité, cette peur de l'abandon, au point que l'enfant au lieu de poursuivre son développement psycho-affectif prend le pli de se soumettre pour ne pas être abandonné à des dangers illusoires.

Ce conditionnement dressera le sujet à se soumettre à ceux qui représentent l'autorité et le pouvoir.

Je ne vois guère actuellement ce partage de ce pouvoir dans les classes ; quelques maîtres tentent des méthodes Freinet… mais ils sont vite considérés comme marginaux par les autres collègues, et cela ne contribue guère à diminuer le rôle d'autorité du directeur, qui a toujours la manière de rétablir l'ordre (circulaires, chantage…).

Dans ma pratique, j'ai à considérer le cas d'enfants « perturbateurs » ou « dyslexiques », « dysorthographiques ». Là encore ce sont des marginaux, ils n'acceptent pas la norme que le groupe-classe (élèves + enseignants) leur impose et ils réagissent. Ils entrent en conflit avec les institutions, l'école, la famille, mais « heureusement » on a créé des groupes d'aide psycho-pédagogique pour réadapter, re-normaliser ces « déviants » et là je suis un peu gênée : **faut-il aider des enfants à se trouver bien dans une société que l'on combat idéologiquement ?** »[2067]

De nouveau, l'autorité est convoquée et de nouveau, dans des conditions bien particulières, la dénonciation des abus du pouvoir. Or, le pouvoir n'est plus critiqué depuis son mode de circulation du système disciplinaire. Le pouvoir est ici dénoncé dans une nouvelle forme, que

[2066] *Ibid.*, p. 3.
[2067] *Ibid.*, p. 12.

Guattari nomme « micro-fascisme ». Ce que Nicole B. fait émerger comme problème, est une récurrence déjà constatée : la problématique de l'acte éducatif dans une société à combattre. Une différence fondamentale distingue les années 60 de ces années 70 ; cette différence réside dans le refus de présentation du monde. La jeunesse de 57 refusait davantage la présentation du monde que ces héritiers qui acceptent le principe de la notation.

3. « 1981 » : faire l'histoire ou l'impossible événement ?

Mitterrand arrive au pouvoir en 1981. Des manifestations de joie sont organisées le 10 mai par le parti socialiste. Ce début de septennat est placé « sous le signe de la résistance à l'oppression » et de la « victoire des opprimés »[2068]. Le symbolisme est très présent aux débuts de cette présidence comme peut l'attester le choix du premier ministre. Pierre Mauroy, homme de lutte populaire et militant, est ainsi choisi. On dénote la présence de ministres du PC dans le gouvernement Mauroy. C'est une gauche forte, unifiée et massive qui prend les rênes du pouvoir. Le ton est donné dès les premières orientations gouvernementales : relèvement des allocations familiales et projet de création de 55 000 emplois publics. Cette orientation politique marque la prise en compte à la fois des traditionnelles revendications des salariés et le récent état d'esprit de la masse depuis 1968. Cet « état de grâce » est basé sur un double projet : changer la société et libérer les forces de création individuelle. Pour cela, le gouvernement veut se baser sur un accroissement du rôle de l'Etat et une redistribution sociale. En juin de la même année, les socialistes, alliés aux radicaux de gauche, obtiennent la majorité absolue aux législatives ; plusieurs grandes lois sont votées : retraite à 60 ans, abolition de la peine de mort, semaine des 39 heures, quatrième semaine de congés payés. C'est ici un « véritable retour en force de l'histoire »[2069], analysable comme un « retour du refoulé ».

Ces quelques lignes se sont trouvées confirmées par la description de l'émergence de la parole lycéenne en 1968 dans la revue. Pour autant, ces quelques lignes vont-elles confirmer ou infirmer « 1981 » comme un événement pur ?

1. « La victoire, enfin, et l'autre côté »

Le numéro 195 des *Cahiers* est le premier numéro après l'élection de 1981. Un « billet du mois » est exceptionnellement placé en première de couverture ; « La victoire enfin », titre Pierre-Jean Galtayries :

> « On a gagné ! Comment retenir ce cri de joie, de libération, comment ne pas savourer ce succès, après tant d'amertumes et d'échecs politiques ? Nous saluons sans réserve l'élection de François Mitterrand, pour ce qu'elle est, et pour ce qu'elle annonce.
>
> Depuis plus de vingt ans, la domination écrasante d'un système économique et d'un pouvoir politique nous a fait vivre dans une société et dans une école où, malgré les soubresauts généreux de Mai 68, la routine et la tradition demeuraient les valeurs dominantes, où le fait d'enseigner et d'apprendre était, dans le cadre institutionnel, ramené à un acte de docilité. Avec, insinuante, insistante, la réapparition de concepts idéologiques rétrogrades soigneusement camouflés derrière l'exploitation effrontée de la notion de culture : les dons, l'élite, l'effort, l'efficacité, l'autorité… Au fil du temps, et sous le poids des contraintes administratives et des suspicions bureaucratiques, en dépit des recherches et des initiatives, en dépit des résistances individuelles et collectives, l'école, dans ses structures officielles du moins, s'est bloquée.
>
> C'est pourquoi, et sans faire aucunement d'une élection un acte magique la victoire de François Mitterrand Ŕ celle de la gauche, réunie malgré tout Ŕ nous paraît être un atout essentiel pour la relance de notre société et, avant tout, pour un remodelage de son avenir, donc de son école.

[2068] BORNE D. *Histoire de la société française*. Editions Armand Colin. Paris, 1988, p. 72.
[2069] *Ibid.*, p. 72.

L'avenir sera rude, bien entendu. Du moins pourrons-nous l'affronter à découvert, et avec de réelles chances. On a gagné, il faut maintenant réussir.

Bref, on est passé de l'autre côté… »[2070]

L'emploi de la formulation « de l'autre côté » laisse à penser une conception particulière des relations de pouvoirs. D'un côté, certains Novateurs traquent chaque évidence derrière laquelle se cacheraient des problématiques de la société ; de l'autre côté, les Novateurs pensent une opposition manichéenne entre des formes antagonistes d'organisation et de pouvoir. La propriété du pouvoir peut-elle augurer un changement de société ?

2. Inciter la parole

Cécile Delannoy et Jacques Georges s'expriment dès juin 1981 pour livrer leurs premières impressions suite à la victoire de la Gauche :

« Mais oui : sans complexe, nous nous sommes réjouis, la grande majorité des lecteurs des Cahiers, le soir du 10 mai et les jours qui ont suivi, et nous espérons recommencer bientôt. Ce n'est pas si souvent.

Mais dites donc, voilà belle lurette que les Cahiers portent en exergue : changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société. Ce qui voudrait bien dire que c'est un faux problème (l'œuf et la poule !) de savoir par quoi il faut commencer. Sans du tout dire que l'élection du nouveau président entraînera par sa seule vertu un changement de société, on peut au moins remarquer, laissant les gens de droite à leur grise mine, qu'une telle perspective est maintenant plus proche, ou plus vraisemblable, ou moins vraisemblable, comme vous voudrez »[2071].

L'heure est aux attentes des actions venant d'en-haut ; les Novateurs attendent de voir ce que va faire la Gauche au pouvoir :

« Un peu d'histoire, si vous permettez. A la veille des élections législatives de 1978, nous avons publié un numéro de Questions à (la) gauche, montrant que la victoire électorale serait un commencement plus qu'une fin. Qu'il y avait chez les enseignants bien des illusions et bien des alibis. Un seul exemple : nous attendons légitimement d'un nouveau pouvoir qu'il mette fin au scandale des classes surchargées, qu'il réalise enfin le slogan des 25 élèves par classe. Certes, c'est indispensable » [2072].

Puis, quelques lignes plus loin, de nouveau, Delannoy et Georges mettent en avant cette idée d'avenir à inventer :

« L'avenir est à inventer. Sans doute tout n'est pas possible tout de suite. Mais il y a des mesures significatives, qui peuvent être prises sans attendre. Et surtout, il faut que les enseignants se convainquent qu'ils sont eux-mêmes, individuellement et collectivement, responsables de l'image de l'école aux yeux de la population, et du devenir de la culture pour une large part, et que, certains obstacles politiques et réglementaires étant levés, c'est à eux de faire leurs choix et convaincre l'opinion de leur bien-fondé.

Le temps des formules est révolu. Il faut maintenant donner du contenu aux idées pour lesquelles nous avons combattu, et combattrons encore s'il le faut : 25 élèves par classe, dans une autre classe ; des équipes pédagogiques, qui ne soient pas de simples concertations sans effets ; ouvrir l'école sur la vie…

Nous avons changé de ministre, nous allons avoir des lois, des décrets, des circulaires. Mais nous-mêmes, que voulons-nous. Et, de nous-mêmes, que voulons-nous faire ? »[2073]

Jacques Georges et Jean-Michel Zakhartchouk poursuivent ce débat en septembre :

« C'est parti.

[2070] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 195, *Travailler sur ou à des textes*, juin 1981.
[2071] *Ibid.*, p. 1.
[2072] *Ibid.*, p. 1.
[2073] *Ibid.*, p. 2.

On va avoir 25 élèves par classe. Les auxiliaires vont être titularisés. L'inspecteur sera un gentil animateur. L'enseignement « libre » va être nationalisé. Etc.

Très bien, on est pour.

Mais, cela suffit-il à effacer ce « malaise enseignant », « cette crise de l'Ecole » dont on nous a tant rebattu les oreilles ?

Mais, va-t-on attendre de nouveaux textes, qui modifient les sections, les programmes, les examens, nos horaires, une réforme Savary qui viendra effacer la réforme Haby ?

Mais l'ennui des élèves, la sélection, etc., tout cela va-t-il disparaître par la grâce d'un soir de mai ou celle d'une Assemblée Nationale dont 113 des députés sont des enseignants ? »[2074]

Les Novateurs ne veulent pas attendre que tout se passe ; les Novateurs décident de s'organiser d'une manière similaire à l'organisation du mouvement Novateur dans les années 1960. Ils décident de préparer le terrain pour « demain », pour que « demain » ait lieu le changement :

« C'est demain qu'il faut amorcer le changement. Dès demain, avec des données d'aujourd'hui :

- avec nous, tels que nous sommes, formés ou pas formés,

- avec les enfants et les jeunes, « les jeunes d'aujourd'hui », désabusés ou excités, passifs ou violents,

- dans les bahuts qui existent, les neufs et les clairs, mais aussi les vieux et les sales, qui ne pourront être immédiatement remplacés,

- avec les parents, ceux qui poussent à la rénovation comme ceux qui s'effraient de tout écart par rapport à l'école qu'ils ont connue quand ils avaient dix ans.

Mais un système éducatif au service d'une société socialiste, libératrice, autogestionnaire, demande aux enseignants une autre conception de leur rôle, et de fonctionner autrement que s'ils étaient au service d'une société capitaliste, dominatrice et élitiste. Il y va de la crédibilité de tout propos sur l'école »[2075].

C'est donc l'heure de poser les questions essentielles en vertu de l'opposition « société socialiste » et « société capitaliste », nous disent les rédacteurs de l'époque. Il faut repenser l'incitation à la parole des enseignants, qui a été réenfermée depuis 1968.

Dans le sillage de ces élections présidentielles, des impulsions vont être données pour de nouveau proposer des choses. L'arrivée au pouvoir de la Gauche va permettre la réalisation de ces choses. C'est en ce sens que la revue *Les Cahiers pédagogiques* reçoit, début 1982, un Appel pour une rénovation du système éducatif.

Les premiers signataires de cet Appel présentent la particularité d'être pour la plupart des enseignants universitaires issus des Sciences de l'Education, dont notamment Jacques Ardoino, Hubert Hannoun et Viviane Isambert-Jamati.

Cet Appel, relayé et publié par la revue dans le numéro 200, se base sur un constat unanime de crise : la crise en éducation a touché tout le monde, des élèves aux parents, des enseignants aux éducateurs en passant par les chercheurs en Education. Une crise que l'Appel attribue aux conséquences d'une évolution de la population scolaire et de son environnement que n'a pas su prendre en compte le système scolaire.

[2074] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 196, *Le champ des possibles*, septembre 1981, p. 7.
[2075] *Ibid.*, p. 9.

Les tentatives de propositions et d'innovations existaient déjà par le passé, reconnaît l'Appel ; mais ce qui change la donne est la victoire de la Gauche. Cette victoire de la Gauche correspond à ce jour, enfin arrivé, où les expérimentations et les publications vont « servir à quelque chose ». Ce « jour » met le « peuple de gauche » dans une position différente, notamment dans son rapport au pouvoir. L'appel cite à cet endroit le discours des nouvelles autorités : « c'est votre victoire à tous, prenez des initiatives, faites des propositions, et pour cela, groupez-vous ».

Le moment est venu, poursuit l'Appel, de se grouper, éducateurs, enseignants, parents d'élèves, chercheurs en Education, pour réfléchir en commun à « la nécessaire rénovation du système éducatif ». La dimension de cette rénovation n'est pas théorique, mais davantage pratique, concernant les changements à effectuer : dans les méthodes pédagogiques, dans les contenus didactiques, dans les finalités sociales de l'Education.

Les premiers chantiers à travailler sont l'échec scolaire, ainsi que les principes d'évaluation et de sélection qui rendent possibles l'élite et la non-élite. Pour les signataires de l'Appel, une « révolution copernicienne » doit être mise en place pour centrer les finalités, non plus sur les exigences inégalitaires sociétales et sur les valeurs culturelles des « élites », mais sur « les enfants réels ». L'objectif est de « procurer à chacun sa part d'épanouissement et de bonheur ». Il faut réfléchir à cette inadaptation mutuelle entre le système scolaire et la population scolaire.

Il est temps de mettre en commun, de confronter les idées, « avant de se mettre d'accord sur un plan à proposer et à diffuser ». L'Appel propose dans un premier temps de « constituer des groupes de travail au niveau régional, dans le cadre de ce qu'on pourrait appeler par exemple Association française pour la rénovation du système éducatif, et qui serait constituée par des maîtres des écoles élémentaires, des collèges, des lycées et des organismes de formation continue et continuée, par des parents d'élèves, ainsi que par des chercheurs universitaires en Sciences de l'Education ».

La fin du texte porte sur deux points essentiels. Le premier point met en exergue le fait que cet Appel est une initiative, certainement parmi d'autres, mais que l'essentiel de la démarche doit être « d'entrer en contact et de travailler ensemble à une œuvre commune ». Le second point insiste sur l'idée que la référence à la victoire de la Gauche est indispensable par sa capacité à pouvoir déterminer historiquement une action possible :

> « […] il s'agit seulement de nous placer dans le cadre des nouveaux rapports entre le peuple et le pouvoir, et nullement de nous rattacher aux organisations politiques de la Gauche, encore moins à une de ses composantes […] »[2076]

L'Appel veut sensibiliser les partis de gauche, le Gouvernement, aux problèmes actuels de l'Education par une action sur l'opinion publique. Il faut préciser que cet Appel est publié alors que la revue lance de nouvelles rubriques. Dans le numéro 198, la revue énonce le projet de lancer trois rubriques, « Vous changez l'école », « Memento du prof novateur » et « Faits et idées ». La revue explicite le contenu de ces nouvelles pages à venir.

Les premières lignes des explications de cette nouvelle rubrique qu'est « Vous changez l'école », répondent à des lignes de Philippe Lecarme lorsque celui-ci écrivait :

> « L'utopie encerclée meurtrie
>
> se rend aux flics de l'évidence

[2076] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 200, *Jules Ferry : un centenaire pour faire quoi ?*, janvier 1982.

il y a du sommeil sur la France

l'hiver sera long les amis.

O mes copains d'une autre vie

le temps du rêve est bien fini »[2077].

Sabine Laurent répond que c'est la nostalgie qui est en train de s'enfuir dans la nuit, que les rêves et les utopies doivent être encore présents, car il faut que « […] quelques brèches s'ouvrent dans l'Education Nationale, espaces de liberté ou bulles d'oxygène ».

Elle reformule ensuite ce qui est l'épigramme de la revue : « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ».

Sabine. Laurent écrit :

> « Mot d'ordre paralysant, cercle vicieux si rien ne peut changer dans l'école tant que la société lui imposera ses contraintes en amont et en aval. Il faut bien le briser ce cercle, et le prendre par un bout, le nôtre, celui de notre pratique : changer l'école. Prendre le taureau par les cornes ».[2078]

Elle évoque la « grisaille » et la « morosité » mais elle parle des essais épars de certains éducateurs qui recherchent d'autres contenus, d'autres méthodes, et une autre organisation. Une recherche individuelle ou en groupe. La rubrique « Vous changez l'école » sera de quatre pages et sera « le carrefour où ceux qui ont essayé quelque chose en fassent part, difficultés et critiques comprises, pour en donner l'envie à d'autres […] ». Sabine Laurent explique qu'une réflexion a déjà commencé concernant la constitution d'un réseau de correspondants chargés d'un relais continu entre la revue et ce qui se passe dans leur ville, dans leur région.

La même démarche d' « ouvrir des brèches et des espaces de liberté » motive la création d'une deuxième rubrique, « Memento du prof novateur », dont l'objectif est de mettre à jour ce que permettent les circulaires nouvelles et anciennes et qui seraient ignorées ou méconnues.

La troisième rubrique, « Faits et idées », concernera « des informations et des points de vue sur diverses questions d'éducation […] ».

Il existe deux manières de participer :

- En envoyant des informations provenant de publications diverses ou de témoignages authentiques, donc des retours sur des faits jugés intéressants à proposer à la réflexion et qui seraient peut-être passés inaperçus sans cette participation.

- En envoyant des idées sur l'éducation depuis l'école ou en dehors de l'école susceptibles d'ouvrir un débat collectif ; Yves Klein précise, « (…) des idées qui si possibles fassent avancer le débat, qui provoquent une réponse, et aussi des problèmes non résolus de votre pratique quotidienne (au cas où quelqu'un aurait trouvé la solution) ».

Ce que propose cette rubrique est « […] un dialogue tous azimuts ; un réseau, tous lecteurs, tous écriveurs » :

[2077] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 198, *Et l'informatique*, novembre 1981.
[2078] *Id.*

« 1° - Un enseignant à la sortie de l'école est frappé par un élève : commentaire dans le journal local, tracts syndicaux, réactions en salle des profs, prises de position diverses : vous m'envoyez tout ça accompagné ou non de vos propres commentaires.

2° - A l'occasion d'actions locales (postes supprimés…) notez les éventuels changements dans l'attitude syndicale, chez les collègues de la nouvelle opposition ; si cela vous semble significatif, vous envoyez.

3° - Vous excluez un élève d'un cours : ça vous pose des problèmes : de conscience, d'administration. Vous voulez savoir comment on procède ailleurs, vous décrivez votre problème…

4° - Vous lisez dans la presse américaine le compte rendu d'un colloque sur l'enseignement des mathématiques, ça vous semble intéressant, vous en faites un résumé et vous me l'envoyez.

5° - Dans votre académie, événement concernant l'école que vous jugez important : vous relevez les articles de presse, éventuellement, vous allez voir sur place.

6° - Vous êtes tombé par hasard sur un document curieux, insolite, provocant, rare, scandaleux, comique… (un règlement de lycée, une page de vieux manuel scolaire, une copie d'élève, une lettre de parents…) vous m'envoyez la photocopie.

7° - Vous êtes dans un groupe, formel ou informel (le SNES, ou des « collègues de gauche ») ; vous y êtes bien à votre place, mais il y a quelque chose qui vous isole, ces décalages m'intéressent

8° - Vous en avez assez des dégâts dogmatiques et réglés d'avance comme une pièce qu'on récite, pour vous c'est moins évident, vous l'écrivez.

9° - Vous lisez dans cette rubrique une opinion qui vous choque, vous écrivez votre indignation.

10° - Il y a longtemps que les Cahiers n'ont pas publié sur un sujet qui vous semble important, vous sentez l'urgence d'un dossier, vous développez votre point de vue.

11° - Vous ne croyez pas du tout à ce qu'on fait dans cette revue et pourtant vous la lisez :

a) régulièrement, alors là, écrivez-nous vite et expliquez vos raisons.

b) une fois par un diabolique hasard, on vous a bien fait rire !

Ca m'intéresse, ne fuyez pas dans la facilité et le ricanement, faites-vous un peu mal, écrivez.

12° - Etc. »

Le numéro 200 résume en ces termes ce qui caractérise la rubrique « Faits et idées » :

« Des faits qui donnent à penser et des idées qui fassent agir. Voilà le centre de la cible, le point idéal de la visée. En réalité cette rubrique sera inévitablement dispersée et disparate. Pas d'unité rhétorique, de contenu ou de style, mais un seul critère : cette information, ce document, cette opinion, cette expérience, cet événement valent-ils que je les communique aux autres.

[…] Quant aux idées : celles qui posent problème, celles qui ne sont pas homogènes aux stéréotypes du groupe, celles qui déséquilibrent un débat, qui poussent plus loin, qui provoquent des répliques, celles qui posent des questions »[2079].

La revue recherche à l'occasion à constituer (« à reconstituer ») « un réseau de correspondants des C.R.A.P. et des Cahiers Pédagogiques ». L'objectif est de former des équipes pour travailler en commun, pour libérer la parole.

[2079] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 200, *Jules Ferry : un centenaire pour faire quoi ?*, janvier 1982.

VI VERS UNE ECOLE OUVERTE QUI CONTROLE

La littérature Novatrice continue de réfléchir à une évolution de l'espace scolaire et d'accompagner les réflexions ministérielles sur l'évolution institutionnelle de l'espace scolaire. Alors que l'espace scolaire se constitue de plus en plus en « système éducatif », les discours des Novateurs commentent toujours ces débats et ces évolutions.

1. Ouvrir l'Ecole

Le 21 et le 22 février 1971, le Congrès de la Fédération des C.R.A.P. se tient à Grenoble et évoque le thème de l' « école ouverte ». Cette thématique semble sur toutes les lèvres : l' « école ouverte », « un thème et une formule à la mode ? » lance Marc Genestet en ouverture du Congrès ; « oui et nous nous en réjouissons »[2080].

Quelques mois plus tard, un texte est de nouveau publié sur le thème de l'école ouverte :

« **ÉCOLE OUVERTE :**

« Nous avons tous besoin de nous représenter clairement à quel point l'école que nous avons fréquentée comme élèves, où nous enseignons et à laquelle nous sommes conditionnés est actuellement encore fermée.

Fermée, dans ses murs souvent rébarbatifs, ses grilles, ses portes dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles sont rarement accueillantes.

Fermée, dans ses habitudes de vie puisqu'un règlement, sage d'ailleurs dans les définitions traditionnelles des responsabilités civiles et administratives, subordonne à l'agrément du chef d'établissement l'entrée dans les locaux scolaires de toute personne étrangère au service.

Fermée, dans les objets de l'enseignement qui restent soumis à des programmes dans lesquels les préoccupations de notre temps ne trouvent que peu de place (qu'on songe aux textes littéraires offerts à nos élèves par les programmes actuels).

Fermée, dans ses fausses sécurités, héritées du temps où l'on pouvait croire à l'école comme à un milieu neutre, aseptisé, dans lequel sous prétexte de ménager à l'enfant une atmosphère sécurisante, on pouvait soi-même rester à l'abri des confrontations et des remises en questions ».

Ainsi s'exprimait Marc Genestet dans Inter-Crap N°27. Pour nous aider à préciser ce que serait l'école ouverte, pouvez-vous nous envoyer un témoignage sur un (ou plusieurs) des points suivants:

- les élèves sortent de l'école pour observer sur le vif le milieu extérieur.
- des personnes étrangères à l'établissement sont appelées à participer à la vie de l'école:
  - dans la classe même (interview...)
  - dans les clubs (animation…)
  - dans l'ensemble de l'établissement : journées portes ouvertes, expositions, spectacles, présentations de montages, fêtes...
- des adultes viennent au lycée dans une perspective d'éducation permanente :
  - cours du soir,

[2080] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 99, *Nos élèves et la poésie*, mai Ŕ juin 1971, p. 1.

- utilisation des bibliothèques, des salles de spectacle, des installations sportives. »[2081]

« Merci aussi de souligner en conclusion qu'il ne suffit pas que le bâtiment scolaire soit bien conçu, mais qu'il faudrait encore qu'on y développe les capacités de jugement et de création...L'un ne va pas sans l'autre. »[2082]

1.1. Un numéro, « Ouvrir l'Ecole »

Après un article de Jean Onimus, professeur à la Faculté des Lettres de Nice, en février 1973[2083], la revue consacre en mai 1973 un numéro entier sur le thème de l' « Ecole ouverte ». Ce dossier « Ouvrir l'Ecole » met en avant des micros-enquêtes prouvant la volonté à la fois forte et partagée pour concevoir une école ouverte.

Une enquête de Mme Line Vincent[2084] du Lycée Alain Fournier à Bourges, auprès des enseignants, donne les résultats suivants. Cent pour cent des enseignants interrogés sont favorables au principe même de l'école ouverte[2085]. Trente-trois pour cent sont favorables à la formule des journées Portes Ouvertes ; cinquante-huit pour cent sont indécis et ne se prononcent pas de manière tranchée. Un enseignant sur quatre est favorable à des réunions parents-professeurs plus suivies ; trois sur quatre y sont défavorables. Trois enseignants sur quatre sont favorables à l'intervention de personnes étrangères à l'établissement appelées à participer à la vie de l'école (interviews, clubs..)[2086]. Concernant les visites des parents en classe, les enseignants sont favorables pour seize pour cent[2087] ; ils sont quatre-vingt trois pour cent défavorables[2088]. Une forte majorité d'enseignants, quatre-vingt onze pour cent, sont favorables[2089] à l'Education Permanente pour les adultes ; huit pour cent y sont défavorables[2090].

Mme Line Vincent se penche également sur le public élève[2091], et les élèves de second cycle plus particulièrement. La presque totalité (« 100 pour cent environ ») de ces élèves sont « entièrement favorables à toute expérience d'Ecole Ouverte (sorties, visites, interviews, clubs…) » et « voient d'un très bon œil l'intervention de personnes étrangères à l'établissement. Certains proposent une généralisation systématique de ces visites. Par exemple : des conférences-débats animées par des « gens de métier » qui viendraient parler de leur métier pour l'information des élèves [et] des visites d'usines, bureaux, administrations commentées ».

[2081] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 100, *Antibabel*, octobre 1971.
[2082] *Id.*.
[2083] Jean Onimus, « L'école ouverte », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 111, *La presse à l'école*, février 1973, pp. 3-5.
[2084] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 114, *Ouvrir l'école*, mai 1973, p. 5.
[2085] Le tableau originel comprend l'annotation « à condition qu'on montre les conditions réelles dans lesquelles professeurs et élèves travaillent. Exemple : que les parents visitent un couloir un jour de classe et de pluie avec l'absence normale de surveillants ».
[2086] Le tableau originel comprend l'annotation « oui, si on les appelle. » « Avec discernement et à condition que cela ne devienne pas systématique : le professeur ne doit pas s'en remettre aux autres ». « Oui, mais lorsque les foyers auront les moyens de vivre (crédits) ».
[2087] Le tableau originel comprend l'annotation « De visite à contrôle il n'y a qu'un pas ». « Non ! » « les parents ne peuvent pour la plupart, juger du travail accompli ».
[2088] Le tableau original comprend l'annotation « A voir… mais discutable ». « Ils peuvent venir ! »
[2089] Le tableau originel comprend l'annotation « Avec quels crédits ? ». « Qui s'en occuperait ? ». « Si cela n'entraînait pas de participation ». « Sous quelle forme ? ». « Souhaitables, mais nos établissement ne s'y prêtent pas bien souvent ; qu'on nous fasse des salles de réunion, qu'on forme des animateurs, et qu'on les paie décemment ».
[2090] Le tableau originel comprend l'annotation « Pas de travail supplémentaire : le danger est surtout là ; il s'agit moins de sauvegarder notre indépendance que de se laisser dévorer notre temps ».
[2091] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 114, *Ouvrir l'école*, mai 1973, p. 5.

Ce que les Novateurs souhaitent, c'est au final un peu de flexibilité ; comme le formule ce songe de Jean Delannoy en décembre 1970[2092] : flexibilité du groupe ; flexibilité de l'emploi du temps ; flexibilité du programme ; flexibilité des locaux[2093].

L'ouverture est un énoncé considéré à différents degrés. Jacques Blaize, professeur de philosophie, Cécile Delannoy, professeure de français à l'Ecole Normale de Nantes, et Jean-Yves Lescop, professeur de français, du Centre Régional de Formation des P.E.G.C. à Nantes, réfléchissent dans le numéro 114 de Mai 1973, à « quel(s) type(s) d'analyse sous-tend(ent) l'affirmation : il faut ouvrir l'école ? » :

> « S'il ne s'agit que de supprimer quelques grilles, assouplir certains règlements pour faciliter le mouvement de l'intérieur vers l'extérieur et vice versa, moderniser les programmes, diversifier les activités, etc., l'unanimité se fait facilement. Du moins en surface. Car si l'on va plus au fond, on découvre à l'expression *ouvrir l'école* des sens différents »[2094].

Cette réflexion part d'un constat :

> « Tout en effet est cloisonné à l'école : l'espace (en salles), l'horaire (en tranches), la population (selon un découpage vertical en sections, et horizontal en niveaux), le « savoir » et les « compétences », en disciplines »[2095].

Cette école fermée sur elle-même, est un des aspects du « décloisonnement de la *vie*, de la société tout entière, en *institution* » :

> « Tout l'effort de la civilisation occidentale depuis le XVIe siècle a tendu à rationaliser l'existence : organisation de l'espace urbain ou national (lieux de travail et zones résidentielles ; sites protégés ou privatisés ; grands axes de circulation), organisation du temps (Lewis Mumford dit que c'est le couvent qui a donné le premier exemple de bizutage, transposé ensuite au collège au XVIe siècle, puis à l'usine au XIXe siècle), regroupement « logique » des individus en classes sociales (par quartiers), selon l'âge (maisons de jeunes, résidences du 3e âge), selon l'état de santé (cités hospitalières avec pavillons spécialisés, hôpitaux psychiatriques), etc. »[2096].

La démarche de ces trois enseignants nous rappelle une manière de penser proche de Foucault et Deleuze, notamment quand il est question de « casser les mots » :

> « Et que l'on ne prenne pas nos questions pour des interrogations purement rhétoriques : les réponses sont loin de nous paraître toujours claires. Notre démarche est du type : si par la phrase « il faut ouvrir l'école » on veut dire ceci : « … », alors on sous-entend cela : « … ». Et la question que nous posons est : ceux qui affirment « ceci » ont-ils mesuré exactement les conséquences et les implications de leurs affirmations ? »[2097]

Que sous-entend l'ouverture ? Quel mouvement cela sous-tend ?

1.2. Modélisation et questionnement

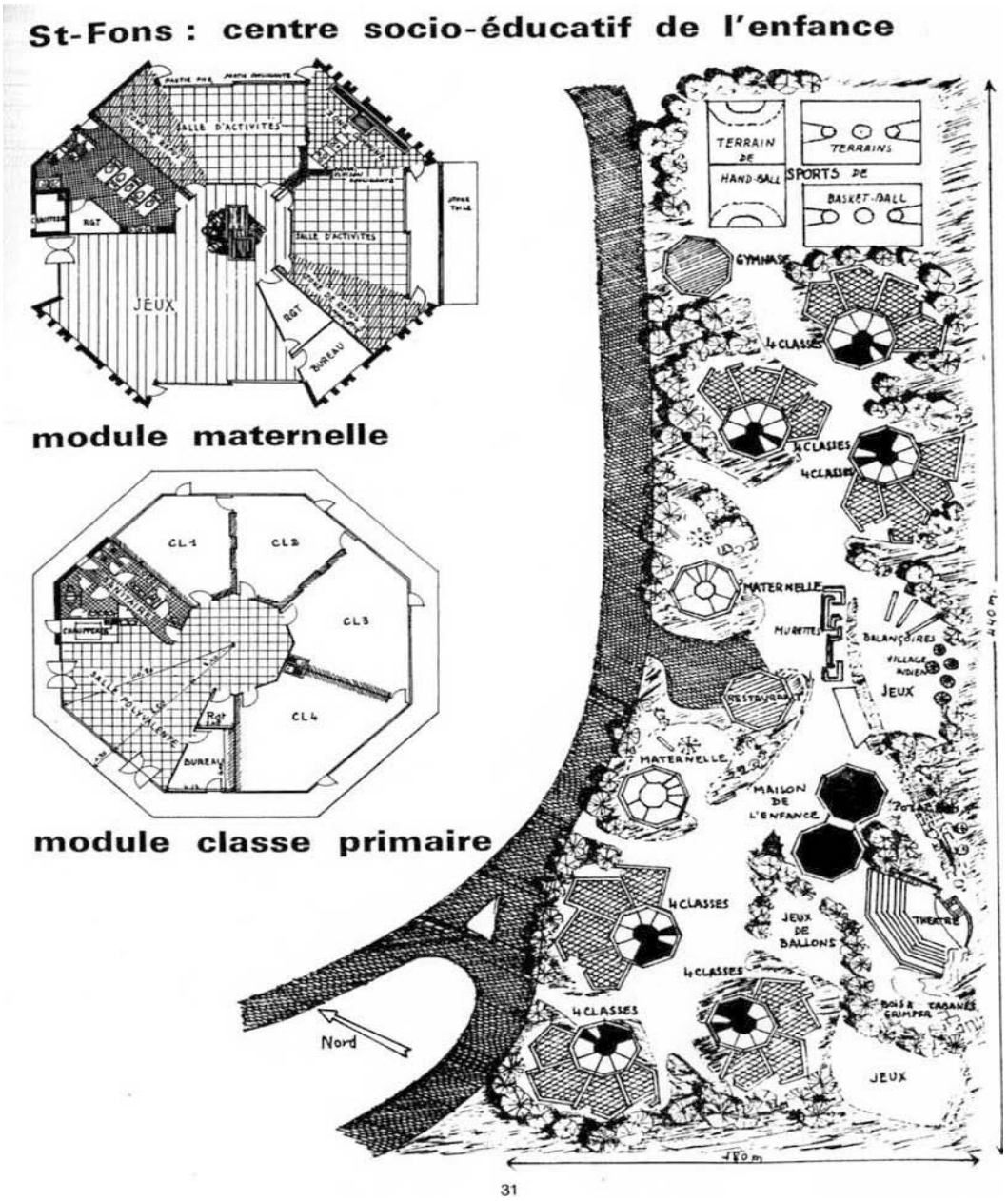
Deux extraits de texte nous montrent les nombreux détails d'envergure que comprendrait une ouverture de l'école.

L'école ouverte de Saint-Fons (Rhône) est par exemple conçue pour assurer l'éducation globale et permanente de l'enfant grâce à une action concertée et coordonnée[2098]. Trois

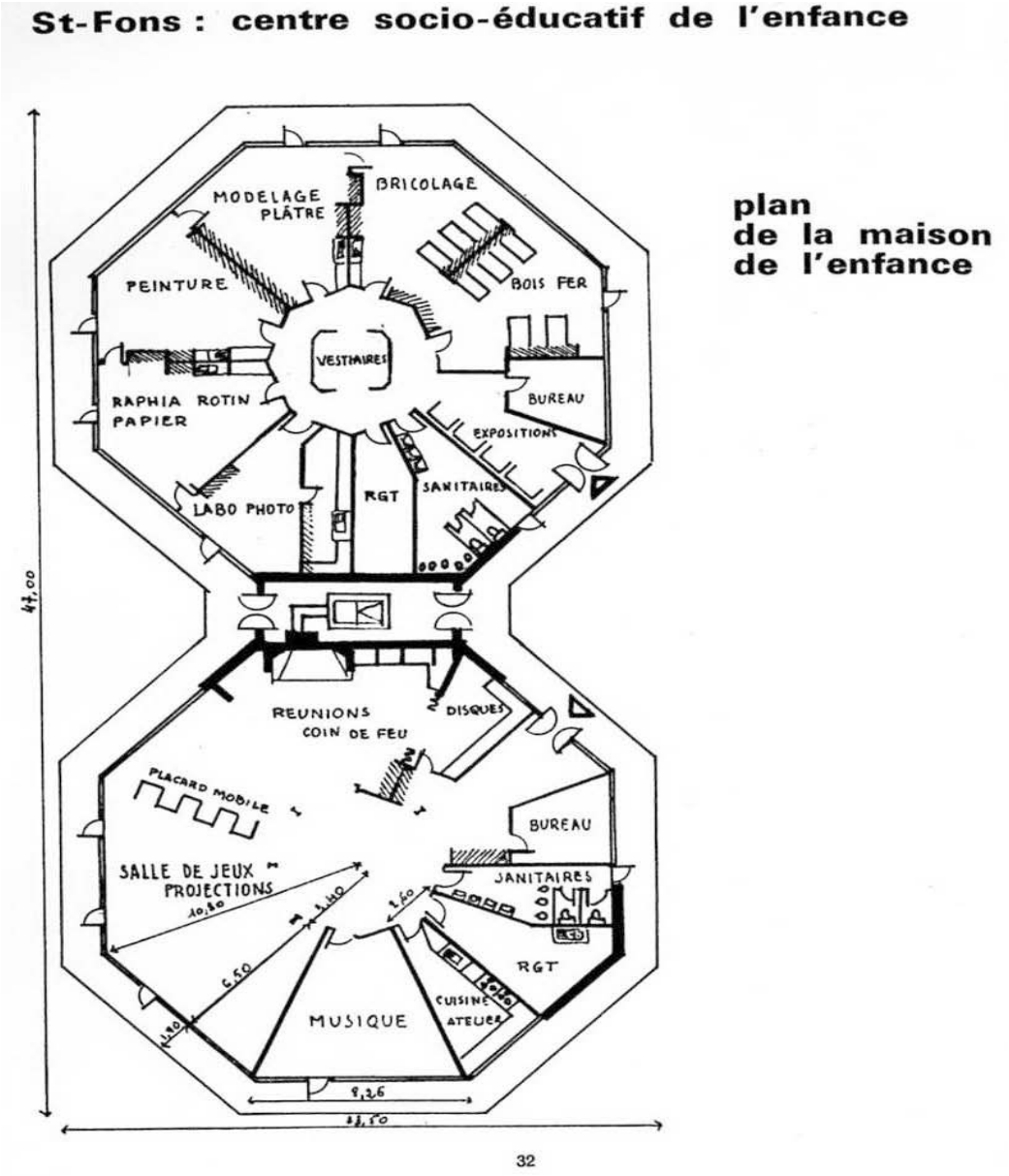
[2092] Cf. annexe.
[2093] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, p. 94.
[2094] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 114, *Ouvrir l'école*, mai 1973, p. 37.
[2095] *Ibid.*, p. 37.
[2096] *Ibid.*, p. 37.
[2097] *Ibid.*, p. 37.
[2098] *Ibid.*, p. 30.

niveaux composent cette action pour une école ouverte. Concernant le niveau des espaces et des locaux, il s'agit de regrouper dans un même ensemble socio-éducatif, les locaux et les espaces d'enseignement et de loisirs. Concernant le niveau des temps de vie de l'enfant, l'ensemble socio-éducatif est utilisé, en quelque sorte est disponible, pendant et en dehors de ces temps d'enseignement[2099]. Concernant le niveau des interventions des différents co-éducateurs, l'ensemble socio-éducatif se distingue par son « ouverture vers le monde extérieur », par des méthodes pédagogiques appropriées (méthodes actives Ŕ groupes de niveau Ŕ pratique du tiers-temps Ŕ centre documentaire Ŕ enseignement programmé Ŕ nouveaux rapports enseignants-enseignés) »[2100]. L'école ouverte présente la particularité de « [rassembler] en un même lieu des espaces libres aménagés ou construits qui serviront aussi bien au scolaire qu'au post-scolaire »[2101].

[2099] En l'occurrence, les soirées, les jeudis, et les petites vacances.
[2100] *Ibid.*, p. 30.
[2101] *Ibid.*, p. 30.



Ci-dessus une modélisation d'une Ecole ouverte



Ci-dessus un plan d'une maison de l'enfance :

L'ouverture reformule certaines problématiques.

- L'opposition travail-loisir est posée. Il faut insister sur la nécessité de « mettre plus tôt les jeunes face aux réalités du travail adulte, c'est-à-dire du travail productif »[2102] ; ou il faut insister sur la nécessité de « préparer autant les jeunes à vivre dans une civilisation des loisirs qu'à s'intégrer au monde du travail »[2103].

- L'Ecole Ouverte remet en question une autre opposition, entre famille et école. Le couple école/famille serait vécu par l'enfant sur le modèle d'opposition travail/famille. Pendant des initiatives ponctuelles, les parents, les élèves et les maîtres fréquentent les mêmes locaux : pour la fête de l'école par exemple. En règle générale, on ne rentre pas dans les

[2102] *Ibid.*, p. 38.
[2103] *Ibid.*, p. 38.

écoles ; pourtant, l'Ecole rentre dans les foyers : « on sait ce qu'elle attend des parents, que les devoirs soient vérifiés, les punitions signées, les leçons récitées »[2104]. Toute une hiérarchie est palpable : « […] le maître peut *convoquer* les parents, et […] les parents *demandent* un entretien au maître »[2105]. L'Ecole Ouverte se place en rupture de cette soumission des parents à l'école, dans le sens où l'Ecole a compétence dans l'orientation des élèves pendant que les parents ne peuvent avoir accès aux conseils de classe. L'Ecole Ouverte propose que « les parents exercent une responsabilité au grand jour, dans l'école même, classes y compris, dans les diverses activités, travail y compris, ce qui implique d'assumer les tensions et contradictions inévitables, et ceci face aux enfants »[2106].

- L'Ecole Ouverte pose la question du rapport à la vie et à la connaissance. L'Ecole Ouverte repose sur une inversion dans le raisonnement : on apprenait à connaître puis à vivre en quelque sorte ; l'Ecole Ouverte semble prétendre que la vie elle-même est connaissance. Dans ce refus, ce revirement, plusieurs convergences sont visibles sur deux constellations différentes : tout d'abord entre « le fait « hippie », la renaissance de l'idée de « vie en communauté », un certain spontanéisme, le thème illichien de la « convivialité » et ensuite entre « l'idée illichienne que seule la vie est vraiment éducative, l'idée « freinetiste » que seule l'expérience tâtonnée permet la conquête d'un savoir, l'idée rogérienne que personne ne peut apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre, les efforts de pédagogues « rénovés » pour mettre en œuvre une pédagogie globale et pour partir des intérêts et du vécu individuel des élèves, la redécouverte de l'imagination, de la créativité, de la sensibilité artistique »[2107]. Tous ces énoncés sont dirigés vers un même front, « une contestation *sauvage*, non analysée, de ce qui est senti comme l'impérialisme de la démarche scientifique »[2108].

L'ouverture pose plusieurs questions :

> « Comment définir, reconnaître et exercer des compétences différentes, comment délimiter et imbriquer les disciplines et activités diverses, comment se concerter pour apprécier l'évolution des enfants ? »[2109]

1.3. En finir avec le disciplinaire

L'idée relative aux Centres Educatifs et Culturels repose sur des contestations d'ordre général. L'école traditionnelle est « un monde trop fermé, trop replié sur lui-même, qui ne débouche pas assez sur le réel, l'activité et la culture vivante, ne s'ouvre pas suffisamment sur la cité et l'environnement, tend plus à transmettre des connaissances intellectuelles qu'à développer les divers aspects de la personnalité et à former des citoyens responsables »[2110].

La formation permanente constitue « une nécessité dans un monde où les connaissances évoluent sans cesse et où les métiers se transforment à un rythme accéléré »[2111]. Le développement de la vie urbaine et des agglomérations modernes, dans le cadre de la civilisation industrielle, peut provoquer « un mode de vie anonyme, uniforme, déshumanisé et dépersonnalisé ». Pour éviter cette situation, il faut développer les moyens, les possibilités de détente, de loisirs, de sports et de culture.

[2104] *Ibid.*, p. 39.
[2105] *Ibid.*, p. 39.
[2106] *Ibid.*, p. 39.
[2107] *Ibid.*, p. 39.
[2108] *Ibid.*, p. 39.
[2109] *Ibid.*, p. 39.
[2110] *Ibid.*, p. 11.
[2111] *Ibid.*, p. 11.

Les structures traditionnelles d'enseignementt, de culture et de sport, sont « beaucoup trop cloisonnées dans leur esprit », il en est de même pour l'architecture des établissements, « pour jouer pleinement leur rôle respectif et pour permettre une symbiose et une complémentarité nécessaires ; en particulier ce cloisonnement empêche le plein emploi des installations et constitue un gaspillage désolant »[2112].

En considérant ces propositions, il est « tentant » de concevoir de « grouper dans un même ensemble architectural, un établissement d'enseignement, une maison de la culture dotée d'un théâtre, de salles de réunion et d'ateliers, une bibliothèque, des équipements audio-visuels, un centre d'information sociale, un foyer de jeunes travailleurs, un lieu de rencontres et de colloques, un centre sportif, un village de vacances ; etc. »[2113]. Concevoir de tels ensembles pourrait permettre « l'interpénétration de domaines, d'activités complémentaires et leur enrichissement réciproque par cette complémentarité, la possibilité pour chaque secteur d'utiliser les moyens et les équipements de tout le centre, et le plein emploi de toutes les installations »[2114]. Telle est la visée de ces projets de création des Centres Educatifs et Culturels.

Faire partie d'un Centre Educatif Culturel pourrait être avantageux pour l'Ecole. Puisque « côtoyant des travailleurs qui viendront prendre place sur les bancs de la classe ou dans les cabines du laboratoire audio-visuel, rencontrant à la bibliothèque leurs parents ou leurs voisins, susceptibles de participer eux-mêmes, à partir d'un certain âge, à la formation permanente des adultes, les élèves seront profondément sensibilisés à l'idée que l'éducation, l'instruction et la formation sont du domaine de toute une vie et non réservés au seul âge scolaire »[2115].

Puisque, « disposant, dans la journée, de différents ateliers de création et de technique de la Maison de la Culture pour tous (ouverts le soir aux jeunes travailleurs), informés de toutes les activités artistiques et culturelles du Centre (expositions, colloques, concerts, programme de cinéma, etc.), pouvant utiliser les installations du Centre, ses salles de réunion et de fête pour leurs propres manifestations, les élèves de l'établissement scolaire, pourront acquérir plus facilement le sens de la culture contemporaine, vivante et créatrice, si nécessaire à l'homme de demain »[2116].

Puisque, « participant à des activités collectives, d'autant plus conscients d'appartenir à une communauté que cette communauté interfère avec d'autres, informés du jeu des intersections des ensembles composant le Centre Educatif Culturel, connaissant l'existence du Centre d'aide sociale voisin, côtoyant le foyer des jeunes travailleurs, les élèves trouveront dans leur environnement de quoi s'ouvrir à la dimension sociale, le C.E.C. offrant par sa structure polyvalente et par l'interférence de ses activités un terrain tout à fait favorable au développement des trois grandes composantes de la finalité de l'Ecole Moderne. Mais cette structure d'interférence, si favorable soit-elle, ne suffira pas à remplir ce que propose l'école, si l'enseignement ne sait pas s'adapter à cette structure et utiliser à plein les possibilités qu'elle lui offre. Il est nécessaire qu'à une école architecturalement ouverte sur la vie corresponde une pédagogie ouverte »[2117].

[2112] *Ibid.*, p. 11.
[2113] *Ibid.*, p. 11.
[2114] *Ibid.*, p. 11.
[2115] *Ibid.*, p. 11.
[2116] *Ibid.*, p. 11.
[2117] *Ibid.*, p. 11.

La thématique de la coordination des disciplines complète cette rationalisation de l'espace, puisqu'elle fait référence à l'énoncé de décloisonnement (« décloisonnement des disciplines plutôt que coordination véritable »)[2118]. Cette coordination des disciplines peut être de trois types : transdisciplinaire, pluridisciplinaire, et interdisciplinaire.

A ce titre, la coordination est de type transdisciplinaire quand « le professeur est amené à franchir les limites de sa propre discipline » en se considérant « un peu comme polyvalent »[2119] ; la coordination est de type pluridisciplinaire quand des professeurs se concertent « pour l'harmonisation de leurs méthodes et de leurs programmes », et/ou « pour consacrer une partie de leur enseignement à un thème en commun »[2120] ; la coordination est de type interdisciplinaire quand l'étude est, partiellement ou plus, en commun.

1.4. Une Ecole en lien avec les entreprises

Cette ouverture à la vie se mue peu à peu en une ouverture au marché professionnel. Cette ouverture aux réalités professionnelles va rapprocher deux mondes, l'Ecole et l'Entreprise ; c'est en tout cas le mouvement initié par un premier pacte national et la loi du 5 juillet 1977, qui entend favoriser l'ensemble des entreprises, les contrats emploi/formation, les stages pratiques, les stages de formation, et un nouvel essor à l'apprentissage. Un second plan pour l'emploi couvre la période de juillet 1978 à juillet 1979, et instaure une exonération fiscale pour les entreprises embauchant des apprentis. Un troisième plan, couvrant du 1er juillet 1979 au 31 décembre 1981, vient compléter ces différents avantages. 550000 places seront pourvues au 31 décembre 1977 (dont 338220 embauches avec exonération fiscale) ; 275037 seront pourvues avec le second plan[2121].

Madeleine Figeat estime alors que ces mesures ne font que renforcer les conditions d'exploitation et de domination[2122] et effectivement, ce rapprochement de l'Ecole et de l'Entreprise suscite de nombreuses interrogations chez les Novateurs, qui, en règle générale, restent très sceptiques.

En janvier 1987, Michel Tozzi ouvre le dossier « Ecole et entreprise : le flirt ? » par ces mots :

> « Les mouvements pédagogiques n'ont pas attendu Chevènement et le C.N.P.F. pour plaider l'ouverture de l'école. Mais ils parlaient d' « éveil », d'ouverture sur la « vie », de « monde », d' « environnement », plutôt que de « vie active », de « monde du travail » (malgré Freinet) et surtout d'entreprise. La vision eût semblé réductrice, trop économiste, car on pensait d'abord « éducation et bonheur de l'enfant », « préparation du futur citoyen », « désaliénation du producteur-consommateur », avant la qualification et surtout l'adaptation du chômeur-travailleur.
>
> Cette problématique date, on le sent bien. Les relations école-entreprise sont aujourd'hui, et c'est nouveau en France, un thème porteur des gouvernements de droite et de gauche, du patronat, des syndicats ouvriers et enseignants, des élèves… et du milieu enseignant. (Tout arrive !) Est-ce une mode, un pseudo-consensus, une convergence durable ? Le C.R.A.P., à travers sa revue, veut éclairer ce débat qui est le sien, c'est-à-dire pédagogique, sans ignorer naturellement les dimensions économiques, politiques, idéologiques »[2123].

[2118] *Ibid.*, p. 40.
[2119] *Ibid.*, p. 41.
[2120] *Ibid.*, p. 41.
[2121] Madeleine Figeat, « De nouvelles formes d'utilisation de la main d'œuvre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°187, *Les jeunes et le travail II*, octobre 1980, pp. 1-4.
[2122] *Ibid.*, p. 4.
[2123] Michel Tozzi, « La porte ouverte ou les verrous ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 250, *Ecole et entreprise : le flirt ?*, janvier 1987, p. 6.

Et cette position des militants en 1987 reste en fait assez floue, soulignant les aspects profitables des liens Ecole-Entreprise dans le cadre de l'alternance tout en restant méfiant du sens qui traverse le rapprochement des deux espaces bien différents originellement que sont l'Ecole et l'Entreprise.

2. Sécuriser l'Ecole

Le souci d'ouvrir l'Ecole a conduit paradoxalement les Novateurs face à des réalités bien éloignées de leurs aspirations. Le souci de garantir la sécurité va engendrer la même situation paradoxale.

En effet, en mai 1974, la revue s'intéresse à un fait qui a ému, l'incendie d'un collège ; le dossier a pour titre « Le 6 février 1973 brûlait le CES Pailleron… » [2124]. Cet épisode représente bien la thématique de la sécurité et l'éloignement des Novateurs de leurs aspirations initiales.

2.1. Rappel des faits

La revue relate les faits en commençant par des témoignages d'enfants. Le 6 février 1974, vers 19h40, une forte flamme apparaît à l'entresol du C.E.S. L'établissement est situé au 33, rue Edouard-Pailleron, dans le XIXe arrondissement. De suite, les voisins téléphonent aux pompiers, à police-secours. Mais pendant ce temps, le feu s'étend. De l'arrière des immeubles, on voit l'intérieur de la salle coopérative où vient de se déclarer l'incendie. Dans la salle, la flamme est montée, s'est étendue et développée en haut de la pièce, sous le faux plafond [2125].

Depuis les H.L.M. aussi, certains ont vu le feu à côté de l'escalier à l'entresol. Les flammes sont montées très haut avec une grande fumée noire. Une personne a crié vers le C.E.S. pour avertir le professeur qui faisait cours au deuxième étage. Il s'agissait de Madame Kremen, en salle 201. Elle a passé la tête par la fenêtre, vu le feu, et toute la classe est partie. A ce moment, la lumière s'est éteinte. Il est alors 19h44[2126].

Pendant près de six minutes, professeurs et élèves vont tenter de se porter secours et de trouver des issues de secours[2127]. La revue raconte qu'à cet instant, les gens savent que des enfants sont présents à l'intérieur de l'établissement. Deux personnes dont un garagiste prirent une échelle de manière à faire descendre les enfants qui s'étaient réfugiés en salle 210. Les pompiers arrivent quelque temps après et font ce qu'ils peuvent pour sauver les enfants.

Une vingtaine d'enfants seront sauvés sur l'ensemble des quatre classes. La revue estime que ces enfants ont pu être sauvés pour les raisons suivantes :

- le feu était au-dessus et au-dessous de M. Jolivet, mais pas dans sa salle,

- la salle 210 donnait sur une terrasse, et l'échelle du garagiste a pu permettre de sauver des enfants[2128].

[2124] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 124, *Pailleron, Nice, Sarcelles, Canteleu… Pourquoi des écoles brûlent-elles ?*, mai 1974.
[2125] *Ibid.*, p. 4.
[2126] « Tous les témoignages « s'emboîtent » les uns dans les autres en prenant comme moment de référence l'extinction des lumières dans le C.E.S. (19h44) ».
[2127] Cf. en Annexe.
[2128] *Ibid.*, p. 5.

Les raisons pour lesquelles certains n'ont pu être sauvés sont, selon la revue, les suivantes :

- parce que le feu s'est propagé à une vitesse incroyable,

- parce que l'escalier d'accès aux classes a été immédiatement en feu,

- parce que dès le début de l'alerte, les possibilités d'évacuation étaient quasiment nulles,

- parce qu'il n'existait aucun dispositif automatique d'alerte (indicateur de fumée, sirène…),

- parce que l'éclairage de sécurité était ou inexistant ou totalement inefficace[2129].

Le lendemain, personne ne saisit réellement ce qui s'est passé. Les affirmations se multipliaient, puis les démentis se succédaient : « les vrais responsables, on ne les connaîtra jamais » [2130], dit-on alors. C'est le dimanche 11 que l'on apprend qu'il s'agit en réalité de l'acte de deux élèves.

2.2. Réactions

C'est alors que les tenants de l'ordre moral se déchaînèrent. M. Fouchet tout d'abord :

> « De toute ma vie je n'ai jamais éprouvé un tel sentiment de honte et de tristesse, et presque d'accablement. Voilà où mènent l'absence d'élévation morale, l'abdication des adultes, le déferlement de la violence et de la pornographie » [2131].

Le 11 février 1973, M. Peyrefitte fait également une déclaration :

> « Appentis sorciers, ces adolescents qui allument des incendies sans se préoccuper des conséquences. Mais surtout, apprentis sorciers, ces adultes qui abdiquent leurs propres responsabilités, ces adultes qui combattent toute autorité parce qu'elle est l'autorité.
>
> Apprentis sorciers, certaines associations politisées des parents qui prennent systématiquement le parti d'un élève contre la direction ou contre le maître qui l'a puni.
>
> Apprentis sorciers, ces adultes qui traumatisent la jeunesse en l'entraînant dans leurs propres querelles, et en faisant la propagande de la violence » [2132].

Plusieurs articles n'en appellent plus à la fatalité ; les deux élèves sont devenus les boucs-émissaires : le journal *Le Parisien* du 12 février écrit que « 6 écoliers avaient mis le feu pour se venger de mauvaises notes », le même journal le lendemain décrit « un groupuscule de criminels », et *Minute* évoque « des enfants d'une sale époque » [2133].

La revue explique l'atmosphère dans laquelle émerge cette affaire :

> « En cette période électorale, une campagne de presse allait se déclencher contre *« le manque de discipline et la démission des parents »*, tendant à faire oublier le danger évident de la construction. Enorme manipulation de l'opinion pour monter les parents contre les enfants, accroître la méfiance entre eux… et éviter de voir mise en évidence la responsabilité de ceux qui avaient fait construire » [2134].

[2129] *Ibid.*, p. 5.
[2130] *Ibid.*, p. 8.
[2131] *Ibid.*, p. 8.
[2132] *Ibid.*, p. 8.
[2133] *Ibid.*, p. 8.
[2134] *Ibid.*, p. 8.

Néanmoins, les témoins directs ne comprenaient pas comment un geste d'enfant avait pu avoir autant de conséquences. C'est ainsi que des personnes menèrent l'enquête :

> « Le 11 mars sur le Marché Secrétan, puis le 14 mars dans un article du journal *« Libération »*, des habitants du quartier, regroupés dans le *« comité pour la vérité sur l'incendie du C.E.S. Pailleron »*, publiaient les premiers résultats de leur enquête. Le développement de l'incendie était mis en évidence par le regroupement des témoignages : plusieurs foyers étaient apparus très vite. Ils s'expliquaient par la présence de vides communiquant entre eux dans tout le bâtiment, et par la combustion des cloisons. Le trajet du feu était révélé, et l'enquête popularisée sous la forme de dessins très simples » [2135].

Le 15 mars, M. Fontanet recevait l'association en question, mais tentait de dégager la responsabilité de ses services. La position du ministre est claire : selon lui, aucun tribunal administratif ne peut condamner les fonctionnaires responsables.

Le fait que cette affaire soit en rapport avec la mort d'une vingtaine de personnes a permis à l'association de placer l'affaire sur le plan pénal, en se basant sur l'article 319 du code pénal, et en demandant des inculpations.

Pendant ce temps, l'enquête sur place se poursuivait avec les moyens du bord. Le 3 mai, les responsabilités sont établies et les responsables sont nommés. Le rapport administratif, entre les mains du Ministère depuis le 25 février, est communiqué entièrement quelques jours plus tard. Le 23 juillet, le rapport des experts est rendu au juge d'instruction et communiqué aux parties civiles. Tout semble concordant entre « l'enquête menée par tous » et les conclusions des experts. Le 17 juillet, les familles des victimes demandent 13 inculpations, dont 6 seront rapidement prononcées. On trouve dans cette liste des architectes, des directeurs de la DESUS, des responsables du Service Constructeur de l'Académie de Paris, des personnes de « Constructions Modulaires », des personnes de l'entreprise SEMIP, des personnes de GDF, et une personne de la SOFEC[2136]. Il s'est avéré visiblement que le faux-plafond ne protégeait rien, que l'escalier n'était pas cloisonné et que la structure métallique n'était pas protégée[2137].

Pour sensibiliser les foules et éviter d'autres drames, l'association a terminé pendant ce temps la réalisation d'un film qui est mis à la disposition des parents et des enseignants qui ont pour préoccupation les problèmes de sécurité dans les établissements scolaires[2138].

2.3. Demande de sécurité

Les enfants incriminés avaient un profil en vertu duquel plusieurs explications étaient possibles : difficultés familiales, troubles psychologiques, conflits ponctuels avec les enseignants, révolte contre l'institution, embrigadement, etc.[2139]

C'est ce créneau qui permit le déferlement de propos dénonçant la sauvagerie et l'amoralité de certains enfants, le laxisme des parents et des enseignants, le manque d'autorité et de discipline.

C'est une mise en accusation de l'enfance, qui n'est pas ici le symbole du renouveau de l'humanité mais qui renvoie à un être imparfait, à protéger des autres et de lui-même. Mise en accusation de l'éducation, comme étant trop laxiste. Elle ne permet pas la moralité et la discipline chez l'enfant. Parents et enfants sont ici mis en cause.

[2135] *Ibid.*, p. 10.
[2136] *Ibid.*, p. 10.
[2137] *Ibid.*, pp. 14-17.
[2138] *Ibid.*, p. 10.
[2139] *Ibid.*, p. 26.

Face à ces réactions, les parents et les témoins auraient pu voir dans le geste des enfants « une protestation plus consciente, plus politique, contre l'école aliénante, l'institution oppressive » [2140]. Ce type de réaction aurait été le contraire même de la première réaction, l'anti-disciplinaire contre le disciplinaire. Et pourtant, la réaction des parents et des témoins, soutenue par la justice, fut de protester contre le manquement à des règles de sécurité.

Le discours qui en ressort est le suivant : une politique de construction scolaire doit donner la priorité à la sécurité, rien ne doit être laissé au hasard. La politique de construction scolaire doit penser l'éventualité de chaque geste[2141].

Effectivement, ce qui est dénoncé est cette rupture de dialogue entre adultes et enfants. Ces incendies résultent d'une protestation qui n'a pas d'autres voix, pas d'autres solutions. Il faut rendre possible et concevable l'idée de lieux et de moments de dialogues.

L'accueil et la sécurité deviennent des thèmes en lien pour concevoir l'espace scolaire. Il s'agit maintenant de rationaliser l'accueil et l'ouverture par une gestion des différences, pour faire tendre vers une homogénéisation de l'hétérogénéité.

Cette thématique de la sécurité était déjà présente dans le précédent chapitre. En 1964, Jacques Alési rappelait ce « besoin de sécurité » [2142] de l'enfant ; dans le même temps, Jean Beauté mettait en garde contre le « besoin de sécurité intérieure » de l'enseignant et de l'adulte :

> « Mais surtout, ce qui nous menace de sclérose, c'est un besoin de sécurité intérieure confus et inexprimé qui nous force à nous accrocher à nos méthodes, à notre manuel, à notre optique […] » [2143].

Cette thématique de la « sécurité » s'est en réalité développée de 1964 à 1970. Le double numéro 95/96 de la revue (fin 1970/début 1971) concentre des témoignages au sujet de l'architecture scolaire. Ces textes sont regroupés dans une partie intitulée « éléments d'un livre noir de la construction scolaire » [2144]. Alors que l'architecture était un thème de dénonciation de l'Ecole disciplinaire ; l'architecture apparaît ici comme la critique du confort. C'est l'inconfort que dénonce ainsi une Ecole maternelle d'Abbeville dans la Somme[2145]. Il faut « améliorer le cadre de travail », écrit Mlle Myard de l'Ecole maternelle de Monthermé dans les Ardennes[2146]. Toute une littérature de l'inconfort est dès lors regroupée : Mme Cerisier, du groupe scolaire Paul Langevin à Beuvrages dans le Nord, décrit par exemple « Une belle école inconfortable » [2147].

Ces textes alertent l'opinion sur la dangerosité des constructions. Non seulement celles-ci ne sont pas confortables ; mais en plus elles sont dangereuses. Lorsque Jean-Claude Dausse évoque « des conceptions curieuses du confort scolaire », c'est pour mettre en évidence le besoin de reconstruction de l'espace scolaire en vertu de deux thématiques devenues centrales : l'accueil et la sécurité :

> « L'installation avec ses nécessités humblement matérielles nous interdit actuellement de rêver à l'architecture scolaire future. Puissent ces quelques remarques, basées sur l'expérience et le bon sens,

[2140] *Ibid.*, p. 27.
[2141] *Ibid.*, p. 26.
[2142] Jacques Alési, « Discipline et personne humaine », *op. cit.*, p. 14.
[2143] Jean Beauté, « Autorité et connaissance de soi », *op. cit.*, p. 21.
[2144] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970-janvier 1971.
[2145] *Ibid.*, p. 14.
[2146] *Ibid.*, p. 14.
[2147] *Ibid.*, p. 13.

contribuer à faciliter l'adaptation des élèves et de leurs professeurs à de futurs locaux mieux adaptés à leurs besoins les plus directs »[2148].

Pour concevoir cet espace scolaire « neuf » et « fonctionnel », Mme Jolyon, d'un lycée mixte de Lons-le-Saunier propose trois solutions :

« 1ère solution : distribution strictement rationnelle des salles de cours (ne pas mettre, dans les salles contiguës, des grands élèves et des petits).

2ème solution : faire murer les ouvertures qui permettent le passage direct d'une salle à l'autre. Elles ne servent à rien Ŕ elles sont, heureusement, fermées à clé Ŕ et c'est par elles, surtout, que se transmettent les bruits.

3ème solution : insonoriser toutes les salles de classe, sinon le travail deviendra rapidement impossible »[2149].

Cette recherche de rationalisation associe ordre intérieur et croissance des forces. Là où l'architecture était l'évocation d'*autre* chose (Section II/Chapitre I), l'architecture est ici mentionnée dans une mise en police de l'Ecole, en tant que « relation entre la croissance des forces de l'Etat et son bon ordre »[2150]. « La police, c'est l'ensemble des interventions et des moyens qui assurent que vivre, mieux que vivre, coexister, sera effectivement utile à la constitution, à la majoration des forces de l'Etat »[2151], écrivait Foucault.

3. L'école en danger de morale

En avril 1981, la revue publie un dossier intitulé « L'école en danger de morale »[2152]. L'indiscipline est un fait mis en valeur au début des années 80. L'atmosphère de certaines classes ressemble alors à un désordre d'une amplitude nouvelle. Yves Klein décrit dans une contribution intitulée, « La morale à l'école », les signes observés dans les discours de rentrée : la poussée d'autoritarisme des recteurs ; les articles de presse sur la démoralisation des enseignants ou l'école des cancres[2153].

C'est dans ce climat, où effectivement des enseignants semblent malmenés ou perturbés[2154] au quotidien, que les Novateurs constatent un élan en faveur d'une morale de restauration. De nombreuses voies réclament la restauration de vieilles valeurs. Pour la revue, c'est le capitalisme qui est responsable, en véhiculant une morale de compétition et de consensus. Position peu surprenante pour la revue, qui tient ce discours depuis plusieurs décennies. Mais le mouvement Novateur forme dorénavant une résistance amoindrie, désenchantée par le mirage de mai.

Cette volonté favorable au retour des vieilles valeurs laisse plusieurs militants sceptiques, comme Jacques Joubert, qui écrit alors ceci : « En fait, l'institution sécrète une morale, celle d'une classe dominante qui entend le rester et justifier sa place par « le mérite » »[2155]. Pour autant, malgré la vigilance des militants formant le cœur du mouvement, on constate

[2148] *Ibid.*, p. 27.
[2149] *Ibid.*, p. 31.
[2150] FOUCAULT M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978).* Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 2004, 436 p., p. 321.
[2151] *Ibid.*., p. 324.
[2152] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 193, *L'école en danger de morale*, avril 1981.
[2153] Yves Klein, « La morale à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 193, *L'école en danger de morale*, avril 1981, pp. 23-24.
[2154] Brigitte Laquièze, « Lettres à mes camarades soixante-huitards », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 193, *L'école en danger de morale*, avril 1981, pp. 17-18.
[2155] Jacques Joubert, « Choisir son camp », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 193, *L'école en danger de morale*, avril 1981, pp. 14-15.

davantage l'ampleur prise par les discours soulignant l'indiscipline et le désordre dans les classes. Lesquels discours mettent en forme : d'un côté, l'aspect pulsionnel des élèves, comme n'étant pas arrivés à un terme satisfaisant de maturité dans le processus de civilisation ; et de l'autre côté, l'incompétence des enseignants sur le terrain. On sent alors la contestation se manifester difficilement et ne parvenant pas à s'organiser. Contrairement aux années 60, le militant Novateur n'arrive pas à se déprendre des choses et de lui-même, pour expérimenter d'autres choses. Il apparaît comme leurré par une forme différente de l'Ecole qu'il critiquait, submergé par le cours des choses.

4. Du disciplinaire au contrôle.

Cette nouvelle forme de l'espace scolaire, c'est une Ecole ouverte en prolongement de l'Ecole disciplinaire. Mais une Ecole ouverte très éloignée de ce que souhaitaient les Novateurs.

4.1. Une Ecole ouverte

L'action de l'Ecole s'est diversifiée et couvre à partir des années 1980 beaucoup de territoires. L'Ecole ouverte a mis la main sur les sports et les loisirs, qui initialement représentaient des moyens possibles de contrer le disciplinaire, en proposant une alternative à la compétition et à la concurrence, la coopération. Une Ecole ouverte sur l'extérieur, mais qui contrôle. Ici, nous retrouvons la transition évoquée par Deleuze, lorsqu'il décrit l'éclipse des milieux d'enfermement au profit des milieux ouverts sous contrôle.

Dans l'émergence de cette Ecole ouverte, nous pouvons retrouver l'enracinement de deux objectifs, la croissance interne du pays et le maintien de l'équilibre européen, qu'évoquait Foucault dans le cours « Sécurité, territoire, population » de l'année 1977-1978[2156].

4.2. Une Ecole ouverte pour faire croître le pays

D'un côté, il s'agit de permettre la croissance intérieure de l'Etat. C'est ici que se croisent les deux définitions de la « police » : chez Foucault, où la « police » renvoie à « l'ensemble des moyens par lesquels on peut faire croître les forces de l'Etat tout en maintenant le bon ordre de cet Etat »[2157] ; et chez Rancière, où la « police » désigne certes du contrôle, du répressif, mais « l'activité qui organise le rassemblement des êtres humains en communauté et qui ordonne la société en termes de fonctions, de places et de titres à occuper »[2158]. L'idée essentielle mise en lumière par Rancière étant l'idée centrale du Progrès : l'être humain doit viser le Progrès, le Progrès n'est envisageable que tous ensemble et dans l'ordre. Et c'est en ce sens où les plans concernant l'emploi favorisent la précarité et la reproduction des élites. Chez Foucault, le mot qui recouvre les deux idées, de bon ordre et de croissance intérieure, est « splendeur ». Rappelons qu'initialement, en 1957, c'est bien de splendeur et rayonnement dont il s'agissait.

Précisons également que ces questions de Rénovation, en plein contexte de bouleversements économiques, sont des problèmes qui se posent au sein d'un mouvement international. En effet, de l'autre côté, il s'agit de trouver un équilibre européen qui permette à chacun de croître sans gêner l'autre.

4.3. Une Ecole ouverte participant à l'essor européen

[2156] FOUCAULT M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978). Op. cit.*
[2157] *Ibid.*, p. 321.
[2158] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 114.

La thématique de l'Europe apparaît dans la revue à la fin des années 1980 dans un numéro double[2159], consacré à « La Révolution et l'école » et à l' « Europe ». A cette occasion la revue publie les propos de la ministre M. Edith Cresson lors du Colloque de Lyon : « L'école doit contribuer à la construction de l'Europe comme elle a contribué à la consolidation de la République » [2160], dit-elle alors, avant de préconiser la préparation des esprits en donnant aux enfants un accès plus systématique à la culture européenne. Cette tendance a, en 1989, en réalité déjà gagné l'institution scolaire, notamment depuis les programmes scolaires, mais également dans le cadre de programmes d'échange puisque le conseil « Education » a adopté le 14 mai 1987 le programme « Erasmus », programme d'action en faveur de la mobilité des étudiants.

4.4. Une Ecole ouverte exaltant le sentiment de l'égalité

A l'occasion du bicentenaire de la Révolution française, la revue fait le point sur l'enseignement de la Révolution dans l'Ecole. On peut s'étonner, à première vue, de la cohabitation entre « Europe » et « Révolution ». La revue met tout d'abord en avant, les liens très contradictoires qu'entretient historiquement l'Ecole, et plus particulièrement l'école primaire, avec la Révolution[2161]. Initialement présentée comme une catastrophe pour la France, la Révolution est ensuite abordée comme un événement fondateur. C'est donc une Révolution très romanesque qui est enseignée dans les écoles primaires :

> « C'est surtout la « première » Révolution qu'on enseigne. Celle du « vrai peuple » de 1789, de ce peuple que les Républicains appellent « la masse » et qu'ils opposent à la « populace » de 1793 ». On privilégie donc la « phase ascendante » de la Révolution, jusqu'à la chute de la royauté, parce qu'elle est plus accessible aux enfants et surtout moins compromettante pour la République en train de s'installer. Quant aux conflits politiques de la Convention, ils sont minorés. On accorde de même une place restreinte, pour ne pas dire nulle, aux événements qui se déroulent entre Thermidor et Brumaire » [2162].

Ainsi présentée, la Révolution a permis au régime républicain de naître :

> « […] un régime idéal, où les privilèges ont disparu et où tous les citoyens sont égaux en droit. La République constitue donc un point d'aboutissement, le terme de cette marche ascendante vers le Progrès chère aux Positivistes […] » [2163].

De cette manière, la Révolution se présente, selon Giolitto, comme « un moyen » et non une « fin », dans le sens où la Révolution enseignée de la sorte permet de « contribuer à asseoir le régime républicain » et « exalter le sentiment national » [2164]. Depuis cette époque, les choses ont changé, écrit Giolitto. Il espère que 1989 glorifiera, non plus le sentiment patriotique, mais exaltera le sentiment de l'égalité, notamment en glorifiant la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen[2165].

Et c'est en effet un véritable « catéchisme de l'égalité » qui va traverser la revue à la fin des années 1980 et gagner toute une partie du continent. L'objectif de cette mise en avant de l'égalité en Europe Occidentale a été, depuis la Seconde guerre mondiale, de « transformer un

[2159] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 274/275, *Europe/Révolution*, mai/juin 1989.
[2160] In « Edith Cresson : profitons de l'expérience des autres », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 274/275, *Europe/révolution*, mai/juin 1989, pp. 74-75, p. 75.
[2161] Pierre Giolitto, « L'école primaire et la révolution française », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 274/275, *Europe/révolution*, mai/juin 1989, pp. 42-46.
[2162] *Ibid.*, p. 44.
[2163] *Op. cit.*, p. 45.
[2164] *Ibid.*, p. 45.
[2165] *Op. cit.*, p. 46.

enseignement secondaire sélectif traditionnellement réservé à une minorité en un système universel et égalitaire, offrant à tous « les mêmes chances » »[2166].

4.5. Une Ecole ouverte prônant l'égalité pour contribuer à l'essor du pays et de l'équilibre européen

Omniprésence du droit des hommes, mais du devoir également ; Lucienne Schmitt, de l'Ecole normale de Selestat, explique dans les colonnes de la revue pourquoi il faut « apprendre à se connaître soi-même pour coopérer aux droits de l'homme »[2167]. Et c'est à cet instant que le terme de « démocratie » prend un sens bien différent de celui des années 1960, entendu comme un exercice du politique, mais qui cette fois, renvoie à une forme de gouvernement bien particulière dans une logique capitaliste interne aux pays et en lien avec la dynamique des pays proches. C'est là qu'un troisième élément vient se greffer, c'est la thématique de la population, qui s'exprime dans le passage de la normation à la normalisation, qui identifie la mutation du disciplinaire à la gouvernementalité.

Pour Foucault, c'est la « normation » qui caractérise le système disciplinaire :

> « Prenons maintenant la discipline. La discipline normalise et je crois que cela ne peut pas, ne peut guère être contesté. Encore faut-il bien préciser en quoi consiste, dans sa spécificité, la normalisation disciplinaire. Je résume d'une façon très schématique et grossière des choses mille fois dites, vous me le pardonnerez. La discipline, bien sûr, analyse, décompose, les individus, les lieux, les temps, les gestes, les actes, les opérations. Elle les décompose en éléments qui sont suffisants pour les percevoir d'une part et les modifier de l'autre. C'est ça, ce fameux quadrillage disciplinaire qui essaie d'établir les éléments minimaux de perception et suffisants de modifications. Deuxièmement, la discipline classe les éléments ainsi repérés en fonction d'objectifs déterminés. Quels sont les meilleurs gestes à faire pour obtenir tel résultat : quel est le meilleur geste à faire pour charger son fusil, quelle est la meilleure position à prendre ? Quels sont les ouvriers les plus aptes à telle tâche, les enfants les plus aptes à obtenir tel résultat ? Troisièmement, la discipline établit les séquences ou les coordinations qui sont optimales : comment enchaîner les gestes les uns avec les autres, comment répartir les soldats pour une manœuvre, comment distribuer les enfants scolarisés dans des hiérarchies et à l'intérieur de classements ? Quatrièmement, la discipline fixe les procédés de dressage progressif et de contrôle permanent et enfin, à partir de là, elle établit le partage entre ceux qui seront considérés comme inaptes, incapables et les autres. C'est-à-dire que c'est à partir de là qu'elle fait le partage du normal et de l'anormal. La normalisation disciplinaire consiste à poser d'abord un modèle optimal qui est construit en fonction d'un certain résultat, et l'opération de la normalisation disciplinaire consiste à essayer de rendre les gens, les gestes, les actes conformes à ce modèle, le normal étant précisément ce qui est capable de se conformer à cette norme et l'anormal, c'est la norme. Autrement dit, il y a un caractère primitivement prescriptif de la norme et c'est par rapport à cette norme posée que la détermination et le repérage du normal et de l'anormal deviennent possibles. Ce caractère premier de la norme par rapport au normal, le fait que la normalisation disciplinaire aille de la norme au partage final du normal et de l'anormal, c'est à cause de cela que j'aimerais mieux dire, à propos de ce qui se passe dans les techniques disciplinaires, qu'il s'agit d'une normation plus que d'une normalisation. Pardonnez le mot barbare, enfin c'est pour bien souligner le caractère premier et fondamental de la norme »[2168].

Puis, Foucault décrit un nouveau régime de pouvoir, la gouvernementalité, basée, elle, sur la « normalisation » :

> « On a donc un système qui est, je crois, exactement inverse de celui qu'on pouvait observer à propos des disciplines. Dans les disciplines, on partait d'une norme et c'est par rapport à ce dressage effectué par la norme que l'on pouvait ensuite distinguer le normal de l'anormal. Là, au contraire, on va avoir un repérage du normal et de l'anormal, on va avoir un repérage des différentes courbes de normalité, et l'opération de

[2166] Anne-Marie Gogel, « L'éducation et ses problèmes dans l'Europe d'aujourd'hui », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 274/275, *Europe/révolution*, mai/juin 1989, pp. 55-58, p. 55.
[2167] Lucienne Schmitt, « Apprendre à se connaître soi-même pour coopérer aux droits de l'homme », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 273, *Thèmes transversaux*, avril 1989, p. 30.
[2168] FOUCAULT M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978). Op. cit.*, pp. 58-59.

> normalisation va consister à faire jouer les unes par rapport aux autres ces différentes distributions de normalité et [à] faire en sorte que les plus défavorables soient ramenées à celles qui sont le plus favorables. On a donc là quelque chose qui part du normal et qui se sert de certaines distributions considérées, si vous voulez, comme plus normales que les autres, plus favorables en tout cas que les autres. Ce sont ces distributions-là qui vont servir de norme. La norme est un jeu à l'intérieur des normalités différentielles. C'est le normal qui est premier et c'est la norme qui en déduit, ou c'est à partir de cette étude des normalités que la norme se fixe et joue son rôle opératoire. Donc, je dirais là qu'il ne s'agit plus d'une normation, mais plutôt, au sens strict enfin, d'une normalisation »[2169].

Reprenant cette argumentation, nous pouvons dire que l'Ecole disciplinaire était organisée autour de la norme du « bon élève », et c'est autour de cette norme que se composait le partage normal/anormal. C'est en ce sens que la critique a affirmé que l'Ecole elle-même fabriquait des inadaptés. S'est ensuite opérée une transition où il y avait un repérage entre le normal et l'anormal, le « normal » scolaire étant la scolarisation et l'obtention d'un diplôme, dans le but de contribuer à la « splendeur » de la France et à l'essor des pays d'Europe Occidentale, et c'est à partir de ce « normal » que se sont établies dorénavant les normes. Et par la poursuite de ses intérêts propres dans son cursus scolaire, l'élève va contribuer à l'harmonie collective, mais aussi à la prospérité de l'Etat.

4.6. Une Ecole ouverte aux différences au service d'une société d'inégalités

La population comme richesse, devient dès lors un axe central de cette Ecole ouverte au service de la société. Accueil de la différence sur fond d'égalité dans un projet homogénéisant ayant pour objectif de réduire la différence de son auditoire. C'est là l'envers de cette dynamique de massification des publics scolaires en vue d'une sortie du système avec un diplôme en poche, car lorsque l'on considère qu'il s'agit de donner les outils sociaux de l'émancipation par la scolarisation et la réussite scolaire, c'est oublier que ces outils restent les outils dont la société a besoin pour sa rentabilité et son essor. « Eduquer, c'est toujours un peu briser les différences »[2170], écrit Philippe Meirieu.

On voit donc combien il est trompeur, pour les militants Novateurs, de célébrer sans réserve, l'émergence de l'orientation active[2171] et la consolidation de l'enfant au centre car si, en effet, on assiste à une « révolution copernicienne dans la pédagogie »[2172] en passant d'un élève-objet à un apprenant-sujet, c'est néanmoins sur fond de consécration d'une société capitaliste d'inégalités.

4.7. Les Novateurs et le problème du pouvoir et de l'institution

Pour résumer, les Novateurs se retrouvent confrontés à une réalité qu'ils n'avaient pas mesurée : d'envers du pouvoir disciplinaire, il n'y avait pas. La forme disciplinaire a certes évolué, puisque l'Ecole ne garantit plus uniquement la reproduction du même, mais gère les différences, mais l'Ecole reste traversée par le pouvoir, comme finalement toute institution. Deux problèmes se posent pour eux : il n'y a rien derrière le pouvoir, le pouvoir est partout ; et l'institution, par essence, ne permet pas de partir de l'égalité et reste toujours en lien avec un ordre de société. Ces deux impensés, qui sont des questions de philosophie politique, plongent les Novateurs, et dans le doute et dans l'immobilisme.

[2169] *Ibid.*, p. 65.

[2170] Philippe Meirieu, « Eduquer, c'est toujours un peu briser les différences », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 268, *Communiquer à l'école*, novembre 1988, pp. 45-46.

[2171] Pascal Derache, « L'orientation, l'affaire de tous », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 271, *Orienter à la voie active*, février 1989, p. 11.

[2172] Roger Sebert, « Une révolution copernicienne dans la pédagogie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 268, *Communiquer à l'école*, novembre 1988, p. 43 : « On ne peut plus enseigner aujourd'hui sans se centrer sur l'apprenant, c'est-à-dire sans se centrer sur le sujet ».

VIILE CONSENSUS

Puisque les Novateurs n'interviennent plus, ou ne peuvent plus intervenir, sur le visible et l'énonçable, leurs discours ont perdu la dimension politique qu'ils véhiculaient. C'est l'heure du « consensus », car la délimitation de la société, à la fois en groupes en lien avec des modes d'être, à la fois en places spécifiques, n'est plus questionnée.

1. Nouvel idéal éducatif

La gestion de la différence a définitivement absorbé la subversion de la différence ; c'est ce que Philippe Meirieu écrit en mai 1981[2173] :

> « L'éducation est-elle à même de modifier les rapports de pouvoir et les relations d'autorité qui fondent tout l'édifice psychique et social ?... Posée ainsi ou sous des formes plus radicales (l'éducation peut-elle changer la société, renverser les dictatures, transformer l'individu manipulé et consommateur en personne libre et créatrice ?), la question de l'influence du processus éducatif sur la réalité sociale semble bien avoir hanté la génération d'éducateurs dont je fais partie. Aujourd'hui cependant, ce n'est plus tout à fait ainsi que la question se pose à moi. Ou plus exactement, cette question n'est plus première »[2174].

L'idéal éducatif a changé ; c'est-à-dire que ces conditions de possibilité mises en place par la revue sont vaines : il n'y aura pas d'élan émancipateur, d'expérimentations en tous genres. L'espace est davantage quadrillé que par le passé, il est devenu difficile de problématiser la société.

Place dorénavant à une nouvelle exigence politique tenant compte du fait économique : l'objectif de 80% d'une génération au baccalauréat[2175]. Cet objectif part d'un postulat différent : l'Ecole ne s'adresse pas à un enfant, mais à des enfants[2176].

1.1. La fin de la subversion

Philippe Meirieu explique cette rupture de la subversion :

> « […] C'est vrai, la pédagogie fut d'abord pour moi subversion. Avec la certitude qu'entre nos classes et la société il n'y avait qu'une différence de taille et qu'il suffisait d'y renverser l'ordre des choses, de donner la parole aux élèves, de créer ensemble et d'instituer là quelque chose qui ressemble à l'autogestion pour que, demain, la société toute entière se retrouve renversée à son tour.
>
> C'est vrai, j'ai payé cher cette illusion. Mes élèves ont été témoins de mes coups d'éclats, ont assisté, sans toujours bien comprendre, à d'interminables conflits avec mes collègues, à d'interminables discours sur la créativité, la non-directivité et la bonté naturelle des enfants. Ils ont regardé avec un intérêt amusé ce grand frère un peu complice, à la fois clown de cirque, curé en vadrouille et agitateur politique… et puis… et puis ils ont été orientés, en bonne logique, dans les circuits scolaires et sociaux auxquels leurs milieux d'origine les destinaient. Avec simplement un petit handicap supplémentaire… car il fallait bien payer, finalement, les quelques heures d'utopie passées ensemble ! Et les collègues se chargeaient volontiers d'encaisser la monnaie.
>
> Aux moments d'espérance nous imaginions qu'au bout du compte il y aurait parmi eux un peu plus de militants et un peu moins de résidences secondaires. Mais, aux moments de lucidité, on s'interrogeait sur la

[2173] Philippe Meirieu, « Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, pp. 5-6.
[2174] *Ibid.*, p. 5.
[2175] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, première de couverture.
[2176] Jacques Carbonnel, « Il n'y a pas un enfant mais des enfants… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 244/245, *Pédagogie différenciée II*, mai/juin 1985, première de couverture.

signification de cette « liberté de paroles » : liberté de qui ? Liberté de quoi ? Quelle était cette pédagogie qui supposait l'égalité de tous devant la parole ? Et si, au fond, c'était plus de libéralisme que de liberté qu'il s'agissait ? Une nouvelle version du « renard dans le poulailler libre », quoi !

C'est vrai, j'ai tourné ma veste, car la pédagogie par objectifs semblait nous rendre un peu d'efficacité… En nous obligeant à formuler nos visées en termes de comportement observable elle paraissait garantir à nos élèves des acquisitions minimales. Il n'était plus question de parler vaguement d'épanouissement ou de conscientisation, il devenait plus important, selon l'expression de D. Hameline, « d'armer les sujets sociaux pour les luttes de la promotion collective et individuelle dans le champ des forces productives que de mimer, à l'abri, ces luttes dans des « isolats » pédagogiques ».

On a cru retrouver ainsi une force subversive, mais, cette fois-ci, à l'intérieur de la logique scolaire elle-même : nous allons faire réussir les élèves, tous les élèves… et l'école se trouverait un jour face à un raz-de-marée qu'elle n'aurait ni prévu, ni souhaité mais qu'elle ne pourrait refuser sans avouer l'inavouable : qu'elle ne cherche pas à faire réussir les élèves mais, au contraire, à les faire échouer pour mieux les sélectionner. Ainsi piégée, l'institution scolaire serait contrainte à une révision de sa fonction sociale de sélection jusqu'au renversement de l'ordre social qui l'avait mandatée »[2177].

Meirieu reconnaîtra après coup que ce changement de subversion est en fait l'effacement d'un but irréalisable au détriment d'un possible plus réaliste. L'objectif n'est plus le même. Dorénavant, il faut œuvrer à la réussite du plus grand nombre. Changement d'angle de vue, changement de moyens :

« Et il en est ainsi à chaque fois que l'on prétend faire passer tout le monde par le même chemin : certains caracolent en tête, d'autres suivent avec difficulté, d'autres se sentent totalement étrangers à la démarche qui est proposée.

C'est pourquoi, pour garantir la réussite du plus grand nombre, l'école doit proposer la plus grande diversification possible des méthodes d'apprentissage, sans exclusion ni exclusive : le cours magistral comme le travail par fiches, l'audio-visuel comme le travail en équipe, le monitorat, les méthodes actives, l'informatique, le jeu ou le mime… chacune de ces techniques peut avoir sa place, à condition qu'elle n'ait pas toute la place.

Beaucoup des échecs que nous observons à l'école résultent simplement d'une inadaptation des élèves à la stratégie d'apprentissage qui est mise en œuvre. C'est seulement la facilité qui nous fait interpréter l'échec comme une sorte d'inadéquation naturelle entre l'élève et la notion qu'il n'a pas comprise. La tentation est grande, en effet, de conclure trop vite à l'étrangeté radicale du savoir et de l'apprenant, sans examiner la nature de l'articulation ou remettre en question la technique de la greffe. En procédant ainsi l'enseignant situe le problème au niveau ontologique des essences, ce qui lui permet d'éviter le problème proprement pédagogique qui devrait être le sien : quel procédé didactique peut-on mettre en œuvre qui soit à la fois requis par les contenus à enseigner et adapté au sujet apprenant ? » [2178]

Philippe Meirieu utilise le terme de « consensus » en juin 1983 :

« Prendre en charge un ensemble hétérogène d'élèves requiert donc des équipes éducatives elles-mêmes hétérogènes. Des équipes d'enseignants qui s'acceptent différents et qui reconnaissent dans ces différences le moyen de répondre au plus grand nombre de besoins possibles des élèves. Il ne s'agit plus de se battre pour tenter, chacun, de prouver que sa méthode est la bonne, mais, au contraire, un chemin que peuvent emprunter certains mais qui peut aussi en décourager d'autres. Cette acceptation apparaît bien comme la base d'une sorte de nouveau consensus éducatif qui pourrait se faire jour dans les établissements : « Nous sommes plusieurs, nous sommes différents, personne n'est efficace avec tous les élèves : que chacun accepte de faire travailler, de faire réussir ceux et celles dont les besoins correspondent à ce qu'il propose. Pour les autres, tel

[2177] Philippe Meirieu, « Où est passée la subversion ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 196, *Le champ des possibles*, septembre 1981, pp. 1-3, p. 1.
[2178] Philippe Meirieu, « Pour une école plurielle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 215, *Intelligence, inégalités, …*, juin 1983, pp. 32-33, pp. 32-33.

ou tel collègue peut, peut-être, mieux réussir que lui… mais qu'il n'en prenne pas ombrage, il n'y a rien là de déshonorant » ».[2179]

Le terme de « consensus » est également utilisé par Philippe Raynaud dans une contribution pour la revue *Pouvoirs* en 1984[2180]. La gestion et la rationalisation ont pris le pas sur la subversion. Pour illustrer ce « consensus », il faut évoquer la contribution de Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », dans la revue en février 1986[2181] :

« J'ai déjà eu l'occasion de souligner, à ce propos, le rôle joué par les mouvements pédagogiques. Les plus grands moments, pour l'école publique, ont été ceux où un fort dessein politique a pu s'enraciner dans le travail quotidien des militants.

Ce dessein politique existe. Il s'appuie sur un large consensus national. L'objectif, avancé par le gouvernement, de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, n'est pas seulement une nécessité économique, mais une exigence démocratique, et une démarche de justice sociale : il implique de mener à la réussite, non seulement les « forts en thèmes », mais les jeunes actuellement les plus défavorisés » [2182].

C'est ainsi qu'Alain Savary, prédécesseur de Chevènement, reconnaît que des initiatives ministérielles ne peuvent rien contre les mentalités :

« Enfin, un ministre ne peut pas, de son propre chef, transformer. Ne perdons jamais de vue que la communauté éducative regroupe plus d'un million d'acteurs. Les pouvoirs du ministère sont importants. Son inaction conforte le statu quo ; son action a ses limites, mais il faut pourtant « permettre », c'est-à-dire libérer au maximum. Les phénomènes passionnels qui se déclenchent lorsque l'on touche à la vie institutionnelle, ne sont pas forcément néfastes lorsqu'ils se greffent sur des bases rationnelles. La discussion est fertile lorsqu'elle permet aux autres intéressés, parents et bien entendu élèves, de connaître les enjeux du débat et ce qui se cache parfois derrière des attitudes de principe » [2183].

Le « consensus » repose sur l'accueil de tous, l'accueil de l'hétérogénéité ; ce « consensus » va contribuer à l'émergence de la différenciation pédagogique dans une optique où on va faire tendre cette hétérogénéité vers une homogénéité des connaissances, des aptitudes et des compétences. L'hétérogénéité s'impose comme « un enjeu social » [2184]. Quelques années plus tard, sur la thématique de la « Pédagogie différenciée », lors d'une journée de réflexion à Paris, organisée par le C.R.A.P, des discussions ont lieu lors d'une table ronde. Jean-Pierre Astolfi explique que : « La différenciation pédagogique, ce n'est pas une méthode, mais une attitude face à l'hétérogénéité des élèves »[2185].

Puis, Anne-Marie Himbert poursuit :

« Différencier la pédagogie, c'est à la fois une réponse technique et une réponse éthique. Il y a au fondement de l'attitude de la différenciation la prise en compte des sujets en tant qu'ils émergent de leurs différences.

[2179] *Ibid.*, p. 33.
[2180] Philippe Raynaud, « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », in *Pouvoirs*, n° 30, *L'école*, 1984, pp. 47-57.
[2181] Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, pp. 6-7.
[2182] Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », *Op. cit.*, pp. 6-7.
[2183] Alain Savary, « Un ministre ne peut pas transformer les mentalités par décret… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, p. 8.
[2184] Philippe Meirieu, « Un enjeu social », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 239, *Pédagogie différenciée I*, décembre 1985, p. 4.
[2185] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 266, *L'équipe en jeu*, septembre 1988, p. 6.

C'est une des caractéristiques des années 80. Choisir la voie de la différenciation, c'est choisir de rencontrer la singularité, de se lancer dans un travail d'éducation de la personne »[2186].

1.2. De Savary à Chevènement

L'euphorie en « 1981 » est de courte durée et c'est, entre autres, la question scolaire qui précipite la fin de l'état de grâce. Lors de sa campagne, le candidat Mitterrand avait prévu, dans son programme, de créer un grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale. Le règlement de ce dossier s'avéra beaucoup plus délicat que prévu.

Tout d'abord, l'opinion s'était habituée à un financement direct par l'Etat des établissements privés. Mitterrand l'avait pressenti, c'est pourquoi il avait annoncé que toute décision sur ce sujet résulterait d'un négociation et non d'une décision unilatérale. Le ministre Savary rentra donc dans des négociations discrètes.

C'est en 1983 que Savary fit connaître ses propositions d'intégration devant servir de base de discussion. Malgré les efforts de Savary, il dût vite faire face au mécontentement et à la pression de militants laïques, rapidement récupérés par l'opposition. Cette contestation croissante se solda par des manifestations d'envergure demandant le retrait du projet Savary.

Mitterrand l'entendait différemment et préféra retrouver une liberté de manœuvre en retirant tout simplement le projet de loi sur l'enseignement privé ; « il l'annonça implicitement le 12 juillet et explicitement le 14. A. Savary apprit cette décision en regardant la télévision, comme tout le monde, et il ne semble pas se l'être jamais expliqué »[2187].

L'historien Antoine Prost releva cette décision, aussi radicale qu'imprévue de Mitterrand, qui allait engendrer une rupture totale avec l'état d'esprit qui avait permis la victoire de la gauche quelques années auparavant : « Le changement de cap sur la question scolaire n'impliquait pas nécessairement qu'on fît aussi volte-face sur la question pédagogique. Le choix de J-P. Chevènement pour remplacer A. Savary en décida autrement. Les premiers propos du nouveau ministre furent interprétés comme le coup de sifflet qui mettait fin à une récréation ouverte en 1968. Insistant sur la compétence scientifique des enseignants, sur les savoirs à transmettre, sur l'effort et le travail, toutes choses assurément indispensables, sans dire simultanément le caractère tout aussi indispensable de l'adaptation de l'enseignement au niveau réel des élèves, de l'appel à leurs intérêts et à leur activité, J-P. Chevènement reprenait à son compte l'opposition qu'on aurait cru périmée des savoirs et des élèves. Mais son discours qui prenait avec flamme le parti des « savants » contre les « pédagogues » fut salué avec enthousiasme par ce que l'université compte de plus réactionnaire, la Société des agrégés et l'Union nationale interuniversitaire. La pensée de droite ne ménagea pas ses éloges »[2188].

Chevènement s'exprime dans les colonnes de la revue et confirme ce virage pris, vers la démocratisation de l'obtention des diplômes. Cette harmonisation entre politique et Novateurs laisse alors pantois plusieurs lecteurs :

Emmanuel Robin :

« Que M. Chevènement surfe sur la vague de conservatisme moral qui déferle depuis quelque temps n'est plus un secret pour personne. On peut cependant s'étonner que certains de ses propos n'en suscitent pas (de

[2186] *Ibid.*, p. 6.
[2187] PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Op. cit.*194-195.
[2188] *Ibid.*, p. 194-195.

vagues). Ainsi le numéro du 3 janvier de *L'Evénement du Jeudi* rapporte que, selon lui, mai 68 n'aurait été qu' « une grossesse nerveuse » (…) »[2189]. (Joël Roman)

« Le 11 avril, la télévision diffuse une émission sur mai 68. Pas de révélation ni d'images inédites, une émission somme toute assez décevante et à l'intérêt limité qui ne serait certes pas restée dans ma mémoire si elle n'avait été marquée par l'intervention d'un conseiller de notre ministre de l'Education Nationale : Philippe Barret. A une question du journaliste évoquant ses positions sur 68, P. Barret indique qu'à cette époque-là il aurait certainement considéré M. Chevènement comme un adversaire. Etonnant ! Mais ce n'est rien encore… quand on lui demande : « Que reste-t-il de mai 68 ? », M. Barret répond formellement : « Il ne reste rien » […] »[2190]. Joël Roman

« Mais pourquoi oublier qu'avant de trouver délicieux les accents du clairon nationaliste, vous marchiez, tout comme d'autres, au rythme de la grosse caisse marxiste ? Au fond, partisans d'un socialisme autoritaire, vous n'avez jamais rien compris ni à mai 68, ni à sa postérité. Vous vous êtes laissés porter, voilà tout, en attendant de trouver un courant plus fort. Il faut chausser les lunettes de Lacan pour vous lire : en toutes choses, et constamment, c'est le désir du Maître qui vous anime »[2191].

Emmanuel Robin :

« Certes, cette reprise en main, qui caresse l'opinion dans le sens du poil, qui l'aveugle au lieu de l'éclairer, qui désigne des boucs émissaires au lieu d'aider ceux qui militent pour l'école, cette reprise en main disais-je, se discrédite par ses méthodes mêmes. Elle répond trop visiblement à des objectifs stratégiques pour avoir quelque crédit à terme : quand on se sera aperçu (mais après quel temps perdu !) que les « bonnes vieilles méthodes » produisent précisément l'échec qu'elles prétendent combattre… quand on se sera aperçu que l'on n'exorcise pas le chômage en attaquant les « méthodes actives »… quand on aura démasqué les calculs politiciens qui président à trop de décisions et utilisent les enfants sans véritable souci de leur « intérêt »… alors on pourra reprendre les choses là où on les avait arrêtées, au rapport Legrand par exemple…

En attendant, M. Barret, relisez quelques textes de 68 ; le manifeste « Nous sommes en marche » pourrait être un bon début : « Faire naître et renaître les besoins d'éducation, de création et d'échange, pour ne pas dire d'amour, en les substituant aux pseudo-besoins est faire violence au désordre établi ».

Seriez-vous passé, M. Barret, du côté du « désordre établi » ? »[2192]

Eugène Edouard :

« MISERE DE L'IDEOLOGIE : l'objectif de Chevènement est de rassembler tous ceux qui sont désorientés par la crise du système éducatif, par les échecs des réformes précédentes : ceux qui ont hâte d'en finir avec la « grande récréation de 68 » et les essais de démocratisation. Il tente d'établir un nouveau consensus en restaurant l'autorité, l'effort, la discipline, la sélection… Le mépris de la pédagogie est le mépris des élèves qui n'appartiennent pas à l'élite socio-culturelle.

Mais ne nous y trompons pas : les vieux oripeaux de l' « élitisme républicain » servent l'adaptation brutale de l'école à la crise capitaliste. La réforme des collèges en est l'illustration criante.

CHEVENEMENT CONTRE LE COLLEGE UNIQUE : marché du travail oblige. Le collège unique n'existait pas, mais Chevènement brade l'espoir de le construire :Il renforce trois réseaux d'enseignement à la fin de la 5ème : enseignement général long, enseignant public technique et professionnel, apprentissage patronal. Le palier d'orientation à la fin de la 5ème est renforcé ; en voici la justification par le ministre lui-même : « tous les collégiens (…) n'ont pas un développement équivalent, une maturité comparable à l'égard de la pensée logique et du raisonnement abstrait d'une part et les mêmes dispositions pour tout ce qui touche le domaine expérimental d'autre part. La rénovation des collèges ne peut pas être pensée en dehors de la valorisation de l'enseignement technique et professionnel qui accueille environ 15 % des enfants à l'issue de la cinquième ». (Elitisme républicain, quant tu nous tiens !...). Pour préparer la sortie : la technologie sera introduit dès la 6ème, à la place de l'éducation manuelle et technique. Je ne suis pas contre cette dernière proposition, mais attention !Il renforce les filières au collège lui-même. Dans les

[2189] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 235, *Didact-doc*, juin 1985, p. 2.
[2190] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 235, *Didact-doc*, juin 1985, p. 2.
[2191] *Ibid.*, p. 2.
[2192] *Ibid.*, p. 2.

trois matières principales (français, mathématiques, langues) des groupe de niveau sont institués. Déjà peu innocente elle-même, cette structure

- sans réduction d'effectifs
- sans équipes pédagogiques
- sans possibilité pour les collégiens de changer de groupe, ne peut que figer les échecs et barrer l'accès au second cycle long à un nombre plus important d'élèves »[2193].

Yvon You :

« Vous aviez, nous avions, dit oui à Legrand.

J'avais dit oui à Savary, le Ministre pédagogue qui a inspiré des Rapports célèbres.

Je pense que je vais dire non, bientôt, à Chevènement.

Cet homme est pressé, de toutes parts. Ses objectifs, maintes fois affirmés, dans le cadre des valeurs républicaines de la République, sont l'acquisition des connaissances, la restauration de l'autorité du maître et la révision des contenus scientifiques. Pour l'aider à atteindre ces objectifs, pour que la France repasse devant, il a besoin de maîtres qualifiés, bien formés par des formateurs qualifiés. Cela ne se fera pas sans effort, effort des maîtres pour bien enseigner, effort des élèves pour bien apprendre.

Avant de réviser les contenus il faut les définir. Quelles sont les disciplines à enseigner, quels sont les contenus/matières à traiter didactiquement ? Les mathématiques, le français, les sciences, les langues, les technologies, l'histoire, la géographie. Et le reste ? La distinction disciplines fondamentales, disciplines d'éveil n'a plus lieu d'être. Toute discipline d'éveil est fondamentale et vice versa. Et l'EPS ? On verra après, de toute façon il y a Alain Calmat pour s'en occuper.

Un conseiller du ministre écrit : « l'école pourrait se proposer pour fin d'instruire… quels sont les contenus souhaités… quels sont les critères recevables distinguant le savoir de l'ignorance, ce sont là des questions qu'il est possible de traiter par des voies rationnelles ». (J. C. Milner). C'est une volonté nouménale. L'école instruirait pour qui ? C'est quoi, savoir ? « L'Ecole doit transmettre des savoirs ». Lesquels ?

Commençons par le commencement. La meilleure façon de lutter contre l'échec scolaire est de s'arranger pour que tous sachent lire. Acquérir le pouvoir de lire est une belle et bonne chose. A seize ans, à la sortie du Collège tout le monde doit savoir lire au sens générique, c'est-à-dire lire les images, les textes, les publicités, les panneaux routiers, les matchs de rugby, les paysages géologiques ou agricoles, les tableaux classiques ou modernes, les discours politiques, les cours de la Bourse, les sondages, les journaux satiriques…Ceci me convient. C'est effectivement une bonne instruction civique.

Quelques dispositifs nouveaux, assez inattendus, comme les études surveillées, nous donnent à penser. Je suis pour. L'enseignement technique sera revalorisé. Cela se dit depuis 1963. La technologie remplace l'E.M.T., trop petits bourgeois. Développons les P.A.E. de toutes sortes, les technologies en premier. Participons, dans les lycées, au Grand Œuvre Encyclopédique.

Qui va recevoir le plus, les moins pourvus ou les autres ? Savary avait choisi nettement. On n'a pas recréé le Certif. Un oubli. Dans les I.O. « histoire-géographie pour l'école élémentaire » le Jura n'est pas sur la liste des montagnes françaises. Un autre oubli.

Tous les Collèges doivent être en Rénovation en 1988. A la rentrée, 1984 il y en a 482/5000 qui entrent en Rénovation.

L'option cinéma et audio-visuel fait son apparition en classe de seconde dans 14 établissements.

Notre ministre, dit-on, n'aime pas la concertation. C'est son droit, mais sans concertation et négociation, la Rénovation ne progressera pas. Je me pose une question : J.P. Chevènement a-t-il lu les travaux de Louis Legrand ? (Et vous ?) C'est un vieux ce Legrand dont tout le monde parle à tort et à travers. Un vieux qui fera encore parler de lui.

[2193] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 233, *Le dessein technologique*, avril 1985, p. 2.

> Il faudra bien clarifier la notion de pédagogie différenciée. Les groupes niveau/matières, appréhendant les différences sous l'angle d'une discipline d'un point de vue cognitif, ne sont qu'un aspect secondaire. Legrand nous l'a expliqué. « Le problème se pose de savoir par quelle méthode on va pouvoir faire passer un contenu identique, bien défini, à des élèves différents ». De Peretti a écrit des choses intéressantes là-dessus. « Il n'y a pas de pédagogie sans projet » arrêté du 18 juin 1984 B.O. n°26. Signé par le Directeur des Ecoles. Ils ont dû trouver cela dans le tiroir du bas, à gauche, du bureau de Savary ! »

Pour ces lecteurs, l'arrivée en douceur de Chevènement signe la confirmation d'un cadre définitivement cloisonné autour de l'autorité. C'est le retour officiel d'une gestion inégalitaire de la société, qui n'a cessé de reprendre du terrain aux avancées de l'émancipation entre 1963 et 1968.

2. Innovation, émancipation, politique: un triangle en perdition

2.1. « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société » : un slogan encombrant

En septembre 1976, l'épigramme « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société » apparaît en sous-titre du numéro 146 des *Cahiers Pédagogiques*[2194]. Preuve d'une survivance Institutionnaliste ou ultime baroud d'honneur, résistance vaine ?

Encombrant slogan pour tous. En 1984, lors du numéro 221 des *Cahiers Pédagogiques*, la revue fait savoir à ses lecteurs qu'elle souhaite, pour les prochains numéros, développer la rubrique « faits et idées » dans trois directions, dont notamment l'une concerne explicitement cet épigramme :

> « Tenter de reformuler, de préciser Ŕ ou de contester Ŕ le sous-titre des *Cahiers Pédagogiques* : changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société... »[2195].

La revue poursuivait :

> « Où en sommes-nous aujourd'hui sur cette problématique ? Nous avons vécu parfois de la conviction que la « subversion éducative » pourrait par contagion, mettre en péril un ordre social et hiérarchisé... Certains se sont laissés aller, dans la mouvance de la sociologie des années 70, au fatalisme, renonçant à faire de l'activité pédagogique un quelconque levier de transformation. D'autres, ou les mêmes, proclament aujourd'hui le retour de la didactique et affirment que ce qui se joue dans la classe a une spécificité et une autonomie... Et depuis, comment nous situons-nous ? Comment concevons-nous les rapports du pédagogique (ou du didactique) avec le politique ? »[2196]

Les textes en question, ces participations, étaient alors à renvoyer à Philippe Meirieu.

2.2. L'enfermement de l'enseignant Novateur

L'épisode polémique contre la position de Freinet marque une rupture très précise dans le mouvement de l'innovation. Les enjeux qui apparaissent sont alors clairs pour de nombreux militants.

Cet épisode est à observer avec l'émergence de certaines critiques de sociologues. C'est à partir de Jacques Rancière que l'on peut mieux cerner ce qui se joue ici. Dans cette critique démystificative est en jeu la notion du « savant ». Indéniablement, la démystification ne peut participer à une émancipation : la démystification joue contre l'émancipation. Historiquement, le Novateur s'est construit comme une figure de l'émancipation, qu'à la fois, il prononce, il vit, et il problématise. En des termes rancièriens : le démystificateur pousse à son paroxysme

[2194] In *Des idées positives pour l'école de demain*. Op. cit., 288 p., p. 29.
[2195] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 221, *Itinéraires de la P. I.*, février 1984, p. 37.
[2196] *Ibid.*, p. 37.

la position du savant ; par son positionnement et son discours, il signe un point de non-retour, c'est-à-dire l'impossibilité pour le mystifié de sortir de sa condition, de sa mystification[2197].

C'est le retour de l'enseignant à sa place prédéterminée, le retour à un état de minorité et une exclusion du politique. Nous avons commenté plusieurs textes évoquant les collaborations entre enseignants de collège et enseignants universitaires qui caractérisaient les premiers formats de la revue et l'engouement progressif de la revue. Nous pouvons également mentionner le soutien de certains universitaires lors de l' « affaire des Cahiers » dont on a parlé auparavant. C'est-à-dire qu'il y a une histoire commune entre recherche pédagogique et recherche universitaire. Et cette histoire se morcelle peu à peu et on voit se dessiner une opposition entre « théorie » et « pratique ».

C'est également le constat de Fernand Oury pour le Module Genèse de Coopération :

> « A chacun son métier : l'enseignant enseigne, l'éducateur éduque, le rééducateur rééduque, le médecin soigne.
>
> Sans doute, primaires, avons-nous mal compris et nous cherchons ce qui, de la classe, fait parfois un lieu d'éducation, ce qui fait évoluer et grandir les participants.
>
> Question sans intérêt dont vous connaissez la réponse : ce qui agit c'est le Bon Maître et, depuis peu, la Bonne Relation et le Climat. La Science a parlé… et n'a pas fini : après la psycho-sociologie, les vents d'ouest nous apportent, par vagues, la pédagogie par objectifs, le micro-teaching et le comportementalisme…
>
> A quoi sert alors de remarquer que le désir de chacun d'être là et d'agir, le style des relations dépendent moins du hasard et des individus que des possibilités d'échanges, elles-mêmes déterminées par les techniques et des institutions qui ne tombent pas du ciel ? A quoi sert alors d'entraîner des écoliers à organiser leur travail et leur milieu de vie, à manier pouvoirs et institutions ? De quoi nous mêlons-nous ? Est-ce bien utile ? Est-ce souhaité ? Mais, comme Freinet, nous sommes des utopistes »[2198].
>
> « On trouve normal que l'Ecole s'adresse en priorité aux bons : à ceux qui en ont le moins besoin. On constate sans émotion que l'Ecole du XIXe siècle n'éduque plus guère, que l'école caserne révèle, aggrave et parfois provoque dysmaladies variées et troubles mentaux : « Le scandale, disait Freinet, c'est qu'il n'y ait pas de scandale ». Qu'un milieu scolaire autre se révèle agent de prophylaxie et, parfois, de thérapie, on parle aussitôt de hasards heureux et d'instituteur extraordinaire. On s'inquiète. Et à juste titre : si une classe guérit que deviennent les compartimentables rassurants, les rôles normaux, les statuts confortables et les hiérarchies bien établies ? L'institué est en péril et la tranquillité publique aussi.
>
> Se trouve toujours là quelque chien, de garde pour donner de la voix : « De quel droit avez-vous guéri Miloud ? ».
>
> Car « toute recherche actuelle met en péril l'ordre »[2199].

L'enseignant est reparti s'occuper de ses propres affaires, et non plus des « affaires communes ». Le Novateur s'est fait enfermé dans une « case », dans une « place » :

> « Autre chose est possible. Aussi loin de l'autoritarisme traditionnel que du laisser-faire des écoles de rêve (et certainement pas entre les deux !). Sous quelle rubrique doit-on classer Freinet et la pédagogie institutionnelle ?
>
> *Directive*, l'expression libre, cette liberté totale de l'imaginaire ? *Non directives*, les règles de l'imprimerie ? *Libertaire*, cette classe où chacun obéit à la loi ? *Autoritaire*, ce maître qui se soumet aux décisions communes ? *Répressive*, cette possibilité permanente d'institutionnalisation ?

[2197] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*p. 122.
[2198] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 203, *La bande dessinée une potion magique ?*, avril 1982, p. 35.
[2199] *Ibid.*., pp. 35-36.

Pourquoi doit-on classer ? A quoi correspond ce souci d'enfermer dans des catégories ? Et s'il s'agissait simplement de continuer Freinet ? »[2200]

La revue publie de nouveau une citation d'Olivier Guichard, qui semble dater de l' « affaire des Cahiers » en 1972 :

« La rénovation a besoin de sérieux. Et la pierre de touche du sérieux chez un enseignant, c'est bien le sentiment de sa responsabilité à l'égard des enfants comme à l'égard des familles qui les lui ont confiés. Cette responsabilité comporte certains aspects sur lesquels il n'est pas inutile de s'étendre.

On a assisté récemment à une petite polémique à propos d'une circulaire où je rappelais que les enseignants ne devaient se livrer à l'expérimentation pédagogique que dans le cadre de recherches dûment autorisées.

Ce n'est pas à l'Education Nationale que l'on devrait être surpris de l'affirmation que la recherche même pédagogique, est une activité scientifique, et que, si on la souhaite solide, fructueuse, utilisable, il faut qu'elle soit organisée et contrôlée »[2201].

La recherche des enseignants et la recherche pédagogique ne sont pas assez prises au sérieux. Elles ne sont pas valables ; à cela, plusieurs personnes de la revue vont réagir.

Jean-Pierre Astolfi tout d'abord :

« L'innovation reste perçue comme *devant toujours faire ses preuves*. Certes, le discours est aujourd'hui mis sur les dysfonctionnements du système éducatif et sur la nécessité de chercher des moyens nouveaux pour lutter contre l'échec scolaire. Mais chaque proposition nouvelle d'organisation de l'école est en même temps perçue comme un risque. Elle reste « *une expérience* » (dans le sens où l'on dit que le pouvoir de gauche en constitue une) c'est-à-dire au fond que sa légitimité n'est pas si sûre. L'innovation n'est sans doute pas un état normal du système éducatif, ni d'ailleurs de la société. Dès qu'on parle d'innover sont aussitôt envisagés des mécanismes de suivi, de contrôle, d'évaluation (la terminologie change) dont la fonction première est de permettre l'arrêt de l'expérience au cas où… Mais a-t-on quelquefois entendu proposer de stopper un mode d'enseignement classique au vu de ses résultats insuffisants ou du décalage entre les objectifs et les réalisations ? En réalité, l'innovation doit toujours donner *mille fois plus de preuves* »[2202].

« Je ne conteste d'aucune façon l'utilité de recherches rigoureuses et pointues apportant des éclairages nouveaux et utiles sur l'action pédagogique ! Mais je ne crois sincèrement pas que les solutions nouvelles découleront des analyses de type scientifique que la recherche pédagogique parviendra à établir. L'essor indispensable de celle-ci (elle aussi a été sacrifiée par l'ancien pouvoir) ne se substituera jamais à la nécessité de développement des innovations qui respectent *leur niveau propre qui est celui de l'invention* »[2203].

Puis Jean Houssaye :

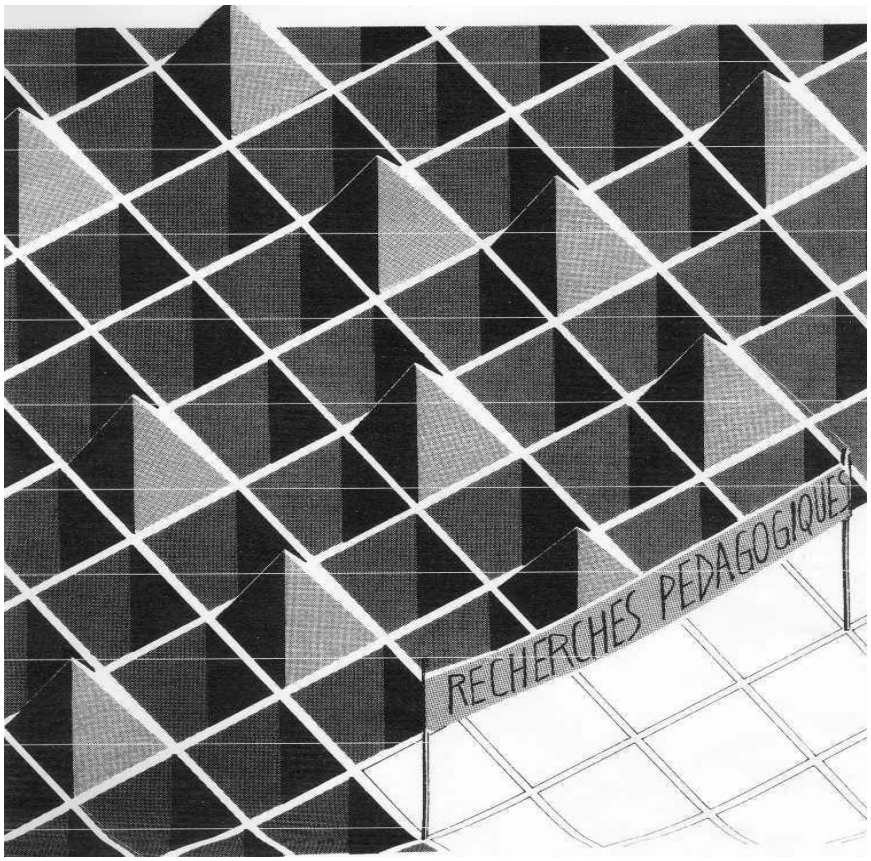
« Le pédagogue a aujourd'hui comme disparu. Les pédagogues ne sont plus que quelques grandes images du passé et témoignent de ce temps où la pédagogie « appartenait » à la philosophie. Comme bien des savoirs, la pédagogie s'est émancipée de cette tutelle mais, curieusement, et à l'inverse des autres champs de connaissance, elle semble dans le même temps s'être évaporée. Le mot lui-même renvoie actuellement à la catégorie du désuet : on ne se dit plus pédagogue, de crainte de faire sourire et de manquer du sérieux nécessaire. Prenons par exemple le récent rapport de Peretti sur la formation des personnels de l'Education Nationale (1982) ; parle-t-il de pédagogie ? Vous n'y pensez pas, il y perdrait sa crédibilité… il n'y est question que de « formation méthodologique ».

Qu'est-il donc arrivé à la pédagogie ? Dans son effort d'émancipation, elle est devenue science, et même sciences ; mais non pas sciences de la pédagogie ; on ne parle que des sciences de l'éducation. Or une telle substitution n'est pas anodine. Depuis le début du siècle, le modèle scientifique dans le domaine éducatif consacre la dissociation théorie-pratique et la supériorité du spécialiste sur le praticien. Ce sont précisément ces consécrations qui provoquent la disparition du pédagogue comme tel, l'impossibilité du discours

[2200] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 203, *La bande dessinée une potion magique ?*, avril 1982, p. 36.
[2201] *Les Cahiers pédagogiques*, n ° 217, *La recherche et l'action pédagogique*, octobre 1983.
[2202] Jean-Pierre Astolfi, « Innovation : de l'oxygène », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 217, octobre 1983, p. 14.
[2203] *Ibid.*, p. 14.

pédagogique comme tel. L'échec même de cette évolution ne résonne-t-il pas comme un appel à un retour ? Au retour du pédagogue ? »[2204]

La pédagogie n'est plus de l'« émancipation » ; elle n'est plus ce qui va réinventer le monde. La pédagogie est un acte éducatif à rationaliser :



2.3. Où est la subversion ?

Est-ce pour autant que le Novateur historique a disparu ? Où est la subversion ? Dès mai 1981, Francis Imbert ironisait à partir d'une contribution intitulée « L'ordre, enfin ! »[2205]. Un ton particulier est palpable : entre ironie et amertume. La revue se demande ce qu'est un « Prof de gauche » : qu'est-ce qui différencie un « prof de gauche » et un « prof de droite » ?

C.D. propose cette distinction :

« Le prof de gauche a été un temps celui qui faisait le même boulot que le prof de droite (sélection, notation, exercice de l'autorité, etc.) mais en le dénonçant après 17h ! Puis celui qui a espéré/cherché à enseigner autrement avant 17h ! […] »[2206]

Il en ressort que le « prof de gauche » a intégré deux données :

[2204] Jean Houssaye, « Le retour du pédagogue », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 217, octobre 1983, pp. 34-35, p. 34.
[2205] Francis Imbert, « L'ordre, enfin ! », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, pp. 7-9.
[2206] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 14.

« […] Puis le prof de gauche s'est avisé de 2 choses :

- La sélection se fait, même sans lui, dans son dos ;
- la non-directivité est une utopie Ŕni possible, ni souhaitable […] ».

Première chose : la sélection se fera, de toute manière ; elle est inévitable. Seconde chose : ce que voudrait mettre en place le « prof de gauche » ne serait pas souhaitable. Le « prof de gauche » présente un visage totalement aliéné.

Le prof de gauche est loin de cette figure émancipée confrontant ses paroles et son mode d'existence. Le prof de gauche voit certaines choses, mais ne confronte pas ce regard avec son existence et sa pratique. D'ailleurs, la revue pose une question fondamentale :

« Est-ce qu'un élève de 15 ans fait une différence entre un prof qui le fout à la porte pour avoir la paix et qui est de droite, et un prof qui le fout à la porte pour faire respecter une Loi et qui est de gauche ? »

La « Chanson du prof de gauche » de Philippe Lecarme le montre bien :

« C'est moi qu'je sape de l'intérieur
les structures de l'Institution ;
j'assume des contradictions
entre la cause et l'Inspecteur

Sous mes airs les plus ingénus
à propos de tout et de rien
j'leur z'y cause de la plus-value.
ils en ont quatre cahiers pleins

Exempl' de malice subtile :
je leur dicte du Summerhill ;
(Bien sûr, s'il manque une virgule,
ils reçoivent mon pied au cul.)

Le p'tit Machin, cette tête de bois,
savait pas l'sens libertaire.
j'lui ai fait recopier vingt fois
La chasse à l'enfant de Prévert.

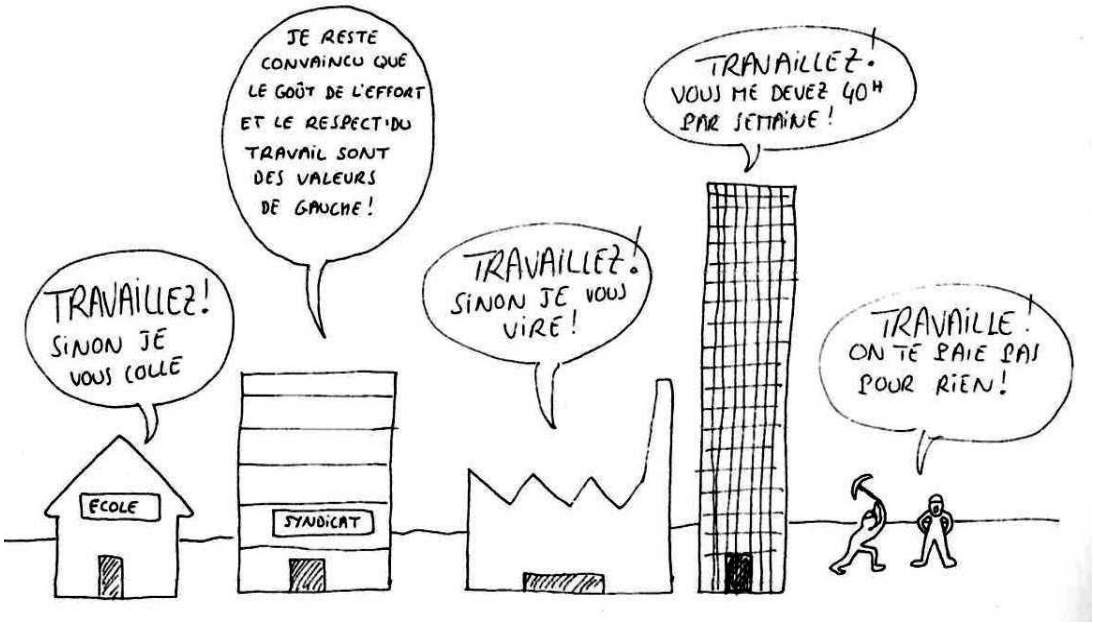
Mes cheveux longs, mon col roulé,
leur prouvent qu'je suis d'leur côté,
Et qu'si je fais l'réactionnaire
c'est rien qu'pour tromper l'adversaire

J'avoue que c'est à s'y tromper
Mon principal m'a bien noté.
Mais attention ! fait' pas d'erreur,
la taupe creuse en profondeur.

La sélection, c'est dégueulasse ;
j'leur racont' le Bourdeu-Passeron.
Bien sûr dans les conseils de classe
j'dois faire quelques concessions.
Sans prêter à la répression
ni suicidaire, ni prophète,
de promotions en en échelons
j'arriverai à la retraite

à moins que la révolution…»[2207]

C'est également le sens d'un dessin du numéro 241 en février 1986 qui met en scène ces différences entre parole et pratique, depuis l'école, le syndicat, l'usine, l'entreprise ou le monde du travail en général :



Pourtant, une littérature sceptique est toujours présente, à l'image de ces quelques lignes de Robert Humm :

> « L'école en France n'éduque pas, c'est un fait. Elle gouverne la communauté scolaire selon un système coercitif, le même qui se pratique par le dressage : le fouet et le morceau de sucre, les récompenses et la punition. En privilégiant la transmission du savoir, la préparation aux examens et la réussite individuelle, on ne peut récolter que ce que l'on sème : désagrégation et individualisme. Arrivisme des uns (profs ou élèves), rancœur ou révolte des autres, tout cela ne crée pas un climat de chaleur humaine où l'on se plaît à vivre »[2208].

Mais très peu d'expérimentations ou d'expériences viennent relayer et questionner cette parole.

2.4. La question de l'autorité

Nous allons voir maintenant dans ce cloisonnement de l'enseignant émancipé, ce qu'il en est de la question de l'autorité.

[2207] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 146, *Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information*, 1976, p. 3.
[2208] Robert Humm, « D'une société de punition à une société de coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 22.

Le Billet du mois du numéro 190 de la revue *Les Cahiers pédagogiques* en janvier 1981 est intitulé « Autorité » et le nom de l'auteur de cette contribution[2209] est Robert Humm :

> « On parle beaucoup, ici ou là, de retour à l'autorité, et on laisse entendre que l'opinion aspire à la restauration des valeurs sûres : travail et devoir, savoir et effort, discipline et contrainte.
>
> Même si de telles perspectives risquent de soulever plus d'espoirs que de craintes, même si quelques excès d'hier justifient une correction des trajectoires, il n'est jamais bon de se laisser porter par un mouvement pendulaire d'une extrême à l'autre, ni de tout attendre de la restauration d'un passé idéalisé par les couleurs trompeuses du souvenir. Recourir à l'autoritarisme contre la permissivité et le laxisme, c'est tomber de Charybde à Scylla.
>
> Quoi qu'il en soit, une chose est sûre : dans l'une ou l'autre situation l'autorité n'est pas en cause, ou bien alors on ne sait plus ce que parler veut dire.
>
> L'autorité ne s'appuie pas sur la crainte, elle ne vise d'aucune manière à la soumission, elle n'a recours à nul réseau coercitif, menaces, punitions ou châtiments.
>
> Dans le « Petit dictionnaire de pédagogie pratique » publié voici bientôt 20 ans par les CAHIERS PEDAGOGIQUES, étaient déjà soulignées les difficultés qu'il y a à définir de façon positive l'autorité.
>
> L'autorité ne s'enseigne pas, n'étant pas affaire de procédés ni de recettes. Elle se perçoit comme un lien affectif, une manière de faire qui obtient l'adhésion, qui fait naître l'intérêt de la curiosité. Elle dépend par conséquent du savoir-faire plus que du savoir, l'art consistant à rendre ce savoir accessible à chaque auditoire, à chacun des éléments de l'auditoire…
>
> Et puis, que n'a-t-on pas écrit sur les qualités qui confèrent l'autorité : justice et équité, ouverture au dialogue, fermeté mais sympathie à toutes les difficultés ou détresses… Qui sait ? C'est peut-être la manière d'être plus encore que la manière de faire qui contribue à asseoir une autorité. Il est à peine besoin de souligner que l'emploi des méthodes non-directives, ou de celles qui cultivent l'initiative et l'autonomie, requiert une autorité d'autant plus assurée chez l'enseignant qui les pratique.
>
> Nous n'aurons donc pas une virgule à changer à ce que nous écrivions voici 20 ans. L'autorité demeure la qualité première. Mais il n'y a jamais lieu, pour la renforcer, de lui tendre les béquilles de l'autoritarisme ou de la tyrannie »[2210].

Ce texte a été écrit en octobre 1980, il nécessite plusieurs commentaires. Robert Humm évoque les « excès d'hier » ; des « excès » dont il suppose qu'ils vont être corrigés.

On assiste véritablement à une neutralisation de la question de l'autorité, c'est-à-dire qu'on refuse à cette question sa spécificité temporelle et politique. En effet, la nouvelle autorité expérimentée en 1968 était basée sur la rupture du passé et la construction du futur, ce qui faisait de l'autorité une question pédagogique mais également politique. Dans ce texte, cette question est suspendue.

En témoigne cette curieuse référence à un texte de 1962 déjà évoqué dans ce travail. Ce précédent texte se caractérisait par deux éléments : l'idée d'une manière de pratiquer et vivre l'autorité et le lien avec le disciplinaire. Ici, Robert Humm présente l'autorité comme légitime, un « déjà-là », un invariant, mais qu'il disjoint de la réalité du pouvoir et de la réalité du politique. C'est ici un changement radical : la question de l'autorité devient une réalité irréductible et épurée de l'action éducative. L'illustration est faite lorsque la question de la non-directivité devient une affaire de style et non une question politique.

[2209] Robert Humm, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 190, *Parler son pays à l'école*, janvier 1981, quatrième de couverture.
[2210] *Ibid.*, quatrième de couverture.

A cet endroit, la question de l'autorité est quadrillée par une logique commune : rendre accessible à chaque auditeur. L'autorité devient relative à l'accessibilité à l'hétérogénéité et non l'émancipation directe. C'est le retour à un certain ordre : Le chercheur recherche, l'enseignant enseigne, l'élève apprend.

Yves Klein évoque également l' « autorité » en mai 1981[2211].

L'autorité est vue depuis un cadre de l'ordre. L'enseignant est délégué en classe, nous dit Yves Klein, pour faire respecter un ordre. L'ordre est de plusieurs natures : physique, fonctionnel, intérieur et projectif. L'enseignant use de son autorité pour faire respecter cet ordre. L'autorité apparaît sur des plans différents : l' « autorité physique » ; l' « autorité professionnelle » et l' « autorité charismatique »[2212]. Yves Klein explique également, concernant l'enseignant, que « l'autorité qu'il incarne, il la tient de l'institution, de son savoir et de sa personne »[2213].

La contradiction posée par l'autorité est importante : « objet de demande ou refus ». Cruel dilemme pour le Novateur sur une question où les perspectives se sont brouillées, du côté de la tradition à perpétuer et du côté de l'avenir à construire :

> « L'autorité est au centre d'une problématique qui n'est pas toujours claire. C'est là que l'enseignant est le plus vulnérable, qu'il cache ou travestit le plus ses échecs. Il y a dans tout enseignant normal une volupté infantile à dompter ou séduire, de toute manière à conquérir une classe à la force du regard et de la voix : un épisode de roman-photo, « Le Macho et la Belle Rebelle ». L'autorité est au centre des contradictions : à la fois objet de demande et de refus, profs-flics ou profs-démissionnaires. Parents et élèves ont une exigence ambivalente : l'autorité réclamée et critiquée »[2214].

Historiquement peut s'observer une transition entre cette période d'émancipation et cette période de retour à l'ordre :

> « L'explosion des années 65-75 a mis à rude épreuve l'autorité et son exercice : l'enseignant était sommé d'en rabattre au nom de la psychanalyse (libérer les pulsions) et du marxisme (détruire l'école de classe). Les années 80 annoncent la restauration : au nom de la psychanalyse (la loi du père) et du marxisme (s'approprier des savoirs bourgeois), le prof est sommé de publier et d'exercer la loi. A nous de penser et de régler la contradiction dans l'urgence de la situation »[2215].

La cause est la « générativité » lacunaire de l'approche du monde, dans le sens où la question du temps est en quelque sorte mise en veille. Ce sommeil, cette léthargie, est en rapport avec le projet de société longtemps défendu et vécu par les Novateurs et qui dorénavant est morcelé.

Le manque de perspective temporelle induit une imprécision du positionnement des Novateurs sur cette question de l'Autorité.

Deux courants ont des visions différentes de l'autorité :

> « […] pour les légitimistes, l'enseignant n'a à rendre compte de son pouvoir qu'à celui qui lui a confié : sa personne n'est qu'une incarnation contingente de l'Etat démocratique. Il est adulte et compétent et il intervient face à des élèves immatures et ignorants que la famille et l'Etat lui ont confiés pour une tâche précise. L'Autorité ne se négocie pas […] ».

[2211] Yves Klein, « Autorité », *op. cit.*, p. 22.
[2212] *Ibid.*, p. 22.
[2213] *Ibid.*, p. 22.
[2214] *Ibid.*, p. 22.
[2215] *Ibid.*, p. 22.

> « […] Pour les autogestionnaires, l'enseignant ne tire sa légitimité que du groupe, ici et maintenant, pour un contrat à durée limitée : l'autorité sera continuellement à mériter, discutable, négociable, l'autogestionnaire répugne à se légitimer par l'institution ou le savoir : c'est à sa personne que toute autorité est déléguée, renouvelée de minute en minute, comme l'amour (libre) […] »[2216].

Yves Klein précise que ces positionnements ne sont pas figés :

> « […] Entre ces deux limites, tous les autres, qui jouent de l'un et de l'autre, fonctionnent sur l'un et pensent dans l'autre, acceptent l'un et rêvent de l'autre, sautent de l'un à l'autre selon les besoins, les modes et les circonstances » [2217].

Il faut souligner cette transition entre cette autorité politique d'émancipation qui se développe entre 1963 et 1968 et cette autorité dépolitisée. Cette évolution marque l'aliénation de l'enseignant Novateur puisque son autorité est dorénavant simplement liée à l'inégalité face au savoir, ce qui sous-entend une aliénation en deux versants : il est lacunaire dans son exercice éducatif et il doit reprendre une certaine position ; et dans le même temps, il doit se plier à un « consensus » dont il doit lui-même apprendre. C'est-à-dire que le Novateur fait dorénavant obstacle à l'émancipation de son élève tout en lui-même s'empêchant toute émancipation.

La « police » rancièrienne n'est pas seulement figée à du répressif et du contrôle social, elle renvoie à « l'activité qui organise le rassemblement des êtres humains en communautés et qui ordonne la société en termes de fonctions, de places et de titres à occuper »[2218].

> « Aristote fondait la politique sur la qualité de l'être parlant, capable de discuter sur le « juste » et « l'injuste », alors que l'animal ne peut exprimer que douleur ou plaisir. Or, le principe de la « police » a toujours consisté à partager l'humanité entre ceux qui « savent » et ceux dont on dit qu'ils manifestent simplement du mécontentement, de la fureur, de l'hystérie, que sais-je encore ? » [2219]

Les Novateurs sont sur le bord maintenant, ils ne sont plus le cœur et l'essence de la rénovation, ils sont la marge d'une rénovation cadrée et quadrillée.

2.5. Quel rôle pour l'innovation ?

La « subversion », véritable déclencheur de l'émancipation, est rejetée sur les bords de la pensée Novatrice alors qu'elle en était le cœur et le moteur. La « subversion » est maintenant représentée par les autogestionnaires, ou ceux en tout cas que l'on nomme de la sorte. Les autogestionnaires sont en marge et en sommeil. Diverses expériences se concrétisent tout de même à partir de 1981.

Portée par cet enthousiasme à l'élan créateur, la revue voit dans l'après 81 l'occasion de réaliser 68. Dans le numéro 200, La revue s'entretient avec Pierre Madiot et Gabriel Cohn-Bendit au sujet de la réalisation d'un projet de lycée à Saint-Nazaire. Ce lycée s'adresse aux jeunes en marge ; « […] l'important est de les sortir de l'exclusion dont ils sont victimes et pour cela inventer, inventer avec générosité. La réalité se chargera bien de nous ramener à la raison ».

Lors de l'arrivée au pouvoir de la Gauche, quelques enseignants de Saint-Nazaire prennent au mot le slogan du candidat Mitterrand : « changer la vie ». Le 25 mai 1981, « par

[2216] *Ibid.*, p. 22.
[2217] *Ibid.*, p. 22.
[2218] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 114.
[2219] *Ibid.*, p. 114.

provocation ou conviction »[2220], Gabriel Cohn-Bendit rédigea une *Lettre ouverte au camarade ministre* qui formulait une demande pour mettre en œuvre un lycée où enseignants et élèves organiseraient ensemble leur école. Le 26 juin, cette lettre est publiée dans les colonnes du quotidien *Libération*. C'est « contre toute attente » que le ministre Savary, en charge des dossiers sur l'Ecole, répond favorablement à ce courrier. Les choses s'enchaînent alors très vite. Le 27 juillet, Savary reçoit Gabriel et Daniel Cohn-Bendit, « qui proposent *une structure autonome, libérée des carcans administratifs* où se retrouveraient des professeurs et des élèves *insupportables à l'Education nationale* »[2221] ; le 6 octobre, une nouvelle entrevue a lieu, cette fois au cabinet du ministre, de manière à préciser le projet présenté en septembre ; c'est finalement le 6 novembre que le dossier est présenté et le début de l'expérience commencera début 1982[2222].

Cet exemple n'est pas isolé puisque d'autres structures autogestionnaires ouvrent leurs portes. Ainsi, quatre lycées expérimentaux voient le jour : le lycée maritime d'Oléron, le collège-lycée d'Hérouville-Saint-Clair, le lycée autogéré de Paris et donc le centre expérimental de Saint-Nazaire.

Pour Pierre Madiot, membre de l'équipe éducative de l'établissement de Saint-Nazaire, il faut voir en quelque sorte dans ces initiatives une invitation « sans restriction » du pouvoir aux administrés à autogérer leur entreprise »[2223], c'était en effet la première fois dans l'administration scolaire, qu' « un ministre s'adressait à des praticiens pour remettre en leurs mains la conception, l'organisation et la gestion d'un établissement »[2224].

Félix Guattari évoquait ces établissements expérimentaux en 1986, et notamment le lycée de Saint-Nazaire :

> « […] Que le lycée de Gaby Cohn-Bendit ait pu voir le jour et finalement connaître une réussite, c'est important, pas seulement pour les jeunes de St-Nazaire, mais comme quelque chose qui laisse la voie ouverte. Cela ne veut pas dire qu'il faille calquer telle expérience. Il faut laisser les portes ouvertes pour qu'il y ait ces processus d'expérimentation, d'innovations. Parce que c'est tout à fait possible… »[2225]

Ce développement paradoxal des expériences autogestionnaires pose une question importante, celle des objectifs de l'expérimentation et de l'innovation. L'innovation doit-elle avoir un rôle réparateur ou d'expérimentation pour autre chose ? Très concrètement, les expérimentations doivent-elles permettre de « réparer » et « soutenir » un « consensus » ou au contraire, les expérimentations doivent-elles être un foyer de réflexion et d'imagination pour penser autre chose ?

Un article de 1984 intitulé « Ce que nous répondons aux objections habituelles » apparaît comme une énième tentative de justification, et quelque part de défense. Il est question du scandale de l'école qui guérit, d'une classe institutionnelle avec un milieu scolaire transformé qui s'avère thérapeutique. Les auteurs s'indignent dès lors, d'une hypocrisie régnante. Bien que peu médiatisées et reconnues, les techniques Freinet sont recommandées. Selon eux, pourquoi n'est-ce pas dit, vulgarisé ? Pourquoi n'y a-t-il pas d'études comparatives puisque leur constat

---

[2220] Pierre Madiot, « De l'autogestion à la cogestion en matière de pédagogie », in *Les pédagogies autogestionnaires*. Ouvrage collectif sous la direction de Patrick Boumard et Ahmed Lamihi. Editions Ivan Davy, Vauchrétien. Paris, 1995, p. 149.

[2221] *Ibid.*, p. 152.

[2222] Quatre lycées expérimentaux voient le jour: le lycée maritime d'Oléron, le collège-lycée d'Hérouville-Saint-Clair, le lycée autogéré de Paris et donc le centre expérimental de Saint-Nazaire.

[2223] *Ibid.*, p. 149.

[2224] *Ibid.*, p. 149.

[2225] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 241, *81 Ŕ 86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?* février 1986.

est le suivant: « Quand le dynamisme des enfants s'investit dans le travail libre, quand (re)naît le désir de savoir et de grandir, on n'apprend pas aussi bien on apprend mieux »[2226]? Les thèmes majeurs de cet article sont la peur d'être marginalisé et diabolisé. Peur sans doute légitime, car les établissements expérimentaux ne figurent plus dans les priorités ministérielles à partir du ministère Monory[2227]. En avril 1988, René Monory informe, par décision ministérielle, de la fermeture du Lycée Expérimental Polyvalent Maritime en Oléron en juin 1989. Ce lycée expérimental figurait parmi les cinq lycées expérimentaux ouverts sous le ministère Savary[2228].

La revue pose la question, en février 1984, du « Militantisme pédagogique, d'aujourd'hui » Auparavant, militer revenait à tourner le dos au politique, au réformisme[2229]. Puis ce fut la traversée du désert de 1968 à 1978, reconnaît la revue.

Michel Lecointe:

> « Je crois que beaucoup étaient en « attente ». Saturés du tout politique ou tout idéologique, ils voulaient faire du concret ».
>
> « Des pans entiers d'idéologie sont tombés. Il faut revenir au faire. La position purement idéologique est très confortable, très conformiste en fait, quasiment inattaquable, car jamais confrontée à une mise en œuvre ».
>
> « Les « Cahiers Pédagogiques » sont très sensibles, me semble-t-il, à l'air du temps, à l'ambiance idéologique. C'est quasi inévitable, mais pas toujours facile à vivre. Il faut pouvoir combiner les contraires : identité et changement. Il y a des risques dans l'idée de changement : celle de l'altération, de la perte d'être.
>
> La pédagogie est une intention de modifier les gens, de les faire changer. Le mouvement pédagogique, peut-être encore davantage que le syndicat, vit cette tension être/devenir de façon particulièrement aiguë ».

Historiquement en effet, la pédagogie est une question politique, puisqu'elle questionne la répartition des parts dans la Société ; mais la pédagogie peut-elle encore être envisagée de la sorte ? N'y a-t-il pas un ensemble de conditions de possibilité pour la pédagogie ?

Jean-Michel Zakhartchouk écrit ceci :

> « Au C.R.A.P., on est tenté par une certaine intégration dans l'institution à travers les concertations, les stages de formation continue. Mais on ne veut pas perdre son âme. Entre l'opportunisme et le purisme, il faut *être* ... […]
>
> Mais en fait, renoncer au simplisme, au confort (qui finit aussi par être déprimant) d'avoir les mains pures (attitudes de ceux qui aujourd'hui se réjouissent quand un poste est supprimé, un projet refusé parce que ça confirme leurs analyses sur la nature réformiste du gouvernement, etc.). Militer « positivement » pour des changements modestes, mais effectifs, c'est peut-être une « ambition plus noble »[2230].

Evolution significative du changement profond souhaité par les Novateurs dans les années 60 à des changements modestes à inciter dans les années 80 : la question de la militance reste posée.

[2226] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 221, *Itinéraires de la P. I.*, février 1984, p. 11-12.
[2227] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 266, *L'équipe en jeu*, septembre 1988, p. 3.
[2228] Hormis le L.E.P.M.O., quatre autres établissements expérimentaux ont vu le jour au début des années 1980 : le Lycée autogéré de Paris ; Le C.L.E. d'Hérouville-St-Clair, le Centre expérimental de St-Nazaire et le Centre d'Anduze.
[2229] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 221, *Itinéraires de la P. I.*, février 1984, p. 35.
[2230] *Ibid.*, p. 36.

VIII DESCRIPTION DE LA FORMATION DISCURSIVE DE L'AUTORITE DE L'INEGALITE

En février 1983, la revue s'intéresse de nouveau à la « discipline » [2231] ; cette fois, les Novateurs ne parlent plus d' « aventure » à mener (Section II/ Chapitre I) mais soulignent les réticences, comme les contradictions, à l'image de la contribution de Jacques André, « Un sujet tabou » [2232]. La question de la pratique comme étant en inadéquation avec la parole se fait alors entendre, et ce sera la problématique majeure de cette intrigue.

Une des causes est le resserrement des *possibles*, entre autres, depuis l'Etat. A ces censures et pressions, il faut ajouter la dépression Novatrice face à la tâche trop importante du changement, et le manque de conceptualisation de ce changement. L'idée d'une Ecole comme levier sociétal est malmenée en même temps que les innovations sont montrées du doigt pour leurs carences. C'est donc une pensée Novatrice délaissant les « affaires communes » qui se donne à voir au fil des désillusions. Rupture du passé ; un passé nié. Avenir fuyant. Sans perspectives, le Novateur n'a plus que des mots ; les expérimentations se raréfient au profit d'une recherche pédagogique sous la tutelle de la recherche universitaire et scientifique. Un « consensus » s'impose en même temps que la question de l'autorité disparaît. L'autorité ne se pose guère plus comme un problème, mais comme une donnée légitime et admise. Cette mise en question n'est plus au cœur de la singularité Novatrice ; elle est dorénavant située sur les bords du Mouvement.

1. Constats

1.1. La loi d'orientation de 1989

Le 14 juillet 1989 est publiée au *Journal officiel* la loi d'orientation Jospin, qui vient entériner des solutions déjà mises en œuvre de longue date. Ce texte n'est pas un texte de réforme au sens strict[2233] bien que deux institutions nouvelles apparaissent : le Conseil National des Programmes et les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Le texte prolonge un certain nombre d'idées précédemment formulées : passage de la communauté scolaire à la communauté éducative ; extension des stages en entreprise ; et objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat[2234]. Mais surtout, ce texte met en exergue les principes de l' « égalité » et de la « citoyenneté » : « réduire les inégalités d'origine socioculturelle, sexuelle ou géographique » ; garantir « le droit à l'éducation […] à chacun afin de lui permettre d'exercer sa citoyenneté » ; « [reconnaître] la capacité [de l'élève à élaborer son] projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités » [2235].

Paradoxal clin d'œil car le « 14 juillet » scolaire des Novateurs mobilisait déjà des principes d'égalité en 1968[2236]. La loi d'orientation du 14 juillet 1989 va néanmoins s'avérer très différente. L'idée d' « enfant au centre du système éducatif », que délimite ce texte, est

[2231] *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[2232] Jacques André, « Un sujet tabou », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, pp. 8-9.
[2233] LELIEVRE C. *Histoire des Institutions scolaires.* Editions Nathan. Paris, 1990, 240 p., p. 231.
[2234] *Ibid.*, p. 231.
[2235] *Ibid.*, p. 231.
[2236] Cf. Section II/Chapitre II.

trompeuse à bien des égards[2237]. Jacques Rancière décrit ce cercle dont l'enfant est le centre ; ce cercle renvoie à des priorités et des choses à apprendre (« identifier les noms, produire des textes, comprendre, etc. ») [2238] ; mais selon lui, l'élève au centre, c'est « l'élève en situation d'échec », « avec cette cascade de culpabilités » déclarant l'incompétence de l'enseignant et l'incapacité de l'élève. L'élève est en échec, car l'enseignant n'a pas su ou n'a pas été capable de faire comprendre un contenu à l'élève qui, lui, n'a pas été en mesure de s'approprier ce contenu. C'est pour cela que Rancière parle de « déclaration de l'inégalité, de l'incompétence en général » [2239].

Ce texte permet en réalité à l'ordre de la société de se légitimer de nouveau. C'est cette question de l'égalité qui avait fait vaciller l'ordre de la société en 1968 ; c'est maintenant l'égalité qui vient légitimer la société. Une société de l'inégalité.

1.2. Consécration de l'inégalité devant le savoir

1989 marque la consécration paradoxale de l'inégalité, au sens de l'« inégalité intellectuelle »[2240]. L'autorité du maître est dorénavant basée sur l'inégalité de savoir, de culture, de l'universel ; ce qui va engendrer deux conséquences. On va reprocher de plus en plus à l'enseignant de ne pas être éducateur, alors que la société va dans le même temps le sommer de faire apprendre « un catéchisme républicain » (qu'il apprendra lui-même) ; et l'enseignant, devant cet échec de la socialisation, devra avouer son incompétence.

Depuis la fin des années 1970, l'Ecole s'est vue attribuer le rôle de lutter contre les fatalités de la reproduction de l'ordre social. La démocratisation de l'Ecole, devenue réductible à la capacité de l'Ecole à fournir à la société des diplômés de toutes classes sociales, devient donc le lieu d'un débat entre deux tendances. La première tendance est symbolisée par Jean-Claude Milner, elle assigne au savoir un caractère déterminant. Une seconde tendance consiste à s'adapter au public, notamment en travaillant à partir d'une science des dispositions sociales de la transmission du savoir[2241].

1.3. La transformation de l'Ecole disciplinaire

Il s'agit maintenir de « partir de l'échec scolaire » [2242]. L'ouverture a remplacé le cloisonnement. L'espace scolaire est alors de plus en plus influencé par le fonctionnement des entreprises. La logique est maintenant le développement de chacun dans le cadre de l'essor de la collectivité. Si l'Ecole disciplinaire fonctionnait par rapport à un « visage », celui du bon élève qui était la norme ; l'Ecole ouverte se base sur l'accueil et la réussite à un diplôme, qui correspond davantage à ce qui est délimité comme normal.

2. Réassignation de la figure du Novateur

2.1. L' « idéation » Novatrice

En reprenant des termes d'Alain Badiou, et en se basant sur le concept de « corps de vérité » nous allons pouvoir bien visualiser nos propos. Alain Badiou parle de « processus de vérité » pour décrire « la construction d'un corps nouveau qui apparaît dans le monde au fur et

[2237] Jacques Rancière, « Choses (re)dites par J. Rancière », in *Figures du* Maître ignorant *: savoir & émancipation.* Publications de l'Université de Saint-Etienne. Saint-Etienne, 2010, 432 p., pp. 407-427, p. 421.
[2238] *Ibid.*, p. 421.
[2239] *Ibid.*, p. 421.
[2240] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 424.
[2241] *Ibid.*, p. 150.
[2242] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 226, *Quel(s) français à l'école ?*, septembre 1984, p. 20.

à mesure que se groupent autour d'un énoncé primordial tous les multiples qui entretiennent avec cet énoncé une authentique affinité »[2243]. Rapporté à notre recherche, c'est le processus de vérité chez les Novateurs qui nous intéresse ; et donc plus particulièrement, le corps de vérité des Novateurs, en tant que phénomène de constitution autour d' « un énoncé primordial, lui-même trace d'un événement disparu »[2244].

2.2. L'énoncé primordial

Cet énoncé primordial chez les Novateurs pourrait être : « Nous devons tous être libres, nous sommes égaux, et chacun est frère de son prochain ». La référence au « 14 juillet 1789 » est très claire ; et elle postule la notion d'invariant. Chez Badiou par exemple, cette notion est omniprésente. Dans son récent ouvrage, *L'hypothèse communiste*[2245], Alain Badiou énonce que la Commune de Paris, la Révolution culturelle et Mai 68 constituent des « invariants » de l'Idée du communisme. Encore plus récemment, Bruno Bosteels explique que cette notion d' « invariant communiste » est présente depuis une trentaine d'années dans l'œuvre de Badiou[2246].

Les principes qui caractérisent cette invariance sont : le fait qu'il s'agisse d'un travail des masses sans distinction de classe, le fait que soient synthétisées les aspirations universelles des oppressés en réaction à un principe d'exploitation dans une confrontation entre les masses et l'Etat, le fait du détournement possible des buts originels[2247]. Entre 1965 et 1968, est évoquée la perspective d'un « 14 juillet scolaire ». Il s'agit de renvoyer symboliquement à une représentation, celle du « 14 juillet 1789 », pour la projeter depuis les questions d'Ecole et d'Education. De cette notion d' « invariant » découlent les esquisses d'une pensée de l'*événement*. Cette pensée de l'*événement* s'appuie sur deux conceptions fort différentes au sein du corpus Novateur lorsqu'il s'agit de penser les modalités du changement. La logique de changement correspond d'un côté à la concrétisation d'un *possible* déjà là ou d'un autre côté, l'émergence d'une possibilité jusque là impossible. En cela, ces deux conceptions conduisent à deux types d'*événements* différents. La pensée Novatrice reste floue concernant quelle conception est utilisée. Le changement est un travail de chaque instant où l'on essaie de *faire fuir* le *possible* déjà là ; tantôt, l'on est dans l'attente de l'*événement* qui va permettre la possibilité du jusque-là impossible ; parfois même, la pensée Novatrice semble faire co-exister ces deux postures en une seule posture du changement.

2.3. Positionnement face au corps nouveau

Puisque l'événement qui permet cette construction est en rapport avec « l'ordre du monde » ; de fait, le positionnement face à ce nouveau corps est également une prise de position concernant le monde. Badiou met en relief trois positions face au corps nouveau. La première position est le sujet fidèle : « incorporation au corps, fidélité active à ce qui est venu bouleverser localement les lois du monde »[2248] ; la deuxième position est le sujet réactif : « faire comme si rien n'avait eu lieu, ou plus exactement être convaincu que si l'événement ne s'était pas produit, les choses seraient pour l'essentiel identiques »[2249] ; la troisième position

[2243]BADIOU A. *Second manifeste pour la philosophie.* Librairie Arthème Fayard. Paris, 2009, 168 p., p. 104.
[2244] *Ibid.*, p. 105.
[2245] BADIOU A. *L'hypothèse communiste*. *Op. cit.*208 p.
[2246] BOSTEELS B. *Alain Badiou, une trajectoire polémique*. La Fabrique éditions. Paris, 2009, 220 p., p. 178.
[2247] *Ibid.*, pp. 178-179.
[2248] BADIOU A. *Second manifeste pour la philosophie. Op. cit.*, p. 106.
[2249] *Ibid.*p. 106.

est le sujet obscur : « considérer le nouveau corps comme une irruption étrangère nocive, qui doit être détruite »[2250].

Ces différentes attitudes de subjectivation permettent de fournir différentes clefs de lecture du corpus en présence. Nous pourrions facilement partir du numéro 76, *Des lycéens vous parlent*, pour proposer un commentaire à partir de ces positionnements. Certains voient dans ces expériences un moment à prolonger, d'autres y voient une récréation, tout au plus une parenthèse fictive ; un troisième positionnement pense ces expériences comme ne devant plus se produire. Le sujet fidèle est « incorporation », le sujet réactif est « conservation », et le sujet obscur est destruction du corps nouveau. Dans les contributeurs, on voit ostensiblement se rallier des personnes qui sont devenues autres, et n'auraient jamais pensé se mobiliser de la sorte. D'autres, dans la revue ou en marge de la revue, ont pu estimer qu'il ne s'agissait que d'une « fête » et d'une « récréation ». Puis, des personnes comme Guy Bayet et Olivier Guichard peuvent être identifiées par rapport à ce corps nouveau comme des « sujets obscurs ».

C'est donc de ce corps nouveau dont nous allons parler, et de l'Idée des Novateurs, comme « incorporation au processus de vérité »[2251]. Badiou explique que « l'Idée est ce qui fait que la vie d'un individu, d'un animal humain, s'oriente selon le Vrai »[2252].

2.4. L' « idéation »

L'idéation pour Badiou est une opération et un mouvement bien particulier : « L'Idée est la médiation entre l'individu et le Sujet d'une vérité »[2253]. Cette opération est constituée de trois composantes : « une vérité politique », « une appartenance historique » et « une subjectivation individuelle ». Ce qui donne pour Badiou la signification suivante : une Idée est « la subjectivation d'une relation entre la singularité d'une procédure de vérité et une représentation de l'Histoire » [2254].

2.5. La vérité politique des Novateurs

Les Novateurs ont une certaine idée de l'homme, ils se basent sur une « foi démocratique profonde et exigeante »[2255] et le souhait de bâtir un nouvel humanisme ; la « procédure de vérité » des Novateurs a comme ambition de libérer, désaliéner, dans l'espace scolaire[2256] dans la perspective d'une nouvelle Société libre[2257]. La référence au « fascisme » est revenue

[2250] *Ibid.*p. 106.
[2251] *Ibid.*, p. 119.
[2252] *Ibid.*, p. 119.
[2253] *Ibid.*, p. 119.
[2254] BADIOU A. *L'hypothèse communiste. Op. cit.*p. 185.
[2255] In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement*, janvier 1950, p. 4.
[2256] La revue montre la « lente conquête de l'institution » (BLAIS M-C., GAUCHET M., OTTAVI D. *Conditions de l'éducation. Op. cit.*, p. 143) des pédagogies nouvelles, de Freinet, des Classes nouvelles (corpus de 1957 à 1970) ; dans un certain sens, cette « conquête » se fait de manière très localisée et ainsi de nombreux textes donnent à voir cet envahissement progressif de nouvelles techniques et de nouvelles méthodes sur divers objets et dans différentes matières. Elle met en valeur également l'émergence d'un *possible* à divers moments de l'histoire de la revue (corpus de 1965 à 1975). Chez les Novateurs, il est question de « faire fuir » l'Education nouvelle. Certaines lignes de fuite sont visibles, notamment d'un point de vue « hétérotopique ». En effet, les Novateurs se penchent sur la réflexion, non d'un « non-lieu » (utopie) mais d'un « autre-lieu » (hétérotopie) pour reprendre un concept de Michel Foucault.
[2257] Il est pertinent de faire remarquer ces quelques mots de Guattari dans la revue et qui en même temps sont présents dans l'ouvrage *La révolution moléculaire* : « Construire sa propre vie, construire quelque chose d'un peu vivant, non seulement avec ses proches, avec des gosses Ŕdans une école, ou pas dans une école Ŕavec des

à divers moments. Les Novateurs luttent contre un retour du fascisme (Section II/Chapitre II) ou contre la diffusion des « micro-fascismes » (Section II/Chapitre III). Leur vérité les guide dans les questions d'éducation, mais elle les met en face du monde et de la société.

Un certain nombre de principes semblent les caractériser :

- Le refus des « places » prédéterminées : Les Novateurs s'érigent contre cette permanence de la sélection et ce lien toujours visible à des phénomènes de reproduction.

- Le « communisme des intelligences » : les Novateurs partent du principe que chaque élève, chaque enfant est intelligent ; cette intelligence se manifeste différemment et s'exprime dans des qualités différentes, mais elle est partagée par tous.

- L'égalité comme principe de base : chaque élève, chaque enfant, a les mêmes droits d'être éduqué, scolarisé, et de choisir sa route ; de plus, il est l'égal de l'adulte dans le sens où ce dernier n'a pas à écraser de sa fonction et de sa présence la liberté et l'expression de l'enfant.

- Les visages doivent être défaits : les visages comme ensembles de sémiotiques doivent être « défaits » : concernant les élèves, il ne doit plus y avoir de « profilage » du bon élève vers lequel on doit tendre, et l'on ne doit plus penser le « corps dispersé » de l'enfant ; concernant les enseignants, il doit y avoir une mise en suspens possible et une transgression envisageable, pour ne pas soutenir un système (l'Ecole-caserne) dont la logique est récusée, et pour envisager une sortie de cette logique ; pour les Novateurs, l'enseignant ne doit plus être le visage du paysage disciplinaire.

- Il faut respecter l'homme en chacun : en chaque être, l'humanité est présente ; elle doit s'exprimer au quotidien pour concevoir de réels rapports, des relations et des rencontres ; cette humanité en chacun s'accompagne.

Les Novateurs veulent voir le monde depuis ces énoncés. En cela, ils sont des penseurs de l'émancipation : tantôt proches d'un Rancière, d'un Deleuze ou d'un Fanon. A ce titre, nous pouvons préciser que c'est sans doute ce que l'on peut illustrer en se rapportant à la question de l'interculturalité. L'ouverture vers l'extérieur semble se mettre en œuvre paradoxalement de l'intérieur, c'est ce que nous pouvons observer par rapport à la situation linguistique en Alsace[2258]. J. Le Chevallier a observé cette situation atypique de l'enseignement français dans des régions françaises où l'usage du français est très différent des autres régions. D'une interculturalité intérieure à une interculturalité extérieure. La question de l'interculturalité porte en effet la marque encore visible de certains événements de l'histoire (esclavage, colonisation[2259], totalitarisme, fascisme) dans le sens où l'interculturalité est portée par une volonté de transformer la politique mondiale[2260]. Ce nouvel ordre du monde passe alors par des relations interculturelles différentes. Les premiers bulletins officiels traitant du tiers-monde et de l'inter-culturel datent de septembre 1978 et du début des années 1980[2261] mais

amis, avec des militants, mais aussi avec soi-même, pour modifier par exemple, son propre rapport au corps, à la perception des choses […] » (In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, p. 4).

[2258] J. Le Chevallier, « L'enseignement du français et la situation linguistique en Alsace », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 22-24.

[2259] Guy Chevalier écrit un article en 1984 dans la revue *Les Cahiers pédagogiques* qui a pour titre, « la décolonisation culturelle reste à faire ».

[2260] En substance, « […] l'avenir de la paix du monde passe aujourd'hui par un ordre politique différent », écrit Guy Coq dans *Les Cahiers pédagogiques* en 1984.

[2261] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 229, *Attention ! Tiers-monde*, décembre 1984, p. 26.

nous voudrions montrer que l'interculturalité est traversée par un mouvement singulier : une ouverture et un décloisonnement de l'espace scolaire dès 1960[2262]. Ce décloisonnement molécularisé de l'école fait émerger deux notions essentielles : l'accueil et l'hétérogénéité. Selon nous, l'interculturalité est rendue possible par cette nouvelle *épistémè*[2263] pédagogique : ouverture au monde, ouverture aux autres cultures. L'école n'a plus pour fonction le maintien de l'ordre du même mais l'accueil et la différence[2264] : les Novateurs ne veulent plus que l'école sélectionne, crée des déviants et des réprouvés. L'école ne doit plus être un hospice qui ne soigne que les bien-portants, pour reprendre la formulation de la revue en 1976.

2.6. L'appartenance historique et la fonction des noms propres

La question de l' « appartenance historique » renvoie chez les Novateurs à cette idée d'héritage de figures historiques, notamment de l'Education Nouvelle et des Classes Nouvelles. Lorsque Badiou évoque les politiques d'émancipation, il fait remarquer la mobilisation des « sans-noms », de ceux que l'on présenterait de manière négative, de ces anonymes qui existent dans l'obscurité, de ces insignifiants pourtant bien réels et présents. Badiou évoque également le poids, la marque, des noms propres qui, selon lui, « identifie historiquement » et « représente » toute politique d'émancipation. Badiou pose donc une question fort intéressante, et qui va nous intéresser de près : « Pourquoi ce glorieux Panthéon des héros révolutionnaires ? »[2265]

Badiou livre l'explication suivante :

> « C'est que tous ces noms propres symbolisent historiquement, dans la forme d'un individu, d'une pure singularité du corps et de la pensée, le réseau à la fois rare et précieux des séquences fuyantes de la politique comme vérité »[2266].

[2262] Ouvrir l'école à l'extérieur ; d'un point de vue architectural et spatial, cela correspond à changer en profondeur la disposition des bâtiments, des salles, des enceintes scolaires. Un nouvel aménagement de l'espace scolaire est pensé, d'un point de vue matériel mais également philosophique. Ouverture de l'espace scolaire, ouverture à la vie et au monde publique, politique. Des liens avec les entreprises se tissent, se concrétisent. L'extérieur fait son entrée dans l'école : les loisirs, les activités culturelles. Le fonctionnement du monde extérieur fait également son entrée dans l'école ouverte ; les Novateurs font vivre l'expérience démocratique à l'école. Des expérimentations sur la cogestion, la coopérative, sont ainsi menées. Ce mouvement est basé sur trois principes : l'ouverture, l'accueil et le décloisonnement. L'école ne sélectionne plus, elle ne met plus à distance ; elle s'ouvre au plus grand nombre, aux autres cultures. Son objectif est d'accueillir tous les élèves, et l'ordre du même n'est plus la ligne directrice, la différence est maintenant le terme essentiel. La recherche d'homogénéité est remplacée par la logique d'hétérogénéité. L'école s'ouvre aux différences. Il est question de faire passer l'école d'une structure cloisonnée à une structure décloisonnée. L'école n'est plus séparée ou à l'écart du monde ; elle est le monde. Les Novateurs essaient de faire vivre à l'école une certaine vision du monde : expression, dialogue, responsabilisation, participation.

[2263] REVEL J. *Le vocabulaire de Foucault*. *Op. cit.*, p. 25Ŕ26 : « […] Par *épistémè*, Foucault désigne en réalité un ensemble de rapports liant différents types de discours et correspondant à une époque historique donnée : « ce sont tous les phénomènes de rapports entre les sciences et les différents discours scientifiques qui constituent ce que j'appelle *épistémè* d'une époque ».

[2264] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 226, *Quel(s) français à l'école*, septembre 1984, p. 24 : « […] De plus, il est évident que la prise en compte des cultures régionales débouche dans cette optique sur la prise en compte de l'inter-culturel en général : contes, fêtes, traditions, comportements, rites sociaux, quel meilleur moyen d'échanger, de comparer, de discuter, de réfléchir, dans des classes où souvent, à côté de la population autochtone, les enfants de migrants abondent ?
Car la culture régionale n'est pas synonyme de culture close et passéiste. Comme tout autre, elle doit intégrer ses rapports avec le monde contemporain. Le « pays », oui, mais le pays tel qu'il vit et tel qu'il change ; tel qu'il s'enrichit de la différence des autres, car c'est par le jeu des interrelations que toute culture prend le mieux conscience de son originalité ».

[2265] BADIOU A. *L'hypothèse communiste. Op. cit.*, pp. 196-197.

[2266] *Ibid.*., p. 197.

C'est le potentiel de la fonction symbolique qui relie les « sans-noms », les « noms propres », l' « Histoire », et la « militance ».

La troisième composante est la « subjectivation individuelle ». Le format même de la revue puisque basée sur les témoignages et les débats, permet d'observer cette composante. Dans chaque numéro se donnent à voir des témoignages d'anonymes qui par leur contribution et leur réflexion montrent en quoi ils deviennent, ou non, chacun « militant de cette vérité »[2267], que ce soit lors des Rencontres, dans une rubrique particulière (« courrier des lecteurs ») ou dans les contributions diverses qui composent les dossiers thématiques.

L'espoir constitue la finalité commune à tous ces militants ; il s'agit d'un souhait commun en une même chose : une autre Ecole certes, mais surtout un nouvel humanisme, un nouvel Homme, et donc une nouvelle Société. Les commémorations, les hommages mobilisant ce champ lexical ont donc un aspect stratégique : contribuer à la cohérence de l'opération intellectuelle qu'est l'Idée Novatrice. La force et la cohérence des discours qui vont se manifester jusqu'en 1968-1969 reposent sur ces composantes et dépendent de deux éléments précis : une conviction commune en l'enfant et un idéal de société, un monde démocratique et tolérant. Ces valeurs communes des Novateurs sont la conviction que l'enfant est une personne qui a des besoins, des centres d'intérêt, des droits et l'espoir que cette Ecole qui donne la parole va promouvoir une nouvelle Société, cette fois égalitaire.

2.7. La perte de l'horizon d'attente

A partir de « 1981 » nous pouvons observer l'éloignement de l'horizon d'attente, voire sa perte, chez les Novateurs ; et c'est ici moins l'avenir que le passé qui a été perdu. Edgar Morin relatait cette « perte du futur » lors du colloque du Cinquantenaire de la revue en octobre 1995 :

> « Notre civilisation avait suscité, à partir du siècle dernier, l'idée de progrès. Non d'un progrès possible, mais d'un progrès inévitable, nécessaire auquel conduisait naturellement le développement de la science, de la raison, de la démocratie, de l'économie, de l'industrie, de la technique. Et cette idée, cette certitude, qui s'appelait avenir radieux à l'Est, était fondée à l'Ouest sur l'idée que la société démocratique avancée allait résoudre les problèmes fondamentaux des êtres humains en société.
>
> Cette espérance, cette croyance, s'est effondrée.
>
> Nous avons vu la science, la technique, l'industrie révéler leurs ambivalences. Et l'avenir du monde est orphelin de ce futur promis. Or rien n'est possible sans un redressement de l'espérance. Mais il ne s'agit pas de recoller les morceaux de l'ancienne promesse du salut terrestre. Il s'agit de créer une espérance qui affronte les défis, qui sait qu'elle peut échouer et qui compte sur la prise de conscience et de responsabilité »[2268].

2.8. Impossibilité de la fabrication

« 1968 » et « 1981 » ont été abordés dans la revue de la même manière en incitant à la prise de parole. Ces deux incitations n'ont pourtant pas eu les mêmes conséquences : là où « 1968 » avait été l'occasion d'expérimentations en tous genres, « 1981 » ne connut pas le même sort. Les mouvements révolutionnaires n'ont alors pas emprunté les mêmes voies[2269].

[2267] BADIOU A. *L'hypothèse communiste. Op. cit.*, p. 184.

[2268] *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, p. 55.

[2269] GUATTARI F. *La révolution moléculaire. Op. cit.*, p. 35 : « Il est significatif qu'après mai 68, la plupart des mouvements révolutionnaires n'aient pas compris l'importance de la faille qui s'était révélée avec la lutte étudiante. Brusquement des étudiants, des jeunes travailleurs ont « oublié » le respect du savoir, le pouvoir des professeurs, des contremaîtres, des responsables, etc. Ils ont rompu avec une certaine forme de soumission aux

2.9. Rupture avec les références

En premier lieu, c'est le geste d'écriture qui est essentiel à saisir, non qui est l'auteur ; le geste est ce qui prime La revue s'étant constituée sur une volonté commune de changement à tous les niveaux, la revue s'est engagée dans une lutte et chaque texte est en soi une résistance. Mais ce qui est au cœur de cette littérature est la notion d' « expérience » dans le sens utilisé par Dewey : « Pour Dewey éducateur comme pour Dewey philosophe, tout doit partir de l'expérience et tout y revenir […] »[2270].

Le pragmatisme des Novateurs a écarté toute référence d'auteur, mais aussi toute mention de figure historique pour ne se baser que sur des expériences.

En effet, lorsqu'en mai 1981, Philippe Meirieu dresse le bilan de cette production de textes et de ces expériences, le constat est peu favorable à l'engouement que nous venons de décrire :

> « […] poser a priori le processus éducatif comme processus subversif (définition assez classique au demeurant, au regard de l'histoire des idées pédagogiques) c'était dévaloriser le processus instructif donné, lui, comme intégratif. C'était fonder la fonction éducative sur des objectifs socio-politiques, ou, plus fréquemment, sur l'habillage socio-politique d'un discours humaniste qui parlait en termes généraux d'épanouissement et de créativité.
>
> Sur le plan de la pratique, ces conceptions ont rencontré les théories du groupe et ont donné lieu à de nombreuses expériences où de nouveaux rapports interpersonnels étaient censés créer un homme neuf, définitivement libéré du désir d'oppression ou du besoin d'obéissance. Le groupe fonctionnait là comme une projection « hic et nunc » de la société idéale, une espèce de morceau d'utopie réalisée pour un temps et envoyant à la sortie ses participants comme autant de missionnaires évangéliser le monde entier » [2271]

2.10. La « table rase »

Les Novateurs ne s'appuient plus sur ce qui a été. L'idée d'horizon s'appuyait en effet sur le passé, tout en concevant l'avenir : « La flèche, pointait vers l'avenir, disait que notre passé était nôtre, et passé ; elle disait que nous n'aurions pas tout à faire en même temps, tout le temps. La table, en bref, n'était pas rase » [2272], écrit Potte-Bonneville. En 1978, lorsqu'est publié le numéro *Questions à (la) gauche*, il est écrit : « il n'y a pas de table rase » [2273] ; alors qu'en 1985, l'arrivée de Chevènement marque la rupture avec les *possibles* de 1968 et confirme l'établissement d'un « consensus ». De 68, « il ne reste rien » ; peut-on lire dans la revue (Section II/Chapitre II).

Les hommages que nous avons évoqués dans la première section pour en faire ressortir les influences de la revue, nous les avons mentionnés dans la seconde section pour décrire la construction du Mouvement Novateur. Il est intéressant de souligner de nouveau ce ton très particulier de l'hommage en tant qu'œuvre à prolonger, non comme une disparition insurmontable. Potte-Bonneville écrivait ceci : « Lorsque survient une perte, nous regrettons

---

valeurs du passé et ils ont ouvert une nouvelle voie. Eh bien ! tout cela a été mis au compte du spontanéisme, c'est-à-dire d'une forme transitoire d'expression, qui devrait être dépassée à une étape « supérieure » par la mise en place d'organisations centralistes. Le désir a surgi dans les masses ; on lui a fait sa part ; on a attendu qu'il se calme, qu'il se discipline. On n'a pas compris que ce nouveau type de révolte serait désormais inséparable de toutes les luttes économiques et politiques à venir ».

[2270] Marie-Anne Carroi, « Dewey », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Pour la réforme de l'enseignement II*, décembre 1950, pp. 177-180, p. 177.

[2271] Philippe Meirieu, « Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, pp. 5-6, p. 5.

[2272] POTTE-BONNEVILLE M. *Amorces.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2006, 144 p., p. 123.

[2273] *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 283.

parfois n'avoir pas eu, sa vie durant, l'explication avec le disparu : sa mort, du coup, semble un malentendu »[2274].

Mais jusqu'en 1974 et l'hommage à Claire Roby (Section II/Chapitre II), pas de malentendu, pas d'explication incomplète, juste une œuvre à prolonger. De là, nous nous rapprochons de cette formulation de Ricœur, chère à Myriam Revault D'Allonnes : « Commencer, c'est commencer de continuer. Mais continuer, c'est aussi continuer de commencer »[2275].

2.11. Essoufflement de la lutte

En se penchant sur cette période, l'après-1981, nous pouvons observer le malaise de certains Novateurs, s'étonnant de ne plus retrouver cette subversion qu'ils manifestaient tant d'années auparavant. Dans cet après-1981, nous ne retrouvons plus de traces ni de figures historiques, ni d'évocation de termes comme la « foi » ou l' « espoir ». Se dessinent donc deux types de mobilisation : les anonymes, les « sans-noms » ; et les « noms propres ». Concernant la pensée Novatrice, nous nous demandons si ce primat de l'expérience, cette expulsion de l'auteur en quelque sorte, n'a pas eu comme incidence de négliger l'appui des « noms propres » (et l'apport de leur fonction symbolique) et donc de se couper d'un ensemble de valeurs. En ce sens, nous nous demandons si l'absence d' « édification » dans la revue dès le milieu des années 1970, en tant qu' « édification » consistant à rendre grand et célébrer des figures historiques, n'a pas coupé les Novateurs de leurs valeurs fondatrices qui les réunissaient malgré leurs différences. D'où cette double-question : les Novateurs ont-ils encore la foi après 1981 et ont-ils foi en les mêmes valeurs ?

C'est donc un positionnement qui disparaît chez les Novateurs. Une lecture de cet effritement Novateur semble possible à partir d'un passage de Potte-Bonneville :

> « De façon générale, ce n'est pas que l'ordre moral, ou la sécurité, ou les formes rudes de l'exploitation dans le travail « reviennent » : c'est, surtout, que les affirmations par lesquelles quelques luttes les avaient contenus ont cessé de revenir, disparues dans un temps qui ne fait plus histoire. En somme, ce qui n'est plus n'est plus […] »[2276].

En dépassant le cadre du disciplinaire, ce que contestaient les Novateurs était en lien avec la « police » de Foucault ou bien de Rancière, et qui consistait en une répartition des « places » et des hiérarchies en vue de la vie meilleure, ce qui perdure dans la transition du disciplinaire vers le contrôle. Les Novateurs questionnaient et suspendaient les évidences de la « police » ; ils instauraient du politique. Et donc, cette lutte contre la « police » n'est plus, car elle n'est plus une lutte. Le Novateur avait un regard, une parole, et des mains, qui lui permettaient à la fois de problématiser son regard et sa parole. Or, ce regard sceptique, le Novateur l'a toujours ; mais il n'y a plus de lutte à proprement parler, car on ne retrouve plus cette problématique de la parole et de l'existence. Il n'y a plus questionnement de la « police » par l' « émancipation » : il y a « consensus ».

2.12. Les voies possibles

On assiste à l'expulsion de la dimension politique des discours des Novateurs. Une anecdote est assez révélatrice. En janvier/février 1985, la revue publie une lettre du rédacteur en chef de la revue des *Cahiers* répondant à un article du *Midi libre*. On y apprend que ce

[2274] POTTE-BONNEVILLE M. *Amorces. Op. cit.*p. 121.
[2275] REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements. Op. cit.*, p. 264.
[2276] POTTE-BONNEVILLE M. *Amorces. Op. cit.*, pp. 123-124.

journal, pour évoquer la revue, a utilisé la formulation suivante, « les « Cahiers pédagogiques », porte-parole officieux du ministère »[2277].

La voie de l'émancipation s'est effacée. Le principe de base de l'égalité n'est plus envisageable. Le débat s'oriente dorénavant en deux voies. La première est portée par Jean-Claude Milner, dont l'ouvrage, *De l'école*, est recensé dans la revue en mars 1985 par Jacques Ricot[2278]. D'autres ouvrages, comme *Le poisson rouge dans le perrier* de Bartholy et Despin, font également partie de cette tendance[2279]. La seconde est observable dans l'ouvrage d'Antoine Prost, *Eloge des pédagogues*, recensé par Jean-Michel Zakhartchouk en février 1986[2280]. Une première « réponse aux inquisiteurs » était déjà donnée par Jean-Michel Zakhartchouk en septembre 1984[2281]. Ces deux tendances consacrent l'inégalité.

Au sens de Rancière[2282]., les militants Novateurs ont été des hommes de progrès, dans la mesure où ils cherchaient à marcher, voir, expérimenter. Mais à l'aube des années 80, les militants Novateurs sont devenus d'autres hommes du progrès, non plus comme des voyageurs et des innovateurs, mais en tant qu'hommes pensant à partir de l'opinion du progrès et érigeant l'opinion du progrès au rang d'explication dominante de l'ordre social. Les militants Novateurs ne réfléchissent plus à partir de l'égalité, mais en direction du progrès. Initialement proches de l'émancipation des couches populaires, les militants Novateurs pensent maintenant à l'instruction pour tous. Et surtout, pour encadrer le troupeau « peuple », les élèves par exemple, il faut d'autres troupeaux à envisager : la société, l'université, les commissions, les revues[2283].

3. L'autorité, une évidence

3.1. L'autorité de la maturation

C'est ainsi que nous retrouvons finalement des textes traitant de l'autorité. L'autorité se présente dans ce « jeu énonciatif » comme une donnée évidente. La société française est alors très délimitée, très hiérarchisée. C'est l'inégalité qui caractérise la société. La valeur de l'enfance se trouve, une nouvelle fois, modifiée. L'enfance renvoie de nouveau à un stade de l'imperfection ; l'enfant est de nouveau perçu comme un être immature, dont l'adulte doit s'occuper.

3.2. Une autorité fragilisée

L'autorité scolaire se retrouve confrontée dès lors à de nouvelles problématiques. Depuis 1973, le militant Novateur est très nuancé concernant la possibilité de progrès via l'espace scolaire (Section II/Chapitre II) et il l'est tout autant à partir de 1981 concernant le futur possible à construire (Section II/Chapitre III). A partir de 1985, le Novateur est donc, d'une certaine manière coupé, du passé et du futur. Le Novateur est résigné et peut s'observer alors la transition d'un « dissensus » à un « consensus ». Positionnement très problématique pour penser une nouvelle autorité qui était liée à cette idée de « dissensus » ou de « mésentente »

[2277] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 230/231, *Pedagogia dell'arte*, janvier/février 1985, p. 2.
[2278] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 232, *L'école métisse*, mars 1985, pp. 39-40.
[2279] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 267, *Apprendre à écrire*, octobre 1988, p. 43.
[2280] Jean-Michel Zakhartchouk, « Le retour des pédagogues ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, deuxième de couverture.
[2281] Jean-Michel Zakhartchouk, « Réponse aux inquisiteurs », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 226, *Quel(s) français à l'école ?*, septembre 1984, deuxième de couverture.
[2282] RANCIERE J. *Le maître ignorant. Op. cit.*, p. 194.
[2283] *Ibid.*, p. 193.

(Section II/Chapitre II). La nouvelle autorité des Novateurs se retrouve face à une condition d'impossibilité.

Ainsi, la réalisation de la nouvelle autorité des Novateurs s'est retrouvée face à trois problèmes : une pensée de l'autorité qui se montre coupée du passé et faute d'être réalisée, également du futur ; un adulte dont le visage est incertain et un enfant aux contours tout aussi flous (« société adolescentrique »[2284]) ; une perception de l'institution scolaire trop généreuse.

La nouvelle autorité dépendait d'un positionnement qui n'est plus concevable à partir des années 1980 puisqu'elle portait sur un « dissensus ». Il en reste une mise en égalité peu élucidée de l'adulte et de l'enfant, une sorte de chantier en cours. Et surtout, l'impossibilité de concevoir l'Ecole comme levier possible et l'impossibilité de construire un futur ont coupé de toute temporalité l'acte éducatif.

De leur cohérence de leur militantisme dépendait leur projet concernant l'autorité éducative ; si bien que depuis l'effondrement de l'idéation Novatrice, les Novateurs constatent en spectateurs privilégiés le phénomène de l'« érosion de l'autorité » (et donc de leur autorité), tel qu'il est décrit par Eirick Prairat depuis des lectures sociologiques, philosophiques et anthropologiques, concernant la situation de l'autorité éducative en ce moment[2285] : l'Ecole n'est plus considérée comme un levier sociétal potentiel ; la reconnaissance des droits de l'enfant place l'acte éducatif scolaire devant une aporie fondamentale ; et le « présentisme » empêche la « présentation du monde ».

[2284] Gérard Guillot, « Autorité, respect et tolérance », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 83-101, p. 97.
[2285] Eirick Prairat, « L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 49-61.

Conclusions

CONCLUSIONS

La question de l'autorité chez les Novateurs

Objectifs :

- *Résumer les données récoltées à partir de l'étude des intrigues*
- *préciser le croisement de certaines références théoriques*
- *passer de chantiers historiques à des fragments philosophiques pour réfléchir depuis la philosophie de l'éducation*
- *décrire les contours d'une figure historique du Novateur*
- *décrire la question de l'autorité en vertu de cette figure historique*
- *évoquer les travaux envisageables après cette recherche*

I REMARQUES INTRODUCTIVES

Nous arrivons au terme de cette étude. Nous pouvons formuler une lecture à partir des études de ces intrigues. Premier élément : l'idée d'une conviction intime et profonde, qui anime les Novateurs (cf. Section II/Chapitre II). Il s'agit de cette vérité de l'égalité, de cette « foi démocratique » (cf. Section II/Chapitre II). De cette singularité, émergera la nécessité d' « exercer un style de vie » (Jean Delannoy) en rapport avec cette conviction du monde (Marc Flandrin) (cf. Section II/Chapitre II). Ce « style de vie » consistera en une problématisation d'une parole et d'un mode d'existence, et notamment depuis la classe (cf. Section II/Chapitre II). Conséquence de cette problématisation, il se dessinera une *autre* conception des choses, des relations et du monde (cf. Section II/Chapitre II). Cet exercice particulier et singulier sera pris dans un mouvement collectif qui se développera à partir de diverses composantes qui formeront un processus d' « idéation » (terme badiousien que nous expliciterons et qui décrit la construction très particulière du mouvement Novateur depuis l'angle de la militance et de l'émancipation) (cf. Section II/Chapitre II). C'est dans ce mouvement caractéristique que se posera la question de l'autorité, et pour diverses raisons :

- la question de l'autorité comme constat : il y a crise de l'autorité, l'autorité ne va plus de soi à cause d'un monde réfuté (cf. Section II/Chapitre I) ;

- la question de l'autorité comme problématique : l'autorité est la présentation d'un monde, et la problématique est donc « comment éduquer lorsque nous récusons le monde que l'on doit présenter ? » (cf. Section II/Chapitre I) ;

- la question de l'autorité comme solution : réfléchissons et expérimentons une nouvelle autorité en accord avec une conviction profonde et en direction d'un *autre* monde (cf. Section II/Chapitre II).

L'enthousiasme et l'engouement vont par la suite retomber. A la fois, les espaces d'un *possible* se réduisent puisque la police (concept de Foucault repris par Rancière) quadrille l'émancipation et interdit la mise en question politique, et en même temps, la cohérence du mouvement s'émiette face aux impensés et aux lacunes de la pensée Novatrice du point de

vue théorique et du point de vue pratique[2286]. Cette « remise en ordre », ce « retour à la normale », provoque une rupture dans l'évocation de la question de l'autorité : l'autorité est alors une donnée légitime indiscutable, il n'y a plus de mise en question de l'autorité (cf. Section II/Chapitre III). On peut donc en déduire que la parole Novatrice, en tant qu'émergence d'un sujet politique, a rendu possible sa propre émancipation et par la problématisation de la parole et du mode d'existence, a permis l'émergence d'une nouvelle subjectivité, le lycéen en 1968, notamment, en ayant rendu possible l'émancipation de l'Autre dans la relation éducative. L'espace d'un court moment, s'est laissée entrevoir une nouvelle autorité, une autorité pédagogique politique d'émancipation. Nous détaillerons par la suite cette nouvelle forme d'autorité qui émerge à cet instant.

Nous allons donc expliciter en conclusion les principaux points qui sont apparus dans cette synthèse : l'émergence d'un nouveau sujet politique ; l' « idéation » ; la figure de l'éducateur sceptique ; la vie cynique du Novateur ; l'autorité pédagogique politique d'émancipation ; et les forces et les limites de cette pensée. Les données historiques récoltées et mises en valeur dans cette étude vont être mises en perspectives depuis l'angle de la philosophie de l'éducation.

II LES DISCOURS SUR L'AUTORITE CHEZ LES NOVATEURS

Après avoir décrit les différentes formations discursives possibles que nous avons mises en exergue dans notre travail, nous allons essayer d'indiquer un certain nombre de paramètres qui sont entrés en jeu, non plus simplement depuis le corpus des *Cahiers*, mais au sein d'un cadre plus vaste, plus international, celui du mouvement de l'Education Nouvelle. C'est-à-dire que nous allons sortir d'un cadre franco-français et isoler quelques clefs de lecture qui pourraient correspondre, à une échelle plus large, pour décrire et comprendre cette question de l'autorité chez les militants de ce mouvement, important et hétérogène, de l'Education Nouvelle. Il s'agira d'hypothèses à vérifier au contact d'autres archives, sans doute après le travail de thèse.

1. Les discours sur l'autorité

Notre étude a mis en relief trois regroupements possibles autour de l'autorité, trois discours différents sur l'autorité. A chaque formation discursive, se distingue un « jeu énonciatif » particulier. Cette différence s'instaure à partir d'un certain nombre de paramètres : les conditions de description hétérotopiques ; les descriptions en elles-mêmes, les formes ; les postulats mobilisés ; les objectifs, les stratégies ; et les problématiques.

[2286] En reprenant la métaphore foucaldienne du « navire », nous pourrions synthétiser en décrivant un navire attiré par les terres (les mêmes dont il voulait s'extraire) qui simultanément, prendrait l'eau de l'intérieur (cf. Section II/Chapitre III).

I Position, situation et stratégie

II Dimension Novatrice, hétérotopies, et conditions de possibilités

III Autorité, valeurs, objets et concepts

	« Jeu énonciatif »	**Intrigue du sol et des fondements** **Chapitre I**	**Intrigue de la construction du mouvement Novateur** **Chapitre II**	**Intrigue des lendemains et de la réorganisation** **Chapitre III**
I	**Position pour des sujets possibles**	Sillon des « maîtres éminents » Examen de conscience Jeu de miroir Mises en question des « rémanences » Placement aux frontières des « limites » du « bocal »	Se faire autre (philosophe, hétérotopologue, communiste) Enthousiasme Sujet historico-politique	Elément, part, au sein d'une répartition de la société Perte de la subversion Effacement de la politique au bénéfice de la police
	Situation de la revue	Format dont la diffusion s'élargit	Format ouvert aux contributions et aux comptes-rendus de commissions et d'expériences	Format mis en difficulté « Affaire des Cahiers » « Remise en ordre » Réorganisation de la revue et du Mouvement
	Stratégies et positionnements	Instruction pour tous Partir de l'enfant	Emancipation intellectuelle Briser la logique inégalitaire Vérité démocratique	Consensus sur la réussite aux diplômes Centration sur l'enfant Différenciation pédagogique
	Evolution de l'espace scolaire	Ecole cloisonnée (architecture, disciplines scolaires) Ecole sélective Parcours	Réformes sur la structure de l'Ecole Hétérogénéité des parcours et des passerelles Décloisonnement des disciplines	Emergence du « système éducatif » Institutionnalisation (éducation physique, sport, théâtre, éducation sexuelle, etc.)

		Discipline Orientation précoce Programmes scolaires datés « Verticalisme » Reproduction du « même » Ordre	Interdisciplinarité Interculturalité	Accueil de l'hétérogénéité Gestion de la différence Connexion au monde du travail Ordre
II	**Rapport temporel**	Clore un passé Laisser un passé ouvert	Présent réactualisé Antécédence du futur	Rupture des antécédences
	Dimension hétérotopique	Hétérotopie de crise Rhétorique militaire Ecole fermée Ecole-Caserne Ecole disciplinaire	Hétérotopie de fuite Rhétorique politique Ecole ouverte Ecole démocratique	Influence du modèle de l'entreprise Ecole ouverte au monde du travail
III	**L'autorité**	Adulte-étalon Maturité Maturation Inégalité Disciplinaire	Amour Confiance Egalité Emancipation	Inégalité Savoir Morale Légitimité
	Valeurs de l'enfance	Etre imparfait Méfiant, fuyant Bruits, douleurs, plaisirs	Renouveau de l'humanité Hommes neufs de demain Parole	Etre imparfait Etre à surveiller Elève (en retard) au centre

- *Les discours sur l'autorité disciplinaire.* Ŕ Les textes traversés par ces énoncés sur l'autorité disciplinaire sont indissociables d'un emplacement précis pour des sujets possibles : celui du « jeu de miroir », « examen de conscience » décrivant une Ecole dépassée auquel l'enseignant participe néanmoins. C'est ce qui caractérise la description de l'Ecole-Caserne, présentée comme une « hétérotopie de crise ». L'autorité est un élément local de cette logique disciplinaire, dont l'objectif est la reproduction du « même ».

- *Les discours sur l'autorité de l'émancipation.* Ŕ Cette modalité d'énonciation est en lien avec celle présentée ci-dessus ; elle en est le prolongement et le complément. Elle représente le stade de l'auto-affirmation. Ce stade se caractérise par une subjectivité très particulière. Le militant Novateur devient un sujet politique, car le militant Novateur, après s'être mis à distance, prend la parole sur des thématiques où finalement, il n'était pas autorisé. Sujet politique ensuite, car son mode de vie, influencé en cela par sa propre émancipation, rend possible d'autres émancipations. Mais sujet historique également, puisque le Novateur veut faire, fabriquer, une nouvelle Histoire, à partir d'une nouvelle Ecole et d'une nouvelle éducation. Cette nouvelle position pour des sujets possibles caractérise le passage de la description d'une « hétérotopie de crise » à une « hétérotopie de fuite », dans laquelle une nouvelle autorité rend possible cette construction nouvelle, enfin en adéquation avec des valeurs comme l'égalité, la liberté, la fraternité.

- *Les discours sur l'autorité de l'inégalité.* Ŕ Si la précédente modalité énonciative correspondait à l'intrusion du politique, en tant qu'il s'agit d'une mise en question des répartitions d'une société ; la troisième modalité énonciative que nous avons décrite se distingue par cette impossibilité progressive de cette intrusion du politique. Impossibilité depuis la parole, le mode de vie, l'exercice et l'expérimentation au quotidien de cette problématisation entre parole et mode de vie. La dimension hétérotopique est très difficile à observer, en tout cas jusque 1989, puisqu'on observe peu l'usage de rhétorique militaire pour décrire l'espace scolaire. L'usage de la rhétorique politique est davantage présent, mais ne renvoie pas à la même forme qui se dessinait dans la formation discursive de l'autorité de l'émancipation. L'ordre du « même » s'est effacé devant une logique nouvelle, la gestion des différences. L'autorité y apparaît comme une donnée légitime dans une Ecole et une Société hiérarchisées ; elle est le lien même du système des répartitions des places de la Société.

2 La question de l'autorité et l'Education Nouvelle

Ce qui va nous intéresser maintenant est la question de l'autorité depuis l'Education Nouvelle en considérant la revue pédagogique *Les Cahiers pédagogiques* comme un des corpus historiques possibles pour décrire un moment du mouvement très hétérogène de l'Education Nouvelle. Il est admis que l'Education Nouvelle se compose de plusieurs vagues : avant la première Guerre Mondiale ; l'Entre-deux-guerres ; et après la seconde Guerre Mondiale. C'est cette troisième vague qui nous intéresse puisque la revue *Les Cahiers pédagogiques*, dont la collection commence en 1957, fait suite à d'autres formats et collections qui sont publiés depuis 1945.

2.1 Un sol qui ne va plus de soi

C'est dans l'écart entre le sol en cours et l'horizon espéré qu'émerge la question de l'autorité chez les Novateurs. Les Novateurs constatent la reproduction perpétuelle de la tradition. Deux éléments sont alors en jeu : un système centré sur la reproduction du « même » et l'émergence de « révoltes sans cause » chez les jeunes. D'un côté, une Société

tournée vers le passé, qui ne s'adapte pas au progrès technique, et de l'autre côté, des jeunes en marge.

C'est bien l'omniprésence de la tradition qui est en jeu : Lapassade parle d'un « gouvernement-par-la-tradition »[2287]. Tout est transmis, rien n'est à inventer. Les « places » et les hiérarchies sont pré-déterminées. L'évolution du monde rend, selon les Novateurs, dorénavant illégitime un tel fonctionnement. Illégitime, car les guerres et les conflits ont décrédibilisé ce monde et ce fonctionnement. Illégitime car, le monde est en train de se modifier profondément, depuis le progrès de la technique et depuis l'évolution de la jeunesse.

2.2 L'idée de changement et la question de l'autorité

C'est à partir de ces constats d'un sol et d'une vérité qui ne vont plus de soi que l'idée de changement s'impose peu à peu dans les esprits et dans les plumes des Novateurs.

C'est chez Claire Roby, une des militants les plus actives dans les années 50 et 60 que l'on trouve un des textes plus significatifs sur ces questions. En mai 1960, elle évoque d'ailleurs la dialectique du passé et de l'avenir :

> « Le but de l'éducation est d'insérer l'individu dans la société à laquelle il appartient, de telle sorte qu'il se réalise lui-même en aidant au développement et au mieux-être général. C'est de ce double but, aux aspects contradictoires, que naissent d'abord les difficultés de l'éducation […] »[2288].

L'entrée dans le monde correspond à un développement bien délimité de l'individu dans un cadre éducatif basé sur un processus de maturation. L'enfant docile entre donc dans une entreprise d'uniformisation, basée sur les répétitions, les conditionnements, etc.) où la reproduction du même entretient et légitime la société d'ordre, organisée en places et en hiérarchies, tournée vers le passé.

La pensée Novatrice en vient peu à peu à concevoir une rupture sans retour dans un certain nombre de conceptions concernant le temps et l'espace. Ce nouveau rapport au temps et l'espace est particulièrement visible lorsqu'en 1963, Louis-Claude Cleyet, professeur de mathématiques à l'école normale d'instituteurs à Bourg, propose un ensemble de réflexions sur le sens de l'enseignement[2289].Le professeur doit rappeler que les lendemains sont toujours neufs. Sa vocation doit être d'avoir le souci du temps, c'est-à-dire qu'il doit remplir les « deux blancs » : être pour l'enfant, « l'homme d'avant-hier et celui d'après-demain ». En avril 1966, alors que le numéro 60 des *Cahiers* porte sur l' « éducation moderne » ; *Les Cahiers pédagogiques* publient un article[2290] de Bernard Courcoul[2291]. Il y décrit la « nécessité d'une pédagogie nouvelle ». Face à une tradition sclérosée, les Novateurs se placent en rupture du temps et de l'espace. Puisque la Société se consolidait par l'Education, se diffuse alors l'idée qu'une Education renouvelée pourrait permettre l'émergence d'une nouvelle Société.

2.3 Nouveau rapport entre expérience et horizon

C'est cette dimension historique qui va donner du sens à l'action en perspective d'une finalité bien circonscrite. Un horizon précis et particulier est visé et il est censé résoudre le problème.

[2287] LAPASSADE G. *L'entrée dans la vie. Op. cit.*
[2288] Claire Roby, « Le passé, l'éducation et l'avenir », *op. cit.*, p. 88-91.
[2289] Louis-Claude Cleyet, « Réflexions sur le sens de l'enseignement en 1963 », *op. cit.*, pp. 5-8.
[2290] Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », *op. cit.*, pp. 5-7.
[2291] Bernard Courcoul appartenait au Conseil en formation et en Organisation, et à l'Institut de Promotion de l'Agriculture.

Dans cette littérature du changement qui se donne à voir, on constate tout d'abord une rupture avec la tradition. Mais dans cette rupture avec la tradition, il ne faut pas y voir la dénégation du passé. Et cela s'observe dans les liens très complexes qu'entretiennent les Novateurs avec leurs prédécesseurs, leurs Anciens en quelque sorte : appui dans le passé pouvant réactualiser le présent ;

Le numéro 78, *Les classes nouvelles: avenir ou passé?*[2292], est à considérer comme un glorieux Panthéon des héros pédagogiques. Ce numéro 78 traite des classes nouvelles. L'avant-propos précise que le numéro en question veut « répondre à la question : « mais enfin, qu'étaient au juste ces fameuses classes dont vous parlez sans cesse? » et veut répondre à destination des « jeunes enseignants ». On assiste donc à une disjonction de deux perceptions du passé : un passé périmé auquel on ne veut plus avoir affaire et un passé encore riche, qui a encore des choses à dire, et qui peut permettre au présent de se réactualiser.

2.4 Le militant Novateur, un sujet historique

Conséquence de cette logique : l'émergence d'un sujet particulier. La caractéristique de ce sujet historique est l'auto-affirmation, c'est-à-dire que le sujet historique s'autorise lui-même au nom d'une Histoire à faire. Une fabrication du futur qui tourne autour de nouvelles valeurs : l'égalité, la démocratie. La rupture temporelle s'associe alors à une rupture sociale. Le militant Novateur va se tourner vers un horizon à bâtir. C'est cette promesse bientôt réalisée de lendemains neufs, en tenant à distance les tentations totalitaires et fascistes, qui permet au sujet Novateur de s'autoriser d'un futur à bâtir.

2.5 Penser l'événement, l'art du devin, et les problèmes de réalisation

Dans cette nouvelle Histoire, l'enfance devient une valeur fondamentale du renouveau de l'humanité. L'enfance et la jeunesse ne correspondent plus à un stade imparfait prenant place dans le processus de maturation caractérisant l'entrée dans le monde. L'enfance est porteuse d'un monde renouvelé.

En parallèle à cette nouvelle Histoire en cours, à plusieurs reprises, il est question de « signes » [2293]. Dès 1964, les actions et les écrits de la revue rencontrent déjà des échos favorables ; ainsi dans les premières pages du numéro 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, François Goblot écrit-il : « nous enregistrons des signes »[2294]. Ces « signes » se prolongent dans ces multiples paroles prononcées jusqu'en 1968. La dimension, par laquelle le militant Novateur « devine » l'avenir, correspond à cette caractéristique de l'auto-affirmation du militant Novateur comme sujet historique. Ces signes sont la marque d'expérimentations et de tentatives de réalisation d'une nouvelle Histoire et le témoignage de l'élan qui se manifeste.

Ce qui est important à souligner est cette thématique du nouvel homme à faire émerger suite à cette polyphonie de voix, synonyme d'une possibilité d'un nouveau monde, d'une nouvelle société.

On peut recenser diverses impulsions en lien avec ces aspirations. Ces impulsions, nous les retrouvons à l'occasion d'événements-signes qui sont observables dans le corpus étudié. Trois dimensions caractérisent ces signes : signe remémoratif ; signe démonstratif ; signe pronostique. Le Plan Langevin-Wallon, le Manifeste de 1963 constituent deux exemples

[2292] In *Les Cahiers Pédagogiques*, n°78, *Les classes nouvelles: avenir ou passé?*, novembre 1968.
[2293] Se référer au chapitre II de la Section 2, dans lequel sont mis en évidence les « signes » et l' « enthousiasme » qui accompagnent la construction du Mouvement Novateur.
[2294] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, mai 1964.

d'événement-signe dans cette triple dimension du signe. Plus particulièrement, ce qui singularise ces deux événements est leur capacité à rendre possible, à faire émerger, de l'enthousiasme, notamment chez des personnes qui, elles-mêmes, ne se seraient pas considérées comme révolutionnaires.

L'aboutissement de cet « enthousiasme » est un événement dans une acception différente du terme « événement ». Ici, il s'agit de « rencontre » de plusieurs subjectivités. Une « rencontre » a en effet lieu en 1968. Celle-ci est à observer depuis cette idée de « 14 juillet scolaire », à prendre en compte comme un projet à l'œuvre depuis plusieurs années. En effet, la rédaction de la revue a l'intime conviction que ce qui est en train de se passer historiquement est un fait auquel ils ont grandement contribué, en l'annonçant de longue date et en y participant pendant cinq années. Ainsi, peut-on lire dès les premières pages :

> « Les Cahiers pédagogiques sont nés au lendemain de la Libération, à un moment où nous attendions une réforme de l'enseignement dont la commission Langevin avait préparé le plan. Animés depuis, à travers vents et marées, par une équipe de professeurs « militants de base », dirons-nous, ils se sont d'abord préoccupés surtout du second degré, mais s'ouvrent de plus en plus largement aux autres ordres d'enseignement. Ils étudient les problèmes pratiques que pose l'éducation, soit pour une discipline donnée, soit dans une classe déterminée, ou bien encore examinent des questions plus générales comme la rédaction des manuels, le développement des bibliothèques, l'éducation du citoyen, la formation du futur usager de la presse, du cinéma, etc. Périodiquement enfin ils traitent des problèmes généraux posés à l'enseignement par l'évolution de la société.
>
> Nous tenons à ne pas tomber dans le ridicule de dire : nous avions prévu ce qui s'est passé. Mais nous tenons aussi à rappeler ce que nous répétons depuis plusieurs années : un 14 juillet scolaire […] » [2295].

Des agencements se produisent depuis quelques mois, quelque chose se passe. C'est ainsi que, en s'appuyant sur les travaux de Myriam Revault D'Allonnes, l'on peut observer une *autorité du futur*, en tant que le présent est le temps de l'action qui réalise à la fois le « souvenir du passé » et le « projet du futur ». Une autorité pour faire, fabriquer le futur, à partir du Deux, et non plus depuis le Un et la reproduction du même. On assiste alors chez les militants à l'inversion de certaines valeurs centrales et à la promotion de nouvelles valeurs et de nouvelles références. Trouver en l'enfant un homme neuf qui saura coopérer avec l'Autre.

2.6 Une autorité sans passé et sans futur : comment penser la pratique et le changement ?

En conclusion, évoquons cette question de l'autorité qui, peu à peu, ne se pose plus comme problème chez les Novateurs. C'est donc dans un présent écrasant que la relation éducative des Novateurs tente de se réaliser. Chez les Novateurs, cette situation correspond historiquement à la période suivant les élections de « 1981 ». Le sujet Novateur ne s'inscrit plus dans une dynamique temporelle.

Reprenant trois thèmes, le « temps nouveau », le Progrès et la maîtrise, explicités par Myriam Revault D'Allonnes, qui les avait repris de Koselleck, pour décrire l'autorité des Modernes, nous pouvons dire que l'échec de la réalisation d'une autre Ecole, ou plus largement, d'autre chose, plonge dorénavant les militants dans un immobilisme très particulier, irrémédiablement coupé de la tradition et face à un futur inaccessible.

La concomitance des trois thèmes évoqués ci-dessus a conduit le Novateur dans une fabrication impossible. Cette impossibilité est renforcée par trois questionnements très problématiques. Y a-t-il un envers au pouvoir disciplinaire ? La question du pouvoir est-elle

[2295] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 9-10.

abordable en termes de propriété ? Peut-on instituer l' « ignorance », au sens de l'émancipation intellectuelle ?

La subversion [2296] laisse dorénavant la place au terme de « consensus », axé sur la réussite scolaire :

> « Prendre en charge un ensemble hétérogène d'élèves requiert donc des équipes éducatives elles-mêmes hétérogènes. Des équipes d'enseignants qui s'acceptent différents et qui reconnaissent dans ces différences le moyen de répondre au plus grand nombre de besoins possibles des élèves. Il ne s'agit plus de se battre pour tenter, chacun, de prouver que sa méthode est la bonne, mais, au contraire, un chemin que peuvent emprunter certains mais qui peut aussi en décourager d'autres. Cette acceptation apparaît bien comme la base d'une sorte de nouveau consensus éducatif qui pourrait se faire jour dans les établissements : « Nous sommes plusieurs, nous sommes différents, personne n'est efficace avec tous les élèves : que chacun accepte de faire travailler, de faire réussir ceux et celles dont les besoins correspondent à ce qu'il propose. Pour les autres, tel ou tel collègue peut, peut-être, mieux réussir que lui… mais qu'il n'en prenne pas ombrage, il n'y a rien là de déshonorant » ».[2297]

La gestion et la rationalisation ont pris le pas sur la subversion. Evoquons la contribution de Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », dans la revue en février 1986[2298] :

> « J'ai déjà eu l'occasion de souligner, à ce propos, le rôle joué par les mouvements pédagogiques. Les plus grands moments, pour l'école publique, ont été ceux où un fort dessein politique a pu s'enraciner dans le travail quotidien des militants.
>
> Ce dessein politique existe. Il s'appuie sur un large consensus national. L'objectif, avancé par le gouvernement, de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, n'est pas seulement une nécessité économique, mais une exigence démocratique, et une démarche de justice sociale : il implique de mener à la réussite, non seulement les « forts en thèmes », mais les jeunes actuellement les plus défavorisés » [2299].

2.7 Penser le changement et l'autorité

Selon Myriam Revault D'Allonnes, l'Autorité ne peut se penser hors la « durée publique » :

> « La double précédence dont s'autorise l'autorité n'est donc ni la plénitude d'un passé auquel on se réfère sur le mode de la soumission répétitive, ni celle d'un avenir voué à l'accomplissement (autre modalité de soumission). Si la crise de l'autorité a partie liée avec la perte de ces aspirations à l'achèvement, toute la question est de savoir comment l'autorité peut Ŕ au sein du projet moderne Ŕ s'augmenter de potentialités inachevées : à la fois d'un passé vivant, réserve de sens inépuisée et inépuisable, et du caractère imprévisible d'un avenir qui s'inaccomplit. Tel est le sens que nous accorderons au concept de *durée publique* » [2300].

Et c'est par la notion d' « institution », que l'autorité peut être pensée : « C'est en fin de compte la force liante, l'énergie perdurante de l'*institution* qui se maintient à travers la générativité de l'ordre temporel » [2301].

Revault D'Allonnes développe ainsi :

> « Pour penser l'institution, il faut prendre en compte l'expérience concrète : culturelle, historique, politique. Car c'est sur la base de l'expérience que peut se donner ce qui la transcende. Il n'y a pas de transcendantal s'il n'y a pas d'expérience du monde. Et il faut aussi que soit assurée l'universalité de toutes les

[2296] Philippe Meirieu, « Où est passée la subversion ? », *op. cit.*, pp. 1-3, p. 1.
[2297] Philippe Meirieu, « Pour une école plurielle », *op. cit.*, p. 33.
[2298] Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », *op. cit.*, pp. 6-7.
[2299] *Ibid.*, pp. 6-7.
[2300] REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements. Op. cit.*, p. 152.
[2301] *Ibid.*, p. 153.

> constructions, de toutes les médiations culturelles et historiques. Universalité qui n'est ni formelle ni abstraite, qui n'est pas uniformité ou uniformisation, mais universalité en acte, conquise par et dans l'expérience, à travers un ensemble de médiations qui la mettent concrètement en œuvre »[2302].

On voit se dessiner la difficulté pour le militant d'Education Nouvelle de penser et concevoir l'autorité de cette manière. En effet, ces militants se caractérisent car une perspective du changement toujours très présente et une perception très particulière de l'institution scolaire. Suivant l'argument d'Hannah Arendt, l'éducation est par nature conservatiste, pour préserver les chances de l'enfant de modifier le monde par la suite[2303]. Ainsi, la perception de l'institution scolaire ne serait plus considérée comme un frein ou un obstacle : l'école ne serait plus strictement « une institution de domination » et notamment, un « appareil idéologique d'état ». Mais là, réside en effet la difficulté majeure pour le militant, car même s'il faut penser l'institution, le soupçon disciplinaire est toujours présent à l'esprit des Novateurs. Reste alors pour certains militants, à penser hors l'institution. Nous songeons ici à Jacques Drouet[2304] en particulier. La difficulté se déplaçant, puisque la tentation ici est de vouloir penser une autre société possible. Or, la Société est déjà là, y a-t-il une autre société possible ?

Pour appréhender l'autorité rationnellement et de manière constructive, il s'agirait de refaire confiance à l' « institution » scolaire, en reconcevant certains détails du quotidien. A cet instant, le changement ne sera plus radical, mais laissera place à une nouvelle appréciation des conduites de soi et des autres[2305], en laissant ouverts des « possibles », dont les « nouveaux-venus » s'empareront, peut-être.

III L'AUTORITE DES NOVATEURS : CONCEPTS, PROBLEMATIQUES ET IMPOSSIBILITES

Servons-nous maintenant de nos chantiers historiques pour mettre en évidece des fragments philosophiques. Nous abordons ici un angle de philosophie de l'éducation en prolongeait les thèmes qui sont apparus dans l'histoire des Novateurs pour aborder la question de l'autorité : l'action politique ; l'amour ; le futur.

Roland Reichenbach[2306] évoquait récemment, en s'appuyant sur Kojève, quatre autorités, l'autorité du père, l'autorité du seigneur ou du maître, l'autorité du chef et l'autorité du juge[2307]. Notre étude peut probablement délimiter un autre type d'autorité, l'autorité de l'émancipateur (l' « éducateur politique », dont on pourrait prolonger l'appellation par « communiste » au sens de Badiou et de Rancière). Nous tenterons de délimiter les principaux traits dans la partie suivante. Quels éléments mobiliserait une autorité de l'émancipation chez les Novateurs ? Certes, l'autre éducation modélisée peu à peu dans les discours de la revue n'a

---

[2302] *Ibid.*, p. 222.
[2303] ARENDT H. *La crise de la culture*. *Op. cit.*, p. 247.
[2304] Jacques Drouet apparaît comme l'un des contributeurs de la revue les plus farouchement opposés à la forme institutionnelle de l'Ecole.
[2305] GRECO M B. *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité. Op. cit.*, pp. 38-39.
[2306] Roland Reichenbach est professeur de pédagogie à l'Université de Bâle (Suisse). Il organisa, en 2009, le colloque « La philosophie de l'Education et les transformations du système éducatif » que nous avons évoqué au début de ce travail.
[2307] Roland Reichenbach, « Domination masquée Ŕ soumission douce : remarques sur les formes subtiles de l'autorité pédagogique », in *Le Télémaque*, n° 35, *Education et autorité*, mai 2009, pp. 87-96, p. 95.

pas réellement trouvé d'issue et n'a pas été concrétisée ; cela n'empêche pas de s'intéresser sur le tracé que ces militants ont ébauché petit à petit au nom d'un changement de société. Nous allons faire ressortir les concepts et les ancrages théoriques, puis les grandes questions posées par ces ébauches, ainsi que les réponses et les obstacles, et enfin, nous délimiterons un certain nombre d'impossibilités qui se sont présentées aux Novateurs.

La réflexion collective des militants au sujet de l'autorité a comme enjeu de permettre le changement de société. A une société disciplinaire, correspondait une autorité disciplinaire. L'enjeu des militants est, à partir d'une nouvelle forme d'autorité, de s'extraire de la logique disciplinaire. Les militants cherchent à se mettre en dehors de cette logique. Nous allons décrire l'ancrage théorique qui délimiterait et caractériserait cette forme inédite d'autorité.

Un constat simple et rapide met en avant que la majorité des textes concernant l'autorité précèdent 1981, et que si contours d'une pensée Novatrice singulière il y a, son essence réside dans le moment qui précède 1970. En effet, la pensée de l'autorité chez les Novateurs dépend de leur prise de parole.

VII. 1. Concepts

a. 1.1 Etudier la question de l'autorité

En lisant l'intitulé de cette recherche se crée une attente : quelle est la position précise des Novateurs sur l'autorité ? Ce ne serait sans doute pas faire preuve d'honnêteté intellectuelle que d'enfermer des centaines, des milliers de voix, dans quelques propositions restrictives. C'est pour cette raison que le titre de ce travail a souvent bougé. Initialement, le travail s'intitulait sobrement « les discours des enseignants sur l'autorité de 1958 à 1989 ». Une première modification a concerné l'évocation de la périodisation. Pour des raisons de cohérence (explicitées par ailleurs), la périodisation de l'étude a été rallongée d'une année, portant depuis sur la période 1957-1989. Le titre suivant fut « la révolution moléculaire des Novateurs : une contribution foucaldienne à une histoire des discours des enseignants sur l'autorité à partir de la revue *Les Cahiers pédagogiques* (1957-1989) ». Puis, vers la fin de la rédaction de ce texte, nous avons commencé à envisager une troisième formulation : « La question de l'autorité chez les Novateurs : une contribution foucaldienne à une histoire des discours des enseignants sur l'autorité à partir de la revue *Les Cahiers pédagogiques* (1957-1989) ».

Le terme de « question » est en cela une attitude délibérée de ne pas utiliser ou sous-entendre le terme « position ». La difficulté réside dans le fait que deux points méthodologiques empêchent la fixation d'une « position » sur l'autorité : le format même de la revue où s'expriment plumes régulières, familières, improbables ; et la périodisation qui s'étale sur plus de trente années. Nous pouvons énumérer quatre fragilités. La première concerne le visage de l'enfance ; la deuxième est le statut de l'adulte ; la troisième fragilité est l'espace scolaire ; et la quatrième fragilité est le rapport au monde.

Néanmoins, des convergences et des points d'appui ont pu être mis en évidence malgré ces deux caractéristiques, la polyphonie et la périodisation, qui tendaient vers une illisible hétérogénéité. Nous allons maintenant montrer en quoi la formulation « la question de l'autorité chez les Novateurs » est l'énoncé le plus fidèle de ce travail et le plus fécond à réfléchir, notamment depuis l'interaction entre le fait de se poser la question de l'Autorité et les relations de ce questionnement et de l'émergence de sujet politique qu'est le Novateur.

Myriam Revault D'Allonnes formulait récemment que « le temps est la matrice de l'autorité comme l'espace la matrice du pouvoir » [2308] ; et en effet, les Novateurs associent régulièrement ces deux notions distinctes (Section II/Chapitre II). Mais il faut, selon nous, se méfier d'une interprétation se basant sur une confusion qui existerait chez les Novateurs.

Et si, en effet, les Novateurs associent régulièrement « autorité » et « pouvoir », c'est loin d'être uniquement par un excès de langage, une erreur de vocabulaire parmi d'autres, mais car cette proximité témoigne en réalité, non d'une confusion mais d'un positionnement particulier, que nous allons décrire maintenant.

1.2 La critique de l'autorité

Un des thèmes centraux des Novateurs est l'autorité. Un certain nombre de voix bien différentes de lieux variés pourraient s'accorder sur le fait que la position des Novateurs est une position critique de l'autorité. Dire que les Novateurs évoquent une autorité critiquée serait admissible par le plus grand nombre.

Nous pouvons évoquer à cet endroit la très intéressante synthèse donnée par Marcel Gauchet lorsque celui-ci parle d'une triple critique de l'autorité : critique politique ; critique pédagogique ; critique psychologique. Nous nous baserons sur cette synthèse pour décrire la critique des Novateurs.

Pour Marcel Gauchet, la critique de l'autorité se déroule en trois étapes[2309].

La première étape est la critique politique. Gauchet écrit qu' « elle résulte ni plus ni moins de la projection dans l'espace scolaire de la critique de l'absolutisme religieux ». La révolution française énonce un « débouché politique » qui doit avoir des répercussions dans l'éducation ; cette direction est essentielle à saisir : « Il s'agit pour demain d'instituer le citoyen capable de participer à cette chose publique émancipée du dogme et du préjugé » [2310].

La deuxième étape est la critique pédagogique. Cette critique pédagogique se fonde sur la contradiction initiée par la première critique. L'éducation et l'école étaient dans une posture contre l'esprit d'autorité en politique tout en employant des méthodes magistrales. L'objectif de ces méthodes était de donner des connaissances mais la critique pédagogique réfute cette démarche :

> « C'est cette contradiction que dénonce la critique pédagogique de l'autorité. Même appuyée sur la raison, toute imposition est contre-productive. L'apprentissage de la liberté exclut la passivité. L'élève doit faire lui-même l'expérience de la conquête rationnelle au présent. Il ne peut véritablement apprendre qu'à la condition de découvrir activement la nécessité et le sens des savoirs à acquérir. C'est tout l'esprit des « pédagogies nouvelles », les signes de force se dégagent dans les années qui précèdent la Grande Guerre avant d'être consacrées dans son sillage et d'entamer leur lente conquête de l'institution […] » [2311].

La troisième étape est la critique psychologique des dégâts de l'autorité qui, comme l'écrit Gauchet, « se forge au croisement de deux phénomènes : l'expérience des totalitarismes, qui conduit à s'interroger sur la culture qui a favorisé l'éclosion des fantasmes idéologiques et le déchaînement de la violence politique, et la diffusion de la psychanalyse, dont la mise en

[2308] REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements. Op. cit.*, p. 13.
[2309] BLAIS M-C., GAUCHET M., OTTAVI D. *Conditions de l'éducation. Op. cit.*, pp. 142-145.
[2310] *Ibid.*, p. 142.
[2311] *Ibid.*, p. 143.

évidence des ravages psychiques associés à la loi du père et au dérèglement du surmoi trouve, dans ce contexte un immense écho […] »[2312].

Dans cette critique, l'autorité doit être bannie puisqu'elle possède un « potentiel fasciste ». Gauchet écrit :

> « Il est acquis, pour le nouveau sens commun psychologique, que l'exercice de l'autorité comporte un péril majeur pour l'épanouissement de la personnalité. Il est de nature à étouffer sous la contrainte extérieure l'estime de soi indispensable à la conduite d'une vie réussie »[2313].

1.3 Vers une *autre* autorité

Nous nous proposons de livrer une explication de ce qui cristalliserait cette triple critique. Peu d'énoncés ouvrent d'ailleurs une brèche à une pensée d'une école anarchique et sans aucun acte d'influence. En 1981, Jacques Alési écrit à ce sujet :

> « l'anarchie a toujours été pour moi une tentation, mais en définitive je ne crois pas que cela se tienne, que ce soit sérieux, sauf à petites doses, comme assaisonnement. Mais on sait bien que c'est la mauvaise cuisine qui abuse des condiments »[2314].

A cela, Pierre Cuenat, répond qu'il ne faut pas confondre « une conception libertaire anarchisante, qui rejette toute règle, toute discipline pour l'individu » et « une conception libérale, respectant l'individu et ses droits, mais consciente que toute vie en société implique le respect de certaines règles »[2315]. Selon lui, l'homme libre n'est pas la personne « qui croit pouvoir suivre toutes ces pulsions sans se préoccuper des autres, mais celui qui, conscient des exigences de la vie sociale, se sent de lui-même responsable de les observer sans contrainte extérieure »[2316].

Parler d'une position critique concernant l'autorité ne revient donc pas à dire que ce positionnement est hostile à l'influence éducative. Le positionnement des Novateurs sur la question de l'autorité est, selon nous, à deux niveaux : un niveau en soi et un niveau au sein de l'espace scolaire. La particularité des Novateurs est de penser un certain nombre d'éléments qui dessinent une position précise en général puis de tenter de la penser au sein de l'espace scolaire. Nous l'avons vu ; trois notions semblent intéressantes à approfondir dans cette autre autorité : la mise en question politique ; l'amour ; le futur.

Une autorité pédagogique politique

Ce « positionnement précis » est très proche de ce qui ressort du travail en profondeur de Jacques Rancière[2317] à partir de l'œuvre de Jacotot et mis en exergue en 2007 par Maria Beatriz Greco[2318] ; un certain nombre de convergences sont observables dans le corpus étudié, tout comme est observable la tentative de penser ces convergences depuis l'Ecole.

Chez Rancière, et donc chez Jacotot, le maître ignorant est une sorte de metteur en scène ; il met en relation[2319]. Il se présente avec sa propre émancipation ; si bien que l'autorité du maître ignorant ne renvoie pas à une supériorité mais se rapproche d'une asymétrie très

[2312] *Ibid.*, p. 144.
[2313] *Ibid.*, p. 145.
[2314] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 151, *Linguistique et enseignement du français*, février 1977.
[2315] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Notre bilan idéologique*, mai 1981, p. 19.
[2316] *Ibid.*, p. 19.
[2317] RANCIERE J. *Le maître ignorant. Op. cit.*
[2318] GRECO M B. *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité. Op. cit.*
[2319] *Ibid.*, p. 19.

particulière, la « dissociation des volontés et des intelligences » tout en concevant simultanément une « égalité propre à toute relation établie entre des êtres parlants »[2320].

Pour Greco, cette autorité très particulière montre une dissociation très nette entre maître et savant. Greco résume l'autorité du maître ignorant en ces termes :

> « Pas d'explications, pas d'indications sur les mots que l'élève aura à prononcer, ne serait-ce que sur leur emplacement. En revanche, une insistance sur la nécessité, pour l'élève, de réaliser par lui-même un travail intellectuel : ne pas se reposer, en paresseux, sur l'intelligence du maître ; au contraire, offrir à sa propre intelligence toutes les possibilités de se déployer. Voilà l'autorité qu'exerce Jacotot en tant que maître. Celle-là même qui légitime sa place. Une autorité dissociée »[2321].

Greco va prolonger ces incitations à penser fournies par l'œuvre de Rancière. Elle explique qu'au sein d'une crise de l'autorité est en question une double fragilité : la fragilité de l'héritage et la fragilité du futur[2322].

Greco écrit à partir d'un texte de Laurence Cornu :

> « L'autorité c'est la manière de nommer ce que l'on doit garantir pour protéger ce qui doit être protégé : ce qui est nouveau, les « nouveaux venus », la naissance. C'est pourquoi exercer l'autorité n'est pas exercer un pouvoir sur un tiers, c'est « être-là », prendre en charge, dans le but de promouvoir l'émancipation […} »[2323].

Mais Greco énonce la réelle nature du problème, une fois la critique d'une certaine autorité mise à jour chez Rancière et une fois une diagonale entre diverses positions d'auteurs (dont Arendt, Kojève et Cornu) tracée :

> « […] Dans la mesure où Ŕcomme nous le signalait Laurence Cornu Ŕl'autorité est garantie de protection du fragile, du nouveau, de la naissance, comme imaginer une nouvelle forme d'autorité dans un monde où il n'y a plus de futur pour bien des enfants et des jeunes et où Ŕprécisément Ŕil semblerait que plus aucune forme d'autorité ne puisse être soutenue ou établie ? »[2324]

Pour Greco, à ce stade, il s'agit de « penser cette crise de l'autorité et un nouveau positionnement du sujet dans l'histoire »[2325] ; et c'est à ce moment précis que Greco convoque Foucault. En effet, elle fait alors appel à un texte de Foucault qui se nomme « Qu'est-ce que les Lumières ? ». Pour Greco, ce texte va être pertinent car « il situe cette crise de l'autorité traditionnelle et l'existence d'un mouvement vers l'autonomie du sujet en référence à « l'attitude de modernité » »[2326].

Greco fait la remarque suivante :

> « Pour Foucault cette attitude de modernité induit, elle-même, une « *sortie de la minorité* », un questionnement de l'autorité, une problématisation de la relation au présent, de la manière d'être historique et de la constitution de soi-même comme sujet autonome »[2327].

L'idée de différence à partir de l'actualité est essentielle à saisir : ici se trouve l'intérêt principal de Foucault pour Kant en rapport avec la question philosophique du présent, et notamment l'énoncé kantien de « la sortie de la minorité »[2328]. Il faut entendre dans le terme

[2320] *Ibid.*, p. 19.
[2321] *Ibid.*, p. 21.
[2322] *Ibid.*, p. 34.
[2323] *Ibid.*, p. 34.
[2324] *Ibid.*, pp. 35-36.
[2325] *Ibid.*, p. 36.
[2326] *Ibid.*, p. 36.
[2327] *Ibid.*, p. 36.
[2328] *Ibid.*, p. 36.

« sortie » l'idée d'un processus ; par « minorité », il faut se représenter un triangle volonté-autorité-raison :

> « Et par « minorité » il entend « (…) *un certain état de notre volonté qui nous fait accepter l'autorité de quelqu'un d'autre pour nous conduire dans les domaines où il convient de faire usage de la raison* » »[2329].

La singularité des Lumières est en lien avec « la modification préexistante entre volonté, autorité et usage de la raison »[2330]. Ce que Greco lit au sujet de ce qu'il est à retenir des Lumières, est que les Lumières constitue, et un processus collectif et une audace personnelle à réaliser :

> « […] Le sujet est à la fois élément et agent du même processus. Il peut être acteur dans la mesure où il fait partie du processus, ce qui se produit lorsque chaque sujet décide d'être acteur de manière volontaire. En d'autres termes, il n'y a d'émancipation possible que si un acte émancipatoire se produit au cours duquel le sujet se constitue, lui-même, en émancipé »[2331].

Deux conditions peuvent permettre de sortir de l'état de minorité : les conditions spirituelles et institutionnelles et les conditions éthiques et politiques ; ce qui conduit Greco à écrire plus loin le passage suivant :

> « Pour Foucault, la question est de savoir « (…) *comment l'usage de la raison peut prendre la forme publique qui lui est nécessaire, comment l'audace de savoir peut s'exercer en plein jour, tandis que les individus obéiront aussi exactement que possible.* » Ainsi, la question de la relation à l'autorité et une certaine manière d'exercer la raison, apparaissent comme des problèmes politiques, ils renvoient au moment où l'humanité va faire usage de sa propre raison, sans se soumettre à aucune autorité, au moment de définir les conditions pour lesquelles l'usage de la raison est légitime pour déterminer « *ce qu'on peut connaître, ce qu'il faut faire et ce qu'il est permis d'espérer* ». Un usage illégitime de la raison engendre dogmatisme et hétéronomie. Au contraire, quand l'usage légitime de la raison a clairement été défini dans ses principes, son autonomie peut être assurée »[2332].

Greco prend ensuite appui sur le concept de « souci de soi » chez Foucault et de la problématisation de l'axe subjectivité/vérité. C'est un « souci de soi » entraînant une transformation auquel fait référence Greco lorsqu'elle mentionne « une attitude qui est une forme déterminée d'attention, sorte de regard qui se déplace vers l'extérieur (le monde et les autres) vers soi-même »[2333]. Se pose dès lors la question de la médiation qui permettra au sujet d'accéder à la vérité.

Pour accéder à la vérité, nous dit Greco, le sujet doit vivre « la transformation de soi en quelque chose de différent de ce qu'on est »[2334]. C'est la spiritualité qui permettra au sujet cette transformation ; et cette spiritualité regroupera la recherche, les pratiques et les expériences qui rendront possible cette opération de transformation.

La pratique de soi à la base de cette opération ne sera, elle, possible qu'en relation avec l'autre, avec autrui comme médiateur, explique Greco Autrui permet à la pratique de soi d'arriver à soi. C'est ici que Greco relie en réalité Foucault et Rancière. L'autre rend effective la pratique de soi ; « l'autre est indispensable par l'exercice de l'exemple, de la formation et de l'éveil, exercices qui reposent sur un certain jeu de l'ignorance et de la mémoire »[2335].

[2329] *Ibid.*, pp. 36-37.
[2330] *Ibid.*, p. 37.
[2331] *Ibid.*, p. 37.
[2332] *Ibid.*, pp. 38-39.
[2333] *Ibid.*, p. 42.
[2334] *Ibid.*, p. 43.
[2335] *Ibid.*, p. 44.

Greco écrit :

> « La médiation indispensable entre ignorance et mémoire, ignorance et savoir, c'est l'autre. Un maître ignorant ? Nous demandons-nous…Foucault avertit que le but pour l'individu n'est pas de tenter de remplacer l'ignorance par un savoir mais par *« (...) un statut du sujet qu'il n'a jamais connu à aucun moment de son existence. Il a à substituer au non-sujet le statut de sujet, défini pat la plénitude du rapport de soi à soi »* »[2336].

La médiation de l'autre permet donc la transformation de la subjectivité et cet autre, le maître, se trouve être « opérateur dans la réforme d'un individu et dans sa constitution en tant que sujet »[2337]. C'est ici que chez Greco, Foucault et Rancière se rejoignent et également là où ils s'éloignent car Foucault n'évoque jamais l'autorité et parle tout le temps en terme de pouvoir, de relation de pouvoir :

> « Nous trouvons ainsi une étroite relation entre le souci de soi, la transformation de soi, l'accès à la vérité et la relation à une autorité, bien que Foucault n'utilise pas ce concept. Il développera, en revanche, le lien entre ce processus, son caractère politique et l'exercice du pouvoir. Ce dernier concept sera formulé en termes de « relations de pouvoir » par opposition à un état de domination. Tandis que les relations de pouvoir ont une extension extrêmement ample dans les relations humaines de tout type Ŕ familiales, pédagogiques, politiques, etc. Ŕ et supposent une instabilité et une mobilité qui permettent le développement de stratégies de modification de la part des participants à ces relations, les états de domination fixent et bloquent lesdites stratégies, ils ne laissent place à aucun mouvement entre les positions des dominants et des dominés. Nous pourrions ainsi repenser la place de l'autorité dans ce jeu de relations de pouvoir opposés à un état de domination ; une autorité susceptible de développer des stratégies s'agissant de la détermination des conduites d'autrui et, en même temps, partie prenante des stratégies d'autrui, de ces relations. Pour Foucault, c'est l'éthos, la pratique de soi, le souci de soi, ce qui permet de jouer ces jeux de pouvoir avec le moins possible de domination »[2338].

Cette conception de l'autorité est donc très atypique, puisqu'elle ouvre sur le terrain éducatif un « espace politique d'interruption de la logique inégalitaire de l'éducatif institutionnel ». Par conséquent, on peut qualifier cette autorité de politique[2339]. Les Novateurs raisonnent entre 1963 et 1968 à partir d'une autorité pédagogique politique, une autorité pédagogique ayant pour visée de suspendre la logique inégalitaire et la répartition hiérarchisée des « places ».

Une autorité de l'amour

Les Novateurs pensent une autorité de l'amour, du respect et de la confiance. En cela, ils se rapprochent du « concept *d'autorité de bientraitance* »[2340] de Gérard Guillot, dans le sens où « l'autorité autorise à être soi-même »[2341] :

> « En matière éducative notamment, qu'autorise t-elle ? Elle autorise à *être*, à exister, à être reconnue comme *personne* à part entière, à grandir, à apprendre, à essayer, à s'essayer, à se tromper, à créer, à aimer ou à ne pas aimer. L'autorité est l'accueil de l'autre dans sa condition et sa dignité humaines, *a priori* et inconditionnellement »[2342].

[2336] *Ibid.*, p. 44.
[2337] *Ibid.*, p. 44.
[2338] *Ibid..*, p. 45.
[2339] *Ibid.*, p. 48.
[2340] Gérard Guillot, « Autorité, respect et tolérance », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 83-101, p. 85.
[2341] *Ibid.*, p. 86.
[2342] *Ibid.*, p. 86.

Cette évolution de l'autorité marque la passage d'une « humanité de ressemblance » à une « humanité de rassemblance »[2343]. C'est-à-dire que l'on passe du Un au Deux, ceci est la donnée fondamentale qu'ont en commun un certain nombre de textes. Pour bien comprendre ce passage, il faut détailler ce qu'on peut signifier une formulation comme « autorité de l'amour ».

Jacques Alesi évoque l'amour :

> « Il me semble indispensable non pas d'ajouter mais de dire a priori que l'amour est, d'abord, la reconnaissance, la conscience de mon incomplétude (excusez le jargon), la découverte que j'ai besoin de l'autre pour exister ; je n'aimerai jamais d'amour si je crois pouvoir me suffire à moi-même. La parole première de l'Amour (pas la seule, certes), c'est d'abord : « J'ai besoin de toi », et non pas « Tu as besoin de moi et tu vas voir comme je vais te rendre heureux ». Et d'ajouter qu'il n'y a d'amour que réciproque, que l'amour est un double mouvement : accepter à la fois de donner et de recevoir. […] »[2344].

Ce double mouvement de reconnaissance caractérise la relation éducative. Cet amour met en scène la reconnaissance de l'adulte et la reconnaissance de l'enfant, comme personnes, et à partir de cette relation, les Novateurs veulent reconfigurer le sensible.

Il est question en 68 d'une autorité de l'amour[2345]. Badiou livrait en 2009 une explication intéressante de ce qu'il voyait dans l'amour :

> « L'amour, ça n'est pas simplement la rencontre et les relations fermées entre deux individus, c'est une construction, c'est une vie qui se fait, non plus du point de vue de l'Un, mais du point de vue du Deux »[2346].

> « Je soutiens que l'amour est en effet ce que j'appelle dans mon jargon de philosophe une « procédure de vérité », c'est-à-dire une expérience où un certain type de vérité est construit. Cette vérité est tout simplement la vérité sur le Deux. La vérité de la différence comme telle. En ce sens, tout amour qui accepte l'épreuve, qui accepte la durée, qui accepte justement cette expérience du monde du point de la différence produit à sa manière une vérité nouvelle sur la différence […] »[2347].

Il n'est pas question de « sexuel » mais d'amour. Se basant sur une formulation de Lacan comme quoi il n'y a pas de rapport sexuel, Badiou explique que dans le sexuel, en réalité, on n'est jamais qu'avec soi-même. Dans le sexuel, on fait son affaire, certes par la médiation de l'Autre, mais on reste finalement dans sa propre affaire, contrairement à l'Amour et la Scène du Deux.

Le sexuel n'est pas le cœur de cette entreprise Novatrice, malgré les caricatures qui circulent sur ces fêtes et cette « récréation », pour reprendre un terme de Chevènement relaté par l'historien Antoine Prost. En cela par exemple, le propos de Jacques Rancière se comprend dès lors plus facilement lorsqu'il prétend que la liquidation de 68 avait commencé très tôt :

> « Cette leçon n'est pas du goût des savants en révolutions et en science sociale. Quand l'effervescence des années 1968 s'acheva avec l'arrivée des socialistes au pouvoir, le travail de défiguration put commencer. Il élimina d'abord la dimension internationale, puis la dimension sociale et ouvrière du mouvement. Les neuf millions d'ouvriers en grève et les drapeaux rouges sur toutes les usines disparurent de la mémoire. Mai 68 fut définitivement consacré comme une révolte de la jeunesse. La jeunesse passe pour être le temps des

[2343] *Ibid.*, p. 88.
[2344] Jacques Alesi, « Amour », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 20.
[2345] Nous faisons ici référence à la formulation d'une « autorité de l'amour » qui émerge en 1968, et que nous nous avons mentionnée dans le Chapitre II de la Section 2.
[2346] BADIOU A. (avec Nicolas Truong) *Eloge de l'amour.* Editions Flammarion. Paris, 2009, 96 p., p. 33.
[2347] *Ibid.*, p. 39.

amours et le mouvement de 1968 fut assimilé à une aspiration des jeunes à abolir le joug parental et les tabous sexuels »[2348].

Une autorité du futur

Bernard Jolibert évoquait en 2003 que la relation dans les rapports d'autorité n'était pas, contrairement aux apparences, duale, mais bien « triadique »[2349], dans le sens où il est nécessaire de penser un terrain pour une « rencontre possible »[2350]. Jolibert parle à cet endroit d' « une référence commune qui permet l'échange et le consentement »[2351] ; c'est-à-dire qu'en réalité est reconnu un point de vue commun « qui apparaît conjointement comme valeur et comme projet »[2352]. Myriam Revault d'Allonnes écrivait que « […] la question du tiers reste entière »[2353].

Cette « référence commune » est chez les Novateurs ce rapport au futur, un futur à créer : nouvel humanisme ; nouvelle école ; nouvelles frontières de l'espace scolaire ; nouvelles relations (l'enseignant peut avoir des visages différents : personne-ressource, législateur, initiateur, médiateur).

Cette autorité bien particulière part d'un postulat d'égalité, qui a nécessairement des répercussions par rapport à la représentation de l'enfance. L'enfant n'est plus pensé comme passif[2354], mais comme valeur. L'enfance plus tard permettra de changer le monde. Un des *possibles* que l'on peut décrire pourrait être l'hypothèse de Félix Guattari, développée dans deux ouvrages, *La révolution moléculaire* en 1977 et *L'inconscient machinique* en 1979. Il est question de « faire fuir », nous dit Guattari. L'enfant, l'élève, est mis dans une situation où il se forme en réalité, et finalement le plus tôt possible, à une « *traductibilité de l'ensemble des systèmes sémiotiques* mis en jeu par les sociétés industrielles »[2355]. L'enfant n'est pas que concerné par l'apprentissage langagier ; il doit faire face à l'apprentissage de codes. Guattari fait référence aux codes sociaux du pouvoir. L'enfance est basée sur des concepts de « stades » sans signification ; l'essentiel se joue ailleurs pour Guattari. Il est question, non de « programmations construites par les psychologues ou les psychanalystes », mais de « réagencements originaux des différents modes d'encodage et de sémiotisation »[2356]. Guattari souligne à cet endroit le fait qu'il est important selon lui de considérer les interactions du

[2348] RANCIERE J. *Moments politiques. Op. cit.*, p. 195.
[2349] Bernard Jolibert, « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », », in *L'école et l'autorité*. Editions L'Harmattan. Paris, 2003, 170 p., pp. 25-46, p. 36.
[2350] *Ibid.*, p. 37.
[2351] *Ibid.*, p. 37.
[2352] *Ibid.*, p. 37.
[2353] Myriam Revault d'Allonnes, « L'autorité des modernes », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 71-88, p. 82.
[2354] RENARD A. *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle.* Editions Don Bosco. Paris, 2008, 328 p., p. 248 : « Tous les théoriciens de l'Ecole Active ont eu l'insigne mérite de rappeler que l'enfant est un être vivant, demandant à agir ; mais la tendance à l'action ne s'exerce pas seulement quand le sujet prend une initiative ; elle joue aussi lorsqu'il entend une parole ou qu'il essaye d'assimiler, lorsqu'il reçoit un enseignement qu'il s'efforce de retrouver ; il est regrettable que, pour la Nouvelle Education, une confusion existe entre recevoir et être passif ; l'un n'implique pas l'autre ; et même pour bien recevoir le donné d'un enseignement, il faut être suprêmement actif ; comprendre le discours suppose qu'à travers les mots, les gestes, la physionomie de celui qui parle, on appréhende une pensée ; la compréhension par l'élève de la leçon du maître n'existe que si l'élève se fait de cette leçon une assimilation active ; il reçoit, non pour qu'il soit dispensé de voir et de penser, mais pour qu'il pense personnellement ce qu'il a reçu et à partir de ce qu'il a vu ; une influence ne s'exerce sur un être vivant que dans le mesure où il réagit à cette influence ; l'enseignement, loin de supposer la passivité servile, exige l'activité du disciple, toujours cause principale de progrès […]».
[2355] GUATTARI F. *La révolution moléculaire. Op. cit.*, p. 178.
[2356] GUATTARI F. *L'inconscient machinique. Essais de schizo-analyse. Op. cit.*, p. 166.

social et du biologique. L'école, la famille, et le sport également, tiennent cet encodage que la mue biologique souhaiterait fissurer.

2. Problématiques

Une fois le tracé des concepts effectué, observons maintenant à quelle problématique répond l'émergence de ces concepts et quelle problématique vont poser les expérimentations guidées par ces concepts.

2.1 L'éducateur sceptique et la présentation du monde

Lors du colloque du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques en octobre 2005, lorsqu'est traitée la question du rôle du mouvement pédagogique. Michel Tozzi indique alors :

> « J'aimerais souligner la fonction d'intellectuel collectif des mouvements ; ce sont des lieux d'élaboration collective d'une théorie, en même temps qu'il s'agit de lieux de rencontre de personnes, de formation et d'auto-formation. Nous avons un peu un statut intermédiaire : relier des idées, des personnes, des émotions, mais aussi des professions, des corps (chercheurs, formateurs, praticiens), relier théorie et pratique, tandis qu'un syndicat, par exemple, est davantage un porte-parole. Nous avons en particulier cette fonction de théoriser ce que nous faisons et ce que nous sommes »[2357].

Pour le mouvement Novateur, une problématique essentielle à se poser est : comment, historiquement, les Novateurs, en tant que sceptiques du monde, conçoivent l'éducation ? Comment répondent-ils à un moment donné à la question suivante : comment présenter un monde que l'on récuse ? Deux chantiers sont à mettre en évidence : comment cette question se théorise ? Comment elle s'expérimente à travers les discours des Novateurs ?

Nous pouvons partir d'un point d'ancrage sur cette problématique, en l'occurrence, Hannah Arendt, qui a évoqué cette question de l'éducation et du changement du monde. Arendt, avant d'argumenter sur cette question, développe un certain nombre de remarques. Tout d'abord, pour Arendt, « l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas vraiment »[2358] ; première prudence ici, par rapport à la position des Novateurs. Ensuite, cette différence entre école et monde va justifier la distance réciproque qui doit être entretenue entre le nouveau-venu et le monde :

> « En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération »[2359].

De cette double délimitation (de l'école et du monde) naît une nécessité inévitable selon Arendt, la conservation :

> « Evitons tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose Ŕ l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. Même la vaste responsabilité du monde qui est assumée ici implique bien sûr une attitude conservatrice. Mais cela ne vaut que dans le domaine de l'éducation, ou plus exactement dans celui des relations entre enfant et adulte, et non dans celui de la politique où tout se passe entre adultes et égaux. En politique, cette attitude conservatrice Ŕ qui accepte le monde tel qu'il est et ne lutte que pour préserver le statu quo Ŕ ne peut mener qu'à la destruction, car le monde, dans ses grandes lignes comme dans ses moindres détails, serait irrévocablement

[2357] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*
[2358] ARENDT H. *La crise de la culture*. *Op. cit.*, p. 242.
[2359] *Ibid.*, pp. 238-239.

> livré à l'action destructrice du temps sans l'intervention d'êtres humains décidés à modifier le cours des choses et à créer du neuf […] »[2360].

Et chez Arendt, c'est paradoxalement la conservation qui est la condition de possibilité du changement et de la révolution :

> « C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine »[2361].

Observons maintenant les grandes lignes, portant sur la question ,dans le corpus étudié avec les appuis théoriques que ces grandes lignes sous-entendent.

Suspendre le conditionnement

Lorsque la crise de l'éducation et la crise du monde sont constatées en 1957 (Section II/Chapitre I), le Novateur ne renonce pas pour autant à son action éducative. Dégageons quelques caractéristiques de ce moment où il n'y a pas refus de présenter le monde, mais où l'éducateur est sceptique du monde qu'il présente. C'est ce dont témoigne Alibert, un des correspondants de la revue, lorsqu'il écrit en septembre 1972 :

> « […] Les fondements de notre enseignement traditionnel ont pour but l'adaptation à un système économique qui implique la spécialisation à outrance et à l'adaptation totale à un objectif limité dans le temps par sa rentabilité. Il s'agit de rendre l'individu disponible et docile, de le préparer à être productif dans une conjoncture donnée. Avec la promotion de l'individualisme, l'usage de l'émulation et la pratique de la sélection, l'enseignement crée chez l'individu l'acceptation docile d'un type de société »[2362].

L'éducateur sceptique se distingue tout d'abord par son rapport avec ce monde, et pour décrire ce premier point, nous nous appuierons sur Foucault. Une des premières caractéristiques du Novateur est la « volonté d' « héroïser » le présent »[2363] au sens utilisé par Foucault; ce qui signifie deux choses. Il s'agit d'adopter une certaine posture par rapport au mouvement en cours et dans le même montrer, décrire, faire voir ce mouvement.

Le Novateur a donc un rapport à l'actualité, un rapport absolument essentiel. Cette attitude de modernité, que développe Foucault à la lecture de Kant, permet de saisir que ce rapport à l'actualité n'est pas une consécration, une célébration à partir d'un effet-loupe, mais au contraire, appréhender la « haute valeur du présent »[2364] dans un geste commun à une autre action, qui consiste à « imaginer autrement »[2365].

De ce point de vue foucaldien, la modernité (et Foucault l'illustre par Baudelaire) est « un exercice où l'extrême attention au réel est confrontée à la pratique d'une liberté qui tout à la fois respecte ce réel et le viole »[2366].

La quadrature du cercle commandée par cette posture moderne est qu'il n'est pas seulement question d'un rapport à l'actualité, mais également d'un rapport à soi :

[2360] *Ibid.*, p. 246.
[2361] *Ibid.*, p. 247.
[2362] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, p. 28.
[2363] Michel Foucault, « Qu'est-ce que les Lumières ? », *op. cit.*, p. 569.
[2364] *Ibid.*, p. 570.
[2365] *Ibid.*, p. 570.
[2366] *Ibid.*, p. 570.

> « Etre moderne, ce n'est pas s'accepter soi-même tel qu'on est dans le flux de moments qui passent ; c'est se prendre soi-même comme objet d'une élaboration complexe et dure […] »[2367].

Foucault remarque cette posture (« cette héroïsation ironique du présent, ce jeu de la liberté avec le réel pour sa transfiguration, cette élaboration ascétique de soi »[2368]) chez Baudelaire ne se conçoit que dans l'art, non dans la société ou le corps politique[2369]. Il y a tout un travail à faire dans notre corpus pour mettre en avant toute une série de caricatures, de dessins et de croquis, où l'actualité est cernée, montrée, dénoncée.

De cet *êthos* philosophique se donne à voir « une critique de notre être historique »[2370]. La singularité des Novateurs est d'avoir accepté ce que Foucault nomme le « chantage » à l'*Aufklarüng*[2371], sous la forme d'une alternative difficile et inconfortable : l'acceptation/conservation ou la critique/échappement.

La pensée des Novateurs est ici sans doute lacunaire, en tout cas en se basant sur Foucault. En effet, dans l'*êthos* philosophique des Novateurs se côtoient « attitude limite » et « comportement de rejet ». Si les Novateurs sont aux frontières, c'est, semble t-il, pour mieux basculer sur une autre surface. Sur ce point, les écrits divergent. La question des limites est posée et, dans le même temps, la réflexion sur ces mêmes limites est lancée, et donc par là, est posée également l'élucidation de ce qui donné comme universel. Mais le franchissement possible suite à ces questionnements est ressenti sur un mode très manichéen, notamment depuis la thématique du pouvoir disciplinaire.

Ce que nous pouvons donc dire est que les Novateurs basculent de l'enseignement à la philosophie, et que cet *êthos* philosophique est propre à l'ontologie critique de nous-mêmes comme « une épreuve historico-pratique des limites que nous pouvons franchir, et donc comme travail de nous-mêmes sur nous-mêmes en tant qu'êtres libres »[2372].

Se déprendre de soi et regarder

L'*êthos* philosophique des Novateurs a mis en exergue le pouvoir disciplinaire ; l'étude de la première intrigue le montre. Foucault évoquait le disciplinaire dans le Leçon du 25 janvier 1978 du Cours au Collège de France intitulé « Sécurité, territoire, population »[2373], et la littérature Novatrice décrit très précisément cette entreprise de la « normation » dans l'espace scolaire, dans ce refus de la norme adulte-étalon et cet ordre du « même ». A partir de cette évidence laissée en suspens, les Novateurs ont élaboré des expériences, des agencements, pour ne pas subir la logique disciplinaire.

Puis, le système de pouvoir a semblé se transformer. Chez Foucault, c'est le passage du disciplinaire à la gouvernementalité, le passage de la normation à la normalisation [2374].

Dans la littérature Novatrice, l'Ecole disciplinaire était organisée autour de la norme du « bon élève », et c'est autour de cette norme que se composait le partage normal/anormal. C'est en ce sens que la critique a affirmé par la suite que l'Ecole elle-même fabriquait des

[2367] *Ibid.*, p. 570.
[2368] *Ibid.*, p. 571.
[2369] *Ibid.*, p. 571.
[2370] *Ibid.*, p. 571.
[2371] *Ibid.*, p. 571.
[2372] *Ibid.*, p. 575.
[2373] FOUCAULT M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978). Op. cit.*, pp. 58-59.
[2374] *Ibid.*, p. 65.

inadaptés. Puis, nous avons observé une transition où il y avait un repérage entre le normal et l'anormal, le « normal » scolaire étant la scolarisation et l'obtention d'un diplôme (cf. l'arrivée de Chevènement et le nouveau « consensus »). Et c'est à partir de ce « normal » que vont s'établir les normes.

Et là, même si l'ouverture de l'Ecole n'a que peu été problématisée, quelques Novateurs ont esquissé ce passage, qui selon nous apparaît entre la deuxième et la troisième intrigue, lorsque l'Ecole passe de l'ordre du même à la gestion de la différence. Car ce qu'il y a en commun dans ces configurations est la répartition des « places ». C'est de cela dont il s'agit lorsqu'est dénoncée « la stratégie de l'ordre », dans le numéro 211 par exemple, que nous évoquerons plus tard, et lorsqu'est dénoncée la permanence de la sélection et de la reproduction des inégalités.

Evoluer

Effectivement, cela donne une dimension politique à l'éducateur. La confusion est possible pour certains auteurs lorsqu'il s'agit de distinguer autorité pédagogique et autorité politique. Très précisément chez les Novateurs, il n'y a pas de distinction.

Lorsqu'en 1972, il est reproché à la revue d'être devenue une revue politique. Certaines plumes réagissent avec aplomb et force. L'exemple de Jean-Louis Bergeret, professeur et Secrétaire Général de la Fédération des CRAP le montre bien. En réaction aux remarques de M. Guichard, Bergeret répond en janvier 1973 par une contribution intitulée « ils font de la politique… »[2375]. Pour Bergeret, il est évident que les questions de la pédagogie touchent à un moment donné le politique car il est tout simplement impossible que l'Ecole puisse se tenir en dehors des influences et des « compromissions de la Société », qui elle-même a « sécrété » l'Ecole[2376]. L'enseignant est de toute façon le « premier éducateur politique »[2377].

Bergeret, l'enseignant doit avoir conscience des choses auxquelles il participe :

> « […] Le professeur qui, du haut de son estrade, n'autorise aucune intervention qui n'ait été dûment sollicitée, qui dispense pièce à pièce un univers de connaissances qu'il a préalablement choisies, qui distribue paternellement récompenses, admonestations ou sanctions, a une attitude politique au même titre que celui qui, par une pédagogie appropriée, « libère » ou espère libérer les enfants qui lui sont confiés et bouscule quelque peu le cadre dans lequel la société pensait l'avoir enfermé. Seules, les options diffèrent »[2378].

Bergeret offre une illustration possible de cette situation à laquelle peut contribuer l'enseignant :

> « Habitué à vivre passivement au rythme des sonneries, à obéir en troupeau, à apprendre sans comprendre, à être contrôlé, noté, l'enfant d'aujourd'hui deviendra le citoyen moutonnier, irresponsable de demain, l'électeur modèle prêt à s'en remettre, quant à son destin, aux professionnels de la politique qui penseront et décideront à sa place. Amené au contraire, dès son plus jeune âge, à participer, à vivre dans une collectivité qui ne soit pas uniquement un rassemblement passager et sans âme, à travailler selon ses intérêts et ses besoins véritables, à prendre des responsabilités, il sera un citoyen lucide, efficace, difficile à duper […] »[2379].

[2375] Jean-Louis Bergeret, « ils font de la politique… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973, pp. 3-4.
[2376] *Ibid.*, p. 3.
[2377] *Ibid.*, p. 3.
[2378] *Ibid.*, p. 3.
[2379] *Ibid.*, p. 4.

L'enseignant, puisque participant à l'institution, est un des rouages d'une Ecole sélective :

« Il est également trop facile de continuer à prétendre que les professeurs qui se taisent sur les mécanismes de sélection, d'orientation et de rejet ne font pas de politique alors que par leur silence ils trompent parfois parents et enfants et se font les complices d'une fausse démocratisation où les dés sont à l'avance pipés »[2380].

Deux solutions s'offrent à l'enseignant :

« Par une simplification que quelques uns trouveront sans doute un peu sommaire, je dirai que l'enseignant, actuellement, peut difficilement échapper à cette alternative :

- Ou il se met au service d'une société, d'un corps social, d'un système économique, d'un gouvernement, d'un parti et il n'aura de cesse, par l'attitude qui sera la sienne, par le message qu'il transmettra, par la passivité, la résignation qu'il obtiendra des enfants, que ceux-ci s'intègrent parfaitement dans la mécanique social économique ou politique ;

- Ou il s'efforcera, par sa pratique quotidienne, par les valeurs diffusées, de libérer ses élèves du poids inconscient de la société, non pour les jeter dans un conflit qu'ils ne peuvent encore assumer, mais pour leur permettre, ultérieurement, un véritable choix qui ne soit pas obligatoirement la reconduction du choix de la génération qui les a précédés »[2381]

Il faut donc se détacher. Le scepticisme de l'enseignant s'exprime dans la dénonciation d'une situation que ne va plus de soi. Cette situation, cette « chose », n'est plus « dans le vrai » ; sa logique est dépassée. La description de l'Ecole-Caserne mobilisait ce jugement sur une logique qui ne va plus de soi (Section II/Chapitre I). En 1964, on peut distinguer des critiques très récurrentes sur la référence napoléonienne de l'Ecole ; une référence jugée incompatible avec l'actualité[2382].

Le détachement de l'enseignant sceptique n'est pas un refus d'éducation. Lisons à cet endroit Jean Beauté, professeur de lettres à l'Ecole Militaire Préparatoire (Les Andelys) :

« Ces réactions [de sclérose et de besoin de sécurité intérieure], qui dénotent une incapacité à s'adapter au réel, qui tendent à nous persuader que nous avons pour nous la raison, et le bon droit, et que les enfants ont tort d'être ce qu'ils sont, risquent de faire de nous des « voix qui crient dans le désert », auxquelles ne répondent que le sifflement des roseaux balancés par le vent… et les chuchotements d'une classe inattentive »[2383].

L'Ecole-Caserne et sa discipline ne sont plus adaptées à l'actualité ; c'est le message même des « révoltes sans causes » (Section II/Chapitre I). Jean Beauté explique que l'enseignant doit se laisser en suspens et se mettre à distance :

« Etre réaliste, c'est prendre les autres comme ils sont, et les accepter. Mais c'est aussi nous prendre nous-même comme objet d'étude, nous attacher à dépister ces travers que nous possédons tous plus ou moins, et nous accepter.

Sans remonter jusqu'à Socrate, la connaissance de soi, l'acceptation de son propre tempérament, a toujours été considérée comme la clef du succès. Il faudrait se demander pourquoi nous sommes trop dépendant ou indépendant ; trop idéaliste ou trop soucieux de notre personne. Les causes remontent parfois fort loin : éducation défectueuse, traumatisme ancien, échec sentimental, que sais-je ? Il est bon de les connaître, pour pouvoir prendre un peu de champ vis-à-vis de nous-même et nous dire « Je suis ainsi et je le sais parce que… » et ne point accuser les autres, nos élèves en l'occurrence, d'être sombres alors que nous portons des lunettes noires. Mieux vaut le savoir et les enlever »[2384].

[2380] *Ibid.*, p. 4.
[2381] *Ibid.*, p. 4.
[2382] On se référera ici au Chapitre I de la Section 2.
[2383] Jean Beauté, « Autorité et connaissance de soi », *op. cit.*, p. 21.
[2384] *Ibid.*, p. 21.

C'est à une triple posture que doit travailler l'enseignant sceptique : conscience de soi ; conscience des autres ; conscience du monde en cours et auquel on peut participer. Nous venons de décrire les traits de l'enseignant sceptique et sa volonté ; mais quelle pratique éducative cela rend possible ? En quoi consiste l'éducation de l'élève avec un enseignant sceptique ?

Comment vivre et éduquer au rythme d'une vérité ? L'exemple du civisme et des comportements démocratiques

L'exigence de vérité chez le militant Novateur est censée conditionner la transformation destinée à mener le monde à sa vérité. Les interrogations portent sur la méthode, la démarche à suivre. Nous pouvons renvoyer sur cette question à l'évolution de l'instruction civique entre 1957 et 1970. L'enseignant militant Novateur aspire alors au changement, et en particulier, espère sortir d'une actualité encore présente, le fascisme. L'objectif est, à cet instant, de former des citoyens. C'est ainsi que l'instruction civique s'est muée en éducation du citoyen ; le quotidien de la classe s'orientant vers un civisme pratique.

Nous avons vu qu'il y aurait deux axes à cette orientation : amener l'enfant à accepter la vie collective et ses exigences lui donner le sens de la collectivité et le goût de l'action collective ; La conséquence directe de cette orientation est l'évolution de l'instruction civique, mais également la réorganisation de l'espace scolaire. Le raisonnement est le suivant :

> « A partir de ces méthodes, la démocratie s'explique plus facilement, et surtout, les élèves comprennent ces questions « de l'intérieur » ; ayant éprouvé des difficultés, mais les ayant résolues par libre discussion, par l'intérêt qu'elles apportaient aux réunions, il leur en restera pour plus tard le goût, l'intérêt pour des problèmes semblables posés à une collectivité plus large, dont elles se sentiront tout autant solidaires.
>
> Au cours des discussions pratiquées avec mes élèves, nous avons agité bien des questions ; elles étaient en général préparées par le travail d'une équipe chargée d'étudier et de présenter les divers aspects du sujet, ensuite chacune apportait son point de vue »[2385].

C'est par l'expérience de l'autodiscipline, que les Novateurs vont tenter d'élaborer ce civisme pratique. De nombreuses expériences d'autodiscipline se développent, sans que l'autodiscipline n'est pas un idéal de régime, l'autodiscipline est à concevoir comme un effort personnel, un rapport à soi et aux autres :

> « Pour nous, c'est donc une préparation à l'autodiscipline qu'il s'agira pour commencer. Cette préparation se caractérisera par les points suivants : établir un dialogue avec les élèves, accepter leurs suggestions, les entraîner à une discipline à l'instauration de laquelle ils pourront participer démocratiquement, leur faire prendre des responsabilités dans le plus grand nombre possible de situations scolaires, essayer de leur donner une information objective dans les domaines de l'éducation civique et de l'économie.
>
> Nous ne pensons pas que l'autodiscipline aboutisse à la suppression du cadre de surveillance dans les établissements scolaires. Nous envisageons plutôt une transformation de la nature de cette surveillance, qui devrait se traduire surtout par des conseils visant à prévenir les fautes pour n'avoir pas à les sanctionner, conseils complétés évidemment par un contrôle *a posteriori*. On transformerait alors la contrainte en collaboration, comme le conseille Piaget, et la surveillance en prévention »[2386]

Ce nouveau rapport à soi et aux autres va s'observer à d'autres moments et d'autres épisodes de la vie scolaire : notamment, l'internat et la coopérative. Civisme pratique dans les internats, ainsi que des expériences de cogestion en classes de transition. Mais, un constat

[2385] Eliane Guerrier, « La démocratie au cours d'instruction civique », *op. cit.*, p. 75.
[2386] *Ibid.*, p. 68.

s'impose : « L'éducation pratique ne suffit pas »[2387]. C'est Jean Delannoy qui met en avant la problématique essentielle : « comment enseigner démocratiquement la démocratie ? » [2388]

Le civisme doit être orienté vers la question du monde. « Ecouter battre le cœur du monde » est alors la formulation qui séduit certains militants. C'est-à-dire qu'il y a des savoirs à mobiliser, mais que d'un autre côté, ces savoirs ne doivent pas être imposés à l'élève. Il y a un rapport à l'actualité essentiel à mettre en situation pour permettre le lien d'un civisme pratique avec la question du monde. On voit que la question de l'éducation et du scepticisme, dépasse les simples comportements entre élèves. Les Novateurs rattachent alors de plus en plus ces questions à des contenus, des matières, des connaissances, et en particulier, à des disciplines comme l'histoire politique, la géographie, et l'éducation physique.

2.2 Et si l'enseignant Novateur était un maître ignorant ?

C'est la question du savoir en lui-même, et pas seulement du savoir-faire, ou du savoir-être, qui se retrouve au cœur des problématiques. Il y a l'importance des rapports humains, mais l'axe de l'enseignement et des savoirs constitue également un chantier en cours pour les Novateurs. Et dans les moments qui vont suivre ce constat, on peut se demander si les Novateurs, dans leurs réflexions, ne se rapprochent pas de la figure du « maître ignorant ». Evolution de la problématique du mouvement Novateur, si la figure du maître ignorant et dans son sillage, l'hypothèse de l'émancipation intellectuelle, sont des réponses possibles à la problématique du scepticisme et de la présentation du monde, qu'est-ce que cela met en jeu et quels sont les obstacles qui se présentent aux Novateurs ?

Jacques Rancière écrit en 1987 un ouvrage sur Joseph Jacotot[2389] après une première rencontre avec cette figure dans un ouvrage précédent, *La nuit des prolétaires*[2390], en 1981. Il ne s'agit pas ici de faire des Novateurs des lecteurs de Jacotot ; en réalité, nous allons nous demander si, historiquement, la figure de l'enseignant Novateur ne se rapprocherait pas de la figure du maître ignorant, ce qui pourrait nous permettre de cerner davantage le cœur des discours de ces Novateurs ainsi que les problématiques que cela mobiliserait et qui perdureraient dans notre actualité. Rappelons au passage que nous avons répertorié trois références à Jacotot dans la revue entre 1956 et 1989. Nous allons observer si nous retrouvons des traits caractéristiques de la figure du maître ignorant dans le corpus historique des Novateurs. Précisons aussi que nous ne procédons pas à un effet de placage à partir de Jacotot. L'hypothèse égalitaire d'émacipation a été mise en évidence dans cette étude et nous cherchons donc à réfléchir à partir de la figure historique la plus abordée en philosophie de l'éducation, Jacotot.

Qu'est-ce qu'un maître ignorant ?

Nous pouvons dessiner les contours d'une figure du maître ignorant à partir de divers textes sur l'ouvrage de Rancière sur Jacotot ; mais rappelons tout d'abord la réponse courte que pourrait faire Rancière :

[2387] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.
[2388] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.
[2389] RANCIERE J. *Le maître ignorant. Op. cit.*
[2390] RANCIERE J. *La nuit des prolétaires. Op. cit.*

> « C'est un maître qui ne transmet pas son savoir et qui n'est pas non plus le guide qui amène l'élève sur le chemin, qui est purement la volonté, qui dit à la volonté qui est en face de trouver son chemin et donc d'exercer toute seule son intelligence pour trouver ce chemin »[2391].

Que peut-on dire de ces traits de structure du maître ignorant dans les discours Novateurs ?

Marc Derycke et Michel Peroni ont travaillé sur ce profil du maître ignorant à partir des cinq leçons sur l'émancipation mises en relief par Rancière[2392].

La première leçon est « l'aventure intellectuelle » ; et elle nécessite deux conditions : un maître émancipé et la foi en l'élève. C'est une annonce qui est faite, avec une condition de possibilité et l'ouverture vers un « possible ».

La deuxième leçon est « la leçon de l'ignorant » ; cette « leçon », qui n'en est pas vraiment une, est basée sur l'observation des faits. L'élève se met au travail et rend visible son travail pendant que l'enseignant interroge et vérifie si le travail est fait. Cet « enseignement universel » repose sur une double conscience d'émancipation : « conscience actualisée chez le maître, conscience suscitée chez l'élève »[2393].

La troisième leçon est « la raison des égaux », en tant qu'elle délimite l'axiome de l'égalité dans la relation éducative. Il y a un « fondement moral du pouvoir de connaître »[2394].

La quatrième leçon est « la société du mépris ». Ici, c'est la passion de l'inégalitaire qui est mise à jour et dénoncée. Le monde social est à voir depuis l'angle de la déraison : l'ordre social, comme soi-disant rationnel, est arbitraire ; et c'est l'égalité comme raison qui rend cohérente cette inégalité. C'est la société de la perversion de la volonté par la passion de l'inégalité. Les conventions, les institutions participent à cet enracinement de l'inégalité mais c'est également par le moyen de la psychologie que se maintient cet ordre, et notamment par l'inculcation par les maîtres explicateurs.

La cinquième leçon est « l'émancipateur et son singe » ; et justement elle est la mise en lumière de cet ordre explicateur qui relie l'action des pédagogues et la logique même de l'ordre social. D'un côté, la pratique pédagogique repose sur un progrès en cours pour remédier au mal de l'inégalité de savoir et de l'autre côté, c'est cette même logique du perfectionnement qui caractérise la société. Et ce perfectionnement ne peut se réaliser que « tous ensemble » et « en ordre » ; de sorte que le « Progrès », ici, apparaît comme « la nouvelle manière de dire l'inégalité »[2395].

Les militants Novateurs et la posture critique

[2391] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 412.
[2392] Marc Derycke et Michel Peroni, « Les mille sentiers du *Maître ignorant* », *Op. cit.*, pp. 7-39.
[2393] *Ibid.*, p. 12.
[2394] *Ibid.*, p. 13.
[2395] *Ibid..*, p. 17.

L'histoire de la revue montre l'émergence d'une figure nouvelle du Novateur en tant que nouveau sujet politique : le militant Novateur prenant la parole et rendant possible, la prise de parole de l'élève, sur fond de remise en question du monde.

Gilbert Walusinski approche notamment cette question de la remise en cause de toutes les autorités et certitudes.. Le texte « Il n'est point de malheurs dont je ne sois coupable » est de Gilbert Walusinski ; dans ce texte, cet auteur se met en scène avec un président de tribunal :

« *Le Président.* Ŕ Accusé, avez-vous quelque chose à dire pour votre défense ?

Moi. Ŕ Oui, M. le Président, j'ai quelque chose à dire, mais je ne suis pas certain que ce soit favorable à ma défense.

Le Président. Ŕ Plaidez-vous coupable ?

Moi. Ŕ Oui, M. le Président. Les poursuites dont je suis l'objet m'ont fait réfléchir à la portée réelle de mon enseignement. Je suis déjà coupable de ne pas y avoir pensé plus tôt.

Le Président. Ŕ Le tribunal ne vous tiendra pas rigueur de ce retard puisque, dans un certain sens, il écarte la préméditation.

Moi. Ŕ Je remercie le Tribunal de sa mansuétude. Mon cas, je le crains, reste grave. J'enseigne les mathématiques. Paraphrasant Cantor, « l'essence des mathématiques, c'est la liberté », j'ai tenté de montrer aux élèves que toute théorie mathématique est fondée sur une axiomatique dont le choix est libre pour une très grande part.

Le Président. Ŕ Encore faut-il que cette axiomatique soit non-contradictoire.

Moi. Ŕ Certes, M. le Président, et comment s'en assurer sinon en développant logiquement les conséquences et en exerçant son jugement pour distinguer le cohérent de l'incohérent, le vrai du faux. J'ai conduit les élèves dans la voie dangereuse de l'exercice du jugement après avoir tenté de leur donner le goût de la liberté de pensée.

Le Président. Ŕ Il est vrai que la pente est glissante de la liberté à la licence.

Moi. Ŕ Surtout si le recours à l'argument d'autorité est exclu, comme c'est le cas en mathématique ? Malgré moi, j'ai enseigné à se méfier de toute autorité ou, ce qui revient au même, à la suspecter d'abus.

Le Président. Ŕ Vous reconnaissez donc la validité des poursuites dont vous êtes l'objet ?

Moi. Ŕ Reconnaître, c'est beaucoup dire. Je constate un fait : sur la plainte d'un fils d'archevêque, mon enseignement se trouve censuré. Je ne m'attendais pas à la protection de mes supérieurs hiérarchiques : ou bien ils sont occupés à blâmer les maladresses de quelque collègue débutant ou bien ils cherchent à déplacer une virgule dans des instructions ministérielles heureusement illisibles. Il devenait donc inévitable qu'un père d'élève au moins s'inquiète, s'indigne ou se plaigne de voir son enfant exposé à la tentation de la contestation.

Le Président. Ŕ Surtout que vous enseignez la mathématique moderne.

Moi. Ŕ Vous voyez bien, M. le Président, que mon cas est sans espoir »[2396].

Ce texte évoque une esquisse de posture qui partirait des évidences, des fausses idées générales. On sous-entend ici qu'un autre rapport au savoir serait possible, et présenterait un potentiel de subversion à l'Ecole et dans le monde. Ce texte cristallise le refus de certaines formes et certains contenus de programme scolaire ; ce texte se place dans le prolongement

[2396] Gilbert Walusinski, « Il n'est point de malheurs dont je ne sois coupable ! », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973, quatrième de couverture.

d'une série de critiques à l'encontre de la configuration spatiale de l'espace scolaire, et témoigne finalement de l'inversion de postulats présentés longtemps comme universels.

Briser la logique inégalitaire de l'institution scolaire

Relions le texte de Walusinski à d'autres comptes-rendus d'expériences. Jean Chambolle, professeur d'histoire au lycée Claude-Bernard à Villefranche-sur-Saône et membre du C.R.A.P. local, écrit en mars 1969[2397] et relate l'expérience suivante :

> « […] En fait, elle fut importante : pour tous, je crois que, ce jour-là, preuve fut faite que l'autorité ou plutôt la responsabilité du professeur face à ses élèves n'était pas contraire au dialogue sur un plan d'égalité »[2398].

Cette formulation montre que la position Novatrice réfléchit à une relation très subtile : non pas refus d'une éducation ou laxisme, mais reconnaissance de l'égalité comme principe de base de la relation éducative. Rappelons rapidement quels étaient ces précédents postulats qui caractérisaient l'éducation et l'Ecole jusqu'alors. Dans ce cadre, l'élève était passif et l'espace rendait possible cette domination. L'élève était cloisonné dans une condition d'être imparfait, qui n'avait que deux réponses possibles, la soumission ou la révolte[2399]. Le maître dans ce groupe conservait la direction et était au-dessus des lois du groupe. Conception dans la classe et dans l'institution, il s'agissait d'une « conception autocratique de l'autorité », que Ferry élargit en y comprenant les « rapports hiérarchiques entre enseignants et directeurs ou inspecteurs », la « mention toujours renouvelée des titres et des grades », et les « marques extérieures de respect » [2400]. Ce type de structuration très hiérarchisée était à l'opposé d'une vision démocratique et égalitaire de la classe et du monde[2401].

Pas de méthode particulière pour y remédier, explique Ferry, tant que chacun arrive à problématiser soi-même son rapport à la démocratie et son rapport à la formation des démocrates :

> « Mais alors, me direz-vous, comment faire pour maîtriser ces facteurs et nouer avec les élèves des liens qui ne soient pas aliénants, pour eux, qui les stimulent sans les brider, qui leur apportent la sécurité sans les maintenir en tutelle ? Comment faire ? Je crois qu'il n'y a pas de réponse à cette question : à chacun d'inventer sa manière de faire à partir de ses expériences et des situations concrètes où il est engagé […] » [2402].

La vigilance commune à ces expérimentations est l'objectif du bonheur de l'enfant comme reconfiguration du monde :

[2397] Jean Chambolle, « Pédagogie active et dialogue maître-élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 58-61.

[2398] *Ibid.*, p. 60.

[2399] Gilles Ferry, « La relation enseignant-enseigné », *op. cit.*, p. 16 : « On reste cependant dans le même schéma didactique, dans la même dialectique du maître et de l'esclave, tant que l'intervention de l'élève se garde de toucher aux limites qui lui ont été assignées, tant que l'enseigné ne construit pas avec l'enseignant la structure dans laquelle vont se développer leurs rapports. Autrement dit : tant que la contestation ne peut s'exercer qu'à sens unique. Deux sortes d'obstacles s'y opposent : des résistances d'ordre psychologique et les rôles normalement dévolus au maître et à l'élève […] ».

[2400] *Ibid.*, p. 18 : « […] On ne peut donner de sens concret à la notion de justice si les structures de l'école n'autorisent pas les mêmes espoirs de formation et d'accès à la culture pour les enfants appartenant à diverses catégories sociales. Il est évident que la structure de la collectivité scolaire correspond encore à un type de société fortement hiérarchisée. La relation entre enseignant et enseigné ne peut préparer à une société où les procédures de consultation et de participation vont en se développant que si elle fait place à la contestation réciproque. Avec la possibilité de contester les agissements du maître commence l'exercice d'une responsabilité réelle dans la conduite de l'enseignement. Et aussi l'idée d'une autorité qui n'est pas arbitraire, mais rationnelle et légitime ».

[2401] *Ibid.*, p. 18.

[2402] *Ibid.*, p. 19.

> « L'amour de l'enfant, la volonté passionnée de voir l'être jeune trouver son bonheur et contribuer à celui des autres, il me semble que ce n'est pas autre chose que cette vigilance » [2403].

L'enseignant doit en finir avec ce cadre. Il s'agit alors de rompre avec la condition de l'écolier et son aliénation[2404] et de rendre envisageable une relation sur le mode du dialogue et de l'égalité, qui sera la base d'une reconfiguration des données du monde. L' « autorité-obéissance » évoquée précédemment laisse ici sa place à une autorité particulière rendant possible la désaliénation de l'enfant et l'évolution d'un monde sclérosé.

Le terme de médiateur est revenu dans différents textes, notamment chez Avanziny[2405], lorsqu'il évoque l'enseignant comme un médiateur entre l'élève et les connaissances. Cette médiation se fait à partir de la création d'un cadre où la classe n'est plus justement cette « monade transparente » qu'évoquait Lobrot. Le médiateur est l'auteur de ce cadre ; cadre dans lequel chacun est l'égal de l'autre.

Paul Labal, professeur au lycée Bellevue de Toulouse, évoque en janvier 1964 la notion de civisme et de citoyenneté dans une contribution intitulée « L'éducation civique discipline majeure »[2406] et délimite un « civisme dynamique ». C'est réellement un civisme pratique qui va être central dans ces nouvelles conceptions, car « le système que nous connaissons est foncièrement anti-civique »[2407], affirme Jean Delannoy. La démarche va être « de construire le citoyen, de l'amener à se développer comme une plante intelligente » [2408]. Il faut donc traiter les élèves en hommes libres. Selon Pierre Kéruhel, le but est ne pas être illogique :

> « […] On peut concevoir que la démocratie est une utopie et croire aux vertus d'un enseignement autoritaire, destiné à préparer les rudes gaillards qui font la joie des Etats dits forts : cette position n'est pas la mienne, mais elle a sa logique. En revanche, il est parfaitement illogique de préconiser l'idéal démocratique tout en pratiquant une pédagogie autoritaire […] » [2409].

Nous l'avons décrit auparavant ; une éducation à la vie collective prend certes ici le pas sur l'instruction civique, mais cela augure d'une reconfiguration de l'espace scolaire au vue de l'esprit démocratique. C'est une autre pratique de la classe en direction d'une autre configuration du monde dont il s'agit.

Le monde actuel est loin d'être égalitaire, comme en témoigne cette anecdote de Mme Lescure en février 1959 :

> « Les enfants ne font que répéter généralement ce qui se dit autour d'eux. Récemment le père d'une de mes élèves m'a déclaré au cours d'une conversation amicale : « Il y a des hommes qui sont nés pour être esclaves et d'autres pour les commander ». Sa situation l'amène à voyager un peu partout dans le monde et quand, sur les photos ou sur les films qu'il rapporte, apparaissent certains types d'humanité, on manque absolument de réalisme en refusant de constater une inégalité humaine aussi criante. Pourtant, est-ce par optimisme ou par déformation professionnelle, je persiste à croire qu'avec le temps, un milieu différent et une bonne pédagogie, ce Canaque hirsute sur une photo pourrait très bien avoir lu aussi sa « Déclaration des droits de l'homme », car il est un homme, lui-même. Il y a dans les principes de 1789 une valeur universelle qui en fait la grandeur et qui me paraît plus importante que le contenu même de chaque article, bien que l'un ou l'autre

[2403] *Ibid.*, p. 19.
[2404] Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », *op. cit.*, pp. 41-44.
[2405] Guy Avanzini, « La relation entre le maître et les élèves », *op. cit.*, pp. 30-31.
[2406] Paul Labal, « L'éducation civique discipline majeure », *op. cit.*, pp. 41-46.
[2407] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 38.
[2408] *Ibid.*, p. 38.
[2409] P. Chavanne, « Dans le cadre de la classe », *op. cit.*, p. 40.

> soient inséparables. Il est indispensable, à mon avis, que les hommes pensent leurs droits et leurs devoirs réciproques en fonction de tous les hommes, sur une planète dont ils font maintenant si vite le tour »[2410].

L'esprit est de participer à l'élan démocratique de la société, de problématiser son existence, sa pratique d'enseignant et son rapport à la démocratie. Pierre Kéruhel, professeur agrégé au collège d'Avesnes, évoque bien la problématique de cette « éducation de la liberté » :

> « Le problème est de savoir comment l'école peut aider efficacement à l'implantation solide dans le pays de l'esprit démocratique […] ».
>
> « Je crois donc que pour donner le goût de la démocratie à nos jeunes, il faut qu'ils la vivent intensément dès l'école […] ».
>
> « Comment donc concevoir la micropolis qu'est un établissement d'enseignement ? […] »[2411]

Il n'est plus question de « règne »[2412] ; l'enseignant est dorénavant un maître-démocrate qui vit et fait vivre l'expérience de la démocratie :

> « […] Le maître doit renoncer à jouer le rôle du monarque absolu, pour accepter celui de conseiller efficace, mais discret, d'une communauté de jeunes hommes libres. Il faut donner à nos grands élèves la possibilité morale et matérielle de s'associer et nous devons accepter avec eux une libre discussion, tenir compte de leurs revendications et suggestions […] ».
>
> « Le problème de la démocratie en France est évidemment infiniment plus vaste, mais nous pouvons contribuer ainsi à créer les conditions psychologiques d'un renouveau démocratique dans notre pays »[2413].

Le maître-démocrate doit rendre possibles la prise de parole et l'émancipation de l'élève ; un « comme les autres » et en même temps,« recours-barrière »[2414]. L'autorité du maître est donc d' « être-là » et de prendre en charge, dans un cadre délimité dont il est l'auteur, des élèves en pleine construction. L'autorité s'est maintenue comme asymétrique et limite par rapport à l'élève mais ne repose plus sur une variable dissymétrique écrasante entre propriétaire du savoir et ignorant et demandant à l'élève, obéissance et soumission.

Dans certaines expérimentations, nous avons insisté sur l' « écoute du monde » dans le but d'une éducation pour former des démocrates. En prolongeant les bases de ces expérimentations où l'adulte crée un cadre dans lequel l'élève et lui-même sont égaux, on pourrait concevoir l'enseignant sceptique en train de rechercher des situations d'interrogation basées sur un principe d'égalité, tel que peut le décrire Robert Fréminé, de l'Institut pédagogique national :

> « Une situation (interrogation en forme, incident critique, séquence filmée ou télévisée, étude du milieu, document quelconque…) a une valeur pédagogique quand elle force l'élève à s'interroger lui-même pour trouver une issue, donc à s'impliquer lui-même dans le problème. Cette implication ne semble être obtenue que dans la mesure où les relations tant des élèves au maître que des élèves entre eux sont authentiques, c'est-à-dire ne donnent plus une impression d'arbitraire. Alors l'interrogation devient l'affaire commune, elle commande une attitude de recherche, l'opération déclenche un processus actif de recherche et de structuration de la documentation, comme c'était le cas dans les exemples auxquels nous avons fait allusion ci-dessus d'Odette de Courtivron et de Blank-Covington. Au lieu d'être une illustration, le document devient un aliment, avec les retours en arrière et même les remises en cause que cela suppose. Du côté de l'élève, l'apprentissage est dès lors une responsabilité assumée et le professeur tend à devenir une sorte de conseiller

[2410] Mme Lescure, « Rien n'est incontestable », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 59.
[2411] Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », *op. cit.*, p. 39.
[2412] Michel Lobrot, « Les relations éducatives dans la classe », *op. cit.*, pp. 25-33.
[2413] Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », *op. cit.*, p. 39.
[2414] Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », *op. cit.*, p. 43.

> intellectuel. Sa préoccupation essentielle est, comme l'écrivait Zadou-Naïsky en 1957, « de donner l'occasion à des malheureux jeunes gens de prendre l'initiative de leur vie intellectuelle et de leur pensée personnelle, eux à qui notre nation confiera demain la mission de forger les structures neuves de notre civilisation » »[2415].

Il s'agit d'éveiller une volonté personnelle face à un problème ; l'enseignant sceptique, ou l'éducateur sceptique, chercherait des questions, des choses qui posent un problème à un moment donné, relatives au monde et en rapport avec l'actualité. Alors, la première interrogation était en effet la question du rapport entre l'éducateur et le monde et il est intéressant de se demander ce que va donc présenter cet adulte à un nouveau-venu et dans quel cadre. Cependant, nous n'avons pas assez de données pour approfondir cette question. En reprenant quelques pistes des expériences évoquées, nous pourrions imaginer une série de données de départ qu'il faudrait envisager dans un autre travail :

- Une première caractéristique serait que l'adulte réfléchisse à un premier espace, un cadre.

- L'adulte serait l'auteur de cet énoncé de base mais dans ce cadre, l'adulte et l'enfant seraient sur un plan d'égalité. D'une certaine manière, en franchissant le *pomerium*[2416], il ne s'accompagne pas de moyens de pouvoir et de coercition, il y rentre désarmé.

- L'adulte devra éveiller une volonté en l'élève et c'est sur cette volonté de l'élève que cette autre éducation s'appuiera.

- Les règles seraient fixées d'entrée de jeu.

- Ce cadre fonctionnerait sur les bases du dialogue et de la coopération, non sur l'émulation et la compétition.

Ce cadre serait en rapport avec une question de l'actualité. L'actualité serait l'occasion et le moyen d'envisager l'apprentissage à une question, son rapport avec le monde et sa conduite par rapport aux autres.

Vers une institution d'ignorants ?

Laissons ouverte cette description du maître émancipateur et passons rapidement aux obstacles qui se présentent. Le premier obstacle, nous le verrons plus tard, est la question des contenus et de l'actualité, et du choix de ce qui éveille et ce qui va émanciper. Comment s'opère ce choix ?

Ensuite, autre obstacle, le rapport à l'institution et les ramifications complexes que cela sous-entend. L'impensé réside dans le passage du maître ignorant à l'institution d'ignorants. Et c'est d'ailleurs l'obstacle rencontré par Jacotot et énoncé par Maria Beatriz Greco :

> « Pour la pensée jacotiste, un maître ignorant semble possible, mais non un collectif ignorant et encore moins une institution ignorante. L'institué et l'ignorance ne peuvent cohabiter que pour de brefs instants et dans une « mésentente » dirait Rancière. Et cette mésentente est déjà une manière de penser la dimension politique de l'éducation, aspect que Jacotot a négligé.
>
> Jacotot est catégorique dans ce sens, le chemin de l'émancipation Ŕ et la « méthode » de l'ignorance Ŕ est individuel, non-collectif, non-institutionnel, non-institutionnalisable »[2417].

[2415] Robert Fréminé, « Interrogation et situation », *op. cit.*, p. 66.

[2416] Le terme *pomerium* désigne la frontière de la cité où l'on ne peut rentrer avec le *potestas*. Par analogie, on peut imaginer qu'ici, ce terme désigne les limites de la classe, ou de l'espace scolaire. Ainsi, cela signifierait que l'enseignant rentre désarmé de tout prolongement de l'appareil disciplinaire et vient se confronter, en tant que personne, à l'élève, une autre personne.

Cette impossibilité freine le Novateur. Toute une tension est palpable : en effet, 1968 marque un moment un peu paroxystique, où à la fois se concrétise cette émergence du militant Novateur comme point d'ancrage sur une surface et en même temps se devine une tentation cynique auto-destructrice comme point de non-retour. Sans doute, cette tension est à son comble sur une question essentielle : cette poussée vers *autre* chose est-elle compatible avec une rénovation de l'institution scolaire ou ce voyage vers *autre* chose, via une *autre* éducation, signifie-t-il que se pose la question de la fin de l'institution scolaire ? C'est au prisme de cette problématique que peut se comprendre le rapport complexe des Novateurs à la référence Illichienne évoqué dans notre travail[2418].

Cette tension a donc deux versants : le premier est relatif au rapport entre rénovation (ou réforme ou révolution) et institution scolaire et le second concerne la possibilité d'une conception particulière de l'éducation par l'Ecole. Ces deux versants de la tension qui bercent les Novateurs vont se constituer en une violence du Novateur envers lui-même. Trois postures sont dès lors possibles :

- Abandonner le temple : Jacques Drouet, professeur au lycée technique de Corbeil, est en février 1969 l'auteur de la contribution, « La ruine du temple »[2419]. L'Ecole n'a plus lieu d'être.

- L'alternative de la transgression : une fois le constat fait de ce qui est en train de se passer, en l'occurrence la dénonciation de l'Ecole Disciplinaire comme configuration et comme machine, Félix Guattari explique en 1977 dans *La révolution moléculaire* qu'il existe deux postures, « deux politiques possibles vis-à-vis de la signification » écrit-il :

> « Soit que l'on accepte de droit comme un effet incontournable, et l'on considère qu'on la retrouvera inévitablement à tous les niveaux sémiotiques, soit que l'on accepte de fait, dans le cadre d'un système politique particulier, et qu'en contrepartie on se propose une lutte micropolitique généralisée, susceptible de la creuser de l'intérieur, de façon à permettre aux multiplicités intensives de se dégager de la tyrannie du surcodage signifiant. Ce qui est alors en question, c'est la mise en jeu d'une multitude d'expressions-expérimentations. Celles, par exemple, d'enfants, de schizophrènes, d'homosexuels, de prisonniers, d'aliénés de toutes sortes, en tant qu'elles concourent à entamer, à ronger la sémiologie de l'ordre dominant et à émettre de nouvelles lignes de fuite et des constellations inédites de signes-particules a-signifiants »[2420].

- L'aliénation : l'année 1972 marque peut-être un point culminant dans les questionnements des Novateurs : nous avons déjà fait référence au Colloque Illich ; mais la même année, le Congrès de la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action pédagogique des 5 et 6 février 1972 portait sur le thème : « Et si c'était l'Ecole qu'il fallait révoquer »[2421]. On le sait, la référence illichienne va être laissée de côté, elle réapparaîtra furtivement en 1977. Globalement, l'idée d'en finir avec l'institution scolaire n'est plus alors d'actualité ; le resserrement des *possibles* n'y est pas étranger.

La situation est, à ce moment, très délicate puisque cette même décennie des années 70 voit l'image d'une Ecole-levier s'entacher des thèses sur la reproduction. Un peu plus tard, c'est l'Ecole Moderne qui est convoquée. Donc, trois choses vont placer le Novateur dans une posture très gênante : l'alternative illichienne est difficilement pensable et tenable ; l'Ecole n'est pas le levier attendu ; les Novateurs ont contribué à cet échec de l'Ecole.

[2417] GRECO M B. *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité. Op. cit.*, p. 81.
[2418] On se reportera au Chapitre III de la Section 2.
[2419] Jacques Drouet, « La ruine du temple », *op. cit.*, pp. 84-88.
[2420] GUATTARI F. *La révolution moléculaire. Op. cit.*, pp. 244 Ŕ245.
[2421] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 104, *Technologie*, mars-avril 1972.

Les Novateurs oscillent alors entre lucidité et fatalité ; c'est ce qui émerge de la thématique de l'évaluation en novembre 1978 ; les Novateurs évoquent la « mauvaise conscience » de l'évaluation.

Jacques Joubert l'énonce très explicitement :

> « Il y a dans notre société 20 à 30% de « bonnes » places pour les personnes de nationalité française. Il faut bien un critère. Autrefois c'était le latin et le grec. Aujourd'hui c'est la mathématique. Demain l'anglais ? Peu importe. Chacun sait que les ingénieurs sortis des grandes écoles se servent très peu de leur science, mais le tri est fait. Et il est justifié, dans l'esprit de ceux qui ont réussi comme ceux qui ont échoué. Dans une société bien truffée d'examens, chacun sait ce qu'il vaut, connaît sa place dans la hiérarchie, et l'accepte.
>
> L'égalité des chances toujours recherchée ne changera rien à l'affaire ou même renforcera la justification de l'inégalité à l'arrivée.
>
> Il en sera ainsi tant que la société sera inégalitaire »[2422].

D'un côté, les Novateurs participent à cette gestion inégalitaire des parts et des places ; mais également de l'autre côté, les Novateurs ne peuvent y remédier. Ce qui est dénoncé plus particulièrement est un système qui fait croire à chacun que l'intelligence n'est pas une des bases communes. L' « égalité des chances » dans ce cadre permet de hiérarchiser et chacun l'accepte : « chacun connaît sa place ».

Les Novateurs essaient néanmoins de pratiquer l'évaluation, ou d'y participer, avec prudence :

> « Décrire, repérer, nommer, observer :
>
> - n'est pas nécessairement juger ni enfermer ni cloisonner
> - est peut-être cependant dominer, avec le risque que cela représente » [2423].

Pourtant, la machine fonctionnera, avec ou sans cette « prudence ». L'aliénation gagne ces Novateurs : c'est le cas lorsque le Novateur avec son idéal démocratique ne peut pratiquer cet idéal dès lors qu'il est en classe, face au désenchantement de l'idéation Novatrice et constatant qu'il participe à la sélection. A partir des années 80, le Novateur se décrit parfois lui-même comme ce « Prof de Gauche » dont on ne saurait différencier sa pratique enseignante de celle d'un enseignant de Droite.

2.3. Penser le changement et l'institution, l'impasse d'une vie cynique ?

La notion d' « institution » est un axe central des problématiques posées par les militants Novateurs. Un axe, pourtant, très difficile à penser pour les Novateurs.

Pour reprendre une formulation de Jacques Rancière à l'endroit des prolétaires du XIXème siècle[2424], les Novateurs « ne fonctionnent plus, ils pensent ». Les Novateurs pensent, parlent, écrivent ; les Novateurs philosophent, bâtissent. De cette « impossibilité » qui ne l'est plus, la littérature Novatrice ne va cesser à partir de 1963 d'essayer d'opérer une dialectique entre la prise de parole et le mode d'existence. La vie cynique s'ouvre selon nous devant les Novateurs. Nous verrons par la suite quel dilemme se présente aux Novateurs dans cette dialectique.

[2422] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 168, *Mauvaise conscience Ŕ Evaluation 2*, novembre 1978, p. 25.
[2423] *Ibid.*, p. 25.
[2424] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 39.

Le Novateur cynique

Pour élucider cette idée du Novateur cynique. Lisons tout d'abord un passage d'une des leçons d'un cours de Michel Foucault ; ce passage est extrait du cours sur « Le courage de la vérité » lors de l'année 1984 (Leçon du 29 février 1984) :

> « […] Le cynique, c'est l'homme au bâton, c'est l'homme à la besace, c'est l'homme au manteau, c'est l'homme aux sandales ou aux pieds nus, c'est l'homme à la barbe hirsute, c'est l'homme sale. C'est l'homme aussi qui erre, c'est l'homme à qui manque toute insertion, il n'a ni maison ni famille ni foyer ni patrie […], c'est l'homme de la mendicité aussi […] »[2425].

Comment de suite, ne pas voir dans le Novateur un cynique ? Le Novateur, c'est une barbe, c'est une errance, c'est une fuite. Parfois peut-on distinguer les territoires qu'il foule ; mais au fond peu importe, le Novateur n'y reste jamais bien longtemps. Souvent réduit à un enseignant laxiste pour certains, le Novateur est cité depuis les territoires de la non-directivité. L'archivage de la revue *Les Cahiers pédagogiques* montre clairement qu'il n'y a pas de chapelle non-directiviste. On se rappellera la rencontre ratée entre Rogers et les Novateurs, racontée par Jean-Claude Bourcart dans la revue (Section I/Chapitre I). Idem pour les relations entre la revue et le Mouvement Freinet dont on peut dire qu'elles sont assez complexes, comme le laissent suggérer les premières pages du dossier « Freinet en question » (Section II/Chapitre III). Pour cette même raison, nous n'avons pas cédé à la simplicité d'associer les discours de l'autorité et la Non-directivité, notamment concernant un numéro de la revue sur « La relation maître-élève » où la référence est en partie identifiable du côté de la Non-directivité (Section II/Chapitre II).

Une barbe disait-on ; en effet, à de multiples reprises, l'enseignant n'enseigne plus simplement. Parfois, non il est un philosophe mais il philosophe. Dans un sens bien précis : il interroge les sols, les évidences qui se cachent derrière les mots. C'est notamment cette littérature concernant la dénonciation de l'Ecole Disciplinaire.

Le mode de vie a un rôle bien précis par rapport à ce dire-vrai. Le mode de vie a tout d'abord des fonctions instrumentales, c'est-à-dire un rôle de conditions de possibilité du dire-vrai[2426]. Littéralement, il faut être libre, n'avoir aucune attache, pour dénoncer les choses. Le cynique n'a pas de famille dans le sens où sa famille renvoie au genre humain. Le cynique est libre de toute attache. C'est très clairement la position des *Cahiers*, qui « ne roulent avec personne », pour reprendre leur formulation.

Autre rôle du mode de vie par rapport au dire-vrai : le mode de vie a une fonction de réduction[2427]. Réduction de l'inutile, du superflu, pour faire apparaître la vérité. Selon les épisodes, les rivalités passent au second plan.

A travers ce mode de vie de la parole, on assiste donc à une mise à l'épreuve de l'existence de la vérité. Cette mise à l'épreuve consiste à faire ressortir l'indispensable de la vie, « ce que doit être la vie » [2428]. On peut voir la place centrale de la conduite et du rapport à soi et aux autres dans les expérimentations entre 1963 et 1968. Ce qui est important, c'est l'homme en soi, l'homme dans l'Autre. La vie doit être sous le signe de l'égalité et de la coopération.

[2425] FOUCAULT M. *Le courage de la vérité. Cours au Collège de France (1983-1984)*. Editions du Seuil. Collection « Hautes Etudes ». Paris, 2009, 356 p., p. 157.
[2426] *Ibid.*, pp. 157-158.
[2427] *Ibid.*, p. 158.
[2428] *Ibid.*, p. 158.

En substance, à partir des enseignements de Foucault, on peut dire que le cynisme n'est pas un simple équilibre entre la parole et la vie ; le cynisme, nous dit Foucault, fait de la forme de l'existence, une condition du dire-vrai, une réduction laissant place au dire-vrai et une mise en perspective de la vérité[2429].

L'élucidation des trois intrigues autorise une remarque de conclusion. Si la revue, en tant qu'espace de parole et de vie, donne raison à cette thèse du cynisme théorique, il faut préciser qu'à partir de 1985, l'archiviste se retrouve devant un cynisme sans cyniques.

La vie du Novateur cynique[2430]

Le mode de vie du cynique prend la forme d'un *bios kunikos*, en tant que cela s'entend au sens d'une vie de chien, « sans pudeur, sans honte, sans respect humain »[2431]. Quatre caractéristiques sont mises en avant par Foucault.

La première est la vie *kunikos*, « la vie impudique » [2432]. Le cynique ose, sans honte, sans crainte du regard de l'autre. Cette vie impudique, on la retrouve dans différents documents, textes ou montages.

La deuxième est « la vie indifférente » [2433]. Le cynique est indifférent à ce qui peut se produire. Le cynique n'a pas d'autres besoins que ceux immédiats. L'expérimentation autour de la parole lycéenne en est une illustration saisissante. L'immédiateté du besoin que chacun puisse prendre la parole efface toute autre considération : le raisonnable, le concevable, le réalisable. Le Novateur voit l'urgence et la nécessité ; le calcul et la rentabilité l'éloignent de lui-même.

La troisième est la vie *diakritikos*, « la vie diacritique » [2434]. Une vie cynique est une vie d'aboyeur, ce qui englobe, et le discernement et l'aboiement. Le Novateur reconnaît les siens ; il voit clairement les choses, même si parfois, cette particularité le trouble. Un exemple intéressant est la réaction de certains Novateurs face à la réforme Haby (puis face à l'arrivée de Chevènement au poste de ministre de l'Education Nationale) :

> « Mais il fallait, pendant cette période difficile (après 1968, avant 1981) qui ressemble peut-être à la période actuelle (deux périodes historiques peuvent-elles se ressembler?), empêcher les lecteurs (et les rédacteurs) de désespérer, se serrer les coudes entre militants, se remonter le moral. Une bonne méthode est de porter des coups à « l'ennemi », de s'unir contre celui qui a le pouvoir, de préparer la prise de la Bastille »[2435].

La quatrième est la vie *phulaktikos*, la « vie de chien de garde » [2436]. Plusieurs épisodes sont intéressants pour illustrer ce point. La dénonciation des sanctions à l'encontre de René Lourau (Section II/Chapitre III) montre bien cette attitude de « chien de garde », comme également cette montée au créneau face à la « Société des Agrégés » et aux censures des revues (Section II/Chapitre III). L'affaire Nicole Mercier, relayée dans la revue, est un autre exemple évocateur (Section II/Chapitre III).

[2429] *Ibid.*., p. 159.
[2430] Ce portrait général du Novateur cynique peut décrire certains visages du mouvement Novateur et nous pensons ici à Bernard Defrance par exemple. Une anecdote récente décrivait récemment la manière très singulière, et très cynique, avec laquelle, ce dernier faisait cours (Cf. en Annexes).
[2431] *Ibid.*, p. 224.
[2432] *Ibid.*, p. 224.
[2433] *Ibid.*, p. 224.
[2434] *Ibid.*, p. 224.
[2435] In *Des idées positives pour l'école de demain. Op. cit.*, p. 30.
[2436] FOUCAULT M. *Le courage de la vérité. Cours au Collège de France (1983-1984). Op. cit.*, p. 224.

La tension intérieure entre les convictions et l'existence du Novateur va du regard aux mains, puis la tension se manifeste de l'esquisse au son, puis cette tension permet de passer de l'émancipé à la possibilité de l'émancipation de son prochain. Mais ces jeux de tension vont conduire les Novateurs à des choix délicats que nous allons maintenant évoquer.

Le dilemme Novateur

Toute une tension est selon nous palpable. En effet, 1968 marque un moment un peu paroxystique, où à la fois se concrétise cette émergence du militant Novateur comme point d'ancrage sur une surface et en même temps se devine une tentation cynique auto-destructrice comme point de non-retour. Sans doute, cette tension est à son comble sur une question essentielle : cette poussée vers *autre* chose est-elle compatible avec une rénovation de l'institution scolaire ou ce voyage vers *autre* chose, via une *autre* éducation, signifie-t-il que se pose la question de la fin de l'institution scolaire ? C'est au prisme de cette problématique que peut se comprendre le rapport complexe des Novateurs à la référence Illichienne.

Le dilemme Novateur se résume en trois éléments : vision critique et négative de l'institution ; croyance dans une institution levier social ; inadéquation émancipation/institution. Ce qui constitue un cercle vicieux : l'approche critique de l'institution engendre deux positions, se passer de l'institution, ou recomposer à partir d'une autre institution, et observer dès lors que l'émancipation est impossible par cette nouvelle institution.

3. Impossibilités

La conceptualisation de cette autorité politique qui suivrait la logique de l'émancipé au conditionneur d'émancipation est délicate. Deux raisons à cela. Tout d'abord, ce moment Novateur de l'émancipation disparaît, presque aussitôt son explosion trop forte. Nous ne sommes pas persuadés qu'il soit possible à partir de cette recherche de prolonger davantage ces lignes. Peut-être manque-t-il de la matière à analyser. Ou alors, il faudrait sans doute revisiter l'archive en s'appuyant sur d'autres outils conceptuels ou en reprécisant certains points conceptuels et méthodologiques (nous y reviendrons par la suite). Et dans ce cas, peut-être manque-t-il de la conceptualisation méthodologique.

Précisons rapidement quels sont les thèmes expérimentés. Sans doute pourrait-on postuler qu'à partir de 1969, le Novateur voit son visage se distendre. Un nouveau tracé va commencer à le traverser et à cet instant précis de dévisagéification, peut-être n'est-il plus déjà Novateur, mais novateur. Néanmoins, on peut dégager quelques thèmes-tensions où la pensée Novatrice expérimente, avec succès ou maladresse.

- La question du temps ;
- La question de l'espace ;
- La question de l'égalité comme principe ;
- La question de la dissociation égalité/asymétrie.

Cette pensée Novatrice doit faire face à cinq séries de critiques. La première critique porte sur la question du tiers de l'Autorité chez les Novateurs, laquelle repose sur le futur et l'Histoire. La deuxième critique est en rapport avec l'Autorité comme contrat à partir de l'affectif. La troisième critique porte sur les savoirs et la place des savoirs dans cette réflexion sur l'autorité. La quatrième critique évoque la tendance binaire et manichéenne de concevoir

parfois le pouvoir et le changement. La cinquième critique est relative à l'imprécision conceptuelle chez les Novateurs entre « réforme » et « révolution ».

3.1 Critique de l'autorité du futur et de la conception de l'Histoire

La première est extraite d'un article de Myriam Revault D'Allonnes. Celle-ci énonce cette idée d'autorité du futur :

> « […] Récusant l'autorité d'un passé tenu pour révolu, rompant avec l'argument d'autorité autant qu'avec le primat d'une transcendance de type théologico-politique, les Modernes ont dû se projeter en avant. Ils ont assuré leur existence et leur perpétuation en se donnant le garant d'un avenir à penser et à faire. Ils se sont donc autorisés de la transmission, c'est-à-dire de l'autorité du futur […] »[2437].

Myriam Revault d'Allonnes pose les limites de cette posture :

> « Il apparaît donc que l'homme moderne se pense et s'affirme comme source de ses représentations et de ses actes, il se pose comme leur fondement et leur auteur. Il récuse l'hétéronomie, c'est-à-dire la dépendance à l'égard d'une norme qui s'impose de l'extérieur. Il prétend à l'autonomie. Mais cette autonomie a-t-elle fait disparaître toute « antécédence » ou toute « précédence » ? […] »[2438]

Cette volonté de voir s'effondrer chaque pièce de la configuration de l'autorité traditionnelle peut se traduire chez les Novateurs par un désir de changer, pour reprendre la formulation d'Hannah Arendt, « les assises du monde »[2439]. Une des idées fondamentales dans l'autorité chez les Romains est que, « les ancêtres représentent l'exemple de la grandeur pour chaque génération successive, qu'ils sont les *maiores*, les plus grands, par définition »[2440]. Pour autant, même si cette nouvelle autorité, cette autorité du futur, veut changer les « assises du monde », elle garde un certain lien avec une « antécédence » ; on le voit très clairement dans l'énonciation de la « foi » de certaines « figures historiques » de 1960 à 1970.

Le mode même d'écriture de la pensée Novatrice marque une distance par rapport à ces « antécédences ». Deleuze donnait une triple définition d'écrire : « écrire, c'est lutter, résister ; écrire, c'est devenir ; écrire, c'est cartographier […] »[2441]. Le corpus se compose de ces écritures, ces luttes, ces résistances, ces devenirs, ces cartographies. C'est-à-dire qu'en premier lieu, c'est le geste d'écriture qui est essentiel à saisir, non qui est l'auteur. La revue s'étant constituée sur une volonté commune de changement à tous les niveaux, elle s'est engagée dans une lutte et chaque texte est en soi une résistance.

Dès les années 1970, l' « édification » laisse définitivement place aux témoignages, aux résistances individuelles ; les Novateurs s'éloignent à ce moment de leur passé commun. L'essentiel repose dans la construction, comme le montre ce passage de Guattari repris dans la revue :

> « Construire sa propre vie, construire quelque chose d'un peu vivant, non seulement avec ses proches, avec des gosses Ŕ dans une école, ou pas dans une école Ŕ avec des amis, avec des militants, mais aussi avec soi-même, pour modifier par exemple, son propre rapport au corps, à la perception des choses […] »[2442].

Myriam Revault d'Allonnes explique cette démarche tournée vers le futur et la décline en trois points :

[2437] Myriam Revault d'Allonnes, « L'autorité des modernes », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 71-88, p. 72.
[2438] *Ibid.*, p. 76.
[2439] ARENDT H. *La crise de la culture. Op. cit.*, p. 126.
[2440] *Ibid.*, p. 157.
[2441] DELEUZE G. *Foucault*. *Op. cit.*, p. 51.
[2442] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, p. 4

« Trois thématiques fortes ont investi ce nouveau rapport propre à la modernité entre espace d'expérience et horizon d'attente :

1. l'idée que le temps est dynamisé en force historique
2. la croyance en une accélération liée à l'idée de progrès
3. la conviction que l'histoire est à faire et qu'elle est maîtrisable par l'homme »[2443].

La tentative des Novateurs se heurte donc à trois constats qui vont empêcher cette « révolution » : l'homme ne peut pas maîtriser l'histoire ; faire évoluer les choses n'est pas nécessairement synonyme de progrès (en finir avec des inégalités peut conduire à affronter de nouvelles inégalités) ; la rupture avec le passé brouille la pensée dans son regard vers le futur.

Les Novateurs ont sans doute toujours eu cette conscience du changement, comme l'énonçait Gaston Bachelard lors d'une conférence à Sèvres en 1949 [2444]. Mais cette conscience de la transformation, cette idée de mouvement, les Novateurs l'ont basée sur l'idée d'un « sens de l'histoire ». En 1950, Roger Gal expliquait dans la revue ce qu'il entendait par « sens de l'histoire »[2445].

« […] Agir dans le sens de l'histoire, c'est appuyer sur le durable, mais aussi sur le possible à chaque moment donné et en ne perdant jamais de vue l'intention humaine. C'est être utopique que de vouloir ramener l'humanité en arrière ou simplement de vouloir l'arrêter dans sa marche. Car l'humanité marche et ne cesse jamais d'être autre dans ses conditions et ses possibilités économiques, sociales, culturelles. Et autre par conséquent doit être sans cesse l'éducation qui tient, plus étroitement peut-être que toute institution, à ces conditions générales et à l'idée qu'on se fait de l'homme à travers l'histoire. Sinon, elle ne remplit plus son rôle ; elle ne correspond plus aux besoins (en comprenant dans ce mot non pas seulement les nécessités matérielles mais aussi et surtout les exigences intellectuelles et morales) ; elle rompt avec la réalité de la vie et de la pensée ; elle ne mord plus sur les esprits ; elle se sclérose et devient une chose morte, simplement parce qu'elle a refusé de mourir et de vivre sous d'autres formes »[2446].

Dans ce mouvement de l'histoire qu'il fallait suivre, les Novateurs ont pensé une rupture avec la tradition à partir des années 1960 (Section II/Chapitre II) ; mais pourtant, des voix s'étaient fait entendre précédemment sur cette idée de la « tradition » qu'il ne fallait pas nécessairement disqualifier.

A l'image de ces lignes de Roger Gal, les Novateurs se sont tournés, à partir de 1968, vers le futur mais sans un regard derrière eux :

« […] Tourner davantage ses regards vers l'avenir, en lui demandant de développer plus les forces de création et d'invention que l'instinct d'imitation, ce serait peut-être aider l'humanité à faire l'économie de

[2443] Myriam Revault d'Allonnes, « L'autorité des modernes », *op. cit.*, p. 83.
[2444] Gaston Bachelard, « Philosophie et pédagogie au XXe siècle », *op. cit.*, pp. 30-31 : « […] Le premier savoir philosophique du maître, c'est d'avoir devant les yeux des possibilités, les possibilités d'avenir de la science ou de la discipline qu'il enseigne. Et il doit apprendre toujours, car qui n'apprend pas ne doit pas enseigner. C'est là une chose absolument sûre : pour enseigner il faut être puissance de transformation de sa propre culture. Lamartine disait de son vieux père : A soixante-dix ans, il apprenait encore ». Il faut apprendre toute sa vie ».
« […] *L'école n'est pas faite pour la société, c'est la société qui doit être faite pour l'école*. C'est dans l'école qu'on trouvera la société parfaite. Ainsi j'en appelle au besoin de légalité de l'école. Il faut que nous soyons respectueux de la constitution de l'école. La constitution de l'école est au-dessus de la constitution de la République. Car je ne puis voir des enfants, eux qui sont la perfection des possibilités psychologiques, sans me dire avec mélancolie : pourvu qu'ils ne deviennent pas seulement ce que nous sommes ! »
[2445] Roger Gal, « Le sens de l'histoire », *op. cit.*, pp. 24-26.
[2446] *Ibid.*, pp. 24-25.

> nombre de ces maux, rivalités matérielles et spirituelles, crises, révolutions, guerres, auxquelles elle se condamne, faute de savoir se rénover volontairement dans la compréhension, la fraternité et la paix »[2447].

La critique du « sens de l'histoire » est présente dans les propos de Revault D'Allonnes ; cette critique est également présente chez Paul Veyne. Les Novateurs, eux, ont cru en l' « accélération de l'histoire » et au « sens de l'histoire » (Section II/ Chapitre I). L'idée de ré-actualiser les Classes Nouvelles et 68 est très présente mais il n'est pas possible de ré-actualiser une Histoire, de reprendre l'Histoire là où elle s'est arrêtée, comme lorsqu'en 1981, certains Novateurs ont souhaité la réalisation tant attendue de 1968.

3.2 Critique du contrat affectif et de la place du savoir

La deuxième série provient d'un travail de Janine Filloux, ré-évoqué récemment par Alain Marchive[2448]. La position de Filloux est de faire souligner ce que sous-entend une notion relative à une relation pédagogique contractuelle, comme structurant le champ pédagogique et en définissant des places. L'enseignant est institué en figure dominante ; l'élève est en position dominée ; et cela, sans que l'élève ait conscience de se soumettre sous la contrainte. L'élève dans ce scénario serait victime d'une mystification. Mystification, car on lui présente le sacrifice de l'enseignant comme incitateur d'un don de soi de la part de l'élève et une soumission maquillée. C'est l'idée de contrat-artifice qui est centrale ici, Marchive souligne d'ailleurs le propos de Filloux :

> « Pour Filloux, le contrat naturalise d'une certaine façon la relation pédagogique là où il ne faut voir qu'un rapport de force et de pouvoir. A cette désincarnation du pouvoir s'oppose l'incarnation de l'autorité « naturelle » dans la personne de l'enseignant. L'enjeu de la relation pédagogique est alors moins la transmission d'un savoir que l'imposition de modèles de conduite ou de manières de penser »[2449].

L'illusion dénoncée par Fillioux et sur laquelle s'appuie Marchive est en rapport avec un renversement très subtil :

> « Le problème pédagogique devient celui de substituer, une « loi humaine », par un renversement de l'imposition en don, par l'incarnation de l'autorité « naturelle » dans la personne du maître et par l'instauration d'un rapport de complémentarité des natures respectives des maîtres et des élèves. Filloux voit, dans ce renversement, les conditions d'émergence d'un nouveau contrat, destiné à masquer la séparation et la violence du contrat originaire, en instaurant un rapport d'identité et d'identification fondé sur l'amour et le fantasme du *vrai* élève, identique à soi-même […] »[2450].

Dans ce langage autour de la relation interpersonnelle et de l'égalité qui la traverserait, ce qu'il faut voir, est le retrait du rôle de l'enseignant et d'un déni du didactique. L'argument, certes radical, est que l'absence d'une vrai délimitation ou assignation de la place de la transmission du savoir dans une telle relation a pour effet de créer une situation aliénatrice.

Il s'ensuit une remarque utile pour notre étude : le fait qu'une relation pédagogique ne peut être exclusivement centrée sur l'affectivité. La question du savoir doit être envisagée. Ce qui nous amène à une critique, déjà formulée par Georges Snyders en 1973, lorsqu'il dénonce l'absence des contenus dans la constellation des auteurs non-directivistes classifiés par Snyders lui-même[2451]. C'est un reproche qui peut être effectivement formulé à l'encontre des auteurs Novateurs.

[2447] GAL R. *Histoire de l'éducation. Op. cit.*, p. 134.
[2448] MARCHIVE A. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique.* Presses Universitaires de Rennes. Rennes, 2008, 156 p., pp. 108-114.
[2449] *Ibid.*, p. 109.
[2450] *Ibid.*, p. 110.
[2451] SNYDERS G. *Où vont les pédagogies non-directives ?* PUF, collections SUP, 1973, 324 p., pp. 264-266.

3.3 Critique de la conception binaire et manichéenne du pouvoir

Les Novateurs (hormis peut-être une partie composée, de Francis Imbert et quelques autres Institutionnalistes deleuziens) n'ont pas assez réfléchi en termes d'ajustement et d'agencement. C'est ici que l'on voit la fragilité de cette attitude moderne foucaldienne des Novateurs, car plus précisément, les Novateurs n'ont pu parfaitement penser l'évolution de la normation à la normalisation. Pourtant, Marc Flandrin par exemple, en 1968, avait effleuré cette évolution :

> « Il faut souhaiter, bien sûr, que la France se couvre d'écoles, comme au Moyen Age elle se couvrait d'églises. Encore faudrait-il savoir de quelles écoles. Le gouvernement lance ses statistiques comme des communiqués de victoire ; le conseiller général ou le maire veulent leur lycée ; les syndicats, les partis, les parents d'élèves déplorent notre pénurie actuelle. Disons bien haut que l'affaire ne saurait se juger en termes purement quantitatifs.
>
> Certains réclament depuis longtemps une architecture scolaire fonctionnelle, des conceptions qui ne visent pas seulement au préconditionnement du futur usager des H.L.M. J'aimerais aujourd'hui ajouter à cette revendication fondamentale une nouvelle nuance et proposer une architecture évolutive. Je m'explique : construire en dur, alors que la mutation continue est notre lot, me paraît une forme de gaspillage des deniers publics, et ce pour deux raisons.
>
> On construit en béton et en fer, parfois en pierres de taille, mais on construit pour le passé. On fabrique en série des « lignes Maginot » que l'invasion des générations montantes tournera et laissera vides et bêtes à l'horizon de l'an 2000. On fabrique de bonnes et grandes classes rectangulaires pour 40 élèves et prévues pour l'enseignement *ex cathedra* que la surcharge des élèves et la routine pédagogique continuent à fortifier. Aucun autre équipement possible que des tables, des chaises, un tableau. Ce n'est pas un cadre, c'est un carcan. Cette architecture présuppose une pédagogie médiévale et ne peut se prêter à transformation. On réalise actuellement des projets vieux de dix ou quinze ans et ceux qui ont mené à bien cette œuvre de longue haleine sont trop heureux de contempler, enfin, achevées, des constructions qui ne correspondent plus à leur objet. Y manquent par exemple dès maintenant aussi bien la salle de réunion pour 100 ou 200 élèves où l'on pourrait projeter un film, écouter une conférence, que les petites salles qui seraient nécessaires au travail dirigé s'il était généralisé. Qui peut prévoir ce que sera l'enseignement du XXIe siècle qui n'est plus si lointain qu'au temps au naissait la littérature d'anticipation ? Tout laisse craindre que son évolution pourtant nécessaire sera bloquée par des locaux qu'on aura construits en 1968 et dont on continuera d'imposer l'usage sous prétexte qu'aujourd'hui on utilise les locaux du XIXe siècle, dans l'installation générale » [2452].

Flandrin décrit et commente une Ecole en train de s'adapter à l'actualité, en l'occurrence la hausse démographique et la massification des publics scolaires.

> Une autre raison milite en faveur d'une architecture évolutive : les déplacements de population. Si la France relève le défi technologique que lui jette le monde à venir, des villes nouvelles naîtront, pendant que d'autres se décongestionneront ; il faudra pouvoir répondre immédiatement aux besoins continuellement nouveaux créés par ces migrations internes.
>
> - Mais qu'entendez-vous par architecture évolutive et que souhaitez-vous au juste ?
>
> - Je souhaite un service des constructions scolaires ayant à sa disposition une véritable régie Renault de fabrication d'écoles préfabriquées, démontables, transformables et transportables. Les moyens ne manquent plus maintenant, avec l'acier, l'aluminium, les matières plastiques, les isolants thermiques et phoniques, de produire en grande série des éléments qui, en s'agençant par toutes sortes de combinaisons, un peu comme l'Habitat 67 de Montréal, permettraient de monter là où ils seraient nécessaires des établissements élégants, confortables et fonctionnels, sans cesse adaptés aux besoins nouveaux qui pourraient apparaître.
>
> Je ne demande pas une réduction de crédits, bien sûr, mais un peu plus d'imagination prospective. Je sais bien qu'on ne change pas en un moment des habitudes et une administration séculaires, mais peut-être pourrait-on déjà commencer à envisager le projet de cette révolution dans la construction scolaire. Peut-être pourrait-on espérer être prêt dans dix ans.

[2452] Marc Flandrin, « L'architecture scolaire », *op. cit.*, quatrième de couverture.

> Faut-il préciser que cette architecture évolutive n'a rien à voir avec les constructions métalliques, fixes et durables à édifier des C.E.S. déjà trop petits où l'on n'a prévu ni salle de réunion, ni bibliothèque pour les élèves, ni bureaux pour les professeurs ? »[2453]

Trop souvent, les Novateurs ont pensé un vis-à-vis du pouvoir à libérer. En 1981, on peut lire la phrase suivante : « on est passé de l'autre côté [du pouvoir] » [2454]. Certains textes montrent que pour certains, au système de la punition doit succéder le monde de la coopération. Les Novateurs pensent le disciplinaire et le contrôle, mais ils croient à une alternative. Revenons sur quelques points.

Une demande sociale de concevoir autre chose que le disciplinaire est palpable ; En 1972, la revue publie une lettre adressée à Monsieur le Recteur de Grenoble par la Présidente de l'association Ecole et Famille[2455].

Ce primat du « normal » est dénoncé, d'autant plus que l' « anormal » ne lui est en réalité guère éloigné. Le mouvement à repérer est cette direction vers laquelle on veut tendre, l'accueil de tous :

[2453] *Ibid.*, quatrième de couverture.

[2454] Se référer au Chapitre III de la Section 2.

[2455] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 106, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972 : « Nous venons vous entretenir d'un problème qui inquiète particulièrement notre association, car il y a des incidences graves sur une forte proportion des familles qui la composent.
Il s'agit de la discipline dans les établissements scolaires des premier et second cycles secondaires. Cette discipline, établie par le Conseil d'Administration lorsqu'il fixe le règlement intérieur, n'est pas toujours ce que les familles souhaiteraient.
Les représentants des parents sont en effet minoritaires dans les votes aux C.A. face à l'administration, qui reste encore, dans la plupart des cas, maîtresse de la forme de discipline qu'elle désire dans son établissement. Il est très rare de trouver des règlements « libéraux » permettant aux familles de sentir que leurs enfants sont dans un véritable climat éducatif.
Nous savons que les établissements sont trop grands et nécessitent de ce fait des règlements des casernes, aboutissant à des situations extrêmes, où le conseil de discipline aurait pu souvent être remplacé par une simple explication entre la famille, l'enfant et le professeur.
Pour les familles que notre association représente, ces situations de conflit sont dramatiques. En effet, c'est l'enfant du milieu populaire qui, tout d'abord et par logique, est sanctionné. En effet, l'école ne semble pas faite pour lui.
Nous vous avions entretenu lors de nos rencontres des années passées des problèmes de la scolarité des enfants de travailleurs. Il est long de les écrire. Ces problèmes n'ont pas changé : au contraire, leur gravité s'est accrue et du phénomène de rejet de quelques unités d'enfants de ce milieu, on en est maintenant au rejet de toute une catégorie d'enfants.
Vous connaissez les raisons de cela :
la soumission aux ordres, l'obéissance aux maîtres, le respect de l'enseignant dans ce qu'il enseigne forment un type d'homme prêt à entrer dans le moule qu'offre la société aux jeunes qui sortent de l'école.
Le dialogue avec l'enfant, l'appel à toutes ses richesses, le respect de son rythme de développement, l'accueil de son « vécu », l'intégration dans l'école des richesses de son milieu, fût-il défavorisé, surtout s'il l'est, sont pour l'enfant du milieu populaire les seules conditions de sa réussite scolaire.
Or rien dans les règlements intérieurs ne laisse entrevoir cette possibilité de dialogue ouvert, de compréhension des difficultés de cette catégorie d'enfants, déjà bien souvent mis sur les voies de garage que sont les classes de transition et les pratiques. Les punitions restent anti-éducatives (colle Ŕpiquet) inefficaces.
Vous le savez comme nous, l'Education Nationale sélectionne, selon les normes du 6è Plan, et les statistiques ne cachent pas qui est sélectionné. Le contenu et les méthodes suffisent à éliminer les enfants du peuple.
Dans la réalité, cela se traduit par la multiplication des conflits d'autorité, la détérioration lente du climat de la classe faisant désirer l'élimination de ceux qui, insatisfaits, deviennent révoltés. Les situations familiales, déjà très difficiles lorsqu'il n'y a pas ces problèmes scolaires, deviennent pénibles. Poussés à l'extrême, les parents exacerbés sont amenés à dépasser la simple réserve, l'élémentaire politesse, à être aveuglés par leur propre colère, qui ne leur permet plus de rester sur le plan strict du pur raisonnement, et ces situations deviennent des situations de force. »

« On compte aujourd'hui en France 425000 enfants ou adolescents d'âge scolaire « handicapés », c'est-à-dire pris en charge dans des établissements spécialisés qui relèvent soit du Ministère de l'Education (250000) soit du Ministère de la Santé (175000). Qui sont ces handicapés ? Tous les enfants « dont les performances ne correspondent pas à celles de leur groupe », selon la définition de l'auteur anglais Wood. Le handicap peut être une déficience sensorielle légère comme la surdité ou la malvision ; il peut être une infirmité physique grave qui oblige l'enfant à « vivre en fauteuil » ; ce peut être aussi, l'arriération mentale ou les troubles caractériels.

Depuis la loi du 30 juin 1975 Ŕ qui pose le principe du maintien en milieu normal des enfants handicapés chaque fois que c'est possible Ŕ la question n'est plus de savoir s'il faut ou non intégrer les handicapés dans les classes ordinaires, mais comment leur intégration est possible. On ne se bat plus sur le principe de l'intégration admise par tous, mais sur ses modalités (« le plus tôt possible »), qui conditionnent la réussite ou l'échec de la réinsertion en milieu scolaire dit *normal* »[2456].

- Le pouvoir va de nouveau être évoqué à travers la « discipline » entre 1982 et 1983. Paul Cozigon écrit :

« Le corps est au centre de ce dispositif de quadrillage cher à l'institution scolaire. Quadrillage de l'espace à travers le rang, l'alignement, l'uniformité, l'immobilité, l'homogénéité des déplacements et des conduites. Quadrillage du temps à travers les programmes précis, l'emploi du temps rigoureux, la leçon minutée, et l'exercice répétitif. Ce scénario, cette mise en scène immuables de l'espace et du temps scolaire peuvent se décrypter dans l'architecture scolaire, les couloirs, les salles de classe, les réfectoires, les cours de « récréation », mais aussi à travers les horaires, les règlements intérieurs, les systèmes de punition ou de récompense, etc. Ce n'est donc pas tant par les séances d'éducation physique que le corps s'éduque mais bien plutôt dans cette « pédagogie clandestine » selon le terme de Bourdieu qui ajoute : « ce qui est aussi incorporé se trouve placé hors des prises de la conscience, donc à l'abri de la transformation volontaire et délibérée, à l'abri même de l'explication. Rien ne paraît plus ineffable, plus incommunicable, plus irremplaçable, plus inimitable et par là plus précieux, que les valeurs faites au corps » (…). C'est par là que l'institution scolaire éduque, investit, marque les corps, le détail devenant l'essentiel, l'insignifiant devenant le fondamental »[2457].

Franck Linol redéveloppe alors le thème de l' « école-caserne » :

« On parle d' « école-caserne », d' « école asile », d' « école prison » : l'école est dénoncée comme étant clairement *une institution fondée sur la violence des rapports de domination*, une institution dont la caractéristique essentielle est une séparation nette entre ceux qui détiennent le Pouvoir et ceux qui ne le détiennent pas »[2458].

La « stratégie de l'ordre » est basée sur trois points : la discipline comme stratégie de l'espace ; discipliner les corps ; surveiller et punir.

Une stratégie de l'espace tout d'abord :

« Aujourd'hui, tout est rentré dans l'ORDRE et l'ORDRE est rentré partout. Le bon ordre, celui qui transforme l'enfant en élève.

L'enfant fait peur, il dérange, il refuse de suivre la norme, il invente, il crée ; comme le fou il faut l'enfermer dans cet espace clos, uniforme, symétrique. L'école c'est d'abord cet espace architectural où l'on enferme l'enfant pour mieux le contrôler et le modeler.

La discipline, c'est d'abord un espace quadrillé : chaque élève a sa place, chaque emplacement est numéroté, la circulation des individus et des groupes y est strictement codifiée.

[2456] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 191, *Dans nos classes, aujourd'hui, des malentendants, des non-voyants*, février 1981.

[2457] Paul Cozigon, « Le changement dans la continuité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, octobre 1982,pp. 10-11, p. 10.

[2458] Franck Linol, « La stratégie de l'ordre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, pp. 13-14, p. 13.

On entre, on sort, on se déplace d'une classe à l'autre, pas n'importe comment et pas n'importe quand.

Les cours de récréation sont à l'image des parkings : la peinture blanche quadrille le goudron. Les lignes délimitent l'espace sportif pour les cours d'E.P.S. ; les numéros géants imposent le lieu de formation des rangs dans chaque classe »[2459].

Discipliner les corps :

« Une fois les élèves répartis dans cet espace clos, il s'agit à tout moment de savoir où ils se trouvent, de savoir comment les retrouver, de surveiller leur conduite.

Nous entrons alors dans le domaine des règles scolaires, du règlement intérieur (signé obligatoirement par les parents !), de tous ces procédés toujours empiriques qui permettent de *contrôler*, *de surveiller*, *de corriger*, *de punir*.

C'est *le corps de l'élève* qui se trouve pris à l'intérieur d'une multiplicité de processus souvent d'apparence mineure, qui lui impose contraintes, interdits, obligations. La fonction essentielle de la discipline, que ce soit à l'école, à l'armée ou ailleurs, est de *fabriquer des corps soumis et dociles*.

Les corps sont placés dans un microcosme de signaux à chacun desquels est attachée une réponse unique. Il ne faut pas s'y tromper : la discipline est faite de ruses, d'aménagements subtils, de dispositifs innocents. C'est la cloche, la sonnerie, le claquement de main, le regard, le geste, l'entrée de l'autorité dans la classe, l'appel qui façonnent les comportements, qui automatisent les habitudes »[2460].

Surveiller et punir :

« La discipline s'appuie sur un réseau personnel spécialisé, véritable *police scolaire*.

Le personnel de surveillance est *hiérarchisé :* il commence avec le personnel de la classe qui, en cas d'absence temporaire d'un prof, est chargé de dénoncer les élèves indisciplinés : puis les surveillants, eux-mêmes surveillés par le surveillant général (rebaptisé pudiquement conseiller d'orientation) ; et enfin le censeur.

Ce personnel règne bureaucratiquement sur toutes les conduites des élèves qui sont minutieusement fichés ; Le retard, l'absence imposent à l'élève de passer par le bureau du Conseiller afin d'y obtenir un billet d'entrée (à condition que les justifications, mots d'excuses, etc., soient validés), qu'il doit présenter au prof avant de rejoindre sa place. Chaque retard ou absence est répertorié sur fiche.
Comme dans tout système disciplinaire, *un véritable mécanisme pénal* fonctionne à l'école :

L'école a : ses lois propres (le règlement intérieur et les rituels, les usages) ; ses délits spécifiques, ses fautes propres ; ses instances de jugement (conseil de discipline, véritable juridiction d'exception) ; son arsenal de sanctions (retenue, renvoi temporaire ou définitif, etc.).

Cette juridiction normalise : le *temps* (absence, retard) ; l'*espace* (passage interdit) ; la *manière d'être* (tenue vestimentaire, attitude incorrecte, maquillage, désobéissance, flirt) ; le *discours* (bavardage, insolence, impolitesse) ; le *travail* (manque de zèle, travail non fait, négligence) »[2461].

Cozigon et Linol décrivent une permanence du pouvoir et de la discipline :

« En conclusion, nous pouvons nous demander si avant l'armée, avant l'usine l'école n'aurait pas pour fonction (ce n'est pas la seule : la reproduction de la division sociale du travail qui s'opère par la sélection en est une autre qui n'en est pas la moindre) de former des « *bataillons d'individus ordonnés* » ? La discipline à l'école, comme dans d'autres institutions, vise à reproduire le double processus normalisation / autorité, à interdire toute forme de déviance, d'originalité, de particularité.
L'école enseigne surtout la nécessité du contrôle, du rang, de la soumission, de la punition, de la notation. La discipline forme des écoliers dociles qui deviendront plus tard des citoyens et des travailleurs passifs.

[2459] *Ibid.*, p. 13.
[2460] *Ibid.*, pp. 13 Ŕ 14.
[2461] *Ibid.*, p. 14.

> Le contrôle que l'école tend à exercer sur l'enfant le prépare à entrer dans cet empire du renseignement vers lequel notre société est en marche » [2462].

- La référence à Michel Foucault est en effet très récurrente. L'influence de la référence à Foucault dans les écrits des *Cahiers*, et notamment de l'ouvrage *Surveiller et punir*, est très visible. Jacques George, figure emblématique des *Cahiers*, intitule un article du même nom que l'ouvrage de Foucault, *Surveiller et punir*[2463]. Laquelle formule, « surveiller et punir » est reprise régulièrement[2464]. La référence à l'historien-philosophe est explicitement présente dans les numéros, 206[2465], 211[2466].

Nous pouvons constater une résonnance dans certaines formulations ou sous-entendus, comme école-caserne, école-prison, école-usine, école-hospice. Rappelons-nous cette phrase de Foucault : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux hôpitaux, aux écoles, aux casernes, qui tous ressemblent aux prisons ? »[2467]

Ces problématiques sur l'enfermement et le pouvoir disciplinaire rappelle « [cet] intellectuel Ŕcontre ceux, disait-il, à qui ce mot donne la nausée », « [cette] figure solitaire de la maîtrise, sans école, sans entours, souvent silencieux »[2468] qu'était Michel Foucault, un des penseurs de ce *moment philosophique des années 1960*. L'ouvrage de Foucault sur les prisons s'inscrit dans une nouvelle analyse du pouvoir. La fin des années 1950 et le début des années 1960 voient émerger « cette analyse critique et politique des phénomènes du pouvoir »[2469]. Bien évidemment, Foucault ne se penchait pas exclusivement sur la prison en tant que telle ; mais sur ce qui traversait la prison et la dépassait :

> « Je n'ai pas traité de la réforme et de la non-réforme de la prison. J'ai essayé de montrer qu'à l'intérieur du système pénal subsiste un système de punition, système qui est coextensif à notre société, qui traverse la caserne, l'hôpital, l'école, etc. Maintenant, quant à la question de savoir si nous devons Ŕou non Ŕmaintenir les prisons, je ne peux pas y répondre. Ma question est celle-ci : si nous considérons effectivement que le système pénal dans son fonctionnement actuel est inadmissible, il faudra admettre qu'il fait partie d'un système de pouvoir qui comprend l'école, les hôpitaux, etc. Et tous ces pouvoirs sont mis en question »[2470].

Foucault s'est attelé à décrire et expliquer un nouveau type d'exercice du pouvoir : de la punition à la surveillance. Ce travail, vaste au demeurant, trouve un écho dans un texte de Gilles Deleuze. Les Novateurs veulent penser « une société éducative et démocratique »[2471] tout en étant attentif aux « effets de pouvoir » de la nouvelle problématique dans les sociétés de contrôle. Néanmoins, l' « ouverture » va constituer l'impensé de ces réflexions. Dans l'ouvrage *Pourparlers* de Deleuze[2472], une idée revient à plusieurs reprises. Deleuze, par sa lecture de l'œuvre de Foucault, estime que les sociétés disciplinaires sont composées de « milieux d'enfermement », de milieux cloisonnés, qui sont en fait des « intérieurs » ; et pour

[2462] *Ibid.*, p. 14.
[2463] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 415, *Existe-t-il une vie scolaire*, juin 2003.
[2464] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, p. 14.
[2465] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, septembre 1982.
[2466] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
[2467] FOUCAULT M. *Surveiller et punir. Op. cit.*, p. 229.
[2468] BADIOU A. *Petit panthéon portatif.* La fabrique éditions. Paris, 2008, 184 p., p. 112.
[2469] In *Dits et écrits I (1954 Ŕ1975). Op. cit.*, p. 1641.
[2470] *Ibid.*, p. 1648.
[2471] MEIRIEU P. et FRACKOWIAK P. *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Editions de l'Aube. Paris, 2008, 112 p., p. 39.
[2472] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ1990. Op. cit.*

Deleuze, « l'individu ne cesse de passer d'un milieu clos à un autre […] », et ne cesse finalement de recommencer.

Quelques précisions : Deleuze considère que les « intérieurs » sont en crise : la famille, l'intérieur scolaire, mais également l'intérieur professionnel, et d'autres intérieurs qui forment une cellule disciplinaire, un milieu d'enfermement. Pour Deleuze, « ces institutions sont finies », que ce soit l'école, l'hôpital, l'armée ou la prison. Elles sont finies, ou leur fin est proche ; mais de nouvelles forces, écrit-il, vont prendre le relais. Les sociétés de contrôle vont être ce « nouveau monstre ». Cette dénomination est importante car cela signifie bien qu'il ne faut pas se poser la question « quel est le régime le plus dur ? », par exemple.

Dans ces sociétés de contrôle, « […] il n'y a pas lieu de craindre ou d'espérer, mais de chercher de nouvelles armes », écrit-il dans le post-scriptum sur les sociétés de contrôle. La logique de l'enfermement était de procéder par des « moules », la logique du contrôle met en jeu des « modulations ». Par cette évolution, Deleuze évoque la transition de l'usine à l'entreprise et il parle également de l'école. Pour lui, la formation permanente va se substituer à l'école, de la même manière que le contrôle continu va remplacer l'examen. Deleuze propose des hypothèses sur le programme de ces sociétés de contrôle. Depuis l'école (« dans le *régime* des *écoles* »), il visualise le programme suivant, le « début de quelque chose » :

> « […] Les formes de contrôle continu, et l'action de la formation permanente sur l'école, l'abandon correspondant de toute recherche à l'Université, l'introduction de l' « entreprise » à tous les niveaux de scolarité […]. » [2473]

Mathieu Potte-Bonneville ne partage pas totalement la position de Deleuze sur ce prolongement possible de l'œuvre de Foucault que donne à lire le post-scriptum sur les sociétés de contrôle. Ce court texte constitue certes « une formidable provocation à penser »[2474], reconnaît-il ; pourtant, le format et le style atypique posent un certain nombre de problèmes : « […] un certain usage combiné de la métaphore, de l'exemple illustratif et de la distinction pédagogique […] ». Un problème est encore plus important que ces quelques caractéristiques dont il faut bien prendre la mesure.

Le problème est que ce texte met en avant, « une opposition et un évitement ». Potte-Bonneville voit dans ce texte la mise en relief d'une « double frontière d'une alternative logique et d'une succession chronologique « entre discipline et contrôle ». Pour Potte-Bonneville, « […] la prison […] se porte plutôt bien […] » ; petite et ultime touche d'ironiser pour préciser que le disciplinaire, et en l'occurrence la prison, ne se sont pas encore totalement éclipsés : « […] De cette histoire, peut-être ne sommes-nous pas sortis », écrit-il, « nous sommes encore disciplinés. »

Or, cela, les Novateurs l'ont parfois compris, observé et dénoncé : cette permanence du disciplinaire et cette évolution du contrôle. Les Novateurs ont cette lucidité de dénoncer l'envers d'un décor qui s'auto-justifie. Pensons à Fernand Oury. Effectivement, l'école fonctionne ; cette phrase est justement ce qui pose problème pour Fernand Oury : « L'ordre règne, l'école fonctionne. Mais à quel prix ! Comme fleurs sans eau, les collègues sèchent sur pied, puis craquent l'un après l'autre… […] » [2475], écrit-il. Cette critique porte sur l'existence d'un fait, l'école-caserne, dont la problématique n'est pas automatiquement relayée : « L'école-caserne, la grande fabrique d'inadaptés, l'école de l'inactivisme… Tout le monde est au courant ; personne n'en parle. D'ailleurs pourquoi poser des questions auxquelles

[2473] *Ibid.*, p. 243.
[2474] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Op. cit.*
[2475] OURY F. et PAIN J. *Chronique de l'école-caserne. Op. cit.*

personne n'a l'intention de répondre ? » Fernand Oury en retire un constat : « Ni à l'école, ni ailleurs : donc l'école-caserne n'existe pas […] ».

Pour Les Novateurs, il faut dire ce qu'il se cache sous certaines idées reçues. Mais ce positionnement est d'une grande violence, car en effet, l'Ecole fonctionne toujours : les publics sont de plus en plus nombreux et le nombre de ces diplômes ne cessent d'augmenter. La violence se situe dans un constat d'impuissance : oui, le problème est toujours devant nous, oui il s'est complexifié et est protéiforme, oui il y a là un impensé, nous participons toujours à ces phénomènes que nous récusons. L'Ecole se porte plutôt bien, nous sommes encore tous disciplinés[2476].

Ce que l'on peut déduire de cette élucidation de la référence Novatrice à Foucault, est l'aspect aveuglant que peut présenter une assertion comme : « La discipline, c'est l'envers de la démocratie »[2477]. Cette formulation de Foucault se vérifie dans notre étude : le disciplinaire n'est pas basé sur la démocratie. Le problème se trouve dans les conséquences interprétatives qui se cachent derrière cet énoncé. En effet, les Novateurs pensent la discipline et la démocratie dans un rapport alternatif d'évitement, qui les conduit à penser l'ouverture comme à la fois la fin du cloisonnement et donc, la fin de la discipline comme annonce de la démocratie. Or, ce que nous dit Deleuze pour prolonger Foucault, est que l'ouverture est à problématiser car il n'exclut pas la problématique du pouvoir. Et cela, les Novateurs ne l'ont pas pensé. Une constellation particulière va émerger dans cette transition de l'Ecole fermée à l'Ecole ouverte : ouverture, éducation permanente, liens avec l'entreprise. Tous ces termes renvoient à une même logique d'évolution. Attentifs aux « effets de pouvoir », les Novateurs n'ont pas anticipé les thématiques de l'ouverture et de l'accueil.

Une anecdote est intéressante. Nous l'avons évoquée, les Novateurs réfléchissent régulièrement à l'élaboration conceptuelle et théorique de l'école ouverte ; leur volonté principale est d'ouvrir l'école. Nous pouvons faire remarquer qu'un courrier interne entre Jean Delannoy et Cécile Delannoy est à ce titre très explicite. Jean Delannoy et Cécile Delannoy correspondent à ce moment pour préparer la mise en route de la série 1971-1972 de la revue. En s'adressant à Cécile Delannoy, Jean Delannoy écrit le passage suivant : « Je ne vois pas bien la démarcation entre le sujet prévu pour ce n° 100 : éducation permanente au sens prospectif du mot, et celui que Bernard Eliade prépare : l'école ouverte (n° 104). Pourriez-vous m'aider à préciser la frontière ? »[2478]

Et dès lors, nous voyons bien que les Novateurs n'ont pas pensé l'envers du décor de ces évidences d'ouvrir l'Ecole. Toute une série de thématiques s'est imposée, quel que soit le camp politique, comme en atteste Michel Tozzi :

> « […] Les relations école-entreprise sont aujourd'hui, et c'est nouveau en France, un thème porteur des gouvernements de droite et de gauche, du patronat, des syndicats ouvriers et enseignants, des élèves… et du milieu enseignant. (Tout arrive !) Est-ce une mode, un pseudo-consensus, une convergence durable ? »[2479]

Effectivement, la subversion politique des Novateurs s'est dissolue dans cet impensé. Les Novateurs n'ont pas envisagé les ombres de leurs discours sur l'ouverture :

> « Les mouvements pédagogiques n'ont pas attendu Chevènement et le C.N.P.F. pour plaider l'ouverture de l'école. Mais ils parlaient d' « éveil », d'ouverture sur la « vie », de « monde », d' « environnement », plutôt que de « vie active », de « monde du travail » (malgré Freinet), et surtout d'**entreprise**. La vision eût semblé

[2476] Nous reprenons à notre compte une formulation employée par Potte-Bonneville au sujet de la prison.
[2477] In *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975). Op. cit.*, p. 1590.
[2478] Correspondance interne retrouvée dans la collection personnelle de Cécile Delannoy.
[2479] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 250, *Ecole et entreprise : le flirt ?*, janvier 1987, p. 6.

> réductrice, trop économiste, car on pensait d'abord « éducation et bonheur de l'enfant », « préparation du futur citoyen », « désaliénation du producteur-consommateur », avant la qualification et surtout l'adaptation du jeune chômeur-travailleur »[2480].

C'est-à-dire que les Novateurs n'ont pas pensé l'évolution du problème dans cette transition de l'Ecole fermée à l'Ecole ouverte qui s'est opérée peu à peu :

> « La création des séquences éducatives en entreprise en 1979, fruit d'une longue négociation tripartite entre l'Etat, le C.N.P.F. et la F.E.N., s'inscrit dans le cadre de l'ouverture de l'école « aux réalités de la vie active » et dans le contexte de tentative de mise en place d'un nouveau système de formation de la main d'œuvre dit système de formation par alternance »[2481].

- Ce qui nous conduit à isoler différentes remarques critiques concernant la position des Novateurs.

Pour Deleuze, une liste ouverte de « variables exprimant des rapports de force ou de pouvoir, constituant des actions sur actions » peut se composer depuis les travaux de Foucault : « inciter, induire, détourner, rendre facile ou difficile, élargir ou limiter, rendre plus ou moins probable », et que l'on peut appeler selon Deleuze, les catégories de pouvoir[2482]. Trois rubriques résument les thèses de Foucault sur le pouvoir : « le pouvoir n'est essentiellement répressif (puisqu'il « incite, suscite, produit ») ; il s'exerce avant de se posséder (puisqu'il ne se possède que sous une forme déterminable, classe, et déterminée, Etat) ; il passe par les dominés non moins que par les dominants (puisqu'il passe par toutes les forces en rapport) »[2483].

Donc, dans un premier temps, il ne faut pas considérer le pouvoir en pensant le bourreau d'un côté et la victime de l'autre. Eric Sadin écrivait récemment sa réticence envers le texte de Deleuze concernant les sociétés de contrôle. Selon lui, ce texte, bien que n'étant pas nécessairement erroné, ne restitue pas suffisamment les subtilités des structures en jeu[2484]. Sadin souligne cette grande erreur, qui va concerner les Novateurs et sur laquelle Deleuze n'insiste pas assez selon lui : penser la société par un mode binaire, les disciplinés et ceux qui disciplinent.

Seconde erreur : il n'y rien de l'autre côté du pouvoir ; ou plus exactement, il n'y a pas de côté dans la problématique du pouvoir. Revault D'Allonnes synthétise cette position de Foucault en expliquant, que le pouvoir chez Foucault n'est pas une propriété, une chose, mais une relation[2485]. En cela, Foucault entend rompre avec le schéma juridico-discursif d'un pouvoir-loi face à un sujet-obéissant ; c'est-à-dire que Foucault veut s'éloigner définitivement de cette représentation du pouvoir hantée par le système monarchique et ses jeux de couplages : droit/violence ; loi/illégalité ; volonté/liberté[2486]. C'est dans cette perspective que Foucault décrit ce qui va prolonger ce modèle de la souveraineté en lien avec le pouvoir monarchique en tant que figure du pouvoir. Et là pour certains, se donne à voir la poussée démocratique, une révolution démocratique remplaçant le corps-sans-roi par l'idée d'un corps-social souverain. Mais, pour Foucault, il n'y a pas de renversement ou de rupture à lire ici. Historiquement, il y a à voir une mutation de l'exercice du pouvoir, une « nouvelle

---

[2480] *Ibid.*, p. 6.
[2481] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 250, *Ecole et entreprise : le flirt ?*, janvier 1987, p. 9.
[2482] DELEUZE G. *Foucault. Op. cit.*, p. 77.
[2483] *Ibid.*, p. 78.
[2484] SADIN E. *Surveillance globale.* Editions Climats. Paris, 2009, 240 p., p. 24.
[2485] REVAULT D'ALLONNES M. *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie.* Editions du Seuil. Paris, 2010, 160 p., p. 39.
[2486] *Ibid.*, p. 40.

économie du pouvoir ». Ce qui fait écrire à Revault d'Allonnes le passage suivant à l'égard de la position de Foucault :

> « Ce sont ces nouvelles modalités qui ne peuvent plus être adéquatement décrites dans les termes de la théorie de la souveraineté, à partir d'un foyer unique d'où procèderaient des « formes dérivées et descendantes ». Penser le pouvoir « sans le roi », c'est le penser comme « le socle *mouvant* des rapports de forces qui induisent sans cesse, par leur inégalité, des états de pouvoir, mais toujours locaux et *instables*. Omniprésence du pouvoir : non point parce qu'il aurait le privilège de tout regrouper sous son invincible unité, mais qu'il se produit à chaque instant, en tout point, ou plutôt en toute relation d'un point à un autre. Le pouvoir est partout ; ce n'est pas qu'il englobe tout, c'est qu'il vient de partout » »[2487].

Suivant la position de Foucault et en vertu de cette résonance foucaldienne dans la revue (peut-on parler de référence à Foucault dans la revue, en postulant ainsi une précédence de Foucault sur la revue, alors que l'ouvrage de Foucault sur l'enfermement date de 1975 ?), nous pouvons dire que réside une faille majeure dans cette approche Novatrice du pouvoir : il n'y a pas un « côté du pouvoir », pas plus qu'il n'y a « *autre* chose que du pouvoir ». Donc, « 1981 » ne peut être l'événement pur deleuzien attendu, pas plus qu'il ne peut être l'événement badiousien de la rencontre des subjectivités, puisqu'il n'y a rien de penser collectivement en terme de problématique du pouvoir depuis le début des années 1970. Il y a bien certains institutionnalistes qui tentent d'y réfléchir mais pas de mouvement collectif d'envergure à partir de ce genre de réflexion comme ce fut le cas entre 1963 et 1968.

3.4 Critique de l'imprécision conceptuelle des données initiales et des finalités

Deux obstacles peuvent être évoqués.

Le premier est relatif à la conception flottante de la nature de l'enfant et du monde extérieur. Nous faisons référence à cet argument mis en valeur par Snyders[2488] concernant Rousseau et les Modernes et qui peut être mentionné à l'égard des Novateurs. L'élucidation des intrigues montre des variations très marquées de la représentation de l'enfance. La première intrigue prend appui sur une description d'une enfance divisée entre enfant bon et enfant animal : il faut protéger l'enfant de l'extérieur (et du progrès de la technique) et de lui-même (et de ses instincts). Les Novateurs vont se distinguer en se basant sur une enfance comme renouveau à venir de l'humanité : les années 60 marquent ce renversement où l'enfant n'est pas à contrôler mais à sortir de son état de « minorité » ; l'enfant doit renouer avec ses qualités, sa création et son propre corps. Puis, la troisième intrigue témoigne d'un nouveau quadrillage et contrôle sur l'enfant : la parole de l'enfant est de nouveau sous contrôle. La création et l'imagination sont remplacées par la gestion et la sécurité ; il faut de nouveau protéger l'enfant de l'extérieur et de lui-même. Il en est de même pour le monde : en 1957, le monde en pleine révolution technique est perçu comme dangereux et nuisible, en l'état, pour l'enfant ; puis renversement, l'enfant doit aller au contact du monde ; et enfin, lors de la troisième intrigue, le monde bon ne l'est plus, le monde est corrompu.

Le second obstacle est en lien avec les finalités de l'entreprise Novatrice : faut-il améliorer, changer ou détruire l'Ecole ? On reconnaît ici les trois positionnements présents dans les années 60 qui seront évoqués très explicitement lors du Colloque sur Illich en 1972. Moment-clef pour évoquer ces imprécisions récurrentes entre « rénovation », « réforme » et « révolution ». L'alternative illichienne semble abandonnée en 1972 ; mais elle resurgira en 1976 à travers l'épigramme de la revue : « changer l'école pour changer la société / changer la société pour changer l'école ». Epigramme très problématique à partir de laquelle les

[2487] *Ibid.*., pp. 42-43.
[2488] SNYDERS G. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. PUF. Paris, 1965, 460 p.

Novateurs n'ont pas réussi à penser concrètement un positionnement défini et une démarche particulière. Notamment, nous pourrions suggérer que la difficulté théorique qui apparaît suite au moment 1963-1968 est le fait de tenter de passer d'une pédagogie émancipatrice entre ignorants à la réflexion d'une pédagogie par un collectif d'ignorants ou une institution d'ignorants. Et c'est d'ailleurs l'obstacle rencontré par Jacotot et énoncé par Maria Beatriz Greco :

> « Pour la pensée jacotiste, un maître ignorant semble possible, mais non un collectif ignorant et encore moins une institution ignorante. L'institué et l'ignorance ne peuvent cohabiter que pour de brefs instants et dans une « mésentente » dirait Rancière. Et cette mésentente est déjà une manière de penser la dimension politique de l'éducation, aspect que Jacotot a négligé.
>
> Jacotot est catégorique dans ce sens, le chemin de l'émancipation Ŕ et la « méthode » de l'ignorance Ŕ est individuel, non-collectif, non-institutionnel, non-institutionnalisable »[2489].

L'épigramme est toujours présente en première de couverture de la revue. Les Novateurs n'ont, semble-t-il, toujours pas délimité théoriquement comment ils comptaient procéder.

IV RETOUR AU SOL ET A L'ACTUALITE

1. Qu'est-ce qu'un Novateur ?

L'élucidation de ce rapprochement entre une pensée Novatrice démocratique et une pensée de l'émancipation rancièrienne pose enfin une question fondamentale : quelles assignations aux Novateurs et à l'Innovation ? Quel rôle est à attribuer au Novateur et à quoi se destine une Innovation ? Jacotot, et, à travers lui, Rancière, cherchaient à soustraire à la logique inégalitaire une hypothèse égalitaire. L'égalité n'est pas une direction, un horizon, mais une base, un principe de départ. N'est-ce pas dans ce postulat de base et dans cet impératif de toujours instaurer du politique que se joue la singularité du militant Novateur ?

Rappelons ce passage d'Anne Querrien dans l'ouvrage *L'école mutuelle* en 2005, lorsqu'elle explique ce que représente une innovation selon elle :

> « Mais quelle peut être alors la portée d'une innovation en matière d'éducation ? Comment se fait le départ au sein de ce qui est proposé comme innovation entre ce qui est simple amélioration de la machine scolaire industrielle, de la machine scolaire actuelle, et ce qui est annonce de la mise en place de nouveaux modes de formation, liés à l'émergence de nouvelles collectivités sociales ? La généralisation de l'utilisation des signes dans tous les moments de la vie ne suppose-t-elle pas une autre forme d'école, plus ludique et plus différenciée ?
>
> La dénonciation de la machine scolaire actuelle se centre encore sur le thème de la reproduction par l'école des inégalités sociales, et de leur transmutation en inégalités scolaires, presque biologisées, profondément inhibitrices de toute volonté collective de transformer les rapports sociaux. Dans la mesure où l'école a pour fonction de produire une force de travail ajustée à l'appareil de production, cette dénonciation semble vaine : la reproduction des inégalités sociales, leur renforcement sont parfaitement fonctionnels. Les innovations qui en découlent sont reléguées à l'écart du modèle général pour maintenir au sein de l'école ceux qu'elle risque d'exclure. Même si elles démontrent que l'accès à la lecture peut venir par des multiples voies, qu'il n'y a

[2489] GRECO M B. *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité.* Editions L'Harmattan. Paris, 2007, 168 p., p. 81.

> pas d'apprentissage normal mais des apprentissages singuliers, ces méthodes pédagogiques réparatrices participent de l'obligation scolaire et n'arrivent pas à proposer une alternative à l'école traditionnelle »[2490].

Or, c'est exactement le questionnement de certains Novateurs à l'encontre, par exemple, des dispositifs de Z.E.P. En 1995, Jacky Beillerot s'interroge sur les Z.E.P. et, selon nous, en mobilisant un questionnement proche de Querrien :

> « Les procédures et les pratiques qui se sont inventées depuis 10 ans doivent-elles être réservées aux quartiers et aux établissements réputés difficiles ? Sont-elles donc des réalités d'exception pour des situations exceptionnelles, ou des préfigurations possibles de dispositifs pédagogiques pour l'avenir ? Ces questions sont d'actualité pour deux raisons au moins.
>
> On sait que très souvent les mesures exceptionnelles ont comme effets secondaires, même si elles réussissent en partie à améliorer les situations pour lesquelles elles sont édictées, de renforcer la marginalité, la relégation même, des personnes et des groupes pris en charge. L'histoire de l'enseignement est bien riche de multiples exemples. C'est pourquoi la réussite des ZEP pourrait bien être plus grande encore dès lors qu'elles auraient constitué un exemple, un modèle de nouvelles manières de se saisir de la question scolaire »[2491].

Le dispositif des Z.E.P. (ou de manière générale, l'innovation) doit-il panser les plaies ou proposer d'autres choses ? Un Novateur a-t-il historiquement un rôle de réparation et une mission d'adapter l'espace scolaire à l' « esprit du temps » ou sa fonction est-elle autre ?

Concernant les Z.E.P., même si l'évaluation du dispositif est annoncée comme très incertaine, il n'en demeure pas moins que ce dispositif est historiquement le cœur des politiques éducatives entreprises depuis 1981 et que ces politiques se sont appuyées sur l'émergence d'un « consensus ». Les résultats montrent d'ailleurs que les inégalités perdurent et que l'Ecole est toujours sélective.

Rappelons la définition du « consensus » selon Rancière :

> « Pour moi, « consensus » ne désigne ni un accord majoritaire, ni un ensemble d'idées ou de perceptions sur lesquelles les grands décideurs de droite ou de gauche seraient d'accord. Le consensus, au sens strict, c'est l'idée qu'il y a une objectivité, une univocité des données sensibles. Pour moi il y a politique pour autant qu'on n'est justement pas d'accord sur les données de la situation. Le consensus supprime donc la politique en la ramenant à des problèmes de décompte de la population ou de parties de la population, dans une logique qui va de la sociologie électorale à la géopolitique. Le consensus identifie les acteurs de la politique à des groupes sociaux, ethniques, nationaux, etc. entre lesquels il faudrait arbitrer. Il ramène les conflits politiques à des problèmes identifiables, objectivables, relevant de savoirs experts et de décisions fondées sur ces savoirs. Le consensus n'est donc pas l'accord généralisé, mais une manière d'établir les données mêmes de la discussion, et les postures possibles dans cette discussion […] »[2492].

Donc, selon nous, il faut s'interroger si le Novateur n'a pas, au contraire, vocation au « dissensus » ? C'est, en tout cas, ce que montre notre étude ; les Novateurs se caractérisent au moment même où le partage des données du sensible est questionné et mis en jeu. Et puisque nous nous demandions si l'enseignant Novateur était un maître ignorant, nous

[2490] QUERRIEN A. *L'école mutuelle.* Editions Les Empêcheurs de penser en rond. Paris, 2005, 192 p., pp. 34-35.
[2491] Jacky Beillerot, « Les ZEP, dispositifs d'exception ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 309, *Les ZEP années 90*, décembre 1992, p. 12.
[2492] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 123.

pouvons sans doute nous demander, pour élargir notre réflexion, si l'innovation ne serait pas simplement la remise en cause de la logique inégalitaire.

Dans ce climat, les Novateurs espèrent un peu d'imprévu, une ligne de fuite, un peu de rêve, à l'image de ce texte de Lucien Martin en 1978 :

> « Réhabiliter le non-marquable au stylo rouge. Cesser de vouloir tout englober, tout totaliser. Laisser des lignes de fuite, des errances, des bouts de chemin.
>
> Oui, crier partout, dans tous les sens, avec nos pauvres mots qu'il ne faut sûrement pas évaluer les brisures de la vie, que seuls les totalitaires de tous poils peuvent avoir cette prétention paranoïaque.
>
> Après les géomètres de la rencontre, les trop fameux arpenteurs chargés de mesurer les combats de relation dans la classeŔje te trouve sympa-un point-moi pas-match nul ! nous allons voir débarquer les nouveaux spécialistes : les mécaniciens de la « machine désirante ».
>
> Ca se multiplie un peu trop les expertes en pseudo-interprétations : je te dissèque le désir, je te transfère… Dans la classe de telles appréciations risquent de se multiplier et conduire au désastre : Bérézina de l'inconscient.
>
> Pourquoi ne pas laisser filer les rêves et l'imagination ? Ni appréciations stupides, ni analystes en petite bibliothèque : un peu d'attention, comme ça, les jours où nos oreilles ne sont pas trop bouchées !
>
> Il devient nécessaire de retrouver le sens du cahier (pédagogique) de brouillon avec les ratures, les points de suspension. Arrêter de croire au « je vous ai tous compris ». Laisser partir nos mots, aussi mal fichus que ceux de nos élèves, dans les marches, à gauche et à droite.
>
> Et repartir à cloche-pied, pour éviter le clochemerle des évaluations sur la vie.
>
> Jouer à la marelle,
>
> D'un petit pas incertain, en demi-teinte »[2493].

Les Novateurs espèrent un peu d'imprévu dans ce lignage calculé. Les Novateurs sont en attente de rêve, d'*autre* chose. Ainsi, nous pouvons mettre en relief trois rôles qui délimiteraient la figure du Novateur :

- discuter du pouvoir et des « effets de pouvoir » ;
- introduire du politique ;
- concevoir, expérimenter, *autre* chose.

2. La figure du Novateur : scepticisme, subjectivité politique et prise de parole

Les enseignants et les éducateurs qui participent à la revue étudiée ont une similitude : ils pensent. Cette formulation peut surprendre car nous pouvons, sans doute, tous penser. Cela étant dit, un certain nombre de choses, d'éléments, nous conduisent parfois à simplement fonctionner, à suivre le cours des choses, ou plus exactement un cours des choses. L'apparition de cette revue montre qu' à un moment donné, les enseignants n'ont simplement fait que « fonctionner » ; ils se sont mis à réfléchir, à regarder, à se projeter. Et c'est une nouvelle parole qui s'est fait entendre peu à peu. Leur prise de parole a mis en suspens leur

[2493] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 168, *Mauvaise conscience Ŕ Evaluation 2*, novembre 1978, p. 27.

condition cloisonnée. Cette prise de parole a lieu dans un environnement bien précis, dans un espace particulier. Cette atmosphère est rythmée par plusieurs tensions ; il est question ici d' « *a priori* historique ».

2.1. Le « bocal »[2494]

A travers les sommaires et les groupements de thématiques, nous pouvons mettre en évidence le passage d'une cartographie à une autre. Nous avons vu que la première est un regroupement de points qui forment la dénomination « école fermée », que l'on retrouve dans la littérature pédagogique sous la terminologie « école-caserne ». Une seconde cartographie présente un groupe de points qui participent au terme « école ouverte », et qui est selon nous, l'école des Novateurs.

L'école fermée, ou école caserne, se caractérise par un cloisonnement structurel : cloisonnement physique, cloisonnement des disciplines, cloisonnement des parcours scolaires, cloisonnement dans la relation pédagogique, cloisonnement des savoirs. Ce cloisonnement à tous les niveaux demande une économie, une gestion particulière du temps et de l'espace. La ligne directrice de ce cloisonnement est l'éducation de l'enfant par rapport à l'ordre du « même », et ce qui est différent, d'un certain point de vue déviant, est mis de côté. Divers procédés participent à cette entreprise : notation, sélection, règlement, sanction, exclusion.

Le modèle d'école souhaité, par les militants et qui se dessine peu à peu à travers les réformes, est tout autre que cette configuration basée sur un cloisonnement structurel. On souhaite alors mettre le principe d'ouverture au cœur même de l'école. Ouvrir l'école à l'extérieur ; d'un point de vue architectural et spatial, cela correspond à changer en profondeur la disposition des bâtiments, des salles, des enceintes scolaires. Un nouvel aménagement de l'espace scolaire est pensé, d'un point de vue matériel. Ouverture de l'espace scolaire, ouverture à la vie et au monde publique, politique. Des liens avec les entreprises se tissent, se concrétisent. L'extérieur fait son entrée dans l'école : les loisirs, les activités culturelles. Le fonctionnement du monde extérieur fait également son entrée dans l'école ouverte.

Ce mouvement d'ouverture est basé sur trois principes : l'ouverture, l'accueil et le décloisonnement. Il correspond en fait à un « bocal » qui se transforme. L'école s'ouvre au plus grand nombre, aux autres cultures. Son objectif est d'accueillir tous les élèves, et l'ordre du même n'est plus la ligne directrice, remplacé par la gestion des différences. La recherche d'homogénéité est remplacée par la logique d'hétérogénéité. L'école s'ouvre aux différences. Il est question de faire passer l'école d'une structure cloisonnée à une structure décloisonnée. Dans ce climat, nous pouvons déceler un mouvement qui émane d'une triangulation « ouverture/accueil/décloisonnement ».

Il s'agit des thématiques de l'ouverture, de l'accueil et du décloisonnement. Chacune de ces thématiques peut être entendue de diverses manières. Le décloisonnement peut tout autant renvoyer aux couloirs et aux murs, ou aux cursus et aux programmes.

2.2. Etre un des poissons rouges et en dehors du bocal

Pourtant, il faut préciser qu'un certain nombre de Novateurs contribuent très régulièrement à la revue. On voit ainsi très régulièrement les références à certains noms à divers moments de la revue. Et de plus, cette minorité très productive, car ils sont une petite dizaine à chaque fois, entretient une distance par rapport à cette ouverture que l'on voit à l'œuvre dans le

[2494] Nous empruntons cette formulation à l'historien Paul Veyne (Section I/Introduction).

corpus. Ces plumes ne vont pas se contenter de cette littérature du décloisonnement. C'est un certain scepticisme que l'on peut ici observer.

Nous avons évoqué à de nombreuses reprises un contributeur nommé Marc Flandrin, qui fait partie de ces contributeurs réguliers et productifs. C'est une des plus grandes figures sceptiques de la revue. Un de ses Billets du mois avait pour titre, « En feuilletant les Cahiers pédagogiques » :

> « Je me suis mis l'autre jour à feuilleter la collection des Cahiers pédagogiques. Feuilleter une revue, c'est un geste qui porte à rêver, à s'interroger. Parmi les 50 ou 60 000 professeurs du second degré, me suis-je demandé, combien sommes-nous à nous intéresser activement aux problèmes de notre profession ? A l'heure où une réforme de structure en est à ses débuts, où toutes les disciplines, leur contenu et leurs formes devront être repensés, je n'ose avancer un chiffre : j'aurais peur d'être optimiste. Il nous suffit en général de bien faire notre métier Ŕ ce à quoi tous les professeurs s'attachent avec conscience et compétence Ŕ après quoi nous nous lamentons : « Si nous avions des crédits, si nous avions des locaux… ». Certes, il serait nécessaire, pour l'avenir et la grandeur de la France, que le budget de l'Education nationale fût doublé ; certes, il faudrait des classes de 25 élèves, des établissements de 500, des éducateurs dans les internats, des maisons de jeunes dans les grands ensembles assez de professeurs pour que leur recyclage pédagogique et culturel ne porte préjudice ni à leur enseignement ni à leurs vacances. Mais, si tout cela était chose faite, l'essentiel resterait à entreprendre.
>
> Nous vivons sur une illusion que l'histoire nous a forgée. Sous prétexte que la révolution de 1789 a retenti dans le monde, tout Français moyen se croit homme d'avant-garde. Or nul n'est plus farouche gardien de son confort moral et intellectuel. Le professeur se sent souvent une âme de gauche, mais dès qu'il s'agit de sa profession, c'est en termes de conservation qu'il pose le problème : la grande affaire n'est pas de créer, mais de sauver, de sauver les droits acquis des catégories et les valeurs sacrées de l'enseignement secondaire, enseignement du bourgeois fait pour des bourgeois. On a le droit de déplorer la disparition de cet « honnête homme » dont les adultes mûrissants de ma génération constituent les derniers représentants, déjà décadents par rapport à leurs aînés. Mais c'est une déploration inutile et qui laisse à d'autres l'entreprise de la réforme inéluctable qu'entraînent aujourd'hui l'enseignement de masse, les exigences de la technique, l'éducation permanente.
>
> Le mérite des Cahiers, c'est de ne perdre de vue ni les objectifs lointains Ŕ qu'ils contribuent à cerner par leur Manifeste Ŕ ni les buts immédiats : savoir à chaque instant ce qu'on peut faire avec ce qu'on a ; leur mérite, c'est de poser modestement les questions, de rendre compte des expériences, de faire sortir chaque professeur, si seulement il veut bien y consentir, de son isolement.
>
> Mais ils sont peu lus, trop peu soutenus. Ce sont trop souvent les mêmes noms qu'on voit au bas des articles. Je sais bien que c'est là un phénomène général : partout, dans les syndicats, dans les partis politiques, ce sont toujours les mêmes qu'on voit prendre des initiatives et occuper des postes de responsabilité ; il n'y a jamais foule quand un travail est à faire. C'est égal : la pédagogie n'est pas l'affaire de quelques spécialistes, de quelques mordus aux préoccupations légèrement suspectes ; elle est notre domaine à tous.
>
> Peut-être suis-je naïf : j'aimerais voir la majorité des enseignants passer de la critique facile et ironique aux difficiles propositions constructives d'un avenir qu'il faut sans cesse reconstruire »[2495].

Marc Flandrin met le doigt sur un constat bien réel : l'impression que la subversion est pensée entre quelques enseignants. En effet, souvent sont présents les mêmes contributeurs. Il distingue dans ce texte, la réforme inévitable de l'Ecole due à la massification des publics et la véritable question de l'innovation et du changement. Autre caractéristique de ce texte : Flandrin en appelle à ne pas laisser la pédagogie à des spécialistes. La pédagogie est une « affaire commune ». Le geste à avoir est de « poser des questions », problématiser l'actualité, penser le changement sans attendre que des spécialistes se posent la question.

[2495] Marc Flandrin, « En feuilletant les Cahiers pédagogiques », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 61, *Le niveau scolaire*, mai 1966, quatrième de couverture.

Une des premières caractéristiques possibles de la figure historique des Novateurs est le scepticisme. Un scepticisme au sens Foucaldien du terme, notamment lorsque Paul Veyne décrit Foucault. La métaphore de l'eau permet de bien prendre la mesure de ce que l'on qualifie de « sceptique ». Pour Veyne, le positionnement de Foucault d'être immergé et en dehors, est atypique et conduit à voir en Foucault un sceptique dans son être-double[2496] : à la fois, « un observateur, hors du bocal […] » et « un des poisons rouges » de ce même bocal. Sur cette métaphore du poisson et de l'eau dans l'ouvrage de Paul Veyne, nous pouvons évoquer un ouvrage de Mathieu Potte-Bonneville, paru en 2004, où l'auteur cite un extrait d'Henri Michaux :

> « Un poisson des grandes profondeurs, devenu fou, nage anxieusement vers les poissons de sa famille à six cents mètres de fond, les heurte, les réveille l'un après l'autre : « tu n'entends pas de l'eau qui coule, toi ? » »[2497]

Le Novateur est un « contemporain », au sens de Girogio Agamben, lorsqu'il évoque la « contemporanéité » :

> « La contemporanéité est donc une singulière relation avec son propre temps ; auquel on adhère tout en prenant ses distances ; elle est très précisément *la relation au temps qui adhère à lui par le déphasage et l'anachronisme*. Ceux qui coïncident trop pleinement avec l'époque, qui conviennent parfaitement avec elle sur tous les points, ne sont pas des contemporains parce que, pour ces raisons mêmes, ils n'arrivent pas à la voir. Ils ne peuvent pas fixer le regard qu'ils portent sur elle »[2498].

> « […] le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d'écrire en trempant la plume dans les ténèbres du présent »[2499].

Au sein de ce « cadre », au cœur de cet « a priori historique » de la triangulation « ouverture/accueil/décloisonnement), certains Novateurs vont prendre du recul et penser deux thèmes centraux : l'émancipation et la nuit. C'est-à-dire qu'un groupe de Novateurs va tenter de prendre de la distance par rapport à ce cadre en mouvement.

2.3. L'émancipation

Ces quelques Novateurs débattent autour d'*une pensée de l'émancipation*. Une émancipation à plusieurs niveaux.

S'émanciper

Cette pensée Novatrice, elle-même, se cherche comme émancipée. La pensée Novatrice est inassignable dans le sens où à aucun moment, elle ne peut être restreinte à un courant, une mouvance, un parti, ou un syndicat. Elle a des ancrages sur certains territoires de pensée, mais elle les dépasse et n'y reste jamais longtemps.

Quelques exemples. La revue *Les Cahiers pédagogiques* est proche de nombreuses associations et organisations militantes. De manière générale, nous dirons que la revue est à la fois proche et au cœur de l'Education Nouvelle. Pourtant, la revue n'est assignable à aucune « place » dans sa forme militante (Cf. Section II Chapitre II). Illustration de cette « fuite », cette revue qui participe à la recherche pédagogique entretient des liens mouvementés avec la recherche universitaire. Nous pouvons observer plus ou moins brièvement divers exemples.

[2496] VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne*. *Op. cit.*, p. 11.
[2497] POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault ou les inquiétudes de l'histoire. Op. cit.*
[2498] AGAMBEN G. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Editions Payot et Rivages. Paris, 2008, 64 p., p. 11.
[2499] *Ibid.*, pp. 19-20.

Nous avons vu émerger une première posture, le rôle constitutif de la recherche universitaire dans ce mouvement de révolution pédagogique au sein de cette revue d'enseignants. Ces universitaires ou futurs universitaires[2500] introduisent certaines références : la dynamique des groupes[2501], la non-directivité, la référence aux différentes pratiques de la P.I. par exemple. Pour autant, à chaque fois, la pensée Novatrice ne se restreint pas à une référence. Très clairement, la dynamique des groupes apparaît dans les années 1960, mais son évocation semble disparaître aussi rapidement qu'elle avait occupé le devant de la scène. Concernant la non-directivité, l'exemple est encore davantage représentatif. Ces universitaires incitaient alors les enseignants à prendre la parole. Donc, naissance en quelque sorte de la recherche pédagogique, mais cette dernière est peut-être davantage à mettre en lien avec l'idée d'une aventure intellectuelle.

Une deuxième posture de ces rapports entre recherche militante et recherche universitaire place les « sciences de l'éducation » dans le rôle de garant de cette révolution pédagogique. En 1972, au printemps, l'IPN informe les *Cahiers* qu' « il dénonce le contrat [les liant] »[2502] ; la revue *Les Cahiers pédagogiques* est devenue une revue politique, d'opposition, notamment au gouvernement ; donc, il est évident que cette revue ne peut plus être financée par l'Etat. Les conséquences sont simples : « plus d'édition et de gestion par l'IPN, plus de décharges, plus de gestion des abonnements quasi automatiques des CDI »[2503]. Des enseignants et chercheurs en Sciences de l'Education estiment que la décision ministérielle à l'encontre des *Cahiers* est « profondément regrettable »[2504].

Une troisième posture met les « sciences de l'éducation », et d'autres universitaires, dans une position d'encadrement. L'influence de l'œuvre d'Illich est évoquée en 1972[2505] mais c'est davantage lorsque la référence à Freinet et la légitimité du mouvement sont remises en cause en juin 1977[2506] que l'on peut observer cette posture encadrante. Les Annales de l'Université de Toulouse Ŕ Le Mirail publient un article qui s'appelle « *Une mystification idéologique: l'Ecole Freinet* ». D'après cet article, l'école ne peut servir et ne sert pas actuellement pour lutter contre les Inégalités et les pro-Freinet vivent dans l'illusion d'une opposition binaire « école traditionnelle/école moderne ».

Cette troisième posture a montré les tensions en rapport avec le désir d'émancipation et la dimension d'encadrement de la recherche universitaire. Ces tensions consécutives à ces postures s'observent chez ces enseignants Novateurs dans une demande de distance vis-à-vis du monde de la théorie, de la recherche[2507]. La problématique à observer met en scène une recherche pédagogique voulant s'occuper des « affaires communes » et une recherche universitaire démystificatrice et organisant les « places ».

[2500] Les Sciences de l'Education sont créées à la fin des années 1960.
[2501] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965.
[2502] In *Des idées positives pour l'école de demain*. *Op. cit.*, p. 24.
[2503] *Ibid.*, p. 25.
[2504] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *L'affaire des Cahiers*, septembre 1972, p. 12 : Les signataires de ce soutien estiment quant à eux que « parler de liberté à propos des associations et des mouvements pédagogiques, comme le font volontiers les milieux officiels, est pure clause de style, puisque de telles associations ne peuvent vivre sans moyens matériels. Parler d'encouragement à la novation n'est pas plus légitime, lorsqu'on prend des mesures de ce genre »[2504].
[2505] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
[2506] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977.
[2507] En 1979, Daniel Hameline, nouveau venu au sein de la revue évoque une « vieille querelle » entre théories et pratiques. Il écrit d'ailleurs ceci: « tout praticien est un impénitent consommateur de théorie; mais un consommateur qui s'ignore; l'intelligence des choses, et en particulier, des choses que l'on fait soi-même, n'est ni spontanée ni naturelle pour personne » (In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 176, *Le désir à l'école*, septembre 1979, p. 6).

Rendre possible l'émancipation

Deuxième axe de cette thématique de l'émancipation : la revue doit s'émanciper et rendre possible l'émancipation. L'éducation doit permettre l'émancipation. La pensée Novatrice est une mise en commun de réflexions autour de l'idée d'une *autre* éducation. Cette éducation respecterait le processus d'émancipation auquel l'éducation doit renvoyer. La pensée Novatrice est, par sa dénomination, *une pensée de l'hétérotopie*.

Construire une autre Ecole est l'objectif fondamental des Novateurs. L'hétérotopie est présente de différentes manières. La première dimension hétérotopique de la littérature Novatrice que nous avons étudiée, est assez évidente : elle se présente sous l'aspect de schémas, de croquis, pour dessiner les contours d'une autre Ecole. Il existe une autre dimension hétérotopique dans le corpus de la revue *Les Cahiers pédagogiques* : l'écriture en elle-même (Cf. Section II Chapitre II). Et dans cette prise de parole doit émerger une autre parole : l'enfant doit s'émanciper de sa condition dans laquelle il a été enfermé par l'Ecole-Caserne et la société.

2.4. La nuit

La thématique de l'émancipation conduit à considérer ces quelques Novateurs comme participant à *une pensée de la nuit*.

La nuit pour se faire autre

La nuit tout d'abord, pour concevoir de ne pas en rester à ses propres affaires, l'enseignement d'une matière par exemple. La nuit comme métaphore d'une sortie de son cloisonnement, qui rappellerait ces « nuits prolétaires » où l'ouvrier concevait l'impossible. Alors, il est difficile de dire si ces aspirations Novatrices se développaient la nuit, mais c'est de cela dont il est question : la nuit, pour l'impossible, pour devenir autre. En effet, ces militants Novateurs dont les contributions sont régulières dans la revue ne se restreignent pas à leur classe, ou même leur école ; ils pensent avec de l'envergure et de la profondeur, c'est la société qu'ils pensent. Et c'est d'ailleurs toute une lutte que l'on peut observer à divers moments des trois intrigues étudiées pour prendre cette liberté d'expression et la garder. Nous l'avons vu, dès 1953, des voix assignent la revue à un certain nombre de thèmes à traiter et à ne pas déborder ; en 1972, l' « affaire des Cahiers » vient sanctionner ces débats portant sur le politique que l'on peut retrouver dans la revue. Donc, la nuit Novatrice comme ouverture pour s'extraire de son identité figée d'enseignant.

La nuit contre la lumière disciplinaire

La nuit également, pour lutter contre le disciplinaire. En effet, l'Ecole disciplinaire répond à un principe de lumière. La lumière est un faisceau qui choisit ce qu'elle veut voir parmi ce qu'elle ne veut pas voir. Il est indéniable que l'Ecole disciplinaire souhaite ne pas voir l'en-dehors de la lumière, l'ombre, ce que nous ne pouvons ou voulons voir. Les thématiques de la sélection et de l'orientation sont ainsi convoquées. La nuit Novatrice procèderait d'une toute autre manière : la nuit étouffe la lumière. Dans ce refus de la lumière, il faut voir le refus de la sélection de la lumière. La pensée Novatrice prône l'égalité de fait que nierait le Disciplinaire.

La nuit comme « événement »

La nuit enfin, comme une nuit dont nous ne connaissons pas le lendemain. Les Novateurs veulent plonger l'Ecole, mais également l'Education, le monde, dans une nuit où tout peut basculer. Une nuit dont personne ne sait en somme si elle résorbera les inégalités décriées lors

de la journée ; mais les Novateurs veulent croire à cette ivresse, cette croyance, que le changement est possible à partir d'une nuit. C'est ici que se dessine la transition du thème de la nuit à une réflexion au sujet de l' « événement » dans la pensée Novatrice. Les Novateurs ont plusieurs approches de l' « événement » : « événement-signe » relayant et témoignant de l'enthousiasme et « événement-rencontre » comme en 1968 (Cf. Section II Chapitre II) et également comme ce qui est attendu en 1981 (Cf. Section II Chapitre III).

3. **Retour à l'actualité**

Relisons maintenant ce qui motiva ce travail : l' « explication » de Ferry, le diagnostic de l'Ecole et la mise en cause des Novateurs. Puis, faisons le point de ce mouvement Novateur et observons de nouveau notre sol.

3.1. L' « explication » de Ferry

Le diagnostic de l'Ecole et la mise en cause des Novateurs

Constater la crise de l'Ecole et mettre en exergue ses dysfonctionnements n'apparaît pas infondé, loin s'en faut. Plus surprenant est la mise en cause et l'explication produites par Ferry, et par d'autres.

Françoise Hurstel rendait compte récemment d'un discours du M. Sarkozy, alors candidat à l'élection présidentielle, à Perpignan les 14 et 23 février 2007 :

> « Mai 68 est hélas passé par là. A bas l'autorité. C'était cela le programme de Mai 68. A bas l'autorité le moment était venu de vivre sans contrainte et de jouir sans entraves […]. A bas l'autorité cela voulait dire l'obéissance de l'enfant à ses parents c'est fini démodé ! La supériorité du maître sur l'élève c'est fini ! Ringard ! L'amour de la patrie, la fidélité à la France, à son drapeau, la gratitude vis-à-vis de ceux qui se sont battus pour elle, c'est fini ! […] Eh bien je suis venu à Perpignan pour vous dire qu'il est temps de dire non à ce formidable mouvement d'inversion des valeurs ». [2508]

Pour Hurstel, ce discours de Révolution conservatrice bénéficie de l'appui de « savants complices »[2509]. Au terme de cette étude, il en ressort, de manière indéniable, qu'à aucun moment, les Novateurs n'ont prôné le laxisme ou pire, le refus d'éducation. Bien au contraire, ils n'ont cessé de mettre au cœur de leurs préoccupations, le projet d'éduquer et d'enseigner. Nous l'avons d'ailleurs observé plus particulièrement depuis les discours sur l'autorité. Position critique au sujet de l'autorité, mais aucunement, pensée niant toute influence éducative.

Encore plus surprenant est cette insistance sur la date de « 1968 ». On observe très clairement que mai 68 constitue un point culminant d'un phénomène très complexe, mais ne représente pas le point de départ d'une périodisation décadente.

Et en particulier, il apparaît surprenant une fois de plus, d'attribuer, d'un côté aux Novateurs d'être auteurs de deux thématiques aujourd'hui décriées, la centration sur l'élève et la massification des publics, et de l'autre côté, de délimiter un point de rupture consacrant ces deux thématiques, à savoir mai 68. Oublie-t-on ici combien la centration sur l'enfant répond à l'émergence, entre autres, de la psychologie et combien la massification des publics répond à des impératifs économiques et politiques ? De même que l'on oublie que ces deux thématiques datent en réalité du début du siècle : les travaux sur la psychologie de l'enfant et l'Ecole Unique précèdent de plusieurs décennies les Novateurs en question.

La critique de Dufour semble, par contre, davantage recevable. Dufour explique qu'une mauvaise lecture des post-modernes a accéléré le développement du capitalisme. Relions maintenant cette description du présent et la synthèse de notre mise en perspective historique. Pour Dufour, ce qui a participé à l'émergence de l' « égoïsme grégaire » est en rapport avec les philosophies post-modernes. Dufour vise très explicitement des œuvres, comme celle de

[2508] In Françoise Hurstel, « Mai 68, le *Paterfamilias* est mort… que vivent les pères ! Les fonctions du père, avant, pendant et après Mai 68 », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 41, n° 3, 2008, pp. 95-109, p. 108.
[2509] *Ibid.*, p. 109.

Foucault, de Deleuze ; mais surtout la réception de ces œuvres. Ainsi, Dufour écrit-il en note de bas de page :

> « Il est remarquable que Deleuze, Foucault ou Bourdieu n'aient jamais cessé de faire cours Ŕ bien au contraire, ils ont même toujours fait des cours magnifiques. Mais la question se pose du côté de la réception. Or, c'est l'aspect dont je traite ici surtout. Il est de fait que ceux qui les écoutaient, eux, n'avaient plus envie de faire cours. La réception des propos des philosophies postmodernes s'est mélangée joyeusement à la réception des pédagogies libérales inspirées de Dewey et des psychologies libérales américaines vantant l'autogestion des petits groupes »[2510].

Soit deux éléments, un laisser faire généralisé aux échanges culturels entre les générations et une erreur stratégique face au capitalisme. Selon Dufour, Deleuze a mis en évidence les transformations du capitalisme ; et face à cette situation, deux voies se sont ouvertes : ralentir (pour résister) ou accélérer. Deleuze aurait alors choisi de dépasser le capitalisme. Dufour explique qu'au lieu de dépasser le capitalisme, Deleuze s'est fait lui-même doubler par le capitalisme[2511]. Cet échec a permis « la généralisation du modèle du marché dans tous les aspects de la vie »[2512], soit le passage du libéralisme à l'ultralibéralisme.

Qu'en est-il de cette influence post-moderne dans le corpus étudié ? D'une manière paradoxale, nous avons en effet retrouvé la référence à Foucault ; non pas par rapport à ses outils méthodologiques, mais par rapport à ses travaux empiriques. La pensée Novatrice repose sur une première étape qui consiste à diagnostiquer, à cerner l'actualité. En cela, très nettement, les discours des militants Novateurs sont très proches de certaines descriptions foucaldiennes, mais il faut reconnaître que ces similitudes se sont effritées à de nombreux endroits et à divers moments. La faillite réside dans les bouleversements pensés à partie de ces diagnostics. Deux problèmes théoriques empêchent la rénovation telle que les Novateurs l'avaient réfléchie : l'envers du pouvoir et la rupture du passé. Nous nous retrouvons donc devant un constat où nous pouvons mettre en relief l'influence post-moderne dans les discours des Novateurs et en même temps démontrer que les Novateurs ont produit une mauvaise lecture de certaines œuvres post-modernes. Mauvaise lecture, car combien de comptes-rendus d'expériences et de cours se sont véritablement donnés à voir comme les cours de Foucault et Deleuze ?

Conséquence de ce reproche : l'accélération du capitalisme. Rappelons que les Novateurs se sont présentés en penseurs des limites ; des limites qui évoluent. Des limites qui, définissent ce qui est en dehors de la société, et des limites qui modifient leur propre rayonnement. Les Novateurs, en se postant à la frontière de ces limites, ont pu observer l'immobilisme ambiant. Ce qui est en dehors de ces limites, est considéré de deux manières : pour la société, le dehors résulte de son choix, le dehors est alors « ruse du dedans » ; ou le dehors est inassignable, il est l'insaisissable de la société.

Pour les Novateurs, cet « insaisissable » peut permettre la fin d'une culture et l'émergence d'une autre culture ; de même que l' « insaisissable » peut permettre de sortir d'un type de société pour investir une autre société possible. C'est ce que nous avons observé en 1968 lorsque les Novateurs se sont focalisés sur l'utilisation des loisirs et du sport[2513] dans des visées émancipatrices pour instaurer la coopération en lieu et place de la notion de compétition. Ici résidait une faille, que l'on peut écrire avec des mots de Jacques Rancière :

[2510] DUFOUR D-R. *Le Divin Marché. Op. cit.*, p. 178.
[2511] *Ibid.*, p. 173.
[2512] *Ibid.*, p. 173.
[2513] Jacques André est un des contributeurs les plus prolifiques dans la revue sur la question du développement du capitalisme à partir de l'influence du modèle sportif mais également à partir de l'émergence des loisirs.

« […] il n'y a pas de société possible. Il y a seulement la société qui est »[2514]. Il n'y a pas d'envers au pouvoir, pas plus qu'il n'y a d'envers à la société. Et en effet, la focalisation sur les loisirs et le sport a été récupérée par la société lorsqu'elle a été institutionnalisée par l'Ecole. En cela, les Novateurs ont sans doute rendu possible l'accélération du capitalisme.

Pour autant, une nuance doit être apportée. S'il peut être formulé que les Novateurs ont échoué dans la réalisation d'une autre société possible, il ne leur incombe pas d'avoir fondé les bases d'une Ecole capitaliste. L'Ecole apparaît comme un instrument de la société ; l'Ecole est un des multiples terrains où se donne à voir une configuration participant à un profil délimité et précis de la société. Mais, le projet de ce type de société s'origine bien avant les Novateurs. Le projet de société en question est lié aux contextes historiques du XVIIIe siècle (les mutations économiques, les guerres, les mouvements sociaux, le progrès technique et l'émergence du libéralisme) et s'est modifié peu à peu au fil des décennies. Dans ce sillon, l'Ecole également s'est mise en place, développée, et modifiée. Et si la configuration du pouvoir et des normes ont profondément évolué ; le nerf de la guerre est resté identique : la croissance de l'Etat par une gestion optimale dans l'équilibre de la balance européenne.

Le nouveau discours anti-démocratique

Par rapport à cette surdétermination historique de 68 par rapport à ces « explications » de Ferry, nous pouvons évoquer un texte de Pierre-Philippe Bugnard[2515] décrivant en mai 2008 cette fabrication de 68 comme la caricature d'un événement axé sur la fête, l'évolution des mœurs, et basé sur des positionnements contre l'autorité, et les autorités en général[2516]. Pour beaucoup, c'est ici que s'origineraient deux aspects essentiels de notre actualité en Education : la centration sur l'élève et la massification des publics scolaires. Bugnard met en relief que d'une part, concernant la réalité de l'événement, on réduit ce qui s'est passé à la dimension festive et à des discours anti-autorité[2517] ; et que d'autre part, l'événement a constitué le point de départ de deux problématiques qui, aujourd'hui, posent problème, la centration de l'élève et la massification des publics scolaires[2518].

Bugnard décèle ce qui est jeu dans ces attaques sur 68 et de ce discours visant à « liquider l'héritage » de 68. Tout d'abord, le récit de la crise de l'école, expliquée comme la conséquence du choix de la centration sur l'élève (et de l'influence du socioconstructivisme) et de la prise du pouvoir scolaire par les « pédagogistes », enseignants de gauche aux méthodes laxistes. Un récit très ancré, fondé sur la croyance que Mai 68 est à l'origine du tournant pris par l'école et qui va précipiter celle-ci dans la crise[2519]. Cette argumentation repose selon Bugnard, sur une surinterprétation des enquêtes PISA, laquelle interprétation expliquerait la situation de crise par l'association de la représentation de méthodes laxistes et de l'emploi de ces méthodes par une génération soixante-huitarde « attardée » ; cet argumentation servant à inciter à se retourner vers une tradition transmissive, sans que l'efficacité de cette tradition ait été avérée[2520].

[2514] RANCIERE J. *Le maître ignorant. Op. cit.*, p. 125.
[2515] Pierre-Philippe Bugnard est professeur des universités en Sciences de l'Education à l'Université de Fribourg. Historien de formation, il a été élève de Maurice Agulhon, professeur au Collège de France. Ses thèmes de recherche portent, entre autres, sur l'histoire des espaces et sur la didactique de l'histoire.
[2516] Pierre-Philippe Bugnard, « Mai 68 et l'école : « liquidons l'héritage » », *op. cit.*, pp. 179-184.
[2517] *Ibid.*, p. 179.
[2518] *Ibid.*, p. 179.
[2519] *Ibid.*, p. 179.
[2520] *Ibid.*, p. 179.

En s'appuyant sur ces remarques, nous en venons à nous interroger sur la nature même du discours de Ferry. Dans cette conclusion, nous souhaitons poser comme hypothèse que nous sommes ici en présence d'un « nouveau discours antidémocratique ». En effet, en s'appuyant sur Rancière, on peut s'interroger si nous ne pouvons pas déceler ici deux falsifications dans cette critique des idéaux démocratiques de l'Ecole et dans cette remise en cause des mouvements militants animés par les idées de démocratie et d'égalité. Une première falsification serait l'emploi du terme « individualisme » au lieu de « capitalisme ». La seconde falsification pourrait être alors l'emploi de « déliaison sociale » au lieu de « lutte des classes » [2521]. Cette hypothèse est sans doute plausible, puisque nous venons de mettre en évidence que les Novateurs ont certes mal posé le problème de la lutte contre le capitalisme, mais ne l'ont en aucun cas créé. Notre étude montre également que ce n'est pas leur laxisme qui entraîne des situations de crise, mais qu'ils tentent d'instaurer du politique dans ces situations de crise. Glissement des termes donc, de « capitalisme » à « consommation », de « luttes des classes » à « individualisme » qui est justifié par une démarche bien précise : c'est-à-dire qu'à la subjectivité consumériste doit s'opposer un principe du « bien commun », porté par la République, la Constitution et les institutions[2522]. Double opération : identifier des coupables et proposer une solution qui empêche en même temps aux coupables de se dédouaner et qui renforce une structuration de la société en ordre et de l'inégalité. Rancière explique qu'il y a là réduction du politique à la police ; le « bien commun » venant ici à bout des désirs individuels. Là où la police repose sur l'idée d'expertise et de compétence spécifique légitimant des ordres, des hiérarchies, des autorisations et des interdictions ; le politique met en litige ce partage et la légitimité d'un bien commun au-dessus de tous. Les « discours antidémocratiques » tels qu'ils sont décrits répondraient donc à une stratégie bien particulière : reprendre la parole aux Novateurs, perçus ici comme des sujets politiques potentiels et réduire le politique, en tant qu'il est une mise en litige potentielle.

Une question de l'autorité toujours présente

On voit donc l'enjeu pour les Novateurs de se poser la question suivante : en quoi sommes-nous des « hommes de progrès »[2523] ? Selon nous, les Novateurs doivent ainsi procéder à un exercice de jeu de miroir pour se situer par rapport à ces notions d'égalité et d'inégalité. La question de l'autorité est, malgré tout, prête à ressurgir ; ces lignes de Florence Castincaud en 2004 le montrent :

> « De son côté, le courant novateur a mis, trop longtemps sans doute, la question de côté, dans son effort pour penser une école au service des apprentissages et de la formation, non de la soumission. A y regarder de plus près, pourtant, elle n'a jamais disparu des préoccupations et, dans la dernière décennie, de nombreux établissements ont pris à bras le corps les problèmes de vie scolaire et cherché, au quotidien, des moyens de maintenir une vie commune harmonieuse en faisant de l'exercice de l'autorité un acte éducatif. Mais, pendant ce temps, l'image d'une école « du renoncement » s'est répandue ; explication facile et tentante face à des changements et à des troubles que l'on ne comprend pas toujours. Cette représentation, adoptée par une partie des enseignants eux-mêmes, s'accompagne d'une proposition de « retour au passé » dont le simplisme étonne… et qui encourage à la crispation (« c'est la faute à l'Ecole qui ne sait pas exclure ceux qui gênent »). Mais ce n'est pas parce que des ministres et des intellectuels posent mal la question du remède aux

[2521] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 541.
[2522] *Ibid.*, p. 542.
[2523] « Hommes de progrès » : Jacques Rancière conçoit deux définitions : émancipateur qui expérimente et se questionne ou homme qui pense à partir de l'opinion du progrès en la mettant au cœur de l' « explication » dominante de l'ordre social (M. De Lasteyrie est l'exemple pris par Jacques Rancière pour mentionner les « hommes de progrès »).

maux de l'Ecole, et maintiennent la confusion entre l'autoritarisme et l'autorité, que cette dernière n'a pas à être examinée […] »[2524]

Cette question est également importante pour leur propre lutte et leur propre existence de militant Novateur. La singularité des Novateurs depuis l'élucidation historico-philosophique nous conduit à poser la question éthico-politique du rôle à jouer du Novateur. En l'état des choses, ne faudrait-il pas voir dans le Novateur le contour d'un sujet politique en tant qu'il permettrait la confrontation de l'émancipation et de la police, dans une configuration du politique selon Jacques Rancière ?

3.2. Quel rôle pour les Novateurs ?

Les rapports entre enseignants Novateurs et chercheurs en Sciences de l'Education répondent dès lors à tout un ensemble de problématiques complexes, et plus particulièrement depuis l'espace que constitue la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Littéralement, la question la plus attendue serait : quelle place doit occuper cette revue et comment doit-elle être composée ?

La question se pose plus que jamais puisque l'épigramme « changer l'école pour changer la société ; changer la société pour changer l'école » est toujours d'actualité puisqu'elle reste présente, en première page de couverture et sur le site internet du mouvement.

En réalité, alors que le marronnier de la revue est rivé sur la question de l'identité (Qui sommes-nous ? Qu'avons-nous en commun ? etc.), n'élude-t-on pas à cet instant l'objectif même de ces personnes ? Se concentrer sur une « place » dans laquelle pourraient rentrer ces existences n'est-ce pas, faire précisément l'inverse de l'énoncé de l'épigramme ? La revue est le fruit d'une prise de parole, d'une fuite de la « place » assignée ; se reposer la question de la « place », c'est se remettre dans un phénomène de réassignation. La question du politique comme confrontation de la police à l'émancipation est ce qui motive historiquement la revue ; par conséquent, la revue, tant qu'elle adopte toujours cette épigramme comme leitmotiv et comme raison de vivre, ne peut rentrer de nouveau dans la « police » et ses « places ». Au contraire, la revue doit proposer de nouveau des expérimentations qui questionnent la « police » et non se contenter d'actions ponctuelles et réparatrices qui renforcent cette gestion et cette hiérarchie des « places ».

Alain Marchive évoquait récemment le quotidien des pédagogues et des mouvements pédagogiques dans leurs tentatives de se situer dans la recherche ou par rapport à la recherche[2525]. Marchive prenait deux exemples concernant les rapprochements entre monde de la recherche et monde de l'action pédagogique[2526].

Le mouvement de l'école moderne (pédagogie Freinet) tout d'abord : Marchive fait remarquer la position défiante longtemps tenue par le mouvement à l'égard du milieu universitaire et il fait souligner que depuis quelques années, un certain nombre de manifestations scientifiques ont commencé à être organisées et que certains militants, notamment d'anciens responsables du mouvement, ont soutenu des thèses. C'est-à-dire que les deux mondes se rapprochent.

Le second exemple que prend Marchive nous intéresse plus particulièrement, puisqu'il s'agit du C.R.A.P. (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique). Marchive écrit que le

[2524] Florence Castincaud, « Les enjeux de l'autorité », *op. cit.*
[2525] MARCHIVE A. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Op. cit.*
[2526] *Ibid.*, p. 55.

C.R.A.P. s'est doté en 2004 d'un comité de parrainage. Ce comité regroupe notamment des praticiens et des universitaires. Selon Marchive, le C.R.A.P. réussit à « instaurer un certain équilibre entre praticiens et chercheurs dans ses *Cahiers pédagogiques*, et dans les diverses manifestations qu'il organise »[2527].

Marchive écrit ensuite :

> « Ces deux exemples témoignent de la réelle volonté de trouver des espaces communs où chacun puisse s'exprimer avec sa spécificité, et c'est à cette clarification que l'on doit s'attacher aujourd'hui, pour permettre à chacun, dans les domaines et selon les formes qui lui sont propres, de pouvoir s'exprimer pleinement »[2528].

Concevoir des espaces communs est sans doute pertinent pour l'émulation, la mise en partage de certaines positions et réflexions. Il est cependant nécessaire, selon nous, que les praticiens gardent un certain nombre d'espaces d'expérimentation. Envisager deux surfaces, une surface réflexive et personnelle d'un côté et une surface collective de l'autre, permettrait au terme Novateur de garder le sens de son existence et d'être en harmonie avec son Histoire. Est-ce possible ?

3.3. Quel avenir pour les Novateurs ?

La périodisation de notre étude s'arrête en 1989. Nous pouvons nous demander ce qu'il advient de la singularité Novatrice à partir de cette date jusqu'à notre actualité. En s'appuyant sur des éléments de notre étude et des observations de notre corpus, nous pouvons nous lancer dans un exercice d'hypothèse. Selon nous, deux hypothèses sont envisageables. L'une fait de l'identité Novatrice, un navire abandonné en perdition ne cessant de dériver ; l'autre fait de l'identité Novatrice, un foyer en sommeil, où la flamme est toujours présente mais en restant réduite.

L'hypothèse de la « forteresse vide » reposerait sur l'idée que l'identité Novatrice doit faire face à un changement d' « idéal éducatif », pour reprendre une formulation de Georges Snyders[2529]. Au sein même de l'identité Novatrice, dans l'Idée même Novatrice, la vérité politique constituante aurait évolué. Cette lecture pourrait sans doute se concevoir lorsque l'on relit par exemple Philippe Meirieu quand il écrit au sujet de cette transition entre les années 1970 et les années 1980 : « […] Plutôt que faire la Révolution, nous préférons alors garantir au plus grand nombre des élèves, des acquisitions précises, identifiées »[2530]. Là apparaît très nettement le changement d'objectifs au sein des Novateurs.

Une autre hypothèse serait de dire que l'Idée Novatrice est en sommeil. Cette lecture apporte un éclairage différent sur la passation d'objectifs que nous venons de décrire. C'est ce dont semble témoigner, une lettre envoyée par Jacques Georges, alors Président du C.R.A.P. Ŕ Cahiers Pédagogiques, et adressée au futur Ministre de l'Education[2531], dans le numéro double 264-265 de mai-juin 1988[2532].

Autre illustration selon nous de cette Idée Novatrice en berne mais toujours présente : en 2008, la revue *Les Cahiers pédagogiques* se plie également à l'exercice commémoratif de

[2527] *Ibid.*, p. 55.
[2528] *Ibid.*, p. 55.
[2529] SNYDERS G. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. *Op. cit.*, p. 436.
[2530] MEIRIEU P. et LE BARS S. *La machine-école.* Editions Gallimard, Paris, 2001, 270 p., p. 20.
[2531] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 264-265, *Redoublements : est-ce vraiment utile ?*, mai-juin 1988, deuxième de couverture.
[2532] Cf. en annexe.

Mai 68. Nous pouvons faire remarquer que ce numéro sur l'anniversaire de ce qu'il s'est passé en Mai 68 procède d'une manière bien différente de la pratique photographique où le geste immobilise en fait un instant précis. La démarche de la revue consiste à resituer un mouvement. Patrice Bride et Jean-Michel Zakhartchouk proposent avec ce numéro de « redonner la parole aux acteurs de l'époque »[2533].

Mai 68 n'est pas, pour cette revue, un commencement :

> « Notons d'abord que les désirs de changement, les souhaits d'une école plus ouverte, plus démocratique, plus libératrice ne datent pas de Mai. Dans la continuité du plan Langevin-Wallon et des « classes nouvelles » de la Libération, les mouvements pédagogiques s'efforçaient de penser, et d'influencer, les évolutions d'un système scolaire bousculé par l'afflux d'élèves et d'étudiants. La conscience de vivre une époque en plein bouleversement, en particulier technologique, la nécessité d'œuvrer à ce que l'école s'y adapte, traversent constamment ces articles »[2534].

Actualité sans doute renforcée par la montée de ce que Rancière appelle, le « nouveau discours anti-démocratique »[2535] et que nous venons de décrire. Lequel discours consiste à mettre en accusation la démocratie et le démocratique pour expliquer l'individualisme exacerbé et le développement consumériste. Ce discours met en avant un « principe social de la limite » pour empêcher cette subjectivité consumériste, c'est-à-dire la neutralisation du politique[2536], et contribue à l'effacement de termes comme « capitalisme » et « lutte des classes » derrière les termes « consommation » et « individualisme » [2537]. Pour Rancière, cette critique du « totalitarisme démocratique » efface la critique de la démocratie formelle au profit d'une critique de la démocratie tout court[2538].

3.4. Repenser la question de la démocratie

La réflexion sur la pensée Novatrice met en lumière une problématique centrale : les liens Ecole/Société. Par là, nous voulons émettre quelques hypothèses de réflexion. En effet, il s'agit de penser la démocratie. Ce questionnement est déjà posé en ce moment depuis la philosophie politique. Badiou, Rancière, Brown et Revault D'Allonnes figurent parmi ces philosophes qui ont récemment posé des jalons sur cette thématique de la démocratie.

Partant du principe qu'Ecole et Société entretiennent des liens, même s'ils sont très complexes et qu'il est difficile de les concevoir de manière superficielle, une telle réflexion en philosophie politique sur la démocratie rend inévitable une réflexion sur la place de la démocratie (ou d'une approche de la démocratie) dans l'espace scolaire.

Crise de l'emblème démocratique

Suivant toujours ce raisonnement où l'élucidation de la démocratie s'avère primordiale (pour concevoir la Société et pour concevoir également l'Ecole), il convient donc d'être attentif à certains problèmes. Au sujet de la démocratie, l'assertion de Churchill (la démocratie comme le pire régime à l'exception de tous les autres) est restée d'actualité, comme une incitation à l'attention renouvelée. Attention renouvelée, car la « démocratie » jouit d'une popularité bien suspecte. C'est ce que récemment Badiou dénonçait en parlant d' « emblème démocratique » :

[2533] In *Les Cahiers pédagogiques*, hors-série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, p. 4.
[2534] *Ibid.*, p. 4.
[2535] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués.* Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p., pp. 540-546.
[2536] *Ibid.*, p. 542.
[2537] *Ibid.*, p. 541.
[2538] *Ibid.*, p. 541.

> « En dépit de tout ce qui en dévalue jour après jour l'autorité, il est certain que le mot « démocratie » reste l'emblème dominant de la société publique contemporaine. Un emblème, c'est l'intouchable d'un système symbolique. Vous pouvez dire ce que vous voulez de la société politique, vous montrer à son égard d'une férocité « critique » sans précédent, dénoncer « l'horreur économique », du moment que vous le faites au nom de la démocratie (dans le genre : « Cette société qui se prétend démocratique, comment peut-elle faire ceci ou cela ? »), vous serez pardonné. Car à la fin, c'est au nom de son emblème, et donc au nom d'elle-même, que vous avez tenté de juger cette société. Vous n'en êtes pas sorti, vous êtes resté son citoyen, comme elle dit, vous n'êtes pas un barbare, on vous retrouvera à votre place démocratiquement fixée, et sans doute, d'abord, aux prochaines élections »[2539].

L'agacement de Badiou pour le mot « démocratie » (les dérives de l' « emblème démocratique » feront écrire à Badiou : « […] à tout prendre, j'aime mieux être un athée révolutionnaire caché sous une langue religieuse qu'un « démocrate » occidental persécuteur de musulman(e)s déguisé en féministe laïque »[2540]) est à associer au constat de Wendy Brown qui parle de la « démocratie » comme n'étant qu'un « signifiant vide »[2541].

Nous sommes tous des novateurs à présent

Wendy Brown met en avant le constat suivant : « nous sommes tous démocrates à présent » (Myriam Revault D'Allonnes contribuait récemment aux débats dans un ouvrage[2542] reprenant certains points du texte de Brown). Par dérivation, ne pourrait-on pas penser que demain, nous serions tous novateurs, si ce n'est pas déjà le cas.

Nous référant à des idées bien générales, rivés par l'unique objectif de s'insérer dans la place qui nous est laissée dans la Société, tout en étant en adéquation avec « l'esprit du temps », nous serions novateurs. L'idée de novateurs se base sur le « consensus » qui rend la politique impossible alors que le Novateur historique est celui qui rend possible la politique ; c'est l'enjeu de la distinction entre un « 14 juillet scolaire » et l'explosion des publics scolaires. Pierre Merle évoquait récemment cette paradoxale proximité, et en même temps distance certaine, entre « démocratisation » et « démocratie »[2543]. Pierre Merle estime que le territoire commun à ces deux objets est « une réflexion sur la notion d'égalité des individus ». Néanmoins, ces deux termes constituent des objets de recherche bien distincts.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, constataient également l'urgence d'un questionnement au sujet des principes démocratiques :

> « Car l'enjeu est de taille, tant pour l'école que pour la démocratie. Ne sommes-nous pas dans une situation où une certaine entente des principes démocratiques met en cause non seulement l'avenir de la démocratie, mais l'entreprise éducative elle-même ? »[2544]

Il serait judicieux donc, et nous le répétons que le mouvement Novateur se pose comme une condition de possibilité du questionnement entre police et émancipation. Mais le mouvement Novateur, pour rendre cela possible, doit être une parole et une existence.

[2539] Alain Badiou, « L'emblème démocratique », in *Démocratie, dans quel état ?* La Fabrique éditions. Paris, 2009, 160 p., pp. 15-25, p. 15.
[2540] BADIOU A. *Second manifeste pour la philosophie.* Editions Fayard. Paris, 2009, 168 p., p. 149.
[2541] Wendy Brown, « Nous sommes tous démocrates à présent », », in *Démocratie, dans quel état ?* La Fabrique éditions. Paris, 2009, 160 p., pp. 59-75, p. 59.
[2542] REVAULT D'ALLONNES M. *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie. Op. cit.*
[2543] Pierre Merle, « Démocratisation de l'enseignement », in VAN ZANTEN A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 2008, 714 p., pp. 115-120.
[2544] Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, « Philosophie politique de l'éducation », in VAN ZANTEN A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 2008, 714 p., pp. 530-534.

V SUITES DE CETTE RECHERCHE

Nous pouvons maintenant formuler quelques propositions en guise d'enseignements et de convictions au terme de notre « expérience ».

1. Des convictions

L'élaboration de ce travail nous a rapprochés de la conviction d'une « historicité démocratique »[2545]. Le travail d'archive, de lecture des textes nous a permis de constater par nous-mêmes l'idée qu'il n'y a pas de « qualité historique », à proprement parler réservée exclusivement aux grands personnages, qui seuls feraient l'histoire. Chez Rancière, l'historicité démocratique est « ce type d'historicité qui est liée au fait que n'importe qui fait l'histoire »[2546]. Notre travail prend en compte cette idée de l'homme comme « animal littéraire ».

Seconde conviction : la pertinence d'étudier des figures historiques depuis l'écart qu'elles organisent pour devenir autres par rapport à une vision cloisonnée de leur identité.

Nous avons une troisième conviction à la fin d'un tel travail, celle de l'intérêt d'un entrecroisement entre Histoire et Philosophie. Cet entrecroisement s'observe dans l'œuvre de Foucault : il s'agit de ce « refus des universaux » qui ouvre notre réflexion et ponctue la fin de notre travail.

Quatrième conviction que nous suggère notre travail : l'idée que l'enfance n'est pas un « objet naturel ». Les travaux historiques d'Ariès et de Foucault le démontrèrent à travers leur ouvrage respectif évoquant l'histoire de l'enfance. Rappelons-nous ce que disait Veyne concernant les travaux historiques de Foucault sur la folie : à travers ces recherches, Veyne affirmait que la folie n'existait pas. Foucault lui reconnaissait n'avoir pas écrit ce genre de phrases ; pour autant, il disait également qu'une telle phrase pouvait s'écrire. Si, de plus, nous considérons que pour Foucault un certain nombre de thèmes et de recherches sont envisageables du point de vue d'un certain champ théorique de recherche commun (et notamment l'enfance) et si pour Guattari l'enfant est en lutte comme un certain nombre d'autres figures dont le fou, nous pourrions donc rapidement formuler que notre travail, rendu possible par une référence à Foucault, permet d'énoncer la phrase suivante : l'enfance n'existe pas.

2. De la suite des travaux

Nous nous trouvons devant différentes directions possible à notre « retour d'archives »[2547]. Parmi ces directions possibles, nous pouvons en lister certaines :

- Travailler sur un ouvrage historique constituerait une direction possible. Ce serait l'occasion de contribuer à une histoire des nuits des Novateurs. « Nuit » en référence lointaine à un ouvrage de Jacques Rancière[2548], *La nuit des prolétaires* ; « nuit » en un sens large, métaphorique. Nuits réelles ou métaphoriques où le cours normal des choses s'interrompt et

[2545] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués.* Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p., p. 129.
[2546] *Ibid.*, p. 129.
[2547] FARGE A. *Le goût de l'archive.* Editions du Seuil. Paris, 1989, 168 p., p. 19.
[2548] RANCIERE J. *La nuit des prolétaires. Op. cit.*

se suspend ; interruption d'apparence anodine d'où des rêves émergent en esquissant l'impossible. D'une certaine manière, ce récit montrerait comment des voix, des plumes, ont dessiné peu à peu un espace collectif. Mais cet espace collectif n'est pas l'identité dans laquelle on pourrait enfermer ces voix. Chez Rancière, l'évocation de ces ouvriers se fait en rapport avec ces discours illégitimes qui rompent, qui brisent « une certaine identité, un certain rapport entre les corps et les mots »[2549]. L'idée serait proche : nous ferions l'histoire de ces enseignants, ayant à un moment donné souhaité se sortir d'une identité déterminée et déterminante d'une certaine façon.

Ce type de travail pourrait englober un travail sur les figures historiques des Novateurs, c'est-à-dire des hommes et des femmes ayant contribué régulièrement et ayant laissé un certain nombre de traces dans l'histoire de la revue. On pense tout naturellement à Marc Flandrin, cet enseignant du Lycée Lakanal à Sceaux qui rédigea durant de nombreuses années le « Billet du mois » de la revue, et que nous avons abondamment cité dans cette étude. Cette recherche pourrait concerner des Novateurs comme Jacques André, prolifique contributeur dans le domaine de l'éducation physique ; nous pourrions évoquer également Cécile Delannoy, Jacques Carbonnel, Jacques Alési, Jacques Georges, Philippe Meirieu, et Anne-Marie Drouin-Hans. Ces pionniers et ces plumes réunis par l'impossible.

Lors d'un entretien réalisé avec Lawrence Liang en 2009, Rancière s'exprimait au sujet de l' « impossible » :

> « […] L'impossible, c'était le changement d'existence, et c'est pourquoi le livre s'est appelé *La nuit des prolétaires*, pace que ce qui était le plus impossible, matériellement et intellectuellement, pour un travailleur, c'était de ne pas dormir la nuit. Cette contrainte était à la fois entièrement matériellement et entièrement intellectuelle. C'est ce qui fait pour moi l'importance de l'affrontement avec l'impossible »[2550].

- Un type d'informations a pu être récolté mais n'a pu être traité pour ce travail : il s'agit d'un ensemble d'images, de caricatures et de croquis, qui composent et illustrent certaines thématiques ou l'actualité. Ces données avaient leur place dans notre recherche si l'on considère notre base théorique. En effet, faut-il rappeler que Foucault fut très proche des travaux d'un historien qui se nommait Philippe Ariès, et qui travailla, entre autres, à partir de l'iconographie, pour décrire la représentation de l'enfance au Moyen-Age ? Pour autant, cela ne put se faire dans le cadre de ce travail pour des questions de temps donc, davantage que pour des raisons de cohérence méthodologique. Une étude à partir de ces données pourrait être concevable ; et plus particulièrement en s'orientant vers une description de l'intrigue depuis ces dessins. Ce genre de travail se rapprocherait de ce qu'avait fait Mathieu Potte-Bonneville dans un ouvrage intitulé « Amorces »[2551].

- Nous pourrions également poursuivre l'archivage de revues proches de la revue *Les Cahiers pédagogiques.* Le profil de cette dernière présente des frontières poreuses à la fois par rapport aux autres mouvements pédagogiques, aux autres associations militantes, mais également par rapport aux autres revues. Nous pouvons prendre quelques exemples :

  - la revue *Orientations*, revue financée par les Frères des Ecoles Chrétiennes qui est évoquée à un moment donné et dont un des personnages les plus emblématiques transita après l'arrêt de la revue en question vers la revue *Les Cahiers pédagogiques*, en l'occurrence nous évoquons ici Daniel Hameline. Cette étude poserait la question

[2549] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*
[2550] *Ibid.*, p. 654.
[2551] POTTE-BONNEVILLE M. *Amorces.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2006, 144 p.

très complexe du *rapport entre pédagogue et foi chrétienne*, qui fut un des sujets centraux d'un récent colloque en Histoire de l'Education qui se tint à Angers en juillet 2009[2552].

Un des responsables de la revue *Les Cahiers pédagogiques* nous confia, lors de plusieurs échanges pendant l'été 2008 au siège des C.R.A.P., 10 rue de Chevreul, que la revue avait un enracinement, une origine Catholique de Gauche, Gauche Chrétienne. Laquelle affiliation ne se dit pas dans la revue ; les observations que nous avons pu faire sont plus subtiles. En effet, nous avons retrouvé certains termes, comme « foi », « conviction », « espérance », mais pour évoquer un héritage commun, une certaine conception des Hommes et des choses.Deux choses pourraient alors être observées. Tout d'abord, certaines plumes et écrits de revues ou d'ouvrages évoquant leurs affiliations religieuses peuvent-ils être rapprochés des Novateurs ? Dit d'une autre manière, peut-on parler de convergences entre pédagogues, pédagogues chrétiens et chrétiens pédagogues ? D'autre part, et elle est en quelque sorte la ligne de fuite quelque peu imprévue, concernant ces non-dits et ces probables convergences, qu'en est-il des relations entre pédagogues laïcs et pédagogues religieux dans la création de la discipline Sciences de l'Education ? Comment s'expliquent certains silences : silence relatif de la revue *Les Cahiers pédagogiques* par rapport à la création de la discipline et silence quant aux rôles des Institutions religieuses dans la naissance des Sciences de l'Education ?

- La revue *L'Ecole et la Nation*, revue proche du Parti Communiste Français, et dont il est question à plusieurs reprises dans le corpus de la revue *Les Cahiers pédagogiques* pendant la période que nous avons étudiée. Cette revue est davantage ancrée politiquement dans le sens où elle est rattachée explicitement à un parti ou une mouvance, en l'occurrence les communistes ; ce qui n'est pas le cas de la revue que nous avons étudiée, qui n'est ni la voix ni une des émanations d'un parti ou simplement d'une couleur politique, bien que ses positions se situent sur un bord bien précis, la Gauche (peut-être même s'agit-il d'être de Gauche au sens Deleuzien).

- Un autre type de recherche pourrait être abordé en prolongeant ce que nous avons fait à partir de Foucault. Dans ce travail de thèse, nous avons été particulièrement sensible à la formulation de « boîte à outils ». Littéralement, nous avons puisé des outils dans la boîte à outils que constitue l'œuvre de Foucault ; puis, notre étude a consisté en une réappropriation de ces « outils ». Le prolongement de ce travail s'organiserait à partir d'un renversement par rapport à cette démarche. Ce renversement a déjà été évoqué par Mathieu Potte-Bonneville dans une intervention lors du séminaire « Qu'est-ce que penser à gauche, aujourd'hui ? » organisé par le Collège Internationale de Philosophie en juin 2008 : plutôt que de se contenter des « outils », pourquoi ne pas se saisir de la « boîte » ?

Cela pourrait selon nous être envisageable, car Foucault travaillait sur les relations et sur les pratiques. C'est ce qui caractérisait ses travaux sur la folie ; et donc par analogie, nous pourrions dire que nous avons travaillé sur l'enfance en nous basant également sur des relations et des pratiques, en l'occurrence l'autorité très spécifique des Novateurs.

Ce renversement entraînerait une série de renégociations d'approche. La première se rapporterait à ce qui est recherché. Notre thèse a mis en exergue dès les premières pages que

[2552] Le colloque international « La foi du pédagogue » se déroula à l'Université Catholique d'Angers du 2 au 4 juillet 2009. Notre communication était intitulée « Prolongement de la foi de Freinet et de l'espoir des Classes Nouvelles : la conviction et les expériences des Novateurs ».

l'autorité n'était pas un mot coupé du réel mais qu'il renvoyait à des pratiques et des cadres très particuliers. Mais il faudrait aller bien plus loin dans cette étude des relations et des pratiques. C'est ce que mettait en exergue Paul Veyne dans son texte « Foucault révolutionne l'histoire ». Il y expliquait que ce qui est au cœur de la démarche de Foucault est le fait de prendre comme objet la relation guide-troupeau. Distinction que reprend Foucault dans un de ses cours lorsque ses travaux basculent sur les thématiques de la gouvernementalité.

C'est-à-dire que, du terme glissant de « discours », nos travaux se rapprocheraient du terme de « pratique » ; relisons Paul Veyne pour illustrer cette particularité chez Foucault :

> « La philosophie de Foucault n'est pas une philosophie du « discours », mais une philosophie de la relation. Car « relation » est le nom de ce qu'on a désigné comme « structure ». au lieu d'un monde fait de sujets ou bien d'objets ou de leur dialectique, d'un monde où la connaissance connaît ses objets d'avance, les vise ou est elle-même ce que les objets font d'elle, nous avons un monde où la relation est première : ce sont les structures qui donnent leurs visages objectifs à la matière. Dans ce monde, on ne joue pas aux échecs avec des figures éternelles, le roi, le fou : les figures sont ce que les configurations successives sur l'échiquier font d'elles. C'est ainsi qu' « il faudrait essayer d'étudier le pouvoir, non pas à partir des termes primitifs de la relation, sujet de droit, Etat, loi, souverain, etc., mais à partir de la relation elle-même, en tant que c'est elle qui détermine les éléments sur lesquels elle porte ; plutôt que de demander à des sujets idéaux ce qu'ils ont pu céder d'eux-mêmes ou de leurs pouvoirs pour se laisser assujettir, il faut chercher comment les relations d'assujettissement peuvent fabriquer des sujets » […] »[2553].

L'affinement de notre démarche aurait pour conséquence majeure de penser le pouvoir et le contrôle davantage que l'autorité et la démocratie. Le thème de l'autorité est peu évoqué chez Foucault ; ce n'est pas tant une lacune que la marque d'un désintérêt certain. Il en est de même pour les questions de démocratie et de libération : tels étaient les constats de Myriam Revault D'Allonnes[2554] et d'Alain Renaut[2555].

Un tel changement de perspectives nous conduirait à modifier notre corpus ou à solliciter des textes peu évoqués dans ce travail. Un exemple rapide peut être mentionné : le numéro 42 de la revue *Les Cahiers pédagogiques* datant de mai 1963 et dont le titre est « L'administration des établissements ». Ce numéro traite du chef d'établissement et des relations du chef d'établissement avec les professeurs et avec les élèves. Ce numéro évoque des réflexions sur les conduites différentes pour administrer et gérer l'établissement et les assignations de chacun des protagonistes, ainsi que l'élucidation des relations entre Ecole et familles ; et quelques essais autour d'une autre organisation administrative de l'espace scolaire à penser et à réaliser.

La contribution de Maurice Tison, « L'organisation administrative dans la vie du lycée »[2556] est une première piste que nous pouvons mentionner rapidement. Dans cet article, Tison, alors proviseur du lycée Ampère à Lyon, analyse l'organisation scolaire depuis deux paramètres : la physiologie de la fonction d'homogénéité et la physiologie de la fonction de sécurité. Voici les deux tableaux sur lesquels Tison se base :

[2553] VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire. Op. cit.*, p. 423.
[2554] REVAULT D'ALLONNES M. *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie. Op. cit.*
[2555] RENAUT A. *La libération des enfants.* Editions Calmann-Lévy. Paris, 2002, 464 p.
[2556] Maurice Tison, « L'organisation administrative dans le vie du lycée », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 42, *L'administration des établissements*, mai 1963, pp. 87-95.

Tableau 1 :

PHYSIOLOGIE
DE LA FONCTION D'HOMOGENEITE
(Classe de Sixième)

(Le code renvoie au tableau général des fonctions)

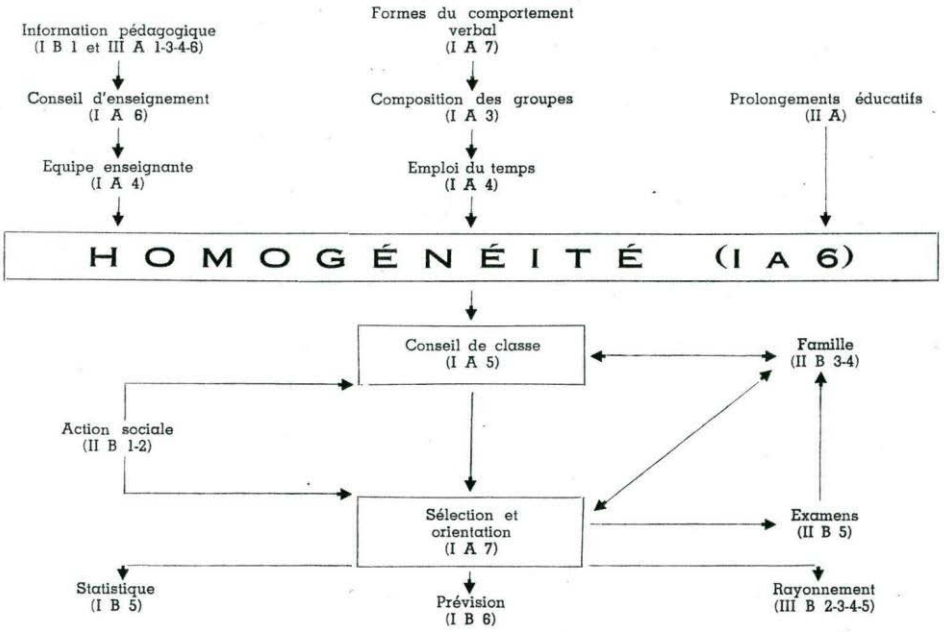
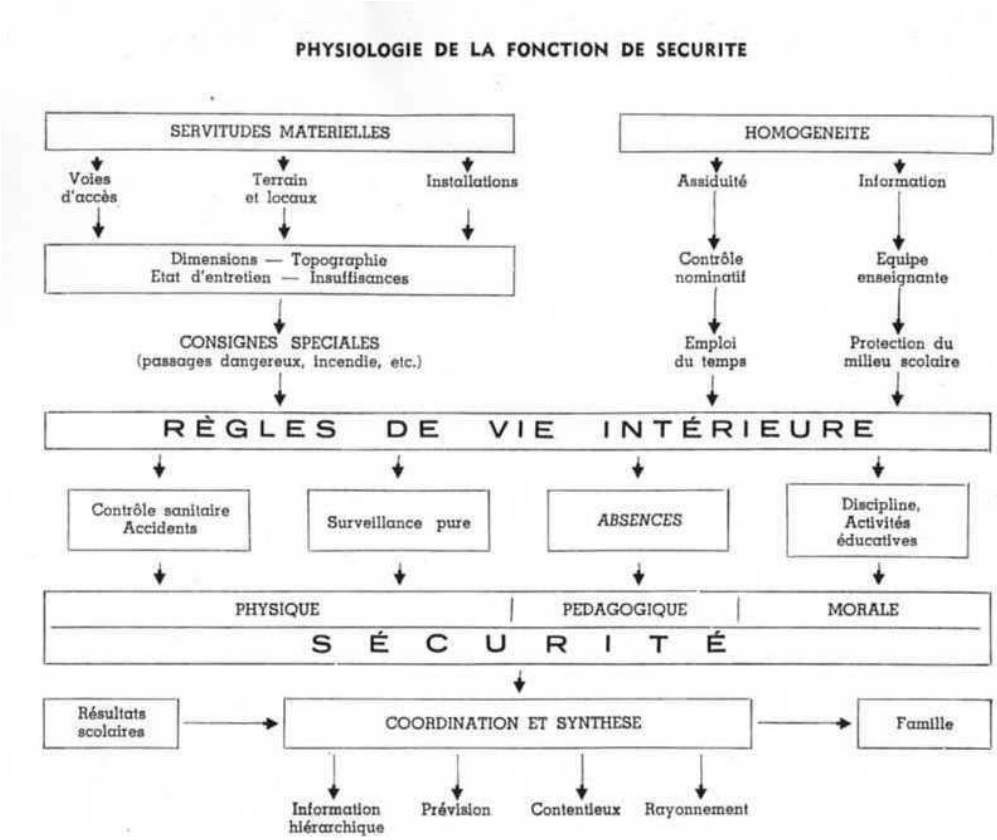


Tableau 2 :



Ce serait à partir de ce genre de travail que nous pourrions ré-envisager le travail depuis notre corpus. De cette manière, nous travaillerions sur une lecture des évolutions des réflexions sur les organisations, puis nous pourrions réfléchir sur un modèle possible de conduite et de gouvernementalité des conduites. Cette perspective de réflexion permettrait d'élucider des problématiques comme la dimension de la « sécurité » et de la « gestion », les relations entre l'Ecole et les familles, et le statut de l' « usager ».

3. Vers une réflexion sur la didactique de l'histoire ?

Les idées de projets sont nombreuses. Lucien Morin s'indignait en 1973 de l' « opinionite »[2557], comme le fait de considérer ses opinions comme des faits avérés et scientifiques. Antoine Prost évoquait en 1985 l'Education comme un domaine, où « chacun se croit compétent »[2558]. Il y a donc beaucoup de choses à creuser dans ces certitudes et ces évidences. Un horizon cependant : toujours travailler à des cartes, des cartographies. Les visualiser, tenter d'en penser. Rancière écrivait : « des cartes, des estampes… Pas de photographie, pas de radiographie »[2559]. Il concluait par ces lignes :

> « Aucun désespoir là-dedans. Une forte tension. Beaucoup de travail en perspective pour qui ne veut pas mourir idiot. Et tant pis pour les gens fatigués ! » [2560]

Tant pis pour les gens fatigués… Même si la tâche s'annonce difficile :

> « Les anneaux d'un serpent sont encore plus compliqués que les trous d'une taupinière. » [2561]

C'est ainsi que nous arrivons sur une troisième type de recherche : l'expérimentation depuis la question du savoir et les ébauches de réflexion des Novateurs concernant le temps et l'espace. D'un travail historico-philosophique, nous essaierions de penser des expérimentations, en vertu de notre fonds historico-philosophique, depuis la didactique. En cela, les travaux menés en théorie de l'action conjointe pourraient être un domaine qui nous intéresserait fortement.

1. Le soupçon sur l'institution

Nous reprendrions appui sur nos Novateurs. Par exemple, reprenons des éléments récents. En 2002 sort un nouveau manifeste, *Manifeste pour un débat public sur l'école*. Co-écrit par des plumes des *Cahiers* (Jacques Georges, Jacky Beillerot, Gilles Ferry, Jean-Michel Zakhartchouk) et des universitaires (Claude Lelièvre, Nicole Mosconi, Georges Vigarello), cet ouvrage collectif synthétise les grandes lignes d'un diagnostic de l'Ecole française aux

---

[2557] MORIN L. *Les charlatans de la nouvelle pédagogie.* PUF. Paris, 1973, 192 p., pp. 9-10 : « En dehors du monde de la publicité, de la technique et de la science, créer un nouveau mot était autrefois considéré comme une entreprise assez osée. Parce que la vérité pouvait être envisagée, anticipée et recherchée avec l'aide du langage, les mots devaient d'abord servir comme les instruments par excellence de communication humaine et leurs significations devaient conserver une certaine neutralité objective presque sacrée. Mais les temps ont changé. « La vérité est morte, vive les opinions ! », proclament les hommes modernes. Par conséquent, et grâce à sa manie des opinions, l'homme contemporain ne communique plus avec autrui, même si, souvent, il prétend le contraire. Au fond, il ne parle qu'à lui-même. C'est dire qu'il est tout et connaît tout. Ses mots, ou ses opinions Ŕ ce qui est la même chose. Désormais, opinion veut dire science ou connaissance certaine.
Pour désigner ce problème, nous avons l'audace à notre tour d'inventer le terme « opinionite » ou « opiniomanie ». L'opinionite, c'est la manie de prendre ses opinions personnelles et subjectives pour la vérité. C'est se dire être ou connaître quelque chose et y croire aveuglement jusqu'à ce que la métamorphose se produise, c'est-à-dire jusqu'à ce que la fiction devienne réalité, jusqu'à ce que l'erreur devienne vérité. Puisque l'opinionite se nourrit surtout de néophilie Ŕ l'amour du nouveau en tant que nouveau Ŕ c'est d'abord en pédagogie que ses conséquences sont probablement les plus désastreuses. L'opinionite en génie civile, par exemple, peut faire s'écrouler des ponts et des bâtiments, mais l'opininite pédagogique peut, elle, empêcher l'existence même du génie tout court. Et c'est là l'odieux et la gravité du problème. Grâce à sa force destructrice herculéenne, l'opinionite pédagogique est en train d'étouffer le peu de vie qui reste au monde éducatif de l'Occident. Sous son patronage, on enseigne partout que l'ignorance est science et que croire connaître, c'est savoir ».
[2558] PROST A. *Eloge des pédagogues*. Editions du Seuil. Paris, 1990, 258 p., p. 10.
[2559] RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués. Op. cit.*, p. 41.
[2560] *Ibid.*, p. 41.
[2561] DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ 1990. Op. cit.*, p. 247.

lendemains des élections présidentielles de 2002[2562] et fait face, dès les premières pages, aux critiques « républicaines » :

> « Pour ces polémistes [les républicains], l'école serait devenue en France une « fabrique d'ignorance », témoin de la décadence de nos sociétés, signe du triomphe du libéralisme, depuis l'époque (en 1968 ?) où elle aurait abandonné une tradition qui aurait fait ses preuves »[2563].

Le Manifeste met le doigt sur deux aspects, qui se situent dans le prolongement des éléments mis à jour dans notre étude. D'une part, les Novateurs mettent en relief une critique de l'Ecole comme une institution entretenant l'illusion de l'égalité. Exemple : les Novateurs soulignent l'hypocrisie du discours affirmant que tous les savoirs se valent, alors que certaines matières et certaines disciplines dominent encore l'espace scolaire[2564]. D'autre part, les Novateurs mettent en avant l'échec qui caractérise le projet de la réduction des inégalités :

> « A l'école, tout le monde est égal, mais certains sont plus égaux que d'autres. Ceux qui en connaissent les rouages savent profiter mieux du système. Malgré les ZEP, on est loin de l'équité sociale : dans les faits, on donne plutôt plus à ceux qui ont déjà plus… Les programmes sont-ils faits pour tous les élèves ou seulement pour la minorité qui peut suivre vraiment ? […] »[2565]

Deux critiques : critique de l'institution sélective comme reproductive de l'inégalité et critique de l'interprétation positive qui tente de répondre à la première critique par la « réduction des inégalités ». Dans les deux cas, l'inégalité est une donnée de base ; et dans les deux cas, les Novateurs se montrent critiques de ces deux positionnements différents qui partent de l'inégalité et retournent toutes les deux à l'inégalité.

Une fois de plus, les Novateurs se retrouvent tiraillés entre la tentation de réaliser la démocratisation [2566] pour s'insérer du mieux possible dans la Société et le désir de former des démocrates. En l'occurrence, le Manifeste souligne l'intérêt de recourir à des « savoirs citoyens » [2567] et l'objectif de faire en sorte que les élèves apprennent la démocratie[2568]. Le paradoxe suivant est donc relevé par les auteurs du Manifeste : « L'Education nationale n'a pas comme unique mission l'instruction des élèves. Pendant la période de scolarité obligatoire, elle est chargée tout à la fois d'instruire, mais aussi d'éduquer, de former et de socialiser les jeunes Français »[2569].

2. Faire face à un « monde problématique »

Ce qui pose problème ici est donc l'institution, au sujet de laquelle les Novateurs sont très critiques mais tout en reconnaissant l'importance. Première difficulté : l'institution scolaire. D'un point de vue philosophique, une seconde difficulté émerge. Michel Fabre[2570] résumait, il

[2562] In *Manifeste pour un débat public sur l'école*. Editions La Découverte. Paris, 2002, 128 p.
[2563] *Ibid.*, p. 9.
[2564] *Ibid.*, p. 23.
[2565] *Ibid.*, p. 17.
[2566] *Ibid.*, p. 26.
[2567] *Ibid.*, p. 67.
[2568] *Ibid.*, p. 93.
[2569] *Ibid.*, p. 93.
[2570] Michel Fabre est Professeur des Universités en Sciences de l'Education à l'Université de Nantes. Ses thèmes de recherches sont, entre autres, la référence à Bachelard, la problématisation, et la transmission de la culture.

y a peu, le problème en présence : « Nous vivons en effet désormais dans un monde psychologiquement, socialement, idéologiquement *problématique* »[2571]. Problématique pour une quantité de raisons, dont on peut isoler trois éléments : culture commune ; culture scolaire ; culture juvénile.

Tout d'abord, il s'agit de concevoir une « culture commune « qui ne soit pas figée à un « socle commun » [2572], mais tout en gardant à l'esprit les obstacles et le challenge : d'un côté, certes la « désidéalisation de la culture scolaire » [2573] puisque la culture scolaire n'est pas désintéressée et joue un rôle dans la répartition des « places » dans la société ; mais en même temps, la possibilité de renouer avec une culture scolaire en lien avec un passé et en direction d'un avenir commun (et ainsi de penser la « durée publique »). La situation se complexifie néanmoins avec l'émergence de la culture juvénile, en tant qu'elle associe deux éléments, « l'affaiblissement des transmissions culturelles verticales, des parents aux enfants » et « la montée en puissance des références culturelles de pairs » [2574].

Premier champ de travail : les registres par exemple, pour permettre la rencontre entre culture juvénile et culture, comme l'explique Michel Fabre : « D'où l'idée de registre permettant de centrer l'effort pédagogique sur une dialectique de continuité et de rupture entre culture des élèves et culture scolaire » [2575]. Donc, d'une part, les registres pour organiser une hiérarchie souple[2576] et d'autre part, des savoirs scolaires à problématiser : « Il n' y a de savoir qu'en relation à des problèmes : ceux que le savoir résout et ceux qu'il permet de construire » [2577]. Il s'agit de réhabiliter le scolaire même si la forme scolaire est dévaluée ; et pour Fabre, seule une éducation à la problématisation pour permettre de sortir de la crise de l'éducation où les deux tendances évoquées ci-dessus, l'intégrisme (une solution est la Solution[2578], explique Fabre) et le relativisme (tout se vaut), nuisent à l'essence même de l'idée éducative[2579]. Education à la problématisation qui reposerait sur un « refus du fondement » [2580], tout en le dépassant.

3. Etre sceptique et présenter le monde

Ici réside le panache et le cercueil des Novateurs : la question des savoirs à problématiser influant sur les conduites de soi et les conduites des autres. Précisons que les Novateurs avaient réfléchi sur la question, notamment en 1959 depuis l'éducation du citoyen. En réalité

[2571] Michel Fabre, « Entre Intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation », in DROUIN-HANS A-M. (Sous la direction de) *Relativisme et éducation.* Editions L'Harmattan. Paris, 2008, 258 p., pp. 191-206, p. 191.
[2572] Claude Lelièvre, « Culture commune », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 93-96.
[2573] François Jacquet-Francillon, « Culture scolaire », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 98-102.
[2574] Dominique Pasquier, « Culture juvénile », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 96-98, p. 96.
[2575] Michel Fabre, « L'école peut-elle former l'esprit ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, pp. 7-15, p. 15.
[2576] *Ibid.*, p. 12.
[2577] *Ibid.*, p. 13.
[2578] Michel Fabre, « Entre Intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation », *op. cit.*, p. 205.
[2579] *Ibid.*, p. 192.
[2580] *Ibid.*, p. 193.

Nous allons reprendre en partie là où la réflexion Novatrice avait buté. Nous avons fait ressortir le fait que la pensée Novatrice renvoyait à deux références philosophiques récentes, Foucault et Rancière. Ce qui restait lacunaire était la question des savoirs et de la culture.

Deux références constitueraient selon nous des pistes intéressantes. La référence à Foucault tout d'abord, puisque notre corpus de Novateurs a manifesté un scepticisme fort, en doutant des « évidences », en instaurant des jeux de miroir, en questionnant les « rémanences », plus particulièrement dans le cadre des descriptions de l'Ecole disciplinaire, l'Ecole sélective. Mais, qu'en est-il d'un enseignement sceptique ? Quelle serait la leçon de Foucault ? Puisque nous avons pris connaissance sur le tard du travail de Jean-Pierre Andureau[2581] au sujet d'une pédagogie en lien avec l'œuvre de Foucault, nous allons nous baser sur nos travaux et sur le texte de Potte-Bonneville sur l'enseignement de Foucault pour explorer cette piste.

Ensuite, la référence à Rancière. Première dette des Novateurs à l'émancipation intellectuelle : le souhait de briser la logique inégalitaire que l'on a observé dans la prise de parole des enseignants Novateurs et dans le projet de s'émanciper pour rendre possible l'émancipation, pour sortir de la société d'ordre, de comparaison et de hiérarchies. Deuxième dette : la dissocier les volontés pour travailler à l'émancipation de l'autre. On n'imprime pas une cire molle. L'émancipation est un travail personnel, intime, comme l'ont montré les lycéens en 1968. Et enfin, troisième dette : reconnaître les limites de l'émancipation intellectuelle. Pas d'autre société possible. L'émancipation et l'institution ne peuvent co-habiter, rendant la didactique certainement impossible.

Dans ces deux sillons, nous souhaitons réfléchir à ce qui pourrait prolonger la réflexion des Novateurs et qui répondrait à la question : comment présenter un monde que l'on recuse en vue d'un changement ?

4. Réfléchir sur la didactique de l'histoire

C'est donc depuis l'histoire que nous avons voulu réfléchir. Pourquoi l'histoire ? Tout d'abord, l'enseignement de l'histoire est un thème fort du corpus que nous avons étudié. Notons à ce sujet que des travaux très ambitions avaient été envisagés bien avant 1957. Seconde raison, il s'agit d'un chantier en cours, comme en témoigne le numéro récent des *Cahiers* dont le dossier, coordonné par Patrice Bride et Pierre-Philippe Bugnard, s'intitulait en mars 2009 « Apprendre l'histoire »[2582].

L'éditorial de Patrice Bride et de Pierre-Philippe Bugnard détaille ce qui est en jeu dans ce dossier : en finir avec l'image de l'élève « bon » en histoire, qui apprend ses leçons par cœur en mémorisant toute une série d'éléments (dates, éléments de récits, noms célèbres) à restituer le jour du contrôle, pour se rapprocher du cœur des finalités présentées dans les programmes : « formation à l'intelligence active, exercice du jugement critique et raisonnable, construction de la citoyenneté, construction de la capacité à agir en personne libre et responsable en

[2581] Jean-Pierre Andureau, « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, pp. 17-29.
[2582] In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 471, *Apprendre l'histoire*, mars 2009.

comprenant le monde contemporain dans son épaisseur temporelle, appropriation d'une culture et d'une prospective du monde »[2583].

Nous souhaitons dons participer à cette entreprise, résumée de la manière suivante :

> « Puisse donc ce dossier alimenter la réflexion et inciter au renouvellement des pratiques, de façon à ce que les élèves apprennent l'histoire pour comprendre leur temps et celui de leurs prédécesseurs, ici et ailleurs, à ce qu'ils apprennent les sources et la genèse du XXIe siècle, le siècle de leur histoire »[2584].

Enfin, troisième raison, les trois disciplines que sont l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenneté, ont souvent été abordées de manière proche dans les programmes scolaires, car elles traitent des mêmes finalités en reliant les sociétés d'hier et d'aujourd'hui[2585]. Les liens entre ces trois disciplines et les finalités reliant deux époques ont notamment posé problème à un moment donné lorsque l'enseignement de la Révolution a permis au régime républicain de naître[2586] : l'enseignement de la Révolution comme « un moyen » pour « contribuer à assoir le régime républicain » et « exalter le sentiment national »[2587].

5. Quelques pistes

Notre étude nous permet d'envisager deux pistes, que nous souhaiterions faire cohabiter. Deux pistes prolongeant notre travail et les questions des Novateurs.

Pour l'enseignant tout d'abord. Foucault se caractérisait par un refus de la « maîtrise » et des « Maîtres ». Pour autant, Potte-Bonneville voyait dans Foucault, un enseignant, donnant du sens à la définition de l'enseignement suivante: « enseigner, c'est faire en sorte de permettre à l'autre de s'émanciper du rapport d'enseignement lui-même, cet autonomie vis-à-vis du discours du maître mettant un terme au rapport pédagogique, dont elle marque en même temps la réussite »[2588].

La condition d'une telle réussite réside dans la vérité du discours tenu, par le maître, à son élève :

> « seule une vérité garantit que le discours peut-être détaché du maître qui le prononce, approprié et repris en première personne, permettant finalement la constitution d'un rapport à soi dans lequel le maître n'a plus de rôle »[2589].

Mais le « dilemme de la maîtrise » est le suivant : « la transmission coûte au maître son indépendance » ou « la création de ce dernier fait preuve entraîne la sujétion de l'élève »[2590].

[2583] *Ibid.*, p. 12.
[2584] *Ibid.*, p. 12.
[2585] François Audigier, « Didactique de l'histoire, de la géographie et de la citoyenneté », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 138-141, p. 138.
[2586] Cf. Chapitre III de la Section 2: Pierre Giolitto, « L'école primaire et la révolution française », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 274/275, *Europe/révolution*, mai/juin 1989, pp. 42-46.
[2587] *Ibid.*, p. 45.
[2588] ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault. Op. cit.*, p. 62.
[2589] *Ibid.*, p. 62.
[2590] *Ibid.*, p. 63.

Il s'agirait, nous dit Potte-Bonneville, de *s*uspendre la référence à une norme du vrai pour rendre compte des épisodes de la transformation de la volonté de vérité.

La question qui se pose est : « à quelles règles un maître qui souhaiterait interroger les normes de vérité elles-mêmes, pourrait-il tout de même plier son propre discours afin de rendre celui-ci disponible pour d'autres, qui y alimenterait leur propre questionnement ? »[2591]

Puisque « penser un enseignement qui réconcilierait la liberté du maître et celle de l'élève, supposerait en effet de déterminer des règles de transformation, à la fois principes de créativité chez le premier, et vecteurs d'autonomie chez le second »[2592], la solution pourrait être d'opérer sur soi des transformations et inciter l'Autre à faire de même.

Pour Potte-Bonneville, c'est la vertu de l'exercice qui peut caractériser une telle opération. Exercice au sens où il se rapproche de « l'exercice que l'élève peut se proposer dans la mesure où le maître s'y est soumis ou risqué lui-même, sans pouvoir préjuger du résultat »[2593].

Premier élément : repérer l'intervalle. La déprise de soi va consister à se présenter comme un « intermédiaire » au sens où il va s'agir d'ouvrir un « espace d'hésitation », un « espace d'incertitude ». Il s'agit d'ouvrir des zones d'ombre pour questionner, pour suspendre les « évidences » : « se situer « entre » les éléments constitutifs d'un contexte social plutôt que de prétendre surplomber la situation, comme le voudrait une image un peu convenue de la philosophie »[2594].

Ensuite, Potte-Bonneville fait ressortir un deuxième élément : « Savoir, rappeler, prévoir ». Se voir comme point et relativiser son champ d'action ; voir ce que l'on est même si notre existence n'est qu'un point, même si notre présence n'est que « ponctuelle ». Il convient de défaire la raison de ses fantasmes et de son imaginaire et de rappeler la réelle dimension du sujet historique humain.

Enfin, troisième élément, produire une leçon. Leçon, en sens d'une « interprétation qu'un commentateur propose d'un texte ancien, lorsque celui-ci est lacunaire ou difficilement lisible, lorsqu'il faut en combler les blancs en conciliant la fidélité au manuscrit original et l'inventivité dans la recréation du sens »[2595].

Ainsi, la leçon ne comble pas une ignorance ; Foucault fait une leçon « en se risquant à une réinterprétation des sources qu'il convoque, de manière à ne tomber ni dans l'appropriation, ni dans le mimétisme, mais à se transformer soi-même à mesure qu'il transforme ce qu'il lit »[2596]. Exercice de production d'interprétations fidèles et inventives que méritent ces textes.

Cet exercice est censé inciter ; c'est pour cela, que nous cherchons à travailler également sur la réception de l'élève à une sollicitation sceptique. Pour la thématique de l'élève, nous

[2591] *Ibid.*, p. 64.
[2592] *Ibid.*, p. 65.
[2593] *Ibid.*, p. 65.
[2594] *Ibid.*, p. 70.
[2595] *Ibid.*, p. 75.
[2596] *Ibid.*, p. 75.

aimerions évoquer une contribution de Gérard Westphal, professeur au collège moderne de Strasbourg[2597]. Lisons ses motivations :

> « La publication de deux précieuses collections de documents d'histoire pour illustrer l'événement m'a donné l'idée de faire procéder, par mes élèves de Troisième, à un travail analogue pour Strasbourg même, aux différentes archives de la Ville. Ces recherches étaient destinées à rendre vivant le cours d'histoire, généralement considéré comme difficilement assimilable par les élèves de Troisième » [2598].

Cet enseignant se distingue en 1954 en proposant un compte-rendu de séances où l'élève est confronté aux archives. Westphal détaille d'ailleurs les douze séances prévues :

- 1ère étude : Strasbourg à la veille de la Révolution ;
- 2ème étude : élections aux états généraux et cahiers de doléances ;
- 3ème étude : conséquences du 14 juillet à Strasbourg
- 4ème étude : les événements de 1790 et 1792 à Strasbourg ;
- 5ème étude : aspects de la contre-révolution en Alsace ;
- 6ème étude : aspects de la Terreur à Strasbourg ;
- 7ème étude, 8ème et 10ème étude : les hommes célèbres de la Révolution à Strasbourg ;
- 9ème étude : établissement d'un fichier ;
- 11ème étude : Fichier alphabétique par noms d'auteurs

En février 1957, la revue publie une autre contribution de Westphal[2599], où cet enseignant parle d'étude du milieu local. Alors que nous cherchons une posture sceptique qui tiendrait compte de l'autre, ce travail d'archives par les élèves est peut-être un élément pour compléter cette posture du sceptique. Voilà donc deux pistes, certainement lacunaires, mais que nous souhaiterions approfondir et mettre à l'épreuve de la didactique, notamment en travaillant par exemple à partir de références extraites du champ de la didactique l'action conjointe[2600].

Pour terminer ce travail, il est intéressant au final de faire remarquer combien ce propre travail a consisté en une « exercice » au sens évoqué ci-dessus. Nous avons repéré l'incertitude sur l'autorité et sur le crise du monde, nous avons suspendu l'évidence de l' « explication » originant la crise à 68 en prenant comme bouc-émissaires, les Novateurs. Nous avions conscience également de n'être que « ponctuel » et que nous ne ferions pas Histoire. Enfin, notre thèse nous a mis au contact d'une archive et nous a permis de vivre une « expérience ». Nous ne savons pas si nos quelques feuilles de papiers, inciteront, inspireront, inviteront. Pourtant, cette expérience de soi a rendu possible des changements imprévus.

En effet, bien avant mon doctorat et mes fonctions d'A.T.E.R. à l'Université, il se trouve que j'occupais le poste d'entraîneur sportif d'équipes de basket-ball sur l'agglomération nancéienne. Je suis responsable d'équipes séniors (masculins et féminins) et je participe à la

---

[2597] Gérard Westphal, « Un travail d'archives », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie*, novembre 1954, pp. 174-178.
[2598] *Ibid.*, p. 174.
[2599] Gérard Westphal, « L'étude du milieu à dominante historique », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 6, *L'enseignement de l'histoire*, février 1957, pp. 83-85.
[2600] SENSEVY G. et MERCIER A. *Agir ensemble.* PUR. Rennes, 2007, 226 p.

formation des jeunes joueurs. Des détections départementales sont organisées chaque année pour repérer les joueurs à potentiel qui évolueront dans un premier temps dans des sélections départementales, puis pour certains, les sélections régionales, et ainsi de suite. Dans le cadre de ces détections, les cadres techniques font régulièrement appel à des entraîneurs de club pour co-organiser ces journées. C'est ainsi, que, pour ma part, je fus convié avec d'autres, à ces détections en tant qu'entraîneur. Ces détections ont pour intérêt de chercher des joueurs à potentiel, et plus particulièrement, à potentiel physique : parmi les jeunes d'une dizaine d'années, on cherche un profil, le « potentiel à grande taille », on ne s'attarde pas sur les autres, dont on pense qu'ils ont déjà trop de retard et qu'ils n'évolueront pas. L'évaluation porte alors à ce moment donné sur les compétences, les cursus, les possibilités techniques, et les cadres jugent du « retard » ou du « progrès possible ».

Une fois cette sélection faite, c'est la question des séances d'entraînement qui se posent. Les séances d'entraînement sont en principe axées principalement sur le perfectionnement technique et physique, séparés de toute idée d'émancipation et de perception du monde. L'exemple de la passe et de l'altruisme est intéressant. En effet, la passe en tant que thématique, est parfois mise en avant alors que régulièrement nous pouvons entendre les gens se plaindre de l'individualisme et de l'aliénation des praticiens et des joueurs. Seulement, depuis notre entrée en thèse, nous commençons à nous demander comment une approche technique et physique de la passe (être en mesure de faire une passe, maîtriser un geste technique) pourrait permettre à l'entraîneur et au joueur de « briser la logique inégalitaire ».

A la fin de notre travail de thèse, j'estime que cette démarche dans la formation sportive ne repose que sur une illusion de communication pensant véhiculer des valeurs. S'il est question de transformation de soi vers un esprit altruiste et coopératif, ce n'est pas la dimension technique de la passe qui rendra possible un monde coopératif, démocratique.

C'est à partir de ces éléments, qu'à un moment donné, j'ai décidé d'entamer une réflexion au quotidien pour faire *autrement* depuis la formation sportive. Une manière de lier une leçon, une confrontation à une source et un phénomène de transformation de soi.

Le travail de la thèse a ainsi coïncidé avec un certain nombre de changements, parfois très profonds, dans mon approche du quotidien de l'éducateur sportif. Ces réflexions peuvent témoigner de deux choses : la première, sans doute partagée par de nombreux doctorants et universitaires, est l'imprégnation du travail de thèse sur le quotidien de soi ; la seconde, plus personnelle, met en exergue une sensibilité déjà présente bien avant le travail de thèse. Ainsi, le travail de thèse aurait un statut très particulier d'une expérience faite à partir d'un ressenti, d'une déprise de soi et d'un scepticisme manifesté précédemment. De sorte que l'on pourrait même se demander si je n'étais pas foucaldien bien avant d'avoir entre mes mains un ouvrage de Foucault. Néanmoins, c'est bien par la médiation de ce travail, que la proclamation de l'inégalité dans ce contexte sportif m'est apparue. Et c'est suite à cette prise de distance, que d'autres questions sont apparues à leur tour. Les pages jaunies des archives m'ont alors permis d'y voir plus clair dans ce présent parfois déstabilisant.

BIBLIOGRAPHIE

I. Références concernant la construction d'une référence à l'œuvre de Foucault
II. Références des ouvrages
III. Références des articles et des contributions
IV. Références de revues

I.

ARTIERES P. et POTTE-BONNEVILLE M. *D'après Foucault.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2007, 384 p.
BELLHACENE D. *Michel Foucault ou l'ouverture de l'histoire à la vérité.* Editions L'Harmattan. Paris, 2008, 206 p.
BERT J-F. *Dialogue. Raymond Aron Michel Foucault.* Nouvelle Edition Lignes, 2007, 64 p.
Jacqueline Carroy, « Lire, relire et citer Michel Foucault », in *Le portique*, n°13-14, *Foucault, usages et actualités*, 1er et 2ème semestre 2004, pp. 59-73.
COLLECTIF MAURICE FLORENCE. *Archives de l'infamie.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2009, 160 p.
DELEUZE G. *Foucault*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1986, 144 p.
DELEUZE G. *Pourparlers 1972 Ŕ 1990.* Les Editions de Minuit. Paris, 1990, 256 p.
DELEUZE G. *Deux régimes de fous.* Les Editions de Minuit. Paris, 2003, 384 p.
DOSSE F. *Gilles Deleuze et Félix Guattari. Biographie croisée.* Éditions La Découverte, Paris, 2007, 648 p.
FARGE A. *Le goût de l'archive.* Éditions du Seuil. Paris, 1989, 168 p.
Arlette Farge, « Michel Foucault et l'Histoire », in *Sciences Humaines*, Hors-Série, Spécial n°3, mai-juin 2005, p. 50.
FERRY L. et RENAUT A. *La pensée 68*. Éditions Gallimard, Folio Essais, 1988, 354 p.
FOUCAULT M. *L'archéologie du savoir*. Editions Gallimard, Paris, 1969, 288 p.
FOUCAULT M. *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970* Editions Gallimard. Paris, 1971, 88 p.
FOUCAULT M. *Surveiller et punir.* Éditions Gallimard. Paris, 1975, 326 p.
FOUCAULT M. *Dits et écrits I (1954-1975).* Editions Gallimard. Paris, 2001, 1708 p.
FOUCAULT M., *Dits et écrits II (1970-1975).* Editions Gallimard. Paris, 1994, 848 p.
FOUCAULT M., *Dits et écrits III (1976-1979).* Editions Gallimard. Paris, 1994, 848 p.
FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Éditions Gallimard. Paris, 1994, 912 p.
Michel Foucault, « Des espaces autres », in FOUCAULT M. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Editions Gallimard. Paris, 1994, 912 p., pp. 752-762.
FOUCAULT M. *Il faut défendre la société. Cours au Collège de France (1975-1976)*. Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 1997, 292 p.
FOUCAULT M. *Les anormaux. Cours au Collège de France (1974-1975)*. Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 1999, 368 p.
FOUCAULT M. *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978).* Éditions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 2004, 436 p.
FOUCAULT M. *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983).* Editions Gallimard et du Seuil. Collection « Hautes Etudes », Paris, 2008, 388 p.
FOUCAULT M. *Le courage de la vérité. Cours au Collège de France (1983-1984)*. Éditions du Seuil. Collection « Hautes Etudes ». Paris, 2009, 356 p.
FOUCAULT M. *Le corps utopique, les hétérotopies.* Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 64 p.
GAUCHET M. *La condition historique.* Collection Folio Essais. Editions Gallimard. Éditions Stock, 2003, 494 p.
GUATTARI F. *Les années d'hiver 1980-1985.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2009, 304 p.
MANDOSIO J-M. *Longévité d'une imposture : Michel Foucault.* Editions de l'Encyclopédie des Nuisances. Paris, 2010, 128 p.
POTTE-BONNEVILLE M. *Michel Foucault, l'inquiétude de l'histoire.* Presses Universitaires de France. Paris, 2004, 320 p.
Judith Revel, « Michel Foucault : discontinuité de la pensée ou pensée du discontinu ? », in *Le portique*, n°13-14, Foucault, usages et actualités, 1er et 2ème semestre 2004, pp. 259-274.
REVEL J. *Expériences de la pensée. Michel Foucault.* Éditions Bordas. Paris, 2005, 256 p.
REVEL J. *Dictionnaire Foucault.* Editions Ellipse. Paris, 2008, 176 p.

ROSANVALLON J. et PRETESEILLE B. *Deleuze et Guattari à vitesse infinie.* Éditions Ollendorf et Desseins. Paris, 2009, 160 p., p. 18.
SABOT P. *Lire les mots et les choses.* Presses Universitaires de France. Paris, 2006, 230 p.
VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire.* Editions du Seuil. Paris, 1978, 450 p.
VEYNE P. *Foucault, sa pensée, sa personne*. Editions Albin Michel. Paris, 2008, 224 p.

« Sur la sellette », texte 152, in FOUCAULT M. *Dits et écrits I (1954 Ŕ 1975).* Editions Gallimard. Paris, 2001, 1708 p., pp. 1588-1593.

II.
AGAMBEN G. *Profanations.* Editions Payot et Rivages. Paris, 2006, 128 p.
AGAMBEN G. *Qu'est-ce que le contemporain ?* Editions Payot et Rivages. Paris, 2008, 64 p.
AGAMBEN G. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Editions Payot et Rivages. Paris, 2007, 64 p.
AGAMBEN G. *Nudités*. Editions Payot et Rivages. Paris, 2009, 206 p.
ARDOINO J. *Propos actuels sur l'éducation*. Editions Gauthiers-Villars, 1969, 454 p.
ARENDT H. *La crise de la culture*. Editions Gallimard, 1972, 384 p.
ARTIERES P. et ZANCARINI-FOURNEL M. (Sous la direction de) *68 Une histoire collective 1962-1981.* Editions La Découverte. Paris, 2008, 848 p.
Philippe Artières, « Ouverture », in ARTIERES P. et ZANCARINI-FOURNEL M. (Sous la direction de) *68 Une histoire collective 1962-1981.* Editions La Découverte. Paris, 2008, 848 p., pp. 7-14.
ANTONIOLI M. *La machination politique de Deleuze et Guattari*, in BEAULIEU A. *Gilles Deleuze, héritage philosophique*. Presses Universitaires de France. Paris, 2005, 176 p., pp. 73-95.
BADIOU A. *Peut-on penser la politique ?* Editions du Seuil. Paris, 1985, 128 p.
BADIOU A. *Petit panthéon portatif.* La fabrique éditions. Paris, 2008, 184 p.
BADIOU A. *Second manifeste pour la philosophie.* Editions Fayard. Paris, 2009, 168 p.
BADIOU A. *L'hypothèse communiste.* Nouvelles Editions Lignes. Paris, 2009, 208 p.
BADIOU A. (avec Nicolas Truong) *Eloge de l'amour.* Editions Flammarion. Paris, 2009, 96 p.
BALLION R. *L'argent et l'école.* Éditions Stock. Paris, 1977, 302 p.
BARREAU J-M. *L'école ou les tentations réactionnaires. Réformes et contre-réformes dans la France d'aujourd'hui.* Editions de l'Aube, 2005, 160 p.
BLAIS M-C., GAUCHET M., et OTTAVI D. *Conditions de l'éducation.* Editions Stock. Paris, 2008, 270 p.
BOUDON R. et BOURRICAUD F. *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presses Universitaires de France. Paris, 2002.
BOUMARD P. et LAMIHI A. *Les pédagogies Autogestionnaires*. Ivan Davy Editeur, 1995.
BORNE D. *Histoire de la société française*. Editions Armand Colin. Paris, 1988.
BOSTEELS B. *Alain Badiou, une trajectoire polémique*. La Fabrique éditions. Paris, 2009, 220 p.
BRUNELLE L. *Qu'est-ce que la non-directivité ?* Editions Delagrave, 1973, 160 p.
BUGNARD P-P. *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée.* Presses Universitaires de Nancy. Nancy, 2006, p. 340
CASPARD-KARYDIS P. (sous la direction de) *Presses d'éducation et d'enseignement 1941 Ŕ 1990*. INRP, 2000, 764 p.
CHARLOT B. *La mystification pédagogique.* Payot. Paris, 1977, 288 p.
CRAHAY M. *Psychologie de l'éducation*. Collection Quadrige. Presse Universitaires de France. Paris, 1999, 376 p.
CROS F. *L'innovation à l'école. Forces et illusions.* PUF, L'Educateur. Paris, 1993, 240 p.
CROS F. et ADAMCZEWSKI G. *L'innovation en éducation et en formation.* De Boeck et Larcier. Paris, 1996, 216 p.
DELEUZE G. et GUATTARI F. *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2.* Editions de Minuit. Paris, 1980, 648 p.
DE PERETTI A. *Les contradictions de culture et de pédagogie.* Editions de l'Epi. Paris, 1969, 304 p.
DROUIN-HANS A-M. (Sous la direction de) *Relativisme et éducation.* Editions L'Harmattan. Paris, 2008, 258 p.
DUFOUR D-R. *Le Divin Marché.* Editions Denoël. Paris, 2007, 352 p.
DUVAL N. *L'Ecole des Roches.* Editions Belin. Paris, 2009, 304 p.
Des idées positives pour l'école de demain. Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques Lyon, 28, 29, 30 octobre 1995. Editions Hachette, Paris, 1996, 288 p.
Ecole: pouvoirs et démocratie (ouvrage collectif). Éditions dialectiques pratiques. Paris, 1978, 136 p.
Esprit, n°11-12, *Enseigner quand même*, novembre-décembre 1982, 320 p.
FANON F. *Pour la révolution africaine.* Editions La Découverte. Paris, 2006, 224 p., pp. 26-36.
FERRY L. *Lettre à ceux qui aiment l'école*. Odile Jacob. Paris, 2003, 182 p.

FINKIELKRAUT A. (sous la direction de) *La querelle de l'école.* Editions Stock/ Editions du Panama, 2007, 240 p.
FREINET C. *Œuvres pédagogiques.* Seuil, 1974.
FREINET C. *Pour l'école du peuple*. Editions Maspéro, Paris, 1977.
GAL R. *Histoire de l'éducation.* Presses Universitaires de France. Paris, 1966, 136 p.
GO H-L. *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire.* Presses Universitaires de Rennes. Rennes, 2007, 270 p.
GRECO M B. *Rancière et Jacotot une critique du concept d'autorité.* Editions L'Harmattan. Paris, 2007, 168 p.
GUATTARI F. *L'inconscient machinique. Essais de schizo-analyse.* Éditions Recherches. Paris, 1979, 344 p.
GUATTARI F. *La révolution moléculaire.* Editions Recherches. Paris, 1977, 396 p.
GUATTARI F. *Les années d'hiver 1980-1985.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2009, 304 p.
HAMELINE D. et DARDELLIN M-J. *La liberté d'apprendre, situation II.* Les éditions ouvrières, Paris, 1977, 352 p.
IMBERT F. *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité*. Paris, 1973.
ISAMBERT-JAMATI V. *Crises de la société crises de l'enseignement.* Presses Universitaires de France. Paris, 1970, 400 p.
JOUSSELIN J. *Le devenir de l'éducation.* Editions Les bergers et les mages. Paris, 1968, 328 p.
JOUVENET L-P. *Horizon politique des pédagogies non-directives*. Editions Privat, Toulouse, 1982, 292 p.
KLINKENBERG J-M. *Précis de sémiotique générale.* De Boeck Université. Bruxelles, 1996, 390 p.
KOJEVE A. *La notion de l'autorité*. Editions Gallimard. Paris, 2004, 208 p.
LAPASSADE G. *L'entrée dans la vie.* Les Editions de Minuit. Paris, 1963, 320 p.
LAPASSADE G. *L'autogestion pédagogique*. Editions Gauthier-Villars. Paris, 1971.
LAPASSADE G. et SCHERER R. *Le corps interdit. Essai sur l'éducation négative.* Les Editions ESF. Paris, 1976, 144 p.
LAURENT D. *La pédagogie institutionnelle*. Editions Privat, Toulouse, 1982, 256 p.
La dynamique des groupes et la pédagogie. Annales du Centre Régional de documentation pédagogique de Lille. IPN. 1969, 28 p.
LELIEVRE C. *Histoire des Institutions scolaires.* Editions Nathan. Paris, 1990, 240 p.
LELIEVRE C. et NIQUE C. *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France.* Editions Nathan. Paris, 1994, 496 p.
Manifeste pour un débat public sur l'école. Editions La Découverte. Paris, 2002, 128 p.
LOBROT M. *La pédagogie institutionnelle.* Editions Gauthier-Villars. Paris, 1966.
LOBROT M. *Pour ou contre l'autorité*. Editions Gauthier-Villars. Paris, 1973, 178 p.
MAISONNEUVE J. *La dynamique des groupes*. Presses Universitaires de France. Paris, 2002.
MARCHIVE A. *La pédagogie à l'épreuve de la didactique.* Presses Universitaires de Rennes. Rennes, 2008, 156 p.
MEIRIEU P. et LE BARS S. *La machine-école.* Editions Gallimard. Paris, 2001, 270 p.
MEIRIEU P. et FRACKOWIAK P. *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Editions de l'Aube. Paris, 2008, 112 p.
MENDEL G. *Une histoire de l'autorité, permanences et variations*. Editions La Découverte. Paris, 2002.
MILNER J-C. *De l'école.* Éditions du Seuil. Paris, 1984, 160 p.
MORIN L. *Les charlatans de la nouvelle pédagogie.* Presses Universitaires de France. Paris, 1973, 192 p.
NATANSON J. et PROST A. *La révolution scolaire.* Les Éditions Ouvrières. Paris, 1963, 168 p.
OURY F. et PAIN J. *Chronique de l'école-caserne.* Editions Maspero. Paris, 1972, 432 p.
PALMERO J. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes.* Société Universitaire d'Éditions et de Librairie. Paris, 1955, 448 p.
PEYRONIE H. (Actes du colloque de Caen, sous la direction de) *Freinet, 70 ans après*. Presses Universitaires de Caen, 1998.
POTTE-BONNEVILLE M. *Amorces.* Editions Les Prairies ordinaires. Paris, 2006, 144 p.
PRAIRAT E. *La sanction*. Presses Universitaires de France. Collection Que-Sais-Je ? Paris, 2003, 128 p.
PRAIRAT E. *De la déontologie enseignante.* Presses Universitaires de France. Paris 2009, 192 p.
PROST A. *Eloge des pédagogues*. Editions du Seuil. Paris, 1990, 258 p.
PROST A. *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Editions du Seuil, Paris, 1992, 826 p.
PROST A. *Education, société et politiques.* Editions du Seuil. Paris, 1997, 288 p.
QUERRIEN A. *L'école mutuelle.* Editions Les Empêcheurs de penser en rond. Paris, 2005, 192 p.
RANCIERE J. *La nuit des prolétaires.* Editions Fayard. Paris, 1981, 464 p.
RANCIERE J. *Le maître ignorant.* Editions Fayard. Paris, 1987, 240 p.
RANCIERE J. *Et tant pis pour les gens fatigués.* Editions Amsterdam. Paris, 2009, 704 p.
RANCIERE J. *Moments politiques.* La Fabrique Editions. Paris, 2009, 240 p.

REBOUL O. *Le langage de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 1984, 176 p.
RENARD A. *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle.* Editions Don Bosco. Paris, 2008, 328 p.
RENAUT A. *La libération des enfants*. Editions Calmann-Levy Hachette Littérature, Paris, 2002, 464 p.
RENAUT A. *La fin de l'autorité*. Editions Flammarion, 2004, 272 p.
RESWEBER J-P. *Les pédagogies nouvelles*. Presses Universitaires de France. Collection Que-Sais-Je ? Paris, 1986, 128 p.
REVAULT D'ALLONNES M. *Le pouvoir des commencements.* Editions du Seuil. Paris, 2006, 288 p.
REVAULT D'ALLONNES M. *Pourquoi nous n'aimons pas la démocratie.* Editions du Seuil. Paris, 2010, 160 p.
SADIN E. *Surveillance globale.* Editions Climats. Paris, 2009, 240 p.
SNYDERS G. *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Presses Universitaires de France. Paris, 1965, 460 p.
SNYDERS G. *Où vont les pédagogies non-directives ?* Presses Universitaires de France. Paris, 1973, 324 p.
SNYDERS G. *Pédagogie progressiste.* Presses Universitaires de France. Paris, 1973, 276 p.
SOETARD M. *Qu'est-ce que la pédagogie ?* ESF éditeur. Paris, 2001, 128 p.
VAN ZANTEN A. et RAYOU P. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Editions Bayard. Paris, 2004, 304 p.
VASQUEZ A. et OURY F. *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Editions Maspéro. Paris, 1971, 798 p.

III.

Jacques Alési, « Bon élève », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 13-14.
Jacques Alési, « Tutoiement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 67.
Jacques Alési, « Discipline et personne humaine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 11-16.
Jacques Alesi, « Amour », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 20.
Jacques André, « Un sujet tabou », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, pp. 8-9.
Jacques André, « Questions à Jean Le Boulch », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988, pp. 19 Ŕ20.
Jacques André, « Trois décades : trois images du « prof de gym » », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 262, *E.P.S. une nouvelle donne*, mars 1988, pp. 20 Ŕ21.
Jean-Pierre Andureau, « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, pp. 17-29.
Maurice Audebert, « Trois images du maître », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 12-13.
Pierre Audiat, « Jouets scientifiques », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, *L'éducation physique*, mars 1951, p. 325.
Jean-Marie Auzias, « Il n'y a pas d'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 11-12.
Guy Avanzini, « La relation entre le maître et les élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 30-31.
Nicole B., « Le conditionnement de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, p. 12.
Gaston Bachelard, « Philosophie et pédagogie au XXe siècle », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 28-31
Alain Badiou, « L'emblème démocratique », in *Démocratie, dans quel état ?* La Fabrique éditions. Paris, 2009, 160 p., pp. 15-25.
M. Bador, « Chez les éclaireurs de France » , in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 10-11.
Guy Baillet, « L'école de la vie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 7-11.
Paul Baudichon, « Self-service au lycée », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 67.
Roger Bazin, « Textes fondamentaux sur le chef d'établissement et l'administration collégiale », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 7-12.

Robert Bazin, « Quelques remarques en guise de conclusion », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 36-42.
Jean Beauté, « Un sujet tabou : le chahut », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 21, *Réforme et pratique de l'enseignement*, juin 1961, pp. 38-39.
Jean Beauté, « Autorité et connaissance de soi », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 20-21.
Jacky Beillerot, « Les ZEP, dispositifs d'exception ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 309, *Les ZEP années 90*, décembre 1992, p. 12.
Henri Bénac ,« Un art difficile et concerté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 45-51.
Jean-Louis Bergeret, « ils font de la politique… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973, pp. 3-4
J. Bertherat, « L'équilibre mental de l'étudiant », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 22-23.
Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, « Philosophie politique de l'éducation », in VAN ZANTEN A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 2008, 714 p., pp. 530-534.
Francis Blondel et Robert Humm, « Pour une authentique promotion », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 92-93.
Christian Bonrepaux, « A comme autorité », in *Le Monde de l'éducation*, n°319, *De A à Z les clefs pour participer aux débats*, novembre 2003, pp. 31-32.
Yvette Bouisseren, « L'éducation de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 61-62.
Roger Brassart, « Quelques remarques pour mieux poser les problèmes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 26-28.
Andrée Brossé, « Le problème », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 27-28.
Christophe Brunold, « L'éducation. Problèmes et perspectives », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1951, pp. 103-104.
Wendy Brown, « Nous sommes tous démocrates à présent », », in *Démocratie, dans quel état ?* La Fabrique éditions. Paris, 2009, 160 p., pp. 59-75.
Suzanne Brunet, « Service d'autrui », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 41.
Mme Brunet, « Apprentissage et réapprentissage en Sixième », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 42-49.
Pierre-Philippe Bugnard, « Mai 68 et l'école : « liquidons l'héritage » », in *Les Cahiers pédagogiques*, numéro Hors-Série, *Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, mars 2008, pp. 179-184.
Pierre-Philippe Bugnard, « Les tournants de siècles de l'histoire enseignée, jalons d'une tension perpétuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 471, *Apprendre l'histoire*, mars 2009, pp. 26-28.
M. Bulio, Gérard Weil, Georges Bouchard, « Les étudiants devant le stage en usine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 23-25.
Jacques-Ferdinand Cahan, « Des cours d'éducation sexuelle ? Non, autre chose », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 8-9.
Florence Castincaud, « Les enjeux de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 426, *L'autorité,* septembre-octobre 2004, p. 8.
Jean Chambolle, « Pédagogie active et dialogue maître-élèves », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 58-61.
Pierre Chambre, « Sur l'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, mai 1964, pp. 48-53.
Marguerite Chardon, « Les différents plan de l'éducation sexuelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966, pp. 2-3.
Marguerite Chardon, « L'échec scolaire et ses causes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965, pp. 11-13.
François Châtelain, « Les principes de l'éducation nouvelle », in *L'école nouvelle française*, octobre 1951.
François Châtelain, « La discipline dans l'éducation nouvelle », in *L'école nouvelle française*.
P. Chavanne, « Dans le cadre de la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 40-41
Jean Chazal, « Jeunesse et délinquance », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 44-46.

Jean-Pierre Chevènement, « Une nouvelle frontière à l'horizon de l'an 2000… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, pp. 6-7.
Louis-Claude Cleyet, « Réflexions sur le sens de l'enseignement en 1963 », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 45, *Culture et lycée*, novembre 1963, pp. 5-8.
M. Cossé, M. Deixonne, « Vœux et réalisations des étudiants », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 18-22.
Yves Cosson, « Costume », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 24.
Yves Cosson, « Tableau noir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 61-62.
Yves Cosson, « W.C. », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 68.
Bernard Courcoul, « Nécessité d'une pédagogie nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966, pp. 5-7.
Paul Cozigon, « Le changement dans la continuité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 206, *Le corps enseignant*, octobre 1982,pp. 10-11
Marie-Antoinette Cunnac, « Problèmes de la jeunesse au Danemark », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 103-105.
François Dagognet, « Présence des filles et esprit réaliste », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 57-58.
Lucien David, « La jeunesse en face de la danse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 95-97.
Cécile Delannoy, « La relation noteur-noté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 36-38.
Cécile Delannoy, « Vers une nouvelle relation enseignant-enseigné-savoir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, p. 79.
Jean Delannoy, « De viris illustribus orbis nostrae », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 91-93.
Jean Delannoy, « Aération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 7.
Jean Delannoy, « Bachotage », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 11-12, p. 12.
Jean Delannoy, « Démocratie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 25.
Jean Delannoy, « Distribution des prix », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 26.
Jean Delannoy, « Le plus difficile commence », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 31.
Raymond Delin, « Grammaire et coordination », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, pp. 68-70.
Marc Derycke et Michel Peroni, « Les mille sentiers du *Maître ignorant* », in *Figures du* Maître ignorant *: savoir & émancipation.* Publications de l'Université de Saint-Etienne. Saint-Etienne, 2010, 432 p., pp. 7-39.
François Désormonts, « Les Teddy-Boys tels que je les ai vus », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 101.
André De Peretti, « Carl Rogers et la non-directivité », in *L'information psychologique*, n°48, 4ème trimestre 1972.
Bernard Dort, « Les jeunes comme lecteurs, sujets, auteurs d'œuvres littéraires », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 84-88
Jacques Drouet, « Qu'allez-vous faire ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 27.
Jacques Drouet, « La ruine du temple », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 84-88.
Anne-Marie Drouin-Hans, « Philosophie de l'éducation », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 526-530.
Michel Fabre, « L'école peut-elle former l'esprit ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, pp. 7-15.
Michel Fabre, « Entre Intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation », in DROUIN-HANS A-M. (Sous la direction de) *Relativisme et éducation.* Editions L'Harmattan. Paris, 2008, 258 p., pp. 191-206.

Michel Faligand, « Expériences d'autogestion à l'école primaire », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 49-52.
Marcel Faure, « Témoignage d'un responsable français dans une organisation internationale de jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 98-99.
Francis Favre, « Les jeunes et les loisirs », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 72-73.
Roger Favry, « La relation maître-élève et l'expression libre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 50-57.
André Fayet, « Au cours moyen deuxième année : une classe transformée », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 47-48.
Lucien Febvre, « L'œuvre de la commission Langevin », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *Le travail dirigé*, octobre 1950, pp. 52-55.
Guy Féray, « La démocratie éducative », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 21-24.
Gilles Ferry, « Dépendance et réciprocité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, p. 11.
Gilles Ferry, « La relation enseignant-enseigné », , in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 15-19.
Gilles Ferry, « Les communications dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 39-41.
Mac Flandrin, « Pour faire de la recherche scientifique en France… », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré*, n° 7, *Le français langue étrangère*, mai 1957, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Les élites locales », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Quitte ou double », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 5, *L'enseignement du français*, mars 1958, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Le meilleur des mondes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 7, *Tourisme et enseignement*, juin 1958, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Les âmes mortes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 9, *L'enseignement de la physique I*, octobre 1958, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Travail de vacances », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Voici le temps des assassins… », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Numerus clausus… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 32, *L'équilibre des études*, janvier 1962, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « A propos de « l'explosion scolaire »… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 33, *Le cycle d'observation*, mars 1962, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Architecture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 37, *La coordination des disciplines*, octobre 1962, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « Le meilleur des mondes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du « Manifeste pour l'éducation nationale »*, septembre 1963, quatrième de couverture.
Marc Flandrin, « En feuilletant les Cahiers pédagogiques », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 61, *Le niveau scolaire*, mai 1966, quatrième de couverture.
Raymond Fonvieille, « La pédagogie institutionnelle autogestionnaire » (Texte écrit en 1966, resté inédit), in *Les Cahiers Pédagogiques*, n ° 234, *L'acteur et l'institution*, mai 1985.
Robert Fréminé, « Interrogation et situation », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 62, *De l'interrogation au dialogue*, septembre 1966, pp. 65-66.
Fernand Gaillard, « Prélude à notre enquête », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3, *L'enseignement en Allemagne*, novembre 1956, pp. 44-45.
Eugène Gainié, « Mission ou démission de l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 23-26.
Roger Gal, « Le sens de l'histoire », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 24-26.
Roger Gal, « Orientation et sélection », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 43-49.
Roger Gal, « Ce que devrait être l'éducation du citoyen », In *Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 9-11.
Jacques George, « 45-81-86… L'Histoire bégaie-t-elle ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 241, *81-86 : Qu'est ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, pp. 9-11.

Alain Gilles, « Le pouvoir de/à/dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, pp. 13-16.
Michel Glatigny, « Doit-on s'en tenir au vocabulaire d'hier ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 19, *L'enseignement du français*, mars 1960, pp. 33-37.
Michel Glatigny, « Responsable de classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 55-56, p. 55.
Michel Glatigny, « Deux questions sur l'antisémitisme », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 40, *Le professeur, les jeunes, l'enseignement*, février 1963, pp. 33-35.
François Goblot, « Programme pour nos sections », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, pp. 168-169
François Goblot, « Education », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 38, *Langues vivantes et relations internationales*, novembre 1962, deuxième de couverture.
François Goblot, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 10-11.
François Goblot, « A propos des expériences d'autogestion scolaire », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 45-47.
Germaine Gros, « Examen de conscience », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 6, *L'enseignement de la philosophie*, mai 1953, pp. 473-475.
Germaine Gros, « Les élèves de philosophie d'un lycée de jeunes filles », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 72.
Alfred Grosser, « La fuite devant le présent », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 52, *Problèmes de l'enseignement d'aujourd'hui*, février 1965, pp. 34-35.
Jean Guéhenno, « Le désaccord de l'école et de la vie », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 1, *L'enseignement du français II*, septembre 1954, pp. 5-11.
Eliane Guerrier, « La démocratie au cours d'instruction civique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 74-75.
Gérard Guillot, « Autorité, respect et tolérance », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 83-101.
Daniel Hameline, « Pédagogues et pédagogie », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 521-525.
Jean Hassenforder, « Perspectives pour l'innovation », in *Les Cahiers pédagogiques*, n ° 217, *La recherche et l'action pédagogique*, octobre 1983.
Georges Hervé, « L'école, foyer socio-culturel », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, mai 1964, pp. 12-14.
Georges Hourdin, « Situation des jeunes français », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 110-111.
Jean Houssaye « L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée », in *Penser l'Education*, n° 13, juin 2003, pp 5-17.
Jean Houssaye, « De la naissance des philosophes de l'éducation en France », in *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives.* Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen. Caen, 2009, 196 p., pp. 165-178.
René Hubert, « Education et tradition », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 26-28
Robert Humm, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 190, *Parler son pays à l'école*, janvier 1981, quatrième de couverture.
Robert Humm, « D'une société de punition à une société de coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 22.
Françoise Hurstel, « Mai 68, le *Paterfamilias* est mort… que vivent les pères ! Les fonctions du père, avant, pendant et après Mai 68 », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 41, n° 3, 2008, pp. 95-109.
André Isambert, « Une « Ecole des parents » », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 2, novembre 1950, pp. 130-131.
M. Isambert, « L'enquête de l'Ecole des Parents en 1957-58 », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 52-53.
Jean Fourastié, « L'évolution économique contemporaine et la formation des jeunes générations », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 10-18
François Jacquet-Francillon, « Culture scolaire », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 98-102.
François Jacquet-Francillon, « L'histoire de l'éducation et de l'enseignement dans et hors les sciences de l'éducation », in *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives.* Actes du colloque de Caen. Presses Universitaires de Caen. Caen, 2009, 196 p., pp. 129-139.

Bernard Jolibert, « L'autorité et ce qu'elle n'est pas », in *L'école et l'autorité*. Editions L'Harmattan. Paris, 2003, 170 p., pp. 25-46.
Henri Joubrel, « Crise de la jeunesse et jeunesse délinquante », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 46-47.
Jean Jousselin, « Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 32-36.
Pierre Kéruhel, « Education de la liberté », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 39.
Yves Klein, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981, p. 22.
Paul Labal, « L'éducation civique discipline majeure », in *Les Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, *Responsabilités de l'école*, janvier 1964, pp. 41-46.
M. Laborde, « Les jeunes au service des colonies de vacances », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 7-9.
Firmin Laffont, « Le principe coopératif », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, p. 24.
Jean Lagarrigue, « Action directe et action indirecte », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 29-30.
Jean-William Lapierre, « Qu'est-ce que le civisme ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 4-6.
Jean Le Gal, « Qu'est-ce qu'une classe autogérée ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 45-50.
Claude Lelièvre, « Culture commune », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation.* PUF. Paris, 2008, 714 p., pp. 93-96.
Michel Le Louarn, « Divers aspects de la jeunesse britannique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 99-101.
Geneviève Legrand, « Ecouter battre le cœur du monde », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 88-95.
René Lemasurier, « Quelques pas vers l'autodiscipline », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 68-76.
Mme Lescure, « Rien n'est incontestable », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 59.
Franck Linol, « La stratégie de l'ordre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983, pp. 13-14
Amédée Llères, « Pas de démocratie sans éducation », n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, in *Les Cahiers pédagogiques*, pp. 24-25.
Michel Lobrot, « Les relations éducatives dans la classe », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 25-33.
Françoise Looten, « Pour une culture de la coopération et de la curiosité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 7-8.
Marie-Louise Lopez Pino, « Pour une prise de conscience du problème actuel de la discipline », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 5-10, p. 8.
René Lourau, « Une expérience de pédagogie institutionnelle », n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965, pp. 53-59.
Louis Marguin, « Sur la priorité du texte dans les études littéraires et sur l'autorité pédagogique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959, pp. 16-21.
Madeleine Martinie, « Un début dans l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961, pp 42-45.
André Massat, « Le cadre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.
Claude Masset, « Erudition et culture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 36 Ŕ 39.
G. Mauclair, « Les fêtes rurales », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, p. 97.
Pierre Merle, « Démocratisation de l'enseignement », in VAN ZANTEN A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 2008, 714 p., pp. 115-120.
Michel Miot, « L'éducation au service de la nation », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 17-19.
René Misslin, « Le jour où je verrai un bâtiment rond… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971, p. 9.

Gustave Monod, « Humanités nouvelles », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 5, *Le baccalauréat et l'enseignement du second degré*, mars 1952, pp. 378-381.
Marcel Morand, « La jeunesse américaine », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 102-103.
Charles Morazé, « Humanisme nouveau, éducation nouvelle », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 19-22
Edgar Morin, « Le cinéma, la jeunesse et le romanesque », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 89-90.
Maurice Nadeau, « Les jeunes et la littérature », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 82-84.
Jacques Nathan, « Le professeur et les rapports humains », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 22-26
René Nodot, « Le repli de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 78-80.
René Nodot, « Auto-discipline dans un collège d'enseignement technique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 59-66.
Hélène Peltier, « Crise de la jeunesse en U.R.S.S. ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 106-110.
Jean Pérucaud, « La dilution de l'autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 215, *Intelligence, Inégalités, ou « ils échouent parce qu'ils sont bêtes »*, juin 1983, p. 24.
Marianne Peyre, « Jeunesse d'autrefois et d'aujourd'hui », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 48-50.
Philippe Pinchemel, « La géographie et l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958, pp. 18 Ŕ22.
Michel Plee, « Pour une pédagogie des relations », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 41-44.
Roger Pol-Simon, « Pourquoi nous luttons », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1949, pp. 167-168.
Louis Porcher, « L'enseignant, l'enseigné et les moyens de communication de masse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 82-84.
Martial Pradalié, « Autorité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 10.
Martial Pradalié, « Censeur », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique,* novembre 1962, pp. 17-18.
Martial Pradalié, « Dortoir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 26-27.
Martial Pradalié, « Sanctions », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 57.
Martial Pradalié, « Maîtres d'internat et d'externat », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, pp. 44-45.
Eirick Prairat, « Autorité », in VAN ZANTEN A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, 714 p., pp. 32-36.
Eirick Prairat « Autorité et respect en éducation », In *Le Portique*, Numéro 11, 2003, Le respect. Url : http:// leportique.revues.org/document 562/html.
Eirick Prairat, « L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 49-61.
A. Praud, « Enfants terribles ou parents terribles ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 55-57.
Pierre Prégniard, « L'influence du milieu social sur la mentalité de nos élèves », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 68-71.
Bernard Plongeron, « Cent ans d'Alliance des maisons d'éducation chrétienne (1871-1971) », in *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, n° 161, juillet-décembre 1972, pp. 291-330.
Claude Pujade-Renaut C.) *Absence et présence du corps à l'école.* In *Les Cahiers pédagogiques*, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976, pp. 6-8.
Eugène Quet, « Aux auberges de la jeunesse », », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 12-14.
Claude Quin, « Pourquoi il faut faire la réforme de l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, décembre 1953, pp. 186-190.
Jacques Rancière, « Les démocraties contre la démocratie », in *Démocratie, dans quel état ?* La Fabrique éditions. Paris, 2009, 160 p.

Philippe Raynaud, « L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif », in *Pouvoirs*, n° 30, *L'école*, 1984, pp. 47-57.
Roland Reichenbach, « Domination masquée Ŕ soumission douce : remarques sur les formes subtiles de l'autorité pédagogique », in *Le Télémaque*, n° 35, *Education et autorité*, mai 2009, pp. 87-96.
Myriam Revault d'Allonnes, « L'autorité des modernes », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 42, n° 3, 2009, pp. 71-88.
Xavier Riondet, « Les Cahiers pédagogiques », in *Dissidences*, n°4, avril 2008, pp. 51-64.
Edmond Rivet, « Une génération secrète, mystérieuse… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 54-55.
André D. Robert, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », in *Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle*, vol. 41, n° 3, 2008, pp. 27-43.
Maurice Robert, « Internat et coopération », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 43-45.
Maurice Robert, « Classement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 19.
Maurice Robert, « Intelligence », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 38.
Claire Roby, « L'attention au monde », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *L'attention*, septembre 1955, pp. 13-14.
Claire Roby, « Le passé, l'éducation et l'avenir », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 21, *L'enseignement des mathématiques*, mai 1960, p. 88.
Jacqueline Rome, « Ce qu'il faut à la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 76-77.
Pedro Rossello, « La crise de croissance de l'enseignement du second degré », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 7-9.
Robert Saint-Amans, « Tableau d'honneur », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 61.
Mlle Saint-André, « Une enquête sur le scooter », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 73-74.
Alfred Sauvy, « L'accueil aux jeunes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 28-32.
Alain Savary, « Un ministre ne peut pas transformer les mentalités par décret… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°241, *81-86 : qu'est-ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986, p. 8.
Françoise Séligmann, « Le centre d'éducation politique de la ligue des droits de l'homme à Paris », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 15-17.
Pierre-Henri Simon, « Crise de la conscience civique », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, pp. 6-8.
Docteur Sivadon, « Le passage à l'état adulte dans la civilisation moderne », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 40-43.
Jeanne Strawzynski, « L'enseignement est une amitié », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 6-7.
Jeanne Strawzynski-Magne, « La discipline et l'ensemble du problème éducatif », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 30-31.
Henri Tavoillot et M. Hurbin, « Une amicale de parents d'élèves », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 6, mars 1952, pp. 452-453.
Henri Tavoillot, « Caractérologie », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 16.
Henri Tavoillot, « Délinquance juvénile », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire portatif de pédagogie pratique*, décembre 1962, p. 25.
Henri Tavoillot, « Sexualité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, novembre 1962, p. 57.
Henri Tavoillot, « La réforme sera morale ou elle ne sera pas », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, pp. 30-31.
Henri Tavoillot, « La leçon de Carl Rogers », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969, pp. 80-82.
Georges Teindas, « Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 58-68.
Albert Tortrat, « Pour une conception plus large de la culture », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 43, *Courrier du manifeste*, septembre 1963, p. 8.

M. Trichaud, « Dans les maisons de jeunes », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 14-15.
Gilbert Walusinski, « Continuez… », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, p. 31.
Gilbert Walusinski, « Fièvre passagère ou mal profond ? », quatrième de couverture.
Gilbert Walusinski, « Il n'est point de malheurs dont je ne sois coupable ! », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973, quatrième de couverture.
Alfred Weiler, « L'humaniste du temps présent », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, n° 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950, pp. 23-24.
M. X., « Crise et santé de la jeunesse », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 3, *Crise de la jeunesse ?*, décembre 1957, pp. 4-7.

« Le sens de notre action », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n°1, septembre 1952, *Le second cycle*, pp. 3-4.
« Des classes nouvelles aux classes pilotes », in *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, n° 3, décembre 1953, pp. 129-130.
« Le comportement de l'élève à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 38.
« La discipline au lycée pilote de Marseilleveyre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964, pp. 67-73.
« La répression dans l'enseignement », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, pp. 1-2.
« Un état d'esprit à réformer », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 16-18.
« Le dialogue », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968, pp. 21-24.
« Autour de l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977, pp. 3-4.
Dossier « La démocratie à l'école », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 84, *1968-69 : essai de bilan*, octobre 1969, pp. 31-34.

IV.

Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 1, décembre 1945.
Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 7, mai 1946.
Le Monde de l'éducation, n°314, *Communautarisme. Menace sur l'école*, mai 2003
Le Monde de l'éducation, n°315, *A l'école des talents*, juin 2003.
Le Monde de l'éducation, n°317, *De l'enfant roi à l'élève client*, septembre 2003.
Le Monde de l'éducation, n°319, *De A à Z les clefs pour participer aux débats*, novembre 2003.
Le Monde de l'éducation, n° 318, *Il est permis d'interdire*, septembre 2004.
Le mouvement éducatif en France 1973/1975. INRP. Paris, 1975, 72 p.
Le Télémaque, n° 35, *Education et autorité*, 2009.
Les Cahiers pédagogiques, n° 1, *L'interrogation,* octobre 1957.
Les Cahiers pédagogiques, n° 2, *Pour l'enseignement du second degré,* novembre 1957.
Les Cahiers pédagogiques, n° 3, *Crise de la Jeunesse*, décembre 1957.
Les Cahiers pédagogiques, n° 4, *L'enseignement de la géographie*, février 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 5, *L'enseignement du français*, mars 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 6, *Honneur à l'ingéniosité pédagogique*, avril 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 7, *Tourisme et enseignement*, juin 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 8, *La classe de quatrième*, septembre 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 9, *L'enseignement de la physique I*, octobre 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 10, *L'enseignement et le monde contemporain*, novembre 1958.
Les Cahiers pédagogiques, n° 11, *L'enseignement de la physique II*, janvier 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 13, *L'éducation physique*, avril 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 14, *Enseignement et poésie*, juin 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 15, *Formation littéraire des scientifiques*, octobre 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 16, *Enseignement technique et enseignement du second degré*, novembre 1959.
Les Cahiers pédagogiques, n° 17, *Les classes terminales*, janvier 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 18, *La presse et l'enseignement*, février 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 19, *L'enseignement du français I*, mars 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 20, *L'enseignement du français II*, mars 1960.

Les Cahiers pédagogiques, n° 21, *L'enseignement des mathématiques*, mai 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 22, *Les manuels*, septembre 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 23, *Initiation aux civilisations étrangères: l'orient*, octobre 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 24, *L'élève du second degré et la profession: nos années d'apprentissage*, novembre 1960.
Les Cahiers pédagogiques, n° 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, janvier 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 26, *Culture cinématographique et enseignement*, mars 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 27, *L'enseignement des sciences naturelles*, avril 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 28, *Réforme et pratique de l'enseignement*, juin 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 29, *L'enseignement du latin*, octobre 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 30, *Autour des méthodes actives*, novembre 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 31, *La classe de Première*, décembre 1961.
Les Cahiers pédagogiques, n° 32, *L'équilibre des études*, janvier 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 33, *Le cycle d'observation*, mars 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 34, *Sur l'enseignement du français: Rédaction en 6e, 5e*, avril 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 35, *Les civilisations du monde contemporain*, juin 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 36, *La lecture*, septembre 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 37, *La coordination des disciplines Pour l'éducation artistique*, octobre 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 38, *Langues vivantes. Apprentissage de la lecture*, novembre 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 39, *Petit dictionnaire de pédagogie pratique*, décembre 1962.
Les Cahiers pédagogiques, n° 40, *Le professeur, les jeunes, l'enseignement*, février 1963.
Les Cahiers pédagogiques, n° 41, *La classe de Troisième*, mars 1963.
Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial, *Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963.
Les Cahiers pédagogiques, n° 42, *L'administration des établissements*, mai 1963.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 43, *Courrier du manifeste pour l'Education Nationale*, septembre 1963.
Les Cahiers pédagogiques, n° 44, *L'orthographe*, octobre 1963.
Les Cahiers pédagogiques, n° 45, *Culture et lycée Ŕ Second courrier du manifeste pour l'Education nationale*, octobre 1964.
Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial, *Responsabilités actuelles de l'école*, janvier 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 46, *La discipline et l'éducation*, février 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 47, *L'enseignement des langues vivantes*, avril 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 48, *Un jour, peut-être, le dégel ?*, mai 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 49, *Enseignement et civilisation en Afrique noire*, septembre 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 50, *Le travail dirigé*, octobre 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 51, *Théâtre et enseignement*, décembre 1964.
Les Cahiers pédagogiques, n° 52, *Problèmes de l'enseignement aujourd'hui*, février 1965.
Les Cahiers pédagogiques, n° 53, *L'échec scolaire*, mars 1965.
Les Cahiers pédagogiques, n° 54, *L'enseignement du français*, mai 1965.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 56, *La réforme toujours à faire*, novembre 1965.
Les Cahiers pédagogiques, n° 57, *L'orientation Ŕ L'école soviétique*, septembre 1965.
Les Cahiers pédagogiques, n° 58, *L'enseignement du latin*, janvier 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 59, *L'éducation sexuelle*, février 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 60, *L'éducation moderne*, avril 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 61, *Le niveau scolaire*, mai 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 62, *De l'interrogation au dialogue*, septembre 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 63, *Aspects de la réforme à faire*, octobre 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 64, *Périscolaire ou enseignement de l'avenir ?*, novembre 1966.
Les Cahiers pédagogiques, n° 65, *L'enseignement de l'histoire*, janvier 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 66, *L'enseignement de l'histoire II Ŕ Les méthodes,* février 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 67, *Contenu des études littéraires*, mars 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 68, *Les classes de transition*, mai 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 69, *La télévision, fait social*, septembre 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 70, *Le théâtre*, octobre 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 71, *L'enseignement en langue française au Maghreb*, novembre 1967.
Les Cahiers pédagogiques, n° 72, *L'art n'est pas un luxe*, janvier 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 73, *L'enseignement à temps partiel*, février 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 74, *L'enseignement de la physique et de la chimie*, mars 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 75, *Les collèges d'enseignement général*, mai 1968.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968.

Les Cahiers pédagogiques, n° 77, *Parler, écrire*, octobre 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 78, *Les classes nouvelles*, novembre 1968.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 79, *Propositions*, décembre 1968.
Les Cahiers pédagogiques, n° 80, *La radio-télévision scolaire*, février 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 82, *L'inspection*, mai 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 83, *Notes et contrôles*, septembre 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 84, *1968 Ŕ 1969 : essai de bilan*, octobre 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 85, *1968 - 1969 (suite): témoignage d'un proviseur*, novembre 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 86, *Nouvelles critiques et enseignement littéraire*, décembre 1969.
Les Cahiers pédagogiques, n° 87, *Rénovation ou programmes*, janvier 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 88, *Et la musique?*, février 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 89, *Enseigner la littérature?*, mars 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 90, *Moyens techniques et pédagogie : le circuit fermé de télévision*, avril 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 91, *La protection de la nature*, mai 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 92, *Examen des examens*, septembre 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 93, *Laïcité*, octobre 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 94, *Le théâtre*, novembre 1970.
Les Cahiers pédagogiques, n° 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970-janvier 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 97, *Biologie Géologie*, février 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 98, *Une expérience d'auto-formation des maîtres*, mars 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 99, *Nos élèves et la poésie*, mai/juin 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 100, *Antibabel*, octobre 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 101, *Poésie et enseignement*, décembre 1971.
Les Cahiers pédagogiques, n° 102, *Les handicaps socio-culturels*, janvier 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 103, *Le travail par groupes autonomes*, février 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 104, *La technologie*, mars/avril 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 105, *Lire*, mai 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 106, *Quelle éducation*, juin 1972.
Les Cahiers pédagogiques, numéro hors série, *L'affaire des cahiers*, septembre 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 107, *Enseigner en Sixième*, octobre 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 108, *La formation des maîtres*, novembre 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 109, *A propos d'Illich*, novembre 1972.
Les Cahiers pédagogiques, n° 110, *L'école en proie à la mathématique*, janvier 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 111, *La presse à l'école*, février 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 112, *Remèdes*, mars 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 113, *L'administration, moteur ou frein ?*, avril 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 114, *Ouvrir l'école*, mai 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 115, *Tour d'horizon*, juin 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 116, *L'audiovisuel Ŕ Les 10%*, septembre 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 117, *Sélection, Orientation en 6ème Ŕ 5ème*, octobre 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 118, *La vie des profs*, novembre 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 119, *Un animateur dans la classe*, décembre 1973.
Les Cahiers pédagogiques, n° 120, *La classe de Seconde*, janvier 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 121, *Formation continue des adultes, enquête sur les 10 %,* février 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 122, *Apprendre = Dépendre ?*, mars 1974.
Les Cahiers Pédagogiques, n° 123, *Communauté, communauté éducative*, avril 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 124, *Pailleron Ŕ Nice, Sarcelles, Canteleu… Pourquoi des écoles brûlent-elles ?*, mai 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 125, *Les groupes de niveaux*, juin 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 126, *Ecrire des romans en classe*, septembre 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 127, *L'éducation sexuelle à l'école*, octobre 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 128, *A orienter vers le technique*, novembre 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 129, *C'est la faute au primaire*, décembre 1974.
Les Cahiers pédagogiques, n° 130-131, *La créativité*, janvier/février 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 132, *Manuel : danger !*,mars 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 133, *Recherche pédagogique*, avril 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 134, *Participer à la formation des adultes*, mai 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 135, *Ouvrir l'école sur les réalités du travail*, juin 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 136, *L'enseignement des langues vivantes*, septembre 1975.

Les Cahiers pédagogiques, n° 137, *L'école en Chine*, octobre 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 138, *La publicité*, novembre 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 139, *La formation des maîtres*, décembre 1975.
Les Cahiers pédagogiques, n° 140, *La pédagogie institutionnelle, pédagogie de demain*, janvier 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 141, *Former l'esprit scientifique*, février 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 142, *L'école et le corps*, mars 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 143, *La scolarisation d'enfants d'immigrés,* avril 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 144, *La troisième, et après*, mai 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 145, *L'enseignement agricole,* juin 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 146, *Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information*, septembre 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 147, *Le corps et son langage*, octobre 1976
Les Cahiers pédagogiques, n° 148-149, *Pédagogie par objectifs*, novembre 1976.
Les Cahiers pédagogiques, n° 150, *Science fiction*, janvier 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 151, *Linguistique et enseignement du français*, février 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 152, *Du pouvoir dans la classe*, mars 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 153, *Etre bilingue pour quoi faire ?,* avril 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 154, *Le cinéma,* mai 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 155, *Freinet en question*, juin 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 156, *L'angoisse à l'école,* septembre 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 157, *Pédagogie de soutien*, octobre 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 158, *Orientation et carte scolaire*, novembre 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 159, *Enseigner la philosophie,* décembre 1977.
Les Cahiers pédagogiques, n° 160, *Question à (la) gauche,* janvier 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 161, *Enseigner le français dans le second cycle*, février 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 162, *Savoir noter, noter le savoir*, mars 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 163, *Défense et illustration de l'enseignement artistique*, avril 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 164, *Apprendre sans manuels*, mai 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 165, *Enseigner le français dans le second cycle (2)*, juin 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 166, *Apprendre sans cloisons*, septembre 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 167, *La géographie : carrefour de disciplines*, octobre 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 168, *Evaluation 2 : la mauvaise conscience*, novembre 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 169, *Les enseignements artistiques : le son*, décembre 1978.
Les Cahiers pédagogiques, n° 170, *Vous vous changez, changez de contenus…*, janvier 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 171, *Pédagogie institutionnelle : analyser sa pratique*, février 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 172, *Linguistique : 2. S'exercer*, mars 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 173, *Tout çà c'est le vécu de l'école*, avril 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 174, *Les langues vivantes en question*, mai 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 175, *Outils manuels Outils conceptuels*, juin 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 176, *Inconscient, désirs, pulsions à l'école. Un désir peut en cacher un autre*, septembre 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 177, *Les parents dans l'école*, octobre 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 178/179, *Filles et femmes à l'école*, novembre/décembre 1979.
Les Cahiers pédagogiques, n° 180, *« Prendre » un C.E.S.,* janvier 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 181, *…et la formation continue…,* février 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 182, *La grammaire par l'illustration*, mars 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 183, *Le sport dans l'école*, avril 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 184, *Classe « sauvage »*, mai 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 185, *P.I. (4) : Résister et vivre*, juin 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 186, *Les jeunes et le travail I*, septembre 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 187, *Les jeunes et le travail II*, octobre 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 188, *La physique est entrée au C.E.S.,* novembre 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 189, *…Et notre formation continue, à nous ?*, décembre 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 190, *Parler son pays à l'école*, janvier 1980.
Les Cahiers pédagogiques, n° 191, *Dans nos classes, aujourd'hui, des malentendants, des non-voyants*, février 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 192, *Que lisent nos élèves ?*, mars 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 193, *L'école en danger de morale*, avril 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 194, *Bilan idéologique*, mai 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 195, *Travailler sur ou à des textes*, juin 1981.

Les Cahiers pédagogiques, n° 196, *Le champ des possibles*, septembre 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 197, *Changer le collège*, octobre 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 198, *Et l'informatique*, novembre 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 199, *Quelle histoire ? Pour quelle mémoire ?*, décembre 1981.
Les Cahiers pédagogiques, n° 200, *Jules Ferry : un centenaire pour faire quoi ?*, janvier 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 201, *De l'économie pour tous*, février 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 202, *Repenser le temps scolaire pour quels projets ?*, mars 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 203, *La B.D. : une potion magique ?*, avril 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 204, *Télévision Ŕ Ecole*, mai 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 205, *Action sur le terrain*, juin 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 206, *Le CORPS enseignant*, septembre 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 207/208, *Faire des jeux*, octobre-novembre 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 209, *Il n'y a qu'à demander le L.E.P…*, décembre 1982.
Les Cahiers pédagogiques, n° 210, *A vos maths, prêts ?…*, janvier 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 211, *La discipline à l'école*, février 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 212/213*, Pluraliste ? Privé ?, décentralisé ?…*, mars/avril 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 214, *Enseigner la biologie*, mai 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 215, *Intelligence, inégalités, échec*, juin 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 216, *L'école et le fric*, septembre 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n ° 217, *La recherche et l'action pédagogique*, octobre 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 218/219, *Ils apprennent …nous enseignons*, novembre/décembre 1983.
Les Cahiers pédagogiques, n° 220, *Faites des projets !*, janvier 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 221, *Itinéraires de la P.I.*, février 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 222, *A l'étranger aussi, l'école*, mars 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 223/224, *De l'école au collège : la transition C.M.2/sixième*, avril/mai 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 225, *Elles vivent les Z.E.P.*, juin 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 226, *Quel(s) français à l'école ?,* septembre 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 227, *Qui sont les agents ?*, octobre 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 228, *Langues vivantes… pour une pédagogie de l'autonomie*, novembre 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 229, *Attention ! Tiers-mondes*, décembre 1984.
Les Cahiers pédagogiques, n° 230/231, *Pedagogia dell'Arte*, janvier/février 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 232, *L'école métisse*, mars 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 233, *Le dessein technologique*, avril 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n ° 234, *L'acteur et l'institution*, mai 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 235, *Didact-doc*, juin 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 236, *Fichtre ! Encore des fiches !*, septembre 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 237, *Les parents dans l'école*, octobre 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 238, *Une bonne histoire*, novembre 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 239, *Pédagogie différenciée I*, décembre 1985.
Les Cahiers pédagogiques, n° 240, *Le cinéma à l'école*, janvier 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 241, *81-86 : Qu'est ce qui a changé dans l'école ?*, février 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 242-243, *L'informatiques à l'école*, mars/avril 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 244-245, *Pédagogie différenciée 2,* mai/juin 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 246, *Pédagogie différenciée 3,* septembre 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 247, *Ecole, culture, quartier*, octobre 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 248, *Se former1… « des espaces »*, novembre 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 249, *Les arts plastiques,* décembre 1986.
Les Cahiers pédagogiques, n° 250, *Ecole et entreprise : le flirt ?*, janvier 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 251, *Se former 2… « des outils pour… »*, février 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 252, *Drogues et toxicomanies,* mars 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 253, *Du collège au lycée... réussir la transition*, avril 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 254-255, *La lecture,* mai/juin 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 256, *L'évaluation*, septembre 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 257, *Ecrire pour être lu,* octobre 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 258, *La musique et les adolescents,* novembre 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 259, *L'éducation civique c'est l'éducation,* décembre 1987.
Les Cahiers pédagogiques, n° 260, *Quelle pédagogie ?*, janvier 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 261, *La culture scientifique et technique,* février 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 262, *E.P.S., une nouvelle donne*, mars 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 263, *Le travail autonome,* avril 1988.

Les Cahiers pédagogiques, n° 264/265, *Redoublements : Est-ce vraiment utile ?,* mai/juin 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 266, *L'équipe en jeu*, septembre 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 267, *Apprendre à écrire de la maternelle à la terminale*, octobre 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 268, *Communiquer à l'école*, novembre 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 269, *L'école gérée comme une entreprise*, décembre 1988.
Les Cahiers pédagogiques, n° 270, *Philosopher*, janvier 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 271, *Orienter à la voix active,* février 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 272, *Géographie pratique d'aujourd'hui,* mars 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 273, *Thèmes transversaux,* avril 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 274-275, *Europe/Révolution,* mai/juin 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 276, *Handicapés : surmonter la différence,* septembre 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 277, *Différencier la Pédagogie IV*, octobre 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 278, *L'enseignement scientifique*, novembre 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 279, *Groupement d'élèves*, décembre 1989.
Les Cahiers pédagogiques, n° 415, *Existe-t-il une vie scolaire*, juin 2003.
Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 6, mars 1949.
Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré, n° 10, juillet 1949.
Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré, n° 1, octobre 1949.
Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré, n° 3-4, *Pour la réforme de l'enseignement I*, janvier 1950.
Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré, n° 5, *Mathématiques Ŕ Sciences naturelles*, mars 1953.
Les Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second degré, n° 7, *Le français langue étrangère*, mai 1957.
Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle, vol. 41, n° 3, *Mai 68 : quels effets réels dans le champ de l'éducation ?*, 2008.
Les Sciences de l'éducation Ŕ Pour l'Ere nouvelle, vol. 42, n° 3, *L'autorité à l'heure de la démocratie*, 2009.