

META

Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation

Aux sources de l'école démocratique.

Émancipation, Raison et Éducation nouvelle

Dominique Grootaers

- Les étapes historiques de l'institution de l'école démocratique 2
- La mouvance de l'Éducation nouvelle 2
- Première période (phase 1) : une école primaire pour le peuple 4
- Un projet social : forger l'Individu personnel-démocratique 4
- Les idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle
à propos de l'école primaire 5
- Du champ pédagogique au champ politique 6
- Une matrice pédagogique articulant les dimensions politiques,
sociales et pédagogiques du projet de l'école primaire démocratique 7
- Première période (phase 2) : une démocratisation limitée de
l'enseignement secondaire 9
- Les idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle :
de l'élève observateur à l'élève observé... et orienté 9
- Le credo positiviste des promoteurs de l'Éducation nouvelle 10
- Seconde période : l'école secondaire de l'égalité des chances
généralisée 10
- Le Rénové et les emprunts aux méthodes actives
- Du champ pédagogique à celui des valeurs symboliques 12
- Cultiver le mythe d'un âge d'or de l'école démocratique ? 13
- Bibliographie 14

Texte paru initialement dans Grootaers D., Tilman F. (dir.)
La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve,
Bruxelles/Berne, P.I.E.-Peter Lang, 2002, p. 21-43.

Commençons ce retour aux sources de l'école émancipatrice en évoquant, après bien d'autres, l'utopie fondatrice de Condorcet. Dans son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, lu à l'Assemblée nationale française en 1792, Condorcet propose de donner une instruction universelle à tous les individus¹. D'après ce projet, il s'agirait d'un enseignement gratuit mais cependant ne pouvant être obligatoire, car il suppose la liberté de choix de la part d'individus autonomes. L'instruction, selon Condorcet, doit réaliser l'idéal d'émancipation individuelle et sociale. L'accès de chacun au savoir et l'usage généralisé de la Raison favoriseront l'éveil de la conscience qui, à son tour, permettra à l'individu de se libérer de ses servitudes anciennes. Cet individu, doté d'une conscience éclairée, deviendra ainsi un citoyen capable d'exercer son libre-arbitre et prêt à souscrire aux droits et aux devoirs attachés à la démocratie de type républicain.

Les étapes historiques de l'institution de l'école démocratique

Si ce n'est comme source d'inspiration des fondateurs de l'école démocratique, le projet de décret de Condorcet de 1792 n'a reçu aucune suite politique directe. Un siècle plus tard, en France mais aussi en Belgique, les acteurs du champ politique et du champ intellectuel se sont mobilisés pour fonder l'instruction publique et instaurer l'école primaire gratuite et obligatoire. A partir d'alors, le qualificatif de « public » désigne à la fois une école qui s'adresse à tous les enfants et une école qui est prise en charge par l'Etat. C'est à ce moment que le projet de l'école démocratique commence à se concrétiser politiquement.

Nous distinguerons deux périodes dans l'histoire du développement du projet de l'école démocratique. La **première période** se déroule de la fin du 19^e siècle jusqu'à la seconde guerre mondiale. Elle a vu s'instituer le principe de *l'instruction publique*, à partir de la loi van Humbéeck de 1879 (en Belgique), ainsi que *l'école primaire pour tous*, à partir des lois décrétant l'instruction gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans (en Belgique, en 1914) ou 13 ans (en France, en 1882).

Notons que la première période peut elle-même être **subdivisée en deux phases** : une première phase (au tournant des 19^e et 20^e siècles) qui correspond à l'instauration de l'instruction publique, gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans et une seconde phase (recouvrant l'entre-deux-guerres) qui se caractérise, en outre, par l'émergence du principe de *la promotion des meilleurs* (sur base de la loi instaurant le Fonds des Mieux Doués, de 1921). Selon ce principe, les élèves « les mieux doués » d'origine modeste sont encouragés, par l'octroi de bourses, à poursuivre leurs études au-delà de l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, en

fréquentant soit l'école moyenne, soit l'école professionnelle moyenne (l'actuelle filière technique), soit même les humanités.

Voilà la question centrale que nous voudrions traiter ici : comment la mouvance de l'Éducation nouvelle a-t-elle marqué les politiques scolaires belges, durant cette première période ?

Nous identifions ensuite une **seconde période** qui s'étend du milieu du 20^e siècle jusqu'à aujourd'hui. Elle est caractérisée par une nouvelle étape de la démocratisation scolaire : l'institution de *l'école secondaire démocratique*, à partir des lois organisant les trois filières² d'enseignement secondaire (Loi organique de 1953) et établissant les trois réseaux³ d'enseignement (Pacte scolaire de 1958), et, un peu plus tard, celles officialisant la réforme de l'enseignement secondaire rénové (1971).

Cette période nous apparaît en rupture avec la première période sur un certain nombre de points qui seront évoqués à la fin de cet exposé.

La mouvance de l'Éducation nouvelle

Quand nous envisageons l'influence de l'Éducation nouvelle sur la première période de la démocratisation scolaire, nous donnons à l'expression « Éducation nouvelle » un sens relativement précis et étroit. Nous voulons désigner une « mouvance » au sein de laquelle on reconnaît l'influence de certaines personnalités marquantes dans le domaine pédagogique : en particulier, Alexis Sluys et Ovide Decroly qui ont travaillé en Belgique et dont l'influence a dépassé nos frontières. Sluys et Decroly ont expérimenté concrètement des méthodes actives avec des enfants de l'école primaire, tout en formalisant et en théorisant leur pédagogie. Cette mouvance qui s'appuie sur l'œuvre de pédagogues

belges, tout à la fois théoriciens et praticiens, compte aussi en son sein des acteurs de la sphère scientifique et de la sphère politique. Elle passe par un réseau d'échanges informels entre ces acteurs, sur un plan national et international, échanges qui ont également pris appui sur des structures organisées. Citons, par exemple, la *Ligue belge de l'Enseignement*, le Bureau international des Écoles nouvelles, devenu ensuite *Ligue internationale de l'Éducation nouvelle*, différents congrès, des instituts de recherche, des revues⁴.

Ainsi définie, l'expression « Éducation nouvelle » correspond donc à **une forme socio-historique spécifique**, passant par des acteurs qui interagissent et sont situés dans un contexte historique précis. Au-delà de cette forme, l'Éducation nouvelle désigne aussi **la production d'une nouvelle manière de penser la pédagogie**, une manière qui associe une vision positiviste du savoir à une conception philosophique de l'enfant et de la vie sociale.

L'Éducation nouvelle s'appuie sur la conception d'un enfant considéré comme une personnalité à part entière, inscrite dans un milieu de vie concret, et dont les besoins et l'activité propres sont considérés comme le moteur de son apprentissage. En cela, la mouvance de l'Éducation nouvelle reprend à son compte différents principes hérités d'une tradition déjà ancienne et très diversifiée, celle des pédagogies actives que nous n'envisageons pas ici dans leur globalité.

Dans un autre chapitre de ces Actes, M. Crahay, en prolongement de R. Cousinet⁵, identifie trois courants distincts à l'intérieur des pédagogies actives et renvoie donc à une conception plus large de l'Éducation nouvelle que celle que nous délimitons ici. Ainsi, dans les pédagogies actives en général, on peut distinguer un premier courant à caractère *positiviste* selon lequel l'enfant doit être considéré comme un observateur et un expérimentateur par rapport à la réalité concrète. C'est ce principe que l'on retrouve dans l'expression « tâtonnement expérimental » cher à Célestin Freinet.

Un second courant à caractère *romantique ou « vitaliste »* la confiance en la Nature, en l'énergie vitale qui s'incarne dans les potentialités innées de l'enfant. Selon ce principe, l'éducation a comme but d'aider l'enfant à s'épanouir en

s'appuyant sur son dynamisme et ses richesses, de manière spontanée et naturelle. En l'enfant, l'énergie vitale s'exprime de manière quasi-biologique. On retrouve la philosophie de ce courant dans l'expression « méthode naturelle de lecture » utilisée par Freinet.

Le troisième courant est l'héritier du *pragmatisme*, une école philosophique de la fin du 19^e siècle aux États-Unis à laquelle se rattache John Dewey. Celui-ci, à la fois philosophe et pédagogue, fut le premier promoteur de la « pédagogie du projet » et du « learning by doing ». Selon cette conception, l'éducation (comme la philosophie) doit être orientée par le critère de l'efficacité par rapport à la capacité d'adaptation de l'être humain vis-à-vis de son milieu de vie et à sa capacité de transformation concrète de ce milieu. Le lien de parenté avec la « pédagogie fonctionnelle » mise en avant par Edouard Claparède apparaît évident.

Dans cet exposé, nous nous focaliserons sur le premier courant, à caractère positiviste, car c'est ce courant qui est privilégié par la mouvance de l'Éducation nouvelle, en tant que forme socio-historique datée et située comme nous l'avons fait ci-dessus.

En effet, la mouvance de l'Éducation nouvelle, outre la centration sur l'enfant inscrit dans son milieu de vie que partagent toutes les pédagogies actives, se caractérise d'une manière plus spécifique par la recherche de connaissances scientifiques ainsi que par la foi en la Science pour le progrès individuel et social. Rien d'étonnant à cela : les idées positivistes sont en phase avec la période considérée, celle de la l'industrialisation à la charnière entre le 19^e et le 20^e siècle.

Comment la mouvance de l'Éducation nouvelle a-t-elle participé à l'élaboration progressive d'un « paradigme » ou d'une *matrice pédagogique*, c'est-à-dire d'une *manière socialement partagée* de définir les buts et les moyens de l'école démocratique de la première période ? Cette élaboration est inscrite dans la trame de l'histoire. En effet, la nouvelle « matrice » émerge à un moment donné, est reconnue et partagée d'abord par un premier cercle de promoteurs, pour se diffuser ensuite au-delà de ce premier cercle, en particulier dans le champ politique, et pour être adoptée enfin, plus largement, par les enseignants et les autres usagers de l'école⁶.

Ce retour aux sources de l'instruction publique et de l'école démocratique nous semble utile dans la mesure où il permet une mise en perspective des intentions sociales des acteurs d'hier comme de ceux d'aujourd'hui. Certaines idées « progressistes », héritées de ce passé, n'animent pas encore aujourd'hui certains acteurs qui sont en quête de nouvelles transformations ou qui s'opposent aux évolutions actuelles d'une école, toujours définie officiellement comme « démocratique » ? Essayons, dans un premier temps, de préciser les contours et le contenu de la matrice pédagogique de l'école démocratique du début du siècle, en lien avec la mouvance de l'Éducation nouvelle. Voyons, dans un second temps, comment les mesures législatives de la première période, celle de l'école primaire pour tous et de la promotion des meilleurs, en portent la trace. Indiquons enfin, dans un troisième temps, les ruptures introduites à la seconde période, celle de la démocratisation de l'école secondaire.

Première période (phase 1) : une école primaire pour le peuple

En réalité, la fondation de l'instruction publique à la fin du 19^e siècle (lois van Humbeéck de 1879 et 1880) et l'instauration de l'instruction gratuite et obligatoire au début du 20^e siècle (lois de 1914 et 1920), en Belgique, ne se réalisent pas conformément à l'utopie de Condorcet. Rappelons-nous : le projet de ce dernier s'adressait à un individu libre et autonome, éclairé par la Raison et en quête de justice et de progrès social. A la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, l'institutionnalisation de l'école primaire publique se réalise au nom d'un projet de démocratisation de l'instruction qui ne s'adresse pas tant à l'individu qu'à un groupe social : le peuple. Par ailleurs, il existe, en plus et à côté de cette école primaire populaire, un enseignement destiné à une minorité, les humanités, dont le recrutement social se fait dans la petite bourgeoisie et la bourgeoisie et dont les méthodes s'inscrivent nettement dans *le courant pédagogique traditionnel centré sur la transmission et l'appropriation de modèles de pensée préexistants* (la pensée des grands auteurs littéraires, celle des grands savants ou celle des grands philosophes). Notons que l'appropriation de cette pensée suppose non seulement la familiarisation avec un *contenu* mais en outre la maîtrise pro-

gressive de la *forme* servant à son expression : la littérature et ses styles, les langues anciennes, le langage mathématique.

Ajoutons une remarque au sujet de la pédagogie traditionnelle en vigueur dans les humanités de la première période. Comme l'explique M. Crahay dans ce même recueil, il ne faudrait pas assimiler, de manière simpliste et réductrice, le courant de la pédagogie traditionnelle aux méthodes purement directives et passives. La pédagogie traditionnelle implique également l'initiative et l'activité personnelles de l'élève. En effet, elle donne une place à l'appropriation progressive et active de modèles de pensée complexes (contenus et formes), conduisant à forger à la fois l'intelligence et le caractère de la future élite. La pédagogie traditionnelle n'est donc pas non plus purement passéiste : elle est censée préparer les jeunes à affronter les défis qui les attendent dans leur future vie adulte.

Au moment de l'instauration de l'instruction gratuite et obligatoire, les écoles de type « humanités » comprennent en leur sein des classes préparatoires qui donnent un programme spécifique aux enfants en âge d'école primaire. Ces classes sont donc une sorte de variante d'école primaire. C'est pourquoi on peut parler alors d'un enseignement cloisonné, comprenant deux itinéraires parallèles, complètement étanches et distincts selon l'origine sociale de ceux à qui ils s'adressent. Cette situation est non seulement acceptée mais même voulue par les instances politiques de l'époque.

L'instruction obligatoire qui voit le jour au début du 20^e siècle, en Belgique, va de pair avec l'élaboration progressive d'une manière radicalement nouvelle de penser l'école démocratique. Une rupture intervient alors avec les conceptions qui prévalaient jusque là, à savoir la pédagogie traditionnelle à dominante intellectuelle, pour les enfants de l'élite fréquentant les classes préparatoires des humanités, et la pédagogie traditionnelle à dominante moralisatrice, pour les enfants du peuple fréquentant les écoles primaires.

Un projet social : forger l'Individu personnel-démocratique

Avec l'instauration de l'instruction publique et de l'instruction gratuite et obligatoire, l'école primaire du peuple poursuit le projet social de

forger un nouveau type d'individu que certains sociologues désignent par l'expression *Individu personnel-démocratique*⁷. Il s'agit en réalité d'un individu *unique* et à nul autre pareil, certes, mais aussi d'un individu *lié à une entité collective et abstraite*, une Société d'égaux qui s'incarne dans l'Etat démocratique.

Dans le contexte socio-historique de l'industrialisation, la promotion de la figure de l'individu moderne suppose son émancipation de ses attaches traditionnelles, inscrites dans une **conception communautaire** de la vie sociale, passant par des liens concrets entre les personnes et par une **définition statutaire de la position de chacun à l'intérieur de ces liens concrets**⁸ : par exemple, le père et ses fils ou le chef de famille et son épouse, au sein de la famille ; le patron et ses employés ou le maître-compagnon et ses apprentis, au sein de la petite entreprise patrimoniale (artisanat, petit commerce, exploitation agricole, manufacture), etc. Avec l'industrialisation, la nouvelle figure de l'individu se conçoit comme détachée de ses appartenances concrètes, comme autonome et dotée de libre choix, mais aussi comme relevant de **relations régies par l'intermédiaire de contrats, de manière impersonnelle et abstraite** : par exemple, un salarié dans le cadre de l'entreprise industrielle ou un citoyen dans le cadre de l'État-nation.

Cette nouvelle conception du lien entre l'individu et la Société peut être reliée au courant du « **solidarisme** » selon lequel l'individu se définit simultanément comme doté d'une conscience individuelle et autonome *et* comme doté d'une conscience collective, porteuse d'un sentiment d'appartenance à un ensemble abstrait dans lequel chaque partie (l'individu) est solidaire du tout (l'État, la Société, l'Économie), etc.

Encore faut-il que ce nouveau type de personnalité soit produite, forgée, éduquée. Et c'est ici que l'instauration de l'école primaire démocratique pour le peuple et l'élaboration de la nouvelle matrice pédagogique qui l'accompagne sont appelées à jouer un rôle de premier plan.

En effet, à l'école, la première place est donnée à l'écrit ainsi qu'à une organisation du temps et de l'espace découpée et réglementée, de type bureaucratique. A travers des manuels scolaires, des programmes et des règles scolaires, décidées par

les autorités publiques et applicables partout, se révèle le caractère objectif et égalitaire de l'école qui se présente comme la même pour tous. Ainsi, l'école apprend à chaque enfant à appartenir à une société commune à tous. En même temps, à l'école, l'Individu personnel-démocratique apprend aussi à exister par lui-même, à penser de manière autonome et à se détacher de ses allégeances idéologiques particulières, que ce soit l'autorité des prêtres, celle du pater familias ou celle de l'autorité politique du lieu. Et c'est à ce projet social et politique de fabriquer un nouvel Individu personnel-démocratique, qui tout à la fois existe par lui-même et se sent relié et solidaire de la Société et de la Nation, que la mouvance de l'Éducation nouvelle vient apporter des éléments essentiels, en contribuant à définir une nouvelle matrice pédagogique. Plusieurs lois fondatrices de l'instruction publique et de l'instruction primaire gratuite et obligatoire en Belgique, en portent la trace.

Les idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle à propos de l'école primaire

Une personnalité de la mouvance de l'Éducation nouvelle en Belgique comme Alexis Sluys (1849-1939) a joué un rôle moteur dans le projet de l'instruction publique et de l'école primaire gratuite et obligatoire, durant la seconde moitié du 19^e siècle. Il fut le fondateur et le directeur de l'École modèle de Bruxelles et l'un des piliers de la *Ligue belge de l'Enseignement*, à la base de la création de cette école expérimentale. Dans le cadre de ces deux institutions, ce pédagogue a promu et propagé, à la fois sur le plan pratique et sur le plan des idées, des méthodes actives s'appuyant sur l'observation et la modélisation de la réalité par les enfants. Il les qualifia de « méthodes intuitives-actives ». A l'École modèle, il instaura des cours de sciences dès la première classe primaire. Diverses écoles communales bruxelloises, dont l'école normale Charles Buls (sous les auspices de la Ville de Bruxelles), comptaient en leur sein plusieurs membres actifs de la *Ligue belge de l'Enseignement* et reprirent à leur compte les idées pédagogiques nouvelles de Sluys qui eut également l'occasion de les propager à travers les publications et les congrès de la *Ligue*.

Voici, par exemple, comment il présente la méthode intuitive-active dans son ouvrage *Mémoires d'un pédagogue*, paru en 1939.

« Le point de départ était toujours l'intuition sensible : nous montrions aux enfants des objets « in natura » et à leur défaut, des modèles, des estampes ; nous leur faisons observer des phénomènes naturels ou reproduits expérimentalement, non seulement par la vue mais aussi par l'ouïe, le toucher, bref tous les sens selon la nature de la réalité. Ainsi tous nos élèves étaient toujours intellectuellement actifs pendant nos leçons d'intuition [...]. Ils assimilaient directement ce qu'ils avaient observé, expérimenté, découvert. Le savoir purement verbal et livresque était prohibé radicalement [...]. »⁹

La figure belge la plus connue et la plus marquante de la mouvance de l'Éducation nouvelle est sans conteste le médecin Ovide Decroly (1871-1932). Comme pédagogue, Decroly fut actif sur le terrain. Il fut aussi un chercheur et un professeur d'université, contribuant à la naissance de la psychologie du développement de l'enfant et de la pédagogie expérimentale comme nouvelles disciplines scientifiques.

Decroly, lui-même membre du Conseil général de la *Ligue belge de l'Enseignement*, fut en contact avec les idées de Sluys. Il travailla dans le cadre de l'inspection médicale scolaire de la Ville de Bruxelles. A partir de cet ancrage institutionnel, il s'intéressa à l'éducation des enfants « anormaux ». Il fonda alors sa propre école où il développa une expérience pratique de la pédagogie active. Il intégra la méthode intuitive-active à l'intérieur d'un système complet d'enseignement qu'il qualifia d'enseignement « dans la vie et pour la vie ». Ce système, il l'appliqua d'abord aux enfants « anormaux », puis aux enfants « normaux » (pour lesquels il créa une seconde école). Ces méthodes et ces idées se diffusèrent à leur tour au sein des différentes écoles communales bruxelloises, par le biais de la *Ligue belge de l'Enseignement* et, plus largement, au travers du réseau international de l'Éducation nouvelle, réseau qui s'est organisé et structuré en un véritable mouvement, après la première guerre mondiale.

L'œuvre de Decroly se caractérise par un important volet pratique, étroitement associé à une réflexion scientifique. Ainsi, il mit au point des

méthodes (les centres d'intérêt, la méthode globale de lecture, etc.) et conçut des programmes d'enseignement (c'est-à-dire des séquences successives de centres d'intérêts) qu'il appliqua d'abord lui-même dans les écoles qu'il dirigeait et qui inspirèrent ensuite d'autres praticiens. Simultanément, il développa une conception de l'apprentissage, de l'éducation et de l'orientation professionnelle et scolaire, qu'il s'attacha à élaborer sur un plan théorique.

Du champ pédagogique au champ politique

Qu'en est-il alors de l'impact direct, en Belgique, des idées pédagogiques issues de la mouvance de l'Éducation nouvelle sur les textes législatifs et sur les programmes officiels de l'école primaire du peuple, d'abord au moment de l'instauration de l'instruction publique (fin du 19^e siècle), puis de celle de l'instruction gratuite et obligatoire (début du 20^e siècle). Cet impact est visible à trois reprises, au moins.

Tout d'abord, on peut repérer l'influence des idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle au moment de l'instauration du principe de *l'instruction publique*, sous le ministère du libéral Pierre van Humbeéck (1878-1884). Les lois scolaires de van Humbeéck comportent un important volet pédagogique, moins souvent évoqué et nettement moins connu que leur volet idéologique. Le volet idéologique des lois van Humbeéck concerne la lutte scolaire entre catholiques et libéraux, autour de la notion de laïcité et du refus du cours de religion dans le cadre de l'instruction publique. Du point de vue pédagogique, les réformes de van Humbeéck portent clairement la marque des idées de la *Ligue belge de l'Enseignement* et de leurs applications à l'École modèle¹⁰. Ainsi, l'Arrêté ministériel de 1880 établissant les programmes pour l'enseignement primaire communal et l'enseignement normal de l'État, renforce et enrichit les matières à enseigner et, en particulier, les sciences. Les dispositions ministérielles se réfèrent aussi à la méthode intuitive-active comme moyen de rendre l'instruction plus efficace¹¹.

Les idées de l'Éducation nouvelle imprègnent également certaines mesures législatives liées à l'instauration de *l'instruction gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans* (1914) et, en particulier, celles qui concernent la mise sur pied du qua-

trième degré. Le quatrième degré était destiné aux enfants du peuple, âgés de 12 à 14 ans, pour qu'ils y achèvent leur temps d'obligation scolaire. La mise en place effective du quatrième degré n'eut lieu qu'après la première guerre mondiale. C'est sous le ministère du socialiste Jules Destrée (1919-1921) que fut promulgué, par un Arrêté royal daté de 1920, un programme d'essai pour ce quatrième degré.

Il faut resituer ce nouveau programme à l'intérieur d'une polémique dont nous n'avons pas le temps de retracer l'histoire ici¹². Disons simplement que cette polémique opposa deux conceptions contradictoires du quatrième degré. La première était défendue par le ministre catholique P. Poulet (1911-1919) et l'inspecteur L. De Paeuw qui lui était proche. Tous deux concevaient le quatrième degré comme des classes pré-professionnelles où se donnerait déjà une éducation manuelle aux enfants du peuple. L'autre conception était défendue par le ministre J. Destrée qui, conformément aux principes défendus par les socialistes, voulait garder au quatrième degré un caractère d'instruction générale et le débarrasser de toute orientation pré-professionnelle. Selon ces principes, le quatrième degré ne pouvait être autre chose que le parachèvement de l'école primaire du peuple. C'est ainsi qu'à son tour, le programme expérimental de 1920 se réfère explicitement à la méthode intuitive-active mise en avant par les pionniers de l'École modèle, dès 1875, et préconise la méthode des centres d'intérêt développés par O. Decroly, dès le début du 20^e siècle.

Voici, à titre d'exemple, un extrait du programme d'essai pour le quatrième degré primaire de 1920.

« Il est recommandé aux instituteurs et aux institutrices de grouper des matières par la méthode des centres d'intérêt qui s'adapte de manière particulièrement heureuse aux exercices d'observation sur lesquels se basera l'enseignement des quatrièmes degrés. [...]

Sciences naturelles. L'instituteur ayant suscité la curiosité de ses élèves à l'égard du milieu local, il tirera parti des observations faites pour dégager les principes scientifiques inclus et pour faire appliquer ses principes à la compréhension de nouveaux faits observés ou d'applications et à la solution de pro-

blèmes. Outre apprendre à observer attentivement les phénomènes naturels, le but à atteindre sera surtout d'y faire réfléchir les enfants en les exerçant à répéter eux-mêmes les expériences les plus simples, à en varier les conditions [...] et à en interpréter les résultats. »¹³

Une quinzaine d'années plus tard, l'influence des idées pédagogiques de la mouvance de l'Éducation nouvelle est repérable une troisième fois dans le champ des politiques scolaires concernant l'école primaire. L'analyse de contenu du *plan d'études de 1936*, élaboré pour l'enseignement primaire, sous le ministère du libéral François Bovesse (1935-1936), permet de montrer l'étroite parenté entre ce programme « progressiste » et la pédagogie decrolyenne¹⁴.

L'influence des idées pédagogiques des deux personnalités belges appartenant à l'Éducation nouvelle (Sluys et Decroly) sur les acteurs politiques et sur les dispositions législatives prises à l'occasion de la mise en place de l'école primaire pour le peuple ne fait donc aucun doute... Il nous reste à dégager la signification de cette influence par rapport au projet social sous-jacent aux politiques scolaires en question. Souvenons-nous du contexte socio-historique de l'époque. En défendant le projet d'une école primaire gratuite, obligatoire et dégagée de l'influence religieuse, les progressistes de la fin du 19^e siècle (libéraux-radicaux et socialistes) visent l'émancipation du peuple, au sein d'une société de classes dont la légitimité n'est nullement remise en question. Dans ce contexte, comment les emprunts faits à la mouvance de l'Éducation nouvelle par plusieurs textes législatifs contribuent-ils au double projet social de l'intégration des classes populaires à la Société et de l'émergence de la figure de l'Individu personnel-démocratique ?

Une matrice pédagogique articulant les dimensions politiques, sociales et pédagogiques du projet de l'école primaire démocratique

Les idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle apparaissent en cohérence avec les conceptions de philosophie sociale du « solidarisme » dont nous avons déjà parlé ci-dessus. Les idées du « solidarisme » ont été défendues par le fondateur de la sociologie de l'éducation en France, Émile Durkheim. Ces mêmes conceptions imprègnent les mesures législatives de Jules Ferry

lorsqu'il instaura l'école laïque, gratuite et obligatoire, en 1882, en France, tout comme elles influencent les acteurs politiques dont il vient d'être question, ceux-là même qui furent les promoteurs de l'école primaire pour tous, en Belgique.

Selon ces conceptions, dans un contexte caractérisé par la montée de l'individualisme, l'école primaire publique est un élément-clé pour intégrer le peuple dans la société industrielle, le préparer à exercer sa citoyenneté, favoriser la cohésion sociale, sans pour autant que ne soit prônée une quelconque égalité entre les classes sociales.. A cette époque, l'école primaire du peuple n'a pas pour mission de participer à l'élargissement de l'élite. Le savoir (basé sur la Science et la Raison) doit permettre aux enfants d'ouvriers de trouver leur place dans la nouvelle société marquée par la division sociale du travail. Selon le « solidarisme », l'École et l'État ont partie liée pour créer le lien social et compenser la dynamique d'individualisation initiée par le développement industriel. Le lien social exige qu'émerge un sentiment de solidarité, et en particulier, un sentiment de solidarité nationale.

Sur le plan pédagogique, l'observation active du milieu par l'enfant et la conception positiviste du savoir, introduites à l'école primaire sous l'influence de l'Éducation nouvelle, peuvent contribuer à la création de la cohésion sociale. En effet, apprendre à reconnaître les faits conduit l'enfant à adopter une attitude nouvelle : la valorisation de l'objectivité, le rejet des préjugés, l'échange et le partage des points de vue. L'objectivité elle-même conduit à l'universalité. Par la Raison s'installera la compréhension universelle entre les citoyens, remplaçant l'opposition entre les particularismes, entre les opinions partisans. L'idée de neutralité de l'enseignement suppose que la Raison est un facteur d'unanimité entre les personnes, détachées de leurs attaches particulières. Apprendre à se conformer au réel par l'adoption de la méthode intuitive-active ainsi que par la confrontation des points de vue au sein du petit groupe d'enfants que cette méthode implique, voilà une manière d'apprendre à ceux-ci à accepter des arguments qui tiennent leur vérité de leur caractère objectif et vérifiable par tous. Voilà un moyen d'apprendre aux enfants à se décentrer de leur point de vue particulier et à trouver leur place dans la Société (globale et abstraite), basée

sur la démocratie et la division sociale du travail. La méthode intuitive-active constitue une initiation à la science : elle introduit à une attitude expérimentale, de type scientifique. Elle substitue le positivisme qui s'appuie sur une activité de recherche, au simple scientisme qui se contente d'un exposé verbal et livresque de la science. A l'école primaire, la méthode intuitive-active revient à la mise en œuvre d'un début de démarche scientifique avec les enfants, à titre d'initiation à une attitude positiviste.

Les méthodes de l'Éducation nouvelle associent aux démarches d'observation active du milieu, la place importante donnée à la coopération et au travail de groupe entre les enfants. Cette coopération, partie intégrante de la méthode intuitive-active, favorise à son tour l'adoption de l'attitude positiviste liée à ce modèle d'apprentissage : reconnaissance des faits comme extérieurs à soi, confrontation des points de vue entre enfants, élaboration d'une modélisation et d'une formulation communes. En plus de sa portée intellectuelle, la coopération en classe se voit dotée d'une portée plus explicitement morale pour éduquer le citoyen. L'autonomie de pensée et d'action que développent les méthodes de l'Éducation nouvelle prépare ainsi directement à l'exercice de la citoyenneté et de la solidarité sociale¹⁵.

L'affirmation de la portée morale des méthodes de l'Éducation nouvelle, en particulier pour l'éducation à la compréhension mutuelle, est encore plus explicite après la guerre 14-18, lorsqu'elle s'inscrit dans le courant du pacifisme, très actif à cette époque. Ce sont ces convictions morales et cet attachement au pacifisme qui président à la création de la *Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle*, en 1921. Au sein de la *Ligue internationale* vont converger des courants et des hommes qui, avant la première guerre, travaillaient de manière dispersée dans divers pays. Pendant l'entre-deux-guerres, l'organisation de congrès, la publication de revues, la mise sur pied d'un Bureau international, sous l'égide de la *Ligue internationale*, vont constituer autant de vecteurs permettant à l'Éducation nouvelle de diffuser ses pratiques et ses théories. Durant cette période, l'Éducation nouvelle, défendant notamment les idées que nous venons de synthétiser, correspond à un véritable mouvement international organisé.

Première période (phase 2) : une démocratisation limitée de l'enseignement secondaire

Durant la première phase de la mise sur pied de l'école démocratique, l'enjeu est avant tout d'instaurer l'instruction primaire gratuite et obligatoire pour le peuple. Après la guerre 14-18, commence alors une seconde phase au cours de laquelle furent forgés plusieurs projets débordant le cadre de l'école primaire. Il s'agit cette fois de démocratiser l'accès à l'école secondaire. Comme moteurs de ce projet, on trouve des intellectuels français, regroupés sous le nom des *Compagnons de l'Université nouvelle*, qui, au lendemain de la première guerre mondiale, dénonçaient les injustices sociales dont ils furent les témoins dans les tranchées. Ils voulaient introduire plus de justice sociale, grâce à l'éducation. Ils n'acceptaient pas que l'enseignement secondaire soit réservé aux seuls enfants de l'élite et reproduise les privilèges sociaux. Ils s'élevaient contre le cloisonnement de l'enseignement et mirent en avant la revendication de « l'École unique ». Sous ce label, il faut entendre le projet de supprimer purement et simplement les classes préparatoires des humanités (qui se donnaient dans les établissements d'enseignement secondaire) et de les intégrer aux écoles primaires, de sorte qu'il n'existe qu'un seul enseignement primaire, le même pour tous les enfants, mis ainsi sur pied d'égalité pour accéder aux humanités, quelle que soit leur origine sociale. Cette revendication fut défendue en Belgique par la *Ligue belge de l'Enseignement* et relayée également par des acteurs politiques.

En Belgique (comme en France), différentes mesures législatives furent prises dans les années '20, notamment sous le ministère du socialiste Camille Huysmans (1925-1927). Elles réalisèrent en partie ce rapprochement. Mais ne nous méprenons pas ! L'intention sociale présidant à ces mesures n'est pas alors d'ouvrir largement l'accès aux études supérieures : il s'agit de réserver l'accès des humanités aux seuls éléments qualifiés de « mieux doués ». Cette politique répond au principe de *la promotion des meilleurs*. Ainsi, en 1921, la loi qui institue l'octroi de bourses aux « mieux doués » énonce son but en ces termes :

« procurer aux enfants de condition peu élevée et de mérite exceptionnel, les

moyens de poursuivre leurs études après l'école primaire. »¹⁶

Le progrès social envisagé ici est de permettre l'accès aux études secondaires, non pas sur base de l'origine sociale comme c'était le cas jusqu'alors, mais sur base de données supposées objectives et neutres socialement : les résultats scolaires obtenus en fin d'école primaire et surtout, les aptitudes observables chez les enfants « mieux doués ».

Les idées pédagogiques de l'Éducation nouvelle : de l'élève observateur à l'élève observé... et orienté

Dans la seconde phase, comme dans la première, la parenté entre les idées des promoteurs de l'Éducation nouvelle et le projet de démocratisation limitée de l'enseignement secondaire apparaît étroite. En effet, ce projet implique une sélection plus objective et plus scientifique des élites, sur base de la mise en évidence des aptitudes individuelles. Différentes personnalités de la mouvance de l'Éducation nouvelle ont participé au projet d'une meilleure orientation et sélection scolaire et professionnelle, à la fois sur le plan scientifique et pratique : c'est le cas de Edouard Claparède, en Suisse, de Henri Wallon, en France, et de Ovide Decroly, en Belgique.

Dans la première phase, nous avons vu l'influence des méthodes pédagogiques de l'Éducation nouvelle qui s'appuient sur une conception de l'apprentissage centrée sur l'idée d'un **Enfant-Sujet**. C'est cet Enfant-Sujet qui observe et interagit avec son milieu et avec ses pairs. Cette conception, marquée par une vision positiviste du savoir et de l'instruction, comme nous l'avons développé ci-dessus, va de pair avec l'émergence de nouvelles sciences humaines : la psychologie du développement de l'enfant ainsi que la pédagogie expérimentale.

Ces deux disciplines impliquent à leur tour objectivité, observation et mesure, et mettent en œuvre des démarches de recherche inspirées des sciences de la nature. Pour leur part, ces disciplines s'appuient sur le principe d'un **Enfant-Objet**. Lors de la seconde phase, ce second principe occupe le devant de la scène pédagogique et politique. C'est cet Enfant-Objet qui doit être observé, étudié, mesuré, en vue de l'éduquer et

de l'orienter le plus rationnellement et efficacement possible.

Les deux points de vue constituent en quelque sorte les deux faces d'une même réalité : l'enfant-observateur de son milieu de vie, regardé du dedans, par les méthodes pédagogiques relevant de la mouvance de l'Éducation nouvelle, et l'enfant observé au sein de son milieu de vie, regardé du dehors, grâce aux outils scientifiques de la psychologie et la pédagogie expérimentale, relevant également de la mouvance de l'Éducation nouvelle.

Dans le domaine de l'observation des aptitudes des individus en vue d'une orientation plus rationnelle et plus efficace, Decroly développa une activité à la fois pratique et théorique originale. En 1911, fut créé à Bruxelles le premier Office d'Orientation professionnelle, sous l'égide de la Société belge de Pédotechnie dont Decroly est l'un des membres fondateurs. Les jeunes qui se présentaient à l'Office passaient un examen approfondi, comprenant toute une série de tests et d'observations, concernant aussi bien les aspects médicaux, les résultats scolaires, les capacités motrices et psychomotrices, les aptitudes intellectuelles et les traits de caractère. C'est à propos de ces deux derniers aspects que Decroly mit au point une batterie d'outils d'observation et de mesure des caractéristiques individuelles. A titre d'anecdote, signalons que le questionnaire de Decroly sur le caractère comprend alors 222 questions !

L'ensemble de ces examens, très complets, utilisés dans le premier Office d'Orientation professionnelle, fut qualifié de *Méthode de Bruxelles*. Celle-ci apparaissait d'avant-garde pour l'époque : elle fut expérimentée et formalisée avant la première guerre mondiale. A partir du moment où ils furent reconnus par l'État, en 1936, les Offices d'Orientation scolaire et professionnelle se multiplièrent. Dans leur prolongement direct, les premiers Centres P.M.S. furent créés par l'État, en 1949, à titre expérimental.

Le credo positiviste des promoteurs de l'Éducation nouvelle

« Le gouvernement démocratique doit être considéré comme la forme d'État la plus appropriée pour favoriser l'évolution et l'adaptation au progrès. Il

impose des tâches plus complexes et plus variées, de plus grandes responsabilités aux dirigeants. Plus que tout autre, il exige le concours de l'élite mais d'une élite préparée spécialement à son rôle et recrutée par des procédés plus rationnels que ceux qui ont présidé le plus souvent à la sélection des castes aristocratiques d'autrefois. [...] L'école unique ne pourra répondre à ce qu'on attend d'elle que si elle favorise cette sélection et prépare cette élite à remplir son rôle. [...] L'école unique devra être une école active selon les conceptions de Dewey, Ferrière, Jolliet et d'autres. [...] Pour sauvegarder l'originalité des enfants mieux doués, le système d'auto-éducation et d'individualisation des activités sera réalisé autant que possible. [...] On donnera à l'élite douée au point de vue social, l'occasion d'apprendre à diriger, à organiser, à prendre des initiatives et à les mener jusqu'au bout. L'élite sera préparée à remplir son rôle dans la vie de la cité, de la nation, du monde en comprenant que ce rôle doit être surtout de participer directement au bien commun, de mettre ses aptitudes au service de ses semblables. »¹⁷

Cette citation est révélatrice de la cohérence de la pensée psychopédagogique et sociopolitique de Decroly. Elle associe différents thèmes : la démocratie, le progrès, les pratiques de l'Éducation nouvelle tant sur un plan intellectuel que moral, la sélection et l'orientation rationnelles des « mieux doués », enfin « l'école unique » permettant l'accès aux études supérieures en fonction des aptitudes de chacun, et non en fonction de son origine sociale.

Le raisonnement tenu par Decroly illustre combien les idées de la mouvance de l'Éducation nouvelle en Belgique sont marquées par un **positivisme radical** : la rationalité scientifique est supposée résoudre tous les problèmes, y compris la question de l'injustice et des inégalités sociales.

Seconde période : l'école secondaire de l'égalité des chances généralisée

Après la seconde guerre mondiale, les politiques scolaires menées en Belgique conduisent à dessi-

ner une toute nouvelle architecture au projet de l'école démocratique. Le système d'enseignement instauré alors comprend une école primaire de base commune pour tous, donnant ensuite accès à deux filières d'enseignement secondaire qui sont proclamées comme de valeurs équivalentes : les humanités générales et les humanités techniques. A ces dernières vient s'adjoindre une troisième filière, la filière professionnelle, instituée pour les élèves plus faibles.

Au-delà de ce changement de structures, ce sont aussi les conceptions concernant la démocratisation de l'école qui changent en profondeur. Cette fois, il ne s'agit plus d'ouvrir timidement la porte des humanités aux seuls enfants « mieux doués », mais de mettre tous les enfants sur pied d'égalité sur la ligne de départ de l'enseignement secondaire. La politique de démocratisation souscrit à un principe en rupture avec ceux de l'étape précédente : non plus la promotion des meilleurs mais *l'école de l'égalité des chances généralisée*.

Dans les années '70, l'enseignement secondaire rénové (le Rénové) va pousser plus loin l'idéal de l'École unique, en créant un tronc commun qui inclut l'école primaire et les deux premières années du secondaire. Sur ce tronc commun s'instaure alors une école secondaire multilatérale, offrant des options variées, des passerelles multiples et des parcours individuels différenciés, pour ce qui est des quatre années supérieures du secondaire¹⁸.

Nouvelles structures, nouveau projet de démocratisation d'un enseignement secondaire largement ouvert à chaque enfant, cette transformation va de pair avec **une nouvelle définition de l'élève-individu et une nouvelle conception de l'acte d'apprentissage à l'école secondaire**. Nous nous contenterons ici de dessiner les contours de ces nouvelles conceptions tout à la fois philosophiques, sociales et pédagogiques.

A la différence de ce qui s'est passé dans la première période, à propos de l'école primaire et de la promotion des meilleurs, cette fois, l'école secondaire en se démocratisant n'est plus supposée s'adresser à un groupe social clairement identifié (le peuple), mais, au contraire, s'ouvrir à un individu défini comme *unique, considéré en lui-même et non-situé socialement*.

Autre différence : alors que l'école primaire du peuple a élaboré sa matrice pédagogique sur le « solidarisme » et l'universalisme, la démocratisation de l'école secondaire multilatérale s'appuie sur des principes de *pluralisme culturel*, d'acceptation des différences, de diversification des formes d'excellence.

Enfin, sur le plan des méthodes éducatives, l'idée centrale de la première période se base sur une attitude positiviste, une reconnaissance des faits à travers l'observation de la réalité et l'expérimentation active par le groupe d'enfants. La démocratisation de l'école secondaire, en particulier à l'occasion de l'instauration de l'enseignement secondaire rénové, porte également la marque des *emprunts faits aux méthodes actives*, mais *d'une manière beaucoup plus hétérogène*.

Le Rénové et les emprunts aux méthodes actives

Pour certains, l'instauration du Rénové a été l'occasion d'appliquer les démarches de l'Éducation nouvelle d'**inspiration positiviste** à de nouvelles matières introduites au programme. Ainsi, par exemple, le nouveau cours d'Initiation à la Vie sociale (I.V.S.) au programme du premier degré de l'enseignement secondaire, au début de la mise en place du Rénové, fut l'occasion d'adapter *la même attitude objective, scientifique et critique à de nouveaux contenus*, issus des sciences humaines.

Avec le Rénové, le principe de *l'observation objective des aptitudes* de chaque enfant, devant préparer son choix personnel d'études, se situe dans le prolongement de l'orientation scolaire rationnelle préconisée à la première période. Cette observation de l'élève n'est désormais plus réservée aux seuls professionnels de l'orientation (au sein des Centres P.M.S.) mais est en outre intégrée au sein même de l'école secondaire, en particulier au degré d'observation où les enseignants sont mis à contribution pour réaliser cette tâche. En même temps, *la docimologie* se construit comme la « science de l'évaluation » des résultats scolaires, proposant une réflexion théorique et de nouveaux outils pédagogiques.

Parmi les pionniers du Rénové, certains, proches de la mouvance de l'Éducation nouvelle, ont aussi défendu le *développement d'attitudes coo-*

pératives chez les élèves, comme support à la fois intellectuel et moral à l'apprentissage.

Mais l'instauration de l'enseignement secondaire rénové a également signifié l'émergence d'une nouvelle priorité pédagogique : *l'épanouissement de l'individu*. Dans cette perspective, les emprunts aux méthodes actives semblent porter la **marque du courant « vitaliste »** caractérisé par le spontanéisme et la foi dans l'énergie vitale innée de l'individu. De ce courant relèvent l'introduction de démarches dans le domaine de l'expression de l'individu, l'attention accordée à la libération des désirs et aux phénomènes de dynamique de groupe, l'importance donnée à la parole de l'élève. Ces nouvelles pratiques et ces nouveaux principes pédagogiques sont, quant à eux, susceptibles d'aller à contre-sens des valeurs de rationalité et de solidarité préconisées par la mouvance de l'Éducation nouvelle à la première période.

Enfin, avec le Rénové, le **courant du pragmatisme** et avec lui, les valeurs de *l'utile* et de *l'efficace* gagnent en légitimité. Les pratiques pédagogiques liées au contexte, au vécu, à l'actualité, aux nouveaux médias, aux *intérêts spécifiques des élèves*, se multiplient. Cette priorité peut à son tour entrer en concurrence avec l'exigence d'objectivité et d'universalité au centre de la matrice pédagogique de l'école primaire démocratique de la première période.

Dans un autre article, il nous faudrait pousser plus loin la comparaison entre, d'une part, le projet de démocratisation de l'école secondaire de la seconde période, celui de l'égalité des chances généralisée, basé sur enseignement décroisé et une société valorisant la mobilité individuelle, et, d'autre part, le projet de démocratisation de l'école primaire de la première période, basé sur un enseignement cloisonné et une société de classes sociales¹⁹. Contentons-nous ici de souligner combien, à la seconde période, les principes philosophiques, pédagogiques et sociaux, à la base du projet toujours actuel de l'école secondaire largement démocratisée, semblent marqués par une grande hétérogénéité. Ainsi, en ce qui concerne les emprunts aux méthodes actives, ceux-ci relèvent tour à tour du courant positiviste et objectiviste, du courant « vitaliste » et spontanéiste, du courant pragmatique et fonctionnel. Au contraire, la matrice pédagogique de la première période se caractérise

par un grande cohérence que nous avons reliée aux influences de la mouvance de l'Éducation nouvelle, sous sa version positiviste²⁰.

Du champ pédagogique à celui des valeurs symboliques

À la première période, caractérisée par le développement de l'industrialisation au tournant des 19^e et 20^e siècles, les valeurs qui donnent forme à la matrice pédagogique de l'école démocratique (non seulement celle de l'école primaire pour tous et de la promotion des meilleurs, mais aussi celle de l'enseignement technique dont nous ne parlons pas ici) apparaissent en phase, sur le plan symbolique, avec ce que L. Boltanski, et A. Chiapello (1999) ont défini, dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, comme les valeurs du *Monde industriel* et celles du *Monde civique*. Un « monde » comprend un ensemble de valeurs et de critères servant à justifier et à évaluer le bien-fondé des choix des acteurs sociaux. Le Monde industriel et le Monde civique s'ordonnent l'un et l'autre sur des **principes d'objectivité et de rationalité**. Cependant, la Raison du Monde industriel s'appuie plutôt sur la science et les techniques, tandis que la Raison du Monde civique s'appuie avant tout sur la règle et le droit.

À la seconde période, au moment de l'instauration du projet de démocratisation de l'école secondaire et, en particulier, au moment de la mise sur pied du Rénové, le contexte socio-économique, celui des années '60, est bien différent de celui de la première moitié du 20^e siècle. Nous sommes à la fin des « Trente Glorieuses », lorsqu'émerge la critique des valeurs industrielles et des valeurs civiques. Ainsi, la contestation de mai 68 se caractérise par l'émergence de nouvelles valeurs, s'élevant à la fois *contre* la raison technique et *contre* l'ordre bureaucratique²¹.

Depuis lors, le redéploiement de l'industrialisation (toujours en cours aujourd'hui) s'est appuyé sur des valeurs appartenant à deux nouveaux univers symboliques de référence : les valeurs du *Monde inspiré* et celles de la *Cité par projet*.

Le Monde inspiré s'ordonne sur les valeurs de la subjectivité, du Sujet considéré en lui-même, de l'expression de ses richesses propres (sa créativité, son inspiration, son inconscient, etc.) et de

l'échange de Sujet à Sujet. La reconnaissance de la valeur d'une subjectivité par d'autres subjectivités conduit à l'intersubjectivité (si plusieurs personnes expriment la même perception subjective de la réalité, cette perception est supposée coïncider avec la réalité).

Il nous semble pouvoir relever une parenté philosophique et pédagogique entre les valeurs du Monde inspiré et le **courant « vitaliste »** des pédagogies actives dont nous retrouvons les traces dans les thématiques liées à l'expression et à l'épanouissement de la personne, chères au Rénové.

Quant aux valeurs de la Cité par projets, Boltanski et Chiapello les présentent comme montant en force dans les discours du nouveau management des entreprises (à partir des années '80. La Cité par projet est le seul « monde » qui ne recèle aucune valeur intrinsèque pour se justifier. Dans ce « monde », un premier registre de valeurs correspond à la capacité des acteurs de *se projeter* vers le dehors et vers le futur, de s'investir en permanence dans de nouveaux projets en lien avec leur environnement concret, de s'adapter à des données changeantes, d'innover, de résoudre sans cesse de nouveaux problèmes, de passer fréquemment d'un projet à un autre en fonction des opportunités et des exigences du contexte. Un deuxième registre de valeurs caractéristique de la Cité par projet vient compléter celles tournant autour de l'élaboration de projets et de la résolution de problèmes en lien avec le contexte. Il s'agit de la capacité des acteurs de tisser un maximum de relations avec d'autres acteurs et d'autres projets, de *se mettre en connexion* au sein d'un réseau, afin d'être dans la meilleure position possible pour rassembler un maximum d'informations, disposer d'un maximum de ressources, saisir au mieux les opportunités, élaborer avec pertinence de nouveaux projets et les mettre en oeuvre efficacement.

Les valeurs de la Cité par projet apparaissent en proximité philosophique et pédagogique avec le **courant pragmatique**. Ce dernier qui est certes inscrit de longue date dans les traditions des méthodes actives semble avoir particulièrement la cote aujourd'hui. « Préparer les enfants pour la vie par la vie », auraient dit certains pionniers des méthodes actives. Ce qui, aujourd'hui, apparaît comme remis au goût du jour dans le langage de la pédagogie des compétences, privilégiant

l'acquisition de savoirs et de savoir-faire servant à résoudre, en équipe, des situations-problèmes inscrites dans un contexte concret et particulier, par définition occasionnel et changeant. Les compétences sont considérées comme efficaces dans la mesure où elles sont ensuite supposées transférables d'une situation-problème à une autre, d'un contexte à un autre, d'une équipe de travail à une autre.

Cultiver le mythe d'un âge d'or de l'école démocratique ?

Pour conclure, une interrogation. La cohérence que nous avons mise en évidence dans la matrice pédagogique du projet de l'école démocratique de la première période, cette cohérence n'a plus cours dans les conceptions à la fois philosophiques, pédagogiques et sociales servant à orienter les politiques scolaires actuelles. Simultanément, tant les conditions de vie des jeunes que la réalité scolaire du début du 21^e siècle sont à mille lieues de celles du début du 20^e. Pourtant, la matrice pédagogique disparue, un peu à la manière d'un mythe, nourrit encore l'imaginaire social des défenseurs d'un « âge d'or » de l'école démocratique. A notre avis, il est nécessaire et même urgent de faire un travail d'invention et d'élaboration symbolique pour donner corps et cohérence à une matrice pédagogique nouvelle, susceptible d'inspirer le projet de l'école démocratique d'aujourd'hui et de demain.

Cette nouvelle matrice pédagogique devra sans doute articuler de manière explicite les emprunts faits aux divers héritages pédagogiques. Elle se déclinerait peut-être en des variantes différentes selon les niveaux et les filières de l'enseignement obligatoire actuel. Elle retiendrait et articulerait entre eux non seulement des éléments qui relèvent des trois courants des méthodes actives, mais aussi certains éléments repris aux pédagogies traditionnelles. Elle ne renoncerait pas à l'hétérogénéité mais s'attacherait à expliciter des choix et à les rapporter à des principes éthiques.

Ainsi l'hétérogénéité pédagogique actuelle perdrait son caractère « anarchique »... Et, grâce à cette mise en ordre, les enseignants trouveraient de nouvelles légitimités, susceptibles de consolider les bases de leur identité professionnelle. La cacophonie à propos des conceptions philosophiques, politiques et pédagogiques servant à la définition de l'enseignement aujourd'hui serait

une des causes principales de l'affaiblissement de l'image du métier de prof et, corrélativement, une explication de la difficulté croissante que rencontrent les élèves peu familiers de l'univers culturel de l'école, à saisir avec pertinence en quoi consiste exactement leur métier d'élève...

Bibliographie

Balesse L. (1980), *Freinet en Belgique (1933-1963)*, Bruxelles, Éditions Éducation Populaire.

Boltanski L., Chiapella A. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Cousinet R. (1965), *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

De Paepe M., De Vroede M., Simon F. (1991), The 1936 curriculum reform in Belgian primary education, in *Journal of Education Policy*, VI, n°4, p. 371-383.

De Queiroz J.M. (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan.

Groessens B. (1999), *Les socialistes belges et l'enseignement (1831-1914)*, Bruxelles, Éditions Institut Émile Vandervelde.

Grootaers D. (1993), L'instruction obligatoire, l'école primaire pour le peuple et la place du quatrième degré, in *Phylogénèse de l'enseignement technique belge (1860-1960). Mise à jour des formes structurelles, des modèles éducatifs et des logiques sociales fondant l'enseignement technique et professionnel masculin et féminin*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, p. 460-473.

Grootaers D. (2001), Belgische schoolhervormingen in het licht van de « Education nouvelle » (1870-1970), in *Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs - 2001*, p. 9-33.

Houssaye J. (1995), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris, A. Colin.

Le Goff J.P. (1998), *Mai 68. L'héritage impossible*, Paris, Éditions La Découverte.

Le Goff J.P. (1999), Aux origines culturelles de la barbarie douce, in *La barbarie douce. La*

modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Paris, Éditions La Découverte, p. 71-85.

Lory J. (1979), *Libéralisme et instruction primaire (1842-1879). Introduction à la lutte scolaire en Belgique*, 2 volumes, Leuven, Nauwelaerts.

Muller P. (introduit par) (1999), *Vive l'école républicaine ! Textes et discours fondateurs*, Paris, Librio.

Uyttebrouck A. (1990), Les grandes étapes d'une histoire de cent vingt-cinq années, in *Histoire de la Ligue de l'Enseignement (1864-1989)*, Bruxelles, Éditions de La Ligue de l'Enseignement, p. 11-45.

¹ Le texte de Condorcet *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* figure in extenso dans Muller (1999).

² Les filières de l'enseignement général secondaire, technique secondaire et professionnel secondaire,

³ Le réseau organisé par l'État, le réseau officiel subventionné, le réseau libre subventionné.

⁴ Nous faisons un usage orienté de l'expression « Éducation nouvelle », en nous concentrant sur l'impact de ses représentants dans le champ des politiques scolaires en Belgique, à la première période, celle des débuts de la concrétisation du projet de l'école démocratique. De ce point de vue, nous laissons volontairement dans l'ombre les Ferrière, Claparède, Montessori, Freinet, etc. dont l'influence fut certes déterminante au sein de la mouvance de l'Éducation nouvelle au plan international, mais cependant beaucoup moins directe sur les acteurs politiques belges de la fin du 19^e siècle et du début du 20^e siècle que celle des Sluys, Decroly, etc. et de la Ligue belge d'Enseignement. Ce sont donc les promoteurs belges de l'Éducation nouvelle que nous privilégierons ici. Il faudrait sans doute revenir sur l'histoire du mouvement Freinet en Belgique pour en évaluer le rayonnement auprès des enseignants (et également auprès des décideurs)... Voir à ce sujet, Balesse (1980).

⁵ Cousinet (1965)

⁶ Dans l'interprétation que nous proposons, nous privilégions l'analyse des modèles éducatifs préconisés par les décideurs du champ politique, s'exprimant dans des textes normatifs émanant d'instances officielles, lois, directives administratives, programmes, etc. Nous ne nous penchons pas sur les pratiques pédagogiques effectives des enseignants dans leurs classes. Il faudrait encore aborder la question des influences réciproques et complexes entre les modèles éducatifs « prescrits » et les modèles éducatifs « réels » (selon la distinction de P. Perrenoud).

⁷ De Queiroz (1995), p. 8-11.

⁸ La définition statutaire de la place sociale de l'individu dans la Communauté peut être transmise de père en fils (ou de mère en fille). En tout cas, elle est assignée à

l'individu par les membres de la Communauté et n'est pas librement choisie.

⁹ Sluys A. (1939), *Mémoires d'un pédagogue*, p.65. Cité par Groessens (1999), p. 177.

¹⁰ Lory (1979), vol. 2, p. 722-734.

¹¹ « Écoles primaires communales. Écoles d'application annexées aux écoles et aux sections normales. Programme de l'enseignement. Arrêté ministériel du 20 juillet 1880 », in *Pasinomie*, année 1880, p. 264, 265, 266, 269.

¹² Voir Grootaers (1993), p. 460-473.

¹³ « Arrêté royal établissant le programme d'essai pour les quatrièmes degrés primaires, du 20 août 1920 », in *Moniteur belge*, 16 septembre 1920, p. 7102.

¹⁴ Voir De Paepe et al. (1991).

¹⁵ Plutôt que de « démocratie » et de « solidarité », notons que Dewey parle de « communauté » et Ferrière de « fraternité ». Ces deux représentants du courant d'Éducation nouvelle, l'un américain, l'autre suisse, ont tous deux accordé beaucoup d'attention à l'éducation sociale et morale des enfants, à travers les méthodes actives.

¹⁶ « Loi relative aux Mieux Doués, du 15 octobre 1921 », in *Moniteur belge*, 11 novembre 1921, 10042.

¹⁷ « École Decroly », (manuscrit, après août 1931), in *Documents pédagogiques. Fascicule 13-14*, Bruxelles. Cité par Houssaye (1995), p. 144-145.

¹⁸ Voir les articles de J. Beckers et de M. Crahay dans Grootaers D., Tilman F. (dir.), *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, P.I.E.-Peter Lang, 2002.

¹⁹ La première période est aussi celle de la démocratisation limitée de l'école secondaire, via la promotion des meilleurs (concernant un petit nombre d'enfants du peuple qui, à l'école primaire, révèlent des aptitudes exceptionnelles).

²⁰ Lory (1979, vol.2, p. 807) indique que les conceptions pédagogiques proches de la Ligue de l'Enseignement, contenues dans les programmes de 1880 (adoptés sous le ministère van Humbéecq) ont exercé une influence durable, visible non seulement dans les programmes de l'enseignement primaire officiel de 1936 (sous le ministère Bovesse) et de 1957 (sous le ministère Collard), mais également dans les directives pédagogiques concernant l'enseignement primaire catholique.

²¹ Voir Le Goff (1998, 1999).