

- Page 2 : Quelques points de repères
- Page 9 : Agir, réfléchir, s'organiser
- Page 15 : Aux frontières entre recherches, politiques éducatives et éducation informelle
- Page 22 : Bibliographie

L'ÉDUCATION NOUVELLE : UNE MOSAÏQUE CENTENAIRE

En octobre 2017, la première Biennale internationale de l'Éducation nouvelle était organisée par six mouvements pédagogiques de sensibilités différentes : [Ceméa](#), [CRAP-Cahiers pédagogiques](#), [Fespi](#), [ICEM-pédagogie Freinet](#), [Ficeméa](#) et [GFEN](#) ●. Ceux-ci ont « tenté de renouer les liens existant entre les courants "historiques" de l'éducation nouvelle et les réformateurs pédagogiques de l'enseignement public » (Wagnon, 2018 ●), d'actualiser la formulation des principes et la mise en œuvre des pratiques qui les rassemblent. Quatre ans après, les associations qui ont organisé la biennale de 2017 ont été rejointes par la [Fédération internationale des mouvements d'école moderne \(FIMEM\)](#) et le [Lien international d'Éducation nouvelle \(LIEN\)](#), pour célébrer le centenaire du congrès de Calais et la fondation de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN). Les événements programmés en 2021 et 2022 sont placés sous la bannière « [Convergence\(s\) pour l'Éducation nouvelle](#) ».

Cette nouvelle séquence questionne « le "mythe" d'une éducation nouvelle structurée, unie dans un élan émancipateur » alors que son histoire est surtout marquée par « la complexité de mouvements ou courants disparates



Par Claire Ravez

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

où le projet politique n'est pas toujours explicite » (Wagnon, 2018 ; Wagnon, 2013), entre « fidélité aux principes et adaptation critique aux évolutions et aux contextes » qui nécessite de « réexamin[er] des problématiques en un sens toujours présentes [,] d'en revivifier les enjeux et de nourrir utilement les interrogations actuelles » (Peyronie & Vergnioux, 2017).

● Ces sigles désignent les [Centres d'entraînement aux méthodes actives en éducation \(Ceméa\)](#), le [Cercle de recherche d'action pédagogiques-Cahiers pédagogiques \(CRAP-Cahiers pédagogiques\)](#), la [Fédération des établissements scolaires publics innovants \(Fespi\)](#), l'[Institut coopératif de l'école moderne-pédagogie Freinet \(ICEM-pédagogie Freinet\)](#), la [Fédération internationale des Ceméa \(Ficeméa\)](#) et le [Groupe français d'éducation nouvelle \(GFEN\)](#).

● Toutes les références bibliographiques de ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Ce Dossier de veille se propose donc de revisiter ces tensions entre mythe(s) et réalités, et entre histoire(s) et actualité. Si l'Éducation nouvelle se décline depuis plus d'un siècle en plusieurs langues (*new education* et *progressive education*, *Reformpädagogik*, *nueva educación* ●, *nuova educazione*, etc.) et est étudiée sur tous les continents, les références sur lesquelles s'appuie ce Dossier couvrent des champs disciplinaires variés (sociologie, histoire, philosophie, pédagogie, didactique, sciences de l'éducation, psychologie, etc.). Il s'agit en effet d'aborder, en se centrant sur le cas français, une « *nébuleuse où voisinent théories philosophiques, pratiques novatrices, idéaux politiques, et où abondent les conflits* » (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004) ●.

En d'autres termes, quelles sont les raisons qui amènent aujourd'hui à mettre en avant des convergence(s) au sein

de l'Éducation nouvelle ? Et sur quelles bases fonder ces rapprochements ?

La première partie de ce Dossier permet de situer des principes et des pratiques associés à l'Éducation nouvelle au sein de la « *galaxie des pédagogies alternatives* » contemporaine (Allam & Wagnon, 2018 ; Wagnon & André, 2018). L'histoire intellectuelle, sociale et politique au cœur de la partie suivante remet en perspective les questionnements actuels, au travers d'un retour sur la genèse, la consolidation et les remises en cause successives des institutions qui ont incarné ce projet. Enfin, la dernière partie de ce Dossier questionne la spécificité des positions des actrices et acteurs de cette mosaïque au prisme de leurs relations avec les institutions de recherche en éducation, des politiques publiques éducatives et de l'éducation populaire.

Sur ces aires géographiques et linguistiques, voir Alix (2014), Oelkers (2019) et Rodríguez (2019).

Pour une présentation plus approfondie, voir le [billet de blog Éduveille qui accompagne ce Dossier](#) (Ravez, 2021). Elles peuvent être complétées par d'autres publications moins académiques (entre autres Reuter, 2021 ; Kolly & Go, 2020 ; Robbes & Connac [dir.], 2019 ; [site internet de Philippe Meirieu](#) sur l'« *histoire et l'actualité de la pédagogie* »).

Quelles recherches sur l'Éducation nouvelle ?

La revue de littérature de Gutierrez (2011a) propose de structurer les publications historiques sur l'Éducation nouvelle selon quatre axes :

- le sens de cet intitulé, c'est-à-dire son axiologie, ses évolutions historiques, sa place dans et en dehors de l'institution ;
- ses institutions : associations pédagogiques et écoles nouvelles « *emblèmes* » de la cohérence entre théorie et pratique – l'inégal accès aux sources expliquant l'écart important de traitement entre celles-ci ;
- les faits et les moments clés qui ont contribué à légitimer ou réduire la portée des propositions en fonction des contextes et de la diffusion sur des territoires ;
- enfin l'identification et la connaissance des acteurs et des actrices (engagement, statut, légitimité, parcours, etc.), des périodiques, des réseaux informels et des organisations, afin de « *dépasser l'évolution systématique des figures illustres* » au profit d'une « *histoire de stratégies plurielles d'acteurs sociaux* » (Gutierrez, 2011a) et de l'étude de « *l'Éducation nouvelle dans les contextes multiples et enchevêtrés dans lesquels elle s'est inscrite* » (Riondet, Hofstetter & Go, 2018).

QUELQUES POINTS DE REPÈRES

Les mutations contemporaines des systèmes éducatifs, marqués par l'essor d'établissements qui revendiquent « *une autre façon d'éduquer, d'enseigner, de comprendre les apprentissages, pour repenser notre société* » (Wagnon, 2018), interrogent les caractéristiques associées à l'Éducation nouvelle, plus ou moins

convergentes et compatibles, dans différents domaines : social et juridique, philosophique et politique, didactique et pédagogique.

ÉCOLES ALTERNATIVES OU ALTERNATIVES DANS L'ÉCOLE ?

Wagnon distingue à l'heure actuelle trois « *archipels* » au sein d'une « *galaxie* » de pédagogies dites alternatives :

« Le principe de globalisation, [...] la pratique des centres d'intérêts [et le] rôle fondamental de l'observation dans toutes les activités pédagogiques » constituent les « piliers » de la pédagogie Decroly (Wagnon, 2012).

Six attributs permettent de caractériser la pédagogie Montessori originelle : des enseignant-es spécifiquement formé-es dans des instituts reconnus par l'[Association Montessori Internationale](#), la possibilité pour l'enfant de disposer de longues périodes de concentration, des groupes multi-âges, un matériel pédagogique sensoriel autocorrectif, l'absence de notes, récompenses ou punitions, enfin le fort taux d'encadrement (Lillard & Else-Quest, citées dans Denervaud & Gentaz, 2015).

voir Husser (2019).

voir Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Freinet, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet* (2018). Sur Élise Freinet (1898-1983), voir entre autres Riondet (2019a).

Wagnon & André (2018) proposent une représentation visuelle de cette typologie ; sur l'enseignement privé, voir Gibert (2021).

- les « courants historiques de l'éducation nouvelle » structurés autour de pédagogies identifiables (Decroly [1871-1932] ●, Montessori [1870-1952] ●, Steiner[1861-1925] ●, Freinet [1896-1966] ●, etc.), forts d'un siècle d'expérience ;
- une « nébuleuse » d'acteurs, d'associations et d'expérimentations pédagogiques qui s'appuient sur la mise en avant d'un triptyque alliant développement personnel, projets éducatifs familiaux et référence aux neurosciences ● ;
- enfin, un archipel, centré sur la transmission des savoirs sans visée de transformation et « idéologiquement opposé aux idées de l'éducation nouvelle ».

Établissements « pas comme les autres »...

Ces pédagogies considérées comme alternatives sont mises en œuvre dans des écoles « qu'on ne sait comment nommer : "expérimentales", « pionnières », « pas comme les autres », ou simplement « différentes » » (Hugon, 2014). Dans l'enseignement privé non confessionnel, un petit nombre d'écoles affiche une offre pédagogique inspirée de l'Éducation nouvelle : école des Roches, écoles Waldorf, etc. (*ibid.*). 106 écoles adhèrent à l'[Association Montessori de France](#), fondée en 1950, seule association française reconnue par l'[Association Montessori Internationale](#), fondée en 1929. D'autres établissements privés sont affiliés à l'[Association pour le développement de l'éducation nouvelle \(ANEN\)](#), fondée en 1959 ●. Les établissements publics affiliés à la [Fédération des établissements scolaires publics innovants \(FESPI\)](#), dont les équipes partagent la volonté de travailler différemment, sont les

● [École nouvelle d'Antony](#), [école nouvelle de la Rize \(Lyon\)](#), [collège et école nouvelle la Prairie \(Toulouse\)](#), [école nouvelle Émilie Brandt \(Levallois-Perret\)](#), [école Le Chapoly \(Tassin la Demi-Lune\)](#), [l'école aujourd'hui-School for Today \(Paris\)](#) et [Institut de Ressources en intervention sociale \(IRIS, Asnières sur Seine\)](#).

● Sur la pédagogie de projet, voir Reverdy (2015) ; sur l'interdisciplinarité, voir Reverdy (2016, 2019).

plus visibles de ceux qui interrogent la transformation de l'école publique : [école collège Decroly \(Saint-Mandé\)](#), [école Vitruve \(Paris\)](#), [collège lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair](#), [centre expérimental pédagogique maritime en Oléron](#), [lycée autogéré de Paris](#), [pôle innovant lycéen \(Paris\)](#), micro-lycées de l'académie de [Poitiers \(Saint-Maixent l'École\)](#), de [Paris](#), de [Reims](#), de l'académie de [Créteil \(Le Bourget, Vitry-sur-Seine et Lieusaint\)](#), [lycée de la nouvelle chance](#) de Cergy, [lycée des possibles \(Toulon\)](#), [collège Clisthène \(Bordeaux\)](#), [collège lycée expérimental Freinet \(la Ciotat\)](#), [lycée pilote innovant international \(Jaunay-Marigny\)](#).

« Une ligne de clivage pédagogique et idéologique est perceptible, certains établissements comme le Lycée autogéré de Paris ou l'école Vitruve affichant explicitement une volonté de transformation sociale et politique et d'autres, comme les micro-lycées, étant plus une réponse institutionnelle et technique au décrochage scolaire qu'une réelle volonté critique du système éducatif auxquels ils appartiennent par ailleurs. » (Wagnon, 2018)

... et classes ordinaires

En dehors d'établissements ou de classes aux caractéristiques spécifiques, de nombreux·ses enseignant-es puisent à plusieurs sources d'inspiration sans forcément se référer à des « étiquettes » (Viaud, 2017).

Les « activités d'inspiration decrolyenne ou montessorienne » (Leroy, 2017) ont contribué dès le début du XX^e siècle au développement de pratiques d'enseignement propres à l'école maternelle. La « pédagogie du thème [,] héritière des centres d'intérêt decrolyens » permet ainsi de décliner différents types d'apprentissages (*ibid.*) ●.



« Ces pratiques, venues de l'éducation nouvelle, semblent n'avoir pu pénétrer en maternelle que si elles n'entraient pas en contradiction avec les objectifs scolaires et la forme scolaire. De là, aucune surprise à ce que ces pédagogies soient aujourd'hui mises en œuvre de façon scolaro-compatible, et parfois fort éloignées de leur sens pédagogique initial. » (Leroy, 2017)

Pour Viaud (2017), les pratiques d'inspiration montessorienne ● rencontrent les attentes de l'institution, des parents et de la société : elles mettent en effet l'accent à la fois sur l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant, tout en offrant des situations d'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et des mathématiques. Elles soutiendraient les enseignant·es d'une école maternelle qui, depuis les années 1980, est devenue à la fois « un lieu d'éducation "préscolaire" et une "première école" » (Garnier, 2016), et dont les professionnels se doivent d'individualiser les parcours d'apprentissage, et de faire progresser et réussir tous les élèves.

Comment (se) former ?

La question du recrutement, de l'acculturation et de la formation des nouveaux personnels se pose avec acuité dans les coulisses de tous les « établissements-vitrines » (Savoye, 2004). Quand la transmission des valeurs du « projet d'éducation nouvelle » (Mothes, 2019) est considérée comme acquise, il reste à penser la formation aux techniques et aux outils, avec ou sans dispositif institutionnel d'une part, et l'articulation entre le travail pour la classe et le travail pour l'école de l'autre. Dans les écoles de l'ANEN, les débutant·es oscillent entre désir de bien faire et manque de repères, dû à une compréhension limitée des enjeux et des attentes de l'équipe (ibid.) ●.

Les mouvements pédagogiques ([CRAP-Cahiers pédagogiques](#), [GFEN](#), [ICEM-pé-](#)

[dagogie Freinet](#) etc.) proposent depuis plusieurs décennies des stages de formation, des journées d'études, des universités d'été, des congrès etc. pour soutenir le développement professionnel des enseignant·es.

« Un enseignant qui souhaite se tourner vers la pédagogie Freinet constatera que si tous les praticiens partagent des valeurs et des techniques communes (coopération, plan de travail...), il n'existe pas "une" façon de faire une classe Freinet, mais une multitude de possibles entre lesquels il lui faut choisir. » (Viaud, 2017)

La mise en œuvre de ces techniques ● pose des questions de métier, par exemple, dans le cas de la pratique de la recherche documentaire : « quelle est la place des savoirs disciplinaires dans ce dispositif qui a des objectifs d'apprentissage à la fois de contenu et de savoir-faire méthodologique ? Comment respecter les questions des élèves, tout en cherchant à construire des savoirs disciplinaires ? Quel est le rôle des interactions individuelles (avec l'enseignant) et collectives (avec la classe) dans les différentes phases de ce dispositif ? Comment guider les élèves dans la complexité des supports disposés ? » (Boyer & Pagoni, 2017) La coopération est également devenue une question didactique ●.

Lancée en 2021, le [Conservatoire des pratiques coopératives](#), plateforme de vidéoformation de l'[Office de la coopération à l'école \(OCCE\)](#), propose des analyses de chercheurs·ses de différentes disciplines sur des « questions coop ». Sur les pratiques coopératives au service des apprentissages, voir aussi Reverdy (2013 et 2020) et Connac (2018).

Leur « *montessorisme* » (Kolly, 2018a), défini comme « mouvement de pratiques et de pensées à partir de la pensée montessorienne, mais en dehors des réseaux autorisés stricto sensu, de la pédagogue ou des institutions qui s'y rapportent », est donc plus ou moins proche des formes « orthodoxes » de la pédagogie éponyme. Sur l'« *expérience Alvarez* » (Viaud, 2017), médiatisée par la publication d'un ouvrage en 2016, voir Lamarre (2021).

Il en est de même à l'école collège Decroly (Buvat & Montandon, 2015) ou dans deux Écoles à Aire Ouverte, dont une de type Freinet (Khalfaoui et al., 2020). Sur la transmission de la pédagogie Freinet à l'école de Vence, étudiée dans le cadre d'un [Lieu d'éducation associé \(Léa\) à l'IFÉ](#) de 2011 à 2017, voir Prot (2018).

Sur le plan de travail, voir Connac (2016). Sur d'autres techniques Freinet comme le texte libre, la recherche mathématique, la conférence, la correspondance, le journal scolaire, la réunion de coopérative, etc., voir Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Freinet, *Dictionnaire de la pédagogie Freinet* (2018).

L'ENFANT AU CENTRE, OUI MAIS LEQUEL ?

« *L'éducation nouvelle est souvent associée à quelques convictions fondatrices sur le développement des enfants, leur épanouissement, leur émancipation, ainsi que sur les visées sociales, démocratiques et pacifistes censées en constituer l'horizon* » qui ont permis à ces initiateurs·trices de se définir en « *rupture avec les multiples modes coercitifs d'éducation et de scolarisation* », de se mettre à distance la « *des structures établies pour justifier l'urgence d'un changement* » (Hofstetter & Mole, 2019). Dès sa fondation il y a cent ans, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle se dote ainsi de sept « *principes de ralliement* » ●. Si des principes communs sont régulièrement défendus et illustrés – surtout dans l'adversité –, des « *pensées plurielles* » (Wagnon, 2018) de l'enfant et de l'élève d'une part, de l'adulte et de l'enseignant·e de l'autre, plus ou moins cohérentes et compatibles, n'ont cependant cessé d'être théorisées et mises en pratiques.

Valeurs, principes, idéaux

Jacquet-Francillon (2005) caractérise l'Éducation nouvelle à partir de trois principes : idéal de liberté enfantine, « *norme de l'expérience comme mode d'intégration de la culture* » et « *norme de l'expressivité comme mode d'être du sujet d'éducation* » ●.

Les articles de la revue *Pour l'ère nouvelle* (1922-1940) construisent une représentation de l'« *école traditionnelle* » qui s'oppose terme à terme à cette nouvelle « *“ligue des notions”* » (Condette & Savoye, 2016). Celle-ci s'appuie sur une approche puérocentrée, qui participe d'un mouvement de fond séculaire de mutation du statut social, symbolique et juridique de l'enfance ●, et dont découlent :

- la nécessité de prendre en compte des besoins et des intérêts des élèves, face à des savoirs considérés comme trop peu en prise avec leur temps ;
- la mise en place de dispositifs pédagogiques favorisant les échanges et

la coopération (travail en groupe, ateliers) ;

- et un rapport collectif à l'autodiscipline en lieu et place d'une autorité hétéronome incarnée par les seuls adultes (Haenggeli-Jenni, 2012).

Un siècle après leur proclamation, Avanzini (2012) explique la marginalisation de ces fondements du fait :

- de l'« *audace, voire la témérité* » du « *pari pour l'éducation* », c'est à dire du postulat d'éducabilité ;
- des rapports ambigus à l'institution scolaire, cette vision n'étant pas assez « *instrumentaliste et utilitaire* » pour les un·es, et trop éloignée des élèves les moins en connivence avec les modes de fonctionnement de l'institution scolaire pour les autres ;
- enfin de leur « *flottement conceptuel* » (Avanzini, 2012).

Les relations au pouvoir : construire l'autonomie

La charte de la LIEN traduit des idéaux sociaux (coopérativisme, solidarisme, féminisme) de son époque dans le champ éducatif : *self-government*, coéducation (entre filles et garçons), travaux de groupe (Condette & Savoye, 2016).

Elle instaure donc l'autonomie comme idéal à atteindre, et l'« *éducation à l'autonomie* » (Patry, 2018), comme mode de résolution de la tension inhérente à la relation éducative ●. Les buts et les domaines visés par cette action éducative varient cependant en fonction des acteurs et des actrices et des époques. À la croisée de l'éducation morale et civique, l'autonomie morale comme « *vertu individuelle* » (Patry, 2018) de maîtrise de soi et de capacité à se diriger, articule à son exercice le cadre politique du respect des lois qu'un collectif s'est fixées ; elle se traduit en dispositifs visant à « *faire participer et décider les élèves* » via des instances de prise de décision collectives et l'exercice de responsabilités ●. Elle nécessite « *l'intervention des adultes et la présence de structures* » (Connac, 2019), dont la nature varie, par exemple en fonction du type de conseil d'enfants pratiqué (*ibid.*).

Ce texte est reproduit dans Condette & Savoye (2016).

Pour d'autres propositions, voir entre autres Hugon (2014), Peyronie & Vergnioux (2017), Wagnon (2018).

Sur cette question, voir Moody (2016).

Le terme apparaît dans les programmes officiels en 1975 et comme compétence, dans le [socle commun de connaissances et de compétences de 2006](#).

Le paradigme de l'autogestion, développé à partir des années 1960, sera présenté dans la deuxième partie de ce Dossier.



Dans la première moitié du XX^e siècle, l'essor des coopératives scolaires, symbole de cette ambition – l'[Office de la coopération à l'école \(OCCE\)](#) est fondé en 1929 – , est cependant marqué par les conceptions divergentes de ses partisans : « adeptes d'une éducation morale et sociale comme Profit, militants d'une "socialisation" de l'école comme Freinet, prosélytes du coopérativisme comme Cattier et Bugnon » (Savoie & Guey, 2011).

Dans le domaine intellectuel, l'autonomie renvoie à la « *capacité de l'enfant à apprendre par lui-même* », à sa disposition – socialement construite – à l'étude ; sa mise en œuvre s'est donc déclinée dans des dispositifs de « *travail [scolaire] en autonomie* » (Patry, 2018) ●.

Ainsi, les pédagogies nouvelles, portées par des « *collectifs progressifs, des approches libérales* » (Connac, 2019) sont reliées à des finalités « *pacifistes, humanistes, socialistes, libertaires et même révolutionnaires* », qui ne manquent pas au final de diviser. Montessori aborde de moins en moins de front « *la question proprement sociale ou politique, celle des conditions concrètes d'existence des en-*

fants, potentiellement aidée par l'école » (Kolly, 2021). Le couple Freinet adopta « *un positionnement marxiste permanent au sein de l'Éducation Nouvelle, critiquant son idéalisme, les innovations de façade et la non-prise en compte des conditions matérielles de l'école et des enfants du prolétariat.* » (Go & Riondet, 2021 ; voir aussi Go, 2015 et Riondet, 2016) Les techniques pédagogiques mises au point à l'école de Vence sont adossées à un système de conceptions anthropologiques, physiologiques, philosophiques, économiques et politiques (Riondet, 2016).

Entre principes fondamentaux et pratiques, comprendre les principes de fonctionnement d'une école Freinet

Une équipe de recherche pluridisciplinaire (sociologie, pédagogie, psychologie, didactiques disciplinaires) a conduit de juin 2001 à septembre 2006 l'évaluation inédite d'« *une expérience atypique dans le paysage scolaire français : la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'une école primaire située dans un Réseau d'Éducation Prioritaire de la banlieue lilloise* » (Reuter, 2007a). L'une des visées de cette recherche consistait à « *objectiver les principes* » d'action qui régissaient le « *mode de travail pédagogique* » de l'école, à partir de l'analyse des données recueillies (et non des écrits de Freinet ou des discours des enseignant-es).

● Sur cet aspect, voir également Ravez (2020).

Douze principes et conditions de fonctionnement ont été identifiés :

- « - la solidarité de l'équipe (accompagnée par une concertation constante associant maitres de maternelle et du primaire) ;
- la construction collective et récurrente des règles de fonctionnement ainsi que leur respect scrupuleux (de la part des élèves et des maitres) ;
- le respect des élèves et l'attention constante à leur cheminement, aux questions qu'ils se posent et aux problèmes qu'ils peuvent soulever ;
- le souci d'informer le plus précisément possible les parents et de les impliquer ;
- l'accent mis sur la coopération et l'entraide ainsi que l'articulation entre reconnaissance des sujets dans leur singularité et construction d'une collectivité ;
- l'importance accordée à la notion de travail et à sa conscientisation accompagnée d'un souci de valorisation des efforts de chacun ;
- l'articulation forte entre production (diversifiée, fréquente...) et instauration

d'une attitude réflexive ;

- la diversité des catégories d'activités et de positions face aux savoirs, associée au tissage incessant de relations entre elles ;

- l'établissement d'un climat propice aux apprentissages (sérénité, droit à l'erreur, encouragement des essais, valorisation, appui sur le questionnement des élèves, écoute de leurs interrogations, réponses à leurs demandes de clarification...);

- la recherche constante de clarté quant aux cadres, règles, tâches, objectifs... ;

- la place importante attribuée au temps (pour s'ajuster au cheminement de chacun, pour mener à terme ses recherches...), très fortement structuré tout en restant "ouvert" ;

- la construction d'une culture commune à la classe, transaction entre cultures scolaire et extrascolaire, patrimoine commun et base des recherches... »

(Reuter et al., 2007) ●

Ces principes d'action sont également repris sous une autre forme dans Reuter (2007b).

DES RELATIONS AU SAVOIR : QUELS APPRENTISSAGES, ET À QUELLES CONDITIONS ?

Ces questionnements, anciens, riches et complexes, qui ont accompagné l'essor des pédagogies nouvelles depuis plus d'un siècle, ne peuvent être qu'esquissés en quelques mots ci-dessous.

Jouer pour apprendre ?

« Il existe une ambiguïté [...] au sein même de l'Éducation nouvelle. [...] entre les tenants d'un jeu qui possède une valeur éducative mais reste défini comme une nécessité biologique de l'enfant et les militants d'un glissement de l'activité ludique spontanée de l'enfant vers un travail qui tout en ayant tous les caractères du jeu reste un exercice scolaire. » (Wagnon, 2017) ●

Wagnon distingue ainsi différents types de relations. Pour Decroly, « la grande différence avec le travail est bien que ce dernier implique avant tout un but qui est la plupart du temps prépondérant par rapport à l'activité elle-même. [...] Dans cette optique, l'éducateur peut mettre en évidence un but conscient au jeu, mais ne pas [le] donner à l'enfant. » Dans la pédagogie Montessori, jouer est « une construction structurante de nombreuses activités qui marquent les

étapes d'un apprentissage [...]. Si l'on retrouve dans la pédagogie Montessori des jeux liés aux figurines, aux objets quotidiens de l'enfant, les jeux sont aussi des exercices plus abstraits développant chez l'enfant un véritable "travail" par le biais d'objets appropriés de constructions ou d'emboitements successifs. » Enfin, pour Freinet, même s'il est « ancré dans le concret, l'expérimentation et le réel », le jeu ne concurrence pas le statut central accordé à l'activité de travail et au tâtonnement expérimental en situation authentique d'apprentissage (ibid.).

Des mots qui font parler d'eux

À propos de la notion d'« intérêts », Avanzini appelle à distinguer d'une part la « curiosité, diffuse ou intense, mais brève et fragile », de « la concentration forte qui la mobilise assez longuement pour soutenir une étude patiente et méthodique » (Avanzini, 2012). Il pose donc la question de ce qui fonde et entretient la motivation des élèves, et de la façon dont la conception de situations didactiques et l'utilisation du matériel pédagogique facilitent ou entravent l'attention des élèves, leur enrôlement et leur maintien dans des tâches scolaires.

La référence à la « nature » (ibid.) de l'enfant questionne les visions de l'humanité et du développement sous-jacentes.

Sur la question du jeu dans le cadre scolaire, voir Sanchez & Romero (2020).



À titre d'exemple, le « *fil directeur* » de la pensée montessorienne de protection de l'enfance, formulé dans le contexte intellectuel du début du XX^e siècle, a été celui d'un « *projet anthropologique – méthode scientifique autour de l'enfant réel, développement de la personnalité et pédagogie comme guérison* », comme moyen d'atteindre la « *santé psychique et spirituelle* » (Kolly, 2018b). La notion de périodes dites sensibles, propices aux apprentissages, s'ancrait dans une « *pensée vitale en éducation, c'est-à-dire la vision de la croissance enfantine comme un "élan vital", spontané et naturel, que l'adulte d[eva]it reconnaître et respecter* » (Kolly, 2021).

Enfin, les « *méthodes actives* », si elles ne sont comprises que comme un « *ensemble de procédures concrètes immédiatement mobilisables et reproductibles* » (Avanzini, 2003), posent la question du sens de ces actions. « *Les thèses pédagogiques inspirées par l'Éducation nouvelle [sont] contestées lorsqu'elles conduisent à une fréquentation trop aléatoire, trop peu hiérarchisée, trop espacée et trop peu fréquentées des savoirs visés par l'enseignement. [...] Leurs défauts de planification sont pointés du doigt, ainsi que l'habillage des situations pseudo-concrètes qui conduisent les élèves à s'égarer sur de fausses pistes cognitives* » (Goigoux, 2010) – c'est à dire lorsqu'elles ne permettent pas de faire accéder, au-delà de l'effectuation et de la réussite à une tâche, au(x) but(s) d'apprentissage et aux activités intellectuelles métacognitives liées à l'acquisition, à la consolidation et au transfert de connaissances, de procédures et de stratégies ●. Depuis les années 1970, dans la continuité de la critique de l'idéologie du don et de la thèse du handicap socio-culturel ●, les membres du [Groupe français d'éducation nouvelle \(GFEN\)](#) s'appuient sur les cadres théoriques développés par Wallon (1879-1962) ● et Vygotsky (1896-1934) en psychologie du développement, qui mettent en avant le rôle fondamental des échanges cognitifs dans les apprentissages des

savoirs formels, savants et culturels, pour approfondir la question de l'activité intellectuelle des élèves (Hugon, 2014).

Évaluer les effets sur les apprentissages, entre efficacité et équité

Dans la lignée des travaux de sociologie critique dénonçant l'élitisme des pédagogies nouvelles ● en termes de reproduction, de construction et de cumul précoces des inégalités face aux situations d'apprentissage, les « *plages d'activité montessoriennes* », comme les ateliers qu'elles concurrencent, sont questionnées du point de vue de l'autonomie des jeunes élèves, qu'elles présupposent plus que construisent (Leroy, 2020).

Les recherches en sciences cognitives tendent quant à elles à examiner les bénéfices potentiels de la pédagogie Montessori à l'aide de protocoles quasi expérimentaux, visant à démontrer l'efficacité de ces pratiques sur les compétences académiques, le potentiel créatif et les comportements socio-émotionnels des enfants (Denervaud & Gentaz, 2015 ; Courtier *et al.*, 2021 ●). Les résultats de ces travaux, encore peu nombreux, convergent partiellement, car ces études se heurtent à plusieurs problèmes :

- « *la difficulté à isoler les effets d'une méthode particulière par rapport à une méthode témoin sur le développement psychologique de l'enfant* » (Denervaud & Gentaz, 2015) ;
- la comparaison nécessaire des caractéristiques personnelles de l'échantillon (le plus large possible) et celles du groupe témoin ;
- les différences entre écoles Montessori privées et publiques (taille, degré de fidélité dans l'application de la méthode) ;
- ainsi que le fait que cette scolarisation relève d'un choix parental (*ibid.*).

Sur la notion de secondarisation, voir Bautier & Goigoux (2004) ; sur les malentendus sociocognitifs, voir Bautier & Rochex (1997) ; sur ceux liés aux différents registres de travail, voir Bautier & Rayou (2013).

La formulation du principe « *tous capables* » date de 1982 (Bernardin, 2019).

Elles sont présentées dans une [conférence filmée](#) de Rochex diffusée par le Centre Alain-Savary (2019).

Pour une synthèse de ces arguments, voir par exemple Perrenoud (2005) ou Peyronie (2019).

Sur la construction de l'objet de recherche de cette thèse de doctorat, entre professeur.es des écoles qui souhaitaient « *repenser leur pédagogie et l'organisation de leur classe en s'appuyant sur les travaux de Maria Montessori pour améliorer les apprentissages des élèves* » et équipe de recherche qui avait pour objectif d'« *évaluer, à court et long terme les avantages cognitifs d'une éducation qui adhère aux principes de la méthode Montessori, dans une communauté socioéconomique défavorisée* », voir Nizet *et al.* (2019).

« L'évaluation des effets d'une méthode pédagogique spécifique utilisée dans une école sur le développement psychologique de l'enfant est difficile et complexe car cette démarche soulève de nombreux problèmes méthodologiques et biais psychosociaux pouvant influencer les résultats (nature du groupe témoin, effet placebo, effets Pygmalion et Hawthorne ●, etc.) » (Denervaud & Gentaz, 2015)

L'effet Pygmalion désigne une prophétie auto-réalisatrice (le fait même de croire en quelque chose augmentant la probabilité qu'elle ait lieu), l'effet Hawthorne la plus grande motivation due au fait même de participer à une expérimentation.

Sur les classes coopératives en sixième, en cinquième et en seconde, voir Connac (2018) ; sur le plan de travail (CE2-CM2), voir Connac (2016).

Voir entre autres Peyronie sur la pédagogie Freinet (2013) et Pawlotsky sur l'école nouvelle de la Source (2015).

Les recherches évaluatives mobilisent des logiques, des instruments et des temporalités convergentes et/ou concurrentes. Questionnaires et entretiens semi-directifs, individuels ou en groupes, peuvent renseigner sur la perception des dispositifs dans lesquels les élèves effectuent tout ou partie de leur scolarité au cours même de celle-ci ● ; l'enquête peut également porter sur les traces et les effets auto-déclarés de ces parcours scolaires sur d'anciennes élèves, devenues adultes, mobilisant cette fois d'autres outils comme le récit de vie ●. Combinant comparaison standardisée des performances scolaires et auto-évaluation, Gilles *et al.* (2018) ont comparé à Liège (Belgique) les résultats aux épreuves externes communes de fin d'école primaire des élèves scolarisés dans les cinq écoles Freinet de la commune (14 % de la population scolaire en 2009-2011) à des élèves de niveau socioéconomique équivalent scolarisés en école ordinaire, sans observer de différences de performance ; les élèves des écoles Freinet percevaient toutefois un meilleur climat d'apprentissage. Ces résultats s'inscrivent donc dans la continuité de ceux dégagés à Mons-en-Barœul (Reuter [dir.], 2007).

Cette première partie a donc montré à la fois une vision contemporaine de la « pluralité des contextes où des principes ont été mobilisés, remaniés ou retraduits », qui se fonde de façon plus difficilement perceptible qu'au premier

abord sur un « ensemble de principes homogènes par-delà la diversité de ses acteurs et des circonstances de son déploiement » (Hofstetter & Mole, 2019). Dans une perspective plus historique, la deuxième partie de ce Dossier prolonge cette analyse par celle des « contradictions et des controverses qui traversent ces mouvements réformateurs au cours du 20^e siècle et déterminent les conditions de leur essor ou de leur entrave » (*ibid.*).

AGIR, RÉFLÉCHIR, S'ORGANISER

Les succès de l'Éducation nouvelle sont liés à la « capacité de réflexion et d'action collective » (Savoye, 2004) de ses actrices et acteurs. Celle-ci se déploie au sein de réseaux, d'associations, de mouvements pédagogiques qui « invite[nt] à faire dialoguer les degrés d'enseignement et les disciplines entre elles pour proposer des solutions pratiques aux enseignants et pour réfléchir à l'évolution potentielle de l'éducation » (Legris, 2014). Ces espaces sociaux peuvent aussi être analysés à la lumière du concept de champ, forgé en sociologie par Bourdieu, pour désigner « un espace de positions fonctionnant avec des règles spécifiques, dans une relative autonomie, et dans lequel des forces déterminent des conduites et des luttes ont lieu pour conserver ou transformer le champ de forces », à partir d'une inégale distribution initiale des capitaux culturels et symboliques (Riondet, 2019b).

Pour Savoye (2004), trois grandes étapes, dont l'analyse aide à comprendre le paysage et les enjeux actuels liés à l'Éducation nouvelle, ont jalonné son histoire : émergence des années 1880 aux années 1930, consolidation après la Seconde Guerre mondiale, mutations à partir des années 1960.



UN ESSOR EN RANGS DISPERSÉS ?

Au tournant des XIX^e et XX^e siècles, la généralisation de la scolarisation, qui s'accompagne d'une consolidation législative, d'un accroissement du nombre d'enseignant·es et de l'extension des prérogatives scolaires de la puissance publique favorise « *la professionnalisation des enseignants, la montée de l'expertise, la construction de la pédagogie comme discipline académique* » (Hofstetter & Mole, 2019) ; dans le même temps, de nouvelles modalités de pressions réformatrices « *se retournent même contre cette école publique* » qui n'a d'émancipateur que le discours.

Précurseurs, pionniers, promoteurs

Hugon (2014) distingue trois courants, socialement et idéologiquement distincts, aux origines de l'Éducation nouvelle :

- les admirateurs des écoles nouvelles anglaises, où des enfants de milieux sociaux favorisés sont scolarisés dans des internats privés à la campagne, sur le modèle de la première *new school* fondée à Abbotsholme par le pasteur Reddie en 1889, promouvant l'épanouissement individuel et l'expérience d'une vie démocratique communautaire ; en 1898, Demolins ouvre l'école des Roches en Normandie (Duval, 2014), qui s'inscrit dans ce courant libéral de formation des futures élites économiques au sens de l'initiative et du *leadership* ;
- celles et ceux qui sont lié·es aux médecins-éducateurs auprès d'enfants « *“arriérés” ou “anormaux”* » (Hugon, 2014), comme Montessori ou Decroly, inséré·es dans les réseaux de la protection de l'enfance et intéressé·es par la compréhension de ce qui fonde l'engagement des enfants dans les apprentissages ;
- enfin les enseignant·es et personnels de l'école publique.

À ces pionnières et pionniers – qui se réclament de précurseurs comme Rousseau, Pestalozzi ou Froebel, etc. – s'ajoutent des figures de promoteurs et d'organisa-

teurs, dont l'archétype est Ferrière (1879-1960). Ce dernier fonde le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN) à Genève en 1899, est à l'initiative du congrès de Calais en 1921, est rédacteur en chef de la revue *Pour l'ère nouvelle* à partir de 1922 et rédige de nombreux ouvrages.

Calais, année zéro ?

Après la Première guerre mondiale, le congrès de Calais marque une rupture dans les modalités d'internationalisation des questions éducatives, sociales et scientifiques. Officiellement consacré au thème de l'« *expression créatrice de l'enfant* », il est organisé entre autres par des membres de l'association anglaise théosophe *The New Education Fellowship* ; la manifestation est accueillie dans un lycée public de jeunes filles. Même s'il est loin de rassembler des représentant·es de toutes les tendances réformatrices, un comité y travaille à une « *“ligue des notions”* » dont « *les principes de ralliement sont le fruit d'une coopération entre éducateurs théosophes, représentants des écoles nouvelles et spécialistes de l'enfance* » (Condette & Savoye, 2016).

La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN) est fondée un an plus tard. Sa revue francophone *Pour l'ère nouvelle* ● est le vecteur de la circulation des idées et des expériences de ses membres. Trois profils de femmes y ont contribué : des spécialistes de la petite enfance, en partie liées à des structures Montessori, des intellectuelles, féministes militantes, et des représentantes de leur pays au sein de Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (Haenggeli-Jenni, 2015).

Le cas français

Fondée en 1922, la branche française de la Ligue change de nom et devient le Groupe français d'éducation nouvelle en 1929. Un « *travail d'identification* » (Gutierrez, 2011b) commence alors, qui aboutit au congrès de la Ligue à Nice en 1932 à une nouvelle Charte ●, à un éloignement d'avec les conceptions défendues dans les sphères anglophones et

● Une revue est aussi fondée en anglais et une autre en allemand.

● Reproduite dans Gutierrez (2011b).

D'autres associations sont fondées à la même époque, comme La nouvelle éducation par Cousinet et Guéritte (1921-1939) (Gutierrez, 2011c) ou le Bureau français d'éducation en 1925 (Piquard, 2011).

Sur la notion d'école unique, voir Seguy (2007) ; sur les Compagnons de l'université nouvelle, voir Garnier (2008).

Sur les liens complexes entre LIEN, Freinet et presse syndicale, voir Mole (2014).

« Ensemble des établissements éducatifs qui furent directement influencés par les idées pédagogiques [de] Decroly » (Wagnon, 2016).

Sur la place des femmes dans la création des écoles nouvelles après la Seconde guerre mondiale, voir Sérina-Karsky (2018).

germanophones, et à un rapprochement avec les pouvoirs publics afin de faire appliquer les principes énoncés (Haenggeli-Jenni, 2012) ●.

Ceux-ci sont invoqués à l'époque du Front populaire par les réformateurs ● qui souhaitent réorganiser les structures, les contenus et les modalités pédagogiques de l'enseignement public français. Le congrès du Havre de 1936 met pour la première fois l'« étude des questions relatives à l'enseignement du second degré » à l'ordre du jour, dont les organisateurs et les participants « chemin[er]nt sur une voie étroite entre les collègues conservateurs dont ils se désolidarisent et les partisans de l'éducation nouvelle avec lesquels, pour l'heure, ils ne veulent pas être confondus » (Condette & Savoye, 2011).

L'expérimentation des classes d'orientation en sixième (1937-1939 ; voir Savoye, 2010), l'introduction des loisirs dirigés dans les lycées (1937-1939, voir Condette, 2012) et les instructions officielles de 1938 marquent l'entrée des « tentatives que l'on regroupe sous le nom général d'Éducation nouvelle » (instructions officielles de 1938, cité par Savoye, 2004) dans l'enseignement secondaire français.

Freinet, instituteur syndicaliste ●, « pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation nouvelle » (Go, 2015) est devenue l'une des figures les plus célèbres de cette époque. L'imprimerie à l'école, « à la fois technique pédagogique, mot d'ordre, titre d'un livre et nom d'un mouvement » (Go, 2015), est devenue le symbole de ses premières années d'engagement. L'ouverture de l'école de Vence en 1934, où des stages d'été sont organisés à partir de 1936, est l'« un des multiples styles pédagogiques ayant marqué l'histoire de l'Éducation nouvelle pendant les années 1930 » (Riondet, 2019b) ; auto-proclamée « nouvelle, privée, prolé-

rienne et naturiste » (Riondet, 2016), elle a interrogé le système éducatif classique et son « impossibilité de faire changer l'institution scolaire de l'intérieur pendant cette période d'entre-deux-guerres » (Go & Riondet, 2021).

À la veille de la Seconde Guerre mondiale, le projet utopique de quelques personnalités est devenu une réalité incarnée dans des ouvrages de référence, des individus rassemblés en mouvements et des réalisations pratiques (Savoye, 2004). Mais le « manque de visibilité conceptuelle sur fond de neutralité idéologique » de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle ne lui permet pas de traverser les décennies 1930 et 1940 (Gutierrez, 2011a).

L'APRÈS-GUERRE, UN ÂGE D'OR ?

« Multiplication des expériences pédagogiques, approfondissement théorique et pratique, diffusion dans les milieux éducatifs et dans l'opinion publique, reconnaissance par la haute administration et les sommités universitaires, extension à l'enseignement public, l'Éducation nouvelle, au sortir de la guerre, a le vent en poupe. » (Savoye, 2004) Cette dynamique dépasse la reprise d'expériences éducatives localisées, telles que l'ouverture de l'unique école publique française du « dispositif Decroly » ● à Saint-Mandé (Wagnon 2012), celle de l'école privée de la Source à Meudon autour de l'École nouvelle française de Cousinet et Chatelain (Pawlotsky, 2017), ou le prolongement dans l'immédiat après-guerre de l'expérience atypique des maisons et communautés d'enfants (Boussion, Gardet & Ruchat, 2019) ●.



Réformer l'enseignement secondaire : un essai non transformé ?

Rendu public en 1947, le plan Langevin-Wallon est le résultat des travaux de la commission éponyme, qui ont eu lieu sous l'égide de deux présidents du GFEN. Pour les uns, cette « consécration » officielle de l'Éducation nouvelle en « reflète les conceptions [...] aussi bien dans ses principes généraux que dans les méthodes pédagogiques et la finalité qu'il assigne à l'école. » (Savoie, 2004) ; pour d'autres, il n'en constitue qu'une « version atténuée » (Robert, 2012). Conçu dans un contexte de reconstruction dans lequel ce triple projet de réforme structurelle, disciplinaire et pédagogique a pu ne pas paraître prioritaire (Gutierrez & Kahn, 2016), ce texte est en tous les cas devenu une « sorte de référence mythique » (Savoie, 2004).

Sans attendre la mise en application de ce plan, une partie de la haute administration et des professeurs de l'ordre secondaire expérimentèrent de 1945 à 1952 les « classes nouvelles » (Savoie, 2010). Dans la continuité des sixièmes d'observation, elles visaient une forma-

tion intégrale de l'enfant (son développement à la fois physique, intellectuel et moral) ; elles empruntèrent « de manière éclectique, à l'ensemble de la palette des courants d'éducation nouvelle » (Peyronie, 2017) : effectifs réduits (max. 25 élèves) et parfois mixtes, équipes pédagogiques réduites coordonnées par un « chef d'équipe », élèves responsables de la discipline collective, enseignements envisagés au prime d'une éducation « intégrale », organisation du temps scolaire articulant enseignements fondamentaux le matin et pratiques artistiques, sportives et manuelles l'après-midi, emploi de méthodes pédagogiques actives (étude du milieu, travaux dirigés individuels et collectifs, méthode des centres d'intérêt), organisation de réunions régulières avec les familles (Savoie, 2010). Des stages de formation, l'Association nationale des éducateurs des classes nouvelles de l'enseignement du second degré (Anecses), affiliée au Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN), et une revue, *Les Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, créée à Lyon pour servir de bulletin de liaison, accompagnèrent cette expérimentation.

Les Cahiers pédagogiques, enfants des classes nouvelles

En 1948, Les Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré deviennent les *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*. En 1963, le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP) remplace l'Anecses.

« Les Cahiers sont davantage qu'une simple revue ; ils forment un espace d'échanges et de débats, initialement en lien avec une expérimentation, les classes nouvelles, mais qui est également en relation avec d'autres cercles : l'administration, la recherche ainsi que diverses associations et institutions. » (Riondet, 2013a) Cet « outil de formation professionnelle [, cet] espace de circulation de savoirs » (Riondet 2013b) est l'œuvre d'un « collectif de pensée », c'est à dire d'une « communauté [de] personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellement » (Fleck, 2005, cité par Riondet, 2013b). Les articles des *Cahiers pédagogiques* font connaître l'œuvre de Dewey (1859-1952 ; Riondet, 2013c) – car, en France, la réception de l'œuvre de ce philosophe progressiste états-unien « s'est historiquement inscrite dans une tradition d'histoire des idées tendant à s'intéresser principalement au côté émancipateur de l'éducation nouvelle » (Alix, 2016 ; voir aussi Rénier, 2012). Les articles consacrés à l'enseignement des lettres témoignent d'une double préoccupation de la rédaction : démocratiser l'enseignement secondaire et faire de cette discipline le socle d'une nouvelle culture générale, humaniste et commune. Celle-ci articulerait maîtrise de la langue, goût pour la littérature et

ouverture à la création contemporaine (cinéma, théâtre, etc.). L'enseignant-e ferait réfléchir à une valeur des « classiques », qui tiendrait non plus dans leur ancienneté mais dans la résonance qu'ils offriraient aux situations personnelles des élèves. Mais ce projet se heurte à une triple aporie : « identifier la culture à la jouissance distinguée d'œuvres consacrées par et pour une élite, c'est ce qu'ils refusent par idéal politique ; réduire la culture à la libre consommation de divertissements diffusés sur le marché (journaux, livres, disques, spectacles), est contraire à leur éthique ; définir la culture comme un travail "d'assimilation à la personnalité intellectuelle et morale du sujet", travail imposé et inachevable, aux gratifications incertaines, peut-être même socialement sélectives, est pédagogiquement suicidaire. » (Chartier, 1996)

Ouvrir le panthéon des pédagogues ?

La prolifération d'écrits atteste de la vitalité et de la diversification de la réflexion théorique ; les « auteurs de référence » se multiplient (Savoye, 2004).

« *Étranger aux réseaux internationaux et aux débats de l'Éducation nouvelle de son vivant* » (Savoye, 2012), l'instituteur ukrainien et éducateur soviétique Makarenko (1888-1939), qui a valorisé le travail productif et la prééminence du collectif dans le fonctionnement de groupes de jeunes anciens délinquants dans les années 1920, trouve sa place de façon posthume dans ce nouveau panthéon ●. Le GFEN, les psychologues walloniens et la revue *Enfance*, jouent le rôle de « passeurs qui l'ont acclimaté à l'Éducation nouvelle occidentale » en fonction de leurs propres intentions et enjeux. Dans les années 1970, « épuré de connotations stalinienne », le makarenkisme rejoint le patrimoine de l'Éducation nouvelle : « ce surprenant rapprochement traduit la permanente évolution du paradigme de l'Éducation nouvelle, sans cesse travaillé par les changements politiques, sociaux et les conceptions de ses acteurs » (ibid.).

Freinet, un mouvement de masse

Mis à l'écart du parti communiste et de ses compagnons de route, le mouvement Freinet « doit sa survie et sa vitalité à ce qu'il fonctionne comme un "intellectuel collectif" » (Peyronie, 2015). Dans l'immédiat après-guerre, il passe « d'un

réseau relativement fermé et homogène [à] un mouvement de masse » (Riondet, 2019b). L'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) et sa revue pédagogique, *L'Éducateur*, sont fondés en 1947 ● ; les fédérations départementales qui y sont affiliées permettent de conserver l'œuvre pédagogique (école, techniques, matériel) de Freinet, d'accroître son influence, mais aussi de matérialiser « une forme de pensée, la mise en réseau de militants » (ibid.). La diffusion du matériel pédagogique s'effectue par le biais d'une coopérative ; les [Publications de l'École moderne française \(PEMF\)](#) servent d'espace de diffusion.

CRISES ET MUTATIONS DEPUIS LES ANNÉES 1960

La « quasi-disparition de l'appellation même d'« éducation nouvelle » au cours des années soixante-dix » (Savoye, 2004), dans un nouveau contexte de massification et d'allongement des carrières scolaires, appelle à considérer ces années sous l'angle des ruptures et des continuités avec l'héritage des décennies précédentes.

Une triple crise ?

La conjugaison d'« une crise de la tolérance, [...] de la vulgarisation [et] de la transmission » était en germe dès les décennies précédentes (Savoye, 2004). D'un point de vue idéologique, la « politisation du mouvement [a] détérior[é] les relations entre ses membres » ●. D'un point

Sur sa trajectoire biographique et ses écrits, voir Savoye (2011) et Rakovitch (2018).

En référence aux « réseaux critiques, rassemblant des "intellectuels spécifiques" (au sens de Foucault) dans un véritable intellectuel collectif capable de définir lui-même les objets et les fins de sa réflexion et de son action » (Bourdieu, 2001).

« Pédagogie Freinet » est accolé en 1970 (Riondet, 2019b) ; *L'Éducateur* devient le *Nouvel éducateur* en 1988.

La revue *Interéducation*, fondée par six associations, dont les sections parisiennes du GFEN et de l'ICEM, n'a existé que dix ans (1968-1977) (Patry, 2020a).



de vue organisationnel, l'Éducation nouvelle a été « victime de son succès » ; perçue comme « nouvelle doctrine pédagogique officielle [...] on lui attribue une responsabilité dans les problèmes d'éducation des jeunes ». Enfin, le renouvellement générationnel s'effectue en « concurrence [avec l]es universités » (ibid.) ●.

Les pédagogies institutionnelles : des courants qui s'autonomisent

Nés d'une rupture progressive avec l'ICEM, les pédagogies institutionnelles représentent une « occasion de renouvellement théorique qui se développe hors de l'Éducation nouvelle » (Dubois, 2012) à partir d'une problématique spécifique, la « reconversion des écoles de villes en milieux permettant une éducation éman-

cipatrice » (Riondet, 2019b). L'expression « pédagogie institutionnelle » est inventée par F. Oury (1920-1998), instituteur spécialisé, en 1958 ; deux tendances se dégagent en quelques années.

Le « courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle » (Dubois, 2019) ● a pour objectif la « réorganisation des relations, dans la classe et dans l'établissement, à partir de la prise en compte explicite de l'inconscient dans les processus éducatifs » (Riondet, 2019b). Les réflexions et actions menées dans cette conception thérapeutique de l'action éducative s'appuient entre autres sur les réseaux de psychanalystes, de psychiatres et de psychologues, de théoriciens et de praticiens de la psychothérapie institutionnelle, pratiquée par J. Oury (1924-2014) à la clinique de la Borde.

La monographie, « récit écrit par un professionnel de l'éducation et qui a fait l'objet d'un travail d'élaboration en groupe » (Dubois, 2019) devient la technique de travail privilégiée de ces collectifs ; ces « cas » d'élèves, d'institutions, de classes, ont pour fonction de montrer que ces praticiens « permettent, par leur attitude "autre" à l'égard des enfants en difficulté et par les institutions qu'ils mettent en place dans la classe, un réinvestissement du désir d'apprendre » (ibid.).

L'autre courant, celui de l'analyse institutionnelle et de ses prolongements dans des pratiques autogestionnaires, centre l'attention sur le fonctionnement du groupe, dans et avec lui. Ses théoriciens (Lapassade, Lourau, Lobrot) empruntent aux recherches menées en psychologie sociale et en psychosociologie par l'Américain Lewin et à l'orientation pédagogique non directive de Rogers. Au début des années 1970, de nouvelles expérimentations pédagogiques ont lieu, par exemple à l'école Vitruve de Paris (Reuter, 2019 ; Monin, 2015) ou dans les écoles du quartier de la Villeneuve à Grenoble (Allam, 2017a ; Monin, 2015). Ces expériences s'inscrivent dans le contexte des années 1960 et 1970 qui voient l'autogestion ● gagner les sphères intellectuelles, politiques, syndicales et sociales (Patry, 2020b).

En 1982, quatre établissements expérimentaux publics, [le lycée autogéré de Paris](#), [le lycée expérimental de St Nazaire](#), [le centre expérimental pédagogique maritime en Oléron](#) et [le collège-lycée expérimental d'Hérouville-Saint-Clair](#), sont inaugurés. Au lycée autogéré de Paris par exemple, la gestion collective des lieux par les enseignant.es et les élèves passe par une assemblée générale hebdomadaire et des travaux en commissions, qui complètent les structures dédiées à l'enseignement (ateliers thématiques, projets interdisciplinaires) (ibid.).

Les premiers cursus en sciences de l'éducation, de la licence à la thèse, sont ouverts à Paris, Caen et Bordeaux en 1967 (Laot, 2012). La même année, la revue *Pour l'ère nouvelle* devient la revue scientifique *Les Sciences de l'éducation – pour l'Ère nouvelle*.

Dubois propose désormais de parler de « courant clinique d'orientation psychanalytique de la pédagogie institutionnelle » (Dubois, 2019).

C'est à dire « gérer les institutions collectivement afin que les acteurs sociaux deviennent autonomes, maîtrisent et participent, de façon horizontale, aux différents pouvoirs institutionnels » (Patry, 2020b).

Expérimenter ou innover ? Un nouveau cadrage politique et médiatique

Le « *cadrage dépolitisant* » ● des articles du *Monde de l'éducation* publiés à partir du milieu des années 1970 contribue à éluder le caractère contestataire de ces expérimentations et permet « *la naissance d'un discours qui fait de l'innovation pédagogique un levier de changement du système éducatif* » (Allam, 2018 ; voir aussi Allam, 2017b).

Cet « *effacement des clivages autour des finalités des expériences alternatives* » est synonyme d'atténuation des différences entre philosophies pédagogiques, de construction d'une « *interprétation*

individualisante et moralement consensuelle, l'épanouissement de l'enfant » et d'un discours journalistique expert, plus techniciste et politique que militant ou scientifique, sur l'éducation. Au début des années 1980, il s'agit non plus de donner à voir de nouvelles finalités politiques à l'école mais d'en corriger les dysfonctionnements ou d'en améliorer le fonctionnement sans en changer le cadre : les expérimentations soutenues par l'institution, comme celles des collèges expérimentaux, dont « *le projet s'appuie sur des pratiques issues de pédagogies coopératives (le tutorat, le travail en équipe) et de pédagogies actives (afin de favoriser l'expression des élèves)* » ou les projets d'action éducative (PAE) sont mises au service de la réforme du système.

Pour Allam, « *processus par lequel une activité qui se situe hors du champ politique, ici les expérimentations pédagogiques, est requalifiée, c'est-à-dire saisie par des acteurs appartenant au champ politique* » ou « *émergence, dans les discours médiatiques, de clivages et de conflits de valeur autour des finalités des alternatives pédagogiques* » (2018).

Pour un approfondissement théorique de cette thèse, voir Avanzini, 2003 ; pour des exemples d'écrits d'écoles ouvertes des années 1970, voir Monin, 2015.

Une nouvelle phase de politisation ● commence au début des années 2000, quand la politique officielle de l'innovation prend de nouvelles formes : la « *rhétorique managériale* » contemporaine fait de celle-ci une expérience capitalisée, évaluée, mise en concurrence, une nouvelle compétence professionnelle des professionnels de l'éducation, à considérer comme une « *qualité individuelle et non plus comme un processus collectif* » (Allam, 2018).

Hier et aujourd'hui, des actrices et acteurs des mouvements au cœur ou à la périphérie de l'Éducation nouvelle ont donc agi et débattu au sein de « *structures [qui] garantissent la cohésion et permettent les débats [qui] assurent la diffusion des idées et la transmission entre générations* » (Peyronie, 2019).

AUX FRONTIÈRES ENTRE RECHERCHES, POLITIQUES ÉDUCATIVES ET ÉDUCATION INFORMELLE

Elles et ils ont aussi constamment dialogué avec d'autres protagonistes de l'action éducative, tantôt perçus comme alliés, tantôt comme adversaires : chercheuses et chercheurs, responsables politiques et administratifs, acteurs et actrices de l'éducation non formelle.

SCIENCE(S) DE L'ÉDUCATION : DES LIAISONS DANGEREUSES ?

Histoire de l'Éducation nouvelle et histoire des sciences de l'éducation, « *un champ disciplinaire [...] aux contours flous et mouvant et aux références disciplinaires multiples* » forment un couple « *indissociable [...] d'une étonnante fécondité, et inconciliable* » (Hofstetter & Schneuwly, 2006). D'un côté, certains protagonistes cherchent « *confirmation et enrichissement auprès de ladite science, conçue comme instance de preuve des intuitions ancestrales et source d'espoir pour le renouveau éducatif* » (*ibid.*, 2006). Ainsi, « *pour Cousinet, la pédagogie du travail par groupe dépend de la psychologie pour comprendre quand et comment l'enfant va pouvoir profiter de l'expérience du collectif. Aussi le fait que dans Le langage et la pensée les notions d'égoïsme et de socialisation piagétienne renvoient à des stades du développement va-t-il favoriser*



leur reprise par Cousinet et d'autres tenants de la nouvelle éducation. » (Ratcliff, 2015) Cette « réassurance » (Buvat & Montandon, 2015) peut également susciter un questionnement des actrices et des acteurs sur leurs motivations et le sens de leur action. Dans l'autre sens, des chercheurs·ses qui étudient l'enfant et l'éducation ont pris il y a plus d'un siècle les écoles de l'Éducation nouvelle pour un « champ d'expérimentation pratique » afin d'éprouver leurs hypothèses (Hofstetter & Schneuwly, 2006).

La psychologie, discipline naissante, discipline phare ?

Les actrices et acteurs éducatifs du début du XX^e siècle attendent des connaissances sur l'enfant et les conditions individuelles et collectives d'apprentissage pour définir les attitudes et les méthodes pédagogiques, les contenus et les modes de transmission des savoirs. Insérés dans des réseaux savants, des recherches sont

menées, désormais aussi parfois expérimentales, dans quatre directions :

- la description, voire l'explication du développement, naturel et individuel, de l'enfant ;
- l'analyse du travail de l'élève ;
- la définition et la détermination d'aptitudes ;
- la psychanalyse (Hofstetter & Schneuwly, 2006).

Ces objets de recherche « forment d'une certaine manière un tout de part leur commune référence à des méthodologies et théorisations psychologiques et par l'orientation tout individualiste des conceptions. Le paradigme psychologique [...] constitue sans doute le cœur idéologique de l'approche. » (*ibid.*). Mais cette unité apparente ne résiste pas « aux appellations variées et aux contours fluctuants » de la nouvelle « science de l'enfant » (Savoye, 2004).

Le Bureau international d'éducation (BIE) de Genève, entre Éducation nouvelle, psychologie du développement et internationalisme éducatif
L'Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) est fondé en 1912 par Claparède (1873-1940) à Genève. Il accueille Piaget (1896-1980) à partir de 1921. En 1923, le Bureau international des écoles nouvelles fondé en 1899 par Ferrière devient son service de documentation internationale. En 1925, les fondateurs du Bureau international d'éducation (BIE) entendent subordonner la « militance » de l'Éducation nouvelle au développement d'une science de l'éducation et d'une « stratégie diplomatique » (Hofstetter & Mole, 2018). L'objectivité scientifique, la neutralité méthodologique, politique, religieuse et philosophique sont avancées contre le dogmatisme ou la foi militante des pédagogues, afin de créer les conditions d'une réforme éducative mondiale à partir de Genève. Piaget, Claparède, Bovet (1878-1965), Ferrière et d'autres s'efforcent de devenir une « incontournable agence internationale dont la principale ambition – enveloppée dans une stratégie légitimée par des enquêtes internationales et une diffusion comparative des modèles – est [...] d'orienter les politiques scolaires dans le sens d'une révision fondamentale des conceptions de l'enfance et des méthodes pédagogiques [...] dans le cadre d'une collaboration internationale pacifiste. » (*ibid.*)

Freinet, un mouvement de « praticiens-chercheurs » ?

Mais « si Freinet et ses camarades croisent la route d'universitaires qui s'intéressent à la question de l'école, s'investissent en faveur de l'éducation nouvelle et ont des positions

progressistes, ils se trouvent davantage en rivalité de leadership qu'en coopération avec eux » (Peyronie, 2015), car, dès le début, « ce sont les instituteurs eux-mêmes qui doivent chercher ensemble comment adapter leur enseignement » (Go, 2015) ●. La première tentative de collaboration

Au contraire, le GFEN, avec le psychologue Piéron (1881-1964), le sociologue Fauconnet (1874-1938), et le physicien Langevin (1872-1946) dans les années 1930, puis Wallon et Mialaret (1918-2016) après la Seconde Guerre mondiale, a été perçu comme l'archétype de la « scientification » (Savoye, 2006) de l'Éducation nouvelle.

Voir aussi Peyronie (2013) et Riondet (2015).

En 2020, la revue [Le Sociographe](#) a publié le hors série (DIR ?) [Fernand Deligny, lignes et ricochets](#) ; sur Deligny (1913-1996), éducateur spécialisé, voir aussi Lamy (2021).

entre le mouvement Freinet et des universitaires, la revue *Techniques de vie* (1959-1962) se solde par un échec (Riondet, 2019b ●). Une génération plus tard, « la posture de « "praticien-chercheur" » a été inventée, dans les années 1980, « pour signifier la fonction autonome de recherche pédagogique du mouvement Freinet » (Robbes, 2015).

Dans le même temps, dans les années 1970, un « Groupe de formation recherche » universitaire est créé à Caen. À partir de 1979, les instituteurs·trices sont recrutés.es au niveau DEUG (bac+2), et depuis 2010, au niveau master (bac+5) : « faire des études universitaires, ce n'est donc plus trahir le corps des instituteurs – comme cela pouvait l'être au début du siècle – , c'est, au contraire, remplir la condition nécessaire pour y être admis » (Peyronie, 2015).

Coopérer : à quelles conditions ?

Entre colloques, congrès, stages et publications, les membres du [laboratoire de recherche collaboratif de l'ICEM-pédagogie Freinet](#) (Thorel, Thorel & Go, 2015) ou des praticiens devenus chercheurs « appartiennent à plusieurs cercles et ne se sentent pas assignés aux deux mondes qui seraient irréductiblement distincts, le monde de la recherche d'un côté et celui de la pratique de l'autre » (Hugon & Viaud, 2015).

« La collaboration avec la recherche est récente et a progressivement évolué. Les chercheurs ont initialement eu une fonction d'évaluation des résultats obtenus par cette pédagogie (Reuter [dir.], 2007). Ils ont ensuite participé à l'analyse de certaines pratiques d'enseignement comme les pratiques dans les conseils de coopérative (Pagoni, 2014). Ils ont finalement été sollicités pour accompagner les enseignants dans l'élaboration de nouveaux dispositifs. » (Boyer & Pagoni, 2017)

Dans une vision moins irénique, Robbes souligne que si une nouvelle génération de « chercheurs-pédagogues » a pris les pédagogies coopératives et institutionnelles comme objet d'étude, celle-ci est prise dans des dilemmes entre implication et distance, et construit ses règles au sujet de « de la participation, de l'association, de l'implication, des engagements respectifs du praticien et du chercheur » (Robbes, 2015).

CHANGER L'ÉCOLE PUBLIQUE, VRAIMENT ?

Les divers courants de l'Éducation nouvelle se sont développés dans les marges des systèmes scolaires établis, dans les écoles de plein air (Savoie, 2003, cité dans Savoie, 2004), dans l'éducation spécialisée (Roca, 2012 ●), dans l'enseignement privé. « Mais certains acteurs de ces pédagogies, tout en critiquant l'institution, ont la volonté de transformer l'enseignement public, de l'intérieur » (Wagnon, 2018).

De l'utopie au pragmatisme ?

Celles et ceux qui s'engagent dans cette voie font l'expérience des « dilemmes des réformateurs de l'intérieur » (Wagnon, 2018) : dans leurs difficultés à transformer l'institution, ils et elles feraient désormais presque figure de « conservateurs » au regard des « nouvelles » pédagogies alternatives en développement (*ibid.*). Par ailleurs, même si « l'école publique elle-même constitue un terrain d'essai privilégié pour [...] expérimenter », le passage à l'échelle nécessite ensuite « diffusion et dilution », « concessions et [...] puissantes cautions officielles » (Hofstetter & Mole, 2019).

Ainsi, trois types de freins récurrents font obstacle à une implantation à grande échelle : les oppositions politiques plus larges, les stratégies adoptées pour faire réussir des réformes et les registres considérés par ces dernières (méthodes d'enseignement, curricula, vie scolaire, etc.) (Jacquet-Francillon, 2005).



Le changement, c'est comment ?

Au carrefour de la science politique, de la sociologie de l'innovation, de l'administration et des professions, cette préoccupation constituait déjà l'un des axes de l'évaluation de l'expérimentation de l'école Freinet de Mons-en-Barœul. L'équipe de recherche avait dégagé trois points de vigilance :

- au départ, un projet fondé sur la cooptation de l'équipe pédagogique, expérimentée, prête à s'investir et adhérant aux principes et aux démarches mises en œuvre ;
- en conséquence, la difficulté à extraire un principe ou une disposition qui fonctionne en fait en système, ainsi que le coût pour les enseignant·es de la modification de leurs pratiques dans un autre système, rendant nécessaire l'analyse de son nouveau fonctionnement et de ses nouveaux effets dans un autre système ;
- enfin, entre termes structurels, l'écart entre le terrain de l'enquête et l'école « *ordinaire* », c'est-à-dire *sans volonté d'expérimentation et de promotion (institutionnelle, sociale...), sans contacts particuliers avec l'IEN, des chercheurs, des mouvements pédagogiques, des médias etc., sans les discussions, les renvois et les gratifications (symboliques) associés à ces échanges* » (Reuter et al., 2007)

Soutien ou récupération ?

À l'échelle des politiques éducatives, les recherches historiques réinterrogent les « *rapports de pouvoir entre protagonistes (hauts fonctionnaires, doctes intellectuels, modestes praticiens) questionnant les instrumentalisation politiques de programmes réformistes, à l'exemple des accointances possibles de l'éducation nouvelle avec des régimes autoritaires* » (Hofstetter & Mole, 2019). En Espagne au début du XX^e siècle, les « *élites républicaines opèrent des sélections stratégiques, préférant soutenir une pédagogie se revendiquant de Ferrière plutôt que de Ferrer [1859-1909], aux positionnements syndicalistes et libertaires jugés outranciers* ». En Italie, la « *capacité d'appropriation-récupération de l'éducation nouvelle par les idéologies nationalistes* » a conduit à ce que « *l'éducation par le milieu naturel, source d'épanouissement des facultés pour l'éducation nouvelle, relève [...] d'une stratégie d'enracinement* » (ibid.).

En France, durant l'entre-deux-guerres, universitaires, professeurs, inspecteurs et inspectrices se rapprochent des milieux de l'Éducation nouvelle, qui devient une « *référence intellectuelle forte* » (Savoye, 2006), par exemple dans les programmes des concours d'inspec-

tion du premier degré (Savoye, 2004), ou pour un haut fonctionnaire comme Châtelet (Condette & Savoye, 2011). Cette proximité se poursuit dans la seconde moitié du XX^e siècle : un groupe d'inspecteurs·trices et d'instituteurs·trices publie pendant quelques années la revue *Méthodes actives pour « renseigner sur les techniques nouvelles »* puis accompagner leur déploiement (Gutierrez, 2012). Gloton, « *inspecteur militant* » (Patry, 2019), vice-président du GFEN de 1955 à 1981, initie et coordonne les travaux du groupe expérimental de pédagogie active et fonctionnelle du XX^e arrondissement de Paris (dont l'école de la rue Vitruve) de 1962 à 1971, en lien avec le département de recherche pédagogique de l'Institut pédagogique national (IPN) alors dirigé par Gal ●. Les instructions officielles de 1963 qui créent les classes de transition sont un exemple de référence normative qui intègre sans les nommer des principes de la pédagogie Freinet (Peyronie, 2017).

Sur les conceptions de l'Éducation nouvelle de Gal et de son successeur Legrand, et leurs différences, voir Dorison & Kahn (2011).

Évaluer, quand, comment et pour quoi faire ?

Soumettre les élèves à des évaluations institutionnelles dont les enjeux, entre progrès de la rationalité et nouvelle forme de contrôle social, est une nécessité qui interroge les personnels des éta-

blissements différents à trois niveaux (Nordmann, 2015). Si les résultats sont considérés comme satisfaisants, jouer le jeu des évaluations standardisées peut permettre de conforter sa position, mais à un triple coût :

- la « *non-reconnaissance de ce qui fait le fonds des projets "alternatifs"* » (pratiques, dispositifs et projets didactiques, pédagogiques et éducatifs) ;
- l'exposition des écarts avec les écoles ordinaires et leurs difficultés, c'est-à-dire être en mesure de prendre en charge les « *conséquences du coût économique et symbolique de la différence* » ;
- enfin l'assimilation de l'activité à une « *action sociale remédiate ou compensatrice* », dans le cas des structures de rattachement scolaire (*ibid.*).

Pour Nordmann, la revendication hétérodoxe d'autres critères d'évaluation en lien avec leur projet éducatif serait inaudible pour la tutelle. La troisième voie qu'il propose consiste donc pour ces établissements à s'appuyer sur les évaluations internationales, qui portent à l'agenda politique des priorités qui peuvent converger avec ces préoccupations : « *élévation des niveaux scolaires de tous les élèves, bien-être, justice, transférabilité des connaissances* » (*ibid.*).

NOUVELLE ET POPULAIRE : UNE DOUBLE MARGINALITÉ ?

Les [Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active \(Ceméa\)](#) ● sont historiquement situés au carrefour de l'Éducation nouvelle et de l'éducation populaire. D'autres mouvements et associations ont également joué ou exercent aujourd'hui ce rôle d'interface, dont l'étude permet de se décentrer d'une vision scolarocentrée de l'éducation (nouvelle).

Éducation populaire et éducation nouvelle : un air de famille ?

L'éducation populaire associe un « *idéal d'émancipation et de[s] pratiques associatives de formation du citoyen ancrées dans des cadres collectifs* » (Porte, 2019).

Elle a été construite progressivement depuis la Révolution française autour de l'« *accès du plus grand nombre à la culture* » et de « *l'accès aux savoirs et à la culture comme condition de l'exercice de la citoyenneté* » d'une part, et de la « *mise en œuvre de pédagogies actives s'appuyant sur les capacités de celui qui apprend* » d'autre part.

Elle s'inscrit donc d'un côté dans la lignée des « *pédagogies actives* » ou d'éducation nouvelle, issues de l'héritage de John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet ou Jean Piaget » ; de l'autre, elle « *résonne également avec des réflexions relatives aux savoirs populaires, aux cultures "du pauvre" (Richard Hoggart), de "l'opprimé" (Paulo Freire ●), "mineures" (Gilles Deleuze et Félix Guattari) ou "du quotidien" (Michel de Certeau)* », ainsi qu'avec la reconnaissance des savoirs et savoir-faire tirés de l'expérience à des fins d'émancipation (Saul Alinsky, Joseph Wresinski).

Ce champ associatif est principalement ancré dans l'animation socioculturelle, et donc relève de l'éducation non formelle ; acteur économique et de la société civile, ce secteur contribue aujourd'hui aux « *politiques publiques de l'engagement, de la jeunesse et de l'économie sociale* » (*ibid.*).

Des histoires qui se croisent

Les responsables associatifs de l'éducation populaire ont « *expérimenté, transformé, adopté mais aussi, parfois, rejeté les méthodes actives comme moyen de formation de leurs cadres et de leurs moniteurs* » (Gutierrez, 2011a). Celles-ci cristallisent tout d'abord de nombreux espoirs dans les années 1930 ; « *le courant de l'éducation nouvelle, alors en plein essor, joue un rôle prépondérant dans la promotion de ce vocable et des pratiques associées* », concrètes et vivantes

En 2020, Philippe Meirieu est devenu président des Ceméa, dont l'une des revues s'intitule [Vers l'éducation nouvelle](#).

Sur la parenté entre la pensée de Freinet et celle de Freire, voir Tolini (2019).



(Vennin, 2017) ●. Après 1945, ces pratiques s'éloignent des références initiales au scoutisme ●. Les Ceméa ancrent alors leur « *action éducative dans la réalité du milieu – dans toutes les acceptions du terme [...]. L'enjeu est de connaître concrètement des milieux naturels, par exemple, et de créer des situations dans lesquelles l'enfant trouvera les moyens de son expression* » (Venin, 2017). Mais dans le même temps, une partie des animateurs-trices se tourne vers les sciences sociales pour engager leur professionnalisation ● (Vennin, 2017 ; Besse, 2012).

Mailler les nouveaux territoires éducatifs

La reconfiguration actuelle des métiers de l'animation, la nouvelle division du travail éducatif (accompagnement à la scolarité, réformes des rythmes scolaires, territorialisation des projets éducatifs ●), dans laquelle celle-ci s'inscrit, et la scolarisation croissante des activités, ancrent l'éducation populaire dans un « *rapport central de [s]es instances à l'école* » (Lebon, 2020), tandis que la bureaucratisation des structures peut faire craindre « *l'amputation des idéaux pédagogiques sous le poids des contraintes structurelles* » (Vennin, 2017).

Ces dynamiques rendent nécessaire une analyse « *plus systématique (mode de constellation, idéologies, concurrences, répertoires d'action, etc.)* » de « *réseaux croisés* » (Lebon, 2020) en recomposition, dans lesquels la majorité des associations portant les événements « *convergence(s) pour l'Éducation nouvelle* » sont parties prenantes. Les [Ceméa](#), les [CRAP-Cahiers pédagogiques](#), la [Fespi](#), le [GFEN](#) et l'[ICEM-pédagogie Freinet](#), font en effet partie du [Collectif des associations partenaires de l'école publique \(CAPE\)](#), un collectif fondé en 2012 et qui compte aussi 21 autres associations relevant en partie de l'éducation populaire ●. Les [Ceméa](#), les [CRAP-Cahiers pédagogiques](#), le [GFEN](#) et l'[ICEM-pédagogie Freinet](#) ont auparavant fait partie du Comité de liaison des mouvements pédagogiques et d'éducation (Climope), fondé en 1981, et

qui regroupait aussi l'[AFL](#), la [Foeven](#), les [Francas](#), la [Ligue de l'enseignement](#) et l'[OCCE](#) (Gutierrez, 2011a).

Éducation nouvelle ou école moderne, écoles nouvelles ou établissements différents, pédagogies nouvelles ou méthodes actives, etc. : les travaux de recherche utilisés dans ce Dossier de veille ont permis d'interroger les répercussions diversifiées d'un « *ensemble hétérogène de discours, de pensées, d'expériences* » (Riondet, Hofstetter & Go, 2018) dans les pratiques professionnelles des enseignant-es et leur pénétration, inégale et fluctuante, dans différentes institutions. Ce Dossier a également tenté de mettre en avant les raisons pour lesquelles l'« *invocation* » de l'Éducation nouvelle « *a fonctionné comme une sorte de rituel dans le champ de l'histoire des idées pédagogiques tout au long du XX^e siècle* » (Gutierrez, 2011a). Ce faisant, il a servi à éclairer les multiples tensions qui, à différents titres, permettent de comprendre le besoin actuel de « *convergence(s) pour l'Éducation nouvelle* ». En effet, une dialectique se joue depuis plus d'un siècle entre individus et collectifs, entre techniques et valeurs, entre utopie et pragmatisme, entre diffusion et dilution. Ces proximités et ces écarts existent également entre enseignement et apprentissages en milieux favorisé ou populaire, rural ou urbain, public ou privé, dans le premier ou le second degré, à l'échelle de la classe, de l'établis-

L'[Association de la fondation étudiante pour la ville \(AFEV\)](#), l'[Association française pour la lecture \(AFL\)](#), [ATD Quart Monde](#), la [Confédération nationale des foyers ruraux \(CNFR\)](#), les [Éclaireuses et éclaireurs de France \(EEDF\)](#), [école changer de cap](#), [Éducation & Devenir](#), la [Fédération nationale des conseils de parents d'élèves des écoles laïques \(FCPE\)](#), la [Fédération des délégués départementaux de l'Éducation nationale \(DDEN\)](#), la [Fédération française des clubs pour l'Unesco \(FFCU\)](#), la [Fédération générale des pupilles de l'enseignement public \(PEP\)](#), la [Fédération Léo Lagrange](#), la [Fédération nationale des centres musicaux ruraux \(CMR\)](#), la [Fédération nationale école des parents et des éducateurs \(Fnepe\)](#), [Fédération des Œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale \(Foeven\)](#), la [Fédération nationale des Francas](#), la [Ligue de l'enseignement](#), le [planning familial](#), [Peuple & Culture](#), l'[OCCE](#), et les [Réseaux d'échanges réciproques de savoirs \(RERS\)](#).

Sur les objectifs et les modalités du premier stage de formation des Ceméa en 1937, voir Vannini (2012).

Le mouvement des Éclaireurs de France (EDF) est fondé en 1912. Berthier, directeur de l'école des Roches et président des EDF de 1921 à 1937 a été, parmi d'autres, à la « *convergence français de deux internationales* », dont les caractéristiques ne se recourent qu'en partie (Palluau, 2012).

Ce terme désigne ici le mouvement de « *constitution d'un groupe professionnel et de spécialisation fondée sur des savoirs autonomes organisés autour d'un champ de pratiques, [...] une tendance induisant les pratiques des mouvements d'éducation populaire tout en étant l'objet de résistances et de controverses* » (Vennin, 2017).

Et plus récemment le [service national universel \(SNU\)](#) et les dispositifs [Sport-Santé-Culture-Civisme \(2S2C\)](#) et [Colos apprenantes](#).

sement et/ou du système scolaire ; enfin, entre chercheur·ses et autres professionnels, entre ancrages nationaux et circulations transnationales, entre mémoire(s) du passé et projet(s) pour l'avenir.

« *Les analyses critiques de l'éducation nouvelle les mieux argumentées ne proviennent pas d'acteurs qui s'en déclarent ennemis, mais plutôt de praticiens enga-*

gés dans un travail réflexif par lequel ils cherchent à dépasser à la fois le dogmatisme du discours scientifique et l'incantation utopique du militantisme. » (Hofstetter & Mole, 2019) Cette analyse de la situation genevoise dans les années 1920 est sûrement encore d'actualité.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Alix Sébastien-Akira (2014). En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013). *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 221-245.
- Alix Sébastien-Akira (2016). Les ambiguïtés sociales du progressisme pédagogique de John Dewey. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 43, p. 119-133.
- Allam Marie-Charlotte (2017a). Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005). *Participations*, vol. 19, n° 3, p. 163-185.
- Allam Marie-Charlotte (2017b). « Innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984. *Spécificités*, n° 10, p. 38-60.
- Allam Marie-Charlotte (2018). La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif. *Tréma*, n° 50.
- Allam Marie-Charlotte & Wagnon Sylvain (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Tréma*, n° 50.
- Avanzini Guy (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. *Revue française de pédagogie*, vol. 143, p. 53-59.
- Avanzini Guy (2012). L'Éducation nouvelle : un espoir déchu. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 387-392.
- Bautier Élisabeth & Goigoux Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Bautier Élisabeth & Rayou Patrick (2013). La littérature scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 2, p. 29-46.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (1997). Ces malentendus qui font les différences. In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- Bernardin Jacques (2019). Le GFEN. In Bruno Robbes & Sylvain Connac (dir.), *L'Éducation nouvelle*. Paris : Cahiers pédagogiques ESF, p. 72.
- Besse Laurent (2012). Populaire parce que nouvelle ? L'éducation populaire face à l'Éducation nouvelle dans l'après-guerre. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 263-273.
- Bourdieu Pierre (2001). *Contre-Feux 2*. Paris : Raisons d'agir.
- Boussion Samuel, Gardet Mathias & Ruchat Martine (2020). *L'Internationale des républiques d'enfants 1939-1955*. Paris : Anamosa.
- Boyer Catherine & Pagoni Maria (2017). Le rôle du chercheur dans l'accompagnement des enseignants en pédagogie Freinet : questionnement autour de l'entretien d'auto-confrontation. *Phronesis*, vol. 6, n° 1, p. 110-125.
- Buvat Floriane & Montandon Christiane (2015). Regards croisés sur la « différence » de l'établissement scolaire public Decroly. Confrontation entre les discours issus de différents lieux d'énonciation. In Marie-Anne Hugon & Viaud, Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 85-90.
- Centre Alain-Savary (2019). *Jean-Yves Rochex : avec Henri Wallon et Lev Vygotski*. En ligne : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/jean-yves-rochex-avec-wallon-et-vygotski#Politiques-EP-Rochex>.

- Chartier Anne-Marie (1996). Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des Cahiers pédagogiques (1945-1958). *Hermès, La Revue*, vol. 20, p. 205-212.
- Cock Laurence De & Pereira Irène (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone.
- Condette Jean-François (2012). « Un coin d'Éducation nouvelle enfoncé en plein cœur de l'École ? » Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 169-181.
- Condette Jean-François & Savoye Antoine (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, n° 31, p. 61-88.
- Condette Jean-François & Savoye Antoine (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, n° 163, p. 43-77.
- Connac Sylvain (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 41.
- Connac Sylvain (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, n° 50.
- Connac Sylvain (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 53.
- Courtier Philippine *et al.* (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, vol. n/a, n° n/a.
- d'Enfert Renaud et Kahn Pierre (dir.) (2010). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Denervaud Solange & Gentaz Édouard (2015). L'impact de la « méthode Montessori » sur le développement émotionnel et cognitif des enfants : une synthèse des recherches scientifiques quantitatives. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n° 139, p. 593-598.
- Dorison Catherine & Kahn Pierre (2011). Roger Gal et Louis Legrand ou les trente glorieuses de la réforme pédagogique. *Carrefours de l'éducation*, n° 31, p. 89-104.
- Droux Joëlle et Hofstetter Rita (2015). *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations. XIX^e-XX^e siècles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dubois Arnaud (2012). Pédagogie institutionnelle et Éducation nouvelle (1958-1968). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 89-99.
- Dubois Arnaud (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle. Les monographies*. Nîmes : Champ social éditions.
- Duval Nathalie (2014). L'École des Roches, « new school » à la française et spécificité de son internat (1899-1940). *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 55-65.
- Fleck Ludwik (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Garnier Bruno (2008). *Les combattants de l'école unique*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Garnier Pascale (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gibert Anne-Françoise (2021). Privatisée, marchandisée, l'école archipel. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 137, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Gilles Jean-Luc *et al.* (2018). Appréciations par les élèves de leur environnement socioéducatif et résultats aux épreuves externes communes en fin d'enseignement primaire : comparaison des établissements Freinet et traditionnels de l'enseignement communal liégeois. *Formation et profession*, vol. 26, n° 3, p. 20-42.



- Go Henri Louis & Riondet Xavier (2021). *La machine Freinet et l'éducation de l'enfance prolétarienne. Pauvreté, politique et éducation. Recherches & éducatives*, n° 22.
- Go Henri-Louis (dir.) (2013). *Dewey, penseur de l'éducation*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Go Henri-Louis (2015). Célestin Freinet (1896-1966). Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation nouvelle. In Rita Hofstetter, Joëlle Droux & Michel Christian (dir.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses. p. 77-92.
- Goigoux Roland (2010). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 52, p. 21-30.
- Gutierrez Laurent (2011a). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 105-136.
- Gutierrez Laurent (2011b). Les premières années du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1921-1940). *Recherches & éducatives*, n° 4, p. 27-39.
- Gutierrez Laurent (2011c). Roger Cousinet : un disciple d'Alfred Binet en pédagogie. *Bulletin de psychologie*, n° 513, p. 227-232.
- Gutierrez Laurent (2012). « Méthodes actives » (1946-1950). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 195-207.
- Gutierrez Laurent, Besse Laurent & Prost Antoine (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez Laurent & Kahn Pierre (2016). Enjeux et défis d'une réforme de l'enseignement à la Libération. In Laurent Gutierrez & Pierre Kahn (dir.), *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine, p. 7-28.
- Gutierrez Laurent & Kahn Pierre (dir.) (2016). *Le plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.
- Haenggeli-Jenni Béatrice (2012). L'Éducation nouvelle : débats autour de définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, p. 19-29.
- Haenggeli-Jenni Béatrice (2015). Le rôle des femmes de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle dans la circulation des savoirs pédagogiques (1920-1940). In Joëlle Droux & Rita Hofstetter (dir.), *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractations. XX^e-XX^e siècles*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 75-95.
- Hofstetter Rita, Droux Joëlle & Christian Michel (2015). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses.
- Hofstetter Rita & Mole Frédéric (2018). La neutralité revendiquée du Bureau international d'éducation. Vers une Éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921-1934). In Xavier Riondet, Rita Hofstetter & Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 195-223.
- Hofstetter Rita & Mole Frédéric (2019). Disparités et dispersions constitutives de la mouvance de l'Éducation nouvelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 2, p. 263-293.
- Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (2006). Introduction. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. Les relations tumultueuses d'un couple indissociable et inconciliable ? (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle). In Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century. Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. Berne : Peter Lang, p. 17-34.

- Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.) (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th century – middle 20th century. Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Hugon Marie-Anne (2014). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? In Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 421-432.
- Hugon Marie-Anne & Viaud Marie-Laure (2015). Introduction générale. In Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 7-18.
- Hugon Marie-Anne & Viaud Marie-Laure (dir.) (2015). *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université.
- Husser Anne-Claire (2019). Des âmes ayant déjà vécu plusieurs vies. Réflexions sur les conséquences pédagogiques d'une conviction métaphysique à partir de la pensée de Rudolph Steiner. *Le Télémaque*, n° 56, p. 117-129.
- Jacquet-Francillon François (2005). Principes et pratiques de l'« Éducation nouvelle » : des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, n° 153, p. 5-12.
- Khalfaoui Youssel et al. (2020). *Quels enjeux interactionnels au sein des réunions de conseil des maîtres ? Premiers résultats*. Nantes : Centre de recherche en éducation de Nantes.
- Kolly Bérengère (2018a). Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et mouvement de l'enfant. *Tréma*, n° 50.
- Kolly Bérengère (2018b). Anthropologie et montessorisme : itinéraire d'une idée pédagogique. In Xavier Riondet, Rita Hofstetter, Rita & Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 113-138.
- Kolly Bérengère (2021). Face à la pauvreté radicale de l'enfance, une politisation du projet montessorien. *Recherches & éducations*, n° 22.
- Kolly Bérengère & Go Henri-Louis (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Laboratoire de recherche coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2018). *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Lamarre Jean-Marc (2021). L'utopie neuromontessorienne de Céline Alvarez. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, vol. 1, p. 184-197.
- Lamy Cécile (2021). Lille, 1945 : Fernand Deligny, l'éducateur ouvrier contre la misère de classe. *Recherches & éducations*, n° 22.
- Laot Françoise (2012). Éducation nouvelle, populaire, permanente et naissance des Sciences de l'éducation : occasions de rencontres et influences réciproques dans les années 1960. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 377-386.
- Lebon François (2020). *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*. Nîmes : Champ social éditions.
- Legris Patricia (2014). Enseignement 70 : un groupe hybride entre mouvement d'éducation et association de spécialistes. *Histoire de l'éducation*, n° 142, p. 129-155.
- Leroy Ghislain (2017). L'influence de l'éducation nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française. *Spécificités*, n° 10, p. 61-86.
- Leroy Ghislain (2020). « Ateliers » et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ? *Revue française de pédagogie*, n° 207, p. 119-131.
- Lillard Angeline & Else-Quest Nicole (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, vol. 313, p. 1893-1894.
- Mole Frédéric (2014). Les revues syndicales des instituteurs français et l'Éducation nouvelle (1921-1932). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 67-82.



- Monin Noëlle (2015). Des instituteurs innovateurs pour des écoles nouvelles (1970-1980). Une contribution à la pensée critique enseignante. In André D. Robert & Bruno Garnier (dir.), *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 237-251.
- Moody Zoé (2016). *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses.
- Mothes Patricia (2019). Enseigner en éducation nouvelle, quelle formation pour quelle professionnalité ? *Spécificités*, n° 12, p. 87-105.
- Nizet Isabelle *et al.* (2019). L'analyse de valuations dans une démarche collaborative de recherche. *L'Évaluation en Éducation online*, n° 1.
- Nordmann Jean-François (2015). À École alternative, stratégie d'évaluation alternative. In Hugon, Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 113-124.
- Oelkers Jürgen (2019). Aspekte der Rezeption von « Reformpädagogik ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 2, p. 294-314.
- Ohayon Annick, Ottavi Dominique et Savoye Antoine (2004a). Introduction. L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir. In Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Philippe Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, p. 1-7.
- Ohayon Annick, Ottavi Dominique & Savoye Antoine (dir.) (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang.
- Pagoni Maria (2014). Construire la signification des situations en conseil de coopérative. Quel questionnement de l'enseignant ? In Maria Pagoni (dir.), *École(s) et culture(s) : perspectives internationales. Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne : Peter Lang, p. 259-278.
- Palluau Nicolas (2012). Le scoutisme : une « Éducation nouvelle » entre modernité et archaïsme. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. Les apports de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 251-262.
- Patry Delphine (2018). L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? *Tréma*, n° 50.
- Patry Delphine (2019). Robert Gloton (1906-1986) : un artisan de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement public ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 54.
- Patry Delphine (2020a). La revue *Interéducation* (1968-1977) : coopération et débats au sein d'une revue militante ? *Recherches & éducations*.
- Patry Delphine (2020b). La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France. *Recherches en éducation*, n° 39.
- Pawlotsky Isabelle (2015). Le choix du récit de vie comme outil d'évaluation : le devenir des anciens élèves d'une école nouvelle. In Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 127-133.
- Pawlotsky Isabelle (2017). L'école nouvelle La Source : histoire d'une longévité exceptionnelle. *Spécificités*, n° 10, p. 87-98.
- Perrenoud Philippe (2005). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? In Philippe Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, p. 105-118.
- Perrenoud Philippe (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Peyronie Henri (2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen : Presses universitaires de Caen.

- Peyronie Henri (2015). Recherche en éducation et Mouvement de l'École moderne-Pédagogie Freinet : les difficultés propres à la recherche concernant un réseau de militants. In Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 21-34.
- Peyronie Henri (2017). La pédagogie Freinet : quelle(s) influence(s) sur l'École publique française ? *Spécificités*, n° 10, p. 12-37.
- Peyronie Henri (2019). Être sociologue de l'éducation et militant pour une pédagogie nouvelle et populaire : une impossibilité théorique pour la sociologie française de l'éducation dominante dans les années 1980 et 1990 ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 52, p. 61-100.
- Peyronie Henri & Vergnioux Alain (2017). Pédagogies nouvelles. In Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 656-661.
- Piquard Michèle (2011). Paul Faucher, concepteur des albums du Père Castor, *sergent recruteur de la Nouvelle Éducation* dans l'entre-deux-guerres. *Recherches & éducations*, n° 4, p. 53-64.
- Porte Emmanuel (2019). L'éducation populaire en France. *Fiches repères*, n° 44. Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Prot Frédérique-Marie (2018). Transmission et filiation : itinéraire d'une pratique pédagogique à l'École Freinet. In Xavier Riondet, Rita Hofstetter & Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 89-111.
- Rakovitch Jean (2018). Makarenko et le crépuscule de la pédologie : de l'ombre à la lumière. In Xavier Riondet, Rita Hofstetter & Henri Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 161-178.
- Ratcliff Marc (2015). Piaget et Cousinet ou l'art du jumelage intellectuel. In Rita Hofstetter, Joëlle Droux & Michel Christian (dir.), *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XX^e siècle. Genève au cœur d'une utopie*. Neuchâtel : Alphil – Presses universitaires suisses, p. 57-75.
- Ravez Claire (2020). Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école... et à la maison ? *Éduveille*.
- Ravez Claire (2021). Un nouveau Dossier de veille sur l'éducation... nouvelle. *Éduveille*.
- Renier Samuel (2012). John Dewey et l'Éducation nouvelle en France (1930-1970) : éléments pour un état des lieux. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 39-52.
- Reuter Yves (2007a). Lutter contre l'échec scolaire en REP. Présentation d'une recherche. In Yves Reuter (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, p. 9-14.
- Reuter Yves (2007b). Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet ». In Yves Reuter (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, p. 15-30.
- Reuter Yves et al. (2007). Cinq ans de recherche : éléments pour un bilan provisoire. In Yves Reuter (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan, p. 245-255.
- Reuter Yves (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : l'Harmattan.
- Reuter Yves (2019). *L'École Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique. Rapport final de la recherche. Intitulé de l'action : « Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école »*.
- Reuter Yves (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Paris : Berger-Levrault.
- Reverdy Catherine (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Lyon : Dossier de veille de l'IFÉ n° 82, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.



- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2019). *Les projets à l'école : à quelles conditions favorisent-ils l'apprentissage ?* Édubref, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2020). *Apprendre et coopérer en classe*. Édubref, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Riondet Xavier (2013a). Les origines des *Cahiers pédagogiques* en 1945. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46, n° 3, p. 113-136.
- Riondet Xavier (2013b). Une approche des rapports entre pédagogie et science dans *Les Cahiers pédagogiques* entre 1945 et 1968. *Éducation et didactique*, vol. 7, n° 3, p. 9-30.
- Riondet Xavier (2013c). La réception de Dewey chez les enseignants militants français dans les années 1950. In Henri-Louis Go (dir.), *Dewey, penseur de l'éducation*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, p. 115-132.
- Riondet Xavier (2015). La revue *Techniques de Vie* (1959-1964) ou l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation. *Penser l'éducation*, n° 36, p. 119-143.
- Riondet Xavier (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939). *Les Études Sociales*, n° 163, p. 151-171.
- Riondet Xavier (2019a). Œuvre conjugulée et division du travail au sein d'un couple de militants pédagogiques : Élise et Célestin Freinet. *Les Études Sociales*, n° 170, p. 203-225.
- Riondet Xavier (2019b). Réception et dilution des apports de la pensée des Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 2, p. 404-422.
- Riondet Xavier, Hofstetter Rita & Go Henri-Louis (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle. Itinéraires et connexions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Riondet Xavier, Hofstetter Rita & Go Henri-Louis (2018). L'Éducation nouvelle : itinéraires et regards croisés. In Xavier Riondet, Rita Hofstetter & Henri-Louis Go (dir.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 7-27.
- Robbes Bruno (2015). Questions épistémologiques, méthodologiques et perspectives possibles de recherches portant sur les pédagogies coopératives et institutionnelles. In Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 35-47.
- Robbes Bruno & Connac Sylvain (dir.) (2019). *L'Éducation nouvelle*. Paris : Cahiers pédagogiques ESF.
- Robert André D. (2012). Du projet Cathala au plan Langevin-Wallon, en passant par le plan d'Alger, quelle circulation d'idées pédagogiques rénovatrices, quelles influences ? (1942-1947). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 151-162.
- Robert André D. & Garnier Bruno (dir.) (2015). *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Roca Jacqueline (2012). La formation des maîtres spécialisés, un terrain d'expérimentation pour l'Éducation nouvelle 1930-1964. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. Les apports de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 305-315.
- Rodríguez Mari Carmen (2019). L'Espagne, un laboratoire de l'« École nouvelle » ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 41, n° 2, p. 369-385.
- Romero Margarida et Sanchez Éric (2020). *Apprendre en jouant*. Paris : Retz.
- Savoye Antoine (2003). École de plein air et éducation nouvelle. In Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch & Jean-Noël Luc (dir.), *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*. Paris : Éditions Recherches, p. 280-288.

- Savoye Antoine (2004). L'Éducation nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne : Peter Lang, p. 235-269.
- Savoye Antoine (2006). Un terrain de rencontre de l'Éducation nouvelle et des Sciences de l'éducation : la réforme de l'enseignement secondaire en France dans l'entre-deux-guerres. In Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th century – middle 20th century. Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. Berne : Peter Lang, p. 359-377.
- Savoye Antoine (2010). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). In Renaud d'Enfert & Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 51-64.
- Savoye Antoine (2011). Le mythe de l'éducation moderne au XXI^e siècle : la part de Makarenko. *Le Télémaque*, vol. 40, n° 2, p. 63-74.
- Savoye Antoine (2012). Anton Makarenko, des colonies de travail au panthéon de l'Éducation nouvelle. In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 53-62.
- Savoye Antoine & Guey Emmanuelle (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? *Recherches & éducations*, n° 4, p. 41-51.
- Seguy Jean-Yves (2007). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36, p. 289-311.
- Sérina-Karsky Fabienne (2012). Les créations d'école nouvelles des années 1950-1960 : des militantes méconnues ? In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 101-110.
- Thorel Marcel, Thorel Danielle & Go Nicolas (2015). Le Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM : des acteurs de terrain expérimentés deviennent chercheurs. In Marie-Anne Hugon & Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*. Arras : Artois Presses Université, p. 73-78.
- Tolini Gauthier (2019). Célestin Freinet et Paulo Freire : des pédagogies de transformation sociale. In Laurence De Cock & Irène Péreira (dir.), *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone. p. 21-34.
- Vannini Geneviève (2012). Les Ceméa et la formation des moniteurs de colonies de vacances (1937-1950) : un moyen efficace de diffusion de l'Éducation nouvelle ? In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 287-296.
- van Zanten Agnès & Rayou Patrick (dir.) (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vennin Léo (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 65-78.
- Viaud Marie-Laure (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, n° 10, p. 119-148.
- Wagnon Sylvain (2012). La pédagogie Decroly en France : histoire et aléas d'un courant pédagogique d'Éducation nouvelle (1939-1968). In Laurent Gutierrez, Laurent Besse & Antoine Prost (dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 77-87.
- Wagnon Sylvain (2013). Francisco Ferrer et Ovide Decroly : analyse historiographique de deux mythes éducatifs. *M@gm@. Revue internationale en sciences humaines et sociales*, vol. 11, n° 2.
- Wagnon Sylvain (2016). Le « dispositif Decroly », un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930). *Les Études Sociales*, n° 163, p. 117-132.
- Wagnon Sylvain (2017). Les jeux Decroly, prototypes des jeux éducatifs ? *Carrefours de l'éducation*, n° 43, p. 122-140.



- Wagnon Sylvain (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma*, n° 50.
- Wagnon Sylvain & André Hélène (2018). Galaxie des pédagogies alternatives en France. *Tréma*, n° 50.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Ravez Claire (2021). *L'Éducation nouvelle : une mosaïque centenaire*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 138, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=138&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

Anne-Françoise Gibert (2021). *Privatisée, marchandisée : l'école archipel*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 137, mai. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=137&lang=fr>

● Reverdy Catherine (2020). *Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 136, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=136&lang=fr>

● Ravez Claire (2020). *Enseigner les sciences humaines et sociales : entre savoirs et société*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 135, juin. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=135&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774