

Disparités et dispersions constitutives de la mouvance de l'Éducation nouvelle

Rita Hofstetter et Frédéric Mole, Université de Genève

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. Définie comme une rupture avec les multiples modes coercitifs d'éducation et de scolarisation, elle porte l'idée d'une libération des enfants devant préfigurer une libération de l'humanité elle-même. Les mouvements au sein desquels elle s'est déployée auraient ainsi convergé autour d'un ensemble de principes homogènes par-delà la diversité de ses acteurs et des circonstances de son déploiement. Mais c'est là un récit faisant peu de cas de la pluralité des contextes où ces principes ont été mobilisés, remaniés ou retraduits, une illusion rétrospective, en somme, qui tend à minorer ou à ignorer 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.

Les premières décennies du 20^e siècle sont particulièrement riches en débats et expérimentations pédagogiques dans le monde occidental, en Europe notamment, au cœur de ce volume. L'entre-deux-guerres a été retenu comme période emblématique et étape-clé de l'histoire des mouvements réformistes du fait de l'institutionnalisation, à une échelle résolument internationale, de différentes ligues se proclamant porte-bannière d'une éducation nouvelle à même d'engendrer une humanité désormais pacifiée: la *New Education Fellowship* (NEF) – *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* (LIEN), *Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung* – en 1921 en Europe;¹ la *World Federation Education Associations* (WFEA) aux États-Unis, créée lors de la *World Education Conference for Peace* de San Francisco en 1923.² Nous nous reconnaissons pleinement dans les bilans historiographiques qui ont été élaborés, tantôt pour des aires culturelles ou nations spécifiques, tantôt à l'échelle internationale et plus particulièrement en Europe.³ Ces travaux nous ont mis en garde contre des schématisations abusives, en soulignant fort à propos l'importance d'enquêtes minutieuses variant les échelles d'analyses, pour cerner non seulement comment principes et méthodes réformistes s'expérimentent dans des sites spécifiques mais

pour repérer aussi et surtout les transformations qui s'opèrent lorsque ces idées et pratiques circulent et sont réappropriés dans d'autres contextes.

Ce numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* s'inscrit dans le prolongement de telles investigations et interroge certains points de tension révélateurs de contradictions à l'œuvre dans ce processus historique. Les articles portent l'attention sur les controverses qui, en son sein et dans ses entours, questionnent les formes spécifiques de l'éducation nouvelle, ses principes définitoires, ses représentants légitimes, ses conditions d'exportations et de réappropriations. Les contributions s'attachent plus précisément encore à examiner les différents modes de réceptions, la nature des adaptations opérées lorsque des expériences, des théories, des « modèles » éprouvés dans des espaces spécifiques transitent d'un contexte à l'autre. Les diverses interprétations que l'éducation nouvelle a suscitées, les désaccords et les discussions sur les possibilités de sa mise en œuvre constituent l'objet et le matériau de ce numéro thématique. À partir des mouvements qui la revendiquent, de la presse d'éducation qui la commente, des intellectuels et enseignants qui la promeuvent ou la questionnent, les contributions mettent en lumière des exemples de modes de réception – des plus enthousiastes aux plus critiques – des idées et des pratiques de cette constellation de tendances pédagogiques désignée sous les expressions polysémiques que sont l'éducation nouvelle en français, la *new Education* et *progressive education* en anglais, la *Reformpädagogik* en allemand, *nueva educación* en espagnol, *nuova educazione* en italien.

Nous nous proposons dans notre introduction de discuter quelques thèses fortes des contributions ici réunies, en les contrastant entre elles et en les contextualisant, tirant parti pour ce faire de la littérature disponible. Loin de prétendre épuiser la richesse des analyses proposées par ces articles, nous extrayons les éléments qui nous intriguent plus particulièrement et nous paraissent susceptibles de renouveler l'historiographie de l'éducation nouvelle. Sont ainsi simultanément revisités les périodisations classiques de l'éducation nouvelle et le rôle qu'y joue l'État, ses institutions et ses agents, contredisant aussi l'affirmation d'un immobilisme scolaire et d'« un éthos » enseignant enclot dans des routines sécurisantes (Houssaye, 2014). Désireux de saisir comment les rôles se redistribuent en contexte de crise ou tout au moins de disputes, nous nous intéressons également aux rapports de pouvoirs entre protagonistes (hauts fonctionnaires, doctes intellectuels, modestes praticiens) questionnant encore les instrumentalisation politiques de programmes réformistes, à l'exemple des accointances possibles de l'éducation nouvelle avec des régimes autoritaires.

Des réformes en rupture avec les politiques d'État?

C'est l'État – et ses représentants et organes – qui figure en ligne de mire des mouvements réformistes. Par-delà leurs divergences, les porte-parole de l'éducation nouvelle se rejoignent dans la diabolisation des structures établies pour justifier l'urgence d'un changement. Ceux-là mêmes qui prétendent balayer l'existant (cette tentation de faire table rase, évoquée par *F. Mole*) pour inaugurer

une nouvelle ère braquent en premier lieu leurs projecteurs sur l'école publique qualifiée de traditionnelle, encyclopédiste, dogmatique: tout en prétendant s'en distinguer, ils se déterminent essentiellement en rapport à celle-ci, en général par la négative, dans la caricature assurément. L'éducation nouvelle ne saurait donc se définir ni même exister sans l'école publique et ses infrastructures étatiques.

Cela nous semble pouvoir s'expliquer par le fait que dès le milieu du 19^e siècle, en particulier là où s'édifient les régimes républicains, l'État domine progressivement la scène pédagogique: c'est dans un même mouvement que l'on assiste à la généralisation de la scolarisation, à l'accroissement des enseignants, à la consolidation des infrastructures législatives et à l'extension des prérogatives scolaires de la puissance publique (toutes ces dimensions étant constitutives de l'État enseignant). En se portant garant du droit et du devoir d'instruction – instruction regardée comme instrument d'intégration, dans sa double fonction de moralisation et d'émancipation –, l'État s'arroge dans le même temps la responsabilité de l'encadrement des populations juvéniles, transformant les enfants en écoliers. Cette mission place l'école publique au cœur de toute réflexion pédagogique. La gestion même de cette école de masse crée la nécessité de son propre perfectionnement et exige de nouveaux corps de spécialistes à même d'en assurer le fonctionnement efficace. Ce sont précisément de tels enjeux qu'évoquent les articles de ce volume (H.-U. Grunder, J. Oelkers, *M. C. Rodríguez*) qui ancrent les mouvements réformistes dans une plus ample temporalité, prenant en compte notamment le 19^e siècle. Pour sa part, *J. Oelkers* inscrit le phénomène dans la très longue durée. Il souligne d'abord que la construction des systèmes scolaires en eux-mêmes, étatiques en particulier, résulte de la volonté d'étendre et d'améliorer l'alphabétisation et la scolarisation. Tout en se consolidant, l'État enseignant va simultanément favoriser la professionnalisation des enseignants, la montée de l'expertise, la construction de la pédagogie comme discipline académique, lesquelles accompagnent et conditionnent toute réforme, estime *J. Oelkers*. Autrement dit, pour cet expert de la *Reformpädagogik*, cette dernière est constitutive de la construction de l'école dans la Modernité.

Certes, lorsqu'à la jointure des 19^e et 20^e siècles s'impose et se diffuse la forme école moderne – processus désormais décrit et théorisé comme *mass schooling*, *grammar of schooling*⁴ – les pressions réformistes se renforcent et revêtent de nouvelles modalités: elles se retournent même contre cette école publique qui, selon certains n'aurait d'émancipateur et de libéral (républicain ou démocratique, dans les régimes qui s'en réclament) que le discours. Ainsi que nous l'avons démontré ailleurs (Hofstetter & Schneuwly, 2006; Mole, 2010), les critiques sont d'autant plus acerbes que l'État a étendu ses prérogatives, via l'essor de ses écoles, de ses maîtres, de ses rouages administratifs et prescriptifs. Ces organes étatiques et leurs répondants siègent désormais au premier rang des accusés: comme l'exemplifient toutes les contributions de ce volume, les ténors des mouvements réformistes⁵ estiment que sous prétexte d'éducation les jeunes sont désormais «confinés» dans l'enceinte sinon la «caserne» scolaire (ainsi que

la surnomme F. Oury, cité dans l'article de X. Riondet, soumis à des régimes sanitaires et pédagogiques insatisfaisants et discriminants, taxés de nuisibles aussi bien du point de vue physique, intellectuel que social et moral, broyant créativité et spontanéité enfantines. Autrement dit, c'est le «succès» même des réformes pédagogiques du 19^e siècle, qui – en étendant l'emprise de l'État enseignant et son arsenal de normes et infrastructures –, générerait ce retournement. J. Oelkers montre la convergence du phénomène dans les sociétés industrialisées dès la fin du 19^e siècle, pour souligner ensuite l'importance d'une différenciation entre, d'une part, des critiques radicales dogmatiques – comme en Allemagne, souvent amalgamées à la *Kulturkritik* – et, d'autre part, des mouvements œuvrant pragmatiquement sur le terrain scolaire, à même la classe, à la transformation des pratiques elles-mêmes.

S'agissant justement des initiatives visant la transformation effective des pratiques, la plupart des auteurs de ce volume attestent que l'école publique elle-même constitue un terrain d'essai privilégié pour les expérimenter. Mais les investigations menées par les auteurs de ce numéro démontrent aussi les conditions drastiques – et leur cortège de controverses, cabales, évictions – pour qu'une innovation puisse s'exporter et se déployer au-delà de petites institutions alternatives portées par une petite poignée de zélés militants. L'extension à l'échelle du réseau public ne saurait s'opérer sans de subtiles concessions et de puissantes cautions officielles, témoignant aussi de la consubstantialité des processus de diffusion et dilution. C'est à tout le moins ce qu'atteste l'analyse de H.-U. Grunder sur les réformes pédagogiques initiées à l'École normale de Berne (capitale de la Confédération helvétique, soit la Suisse), par ses directeurs successifs, déjà dans les années 1860. Des décennies durant, les directeurs Rudolf Rüegg (de 1860 à 1880) puis Emanuel Martig (de 1880 à 1905) promeuvent des programmes de formation couplant activités intellectuelles et activités sportives-artistiques, en valorisant l'autonomie des étudiants, futurs enseignants de l'école publique. Ces deux directeurs sauront surmonter leurs détracteurs en privilégiant des réformes modérées (cautionnant les distinctions alors rédhitoires entre genres, Crotti, 2005). C'est cette pondération même qui garantira l'impact de leurs réformes, lesquelles marquent de leurs empreintes l'école publique bernoise jusqu'au début du 20^e siècle. Or c'est tout l'inverse de leur successeur, le bouillonnant réformiste Ernst Schneider, sur lequel H.-U. Grunder focalise son attention ici. Le pédagogue Schneider bénéficie pourtant d'un contexte particulièrement favorable: il est nommé directeur de l'École normale en 1905, grâce au soutien inconditionnel du ministre de l'éducation, Albert Gobat, qui n'est autre que le secrétaire général de l'Union interparlementaire puis directeur du Bureau de la paix, lauréat du prix Nobel de la paix en 1902, convaincu qu'un vent de réforme doit souffler jusque dans l'école publique (Grossi, 1993; Stettler, 2012). Soulignons que nombre d'autres ministres de l'époque partagent cette conviction et œuvrent pour que l'école publique garantisse à tous le droit à une large culture et à une éducation harmonieuse, conditions d'une société pacifiée.

Nous en voulons pour preuves les exemples de plusieurs hauts fonctionnaires inscrits dans quatre pays examinés dans ce volume: Ferdinand Buisson, qui lui aussi recevra le prix Nobel de la paix (1927), puis Paul Lapie en France; William Rosier puis Albert Malche à Genève et Edouard Quartier-la-Tente à Neuchâtel; Giuseppe Lombardo Radice en Italie; Segismundo Moret puis surtout Fernando de los Rios en Espagne.

Mais la concrétisation de réformes initiées à l'échelle d'une nation ou région sous l'égide des pouvoirs établis n'est-elle pas conditionnée au soutien des enseignants et à une stricte pondération, qui plus est lorsqu'on se trouve à l'École normale, alors mandatée pour normer les enseignants afin de normer les nouvelles générations (Périsset Bagnoud, 2003)⁶? Plusieurs contributions de ce volume en témoignent. *H.-U. Grunder* signale les cabales à l'encontre du trop fougueux réformiste Schneider: sa pédagogie émancipatrice s'alimente effectivement d'une critique sans concession à l'encontre de ces canons scolaires normatifs, jugés autoritaires et aliénants. Ses accusations s'enrichissent de la pédagogie psychanalytique: celle-ci trouve en effet d'amples relais en ce début de 20^e siècle en Suisse (à Zurich et Berne, en particulier), lieu de passage entre les contrées germanophones et francophones (la France la reprendra avec la pédagogie institutionnelle un demi-siècle plus tard, cf. *X. Riondet*), grâce aux médecins, psychologues, pédagogues tels que Hans Zulliger, Oskar Pfister, Wilhelm Foerster, Ernst Meumann (Bühler, 2014; Cifali, 1994; Moll, 1989). Schneider se revendique de la psychanalyse pour rédiger ses plaidoyers pour une pédagogie libératrice, inscrivant audacieusement les phénomènes de l'inconscient et de la sexualité au cœur même de la classe et de l'École normale. Grâce à ses écrits, les *Feuilles de l'École Normale de Berne. Revue pour l'éducation nouvelle* connaîtront dès 1906 une large audience, offusquant d'autant plus les sensibilités de la droite bienpensante suisse (Moll, 1989, pp. 83-90). La contribution de *H.-U. Grunder* signale que les experts chargés de contrôler Schneider trouveront là l'argument officiel pour éconduire cet «effronté» directeur. Mais *H.-U. Grunder* contredit cette interprétation, et démontre, via le croisement de sources, qu'il ne s'agit que d'un prétexte: c'est bien la dimension (politique) subversive de toute la pédagogie émancipatrice de Schneider qui suscite les foudres des partis bourgeois. Schneider sera *in fine* exclu de la direction de l'École normale, désormais sous l'égide d'un gouvernement de droite, soucieux de se servir de la formation des enseignants pour contrôler voire discipliner les futurs enseignants et, par leur entremise, toute la population juvénile.

Débuté à Berne, c'est à Genève que Schneider trouve refuge de 1916 à 1920, à l'École des sciences de l'éducation/Institut Rousseau qui justement entend promouvoir une révolution éducative universalisable *via* une approche résolument scientifique des phénomènes éducatifs, comme le montre la contribution de *F. Mole*. Si l'Institut Rousseau est alors un établissement privé, ses répondants et collaborateurs le conçoivent comme laboratoire d'expérimentation visant explicitement l'amélioration de l'ensemble du système scolaire, à Genève, en Suisse,

et pourquoi pas à l'échelle internationale (Hameline, 2002; Hofstetter, Droux, & Christian, sous presse). Les intellectuels à la tête de l'Institut Rousseau – Pierre Bovet, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, en particulier –, s'efforcent pour ce faire d'interagir étroitement avec les représentants des institutions étatiques et des associations enseignantes. Dans le cadre de leur stratégie éditoriale pédagogique et de leur étroite collaboration avec les associations professionnelles associations (Jornod, 1998), ils s'efforcent, montre *F Mole*, de rallier la masse des instituteurs et sollicitent leur coopération. Quand bien même ces réformateurs, jaloux de leur liberté d'initiative, diabolisent les structures officielles, ils y associent d'emblée les pouvoirs politiques et se placent au service du «bien public», consentant de surcroît à ce que leurs institutions soient intégrées dans le réseau étatique, si l'esprit n'en est pas dénaturé (Hofstetter & Mole, 2019).

Il est piquant de constater que c'est au moment même où ces rapprochements avec les instances étatiques se concrétisent (la «Maison des petits» devient publique en 1922, l'Institut prend en charge la formation de toutes les enseignantes enfantines en 1922, du réseau primaire étatique dès 1928, puis l'Institut est lui-même intégré à l'université en 1929), au moment même aussi où l'Institut Rousseau se profile comme centre de ralliement international de l'éducation nouvelle (Hofstetter, 2010), que les malentendus et tensions s'amplifient. C'est l'intrigue que F. Mole s'attache à élucider. Car les instituteurs, ces artisans du quotidien de l'école publique, vivent mal la dénonciation lancinante, par les fondateurs de l'Institut Rousseau, de même que les injonctions réformatrices qui leur sont adressées au nom d'une science qui leur paraît faire peu de cas de leur propre inventivité pratique. Au cours de ces années vingt, alors même que les publications de l'Institut connaissent une audience internationale, les instituteurs de Genève et de la Romandie expriment ambivalences et résistances. Bien que ralliés très majoritairement aux principes de l'école active, comme en témoignent les résolutions adoptées au congrès de 1924 de la Société pédagogique romande, ils s'interrogent sur les conditions de mise en œuvre de ces principes dans le cadre contraint de l'école publique, tout particulièrement dans un contexte de crise qui s'amplifie à la fin des années vingt. *F Mole* montre que les analyses critiques de l'éducation nouvelle les mieux argumentées ne proviennent pas d'acteurs qui s'en déclarent ennemis, mais plutôt de praticiens engagés dans un travail réflexif par lequel ils cherchent à dépasser à la fois le dogmatisme du discours scientifique et l'incantation utopique du militantisme.

Les tensions qui s'expriment alors montrent paradoxalement, même à travers de vives controverses, le rôle phare des associations professionnelles (et pas seulement des hiérarchies politiques) dans l'orientation, la mise en débat et les ajustements des projets réformateurs. En ces années d'entre-deux-guerres, on repère d'analogues tensions dans des contrées qui expérimentent elles aussi la réappropriation de certains principes d'éducation nouvelle au sein de l'école publique toute entière: pour nous en tenir à celles documentées dans ce volume, la République de Weimar, l'Italie et l'Espagne.

Des circulations et des continuités inaperçues?

Plongeons-nous justement dans la péninsule ibérique, l'Espagne en particulier, chambre d'écho des réformes éducatives impulsées aux USA et en Europe, notamment en France, Grande-Bretagne, Allemagne, mais aussi en Italie et Belgique, puis en Suisse, en référence justement à l'Institut Rousseau (Moreno Luzón & Martínez López, 2012; Soler, 2002). Soulignons en premier lieu la précocité des initiatives réformistes: comme les articles de *J. Oelkers* et *H.-U. Grunder*, celui de *M. C. Rodríguez* montre que ces innovations s'institutionnalisent au 19^e siècle déjà, avec la création à Madrid de l'Institut libre d'Enseignement (Institución Libre de Enseñanza, ILE) en 1876 par des enseignants progressistes – les institutionnalistes – aspirant à contrecarrer le conservatisme de l'Université de Madrid, de la monarchie, de l'Église catholique et des élites au pouvoir. Parmi ses têtes pensantes, on trouve nombre d'intellectuels, dont des membres de l'instruction publique, qu'ils visent explicitement à réformer pour transformer la société tout entière. Certains d'entre eux (cf. Manuel Bartolomé Cossio), d'abord dans l'opposition, sont bientôt sollicités, en vertu de leur expertise, comme conseillers de ministres progressistes (par ex. Segismundo Moret) qui dès l'aube du 20^e siècle en Espagne aussi ambitionnent une réforme – pondérée certes – du système scolaire public. Examinant comment ces réformes s'institutionnalisent à plus grande échelle en Espagne durant l'entre-deux-guerres, en particulier durant l'Âge d'Or de la II^e République, l'enquête de *M. C. Rodríguez* permet de mettre au jour les distinctions qui s'opèrent dans la réappropriation des réformes importées de la Suisse et de la France entre d'un côté les grands centres urbains, la capitale madrilène en particulier, et de l'autre les espaces ruraux, renvoyés à leur subalternité. Cette contribution entre ainsi en résonance avec celles de *F. Mole* d'une part, de *X. Riondet* de l'autre, puisque ce sont les réceptions contrastées de l'école active de Ferrière et de la pédagogie Freinet que *M. C. Rodríguez* examine successivement. C'est en «apôtre» de l'éducation nouvelle et de la science pédagogique que le Genevois Ferrière est accueilli avec faste par les élites libérales à Madrid (après l'avoir été en Amérique latine), précisément au moment où les harangues de Ferrière contre l'école publique hérissent les enseignants de Suisse romande (*F. Mole*). Or *M. C. Rodríguez* précise que dans ce processus de réappropriation de l'éducation nouvelle en Espagne, les élites républicaines opèrent des sélections stratégiques, préférant soutenir une pédagogie se revendiquant de Ferrière plutôt que de Ferrer, aux positionnements syndicalistes et libertaires jugés outranciers (Pozo Andrés, 2013; Wagnon, 2013). L'école active à la genevoise, à la Ferrière tout du moins, servirait-elle d'alternative contrecarrant des pressions jugées trop radicales et révolutionnaires?⁷

L'analyse de *M.C. Rodríguez* montre à tout le moins que dans les régions démunies des Hurdes, ce sont les techniques Freinet (présentées dans la contribution de *X. Riondet*) qui sont importées⁸, loin écrit-elle des projecteurs officiels; plus ajustées, assurément, aux besoins des couches populaires, rurales et analphabètes, estime l'instituteur José Vargas Gómez, qui se sert de la rhétorique du retard

culturel pour introduire, en pionnier, le texte libre, l'imprimerie et le journal scolaire dans son humble école publique des Hurdes, puis dans le groupe scolaire de Montijo. La guerre civile puis la dictature franquiste et son cortège d'exactions et d'épurations sonneront le glas des mouvements réformistes en Espagne, dès 1936 (Moreno Luzón & Martínez López, 2012). À son tour, la reconnaissance et la réappropriation de ce patrimoine pédagogique feront l'objet de discriminations sélectives pointées par *M.C. Rodríguez*: alors que les élites institutionnalistes bénéficient d'une réhabilitation et patrimonialisation officielles, les innovations «vues d'en bas» dans l'Espagne rurale resteraient aujourd'hui encore méconnues.

Du progressisme internationaliste au conservatisme nationaliste: transferts ou transfuges?

L'expérience italienne constitue un exemple particulièrement frappant de la pénétration de l'éducation nouvelle dans l'école publique, et de la réappropriation contrastée de son esprit et ses méthodes suivant les partis pris politiques; dans ce cas précis, de la récupération par la dictature de Mussolini, démontrant la comptabilité possible de l'éducation nouvelle avec le fascisme (ce que *A. Giudici*, *G. Masoni*, *T. Ruoss* documentent aussi dans leur article sur la Suisse). Après sa prise de pouvoir à l'issue de sa marche sur Rome, Mussolini s'adjoit comme ministre de l'éducation le conservateur idéaliste en vue Giovanni Gentile, volontiers surnommé le philosophe du fascisme (Ostenc, 1980): Mussolini le mandate pour réformer l'école afin d'engendrer l'«homme nouveau» rêvé par le régime, ce que vise sa *Riforma Gentile*, que Mussolini regarde comme «la plus fasciste» de ses réformes (Genovesi, 2015). Or c'est son ami et compatriote sicilien Giuseppe Lombardo Radice – acquis aux principes de l'éducation nouvelle – que Gentile nomme directeur général des écoles élémentaires. À ce titre, Lombardo Radice met en pratique sa «scuola serena» théorisée dans ses œuvres précédentes, ce que la contribution de *L. Todaro* documente dans ce volume. Cette «école sereine» trouve ses fondements dans l'idée que c'est dans l'interaction libre entre enseignant et enfants que se déploie l'esprit, la nature et donc l'identité profondément italienne de la jeunesse, notamment grâce au chant, au dessin, au langage – et ses connotations dialectales – comme à la religion (dont l'enseignement devient obligatoire). Certains historiens démontrent que cet idéalisme apparaît compatible avec les visées fascistes de Mussolini (Charnitzky, 1994): un mixte d'éducation nouvelle et d'idées conservatrices au service du renforcement de l'État-nation (Allemann-Ghionda, 1999, p. 167).

En 1924 déjà, Lombardo Radice démissionne et se retire progressivement de la scène politique pour agir sur le plan strictement pédagogique, souligne *L. Todaro*: son idée de liberté comme base de la relation enseignants-enfants est en effet de moins en moins conciliable avec la politique d'endoctrinement et la «fascisation» de l'école imposée par le *Duce*, compatible toutefois avec la réforme Gentile en général, et, comme le montre Leenders (2001, notamment p. 239), avec la pédagogie montessorienne à laquelle pourtant ce même Lombardo

Radice a ouvert la porte. Dans sa contribution, *L. Todaro* met en lumière trois axes structurant le «arduous path» qu'emprunte Lombardo Radice avec sa revue *L'Educazione Nazionale*. Il resserre sa collaboration avec la Ligue internationale d'éducation nouvelle, se reconnaissant d'ailleurs dans la vision spiritualiste de l'éducation d'un Ferrière (voir à ce propos Hameline, 2002). Lombardo Radice ouvre les colonnes de sa revue à la présentation d'expériences internationales, notamment en référence à Dewey, Parkhurst. Et surtout, il intervient lui-même dans le débat en promouvant l'idée d'une pédagogie spécifiquement italienne, qui voit dans une éducation effectivement bien *nationale* le moyen de conquérir liberté et autonomie, à travers des dimensions esthétiques, poétiques et religieuses opposées à des principes scientifiques rigides et à la conception nationaliste autoritaire du fascisme. C'est dans ce sens qu'il interprète Dewey et Pestalozzi – qu'il relit à l'aune de l'éducation nationale italienne –, et qu'il discute l'œuvre des sœurs Agnesi pour les opposer à l'approche de Montessori, devenue alors une référence du régime fasciste. Ce faisant, Lombardo Radice se marginalise de plus en plus et ce sont précisément son ouverture internationale et le fait de ne pas se rallier à une pédagogie fasciste qui sonneront le glas de sa revue, démontre *L. Todaro*: l'État, qu'il avait servi en ouvrant la porte à l'éducation nouvelle dans le système public, devenu totalitaire le musèle.

La capacité d'appropriation-récupération de l'éducation nouvelle par les idéologies nationalistes ne s'observe pas exclusivement dans les pays où des gouvernements d'extrême droite ont accédé au pouvoir, comme le montrent *A. Giudici, G. Masoni* et *T. Ruoss*. La Suisse, par exemple, du fait de sa complexité cantonale, culturelle et linguistique, ouvre des espaces originaux où des jeux d'influence politique se déploient en dehors d'une politique d'État.⁹ Les auteurs analysent le positionnement de deux pédagogues se revendiquant de l'éducation nouvelle et militants d'extrême-droite, Teresa Bontempi, institutrice tessinoise formée auprès de Montessori et proche de la *Lega Nazionale*, parti italoophone, et Alfred Zander, inspiré par Pestalozzi et membre d'un parti nationaliste fasciste. À travers ces deux exemples, enrichis d'une littérature internationale convoquée par ses auteurs attestant des cas comparables en d'autres contrées, cet article démontre que la solubilité de certains principes de l'éducation nouvelle dans le national-socialisme ou le fascisme n'est qu'apparemment paradoxale. Bien que les partis d'extrême droite rejettent explicitement la centration sur l'enfant et la valorisation de sa liberté, ils voient dans la limitation de l'importance du rôle du maître – illustration pourtant emblématique d'un idéal libérateur de l'enfant – un moyen de conduire la jeunesse à se brider elle-même, à auto-organiser son consentement à l'autorité, sa soumission à la hiérarchie.

On trouve également des similitudes concernant la critique des excès de l'intellectualisme dans l'enseignement: quand l'éducation nouvelle y voit une atrophie de la richesse sensible de l'individu, l'extrême droite y dénonce le péril d'une éducation qui nourrit l'illusoire espérance d'une ascension sociale et qui se montre surtout incapable de développer un puissant sentiment d'apparte-

nance à la communauté nationale. Comme l'a pointé *L. Todaro*, à leur tour *A. Giudici*, *G. Masoni* et *T. Ruoss* démontrent que l'éducation par le milieu naturel, source d'épanouissement des facultés pour l'éducation nouvelle, relève dans le nationalisme d'une stratégie d'enracinement. Cette position réactionnaire, présupposant que les capacités natives des enfants et leurs intérêts spontanés reflètent leur ancrage dans un territoire national, emprunte certes des référents de l'éducation nouvelle mais en trahissant à l'évidence ses finalités les plus élevées (solidarité internationale, pacifisme, etc.).

Ces porosités thématiques bien identifiées par *A. Giudici*, *G. Masoni* et *T. Ruoss* permettent-elles de conclure à une compatibilité idéologique entre éducation progressiste et fascisme? Sans doute pas, mais elles montrent la labilité de certains principes universels de l'éducation nouvelle et les recyclages idéologiques dont ils ont parfois fait l'objet. Elles révèlent également la tentation autoritaire de pédagogues militants politiques et l'habileté rhétorique des partis d'extrême-droite eux-mêmes, qui cherchent la complaisance de quelques acteurs issus de réseaux progressistes, voire à obtenir leur collaboration.

Fronts de luttes dans l'essaimage des héritages: des enjeux d'actualité pour le devenir de l'école publique à l'échelle mondiale?

Mais dans l'histoire de l'éducation nouvelle, les bouleversements stratégiques ne s'inscrivent pas exclusivement dans la dualité progressisme/conservatisme. D'autres controverses, qui se déploient à l'intérieur même de certains mouvements au départ très homogènes idéologiquement et politiquement, témoignent des contradictions internes que ne manquent pas de rencontrer les militants, entraînés, par la complexification de leurs positionnements, dans des désaccords, des rivalités et des scissions. Les transformations du mouvement créé par Célestin et Élise Freinet des années 1920 aux années 1960 offrent un laboratoire d'analyse de ces crises et déplacements internes, dont rend compte *X. Riondet* pour sa dernière période.¹⁰ Les analyses posent la question de l'histoire d'une déconstruction critique de l'école et des perspectives réformatrices que les Freinet avaient voulues dès l'origine délibérément prolétariennes. Elles invitent à comprendre comment un mouvement tel que celui des Freinet a pu voir surgir en son sein des interprétations divergentes en particulier du fait de la variété des contextes territoriaux, mettant aux prises un modèle rural – qui était celui de Freinet (on se souvient que *M. C. Rodríguez* le souligne aussi) – et un modèle urbain – celui d'un groupe parisien analysé ici, et au sein duquel agissait notamment Fernand Oury, à l'origine de la pédagogie institutionnelle (à ce propos, voir Martin, Meirieu, & Pain, 2009; Oury & Vasquez, 1971). Lorsque les différents contextes dans lesquels ils évoluent invitent les acteurs à produire de nouvelles perspectives qui mettent à mal l'unité de mouvement lui-même, la question se pose de savoir si ce mouvement peut encore porter le nom de son fondateur, *Freinet*, alors même que les jeunes militants se trouvent de plus en

plus ignorants des référents fondamentaux à partir desquels ont été élaborées les techniques constitutives de ce mouvement.

Pour l'historien, précise *X. Riondet*, la question n'est pas de déplorer la naissance de perspectives divergentes au sein d'un mouvement, mais simplement de ne pas se payer de mots et de ne pas poser l'existence d'une identité fictive de ce mouvement. L'histoire de l'éducation explique ainsi, au-delà de la parole des témoins et des militants, que divers réseaux se sont revendiqués de Freinet – dont la figure était brandie comme un étendard – dans le moment même où la culture fondatrice de ce mouvement connaissait une déperdition. L'analyse montre que derrière la bannière d'un mouvement réside une grande disparité de discours et de pratiques dont l'unité n'est parfois proclamée que pour sauver les apparences. Cet exemple offre une illustration des illusions entretenues par les logiques mémorielles dans l'éducation nouvelle. Il invite également à questionner la manière dont les patronymes se disputent, les héritages et les «capitiaux» se négocient, dans les transitions sur la longue durée. Centrée sur les décennies plus récentes, l'analyse de *X. Riondet* nous paraît particulièrement éclairante pour mieux comprendre les ressorts et stratégies d'autres mouvements et écoles de pensée qui ont traversé tout le 20^e siècle, jusqu'à marquer, parfois, l'actualité.

À l'heure où l'éducation se révèle comme l'un des plus vastes marchés de la planète, où les orientations des réformes se négocient à l'échelle mondiale, il nous paraît particulièrement bienvenu d'élargir nos horizons pour entrevoir d'autres champs de possible, en rappelant les idéaux émancipateurs des mouvements réformistes du siècle dernier. Comme le montre *J. Oelkers*: critique et réforme radicales qui se renforcent actuellement accompagnent et soutiennent parfois cette idéologie néolibérale, cautionnant la marchandisation de l'école. En témoignent les multiples réseaux d'écoles privées – dont l'immense marché Montessori –, contribuant à évincer de fait l'école publique et ses principes fondateurs démocratiques.

Notes

- 1 Dotée de trois revues *The New Era*, *Pour l'ère nouvelle*, *Das Werdende Zeitalter*.
- 2 Les travaux suivants documentent ces institutionnalisations: Brehony, 2004; Condette & Savoie, 2016; Haenggeli-Jenni, 2017; Koslowski, 2013; Smaller, 2015.
- 3 Voir en particulier les mises en perspectives internationales: Alarcó, 2019; Barz, 2017; Depaep, 1993; Grudzinska, 2016; Gutierrez, 2011; Gutierrez, Besse, & Prost, 2012; Hameline, 2002; Hofstetter & Schneuwly, 2006; Imlig, Lehmann, & Manz, 2018; Nóvoa, 2006; Oelkers & Osterwalder, 1999; Ohayon, Ottavi, & Savoie, 2004; Röhrs & Lenhart, 1994; Sébastien-Akira, 2016; Wayne & Wagoner, 1996.
- 4 Voir notamment les travaux qui ont fait école de Ramirez & Boli, 1987; Tyak & Cuban, 1995; pour une discussion de ces concepts: Nóvoa, 2006; Hofstetter & Schneuwly, 2013.
- 5 Cf. les critiques acerbes contre l'école publique des Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Maria Montessori, Giuseppe Lombardo Radice reprises à frais nouveaux par les Fernand Oury, pour nous en tenir aux acteurs connus et cités dans ce volume.
- 6 Pour les contrées privilégiées dans ce volume, voir aussi: Apel, Horn, Lundgreen, & Sandfuchs, 1999; Condette, 2007; Criblez, Hofstetter, & Périsset Bagnoud, 2000 – où figurent aussi des bilans sur l'Allemagne, la France, l'Italie; Crotti, 2005; Lussi Borer, 2017; Nóvoa, 2006.
- 7 N'est-ce pas justement là le noyau du différend qui oppose Freinet à Ferrière, et plus globalement à ces Messieurs de Genève, des bourgeois critiqués pour travailler en «serre chaude sur quelques élèves privilégiés» alors que Freinet, lui, se positionne comme pédagogue révolutionnaire, estimant que par définition l'école publique est une école de classe, faisant le lit de la bourgeoisie. (Go, sous presse).
- 8 À ce propos, voir également Hernández Huerta, 2011.
- 9 Rappelons que si tout au long du premier 20^e siècle, la Suisse s'est acharnée à revendiquer sa neutralité, elle a non seulement vu se multiplier des fronts d'extrême droite durant les années trente (Cantini, 1992; Niggli, 2009), mais elle a clairement composé avec l'Empire nazi du point de vue politique et économique, soutenue par des connivences culturelles et idéologiques (Jost, 1986).
- 10 Pour une enquête exhaustive depuis les années vingt, voir Go et Riondet (2019). Pour une analyse inscrivant le mouvement Freinet – et ses différends – dans une perspective internationale: Beattie, 2002.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Bildungsreform und Reformpädagogik unter dem italienischen Faschismus: Antagonismus oder Synthese? *Tertium comparationis*, 5(2), 163-174.
- Barz, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Beattie, N. (2002). *The Freinet movements of France, Italy and Germany 1920-2000: versions of educational progressivism*. Lewinston-Lampeter, NY: Mellen Press.
- Brehony, K. J. (2004). A New Education for a New Era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938. *Paedagogica Historica*, 40(5-6), 733-755.
- Bühler, P. (2014). Der «letzte Zufluchtsort für Stürmer und Dränger»? Psychoanalytische Pädagogik in den Berner Seminarblättern und der Schulreform 1907-1930. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(1), 51-65.
- Cantini, C. (1992). *Les Ultras: extrême droite et droite extrême en Suisse, les mouvements et la presse de 1921 à 1991*. Lausanne, Suisse: Éditions d'en bas.
- Charnitzky, J. (1994). *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien, 1922-1943*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, France: PUF.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris, France: L'Harmattan.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle: le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Études Sociales*, 1(163), 43-77.
- Criblez, L., Hofstetter, R., & Périsset Bagnoud, D. (Éds.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen - Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne, Suisse: Lang.
- Crotti, C. (2005). *Lehrerinnen - frühe Professionalisierung. Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen in der Schweiz im 19. Jahrhundert*. Bern: Lang.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Genovesi, P. (2015). Giovanni Gentile et la Réforme de l'école italienne (1923): un modèle culturel entre enseignement, politique et société. *La Rivista*, 2, 47-58.
- Go, H.-L. (sous presse). Célestin Freinet (1896-1966): Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation Nouvelle. In R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian (Éds.), *Élans éducatifs internationalistes. Relais et rouages de l'Esprit de Genève*. Neuchâtel, Suisse: Alphil. [titre provisoire]
- Go, H.-L., & Riondet, X. (2019). *À côté de Freinet*. Nancy, France: PUN-Edulcor.
- Grossi, V. (1993). Albert Gobat. *Bulletin de l'Union parlementaire*, 4, 417-434.
- Grudzinska J. (2016). *Révolution école, 1918-1939*. Documentaire. Production/diffusion: les Films du poisson/Arte France.
- Grunder, H.-U. (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 105-136.
- Gutierrez, L., Besse, L., & Prost, A. (Éds.). (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Haengeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militantisme. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Berne, Suisse: Lang.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation au miroir du temps*. Lausanne, Suisse: LEP, Éditions des Sentiers.
- Hameline, D., Helmchen, J., & Oelkers, J. (1995). L'Éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. *Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Berne, Suisse: Lang.
- Hernández Huerta, J. L. (2011). *La influencia de Celestin Freinet en España (1926-1939)*. Universidad de Salamanca, España: Salamanca.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-mi XX^e siècles)*. Genève, Suisse: Librairie Droz.
- Hofstetter, R., & Mole, F. (2019). Del Instituto Rousseau a la Oficina Internacional de Educación: el «Espíritu de Ginebra» en la Nueva Educación. *Exposiciones Fundación Francisco Giner de los Ríos. Laboratorios de la Nueva educación*. Madrid (España): Laboratories for the New Education.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (2006). *Passion, fusion, tension. New Education and Educational Sciences. Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation (End 19th-middle 20th century; Fin du XIX^e- milieu du XX^e siècle)*. Berne (Suisse): Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Éds.). (2013). Transformations of Mass Schooling. *European Educational Research Journal* [http://www.worlds.co.uk/eeerj/content/pdfs/12/issue12_2.asp].
- Hofstetter, R., Droux, J., & Christian, M. (Éds.). (sous presse). *Élans éducatifs internationalistes. Relais et rouages de l'Esprit de Genève*. Neuchâtel, Suisse: Alphil. [titre provisoire]

- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*. Paris: Fabert.
- Imlig, F., Lehmann, L., & Manz, K. (Hrsg.). (2018). *Schule und Reform. Veränderungsab-sichten, Wandel und Folgeprobleme*. Wiesbaden: Springer.
- Jornod, A. (1989). *Théorie/pratique: fusion ou fission? L'union des journaux des «théoriciens» et des «praticiens» de l'éducation de 1921 à 1932: L'Intermédiaire des éducateurs et L'Éducateur*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Jost, H.-U. (1986). Menace et Repli. In J.C. Favez (Éds.), *Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses* (pp. 683-770). Lausanne: Suisse: Payot.
- Kosłowski, S. (2013). *Die New Era der New Education Fellowship: ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leenders, H. (2001). *Der Fall Montessori: Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lussi Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Berne, Suisse: Lang.
- Martin, L., Meirieu, Ph., & Pain, J. (Éds.). (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux, France: Matrice.
- Mole, F. (2010). *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes / Lyon: INRP.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique. Origine et histoire*. Paris, France: Dunod.
- Moreno Luzón, J., & Martínez López, F. (Éds.). (2012). *Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*. Madrid, España: Fundación Francisco Giner de los Ríos.
- Niggli, M. A. (2009). *Right-wing extremism in Switzerland: national and international perspectives*. Baden-Baden: Nomos.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du «modèle scolaire» dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal). Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat d'histoire de l'éducation, Paris, France: Sorbonne.
- Oelkers, J. (1992/2005). *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Oelkers, J., & Osterwalder, F. (Hrsg.). (1999). *Die Neue Erziehung. Beiträge zur Internationalität der Reformpädagogik*. Bern: Lang.
- Ohayon, A. (1999). *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*. Paris, France: La découverte.
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (Éds.). (2004). *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Berne: Suisse: Peter Lang.
- Ostenc, M. (1980). *L'éducation en Italie pendant le fascisme*. Paris, France: Sorbonne.
- Otero Urtaza, E. (Éd.) (2019). *Laboratorios de la Nueva Educación. En el centenario del Instituto Escuela*. España: Fundación Francisco Giner de los Ríos-Institución Libre de Enseñanza.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, France: Maspéro.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice: jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, (1846-1994)*. Sion, Suisse: Vallesia Archives de l'État du Valais.
- Pozo Andrés, M. Mar del (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la Historia de España (1896-1965)*. Barcelona, España: Octaedro. 2013.
- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60(1), 2-17.
- Riondet, X., Hofstetter, R., & Go, H. (Éds.). (2018). *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XX^e siècle: itinéraires et connexions*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Röhrs, H., & Lenhart, V. (Hrsg.). (1994). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch*. Frankfurt: Lang.
- Sébastien-Akira, A. (2016). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et*

- pratiques (1876-1919)*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Smaller, H. (2015). An elusive search for peace: The rise and fall of the World Federation of Education Associations (WFEA), 1923–1941. *Historical Studies in Education*, 27(2), 95-119.
- Soler Mata, J. (2009). Influència i presència de l'institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX. *Temps d'educació*, 37, 11-37.
- Stettler P. (2012). Albert Gobat. *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Répéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F4505.php>
- Tyack, D. , & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagnon, S. (2013). *Francisco Ferrer. Une éducation libertaire en héritage*. Lyon, France: Atelier de création libertaire.
- Wayne, J. U., & Wagoner, J. L. (1996). *American Education. A History*. New York, NY: Routledge.