

Université René Descartes

L'Éducation nouvelle
et les nouvelles technologies éducatives

*Regards réciproques et proximités pédagogiques
du milieu des années 1960 au milieu des années 1980*

Contribution à une histoire des idées éducatives

Bertrand Hozé, septembre 2004

DEA soutenu sous la direction de G-L Baron

Sommaire

Introduction	7
1. Genèse	7
2. Contexte historique.....	8
3. Hypothèse	13
4. Sources.....	14
5. Plan.....	17
Première partie : Une attention précoce aux technologies éducatives ?	18
1. Généralités	18
- Des technologies tardivement éducatives.....	19
- Des technologies vecteurs de changement	20
2. L'Éducation nouvelle à la pointe de la technologie ?	21
- La notion de ressource.....	21
- La notion d'outil	23
3. Freinet, adepte de la programmation.....	25
Deuxième partie : Discours croisés : De la connaissance à l'adhésion ?.....	28
1. Discours de l'Éducation nouvelle sur les nouvelles technologies éducatives	28
- Une approche globale et évolutive.....	28
- Un discours positif,	29
- Un discours critique	30
Un discours idéologique	32
2. Discours des promoteurs des nouvelles technologies éducatives en direction de l'Éducation nouvelle.....	34
- Un mouvement pédagogique rarement évoqué	34
- Des idées et méthodes pédagogiques largement évoquées	36
3. Connaissance et adhésion	38
- Une connaissance mutuelle	38
- Une adhésion moins réciproque.....	39
- Deux mouvements contemporains et fortement liés	41
Troisième partie :	42
- Une utilisation active des NTE.....	42
- Pour la fin du verbiage	43
- Vive la formation continue.....	44
2. L'espace scolaire : un intérêt pédagogique commun	46
- Pour un espace scolaire fonctionnel.....	46
- « L'organisation de l'espace est le reflet de la structure pédagogique ».....	47
- Nouvel espace, nouveau pouvoir	49
3. « La part du maître »	50
- Le maître change de place	50
- Un enseignant plus libre ou moins utile ?	52
- Une rationalisation de la fonction enseignante.....	53
4. Beaucoup de résistances	54
- La faute des profs.....	55
- L'institution trop passive.....	55
Conclusion et perspectives	56
- Conclusion.....	57
- Perspectives	58

Introduction

L'intérêt que je porte aux sciences de l'éducation, dont ce travail est un signe tangible, trouve son origine dans ma découverte progressive de l'histoire de l'éducation et de l'enseignement, en partie par l'intermédiaire de ma thèse de doctorat en histoire contemporaine¹, mais essentiellement au travers de ma pratique d'enseignant en histoire-géographie et, depuis quelques années, de formateur à l'IUFM de Lorraine².

Mon attention croissante aux approches pédagogique et didactique m'a naturellement orienté à m'intéresser de plus près à l'histoire de la pédagogie ainsi qu'à l'évolution des pratiques d'enseignement. C'est dans ce cadre que j'ai découvert l'Éducation nouvelle, d'une façon historique tout d'abord grâce au petit livre d'Henry Peyronie sur Célestin Freinet³, puis de manière plus concrète avec la lecture de praticiens (beaucoup Freinet) et l'expérimentation en classe, en commençant avec le travail de groupe.

1. Genèse

L'idée de ce mémoire part donc d'une curiosité intellectuelle à propos du mouvement de l'Éducation nouvelle – il serait sans doute plus exact de parler des mouvements –, et plus précisément de la période où ils jouissent, en France, d'une certaine reconnaissance institutionnelle : les années 1970. Ma rencontre avec Georges-Louis Baron a tout naturellement contribué à enrichir et préciser mes questionnements, en rapport avec le champ de recherche qui est le sien, les nouvelles technologies éducatives. Dès lors, il m'appartenait de délimiter un sujet de recherche fonctionnel pour un DEA en sciences de l'éducation.

Une étude des relations entre l'Éducation nouvelle et les nouvelles technologies, principalement l'informatique, me paraissait a priori assez bien répondre aux quelques choix précédemment exposés. La seule référence que j'ai trouvée en rapport avec ce thème est un article de Bernard Houot, publié en 1996 et intitulé « Les nouvelles technologies et l'histoire de la pédagogie au XXème siècle »⁴. L'auteur a l'évidente volonté de démontrer que, malgré

¹ Bertrand HOZE, *Mémoires d'une terre promise. Les mémoires françaises de l'Alsace-Lorraine de 1870 à nos jours. Entre mémoire et oubli*, thèse de doctorat en histoire contemporaine soutenue sous la direction de M. Alfred WAHL, Université de Metz, 2000. Je consacre une des quatre parties de ce travail à une analyse de 80 manuels scolaires d'histoire de l'enseignement primaire, des débuts de la Troisième République à nos jours. Le livre qui a véritablement éveillé mon intérêt pour l'histoire de l'enseignement, découvert pour mon DEA et revisité avec plaisir pour ma thèse, est celui de Claude LELIEVRE et Christian NIQUE, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.

² Certifié d'histoire-géographie à 23 ans, après un cursus classique (licence et maîtrise d'histoire), je commence à enseigner à la rentrée 1988. Nommé essentiellement en zone de remplacement jusqu'en 1994, j'en profite pour faire un DEA d'histoire (soutenu en décembre 1993). De 1994 à 1998, j'occupe un poste d'ATER en histoire contemporaine à l'Université de Metz. N'ayant pas terminé ma thèse, je réintègre le secondaire où j'enseigne notamment quatre années dans un collège de ZEP à Metz (1999-2003). Parallèlement, j'effectue des charges de cours en histoire contemporaine et en histoire du sport, toujours à l'Université de Metz. Je me présente et suis reçu à l'agrégation interne d'histoire-géographie en 2003 ; je bénéficie depuis la rentrée de cette même année d'une décharge horaire à l'IUFM de Lorraine (site de Metz) pour intervenir en formation initiale disciplinaire.

³ Henry PEYRONIE, Célestin Freinet. Pédagogie et émancipation, Paris, Hachette, 1999.

⁴ Bernard HOUOT, « Les nouvelles technologies et l'histoire de la pédagogie au XXème siècle », in Guy AVANZINI (sous la direction de), *La pédagogie aujourd'hui. Institutions. Disciplines. Pratiques*, Dunod, Paris, 1996, pp. 148-158.

les critiques incessantes, l'évolution technologique « a modifié, au cours du XX^{ème} siècle, à la fois les moyens pédagogiques et l'environnement dans lequel travaille les pédagogues »⁵. Les nouvelles technologies ont ainsi, selon lui, fait émerger de nouveaux défis pour l'école - « exigences nouvelles du monde économique, public différent, concurrence nouvelle pour l'école due à la diffusion de nouveaux moyens d'accéder au savoir et à l'information, attentes sociales plus importantes, plus insistantes, pour une modernisation de l'école à l'image de l'entreprise »⁶, mais lui ont également offert de nouveaux moyens : formation continue, illustrations variées pour les enseignants (son, image), classe à distance, individualisation des apprentissages, autoformation, travail en groupe (salles informatique), intégration scolaire des enfants handicapés, recherche documentaire⁷. Ce constat positif est cependant atténué au regard des salles de classe actuelles, très similaires à celles d'il y a 100 ans. B. Houot explique cet immobilisme par le coût des nouveaux outils technologiques qui limite la diffusion, par le fait que la formation initiale, souvent priorité nationale, ne soit pas engagée dans la course à la productivité, et enfin par le peu d'intérêt manifesté par les enseignants⁸.

Cet article dresse en définitive un tableau assez général de l'arrivée des nouvelles technologies dans le monde éducatif. Cependant, les pratiques pédagogiques induites ou en rapport avec les nouvelles technologies ne sont que survolées et, dans ce cadre, aucune allusion à l'Éducation nouvelle n'est faite. Il semble donc que des pistes soient encore à explorer dans ce champ d'études.

Partant de là, il me fallait désormais trouver une problématique intéressante et des sources relativement originales. Des lectures sur le contexte historique de ces deux mouvements, mais également sur la rupture déterminante des années 1960 pour l'École en France, allaient finalement être déterminantes dans la construction intellectuelle de mon sujet.

2. Contexte historique

Le basculement radical que connaît le système éducatif français autour de 1960 est démontré par de nombreux auteurs⁹. De système fermé sur lui-même et malthusien, symbole de l'Etat-Educateur, il se transforme en une école démocratique et ouverte sur la société, où la logique économique prend désormais l'ascendant¹⁰.

Cette période charnière dans l'histoire de l'éducation et de l'enseignement en France est avant tout celle de la démocratisation généralisée de notre système scolaire et universitaire. Les deux ordres du primaire, mis en place par Jules Ferry à la fin du XIX^{ème} siècle¹¹, se délitent progressivement avec la création des CES en 1963 et du collège unique en 1975. L'enseignement secondaire explose ainsi quantitativement, passant de 422 000 élèves en 1960 à plus d'un million en 1980. Cette ouverture à tous du secondaire continue d'être affirmée dans les années 1980 avec la volonté affichée en 1985 par Jean-Pierre Chevènement,

⁵ Bernard HOUOT, *ibid*, p. 148.

⁶ *Ibid*, p. 153.

⁷ *Ibid*, pp. 153-156.

⁸ *Ibid*, p. 157.

⁹ Par exemple Claude LELIEVRE, « L'école depuis le début du siècle », in Guy AVANZINI (sous la direction de), *La pédagogie aujourd'hui. Institutions. Disciplines. Pratiques*, Paris, Dunod, 1996, pp. 5-27.

¹⁰ *Ibid*, p. 8-9.

¹¹ Sur ce sujet, Claude LELIEVRE – Christian NIQUE, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993.

alors ministre de l'Éducation Nationale, d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. La conséquence mécanique de cette démocratisation du secondaire est celle qui s'amorce, quelques années plus tard, dans le supérieur. Le nombre d'étudiants passe de 213 000 en 1960 à 801 000 en 1980 ; la France entre alors véritablement dans un enseignement de masse.

Cette révolution scolaire puis universitaire – qu'Henri Mendras inclut naturellement dans sa Seconde révolution française¹² –, soulève un nombre considérable de problèmes. L'accueil de milliers d'élèves et d'étudiants supplémentaires nécessitent ainsi un effort d'investissement gigantesque pour les bâtiments scolaires : 230 CES par an sont par exemple construits de 1968 à 1975, soit pratiquement un par jour. Mais d'autres domaines interrogent, comme la formation des enseignants, la philosophie du système, les méthodes d'enseignement, l'accueil d'un public nouveau... C'est aussi, d'après C. Lelièvre et C. Nique, cette croissance quantitative exceptionnelle qui « explique les tentatives de rénovation pédagogique qui marquent cette période : il faut que l'école, c'est-à-dire le collège et le lycée, s'adapte à son nouveau public »¹³.

Cette volonté de rénovation pédagogique participe activement à la mise à jour institutionnelle de l'Éducation nouvelle, qui bénéficie donc de cette conjoncture très particulière. Ce mouvement pédagogique international est pourtant bien plus ancien. Apparu fin XIX^{ème} – début XX^{ème} siècles, incarné par des auteurs tels que John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1960), le créateur en 1899, à 20 ans, du Bureau international des écoles nouvelles, Roger Cousinet (1881-1973), Célestin Freinet (1896-1966)... il peut se définir comme un « ensemble complexe d'idées et de méthodes pédagogiques »¹⁴, fondé notamment sur les apports de la psychologie de l'enfant. Les différents praticiens de ce mouvement pluriel se retrouvent, entre autres, dans leur opposition à l'école traditionnelle et à l'autoritarisme sur lequel, d'après eux, elle s'appuie.

Son influence en France se développe durant l'entre-deux-guerres ; il se remarque dans les instructions officielles de 1923 de Léon Bérard, ou encore au travers de certaines réformes initiées par Jean Zay (création de la classe de fin d'études en 1936). Après la Seconde guerre mondiale, le plan Langevin-Wallon de 1946 fait explicitement référence à l'Éducation nouvelle et aux méthodes de ce mouvement pédagogique, notamment en estimant que « l'enseignement n'a pas tiré profit du progrès scientifique. L'empirisme et la tradition commandent ses méthodes alors qu'une pédagogie nouvelle, fondée sur les sciences de l'éducation, devrait inspirer et renouveler les pratiques »¹⁵. Les auteurs préconisent clairement une évolution dans les pratiques d'enseignement : « Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité

¹² Henri MENDRAS, *La seconde révolution française 1965-1984*, Paris, Gallimard, 1994 (1^{ère} éd. 1988).

¹³ Claude LELIEVRE – Christian NIQUE, *Bâtisseurs d'école*, *op. cit.*, p. 400.

¹⁴ Louis RAILLON, « Éducation nouvelle », in Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, p. 363.

¹⁵ *Le rapport Langevin-Wallon*, présenté par Claude ALLEGRE, François DUBET et Philippe MEIRIEU, Paris, Mille et une nuits, 2004, (1^{ère} éd. 1946), p. 17.

fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure »¹⁶. A part quelques notoires exceptions, dont les 200 classes nouvelles créées en 1945 par Gustave Monod, il faut attendre le début des années 1960 pour que les méthodes proposées par les mouvements d'Éducation nouvelle constituent la base du renouvellement pédagogique d'une école française en pleine mutation¹⁷. Elles sont alors, durant une vingtaine d'années, à l'ordre du jour, de la recherche pédagogique à la pratique des classes¹⁸.

L'expérimentation du tiers temps pédagogique date par exemple de 1964¹⁹ - il est généralisé dans le primaire à la rentrée 1969, et se traduit notamment par la mise en place des disciplines d'éveil -, la création de la filière universitaire des sciences de l'éducation de 1967 ; en 1968, dans le secondaire, la notation de 0 à 20 est remplacée, certes temporairement, par A, B, C, D, E, et les classements sont supprimés²⁰. Le colloque d'Amiens, qui se déroule en mars 1968, ouvre également de nombreuses pistes dans ce domaine, par exemple la transformation des relations entre professeurs et élèves²¹. Au début des années 70, dans le secondaire, sous l'impulsion de J. Fontanet, 10% du temps scolaire peut être consacré aux activités socio-éducatives, culturelles ou pluridisciplinaires. La création des CDI, en 1973, entre dans la même dynamique. L'influence des travaux de Piaget est alors déterminante, notamment dans les tentatives de rénovation pédagogique du primaire. A la fin des années 70, la pédagogie par objectif fait son apparition, suivie quelques temps plus tard par la pédagogie différenciée.

Cette période d'émulation pédagogique, au cours de laquelle tensions et critiques tant externes qu'internes se multiplient²², est confirmée avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 et les différentes orientations du ministre de l'époque, Alain Savary. C'est finalement

¹⁶ *Ibid*, pp. 58-59.

¹⁷ Pierre ALBERTINI, *L'École en France XIXe-XXe siècles, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1992, p. 81.

¹⁸ A cette époque, il y a trois principaux mouvements issus de l'Éducation nouvelle en France. Le plus ancien d'entre eux, créé en 1922 et issu de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle est le GFEN (Groupement Français d'Éducation Nouvelle). Mouvement de recherche et de formation en éducation auxquels de nombreuses personnalités ont participé, un temps présidé par Paul Langevin ou Henri Wallon, le GFEN est composé de praticiens, d'éducateurs, mais également d'universitaires, comme Gaston Mialaret, principal animateur dans les années 60 et 70. Le deuxième mouvement est profondément identifié à son créateur, Célestin Freinet. Celui-ci développe dès les années 30 une pédagogie originale qui va se répandre notamment grâce à une organisation coopérative (ICEM). Composée quasi uniquement de praticiens, la pédagogie Freinet connaît un certain succès, et continue d'être active après la mort de C. Freinet en 1966. La troisième mouvance française de l'Éducation nouvelle est directement issue de la création des classes nouvelles en 1945. L'Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles du Second degré (ANECNES), dont la personnalité emblématique est François Goblot, se transforme en un mouvement pédagogique, la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP). Le CRAP est surtout le nom de l'association qui publie les *Cahiers pédagogiques*. Essentiellement composé de praticiens, mais aussi de quelques universitaires, il revendique haut et fort son indépendance.

¹⁹ La même année, l'idée de rénovation pédagogique apparaît clairement dans les IO pour les classes d'enfants inadaptés.

²⁰ Philippe MEYRIEU et Stéphanie LE BARS, *La machine-école*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 14 à 30.

²¹ Association d'Étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation*, Actes du colloque national d'Amiens de mars 1968, Dunod, Paris, 1969, p. 380. A. Peyrefitte, ministre de l'Éducation nationale à l'époque, revient sur ce thème dans son discours de clôture : « Je retiens volontiers, pour caractériser l'esprit nouveau, le mot d'*animateur* qui a été employé ici », p. 381.

²² L'ouvrage de Philippe MEYRIEU et Stéphanie LE BARS, *La machine-école*, *ibid*, évoque certaines de ces tensions et critiques dans son premier chapitre, pp. 13-61.

l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale en 1984 qui marque un réel coup d'arrêt à la diffusion des pratiques issues de l'Éducation nouvelle. Pierre Clanché évoque pour cette date, avec le retour aux apprentissages fondamentaux, « un coup de balancier très fort » dans un sens qui n'est pas celui des mouvements pédagogiques²³. Seul le projet de rénovation du collège, préparé par Louis Legrand, est poursuivi, après avoir été recadré²⁴.

Une autre conséquence, induite par l'ouverture du système scolaire sur la société et l'économie, et permise par les évolutions technologiques, est l'intérêt porté par l'école aux nouvelles technologies éducatives.

Si l'appellation de Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) date, selon Henri Dieuzeide, de 1975 environ, avec le développement de la micro-informatique qui complète désormais l'audiovisuel (les télécommunications suivront au début des années 80)²⁵, les nouvelles technologies éducatives sont apparues progressivement dans les écoles dès les années 1950. Les premiers circuits fermés de télévision datent de 1956²⁶ (le mot audiovisuel de 1949), et ils sont alors essentiellement utilisés, comme les magnétophones ou les diapositives, dans une perspective d'illustration²⁷. La multiplication des outils (rétroprojecteurs, machines à enseigner, bandes enseignantes, télévisions, magnétoscopes, ordinateurs, d'abord utilisés dans le cadre de Enseignement Assisté par Ordinateur), par vagues successives, enrichit les approches qui deviennent rapidement de plus en plus inventives²⁸. L'apparition de l'informatique, discipline nouvelle « dont le nom a été créé seulement au début des années 60, et l'enseignement assuré dès les années 70 »²⁹ apparaît rapidement comme le symbole de ce développement technologique qui ne va alors plus se démentir³⁰.

Cette entrée du monde éducatif dans la société technologique, au-delà d'une résultante à l'ouverture démocratique de l'école, et d'une réaction au développement sans précédent de l'école parallèle (ensemble des circuits d'information existant en dehors de l'école)³¹, est également une volonté politique. De Gaulle, parlant au début de la Cinquième République des jeunes français, précise clairement qu'il faut que « l'enseignement qui leur soit donné, tout en développant comme naguère leur raison et leur réflexion, réponde aux conditions de l'époque

²³ « 1896-1996 : Que reste-t-il des grands ancêtres... », *Le Monde de l'éducation*, n° 242, novembre 1996, p. 35.

²⁴ Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan, 1994, pp. 444-445.

²⁵ Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris, Nathan, 1994, p. 11.

²⁶ Jacques PERRIAULT, « L'école dans le creux de la technologie », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 56, juillet-août-septembre 1981, p. 8.

²⁷ Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, op. cit., p. 20.

²⁸ Ibid.

²⁹ Georges-Louis BARON, *La constitution de l'informatique comme discipline scolaire. Le cas des lycées*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue en octobre 1987 sous la direction de Gabriel LANGOUET, Université Paris V, p. 9.

³⁰ Il y a assurément une différence entre l'entrée matérielle des nouvelles technologies dans les établissements et la constitution de disciplines d'enseignement autour de ces NTE. Cette approche n'est cependant pas la notre ici.

³¹ Sur ce sujet, voir notamment Louis PORCHER, *L'école parallèle*, Paris, Larousse, 1974, 134 pages.

qui sont utilitaires, scientifiques et techniques »³². Au plan institutionnel, l'Institut National de Recherche Pédagogique est le principal vecteur de diffusion des nouvelles technologies éducatives notamment vers le monde enseignant. La genèse de cette institut est d'ailleurs révélatrice de cette orientation : fondé en 1956 sous le nom d'Institut Pédagogique National (IPN), il est l'héritier du Musée pédagogique créé en 1879, et donne naissance en 1970 à l'Office Français des Techniques Modernes d'Education (OFRATEME) et à l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP). En 1976, l'OFRATEME devient le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) et l'INRDP se transforme en Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Ainsi, de l'expérience informatique pilote tentée dans 58 lycées dès 1970, au plan d'équipement des écoles, collèges et lycées Informatique pour Tous de 1985, en passant par les nombreux rapports officiels sur les pratiques effectives de ces nouvelles technologies et leurs difficultés, comme ceux publiés en 1981, intitulés *Présents et futurs de l'audiovisuel en éducation et L'introduction de l'informatique dans l'Education nationale*³³, ces années peuvent symboliser ce que Georges-Louis Baron a défini, pour l'informatique, mais l'expression mérite à mon sens être étendue à l'ensemble des nouvelles technologies éducatives, comme les phases d'expérimentation et de gestation - des NTIC - en milieu scolaire³⁴.

Du milieu des années 1960 au milieu des années 1980, les nouvelles technologies éducatives³⁵ connaissent donc, à l'image de l'Education nouvelle, une phase importante de leur existence, phase d'émulation et d'expérimentation, d'ébullition et de développement. Ces deux mouvements sont révélateurs, entre autres, d'une volonté d'adaptation du système scolaire face à l'évolution de la société en général, et à la démocratisation en particulier. Mais il existe à mon sens d'autres liens entre eux.

Il me semble en effet, que la cohérence chronologique entre l'histoire de l'Éducation nouvelle et celle des nouvelles technologies éducatives, des années 1960 au milieu des années 1980, autorise un questionnement sur l'accueil que les mouvements de rénovation pédagogique ont réservé aux nouvelles technologies lors de leur arrivée dans le monde de l'éducation. Intérêt, indifférence, ignorance, rejet ? La question, en tout cas, mérite d'être posée. Henri Dieuzeide l'aborde d'ailleurs, certes rapidement, dans son dernier ouvrage paru en 1994. Evoquant le moment, autour de 1968, où l'institution scolaire s'intéresse de plus en plus aux outils de communication (micro-enseignement dans la formation des maîtres, appel à la vidéo en classe pour aider à la prise de parole, développement de radios d'établissement et des circuits fermés vidéo), il précise que « certains mouvements pédagogiques progressistes se divisent alors entre purs qui refusent en bloc le recours aux techniques de communication comme anti-naturel, et technologues qui y voient la possibilité de développer expression libre

³² Charles de GAULLE, cité par Claude LELIEVRE, « L'école depuis le début du siècle », in Guy AVANZINI, *op. cit.*, p. 8.

³³ Yves LE CORRE et Claude PAIR (rapport présenté par), *L'introduction de l'informatique dans l'Education nationale*, Paris, La Documentation Française, 1981.

³⁴ Georges-Louis BARON, *op. cit.*, p. 11.

³⁵ Je m'autorise désormais à régulièrement utiliser l'abréviation NTE pour nouvelles technologies éducatives.

et spontanéité créatrice (prolongeant par exemples les formes écrites du journal scolaires) »³⁶. Ces quelques lignes justifient à elles seules, s'il en était besoin, le questionnement proposé³⁷.

Inversement, les promoteurs des nouvelles technologies éducatives se sont-ils intéressés, à un moment ou un autres, aux méthodes pédagogiques proposées par l'Éducation nouvelle ? Autrement dit, tout en prenant en compte l'antériorité de l'Éducation nouvelle par rapport aux nouvelles technologies, quels regards ces deux mouvements portent l'un sur l'autre, particulièrement au moment de leur rencontre historique, à partir de la décennie 1960 ? Ce questionnement de départ s'est progressivement enrichi, au fil de lectures, de séminaires et de discussions, pour finalement devenir l'hypothèse de ce mémoire de recherche.

3. Hypothèse

Si l'étude du regard croisé de ces deux mouvements semble nécessaire pour définir plus clairement le couple Éducation nouvelle – nouvelles technologies éducatives, il m'apparaît de surcroît, et cela constitue la véritable hypothèse de ce mémoire, qu'il existe de véritables proximités pédagogiques entre eux, tant sur le plan des conceptions que sur celui des pratiques.

Que l'on se réfère aux méthodes actives d'enseignement, au travail en groupe, où encore à l'individualisation, des liens apparaissent immédiatement entre ce que prônent depuis longtemps les tenants de l'Éducation nouvelle et la pratique qu'appellent les nouvelles technologies, de l'audio-visuel à l'informatique, pour une utilisation efficace. Le philosophe Pierre Lévy, en 1996, dans la revue *Sciences Humaines*, évoque d'ailleurs ouvertement ces proximités pédagogiques en soulignant les modifications induites par l'introduction des nouvelles technologies dans les établissements d'enseignement : « Cette pédagogie consistant à faire coopérer les enfants et à valoriser les connaissances acquises autrement que par l'attribution d'une note ou d'un diplôme n'est pas nouvelle : elle existe depuis plus d'un siècle et participe de ce qu'il est convenu d'appeler la pédagogie active. Les NTIC permettent d'aller encore plus loin dans cette démarche somme toute classique »³⁸.

Les proximités pédagogiques entre ces deux mouvements sont encore plus aiguës si l'on évoque les volontés de transformation de l'espace scolaire, ou, ce qui est peut être le point nodal non seulement des relations entre les mouvements d'Éducation nouvelle et les nouvelles technologies, mais aussi de toutes les perspectives réformatrices de notre enseignement, la place du maître ; ce que la pédagogie Freinet nomme plus précisément la part du maître.

Enfin, au-delà de ces proximités pédagogiques, qui restent à démontrer, d'autres peuvent également être envisagées. Ainsi sur le plan sémantique, force est de constater que l'utilisation des termes de ressource et d'outil est commune aux deux mouvements qui me retiennent. Simple fruit du hasard ou correspondance sémantique révélatrice d'une même vision du monde éducatif ? Cela reste aussi à démontrer. A un autre degré, une véritable proximité philosophique ne rapproche-t-elle pas Éducation nouvelle et nouvelles technologies éducatives, proximité qui peut être formulée en terme d'autonomie et d'accession à

³⁶ Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, op. cit., p. 48.

³⁷ Je n'ai malheureusement trouvé aucun renseignement complémentaire à propos de la division intra Education nouvelle évoquée par H. Dieuzeide. Je le regrette d'autant plus que c'est un fait qui entre de plein pied dans mon sujet..., mais ni mes sources ni ma bibliographie ne l'évoquent.

³⁸ Pierre LEVY (entretien avec), « Vers l'intelligence collective ? », *Sciences Humaines*, n° 59, mars 1996, p. 30.

l'indépendance de l'élève. Finalement, et ce n'est pas le moins intéressant, les difficultés de reconnaissance et/ou d'installation de ces deux mouvances, au moins durant la période retenue, constituent une ultime proximité qui possède de fortes résonances actuelles.

Les dates proposées – du milieu des années 1960 au milieu des années 1980 - ne doivent cependant pas être prises de façon fermée ; une approche intellectuelle des idées pédagogiques ne peut pas se tenir à un cadre chronologique trop rigide. Les changements et évolutions qui permettent de signifier le passage d'un moment à un autre, tel que j'ai essayé de les présenter, contribuent à mon sens à définir une période cohérente en elle-même. C'est donc dans ce cadre chronologique d'une vingtaine d'années que ma recherche des proximités entre Education nouvelle et nouvelles technologies se déroulera.

4. Sources

Le choix d'une recherche croisée portant sur deux mouvements contemporains appelle des sources particulières, émanant d'une part des mouvements d'Education nouvelle, et d'autre part des diffuseurs des nouvelles technologies éducatives. Il est en effet important d'identifier clairement qui parle, pour que l'analyse discursive croisée et la recherche de proximités pédagogiques puissent se faire. D'où l'idée d'utiliser un corpus à deux voix : des sources émanant directement de l'Education nouvelle dépouillée quant à leurs discours, prises de position, débats, références aux nouvelles technologies éducatives et leur mise en pratique pédagogique ; des sources originaires des diffuseurs des nouvelles technologies éducatives, dépouillées quant à elles à la lumière de leurs discours, prises de position, débats, références à l'Éducation nouvelle et ses principes pédagogiques. Seront également pris en compte, s'ils existent, les articles évoquant directement les relations entre Éducation nouvelle et NTE.

Ce croisement des sources devrait permettre d'identifier correctement le ou les points de vue réciproques de ces deux mouvements, dans un cadre chronologique qui laissera vraisemblablement apparaître certaines évolutions de part et d'autres. Les seuls écrits assez réactifs pour mener une étude de ce type sont a priori des revues. Non seulement chacun de ces deux mouvements en publie plusieurs, dont certaines apparaissent justement dans les années 1960, mais leur périodicité offre de surcroît l'avantage de pouvoir observer les réactions à chaud suite à tels ou tels événements, innovations ou décisions. Par exemple, comme l'expérience informatique lancée dans 58 lycées en 1970 est-elle accueillie ou présentée, d'un côté comme de l'autre ?

Les sources retenues sont donc composées de quatre revues. Deux peuvent être qualifiées d'institutionnelles – Revue Française de Pédagogie et Media - ; et les deux autres peuvent être qualifiées de revues militantes de l'Education nouvelle : les Cahiers pédagogiques et L'Éducateur.

La Revue Française de Pédagogie (trimestriel) et la revue Media. Techniques et moyens d'enseignement (mensuel) apparaissent respectivement en 1967 et 1969. La première est une création, alors que la seconde succède au Bulletin de la Radio-Télévision scolaire, créé au milieu des années 1950, au moment du lancement de la radio-télévision scolaire par Henry Dieuzeide et son équipe. Institutionnelles, elles le sont tout d'abord car il s'agit de deux publications de l'Institut Pédagogique National (IPN), devenu Institut National de Recherche Pédagogique. Elles sont toutes les deux diffusées par les Services d'Édition et de Vente des Productions de l'Éducation Nationale (SEVPEN). Enfin, leurs auteurs sont essentiellement des chercheurs de l'IPN, des universitaires et des inspecteurs généraux. On retrouve par exemple Pierre Chilotti, alors directeur de l'IPN, comme membre du comité de rédaction de la Revue Française de Pédagogie, mais également comme auteur de plusieurs articles dans Media, Louis Legrand est très investi dans la Revue Française de Pédagogie

(rédacteur en chef de 1972 à 1980), alors que Jacques Arzac est présent dans les deux publications. Ainsi, l'aspect institutionnel de ces deux revues est entendu, et il se retrouve tout naturellement dans le discours qui en émane : la Revue Française de Pédagogie annonce dès son premier numéro sa volonté de « pourvoir aux besoins de la société technicienne », mais aussi de « documenter, informer, susciter la réflexion », notamment sur l'évolution de l'enseignement, et les nouvelles techniques³⁹. Media affiche son intérêt et son ouverture « à tous les moyens d'enseignement pour en permettre la connaissance et en développer l'utilisation »⁴⁰.

Il est donc du ressort de ces deux revues, entre autres, de promouvoir les technologies nouvelles dans l'éducation. Media est incontestablement plus spécialisée dans ce domaine, comme l'indique son sous-titre à partir de 1972 : « Techniques modernes d'éducation »⁴¹. La Revue Française de Pédagogie a de son côté, malgré un intérêt affirmé pour les NTE, une vocation plus généraliste.

Les Cahiers pédagogiques (mensuel) et L'Éducateur (bi-mensuel puis mensuel) sont pour leur part, clairement, des revues militantes appartenant à la mouvance de l'Éducation nouvelle. Créés en 1945 par François Goblot sous le nom de Bulletin de l'ANECNES (Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement du Second degré)⁴², transformés en Classes nouvelles (1947-1948) puis en Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré (1948-1961), les Cahiers pédagogiques existent sous leur forme actuelle de mensuel depuis 1961. Bien qu'édité en collaboration avec l'IPN depuis 1964 et diffusés par les SEVPEN, les Cahiers pédagogiques « ne sont pas une publication officielle, mais la propriété d'un mouvement pédagogique, la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques (CRAP) »⁴³. Les membres du CRAP sont les principaux auteurs : on retrouve des universitaires – qui appartiennent généralement au Comité Universitaire d'Information Pédagogique (CUIP) – et surtout des enseignants du premier et du second degré. Cécile et Jean Delanoy, François Goblot, Robert Humm, Roger Ueberschlag font par exemple partie du comité de rédaction de cette revue en 1969.

L'Éducateur se caractérise par son appartenance à la pédagogie Freinet. Bi-mensuel écrit, publié et diffusé par l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) – pédagogie Freinet depuis 1970, il est la suite de la revue créée par Célestin Freinet lui-même durant l'entre-deux-guerres. En 1969, la revue est publiée sous deux titres : L'Éducateur 1er degré et L'Éducateur 2ème degré, sous la responsabilité d'Elise Freinet. A la rentrée 1970, la nouvelle formule mise en place ne comporte plus qu'un titre, L'Éducateur ; les responsables de publications sont désormais Fernand Deléam et Michel Barré. Les auteurs sont des praticiens adhérant à la pédagogie Freinet, enseignants du premier et du second degré ; certains sont également présents dans les Cahiers pédagogiques, comme Roger Ueberschlag. Cette revue qui, parmi les nombreuses publications de l'ICEM est la plus grand public, change de nom en 1988 et devient Le Nouvel éducateur.

³⁹ *Revue Française de Pédagogie*, n° 1, octobre-novembre-décembre 1967, pp. 6-7.

⁴⁰ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 1, février 1969, p. 3.

⁴¹ Il apparaît pour la première fois dans le numéro 26 de janvier 1972, en remplacement de « techniques et moyens d'enseignement ». On peut noter que le nouveau sous-titre correspond parfaitement au sigle de l'OFRATEME.

⁴² Le nom de l'association fait référence aux 200 classes nouvelles de 6^{ème} ouvertes dès la rentrée 1945 par Gustave Goblot.

⁴³ *Cahiers pédagogiques*, n° 83, septembre 1969, 2^{ème} de couverture.

Ces deux revues, malgré des différences notables, L'Éducateur est très réactif voire vindicatif politiquement (il s'affiche clairement contre les réformes Fontanet et Haby) sont relativement proches une de l'autre, au point par exemple de publier un numéro en commun sur le passage CM2 - 6ème (Cahiers pédagogiques, n° 223-224, avril-mai 1984 et L'Éducateur, n° 9-10, 1984)⁴⁴, où lorsque les Cahiers prennent la défense de Freinet suite à une parution universitaire très critique⁴⁵. Elles se retrouvent en tout cas fort bien dans une analyse critique de l'école traditionnelle.

Parmi ces quatre titres, seul Media n'existe plus de nos jours. La publication est d'ailleurs interrompue avant la fin des années 1970⁴⁶. Le dépouillement effectué de l'ensemble des numéros parus pour les quatre revues, de la fin des années 1960 à 1985 environ, n'est pas exhaustif. Les numéros spéciaux ou ceux comportant des dossiers clairement identifiés sur les nouvelles technologies éducatives – pour les Cahiers pédagogiques et L'Éducateur – et sur l'Éducation nouvelle – pour la Revue Française de Pédagogie et Media – ont été regardés en priorité. Ce travail a été complété par une recherche par articles, avec comme critère de lecture le rapport plus ou moins direct du titre avec le thème de ce mémoire, ou un thème potentiellement abordé par l'Éducation Nouvelle ou les nouvelles technologies éducatives. La somme recueillie, plusieurs dizaines d'articles, dont au moins quelque s'uns d'essentiels pour chacune des quatre revues, permet à la fois de justifier une étude sur les relations entre Éducation nouvelle et NTE, de proposer certaines réponses, et d'ouvrir quelques pistes de réflexion.

Il existe cependant plusieurs limites à l'analyse croisée ici proposée. Si Media, pour les nouvelles technologies éducatives, peut être considérée, à l'instar de L'Éducateur et des Cahiers pédagogiques pour l'Éducation nouvelle, comme une revue militante, ce n'est pas le cas de la Revue Française de Pédagogie, dont la vocation est plus généraliste et où la diffusion des NTE n'est qu'un des objectifs.

Le terme de mouvement pose également problème. Si pour l'Éducation nouvelle, il semble relativement approprié malgré le caractère pluriel de ses composantes, il est délicat – mais pourtant bien pratique – de l'appliquer aux nouvelles technologies éducatives. Il n'y a pas à proprement parlé un mouvement pour les NTE. Les promoteurs de ces techniques sont certes identifiables, et ils émanent principalement de l'Éducation nationale, des milieux universitaires, de l'IPN puis de l'INRP. De là à les regrouper dans un mouvement, il y a une facilité de langage dont je ne suis pas dupe. Pour autant, sans être structuré, il me semble qu'ils travaillent tous plus ou moins dans la même direction, et que leur objectif commun est la diffusion dans le monde éducatif des nouvelles technologies.

Enfin, cette analyse croisée aborde chacune des revues retenues comme une entité cohérente. Là encore, j'ai bien conscience qu'il existe fatalement des différences d'approches

⁴⁴ « C'est une phase d'un compagnonnage durable qui prend ses racines autour de sensibilités communes traduites en particulier par la réalisation conjointe des Bibliothèques de Travail pour le second degré (B.T.2) », éditorial de J. Carbonnel et L. Martin pour le CRAP ; H. Isabey pour l'ICEM.

⁴⁵ « Freinet en question ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 155, juin 1977. Suite à un article de Claude RIVALS, Michel BOUDIGUE et Jacques THOME intitulé « Une mystification idéologique, l'école Freinet ».

⁴⁶ A partir de novembre 1976, *Media* n'est plus publié par l'OFRATEME mais par le CNDP. Le nouveau comité de rédaction est dirigé par G. Quencez, directeur du CNDP, mais on y retrouve toujours les mêmes personnalités (Bon, Biancheri, Lefranc, La Borderie, Perriault). En décembre 1977, un éditorial évoque l'avenir compromis de la revue, qui touche uniquement un public de spécialistes. Une nouvelle formule, « plus aéré, plus simple, plus pratique aussi », est mise sur pied, désormais trimestrielle. Ce changement, dont l'objectif est d'attirer plus de lecteurs, est aussi un recentrage sur les techniques de l'audiovisuel. L'expérience ne durera que quelques numéros.

et de points de vue entre certains auteurs. Il est certes gênant de présenter une sorte de pensée unique pour chacune de ces publications et de faire de la revue le sujet, mais une attention aux différences intra aurait vraisemblablement débouché sur un autre travail, axé sur les acteurs proprement dit et la constitution de réseaux. Travail qui au demeurant reste à réaliser et s'avère, a priori, intéressant. Je me suis cependant efforcé de ne pas sombrer dans des simplifications abusives.

Ce corpus a été complété par certains ouvrages, notamment ceux de Célestin Freinet sur les bandes enseignantes, et par quelques articles de revues⁴⁷.

5. Plan

Antérieurement à la rencontre historique, dans les années 1960-1970, des deux mouvements qui me retiennent, certaines traces révélatrices de l'attitude de l'Education nouvelle face aux technologies éducatives peuvent-elles être découvertes ? Du vocabulaire aux premiers écrits sur le sujet, comment quelques auteurs issus de diverses mouvances de l'Education nouvelle manifestent-ils une attention précoce aux technologies de l'éducation ? (première partie)

Cette base historique esquissée, la rencontre entre Education nouvelle et nouvelles technologies éducatives se fait par la force des choses, progressivement, avec la construction du nouveau système éducatif français. Dès lors, quels discours ces deux mouvements tiennent-ils l'un sur l'autre ? Comment l'Education nouvelle accueille-t-elle les nouvelles technologies en plein développement ? Les promoteurs de ces dernières, pour leur part, évoquent-ils ce courant pédagogique ? En quels termes ? Une tentative d'analyse discursive croisée donc, de connaissance à adhésion ? (deuxième partie)

Education nouvelle et NTE situés plus clairement l'un par rapport à l'autre, les proximités pédagogiques émises en hypothèses se confirment-elles ? Une volonté commune de modification de l'espace scolaire apparaît-elle ? La place du maître est-elle aussi un sujet commun ? Avec des conclusions proches, voire similaires ? (troisième partie)

⁴⁷ Références exactes dans les sources.

Première partie : Une attention précoce aux technologies éducatives ?

L'Education nouvelle, dont le développement date de la fin du XIX^{ème} siècle, précède donc de près d'un siècle l'arrivée par vagues des nouvelles technologies dans l'éducation, notamment l'audiovisuel et l'informatique. Si le terme de technologies de l'éducation ou de technologies éducatives apparaît effectivement dans les années 1960⁴⁸, l'idée de technologie éducative n'attend ni l'arrivée des nouvelles technologies éducatives proprement dites, ni sa dénomination.

Quelques généralités sur ce sujet démontreront que les technologies quelles qu'elles soient ne sont souvent utilisées dans l'enseignement que bien après leur apparition, et qu'elles sont intrinsèquement porteuses de changement pour l'école.

L'Education nouvelle, depuis son origine, a le souci de s'affirmer scientifique et moderne. Ainsi cette présentation de la pédagogie Freinet en 1971, « moderne parce qu'elle utilise tous les moyens des sciences et des techniques nouvelles comme l'audio-visuel et l'informatique »⁴⁹. Si l'intérêt des divers mouvements d'Education nouvelle pour les technologies éducatives, des années 1960 aux années 1980, sera l'objet de la deuxième partie de ce travail, il peut être intéressant dès maintenant de tenter de remonter le temps pour rechercher une éventuelle attention précoce de ce courant pédagogique pour les technologies de l'éducation. Le vocabulaire utilisé par de grands auteurs de l'Education nouvelle est la première piste étudiée ; elle sera complétée par quelques éléments sur le mouvement pédagogique Freinet, avec notamment deux ouvrages de son fondateur parus dans les années 60.

1. Généralités

Les approches de la technologie éducative ou technologie de l'éducation peuvent varier selon les auteurs. Jean-Marie Albertini, dans un dictionnaire de référence dans les domaines de l'éducation et de la formation, en propose une en terme d'auxiliaires : « Il n'y a jamais d'acte éducatif sans auxiliaires, c'est-à-dire sans aide matérielle ». Dès lors, tout peut être conçu comme un auxiliaire : feuille morte, estrade, baguette, machines, ateliers, ordinateurs, manuels scolaires. Chaque auxiliaire doit correspondre précisément, par son utilisation dans le processus d'apprentissage, à un objectif précis. Par exemple, l'estrade et la baguette ont pour objectif de rehausser le savoir du maître. Les technologies de l'éducation se développent selon cet auteur dans deux directions : celles qui visent à faciliter l'action de l'enseignant, et celles qui vont dans le sens du travail individuel des élèves⁵⁰.

⁴⁸ Robert LEFRANC, « Le grand tournant », in *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 1, février 1969, p. 6. Il explique que le terme de technologies de l'éducation est apparu depuis quelques années, en remplacement du concept d'audio-visuel, désormais dépassé. *Le Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle*, Paris, CNRS – Gallimard, 1992, volume 15, p. 1455, signale son apparition en 1981 en donnant la définition suivante : « Recours aux moyens techniques, aux machines dans l'enseignement, pour une plus grande efficacité des procédures éducatives ».

⁴⁹ *L'Éducateur*, n° 14-15, avril 1971, p. 1.

⁵⁰ Jean-Marie ALBERTINI, « Technologies de l'éducation », in Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, (1^{ère} éd. 1992), pp. 1033-1036.

- Des technologies tardivement éducatives

Cette vision générale des technologies éducatives doit être tempérée par le fait, soulevé par Jean Vial, que « l'école ne bénéficie que finalement d'une technique, ou d'un outil, ou d'une machine, déjà amplement diffusés dans la société ». Il y a, par exemple, 150 ans entre l'emploi du travail en équipe dans les fabriques et son essai timide dans les écoles, et presque 500 ans pour l'utilisation effective de l'imprimerie à l'école. Preuve de l'infériorité dans laquelle l'enfant est tenu et/ou de l'isolement dans lequel l'école s'enferme elle-même, ce constat est, quoi qu'il en soit, particulièrement inquiétant ; « l'école apparaît comme un conservatoire (le mot est significatif) des arts et traditions, des procédures et outillages »⁵¹.

Malgré des pressions sociales, qui peuvent contribuer à accélérer l'entrée à l'école de certains objets, comme cela a été le cas de l'audiovisuel, cela démontre, pour Jacques Perriault, que le temps de développement de l'institution scolaire est très lent, plus lent que celui du développement industriel⁵².

Ce retard ou ce conformisme de l'école face aux technologies éducatives quelles qu'elles soient, est apparu plus visiblement avec la multiplication des vagues technologiques à partir des années 1950-1960. Le développement de l'école parallèle, en partie grâce à ces nouvelles technologies (cinéma, télévision, etc), montre crûment le caractère rétrograde de l'institution scolaire et l'oblige à réagir. Les premiers circuits fermés de télévisions datent de 1956, et la première expérience avec des ordinateurs au collège de 1966⁵³, ce qui, compte tenu des écarts présentés par J. Vial pour le travail en groupe ou l'imprimerie, est relativement réactif. Cette question de l'accueil, de l'expérimentation, voire de l'intégration des technologies à l'école est un sujet régulièrement abordé de nos jours⁵⁴. Les problématiques abordées sont diverses, mais il ressort par exemple clairement, qu'avec les NTE, il « ne s'agit pas simplement de moderniser les méthodes de l'école pour l'adapter au goût du jour, mais de rendre intelligible aux enfants le monde dans lequel ils vivent »⁵⁵.

C'est tout simplement d'une nouvelle organisation du système scolaire dont sont porteurs les nouvelles technologies éducatives ; dans ce sens on ne peut pas écarter, selon J. Perriault « le scénario d'un bouleversement complet du système éducatif »⁵⁶.

- Des technologies vecteurs de changement

Les approches de la technologie éducative ou technologie de l'éducation peuvent varier selon les auteurs. Jean-Marie Albertini, dans un dictionnaire de référence dans les domaines de l'éducation et de la formation, en propose une en terme d'auxiliaires : « Il n'y a jamais d'acte éducatif sans auxiliaires, c'est-à-dire sans aide matérielle ». Dès lors, tout peut être conçu comme un auxiliaire : feuille morte, estrade, baguette, machines, ateliers,

⁵¹ Jean VIAL, « Pour une histoire des objets pédagogiques », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 27, avril-mai-juin 1974, pp. 43-46.

⁵² Jacques PERRIAULT, « L'école dans le creux de la technologie. A la recherche d'un nouvel équilibre entre école et technologies de la communication », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 56, juillet-août-septembre 1981, p. 8.

⁵³ Jacques PERRIAULT, *ibid*, p. 8.

⁵⁴ Voir par exemple, Georges-Louis BARON, Eric BRUILLARD et Jean-François LEVY (sous la direction de), *Les technologies de la classe. De l'innovation à l'intégration*, INRP-EPI, Paris, 2000.

⁵⁵ *Ibid*, p. 198.

⁵⁶ « Les méthodes d'enseignement du futur. Multimédia, logiciels, CD-ROM... », *Le Monde de l'éducation*, n° 220, novembre 1994, p. 42, cite Jacques PERRIAULT.

ordinateurs, manuels scolaires. Chaque auxiliaire doit correspondre précisément, par son utilisation dans le processus d'apprentissage, à un objectif précis. Par exemple, l'estrade et la baguette ont pour objectif de rehausser le savoir du maître. Les technologies de l'éducation se développent selon cet auteur dans deux directions : celles qui visent à faciliter l'action de l'enseignant, et celles qui vont dans le sens du travail individuel des élèves⁵⁷.

- Des technologies vecteurs de changement

Cet avis est largement partagé. « Ce qu'il est convenu d'appeler Technologie éducative comporte déjà dans sa logique propre une exigence de redéfinition du processus d'enseignement. Il n'est pas d'outil d'éducation qui ne produise des effets en retour sur l'éducateur et qui ne l'oblige à réviser ses conceptions et ses pratiques »⁵⁸. Jean-Marie Albertini abonde dans ce sens et note que la volonté d'intégration des technologies de l'éducation nécessite souvent une réorganisation du système scolaire, dont le changement du rôle de l'enseignant⁵⁹. Samuel Johsua confirme en rappelant « combien les formes pédagogiques peuvent être dépendantes de dispositifs matériels », par exemple le tableau noir qui conditionne le cours dialogué, ou l'ardoise personnelle qui incite au travail individuel et créateur. « La nature des techniques peut avoir une influence sérieuse à la fois sur celle des savoirs constitués en enjeux de l'enseignement et sur la manière dont l'enseignement est dispensé »⁶⁰.

L'introduction des nouvelles technologies éducatives a donc vocation à « redéfinir l'organisation même de l'acte éducatif », et le système éducatif ne les absorbera véritablement « qu'à la condition de se renouveler »⁶¹. Pour G. Mottet, il ne fait pas de doute qu'il faut inventer « de nouvelles pédagogies capables de les intégrer [les NTE], c'est-à-dire des pédagogies dont les principes et les modes d'organisation auront été pensés en fonction des potentialités originales que ces moyens comportent »⁶². En plus de cette capacité d'invention, J. Perriault propose deux autres facteurs d'admission pour une innovation technique : « La perception d'une articulation entre l'outil et un projet pédagogique, d'une part, et la caution sociale de son bien-fondé de l'autre ». L'exemple qu'il donne est l'utilisation par Freinet du film pédagogique en géographie, dès 1927⁶³.

Ces différents éléments de présentation des technologies et l'éducation ou technologies éducatives mettent en évidence les difficultés - ou au moins les lenteurs - d'adaptation de l'école face à ces nouveaux outils. Non seulement, ils n'arrivent que tardivement dans le monde éducatif, mais ils impliquent en plus, de la part des enseignants,

⁵⁷ Jean-Marie ALBERTNI, « Technologies de l'éducation », in Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, (1^{ère} éd. 1992), pp. 1033-1036.

⁵⁸ Gérard MOTTET « La technologie éducative. Pour une optique recentrée », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 7.

⁵⁹ Jean-Marie ALBERTNI, « Technologies de l'éducation », *op. cit.*, p. 1034.

⁶⁰ Samuel JOHSUA, « Les nouvelles technologies éducatives : mythes et réalité », in *Nouveaux Regards*, n° 13, printemps 2001, p. 39, 40 et 41. Cité en référence par Claude LELIEVRE, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Paris, ESF éditeur, 2002, pp. 91-92.

⁶¹ Gérard MOTTET « La technologie éducative. Pour une optique recentrée », *op. cit.*, p. 7.

⁶² *Ibid*, p. 8.

⁶³ Jacques PERRIAULT, « L'école dans le creux de la technologie. A la recherche d'un nouvel équilibre entre école et technologies de la communication », *op. cit.*, p. 9.

pour une utilisation efficace et cohérente, une perspective de changement, une volonté de rénovation, et un combat de tous les jours contre la pédagogie traditionnelle. Ces caractéristiques correspondent a priori fort bien au message des praticiens de l'Éducation nouvelle, dont la lutte pour la rénovation pédagogique se veut quotidienne. Le fait que J. Perriault fasse référence à une expérience de Freinet durant l'entre-deux-guerres est un autre élément qui contribue à alimenter l'idée que l'Éducation nouvelle est un mouvement précocement réceptif aux technologies éducatives.

2. L'Éducation nouvelle à la pointe de la technologie ?

En 1967, Gaston Mialaret, personnalité s'il en est du développement de l'Éducation nouvelle et des sciences de l'éducation en France, termine son éditorial du n° 1 de la revue *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, reprise de l'ancienne revue internationale de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle⁶⁴, en présentant une déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Éducation Nouvelle. Ce texte fait plusieurs fois références aux technologies éducatives : « L'éducation suppose un minimum d'équipement technique ; les instruments pédagogiques sont aussi indispensables à l'éducateur que les éprouvettes le sont au chimiste : bibliothèques, moyens audio-visuels, équipement moderne d'individualisation... et tous matériels éducatifs nécessaires à la méthode utilisée ». Il est aussi rappelé que la pédagogie française « cherche constamment à s'adapter aux situations mouvantes et par là justifie sa qualification de nouvelle. Elle est une recherche continue, permanente, utilisant toutes les ressources de la science contemporaine »⁶⁵. Cette prise position est donc sans ambiguïté en faveur de l'utilisation des technologies modernes par les militants de ces mouvements pédagogiques.

Cet intérêt, évident dans les années 60, est-il observable antérieurement, notamment au travers de textes des grands auteurs de l'Éducation nouvelle ? A cet effet, une étude plus précise du vocabulaire utilisé peut être révélatrice. Les notions de ressource et d'outil s'y prêtent assez bien.

- La notion de ressource

John Dewey (1859-1952) est le premier auteur à employer le mot ressource (plus exactement le signe) dans un sens pédagogique, au début du XX^{ème} siècle⁶⁶. Sa conception de l'éducation, qui est « la reconstruction continue de l'expérience », l'importance qu'il attache au rôle social de l'activité, aux méthodes expérimentales et aux occupations actives (travaux + jeux)⁶⁷ permettent de supposer qu'il utilise ressource dans le sens de « moyen de faire face à une situation difficile »⁶⁸, ou plus précisément « moyens matériels (hommes, réserves d'énergie) dont dispose ou peut disposer une collectivité (...) ; les forces de l'esprit,

⁶⁴ *Pour l'ère nouvelle : revue internationale d'éducation nouvelle* ; 1922- ?, écrit par la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, édité à Genève (Suisse).

⁶⁵ « Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Éducation Nouvelle », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ere nouvelle*, n° 1, janvier-mars 1967, pp. 8-9.

⁶⁶ Cette information m'a été communiquée par Georges-Louis BARON, lors d'un séminaire de DEA. Je n'ai malheureusement pas retrouvé pour l'instant le ou les passages originaux.

⁶⁷ John DEWEY, *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 1975 (1^{ère} éd. en américain 1916), pp. 241-244.

⁶⁸ Alain REY (sous la direction de), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, dictionnaires Le Robert, 1992, tome 2, p. 1786. Le sens moderne du mot date du XV^{ème} siècle.

du caractère, les possibilités d'action qui peuvent être mises en œuvre, le cas échéant »⁶⁹. Quoiqu'il en soit, ce mot est actuellement présent dans le champ pédagogique en anglais, puisque médiathèque ou centre multimédia se dit resource center, et documentaliste se traduit par media resources officer. En français son utilisation pédagogique semble beaucoup moins répandue, puisque aucun dictionnaire actuel n'y fait référence, y compris le Trésor de la langue française. Dans les ouvrages plus spécialisés, notamment les dictionnaires pédagogiques, le constat est similaire. Aucun des trois consultés n'évoque le terme de ressource, exception faite du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation⁷⁰, mais qui propose uniquement une entrée ressources humaines. L'extension pédagogique de ce terme ne fait donc absolument pas partie du vocabulaire actuel. Le fait que la première utilisation avérée de ressource dans le sens pédagogique soit faite par un auteur américain contribue peut-être à expliquer ce manque en français. L'utilisation ou l'absence du mot ressource peut également nous laisser entendre que la société anglaise a été plus réceptive aux innovations pédagogiques de l'Education nouvelle.

Parallèlement, la spécialisation technique de ressource, dans le champ informatique, apparaît au milieu des années 1970, définie comme « partie d'un système utilisable par différents utilisateurs »⁷¹. Cette extension est généralement présente dans les dictionnaires actuels. Le petit Larousse compact de 2003⁷² est le seul parmi ceux consultés qui ne signale par la spécialisation informatique de ressource. L'édition 2001 du Petit Robert, par exemple, y fait référence avec précisions : « Élément d'un système informatique (fichier, mémoire, périphérique) susceptible d'être alloué à plusieurs processus »⁷³, et le Lexis de 2002⁷⁴ prend également bien en compte cette extension technique. Il est donc possible de déduire que, d'une façon générale, au début du XXI^e siècle, l'acception informatique de ressource est signalée dans les dictionnaires classiques, signe de l'intégration de ce sens dans le vocabulaire courant.

Cette rapide approche diachronique met en évidence l'évolution naturelle d'une langue, avec l'apparition de spécialisations et de sens nouveaux, mais aussi la prise en compte, parfois relative, par les dictionnaires, de cette évolution. Le langage est bien un produit social qui prend en considération, au niveau du vocabulaire, des évolutions caractéristiques de notre société ; l'informatique en est un exemple caractéristique.

Ces deux spécialisations techniques du signe ressource, dans le champ pédagogique dès le début du XX^e siècle, par l'intermédiaire d'une personnalité de l'Education nouvelle, et en informatique dans les années 1970, sont révélatrices, au-delà du mot, d'une certaine conception commune. Dans son sens figuré de moyens humains ou matériels, ressource laisse entendre, de la part de l'enseignant ou de l'élève, l'utilisation d'éléments extérieurs pour

⁶⁹ *Le petit Robert*, Paris, Société du Nouveau Littré – Dictionnaire Le Robert, 1972, p. 1541.

⁷⁰ Gilbert de LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 2000 ; Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL, *Dictionnaire de pédagogie*, Bordas, Paris, 2000 ; Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998. Dans ce dernier ouvrage, l'entrée *ressources humaines* se trouve p. 925.

⁷¹ Alain REY (sous la direction de), *ibid.*

⁷² *Le petit Larousse compact*, Paris, Larousse, 2003.

⁷³ *Le petit Robert*, Paris, Le Robert, 2001, pp. 2195-2196.

⁷⁴ *Lexis. Larousse de la langue française*, Paris, Larousse, 2002 (éd. originale 1979), p. 1631

résoudre un problème ou répondre à une question. Cette recherche d'une aide positionne la personne dans une démarche active, et induit, dans le cadre d'une relation professeur-élève, une multiplication des sources de savoir pour l'élève. L'utilisation du mot ressource, loin d'être gratuite, est donc le signe d'une conception pédagogique similaire, où l'activité est favorisée, par exemple par l'intermédiaire de moyens techniques. Elle contient aussi toute la remise en question de la place du maître, sujet sur lequel Education nouvelle et technologies éducatives semblent se retrouver.

- La notion d'outil

Désespérément absente, à l'instar de ressource, des dictionnaires actuels, l'extension pédagogique d'outil est cependant largement plus répandue dans les ouvrages spécialisés. André de Peretti y consacre un article de cinq colonnes dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation⁷⁵, et le terme lui-même est communément employé dans ce sens, par exemple par la pédagogie Freinet.

« Si parler d'outils revient à dénommer les objets qui servent à faire un travail (notamment au plan ouvrier ou artisanal), on ne peut oublier qu'en instruction et en éducation de tels objets existent et sont utilisés comme ressources à la disposition des enseignants »⁷⁶, et des élèves, pourrait-on ajouter. De la craie aux moyens audiovisuels, en passant par le tableau, les manuels, la baguette, les laboratoires, mais aussi des critères d'observation ou d'évaluation, la liste des outils est sans fin. Plus facilement utilisés et intégrés dans les pays anglo-saxons où les « démarches concrètes et pratiques sont facilement reconnues » - un auteur comme J. Dewey est d'ailleurs reconnu comme « instrumentaliste » -, les outils ont plus de mal à s'affirmer dans les pays latins où une conception plus intellectuelle de l'enseignement et la suprématie de l'abstraction constituent de véritables freins⁷⁷.

L'apparition des nouvelles technologies éducatives, à partir des années 1950-1960, multiplie donc les outils potentiels. Dans ce cadre, Henri Dieuzeide affirme que « l'approche par l'outil place les NTIC dans une perspective d'activité créatrice et d'initiative de l'enseignant »⁷⁸. A. de Peretti l'entend de la même façon, puisqu'il précise que « les méthodes actives ou nouvelles (notamment constructiviste) ont toujours proposé des outils et des instruments multiples pour affirmer leurs spécificités »⁷⁹. La notion d'outil apparaît ainsi consubstantielle aux méthodes actives et aux mouvements d'Education nouvelle.

La pédagogie Freinet s'y réfère d'ailleurs en permanence. L'imprimerie, telle que l'utilise Célestin Freinet dès l'entre-deux-guerres, possède en soi toutes les caractéristiques de l'outil, et peut être considérée, à mon sens, comme une véritable technologie éducative avant l'heure.

Au-delà de cet exemple classique, c'est tout le discours de Freinet et des pédagogues de son mouvement qui est ponctué par la notion d'outil. Célestin Freinet lui-même se fixe

⁷⁵ André de PERETTI, « Outils pédagogiques », in Philippe CHAMPY et Christiane ETEVE (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, *op. cit.*, pp. 738-740.

⁷⁶ *Ibid*, p. 738.

⁷⁷ *Ibid*, p. 738-739.

⁷⁸ Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris, Nathan, 1994, p. 17.

⁷⁹ André de PERETTI, « Outils pédagogiques », *op. cit.*, p. 739.

comme objectif « d'améliorer les outils d'apprentissage »⁸⁰. Il insiste sur l'importance de se donner un but, des outils, des techniques, et d'œuvrer pour développer la joie au travail, mais pas au travail forcé⁸¹. Il explique également que dans sa pratique pédagogique, il combine toujours l'utilisation des bandes enseignantes avec d'autres outils, comme le magnétophone ou le livre⁸². Enfin, jamais avare de critiques, il montre du doigt les instituteurs qui font du « verbiage », avec comme seuls « outils de travail, le livre, le cahier... et la salive »⁸³.

Le terme est naturellement repris par les militants de ce mouvement. Dans la définition qu'ils proposent de la pédagogie Freinet en 1975, ils soulignent qu'elle est caractérisée par l'utilisation constante et non dogmatique des outils et techniques comme l'étude du milieu ou l'individualisation du travail⁸⁴. Cette pédagogie va aussi introduire des outils et des techniques qui vont contribuer à transformer la relation professeurs-élèves⁸⁵.

Ces quelques exemples suffisent sans doute à montrer combien le champ sémantique de ce mouvement de l'Education nouvelle est truffé de référence à la notion d'outil. Le lien entre cette notion et l'Education nouvelle est ainsi éclairé ; force est de reconnaître qu'il précède de plusieurs décennies au moins l'apparition des nouvelles technologies dans le monde éducatif.

L'intérêt précoce de l'Education nouvelle pour la technologie éducative semble attesté. Les références aux notions de ressource ou d'outil confirment une approche technique ou technologique de la pédagogie, qui deviendra d'actualité au moment de l'arrivée des grandes technologies éducatives que sont l'audiovisuel et l'informatique. L'entrée dans la société technologique, qui peut être datée des années 1950, et la multiplication des machines dans l'environnement quotidien, vont finalement agir comme une actualisation des méthodes et pratiques pédagogiques de l'Education nouvelle.

Celles-ci semblent en effet en cohérence avec l'usage qu'appellent, selon Jacques Perriault, les machines à communiquer. Avec ces instruments, « la relation est par essence dynamique puisqu'elle suppose, quelle qu'en soit l'issue, une confrontation itérative de l'instrument et de sa fonction avec le projet de l'utilisateur »⁸⁶. Sans développer davantage la pensée de cet auteur sur la logique de l'usage des machines à communiquer, il est intéressant de remarquer que cette relation a priori dynamique et active de l'utilisateur avec la machine correspond tout à fait à l'utilisation des outils préconisée par les mouvements d'Education nouvelle. Que l'outil soit désormais l'audiovisuel ou l'ordinateur, cela importe finalement assez peu. L'approche demeure elle identique : il est une ressource parmi d'autre, mis en relation avec d'autres outils, et il impose de la part de l'utilisateur, si possible l'élève, une démarche active fondée en bonne partie sur la recherche et le tâtonnement expérimental, mais

⁸⁰ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes, 1964, p. 55.

⁸¹ *Ibid*, p. 163.

⁸² *Ibid*, p. 51.

⁸³ *Ibid*, p. 53.

⁸⁴ La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, Paris, Maspero, 1975, p. 7.

⁸⁵ *Ibid*, p. 13.

⁸⁶ Jacques PERRIAULT, *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989, pp. 204-205.

aussi sur l'adaptation de l'outil à son usage. Les élèves apprennent donc à se servir de l'outil en l'utilisant⁸⁷.

Ces différents vont dans le sens de l'existence d'une véritable cohérence conceptuelle, entre les méthodes pédagogiques de l'Education nouvelle et l'approche qu'appellent les technologies éducatives. Ce constat va au-delà de la simple attention précoce. L'intérêt critique que porte C. Freinet aux machines éducatives confirme cette idée.

3. Freinet, adepte de la programmation

Dans deux ouvrages parus à la fin de sa vie, Célestin Freinet aborde clairement le thème de la technologie éducative, et positionne son mouvement face aux nouvelles formes d'enseignement qui se développent aux Etats-Unis, particulièrement les machines à enseigner et les utilisations qui en sont faites par les behavioristes comme Skinner et Watson⁸⁸. Ses propos portent essentiellement sur les bandes enseignantes, la programmation et le travail individualisé.

D'emblée, il évacue la question de l'acceptation ou non des machines dans l'enseignement. « Que nous le voulions ou non, la machine et la mécanique pénètrent chaque jour davantage le monde où vivent nos enfants. Il est normal que l'école s'habitue à vivre au rythme de ce monde et qu'elle envisage donc l'entrée progressive des machines dans le milieu scolaire »⁸⁹. Pour lui, l'utilisation des machines restent cohérentes avec « nos méthodes naturelles » et « notre conception psychologique du tâtonnement expérimental », elles constituent également un « aspect nouveau, original et efficace » des techniques Freinet de l'école moderne⁹⁰.

Sa réflexion trouve son point de départ dans le développement, certes limité, des machines à enseigner aux Etats-Unis au début des années 1960. Prévues uniquement pour l'acquisition de connaissances, ces machines proposent selon lui « une conception beaucoup trop primaire du conditionnement, tout juste valable pour des opérations mécaniques », et risquent de mettre en place un enseignement trop « impersonnel, hors de l'influence direct de l'éducateur »⁹¹. Si elles constituent quoi qu'il en soit un progrès vers une acquisition de plus en plus automatisée et individualisée, elles restent limitées, dans le cadre du béhaviorisme, à de simples questions-réponses⁹². Bref, ce mouvement comportementaliste ne réforme pas la pédagogie traditionnelle, mais la fait fonctionner avec des machines⁹³. Il n'en intéresse pas moins Freinet, qui considère d'ailleurs que ses fichiers auto-correctifs étaient déjà, en quelque sorte, des machines à enseigner. Enfin, la machine a son importance, pour l'accueil que lui fait l'enfant, et pour l'accès à l'autonomie qu'elle lui procure, en le délivrant du « carcan scolaire »⁹⁴.

⁸⁷ Cette idée est déjà développée par John DEWEY, *Démocratie et éducation*, op. cit., p. 240.

⁸⁸ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, op. cit., et Célestin FREINET – Maurice BERTELOOT, *Travail individualisé et programmation*, Bibliothèque de l'école moderne, Cannes, 1966.

⁸⁹ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, op. cit., p. 9.

⁹⁰ *Ibid*, p. 7.

⁹¹ *Ibid*, pp. 30 et 12.

⁹² *Ibid*, pp. 13 et 23.

⁹³ *Ibid*, p. 24.

⁹⁴ *Ibid*, p. 32.

S'appuyant sur ces innovations pédagogiques, il va développer lui-même, dans le cadre de la programmation automatisée, des bandes enseignantes. Celles-ci ont aussi l'avantage de permettre un travail individuel et autonome ; mais elles ont le mérite supplémentaire de faire appel au tâtonnement expérimental, et de proposer des travaux pour entraîner la réussite, puis des exercices pour que la réussite devienne automatique. Les bandes enseignantes dépassent donc le simple questions-réponses du béhaviorisme, qui a de surcroît le défaut de manquer d'intérêt pour l'enfant et de ne fonctionner que dans le cadre scolaire⁹⁵. Du conditionnement des machines à enseigner, Freinet estime passer, avec les bandes enseignantes, à une véritable éducation, tout en renouvelant l'intérêt de l'enfant. Elles permettent enfin de lutter contre l'excès d'autorité et de verbiage de l'adulte dans les processus d'apprentissage⁹⁶.

Ces quelques passages montrent bien l'intérêt que ce pédagogue accorde à la programmation, qu'il conçoit comme une nouvelle conception du processus d'apprentissage. Son fonctionnement pédagogique quotidien en est même bouleversé. Sa journée se déroule en trois temps : travail en commun, travail libre sur bandes, synthèse. Et cela, d'après lui, pour plus grand intérêt de l'élève : « Les enfants sont libres de leurs travaux et de l'organisation de leur vie »⁹⁷.

Ainsi, dès le début des années 1960, Célestin Freinet cherche à intégrer les nouvelles technologies éducatives dans son enseignement. Réceptif aux différentes innovations pédagogiques, il adapte les machines à enseigner à sa conception pédagogique. Là encore, bien au-delà d'une simple attention précoce, on peut considérer qu'il s'agit d'une véritable intégration critique d'une technologie éducative. L'approche pédagogique commune, entre les machines à enseigner béhavioristes et les bandes enseignantes de Freinet, se retrouve dans la volonté de mettre en place un travail individualisé et en autonomie, mais aussi, en conséquence, de reconsidérer la place du maître.

Si vis-à-vis de l'audiovisuel, Freinet est plus méfiant - « nous éprouvons déjà quelque s'uns des méfaits qui nous rendent à bon droit méfiants »⁹⁸ -, il est important de situer son propos. En 1964 (Freinet décède en 1966) le développement de l'audiovisuel n'en est encore qu'à ses prémises et, dès les années 1970, les militants de la pédagogie Freinet seront parmi les premiers à investir dans cette technologie éducative.

La remise en question de la programmation automatisée avec l'arrivée du constructivisme⁹⁹ n'atténue absolument pas les remarques précédentes. Freinet et son mouvement pédagogique sont incontestablement des adeptes précoces des technologies éducatives ; programmation automatisée, audiovisuel, puis informatique seront toutes accueillies, chacune à leur époque, de façon positive et critique. Elles constituent des outils nouveaux dans une conception pédagogique qui, dès l'origine, à une approche technique et instrumentale.

⁹⁵ *Ibid*, pp. 22-23 et 26.

⁹⁶ *Ibid*, p. 53.

⁹⁷ *Ibid*, pp. 166 et 172.

⁹⁸ *Ibid*, p. 10.

⁹⁹ Jean Piaget signale, avec S. Papert, que l'enseignement programmé permet de bien apprendre mais pas d'inventer à moins que la programmation soit construite par l'enfant, in Jean PIAGET, *Où va l'éducation*, Paris, Denoël/Gonthier, 1998, (1^{ère} éd. 1948 et 1972), p. 14.

L'Education nouvelle, cette partie l'a rapidement démontré, s'est précocement intéressée aux technologies éducatives. Bien au-delà du vocabulaire, qui est cependant révélateur, le principal enseignement des quelques exemples développés ici se situe dans l'approche pédagogique instrumentale préconisée par les grands pédagogues de ce mouvement.

Ce rapport à l'outil, ressource parmi d'autre, qui demande au maître d'instrumenter, de technologiser son action, permet également et surtout de placer l'élève dans une situation d'apprentissage actif. On peut donc supposer que l'arrivée de nouvelles machines est perçue, par les mouvements d'Education nouvelle, comme une possibilité supplémentaire de varier les situations d'apprentissages.

Une analyse croisée des discours que l'Education nouvelle et les NTE tiennent l'un sur l'autre devrait permettre de vérifier si cette approche commune et constructive des machines est effective.

Deuxième partie :

Discours croisés : De la connaissance à l'adhésion ?

L'Education nouvelle, de par le vocabulaire, les écrits de certains auteurs et le souci d'être à la pointe de la modernité a manifesté une attention précoce aux nouvelles technologies éducatives. Celle-ci est particulièrement concrète à partir des années 1960, et ne se démentira plus jusqu'au milieu des années 1980. Au-delà de l'attention ou de l'intérêt, l'objectif est désormais de s'intéresser au contenu du discours que les tenants de l'Education nouvelle portent sur les nouvelles technologies au fur et à mesure de leur apparition concrète dans le champ éducatif, autrement dit, de la télévision à l'informatique.

Le même questionnement peut s'instaurer des NTE vers l'Education nouvelle. Quels propos les promoteurs de ces technologies tiennent-ils sur l'Education nouvelle ? L'évoquent-ils ? S'y réfèrent-ils, notamment au moment d'évoquer les pratiques pédagogiques offertes par l'utilisation en éducation des nouvelles technologies d'information et de communication ?

1. Discours de l'Education nouvelle sur les nouvelles technologies éducatives

Les nouvelles technologies éducatives sont véritablement présentes dans le discours de l'Education nouvelle. Que ce soit dans les Cahiers pédagogiques ou dans L'Edicateur, les références aux NTE sont nombreuses et reviennent régulièrement. Des numéros spéciaux sur ce thème ponctuent d'ailleurs ces publications ; par exemple, les Cahiers s'intéressent spécifiquement à l'audiovisuel et/ou la télévision dans les numéros 80, 90, 116 et 204 (respectivement février 1969, avril 1970, septembre 1973 et mai 1982), et se consacrent à l'informatique en novembre 1981 (n° 198). L'Edicateur, qui ne fonctionne que rarement avec un sujet unique par numéro, s'attache cependant longuement à la documentation audiovisuelle dans son n° 6 de décembre 1977, et à l'informatique dans le n° 7 de janvier 1984.

- Une approche globale et évolutive

Tous les aspects des nouvelles technologies éducatives sont abordés par ces publications de l'Education nouvelle. Télévision et informatique naturellement, mais de nombreux articles parlent également de cinéma¹⁰⁰, magnétophones¹⁰¹, rétroprojecteurs, laboratoires photographique¹⁰², diapositives¹⁰³, calculatrices¹⁰⁴, magnétoscopes¹⁰⁵ et même de télématique¹⁰⁶. L'intérêt semble donc être généralisé, et celui-ci apparaît au fur et à mesure que les nouvelles technologies sont utilisables par l'école. Ainsi, aucun article n'évoque l'informatique avant novembre 1981 pour les Cahiers, et décembre 1981 dans L'Edicateur ;

¹⁰⁰ *Cahiers pédagogiques*, n° 154, mai 1977.

¹⁰¹ *L'Edicateur*, n° 2, septembre 1977, avec un dossier pédagogique sur l'éducation phonique.

¹⁰² *L'Edicateur 1^{er} degré*, n° 6, mars 70, p. 51.

¹⁰³ *L'Edicateur 1^{er} degré*, n° 5, février 1970, pp. 45-48.

¹⁰⁴ *Cahiers pédagogiques*, n° 218-219, novembre-décembre 1983.

¹⁰⁵ *L'Edicateur*, n° 5, novembre 1977.

¹⁰⁶ *L'Edicateur*, n° 6, mars 1985. Sur ce thème, voir l'article de Christian DERRIEN, « Le réseau télématique Freinet (1985-1994) », in Henry PEYRONIE (publié sous la direction de), *Freinet, 70 ans après*, Actes du colloque de Caen (23 octobre 1996), Caen, Presses Universitaires de Caen, 2000, pp. 71-82.

mais dès cette date, cet outil technologique est de loin celui qui concentre le plus de références.

Malgré cette orientation commune, force est de remarquer que la pédagogie Freinet fait preuve d'un intérêt supérieur pour les divers outils technologiques. L'approche pédagogique résolument technique ou technologique de ce mouvement, mise en valeur dans la partie précédente, explique ce fait. Il n'est dès lors pas étonnant de retrouver dans *L'Éducateur*, en octobre 1969, une demande de matériel moderne : bandes programmées, appareil de projection et cinéma, magnétophone, disques, radio, télévision¹⁰⁷, voilà ce dont ont besoin les enseignants. Cet attrait particulier pour les NTE, qui peut être généralisé, en le nuancant sans doute, aux différentes mouvances de l'Éducation nouvelle, engendre un discours globalement positif.

- Un discours positif,

Les exemples sont nombreux et explicites. Evoquant les productions de la radio-télévision scolaire, et notamment un portrait de Rousseau, *L'Éducateur* explique que « ces documents permettent un travail passionnant, soit parce qu'ils illustrent d'une manière percutante un thème, soit parce qu'ils permettent d'aborder en souplesse une question difficile »¹⁰⁸. Le discours est quasi identique sur les calculatrices - « la machine à calculer est un outil vrai. De plus elle prend sa valeur d'outil par l'utilisation libre qu'on peut en faire, elle n'est point enseignante mais utilitaire et indirectement éducative »¹⁰⁹ -, sur la conception d'un film, par une classe de CPA (second degré), qui permet aux élèves d'exprimer leurs problèmes¹¹⁰, ou encore lorsque est évoqué le travail individualisé assisté par ordinateur (TIAO), outil qui permet de développer l'autonomie de l'enfant, le rythme personnel de travail, la responsabilisation, et le soutien¹¹¹. Les Cahiers pédagogiques vont certes dans le même sens, mais avec un peu plus de nuances ; ils semblent globalement moins emballés. On y retrouve cependant des témoignages, comme celui de cette enseignante en langue qui signale que l'audiovisuel permet une participation effective de presque tous les élèves¹¹², ou ce proviseur qui voit dans la télévision « un outil idéal pour une pédagogie de soutien »¹¹³. Le circuit de télévision est présenté comme « outil de couronnement de l'expression »¹¹⁴, et l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement ressort, après quelques réserves, comme « à la fois inévitable et nécessaire »¹¹⁵.

Le vocabulaire utilisé dans cet accueil positif des NTE indique clairement que ces dernières peuvent être intégrées facilement au cadre pédagogique de l'Éducation nouvelle. Considérées comme des outils - le terme n'est pas neutre - ces technologies offrent la possibilité de mettre l'enfant au centre de ses apprentissages, d'œuvrer à son autonomie et à son expression dans un environnement moderne et motivant. Cette adéquation entre la

¹⁰⁷ *L'Éducateur 1^{er} degré*, n° 1, octobre 1969, p. 5.

¹⁰⁸ *L'Éducateur, 1^{er} degré*, n° 1, octobre 1969, p. 54.

¹⁰⁹ *L'Éducateur*, n° 3, octobre 1971, p. 34.

¹¹⁰ *L'Éducateur*, n° 12, avril 1978, pp. 21-25.

¹¹¹ *L'Éducateur*, n° 13-14, juin 1982.

¹¹² *Cahiers pédagogiques*, n° 116, septembre 1973, p. 5.

¹¹³ *Cahiers pédagogiques*, n° 90, avril 1970, p. 56.

¹¹⁴ *Ibid*, p. 58.

¹¹⁵ *Cahiers pédagogiques*, n° 198, novembre 1981, p. 33.

conception pédagogique de l'Education nouvelle et les nouvelles technologies introduites dans le monde éducatif explique largement l'accueil très positif relevé ici.

Positif, le discours de l'Education nouvelle envers les nouvelles technologies éducatives l'est donc d'une façon générale. Les références des Cahiers sont tempérées, mais lucides quant à l'adhésion quasi obligatoire à ces vagues technologiques successives : un des objectifs de la revue n'est-il pas l'exploration « des divers domaines où se manifestent, sur le plan de l'enseignement, des mutations profondes de notre temps »¹¹⁶. Le mouvement Freinet se démarque lui par son engouement et par l'intérêt multi outils qu'il manifeste. Un dernier exemple. Dans le classement décimal des articles de la revue, proposé en octobre 1969, on note déjà, entre autres, les catégories suivantes : (16) technologie générale et appliquée, informatique ; (46) organisation de la classe (outils) ; (461) audiovisuel¹¹⁷.

Cette acceptation des NTE, aussi positive qu'elle soit, n'en est pas moins critique, marque de fabrique quasi obligée des mouvements d'Education nouvelle.

- Un discours critique

L'aspect critique est présent, en premier lieu, sur le manque d'équipement des écoles, collèges et lycées. Inutile de s'étendre sur ce point tant il est classique et sort largement du cadre des mouvements pédagogiques. L'idée générale pouvant se résumer par cet éditorial provocateur des Cahiers, en avril 70 : « Un Cahier sur le circuit fermé de TV ! Comment voulez-vous que cela puisse m'intéresser. Il n'y en a pas dans mon établissement, et, au train où vont les choses, il n'y en aura pas de sitôt. Les Cahiers vont-ils nous dorer la pilule et nous faire oublier nos difficultés quotidiennes en nous invitant à des rêves technico-pédagogiques ? »¹¹⁸. Critique parfaitement recevable d'ailleurs, puisqu'il est entendu que jusqu'au milieu des années 1980, un des objectifs principal de l'Education nationale est l'équipement des établissements.

La critique essentielle qu'il convient de relever est celle faite sur le plan de la pratique pédagogique. Il existe ainsi, pour L'Edicateur, différentes approches pédagogiques de l'audiovisuel, et eux veulent privilégier « les possibilités de créativité offertes par l'audiovisuel (...), en donnant à l'enfant un monde d'occasions motivées de s'exprimer et d'agir »¹¹⁹. Le discours sur la télématique est identique, son utilisation positive, à condition d'avoir le matériel, et « de s'appuyer sur une pédagogie active centrée sur l'expression, la communication et le travail créatif »¹²⁰. Enfin, la même argumentation sert pour l'informatique : oui à son entrée dans les classes, « mais pas pour faciliter une pédagogie rétrograde, pas pour renforcer le pouvoir magistral ou social sur l'enfant. (...) L'activité proposée peut être sclérosante, rigide, scolastique, aliénante »¹²¹. Les NTE demeurent des outils qui doivent être intégrés et utilisés dans une pratique pédagogique précise. « Ni à côté, ni à leur place, l'informatique renforcera et prolongera nos démarches »¹²², qui, est-ce utile de le dire, se veulent avant tout actives. Pour ces praticiens, seule la démarche est importante, «

¹¹⁶ *Cahiers pédagogique*, n°90, avril 1970, p. 5.

¹¹⁷ *L'Edicateur*, 1^{er} degré, n° 1, octobre 1969, p. 57.

¹¹⁸ *Cahiers pédagogique*, n° 90, avril 1970, p. 5.

¹¹⁹ *L'Edicateur*, n° 6, décembre 1977, p. 9.

¹²⁰ *L'Edicateur*, n° 6, mars 1985, p. 28.

¹²¹ *L'Edicateur*, n° 7, 1984, p. 2.

¹²² *Ibid.*

et cette démarche doit rester source de communic-action »¹²³. Ce discours se retrouve dans les Cahiers pédagogiques, dont l'objectif est de former, dans le cadre des relations télévision-école, un jeune spectateur actif et critique¹²⁴. L'initiation au cinéma en classe revêt la même condition : c'est la réalisation par les élèves qui « est une véritable activité éducative de groupe, dont le rôle formateur et l'intérêt pédagogique sont comparables à ceux du journal de classe cher à Célestin Freinet »¹²⁵. Face aux technologies modernes, la crainte est finalement que les enfants « ne soient en réalité que des utilisateurs appauvris relégués au rang de presse-bouton »¹²⁶.

La pédagogie active est donc le credo pédagogique prêché dans l'approche des NTE ; la critique, bien que parfois implicite, est en tout cas réelle vis-à-vis de la pédagogie traditionnelle. De l'audiovisuel à l'informatique, les nouveaux outils technologiques ne sont que d'autres outils, dont le seul intérêt est de varier et d'améliorer les apprentissages de l'enfant. L'exemple du collège expérimental de Marly-le-Roi, régulièrement utilisé par les militants de l'Education nouvelle, est caractéristique. Conçu autour de l'utilisation du circuit fermé de télévision, le fonctionnement pédagogique a été complètement repensé en rapport avec cet outil. Différentes situations d'apprentissage sont proposées : enseignement collectif par circuit de télévision (celui-ci peut, au choix, concerner une ou plusieurs classes) ; exploitation des messages en groupes (par exemple en demi classe) ; travail individuel dans des salles aménagées, avec accès à un hall commun pour la recherche documentaire ; séances-débat dans le forum. Même la durée des séquences est modifiée : 20mn adaptables¹²⁷. Cette cohérence globale est celle qu'appellent de leurs vœux les publications des mouvements pédagogiques. Le message critique de ces revues vis-à-vis des nouvelles technologies éducatives est donc relativement explicite : leurs utilisations impliquent une pédagogie adaptée - il faut entendre active -. C'est la condition nécessaire d'un accueil positif des NTE.

Une autre critique, récurrente, est formulée au regard du peu de formation des enseignants pour apprendre à connaître et utiliser les nouvelles technologies éducatives. « Si on a équipé certains établissements en appareils audiovisuels, on n'a guère mené une stratégie cohérente de formation des enseignants dans ce domaine (souvent, les mouvements pédagogiques ont été les seuls à s'intéresser vraiment au problème) »¹²⁸. Il est un fait que la prise en charge de la formation des enseignants par l'institution laisse, dans ce domaine précis comme dans beaucoup d'autres, largement à désirer. De nombreux rapports s'attarderont d'ailleurs sur cet aspect. Mais cette remarque a surtout pour objectif de mettre en valeur les ateliers de formation et les rencontres organisées autour des NTE, que ce soit dans le cadre du CRAP¹²⁹ ou de l'ICEM¹³⁰. L'Education nouvelle se veut, là aussi, à la pointe du progrès.

¹²³ *Ibid*, p. 30.

¹²⁴ *Cahiers pédagogiques*, n° 204, mai 1982, p. 17.

¹²⁵ *Cahiers pédagogiques*, n° 154, mai 1977, p. 21.

¹²⁶ *Cahiers pédagogiques*, n° 218-219, novembre-décembre 1983, pp. 30-32.

¹²⁷ *Cahiers pédagogiques*, n° 90, avril 1970, p. 58.

¹²⁸ *Cahiers pédagogiques*, n° 204, mai 1982, p. 9.

¹²⁹ *Ibid*.

¹³⁰ *L'Éducateur*, n° 6, décembre 1977, Dossier pédagogique : « Utilisation de la documentation audiovisuelle », pp. 9-32

Cette critique ne s'adresse pas directement aux nouvelles technologies ; c'est l'institution qui est ici mise en cause, et bien que celle-ci soit également à l'origine de la diffusion des technologies éducatives, il importe de dissocier les deux choses.

L'accueil positif des nouvelles technologies éducatives est ainsi conditionné aux pratiques pédagogiques mises en œuvre avec ces outils. Cette nuance critique est certes d'importance, mais elle ne remet nullement en cause la volonté exprimée par l'Éducation nouvelle d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement. Ce moment est aussi l'occasion de mettre en exergue une certaine idéologie chère à cette mouvance.

Un discours idéologique

L'aspect militant des Cahiers pédagogiques et de L'Éducateur ressort clairement de leur discours sur les nouvelles technologies éducatives. Celui-ci contient une véritable critique en règle de la société. « Les éducateurs doivent obligatoirement penser à hisser les élèves à un niveau supérieur à celui de spectateur ou d'auditeur passif de l'audiovisuel de distribution, et cela autrement qu'en philosophant sur les méfaits ou les possibilités inexploitées des moyens audiovisuels. (...) Nous devons aussi aider l'enfant à rejeter un totalitarisme librement consenti induit par un audiovisuel omniprésent qu'il doit maîtriser et mettre au service de son expression »¹³¹. Ce totalitarisme, c'est évidemment celui de la société de consommation bourgeoise, que l'école perpétue, puisqu'elle « reproduit des manuels et des intellectuels, des privilégiés et des exploités, bref l'organisation actuelle de la société »¹³². Les NTE sont ainsi l'occasion d'une critique sociale, dont une des clés de voûte est l'opposition, un rien manichéenne, entre consommation et action.

Au sein des moyens audiovisuels, il est donc important de différencier « les machines diffusant un audiovisuel de consommation » des outils (magnéscope, caméras...) « permettant l'expression, offrent à l'enfant d'asservir les techniques audiovisuelles pour communiquer dans l'espace et dans le temps »¹³³. Pour R. Besse, dans L'Éducateur, il n'y a que deux façons d'utiliser l'informatique à l'école moderne : soit on fait de la consommation avec des programmes commerciaux, soit « au lieu de la consommer, on la gère »¹³⁴. Le danger consumériste est aussi clairement énoncé par Pierre Guérin : selon lui, le développement du matériel audiovisuel, de moins en moins à la portée des enfants, risque d'entraîner, à terme, « la consécration définitive du seul audiovisuel de consommation de programmes préétablis »¹³⁵.

Le maître mot est donc résistance. « L'école ne pouvant se résoudre à livrer ses enfants au monstre audio-visuel, pensa fort justement qu'il était plus habile de le dompter et de le faire entrer dans la classe »¹³⁶. Dès lors, dans le cadre du TIAO (travail individualisé assisté par ordinateur), comme pour l'ensemble des nouvelles technologies utilisées en éducation, « on recherchera la prise de pouvoir par l'enfant la plus large possible »¹³⁷. Celui-ci doit donc enregistrer, photographier, filmer, faire une radiodiffusion et une télévision à sa

¹³¹ *L'Éducateur*, n° spécial sur « Les perspectives de l'éducation populaire », novembre 1978, p. 43.

¹³² *Cahiers pédagogiques*, n° 116, septembre 1973, p. 5.

¹³³ *L'Éducateur*, n° 6, décembre 1977, p. 9.

¹³⁴ *L'Éducateur*, n° 7, 1984, pp.21-22.

¹³⁵ *L'Éducateur*, n° 1, septembre 1980, pp. 8-9.

¹³⁶ *Cahiers pédagogiques*, n° 116, septembre 1973, p. 2.

¹³⁷ *L'Éducateur*, n° 13-14, juin 1982.

mesure. « La zone vraiment éducative de l'audiovisuelle est atteinte seulement à ce prix. Il s'y consacrera d'ailleurs avec ferveur, appréciera à leur juste valeur le pouvoir de ces machines et ne sera plus abusé. Ces techniques perdront leur caractère mystérieux, seront démystifiées, et l'enfant sera plus critique pour le contenu qu'elles véhiculent »¹³⁸. L'important est que ni l'enfant ni l'enseignant ne se laissent abuser par les nouvelles technologies ; le champ sémantique est particulièrement clair sur cet aspect : « démythifier l'informatique » a un côté « désaliénant »¹³⁹ ; la télévision active, « n'est-ce pas là le meilleur démystificateur de la TV ? »¹⁴⁰ ; « promouvoir un audiovisuel au service de la créativité [est] la seule voix efficace pour les [les élèves] rendre autonome vis-à-vis de ces techniques, pour les démystifier et les démythifier »¹⁴¹.

Le danger est bien identifié : la société de consommation qui produit de pseudos citoyens passifs. Résister à cette vague de fond apparaît en définitive comme un « objectif subversif car il est loin de faire l'approbation, même pour le corps enseignant, de même qu'était subversive l'imprimerie à l'école dans les années 1925 et les décennies suivantes : texte libre et journal scolaire démystifiaient la presse, l'imprimé-roi ! »¹⁴². Un moyen comme un autre de mettre en évidence les apports intellectuels et critiques des mouvements pédagogiques...

Toutes les facettes du discours idéologique de l'Education nouvelle, paranoïa comprise, trouvent l'occasion, au travers du discours sur les nouvelles technologies éducatives, d'être scandées. La critique sociale est largement dominante ; elle est visible jusque dans la production commune, par le CRAP et l'ICEM, de plusieurs numéros de la Bibliothèque du Travail pour le second degré (BT 2) sur la télévision : « La télévision et les pouvoirs (URSS, USA, GB) » (n° 117), « La télévision et les pouvoirs (France) » (n° 118), « L'information télévisée » (n° 126), « L'influence de la télévision sur la presse et la radio » (n° 127)¹⁴³. Cette omniprésence, dans le champ pédagogique, d'un militantisme politique, est un aspect original des mouvements pédagogiques, parfaitement observé par Louis Legrand : « La plupart des sectateurs de l'Education nouvelle transfèrent au niveau de l'acte pédagogique leur refus de la société établie et leur espoir de fonder un ordre social nouveau »¹⁴⁴. Le discours sur les nouvelles technologies éducatives n'échappe donc pas à la règle.

Au travers des Cahiers pédagogiques et de L'Éducateur, les nouvelles technologies bénéficient d'un accueil globalement positif. Les quelques critiques relevées ne doivent en effet pas faire oublier la véritable bonne volonté de ces praticiens à utiliser et intégrer, à leur manière, ces nouveaux outils dans leur classe. La vague informatique ne change rien à ce volontarisme pédagogique qui, il est vrai, est plus présent dans la pédagogie Freinet.

La principale évolution de ce discours, des années 60 aux années 80, se situe dans la critique de l'apparition d'outils technologiques favorisant la consommation, de la part des professeurs comme des élèves. Ce qui pourrait être nommé la nostalgie du bon vieux

¹³⁸ *L'Éducateur*, n° 6, décembre 1977, p. 32.

¹³⁹ *L'Éducateur*, n° 4-5, décembre 1981, pp. 32-33.

¹⁴⁰ *Cahiers pédagogiques*, n° 90, avril 1970, p. 60.

¹⁴¹ *L'Éducateur*, numéro spécial, novembre 1978, p. 42.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ *Cahiers pédagogiques*, n° 204, mai 1982, p. 33.

¹⁴⁴ Louis LEGRAND, « L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, avril-mai-juin 1971, p. 6.

magnétophone est visible dès le début des années 1980. Pierre Guérin dénonce cette évolution matérielle limitative en terme de production et de création. Son plaidoyer pour que les enseignants continuent la création sonore dans les classes¹⁴⁵ est particulièrement révélateur, et emprunt d'une certaine nostalgie. Mais la capacité de réactivité et d'adaptation des praticiens des mouvements d'Education nouvelle, évidente tout au long des articles dépouillés, ne va pas s'arrêter à une simple évolution du matériel. On retrouve dans cette ouverture de l'école sur le monde moderne, parfois dans la douleur, un aspect particulièrement positif et dynamisant des diverses mouvances de l'Education nouvelle.

2. Discours des promoteurs des nouvelles technologies éducatives en direction de l'Education nouvelle

Quel discours les promoteurs, essentiellement institutionnels, des nouvelles technologies éducatives, tiennent-ils sur l'Education nouvelle ? Si la question mérite d'être posée, il est d'emblée nécessaire de la préciser en dissociant le mouvement pédagogique qui se nomme d'Education nouvelle de ses idées et méthodes, notamment pédagogiques.

- Un mouvement pédagogique rarement évoqué

Il y a très peu références directes au mouvement pédagogique de l'Education nouvelle dans les sources concernant les NTE. La revue *Media* ne s'y intéresse jamais explicitement. Le terme lui-même n'est pas utilisé, et aucun article n'a pour sujet ce mouvement pédagogique et les pratiques qu'il propose. Dans la *Revue française de pédagogie*, la faiblesse du nombre d'articles consacré à cette mouvance est largement atténuée par la qualité de ceux-ci et de leur auteur. Louis Legrand est en effet le signataire des deux uniques références qui accordent à l'Education nouvelle, totalement ou partiellement, la place de sujet. Ces deux articles, qui datent respectivement de 1968 et 1970, proposent une vision globalement positive de ce courant pédagogique. Dans « Les conditions du développement en pédagogie »¹⁴⁶, L. Legrand partant d'un état des lieux négatif de l'enseignement français, apporte comme remède possible l'Education nouvelle et les méthodes actives. « La rénovation de l'enseignement passe donc par l'adoption généralisée des techniques pédagogiques propres à l'individualisation et aux méthodes actives », techniques que les différents mouvements d'Education nouvelle, malgré des oppositions superficielles, ont formulé dans « une communauté de pensée et d'action [qui] les rassemble »¹⁴⁷. Centrées sur l'enfant et la croissance de sa personnalité totale, ces idées semblent bien convenir à l'auteur qui précise qu'une « vue exacte des conditions de cette formation confirme le bien-fondé de ces préoccupations générales »¹⁴⁸. La clé de l'éducation active est notamment, d'après L. Legrand, le tâtonnement expérimental de Freinet.

« Tout ceci ne date pas d'hier et c'est bien là tout le problème. Comment est-il possible que des méthodes rationnellement pensées et expérimentées avec succès depuis plus de cent ans n'aient pas encore reçu aujourd'hui l'audience qu'on aurait pu attendre ? »¹⁴⁹. Une réflexion sur cet échec, nécessaire pour préciser les conditions d'une rénovation pédagogique, est donc menée : les diverses tentatives d'introduction de ces méthodes, de Ferry en 1880 aux

¹⁴⁵ *L'Éducateur*, n° 1, septembre 1980, pp. 8-9.

¹⁴⁶ *Revue Française de Pédagogie*, n° 3, avril-mai-juin 1968, pp. 31-39.

¹⁴⁷ *Ibid*, p. 33.

¹⁴⁸ *Ibid*.

¹⁴⁹ *Ibid*, p. 34.

classes nouvelles de la Libération, se sont soldées par un échec. Principale explication : « La source de la résistance au progrès pédagogique se trouve donc dans l'intellectualisme de l'enseignant français et dans la valeur primordiale qu'il attribue au savoir »¹⁵⁰. La solution préconisée est un basculement de l'intérêt central, du savoir à l'élève, ce qui suppose surtout « une conversion d'attitude et de valeurs »¹⁵¹. Celle-ci ne pouvant être obtenue que par la formation permanente des enseignants, avec comme instrument central le travail en équipe. « Des mouvements spontanés comme celui de l'école moderne de Freinet montrent ce qu'il convient de faire »¹⁵².

Ces quelques citations le démontrent assez bien : L. Legrand tient un discours particulièrement positif sur les mouvements d'Education nouvelle. Cette prise de position, qui revêt une importance non négligeable puisqu'elle émane d'une personnalité membre du comité de rédaction de la Revue Française de Pédagogie, et qui en sera même rédacteur en chef de 1972 à 1980, peut sans doute être considérée comme une ligne directrice éditoriale. Elle marque en tout cas clairement la position de cette revue institutionnelle, dont un des objectifs est la diffusion des nouvelles technologies éducatives, par rapport au mouvement pédagogique d'Education nouvelle.

Deux ans plus tard, en 1970, un second article est consacré par Louis Legrand au mouvement d'Education nouvelle. A lui seul, le titre est significatif d'une certaine évolution dans la pensée de l'auteur. Dans « L'éducation nouvelle et ses ambiguïtés »¹⁵³, il s'attache en effet à développer une vision plus critique des fondements et des apports de cette mouvance pédagogique. Il affirme ainsi qu'il y a « une fonction dialectique de l'autorité », certes pénible et culpabilisante, mais nécessaire. L'acte pédagogique est un acte d'influence, donc le simple laisser faire où la non-directivité - prônés par de nombreux tenants de l'Education nouvelle - ne convient pas. « La mort du père est nécessaire à la liberté adulte, mais le père est nécessaire, ne fût-ce que pour permettre à l'adolescence de le refuser et de le dépasser »¹⁵⁴. Une autre limite est apportée à propos de l'accès, par l'élève, à la confrontation et la concertation, qui selon lui, loin d'être inné, s'apprend¹⁵⁵.

Louis Legrand se retrouve désormais davantage dans une critique de l'école traditionnelle, « parce que sa technique ne répond en rien à ses finalités ou même que les fins qu'elle poursuit en fait sont contradictoires avec celle qu'elle proclame en droit ». C'est la permanence du mode verbal, l'absence de méthode scientifique, l'omnipotence des exercices de mémoire, et la position hiérarchique du professeur, toujours confortée, qui expliquent que, « pour les besoins d'un intellectualisme efficace, les présupposés de l'école active » sont nécessaires¹⁵⁶. Le chemin obligé passe bien par « l'action effective », « le tâtonnement intuitif », et les « efforts pour résoudre les problèmes pratiques et théoriques qui se posent naturellement à l'enfant ». Mais c'est en ce sens seulement « que l'Education nouvelle nous

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 37.

¹⁵¹ *Ibid*.

¹⁵² *Ibid*, p. 39.

¹⁵³ *Revue Française de Pédagogie*, n° 11, avril-mai-juin 1970, pp. 5-11.

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 10.

¹⁵⁵ *Ibid*.

¹⁵⁶ *Ibid*, pp. 10-11.

paraît apporter des solutions dont la valeur technique dépasse de loin la portée de sa philosophie marquée au sceau de contingences transitoires »¹⁵⁷.

Les nuances apportées concernent donc davantage la philosophie de l'Éducation nouvelle que le mouvement dans son intégralité. Les solutions techniques expérimentées par ces pédagogues continuent d'être reconnues efficaces par L. Legrand, mais celles-ci ne sont malheureusement jamais mises en relation, dans le cadre très limité de ces deux articles, avec les nouvelles technologies éducatives.

Au travers des deux revues retenues, le mouvement d'Éducation nouvelle ne suscite que peu d'intérêt. Pour autant, lorsqu'il est abordé, le discours tenu à son égard est plutôt positif. Quoiqu'il en soit, et cela est déjà présent dans le second article de L. Legrand, à défaut du mouvement lui-même, ses idées, méthodes, techniques et pratiques pédagogiques semblent reconnues tant elles sont évoquées.

- Des idées et méthodes pédagogiques largement évoquées

Ce constat fonctionne aussi bien pour *Media* que pour la *Revue Française de Pédagogie*. En premier lieu, différents articles se réfèrent à des personnalités emblématiques de l'Éducation nouvelle. Célestin Freinet est de loin le plus cité. En mars 1969, dans un article qui porte en titre une expression du célèbre pédagogue, il est précisé que « les techniques audiovisuelles doivent se présenter avant tout, selon l'expression de Freinet, comme des techniques de vie »¹⁵⁸. L'année suivante, en septembre 1970, Charles Allo, du CRDP de Nice, réfléchit sur les relations potentielles entre la rénovation pédagogique et l'utilisation de l'audiovisuel. Dans ce cadre, il remarque « le vif intérêt qui se manifeste dans les Ecoles Normales pour les nouvelles doctrines pédagogiques. De mon temps, dans le Var, nous n'étions qu'une vingtaine de praticiens Freinet. Dans les Alpes-Maritimes, où travaillait Freinet, ils étaient deux ou trois. Actuellement, de très nombreux jeunes instituteurs appliquent ses méthodes ou s'en inspirent de plus ou moins loin mais, en tout cas, s'intéressent à la chose. Je trouve à cela quelque chose de significatif et de formidable »¹⁵⁹. Les références à Freinet sont également présentes dans la *Revue Française de Pédagogie*, comme par exemple dans un article sur la coopération scolaire et la rénovation pédagogique¹⁶⁰. Dans tous les cas, les idées de ce pédagogue sont présentées positivement, lorsqu'il n'est pas tout simplement utilisé en tant que référence. Le traitement réservé à Jean Piaget est identique. Sujet de nombreux articles, notamment en rapport avec l'enseignement des mathématiques¹⁶¹, Piaget est surtout cité pour ces écrits sur la méthode éducative active. Ainsi ce compte rendu d'une pratique pédagogique réalisée dans le cadre de l'école primaire, fondée sur le « choix d'une méthode éducative active qui seule peut permettre la formation de la pensée »¹⁶².

Mais au-delà des grands ancêtres et de leurs idées, c'est l'ensemble des méthodes et pratiques pédagogiques de l'Éducation nouvelle qui bénéficient de nombreuses références

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 11.

¹⁵⁸ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 2, mars 1969, p. 6.

¹⁵⁹ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 15, septembre 1970, p. 8.

¹⁶⁰ *Revue Française de Pédagogie*, n° 14, janvier-février-mars 1971, pp. 27-31.

¹⁶¹ Par exemple deux articles dans le numéro 57, octobre-novembre-décembre 1981, *Revue Française de Pédagogie*.

¹⁶² MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 93, avril 1977, p. 12.

discursives dont la teneur est sans ambiguïté : adhésion réelle et utilisation multiple. Tout le champ sémantique issu de ces mouvements pédagogiques est utilisé. Il en va ainsi des pratiques expérimentales des élèves, qui reviennent de façon récurrente, comme dans cet article sur les premières tentatives d'introduction de l'informatique, ou A. Poly, de l'ENS de St Cloud, insiste sur le « changement radical d'esprit et de méthode de la part des enseignants aussi bien que des élèves », notamment grâce à une expérimentation libre, où l'ordinateur est utilisé comme un outil¹⁶³. Le même terme est présent dans la Revue Française de Pédagogie, qui appelle à une attitude expérimentale, une attitude constante de recherche et d'invention¹⁶⁴. Le tâtonnement expérimental de Freinet n'est effectivement pas loin.

Autre discours qui ne laisse que peu de doute quant à l'adhésion aux pratiques pédagogiques de l'Education nouvelle, celui sur la critique de l'enseignement ou de la pédagogie traditionnelle ; le terme étant, il me semble, très connoté. Pierre Chilotti affirme dès 1969 que « les techniques nouvelles d'éducation exigent autre chose qu'une simple juxtaposition à une pédagogie traditionnelle »¹⁶⁵. Toujours dans Media, les moyens audiovisuels d'information sont présentés comme des outils qui feront vivre les élèves « dans un monde qui n'a aucune commune mesure avec la vieille école »¹⁶⁶. Etienne Brunswic enfin, dans la Revue Française de Pédagogie en 1970, n'hésite pas à avancer qu'il « n'est plus possible de conserver dans l'enseignement moyens et méthodes hérités du passé » ; selon lui, « l'enseignement traditionnel » n'a pas su prendre en compte le passage d'un enseignement d'élite à un enseignement de masse¹⁶⁷. L'opposition sémantique pédagogie traditionnelle - pédagogie nouvelle place avec force les propos de ces auteurs dans le champ éducatif de l'Education nouvelle, bien que les références à cette dernière soient désespérément absentes.

Les méthodes actives sont également très régulièrement présentées comme indispensables. Les recommandations du congrès d'Amsterdam sur l'informatique (24-28 août 1970) sont très claires sur ce point : il est demandé aux enseignants, formateurs d'enseignants et responsables des programmes d'étude « qu'ils utilisent les activités d'assistance par ordinateur (...) dans tous les domaines où elles peuvent se révéler utiles. Cela créerait des situations d'apprentissage actif, tant pour l'élève que pour l'enseignant »¹⁶⁸. L'approche de l'audiovisuel nécessite la même orientation, comme le démontre cet article de Media intitulé « Pour une lecture active de l'image (du recensement à la création) »¹⁶⁹. Inutile ici de multiplier les exemples tant le nombre d'occurrences est important. Les méthodes actives sont directement associées à l'utilisation des NTE ; l'Education nouvelle, bien que jamais citée, apparaît en filigrane. D'une façon plus générale, les promoteurs des nouvelles technologies éducatives tiennent un discours très positif sur la rénovation pédagogique lancée en 1969. Plusieurs articles présentent le tiers temps pédagogique et les possibilités qu'il recèle. J. Madre et J. Deunff proposent ainsi, dans le cadre du tiers-temps, « la radiovision :

¹⁶³ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 23-24, octobre-novembre 1971, p. 66.

¹⁶⁴ *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 10.

¹⁶⁵ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 4, mai 1969, p. 30.

¹⁶⁶ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 58, avril-mai 1974, cite C. Freinet.

¹⁶⁷ *Revue Française de Pédagogie*, n° 10, janvier-février-mars 1970, p. 5.

¹⁶⁸ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 18, décembre 1970, p. 35.

¹⁶⁹ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 17, novembre 1970, pp. 17-19.

un moyen de pratiquer les activités d'éveil »¹⁷⁰. La rénovation de la pédagogie est parfois même présentée comme « le passage obligé de l'innovation technologique »¹⁷¹.

Ces différents exemples le démontrent assez bien : le champ sémantique de l'Education nouvelle, mais également ses préoccupations essentielles, comme l'utilisation du tiers temps, sont monnaie courante dans les sources traitant des nouvelles technologies éducatives. Bien qu'il n'y ait pas de discours direct sur les idées, méthodes et pratiques de l'Education nouvelle, celles-ci sont intégrées si naturellement aux diverses approches des NTE qu'elles en ressortent comme naturelles et admises.

Ces revues tiennent véritablement un discours progressiste en matière pédagogique, et celui-ci ne semble pas connaître d'évolution déterminante jusqu'au milieu des années 1980.

3. Connaissance et adhésion

L'analyse des discours que tiennent ces deux mouvements l'un sur l'autre conforte le titre de cette partie. Oui, il y a bien connaissance mutuelle.

- Une connaissance mutuelle

L'Education nouvelle s'intéresse aux nouvelles technologies éducatives. Cela est effectif dès la vague de l'audiovisuel et, quelques années plus tard, l'arrivée de l'informatique sera accueillie de la même façon. Le numéro de *L'Éducateur* de septembre 1984 en fournit une preuve parmi d'autres : intitulé « Pour l'école de notre temps », il propose en couverture un dessin représentant un gamin sur le chemin de l'école avec, en guise de sac à dos, un ordinateur¹⁷².

Cette connaissance, qui est la marque d'un intérêt réel pour les NTE, se traduit par la multiplication de formations sur ces outils, mais aussi, essentiellement pour la pédagogie Freinet, par la production de documents utilisables avec les nouvelles technologies. Lors d'un stage sur les outils audiovisuels organisé par l'ICEM, ont ainsi été mis au point 84 disques et 223 émissions radios (soit 74 h20). Leur sonothèque coopérative contient à l'époque 142 titres, dont des Bibliothèques du Travail sonores (texte + photos + disque ou cassette audio), comme par exemple les numéros 838 et 839 consacrés à A. Tazieff¹⁷³. Tout au long des années 70 et 80, les productions de BT continuent et subissent même des rééditions adaptés aux nouveaux supports : la première réédition sur cassettes des anciennes BT Son sur disques date par exemple de 1981¹⁷⁴. Et ce n'est pas sans fierté qu'est signalé que « le service des moyens sonores de l'OFRATEME, par exemple, utilise largement nos réalisations dans ses conférences »¹⁷⁵.

Du côté des promoteurs institutionnels des nouvelles technologies éducatives, la connaissance des techniques et pratiques de l'Education nouvelle ne fait, là aussi, pas de doute. Si le mouvement lui-même ne suscite que peu d'intérêt, ses idées, méthodes et

¹⁷⁰ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 58, avril-mai 1974, pp. 5-6.

¹⁷¹ *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 10.

¹⁷² *L'Éducateur*, n° 15, septembre 1984, page de couverture.

¹⁷³ *L'Éducateur*, n° 5 - 1^{er} degré, février 1970, pp. 7-12.

¹⁷⁴ *L'Éducateur*, n° 11, avril 1981, p. 12.

¹⁷⁵ *L'Éducateur*, n° 15-16, avril-mai 1972, p. 32.

pratiques sont très régulièrement proposées dans les approches pédagogiques des NTE. Le vocabulaire est, on l'a vu, significatif à cet égard.

Concrètement, l'utilisation multiforme d'idées et de pratiques pédagogiques estampillées Education nouvelle qui se retrouve dans de nombreux articles de *Media* et de la *Revue Française de Pédagogie* ne peut être le fait que de personnes ayant une connaissance des apports de ce mouvement pédagogique. S'agissant essentiellement d'universitaires et de chercheurs, cette culture pédagogique n'est pas étonnante. On peut supposer que les recherches sur les modalités d'introduction et d'utilisation des nouvelles technologies dans le champ éducatif aient puisé dans le réservoir pédagogique que les divers mouvements d'Education nouvelle ont contribué à alimenter depuis la fin du XIX^{ème} siècle. La précoce orientation technicienne ou technologique de la pédagogie Freinet a pu, dans ce cadre, donner des idées quant à la mise en oeuvre pratique des outils technologiques émergents.

Mais cette connaissance pédagogique n'est-elle pas avant tout la marque de l'époque étudiée ? La démocratisation de l'enseignement, entraînant une refonte des finalités du primaire et une ouverture du secondaire, place au centre des problématiques de ces années l'idée même de rénovation pédagogique. N'est-il pas simplement normal que, dans ce contexte, la réflexion sur l'introduction dans l'école des nouvelles technologies soit imprégnée de ce même souci pédagogique, largement déblayé par les praticiens de l'Education nouvelle ?

- Une adhésion moins réciproque

Connaissance et intérêt réciproque donc, mais également adhésion réelle de l'Education nouvelle aux nouvelles technologies éducatives et aux possibilités ainsi offertes. « L'ordinateur permet d'organiser des activités pédagogiques nouvelles, et dans ce sens, peut dynamiser la relation éducative »¹⁷⁶.

Cette adhésion constructive ne va cependant pas sans débats internes. L'utilisation du magnétoscope fait ainsi l'objet d'un long compte rendu, suite à une expérience délicate et conflictuelle en collège : gadget, outil de création et de communication ou bombe ?, tel est le questionnement de cette militante¹⁷⁷. L'informatique interroge encore davantage certains praticiens de l'Education nouvelle. Ces différents débats ne sont que rapidement évoqués, aussi bien dans les *Cahiers* que dans *L'Éducateur*, mais certaines affirmations peuvent clairement être entendues comme ayant pour finalité de convaincre les militants sceptiques. L'argument de la modernité est le plus utilisé : pour les *Cahiers pédagogiques*, il est « dangereux de laisser l'institution scolaire demeurer une sorte de réduit artisanal dans un monde industriel »¹⁷⁸ ; dans *L'Éducateur*, le ton est un peu plus vigoureux : « L'informatique fait partie de cette fin de XX^{ème} siècle et, quoi qu'on en pense, il faut passer par là. Il ne s'agit pas pour nous de former des inadaptés. Au temps de la moissonneuse-batteuse, il n'est plus question de travailler à la faux ou au fléau ; c'est maintenant bon pour les manifestations folkloriques »¹⁷⁹. Et face aux nostalgiques frileux, dont un des arguments est « on craint que ce soit une façon d'intégrer irrémédiablement nos élèves au système »¹⁸⁰, c'est parfois l'artillerie lourde qui est sortie, en comparant l'arrivée de l'informatique à celle, un demi-

¹⁷⁶ *L'Éducateur*, n° 7, janvier 1984.

¹⁷⁷ *L'Éducateur*, n° 5, novembre 1977, pp. 10-11.

¹⁷⁸ *Cahiers pédagogiques*, n° 90, avril 1970, p. 57

¹⁷⁹ *L'Éducateur*, n° 7, janvier 1984, p. 22.

¹⁸⁰ *L'Éducateur*, n° 4-5, décembre 1981, p. 32.

siècle plus tôt, de l'imprimerie¹⁸¹. L'utilisation de cette référence, La référence de la pédagogie Freinet, est sans doute loin d'être fortuite et démontre que l'adhésion positive et constructive aux nouvelles technologies de la part des praticiens est aussi un travail de longue haleine.

En définitive, le discours des mouvements d'Education nouvelle envers les multiples technologies nouvelles utilisées dans le monde éducatif est contenu dans cet acte de foi : l'audiovisuel, comme l'ensemble des NTE, peut « apporter une aide considérable à ceux qui sont décidés à ouvrir de nouvelles voies, en harmonie avec les infinies possibilités de culture et de création offertes par les techniques de communications de ce siècle »¹⁸².

Parler d'adhésion des promoteurs des nouvelles technologies éducatives à l'Education nouvelle ou tout au moins à ses idées et pratiques pédagogiques s'avère plus délicat. Si adhésion il y a, le moins que l'on puisse dire est que celle-ci n'est pas assumée.

Quelques grands pédagogues sont certes cités, mais les apports pédagogiques de l'Education nouvelle ne sont pas reconnus en tant que tels. Ils sont expérimentés, utilisés, parfois enrichis, quelquefois critiqués, mais rarement traité en tant que production de ce mouvement pédagogique. Seul Louis Legrand cadre historiquement ces apports, non sans les critiquer.

Quelles explications proposées à cet état de fait ? L'ambiguïté inhérente à l'Education nouvelle limite sans aucun doute les possibilités de s'y référer ouvertement. Relevée par de nombreux auteurs, dont Guy Avancini dans un article sur les concepts de mouvement¹⁸³, cette ambiguïté vient en premier lieu du caractère pluriel de l'Education nouvelle. Rassembler sous un terme commun un ensemble si disparate d'auteurs, d'idées et de pratiques, c'est faire l'économie de la nuance ; cela contribue surtout à rendre particulièrement flou l'identité de ce mouvement multivoque. Sur le plan des concepts de l'Education nouvelle, l'ambiguïté est tout aussi présente. Les méthodes actives sont le « type même du concept mou », selon G. Avancini. « L'examen des textes convainc vite que, tout en nourrissant en commun le projet de donner à l'enfant la possibilité d'agir au lieu de subir, ses théoriciens ne sont nullement d'accord sur une conception de l'Action »¹⁸⁴. Il est ainsi délicat de se référer à un mouvement dont une des idées phares est plurielle. Enfin, les grands auteurs de l'Education nouvelle ne se gênent pas pour se critiquer les uns les autres. Freinet est très à l'aise dans cet exercice. Montessori est dépassée, Decroly trahi, le climat de l'école de Genève s'est détérioré, « les Etats-Unis ont exagéré et perverti les tendances libérales de l'Education nouvelle qui apparaissent parfois comme un danger éducatif et moral ». Seule l'URSS trouve quelque peu grâce à ses yeux. C'est donc « dans ce vide pédagogique, où essaient de se survivre une Ecole nouvelle contestée et des méthodes actives, objet de bien des malentendus », que la pédagogie Freinet de l'Ecole moderne apparaît aujourd'hui¹⁸⁵.

¹⁸¹ *L'Éducateur*, n° 7, janvier 1984, p. 21.

¹⁸² *L'Éducateur*, n° 5 - 1^{er} degré, février 1970, p. 13.

¹⁸³ Guy AVANZINI, « L'Education nouvelle et ses concepts », in Daniel HAMELINE, Jürgen HELMCHEN et Jürgen OELKERS (publié sous la direction de), *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau « L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique », Genève, avril 1992, Peter Lang, Suisse, 1995, pp. 65-74. Il s'intéresse notamment à la notion de méthodes actives.

¹⁸⁴ *Ibid*, pp. 66-68.

¹⁸⁵ Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*, Paris, A. Colin, 1964, p. 8.

Il semble donc bien difficile, dans cette ambiance, de considérer le mouvement d'Education nouvelle lui-même comme une référence cohérente.

- Deux mouvements contemporains et fortement liés

Cette étude discursive croisée confirme la problématique de ce mémoire, fondée sur le rapprochement du mouvement d'Education nouvelle et de celui concernant le développement des nouvelles technologies dans le monde éducatif. Leur contemporanéité est évidente au travers des pôles d'intérêt communs qui apparaissent : rénovation pédagogique, tiers temps, variation des situations d'apprentissage et des outils, formation des enseignants, méthodes actives, mais aussi Jean Piaget et le mouvement constructiviste.

Les liens entre ces deux mouvements s'avèrent donc potentiellement nombreux. Une personnalité peut également tenir cette fonction : Louis Legrand, directeur de recherche à l'IPN puis à l'INRP, un temps rédacteur en chef de la Revue Française de Pédagogie, et donc, de par ses fonctions, au première loge pour travailler à un des objectifs de l'institut et de la revue : la diffusion des nouvelles technologies. Son intérêt pour les mouvements d'Education nouvelle n'est, par ailleurs, plus à démontrer. Il explique lui-même, dans un entretien accordé à *L'Éducateur*, son grand intérêt pour la pédagogie de Freinet et surtout le travail coopératif¹⁸⁶. Son influence a également été déterminante sur « l'évolution pédagogique dans le sens de la pédagogie active et fonctionnelle d'abord, puis dans le sens de la pédagogie différenciée »¹⁸⁷. Ce personnage, qui occupe enfin une place centrale dans les propositions de réforme du collège, concentre à lui seul les liens pédagogiques qui rapprochent l'Education nouvelle des nouvelles technologies éducatives. Parmi ces nombreux écrits, je n'en ai malheureusement trouvé aucun qui s'intéresse de près aux implications pédagogiques du développement des NTE.

Ces quelques liens entre ces deux mouvements débouchent-ils sur de véritables proximités pédagogiques ? Cette hypothèse, annoncée en introduction, peut-elle être validée, en s'attachant désormais de plus près à quelques unes des proximités potentielles qui effleurent tout au long des discours croisés de l'Education nouvelle et des nouvelles technologies éducatives ?

¹⁸⁶ *L'Éducateur*, n° 1, septembre 1982, p. 4.

¹⁸⁷ Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan, 1994, p. 469.

Troisième partie :

1. D'importantes proximités pédagogiques

Ces deux mouvements plus clairement situés l'un par rapport à l'autre, leurs discours croisés respectifs étudiés, il est désormais possible de s'attacher précisément à la principale hypothèse de départ de ce travail : l'existence de véritables proximités pédagogiques entre l'Education nouvelle et les nouvelles technologies éducatives.

L'analyse discursive croisée, au-delà de l'intérêt, assumé ou non, que ces deux mouvements portent un pour l'autre, a apporté quelques éléments qui vont dans le sens de cette hypothèse. Les nombreuses utilisations, au sein des revues sur les nouvelles technologies éducatives, des idées, méthodes et pratiques pédagogiques issues de l'Education nouvelle, laissent augurer l'existence de proximités pédagogiques entre ces deux mouvements. Celles-ci apparaissent, dans un premier temps, en étudiant la façon dont quelques grands principes de l'Education nouvelle sont concrètement développés dans le cadre de la mise en œuvre des NTE.

Mais d'importantes proximités pédagogiques ressortent également de l'intérêt commun qu'Education nouvelle et nouvelles technologies éducatives accordent à l'espace scolaire et à la place du maître dans la classe.

1. Des approches pédagogiques comparables

Parmi les grands concepts de l'Education nouvelle, le plus connu, qui n'est pas pour autant le moins ambigu, concerne les méthodes actives.

- Une utilisation active des NTE

L'objet n'est pas ici de s'étendre sur ce concept : malgré tout le flou qui l'entoure, parfaitement mis en valeur par Guy Avanzini¹⁸⁸, il incarne une des marques de fabrique de l'Education nouvelle. L'élève doit être mis en activité pour être en mesure de libérer sa motivation et son esprit créateur.

Les nouvelles technologies éducatives, telles qu'elles sont présentées dans les deux revues retenues, tendent clairement, dans leur utilisation pédagogique, à préconiser cette mise en activité de l'élève. Media évoque ainsi une « relation active aux machines et aux produits audiovisuels », appréhendés comme des moyens de création ou de production ; chaque équipe d'élèves a alors l'initiative de fabriquer son propre message. Les machines sont ici considérées, « pour les enfants, [comme les] conditions, parmi les mieux adaptées, de création et de communication », avec par exemple la production de documentaire ou la réalisation de reportages¹⁸⁹. Dans ce cadre, l'activité de l'élève est clairement privilégiée, et il n'est donc pas étonnant de trouver dans les revues d'Education nouvelle, des utilisations des NTE identiques. L'enseignement du cinéma a pour but ultime, dans les Cahiers pédagogiques, la réalisation, qui « est une véritable activité éducative de groupe ». Celle-ci peut prendre différentes

¹⁸⁸ Guy AVANZINI, « L'Education nouvelle et ses concepts », in Daniel HAMELINE, Jürgen HELMCHEN et Jürgen OELKERS (publié sous la direction de), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau « L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique », Genève, avril 1992, Peter Lang, Suisse, 1995, pp. 66-74.

¹⁸⁹ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 96-97, octobre-novembre 1977, pp. 23-24.

formes : reportage, mise en images d'un texte poétique, histoire avec scénario imaginé par les élèves¹⁹⁰. La correspondance est ici évidente.

Une expérience menée à l'Université catholique de Louvain et présentée dans la Revue Française de Pédagogie s'appuie également sur ce type d'approche. Intitulé « Expérience d'enseignement par découverte guidée. Supports : la simulation par ordinateur et le travail de groupe », cet article propose « un processus de découverte guidée faisant jouer des mécanismes aussi voisins que possible de ceux de l'activité scientifique réelle. L'étudiant doit avoir l'occasion de participer activement à l'élaboration (découverte + hiérarchisation + structuration) du savoir à acquérir ». « L'énorme avantage » est de faire participer activement l'étudiant à la construction du cours¹⁹¹. Cette expérience a le mérite d'associer, dans sa démarche, une nouvelle technologie et plusieurs pratiques prisées par l'Education nouvelle : activité de l'étudiant, mais aussi approche expérimentale et travail en groupe. La proximité pédagogique est dans ce cas évidente ; il y a même lieu de parler de complémentarité.

Ces quelques exemples montrent assez bien que les méthodes actives et la créativité constituent des approches pédagogiques privilégiées pour les nouvelles technologies éducatives. L'outil, dans ce cas la machine, utilisé d'une certaine façon, occupe une place déterminante, puisqu'elle induit, de la part de l'élève, une activité créatrice. Les NTE, en variant les outils, multiplient les situations potentielles d'apprentissage actif.

Mais l'outil n'implique pas seul une telle utilisation. Media souligne que les nouvelles technologies peuvent parfois être mal utilisées, notamment lorsqu'elles sont uniquement une illustration. La novation pédagogique suppose donc un choix fondamental de la part de l'enseignant, et demande à ce que le processus pédagogique soit pensé en fonction de l'intervention des medias et des objectifs¹⁹². Si dans cette conception de l'éducation qui transparait chez les promoteurs des NTE, l'influence de l'Education nouvelle est vraisemblablement effective, ce mouvement pédagogique n'en est pourtant pas la source unique. Elle s'inscrit aussi dans le courant intellectuel du constructivisme qui se développe fortement au début des années 70, notamment en réaction au behaviorisme. L'enseignement programmé, populaire dans les années 60, recule au profit d'une focalisation sur les démarches actives des élèves¹⁹³. Les promoteurs des NTE s'inscrivent alors dans ce courant dont l'importance sera déterminante tout au long des années 80.

L'approche pédagogique commune, appréhendée ici au travers des méthodes actives, est le résultat de l'influence de la rénovation pédagogique et des recherches constructivistes, notamment celle de Piaget, dont un des soucis est de rationaliser l'acte éducatif.

- Pour la fin du verbiage

L'approche pédagogique commune de l'Education nouvelle et des nouvelles technologies éducatives se retrouve dans les critiques développées face à l'omniprésence de la parole du maître.

Célestin Freinet s'est en quelque sorte fait le héraut du combat contre « le verbalisme (...) caractéristique essentielle, technique de travail de l'Ecole et de la Faculté ». Cet «

¹⁹⁰ *Cahiers pédagogiques*, n° 154, mai 1977, p. 21.

¹⁹¹ *Revue Française de Pédagogie*, n° 23, avril-mai-juin 1973, pp. 48-56.

¹⁹² *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n°96-97, octobre-novembre 1977, p. 26.

¹⁹³ Georges-Louis BARON, « Technologies de l'information et de la communication », in Jean HOUSSAYE (coordonné par), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris, Hachette, 1999, p. 558.

intellectualisme souverain » est aussi présent, selon lui, chez les instituteurs, qui font du « verbiage » et dont les seuls outils de travail sont « le livre, le cahier... et la salive »¹⁹⁴. Ces critiques apparaissent à profusion dans *L'Éducateur*, qui milite, en citant Freinet, pour que « nous réduisions la part de la salive dans la fonction éducatrice »¹⁹⁵. La revue se positionne également contre l'expression libre du maître. Il « doit s'exprimer, mais peu en classe. En classe, il est surtout l'ouvreur de pistes, le multiplicateur des langages (...). S'il veut être aidant et non accaparant le maître ne doit pas se saisir du lieu de la classe pour se projeter. Il doit respecter son statut »¹⁹⁶.

Dans la revue *Media*, les propos sont sensiblement de la même teneur. Si les techniques audiovisuelles sont limitées à un rôle d'auxiliaire, de vassal, de subordonné, c'est-à-dire cantonnées dans l'illustratif, « le discours demeure roi »¹⁹⁷. Dit autrement, la télévision bien utilisée à l'école fait que « le langage tend à perdre la prééminence qui était la sienne jusqu'alors dans l'enseignement »¹⁹⁸.

Plusieurs points communs apparaissent d'emblée. Les deux mouvements font le même constat sur la prééminence ou la souveraineté de la parole. Ils s'entendent également pour critiquer cet état de fait. Enfin, ils semblent d'accord sur l'adage que c'est bien celui qui parle qui apprend, et qu'enseigner, c'est aussi apprendre à se taire. Les militants de l'ICEM mettent en avant l'élève, qui doit être au cœur de la pédagogie et des activités, alors que ceux des nouvelles technologies accordent une place essentielle aux machines. Mais en fin de compte, ils semblent d'accord sur la limitation des interventions verbales des enseignants, au profit d'autres langages - ceux des élèves, des médias, mais aussi des langages non verbaux comme le geste, l'action -, et d'autres médiateurs - les machines -. Freinet, dans ses joutes écrites contre le verbe, utilise d'ailleurs les critiques formulées par Skinner, un des grands concepteurs du béhaviorisme, à l'encontre des processus verbaux¹⁹⁹.

Cette proximité pédagogique qui rassemble l'Éducation nouvelle et les nouvelles technologies éducatives est loin d'être secondaire. Elle contient en elle une philosophie différente de l'enseignement et de la fonction enseignante. Ce sont des siècles d'éducation qui sont remis en cause par les recherches en psychologie de l'enfant, par le constructivisme, et l'apport des nouvelles technologies. D'où peut être l'accueil souvent mitigé réservé à ces innovations, malgré leur caractère institutionnel.

- Vive la formation continue

Dernier exemple développé dans le cadre des approches pédagogiques comparables à l'analyse de ces deux corpus, l'intérêt manifesté pour une formation permanente des enseignants.

Des numéros spéciaux de certaines revues sont mêmes consacrés à cette question, comme les 108 et 166 (septembre 1978) des *Cahiers pédagogiques*. D'une façon unanime, les auteurs dénoncent les insuffisances de la formation des enseignants. Pour C. Allo dans *Media*,

¹⁹⁴ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes, 1964, p. 51.

¹⁹⁵ *L'Éducateur*, n° 1 - 1^{er} degré, octobre 1969, p. 2. Cite un texte de C. Freinet de 1950.

¹⁹⁶ *L'Éducateur*, n° 2 - 1^{er} degré, octobre 1971, p. 10.

¹⁹⁷ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 1, février 1969, p. 5.

¹⁹⁸ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n°12, avril 1970, p. 12.

¹⁹⁹ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, op. cit., p. 50.

le maître a besoin de connaissance supplémentaire : psychologie, psycho-pédagogie, informatique²⁰⁰. La même revue déplore quelques années plus tard l'inexistence de la formation technique des enseignants²⁰¹. La Revue Française de Pédagogie remarque en 1970, que « pour l'instant, malgré quelques progrès notables ces dernières années, la formation des enseignants à l'emploi des techniques audio-visuelles reste au bord de l'inexistence »²⁰². Une refonte décisive de la formation des enseignants est d'autant plus nécessaire que l'allergie à la nouveauté pédagogique n'est bien souvent que la manifestation objective de l'absence d'informations²⁰³.

Les revendications dans ce domaine sont claires : une formation professionnelle des pédagogues ouverte librement à l'innovation et à la modernité, complétée par le recyclage permanent des maîtres. Il n'y a « pas d'enseignement satisfaisant sans formation des enseignants, pas de formation véritable sans formation permanente ». Sans cette évolution, l'école risque de continuer à s'enfermer dans le ghetto culturel actuel²⁰⁴.

La proximité pédagogique est ici lisible dans la conception même du métier d'enseignant : il nécessite ouverture d'esprit, évolution permanente, capacité à accueillir et intégrer les nouveautés, qu'elles soient d'ordre psychologique ou technologique. Le souci, clairement affirmer, est de faire de l'école un lieu ouvert sur la vie et la société, en mouvement, réceptif et réactif aux recherches et innovations extérieures, pour instruire et éduquer des élèves adaptés au monde moderne. Dans ce cadre, la formation permanente des enseignants est un bras de levier particulièrement puissant. Ces revendications auront un véritable écho, et conduiront, connivence politique aidant, à la création de la MAFPEN en 1982.

Il faut enfin noter la concordance chronologique entre le développement de l'idée de formation et le développement des nouvelles technologies. Même époque certes, mais aussi arrivée de moyens techniques qui permettent d'envisager autrement les formations. La Revue Française de Pédagogie souligne bien que l'enseignement de masse entraîne un besoin de formation de masse, et qu'à cet effet, les circuits de télévisions fermés sont d'un intérêt certain²⁰⁵.

Que ce soit au travers des méthodes actives d'enseignement, du combat contre l'omniprésence de la parole du maître, ou encore des revendications pour une formation continue des enseignants, des proximités pédagogiques entre l'Education nouvelle et les nouvelles technologies éducatives apparaissent effectivement.

Celles-ci sont peut être encore plus évidentes si l'on regarde de plus près leurs conceptions sur l'espace scolaire et la place qu'elles accordent au maître. Ces deux domaines occupent en tout cas une place non négligeable dans l'ensemble du corpus de revues.

²⁰⁰ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 15, septembre 1970, p. 10.

²⁰¹ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 95, septembre 1977, p. 18.

²⁰² *Revue Française de Pédagogie*, n° 10, janvier-février-mars 1970, p. 20.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Ibid, p. 22.

²⁰⁵ Ibid, p. 23.

2. L'espace scolaire : un intérêt pédagogique commun

L'intérêt porté à l'espace scolaire est une constante des mouvements d'Education nouvelle. Fin XIX^{ème} siècle, Maria Montessori est une des premières à s'intéresser au mobilier scolaire. A partir de l'entre-deux-guerres, Célestin Freinet, s'y attaque sans complaisance. A l'intérieur de la classe, il milite pour l'abolition de l'estrade, afin de s'orienter vers une conception nouvelle de l'éducation. « Faire disparaître l'estrade sur laquelle trône votre chaire, qui deviendra tout simplement une table comme les autres, au niveau et à la mesure des autres tables. Vous verrez alors votre classe avec d'autres yeux : et vos élèves aussi vous verrons avec d'autres yeux, mieux dans la norme de votre humanité. Votre comportement en sera radicalement influencé. Et vous gagnerez un espace qui vous sera précieux pour la nouvelle organisation matérielle de votre classe ». A l'extérieur de l'école, si jardin scolaire il y a, « cédez-le aux enfants qui le travailleront eux-mêmes, avec votre aide et vos conseils. (...) Sinon, tâchez de vous en procurer un, le moins loin possible de l'école »²⁰⁶.

Le rapport Langevin-Wallon consacre également plusieurs passages à l'obligatoire évolution dans ce domaine. « Le problème des bâtiments à prévoir est essentiel », et ceux-ci doivent être différents des précédents. En effet, « la reconstruction des bâtiments scolaires doit être envisagée dans le cadre de la réforme de l'enseignement », les changements dans les programmes et les méthodes entraînant obligatoirement « des modifications dans la conception des bâtiments scolaires »²⁰⁷.

Enfin, l'ensemble des mouvements se réclamant de l'Education nouvelle s'accorde, en 1967, pour affirmer que « les bâtiments scolaires doivent s'adapter aux formes nouvelles de l'éducation. L'adaptation des locaux à leur destination ne pourra être réalisée que par la confrontation efficace et confiante des architectes et des éducateurs »²⁰⁸. L'intérêt pour ce thème continue d'être récurrent tout au long des années 1970, dans les revues d'Education nouvelle, mais également dans celles consacrées aux nouvelles technologies. La critique fonctionnelle, relativement classique, y est agrémentée de considérations pédagogiques sur lesquelles les deux mouvements se retrouvent fort bien.

- Pour un espace scolaire fonctionnel

Les demandes de moyens supplémentaires, notamment pour les locaux et leur aménagement, ne sont certes pas nouvelles. Le premier argument utilisé est celui de la fonctionnalité. L'Éducateur d'octobre 1969 liste ses revendications dans ce domaine : « Des locaux suffisants, adaptés aux besoins de notre travail : ce qui revient à reconsidérer l'architecture scolaire en remplaçant la classe unique par la classe-ateliers permettant l'activité multiple et complexe qu'exige la société moderne » ; « adjonction à l'école d'un minimum indispensable d'espaces libres : cours de récréation, stades de culture physique, jardins et champs d'expérience » ; des plans-types comme base pour les constructions nouvelles et pour l'aménagement des anciens locaux ; des tables personnelles pour remplacer les pupitres²⁰⁹. La revue Media confirme ces besoins, en constatant que l'arrivée de l'audiovisuel n'a guère affectée les bâtiments : « neufs ou anciens, on a mis du nouveau vin

²⁰⁶ Célestin FREINET, *L'Ecole moderne française*, Paris, éd. Maspéro, 1969 (1^{ère} éd. 1946), pp. 125-126.

²⁰⁷ Le rapport Langevin-Wallon, op. cit., pp. 83, 26 et 99.

²⁰⁸ « Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Education Nouvelle », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n° 1, janvier-mars 1967, p. 8.

²⁰⁹ *L'Éducateur*, n° 1 - 1^{er} degré, octobre 1969, pp. 4-5.

dans de vieilles outres »²¹⁰. L'intégration de technologies nouvelles nécessite pourtant, ne serait-ce que sur le plan matériel, une véritable adaptation des locaux.

Ces critiques fonctionnelles, qu'il n'est pas nécessaire de multiplier, se retrouvent donc aussi bien chez les tenants de l'Education nouvelle que chez ceux des nouvelles technologies. Il est vrai que l'arrivée respective de la rénovation pédagogique et de nouveaux outils technologiques appellent, quasi simultanément, à une utilisation différente de locaux, dont la fonctionnalité était jusqu'alors suffisante, pour une pédagogie traditionnelle et une absence quasi généralisée de matériel moderne.

L'intérêt commun manifesté pour améliorer l'espace est donc, dans un premier temps purement conjoncturel. Mais les arguments utilisés ne se limitent pas à la simple fonctionnalité. L'espace scolaire apparaît rapidement comme le révélateur de la pédagogie développée.

- « L'organisation de l'espace est le reflet de la structure pédagogique »²¹¹

La formule se suffit quasiment à elle-même. Les Cahiers pédagogiques insistent sur le fait que l'architecture est conçue pour servir les techniques d'enseignement, et qu'une meilleure organisation de l'espace permet de varier les situations pédagogiques²¹². L'exemple proposé est, une fois de plus, celui du collège expérimental de Marly-le-Roi, pensé autour d'un circuit fermé de télévision. Les classes rectangulaires y sont remplacées par des modules triangulaires, qui correspondent à l'aire optimale d'observation d'une image. Une demi classe occupe un triangle, la classe entière est donc composée de deux triangles, formant un losange. Les classes sont regroupées par six, représentant un trèfle. Dans ce cadre spécifique, l'équipement mobilier permet une utilisation polyvalente : travail collectif, en groupe ou individuel. Des cloisons amovibles et/ou transparentes autorisent ainsi une modification rapide de l'espace, et un professeur peut, par exemple, surveiller deux classes, pendant que ses collègues s'occupent de petits groupes²¹³.

Il n'est pas neutre que ce modèle développé par les Cahiers soit organisé autour d'une nouvelle technologie. Car en terme de réflexion sur la conception pédagogique de l'espace, les promoteurs des NTE sont alors particulièrement actifs. Lorsque Pierre Chilotti, dans *Media*, réfléchit à « Repenser l'école et l'enseignement. L'an 2000 ? C'est demain », le premier sujet qu'il aborde est l'architecture. Un lycée, selon lui, ne doit pas être construit pour 100 ans. « L'architecture, lorsqu'elle dure, commande la pédagogie ; or l'architecture ne doit pas commander la pédagogie : elle doit la servir ». Il faut sortir du conservatisme le plus étroit, avec des classes en cellules rectangulaires. L'architecture scolaire est encore malheureusement « liée à cette conception du groupement d'élèves condamnés à cheminer ensemble, à un rythme commun, dans les différentes disciplines et constituant, sur le plan formel, une véritable enclave scolaire isolée d'autres enclaves analogues. La classe, au sens architectural du mot, est en quelque sorte la matérialisation de cette enclave scolaire. Elle interdit les éclatements en petits groupes comme les regroupements tant horizontaux que verticaux en groupes plus importants ». Il appelle de ses vœux une nouvelle architecture scolaire pour l'école de demain, dans laquelle les moyens audiovisuels seraient intégrés²¹⁴.

²¹⁰ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 1, février 1969, p. 5.

²¹¹ Cahiers pédagogiques, n° 90, avril 1970, p. 57.

²¹² Ibid, pp. 57-58.

²¹³ Ibid. Une photographie du collège expérimental de Marly-le-Roi se trouve en annexe.

²¹⁴ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 4, mai 1969, p. 27.

L'exemple présenté est le même que celui des Cahiers, le collège de Marly-le-Roi. Le point d'appui de son architecture et de son équipement est la pédagogie retenue, c'est-à-dire celle organisée autour du circuit fermé de télévision²¹⁵.

On voit à quel point, dans ce domaine spécifique, les arguments de l'Education nouvelle et des tenants des NTE sont interchangeable. Leur intérêt pour l'architecture découle du lien qu'ils énoncent entre espace et pédagogie. Pour l'ensemble de ces praticiens, il n'est pas tenable de mettre en place une pédagogie moderne, voire une pédagogie tout court, dans un espace qui n'a pas été pensé pour elle. Il semble clair pour tous qu'il faut renouveler les « conditions de travail dans les établissements en partant des méthodes pédagogiques ». C'est toute la conception architecturale qui est donc à revoir²¹⁶. Le cadre nouveau de la classe ? « L'auditorium-scriptorium de naguère transformé en classe-atelier-laboratoire coopératif »²¹⁷.

Pour cela, de nombreux auteurs n'hésitent pas à proposer des plans de ce que devrait être le nouvel espace scolaire. Une simple comparaison de quelques uns d'entre eux, publiés respectivement dans le livre de C. Freinet et M. Berteloot en 1966²¹⁸, et régulièrement repris dans L'Éducateur, dans les Cahiers pédagogiques en 1971²¹⁹, et dans Media en 1977²²⁰, démontre sans aucune ambiguïté la profonde proximité conceptuelle et pédagogique de ces réalisations. Celle-ci peut se résumer en deux grandes idées : un espace ouvert, synonyme d'ouverture de l'école sur la société mais aussi et surtout d'une circulation plus libre des élèves en activité ; une classe-ateliers, pour permettre de multiplier les situations d'apprentissage, d'équiper des salles spécialisées, et surtout de favoriser les activités de groupe²²¹.

Cette approche spatiale commune est un signe fort de la proximité pédagogique de l'Education nouvelle et des nouvelles technologies éducatives. Elle marque un même intérêt pour ce que P. Ferran et L. Porcher appellent « la totalité organique » du processus scolaire²²². L'espace est appréhendé comme ayant une influence sur les performances et sur le comportement des élèves ; il détermine également « de façon très profonde les activités du maître et des élèves »²²³. Il ne peut enfin être aménagé « qu'en fonction d'objectifs pédagogiques précis »²²⁴. Cette sensibilité à l'environnement est donc partagée par les promoteurs des nouvelles technologies éducatives et les praticiens de l'Education nouvelle. Mais c'est aussi la volonté de mettre en place une pédagogie différente qui ressort de ces quelques exemples. Ouverture de l'école, en y faisant entrer les nouvelles technologies, l'école parallèle, et donc en acceptant l'influence du milieu de l'élève et de la vie extérieure. Libération des déplacements de l'élève, au sein de l'école ou de l'établissement, du centre de

²¹⁵ *Ibid*, p. 28.

²¹⁶ *Revue Française de Pédagogie*, n° 10, janvier-février-mars 1970, p. 6.

²¹⁷ Célestin FREINET et Maurice BERTELOOT, *Travail individualisé et programmation*, Bibliothèque de l'École Moderne, Cannes, 1966, p. 39.

²¹⁸ Célestin FREINET et Maurice BERTELOOT, *Travail individualisé et programmation*, *op. cit.*, pp. 34-35.

²¹⁹ *Cahiers pédagogiques*, n° 95-96, décembre 1970 - janvier 1971, p. 90.

²²⁰ MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement, n° 89-90, janvier-février 1977, p. 2.

²²¹ Les photocopies de ces plans se trouvent en annexe, p.

²²² P. FERRAN et Louis PORCHER, *L'aménagement de l'espace scolaire*, Vesoul, Delagrave, 1973, p. 7.

²²³ *Ibid*, p. 8.

²²⁴ *Ibid*, p. 10.

documentation et d'information à la salle audiovisuelle, mais aussi à l'intérieur de la salle de classe qui n'en est plus une, avec ses ateliers, ses boxes, ses cloisons amovibles. Multiplication enfin des situations d'apprentissage : guidées ou en autonomie ; choix entre la classe, le groupe ou le travail individuel ; utilisation d'outils variés : télévision, magnétophone, informatique au début des années 80 ; travaux pratiques, ateliers libres. L'ensemble de ces considérations pédagogiques, dont le point commun est une conception renouvelée de l'espace scolaire, est évoqué par l'Education nouvelle ET les promoteurs des NTE. Non seulement ils donnent l'impression de parler de la même chose, mais ils en parlent avec les mêmes mots. Leur vision pédagogique de l'espace est identique : elle correspond clairement au cadre conceptuel de l'Education nouvelle enrichi par les outils que sont les nouvelles technologies adaptées au monde éducatif. Le fil conducteur de l'ensemble, il est important de le répéter, est de favoriser une mise en activité des élèves.

La seule différence notable entre les deux mouvements étudiés est l'intérêt que trouvent l'Education nouvelle à associer les élèves à la conception architecturale de l'école. L'Éducateur est pour la participation de l'enfant et de l'enseignant à la conception de son environnement, et facilite la création de liaison architectes-enfants²²⁵. « L'architecture éduque aussi » ; telle est la conclusion d'un reportage sur l'école de Magny-Cours, dans la Nièvre, faite en concertation enfants-enseignants-architecte²²⁶.

- Nouvel espace, nouveau pouvoir

L'évolution de l'espace scolaire oblige quasi naturellement à s'interroger sur celle de la place de l'enseignant. Sans développer ici les théories de Michel Foucault sur l'espace conçu en terme de pouvoir, il semble évident que la modification structurelle de l'école contient en elle la modification conceptuelle de la fonction d'enseignant. L'Education nouvelle en a fait, depuis longtemps, un de ses chevaux de bataille : le maître doit abandonner sa position autoritaire et inatteignable d'unique détenteur du savoir, il doit effectivement descendre de son estrade. « La nouvelle relation maître-élèves passe par une nouvelle relation entre les élèves et l'espace scolaire : ce dernier doit donc être aménagé en fonction de cet horizon nouveau »²²⁷.

La proximité pédagogique et fonctionnelle des mouvements d'Education nouvelle et de développement des NTE, est-elle aussi présente sur le plan très symbolique de la place du maître dans l'espace ? Quel est désormais le positionnement de l'enseignant dans cet espace scolaire revisité ? Comment se situe-t-il par rapport aux élèves qui ne sont plus assis, immobiles et silencieux - idéal théorique et discutable-, en rangs d'oignons, face à lui ? Les deux sujets sont intimement liés, pour ne pas dire consubstantiels. C'est donc fort logiquement que l'Education nouvelle et les promoteurs des nouvelles technologies éducatives en font un centre d'intérêt primordial.

²²⁵ *L'Éducateur*, n° 15-16, avril-mai 1972, p. 29.

²²⁶ *L'Éducateur*, n° 4, novembre 1974.

²²⁷ P. FERRAN et Louis PORCHER, *L'aménagement de l'espace scolaire*, op. cit., p. 32.

3. « La part du maître »²²⁸

Cette expression tirée de la pédagogie Freinet cerne clairement le sujet. Quelle part occupe le maître au sein d'une pédagogie rénovée ? Dès le début du XX^{ème} siècle, les grands auteurs de l'Education nouvelle s'intéressent à cette question, centrale à leurs yeux. John Dewey utilise une métaphore très claire : pour lui, l'enseignant est un chef d'orchestre²²⁹. Le sujet est récurrent jusqu'aux années 1970. Célestin Freinet l'évoque dans chacun de ces ouvrages. Pour lui, la nouvelle pédagogie « suppose une reconsidération totale du rôle du professeur qui aide l'expérimentation et l'action, mais qui se garde désormais d'expliquer ce qui ne saurait être que le résultat de l'action intervenue »²³⁰. L'évolution de la relation élève-professeur place ce dernier dans une fonction de médiateur. Jean Piaget, dont l'influence va être essentielle, se situe exactement sur la même idée : « Ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites »²³¹.

A l'orée des années 70, les mouvements d'Education nouvelle conviennent que « L'éducateur, à tous les niveaux de l'éducation, ne saurait plus être le magister de jadis. Au sein du groupe que constitue la classe, il sera disponible pour accepter, encourager, soutenir, guider l'activité naturelle de l'enfant ». Le champ sémantique utilisé - « confiance », « sympathie », fin des « méthodes dogmatiques », équilibre entre travail collectif, travail de groupe et travail individualisé, « pédagogie de coopération » plutôt que « pédagogie de compétition », « esprit d'équipe aussi bien chez les enfants que chez les parents et les maîtres »²³² - montre à lui seul que l'archétype du maître d'école Troisième République est mort. La démocratisation de l'enseignement et notamment l'apparition de la rénovation pédagogique et du tiers temps au primaire tendent à généraliser cette conception nouvelle et radicalement différente de l'enseignant.

- Le maître change de place

Pour les militants de l'Education nouvelle, la simple application de leurs principes pédagogiques et particulièrement des méthodes actives modifie en profondeur la place de l'enseignant. Les habitudes sont bouleversées. Désormais, « le maître aide l'élève à travailler, à organiser son travail, à se documenter (par ex dans cette encyclopédie que Freinet a créé avec ses BT) ; il contrôle le résultat ; il anime l'ensemble du groupe. La transmission du savoir ne se fait plus par sa bouche, mais on ne l'a pas mis à la porte de l'école pour autant ! »²³³. Même son de cloche dans L'Educateur : « Il faut passer du statut de maître à celui d'animateur et de compagnon de travail »²³⁴. C'est clairement de nouvelles compétences professionnelles qui sont requises. Le maître doit posséder volonté d'exigence et exigence de rigueur, ouverture d'esprit, attitude d'accueil, capacité à se remettre en cause, à remettre en question son projet, ses techniques, en fonction des événements, des individus ; il doit aussi

²²⁸ L'expression est omniprésente dans la pédagogie Freinet. Par exemple, *L'Educateur*, n° 7 - 1^{er} degré, avril 1970, p. 21.

²²⁹ John DEWEY, *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 1975, (1^{ère} éd. 1916).

²³⁰ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, op. cit., p. 34.

²³¹ Jean PIAGET, *Où va l'éducation*, Paris, Denoël/Gonthier, 1998, (1^{ère} éd. 1948 et 1972), p. 21.

²³² « Déclaration commune des groupes et mouvements se réclamant de l'Education Nouvelle », *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, n° 1, janvier-mars 1967, p. 7.

²³³ *Cahiers pédagogiques*, n° 80, février 1969, p. 38.

²³⁴ *L'Educateur*, n° 7 - 1^{er} degré, avril 1970, p. 13.

avoir la capacité à se rendre disponible, et trouver une façon d'intervenir dans la démarche d'apprentissage de l'élève qui guide ce dernier vers l'autonomie²³⁵. Le changement est tout aussi radical pour l'élève, qui découvre « un rapport vrai avec son maître, qui devient un être d'attention plus que de commandement ; une responsabilité vécue au milieu et avec d'autres qui la partagent ». Cette révolution culturelle permet enfin à l'adulte d'être naturel avec l'enfant, de supprimer les remparts et les boucliers qui le rende si lointain, si altier et inaccessible²³⁶. Inutile d'en rajouter, le message est suffisamment clair. Les explications de ce changement ne le sont pas moins.

Partant d'une critique de la relation traditionnelle maître-élève, fondée sur l'autorité et le savoir, et des apports de la psychologie qui ont mis en évidence une « influence du climat relationnel sur le rendement du travail en général »²³⁷, Cécile Delannoy explique que les pédagogues ont déterminé deux niveaux d'action : le professeur modifie son attitude ; il agit également sur l'organisation et la structure de la classe. Instruction et éducation vont alors de pair. Côté instruction, la transmission dogmatique des connaissances est terminée car de nouvelles sources de savoir sont apparues en dehors de l'école, le maître n'est plus le seul à savoir, et la formation des individus est désormais permanente ; on n'apprend plus pour la vie entière. Conséquence de cet état de fait : c'est « toute la relation enseignant-enseigné-savoir qu'il faut repenser, redéfinir, reconstruire, avec les élèves ». Quant au plan éducatif, une question résume à elle seule l'impasse du système traditionnel : « Est-il concevable de former à la démocratie par le conditionnement à un exercice unilatéral de l'autorité ? ».

Cet appel au changement de fonction de l'enseignant se retrouve intégralement, et parfois mot pour mot, chez les promoteurs des nouvelles technologies éducatives. Dès le premier numéro de *Media*, en février 1969, Robert Lefranc, dans un article d'une modernité étonnante, explique la révolution pédagogique engendrée par la machine, ou « l'enseigné devient réellement le centre de l'action ». Le maître n'est plus seulement le maître, il assure la « médiation » avec la machine, mais doit aussi guider l'élève dans le savoir sauvage produit par les médias hors de l'école. Il peut même devenir producteur de moyens audiovisuels, pourquoi pas avec l'aide de ses élèves. L'auteur y voit une évolution irréversible « vers des formes industrialisées d'éducation », mais également la fin de « l'âge d'or de l'éducateur amateur », désormais obligé de se recycler régulièrement²³⁸.

Dans cette nouvelle optique, « le maître est moins un dispensateur qu'un organisateur du savoir », son objectif est « d'apprendre l'élève à apprendre, de le guider dans sa quête de connaissances, et moins d'inculquer ces connaissances »²³⁹.

Les situations concrètes engendrées par l'utilisation de la télévision en classe conduisent à des réflexions identiques sur le nouveau positionnement du maître. « La part du professeur est extrêmement variable. Elle est, je l'ai dit, en fonction de la matière abordée. Peut être le maître doit-il être surtout un animateur. S'il est capable de faire parler les élèves et d'amener à la surface toutes les connaissances des enfants, toutes les informations qu'ils peuvent avoir antérieurement reçues, cela me semble déjà considérable ». La notion d'égalité maître-élève devant la télévision est même avancée. « Evidemment, il y faut une certaine

²³⁵ *L'Éducateur*, n° 9, février 1978, pp. 10-21.

²³⁶ *L'Éducateur*, n° 2 - 1^{er} degré, novembre 1969, p. 19.

²³⁷ *Cahiers pédagogiques*, n° 81, mars 1969, p. 79.

²³⁸ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 1, février 1969, p. 6.

²³⁹ *Ibid*, p. 7.

humilité à laquelle peut être nos traditions pédagogiques ne nous ont pas préparés ! »²⁴⁰. La machine est finalement le signe matériel « que la relation au savoir n'est plus la même, que l'enseignant n'est plus, aujourd'hui, ni source absolue ni référence absolue quant aux connaissances et à la formation »²⁴¹.

La vague informatique soulève des réflexions du même acabit. Dans le compte-rendu du livre de Jean-E. Charon intitulé *L'âge de l'ordinateur*²⁴², la revue *Media* note que le professeur est appelé à devenir « un simple consultant : il ne dirigera pas précisément la discussion entre les élèves, mais il fera ses propres observations sur le fond et la forme des débats, répondra aux questions formulées par les élèves, orientera la recherche... »²⁴³. Au début des années 80, certains vont même à ne plus voir en lui qu'une « ressource parmi d'autres »²⁴⁴,

Le champ sémantique commun des mouvements d'Education nouvelle et de développement des NTE sur la nouvelle place occupée par le maître met en valeur, dans ce domaine également, leur approche pédagogique similaire.

- Un enseignant plus libre ou moins utile ?

Ce nouveau positionnement de l'enseignant, où il délègue notamment une partie de ses fonctions aux nouvelles technologies, lui libère un temps précieux. Pour les *Cahiers pédagogiques*, le principal apport des machines est de « libérer d'autant le maître pour des tâches plus fines qu'il a peut être négligées jusqu'ici faute de temps ». Il peut désormais se consacrer au travail en demi classe pendant la visualisation, améliorer le contact humain avec certains élèves, ou encore organiser des corrections individualisées. Au final, cela contribue à mettre en place un enseignement de masse vraiment démocratique²⁴⁵. P. Chilotti dans *Media* abonde dans la même direction. L'arrivée de machines « laisse espérer que l'enseignant sera un jour libéré de bien des tâches répétitives et rendu disponible pour assumer pleinement la part la plus noble de sa tâche »²⁴⁶, celle-ci étant notamment le suivi individualisé des élèves.

Cet argument est utilisé par la *Revue Française de Pédagogie*, qui constate que la fonction de l'enseignant « a, certes, changé de sens, mais elle s'est anoblie. Il doit guider, orienter, discuter, contrôler le maniement des connaissances : il n'a plus à mécaniser ou à rabâcher. Il tient enfin, ce qu'il cherchait depuis longtemps, un moyen de rendre l'enseignement collectif sans oublier l'individu : il reçoit la possibilité d'initier la classe au travail de groupe, sans recourir à quelque artifice ». Le maître est ainsi débarrassé des corvées et libre pour l'accouchement des esprits. Son rôle a donc bel et bien changé, mais il n'est pas diminué²⁴⁷. La machine laisse donc du temps à l'enseignant pour s'investir dans le suivi individuel et le travail en groupe, formes d'apprentissage particulièrement prisées par l'Education nouvelle.

²⁴⁰ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 7, novembre 1969, p. 29.

²⁴¹ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 96-97, octobre-novembre 1977, p. 23.

²⁴² Hachette, Paris, 1971.

²⁴³ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 29, mars 1972, pp. 46-47.

²⁴⁴ *Revue Française de Pédagogie*, n° 63, avril-mai-juin 1983, p. 12.

²⁴⁵ *Cahiers pédagogiques*, n° 80, février 1969.

²⁴⁶ MEDIA. *Techniques et moyens d'enseignement*, n° 4, mai 1969, p. 29.

²⁴⁷ *Revue Française de Pédagogie*, n° 10, janvier-février-mars 1970, p. 19.

Les NTE ont d'autre part le mérite, selon L. Porcher, de contraindre « l'enseignant à s'interroger sur son enseignement »²⁴⁸. Et une des questions récurrente, à l'époque, concerne la disparition du maître. Une école sans maître est-elle possible ? A l'époque, une société sans école est en tout cas explicitement envisagée, au moins par Yvan Illich, en partie grâce à l'apport des nouvelles technologies. Cette inquiétude s'exprime par exemple face à la multiplication des productions de la télévision scolaire, comme le prouve ce témoignage d'un instituteur. « Quel est le but de la TVS ? Est-ce de remplacer le maître ? Ce n'est certainement pas l'intention des producteurs, et pourtant il arrive trop souvent que tout se passe comme si c'était cela »²⁴⁹.

Cette fragilisation de la position de l'enseignant vient aussi du fait qu'il est désormais possible, pour les élèves, « d'observer des différences, de faire des comparaisons, de porter des jugements ou même des critiques, d'entrer en concurrence, enfin, avec le maître quant à l'interprétation »²⁵⁰.

Plus libre donc grâce aux machines, mais également fragilisé par elles, l'enseignant doit accepter de perdre certaines de ses prérogatives. Il « doit s'effacer de la classe. D'enseignant, il doit devenir animateur. Il détenait le pouvoir et l'autorité, il devient l'un de ceux qui cohabitent dans la classe »²⁵¹. Dès lors, « l'aptitude à la communication, la disponibilité au changement, l'ouverture à l'autre deviennent plus que jamais la condition fondamentale de l'enseignement »²⁵². Cette évolution n'est finalement pas autre chose qu'une volonté de rationaliser les pratiques pédagogiques.

- Une rationalisation de la fonction enseignante

Education nouvelle et promoteurs des NTE se situent donc dans une perspective de rationalisation de la fonction enseignante. Le rôle du maître doit être mieux pensé et plus efficace ; il doit aussi correspondre aux évolutions pédagogiques et technologiques.

Cette rationalisation, du côté des nouvelles technologies, est sous-tendue par l'introduction des machines dans le monde éducatif. Elles libèrent certes du temps à l'enseignant, ce qui lui permet de faire autre chose, mais elles se substituent également à lui, avec comme avantage principal qu'il « ne se crée pas de relation affective entre un appareil et un étudiant »²⁵³. Le professeur est ainsi délivré « des tâches routinières et facilement mécanisables de délivrance des connaissances et de contrôle des acquisitions », et peut se concentrer sur l'observation et l'organisation²⁵⁴. La rationalisation pédagogique est donc ici obtenue grâce aux technologies nouvelles et à leurs capacités.

Du côté de l'Education nouvelle, la rationalisation est davantage fondée sur une meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant. Les termes choisis laissent aussi entrevoir un rapprochement affectif de l'enseignant et de l'élève. Ainsi cette expression de

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ *Cahiers pédagogiques*, n° 80, février 1969, p. 35.

²⁵⁰ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 96-97, octobre-novembre 1977, p. 24.

²⁵¹ *Cahiers pédagogiques*, n° 116, septembre 1973, p. 4.

²⁵² *Cahiers pédagogiques*, n° 90, avril 1970, p. 62.

²⁵³ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 46, mai 1973, p. 6.

²⁵⁴ *Ibid*, p. 7.

Freinet : « Vous n'êtes plus le maître ; vous devenez le camarade et l'ami »²⁵⁵. Force est cependant de reconnaître que certains articles issus des revues consacrées aux technologies nouvelles utilisent aussi des termes affectifs : *Media*, en novembre 1974, évoque le professeur qui devient « le conseiller, le guide, parfois le complice »²⁵⁶, et parle quelques années plus tard, de contacts plus détendus et plus humains²⁵⁷.

Toute opposition entre une rationalisation technologique, avec les NTE, et une autre, psychologique, avec l'Education nouvelle, serait donc factice. Si certains arguments développés ne le sont effectivement pas sur le même champ, c'est davantage sur leur complémentarité qu'il faut insister. Ces deux mouvements oeuvrent parallèlement à rationaliser l'acte pédagogique, en s'appuyant sur les découvertes les plus récentes, issues du constructivisme, et en essayant de les appliquer dans le cadre de l'utilisation des nouvelles technologies en éducation. Le résultat, visible ici en terme de conception de la part du maître, semble en tout cas particulièrement cohérent, proche pédagogiquement, et souvent complémentaire. Ce sont bien les apports cumulés de l'Education nouvelle, du constructivisme et des nouvelles technologies éducatives qui posent différemment, à l'époque, la relation maître-élève²⁵⁸.

4. Beaucoup de résistances

Les proximités pédagogiques entre Education nouvelle et nouvelles technologies éducatives sont donc nombreuses. Dans un domaine quelque peu différent, on peut en relever une supplémentaire : les difficultés qu'ont connu - et parfois connaissent encore - ces deux mouvements à se développer dans le monde éducatif. Que ce soit l'Education nouvelle ou les nouvelles technologies éducatives, leur intégration, lorsqu'elle s'est faite, n'a été en rien un cheminement simple et naturel, précisément durant la période qui va du milieu des années 60 au milieu des années 80. Si les NTE, notamment avec le plan Informatique pour tous en 1985, semblent avoir gagné la partie, on ne peut pas en dire autant de l'Education nouvelle qui, exception faite de l'école maternelle et primaire, a peu d'audience dans le monde éducatif.

P. Ferran et L. Porcher, en 1973, constatent ces résistances mais sont néanmoins optimistes. « L'école a manifesté une réticence sérieuse à l'emploi de ces moyens [les NTE], comme à l'emploi des méthodes actives (plus grande même, dans le premier cas que dans le second) »²⁵⁹. Quelles explications, éventuellement communes, peuvent-elles être avancées pour éclaircir les difficultés d'intégration de l'Education nouvelle et des nouvelles technologies éducatives dans les pratiques scolaires ?

²⁵⁵ Célestin FREINET, *Bandes enseignantes et programmation*, op. cit., p. 171.

²⁵⁶ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 63, novembre 1974, p. 21.

²⁵⁷ *MEDIA. Techniques et moyens d'enseignement*, n° 96-97, octobre-novembre 1977, p. 28.

²⁵⁸ Le contexte social a peut être également son importance. Je songe particulièrement aux événements de mai 1968, présentés par Michel Onfray comme une révolution métaphysique et un retour de la déchristianisation, qui « avalise l'abandon de toute autorité de droit divin : fin du patron, du professeur, du maître, du contremaître, mais aussi du père, de l'époux, du chef de famille héritant son pouvoir, du ciel où la puissance se concentre dans les mains d'un seul », Michel ONFRAY, « Les métamorphoses de la famille occidentale », *Libération*, 5 août 2004. Si l'autorité se trouve remise en cause, socialement, par les événements de 68, scolairement par la rénovation pédagogique qui appartient, peu ou prou, au même contexte, elle l'est également technologiquement par le développement d'outils qui déplace le maître, le faisant, pour le moins, descendre de son estrade. Cette simultanéité ne peut-elle être entendue comme un élément explicatif des difficultés d'application et de diffusion de pratiques pédagogiques renouvelées, qui plus est à base de nouvelles technologies ? Cette révolution scolaire est alors la transposition dans les murs de l'école de celle qui s'est déroulée dans la rue.

²⁵⁹ P. FERRAN et Louis PORCHER, *L'aménagement de l'espace scolaire*, op. cit., p. 29.

Les résistances sont certes multiples, de l'institution à l'enseignant, en passant par les valeurs culturelles et les contraintes matérielles. Pourtant celles provenant des professeurs sont les plus régulièrement avancées.

- La faute des profs

Louis Porcher, dans un article de la Revue Française de Pédagogie, n'y va pas de main morte. A propos de l'acceptation de l'audiovisuel, il affirme que « le milieu enseignant, sur ce point, fut le plus rétrograde et manifesta sa réticence à l'égard de la radio et du cinéma bien plus longtemps que les autres couches de la population »²⁶⁰. Volontiers cynique, il voit en l'enseignant « l'homme solitaire », qui méprise la civilisation technicienne et la matérialité. La mécanisation l'atteint dans son éthique même, puisque la machine incarne à ses yeux la déshumanisation, l'aliénation et la paresse²⁶¹. La vraie culture demeure pour les enseignants le langage, et ce privilège « est socio-politique mais n'est en rien lié par essence à l'acte pédagogique ». La pression socio-culturelle de la bourgeoisie serait donc responsable de l'immobilisme scolaire²⁶².

Quoi qu'il en soit, on peut effectivement entendre que si les enseignants sont formés à la méthode traditionnelle d'enseignement, « faite d'autorités diverses », cela produit une forte résistance aux changements pédagogiques²⁶³. Le conformisme et la frilosité des maîtres est alors accentué par le fait que désormais, par le biais de l'école parallèle, les enfants en apprennent bien plus de choses hors de l'école qu'à l'école. Les professeurs, en situation de perdre leur statut d'autrefois, constituent ainsi une force de résistance déterminante et avec un pouvoir de nuisance énorme.

La remise en question généralisée de l'école, « depuis l'architecture scolaire jusqu'au comportement du maître »²⁶⁴, dont l'Education nouvelle et le développement des nouvelles technologies éducatives sont les principaux vecteurs, a pour principal effet de modifier le pouvoir de l'enseignant. Les résistances de ce corps, dont c'est finalement l'aura et le rang social qui est remis en cause, sont d'autant plus profondes qu'il est conforté, dans son traditionalisme, par une représentation sociale pluri séculaire. On peut d'ailleurs se demander si les récurrentes références à l'école de Jules Ferry, de Jean-Pierre Chevènement en 1984 à nos jours, ne sont pas les ultimes soubresauts de cette idéalisation de la fonction de l'enseignant, pourtant définitivement révolue. L'institution scolaire serait-elle schizophrène au point de résister elle-même aux innovations qu'elle tente de mettre en place ?

- L'institution trop passive

Les enseignants ne sont pas les seuls à subir les foudres de L. Porcher. « Les instances officielles n'ont pas su, ou voulu, voir que tel type d'enseignant, excellent à un moment donné, devient nécessairement inadapté parce que, simplement, les conditions ont changé. (...) Toute innovation en pédagogie est mort-née ; elle est sentie comme une atteinte portée à l'archétype de l'enseignant. Les pouvoirs, immobilistes par essence, prétendent, pour refuser

²⁶⁰ *Revue Française de Pédagogie*, n° 10, janvier-février-mars 1970, p. 16.

²⁶¹ *Ibid*, p. 17.

²⁶² *Ibid*. Dans ses explications, L. Porcher renvoie notamment à P. Bourdieu et J-C. Passeron.

²⁶³ *Ibid*, p. 20.

²⁶⁴ *Ibid*, p. 21.

d'avancer, qu'on est déjà au sommet. Et, ruse suprême du système, les enseignants, victimes de ce conservatisme, en viennent à s'identifier à lui pour le défendre »²⁶⁵.

Car au-delà des efforts réels d'équipement et, à degré moindre, de formation, entrepris dès la décennie 1970 et amplifiés par la suite, l'utilisation des nouvelles technologies dans une classe traditionnelle a une efficacité très faible²⁶⁶. Equiper des établissements avec des NTE n'implique pas nécessairement une bonne utilisation de ces outils. « A cet égard on se trouve sans doute dans une sorte de cercle vicieux : pour que l'utilisation de la nouvelle technologie porte vraiment ses fruits (et suscite donc une émulation et une extension généralisée), il faut une autre organisation de l'enseignement qui repose actuellement sur la formule suivante : un enseignant devant une classe, les élèves recevant l'enseignement simultanément. Mais on attend aussi précisément de cette introduction des NTIC qu'elles imposent d'elles-mêmes cette révolution de l'organisation de l'enseignement... »²⁶⁷.

La passivité de l'institution scolaire dans ce domaine, clairement pointée du doigt par C. Lelièvre, constitue ainsi une résistance supplémentaire à l'intégration des pratiques pédagogiques issues de l'Education nouvelle, comme à celles, proches et complémentaires, induites par l'utilisation des technologies nouvelles.

Ces interactions incessantes entre Education nouvelle et nouvelles technologies éducatives, présentes au plan pédagogique, dans la conception de l'espace scolaire et de la place du maître, mais aussi dans les résistances qu'ils subissent, valident l'hypothèse de départ de ce travail. Il y a effectivement d'importantes proximités entre ces deux mouvements, proximités que leur contemporanéité explique en partie. L'influence constructiviste est ainsi sensible chez l'un et l'autre. Mais l'approche pédagogique, précocement technologique, proposée par l'Education nouvelle apparaît comme un fil conducteur dans ce domaine. Elle est d'ailleurs clairement reconnue dans les travaux des grands auteurs constructivistes, Jean Piaget en tête.

Conclusion et perspectives

Menée à son terme, cette étude confirme les hypothèses posées en introduction. Effectivement, Education nouvelle et promoteurs des nouvelles technologies éducatives s'observent, se connaissent mutuellement, et adhèrent globalement l'un à l'autre, avec certaines réserves cependant des NTE vers le mouvement d'Education nouvelle. Mais il ressort surtout de cette analyse que d'importantes proximités pédagogiques existent entre eux. Les grands principes de l'Education nouvelle, notamment les méthodes actives, sont incluses en théorie et en pratique dans l'approche pédagogique proposée par les nouvelles technologies à l'école. Les exemples particulièrement caractéristiques de l'espace scolaire et de la place du maître ont largement confirmé ces proximités ; ils ont également mis en valeur les résistances communes auxquels sont confrontés ces deux mouvements progressistes.

La pédagogie originellement instrumentale de l'Education nouvelle, le développement, la diffusion, voire même une certaine reconnaissance simultanées de ce mouvement pédagogique et des nouvelles technologies éducatives, sans oublier l'influence vraisemblablement déterminante du

²⁶⁵ Ibid.

²⁶⁶ G. POUZARD, *Le Monde*, 8 décembre 1999, cité par Claude LELIÈVRE, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Paris, ESF éditeur, 2002, p. 92.

²⁶⁷ Claude LELIÈVRE, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, ibid, p. 92.

constructivisme sur leurs pratiques pédagogiques, sont les principaux éléments qui contribuent à expliquer une proximité pédagogique rarement mise en valeur jusqu'ici. Il s'agit sans doute là du principal apport de ce travail.

- Conclusion

Ces résultats rappelés, force est de constater l'actualité de ces questions. Près de 20 ans après la fin de la période étudiée, les principales problématiques soulevées le sont encore de nos jours. Si les méthodes actives sont davantage utilisées à l'école primaire, elles ont toujours autant de mal à être acceptées et donc à s'implanter au collège, sans parler du lycée... La formation continue des enseignants est pour le moins mise à mal actuellement. L'espace scolaire, qui est désormais du ressort des collectivités locales et territoriales, semble certes être matériellement davantage pris en compte. Par contre, l'indispensable liaison avec le projet pédagogique demeure l'exception. L'organisation en 2002, d'un colloque sur le thème Architecture et pédagogie, démontre une certaine prise de conscience²⁶⁸. Mais le questionnement ne semble pas foncièrement différent de celui qui existait déjà à la fin des années 1960.

La place du maître enfin, problème absolument central toujours pas réglé, ne fait même plus vraiment débat, ce qui démontre l'incapacité structurelle du système scolaire à se réformer. Pourtant, l'équipement de plus en plus conséquent des établissements en nouvelles technologies pose avec plus d'acuité le rôle de l'enseignant. « La décentration des maîtres », dont Piaget disait qu'elle est parfois plus difficile à obtenir que celle des élèves²⁶⁹, reste complètement d'actualité.

Jean-Loup Bourrissoux et Patrice Pelpel, dans un ouvrage sur l'enseignement de l'audiovisuel paru en 1992, n'hésitent pas à reprendre un constat effectué en 1965 : « L'enseignant est encore aujourd'hui essentiellement un homme du discours, quelqu'un qui parle devant un public, un bâton de craie à la main... »²⁷⁰. En 1994, Henri Dieuzeide lui-même insiste sur la place de l'enseignant dans le cadre de l'utilisation des NTIC : Il faut accompagner l'élève, le maître « anime l'utilisation », « assure un rôle de guide, de conseiller, de médiateur des media », il est « conducteur des travaux », « se pose en personne ressource », se rend « disponible à tout instant pour accompagner l'élève dans son parcours »²⁷¹. Rien n'y fait.

Pour tenter d'expliquer cet immobilisme, Bourrissoux et Pelpel évoquent le complexe de Cyrano, « parce que ce n'est plus eux qu'on regarde ni qu'on écoute, l'attention des élèves se portant sur les images qu'ils ont choisies, alors qu'eux-mêmes demeurent dans l'ombre »²⁷². Pour eux, l'enseignant est trop attaché au face à face, « il oublie qu'il n'est qu'une médiation – essentielle, certes – entre les élèves et la culture. Il doit, là encore, avoir

²⁶⁸ *Architecture et pédagogie*, Actes du colloque du jeudi 31 janvier 2002 en Sorbonne, Paris, Direction de la programmation et du développement – ministère de l'Éducation nationale, 2002.

²⁶⁹ Jean PIAGET, *Où va l'éducation*, op. cit., p. 33.

²⁷⁰ Jean-Loup BOURRISSOUX – Patrice PELPEL, *Enseigner avec l'audiovisuel*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1992, p. 53. Ils reprennent le constat de M. Tardy, *Le professeur et les images*, Paris, PUF, 2ème éd. 1973).

²⁷¹ Henri DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, op. cit., p. 171.

²⁷² Jean-Loup BOURRISSOUX – Patrice PELPEL, *Enseigner avec l'audiovisuel*, op. cit., p. 56. Ils font référence à ce passage d'Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*, acte 5, scène VI : « Pendant que je restais en bas, dans l'ombre noire, D'autres montaient cueillir le baiser de la gloire ».

l'humilité d'accepter cette décentration, qui lui permet, tout en conservant la maîtrise, de diversifier les situations d'apprentissage, et d'introduire d'autres médiations que celle de sa seule personne entre les élèves et le savoir »²⁷³. H. Dieuzeide est lui persuadé que les enseignants continuent, comme toujours, de transmettre l'héritage commun. Ils négligent donc l'essentiel : la préparation de l'avenir²⁷⁴.

Ces questions récurrentes dans le monde éducatif depuis près de 40 ans ne sont-elles pas le signe que l'immense processus de démocratisation de notre école est avant tout un problème de mentalité, et que dans ce domaine-là, 40 ans, c'est vraiment très court...

- Perspectives

La première perspective est d'ordre chronologique. La présente étude, étalée sur une petite vingtaine d'années, se doit certes d'être approfondie, mais également prolongée. Qu'en est-il des proximités entre Education nouvelle et nouvelles technologies du milieu des années 1980 au début du XXIème siècle ? De là découle une deuxième perspective. Les différents plans d'équipement, que ce soit en audiovisuel ou en informatique, se sont multipliés, et la situation actuelle, bien qu'inégale selon les lieux et les établissements, permet des utilisations importantes et pour tous les élèves. D'autres part, la création des IUFM a insufflé des éléments d'Education nouvelle, et les apports d'un siècle de réflexion pédagogique ne s'arrêtent pas là, comme le prouve la mise en place des Itinéraires De Découverte (IDD) au collège et des Travaux Personnalisés Encadrés (TPE) au lycée. Les enseignants étant de plus en plus nombreux à affirmer utiliser ces outils en classe, qu'en est-il donc concrètement et en pratique de l'utilisation pédagogique des NTIC ? Ceux qui les utilisent s'inspirent-ils des méthodes de l'Education nouvelle ? Ou l'empirisme - on pourrait dire le tâtonnement expérimental - demeure-t-il roi ?

Une troisième perspective, naturelle dans le cadre d'une étude mettant en jeu des réseaux institutionnels et militants, concerne les acteurs de cette brève d'histoire des idées pédagogiques. Bien des noms ont été évoqués, certaines relations envisagées, mais il manque assurément la mémoire vive des acteurs de l'Education nouvelle et du développement des nouvelles technologies. Débutée dans les années 1960, les développements parallèles et parfois convergents de ce mouvement pédagogique et des NTE ont été le quotidien de personnes dont certaines sont encore vivantes. Leur témoignage s'avère d'une grande utilité, tant pour préciser les faits et leur déroulement, que pour apprécier le travail de la mémoire, oubli compris.

Une autre direction de recherche pourrait s'atteler à reconstituer l'histoire des établissements expérimentaux, particulièrement à la mode durant les années 60 et 70. Comment ont fonctionné et que sont devenus ceux conçus autour d'une nouvelle technologie, comme à Marly-le-Roi ? Un bilan pédagogique de ces expérimentations existe-t-il ? Les méthodes de l'Education nouvelle ont-elles été ouvertement expérimentées dans certains établissements à l'époque ? Avec quels résultats ?

Ces quelques perspectives, ouvertes par ce travail, se situent toutes plus ou moins dans le cadre d'une histoire des idées pédagogiques et de leurs applications actuelles.

La soutenance de ce mémoire m'ouvrira, je n'en doute pas, d'autres perspectives de travail...

²⁷³ *Ibid*, p. 57.

²⁷⁴ Henri DIEUZEIDE, Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement, op. cit., p. 222.