

Les pédagogies alternatives au xx^e siècle

Laurent GUTIERREZ

RÉSUMÉ

L'histoire des pédagogies alternatives en Europe au xx^e siècle peut être appréhendée au regard de leur succès d'audience. La manière avec laquelle l'institution scolaire les accueille et leur laisse ainsi une place n'est pas sans lien avec l'oubli dans lequel certaines d'entre elles sont tombées au fil du temps. En définitive, leur permanence dépend de l'importance que les gouvernements accordent, en fonction des époques, aux valeurs d'épanouissement individuel et d'autonomie des élèves. De nos jours, l'utilisation des réseaux sociaux comme lieux de partage d'expériences et d'échanges professionnels constitue une évolution notable, signe que ces alternatives se pensent désormais en dehors des circuits officiels de la rénovation pédagogique.



Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb et Adolphe Ferrière lors de la New Education Fellowship Conference, 1921.



Utilisation de l'imprimerie Freinet à l'école nouvelle d'Antony. Photo : PE Weck 2005.



Apprentissage du calcul dans une école nouvelle de Boulogne en 1952 à partir du matériel Montessori. Archives privées.

Les pédagogies alternatives correspondent à un mouvement d'ensemble de revendications qui s'inscrit en opposition aux pédagogies traditionnelles. Fondées sur des principes éducatifs (liberté, épanouissement, autonomie) qui prônent l'adhésion des enfants aux apprentissages proposés, ces pédagogies alternatives combattent l'immobilisme, le silence et les enseignements imposés. Difficilement saisissables du fait de leur hétérogénéité, ces pédagogies, communément regroupées sous l'appellation d'« éducation nouvelle », sont souvent très éloignées les unes des autres quand elles ne s'opposent pas. La diffusion des travaux d'une première génération de pédagogues (Decroly en Belgique, Montessori en Italie, Neill en Angleterre, Freinet et Cousinet en France) assure à ces pédagogies alternatives une audience européenne voire internationale dès le début du xx^e siècle. Contemporaines de l'avènement de la science de l'éducation à l'université, elles s'inscrivent dans un mouvement d'ensemble qui vise à fonder les pratiques enseignantes sur une meilleure connaissance de l'enfant.

Effervescence autour de la naissance de la pédagogie scientifique (début XX^e siècle)

Au début du xx^e siècle, ces pédagogies alternatives évoluent ainsi en Europe au milieu de congrès (congrès de psychologie pédagogique de Saint-Petersbourg en 1904, congrès international d'éducation familiale de Liège en 1905, congrès de pédologie de Berlin en 1906, congrès d'éducation morale de Londres en 1908) et de sociétés savantes dédiés à l'étude de l'enfance (Société libre pour l'étude scientifique de l'enfant (France, 1899), Verein für Kinderpsychologie (Allemagne, 1899), Algemeen paedologisch Gezelschap (Belgique, 1902), Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung (Hongrie, 1903), British Child Study Association (Angleterre, 1904), Société belge de pédotechnie (Belgique, 1906), Die Oesterreichische Gesellschaft für Kinderforschung (Autriche, 1906), Société pour la psychologie de l'enfant (Serbie, 1906), Société pédologique genevoise (Suisse, 1906), Société pour l'étude de l'enfant (Pologne, 1907), Associazione nazionale per gli studi pedagogici (1907)).

Cette effervescence scientifique autour des questions de pédagogie explique l'augmentation du nombre d'ouvrages qui leur sont consacrés (ceux des Français Bernard Pérez et Alfred Binet, des Anglais Wilhem Preyer et Susan Sutherland Issaks, des Néerlandais Carl Georg Lange et Gerard Heymans, de la Suédoise Ellen Key, notamment, connaissent un fort retentissement dans les milieux intellectuels de toute l'Europe) mais aussi et surtout l'apparition de plusieurs revues spécialisées telles que *Paedologisch Jaarboek* (Belgique, 1900), *Bolletino dell' Istituto di Pedagogia sperimentale* (Italie, 1904), *The Paidologist* (Angleterre, 1904), *Experimentelle Paedagogik* (Allemagne, 1905), *Zeitschrift für Kinderforschung* (Autriche, 1906), *L'éducateur moderne* (France, 1906) et *Paedagogica Monographien* (Allemagne, 1907).

Un autre indice significatif des progrès de ce mouvement en faveur de l'étude de l'enfant est le développement exponentiel de cours et de conférences qui s'organisent un peu partout en Europe à l'image du séminaire de psychologie pédagogique et de psychologie de l'enfant de l'université d'Uppsala (1900), des cours de vacances de pédagogie expérimentale de l'université de Milan (1904), des cours d'initiation de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant de l'université de Rome (1907), du séminaire de psychologie pédagogique de l'université de Genève (1907) et des conférences publiques de pédotechnie de l'université de Bruxelles (1907).

Mais cette quête en faveur d'une pédagogie fondée sur la science connaît des destins singuliers selon les soutiens d'ampleur inégale qu'elle obtient dans chaque pays d'Europe. La Belgique avec ses nombreux laboratoires de pédagogie (Bruxelles, Anvers) et de psychologie expérimentale (Louvain-la-Neuve) au sein des facultés de pédagogie, ou la Suisse avec son célèbre Institut des sciences de l'éducation à Genève, occupent rapidement une place prépondérante sur le plan universitaire. L'Allemagne, la France, l'Italie, l'Espagne et le Portugal obtiennent de grands succès avec toutefois peu de moyens institutionnels. Quant au Royaume-Uni, davantage tourné vers l'éducation progressiste qui connaît un essor notable aux États-Unis depuis la fin des années 1870, il occupe une place à part dans cette typologie d'institutions consacrées à la pédagogie en développant au sein de ses universités un grand nombre de travaux sur le principe de continuité de l'expérience et la théorie deweyenne des stades de développement de l'enfant. Dans le prolongement des premiers tests psychologiques, l'objectif recherché est de mieux identifier les capacités des élèves à s'orienter vers des formations manuelles, industrielles et professionnelles.

Les pédagogies alternatives se diffusent ainsi en Europe avec des succès d'audience variables. On observe, en effet, avant la Première Guerre mondiale, des différences notables en termes de diffusion et de réception de ces méthodes ou techniques pédagogiques. La pédagogie Montessori s'exporte dans toute l'Europe grâce à la presse qui relate les visites de journalistes émerveillés par ce qu'ils observent dans ces « maisons d'enfants ». La première d'entre elles, la *Casa dei Bambini*, fondée dans un quartier populaire de Rome en 1907 par Maria Montessori (1870-1952), devient vite célèbre. La pédagogue et femme médecin italienne y élabore un matériel pédagogique destiné à favoriser les apprentissages sensoriels à l'instar des travaux entrepris en France, avant elle, par son mentor, D.-M. Bourneville (1840-1909) à destination des enfants anormaux. C'est également pour ce public que le médecin belge Ovide Decroly (1871-1932) entreprend, à la même époque, des expériences sur les aptitudes des enfants et la manière de les employer pour une orientation et une insertion professionnelle. Il montre notamment l'importance d'une prise en compte simultanée de l'enfant et de son milieu, de ses centres d'intérêt et de la fonction de globalisation chez l'enfant dans ses apprentissages.

L'introduction de ces pédagogies dans les programmes scolaires nationaux connaît toutefois des succès mitigés. Un certain conservatisme subsiste autour de la méthode traditionnelle d'enseignement dont il est rappelé par ses défenseurs, comme c'est le cas en France, qu'elle a fait ses preuves.

C'est aussi la période durant laquelle plusieurs écoles dites « nouvelles » sont créées en Europe. Issus d'initiatives privées, ces établissements appliquent des pédagogies alternatives fondées sur les besoins des enfants qu'ils accueillent. Parmi ces institutions éducatives d'un type nouveau, on peut identifier les écoles sous-bois, les écoles de plein air et les écoles nouvelles à la campagne. Cette dernière catégorie fait l'objet de plusieurs recensements au sein du Bureau international des écoles nouvelles qui en recense une douzaine, tout au plus, en France avant la Première Guerre mondiale. Le Genevois Adolphe Ferrière, fondateur et directeur de cet organisme, en établit, dès 1912, les principales caractéristiques au sein d'un programme en trente points. Vie intellectuelle, vie physique, éducation sociale, éducation artistique et morale, ces écoles nouvelles à la campagne concourent toutes, sous des formes toutefois diverses, à une éducation intégrale que les établissements publics ne proposent pas. Cette entreprise d'identification pédagogique, actualisée dans les années 1920, est symptomatique par ailleurs des tentatives menées par des enseignants dans plusieurs pays d'Europe (Angleterre, Allemagne, Suisse, France, Belgique, Hollande, Suède) pour proposer des alternatives au modèle scolaire dominant dans leur pays.

Entre internationalisme, pacifisme et institutionnalisation

Après la Première Guerre mondiale, les pédagogies alternatives connaissent un double mouvement. Le premier s'inscrit dans l'élan internationaliste et pacifiste qui réunit de nombreuses personnalités de la scène éducative européenne lors de congrès internationaux d'éducation. Les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle en sont de bons exemples, tels ceux de Calais (France) en 1921, Montreux (Suisse) en 1923, Heidelberg (Allemagne) en 1925, Locarno (Suisse) en 1927, Elseneur (Danemark) en 1929, Nice (France) en 1932, Cheltenham (Angleterre) en 1936, tout comme ceux de la Ligue pour l'éducation morale, tenus à Genève (Suisse) en 1922, Rome (Italie) en 1926, Paris (France) en 1930, Cracovie (Pologne) en 1934. Lors de ces rendez-vous majeurs qui permettent à l'Europe de devenir le centre névralgique de la pensée éducative et pédagogique d'après-guerre, nombreux sont les spécialistes de l'enfance qui s'y croisent à l'instar des Suisses Édouard Claparède et Jean Piaget, des Polonaises Helena Radlinska et Marie Kaczynska, des Autrichiens Frank Walser et Dimetre Katzaroff, des Italiens Maria Boschetti-Alberti, des Anglais Béatrice Ensor, Edward Frances O'Neill, William Boyd, des Allemands Elisabeth Rotten, Carl Yung, des Espagnols Lorenzo Luzuriaga et Rodolfo Llopis, des Français Roger Cousinet et Henri Wallon mais aussi du Belge Ovide Decroly et du Tchèque Frantisek Bakule. Ces manifestations cosmopolites qui rencontrent une audience grandissante au cours des années 1920 doivent toutefois se rendre à l'évidence quelques années plus tard devant la montée du fascisme et de l'antisémitisme en Europe : l'éducation seule ne peut inaugurer une « ère nouvelle » pour l'humanité et lutter ainsi efficacement contre la guerre.

Le second mouvement est d'ordre institutionnel avec la création de plusieurs associations et écoles au plan national dont le but est de proposer une éducation et une pédagogie qui respectent les besoins des enfants en partant de leurs intérêts. Plaçant l'expérience au centre de leur pédagogie, ces écoles prônent l'activité libre et la coopération. À travers toute l'Europe, on assiste alors à un développement important d'initiatives de ce genre. En Allemagne, les écoles du travail mises en place par Georg Kerschensteiner (1854-1932) dans la ville de Munich sont considérées comme l'une de ces émanations. En France, l'imprimerie à l'école de Célestin Freinet et les coopératives scolaires initiées par Barthélémy Profit, utilisées par des centaines d'élèves dans l'enseignement primaire public, sont des archétypes de ces pédagogies alternatives. Le succès le plus notable revient à la pédagogie Montessori dont l'essor des écoles dans toute l'Europe est considérable. En France, on en dénombre une quarantaine dans les années 1920-1930. En Italie, en Angleterre et aux Pays-Bas, ces écoles obtiennent des soutiens officiels. Moins visibles, mais non moins importantes en matière de diffusion de ces pédagogies, sont les milliers d'expériences tentées par les instituteurs et les institutrices dans leurs classes. La lecture de la presse pédagogique européenne est un excellent indicateur de cette profusion dans l'entre-deux-guerres.

De son côté, l'Église, par l'intermédiaire du pape Pie XI et de son encyclique *Divini illius Magistri* du 31 décembre 1929, ne cache pas son scepticisme vis-à-vis de ces « systèmes modernes aux noms divers » fondés sur une « liberté sans limite de l'enfant ». L'essor de ces pédagogies alternatives ne sont pas sans inquiéter les éducateurs chrétiens. Les communautés scolaires d'Hambourg au sein desquelles l'absence totale de règles conduit à l'échec de ces expériences tout comme certaines écoles nouvelles qui préconisent la coéducation des sexes interrogent le bien-fondé de ces tentatives que certains catholiques (le Fribourgeois Eugène Dévaud et le Français François Datin notamment) jugent alors dangereuses. Certains membres de la communauté éducative chrétienne au premier rang desquels on retrouve les Français (François Chatelain, Pierre Deffontaines, Marie Fargues, Robert Garric, Robert Lambry) et les Belges (Frans De Hovre, Jean Gessler, Albert Michotte, René Nihard, Raymond Buyse) de l'Union des trois ordres de l'enseignement catholique y voient, toutefois, l'opportunité d'en extraire des procédés pédagogiques utiles au renouvellement d'un enseignement insuffisamment adapté à la psychologie de l'enfant.

La Seconde Guerre mondiale brise la dynamique en faveur de l'étude des pédagogies alternatives en Europe. La soumission aux ordres et à ceux qui incarnent l'autorité dans les régimes totalitaires ne laisse guère de place aux pédagogues qui prônent une éducation fondée sur la libération des individus et les droits de l'enfant à l'image du Polonais Janusz Korczak déporté avec les enfants juifs de son orphelinat au camp de Treblinka. Il faut attendre la Libération pour assister à un nouvel essor de la pédagogie. Le foisonnement d'expériences éducatives nouvelles est un indice de l'effervescence avec laquelle les éducateurs s'emploient à trouver des solutions aux problèmes pratiques auxquels ils doivent faire face. Dans ce contexte de reconstruction, on assiste à une forme de dilution

des principes pédagogiques originels. Les revues spécialisées (*L'école nouvelle française, Éducateurs, Méthodes actives, Éducation et développement*) ne manquent pas de dénoncer cet écueil qui consiste à recourir à de simples techniques sans avoir pris le soin d'identifier les valeurs qui les sous-tendent. Cet appauvrissement de la pensée pédagogique est, selon certains observateurs, à l'origine d'une profonde crise de la transmission dont on constate les effets dans des expériences de courtes durées parmi lesquelles les classes nouvelles (1945-1952) ou les lycées pilotes (1952-fin des années 1950). Certes, les « méthodes actives » se diffusent mais elles ne s'inscrivent pas dans un projet éducatif global qui en justifie l'utilisation et le sens. Utilisée par quelques membres de la communauté éducative à certains moments de l'année, la visée réformatrice qui les a vu naître en est absente et en réduit, de fait, la portée et la pérennité.

Dans les années 1950, les pédagogies alternatives se diffusent et se réinventent dans de nouveaux espaces. À côté d'écoles nouvelles privées qui essaient partout en Europe, les colonies de vacances, par exemple, emploient l'étude du milieu dans le cadre de l'animation de ces centres. Considérées comme de nouvelles formes d'encadrement de la jeunesse, ces techniques pédagogiques sont également employées comme dernier recours auprès d'enfants et d'adolescents pour qui la pédagogie traditionnelle a atteint ses limites. On les retrouve aussi, parfois, utilisées dans des maisons de rééducation ou dans des centres pour enfants handicapés comme l'attestent les diverses manifestations scientifiques qui leur sont consacrées en Europe à cette époque (conférences internationales pour la sauvegarde de l'enfance, congrès international pour la pédagogie de l'enfance déficiente, etc.).

Explosion scolaire et pluralismes pédagogiques

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'institution scolaire, frappée de plein fouet par l'arrivée massive de nouvelles générations d'élèves dans l'enseignement primaire, s'engage dans une politique de gestion des flux. Nombreux sont les pays d'Europe qui n'ont pas d'autre choix que d'investir dans l'éducation comme les y incitent les organismes internationaux à commencer par le Bureau international de l'éducation (1925) et l'UNESCO (1945). À partir des années 1960, la question de la répartition des élèves dans différentes filières en fonction de leur origine sociale est cependant dénoncée par les sociologues. Dans ce contexte d'inégalités scolaires, des collectifs de parents d'élèves accompagnés d'enseignants ouvrent des « écoles différentes ». Ces nouvelles structures faiblement institutionnalisées en rupture avec l'enseignement d'État se multiplient. Les pédagogies alternatives s'y développent sous l'influence de « penseurs de l'éducation » (les Français Fernand Oury, Raymond Fonvieille, le Brésilien Paolo Freire, les Américains Carl Rogers et Ivan Illich, l'Italien Loris Malaguzzi, etc.). La qualité des relations enfant-adulte, l'instauration d'un climat de confiance au sein d'une communauté, la place des activités artistiques, l'adaptation des séquences d'apprentissage en fonction du développement biologique et psychique des enfants et des adolescents, telles sont les principales orientations communes de ces approches pédagogiques. L'expérience du lycée autogéré d'Oslo connaît un retentissement important dans toute l'Europe. En France, des collèges expérimentaux sont créés sur le mode de la non-directivité.

Dans l'enseignement officiel, on assiste au développement de nouveaux supports technologiques. L'audiovisuel mais aussi l'architecture des bâtiments scolaires participent à l'avènement de cette modernité susceptible de rénover les pratiques enseignantes. C'est également l'époque où la recherche pédagogique prend un certain essor grâce à une politique volontariste en matière de diffusion et de soutien des innovations pédagogiques. Le temps dédié à l'expérimentation sera toutefois de courte durée. Dans un contexte de crise économique et d'augmentation du chômage à partir des années 1970, les parents d'élèves veulent avant tout l'obtention de diplômes délivrés par des établissements reconnus par l'État et sont moins sensibles aux innovations pédagogiques.

Dès lors, d'un pays d'Europe à l'autre, les pédagogies alternatives connaissent des destins singuliers en fonction des alternances politiques. Les soutiens officiels sont souvent de courte durée et fragilisent les équipes enseignantes engagées dans ces structures relevant de l'enseignement public. Il n'est donc pas étonnant d'observer depuis ces vingt dernières années, au-delà des effets de mode, une augmentation croissante du

nombre d'écoles alternatives privées en Europe. À l'exception des « pédagogies personnifiées » qui se réclament d'une figure de l'histoire de la pédagogie contemporaine comme Maria Montessori (environ 35 000 écoles dans le monde) ou Rudolf Steiner (près de 3 000 écoles et jardins d'enfants dans 60 pays), ces structures présentent aujourd'hui la particularité de se référer à plusieurs courants pédagogiques. Parmi ces initiatives, la pédagogie de l'« apprentissage productif » connaît un essor important. Grâce aux moyens financiers déployés par le Fonds social européen, plusieurs établissements dont la vocation est de réduire et de prévenir le décrochage scolaire ont vu le jour dans une quinzaine de pays d'Europe au cours de ces dernières années. Plus médiatisé, le réseau des « écoles démocratiques », rassemblant des initiatives locales et indépendantes, rencontre un succès d'estime auprès de nombreux enseignants et de parents. Regroupé au sein de la « Communauté européenne pour l'éducation démocratique », force est de constater que leur nombre est en constante progression depuis la fin des années 2000. Le succès de ces pédagogies alternatives s'explique, en partie, par leur capacité à trouver des subsides (fondations, mécénat) leur permettant d'inscrire leur engagement dans la durée.

Il est encore trop tôt pour savoir si ces entreprises pédagogiques remplissent une fonction compensatrice sur le plan des inégalités d'accès à un enseignement fondé sur les besoins des individus ou si, au contraire, elles les renforcent : leur légitimité n'étant pas liée à leur existence en tant que telle mais bel et bien en fonction des territoires éducatifs laissés à l'abandon par certains gouvernements européens. Enfin, il convient de souligner la place importante prise par l'utilisation des réseaux sociaux comme lieux de partage d'expériences et d'échanges de productions entre pairs. Ces espaces de socialisation professionnelle sont si riches qu'ils font désormais l'objet de travaux universitaires afin d'identifier les conditions de changement dans les pratiques enseignantes. Plusieurs associations ont pris le parti pris de se passer des cercles officiels et du cadre associatif qui jusque-là les mettaient en relation lors d'événements ponctuels (journées/rendez-vous de l'innovation pédagogique). La dématérialisation des formes contemporaines de rencontres et d'échanges touche aussi les éducateurs qui souhaitent participer à une réflexion la plus large possible en fonction de l'endroit où ils se trouvent. Les formes alternatives de pédagogie sont certainement appelées à se transformer à partir d'expériences vécues dont les témoignages en ligne suffiront à attester la portée pour celles et ceux qui souhaitent s'en inspirer.

BIBLIOGRAPHIE

GUTIERREZ, Laurent (dir.), « Histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle », *Carrefours de l'éducation*, n° 31, janvier-juin 2011, p. 105-136.

HOUSSAYE, Jean, *École et vie active. Résister ou s'adapter ?*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.

KESSLER, Albert, *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle / École nouvelle*, Fribourg, Éditions universitaires de Fribourg, 1964.

MILLER, Paul, « Free choice, free schools and the academisation of education in England », *Comparative and International Education*, vol. 6, n° 2.

OHAYON, Annick, OTTAVI, Dominique, SAVOYE, Antoine (dir.), *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004.

HUGON, Marie-Anne, VIAUD, Marie-Laure (dir.), « Les écoles et pédagogies "différentes" : approches internationales », *La revue française d'éducation comparée*, n° 15.

Source URL:

<https://ehne.fr/encyclopedie/thématiques/education-et-formation/pedagogies-et-pedagogues-en-europe-xixe-xxe-siècles/les-pedagogies-alternatives-au-xxe-siècle>