

# DE L'ACTION DEMOCRATIQUE DES NOVATEURS (1950-1969) : ELEMENTS POSSIBLES POUR PENSER UNE RECONSTRUCTION SCOLAIRE ?

Xavier Riondet

Université Nancy2  
Département des Sciences de l'Éducation  
3, Place Godefroy de Bouillon  
54015 Nancy Cédex – France  
Xavier.riondet@univ-nancy2.fr

---

**Mots-clés :** *Novateur, action démocratique, Les Cahiers pédagogiques, histoire*

**Résumé.** Notre communication porte sur une description de la figure historique du Novateur à partir de l'archivage de la revue *Les Cahiers pédagogiques*. Cette élucidation tente de voir dans ce courant un fonds historique possible, une « boîte à outils », d'éléments à prolonger dans la perspective d'une reconstruction scolaire. Malgré des failles évidentes dans la pensée Novatrice, celle-ci a eu deux mérites : la description de la disparition de l'autorité traditionnelle et la dénonciation du pouvoir disciplinaire. Dans ce moment 1950-1969 que nous voulons décrire, les Novateurs ont évoqué très tôt deux axes primordiaux : la question du temps et de l'espace. Hors la perspective militante, notre proposition souhaite expliciter ces questions du temps et de l'espace pour peut-être les ré-envisager afin de penser la reconstruction<sup>1</sup> scolaire. Le fonds d'archive de ces Novateurs aurait ainsi encore des choses à nous dire.

---

## 1. La figure historique du Novateur : déconstruction de la caricature et réflexions sur des usages possibles

De la dénomination « Novateurs », un certain nombre d'éléments ont déjà été mis en relief<sup>2</sup>. Mais paradoxalement, peu de recherches traitent historiquement de l'émergence d'une figure Novatrice. Au contraire même, cette figure fut disqualifiée en 2002 lorsque Luc Ferry, alors récent Ministre de l'Éducation Nationale, déclara que « les racines du mal » de l'École serait la résultante des changements opérés dans les années 1960 dans les conceptions éducatives.

### 1.1. La disqualification de la figure historique du Novateur

Alors ministre de l'éducation, Luc Ferry évoque le mouvement Novateur dans un ouvrage, *Lettre à ceux qui aiment l'école*, qui fut envoyé à tous les enseignants pour expliquer les réformes prévues<sup>3</sup>. Les propos de Ferry firent alors couler beaucoup d'encre. Son diagnostic est le suivant : depuis les années 1990, l'École marque le pas et quelques problèmes subsistent : l'illettrisme, les sorties du système scolaire sans diplômes et sans qualifications, et les incivilités (la violence). Selon lui, l'erreur commise fut de mettre l'enfant au cœur des préoccupations, délaissant ainsi le facteur de la transmission du savoir. Ensuite, depuis la loi d'orientation en 1989, une particularité est apparue : l'élève est en effet au centre du système éducatif. Selon Luc Ferry, « les élèves et leurs parents ont aujourd'hui parfaitement intégré l'idée que l'enseignement est obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans, qu'ils sont donc des « usagers » du service

---

<sup>1</sup> Nous faisons ici référence à une constellation de recherches dont Go, H-L. (2007) *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 270 p.

<sup>2</sup> On peut mentionner le discours novateur comme réformiste et centré sur l'enfant chez Olivier Reboul et les travaux de Françoise Cros sur l'innovation et du nouveau nous expliquant que « ce nouveau a pour seule caractéristique essentielle de ne pas (ou plus) appartenir à l'existant et pourtant, quelque part, de ne pas lui être étranger ».

<sup>3</sup> L'ouvrage en question a d'ailleurs pour sous-titre : « pour expliquer les réformes en cours ».

public, dotés de bien plus de droits que de devoirs »<sup>4</sup>, ce qui aurait pour conséquence d'affaiblir le rôle et l'influence de l'enseignant dans la classe et dans l'école. Les causes (« les racines du mal » écrit Ferry) de cette situation sont pour Luc Ferry la résultante des changements opérés dans les années 1960 dans les conceptions éducatives<sup>5</sup>.

## 1.2. Problématique

Par rapport à cette surdétermination historique de 68 par rapport à ces « explications » de Ferry, Pierre-Philippe Bugnard décrit en mai 2008 cette fabrication de 68 comme la caricature d'un événement axé sur la fête, l'évolution des mœurs, et basé sur des positionnements contre l'autorité, et les autorités en général<sup>6</sup>. Bugnard met en relief que d'une part, concernant la réalité de l'événement, on réduit ce qui s'est passé à la dimension festive et à des discours anti-autorité<sup>7</sup>; et que d'autre part, on considère à tort que l'événement a constitué le point de départ de deux problématiques qui, aujourd'hui, posent problème (la centration de l'élève et la massification des publics scolaires<sup>8</sup>). Le récit de la crise de l'école est expliqué comme la conséquence du choix de la centration sur l'élève (et de l'influence du socioconstructivisme) et de la prise du pouvoir scolaire par les « pédagogistes », enseignants de gauches aux méthodes laxistes. Un récit très ancré, fondé sur la croyance que Mai 68 est à l'origine du tournant pris par l'école et qui va précipiter celle-ci dans la crise<sup>9</sup>.

En s'appuyant sur ces remarques, nous en venons à nous interroger sur la nature même du discours de Ferry. On peut s'interroger si nous ne pouvons pas déceler ici deux falsifications dans cette remise en cause des mouvements militants animés par ces idées de la démocratie et de l'égalité. Première falsification : l'emploi du terme « individualisme » au lieu de « capitalisme ». Seconde falsification : l'emploi de « déliaison sociale » au lieu de « lutte des classes »<sup>10</sup>. Glissement des termes donc, de « capitalisme » à « consommation », de « luttes des classes » à « individualisme » qui est justifié par une démarche bien précise : c'est-à-dire qu'à la subjectivité consumériste doit s'opposer un principe du « bien commun », porté par la République, la Constitution et les institutions<sup>11</sup>. Double opération : identifier des coupables et proposer une solution qui empêche en même temps aux coupables de se dédouaner et qui renforce une structuration inégalitaire de la société en ordre, et ainsi, réduire le politique, en tant qu'elle est une mise en litige potentielle, à la police.

Nous souhaitons donc étudier l'émergence historique de cette figure Novatrice, à partir d'une revue, *Les Cahiers pédagogiques*, depuis la période 1950-1969 où les idées de changement et de rénovation sont le plus importantes, pour faire ressortir ce qui fonde la singularité de la figure du Novateur et ce qui pourrait constituer un fonds conceptuel à ré-envisager dans l'optique d'une reconstruction scolaire.

Le premier format de la revue en présence date de 1945. La Commission Langevin réfléchit alors à la réforme de l'enseignement en France. Le Plan Langevin ne sera pas appliqué, mais des Classes Nouvelles sont ouvertes à titre expérimental par Gustave Monod. Il faut bien saisir que les premiers formats de la revue consistent initialement à fournir un canal de communication, de dialogue et d'échange pour ces enseignants des Classes Nouvelles et l'Association Nationale des Educateurs des Classes Nouvelles de l'Enseignement Secondaire (A.N.E.C.N.E.S.)<sup>12</sup>. C'est en octobre 1948 que le format prend le titre de *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement secondaire*. La revue des *Cahiers* apparaît comme un moyen de prolonger et diffuser l'esprit et le message des Classes Nouvelles qui sont supprimées en 1952. Après 1953, les enseignants des Classes Nouvelles vont vouloir faire perdurer l'esprit de ces classes expérimentales dorénavant supprimées. La revue *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* se développe dans ce contexte : d'un côté, la fin institutionnelle d'un espace d'expérimentation et de l'autre côté, la volonté de diffuser l'esprit de ces expérimentations dans tout le second degré<sup>13</sup>. Plusieurs initiatives témoignent de la volonté d'immiscer les enseignants dans les débats

<sup>4</sup> Ferry, L. (2003) *Lettre à ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob. 182 p., p. 52.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, p. 41.

<sup>6</sup> Bugnard, P-P. (2008). Mai 68 et l'école : « liquidons l'héritage ». *Les Cahiers pédagogiques, hors-série, Mai 68 et l'école vus par les Cahiers pédagogiques*, pp. 179-184.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 179.

<sup>10</sup> Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Editions Amsterdam. 704 p., p. 541.

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 542.

<sup>12</sup> L'ouverture de ce secteur expérimental a été rendue possible par des inspecteurs généraux ou des personnes du Ministère, comme Gustave Monod et Edmée Hatinguais, c'est également grâce à ces mêmes inspecteurs généraux que ce cadre expérimental a pu être maintenu lorsque pourtant il était jugé trop coûteux par le Ministère.

<sup>13</sup> Faire précéder par l'expérience, la législation, était un principe animé par des hauts-fonctionnaires engagés. La revue s'est donc développée par l'Administration. Situation paradoxale entre les enseignants et leurs supérieurs

et dans les réflexions sur l'École et de manière générale, sur la société. Initiative paradoxale et risquée, puisque l'Administration qui permet l'existence de la revue est peu favorable à cette mise en commun des questions. A partir de 1957, le format de la revue tend à s'adresser à un public bien plus large qu'auparavant. Cette diffusion plus large s'augure dans les sillons laissés par des « maîtres éminents », les « nouveaux spécialistes des sciences sociales »<sup>14</sup>, et qui vont se positionner en experts de la politique scolaire.

## 2. De l'action démocratique des Novateurs

Alors que Jean Capelle estime que la réforme des collèges d'enseignement secondaire en 1963, se montre « en conformité avec la voie tracée par la commission Langevin-Wallon à la fin de la guerre »<sup>15</sup>, l'avis des Novateurs est bien différent. Si, effectivement, le système français commence à se dessiner à travers cette deuxième réforme depuis 1958, les militants constatent que ces textes et ces dispositions sont néanmoins bien loin de leurs aspirations initiales. C'est donc dans ce contexte, où l'image du Plan Langevin semble s'effacer à l'horizon<sup>16</sup> et où les réformes se suivent sans qu'elles ne donnent pleinement satisfaction à des militants que l'Administration souhaite bien contenir, que la revue publie un numéro spécial, *Manifeste pour l'Éducation nationale*, en 1963<sup>17</sup>.

### 2.1. « Les affaires communes »

Le *Manifeste* fait office de second signe, au sens kantien, précédemment expliqué. Signe remémoratif, car le texte est fortement influencé par les idées du Plan Langevin ; signe démonstratif, car les expérimentations ont déjà eu lieu et le texte est la preuve même que des propositions sont possibles, énonçables et envisageables ; et signe pronostique, car le texte annonce la construction à venir d'une École enfin en harmonie avec son temps. Ce texte est important ; mais pas tant du point de vue du contenu qui, majoritairement reprend des principes déjà formulés une quinzaine d'année auparavant. Mais encore une fois, c'est l'enthousiasme qu'il transmet et qu'il va rendre possible qui est l'élément le plus remarquable à mentionner.

Le *Manifeste* va à cet instant permettre une mise en question, par tous, de questions très larges, dépassant le simple cadre de la classe. Cette mise en question collective va se traduire par une explosion de contributions envoyées à la revue et par la structuration d'un mouvement dans le but de discuter et d'expérimenter sur ces questions d'éducation et de société. Cinq années plus tard, en 1968 ce sera le tour des lycéens de prendre la parole sur ces questions ; fait impensable dix ans plus tôt. Ce qui se profile entre 1963 et 1968 est un moment démocratique au sens que Rancière donne au *demos* : « est du *demos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part »<sup>18</sup>. Les Novateurs ne se cantonnent pas à évoquer la transmission du savoir dans leur classe ; pas plus qu'ils ne se restreignent à simplement actualiser leurs méthodes ou leurs matériels didactiques. Ils choisissent alors de prendre la parole pour imposer une « reconfiguration du donné sensible »<sup>19</sup>. Et cette reconfiguration s'effectue en faisant voir ce qui ne se voyait pas et de se montrer eux-mêmes en étant capables de parler

---

hiérarchiques, comme en témoignent les déclarations de plusieurs recteurs en février et en mars 1953, alors que peu à peu, on peut lire un appel à la prise de conscience des enseignants.

<sup>14</sup> Chapoulie, J.-M. (2006). Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962. *Genèses*, 6, pp. 124-145.

<sup>15</sup> Lelièvre, C. & Nique, C. (1994). *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Editions Nathan. 496 p., p. 442.

<sup>16</sup> Il y a une cause en jeu, une cause, déjà-là, qui préexiste à ces Novateurs. De la manière dont est présentée la référence au Plan Langevin-Wallon, et en se référant sur la lecture de Foucault du texte de Kant intitulé « Qu'est-ce que les Lumières », nous pouvons émettre l'hypothèse que le Plan Langevin-Wallon est un événement qui a valeur de « signe » pour les militants Novateurs de cette période ; signe remémoratif, signe démonstratif, signe pronostique, « qui relève bien d'une tendance générale du genre humain dans sa totalité à marcher dans le sens du progrès ». Remémoratif, car le Plan Langevin-Wallon s'appuie sur deux courants importants, l'École Unique et l'Éducation Nouvelle. Démonstratif, car les hommes de la Commission sont d'anciens Résistants qui ont montré leur idéal humaniste, par leurs actes. La Commission est également composée d'Agrégés, qui ont montré leurs compétences par leurs écrits et leurs études. Pronostique enfin, car le projet de la commission Langevin-Wallon annonce un renouveau pour l'éducation en France ; à la fois une manière de rehausser le prestige du pays et en même temps une chance pour chacun de recevoir une formation générale et de ne pas subir l'orientation précoce qui caractérisait l'École française jusque-là.

<sup>17</sup> In *Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial, Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963.

<sup>18</sup> Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Editions Amsterdam. 704 p., p. 167.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 167.

sur les choses communes<sup>20</sup> en fuyant le cloisonnement du métier<sup>21</sup>. Les Novateurs ne se constituent pas seulement en tant que collectif, en tant que regroupement de forces ; nous assistons à l'émergence de sujets politiques qui se proposent de penser le réel, de modifier les données du réel. Les Novateurs participent pendant ces quelques années, entre 1963 et 1968, à un « mouvement intellectuel vers autre chose »<sup>22</sup>.

Rappelons-nous à cet endroit les critiques des recteurs en 1953 à l'encontre de la revue. A l'époque, on reprochait aux contributeurs de sortir du cadre de leur compétence ; même chose, lors du colloque d'Amiens début 1968, lorsque Peyrefitte énonce que chacun a un rôle et ne doit pas franchir la limite qui différencie ces rôles. En développant ces textes un peu curieux, entre pédagogie et philosophie politique, les militants Novateurs ont réhabilité la littérature pédagogique, non comme un style lacunaire, jonché d'approximations et d'erreurs, mais comme la preuve de cette volonté de dépasser le couplage expression/mode de vie. Ce type de mouvement repose sur une situation de « mésentente », au sens d'une « contestation non pas simplement des idées, des droits ou des revendications mais des données du problème »<sup>23</sup>.

## 2.2. *Se faire autre*

Une phrase néanmoins interpelle ; c'est l'incitation à bâtir, par l'éducation, une démocratie de démocrates. Et c'est en effet pendant ce moment démocratique que l'enseignant se fait autre. Le militant Novateur recouvre trois dimensions plus ou moins nouvelles . Philosophe<sup>24</sup> dans un premier sens, où ces enseignants militants questionnent les évidences et les choses allant de soi. Il s'agit là d'une posture sceptique où par exemple, nous l'avons vu, les Novateurs s'imposent un « examen de conscience » et interrogent leurs pratiques, leurs « rémanences »<sup>25</sup>. Philosophe dans un second sens, dans une perspective humaniste. Alfred Weiler évoque cette posture du philosophe pour décrire l'humaniste du présent que doivent être les éducateurs et les enseignants<sup>26</sup>. Le militant Novateur s'inquiète de l'homme et place l'humanité au cœur de chaque projet.

Hétérotopologue<sup>27</sup> ensuite : le militant Novateur va développer une attention particulière pour les notions d'espace. Décrire les espaces scolaires, aussi pluriels soient-ils, va devenir le réflexe de ces militants ; réflexe à partir duquel ils vont dénoncer le pouvoir disciplinaire et la logique capitaliste qu'il entretient. Portée par l'enthousiasme des divers signes qui traversent les textes de la revue, la figure du Novateur va se muer en architecte virtuel, car les Novateurs vont décrire des autres lieux possibles mais quelque part, un peu imaginaires. Puis, étant donné que la logique de ce mouvement en pleine effervescence va être de confronter les pratiques aux idéaux et valeurs défendus, la problématisation de la parole et de l'acte va faire évoluer l'architecte virtuel en un architecte-éducateur, modelant l'espace en vertu de cette problématisation.

Communiste enfin, dans une acceptation très spécifique du terme. Lors de la conférence de Londres en 2009, « L'idée du communisme », Jacques Rancière expliquait le terme « communisme » depuis l'idée de pratiques de l'émancipation<sup>28</sup>. Il faut donc entendre dans notre propos que si, historiquement, le militant Novateur recouvre la figure d'un « communiste », c'est non au sens d'une adhésion au Parti Communiste Français, mais dans le sens d'un maître émancipateur recherchant à mettre en place d'autres formes de société à travers l'actualisation de valeurs comme l'égalité et la démocratie, non plus comme horizon mais comme principe.

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>21</sup> Flandrin, M. (1965). Le prof. *Les Cahiers pédagogiques*, 54, L'enseignement du français, quatrième de couverture.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, p. 194.

<sup>24</sup> In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, 3, *L'enseignement des mathématiques*, novembre 1955, pp. 145-146 : François Goblot écrivait en 1955 : « D'abord nos lecteurs qui ne sont pas mathématiciens sont certainement philosophes, soit comme professeurs de philosophie, soit comme professeur d'autre chose ».

<sup>25</sup> Bugnard, P-P. (2006). *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. 340 p.

<sup>26</sup> Weiler, A. (1950) L'humaniste du temps présent. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, 1, *Pour la réforme de l'enseignement I*, pp. 23-24, p. 23.

<sup>27</sup> Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 64 p., p. 25.

<sup>28</sup> Rancière, J. (2010). Communistes sans communisme. In Badiou, A. & Zizek, S. (2010) *L'idée du communisme*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 352 p., pp. 231-245.

### 2.3. Constitution d'un mouvement militant

Cette masse documentaire va tendre vers une Hypothèse<sup>29</sup> ; les enseignants Novateurs vont être liés par des procédures particulières : une procédure de vérité politique (les valeurs de la démocratie<sup>30</sup> et de l'égalité<sup>31</sup>), une procédure d'héritage historique (d'un côté, la Révolution de 1789 et de l'autre, l'héritage de pédagogues célébrés dont Dewey, Les Classes Nouvelles<sup>32</sup>, Monod, Freinet) et une procédure de subjectivation individuelle (la manière dont les Novateurs vont expérimenter dans l'Ecole pour être en phase avec ces deux premières procédures<sup>33</sup>).

La « vérité politique » chez les Novateurs renvoie à des valeurs comme la « démocratie » et la « liberté », mais à la fois du point de vue de l'Ecole mais également depuis la Société. Tout d'abord, il faut faire remarquer que la revue se développe dans l'Après-guerre avec la volonté ferme de tourner le dos à l'horreur et aux traumatismes de la première moitié du XXe siècle<sup>34</sup>. On peut donc observer le souhait de changer l'école et changer la société<sup>35</sup>.

La « procédure de vérité » des Novateurs, à comprendre comme un événement en rupture, se situe en 1968, lorsqu'un numéro titre *Des lycées vous parlent*<sup>36</sup>. Ce numéro marque un tournant important, la réalisation d'un « 14 juillet scolaire », puisque les lycéens et les commissions lycéennes prennent la parole et font partager leurs idées d'une autre école mais également les expériences réalisées au vue d'une école démocratique à laquelle le lycéen participe. Basée sur une « foi démocratique profonde et exigeante »<sup>37</sup> et le souhait de bâtir un nouvel humanisme, la « procédure de vérité » des Novateurs a comme ambition de libérer, désaliéner, dans l'espace scolaire et également en vue d'une nouvelle Société libre.

L'appartenance historique est essentielle à comprendre. En novembre 1965, dans les premières pages du numéro 56, *La réforme toujours à faire*, les efforts de rénovation de l'éducation française par, entre autres, Gustave Monod, sont présentés comme « une entreprise qui ne peut en rester là et dont il faudrait bien un jour prendre le relais [...] »<sup>38</sup>. Monod y rend hommage à la revue *Les Cahiers pédagogiques* pour ses efforts pour moderniser et actualiser la culture en marge des instructions officielles, en approfondissant « la pédagogie que la commission Langevin voulait mettre en œuvre et qui inspira les classes nouvelles »<sup>39</sup> : « Véritable somme de la pédagogie active où il n'y aura qu'à puiser le jour où l'on voudra vraiment rénover les méthodes de l'enseignement public »<sup>40</sup>.

### 2.4. Hétérotopies et utopie, la problématisation des chantiers de l'espace et du temps

Premier thème : l'émergence d'un nouvel âge. C'est une nouvelle ère qui s'ouvre. Dès 1950 dans la revue, il est question d'« un nouvel âge ». Tels étaient les propos des « maîtres éminents ». La rupture qui permet à cette périodisation dans l'Education d'être pensée est en lien avec la conviction que des méthodes, des programmes, tout un système de rationalités et tout un fonctionnement au quotidien, sont considérés comme dépassés. Ce qu'évoque Brunold à son entrée en fonction au poste de Directeur de l'enseignement du Second degré : « Les méthodes actives employées dans l'Enseignement du Premier Degré se sont donc, dans les classes nouvelles, adaptées aux exigences d'un autre âge scolaire »<sup>41</sup>.

---

<sup>29</sup> Badiou, A. (2009). *L'hypothèse communiste*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 208 p., pp. 181-185.

<sup>30</sup> *Les Cahiers Pédagogiques*, 55, *La démocratie à l'école*, septembre-octobre 1965.

<sup>31</sup> *Les Cahiers Pédagogiques*, 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968.

<sup>32</sup> *Les Cahiers Pédagogiques*, 78, *Les classes nouvelles: avenir ou passé ?*, novembre 1968.

<sup>33</sup> *Les Cahiers pédagogiques, numéro spécial, Manifeste pour l'éducation nationale*, avril 1963.

<sup>34</sup> Flandrin, M. (1960). Voici le temps des assassins... , *Les Cahiers pédagogiques*, 19, *L'enseignement du français*, quatrième de couverture : Le soupçon d'une résurgence fasciste est en effet présent ; en mars 1960, Marc Flandrin écrit à ce sujet : « [...] « Voici le temps des assassins », disait Rimbaud, prophétique ; n'aidons pas à en fabriquer. Essayons de faire le plus possible, le mieux possible des hommes heureux. La réforme de l'enseignement entre dans l'arsenal de la lutte contre le fascisme ».

<sup>35</sup> On peut lire actuellement sur une des pages du site l'épigramme de la revue *Les Cahiers pédagogiques* : « changer la société pour changer l'école / changer l'école pour changer la société ».

<sup>36</sup> In *Les Cahiers pédagogiques*, 76, *Des lycéens vous parlent*, septembre 1968.

<sup>37</sup> In *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, 1, *Pour la réforme de l'enseignement*, janvier 1950, p. 4.

<sup>38</sup> In *Les Cahiers Pédagogiques*, 56, *La réforme toujours à faire*, novembre 1965, p. 4.

<sup>39</sup> *Op. cit.*, p. 10.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>41</sup> Brunold, C. (1951). L'éducation. Problèmes et perspectives. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, 2, pp. 103-104, p. 104.

Cette caractéristique d'un temps nouveau se délimite paradoxalement par la mise en lumière de ce qui est dorénavant désuet, périmé. C'est parce que les choses ne vont plus de soi car dépassées, qu'émerge l'idée d'un temps nouveau. C'est la notion de tradition qui souffre dans l'émergence de l'idée du « nouvel âge », comme le suggéraient Morazé, Weiler et Gal. La tradition qui a configuré le présent n'apparaît plus légitime ; elle ne pourra plus configurer le futur.

Le travail quotidien des Classes Nouvelles, porté par la référence au Plan Langevin, constitue un exemple de fonctionnement en harmonie avec ce « nouvel âge ». Pour reprendre des mots de Gal, ces classes vont « dans le sens de l'histoire ». Un sens que ne suit pas actuellement une Ecole qui n'est pas en phase avec son temps. Il en est de même pour les enseignants, qui ne sentent pas, eux-mêmes, en harmonie avec cette nouvelle ère. C'est ce dont témoigne Georges Teindas en décembre 1957, quand il évoque « [la] révolution totale de notre civilisation »<sup>42</sup> dans laquelle les adultes se sentent dépassés.

Deuxième thème : l'accélération liée au progrès technique. Le second thème important est l'idée de temps accéléré, qui fait rentrer en jeu l'urgence et l'impatience. Jousselin évoque le facteur de l'accélération de l'histoire. Cet élément a comme conséquence d'aggraver la tension entre les générations. Le rythme des choses a changé ; tout va de plus en plus vite<sup>43</sup>. Jousselin estime que les hommes n'arrivent plus à suivre ce rythme. Les êtres ne peuvent plus, à un certain moment (et Jousselin pense que ce « moment » arrive de plus en plus vite), suivre ce rythme et s'adapter aux nouveautés. La nouveauté qui suit est, totalement ou partiellement, « inassimilable »<sup>44</sup> selon Jousselin. Ce qui pose donc un problème essentiel : « [...] Dorénavant, cet être adulte ne peut plus jouer auprès des jeunes le rôle qui, jadis, aurait été le sien : être leur initiateur et leur guide [...] »<sup>45</sup>. Les difficultés apparaissent du fait qu'en réalité les jeunes vont s'adapter beaucoup plus facilement que leurs aînés.

Si le « plan d'ensemble » de 1950 dessinait la carte d'une Ecole traversée de nombreux dysfonctionnements et contradictions ; les militants, quels qu'ils soient, agrégés ou non, vont produire à leur tour, dans le cadre d'un « examen de conscience », des cartographies de cette Ecole. Les militants vont y observer des fissures du sol qui constitue la « vérité » de l'époque, ainsi que le fait que les évidences de la configuration de l'Ecole et de la Société n'apparaissent plus comme évidentes et allant de soi. Il va s'agir de clore un passé. La tradition ne s'impose plus. Trois éléments peuvent aider à comprendre cette action. Tout d'abord, la critique d'une configuration scolaire focalisée sur un adulte contesté. Chahut et indiscipline sont à de multiples occasions présentés comme étant la résultante d'une crise de l'autorité, et notamment la crise de la légitimité de l'autorité. Quel monde les adultes ont-ils à présenter à cette jeunesse ? Cette interrogation met en jeu deux problèmes. D'une part, nous l'avons vu, l'image de l'adulte a souffert de la guerre 1939-1945. La jeunesse se demande quelle adultité peut les éduquer. Rappelons que l'éducation, à ce moment précis, consacre un adulte-exemple, un adulte-modèle. La guerre a ainsi entaché l'exemplarité de la figure de l'adulte. Et puis, d'autre part, la « présentation du monde » suppose que les adultes « présentent », expliquent le monde ; seulement, les évolutions techniques sont telles que les adultes sont en difficulté pour présenter un monde qu'ils saisissent de moins en moins et dont les nouvelles technologies sont davantage maîtrisées par les élèves eux-mêmes. Deuxième élément, l'évolution de l'enfance : l'enfant a lui-même beaucoup changé<sup>46</sup>. Les écrits de décembre 1957 semblent redécouvrir l'enfance et l'adolescence, comme si un changement brusque venait

---

<sup>42</sup> Teindas, G. (1957). Le sens moral des élèves et la civilisation technicienne. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré, 3, Crise de la jeunesse ?*, pp. 58-68.

<sup>43</sup> Jousselin, J. (1957). Une nouvelle dimension sociologique : la jeunesse. *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré, 3, Crise de la jeunesse ?*, p. 32.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>46</sup> En janvier 1951, la revue cite notamment Freinet dans un texte dans la revue *L'Éducateur* où il est question du thème de l'« accélération » lorsque celui-ci expliquait qu'en éducation, il faut « s'adapter à l'accélération »<sup>46</sup> : « Toute pédagogie qui ne progresse pas dans un monde qui évolue, lui-même, à un rythme accéléré, se désadapte et perd pied ». L'enfant de 1900 n'est pas celui de 1950. Pour Freinet, la situation de l'enfant de 1900, lorsque par exemple il est isolé à la campagne, est fondamentalement différente de 1950 où les adultes, dit-il, s'étonnent chaque jour, des connaissances et des intérêts de l'enfant. Freinet utilise la métaphore de l'escalier pour évoquer l'acquisition de la connaissance et l'imprégnation à une culture. En 1900, l'enseignant prenait l'élève au pied de la première marche. En 1950, l'élève est d'emblée au milieu de ce chemin en escalier, et l'Ecole fait tout pour ramener l'élève au pied de la première marche : « [...] Si même nous ne savons pas comment il y a accédé, si nous craignons qu'il y soit parvenu par des moyens qui n'ont rien de scientifique, et si cela dérange nos programmes, ce n'est tout de même pas une raison pour ramener d'autorité l'enfant au pied de l'escalier, au risque peut-être de le décourager à jamais d'en entreprendre l'ascension ». On distingue deux éléments importants dans ces quelques lignes : une intention de l'enseignant et de l'Ecole en générale, faire rentrer l'enfant dans un système pré-déterminé ; et l'annonce prochaine d'un refus du monde chez l'enfant. Donc, premier impératif, l'actualisation de l'enseignement et des méthodes s'impose comme l'objectif principal des réformes en Education. Actualisation des programmes et changement d'approche pour le quotidien de la classe.

d'apparaître ou plutôt comme si, soudainement, un regard fut enfin porté en direction de certaines réalités. Enfin, un dernier élément, d'un registre un peu différent : le passé proche est à oublier puisqu'il fait référence, entre autres, à la Seconde guerre mondiale. C'est-à-dire que la Seconde guerre mondiale n'apparaît pas ici comme un accident de l'Histoire, mais davantage comme la forme la plus poussée, la plus extrême, d'une forme de société et d'un type d'éducation. Ces trois éléments expliquent la condamnation de l'Ecole en tant que forme se référant à un passé particulier (délimité par exemple par les programmes) : l'inefficacité qu'elle suscite (chahut et sélection) et la situation qu'elle engendre (refus du monde) ; les changements de l'enfance ; et l'association entre les mécanismes scolaires et un passé douloureux marqué par les fascismes.

On retrouve la traduction de cet âge nouveau dans les questions d'espace. L'épigramme qui apparaîtra en première de couverture en 1976 est évocateur : « changer la société pour changer l'école / changer l'école pour changer la société ». Deux dimensions dans cette polyphonie du changement scolaire et sociétale sont essentielles à mettre en évidence : l'hétérotopie et l'utopie. En effet, les Novateurs se penchent sur la réflexion et l'expérimentation d'un « autre-lieu » (hétérotopie)<sup>47</sup>. De nombreux textes évoquent ces expérimentations d'une autre Ecole, avec une nouvelle architecture<sup>48</sup>, un nouveau fonctionnement et une autre perception des rapports dans l'espace scolaire<sup>49</sup>. Et pour reprendre une formulation de Rancière, « c'est l'action démocratique qui crée son horizon utopique »<sup>50</sup>. C'est cette imprégnation à la démocratie qui singularise la pensée Novatrice ; sensibilisation délicate puisque l'espace scolaire est un espace particulier, ni public, ni privé, ni domestique ni à proprement parler complètement politique.

Cette action démocratique s'appuie sur la description d'une hétérotopie de crise. La forme d'Ecole, mise au banc des accusés, est souvent appelé « Ecole-Caserne » ou « Ecole disciplinaire ». Cet autre lieu qui prend forme un peu plus à chaque texte rédigé et publié, permet de disqualifier la forme actuelle. La forme de l'Ecole qui est critiquée dans les années 50 et 60 est ainsi mise en crise. Et c'est une rhétorique militaire qui caractérise cette littérature d'une hétérotopie de crise. Ces discours évoquent les « régiments », les « bataillons d'individus ». L'ordonnement des rangs et des flux sont codifiés d'une manière similaire à l'ordre militaire. Le mode de relation scolaire est également calqué sur les rapports hiérarchisés de l'ordre militaire : le contrôle du corps, l'obéissance, l'exécution des directives. La logique de fonctionnement de l'Ecole-Caserne rappelle la logique de l'ordre militaire, qui travaille en perfectionnant les siens dans une course au dépassement de soi et qui est destiné à jouer contre l'Autre, contre les autres.

Mais alors que les idées des Classes Nouvelles et du Plan Langevin symbolisaient ce passé laissé ouvert, c'est finalement par une rupture dans leur mode de vie et, à long terme, avec toute référence historique, que les Novateurs vont pouvoir s'autoriser à penser le futur. Pour tenter de composer cet horizon d'attente souhaité lorsque les Novateurs évoquent la vie *autre*, il est question de pratiques démocratiques depuis l'espace scolaire. De nombreux textes évoquent ces expérimentations d'une *autre* Ecole, avec une nouvelle architecture<sup>51</sup>, un nouveau fonctionnement et une autre perception des rapports dans l'espace scolaire<sup>52</sup>. C'est cette imprégnation à la démocratie qui singularise la pensée Novatrice. Les Novateurs vont donc penser un *autre* lieu. D'une hétérotopie de crise, les Novateurs vont produire une hétérotopie de fuite ; c'est une rhétorique politique qui va caractériser cette hétérotopie de fuite. Entre 1963 et 1968, on voit très clairement l'usage d'un champ lexical spécifique : il est question par exemple de « conseil », d'« assemblée », de « vote » au sein de l'espace scolaire. Cette hétérotopie politique de l'espace scolaire est centrée sur l'idée d'égalité. L'élève a des droits comme tout homme. L'Ecole doit se laisser pénétrer par ces aspirations d'égalité. L'hétérotopie politique est également traversée par une idée de l'enfance comme renouveau de l'humanité. C'est l'enfant, « diamant brut », qui porte en lui une humanité meilleure. Mais précisons que l'horizon d'attente voulu est en rapport avec la fin du pouvoir disciplinaire. La coopération doit remplacer la compétition.

### 3. Les apports des Novateurs

Comme apports des Novateurs, nous pouvons souligner quatre éléments. Le thème de la confiance est apparu ; pour Madeleine Martinie, l'autorité du professeur se fonde sur « la confiance qu'il inspire aux élèves »<sup>53</sup>. Le cadre constitue un autre thème important, sur fond de transition d'un adulte-modèle,

<sup>47</sup> Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 64 p.

<sup>48</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, 95/96, , *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971.

<sup>49</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969.

<sup>50</sup> Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Editions Amsterdam. 704 p., p. 323.

<sup>51</sup> *Les Cahiers pédagogiques*, 95/96, *Architecture scolaire*, décembre 1970/ janvier 1971.

<sup>52</sup> *Les Cahiers pédagogiques* 81, *La relation maître-élèves*, mars 1969.

<sup>53</sup> Martinie, M. (1961). Un début dans l'enseignement. *Les Cahiers pédagogiques*, 25, *Les classes de Sixième et de Cinquième*, pp 42-45.

adulte-étalon, à un adulte-référence. L'autorité met en scène l'adulte et l'enfant. L'adulte pose des interdictions, des limites. Ici, l'adultité a pour mission de rendre possible à l'enfant de s'extirper de l'infantilité. L'adulte instaure un cadre, qu'il délimite, qu'il scénarise, tout en remettant les initiatives à l'enfant. Troisième thème, la construction. Les Novateurs semblent paradoxalement se rapprocher, au moins sur ce point, de Hannah Arendt. En effet, on peut émettre l'hypothèse que la perspective Novatrice distingue *auctor* et *artiflex* dans cette relation d'autorité. Hannah Arendt écrit que non seulement ces mots sont des contraires mais qu'également situer leurs différences permettrait de « comprendre plus concrètement ce que voulait dire le fait de détenir l'autorité »<sup>54</sup>. Le mot *auctores* se distingue d'*artiflex* qui lui, se rapproche de termes comme « constructeurs ou fabricateurs effectifs »<sup>55</sup>. Le mot « auteur » traduit donc une opposition entre l'esprit qui insuffle la construction et le constructeur effectif<sup>56</sup>. Enfin, la question du lien entre l'espace scolaire et la vie est le quatrième thème issu de la pensée Novatrice. Pour Guy Baillet par exemple, professeur au Lycée Diderot à Langres, avec l'école laïque de la Troisième République, l'enseignement a été coupé du monde<sup>57</sup>. Contrairement à une école grecque où l'école était au cœur de la cité, « dans le domaine ouvert de la place publique », l'école (française) n'a jamais été « le creuset de la vie publique » ; elle s'est constituée « dans un champ clos, loin de toute contagion »<sup>58</sup> précise Baillet. Pour lui, l'école est trop repliée sur elle-même, il convient donc de l'ouvrir sur la vie.

### 3.1. Le principe égalitaire

Nous pouvons mettre en relief trois rôles qui délimiteraient la figure du Novateur : discuter du pouvoir et des « effets de pouvoir » ; introduire du politique ; concevoir, expérimenter, *autre* chose. Ces rôles sont la conséquence d'une prise de distance que les militants prenaient par rapport au fonctionnement de l'Ecole, mais par rapport à la structuration de la Société. Prise de distance et posture critique, et notamment envers deux éléments. Critique d'une Ecole qui tourne autour de l'adulte et critique d'une Ecole qui modélise et hiérarchise les élèves en vue de leur intégration dans une Société de la comparaison, de la concurrence, et de l'inégalité. Ce qui pose pour l'enseignant deux problèmes. Premier problème : comment être sceptique et présenter un monde que l'on récuse ? Et second problème : si il est venu le temps de changer et si l'enfant représente cet avenir de l'humanité, comment éduquer l'enfant pour qu'il soit l'auteur de ce changement ?

C'est avec, en toile de fond, ces deux problématiques que l'on va assister à un mouvement politique. Première étape : la prise de parole et partir d'un principe d'égalité des intelligences et des compétences. C'est à partir de cette prise de parole que les militants Novateurs vont penser ici en dehors des limites du « bocal » du moment. En cela, le *Manifeste* a un impact très paradoxal : d'un côté, le texte n'évoque pas de contenus particulièrement nouveaux ; mais de l'autre côté, ce qu'il va rendre possible va s'avérer être particulièrement transgressif. On a pu observer ce souci chez plusieurs militants Novateurs de s'émanciper pour émanciper. Se mettre à distance de ses « rémanences », interrompre la logique inégalitaire (en tant qu'elle correspond en une distribution rigoureuse des places, des compétences et des hiérarchies dans une Société d'ordre), pour rendre possible l'émancipation de l'élève. C'est-à-dire ne pas faire le jeu de la gestion du temps et des espaces qui participent à l'entreprise récusée<sup>59</sup>.

### 3.2. L'exemple de l'instruction civique

---

<sup>54</sup> Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Editions Gallimard. 384 p., p. 161.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 161.

<sup>56</sup> Celui qui a inspiré, celui dont l'esprit est représenté dans la construction est l'« auteur » de cette même construction ; il en est le fondateur et l'entrepreneur de cette construction lui a permis d'être un « augmentateur » de la cité.

<sup>57</sup> Baillet, G. (1964). L'école de la vie. *Les Cahiers pédagogiques*, 48, *Un jour, peut-être, le dégel*, pp. 8-11.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>59</sup> En cela, nous retrouvons à bien des égards le spectre de l'option de Joseph Jacotot. Figure historique du XVIIIe et du XIXe siècle, inventeur d'une éducation bien particulière, qui fut évoqué par le philosophe Jacques Rancière, dans un premier temps brièvement dans *La nuit des prolétaires*, puis dans un ouvrage entièrement consacré à Jacotot et sa méthode, *Le maître ignorant*. Il est intéressant de faire remarquer que la figure historique de Jacotot est évoquée dans les *Cahiers* en mars 1954, soit plus de trente ans avant l'ouvrage de Rancière. Il s'agit d'un article de Fernand Gaillard, intitulé « Jacotot un pédagogue oublié ». Comment ne pas déceler dans la littérature Novatrice entre 1963 et 1968 un écho de ces cinq leçons de l'émancipation intellectuelle que l'on peut lire au sujet de Jacotot, à savoir « l'aventure intellectuelle », « la leçon de l'ignorant », « la raison des égaux », « la société du mépris » et « l'émancipateur et son singe » ? Alors qu'historiquement, les deux principes qui traversaient le corpus de textes de la revue renvoyaient à l'instruction pour tous et à la centration sur l'enfant, on peut distinguer une voie différente, le principe de l'émancipation intellectuelle de l'élève. Chemin sensiblement différent qui met en cause l'idée même d'institution scolaire ; l'émancipation ne pouvant se réaliser par l'institution.



Nous voyons donc un cinquième thème Novateur : la valeur de l'enfance et de la jeunesse comme renouveau de l'humanité. L'adulte devra éveiller une volonté en l'élève et c'est sur cette volonté de l'élève que cette autre éducation s'appuiera. Pour cela, le cadre fonctionnerait sur les bases du dialogue et de la coopération, non sur l'émulation et la compétition. Pour Jean-Louis Bergeret, deux solutions s'offrent à l'enseignant : se mettre au service d'une société, d'un corps social, d'un système économique, d'un gouvernement, d'un parti, et permettre l'intégration des nouveaux-venus dans la mécanique sociale économique ou politique ; ou s'efforcer, par sa pratique quotidienne, de libérer ses élèves du poids inconscient de la société<sup>60</sup>.

Dans ce questionnement sur la manière de vivre et d'éduquer au rythme d'une vérité, les Novateurs expérimentent surtout depuis le civisme et les comportements démocratiques. L'exigence de vérité chez le militant Novateur est censée conditionner la transformation destinée à mener le monde à sa vérité. Les interrogations portent sur la méthode, la démarche à suivre. L'enseignant militant Novateur aspire alors au changement, et en particulier, espère sortir d'une actualité encore présente, le fascisme. L'objectif est, à cet instant, de former des citoyens. C'est ainsi que l'instruction civique s'est mué en éducation du citoyen ; le quotidien de la classe s'orientant vers un civisme pratique.

Deux axes à cette orientation : amener l'enfant à accepter la vie collective et ses exigences ; lui donner le respect de la collectivité et lui faire prendre conscience de la vie en collectivité, de ses limites et de ses règles, c'est en ce sens que peut être envisagée une expérience d'autodiscipline. ; lui donner le sens de la collectivité et le goût de l'action collective ; développer, chez ceux qui en manifestent le goût et le désir, le sens du service social ; donner le sens et le goût des responsabilités. Pour Eliane Guerrier, le raisonnement est le suivant : « A partir de ces méthodes, la démocratie s'explique plus facilement, et surtout, les élèves comprennent ces questions « de l'intérieur »<sup>61</sup>. C'est donc par l'expérience de l'autodiscipline, que les Novateurs vont tenter d'élaborer ce civisme pratique. De nombreuses expériences d'autodiscipline se développent. L'autodiscipline est à concevoir comme un effort personnel, un rapport à soi et aux autres<sup>62</sup>. Ce nouveau rapport à soi et aux autres va s'observer à d'autres moments et d'autres épisodes de la vie scolaire : notamment, l'internat et la coopérative.

Mais, un constat s'impose : « L'éducation pratique ne suffit pas »<sup>63</sup>. C'est Jean Delannoy met en avant la problématique essentielle : « comment enseigner démocratiquement la démocratie ? »<sup>64</sup> Il explique que les vertus civiques et les qualités qui en découlent doivent être orientées vers un idéal clairement délimité ; il raconte l'anecdote suivante : « [...] avant la guerre, en Allemagne, j'ai passé plusieurs heures dans un compartiment de chemin de fer avec un groupe de jeunesse hitlérienne. Ces garçons étaient vraiment très gentils entre eux, ils faisaient un voyage long et se débrouillaient remarquablement pour s'en épargner mutuellement les fatigues. Quelque chose d'excellent avait été acquis là, avec une erreur monstrueuse d'orientation »<sup>65</sup>.

Le civisme doit être orienté vers la question du monde. « Ecouter battre le cœur du monde » est alors la formulation qui séduit certains militants. Des savoirs sont à mobiliser, mais d'un autre côté, ces savoirs ne doivent pas être imposés à l'élève. Il y a un rapport à l'actualité essentiel à mettre en situation pour permettre le lien d'un civisme pratique avec la question du monde<sup>66</sup>. On voit que la question de l'éducation et du scepticisme, dépasse les simples comportements entre élèves. Les Novateurs rattachent alors de plus en plus ces questions à des contenus, des matières, des connaissances, et en particulier, à des disciplines comme l'histoire politique, la géographie, et l'éducation physique. Seulement, les lendemains suspendent ces questionnements d'une éducation du changement à partir de savoirs. La problématisation d'un scepticisme éducatif mobilisant des savoirs permettant l'émancipation ne se posera plus à partir de l'enthousiasme précédemment décrit.

#### 4. Impossibilités et lignes de fuite

---

<sup>60</sup> Bergeret, J-L. (1973). Ils font de la politique... *Les Cahiers pédagogiques*, 110, *L'école en proie à la mathématique*, pp. 3-4, p. 4.

<sup>61</sup> Guerrier, E. (1959). La démocratie au cours d'instruction civique. *Les Cahiers pédagogiques*, 12, *L'éducation du citoyen*, pp. 74-75, p. 75.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>63</sup> In *Les Cahiers pédagogiques*, 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.

<sup>64</sup> In *Les Cahiers pédagogiques*, 12, *L'éducation du citoyen*, février 1959, p. 45.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>66</sup> *Op. cit.*, p. 32: « [...] Il est nécessaire que le professeur procède à une actualisation de la question. S'il s'agit du sort des esclaves dans l'antiquité, on peut trouver des textes assez nombreux qui s'y rapportent, faire voir ce qu'était le problème du travail dans le monde antique, ce qu'il est dans le monde moderne. A propos d'autres textes, on peut montrer ce que suppose la direction d'une armée, envisager les relations entre une armée et un gouvernement, etc. Il y a là des ensembles qu'il me paraît nécessaire de voir »

Les années 1968 et 1969 marquent un moment paroxystique, où se concrétise une tentation cynique chez le Novateur comme point de non-retour. Cette poussée vers *autre* chose est-elle compatible avec une rénovation de l'institution scolaire ou ce voyage vers *autre* chose, via une *autre* éducation, signifie-t-il que se pose la question de la fin de l'institution scolaire ? C'est au prisme de cette problématique que peut se comprendre le rapport complexe des Novateurs à la référence Illichienne<sup>67</sup>. Trois postures sont dès lors possibles : abandonner le temple<sup>68</sup> ; l'alternative de la transgression en problématisant les limites ; et l'aliénation, en défendant des idées qui ne sont pas appliquées et expérimentées. L'année 1972 marque peut-être un point culminant dans les questionnements des Novateurs : nous faisons référence au Colloque Illich, mais également au Congrès de la Fédération des Cercles de Recherche et d'Action pédagogique des 5 et 6 février 1972 portant sur le thème : « Et si c'était l'Ecole qu'il fallait révoquer »<sup>69</sup>. L'idée d'en finir avec l'institution scolaire n'est plus alors d'actualité ; le resserrement des *possibles* n'y est pas étranger<sup>70</sup>.

Le chantier historique que nous avons mobilisé ici a été prolongé sur plusieurs questions : entre autres, l'élève comme sujet-apprenant ; l'ouverture de l'espace scolaire aux loisirs et aux nouvelles technologies ; l'évolution des programmes et des méthodes. Néanmoins, les questions de l'égalité comme principe et de l'émancipation n'ont guère été actualisées. Constat paradoxal, tant l'actualité montre chaque jour les problèmes que posent, présentisme, inégalité et consumérisme, dans l'Ecole et la société d'aujourd'hui. Même si l'émancipation n'est par essence pas abordable en termes de didactique, il s'agit de réfléchir à des formes didactiques, permettant au moins de contenir certains « effets de pouvoir », sans basculer dans le relativisme culturel, et de réfléchir à des savoirs et des situations éducatives permettant d'entrevoir, par moments, l'interruption de la logique inégalitaire.

## 5. Bibliographie

- Arendt, H. (1972) *La crise de la culture*. Paris : Editions Gallimard. 384 p.
- Badiou, A. (2009) *L'hypothèse communiste*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 208 p.
- Blais, M-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008) *Conditions de l'éducation*. Paris : Editions Stock. 270 p.
- Foucault, M. (2001) *Dits et écrits I (1954 – 1975)*. Paris : Editions Gallimard. 1708 p.
- Foucault, M. (2008) *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France (1982-1983)*. Paris : Editions Gallimard et du Seuil. 388 p.
- Foucault, M. (2009) *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Nouvelles Editions Lignes. 64 p.
- Gal, R. (1966) *Histoire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France. 136 p.
- Jousselin, J. (1968) *Le devenir de l'éducation*. Paris : Editions Les bergers et les mages. 328 p.
- Lapassade, G. (1963) *L'entrée dans la vie*. Paris : Les Editions de Minuit. 320 p.
- Lelièvre, C. & Nique, C. (1994) *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris : Editions Nathan. 496 p.
- Oury, F. & Pain, J. (1972) *Chronique de l'école-caserne*. Paris : Editions Maspero. 432 p.
- Prost, A. (1992) *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Editions du Seuil. 826 p.
- Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant*. Paris : Editions Fayard. 240 p.

<sup>67</sup> Le numéro 109 de la revue porte sur la référence à Illich (*Les Cahiers pédagogiques, 109, A propos d'Illich*, novembre 1972).

<sup>68</sup> Drouet, J. (1969). La ruine du temple. *Les Cahiers pédagogiques, 81, La relation maître-élèves*, pp. 84-88.

<sup>69</sup> In *Les Cahiers pédagogiques, 104, Technologie*, mars-avril 1972.

<sup>70</sup> Les Novateurs se sont présentés en penseurs des limites ; des limites qui évoluent. Des limites qui, définissent ce qui est en dehors de la société, et des limites qui modifient leur propre rayonnement. Les Novateurs, en se postant à la frontière de ces limites, ont pu observer l'immobilisme ambiant. Ce qui est en dehors de ces limites, est considéré de deux manières : pour la société, le dehors résulte de son choix, le dehors est alors « ruse du dedans » ; ou le dehors est inassignable, il est l'insaisissable de la société. Pour les Novateurs, cet « insaisissable » peut permettre la fin d'une culture et l'émergence d'une autre culture ; de même que l'« insaisissable » peut permettre de sortir d'un type de société pour investir une autre société possible. C'est ce que nous avons observé en 1968 lorsque les Novateurs se sont focalisés, entre autres ; sur l'utilisation des loisirs et du sport dans des visées émancipatrices pour instaurer la coopération en lieu et place de la notion de compétition. Ici résidait une faille, que l'on peut écrire avec des mots de Jacques Rancière : « [...] il n'y a pas de société possible. Il y a seulement la société qui est ». Il n'y a pas d'envers au pouvoir, pas plus qu'il n'y a d'envers à la société. Et en effet, la focalisation sur les loisirs et le sport a été récupérée par la société lorsqu'elle a été institutionnalisée par l'Ecole.

Rancière, J. (2009) *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Editions Amsterdam. 704 p.