HAL
open science

“ L’éducation nouvelle et l’enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués ”

Marie-Anne Hugon, Marie-Laure Viaud

▶ **To cite this version:**

Marie-Anne Hugon, Marie-Laure Viaud. “ L’éducation nouvelle et l’enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués ”. Informations sociales, 2004, 116, pp.114-124. hal-03622931

HAL Id: hal-03622931

https://hal.science/hal-03622931

Submitted on 29 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Informations sociales, n° 116, mai 2004, pp. 114-124.

« L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués »

Auteurs :
Marie-Anne Hugon ,
Maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation et en formation, secteur « crise, école, terrains sensibles. », Université Paris X - Nanterre
Marie-Laure Viaud ,
Docteur en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation et en formation, secteur « crise, école, terrains sensibles », Université Paris X-Nanterre .

L'éducation nouvelle: des pédagogies minoritaires au collège et au lycée

Depuis le début du 20ème siècle, des pédagogues – Decroly, Freinet, Cousinet, Oury pour citer les plus connus - ont élaboré et mis en œuvre, avec le soutien de psychologues de renom comme Piaget, un ensemble de savoirs, de techniques et de pratiques. Ces ressources qu'on a coutume de rassembler sous le nom « d'Education nouvelle » pourraient être utiles dans l'enseignement secondaire à une époque où sont accueillis des élèves dont les attentes et les comportements interpellent les pratiques en usage à ce niveau. Pourtant, aujourd'hui, elles restent méconnues et n'inspirent qu'un nombre très limité d'établissements et de classes.

Les établissements expérimentaux qui s'en réclament sont en nombre infime dans l'enseignement public. Dans les années 1970, des expériences de collèges « différents » ont été lancées ; par exemple à la Villeneuve de Grenoble et au collège audio-visuel de Marly Le Roi. Elles ont disparu. Des quelques lycées créés au début des années 1980 avec le soutien du ministre Savary, ne subsistent aujourd'hui que quatre établissements : le lycée autogéré de Paris, le lycée expérimental de Saint Nazaire, le lycée d'Oléron et le collège-lycée d'Hérouville Saint Clair. Il n'y a eu ni essaimage ni transposition de ces expériences dans le système éducatif. Pendant les ministères Allègre puis Lang, des projets de « collèges-pionniers » se réclamant des pédagogies actives ont été montés : la plupart d'entre eux se sont enlisés à l'exception de structures pour lycéens décrocheurs (les structures spécifiques du lycée Jean Lurçat à Paris, le Micro-lycée de Sénart, le Collège-Lycée Elitaire Pour Tous à Grenoble) et de quatre collèges : le collège Anne Franck au Mans, le projet Clisthène à Bordeaux, le collège de Saint-Martin Valmeroux dans le Cantal et le collège « de la 7ème île » à Brest. Le conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire créé par Jack Lang pour aider au démarrage de projets d'écoles différentes, est, quant à lui, moribond. Si des établissements différents et innovateurs n'arrivent pas à prendre leur place dans l'enseignement public, en revanche parallèlement depuis les années 1980, se développent des structures destinées à accueillir des élèves en voie de déscolarisation et sous obligation scolaire (dispositifs de socialisation et d'apprentissage, classes-relais, « auto-école » de Saint Denis) comme si les pédagogies nouvelles n'avaient pour seule vocation que de s'adresser aux bras cassés de l'école et ne concernaient pas tous les élèves .

Si maintenant, on se tourne du côté des collèges et lycées ordinaires les évolutions récentes ne sont pas plus réjouissantes. Les projets d'établissement qui initialement devaient fédérer autour d'objectifs communs les énergies et élargir la capacité d'initiative des établissements se réduisent bien souvent à un exercice bureaucratique. Au cours des dix dernières années, sous les gouvernements de gauche, des innovations concernant l'organisation des classes et la pédagogie se sont multipliées [1].Ces innovations visaient également à favoriser le travail en équipes des enseignants . Imposées par le haut et de façon

[1] Travaux personnels encadrés, Itinéraires de découverte, heure de vie de classe, aide individualisée …Il s'agissait de traiter pédagogiquement l'hétérogénéité des élèves, en introduisant t un peu d'interdisciplinarité, de pédagogie active et coopérative et d'individualisation

technocratique, elles n'ont pas rencontré l'adhésion des enseignants et sont en voie de marginalisation et menacées d'être supprimées. Quant au réseau des innovations et de la valorisation des réussites (« inno-valo »), créé sous François Bayrou afin de repérer et valoriser les « bonnes pratiques » dans les établissements ordinaires, son activité varie d'une académie à l'autre. A Paris où ce dispositif est particulièrement actif, moins de 10 % des établissements secondaires de l'académie sont concernés. Ces réseaux « inno-valo » soutiennent les quelques équipes innovatrices isolées dans leurs établissements. Rien ne prouve que leur reconnaissance (très symbolique au demeurant) soit un vecteur efficace de changement au niveau des établissements .

Comment en est-on donc venu à ce que « *l'expression "méthodes modernes" qui, dans tous les champs de l'activité humaine, revêt un caractère positif, passe abruptement d'une acceptation améliorative à un signifié péjoratif lorsqu'on entre dans le domaine scolaire* »[2] ?

Dans cet article , nous chercherons à expliquer pourquoi les principes et les méthodes de l'éducation nouvelle gagnent si peu les collèges et les lycées et demeurent confinés à la marge ou réservés à des publics en grande difficulté.

Une idée reçue : l'école, lieu de la transmission et non de l'innovation

Un premier constat s'impose : il n'y a pas de demande de pédagogie nouvelle de la part des parents, des enseignants et plus généralement de l'ensemble de la société que ce soit dans les périodes de mobilisation politique et sociale intense comme dans les années 1970 ou dans celle de désarroi face à une école en crise comme aujourd'hui.

Tout d'abord, les critiques multiples dont le collège est l'objet n'entraînent pas dans l'opinion publique de demandes de changement comme si l'école avait à être le lieu de transmission et de perpétuation de savoirs et de valeurs , pas celui de la création et de l'imagination. « *La communauté dans son ensemble n'encourage pas ou n'attend pas généralement le changement dans le système scolaire* », comme l'a montré Huberman : «*on est convaincu (…)que les enfants sont trop fragiles et trop précieux pour servir de cobayes* »[3]. L'argument ne concerne au demeurant que l'enseignement général secondaire français : dans d'autres pays européens - en Europe du Nord en particulier - les pédagogies nouvelles sont bien plus présentes dans l'enseignement secondaire[4]. En France, elles sont davantage reconnues à l'école élémentaire.

Ce refus de l'innovation et de l'expérimentation au lycée et au collège résulte à la fois de la multiplicité des objectifs assignés à l'enseignement secondaire dans les filières générales et d'une conception des apprentissages, largement partagée, qui sacralise les modes de transmission des connaissances les plus conventionnels au détriment d'autres voies pour apprendre.

Collèges et lycées poursuivent en effet des objectifs contradictoires : travailler à la réussite de tous et en même temps organiser une compétition pour sélectionner et préparer ceux qui auront accès à l'enseignement supérieur. Les enseignants de collège et de lycée subissent des dilemmes qu'il leur est impossible d'esquiver. Ainsi, au collège, qui cherchera à prendre en compte prioritairement le bien être et la réussite dans les apprentissages de tous et fera les choix pédagogiques qui en découlent, se trouvera en porte à faux avec ceux qui accorderont la priorité à la préparation à l'entrée au lycée. L'absence de clarté des objectifs du collège et les tensions qu'elle suscite, renforce les formes d'enseignement les plus élististes ou plutôt freine ceux qui voudraient s'autoriser à chercher des voies différentes.

Les débats actuels dans l'opinion publique n'encouragent pas non plus à engager des pratiques nouvelles. Les discours conservateurs et les diatribes contre le « pédagogisme » ont

---

[2] DESOLI J., 1997, *Boulets rouges pour tableau noir . Ce qui ne peut plus durer dans le système éducatif,* Paris, Syros, p. 42.
[3] HUBERMAN A-M. 1973, « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », Paris, Unesco/BIE, *Expériences et innovations en éducation* n° 4, p. 32.
[4] HUGON Marie-Anne, 2002, « Ecoles alternatives. Des structures et dispositifs alternatifs au service de la lutte contre le décrochage scolaire : une comparaison France-Danemark » in GROUX Dominique (dir)et al , *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris, L'Harmattan.

le succès qu'on connaît dans les media. En fait, les discussions sur l'école sont politiques et idéologiques au sens où elles s'appuient sur un corps de croyances dans la transmission impositive des savoirs et dans l'égalité des chances comprise comme *« l'indifférence aux différences »* selon l'expression consacrée de Bourdieu. Selon Jacky Beillerot , les Français « *privilégient la pédagogie de la parole, du cours, de l'exposé*» car la constitution des savoirs de raison et des Lumières depuis le XVIIIème siècle a pris « *la place du sacré* »[5]. » Ce rapport sacralisé au savoir a pour corollaire la conviction que l'égalité passe par un même enseignement dispensé à tous, quelles que soient les origines culturelles et les trajectoires des uns et des autres. Toute phrase qui contient le mot « égalité » est sacralisée mais l'« égalité des chances » est traduite par l'affirmation que « *tous les élèves entendent le même discours dans des classes considérées comme égales* »[6]. Ce qui disqualifie les pédagogies prenant en compte la diversité des élèves. A fortiori l'idée même de structures pédagogiques « différentes ».

Il est vrai aussi qu'en raison de la faiblesse de la recherche en éducation en France et de son peu d'audience, les idées reçues et les croyances non étayées sont d'autant plus fortes que le public ne dispose pas d'un corps de connaissances établies pour aborder la question des méthodes nouvelles de façon raisonnée. Ainsi, nombreux sont ceux qui doutent a priori de leur efficacité - au demeurant délicate à évaluer en matière cognitive - et préfèrent le maintien de routines qui présentent l'avantage d'être familières à tous, enseignants, parents, élèves . Cela apparaît clairement dans ce témoignage d'un professeur : "*Depuis vingt-cinq ans, chaque fois que j'organise dans ma classe des travaux de groupes, j'entends des collègues objecter : "Très bien, mais quand certains travaillent, d'autres en profitent pour ne rien faire" ; j'entends des parents objecter : "Très bien, mais est-ce du vrai travail ? Quand allez-vous leur faire un vrai cours ?* ».[7] Certains en viennent même à nier que puissent exister des avancées en matière de technique pédagogique : il n'y aurait que des modes pédagogiques. En témoigne le discours de cette enseignante conseillère pédagogique pour qui la formation professionnelle en IUFM se borne à la transmission de « *modes pédagogiques* »[8].

Enfin, la réflexion sur les pédagogies nouvelles n'est pas portée par les partis et mouvements de gauche dans lesquels les enseignants sont bien représentés. Ainsi ATTAC et les Verts s'intéressent aux problèmes éducatifs mais sous l'angle de la dénonciation de la « marchandisation » de l'école. Dans les deux mouvements, le débat concernant les pratiques pédagogiques est embryonnaire –peut-être de crainte de perdre des militants ?

Du côté des enseignants : des professeurs spécialistes d'une discipline, pas des pédagogues

Le faible intérêt des professeurs de lycée et de collège pour les pédagogies nouvelles s'explique aussi par leur mode d'entrée dans la profession et les conditions de leur exercice professionnel.

Dans les IUFM, ces pédagogies sont rarement présentées à des étudiants, sélectionnés sur la seule base de leurs compétences disciplinaires par le moyen du concours. Les techniques de gestion et d'animation des groupes ne sont pas l'objet d'une formation systématique pas plus que la connaissance des recherches sur la psychologie de l'enfant. En outre, à l'IUFM, il est bien rare que les futurs enseignants expérimentent pour leur propre compte des dispositifs de formation s'inspirant d'une approche active et coopérative des apprentissages. L'insuffisance et les lacunes de la formation professionnelle n'incitent pas à s'intéresser à la dimension pédagogique de l'acte d'enseigner. Seulement de 0,3 à 1 % des enseignants lisent des revues spécialisées (les *Cahiers Pédagogiques*, la *Revue Française de Pédagogie*, *Pratiques*...)[9]. L'identité professionnelle se construit dans le déni du savoir-faire et des techniques professionnelles disqualifiées car perçues comme instrumentales et sans âme et dans la vénération de la discipline enseignée et de ce qui ne s'apprend pas : le charisme et l'autorité

[5] BEILLEROT J.,2001, « *Une passion française, l'anti-pédagogie* », *Cahiers pédagogiques*, n° 395, p. 24.
[6] PIERRELEE M.D.,1999, *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe*, Paris, Syros.
[7] HUGON Marie-Anne (coord.) et al 2000, *Construire ses apprentissages au lycée*, Paris, INRP, p. 8
[8] VIAUD M.L., 2003,*Les missions des Conseillers Pédagogiques*, rapport interne, IUFM de Créteil.
[9] ETEVE C., GAMBART C., 1992,*Ce que lisent les enseignants*, Paris, INRP.

naturelle..

L'exercice professionnel n'encourage pas non plus à se lancer dans des pratiques différentes : chacun est isolé dans sa classe, voit peu ses élèves et enseigne dans un cadre qui semble immuable - en tout cas semblable à celui qu'il a connu en tant qu'élève - : système de notation, obligations de service, statuts, durée des séances, liberté pédagogique totale dans la classe et absence de contact avec d'autres adultes pendant la très grande majorité du temps de travail. La salle des professeurs n'est pas un lieu de co-formation informelle. On peut y évoquer les difficultés personnelles de tel ou tel élève, mais on n'y parle pas de ses pratiques.*« Les agriculteurs et les médecins, par exemple, discutent des idées nouvelles et s'imitent les uns les autres, alors qu'il semble y avoir entre les enseignants peu de communications de nature à susciter les innovations »*[10]. L'absence de partage des expériences et des difficultés a pour résultat que « *l'échec ou la réussite d'un enseignant a peu de répercussions sur l'enseignant de la classe voisine »*[11].

A ce sentiment d'isolement s'ajoute ce que Dubet nomme *« la déception d'une génération »*. L'ouverture de l'enseignement secondaire à des élèves issus des milieux populaires n'a pas tenu ses promesses : elle ne s'est pas traduite par un accroissement de l'égalité des chances. Il y a comme un épuisement de l'optimisme qui a accompagné une massification scolaire. Conséquence : les enseignants du secondaire et surtout ceux de collège se perçoivent comme fatigués, et déçus, même les *« tentatives de changement les plus limitées [les laissent] sceptiques »*, ils seraient *« emportés par un sentiment d'impuissance et de lassitude extrême »*[12]. La plupart des enseignants encore en poste aujourd'hui sont « *issus de Mai 68 ou de sa nébuleuse* ». Cette génération « *utopique et critique dans les années 70, modernisatrice dans les années 80, se perçoit aujourd'hui comme sceptique et fatiguée.* ». Les jeunes enseignants partagent cette déception « comme *s'ils s'étaient socialisés à l'histoire de leurs aînés, comme s'ils partageaient le « roman familial » de la profession* ». En outre pour eux, le contraste est grand entre d'une part un mode de recrutement au cours duquel on s'est assuré de leur capacité à reproduire les savoirs et modes de faire par lesquels ils ont été éduqués et, d'autre part la réalité de l'exercice professionnel où, face à des élèves imprévisibles et des situations tendues, il leur faudra improviser sans cesse. Les contradictions du système scolaire sont vécues comme des contradictions personnelles et les échecs des élèves comme des échecs personnels et non comme des défis qui amèneraient à rechercher des pratiques plus efficaces. Dubet souligne que les enseignants se protègent de ces échecs en s'enfermant « *dans un ritualisme et un retrait qui permettraient de survivre et "faire semblant"* »[13]. L'évocation nostalgique d'un métier disparu, exercé dans des lycées où on restait entre soi, l'identification totale de la personne et de la profession à la discipline et aux contenus enseignés sont des moyens de se protéger et n'invitent pas à penser des pédagogies différentes.

L'assimilation entre identité professionnelle et identité disciplinaire aboutit de véritables *« coutumes didactiques »*[14] qui rendent difficile, par exemple, la mise en place d'une activité interdisciplinaire avec ses collègues . De fait, travailler en équipe oblige à sortir de son domaine de compétence certifié, à mettre sa pratique sous le regard de ses pairs et menace ce qui semble un des rares espaces de liberté des enseignants du secondaire : la maîtrise individuelle de la gestion de leur temps de travail au delà des obligations de présence devant les élèves. De toute façon, l'importance d'une discipline et de ceux qui l'incarnent se mesure au nombre d'heures qui lui sont dévolues et aux coefficients aux examens. Aussi des oppositions se font jour à chaque fois que le volume horaire d'une discipline est menacé par une nouvelle organisation des cursus que demande la mise place d'activités nouvelles. Dans la même logique de défense de sa discipline, l'idée de réduire le nombre des enseignants dans une classe et de confier à un même professeur la responsabilité d'enseigner plusieurs disciplines est considérée comme une régression.

La place des programmes dans l'imaginaire freine aussi les initiatives. Chaque enseignant, surtout au lycée, en raison des échéances des examens, se sent tenu de parcourir le programme dans son exhaustivité et subit des pressions en ce sens, y compris de la part des

---

[10] HUBERMAN, 1973, p. 38.
[11] HUBERMAN, op. cit., p. 38.
[12] DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, pp. 230-231.
[13] DUBET, MARTUCELLI,1996., pp. 230 à 233.
[14] LAUTIER N., 2001, *Psychosociologie de l'éducation,* Colin, Paris, p.92..

élèves. De sorte que la crainte de « prendre du retard » entre en contradiction avec le désir éventuel de mettre en place des pratiques innovantes.

Ajoutons enfin que les enseignants qui voudraient travailler différemment dans leur classe, ne peuvent compter que sur leurs propres forces. L'éducation nationale investit peu dans la formation continue et accorde peu de soutien aux innovateurs à l'intérieur de l'école. Huberman note ainsi que *« dans le domaine de l'éducation, contrairement à l'agriculture ou à l'ingénierie, il n'y a personne qui ait pour fonction express d'introduire et de démontrer les nouvelles pratiques à l'enseignant ou à l'administrateur »*[15]. Ces dernières années, la situation s'est améliorée au sens où on peut identifier quelques agents du changement : les conseillers pédagogiques à l'école élémentaire , et au niveau secondaire certains formateurs en formation continue et les accompagnateurs du dispositif « innovation valorisation des réussites » évoqué plus haut. Mais ces personnes ont peu de visibilité, peu de moyens et aucun pouvoir technique ou administratif.

Dans le contexte qu'on a évoqué ici à grands traits, pour ceux qui refusent l'immobilisme, la tentation est grande de s'en tenir à des innovations à la périphérie des apprentissages scolaires, dans les activités périscolaires, ou dans ce qu'on appelle le secteur « vie scolaire. » Il est difficile de rêver et de projeter de construire une école différente de celle dans laquelle on enseigne. D'ailleurs, cela entrerait en contradiction avec les missions de service public et le statut des fonctionnaires que sont les enseignants .

Du côté des élèves et des familles : un rapport anxieux et instrumental à l'école

Il n'y a pas non plus de demande de changement dans les façons d'enseigner du côté des élèves et des familles. De toute façon, la pédagogie et l'organisation de l'école sont l'affaire des seuls professionnels de l'école et de l'Etat[16]. Ainsi, les milieux populaires qui sont les plus malmenés par l'école, ne sont pas, paradoxalement, demandeurs de pédagogies nouvelles, alors que précisément ces pédagogies affichent des visées émancipatrices et ont pour objectif de permettre l'accès de *tous* aux connaissances. Bien plus, comme Philippe Perrenoud l'a montré, les pédagogies nouvelles peuvent être perçues comme déstabilisantes par des familles déjà désorientées par un monde scolaire opaque et indéchiffrable[17]. Quant aux parents des classes moyennes, *« l'altruisme familial apparaît comme le complémentaire d'un redoutable égoïsme intergénérationnel : on aide ses propres enfants pour qu'ils gagnent contre ceux des autres»*[18]…Du coup, dans un système scolaire qui organise la concurrence individuelle entre élèves et la réussite de chacun au détriment de ses pairs, ces parents mobilisent avant tout leurs ressources intellectuelles, sociales et matérielles pour soutenir l'effort scolaire de leurs enfants. Cette situation n'incite pas à des engagements collectifs ni à la recherche d'une amélioration générale de l'école.

Du côté des élèves, ne s'exprime pas non plus de demande d'une transformation de l'école. Les mouvements lycéens de ces dernières années ont porté sur l'insuffisance des moyens matériels et de postes et sur les droits d'expression dans l'enceinte de l'établissement. En revanche, la relation pédagogique, les apprentissages, les modes d'évaluation ont rarement été mis en question comme s'il était admis que de ce qui les touche au plus près les élèves n'avaient rien à dire, comme s'ils ne s'autorisaient pas à critiquer l'école et son fonctionnement. Lorsqu'ils ne la supportent plus, ils la désertent plus ou moins silencieusement[19]. Mais, désenchantés peut-être par leur scolarité antérieure, ils ne revendiquent pas des formes d'enseignement différentes. Ainsi, lors de séances de travail de petits groupes interdisciplinaires en classe de seconde qui font plus appel à la créativité et à l'initiative et à la faculté de coopérer, certains élèves manifestent des réticences devant des activités en contradiction avec ce qu'ils perçoivent des enjeux de l'école[20]. De même, les

---

[15] HUBERMAN, 1973, p. 32.
[16] Les professeurs ne sont pas bousculés par les familles et les élèves comme les médecins ont pu être bousculés dans leurs pratiques par les malades rassemblés en groupes de pression au début de l'épidémie du SIDA en France .
[17] PERRENOUD Philippe, 1985, « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ?Réflexion sur les contradictions de l'école active. » Université de Genève, texte ronéotypé .
[18] GODARD Francis, 1992, *La famille, affaire de générations*, Paris, PUF, p. 118
[19] Cf CHOQUET M. et al. 1997,« absentéisme au lycée », *les dossiers d'éducation et formations*,MEN, n°90.
[20] Cf HUGON et al, 2000, pp. 328-329

élèves trop malmenés par l'école et par la vie sont parfois très conservateurs : on le voit par exemple en classe-relais où certains réclament des dictées et des opérations comme dans la « la vraie école » et refusent des façons de faire qui semblent creuser l'écart avec « les vrais élèves ». C'est peut-être cette inquiétude de ne pas être comme les autres qui conduit certains élèves des établissements expérimentaux à faire la même demande[21].

Du côté des responsables de l'institution : une relation ambivalente aux pédagogies nouvelles

L'attitude des responsables administratifs de l'éducation nationale et des hiérarchies intermédiaires est, elle, plus complexe à analyser tant, à l'épreuve des faits,les **comportements sont contradictoires et ambivalents .**

Les chefs d'établissement pourraient jouer un rôle actif d'animateur et d'agent du changement, favoriser des projets d'équipe, organiser des structures nouvelles. Régulièrement les média donnent la parole à des personnalités charismatiques (Longhi, Amiel, Pierrelée) qui réussissent avec plus ou moins de bonheur à mettre en place des projets dont ils sont les créateurs. Pourtant, la plupart des chefs d'établissements ne semblent pas manifester un rapport aux pédagogies alternatives diffèrent de celui des corps d'enseignants dont ils sont issus. Ils sont bien souvent dans des positions intenables : ils se voient chargés de mettre en œuvre dans leurs établissements des innovations à dimension pédagogique, mais celles-ci sont plus souvent mal accueillies par les enseignants, et ils ne disposent d'aucune autorité pédagogique sur leur personnel (qui pédagogiquement dépend de l'inspection). De plus, *« Les administrateurs ne sont pas récompensés lorsqu'ils cherchent à innover ou appliquent des innovations. On les récompense plutôt pour la stabilité, la sûreté de leurs comportements. Ceux qui introduisent des changements (… courent de surcroît le risque d'un échec possible »*[22], comme l'observe Huberman,

Quant aux décideurs et aux politiques, ils ont été formés et sélectionnés par l'institution - ainsi, beaucoup viennent des mêmes grandes écoles. Ils en partagent donc généralement les valeurs. Ils ont souvent été de bons élèves dans le passé et ont du mal à remettre en cause un système qui leur a permis de réussir. Le mode de désignation de la hiérarchie joue dans ce sens. On peut prendre l'exemple du mode de désignation de l'inspection générale : « *il y a bien vacances de postes, appel à candidatures, mais finalement les candidats les plus rénovateurs ne sont pas admis à concourir* »[23].

Du fait que les objectifs du système scolaire sont contradictoires (voir plus haut), de nombreux membres de l'institution refusent de prendre la responsabilité de mettre en place des pratiques directement issues des pédagogies nouvelles. Mais comme ces pratiques sont pourtant conformes aux intentions affichées de l'Education nationale (citoyenneté, individualisation des apprentissages, pédagogie par objectifs, pédagogie du projet, travail en équipe…), ils ne veulent pas non plus prendre la responsabilité de s'opposer à ceux qui les prônent. Ils adoptent donc souvent une attitude ambiguë. Leur comportement à l'égard des établissements expérimentaux témoigne bien de cette ambivalence : les représentants de l'Education nationale ne se disent jamais hostiles à de tels projets, voire disent vouloir les soutenir, mais ces discours ne sont pas suivis de faits. L'expérience récente des projets d'ouverture des collèges pionniers en est l'illustration : leurs promoteurs se sont trouvés dans une situation bloquée où aucune réponse ne leur était donnée (ni acceptation, ni refus) et où chacun des membres de l'administration de l'éducation nationale se renvoyait la responsabilité de la décision. Quant aux établissements expérimentaux en fonctionnement, leurs équipes subissent des conditions de travail pénibles tant sur le plan matériel (locaux

[21] VIAUD M.L., 2003, *Vers un bilan des pratiques pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement*, Thèse de Sciences de l'Education, Paris X Nanterre, sous la direction de J. Pain.
[22] HUBERMAN, 1973., p. 35.
[23] PROST A., 1998, « Entretien avec A. Prost . »in RUANO-BORBALAN J-Cl., *Eduquer et former* , Auxerre, Ed. Sciences Humaines, pp. 460-461.

inadaptés) que psychologique (envoi d'élèves en très grande difficulté, non reconnaissance, absence d'interlocuteur…). Simultanément, pèse sur eux une obligation de réussite -et même de réussite rapide. Ces établissements sont soumis à une « injonction paradoxale », au sens où le message qui leur est envoyé par l'administration de l'éducation nationale pourrait être résumé ainsi : « *On vous dit qu'on veut que vous réussissiez/mais on vous met dans des conditions telles que ce n'est pas possible* ». C'est une violence institutionnelle forte -d'autant plus forte que l'existence même de cette violence est niée par l'institution. Elle constitue pour les équipes une situation anxiogène qui peut favoriser des comportements d'épuisement, de renoncement ou d'agression des pairs.

Conclusion : une question politique ?

Nous avons montré que le désintérêt pour l'éducation nouvelle en France tient à de multiples raisons qui s'enchevêtrent : à des représentations collectives de l'école et du savoir qui n'encouragent pas les pratiques innovantes comme à des facteurs propres aux enseignants, aux familles et aux responsables administratifs.

On ne saurait pour autant faire grief aux acteurs du système scolaire de leur conservatisme ou de leur « mauvaise volonté » : ils sont chacun pris dans des logiques qui leur échappent largement et qui renforcent ce qu'il y a de plus conservateur chez eux.

La raison pour laquelle les pédagogies nouvelles sont peu diffusées est peut-être, en fin de compte, à chercher au delà de toutes les raisons « particulières » décrites ci-dessus. En effet, tout au long du XXème siècle, la majorité des promoteurs des pédagogies nouvelles ont lié leurs théories à une volonté de transformation sociale et se sont donné une fonction émancipatrice. Les dispositifs pédagogiques qu'ils prônent prennent sens dans un projet politique global, comme le montre la devise des *Cercles de recherche et d'Action Pédagogique :* « *Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société* ». Les pédagogies nouvelles ont pour ambition de favoriser l'accès de tous aux connaissances – plutôt que la reproduction des élites[24]. Elles forment à la pensée critique, à la coopération, elles engagent à la prise d'initiatives et à la conduite de projets collectifs ; en un mot, elles forment des citoyens qui se sentent concernés par la marche des affaires collectives. Il est donc possible que ce type d'éducation soit refusé car elle conduirait à ce que les élèves deviennent, à l'âge adulte, des citoyens capables d'une contestation active de la société.

[24] BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit,