



**HAL**  
open science

# Individu, groupe, coopération : Théorisations et pratiques du collectif dans l'éducation nouvelle en France (1922-1932)

Maryline Gachet

## ► To cite this version:

Maryline Gachet. Individu, groupe, coopération : Théorisations et pratiques du collectif dans l'éducation nouvelle en France (1922-1932). Education. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2022. Français. NNT : 2022STET0050 . tel-04815491

**HAL Id: tel-04815491**

**<https://theses.hal.science/tel-04815491v1>**

Submitted on 3 Dec 2024

**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.



N° d'ordre NNT : 2022STET0050

## **THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON**

opérée au sein de

**Université Jean Monnet – Saint-Étienne**

**Ecole Doctorale**

EPIC 485

**Spécialité de doctorat :**

**Discipline** : Sciences de l'éducation et de la formation

Soutenue publiquement le 2 décembre 2022, par

**Maryline Gachet**

---

# **Individus, groupes, coopérations. Théorisations et pratiques du collectif dans l'éducation nouvelle en France (1922-1932)**

---

Devant le jury composé de :

**Foray, Philippe**, Professeur des Universités, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.

Directeur de thèse.

**Gutierrez, Laurent**, Professeur des Universités, Université Paris Nanterre.  
Rapporteur.

**Mole, Frédéric**, Maître de conférences, Université Jean Monnet, Saint-Étienne.  
Co-directeur de thèse.

**Monin, Noëlle**, Maitresse de conférences, Inspé Lyon I.  
Examinatrice.

**Riondet, Xavier**, Professeur des Universités, Université Rennes 2.  
Rapporteur.

**Vergnon, Marie**, Maitresse de conférences, Université Caen Normandie.  
Examinatrice.



# Remerciements

Mes remerciements vont vers tous ceux qui m'ont permis de mener à bien ce projet de thèse.

En premier lieu, Philippe Foray et Frédéric Mole qui m'ont accompagnée dans cette recherche, qui ont supporté tous les tâtonnements, toutes les redirections que je donnais à mes travaux au cours de ces années.

Je remercie également les rapporteurs du jury de cette thèse, d'une part de l'intérêt qu'ils portent à mes travaux et d'autre part, de m'avoir donné la possibilité d'approfondir ce travail et de m'avoir indiqué des pistes de recherche précieuses. Enfin je remercie Noëlle Monin et Marie Vergnon de me faire l'honneur de s'intéresser à ce travail et d'avoir accepté de siéger dans mon jury de thèse.

Dans un second temps, je tiens à remercier les membres du laboratoire Éducation, Cultures et Politiques. D'un côté, je pense à tous les membres du laboratoire stéphanois en commençant par Jean-Yves Seguy qui m'a encouragée et qui a accepté de coopérer aux recherches que je menais sur Alice Jouenne. Je remercie également Marie Beretti, Manon Pesle, Gwénaél Boudjadi, Alexandra Leyrit, Stanislas Morel, Céline Belledent, Thierry Michalot, Camille Roelens, Ghislain Favergeat, Christophe Point, Charli Verne, ainsi que tous ceux qui ont participé aux activités scientifiques du laboratoire. La diversité des approches et la volonté d'échanger les points de vue font de chaque rencontre un moment enrichissant. D'un autre côté, je remercie les membres du laboratoire lyonnais et notamment les membres du laboratoire junior (UCIP) qui ont permis aux doctorants d'Éducation Cultures et Politiques de partager leurs expériences et de mener de nouvelles recherches.

Mes remerciements vont également vers l'Association de l'ATHRE qui organise des événements scientifiques toujours passionnants et qui laisse une place aux doctorants menant des travaux historiques en sciences de l'éducation.

Enfin, je remercie tous mes proches qui m'ont soutenue et supportée durant ces longues années de travail.



<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>15</b>
---------------------------	-----------

<b>PARTIE 1 – DE LA COOPERATION POLITIQUE A LA COOPERATION EDUCATIVE .....</b>	<b>25</b>
--	-----------

<b>I. Éléments d’histoire politique et sociale.....</b>	<b>26</b>
---	-----------

<b>A. De l’utopie à la coopérative .....</b>	<b>27</b>
--	-----------

1. Les socialistes utopiques .....	28
------------------------------------	----

2. Des réalisations populaires .....	31
--------------------------------------	----

<b>B. La solution coopérative dans les milieux ouvriers .....</b>	<b>32</b>
---	-----------

<b>C. La coopération de consommation.....</b>	<b>35</b>
---	-----------

<b>II. Des expériences éducatives à l’institutionnalisation de l’éducation nouvelle .....</b>	<b>38</b>
---	-----------

<b>A. Des expériences éducatives de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l’éducation nouvelle en Europe et en France.....</b>	<b>39</b>
---	-----------

1. Les écoles nouvelles anglaises essaient en Europe et en France .....	40
---	----

2. Une première synthèse par Ferrière dans le BIEN.....	45
---	----

<b>B. Une diffusion hétérogène de l’idée d’une éducation nouvelle.....</b>	<b>48</b>
--	-----------

1. D’autres expériences d’écoles nouvelles .....	49
--	----

2. D’autres espaces d’élaboration de l’éducation nouvelle.....	54
--	----

a. L’Université et les expérimentations pédagogiques .....	54
--	----

b. Les médecins-éducateurs et l’expérimentation pédagogique .....	56
---	----

c. Des expériences pédagogiques hors des institutions .....	58
---	----

L’école des Roches et les éclaireurs de France.....	58
---	----

Le monde ouvrier et l’éducation populaire .....	60
---	----

<b>C. L’institutionnalisation de l’éducation nouvelle en une organisation internationale dans l’entre-deux guerres.....</b>	<b>65</b>
---	-----------

1. La LIEN, une vaste coopération d’éducateurs militants .....	66
--	----

a. Les mouvances fondatrices .....	67
------------------------------------	----

b. Organisation de la coopération .....	69
---	----

2. L’idée de coopération dans les principes de ralliement de la LIEN .....	72
--	----

<b>III. Problématisation .....</b>	<b>76</b>
<b>A. Coopération intellectuelle internationale.....</b>	<b>78</b>
<b>B. Coopération pédagogique.....</b>	<b>79</b>
1. Les familles.....	79
2. Le monde médical.....	80
3. La hiérarchie scolaire.....	80
4. Les acteurs économiques et politiques.....	81
<b>C. Coopération éducative .....</b>	<b>82</b>
<b>IV. Méthodologie .....</b>	<b>84</b>
<b>A. Des sources.....</b>	<b>85</b>
1. Des sources de l'éducation nouvelle.....	86
2. Des sources complémentaires .....	87
<b>B. La coopération de la France à l'œuvre théorique de la LIEN dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> .....</b>	<b>89</b>
<b>C. Explorer la « multiplexité » des acteurs.....</b>	<b>94</b>
<b>D. Plan de la thèse .....</b>	<b>97</b>
<b>PARTIE 2 : COOPERATION DE LA FRANCE A L'ŒUVRE INTELLECTUELLE DE LA LIEN (1921-1927).....</b>	<b>101</b>
<b>I. Repérer les coopérateurs de l'éducation nouvelle en France .....</b>	<b>103</b>
<b>A. Les acteurs qui soutiennent officiellement la LIEN.....</b>	<b>104</b>
1. Ferdinand Buisson (1841-1932) .....	105
2. Deux professeurs au Collège de France.....	107
3. Pierre Mille et les « Compagnons de l'intelligence » .....	110
4. Ludovic Zoretti (1880-1948) : le syndicat, l'école unique et l'éducation nouvelle.....	112
5. Conclusion .....	117
<b>B. Des coopérateurs-auteurs de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i>.....</b>	<b>119</b>
1. Les auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> entre 1922 et 1927 .....	120
a. Composition du groupe d'auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> (1922-1927) .....	121

b.	Position socio-professionnelle et engagements des auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> entre 1922 et 1927 .....	122
c.	La place de la coopération pédagogique et éducative dans les articles des auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> .....	125
2.	Le réseau théosophe, l'éducation et la réforme en France.....	128
a.	Jean-Emile Marcault, l'acquisition du sens social et la conscience créatrice 129	
b.	Juliette Decroix et la réforme de l'éducation par l'école unique .....	130
	La défense du premier projet des CUN.....	131
	Les modalités de construction de la réforme .....	133
	Une culture générale inspirée des humanités.....	134
	Une vision pédagogique de la réforme .....	135
3.	Eugène Delaunay et la contribution du syndicalisme à la construction de l'éducation nouvelle en France .....	137
a.	Un instituteur syndicaliste acquis à la cause pédagogique .....	138
b.	Vie syndicale, pédagogie et réforme de l'éducation.....	139
c.	Former une guilde des instituteurs syndicalistes consacrée à la question pédagogique .....	142
d.	Une désillusion qui fait de lui un syndicaliste dans l'éducation nouvelle ...	144
4.	Conclusion .....	146

## **II. Le réseau de l'éducation nouvelle à travers trois figures pionnières de l'éducation nouvelle .....147**

<b>A.</b>	<b>Georges Bertier (1877-1962), directeur de l'école des Roches.....</b>	<b>150</b>
1.	Un apostolat en marge de l'Église pour le compte du Sillon.....	151
2.	Scoutisme et capitanat, modèles de la formation morale collective .....	156
3.	<i>L'Éducation</i> , un autre espace de coopération à l'éducation nouvelle en France 162	
<b>B.</b>	<b>Roger Cousinet (1881-1973), un adepte des futures sciences de l'éducation</b>	<b>167</b>
1.	Cousinet dans le sillage de l'université.....	168
2.	La vie sociale des enfants .....	172
3.	L'expérimentation.....	176
<b>C.</b>	<b>Alice Jouenne (1873-1954), une activiste à l'École de plein air (EPA).....</b>	<b>179</b>
1.	De l'institutrice à l'éducatrice sociale hyperconnectée .....	180

2.	Prôner l'éducation dans les milieux coopératifs .....	184
3.	L'école de Plein Air du boulevard Bessières .....	188
4.	Éducation nouvelle, franc-maçonnerie et théosophie .....	191
5.	Conclusion .....	195
<b>D.</b>	<b>Deux groupes pour un même combat ? (1922-1924).....</b>	<b>197</b>
1.	L'institutionnalisation de la LIEN en France.....	197
a.	La Nouvelle Éducation .....	197
b.	L'Éducation nouvelle.....	202
c.	Une dualité qui sème la confusion .....	206
d.	La porosité entre ces deux groupes .....	208
2.	Une première rencontre lors de la semaine de Villebon .....	210
a.	Le congrès de Villebon .....	211
b.	Georges Bertier et l'éducation à la pureté.....	213
c.	Une intervention qui fait réagir.....	214
d.	Alice Jouenne et le service social à même l'école.....	217
<b>III.</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>219</b>

## **PARTIE 3 – LA COOPERATION PEDAGOGIQUE ET EDUCATIVE DANS LE RESEAU DE LA LIEN EN FRANCE (1922-1927) ..... 221**

<b>I.</b>	<b>Roger Cousinet et le libre travail par groupes. ....</b>	<b>223</b>
<b>A.</b>	<b><i>Self-government</i> et solidarité .....</b>	<b>225</b>
1.	Le libre travail par groupes .....	230
2.	Une conception psychologique de la coopération .....	235
3.	Défendre et promouvoir la méthode de travail libre par groupes .....	237
4.	Conclusion .....	242
<b>II.</b>	<b>Alice Jouenne, coopération pédagogique et coopération éducative à l'école de Plein Air .....</b>	<b>244</b>
<b>A.</b>	<b>Une coopération pédagogique pour l'éducation intégrale de l'enfant .....</b>	<b>245</b>

<b>B. La coopération éducative à l'EPA ou l'initiation à l'économie sociale et solidaire.....</b>	<b>248</b>
1. Le discours de Jouenne sur le <i>self-government</i> dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> .....	248
2. Une pratique de la coopérative scolaire inspirée du modèle de la coopération économique .....	249
3. Une formation morale par le <i>self-government</i> .....	251
4. Vertus éducatives de la coopérative et savoirs scolaires .....	253
5. Une pratique qui ouvre l'école sur le monde et élargit la coopération pédagogique .....	254
<b>III. La coopérative scolaire et la LIEN .....</b>	<b>255</b>
<b>A. La coopérative scolaire selon Barthélémy Profit .....</b>	<b>256</b>
1. Un dispositif construit sur la nécessité.....	257
2. La vertu morale de la coopérative.....	260
3. Profit et la Nouvelle Éducation.....	263
4. Paul Lapie (1869-1927), un associé de choix pour Profit.....	266
<b>B. La coopérative scolaire dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> (1922-1927).....</b>	<b>269</b>
<b>C. La « Chronique française » de Delaunay et les coopératives scolaires .....</b>	<b>273</b>
1. L'inspecteur Dumouchel et l'éducation sociale.....	275
2. L'inspecteur Vidal, les limites de la coopération éducative et la coopération pédagogique .....	276
3. Controverse autour de coopératives scolaires dans <i>L'école émancipée</i> .....	278
<b>IV. Les coopératives scolaires dans le champ de l'éducation nouvelle en France.....</b>	<b>281</b>
<b>A. Fernand Cattier (1887-1978) : la coopérative scolaire pour la République .</b>	<b>282</b>
1. Un membre de La Nouvelle Éducation acquis à la cause des coopératives scolaires.....	283
2. Une expérience dans les écoles de sa circonscription relatée par Bonlarron...	285
3. La république coopérative.....	287
<b>B. Célestin Freinet : la coopération éducative et pédagogique au service de la révolution.....</b>	<b>291</b>
1. Un instituteur syndicaliste révolutionnaire dans l'éducation nouvelle .....	292

2. La synthèse entre éducation nouvelle et émancipation sociale pour l'école de la République .....	295
3. Le modèle pédagogique russe .....	298
4. L'imprimerie à l'école : entre coopération éducative et coopération pédagogique .....	300
<b>V. Conclusion .....</b>	<b>305</b>

## **PARTIE IV – LA COOPERATION INTELLECTUELLE PARADOXALE DE LA FRANCE A LA LIEN ENTRE 1928 ET 1932..... 311**

### **I. Une multiplication des acteurs et des groupes de l'éducation nouvelle en France .....312**

#### **A. Le Bureau Français d'Éducation .....313**

1. Un organisme créé en marge de La Nouvelle Éducation et du monde de l'édition..... 314
2. Les liens entre le BFE et les acteurs de l'éducation nouvelle en France ..... 318
3. Les actions du BFE ..... 321

#### **B. La Nouvelle Éducation et les Cercles d'études.....323**

1. Les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* et de *La Nouvelle Éducation* ..... 323
2. Le développement des cercles d'études ..... 325

#### **C. L'Éducation nouvelle devient le GFEN .....334**

1. Les premiers acteurs du GFEN ..... 334
2. L'activité du GFEN..... 339
3. Les relations du GFEN et La Nouvelle Éducation..... 343
4. Libéralisme contre socialisme..... 344

#### **D. Conclusion .....349**

### **II. Une participation française paradoxale à l'œuvre commune internationale de construction de l'éducation nouvelle (1927-1932).....350**

#### **A. Les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* .....351**

1. Analyse structurale *Pour l'Ère Nouvelle* ..... 351

2.	Analyse du groupe .....	353
3.	Les nouveaux acteurs .....	356
a.	Émilie Flayol.....	357
b.	Marie-Anne Carroi (1898-1976).....	360
c.	René Duthil (1886-1977) .....	362
<b>B.</b>	<b>L'écho des congrès de la LIEN dans la presse française* .....</b>	<b>364</b>
1.	Locarno, un congrès boudé par les Français .....	365
a.	Le congrès de Locarno dans la presse.....	365
b.	Un congrès qui suscite des inquiétudes chez les cléricaux .....	370
c.	La presse pédagogique française et le congrès de Locarno .....	371
d.	Comprendre la faible représentation de la France au congrès de Locarno ..	372
e.	Jean Baucomont et Blanche Maucourant traitent des apports du congrès...377	
2.	Vers une meilleure implication de la France dans la coopération intellectuelle internationale au congrès d'Elseneur en 1929 ? .....	382
a.	Un congrès qui ne mobilise pas suffisamment .....	382
b.	De simples raisons organisationnelles ou une difficulté française à adopter un point de vue international ?.....	386
c.	Imposer un modèle laïque à la LIEN ? .....	391
<b>III.</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>396</b>

## **PARTIE V - ÉVOLUTION DES METHODES PEDAGOGIQUES COOPERATIVES DANS L'EDUCATION NOUVELLE EN FRANCE (1927-1932) ..... 401**

<b>I.</b>	<b>La coopération pédagogique et éducative dans l'enseignement secondaire .....</b>	<b>403</b>
<b>A.</b>	<b>Marie-Anne Carroi : un travail en équipes au lycée .....</b>	<b>404</b>
<b>B.</b>	<b>Coopération pédagogique : la part des familles dans l'enseignement secondaire .....</b>	<b>410</b>
<b>II.</b>	<b>Du travail libre par groupes à la coopération scolaire .....</b>	<b>413</b>
<b>A.</b>	<b>La méthode de Cousinet n'évolue pas.....</b>	<b>413</b>

<b>B.</b>	<b>La synthèse de Baucomont.....</b>	<b>414</b>
<b>III.</b>	<b>La coopérative scolaire.....</b>	<b>420</b>
<b>A.</b>	<b>René Duthil : coopérative scolaire et méthodes actives dans une École primaire supérieure de jeunes filles .....</b>	<b>421</b>
<b>B.</b>	<b>Les coopératives scolaires et la formation des maîtres.....</b>	<b>426</b>
1.	Émilie Flayol : l'École normale de jeunes filles de La Rochelle.....	427
2.	Fernand Cattier : la République normalienne de l'École normale de Remiremont.....	430
3.	École normale de filles vs École normale de garçons.....	435
<b>C.</b>	<b>L'OCCE, l'éducation nouvelle et les coopératives scolaires .....</b>	<b>437</b>
1.	L'implantation des coopératives scolaires en France .....	437
2.	L'action éducative de la FNCC.....	440
3.	Vers la création de l'OCCE .....	442
4.	Les coopératives scolaires et l'enseignement de la coopération.....	446
<b>D.</b>	<b>Deux conceptions de la coopérative scolaire.....</b>	<b>448</b>
1.	La vie des coopératives scolaires par Profit.....	449
2.	Le courrier des coopératives scolaires par Bugnon .....	451
3.	Coopérative scolaire et éducation nouvelle .....	455
<b>IV.</b>	<b>Le mouvement Freinet et la coopération (1928-1932).....</b>	<b>457</b>
<b>A.</b>	<b>La Coopérative de l'Enseignement Laïc .....</b>	<b>458</b>
<b>B.</b>	<b>L'Imprimerie à l'École et l'éducation nouvelle.....</b>	<b>463</b>
1.	Une coopérative d'instituteurs pour une éducation nouvelle populaire.....	463
2.	Une coopération pédagogique entre instituteurs.....	465
3.	La défense de la coopération éducative .....	469
4.	La question de la discipline.....	472
<b>C.</b>	<b>Imprimerie à l'École et Coopérative scolaire.....</b>	<b>474</b>
<b>V.</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>479</b>
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>483</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>493</b>

<b>SOURCES.....</b>	<b>513</b>
<b>Presse.....</b>	<b>532</b>
<b>Archives Nationales .....</b>	<b>533</b>
<b>Archives départementales .....</b>	<b>539</b>
<b>Fonds Paul Langevin, PSL Université de Paris .....</b>	<b>539</b>
<b>Notices du Maitron .....</b>	<b>540</b>
<b>INDEX.....</b>	<b>543</b>
<b>Tableaux.....</b>	<b>543</b>
<b>Schémas.....</b>	<b>544</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>545</b>
<b>Annexe 1 : Développement de Émile Marcault.....</b>	<b>545</b>
<b>Annexe 2 : Grille d’analyse de <i>L’Éducation</i> 1920-1932.....</b>	<b>547</b>
<b>Annexe 3 : Grille d’analyse de <i>Pour l’Ère Nouvelle</i> (1928-1932).....</b>	<b>554</b>
<b>Annexe 4 : Grille d’analyse de <i>L’Imprimerie à l’École</i> (1928-1932).....</b>	<b>556</b>
<b>Annexe 5 : Désignation des collaborateurs dans <i>Pour l’Ère Nouvelle</i> entre 1928 et 1932 avec les sources.....</b>	<b>559</b>
<b>Annexe 6 : Activités de la Jeune République chez Marie-Anne Carroi.....</b>	<b>562</b>
<b>Annexe 7 : Extraits de presse sur les conférences organisées par le groupe d’Etudes internationales.....</b>	<b>563</b>
<b>Annexe 8 : Articles de Bugnon et de Profit dans le <i>Manuel général de l’instruction primaire</i> entre 1925 et 1939 .....</b>	<b>566</b>



# Introduction

La définition de la coopération paraît très simple, très claire. Elle est « l'action de participer à une œuvre commune »<sup>1</sup>. Ce concept a comme spécificité d'être essentiellement tourné vers l'action collective qui permet l'achèvement d'une œuvre commune. A partir du moment où cette dernière est définie, chaque individu peut agir pour sa réalisation. Aucune spéculation théorique ne semble pouvoir troubler une définition si clairement formulée. Pourtant, la coopération nécessite d'une part la formation d'un groupe et la coordination de l'activité des individus qui le composent et, d'autre part, l'unité de leurs objectifs, c'est-à-dire la définition de l'œuvre commune. Cela complexifie profondément le concept. Lorsque la coopération est appréhendée *a posteriori* du point de vue individuel, elle n'a rien de complexe. Il suffit de relever que tel ou tel individu a pris part à la réalisation de telle œuvre collective pour faire le constat qu'il a coopéré. Mais lorsque la coopération doit être pensée *a priori* d'un point de vue plus global, tout n'est pas si simple. Il s'agit de penser d'un côté l'œuvre commune vers laquelle l'action collective s'oriente et, d'un autre côté, les rôles respectifs de chaque coopérateur dans cette organisation.

Dans l'éducation la coopération peut concerner les politiques éducatives, mais également la pédagogie, c'est-à-dire les méthodes d'éducation. Concernant les politiques éducatives la définition de l'œuvre commune peut faire polémique : pour certains, elle doit être confiée à une administration centrale (État centralisé), pour d'autres, elle doit être pensée localement par les autorités locales réputées plus proches des pratiques et des réalités éducatives (décentralisation). Quant à la pédagogie, lorsqu'elle est coopérative, elle s'oppose au modèle individualiste de l'enseignement simultané qui demande à chaque apprenant d'effectuer seul le même travail scolaire que chacun de ses camarades. La pédagogie coopérative définit quant à elle une œuvre commune, les apprenants agissent de concert pour sa réalisation, et ne développent pas tous la même activité. Encore une fois, l'œuvre commune peut être définie par un leader (l'enseignant ou un leader parmi les élèves), mais elle peut également être le fruit d'une décision collective à laquelle participe chacun de ceux qui prennent part à la coopération. La coopération est donc un modèle d'organisation qui articule les actions individuelles dans une action collective tendue vers un unique but, vers une œuvre commune.

---

<sup>1</sup> CNRTL, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/cooperation>

Depuis la réforme Haby de 1975 qui a fondé le collège unique, les modèles coopératifs sont de plus en plus mobilisés. Le regroupement d'élèves d'origines sociales diverses dans un même établissement dont la forme est empruntée à l'enseignement secondaire initialement pensé pour former les enfants des classes dominantes a rendu criantes les inégalités que Bourdieu et Passeron avaient dévoilées théoriquement quelques années auparavant. Les élèves dont le capital culturel est éloigné de la culture scolaire peinent à trouver la voie de la réussite dans ces nouveaux établissements. Dès 1982, la politique de l'éducation prioritaire est présentée comme une solution à ce phénomène. Elle invite les acteurs locaux à définir ensemble des zones géographiques où la situation sociale des établissements d'enseignement est considérablement dégradée. Ce bilan est l'œuvre commune d'une première coopération, il illustre l'orientation globale du système éducatif en France vers la décentralisation. Les établissements des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) ainsi définies reçoivent l'injonction de mettre en place des partenariats entre différents acteurs locaux afin d'organiser une continuité entre les différents espaces dans lesquels se meuvent les élèves qu'ils accueillent. Les collectivités territoriales, par exemple, entrent dans le champ décisionnaire et dans la définition de l'œuvre commune d'éducation (Vasconcellos, 2000). En 1998, Lise Demailly et Juliette Verdière dressent un bilan du fonctionnement coopératif des partenariats au sein des ZEP et dégagent de leurs observations cinq types de fonctionnement allant du consensus à la coopération véritable. Dans très peu de partenariats observés, « l'élaboration des objectifs, la mise en œuvre et l'évaluation se font en commun [et donc] la coopération est complète. » La coopération avec les parents est particulièrement faible, « bloquée par les deux partenaires » (familles et enseignants). Les auteures concluent que, dans les faits, après presque vingt ans de pratiques partenariales dans les ZEP, « la coopération est un mode de relation difficile à établir. Quand elle s'établit, elle a toutes les chances de le faire sur la base d'un compromis d'intérêts plutôt que d'un compromis d'objectifs, et sur la base d'un compromis d'objectifs plutôt que sur la création locale de valeurs et de projets communs ». (Demailly & Verdière, 1999)

Déjà, au colloque d'Amiens, en mars 1968, qui réunit « militants de l'Éducation nouvelle, universitaires rénovateurs et autorités administratives et politiques », le vœu d'une « autonomie raisonnable accordée aux établissements, [avec] un rôle accru des parents » est émis, afin de fonder « une école plus largement ouverte sur l'extérieur » afin de rendre possible « une pédagogie plus active » (Robert A. , 2008). La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite loi Jospin semble réaliser ce vœu dans tous les

établissements publics locaux d'enseignement. Elle transforme la « communauté scolaire » consacrée par la loi Haby en « communauté éducative [qui] rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves »<sup>2</sup>. Au niveau de la politique éducative des établissements, de nouvelles coopérations apparaissent avec « la présence des parents d'élèves, des chefs d'entreprises, des élus et des notables locaux dans les conseils d'administration des établissements ». Au niveau pédagogique, « l'intervention de conseillers d'éducation, d'orientation, de travailleurs sociaux, de psychologues [...] bouscule le travail pédagogique de l'enseignant mettant en cause son autorité professorale. » (Vasconcellos, 2000, p. 90) Cette loi consacre une approche pédagogique défendue à Genève par Claparède dès le début du XX<sup>e</sup> siècle et portée depuis par les militants du mouvement de l'éducation nouvelle. La loi enjoint à « mettre l'élève au centre du système » ce qui rappelle la « "révolution copernicienne" de la pédagogie » opérée au début du siècle dans les théories développées à Genève par Claparède qui invitait à changer « la conception même de la transmission du savoir », au détail près que celui-ci parle de « l'enfant » et non de « l'élève » (Ottavi, 2005). Pourtant, malgré les apparences, la loi de 1989 n'est pas une réforme pédagogique, mais elle exploite « une proximité langagière et conceptuelle » pour consacrer une réforme administrative. Les rédacteurs du texte ont pour objectif de faire entrer l'Éducation Nationale dans la réforme globale de l'État dans le sens du « nouveau management public ». La communauté éducative est la porte par laquelle l'école s'ouvre sur le monde extérieur et notamment sur ses usagers qui contribuent aux décisions. Cette loi s'inscrit dans un mouvement de décentralisation qui déleste l'État de certaines prérogatives au profit d'une organisation qui s'appuie sur une « coopération renforcée avec les autorités locales » afin de conduire l'éducation (Aebischer, 2014). Pourtant, parmi les nouveaux acteurs qui apparaissent dans les coopérations locales nées de cette politique éducative, « les associations de parents se [rallient], de manière de plus en plus explicite au cours des années 1990, à des conceptions pédagogiques qu'on peut dire inspirées des différents mouvements de l'éducation nouvelle » (Robert, 2006, p. 256).

La coopération qui est un des principes fondateurs de l'éducation nouvelle en 1921 s'affirme dans les années 2000 comme une compétence attendue des élèves. En 2006, le socle commun de compétences est instauré pour sanctionner la fin de la « scolarité

---

<sup>2</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

obligatoire »<sup>3</sup>. Le décret 2006<sup>4</sup> qui consacre un « socle commun de connaissances et de compétences », composé de sept piliers<sup>5</sup>, définit parmi les « compétences sociales et civiques » exigées un « parcours civique de l'élève [...] dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. » Parmi les capacités que doivent développer les élèves, certaines sont favorables aux partenariats évoqués plus haut. Ils doivent « être capables [...] de communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, chercher le consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe. » A ces capacités correspondent des « attitudes » parmi lesquelles figurent des déclarations telles que : « La vie en société se fonde sur : [...] la conscience que nul ne peut exister sans autrui : conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ; sens de la responsabilité par rapport aux autres ; nécessité de la solidarité ». Lorsque le décret de 2015<sup>6</sup> modifie la structure du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »<sup>7</sup>, les références à des pratiques et des compétences coopératives se multiplient. Le domaine de « la formation de la personne et du citoyen » conserve l'idée que l'élève doit acquérir un « sentiment d'appartenance à la société » tout en développant « la capacité à juger par lui-même », « dans les situations concrètes de la vie scolaire » pensées pour qu'il puisse « participer activement à l'amélioration de la vie commune [et ainsi] préparer son engagement en tant que citoyen ». L'élève qui a acquis le socle commun « comprend et respecte les règles communes », notamment car « il participe à la définition de ces règles dans un cadre adéquat » (ce qu'avait déjà initié la loi de 2001 relative aux règlements intérieurs des EPLE), « il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général », « il coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui » et a « recours aux outils de la démocratie ». La réécriture du socle commun de 2015 pousse le recours à des formes de coopération plus loin encore que la formation morale du citoyen. La coopération est considérée comme une

---

<sup>3</sup> Terme utilisé dans l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

<sup>4</sup> Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

<sup>5</sup> La maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

<sup>6</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

<sup>7</sup> Il se subdivise en cinq « domaines » : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et de l'activité humaine.

connaissance procédurale nécessaire à l'apprentissage. Il s'agit, pour tous les élèves, « d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études, et, par la suite, se former tout au long de la vie ». Pour l'élève et pour l'enseignant, « coopération et réalisation de projet » font partie des objectifs de la scolarité obligatoire.

*« L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.*

*Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.*

*L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration. »*

Les enseignants doivent donc organiser la classe comme un lieu « de mutualisation des savoirs », ils recourent nécessairement à des pédagogies coopératives.

En 2015, la réforme du collège<sup>8</sup> impose que tous les élèves de collège reçoivent des enseignements complémentaires et parmi ceux-ci, des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Il s'agit de réaliser un projet individuel ou collectif qui mette en pratique des enseignements reçus dans au moins deux disciplines différentes. Cela demande aux enseignants des diverses disciplines de se coordonner et de coopérer comme ce fut le cas dans les lycées au moment de la mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE) au début des années 2000. L'application de la réforme du collège à partir de septembre 2016 rencontre pourtant l'opposition des enseignants et d'une grande partie de la classe politique. Elle est modifiée par l'arrêté du 16 juin 2017 qui n'impose qu'un seul EPI par élève (mais n'en limite pas le nombre). Les méthodes actives et la pédagogie de projet peinent à s'installer en France.

Pourtant les pédagogies coopératives sont documentées et ont donné lieu à de nombreuses recherches en France. Des chercheurs se sont penchés sur leur fonctionnement, comme ce fut le cas de Fernand Oury et Aida Vasquez qui dès 1967 proposent une approche

---

<sup>8</sup> Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège.

psychanalytique des pratiques pédagogiques coopératives inspirées du mouvement Freinet et tracent une première esquisse de la pédagogie institutionnelle (Oury & Vasquez, 1967). C'est cette approche qu'emprunte Yvan Reymondie dans sa thèse consacrée à la *Pédagogie coopérative et élèves de C.E.S. en situation d'échec scolaire* quelques années plus tard (Reymondie, 1976).

Au début des années 1980, la question de la pédagogie de groupe occupe les doctorants de Lyon II sous la direction de Guy Avanzini. En 1982, Dominique Ginet interroge « l'insuccès des pédagogies de groupes » (Ginet, 1982), un an plus tard Philippe Meirieu produit une analyse épistémologique, puis pédagogique et enfin didactique des « pratiques de groupe en situation scolaire » (Meirieu, 1983). A la fin des années 1980, alors que Célia Gatellier, doctorante à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris (enseignement catholique) envisage le « travail de groupe » comme un moyen de « rendre les élèves acteurs de leur formation » (Gatellier, 1987), Pierre Mahieu, de son côté, s'interroge sur la coopération des enseignants, il étudie les « obstacles et résistances » à la formation et au fonctionnement des « équipes d'enseignants » (Mahieu, 1988).

A la fin des années 1990, Michelle Ferrière observe des « assemblées d'enfants » de 6 à 12 ans dans deux écoles, l'une située dans un « quartier résidentiel » et l'autre dans une « banlieue populaire ». Elle s'interroge sur la formation démocratique que permet un tel dispositif coopératif en fonction du contexte et observe dans le premier cas la « constitution d'un "espace public" intermédiaire consensuel » et dans le second l'émergence d'un « modèle de "débrouillardise" » (Ferrière, 1999). Depuis les années 2000 de nombreuses recherches portent sur la pédagogie coopérative, elles ont souvent des visées didactiques. Sylvain Connac voit dans la classe coopérative un agencement qui permet à des enfants du cycle 3 scolarisés en ZEP de philosopher (Connac, 2004) ; Agathe Evin analyse les interactions entre élèves dans trois situations d'Éducation Physique et Sportives afin de mieux comprendre le fonctionnement des « dispositifs d'apprentissage favorisant le développement d'interactions coopératives entre élèves » (Evin, 2013) ou encore Anne-Sophie Hayek s'interroge sur l'effet de l'évaluation notée sur la coopération entre élèves. Elle relève un paradoxe du système éducatif qui, d'un côté, encourage toujours plus la coopération entre les enfants et qui d'un autre côté, évalue chaque performance et donne aux élèves les points de repère qui leur permettent de raviver la concurrence que le modèle coopératif souhaite éteindre (Hayek, 2014). Nicolas Epinoux présente, quant à lui, une « proposition d'un exemple concret de formation à la coopération au collège » dans une

étude autour de deux enseignements : l'EPS et les sciences physiques (Epinoux, 2014). La coopération entre élèves est un modèle d'apprentissage qui s'impose et qui demande progressivement l'acquisition de connaissances procédurales par les élèves, ce qui occupe les chercheurs.

Les travaux qui s'intéressent à la coopération au sein de la communauté éducative sont moins nombreux. La tradition psychanalytique de la pédagogie institutionnelle mêle coopération des enseignants et coopération des enfants comme c'est le cas dans la thèse de Patrick Geffard qui inclut les groupes d'enseignants dans son analyse (Geffard, 2010). Chloé Lecomte propose une étude ethnographique des dynamiques « coordination – coopération dans le travail enseignant » du cycle 3 (Lecomte, 2021). Certains chercheurs s'attardent sur la coopération développée entre l'école et des partenaires, comme le fait Christiana Charalampopoulou dans sa thèse consacrée à « l'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique » (Charalampopoulou, 2016). Enfin, le terme de coopération est très peu utilisé pour évoquer le relation école famille. Deux thèses déposées en 2009 à l'université d'Aix-Marseille en 2009 abordent cette question. Elles évoquent les liens entre l'école et les familles « de milieu populaire » (Cornand, 2009) et interrogent « la gouvernance des services publics » au prisme de la démocratie (Bousquet-Verbeke, 2009).

De manière générale, les travaux sur la « coopération entre élèves » se divisent en deux ensembles : un courant psychologique « davantage centré sur le développement de l'enfant lors des interactions avec ses pairs, développement pris dans le sens cognitif [...], mais aussi dans les dimensions affective et sociale » et un courant pédagogique, « développé aux États-Unis, avec l'apprentissage coopératif, où la coopération est vue comme "une stratégie d'enseignement basée sur des principes dont l'efficacité a été attestée par un courant de recherche"<sup>9</sup>, mais aussi de manière spécifique en Europe francophone, où l'accent est historiquement mis sur la coopération comme choix social et comme moyen d'éducation du citoyen » (Reverdy, 2016). En France, trois périodes se distinguent : une période « idéologique » qui apparaît avec le mouvement de l'éducation nouvelle, une période « psychosociologique » qui s'incarne progressivement dans la pédagogie institutionnelle après les années 1950 et qui cherche la participation active des élèves, enfin une période

---

<sup>9</sup> Catherine Reverdy cite : Lehraus, Katia et Rouiller, Yviane (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. In Rouiller, Yviane et Lehraus, Katia (dir.) *Vers les apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 1-28.

didactique qui s'ouvre avec les travaux de Meirieu au début des années 1980 (Lehraus & Rouiller, 2008; Reverdy, 2016).

Les travaux historiques sur le concept de coopération en éducation sont assez rares. Baudrit considère que l'intérêt porté à la coopération en éducation grandit au moment où émerge une approche psychosociale, c'est à dire au début des années 1950 (Baudrit, 2005; Baillon, 2015). Il évoque néanmoins la première période que nous avons évoquée, et notamment l'apparition de l'idée de coopération sous l'impulsion de l'américain John Dewey (Baillon, 2015) dont les travaux intéressent les acteurs qui fondent l'éducation nouvelle au cours des années 1920. Samuel Rénier note que Dewey occupe une place très particulière dans l'éducation nouvelle francophone, cette dernière ne l'intéresse pas mais certains acteurs de l'éducation nouvelle connaissent ses travaux. Au milieu des années 1930, certains remarquent « un lien de parenté tendu entre Dewey et les pratiques coopératives » observées en France et s'interrogent sur cette « étrange absence d'ascendance » entre elles et les propositions du philosophe américain (Rénier, 2012, p. 45)<sup>10</sup>.

C'est sur cette première période idéologique de la coopération en éducation que ce travail de thèse portera. Il s'agit pour nous d'éclairer avec plus de précision la manière dont la coopération a été conçue dans le mouvement de l'éducation nouvelle en France lors de cette période fondatrice pour l'idée de coopération en éducation. Cette étude ne se limitera pas à la « coopération entre élèves », mais elle englobera plus globalement toutes les formes de pratiques coopératives développées au sein de l'éducation nouvelle en France. Cela signifie, qu'elle se penchera sur la manière dont les militants de l'éducation nouvelle ont conçu leur action commune militante, la manière dont ils ont organisé leur action collective pour le développement de l'éducation nouvelle dans un espace international, dans un espace francophone et dans un espace national. De plus, elle s'arrêtera sur les pratiques éducatives. D'un côté, nous nous interrogerons sur la manière dont les différents partenaires de l'éducation articulent leurs actions respectives dans l'acte éducatif et d'un autre côté, nous nous attarderons sur les modèles de coopération entre élèves qui sont revendiqués par ces acteurs français de l'éducation nouvelle ainsi que sur les finalités qu'ils donnent à ces dispositifs. Nous verrons que, contrairement aux idées reçues, le mouvement Freinet qui est souvent présenté comme fondateur de cette première période idéologique de la coopération (Reverdy, 2016) apparaît assez tardivement et que le modèle idéologique qu'il

---

<sup>10</sup> Rénier se réfère à un article de Louis Robin dans le n°15 du *Journal des Instituteurs et des Institutrices* du 21 décembre 1935, p. 210.

porte cotoie d'autres visions du monde. Le mouvement de l'éducation nouvelle « a voulu intégrer davantage l'école dans la société et la société dans l'école » (Reverdy, 2016), mais cette société n'est pas toujours la société réelle, elle est parfois une société future idéalisée. Le terme de « coopération » semble dans sa définition même exclure toute considération théorique en concentrant l'attention sur une œuvre commune concrète et sur une action collective effective. Ce que nous souhaitons éprouver dans ce travail de recherche, ce sont les limites du concept de coopération en interrogeant ce présupposé qui veut que la primauté accordée au réel éteigne toutes les tensions idéologiques.

Enfin, à l'heure où les directives officielles de l'Éducation Nationale encouragent à toujours plus de coopération et sous-entendent que dans l'action (collective) tendue vers une œuvre commune, tout obstacle idéologique est spontanément levé, réexplorer les propositions des pionniers de l'éducation nouvelle qui ont introduit la coopération dans leurs pratiques éducatives dans les années 1920 peut permettre de saisir les divergences idéologiques que le recours au concept de coopération pense étouffer. Éclaircir les raisons théoriques qui ont conduit les pionniers de l'éducation nouvelle à désirer et à développer la coopération permettra de définir plus précisément la tradition française qui s'est développée au cours du XX<sup>e</sup> siècle qui est bien souvent résumée à l'action du mouvement Freinet. Nous verrons que cette approximation historique masque la complexité d'une réalité qui n'est pas homogène. Pour cela, il sera nécessaire, dans une première partie, de saisir comment se posent le problème de l'éducation et la question de la coopération au début du XX<sup>e</sup> siècle, ainsi que la manière dont le concept de coopération est intégré dans les principes fondateurs de l'éducation nouvelle à partir de la formation de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN) en 1921 jusqu'en 1932. Cela nous conduira à distinguer plusieurs formes de coopération qui sont encouragées par la LIEN (coopération intellectuelle, coopération pédagogique et coopération éducative). Par l'exploration des revues pédagogiques consacrées à l'éducation nouvelle complétée par d'autres périodiques consacrés à l'éducation, nous ciblerons les acteurs qui se sont plus particulièrement intéressés à l'idée de coopération. La coopération intellectuelle de la France à la LIEN connaît deux moments : les premières années mobilisent des pionniers qui ne fédèrent que très peu, et à partir de 1927, différentes actions permettent de réunir un plus grand nombre d'acteurs de l'éducation autour des idées de l'éducation nouvelle. Autour de ces deux périodes, nous analyserons comment le militantisme pour l'éducation nouvelle se structure en France après la fondation de la LIEN (partie 2), puis, nous verrons que certains pionniers pensent une

pédagogie coopérative et que les idées de l'éducation nouvelle attirent des pédagogues qui accordent une grande importance à la coopération en éducation (partie 3). A partir de 1927, nous verrons que les coopérateurs français à l'effort de la LIEN se multiplient, mais que leur engagement est paradoxal (partie 4). Enfin, dans une dernière partie, nous verrons qu'entre 1927 et 1932, l'idée de coopération est reprise par une plus grande diversité d'acteurs de terrain qui parfois se réfèrent aux mêmes modèles mais dont les propositions ne sont pas les mêmes, que ce soit du point de vue des pratiques en elles-mêmes ou du point de vue des finalités que ces pratiques poursuivent.

# Partie 1 – De la coopération politique à la coopération éducative

Questionner l'éducation nouvelle du point de vue de la coopération conduit nécessairement à s'intéresser plus particulièrement à une période, celle de l'institutionnalisation de l'éducation nouvelle et convoque deux histoires : celle de la coopération et celle de l'éducation nouvelle. C'est à la confluence de ces deux histoires que je souhaite aborder la question de la coopération dans l'éducation nouvelle.

Afin de construire l'objet de recherche, il est donc nécessaire de nous interroger sur la manière dont la coopération s'est définie dans l'histoire avant la création de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN) en 1921. Nous verrons que la coopération a alors un sens politique fort et est considérée comme une solution à la question sociale. Parallèlement, nous verrons que parmi ceux qui ont pensé et expérimenté des formes politiques de coopération, certains se sont également penchés sur le « problème de l'éducation ».

Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'histoire de l'éducation nouvelle. Nous nous pencherons sur les expériences éducatives qui ont précédé l'institutionnalisation de l'éducation nouvelle. Nous verrons que le modèle de construction théorique qui a conduit à l'institutionnalisation internationale de l'éducation nouvelle est proche de celui qui a conduit à l'émergence de la coopération politique. Nous nous attarderons ensuite sur la fondation de la LIEN qui est motivée par la volonté de fédérer toutes les expériences et théories éducatives qui ont pour projet de proposer une nouvelle forme d'éducation, nous verrons également qu'elle n'est pas la seule organisation internationale qui porte un tel projet. Progressivement, nous nous concentrerons sur les « Buts de la Ligue » et sur les « principes de ralliement » arrêtés au moment de sa fondation en 1921 et qui seront effectifs jusqu'en 1932.

Cette analyse nous permettra de problématiser la notion de coopération dans l'éducation nouvelle. En effet, la coopération se décline dans les principes et les buts de la LIEN. Nous dégagerons trois modèles de coopération qui sont promus par la LIEN et qui structureront les analyses des corpus réunis pour ce travail de recherche.

Enfin, nous exposerons les choix opérés pour former le corpus de ce travail de recherche. Nous montrerons que la question de la coopération intellectuelle de la France à la LIEN conduit à distinguer deux moments entre 1921 et 1932 avec un instant de rupture en 1927. Nous montrerons comment les outils d'analyse quantitatifs ont été élaborés et la manière dont ils s'articulent avec une analyse qualitative centrée sur les acteurs.

## **I. Éléments d'histoire politique et sociale**

S'interroger sur la coopération c'est d'abord s'interroger sur un terme qui a du sens. Ce sens dépend du contexte dans lequel le mot est utilisé. C'est ainsi que la coopération peut être considérée comme une attitude individuelle, comme une forme d'organisation sociale, ou comme une politique internationale. Aujourd'hui, le terme coopération peut signifier « action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune »<sup>11</sup>, mais peut également désigner une forme de société (droit des sociétés) dans laquelle « des personnes intéressées à un but commun s'associent et se répartissent le profit en fonction de leur part d'activité »<sup>12</sup>, il peut enfin être employé pour évoquer une politique internationale de coopération entre plusieurs Etats (économique, agricole, policière...), voire la « politique d'aide économique, technique et financière des pays développés en faveur des pays en développement »<sup>13</sup> conduite dans les années 1960 par la France en direction des anciens pays colonisés.

La polysémie du terme s'est construite dans le temps et a suivi l'évolution sociale. Dans la mesure où cette recherche a pour ambition de traiter de la coopération dans l'histoire de l'éducation nouvelle, il est indispensable de prêter une attention particulière aux évolutions de ce terme. Ne pas faire cette démarche serait prendre le risque de l'anachronisme. Une brève analyse étymologique permet de saisir la réalité de ces évolutions. A la fin du Moyen-Age, le terme coopération a un sens religieux, il est question de « coopération à la grâce »<sup>14</sup>. « La foi est la coopération entre Dieu qui attire l'homme, et l'homme qui répond à cette attraction par son libre arbitre. » (Dupont, 2014, p. 63) Cette conception de la foi est issue des controverses autour du libre arbitre au Moyen-Age. Nous voyons ici qu'elle évoque une relation réciproque entre d'une part Dieu qui « attire l'homme » et l'homme qui entretient sa foi et agit en retour pour Dieu. Au XVII<sup>e</sup> siècle, le terme coopération est défini

---

<sup>11</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/cooperation>

<sup>12</sup> <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cooperation>

<sup>13</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9ration/19056>

<sup>14</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/cooperation>

sans référence religieuse dans *le Dictionnaire universel de Furetière* de 1690 : « Action de deux agents joints ensemble pour produire un même effet. La plus-part des choses ne se font que par la *coopération* de plusieurs personnes. »<sup>15</sup>

Le XIX<sup>e</sup> siècle voit naître un « paradigme coopératif » (Martin, 2008). Du point de vue du mouvement coopératif qui s'en réclame, la coopération devient un concept social en même temps qu'apparaît le socialisme (Draperi J.-P. , 2012). La coopération s'affirme comme forme sociale alternative. André Martin distingue trois âges de l'histoire du paradigme coopératif au XIX<sup>e</sup> siècle, un *âge utopique* dans lequel il situe Robert Owen, Saint-Simon, Charles Fourier et Louis Blanc, un *âge empirique et expérimental* avec le Dr William King et Philippe Buchez et un *âge réflexif* qui connaît l'expérience des pionniers équitables de Rochdale ainsi que Hermann Schulze Delitzsche et F W Raiffeisen (Martin, 2008). Mais, si le mouvement coopératif apparaît en même temps que le socialisme, l'idée de coopération n'a pas convaincu tous les penseurs socialistes notamment dans la deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle.

Michel Dreyfus signale que les historiens qui s'intéressent à la politique ont longtemps négligé l'histoire de la coopération et de la mutualité alors qu'ils sont « les plus anciens de notre pays » (Dreyfus, 2016). Si cette affirmation est particulièrement vraie pour la mutualité, elle doit être nuancée en ce qui concerne la coopération qui a connu son grand historien au XX<sup>e</sup> siècle, Jean Gaumont. Récemment, d'autres travaux retracent l'histoire des différentes formes de coopération (consommation, production, agricole), mais ils n'abordent que très peu la question de l'éducation dans les milieux coopératifs qui peut se confondre avec la propagande coopérative (Suffrin, 2020). Il s'agit pour nous de reposer quelques jalons de l'histoire de la coopération à partir du XIX<sup>e</sup> siècle et de saisir la manière dont les acteurs de la coopération ont pensé l'éducation.

## **A. De l'utopie à la coopérative**

Les mutations du XIX<sup>e</sup> siècle modifient la condition humaine et notamment les conditions de travail (Rioux, 1989). Les sociétés européennes sont transformées, les inventions se succèdent, la production de biens et les déplacements s'accroissent. L'exode rural s'engage, la population des villes augmente et leur composition sociale change : de plus en plus d'ouvriers y vivent avec de faibles ressources. La « question sociale » dont se saisit le

---

<sup>15</sup> <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cooperation>

socialisme apparait, elle a une dimension internationale (Chaïbi, 2014). Certains penseurs et entrepreneurs s'émeuvent de la misère qu'engendrent le libéralisme et le capitalisme, ils pensent de nouvelles formes sociales, ils ont à cœur de donner une réalité pratique à ces idées. Draperi retient « deux grands modèles communautaires » du socialisme utopique qui ont inspiré la coopération et qui « connaissent une postérité inégalée, ceux de Robert Owen en Angleterre et de Charles Fourier en France. » (Draperi J.-P. , 2012) Ces deux hommes ont imaginé une société nouvelle et se sont intéressés de près à l'éducation.

### **1. Les socialistes utopiques**

En Grande-Bretagne, dès le début du siècle, Robert Owen (1771-1858) propose une nouvelle lecture du monde social et développe une théorisation dans le but de vaincre la pauvreté, cause de désordre moral. Dans la filature qu'il dirige à New Lanark, il améliore les conditions de vie des ouvriers, crée un magasin qui affiche des prix avantageux pour le consommateur et exclut le travail des enfants de moins de dix ans. Il participe à la création de l'« infant school » de New Lanark (Gordon, 1994; Vergnon, 2010). Il fonde plus tard une communauté aux USA, New Harmony, dans laquelle ses convictions sociales sont expérimentées et révisées. Il est persuadé que « la nature et la société » conditionnent les comportements humains. Dès lors, dans un environnement bienveillant et coopératif, l'adulte, comme l'enfant, reçoivent nécessairement une bonne formation morale (Gordon, 1994). Owen s'appuie sur deux principes essentiels : « la théorie des circonstances et la perfectibilité de la nature humaine » (Vergnon, 2010). Du point de vue de l'éducation, l'école de New Lanark, qu'il a remodelée à partir de 1813 avec l'aide d'associés quakers et de Bentham, est un modèle d'école alternative au XIX<sup>e</sup>. Les enseignants ne punissent et ne récompensent pas, ils ont pour objectif le bonheur des enfants. La nouvelle norme morale exige des enfants de ne pas se quereller, ils doivent « être bienveillants les uns envers les autres ». Le programme d'études dépasse le triptyque « lire, écrire compter », la couture, l'histoire, la géographie, la botanique et la géologie sont enseignées. En outre, les enfants pratiquent le chant, la danse, la musique et la gymnastique (militaire). La pédagogie est pensée : des « formes de bois », des « cartes », des « lettres de laiton » ou encore « le tableau des unités de Pestalozzi » sont utilisés pour l'apprentissage. L'école n'est pas un sanctuaire clos, les enfants sortent pour recueillir « des spécimens de botanique et de géologie dans la campagne environnante pour les exposer dans leur salle de classe ». Enfin, l'école peut se prolonger après 10 ans, il est possible de suivre des « cours du soir » également ouverts aux adultes (Gordon, 1994). Après l'expérience de New Lanark et

l'échec de New Harmony, Owen renforce sa conviction que l'éducation est d'une importance capitale pour faire progresser la société. La particularité d'Owen est d'avoir construit sa théorie du social entre théorie et pratique. Il est considéré comme le père de la coopération dans l'ouvrage que Mladenatz consacre à la coopération en 1933 référence fréquente des auteurs qui retracent une généalogie de la coopération (Mladenatz, 1933).

En France, dès le début du siècle, Charles Fourier dresse lui aussi les plans d'une société harmonieuse. A partir de *La théorie des quatre mouvements*, parue en 1808, dans tous ses ouvrages, il imagine une forme de société (phalanstère) qui ne réprime plus les passions et évolue selon la loi de « l'attraction passionnée ». S'appuyant sur ce même principe, il est convaincu que quelques expériences communautaires d'une vie sociale harmonieuse attireront irrémédiablement tous les êtres humains (Bouchet, 2021). Il est selon Jean Dautry, l'utopiste qui s'est le plus intéressé à l'éducation (Dautry, 1962). Dans l'utopie de Fourier, l'éducation se fait dans la communauté qui accueille l'enfant (phalange), elle a pour but de développer « la vigueur, la dextérité et l'instruction ». Elle est une éducation négative qui ressemble aux propositions de Rousseau car, « dès qu'il peut marcher, on [...] abandonne [l'enfant] à la nature et à l'attraction. On ne lui conseille ni vice ni vertu, ni travail ni études, on le laisse aller où il lui plaît », mais Fourier ajoute « sauf à lui à s'y faire admettre » (Fourier, 2006). Contrairement à Rousseau, l'éducation se fait dans une société. Dans l'organisation sociale que pense Fourier, cinq groupes d'enfants, nommés « chœurs », sont formés en fonction des âges et c'est cette organisation qui fait éducation : « il n'y aura pas d'autre théorie d'éducation que d'abandonner l'enfant à la nature et aux groupes, dès qu'il pourra marcher et se rendre aux petits ateliers et autres lieux où se rendent les groupes de bambins [chœur de 2 à 4 ans], surveillés par quelques patriarches et serviteurs qui ne leur donnent aucun ordre. L'émulation suffit pour tout diriger. » (Fourier, 2006) A la différence d'Owen, Fourier n'a pas expérimenté, mais ses adeptes membres de l'Ecole sociétaire prolongent son œuvre, certains jusqu'à l'expérimentation, ils cherchent à « franchir le pas qui sépare l'utopie abstraite de l'utopie concrète » (Lallement, 2016).

Parmi les adeptes de Fourier, Jules Delbruck fonde en 1851 la *Revue de l'éducation nouvelle* qui mobilise parents et professionnels de l'éducation (« les directrices des salles d'asile, les instituteurs et les institutrices ») et la dirige jusqu'en 1854. « Le périodique [...] rassemble ceux qui veulent changer la formation de l'enfance en promouvant quelques principes fondamentaux. » (Desmars, 2017). C'est ainsi que des fouriéristes comme Marie Pape-Carpentier cherchent à étendre leur réseau d'influence et à inspirer les pratiques

pédagogiques en dehors du cercle de l'École sociétaire. Cela permet également aux fouriéristes de s'inspirer d'autres pédagogues comme Froebel (Desmars, 2017; Lallement, 2016). Sur le terrain de la mise en pratique et de l'expérimentation, alors que les fouriéristes se réorganisent dans les années 1860 et entrent dans une période de déclin, Adolphe Jouanne fonde une « Maison rurale d'expérimentation sociétaire » près de Rouen et JB. Godin envisage le Familistère de Guise (Lallement, 2016). Le premier, Jouanne, propose une organisation qui pourrait être étendue aux masses et qui est en rupture « avec les méthodes traditionnelles » (Desmars, 2017). Il s'agit de remplacer la contrainte et l'enfermement par « le libre essor des facultés naturelles de l'enfant » et le plein air. Dans le petit établissement qu'il a fondé, la plus grande partie de la journée, l'élève est à l'extérieur, en activité. L'organisation des activités quotidiennes est faite par un « conseil des moniteurs » (certainement composé des élèves les plus avancés) à l'écoute des goûts et désirs des enfants. Très mal acceptée dans le village de Ry dans lequel est située l'école, l'expérience se termine dans les années 1880 (Desmars, 2017). Quant à Godin, après avoir fondé « une entreprise d'appareils de chauffage et de cuisson domestique », il construit à partir de 1859 un « palais social » à proximité de l'usine dans lequel vivent les ouvriers : le Familistère. Ce lieu qui peut réunir 1500 personnes est « équipé d'un ensemble de ressources et de services accessibles à tous les locataires » (chauffage, eau, piscine, bibliothèque, jardins, « associations de loisirs », etc.). Au cours des années 1860, des écoles sont construites et font partie de l'ensemble des services accessibles aux membres du Familistère. Ces écoles sont mixtes et n'enseignent pas la religion, elles enseignent pourtant une morale qui englobe respect de la vie, perfectionnement de soi et travail. Comme dans la Maison rurale de Jouanne, l'éducation dispensée « se défie des travers de l'abstraction » et lui préfère des « savoirs pratiques indispensables à la vie quotidienne ». Les productions des élèves sont même rémunérées. Les élèves votent pour les « chef et sous-chefs » de leur groupe qui « dirigent les travaux et veillent au bon ordre ». Ces deux expériences mêlent le travail à l'éducation qui doivent être « attrayant[s] et épanouissant [s] ». C'est ainsi qu'il est possible de révéler les « vocations » afin de définir la répartition des rôles dans la société et assurer l'harmonie que Fourier appelle de ses vœux. Parmi les critiques formulées à l'encontre du Familistère par ses propres membres, une est particulièrement cinglante : l'approche par les sens et par le concret n'est-elle pas « au service [...] des besoins de l'employeur Godin ? » (Lallement, 2016).

Comme cela est le cas pour Owen, les expériences communautaires des fouriéristes sont souvent considérées comme coopératives, mais elles peuvent également être qualifiées de patriarcales. En effet, elles sont souvent dues à l'initiative d'un riche investisseur.

## **2. Des réalisations populaires**

A côté de ces riches penseurs philanthropes du début du XIX<sup>e</sup> siècle qui cherchent des solutions pour améliorer le sort de la classe ouvrière, la classe ouvrière elle-même commence à s'exprimer. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> des révoltes d'ouvriers, comme celle des canuts à Lyon à partir de 1831, rendent brûlante la question sociale et donnent une plus grande visibilité à une classe ouvrière massive. Au-delà des utopies de Owen ou Fourier, des acteurs s'emparent de la critique qu'ils adressent au modèle capitaliste industriel, ils cherchent les solutions pacifiques, pratiques, réalisables *hic et nunc* et susceptibles d'améliorer le sort de la classe ouvrière.

L'associationnisme ouvrier promeut la mise en place d'un nouveau type de société économique : les coopératives. Elles prennent plusieurs formes comme la coopérative de production dont l'« association chrétienne des bijoutiers en doré » est un exemple. Elle voit le jour en 1834 (Lasserre, 1959), elle est inspirée des recommandations de Philippe Buchez (1796-1865), saint-simonien et futur catholique social, et elle fonctionne durant une quarantaine d'années (Draperi J.-P. , 2012, p. 25). Elles prennent également la forme de coopératives de consommation ; c'est le cas du « Commerce véridique et social », une épicerie créée à Lyon en 1835 par Michel-Marie Derrion qui permet aux consommateurs ouvriers de bénéficier d'une part des bénéfices générés par l'activité commerciale, notamment sous forme de ristournes (Bayon, 2000). Ces dernières sont nombreuses en France et survivent plus ou moins bien à l'instabilité économique et politique du siècle.

En Angleterre, à partir de 1844, une coopérative de consommation qui deviendra un modèle de coopération économique voit le jour à Rochdale : les équitables pionniers de Rochdale. À la suite de l'échec d'une grève, des tisserands, pauvres, soumis aux fluctuations du marché du travail tant pour obtenir l'emploi que le salaire suffisant à leur survie, décident la fin de l'année 1843 de créer une coopérative. Ils analysent les causes des échecs qui les ont précédés pour établir leurs statuts déposés en novembre 1844. Ceux-ci sont pensés pour éviter les écueils et assurer le succès de l'entreprise. L'objectif des pionniers de Rochdale n'est pas de réduire le prix pour le consommateur, sauf en cas de monopole abusif. Il ne s'agit pas de faire concurrence aux autres commerces, mais plutôt de restituer la marge

commerciale aux sociétaires. Cette restitution se fait grâce à des « bonis », selon le terme de Charles Gide, ou des « ristournes » selon celui d'André Martin, qui sont des avantages individuels, mais également grâce au développement d'une action sociale à laquelle sont consacrés 2.5% des bénéfices de l'épicerie. Cette part de bénéfice permet ensuite de développer des lieux l'éducation, des logements et même le travail. Les statuts de cette coopérative deviendront un modèle pour les coopératives de consommation (Martin, 2008). En 1849, les pionniers de Rochdale ouvrent une bibliothèque, en 1850 une école pour enfants et en 1856 une école pour les plus de 14 ans (Suffrin, 2020). Les principes de fonctionnement inscrits dans les statuts sont considérés comme ce qui a permis le succès grandissant de cette coopérative (en 1844, on compte 27 coopérateurs, ils sont 11 647 en 1891). Les principes fondamentaux de Rochdale sont la gestion démocratique de la société selon le principe « un homme une voix » (cela signifie que l'apport de capital n'a aucune conséquence sur le pouvoir dans la société coopérative), la non-limitation du nombre de membres assortie d'une possibilité d'exclure ceux qui ne partagent pas les convictions coopératives, le principe de la neutralité religieuse et politique (Draperi J.-P. , 2012, p. 51 et suiv.).

## **B. La solution coopérative dans les milieux ouvriers**

Nombreux sont ceux qui s'intéressent au sort de la classe ouvrière en France dans la première partie du XIX<sup>e</sup> siècle. Certains imaginent un progrès social porté par une élite bourgeoise soucieuse des conditions de vie ouvrières (Saint-Simon). D'autres, au contraire, comme Proudhon qui se distingue progressivement, imaginent une émancipation sociale « par le bas ». D'autres enfin n'imaginent pas de solution en dehors d'une préalable révolution (Marx). Les révolutions de 1848 permettent, en France, à certains de ces hommes d'être élus à l'Assemblée nationale, mais le coup d'État de Louis Napoléon Bonaparte en 1851 les réduit au silence. Les socialistes sont écartés du pouvoir pendant dix ans et la plupart d'entre eux choisissent l'exil. Proudhon reste en France et prône le refus du gouvernement bourgeois et du communisme étatique. Il imagine une réforme de la société par une nouvelle « combinaison économique » (Draperi J.-P. , 2012, pp. 33-34). Mutualité et coopération trouvent leur place dans cet agencement.

La dimension internationale du questionnement socialiste permet le travail des idées. L'Association Internationale des Travailleurs (AIT) est constituée à Londres en 1864, Proudhon et Marx y participent. Les deux hommes ont une conception différente de l'action

que doit envisager le prolétariat et la place qu'occupe la coopération dans leurs conceptions respectives n'est pas la même. Alors que Proudhon développe le mutualisme à partir de 1846, Engels, « s'appuyant sur les premières difficultés des coopératives anglaises » y voit une erreur (Chaïbi, 2014). Proudhon rejette l'idée de révolution (Draperi J.-P. , 2012, p. 33). Pour lui, par des actions qui visent leur propre autonomie, les ouvriers peuvent réduire à néant tout pouvoir central. Les mutuelles et coopératives peuvent constituer un tissu social autonome. La révolution ne serait, pour Proudhon, qu'une secousse qui ne résoudrait aucun problème. Il rejette tout dogmatisme économique (Draperi J.-P. , 2012). Marx, quant à lui considère que la coopération est inhérente au capitalisme car « le mode de production moderne est un mode de production qui pousse la coordination et la coopération sociales bien plus loin que ne l'a fait aucun mode de production avant lui. » (Fischbach, 2015). Il n'écarte pas pour autant l'action des coopératives qui ont montré, notamment à Rochdale, que les associations ouvrières étaient « capables de conduire et d'administrer avec succès des boutiques, des fabriques dans toutes les branches de l'industrie, et en même temps, améliorer extraordinairement la condition des travailleurs »<sup>16</sup>. Néanmoins, Marx estime que ce mouvement est marginal et qu'il se nourrit « souvent de miettes ou de larcins aux dépens de la société de consommation »<sup>17</sup> qu'il dénonce. Si les expériences coopératives ont démontré qu'une autre organisation de l'activité humaine par les ouvriers est possible, le modèle qui emporte l'assentiment de Marx est celui de la coopérative de production, à condition d'être protégée des gouvernements et des bourgeois. Pour lui la coopération ne peut affranchir l'ouvrier que si elle prend une « ampleur nationale » et cela n'est possible qu'après avoir arraché le pouvoir d'Etat « des mains des capitalistes et des propriétaires fonciers »<sup>18</sup>, c'est-à-dire, après une révolution (Bourdet, 1971). Proudhon meurt en 1865 et Bakounine devient celui qui exprime sa vision à l'AIT. Les discussions autour de la coopération dans l'organisation internationale se poursuivent après sa mort, « ce thème, jamais majeur, est pourtant le plus permanent de la I<sup>ère</sup> Internationale », affirme Draperi (Draperi J.-P. , 2012).

Dans le sillage de l'AIT, Paul Robin, proche de Bakounine, développe sa vision de l'éducation. Il expose ses vues dans un article publié en trois livraisons entre 1869 et 1872 dans la revue *La Philosophie positive*. Cette réflexion théorique donnera lieu à une mise en

---

<sup>16</sup> Bourdet cite Marx, *Le Capital*, Livre 1<sup>er</sup>, chap 13.

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

pratique dans l'orphelinat de Cempuis à la tête duquel il est nommé par Ferdinand Buisson en 1880 (Demeulenaere-Douyère, 1994). Il s'intéresse aux expériences éducatives qui lui sont contemporaines comme en témoigne la notice qu'il consacre au Familistère de Guise dans la première version du *Dictionnaire de pédagogie* coordonné par Buisson dans les années 1880. Robin met en avant la mixité de l'établissement, la proximité des familles et de l'école, l'importance accordée « aux branches dites autrefois accessoires et facultatives » comme la gymnastique, le chant ou le dessin. Robin ne s'attarde pas sur les difficultés traversées par l'école mais ne se prive pas d'une « critique légère » : « Les élèves y sont en général d'une force remarquable en ce qui concerne le dessin industriel, surtout dans la branche applicable à la grande industrie des associés du Familistère, la construction des fourneaux de fonte ». Robin ne retient pas les critiques que les réactionnaires adressent à l'école et qu'ils adresseront à l'orphelinat de Cempuis par la suite, mais il relève tout de même une dérive possible vers « l'exclusivisme » qui pose un problème du point de vue de l'émancipation<sup>19</sup>.

Prolongeant les propositions de Proudhon sur l'éducation consignées dans l'ouvrage posthume *De la capacité politique des classes ouvrières* (1865), Paul Robin développe le concept d'enseignement intégral. Sa proposition a pour objectif de « développer le plus complètement possible, toutes les facultés physiques et intellectuelles » (Robin, 1869, p. 271). Elle consacre une part prépondérante au corps et aux sens dès le plus jeune âge (Valière, 2016) et ne néglige pas pour autant l'éducation intellectuelle, comme cela était déjà le cas chez Proudhon. Robin ajoute que l'éducation doit également se préoccuper de morale sans pour autant développer une morale religieuse : « Nous pensons au contraire que la plupart des vices que l'on reproche aux enfants leurs sont fournis par l'éducation théologique, anti-naturelle, d'aujourd'hui » (Robin, 1870, p. 111). Pour Robin, cette éducation est le produit de l'organisation de l'établissement d'éducation et s'inscrit dans l'idée d'une société mutualiste : « Au plus tôt le besoin de rendre agréable la vie commune, sans doute aussi une bienveillance naturelle, quoi qu'on dise, chez les enfants, provoqueront l'échange mutuel des services, donneront une première idée pratique du devoir ; et ainsi se constituera la base de la morale » (Robin, 1869, p. 276). Cette organisation a pour principe premier le respect de la liberté. Les parents peuvent entrer et sortir de l'école à leur guise et deviennent ainsi ceux qui inspectent l'établissement. Les

---

<sup>19</sup> Buisson, Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Partie 1, Tome 1, 1882-1893, Paris Hachette, p. 986-987. Voir notice : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb30175079g>

enseignants sont également libres de proposer des réunions auxquelles les élèves seront libres de participer (Robin, 1870, p. 113). Enfin, l'organisation de l'école est confiée aux plus grands élèves : « Il suffira de quelques indications au début pour voir ces enfants réunis, jeunes législateurs, former entre eux des contrats ayant force de lois, nommer des juges pour les appliquer, se faire, tous, les auxiliaires de leurs magistrats, se réunir en assemblées générales, peuple souverain, juger à leur tour les actes de leurs fonctionnaires élus, les révoquer au besoin, et préparer ainsi la grande organisation sociale de l'avenir » (Robin, 1870, p. 113). L'école devient ainsi « un musée universel et attrayant » qui réunit tous les acteurs de l'éducation. « L'école est le centre intellectuel qui doit servir de réunion aux hommes de tout âge. Elle remplacera l'église que fréquentent aujourd'hui ceux qui mettent la peur au commencement de la sagesse, elle remplacera le café et l'estaminet que remplit de plus en plus une population blasée et égoïste. » (Robin, 1872, p. 133). En organisant une vaste coopération entre les usagers de l'orphelinat de Cempuis, Robin entend dispenser une éducation intégrale.

L'orphelinat de Cempuis qu'il dirige entre 1880 et 1894 est « une maison d'éducation, où les orphelins [sont] élevés suivant certaines idées modernes » chères à Prévost, le philanthrope qui a légué les bâtiments et le parc qui accueillent l'établissement au département de la Seine (Bremond, 1992). Robin est invité à y éprouver ses théories sur l'éducation. Il rencontre la volonté des républicains qui, au début des années 1880, imposent l'enseignement de la morale laïque dans les écoles primaires publiques de la République et instituent une nouvelle discipline universitaire capable de produire des savoirs cet enseignement : la science de l'éducation (Gautherin, 2002). Robin s'inspire de ces nouveaux apports (Marchat, 2004/2007, p. 83). Comme les fondateurs de l'école de la République, il mène un combat contre l'influence de l'église, ensemble, ils cherchent les solutions pédagogiques à l'enseignement d'une morale laïque.

### **C. La coopération de consommation**

A côté du mouvement ouvrier et de l'AIT dans laquelle Marx a pris de plus en plus d'importance, ceux qui voient la coopération comme une solution continuent leur œuvre. En 1896 est fondée l'Alliance Coopérative Internationale (ACI) qui regroupe la plus grande partie des mouvements coopératifs (Draperi J.-P. , 2012). C'est au sein de cette organisation internationale que Charles Gide (1847-1932), un économiste protestant, construit sa future renommée. Contrairement à l'internationale socialiste, cette organisation internationale

préserve l'idée de patrie qu'elle concilie avec l'internationalisme. Il s'agit de mettre « l'individualité de chaque peuple » au service du « bien de tous » (Pénin, 1997). Dès 1896, Gide expose un programme d'action stratégique pour les sociétés coopératives, afin de « lutter efficacement contre les grandes associations capitalistes ». Il invite le mouvement de la coopération à investir en premier lieu la consommation, puis l'industrie, pour finir par le secteur agricole (Drapéri J.-P. , 2012, p. 72). La coopération de consommation est choisie pour amorcer un programme de transformation des relations économiques mondiales qui, sans renier le libéralisme, prévient de ses effets pervers. C'est ainsi que le modèle de la coopération de consommation inspirée par l'expérience de Rochdale devient le modèle de la première étape du plan dessiné par Gide pour une société globale coopérative.

En France, l'Union Coopérative des sociétés de consommation existe depuis 1885. Elle est née sous l'impulsion de deux protestants : Edouard de Boyve (1840-1923), un rentier philanthrope<sup>20</sup> et Auguste Fabre (1839-1922)<sup>21</sup> associé à Godin dans la fondation et la gestion du Familistère de Guise. Ils sont issus de la bourgeoisie et sont des proches de Charles Gide. Cette Union rejette l'idée d'une lutte des classes, elle respecte le principe de neutralité politique et religieuse (Toucas-Truyen, 2005). Le secrétaire général désigné est Auguste Fougerousse (1838-1917), il est directeur d'une entreprise de travaux publics dans laquelle il applique les théories qu'il développe sur le paternalisme de l'employeur. Il est déjà investi dans les coopératives parisiennes. Il est un fervent catholique et un adepte de l'approche sociale Leplaysienne. Au sein de l'Union coopérative, les tensions sont grandissantes. D'un côté la question des coopératives catholiques pose un problème de neutralité religieuse et Fougerousse est progressivement écarté après avoir insisté pour accueillir une coopérative dirigée par un évêque dans l'Union<sup>22</sup>. D'un autre côté, la question de la neutralité politique travaille la cohésion de la fédération. Il n'est pas question de lutte des classes et à la suite du refus de l'Union coopérative de soutenir la grève des ouvriers de la verrerie d'Albi en 1895, les coopératives animées d'un esprit socialiste s'éloignent de l'Union coopérative pour former la Bourse des coopératives socialistes.

---

<sup>20</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article79702>, notice DE BOYVE Édouard, Eugène par Jacques Gans, Jean Gaumont, version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 30 mars 2010.

<sup>21</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article86686>, notice FABRE Auguste, Marie par Jacques Gans, Jean Gaumont, version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 27 juin 2014.

<sup>22</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article86961>, notice FOUGEROUSSE Auguste par Jacques Gans, Jean Gaumont, version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 30 mars 2010.

Le mouvement coopératif est donc divisé au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle et chacune de ces deux entités développe une propagande coopérative qui peut se rapprocher de l'éducation (Suffrin, 2020). Il s'agit de former au fonctionnement et à l'esprit coopératifs tout type de public (enfants, adultes, gérants de coopératives). Par exemple, des membres de la coopérative parisienne La Bellevilloise affiliée à la Bourse des Coopératives socialistes participent à la création de l'université populaire La semaille (Meusy, 2001).

Jean Jaurès (1859-1914)<sup>23</sup>, socialiste réformiste qui a joué un rôle majeur dans l'union des tendances socialistes en France dans le parti de la Section Française de l'Internationale socialiste (SFIO) fondé en 1905 s'intéresse de plus en plus au mouvement coopératif. Avec Charles Gide, il œuvre pour la réunion de ces entités. Le pacte d'unité est signé en 1912, la Fédération Nationale des Coopératives de Consommation (FNCC) est fondée. Elle ne réunit pas toutes les coopératives de France, mais elle est un organisme qui agit pour la diffusion des principes coopératifs et encourage la formation de nouvelles coopératives. Les outils de propagande et les outils pédagogiques utilisés dans l'Union et la bourse sont réinvestis.

Après la réunification de 1912, la coopération comme concept politique fédérateur connaît un essor assez important. Durant la première guerre mondiale, les sociétés coopératives participent activement à l'organisation sociale, sous l'impulsion de Albert Thomas, socialiste et coopérateur. Les instituteurs et institutrices sont très investis dans ces sociétés. Dans les années qui suivent la guerre, la coopération se présente comme une solution qui prolonge l'union sacrée pour certains politiques et intellectuels (Dreyfus, 2017). Un groupe parlementaire de la coopération fondé en 1912 (Dreyfus, 2017) réunit des hommes politiques. Parallèlement, un groupe d'universitaires et d'intellectuels français signent le Manifeste coopératif rédigé par Charles Gide et publié dans le premier numéro de la *Revue des études coopératives* en 1921 (Draperi J.-F. , 2021). Les universités qui comptent le plus de signatures sont à Paris, Lille, Strasbourg et Nancy. Ces universitaires pensent que « la coopération [peut] offrir un programme général de reconstitution sociale ». Ils s'appuient sur l'ACI bien antérieure à la toute récente Société des Nations créée après-guerre. C'est ainsi que, dans le prolongement de la théorisation de Charles Gide et de l'ACI, ils promeuvent la coopération de consommation. La volonté de ces hommes est de faire une propagande coopérative qui peut être considérée comme une formation morale comme en

---

<sup>23</sup> Verdier, Roger, « La verrerie d'Albi : Jean Jaurès, Charles Gide et les autres », *Revue de l'économie sociale*, n°1, juillet septembre 1984. Cote aux AM de St Etienne : 10C61.

témoignent les dernières lignes du Manifeste : « Si même, comme il devrait être, tout consommateur est en même temps un producteur, il importe que chacun apprenne à distinguer et à peser dans son for intérieur ces intérêts opposés et à sacrifier ceux qui sont particuliers à ceux qui sont généraux. »<sup>24</sup>

L'après-guerre se présente donc comme un âge d'or de la coopération. Une nouvelle maison d'édition coopérative est créée : les Presses Universitaires de France, dont on connaît la postérité, une chaire au collège de France consacrée à la coopération est également créée, Charles Gide l'occupera jusqu'à son décès en 1932. C'est à ce même moment qu'apparaît une organisation internationale qui porte l'idée d'éducation nouvelle. Les années 1920 sont une période idéale pour étudier les liens qui ont pu se tisser entre l'idée de coopération et d'éducation nouvelle, elles sont importantes dans l'histoire du mouvement coopératif, mais également dans l'histoire de l'éducation nouvelle.

## **II. Des expériences éducatives à l'institutionnalisation de l'éducation nouvelle**

Sans entrer dans une analyse détaillée, il est possible de distinguer quatre grands moments de l'histoire de l'éducation nouvelle. Le premier précède la première guerre mondiale et peut être désigné comme la période des écoles nouvelles ou des expériences (Gutierrez, 2006). Une deuxième période correspond à l'entre-deux-guerres, elle voit apparaître et se développer une organisation internationale consacrée à l'éducation nouvelle. Il s'agit d'une phase de convergence entre divers acteurs internationaux de l'éducation qui souhaitent réformer la manière d'éduquer et d'instruire. Ils dégagent les principes qui les relient et les fixent dans une organisation internationale militante : la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) (Condette & Savoye, 2016). Une troisième période s'ouvre après la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1960 durant laquelle le consensus entre les acteurs de l'éducation nouvelle se délite, le mouvement international et national perdent leur cohésion (Savoye, 2004). La dernière période s'amorce à la fin des années 1960, au moment où apparaît en France la discipline des sciences de l'éducation. L'éducation nouvelle devient une partie de la culture pédagogique. Les nouveaux chercheurs et penseurs de l'éducation intègrent les propositions de l'éducation nouvelle

---

<sup>24</sup> Le Manifeste coopératif des intellectuels et universitaires français, *Revue des Études Coopératives*, n°1, octobre-décembre 1921, p. 7-14.

dans leurs réflexions. Les deux premiers moments sont particulièrement intéressants pour mettre en perspective l'histoire de la coopération et l'histoire de l'éducation nouvelle.

Nous verrons que la première phase de l'histoire de l'éducation nouvelle rejoint l'histoire de la coopération quant à sa forme. Comme l'histoire de la coopération les débuts de l'éducation nouvelle sont constitués d'expérimentations. La deuxième phase de l'éducation nouvelle, qui nous intéressera plus particulièrement, est une phase d'institutionnalisation. D'un côté l'ACI (au niveau international) et la FNCC (au niveau national) sont le fruit de l'institutionnalisation de l'idée de coopération depuis la pratique, de l'autre côté, la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) est l'organisation internationale qui a donné, en 1921, une forme à l'idée d'éducation nouvelle en germe dans les expérimentations de la première période. Cette ligue apparaît à un moment où la coopération s'ancre solidement dans le paysage français.

Afin de contextualiser l'apparition de la LIEN, nous nous attarderons sur d'autres expériences d'éducation nouvelle qui ne sont pourtant pas fédérées par cette organisation internationale. Certaines de ces expériences sont développées en France, ce qui indique que la LIEN ne peut pas être considérée comme la seule proposition d'éducation nouvelle. Certains acteurs qui participeront à l'œuvre internationale de la LIEN ont développé des idées dans ces autres champs.

Enfin nous nous attarderons sur la place que prend la coopération dans les idées fédératrices de la LIEN au moment de sa fondation en 1921. Cela nous permettra de dégager les éléments qui nous permettront de problématiser la question de la coopération dans l'éducation nouvelle au début des années 1920 en France.

## **A. Des expériences éducatives de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'éducation nouvelle en Europe et en France**

Après l'arrivée au pouvoir des républicains en 1877 en France, un long travail législatif permet de consacrer l'obligation d'instruction pour tous les enfants de sept à treize ans (Mayeur, 1981/2004). Parallèlement, depuis Guizot, l'État français a progressivement développé un réseau d'écoles primaires publiques sur son territoire qui permet la scolarisation de tous les enfants dont les parents n'ont pas les moyens de dispenser cette instruction (Nique, 1990). Les instituteurs et les institutrices, formés dans les Écoles Normales, assurent l'instruction du peuple dans ces écoles devenues les écoles de la

République. Ils dispensent également une formation morale laïque, qui nous l'avons vu, est élaborée dans les universités par des professeurs républicains (Gautherin, 2002). Emile Durkheim, un de ces éminents professeurs conçoit l'éducation comme la « socialisation d'une génération par celle qui la précède », il s'agit donc de préparer les élèves français à entrer dans la toute jeune République. Mais tous les éducateurs ne s'accordent pas sur cette définition et pour certains d'entre eux, l'éducation est considérée comme le meilleur moyen de modifier la société. Pour ces derniers, il s'agit de répandre les connaissances et les attitudes nécessaires à l'émergence d'une nouvelle société<sup>25</sup>.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, partout en Europe, des expériences d'écoles que l'on dirait aujourd'hui « alternatives » se développent. Elles sont pensées dans une opposition à une éducation traditionnelle dénoncée comme une forme de dressage et s'appuient sur des travaux de pédagogues du XIX<sup>e</sup> siècle (Seguin, Fröbel). Ces critiques concernent tant la formation l'élite pour qui « l'enseignement classique est jugé inadapté aux besoins économiques » du moment (Duval, 2002) que celle des classes populaires qui sont tenues éloignées de toute émancipation. Pour les premiers, les *new schools* anglaises et leurs émanations en Europe deviennent un modèle, comme à l'école des Roches, alors que les seconds s'inspirent de Robin, elles donnent lieu à des expérimentations et des publications. Sous l'impulsion de Ferrière, les idées portées par les premières sont synthétisées pour affirmer un modèle qui constituera un socle pour l'institution de l'éducation nouvelle, mais nous verrons que toutes les écoles nouvelles n'entrent pas dans ce champ. Pourtant, elles sont présentes dans le paysage éducatif français. Les modèles pédagogiques qui se forment au sein des écoles expérimentales inspirent et s'inspirent d'autres foyers éducatifs hors de l'école et montrent une expansion des nouvelles idées pédagogiques dans la société.

### **1. Les écoles nouvelles anglaises essaient en Europe et en France**

La création des écoles nouvelles inspirées du modèle anglais de Cecil Reddie est indépendante d'une volonté politique en Europe, sauf en Allemagne où, sous l'impulsion de l'empereur Guillaume II, une réforme pédagogique globale (*Reformpädagogik*) est envisagée dès 1890 (Cauvin, 1970). Dans cet État, différentes mouvances pédagogiques proposent leur solution et notamment le « mouvement d'éducation par l'art » (*Kunsterziehungsbewegung*) et les « internats à la campagne » (*Landerziehungsheime*). Le premier dont Lichtwark est un fervent promoteur soutient qu'une approche plus intuitive

---

<sup>25</sup> C'est le cas des expériences éducatives que nous avons évoquées précédemment concernant la coopération.

de l'éducation permet le progrès moral et spirituel, il prend pour modèle les *public schools* anglaises, alors que le second s'inspire directement des *new schools* nées en Angleterre. Ces écoles nouvelles anglaises sont apparues avec la fondation de la *new school* d'Abbotsholme en 1889 par Cecil Reddie (Duval, 2002) destinée à l'élite du pays (Denis, 1998). Elle « se singularise par l'importance qu'elle donne notamment à l'éducation physique, à la méthode d'apprentissage inductive ou encore au régime de *self-government*. » (Gutierrez, 2006). Elle inspire la création d'autres écoles en Angleterre (Bedales en 1892, King Alfred School en 1897, etc.). L'influence de ces écoles qui accueillent des pédagogues et des élèves internationaux s'étend en Europe, notamment vers l'Allemagne par l'intermédiaire de Hermann Lietz (1868-1919) qui fonde trois « internats à la campagne » (*Landerziehungsheime*) (à Isenburg en 1898, à Haubinda en 1901 et à Biberstein en 1904)<sup>26</sup> et vers la France par l'intermédiaire d'Edmond Demolins qui fonde l'école des Roches en 1898. Ce modèle se diffuse également en Suède, en Pologne et en Autriche, mais pas vers l'Europe méditerranéenne ou la Belgique. Avant la première guerre mondiale, Ehm recense vingt-quatre de ces écoles dans le monde, dont la moitié est en France (Duval, 2002).

En France, Edmond Demolins publie deux ouvrages qui font connaître les écoles nouvelles en France : *A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons* (1897) et *L'Éducation nouvelle* (1898). Le premier de ces deux ouvrages rencontre un grand succès (Denis, 1998; Mayeur, 1998), il est la synthèse d'articles essentiellement publiés dans *La Science Sociale*, il s'apparente à une vulgarisation de connaissances construites par les continuateurs de Le Play et revêt une dimension politique (Savoie, 1998). Demolins s'oppose farouchement à la théorie du solidarisme développée par Léon Bourgeois (1851-1925)<sup>27</sup>, radical socialiste, qui occupe des fonctions ministérielles dans les années 1890 en France et qui est « très attaché à l'auto-organisation de la société civile à travers les coopératives et les organisations mutualistes ». Cette doctrine solidariste est considérée comme la « philosophie officielle de la IIIe République » (Blais, 2008). Les deux hommes louent le progrès, mais alors que Bourgeois défend l'idée que seule la solidarité entre les êtres humains (et les générations) permet une amélioration constante de la condition humaine et crée des devoirs moraux pour l'individu, Demolins soutient de son côté que tout progrès

---

<sup>26</sup> D'autres réalisations s'inspireront de ce modèle et notamment celle de Geheeb (Letz, 2018).

<sup>27</sup> Bourgeois, Léon, *Solidarité*, Armand Colin, Paris, 1896.

URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5533901g.texteImage>

est dû à la compétition qui oppose les individus ou les États. Pour lui, c'est en menant une lutte pour la vie (*struggle for life*) que certains individus se distinguent et portent un peu plus loin les progrès jusque-là acquis<sup>28</sup>. L'école nouvelle que développe Demolins vise à former ceux qui seront capables de gagner cette compétition<sup>29</sup> alors que l'école de la République a pour objectif « la prise de conscience par chacun de ce qu'il doit à la collectivité » (Blais, 2008).

Demolins justifie sa critique sévère du système républicain français et de son système d'éducation par l'idée que les Anglo-saxons dominent le monde grâce à l'éducation particulariste des *new schools* anglaises. Les Anglais s'étonnent de cette conclusion puisque ces écoles sont marginales en Angleterre et sont inspirées par des pédagogues suisses et allemands (Denis, 1998). Membre fondateur de la Science sociale<sup>30</sup>, Demolins distingue trois types de sociétés : les « sociétés à formation communautaire de famille » dans lesquelles plusieurs familles vivent dans un même foyer et où chacun compte sur la communauté pour vivre, puis les « sociétés à formation communautaire d'Etat » dans lesquelles l'État devient cette communauté qui distribue les places et sur laquelle les individus s'appuient pour vivre, et enfin, les « sociétés à formation particulariste » où l'individu « ne compte que sur lui-même, sur son initiative, sur son énergie nécessaire pour réussir dans une profession indépendante ». La France rurale correspond au premier type, la France urbaine au deuxième type et les pays anglo-saxons au troisième type. C'est ce qui, selon lui, explique la supériorité des Anglo-saxons. Ainsi, après avoir scolarisé ses fils dans l'école nouvelle de Bedales (Denis, 1998; Duval, 2002), et brandissant l'objectif de former l'élite française qui saura gagner la compétition internationale, il décide de fonder à son tour l'école des Roches. Ce n'est donc pas l'idée de coopération qui guide la pensée du fondateur des Roches. Au-delà de Reddie et des *new schools* anglaises (Thompson 1939), il puise son inspiration chez l'abbé de Tourville, continuateur de l'approche et des idées de Le Play. Ce dernier s'est interrogé sur la possibilité de concilier les valeurs des sociétés à formation particulariste telles que l'esprit d'initiative ou le *self-help* anglosaxon, c'est-à-dire la « capacité de s'aider soi-même », avec « l'esprit chrétien, et [avec] cette vertu théologique qu'est la charité ». La solution qu'il propose est finalement : être capable

---

<sup>28</sup> Demolins, Edmond, *A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons*, Firmin Didot, Paris, 1897, p. 322-344. Livre III, Chapitre IV : Comment le Français et l'Anglo-saxon ont une conception différente de la Solidarité. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75268s/f358.item.texteImage>

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> qui prolonge l'approche sociologique amorcée par Frédéric Le Play.

d'aider les autres implique de savoir s'aider soi-même (Ottavi, 2008). Par l'idée de charité chère aux chrétiens catholiques, il insuffle des aspects de la question sociale et la notion de charité dans le modèle premier des Roches. Cette notion correspond et s'oppose à l'idée de solidarité revendiquée dans les socialismes.

Le modèle des *news schools* anglaises est respecté dans sa forme par Demolins, que ce soit au niveau de l'aménagement de l'espace divisé en petites maisons, de l'organisation familiale de l'école, du modèle du capitaneat qui consiste à désigner des élèves qui assurent la discipline de l'établissement, de l'emploi du temps (enseignements ont lieu le matin, l'après-midi est consacré à l'activité physique en plein air et les soirées à l'expression et à la religion chrétienne) (Duval, 2009), mais également au niveau de l'appréhension générale de la réforme envisagée qui consiste à remplacer les études livresques par l'expérience active (Denis, 1998). Néanmoins, alors que les Anglais envisagent cette réforme afin de contrer les écueils de la démocratie dans un contexte capitaliste<sup>31</sup>, Demolins insiste plus particulièrement sur le modèle familial porté par cette école<sup>32</sup> et sur l'objectif de former un *struggleforlifer* (Denis, 1998). La domination anglaise étant surtout une domination économique (Raillon, 1998), il attire à l'école des Roches des familles d'entrepreneurs qui sont prises dans la compétition économique internationale du capitalisme (Denis, 1998). Dans cette école, le rôle du professeur change, il devient un « professeur-éducateur » dans une ambiance familiale, « la pédagogie "particulariste" [est] fondée sur la confiance, la coopération et non sur la domination et la répression » (Raillon, 1998). L'organisation de l'école inclut des dispositifs de *self-government* et notamment l'institution du capitaneat. Au sein de chaque maison (Duval, 2006), des capitaines sont désignés avec l'aval et sous l'autorité des professeurs maîtres de maison parmi « les élèves jugés les plus responsables » (De Reyke, 1996), ils ont pour rôle « de maintenir l'ordre en tenant en tutelle les plus petits » (Duval, 1996), « d'aider les plus jeunes et de les entraîner aux usages de la convivialité » (Raillon, 1998) ou même de mener les équipes sportives et d'organiser les jeux (De Reyke, 1996). Au-delà d'une autorité toute puissante du maître, la gestion morale et disciplinaire de l'école est partagée avec certains élèves.

---

<sup>31</sup> Pour les fondateurs des *new schools* anglaises, les abus des classes dirigeantes conduisent nécessairement à l'instabilité puis à l'avènement d'une autocratie (comme cela fut le cas en France après la Révolution), car l'inculture de la masse ne peut que produire ce schéma. Comme les marxistes, ils se satisfont d'un Etat fort capable de contenir les classes dominantes sous le joug de la Loi, ce qui est très loin de la vision de Demolins. C'est pour cette raison qu'ils souhaitent former une élite forte et bienveillante (Denis, 1998).

<sup>32</sup> Pour les Leplaysiens, la famille est la cellule première de toute société.

L'école des Roches, dans son projet initial, s'inscrit dans une critique de l'éducation traditionnelle et lui préfère une éducation particulariste. A terme, il s'agit de constituer un contre modèle expérimental qui pourrait ensuite inspirer une réforme de l'enseignement secondaire en France. Néanmoins, dans les faits, l'école des Roches reste une école « libre » qui est constituée en Société Anonyme (SA) et dont la survie économique dépend principalement des frais de scolarité très élevés qu'elle perçoit. Progressivement, les parents deviennent majoritaires dans son Conseil d'administration. Le projet initial de Demolins rencontre des difficultés dans sa mise en pratique. La primauté de la culture physique et la pratique de sports collectifs comme le rugby ne correspond pas à l'ethos corporel de la riche bourgeoisie (française) qui scolarise ses enfants aux Roches. Très vite, par le biais des conseils d'administration de l'école, les parents infléchissent le projet initial de Demolins. Ils réclament des éléments de culture classique et exigent une préparation sérieuse au baccalauréat (De Reyke, 1996; Duval, 2006). Les parents prennent part à la gestion de l'établissement et sont entendus puisqu'après des premières années chaotiques, l'école des Roches recrute moins de professeurs anglais, elle modifie ses programmes et se rapproche du système éducatif français. Georges Bertier est recruté comme professeur puis devient rapidement directeur de l'école.

Sous son impulsion, l'école des Roches « s'adresse à l'Université française pour juger de la valeur de ses méthodes et de ses acquis, mais aussi pour inviter cette dernière à s'inspirer de son "laboratoire pédagogique" » (De Reyke, 1996). En d'autres termes, elle oriente sa relation avec le système éducatif français vers une relation de coopération. De plus, la formation proposée aux Roches évolue. Le latin est enseigné plus tôt, les sports pratiqués changent, la gymnastique individuelle, le tennis qui tient les corps à distance, ou le football sont préférés au rugby qui mettent les enfants de la bourgeoisie des Roches en difficulté dans les compétitions où ils affrontent les autres lycées français. Le modèle anglais est progressivement adapté aux valeurs de la bourgeoisie française. Le *struggle for life* s'efface alors derrière des valeurs « plus fortement chrétiennes, comme l'altruisme, le don de soi, le dévouement, le sens du commandement et de l'obéissance, et qui sont des idéaux porteurs d'harmonie et de paix sociale » (De Reyke, 1996).

L'école des Roches devient un modèle qui inspire la création d'autres écoles nouvelles « anglaises » en France comme l'école du Sud-Est, l'école de l'Esterel, l'école de Guyenne. D'autres sont fondées et s'inspirent de Lietz comme l'école d'Aquitaine (Duval, 2002) ou des *public schools* anglaises comme le collège de Normandie (Clastres & Duval, 2003).

D'autres encore sont fondées selon le modèle premier de l'école des Roches, en contestation aux inflexions apportées au modèle originel anglais par l'école des Roches comme l'école d'Ile de France (Duval, 2002). D'autres enfin sont considérées par Ehm comme des écoles nouvelles expérimentales, mais leur modèle n'est pas le modèle anglais.

## **2. Une première synthèse par Ferrière dans le BIEN**

A la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Adolphe Ferrière (1879-1960), un jeune genevois, est informé des *new schools* anglaises qui se multiplient en Europe. Ses deux cousins sont scolarisés à Bedales pour le premier et à Isenburg pour le second (Hameline, 1993). Il s'intéresse à l'éducation que ces derniers reçoivent et il a lu Demolins qui démontre la supériorité d'une éducation personnaliste anglo-saxonne. Cette lecture le marque. Il visite l'école des Roches avec son père en 1899, il a vingt ans (Gerber, 1981).

Atteint d'une surdité croissante et irréversible qui compromet son projet de devenir éducateur, il s'avise auprès de Demolins qui « lui suggère une tâche compatible avec son infirmité : constituer un bureau international des écoles nouvelles » (BIEN) (Hameline, 1993). Ferrière rapporte ce moment dans son *Journal reconstitué*. Il raconte la proposition de Demolins pour qui le rôle de ce BIEN est de « "comparer les méthodes employées et juger de leur valeur par leurs résultats pratiques. Le travail serait d'une valeur unique, non seulement pour les Écoles nouvelles qui pourraient s'instruire ainsi les unes des autres, en connaissant les expériences faites par les autres, leurs succès et les causes des insuccès, - mais aussi pour l'École publique. Mais il s'agit là d'une machine monumentale : il y faudra plus de patience." »<sup>33</sup> La démarche proposée par Demolins et rapportée par Ferrière qui s'intéresse dans le cadre de son doctorat en sociologie aux « tentatives des mouvements coopératifs et des associations de consommateurs » (Hameline, 2005) n'est pas sans rappeler le modèle de la coopération qui s'est développé au XIX<sup>e</sup> siècle, notamment du modèle de Rochdale. « Une des originalités de l'éducation nouvelle est de s'être constituée moins à partir d'une théorie préexistante que des pratiques pédagogiques en vigueur dans les écoles qui affirment leur volonté d'une éducation radicalement renouvelée » précise Laurent Gutierrez (Gutierrez, 2006). A partir d'expériences, de réflexion sur ces expériences et de partage d'informations, il s'agit de proposer des solutions éprouvées et en perpétuelle évolution qui pourraient s'étendre, en l'espèce, au système éducatif entier. C'est la même démarche qui a constitué le mouvement coopératif de consommation. Il

---

<sup>33</sup> Rémy Gerber cite le *Journal reconstitué* de Ferrière (Gerber, 1981, p. 54).

s'agit d'un agencement entre théorie et pratique qui s'appuie sur l'épreuve de l'expérience. Cela est à rapprocher du fait que Ferrière s'évertue tout au long de sa vie à se présenter sous le visage d'un praticien de l'éducation (Hameline, 2005).

Ferrière intéresse le mouvement coopératif comme en témoigne la recension que Charles Gide fait de l'ouvrage tiré de sa thèse *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social* en 1915<sup>34</sup>. Gide précise à Ferrière que pour lui aussi « individualisme ne veut pas dire égoïsme »<sup>35</sup>. Sans se prononcer sur la démarche scientifique du jeune genevois, il relève que « Ferrière ne voit pas toute la production de l'avenir sous la forme coopérative »<sup>36</sup>. En effet, Gide pense que le modèle coopératif peut réformer intégralement la société en trois temps. Pour lui, la coopération peut conquérir d'abord l'industrie commerciale, puis l'industrie manufacturière (grâce aux coopératives de production) et enfin l'industrie agricole<sup>37</sup>. Ferrière n'est pas convaincu par le recours à la coopérative de production, les investissements lourds qu'elle demande lui paraissent trop risqués pour des coopérateurs qui n'ont pas des moyens suffisants et qui, s'ils maîtrisent un métier, sont incapables de déterminer les besoins réels pour adapter leur production (Ferrière A. , 1915, pp. 599-600). De plus, Ferrière considère effectivement que la coopération de consommation est un modèle efficace pour lutter contre les trusts (p. 611) mais il n'envisage pas la coopération comme le modèle qui doit régir toute la société économique. Il envisage que l'État puisse diriger des « entreprises fondées sur les besoins de tous les individus et dépendant de ressources circonscrites à une région donnée » et ne voit aucune nécessité à appliquer le modèle coopératif aux entreprises consacrées aux produits de luxe (p. 693). Néanmoins, Gide note également que Ferrière estime que « la généralisation du coopératisme pourra exercer une influence heureuse sur la valeur qui, aujourd'hui, n'obéit qu'à la loi de l'offre et de la demande sans souci de la justice redistributive »<sup>38</sup>. Cette question de la justice redistributive peut se heurter à la lettre du texte de Demolins, qui, rappelons-le, est une lecture marquante pour Ferrière (Gerber, 1981). Dans cet ouvrage, le fondateur des Roches écarte le solidarisme parce que « Ce système a [...] un double inconvénient : il infante des incapables, il les multiplie de plus en

---

<sup>34</sup> Gide, Charles, « Adolphe Ferrière, La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social », *Revue d'économie politique*, 1915, Vol. 29, p. 550-551.

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Fauquet, G. (Dr), « Charles Gide et le programme des trois étapes », in *Revue des études coopératives*, n°76, octobre 1946, p. 90.

<sup>38</sup> Gide, Charles, *op. cit.*

plus, et en même temps, il devient de moins en moins apte à les assister et à les secourir. »<sup>39</sup> Ferrière partage l'inquiétude de Demolins et redoute la « tendance parasitaire [qui] est le revers de la médaille de tout solidarisme » (Ferrière A. , 1915, p. 597). Pour autant, Ferrière prend en compte les idées coopératives dans sa théorisation du social, mais il en restreint le recours aux « besoins fondamentaux » de l'être humain (alors que les « besoins variables » (la mode, le luxe) restent assurés par des entreprises privées et les « besoins de tous les individus » par l'État et les municipalités). Il ajoute que le modèle coopératif peut permettre de développer l'altruisme dans les masses, puisque cette vertu ne peut se développer « que là où ne règne plus le souci [...] des biens matériels nécessaires à assurer l'existence », mais elle doit apporter « quelque chose de plus que l'existence brute : l'équilibre nerveux entre la dépense et l'acquisition des énergies vitales » (p. 597). Ce développement spirituel est possible grâce aux « avantages sociaux » apportés par la coopération (salles de lecture, de gymnastique, de musique...).

Jusqu'aux années 1910, le BIEN n'est pas très actif (Gerber, 1981, p. 54). Ferrière travaille dans un premier temps, entre 1900 et 1902 avec Lietz dans l'école nouvelle d'Haubinda ou encore à Glarisseg (Hameline, Adolphe Ferrière (1879-1960), 1993). Il recense les écoles nouvelles et en 1910, il publie une première étude sur les écoles nouvelles à la campagne. En 1911, il en donne une première définition lors du congrès international de pédologie. Il s'inspire essentiellement des écoles nouvelles anglaises et décrit leurs « orientations en termes d'éducation physique, intellectuelle et morale » (Gutierrez, 2006). A partir de 1915, il construit une grille d'évaluation qui permet de reconnaître une école nouvelle et d'apprécier à quel point elle est nouvelle. Trois éléments doivent être réunis dans tous les cas : « 1° la nécessité d'être située à la campagne, 2° un enseignement partant de l'expérience et enrichi par le travail manuel et, 3° un régime d'autonomie des écoliers » (Gutierrez, 2006). A ces trois critères fondamentaux s'ajoutent trente points. Plus l'école respecte les pratiques pédagogiques énoncées sous les points de cette grille, plus elle s'approche de l'idéal de l'école nouvelle que Ferrière s'évertue à définir (Duval, 2002; Gutierrez, 2006). Sans faire une présentation exhaustive de ces points, notons que l'apprentissage doit commencer par l'observation et l'expérience, qu'il doit respecter les « intérêts spontanés » de l'enfant, que l'éducation dispensée doit être « intégrale » (Duval, 2002, p. 79)<sup>40</sup>, c'est-à-dire, encore une fois, s'étendre aux dimensions physique,

---

<sup>39</sup> Demolins, Edmond, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, op.cit., p. 333.

<sup>40</sup> Duval cite Mialaret, Gaston, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 182-184.

intellectuelle et morale de l'apprenant. L'émulation ne doit pas être le fruit d'une compétition entre enfants. De plus, l'enfant ne doit pas travailler parce qu'une autorité extérieure le lui impose, mais sa motivation doit venir « du dedans », elle doit être intrinsèque. Pour y parvenir, il s'agit d'amoindrir l'autorité du maître *et* de réguler les relations entre enfants. Afin de concilier ces deux impératifs, l'établissement s'organise selon des principes de *self-government*, quelle que soit la forme de laquelle il s'inspire. Deux modèles sont présentés par Ferrière : « république scolaire » qui « exige une influence prépondérante du directeur sur les "meneurs" naturels » ou la « monarchie constitutionnelle » dans laquelle « les élèves procèdent à l'élection de chefs, ou préfets, ayant une responsabilité définie ». Dans chacune de ces configurations, le maître garde une place prépondérante, soit par l'influence, soit par l'organisation antérieure des tâches confiées aux élèves. Il s'agit d'une « tentative de démocratie dans une communauté scolaire », mais également d'un « apprentissage tournant des responsabilités » (Duval, 2002).

Nathalie Duval parle « d'une conception d'éducation intégrale » pour qualifier la pédagogie développée dans les écoles nouvelles définies par Ferrière, car la pédagogie développée prend en charge trois dimensions de l'éducation : physique, intellectuelle et morale (la tête, la main et le cœur) (Duval, 2002, p. 72). Pourtant, nous avons vu que ce concept d'enseignement intégral est celui que présente Robin dans la *Revue Philosophique* et qu'il expérimente dans l'orphelinat de Cempuis qu'il dirige. Les sources d'inspiration de ce dernier s'opposent politiquement à celles de Demolins ce qui illustre la généralisation du concept d'éducation intégrale au début du XX<sup>e</sup> siècle.

## **B. Une diffusion hétérogène de l'idée d'une éducation nouvelle**

L'idée d'une éducation nouvelle ne se résume pas aux écoles d'inspiration anglaise ni même aux écoles dites « nouvelles » du début du XX<sup>e</sup> siècle. L'éducation devient une préoccupation importante dans les sociétés occidentales au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, à l'image de l'ouvrage d'Ellen Key *Le siècle de l'enfant* qui eut un grand retentissement en Europe et dans le monde. De nombreux acteurs imaginent de nouvelles formes d'éducation. Pour Key, l'éducation doit être individuelle mais « l'égoïsme de la part de l'enfant se justifie jusqu'à un certain point [et] doit être équilibré par la considération pour autrui », de plus, « la question de l'opposition entre égoïsme et altruisme » est considérée comme la « question la plus profonde de notre temps » (Lengborn, 1993). La compétition est écartée

par l'auteure suédoise qui rejette tout « principe de notation », elle « proteste contre l'esprit de compétition que les notes encouragent et [...] s'élève contre le recours aux prix et aux récompenses. » (Lengborn, 1993). Elle imagine une école mixte (genres et classes sociales) qui commence plus tard (9 ans) et qui accorde une grande importance à la « coopération entre l'école et le foyer familial » (Lengborn, 1993).

Tous ceux qui pensent de nouvelles formes d'éducation ne reprennent pas les propositions de Key, mais tous concourent à donner une réalité au « siècle de l'enfant ». Les différentes mouvances politiques formulent leur critique du système éducatif et proposent de nouvelles formes d'éducation. Parfois, ces formes d'éducation nouvelle sont expérimentées dans des établissements fondés pour prouver qu'une autre forme d'éducation est possible et accueillent, de fait, des enfants, c'est le cas, nous le verrons, de *l'escuela moderna* ou de La Ruche. Ces expériences, si éphémères soient-elles, produisent des mouvements de pensée qui se diffusent dans la société française et dans le corps enseignant. D'autres fois, des mouvements d'éducation sont fondés et accueillent les enfants en dehors du temps scolaire. Très souvent, ces œuvres promeuvent un idéal social et la frontière entre éducation et propagande devient alors très ténue. La question de l'éducation prend une telle importance que même la littérature pour jeunesse devient un espace que ces éducateurs investissent.

### **1. D'autres expériences d'écoles nouvelles**

D'autres expériences d'écoles qui se veulent nouvelles existent en dehors du recensement effectué par Ferrière (Gutierrez, 2006). Certaines s'inscrivent dans la filiation de l'expérience de Robin qu'a encouragée le directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson. C'est le cas de *l'escuela moderna* de Francisco Ferrer<sup>41</sup> ou la Ruche de Sébastien Faure<sup>42</sup>. Ces expériences se revendiquent « rationnelles » et excluent l'enseignement religieux. Elles se distinguent en cela de l'école des Roches qui intègre la religion dans la formation morale.

Francisco Ferrer (1859-1909) est un exilé espagnol qui enseigne sa langue maternelle à Paris dès 1895 et qui, grâce à la générosité d'une de ses élèves, réunit les fonds nécessaires

---

<sup>41</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article154774>, notice FERRER Francisco [Francisco Ferrer Guardia, dit] [Dictionnaire des anarchistes] par Marianne Enckell, version mise en ligne le 18 mars 2014, dernière modification le 17 mai 2021.

<sup>42</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article24659>, notice FAURE Sébastien [FAURE Auguste, Louis, Sébastien] par Jean Maitron, version mise en ligne le 22 février 2009, dernière modification le 6 novembre 2019.

à la création d'une école à Barcelone<sup>43</sup> (Marchat, 2004/2007). Il considère l'éducation comme un élément essentiel du problème politique qui est aux mains de la bourgeoisie. C'est donc dans le prolongement d'un engagement politique qu'il fonde l'école moderne. Cette école pratique la coéducation des sexes et des classes sociales. L'éducation qui est dispensée « doit adopter une orientation anti et a-étatique », elle n'a pas pour objectif de former à une profession, la pédagogie développée utilise le jeu et exclut tout classement, examen ou concours (Marchat, 2004/2007). Contrairement à l'orphelinat de Cempuis, *l'escuela moderna* ne bénéficie d'aucun financement public, les familles versent une contribution proportionnelle à leurs moyens, ce qui engage l'école et semble conduire Ferrer à taire la question de la liberté de l'élève de participer ou pas à un enseignement. Dans le prolongement des propositions de Robin, l'école est considérée comme un centre social qui ne se limite pas à l'accueil d'enfants : le soir, elle est ouverte aux adultes (Marchat, 2004/2007).

En France, d'autres expériences éducatives libertaires voient le jour et notamment la Ruche fondée en 1904 par Sébastien Faure (1858-1942), un anarchiste (Lewin, 1989). Déçu de la propagande par le fait et convaincu que seule l'éducation peut former les êtres humains libres capables de changer la société, il décide de réunir les moyens financiers qu'il obtient de ses conférences pour fonder une école à Rambouillet. Par principe, Faure refuse de faire appel à un financement public, l'école se veut productive et entend générer elle-même ses moyens de subsistance. Les enfants se répartissent en trois groupes formés en fonction de leur âge : les « petits » (jusqu'à 11 ans) qui participent aux petits travaux de la vie quotidienne, qui vont en classe et qui jouent ; les « moyens » (entre 12 et 14 ans) qui continuent leur formation intellectuelle, mais qui peuvent fréquenter les ateliers de production et commencer des apprentissages professionnels ; et enfin les « grands » (jusqu'à 16 ans) qui travaillent aux ateliers et aux champs, ils peuvent poursuivre leur éducation intellectuelle dans des cours du soir qui prennent la forme d'échanges<sup>44</sup>. Lors de ces échanges, « chacun a le droit de se renseigner sur le fonctionnement de tel ou tel service [...], de formuler ou d'émettre des conseils, de proposer des améliorations. Grâce à ces réunions fréquentes, tous nos collaborateurs et nos grands enfants (garçons et filles) sont mis et tenus au courant de tout ce qui se passe, connaissent constamment la situation de "La

---

<sup>43</sup> Ce financement rappelle la critique que Marx adresse aux coopératives.

<sup>44</sup> Notice que Sébastien Faure consacre à La Ruche dans *l'Encyclopédie anarchiste* dont il a dirigé la rédaction entre 1925 et 1932.

Ruche", participent aux décisions prises et concourent à leur application »<sup>45</sup> (Lewin, 1989, p. 85). Au-delà du rejet de la religion et de l'État, Faure pense une école dans laquelle la relation pédagogique est transformée et où les objectifs sont définis en coopération. Les adultes (20) et les enfants (40) vivent continuellement en communauté. En tant que directeur et membre de cette communauté, Faure redéfinit son rôle, il est un « coordinateur, un animateur et un responsable » (Lewin, 1989). Il est contraint d'adopter deux attitudes différentes en fonction de son interlocuteur. Au sein de La Ruche, il se positionne comme un égal, mais lorsqu'il s'adresse à d'autres, il joue son rôle de directeur conformément à ce que l'usage social attend de lui :

*« L'un de nous - c'est moi, pour le moment - a le titre de Directeur. Pour les propriétaires, dont nous ne sommes que les locataires, pour les fournisseurs, pour les familles qui nous confient leurs enfants, pour les groupes qui, par centaines, et pour les camarades qui, par milliers, suivent avec intérêt la marche de la Ruche, pour les autorités et l'administration, il faut un directeur, parce qu'il faut un responsable. S'engager, répondre, signer, se porter garant, tel est le rôle du Directeur. S'entremettre dans toutes les négociations avec l'extérieur ; écrire, parler au nom de la Ruche, telle est sa fonction. Pauvre Directeur ! »<sup>46</sup>*

Faure assure la fonction de représentation du directeur, mais s'efforce de rester un parmi d'autres à l'intérieur de la Ruche. La direction de l'établissement est assurée de manière collective. La coopération se traduit dans un dispositif de *self-government* (assemblées) qui permet aux « grands » de participer aux décisions, avec les adultes.

L'éducation rationnelle que revendiquent Ferrer ou Faure est une forme d'éducation alternative qui s'érige contre une éducation étatique et religieuse. Elle naît d'une critique de la société capitaliste et vise l'émancipation. En 1908, Ferrer fonde la Ligue Internationale pour l'Éducation Rationnelle de l'Enfant (LIERE) (de Vroede, 1979) à laquelle adhèrent Faure et Robin (Marchat, 2004/2007), et qui publie une revue, *L'École renouvelée*, jusqu'à la mort de Ferrer en 1909 (Mole, 2011). Si, la première année, il s'agit de faire appel à des personnalités comme Robin ou Laisant pour rédiger ses articles, à partir de 1909, la revue est installée à Paris et ouvre ses colonnes aux instituteurs syndicalistes révolutionnaires. Au moment de la création de la revue, « trois lignes de force » sous-

---

<sup>45</sup> Lewin cite : Faure, Sébastien, « *La Ruche* », son but, son organisation, sa portée sociale, Paris, impr. Communiste de « La Ruche », 1914, p. 25-26. Ce texte est repris dans l'article de *L'Encyclopédie anarchiste* qu'il dirige sous la notice La Ruche.

<sup>46</sup> Notice que Sébastien Faure consacre à La Ruche dans *l'Encyclopédie anarchiste* dont il a dirigé la rédaction entre 1925 et 1932. Il reprend un texte qu'il a publié en 1914, « La Ruche. Une œuvre de solidarité. Un essai d'éducation ».

tendent : l'émancipation des enfants est corrélée à la capacité des enseignants d'avoir un regard critique sur l'institution, cette libération est le fruit d'une action conjointe des enseignants et des parents, et enfin cette action de rénovation pédagogique est intimement liée à la volonté de créer une société plus juste (Mole, 2011). Les discussions portées par la revue interrogent sur la possibilité d'une telle réforme au sein même de l'institution scolaire. Pour certains, l'éducation intégrale et rationnelle ne peut qu'être développée dans des écoles expérimentales et ne s'accommode pas des normes institutionnelles. Pour les instituteurs syndicalistes révolutionnaires, *L'école rénovée* ouvre une possibilité de faire entrer les idées dans l'institution par l'intermédiaire de ses acteurs syndicalistes. Ces derniers envisagent les évolutions du système éducatif en fonction de la société à laquelle ils aspirent. Ils s'emparent de la question de la pédagogie qu'ils discutent lors de congrès syndicaux. Les instituteurs syndicalistes révolutionnaires créent ensuite *L'école émancipée* (Le Bars, 2006) pour prolonger l'effervescence qu'avait créée la revue de Ferrer (Mole, 2011). Elle s'inscrit dans le paysage des revues pédagogiques.

Mais, malgré de fortes similitudes avec les établissements considérés par le BIEN (critique de la société existante, formes pédagogiques revendiquées), Ferrière ne les considère pas ces comme des écoles nouvelles. Nous avons vu que, marqué par la lecture de Demolins (Gerber, 1981), il prend pourtant ses distances avec les théories du fondateur des Roches. Il se nourrit des propositions anarchistes, notamment pour articuler l'idée de solidarité avec la compétition louée par Desmolins. Né dans une famille bourgeoise protestante de Suisse romande, son père, médecin, est engagé dans la Croix-Rouge et en est un temps le directeur-adjoint (Gerber, 1981). Adolphe Ferrière voit dans cette institution une incarnation de la solidarité : « Ce qui n'avait été d'abord qu'une manifestation de solidarité chrétienne s'éleva au rang de solidarité humaine »<sup>47</sup>, affirme-t-il en 1906. Dans une recension très personnalisée de l'ouvrage *L'entraide, facteur de l'évolution* de l'anarchiste Kropotkine, Ferrière nuance la manière de concevoir la lutte pour la vie présentée par Demolins. En effet, Kropotkine s'inscrit dans une approche darwinienne, comme Demolins, il part du postulat que les êtres vivants évoluent dans une compétition permanente qui sélectionne et élimine les éléments les plus faibles. Néanmoins, « la sélection amène invariablement le triomphe des éléments les plus sociables, de ceux chez qui le secours mutuel est le plus

---

<sup>47</sup> Ferrière, Adolphe, « L'entraide et la Croix-Rouge », *Bulletin International des Sociétés de la Croix-Rouge*, volume 37, n°147, juillet 1906, p. 191-195.

développé »<sup>48</sup>. On ne peut pas pour autant conclure que Ferrière soit anarchiste. Il souligne que Kropotkine a pris pour exemple « des associations ouvrières, des différentes sortes de biens communaux, des mutualités, des sociétés coopératives, des syndicats agricoles, voire des clubs sportifs. Il est regrettable qu'il ait omis quelques-unes des formes les plus élevées de l'association, entre autres l'œuvre des secours aux blessés de la guerre, l'une des plus hautes manifestations de cette "entr'aide" qui fait le sujet de son livre »<sup>49</sup>, ajoute-t-il. Ce que Ferrière ne signale pas, c'est que les formes avec lesquelles Kropotkine illustre son propos sont des structures qui permettent une réorganisation sociale globale, alors que le secours porté aux blessés de guerre est ponctuel et ne résout pas la question de la guerre elle-même, ni ne transforme fondamentalement la société. De plus, Kropotkine ne s'accorderait pas avec Ferrière pour affirmer que « le sentiment religieux contribue à stimuler cet instinct de solidarité », pas plus qu'il ne souhaiterait voir, comme Ferrière, les religions « unies dans un but commun »<sup>50</sup>. Par ailleurs, parmi les trente points qui définissent une école nouvelle telle que Ferrière la définit, « la dimension spirituelle est prise aussi en compte dans "la plupart des écoles nouvelles" qui "observent une attitude non confessionnelle ou interconfessionnelle" » (Duval, 2002). En d'autres termes, en ce qui concerne l'éducation morale, les écoles que décrit Ferrière n'excluent pas l'enseignement religieux, mais rejettent le dogmatisme religieux. Les écoles libertaires, quant à elles excluent toute forme de religion ou de croyance. C'est pour cela qu'elles insistent plus particulièrement sur la dimension rationnelle de l'éducation. Les deux types d'établissements cherchent une voie de la laïcité, mais pas la même voie.

Enfin, si ces écoles libertaires ne sont pas considérées comme des écoles nouvelles par Ferrière, elles s'inscrivent dans un paysage social en France. Par la revue *l'École rénovée*, puis par *L'école émancipée*, par les groupements syndicaux, voire coopératifs (Faure inscrit son école dans une économie coopérative plus globale), elles nourrissent la réflexion pédagogique en France et elles exercent une influence sur certains acteurs. La proximité de certaines critiques, de certaines idées, de certaines inspirations invite à prêter une attention particulière à ces idées libertaires dans les conceptions des acteurs français de l'éducation nouvelle des années 1920.

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>50</sup> *Ibid.*

## 2. D'autres espaces d'élaboration de l'éducation nouvelle

En dehors du cercle très fermé des écoles nouvelles et des expériences d'écoles libertaires, d'autres lieux recourent à des pratiques qui entreront dans le champ de l'éducation nouvelle. Il s'agit toujours d'observer l'enfant et son développement afin de définir des pratiques pédagogiques respectueuses. Cette préoccupation s'inscrit dans des lieux très différents, de l'Université aux groupements syndicaux ou coopératifs en passant par le monde médical.

### a. L'Université et les expérimentations pédagogiques

L'intérêt des universitaires pour l'éducation est grandissant. Les liens entre les universitaires et les écoles qui sont des lieux d'éducation sont nombreux et se multiplient dans le monde. Selon les situations locales, ils se tissent entre les intellectuels et les administrateurs de l'école (inspecteurs, enseignants) et permettent une recherche nouvelle orientée vers les pratiques éducatives.

En Allemagne, des expériences de réforme sont menées au sein même du système scolaire officiel. C'est ce que fait Kerchensteiner (1854-1932), un inspecteur des écoles à Munich entre 1895 et 1921 qui développe et expérimente ce qu'il appelle l'école du travail (*Arbeitschule*) (Cauvin, 1970). Ferrière s'intéresse à l'expérience du pédagogue allemand, notamment dans la première édition de son livre *L'école active*, mais progressivement cette référence disparaît au gré des rééditions de l'ouvrage (Goubet, 2016). Aux États-Unis, des universitaires s'intéressent à l'éducation et nourrissent leurs réflexions d'expérimentations. C'est le cas de John Dewey (1859-1952), philosophe américain marié avec une institutrice, qui est nommé directeur du département de pédagogie de l'Université de Chicago entre 1894 et 1904 où il crée une école expérimentale en 1896. Dans cette « école-laboratoire », l'intérêt de l'enfant est le point de départ de tout enseignement. Westbrook dit de cette école qu'elle est « avant tout une expérience d'éducation à la démocratie » où des dispositifs coopératifs sont expérimentés. Il s'agit d'une coopération entre élèves, mais également d'une coopération entre professeurs. Les plus grands élèves y ont formé le projet de construire un local pour le « club de débats », projet auquel participent tous les élèves de l'école. Les professeurs, quant à eux, « se réunissent une fois par semaine pour discuter et planifier le travail [et] jouent un rôle actif dans l'élaboration du programme scolaire » (Westbrook, 1993).

En France, des universitaires adoptent une démarche expérimentale afin de définir de nouvelles pratiques pédagogiques. Ferdinand Buisson, qui fut directeur de l'instruction primaire entre 1879 et 1896 est professeur de la Science de l'éducation à la Sorbonne en 1899 lorsqu'il fonde la Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant (SLEPE). Alfred Binet, directeur du laboratoire de Psychologie devient son premier président en 1902 (Avanzini, 2011). Armand Belot, inspecteur de l'instruction primaire est, quant à lui, vice-président dès 1903. Il autorise « le déroulement des expériences et des enquêtes dans les écoles de sa circonscription [et les commente] avec faveur dans la revue *L'école nouvelle* qu'il dirige » (Avanzini, 2011). Claparède voit dans cette société la première tentative européenne d'expérimentation scientifique en éducation et en pédagogie (Gutierrez, 2011). La SLEPE est un lieu de recherche et de coopération entre divers types d'acteurs, ses séances réunissent « un groupe d'instituteurs, et aussi d'inspecteurs primaires, de médecins, fidèles, zélés, actifs qui forment une véritable équipe avec quelques chercheurs » (Raillon, 2008, p. 24). A partir de 1906, la SLEPE publie une revue, *L'Éducateur Moderne* (Raillon, 2008), et Roger Cousinet, futur pilier de l'éducation nouvelle en France, est son secrétaire de rédaction, il est alors un jeune instituteur (Ottavi & Gutierrez, 2007, p. 1) qui a suivi les cours de la science de l'éducation de la Sorbonne, il s'intéresse à la psychologie de l'enfant et aux travaux de Binet (Gutierrez, 2011). Il se nourrit également de la sociologie et des travaux de Durkheim sous la direction duquel il commence une thèse sur la vie sociale des enfants (Ottavi, 2004). Enfin, il est membre de La science sociale<sup>51</sup> fondée par Demolins. Nourri d'influences diverses, mais également de ses observations de terrain, il signe un article consacré à la solidarité enfantine dans la *Revue philosophique* en 1908<sup>52</sup> dans lequel il étudie finement la « société enfantine » qui se constitue dans l'opposition aux adultes et décrit les normes qui l'ordonnent (Ottavi, 2004). Le *self-government* pensé par Dewey et ceux qui s'en réclament se présente pour lui comme une solution qui permettrait de maîtriser la défiance du monde enfantin envers les adultes et de créer des relations pacifiées dans la classe tout en préservant la liberté de chacun. En 1910, il devient inspecteur primaire et, dans le cadre de la SLEPE, sous la direction de Binet, il participe avec Belot à une expérimentation dans les classes primaires françaises. Il s'agit de mettre à l'épreuve de l'école primaire française des pratiques relevant du *self-government*. En 1912, il affiche sa

---

<sup>51</sup> Anonyme, « Liste générale des membres », in *La Science sociale suivant la méthode de F. Le Play*, fascicule 23, année 1906, 21e livraison, p. 2.

<sup>52</sup> Cousinet, Roger, « La solidarité enfantine », in *Revue philosophique*, 34<sup>ème</sup> année, LXVI, juillet décembre 1910, p. 281-300.

déception dans *La Revue Pédagogique*<sup>53</sup>. L'école primaire n'est pas prête à cet apprentissage de la démocratie par la démocratie. Les enseignants considèrent les enfants à qui sont confiées des responsabilités comme leur prolongement, ils ne leur laissent que peu d'initiative et les enfants ne comprennent pas qu'ils doivent agir pour le groupe et non pour leurs intérêts individuels. Cousinet conclue que le *self-government* est une vertu politique caractéristique de la société américaine qui place la liberté comme principe premier. Il poursuit sa réflexion et proposera, nous le verrons, dans les années 1920 la méthode de travail libre par groupes.

Enfin, à partir de 1912, l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève (IJJR), « école des sciences de l'éducation »<sup>54</sup> est fondée par Claparède à Genève (Hofstetter, Schneuwly, & Boss, 2020). Il accueille des étudiants de tous les pays du monde et développe, sous l'impulsion de son fondateur, une nouvelle vision de l'éducation centrée sur l'enfant (Hofstetter, Schneuwly, & Boss, 2020; Ottavi, 2005). Après la Grande Guerre, le modèle éducatif porté par cet institut est très clairement pacifiste et internationaliste. Au cours des années 1920, le BIEN fondé par Ferrière est transformé en Bureau International de l'Éducation et rattaché à l'IJJR, dans un jeu « de coopération et d'émulation autant que de compétition et d'opposition entre agences et entre porte-parole » (Hofstetter, Schneuwly, & Boss, 2020, p. 188; Hofstetter, 2015).

#### *b. Les médecins-éducateurs et l'expérimentation pédagogique*

À côté de cet intérêt des sciences humaines naissantes pour l'éducation, les médecins-éducateurs poursuivent leurs recherches et expériences autour de l'éducation. Deux figures emblématiques de l'éducation nouvelle commencent leurs travaux au début du XX<sup>e</sup> siècle, il s'agit de Maria Montessori (1870-1952) et Ovide Decroly (1871-1932) qui sont deux « médecins-éducateurs » (Médici, 1982).

Dans le prolongement des travaux de Jean Itard (1774-1838) et s'appuyant sur le principe d'éducabilité (Jeanne, 2007), ainsi que ceux du médecin pédagogue Edouard Seguin (1812-1880) qui prolonge l'œuvre de Itard (Jeanne, 2008), Maria Montessori, la première femme médecin en Italie, est d'abord confrontée à l'enfance « anormale ». « Assistante à la clinique psychologique de l'Université de Rome », elle déplore les conditions dans

---

<sup>53</sup> Cousinet, Roger, « La méthode de « self-government » dans les écoles françaises », in *La revue pédagogique*, tome 60, janvier juin 1912, p. 216.

<sup>54</sup> Ferrière, Adolphe, « École des sciences de l'Éducation (Institut Jean-Jacques Rousseau). Programme et Horaire du semestre d'hiver (22 octobre 1913 – 22 mars 1914). In, *L'Éducation*, n°3, septembre 1913, p.428.

lesquelles sont « entassés » des enfants considérés comme « idiots » et y voit la cause « des manifestations de colère et de violence » dont ces enfants peuvent faire preuve. Plus tard, en 1907, elle fonde la *casa dei bambini* qui accueille des enfants biologiquement « normaux » de la banlieue de Rome, mais socialement déshérités, qui eux aussi font preuve de violence. Pour elle, « il est nécessaire de favoriser la construction de la paix entre l'enfant et l'adulte » (Annebeau, 2004, p. 118). L'attitude de l'adulte qui impose « fait barrage, inconsciemment ou non, au développement naturel des potentialités de l'enfant » doit être remise en question (p. 120). Il s'agit de développer l'autonomie de l'enfant afin de « lui assurer l'épanouissement de son individualité » (p. 128). L'objectif de Montessori est de former un homme nouveau qui sera capable de construire une paix éternelle. Elle rejette l'idée de former l'esprit de compétition compromettrait cet objectif (p. 124). Pour ne rien imposer, elle agit sur l'environnement de l'enfant et développe un matériel pédagogique qu'il peut manipuler pour apprendre en autonomie. Pour Montessori, cette première formation individuelle de la personnalité est prépondérante et précède toute formation sociale par l'expérience qui n'intervient qu'à l'adolescence (p. 125). Cette personnalité est « en rapport avec le divin », elle est corrélée à une « mission divine » qui est de conduire l'humanité à la paix (p. 130). Le divin, chez Montessori, résout la question sociale. Elle concentre son travail sur deux points : l'attitude de l'adulte et l'autonomie de l'enfant.

En Belgique, Ovide Decroly qui devient un acteur majeur de l'éducation nouvelle et qui développe un réseau dense lui permettant de développer et diffuser sa pédagogie (Wagnon, 2018). Sa dense correspondance dévoile la dimension scientifique (psychologie) et européenne de ce réseau (Wagnon, 2013). Il est fin observateur de la société et envisage une « réforme de la société autour des notions d'humanisme, de progrès, de morale, de famille, de solidarité » et « voit dans l'éducation le vecteur, l'outil majeur de transformation de la société ». Médecin, il est également fin observateur des enfants et voit dans l'école un « outil de transformation sociale » et s'intéresse aux écoles nouvelles anglaises (Wagnon, 2008). En 1907, il fonde la première « École Decroly » expérimentale pour faire progresser la pédagogie et inspirer les réformes de l'éducation en Belgique (Wagnon, 2008). Il impulsera d'autres expériences d'éducation nouvelle (scolaires et non scolaires) et l'école Decroly deviendra un modèle pour de nombreuses écoles à travers le monde.

### *c. Des expériences pédagogiques hors des institutions*

D'autres lieux d'éducation accueillent la jeunesse en dehors des moments de scolarisation. Ils sont le fruit d'initiatives privées et occupent l'espace-temps qui jouxte l'école, le temps du loisir, mais également le temps de la vie auquel aucune obligation d'instruction ne s'applique (après 13 ans). Des militants pédagogiques redoutent que ce temps qui n'est pas pris en compte par les institutions devienne le moment où la jeunesse se corrompt ; ils l'investissent et proposent de nouvelles formes d'éducation. La Ligue de l'enseignement encourage et coordonne des actions éducatives dans ce qu'Edouard Petit, inspecteur général et vice-président de la Ligue de l'enseignement, nomme « l'éducation populaire » (Palluau, 2010). Dans le cercle des écoles nouvelles, des initiatives dirigées vers le grand public apparaissent et notamment le scoutisme. D'autres s'inscrivent dans le monde coopératif et syndical comme l'Avenir social fondé par Madeleine Vernet ou les groupes de pupilles. Ces nouvelles initiatives se nourrissent des idées et des pratiques qui les ont précédées.

#### *L'école des Roches et les éclaireurs de France*

Le scoutisme est apparu en Angleterre en 1907. Baden-Powell (1857-1941), son fondateur, est un militaire de carrière de l'empire britannique et « se représente la société métropolitaine britannique comme en voie de décomposition politique, morale, sanitaire et sociale ». Les deux menaces qu'il identifie sont la montée en puissance de l'Allemagne et l'expansion du socialisme en Angleterre (Laneyrie, 1983, p. 19). Il propose de former des boy-scouts grâce à une « formation des adolescents par la vie en plein air en imitant les trappeurs et les explorateurs » (Palluau, 2010).

En France, Georges Gallienne, un pasteur protestant et Georges Bertier, directeur de l'école des Roches depuis 1903 s'intéressent de près à cette nouvelle manière de former la jeunesse et fondent des troupes d'éclaireurs. Avec, Nicolas de Benoit, ils fondent une des trois branches naissantes du scoutisme en France : les Éclaireurs de France<sup>55</sup>. Gallienne qui, dans le cadre de sa mission, dirige un foyer évangélique à Grenelle et accueille des enfants d'ouvriers des quartiers populaires (école de garde) a créé une troupe d'éclaireurs en 1910. Bertier fonde une troupe en 1911 dans la prestigieuse école des Roches qu'il présente comme un laboratoire pédagogique d'avant-garde. A l'inverse de Demolins « qui a créé l'école de manière indépendante, libérale, voire un peu provocante », Bertier s'affaire pour

---

<sup>55</sup> Les deux autres branches étant d'un côté les Éclaireurs unionistes ouvertement protestants et d'un autre côté, la Fédération nationale des Éclaireurs français très fermement laïque soutenue par Pierre de Coubertin (Laneyrie, 1983, pp. 48-50).

« créer les conditions permettant de rassembler les acteurs concernés par les problèmes d'éducation » (de Reyke, 1998). Le comité directeur des Éclaireurs réunit des acteurs très différents : des militaires (Lyautey et Galliéni), des académiciens (Deschanel, Doumer, Lavisser), des explorateurs (Bonvalot et Jean Charcot), des « animateurs du tourisme récent » (Baillif) et un industriel, André Michelin (Laneyrie, 1983).

Les éclaireurs de France sont pour Bertier un moyen de former les capitaines de l'école des Roches, c'est-à-dire les élèves à qui sont confiées des responsabilités, mais également un moyen de toucher un public plus large et de poursuivre son sacerdoce engagé dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour former à une morale patriotique<sup>56</sup>. L'objectif est de combler ce qui est perçu comme une insuffisance de l'instruction morale à l'école primaire par l'intermédiaire des instituteurs membres des Éclaireurs (Palluau, 2010). Comme le modèle coopératif qui s'est imposé à Rochdale, le mouvement impose la neutralité, les « discussions politiques et religieuses sont prohibées » (Palluau, 2016). La religion est écartée de la construction théorique des Éclaireurs de France, néanmoins ceux-ci s'opposent à la conception laïque du scoutisme de Coubertin qui rejette toute idée de serment (Laneyrie, 1983, p. 50). Les éclaireurs de France font du serment, dans lequel la jeune recrue s'engage à respecter le code des éclaireurs, le rituel qui marque l'entrée dans le groupe. Le sentiment patriotique agit en fédérateur, « la patrie est le terrain d'union nationale indépassable », et est articulé avec un culte de l'honneur « personnel et collectif » (Palluau, 2016). A l'intérieur du groupe (et de la patrie), les jeunes sont soumis à une « obligation morale de se conformer quotidiennement à l'attention aux autres », il s'agit de faire preuve de « générosité entre égaux » et d'assister les plus faibles, notamment à travers une Bonne Action (B.A.) quotidienne (Palluau, 2016). Les Éclaireurs de France visent une éducation individuelle dans le groupe, il s'agit de développer l'autonomie de l'individu par une formation morale, mais également de respecter l'ordre. Le président du groupe, Jean Charcot, affiche un double objectif pour les éclaireurs : « diriger les autres sans être suspecté » et « obéir sans se croire en cela diminué » (Palluau, 2016). Il s'agit donc de former au commandement et à l'obéissance afin de garantir un ordre presque militaire mais également afin de se prémunir contre tout risque de contestation ou de révolution.

---

<sup>56</sup> Déjà au début du siècle, Bertier s'engageait dans l'éducation populaire (président de cercle des étudiants, participation au Sillon). Lors de son service militaire, il développait la propagande du Sillon dans son régiment, une propagande qui peut se confondre avec l'éducation.

En 1914, environ 10 000 éclaireurs de France partagent et revivent les récits de jeunes héros et de leurs sacrifices dans l'antiquité ou l'ancien régime (chevaliers) (Palluau, 2016). « Faute de chefs », ils ne sont que 4000 en 1916. Après la guerre, en décembre 1921, Georges Bertier devient président des Éclaireurs de France. Le mouvement se dirige vers une organisation moins militarisée, il attire des membres de l'Université (Palluau, 2011), mais il peine à retrouver son succès d'avant-guerre, subissant notamment la concurrence des Scouts catholiques à partir des années 1920 (Laneyrie, 1983). Bertier tisse les liens entre les éclaireurs de France et l'éducation nouvelle naissante dont il est un futur pilier en France (Duval, 2006). Il s'appuie sur le réseau de l'école des Roches, sur le christianisme social dans lequel il est impliqué depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ainsi que sur des agents de l'État (Palluau, 2011). A partir d'une pratique qui permet de former les capitaines des Roches, Bertier conçoit dans les années 1920 un système qui permet de « irriguer subtilement le corps social » afin de régler la question sociale. En effet, sans renoncer aux principes d'une morale aristocratique mise en avant par l'école des Roches qui entend former de bons dirigeants, les Éclaireurs de France permettent de recruter ceux qui ont l'âme d'un *leader* parmi les classes populaires. Le camp-école de Cappy est fondé en 1923, il accueille les éclaireurs indépendamment de leur classe sociale (Palluau, 2010). A la lutte des classes, il oppose un recrutement des élites élargi (Palluau, 2011), grâce à la pratique du scoutisme qui révèle et forme les tempéraments de meneur et qui enseigne l'obéissance volontaire à ceux qu'ils devront diriger.

#### Le monde ouvrier et l'éducation populaire

A côté de ce modèle aristocratique d'éducation post-scolaire, les milieux ouvriers s'emparent également de la question de la formation de la jeunesse, et notamment dans les temps extra-scolaires. Depuis le décès de Fernand Pelloutier en 1901, l'éducation, qu'il a présentée comme l'arme par excellence de « l'émancipation globale des travailleurs », devient un thème récurrent des débats menés dans les Bourses du travail et dans les congrès de la CGT (Hamelin, 2011). Les Bourses du travail sont en elles-mêmes des lieux de coopération interprofessionnelle et de formation où s'exprime l'autonomie ouvrière. Les syndicats des différentes branches professionnelles locales agissent ensemble selon des « principes de démocratie et d'action directe considérés comme pratique syndicale ». Elles assurent plusieurs services sociaux et culturels comme des bureaux de « placement des sans-emploi », des cours professionnels, des « dispensaires médicaux » ou encore les actions d'éducation populaire (conférences, représentations théâtrales, matinée artistiques

ou bals populaires) (Rappe, 2011). L'organisation même des Bourses du travail relève d'une formation au *self-government* de la classe ouvrière : « Par la pratique de l'auto-organisation interne », elles dispensent aux ouvriers une formation active à « cette forme d'organisation sociale qui [pourrait] lui ouvrir d'autres perspectives » qui est « une forme d'alternative aux formes de la représentation parlementaire » (Rappe, 2011).

Quant à la question de l'éducation, elle s'aiguise avant la première guerre mondiale. Après la fusion de la Fédération des Bourses du travail et de la CGT en 1902, la dimension strictement professionnelle des formations dispensées jusqu'alors s'estompe face à un questionnement sur la manière de dispenser une instruction intégrale et à des expérimentations. L'expérience de l'Avenir social fondé en 1909 par Madeleine Vernet est une incarnation de ces expériences nées dans les milieux ouvriers. Cet orphelinat s'inscrit dans le champ théorique de l'éducation rationnelle, sans prétendre en porter le modèle universel. Le financement de l'établissement est glané par Madeleine Vernet auprès des pouvoirs publics (subventions), auprès d'organisations privées (coopératives et syndicats) ou même auprès de particuliers, notamment par des souscriptions dans *l'Humanité*. Comme chez Demolins, l'éducation familiale est, pour Madeleine Vernet, le meilleur modèle d'éducation. Elle s'efforce de penser une institution capable de créer des relations pédagogiques semblables aux relations familiales. Elle rejoint en cela la forme qui a déterminé la structure de l'École des Roches mais rencontre également le souhait d'Ellen Key qui voit dans le foyer familial la meilleure forme d'éducation jusqu'à 9 ans. Néanmoins, si Vernet fixe des objectifs éducatifs qui peuvent être proches de ceux que nous avons déjà abordés concernant l'école des Roches (« énergie de la volonté », « être fort et bon à la fois », « initiative personnelle », indépendance), elle s'éloigne de ce modèle sur d'autres points comme en témoigne la présentation qu'elle fait de l'avenir social au moment de sa création :

*« Notre programme, c'est de donner à l'enfant une éducation aussi rationnelle que possible, basée sur les lois naturelles qui régissent l'être humain, et non comme l'est le plus souvent l'éducation, en contradiction avec ces lois.*

*Ce que nous voulons, c'est élever l'enfant pour lui-même ; c'est développer chez lui des idées saines, une raison consciente, l'énergie de la volonté. C'est en un mot en faire un être fort et bon à la fois.*

*Ce que nous voulons encore, c'est lui apprendre à travailler, non avec l'esprit de routine ; mais en développant chez lui l'initiative personnelle. C'est l'éveiller aux idées d'association, de solidarité, d'entente ; c'est*

*lui donner le goût du travail libre et lui inspirer le dégoût de la domesticité. Non contents d'en faire un cerveau libéré des erreurs, nous nous efforçons d'en faire un travailleur indépendant... »<sup>57</sup>*

Il n'est pas question de formation morale religieuse, au contraire, Madeleine Vernet s'efforce de montrer comment son établissement respecte les principes posés par l'éducation intégrale. Alors que le travail intellectuel des enfants de l'orphelinat est principalement assuré par l'école primaire qu'ils fréquentent<sup>58</sup>, l'éducation physique se traduit par des exercices physiques, par la participation des enfants aux tâches domestiques, par des « promenades » bi-hebdomadaires en plein air et par une alimentation saine sans excès de viande rouge, quant à l'éducation morale, « elle monte du milieu même dont elle est l'ambiance, elle agit lentement et indirectement sans qu'on y prenne garde ». Cela n'est pas sans rappeler la conviction première des socialistes utopiques qui considèrent le milieu comme le principal facteur d'éducation. Néanmoins, l'adulte éducateur conserve des prérogatives à l'Avenir social. Il impose des principes comme le respect (voire la construction) de la liberté de l'enfant et notamment de sa liberté de penser<sup>59</sup>, il porte des valeurs comme le travail, « les sentiments de fraternité, de solidarité et d'entraide ». Il incarne enfin l'exemple, « par ce qu'on sait mettre de gai, de bon, d'affectueux dans la vie commune, dans les rapports entre les enfants et les adultes, comme entre les éducateurs eux-mêmes », précise Madeleine Vernet. Pourtant, il ne doit pas nous échapper que l'avenir social a pour objectif de créer le « dégoût de la domesticité » chez l'enfant. Derrière cette idée, se tapit la question de la lutte des classes. La domesticité étant la manifestation la plus claire de la domination d'une classe sur l'autre. L'éducation à l'Avenir social doit donc permettre l'émancipation des enfants des classes dominées.

A partir de 1909, les instituteurs entrent dans le jeu syndical, ils rejettent, nous l'avons vu, l'idée de créer des écoles nouvelles qui ont un caractère exceptionnel et préfèrent œuvrer pour réformer le système scolaire de l'intérieur (Mole, 2011). Ils agissent également dans l'orbite des Bourses du travail pour occuper le temps extra-scolaire et créent des « mouvements de jeunesse syndicalistes, des groupes sportifs, des garderies et des sections de pupilles » (Hamelin, 2011). Alice Jouenne, une pionnière de l'éducation nouvelle en France, est institutrice et membre de la Bourse des coopératives socialistes. Elle dirige un

---

<sup>57</sup> Vernet, Madeleine, *L'Avenir social, Cinq Années d'expérience éducative*, 1911, Épone : Éditions de l'Avenir social. Préface Marcel Sembat, Marie Bonneval.

<sup>58</sup> Elle ne critique pas les instituteurs qui pour certains reçoivent soixante-dix élèves.

<sup>59</sup> « Nous éloignons d'eux, avec soin, toute idée sectaire. Nous les faisons raisonner, chaque fois que cela est possible ».

groupe de pupilles depuis 1907 à la coopérative *la Prolétarienne* du V<sup>e</sup> arrondissement de Paris, 76 rue Mouffertard<sup>60</sup>. Elle encadre notamment deux groupes de théâtre (7-12 ans et 12-16 ans), activité qui est appréhendée comme un moyen de propagande et d'éducation sociale ; en effet, le théâtre permet « [de s'] instruire tout en s'amusant » (Gaudemer, 2011). Dès 1909, Jouenne cherche à fédérer ces œuvres et agit pour un rapprochement des groupes de pupilles<sup>61</sup>, grâce à la formation d'un comité d'entente des pupilles de la région parisienne<sup>62</sup> qui permet l'échange entre groupes locaux et groupes internationaux<sup>63</sup>. Les thèmes de ces rassemblements sont principalement pacifiques, ils visent « la paix universelle »<sup>64</sup>. Pour les groupements ouvriers, il s'agit de « poursui[vre] sans bruit un programme d'organisation et d'éducation qui, d'ici quelques années, portera ses fruits »<sup>65</sup>. Les groupes de pupilles sont un moyen de donner « pendant quelques années une éducation complète » aux enfants du peuple pour qu'ils puissent ensuite faire changer « la face des choses [...] pour la bourgeoisie ». Par une éducation intégrale, « éduqués sur les trois terrains », les ouvriers « seront [...] les maîtres et non les valets, et ils seront capables de discuter eux aussi l'intérêt collectif ». L'ambition est de former de futurs représentants de la classe ouvrière capables de s'insérer dans le jeu démocratique républicain.

Comme nous l'avons vu pour Madeleine Vernet, différents éléments de l'éducation intégrale inspirée par Paul Robin conduisent à des pratiques qui se retrouvent dans une éducation aristocratique pensée par Bertier. Alice Jouenne, à l'aube des années 1930 rappelle que « L'art, la musique, le chant, ne doivent pas être l'apanage des bourgeois et des riches »<sup>66</sup>. Tout s'articule comme s'il s'agissait de démocratiser l'éducation bourgeoise. Néanmoins, la méfiance du camp ennemi persiste, elle est déplacée dans la remise en question des contenus. Le théâtre joué dans les Bourses du travail et dans les milieux ouvriers n'est pas le même que le théâtre classique qu'apprécie la bourgeoisie (Gaudemer, 2011), les chants sont soigneusement choisis et commentés (Maurice Bouchor) et même la littérature enfantine fait l'objet d'une relecture et d'une production nouvelle ouvrière. *Les Petits Bonhommes*, un journal pour enfants créé en 1911 « dans la mouvance syndicaliste révolutionnaire » auquel participent des éducateurs sociaux, des pionniers du syndicalisme

---

<sup>60</sup> *L'Humanité*, n°1299, 7 novembre 1907, p. 4.

<sup>61</sup> « Les pupilles du III<sup>e</sup> », *L'Humanité*, 25 septembre 1909, p. 3.

<sup>62</sup> *La Petite République*, 13 juillet 1912, p. 5.

<sup>63</sup> *L'Humanité*, 12 août 1912, p. 1-2.

<sup>64</sup> *L'Humanité*, 13 avril 1914, p. 6.

<sup>65</sup> « Les pupilles du III<sup>e</sup> », *L'Humanité*, 25 septembre 1909, p. 3.

<sup>66</sup> *Le Quotidien*, 26 janvier 1931, p. 5.

enseignant, des anarchistes et des féministes, incarne cette volonté de fonder une « éducation nouvelle et rationnelle ». Coéducation, lecture intelligente, orthographe simplifiée, enseignement des langues régionales sont revendiqués par les rédacteurs du journal. Parmi ceux-ci, Alice Jouenne ou Madeleine Vernet. Il s'agit pour eux de « modifier les comportements au sein même de la famille », ils « prônent l'égalité de l'homme et de la femme dans le ménage », demandent aux parents « d'éviter de battre [leur] progéniture », dénoncent l'alcoolisme et le militarisme. Ils « forment le futur militant d'une révolution sociale qui se fera par le syndicalisme ». Ce journal connaît des difficultés et c'est grâce au soutien de la FNCC qu'il pourra survivre (Mercier, 1984).

Après la première guerre mondiale, nous l'avons vu, la coopération est populaire, elle a prouvé son efficacité dans la guerre. Au congrès de la FNCC de 1919, Alice Jouenne tient un discours sur « le rôle de la coopération en matière d'éducation sociale ». L'objectif est que tous les coopérateurs soient « imbus des principes coopératifs »<sup>67</sup>. Alors que Ramadier envisage la création d'écoles coopératives afin de former les dirigeants de coopératives, Alice Jouenne envisage une coopération qui englobe toute la vie et qui comprenne donc l'éducation : « Il faut faire de la coopération un foyer social complet, la grande maison familiale où le travailleur trouvera tout ce qui peut satisfaire ses besoins, tenter et développer son cœur et son esprit ; où les enfants trouveront jeux sains et distractions morales »<sup>68</sup>. Concrètement, la FNCC envisage le développement d'un vaste plan d'éducation qui se traduira par l'organisation de colonies de vacances, de voyages d'études. Des militants intègrent les conseils d'administration de l'office départemental des Pupilles de la Nation<sup>69</sup> afin de prendre en charge les orphelins dont la bourgeoisie pourrait s'emparer. Le discours totalisant de Jouenne fait réagir les catholiques de *La Croix* qui s'inquiètent de « l'esprit de propagande coopérative entreprise par la fédération »<sup>70</sup>. A l'opposé, des coopérateurs comme Lajoie de la Bellevilloise, regrettent que « les œuvres d'éducation et de solidarité nouvellement créées s'éloignent quelque peu de l'esprit socialiste qui anima les premières institutions. La neutralité dans laquelle la coopération s'est réfugiée pour ne plus servir de "vache à lait" au parti socialiste ou au mouvement syndical lui a fait perdre son idéal social »<sup>71</sup>. Le mouvement coopératif porté par la FNCC

---

<sup>67</sup> *L'Humanité*, 29 septembre 1919, p. 1.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> *Ibid.* Jouenne est déjà élue au conseil d'administration de l'office départemental des pupilles de la Nation de la Seine depuis avril 1918 (*La Lanterne*, 14 avril 1918, p. 2.).

<sup>70</sup> *La Croix*, 11 octobre 1919, p. 3.

<sup>71</sup> *L'Humanité*, 29 septembre 1919, p. 1.

dans les années 1920 se pare de neutralité pour réunir plus largement, mais il inquiète les catholiques et ne satisfait pas les plus fervents socialistes.

### **C. L'institutionnalisation de l'éducation nouvelle en une organisation internationale dans l'entre-deux guerres**

En France, à l'aube des années 1920, la guerre de tranchées a rendu absurde une société qui réserve ses écoles secondaires d'élite aux enfants de la bourgeoisie et ses écoles primaires gratuites à la masse populaire. La société française a montré son incapacité à exploiter toutes les richesses humaines du pays et se prive d'un grand nombre de talents. Les Compagnons de l'Université nouvelle, un groupe d'enseignants anciens combattants, dénoncent l'organisation scolaire française (Garnier, 2008) et imaginent une école unique qui permette de révéler et former tous les talents (Garnier, 2007). Un universitaire, Ludovic Zoretti, publie un ouvrage<sup>72</sup> dont les préoccupations sont proches, il envisage, lui aussi une démocratisation de l'enseignement (Prost, 1968/1986). Les esprits sont prêts à imaginer une réforme du système éducatif.

Au même moment, l'éducation nouvelle se distingue du BIEN, des expériences éparses d'écoles nouvelles et du simple échange de pratiques. La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) est fondée à Calais en 1921, elle entend réunir tous ceux qui promeuvent une éducation nouvelle. Elle formule des principes de ralliement qui posent un cadre à tout acteur s'intéressant à l'éducation et désireux de prendre part au développement et à la diffusion de l'éducation nouvelle. Cette organisation internationale a pour vocation de promouvoir la réforme de l'éducation dans tous les pays du monde. Elle connaît son âge d'or dans l'entre-deux guerres, période durant laquelle, malgré un « hymne à la cohésion » inaugural, elle est traversée par des dissensions qui deviennent manifestes à partir de 1932 avec la réécriture de ses « principes de ralliement » par le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) (Gutierrez, 2010).

Malgré ces dissensions qui apparaissent dans le temps, il est important de garder à l'esprit qu'en 1921 les fondateurs de la LIEN désirent mobiliser largement autour de l'idée de promouvoir une éducation nouvelle. Pour cela ils posent les modalités d'une vaste coopération internationale d'éducateurs militants et rédigent des principes qui sont susceptibles de les réunir. S'attarder sur ces modalités et ces principes nous permettra

---

<sup>72</sup> Zoretti, Ludovic, *Éducation, un essai d'organisation démocratique*, Plon, Paris, 1918.

ensuite de mieux saisir ce qui permet à différents personnages de faire vivre l'éducation nouvelle.

## **1. La LIEN, une vaste coopération d'éducateurs militants**

« *BUTS DE LA LIGUE*

1. – *D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école sont idéal et les méthodes conformes à ses principes.*
2. – *Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.*
3. – *Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.*
4. – *Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ère Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale. »<sup>73</sup>*

Lors du congrès fondateur de la LIEN, les « buts de la Ligue » sont exprimés. Ils posent l'objectif de la Ligue qui est d'insuffler les idées et les pratiques de l'éducation nouvelle dans l'école et donc dans les systèmes scolaires des 15 pays qui participent à sa fondation en 1921 (Condette & Savoye, 2016). Ils définissent les modalités de la coopération d'acteurs internationaux pour la réforme de l'éducation nouvelle. Les buts de la Ligue annoncent également la volonté de faire coopérer différents types d'acteurs (enseignants des différents degrés, éducateurs, parents) et indiquent ainsi le public concerné par cette vaste coopération. Enfin, les buts de la Ligue déterminent les modalités pratiques de la formation de cette coopération, les bases de son fonctionnement.

Ce que n'évoquent pas les buts de la Ligue, ce sont les influences qui ont concouru à la formation de la Ligue. A la lecture de ces « buts », nombre d'acteurs que nous avons jusque-là évoqués pourraient se reconnaître dans cette volonté de réformer l'éducation et de voir émerger une nouvelle éducation. Néanmoins, et avant de nous pencher sur les principes de ralliement auxquels ils sont censés adhérer, il est essentiel de nous attarder sur les acteurs internationaux qui ont inspiré la création de la LIEN, sur les idées qu'ils portent

---

<sup>73</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922. Ce texte se retrouve dans tous les numéros de *Pour l'Ère Nouvelle* jusqu'au n° 81 de novembre 1932.

et de nous interroger sur la manière dont ils conçoivent l'action commune (coopération). Nous verrons ensuite ce que la Ligue leur propose comme moyen de coopération.

*a. Les mouvances fondatrices*

Deux fondateurs de la LIEN sont présents au congrès fondateur de Calais : Adolphe Ferrière, directeur du BIEN et Beatrice Ensor (1885-1974), une Britannique qui a fondé la Fraternité théosophique en éducation anglaise devenue New Education Fellowship (Condette & Savoye, 2016) et qui dirige une école fondée en 1915 par les théosophes (Wagnon, 2017) dans la cité-jardin de Lechtworth (Condette & Savoye, 2016). Elisabeth Rotten (1882- 1964), née à Berlin de parents suisses, les rejoint rapidement afin de développer l'action de la LIEN en direction du public germanophone. Elle s'est intéressée aux travaux de Lietz et Wynecken lorsqu'elle était étudiante et a enseigné les humanités à l'université de Cambridge avant la guerre. Pendant la guerre, elle travaille avec la Croix-Rouge et après la guerre « elle collabore de manière étroite avec la Société des Amis », c'est-à-dire avec les quakers, dans le cadre d'un programme d'aide alimentaire. Féministe et pacifiste, elle s'intéresse de près à la réforme pédagogique, notamment en Allemagne et la conférence qu'elle a faite à ce propos lors de la Conférence internationale de l'éducation à Genève en 1919 a fait sensation (Ruchat, 2018).

La théosophie qui est fortement représentée lors du congrès de Calais a déjà développé un réseau international en Inde, aux États-Unis et en Europe (Haenggeli-Jenni, 2011). Elle poursuit un triple objectif : « 1° former un noyau de fraternité dans l'humanité ; 2° l'étude comparée des religions, de la philosophie et de la science ; 3° celle des lois inexplicables de la nature et des pouvoirs latents de l'homme » (Condette & Savoye, 2016). Les propositions de Maria Montessori alimentent les réflexions pédagogiques des théosophes anglais depuis 1910 (Wagnon, 2017). Elle se révèle « compatible, dans ses principes, autant avec les idéaux humanistes d'égalité qu'avec l'ambition de recherche scientifique si forte au tournant du siècle » (Condette & Savoye, 2016), mais, afin de former un réseau large et solide d'éducateurs prêts à innover en pédagogie et à diffuser leurs idées pour former une humanité nouvelle, elle garde sous silence la dimension messianique de son entreprise. En effet, pour les théosophes, l'éducation est un moyen de préparer l'humanité à accueillir « l'instructeur du monde », Krisnamurti (Wagnon, 2017), un adolescent repéré sur une plage indienne. Néanmoins, en synthétisant ses objectifs immédiats sur le terrain de l'action éducative (Raymond, 1998), la théosophie rejoint différents mouvements progressistes comme le montre l'étude que Soler consacre à la théosophie et aux réseaux éducatifs en

Espagne : « le spiritisme, l'ésotérisme moderne, le végétarisme [...], le féminisme, le naturisme, l'hygiénisme [...] l'internationalisme et le pacifisme » sont des mouvements liés à son action éducative. Enfin, Soler montre que la « perméabilité » de la théosophie avec « la franc-maçonnerie » lui permet de s'allier « avec le républicanisme et le progressisme pour contribuer à la réforme sociale et politique » (Soler, 2016). Un tel travail n'a pas encore été fait en ce qui concerne la France, mais Condette et Savoye relèvent la présence d'acteurs français théosophes qui s'expriment lors du congrès de Calais : Jean Loiseau (1896-1982), membre des éclaireurs de France, Juliette Decroix, professeure au lycée de Rouen ou encore Henri Chochon, fondateur du domaine de l'étoile, une école nouvelle de l'arrière-pays niçois<sup>74</sup>.

Quant à Elisabeth Rotten, elle participe à l'action de la Croix-Rouge dans l'agence développée par Frédéric Ferrière, le père d'Adolphe Ferrière. Le mouvement quaker duquel elle se rapproche au cours des années 1920 et auquel elle adhère en 1930 existe depuis le XVII<sup>e</sup> siècle et s'intéresse de près à l'éducation. Les quakers pensent que chaque individu abrite une « lumière intérieure » qui est de nature divine et qui est une « source de connaissance intuitive et suprême » (Tual, 1992). De ce fait, ils pratiquent un « égalitarisme spirituel » où chacun doit révéler sa lumière intérieure par une spiritualité personnelle. Le culte religieux ne recourt à aucun ministre du culte<sup>75</sup>. L'enfant a pour seule particularité sa faiblesse, mais sa « lumière intérieure » brille du « même éclat » (Tual, 1992). L'objectif de l'éducation quaker est de former des êtres « capables d'harmoniser connaissance divine et savoir humain extérieur », les savoirs privilégiés étant simples, ancrés dans la vie, dans l'environnement, dans la physique (médecine, botanique, éducation physique) (Tual, 1992). Pour rééquilibrer une éducation centrée sur l'individu, les quakers développent une action sociale, solidaire, humanitaire très forte et développent des valeurs telles que « la liberté, l'altruisme, l'entraide, l'engagement social et l'esprit de service » (Haenggeli-Jenni, 2011).

Ces deux tendances spirituelles qui sont aux sources de la fondation de la LIEN ont pour point commun de favoriser le développement individuel et de vouloir former une harmonie sociale pacifiée. Les valeurs transmises par les quakers s'accommodent très bien avec l'idée d'une fraternité universelle portée par la théosophie, de même que la liberté religieuse

---

<sup>74</sup> Chochon, Henri, « Le congrès international d'Éducation à Calais », in *Le message théosophique et social*, 7 octobre 1921, p. 357-358.

<sup>75</sup> Séguy, Jean « Quakers », *Encyclopédia Universalis* [en ligne], consulté le 24 mars 2021.

promue par les théosophes et leur volonté de mener personnellement une « recherche de la vérité » s'articule à merveille avec le travail de la « lumière intérieure » voulu par le quakerisme, mais également, nous l'avons vu, avec d'autres tendances réformistes. Il reste que la LIEN doit faire vivre ensemble ces tendances et faire émerger un consensus minimal afin de faire coopérer tous ces acteurs qui souhaitent œuvrer à une réforme de l'éducation et d'être audible.

*b. Organisation de la coopération*

La LIEN a donc pour projet de développer et de diffuser une éducation nouvelle. A cet effet, elle entend attirer et réunir diverses mouvances réformistes et souhaite faire travailler ensemble tous ceux qui œuvrent pour établir et diffuser de nouveaux savoirs sur l'enfant, sur son développement harmonieux et sur les méthodes pédagogiques qui le favorisent. A cet effet, elle organise des « espaces de construction », des « terrains partagés » qui permettent l'échange des idées : « les institutions, les associations, les supports éditoriaux et les manifestations » (Haenggeli-Jenni, 2017). Deux de ces espaces sont mentionnés dès 1921 dans les buts de la LIEN : les manifestations (« congrès organisés tous les deux ans ») et les supports éditoriaux (« les revues [que la LIEN] publie »), les deux autres apparaissent progressivement.

Les congrès de la Ligue sont effectivement organisés tous les deux ans entre 1921 et 1929, ils deviennent néanmoins plus épars à partir des années 1930. Ils se déroulent dans différents pays et dans de petites villes offrant un cadre de « standing » dont la « proximité avec la nature » permet l'organisation d'intermèdes récréatifs et culturels, donnant « une tendance bourgeoise » à ces événements (Haenggeli-Jenni, 2017). Ils sont organisés autour de thèmes que traitent les différents participants (professionnels de l'éducation, pédagogues, scientifiques). Rapidement, alors que l'objectif initial est de former un savoir commun, « des divergences de points de vue importantes émergent autour de notions telles que la spontanéité, l'activité [,] la liberté » (Gutierrez, 2010) ou encore, et plus globalement, autour la définition générale d'une éducation naturelle (Raymond, 2011).

Tableau 1 : Liste des congrès de la LIEN entre 1921 et 1940

Année	Lieu		Thème	Participants
1921	Congrès de Calais	France	<i>L'expression créatrice de l'enfant</i>	150-200
1923	Congrès de Montreux	Suisse	<i>L'école active et l'esprit de service</i>	250
1925	Congrès de Heidelberg	Allemagne	<i>La libération des énergies créatrices chez l'enfant</i>	
1927	Congrès de Locarno	Suisse	<i>Liberté et éducation</i>	
1929	Congrès d'Elseneur	Danemark	<i>La psychologie nouvelle et les programmes scolaires</i>	
1932	Congrès de Nice	France	<i>L'éducation dans ses relations avec l'évolution sociale</i>	1500
1936	Congrès de Cheltenham	Angleterre	<i>Éducation et liberté</i>	
1939	Congrès de Paris (annulé)	France		
1946	Congrès de retrouvailles Paris	France		

Parallèlement, la LIEN fonde trois « supports éditoriaux ». Le premier, de langue anglaise est dirigé par Beatrice Ensor. Il s'agit de la reprise d'une publication qu'elle dirigeait déjà et dont le titre est sensiblement modifié : *The New Era*. Le second de langue allemande, *Das werdende Zeitalter*, est dirigé par Elisabeth Rotten et enfin le troisième, *Pour l'Ère nouvelle*, est une revue de langue française dirigée par Adolphe Ferrière (Hameline, 2002; Haenggeli-Jenni, 2011; Haenggeli-Jenni, 2017). Les contenus de ces trois revues sont différents, mais certains articles sont parfois traduits pour une des revues sœurs.

Les deux autres « espaces de construction » et de diffusion de l'éducation nouvelle sont les institutions et les groupes d'éducation nouvelle. Les institutions qui servent de support à l'éducation nouvelle sont les écoles nouvelles inspirées des *new schools* anglaises, des instituts, des écoles de plein air (Châtelet, Lerch, & Luc, 2003), etc. De manière générale, il s'agit d'établissements qui expérimentent les méthodes nouvelles, les méthodes actives, qui sont ouverts à l'échange et accueillent des visiteurs (Haenggeli-Jenni, 2017). Enfin, des groupes locaux relaient et prolongent l'action de la LIEN. En France, deux associations consacrées à l'éducation nouvelle apparaissent au début des années 1920 : d'une part « La Nouvelle Éducation » est fondée dès 1921 par Roger Cousinet et Madeleine Guéritte (Gutierrez & Savoye, 2018), elle publie ses premiers bulletins dans la revue *L'Éducation* dirigée par Bertier ; d'autre part, un deuxième groupe est fondé par Alice Jouenne en 1922, alors directrice de la première école de Plein air de Paris (Savoye, 2003) : « L'Éducation

nouvelle. Groupe d'études, de recherches et d'expériences ». Les deux associations françaises consacrées à l'éducation nouvelle sont reconnues par Ferrière dans les éditos qu'il rédige dans *Pour l'Ère Nouvelle*<sup>76</sup>. Parallèlement, la LIEN participe à des événements organisés par d'autres associations comme le « Groupe d'études philosophiques de la Sorbonne », la « section pédagogique de l'Association française pour l'Avancement des Sciences (AFAS) », la « Société française de pédagogie », le « Syndicat National des Instituteurs (SNI) », etc. (Haenggeli-Jenni, 2017). Elle trouve des relais dans les réseaux syndicaux français (Mole, 2014) grâce à des instituteurs comme Eugène Delaunay, Georges Lapiere (Mole, 2015) ou encore Célestin Freinet (1896-1966) (Acker, 2006; Barré, 2008; Robert A. , 2006; Jacquet-Francillon, 2006; Go, 2020; Go & Riondet, 2020). Ce dernier qui a donné lieu à une importante littérature scientifique, fonde dans la deuxième partie des années 1920 un « groupe coopératif d'entraide pédagogique » qui deviendra un mouvement pédagogique qui se perpétue à l'heure actuelle (Guilhaumé, 1996; Bruliard & Schlemminger, 1996; Peyronie, 2013). Les groupes locaux de ce mouvement sont proches de ceux du GFEN avant la Seconde Guerre mondiale (Ueberschlag, 2015) mais leurs relations restent « décevantes » pour le mouvement Freinet qui après la Seconde Guerre mondiale se détache de l'éducation nouvelle pour former l'éducation moderne (Guilhaumé, 1996).

En 1927, Paul Faucher (1898-1967) est gérant d'une librairie Flammarion et militant de La Nouvelle Éducation, il pose les bases d'une « révolution éditoriale » dans la littérature pour enfants en phase avec l'éducation nouvelle (Faucher, 2021; Boulaire, 2016) lorsqu'il fonde le Bureau Français d'Éducation (BFE), rattaché au Bureau International d'Education (BIE) de Genève, qui a pour objectif de rassembler les deux premiers groupes consacrés à l'éducation nouvelle en France (Piquard, 2011). Cette même année, au congrès de Locarno, devant la multiplication des groupes consacrés à l'éducation nouvelle, le comité exécutif de la LIEN distingue les « associations nationales des sections nationales ». Après cette date, en France les acteurs qui prennent part à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* se multiplient, ce qui indique que la coopération internationale pour l'éducation nouvelle se développe en France. En 1929, le groupe fondé par Alice Jouenne et devenu Groupe Français d'Éducation nouvelle (GFEN) devient une section nationale, c'est-à-dire une antenne de la LIEN en France (Haenggeli-Jenni, 2017).

---

<sup>76</sup> Il se passe la même chose en Espagne.

Ces quatre espaces sont des lieux de coopération entre les acteurs qui souhaitent participer à l'édification et la diffusion de l'éducation nouvelle. Les participants aux congrès, les auteurs d'articles, les animateurs d'établissements qui se consacrent à l'éducation nouvelle ou encore les animateurs de groupes locaux d'éducation nouvelle sont des coopérateurs à l'œuvre de l'éducation nouvelle.

## 2. L'idée de coopération dans les principes de ralliement de la LIEN

La LIEN permet la coopération de divers militants pédagogiques internationaux et réalise ainsi son objectif de rassemblement des éducateurs ou des enseignants jusque-là séparés par des systèmes éducatifs segmentés. Cette réunion d'acteurs internationaux se fait autour de l'idée d'éducation nouvelle et de la volonté de réformer les systèmes éducatifs, elle est régie une série de sept « principes de ralliement » arrêtés lors du congrès fondateur de Calais (Condette & Savoye, 2016). Ces principes concernent la pratique éducative et constituent le socle commun sur lequel chaque participant est censé inscrire son désir de réforme. La coopération est une idée qui est présente dans ces principes.



Figure 1 : Principes de ralliement de la LIEN apparus dans le n°1 de Pour l'Ère Nouvelle de janvier 1922

Les principes de ralliement de la LIEN peuvent être divisés en trois ensembles : les trois premiers principes concernent le développement de l'enfant en tant que personne, les trois

suivants concernent l'enfant dans le groupe éducatif et enfin le dernier principe pose l'objectif de l'éducation nouvelle et concerne l'enfant devenu adulte dans le monde futur.

Le premier ensemble dévoile l'influence des fondateurs empreints de spiritualisme. Il s'agit pour l'enfant de « réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit », « d'accroître [son] énergie spirituelle », de libérer ses « puissances spirituelles » en s'appuyant sur ses « intérêts innés ». Les activités qui permettent cette révélation de la nature propre de l'enfant peuvent être d'ordre très divers : « manuel, intellectuel, esthétique, social et autres ». Dès ses premières années d'existence, la LIEN choisit le terrain « neutre » de la science pour rassembler (Haenggeli-Jenni & Hofstetter, 2011). Néanmoins, si, sur le plan des principes, les membres de la LIEN ont toujours revendiqué une construction « scientifique » des savoirs, cela reste une justification qui ne doit pas nous faire perdre de vue l'objectif politique de leur entreprise, et notamment celui des promoteurs du *self-government* qui est de « fortifier la démocratie libérale » (Avanzini, 2003). La science est le domaine où les acteurs de l'éducation nouvelle se rencontrent et forment un consensus, mais elle est une « affirmation [...] présomptueuse » qui les conduit à garder le silence sur les implications nécessairement axiologiques de toute pédagogie et qui ne sont pas les mêmes pour tous les acteurs qui participent à la LIEN (Avanzini, 2003). Les principes sont donc « de grandes et belles formules de combat, et parfois des stéréotypes » (Jacquet-Francillon, 2005) qu'il convient de replacer dans leur contexte historique, ils restent néanmoins un socle sur lequel chaque proposition qui se veut de l'éducation nouvelle doit se greffer. La coopération ne fait pas exception. Parce que la LIEN a comme volonté de fonder ses apports sur la science, elle rejoint l'éducation rationnelle. Nous pouvons nous interroger sur la réception que les acteurs proches de l'éducation rationnelle réservent aux propositions de la LIEN. La science est appréhendée comme un processus de « recherche de la vérité » qui est cher aux théosophes. Dix ans après la fondation de la LIEN, ces « dimensions "spiritualistes" teintées de messianisme et de religiosité tendent à s'estomper pour faire place à une vision plus pragmatique, concrète et rationnelle. [...] On se revendique d'une science plus éprouvée, plus empirique, ancrée dans les institutions et les disciplines reconnues » (Haenggeli-Jenni & Hofstetter, 2011).

Le deuxième ensemble de principes de ralliement a trait à l'organisation de l'éducation et notamment à la gestion du groupe éducatif. Il est question d'autodiscipline, de coéducation et d'émulation. D'abord, l'obéissance passive est exclue. Sur ce point, les principes de ralliement de la LIEN peuvent rencontrer les penseurs de l'éducation rationnelle. D'une

part, l'enfant doit être son propre maître, il doit être à l'origine de sa « discipline personnelle », mais il est également invité à participer à la « discipline collective », « avec la collaboration des maîtres ». Il est donc question de *self-government*, une pratique revendiquée également par nombre d'expériences relevant de l'éducation rationnelle. La « collaboration » entre maîtres et enfants sur la question de la discipline laisse entendre une coopération entre les adultes et les enfants. Ensuite, il est question de coéducation, les filles et les garçons ne doivent pas être éduqués séparément. Juliette Decroix qui aborde cette question lors du congrès de Calais se réfère à l'orphelinat de Cempuis (Raymond, 2003). La coéducation n'est pas appréhendée comme une simple mixité, mais elle fait partie d'un dispositif éducatif dans lequel « chaque sexe [exerce] librement sur l'autre une influence salubre »<sup>77</sup> une idée que formule déjà Ellen Key au début du siècle (Lengborn, 1993), « elle vise l'éducation morale mutuelle » (Raymond, 2003). Il ne s'agit donc pas d'une éducation identique des deux sexes, mais d'une interaction à laquelle est habitué l'enfant dès le plus jeune âge. Dans *Pour l'Ère Nouvelle*, en 1923, Deman s'interroge sur la coéducation en Belgique (Raymond, 2003).

*« Il faut, en effet, que les filles et les garçons destinés travailler ensemble dans la vie post-scolaire, non seulement se connaissent, mais se soient "faits" les uns aux autres. Cela est devenu une nécessité inéluctable depuis que le sexe féminin a fait invasion dans les activités pseudo-masculines ; dans toutes ces relations doit régner la coopération, non la compétition. »*<sup>78</sup>

De manière générale, le thème de la coéducation que Ferrière juge inaccessible aux pays latins dont fait partie la France est brandie comme l'étendard d'une organisation réformatrice (Raymond, 2003). La relation que Deman envisage entre les deux sexes relève de la coopération. Il fait écho au cinquième principe de ralliement de la LIEN consacré à la coopération. Elle est présentée comme le principe de fonctionnement du groupe et répond à la question de la motivation.

*« La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité. »*<sup>79</sup>

La coopération est présentée en opposition à la « compétition égoïste ». D'une part le principe de coopération de la LIEN s'oppose à des pratiques d'émulation qui cherchent à

---

<sup>77</sup> Voir les « principes de ralliement ».

<sup>78</sup> Deman, H. (1923). La Coéducation des sexes, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°4, octobre 1922, p. 79.

<sup>79</sup> 5<sup>ème</sup> principe de ralliement de la LIEN.

développer la motivation de l'enfant ou l'élève. Concours, classements, récompenses attribuées aux meilleurs élèves sanctionnent l'enseignement et permettent de créer une effervescence dans le groupe qui motive les élèves à mieux apprendre, grâce à l'esprit de compétition. Socialement, dans de tels dispositifs, l'éducation dégage une élite qui sert de moteur à l'ensemble du groupe. D'autre part la compétition qu'exclut la LIEN est « égoïste », ce qui sous-entend qu'il existe des formes de compétition qui ne le sont pas et elles ne sont pas forcément écartées. Les écoles nouvelles, et notamment l'école des Roches, accordent une place importante à l'éducation physique, notamment à travers la pratique sportive qui place (pas toujours) les enfants dans une position de compétition.

De plus, le principe de coopération que la LIEN oppose à la « compétition égoïste » a une finalité. La LIEN accorde comme vertu à la pratique de la coopération d'enseigner « à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité ». L'objectif d'une organisation coopérative est de former moralement l'enfant, de lui permettre d'acquérir un sens social, sans pour autant renoncer à son « individualité ». C'est donc un équilibre entre l'individu et le groupe que doit viser la pratique de la coopération. L'individu reste la monade, mais l'écueil serait de développer chez lui l'égoïsme. Le groupe, dans une telle configuration, doit permettre à l'individu d'exister et l'éloigner de toute forme d'égoïsme.

Enfin, l'articulation de ces deux ensembles conduit au septième principe qui, au-delà du « futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité », invite à former « l'être humain conscient de sa dignité d'homme ». La perspective de la charte fondatrice de l'éducation nouvelle est « plus moralisatrice que réformatrice » (Mole, 2012). L'objectif est la paix sociale et le moyen est la formation morale individuelle dans le groupe.

Après le congrès de Nice, un congrès durant lequel les tensions atteignent leur paroxysme entre les visions spiritualiste, scientifique (Haenggeli-Jenni & Hofstetter, 2011) et révolutionnaire de l'éducation nouvelle (Mole, 2012), les principes de ralliement de la LIEN disparaissent en 1932 pour laisser place à une nouvelle charte (Gutierrez, 2010). Sous l'influence des militants français du GFEN qui dirigent au début des années 1930 la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, il s'agit de prendre en compte les questions sociales dans l'éducation. La question de la formation spirituelle de l'enfant s'efface devant la question de la fonction sociale de l'éducation (Raymond, 2002; Gutierrez, 2010; Raymond, 2011; Mole, 2012).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Figure 2 : Charte de 1932 apparue dans *Pour l'Ère nouvelle* n°82 de novembre 1932

La charte de 1932 efface le spiritualisme des fondateurs de la LIEN et le mot « esprit » apparaît à deux reprises dans des contextes très différents (Raymond, 2002; Raymond, 2011). Le terme garde une actualité dans l'idée d'une « indépendance d'esprit » dont les « membres de la communauté scolaire » doivent saisir la « valeur » afin de collaborer. Il est également associé à l'idée d'un « esprit de coopération » projeté dans le futur, « vingt ans » plus tard, comme résultat d'une éducation nouvelle qui apportera « des solutions aux problèmes de l'heure ». Dans les deux cas, il est question de travail en commun pour un objectif partagé, il est question de coopération.

### III. Problématisation

A travers ces brefs historiques, nous pouvons observer que l'éducation nouvelle apparaît dans l'espace international pédagogique à un moment où la coopération est envisagée comme une solution politique économique et sociale au niveau international. Au début des années 1920, l'imaginaire social placé dans la coopération permet de réunir des individus d'opinions politiques diverses autour d'intérêts communs. En 1934, la faillite de la Banque coopérative<sup>80</sup> est la première des deux crises que connaît le mouvement coopératif en France (Dreyfus, 2019). La LIEN, quant à elle, connaît une crise en 1932, nous l'avons vu. Ces deux mouvements partagent la volonté de réunir au-delà des différences. L'une et l'autre relèvent le défi de dépasser les particularités individuelles et collectives pour former

<sup>80</sup> Lasserre, Georges, « Le mouvement coopératif », *Revue d'économie politique*, vol 49, n°3, la France économique en 1934, 1935, p. 1144-1156.

un élan universel de réforme qui procède par la diffusion de pratiques nouvelles. Chacun de ces deux mouvements produit des savoirs, notamment par l'analyse et l'amélioration des pratiques, en permettant l'échange entre ses membres et en encourageant la mise en pratique de ces nouveaux savoirs. Ils se trouvent dans une dynamique qui renouvelle le savoir produit à l'infini. Dès lors, il est légitime de s'interroger sur les liens qui unissent le mouvement coopératif et le mouvement de l'éducation nouvelle. Alors que l'histoire de l'Economie Sociale et Solidaire (ESS) à laquelle appartient la coopération s'institutionnalise depuis les années 1980 et que cette histoire révèle un grand intérêt de ces mouvements pour l'éducation, le lien avec l'histoire de l'éducation « n'a quasiment jamais été abordé » (Chaïbi, 2018). C'est ce lien qu'il s'agit de dévoiler un peu mieux, en ce qui concerne la question de l'éducation nouvelle.

Les deux chartes de la LIEN rédigées en 1921 et en 1932 témoignent d'une évolution de l'éducation nouvelle durant les années 1920 (Gutierrez, 2010). **Ce qui nous intéresse ici, c'est de comprendre comment la question de la coopération omniprésente dans les principes de ralliement de 1921 et qui se présente en 1932 comme la solution future aux problèmes de l'heure, a été interprétée et mise en pratique en France par ceux qui promeuvent l'éducation nouvelle.**

La question de la réforme pédagogique observée au prisme de la coopération revêt plusieurs dimensions sur lesquelles il est important de s'appuyer pour saisir la question de la coopération dans toute son ampleur. Elle appelle en premier lieu un travail d'élaboration des idées, qui souvent se confronte à l'épineuse question de l'articulation des idées et des pratiques et mobilise des acteurs différents (penseurs, praticiens réflexifs et praticiens). Ce travail demande une coopération de ces acteurs que la LIEN appelle de ses vœux. Ensuite, les pratiques pédagogiques elles-mêmes supposent la mobilisation de plusieurs acteurs autour de l'enfant qui peut être considérée comme une coopération pédagogique. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur les personnes que les dispositifs éducatifs d'éducation nouvelle mobilisent (qui sont-elles ?) et sur le rôle qu'elles jouent tant dans la pratique éducative que dans le développement et la diffusion de l'éducation nouvelle. Enfin, nous l'avons vu, les principes de ralliement de la LIEN invitent à placer la coopération comme principe régulateur des groupes éducatifs. L'enfant ou l'élève doit prendre part à cette coopération, que ce soit au niveau de la gestion de la discipline (*self-government*), au niveau de l'influence morale que chacun peut avoir sur l'autre (coéducation) ou simplement au niveau des relations qui les animent dans le groupe pour lesquelles la LIEN bannit la

« compétition égoïste » et invite à mettre en place des dispositifs dans lesquels, par la coopération, les enfants développent leur sens social et leurs connaissances.

## **A. Coopération intellectuelle internationale**

La LIEN est d'abord une coopération internationale entre des éducateurs (penseurs et praticiens) qui échangent leurs idées. Plusieurs mouvances politiques, scientifiques, pédagogiques, syndicales et spirituelles se rencontrent sous l'égide de l'éducation nouvelle. Les fondateurs du mouvement prennent soin de lisser les divergences et de produire des discours de compromis autour de l'idée de paix. Ce phénomène conduit à ce que Laurent Gutierrez nomme une « aseptisation » conceptuelle de l'éducation nouvelle, « orchestrée par les dirigeants de la LIEN » (Gutierrez, 2011) Néanmoins, à la fin des années 1920, les divergences deviennent si fortes qu'il est impossible de considérer qu'il existe une conception unique de l'éducation nouvelle (Gutierrez, 2011). Dès lors, il est évident qu'il n'existe pas une conception « uniforme » de ce que doit être la coopération dans l'éducation nouvelle<sup>81</sup>. De là découle une série d'interrogations : comment les acteurs de l'éducation qui prennent part au développement et à la diffusion de l'éducation nouvelle conçoivent-ils leur propre coopération et qu'empruntent-ils aux idéologies qu'ils portent ? Comment se positionnent-ils d'un point de vue politique, syndical et intellectuel ? En quoi prennent-ils part à l'action de la LIEN, qu'apportent-ils à une théorisation de la coopération en éducation ? Sont-ils des militants ou des sympathisants de la coopération économique (FNCC) ou d'une autre forme de coopération ? Dans l'affirmative, comment conjuguent-ils éducation nouvelle et coopération ?

De plus, les organisations que ces acteurs développent pour la promotion de l'éducation nouvelle est une mise en pratique de leur conception de la coopération à l'éducation nouvelle. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur les formes sociales que ces derniers développent (associations, ligues, fédérations...), sur la manière dont ils justifient leur choix et sur les réseaux qu'ils connectent à l'action de la LIEN.

---

<sup>81</sup> Nous pourrions ici imaginer que ce modèle de coopération appuyé sur un « fond de neutralité pédagogique », c'est-à-dire une coopération qui écarte les divergences est celui que prône l'éducation nouvelle. Néanmoins, malgré ce vœu pieux, les faits montrent que cette position n'est pas tenable (Raymond, 2002) et prive la LIEN d'une assise théorique solide (Gutierrez, 2011).

## **B. Coopération pédagogique**

La coopération est un principe vers lequel la LIEN souhaite orienter les pratiques pédagogiques. Elle souhaite un rapprochement et une coopération des éducateurs. Plusieurs types d'acteurs concourent à l'éducation de l'enfant. Si l'éducation nouvelle désire une réforme de l'éducation, après 1921, elle ne se limite plus au modèle qu'offrent les écoles nouvelles. Elle s'ouvre à tous les individus concernés par l'éducation. En premier lieu, la famille est l'institution dans laquelle se déroule le processus de socialisation primaire, elle est donc un partenaire incontournable pour l'éducation nouvelle. Il est essentiel de prêter une attention particulière à la place que prennent les familles dans les pratiques coopératives mises en avant dans le champ de l'éducation nouvelle. Ensuite, les éducateurs et d'autres professionnels peuvent entourer l'enfant et agir pour son éducation. C'est le cas des médecins qui, nous l'avons vu, ont développé depuis Itard des savoirs sur l'enfant et son éducation mais qui exercent également la médecine et qui apportent leur concours réel à l'éducation. Enfin, cela ne peut échapper à personne, l'éducation est un fait social qui se développe dans une société. Tous les acteurs de cette société peuvent être concernés par l'éducation, qu'il s'agisse d'élus de la République, de hauts fonctionnaires qui gèrent le système d'enseignement ou d'acteurs économiques.

### **1. Les familles**

La question des relations entre les adultes qui concourent à l'éducation nouvelle peut se poser, notamment concernant les familles. Les buts de la LIEN encouragent les échanges entre parents et éducateurs. La nature de cet échange pose question. Nous avons vu par exemple que le modèle leplaysien qui a présidé l'édification l'école des Roches accorde une importance particulière à la famille qui est considérée comme l'unité du monde social dans ce modèle théorique. Concrètement, dans l'évolution de l'école de Roches, l'action des parents au sein du conseil d'administration a infléchi les enseignements dispensés dans l'école. Ils ont ainsi participé à ce qu'est l'école des Roches et à l'éducation qu'elle propose. La question de la participation des parents à l'action pédagogique se pose à deux niveaux : d'une part, est-elle une participation à l'élaboration théorique de l'éducation nouvelle ? D'autre part, dans les dispositifs présentés comme relevant de l'éducation nouvelle, quelle est la place des familles ?

## **2. Le monde médical**

Parmi les adultes qui sont parfois appelés à coopérer, certains appartiennent au monde médical. Maria Montessori ou Ovide Decroly, par exemple, nourrissent abondamment les réflexions de l'éducation nouvelle. Le monde médical participe à la théorisation de l'éducation nouvelle mais également aux pratiques. Par exemple, l'école de plein air que dirige Alice Jouenne à Paris fait collaborer différents types de professionnels autour de l'enfant et notamment des médecins et des personnels paramédicaux. On peut s'interroger sur la manière dont le monde médical aborde la question de la coopération dans les discours qu'elle produit sur l'éducation nouvelle, sur le rôle qu'il joue dans les pratiques éducatives.

## **3. La hiérarchie scolaire**

La LIEN souhaite une réforme de l'éducation ; les ministères et leur administration sont pour elle un objectif stratégique. Le système scolaire français est un système centralisé et hiérarchisé, ses administrateurs influencent les pratiques pédagogiques que la LIEN veut réformer. Les hauts fonctionnaires de l'Instruction publique sont donc une cible particulièrement pertinente pour l'action de propagande de la LIEN. Néanmoins, notre questionnement sur la coopération se situe entre théories et pratiques de la coopération. Quel rôle jouent les membres de l'administration dans les pratiques pédagogiques coopératives ? Les inspecteurs sont particulièrement intéressants parce qu'ils occupent une place très spécifique dans le système éducatif : ils apportent des conseils pédagogiques aux instituteurs qu'ils visitent, ils produisent des discours qui ont des effets sur les pratiques. Certains d'entre eux participent à l'éducation nouvelle et encouragent les instituteurs à mettre en place des dispositifs de *self-government* dans lesquels la coopération est pensée. Par exemple, Roger Cousinet invite à pratiquer la méthode de travail libre par groupes qu'il a imaginée, Barthélémy Profit (Savoie & Guey, 2011), Fernand Cattier ou Jean Baucomont proposent de fonder des coopératives scolaires. Comment interprètent-ils et articulent-ils les instructions officielles ? Quelles pratiques préconisent-ils ? Comment les justifient-ils ? Quelles relations entretiennent-ils avec le mouvement coopératif ? Comment agissent-ils dans la coopération qu'ils préconisent ?

Enfin, la LIEN encourage une coopération des éducateurs, elle soutient les échanges entre tous les éducateurs, quel que soit l'établissement dans lequel ils exercent. Cette coopération écarte la hiérarchie institutionnelle du système éducatif français et établit des relations plus horizontales desquelles naissent de nouveaux savoirs. Le réseau de l'éducation nouvelle permet un tel échange, mais il n'est pas le seul. Les réseaux syndicaux dans lesquels les

instituteurs se rencontrent deviennent parfois des lieux de production pédagogique de l'éducation nouvelle. Comment s'organise cette coopération ? Parmi les propositions pédagogiques émanant de cette coopération d'instituteurs et/ou de professeurs, quelle place occupe la coopération ? Comment ces acteurs réagissent-ils aux suggestions de leur hiérarchie et notamment aux coopératives scolaires ?

#### **4. Les acteurs économiques et politiques**

Dans la mesure où la coopération implique la rencontre d'acteurs différents mais dont les intérêts convergent, des acteurs économiques peuvent être impliqués dans les dispositifs éducatifs mis en place. Nous avons vu cette imbrication dans le familistère de Guise ou encore dans la Ruche de Sébastien Faure qui commerce avec les coopératives partenaires.

Depuis 1880 jusque dans les années 1930, l'Instruction publique en France développe « une éducation à l'économie sociale » (Chaïbi, 2018). Dans les années 1920, la FNCC développe de son côté une politique d'éducation à la coopération (Chaïbi, 2018). Au milieu des années 1920, elle s'intéresse aux coopératives scolaires dont Barthélémy Profit s'est fait l'apôtre (Guey & Savoye, 2011). Ce sont des dispositifs éducatifs qui se répandent dans les écoles primaires françaises. La FNCC crée en 1928 l'Office Central des Coopératives Scolaires (OCCS) qui devient rapidement, en 1929, l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) (Ladmiral & Vincent, 2007). Alors que Barthélémy Profit est choisi comme le représentant des coopératives scolaires par le GFEN au début des années 1930 (Guey & Savoye, 2011), qu'en est-il de ses liens avec l'OCCE ? Qu'en est-il des liens entre l'OCCE et l'éducation nouvelle ? Les coopératives scolaires portées par l'OCCE sont-elles des dispositifs qui diffusent l'éducation nouvelle ? Parmi les acteurs de l'éducation nouvelle, comment la coopérative scolaire est-elle mise en place ? Comment est-elle justifiée ? Les coopératives scolaires ont pour objectif réel de faire face aux besoins matériels de l'école (matériel pédagogique, hygiène). Or, dans l'école primaire publique, la satisfaction de ces besoins est du ressort des municipalités. Dès lors, nous pouvons également nous interroger sur la participation des municipalités aux dispositifs pédagogiques développés dans les écoles primaires françaises et sur l'intérêt qu'elles portent, ou pas, à l'éducation nouvelle et/ou à l'éducation coopérative.

Les catégories présentées ici sont théoriques, et nous ne devons pas perdre de vue qu'un même acteur peut appartenir à plusieurs d'entre elles. « Maitres et parents » est même une identité double qui est revendiquée dans la LIEN et notamment par ses fondateurs « qui,

malgré leur formation universitaire, se considèrent comme des "praticiens" » (Haenggeli-Jenni, 2012), c'est ce qu'illustrent les travaux de Hameline sur Ferrière (Hameline, 1981). Au-delà de cette identité multiple revendiquée au sein de la ligue, un parent peut être médecin, un instituteur peut être syndicaliste et/ou militant de la FNCC, etc. Il ne s'agit donc pas d'enfermer les individus dans des catégories définitives, mais plutôt de prêter une attention à la manière dont ces modèles prennent place dans la coopération pédagogique souhaitée par la LIEN. Tous ces types d'acteurs peuvent entrer dans la coopération pédagogique qui réalise l'éducation nouvelle et méritent qu'on leur prête attention. Nous pouvons d'une part observer leur présence ou leur absence des dispositifs pédagogiques présentés. Nous pouvons également nous interroger sur la participation effective de chacun de ces acteurs aux dispositifs qui mettent en avant la coopération.

### C. Coopération éducative

Dans les buts de la Ligue qu'elle publie à partir de 1922, la LIEN souhaite une coopération pédagogique entre les différents acteurs de l'éducation. Elle inscrit également dans ses principes de ralliement l'idée d'une coopération éducative. Il s'agit de réformer la relation éducative et de faire participer les enfants à leur propre apprentissage. Cette coopération peut concerner deux domaines : la formation morale (l'éducation) et l'instruction. Dans le premier cas, il s'agit de réorganiser la « discipline collective » en protégeant la liberté de l'enfant et donc de recourir au *self-government*, dans le second cas, il s'agit de réformer la manière d'aborder les savoirs et d'encourager l'interaction entre enfants dans les apprentissages.

La question de la discipline et de la gestion du groupe par le *self-government* est encouragée en France par les instructions officielles du 20 juin 1923 que signe Paul Lapie (Terral, 2005) à destination de l'enseignement primaire. Si Washburne pense voir l'éducation nouvelle dans ces instructions, elles ne sont en réalité que « des méthodes intuitives et actives, déjà recommandées dans les instructions de 1887 » (Robert, 2006). Elles semblent pourtant ouvrir des possibilités à ceux qui mettent en pratique les idées de l'éducation nouvelle, notamment le *self-government*<sup>82</sup>. Néanmoins, pour être considérée comme relevant de l'éducation nouvelle, une pratique doit être continue, intégrée dans un ensemble. Ferrière insiste sur la distinction à faire entre les méthodes actives et l'éducation nouvelle, « car

---

<sup>82</sup> Malgré certaines limites comme l'âge de l'enfant ou encore l'autorité de l'enseignant, il est officiellement possible de mettre en place des dispositifs de *self-government* dans les écoles primaires.

l'éducation nouvelle se caractérise par la volonté d'installer un environnement éducatif complet, ainsi que par l'élaboration d'un ensemble de dispositions cohérentes entre elles, qui ne saurait être morcelé et s'accommoder de mesures isolées » (Robert, 2006). Ainsi, alors qu'elles visent une réforme des pratiques d'éducation dans l'école de masse (primaire) en France, ces instructions ouvrent une possibilité d'intégrer des méthodes que porte l'éducation nouvelle et de fonder des coopératives scolaires. Mais, selon la manière dont ces pratiques s'intègrent dans le parcours global de l'élève, il sera possible, ou non, de parler d'éducation nouvelle.

La coopération éducative est parfois utilisée pour l'acquisition des apprentissages scolaires. Dans l'analyse des discours sur les pratiques éducatives coopératives, nous prêterons une attention particulière aux vertus éducatives prêtées à la mise en place de la coopération entre élèves, aux objectifs poursuivis par les dispositifs mis en place et à la manière dont ils répondent (ou pas) aux attentes officielles en termes d'acquis, de programme. Nous pourrions alors nous interroger sur deux points : la coopération éducative est-elle utilisée pour l'acquisition de savoirs attendus de l'école en France ? Existe-t-il un type particulier de savoir qui est recherché par ceux qui mettent en place ou encouragent des pratiques de coopération scolaire ?

La coopération est une idée englobante, toutes ses catégories et ses niveaux sont imbriqués, intimement liés. Coopération des idées, coopération dans la pratique pédagogique et coopération éducative ne sont pas des catégories pures. Il n'est pas rare qu'un même acteur puisse se situer dans plusieurs catégories de coopération simultanément. De plus, les frontières entre la théorie et la pratique ne sont jamais aussi distinctes que ce qui est présenté ici. Par exemple, il est possible de faire pratiquer la coopération dans sa classe, de produire des savoirs et de participer aux discussions théoriques qui se déroulent dans les groupes d'éducation nouvelle ou de rédiger un article pour une revue pédagogique consacrée à l'éducation nouvelle. Ce qui nous intéresse ici, c'est de distinguer ces différents niveaux pour observer comment ils s'articulent dans les discours des promoteurs de la coopération dans l'éducation nouvelle et de comprendre comment ces derniers appréhendent la notion de coopération.

Ces niveaux de coopération s'inscrivent sur un axe qui oscille entre théorie et pratique que nous souhaitons interroger d'un point de vue historique car d'une part, « le rapport des

intentions et des pratiques est toujours incertain », et d'autre part les principes s'inscrivent dans un contexte culturel où « les logiques et les normes [...] sont nécessairement liées à un "esprit du temps" » (Jacquet-Francillon, 2005). Pour ce faire il nous faut emprunter un itinéraire de recherche.

#### **IV. Méthodologie**

L'éducation nouvelle a donné lieu à différents types de travaux historiques qui se sont développés dans quatre directions (Gutierrez, 2011). Les premiers, théoriques, s'intéressent plus particulièrement à ce qui est entendu par « éducation nouvelle », les deuxièmes aux institutions qui se réclament de l'éducation nouvelle, les troisièmes aux événements et aux faits qui donnent corps à l'éducation nouvelle comme mouvement et enfin, les quatrièmes portent sur les acteurs de l'éducation nouvelle. Ces quatre directions peuvent nourrir notre réflexion sur la coopération et l'éducation nouvelle. L'analyse du sens donné aux termes « coopération » et « éducation nouvelle » permet de repérer les nuances entre différentes théorisations de la coopération en France. L'analyse des institutions de l'éducation nouvelle fait apparaître la forme que la coopération à la LIEN a pu prendre en France, elle en dévoile l'organisation. L'observation attentive des traces qu'ont laissés les événements importants de la LIEN, et notamment les congrès, permet de mesurer d'une part la participation des acteurs français à l'œuvre internationale de la LIEN, et d'autre part de saisir les conceptions de la coopération qu'ils y défendent. Enfin, l'étude des acteurs de l'éducation nouvelle, notamment de ceux qui se sont intéressés à la coopération en France permet de dévoiler des liens entre différents réseaux autour de l'éducation nouvelle et de la coopération et d'éclairer une partie de la « nébuleuse réformatrice » (Guey & Savoye, 2011) qu'est l'éducation nouvelle, mais aussi les diverses interprétations du principe de coopération qui sont apparues en son sein.

Cette recherche empruntera à ces quatre formes de l'histoire de l'éducation nouvelle. Elle ne peut pourtant pas osciller entre ces diverses approches sans une feuille de route. Il s'agit pour nous de cheminer à travers le réseau de l'éducation nouvelle (souvent qualifié de « nébuleuse » (Robert A. , 2006; Guey & Savoye, 2011)) pour saisir les formes de coopération qui s'y sont développées et les analyser. Elle s'appuiera sur des sources qui seront hiérarchisées et dont certaines seront analysées systématiquement (*Pour l'Ère Nouvelle, L'éducation, L'Imprimerie à l'école*). L'analyse systématique de *Pour l'Ère Nouvelle* qui est une incarnation de la coopération intellectuelle internationale de

l'éducation nouvelle permettra de définir la structure de cette thèse. D'autres seront considérées comme des sources complémentaires et nourriront ponctuellement les analyses.

L'analyse systématique de la revue francophone de la LIEN nous permettra, d'une part, de mesurer la participation de la France à la coopération internationale initiée par la LIEN et, d'autre part de repérer les moments forts de cette participation. De plus, l'analyse systématique des revues consacrées à l'éducation nouvelle en France nous permettra de dégager les acteurs les plus investis dans le développement de l'éducation nouvelle et de repérer les réseaux qui s'interconnectent à travers eux à l'action de la LIEN. Ainsi, deux modèles « complémentaires » empruntés à l'analyse de réseaux inspireront cette démarche : dans un premier temps, l'analyse structurale inspirera la construction d'outils pour l'analyse systématique de revue francophone de la LIEN (*Pour l'Ère Nouvelle*). Il s'agira pour nous de construire une image synthétique des acteurs français qui coopèrent à l'œuvre internationale d'élaboration théorique de la LIEN à travers sa revue francophone. Dans un second temps, le modèle d'analyse de réseau de l'école de Manchester nous invitera à nous attarder sur les acteurs dévoilés par la première analyse et d'explorer la « multiplicité » que portent les acteurs.

## **A. Des sources**

Afin de traiter ce questionnement, un corpus de sources est formé. Il s'agit essentiellement de périodiques qui traitent de l'éducation entre 1921 et 1932. Si ces sources sont riches, elles ont également leur limite : elles ne sont pas aussi riches qu'une observation ou un accès direct au terrain. Le corpus est principalement composé de récits d'expériences produits par des inspecteurs, des directeurs d'établissement, des instituteurs, etc. C'est à partir de ces discours que nous aborderons la question de la coopération dans l'éducation nouvelle. Le discours est une source idéale pour traiter de la dimension théorique de la coopération, mais il ne suffit pas à rendre compte d'une pratique. Il donne de sérieuses indications sur les sources d'inspiration de son auteur, mais rien ne permet de dire que l'expérience est décrite objectivement. Pourtant, le discours produit après une expérience est nécessairement marqué par la pratique, mais pas exclusivement. Il est donc possible de dire que la pratique nourrit partiellement le discours que produit un acteur sur son expérience. Néanmoins, il est impossible de considérer ce récit comme un rapport objectifs des faits. Plusieurs démarches peuvent pondérer le manque d'objectivité que l'on peut

soupçonner d'un auteur militant : l'analyse de l'évolution de son discours dans le temps peut révéler des ajustements consentis à l'épreuve des faits ou à l'épreuve des débats théoriques, la consultation d'autres sources, comme les dossiers professionnels peuvent faire apparaître des observations faites par d'autres acteurs qui ne sont pas marqués par les mêmes convictions, les discours d'autres acteurs sur un même objet peut également permettre de relativiser le propos d'un auteur. Il est donc important d'élargir les sources et de les confronter.

Le corpus mobilisé se divise en plusieurs catégories de sources. Les périodiques consultés appartiennent, pour certains, au mouvement de l'éducation nouvelle, les autres sont produits dans d'autres réseaux concernés par la réforme de l'éducation et par les questions pédagogiques en France. A ces sources qui structurent le cheminement de la recherche s'ajouteront la consultation des dossiers individuels professionnels des acteurs principaux qui donnent des indications sur les pratiques observées par des acteurs, pas forcément conquis à la cause de l'éducation nouvelle, qui sont chargés de les inspecter. De plus, les discours militants sont souvent exaltés et la consultation de la presse généraliste nous permettra de mesurer l'impact réel des événements rapportés dans la société globale.

### **1. Des sources de l'éducation nouvelle**

Consulter des périodiques émis par des groupes concernés tant par l'éducation que par la coopération semble une voie fructueuse. Les revues pédagogiques de la LIEN sont des terrains de construction de l'éducation nouvelle (Haenggeli-Jenni, 2017), une construction qui s'opère grâce au partage d'idées qu'elles permettent. Elles sont également un facteur de diffusion de ces idées nouvelles en éducation. En cela, elles sont des sources pertinentes pour une recherche historique sur l'éducation nouvelle. La source principale et structurante de cette recherche est *Pour l'Ère Nouvelle*, la revue francophone de la LIEN. Les travaux d'Annick Raymond (1998, 2002) ou de Béatrice Haenggeli-Jenni (2011, 2017) ont montré sa richesse. Mais elle n'est pas suffisante. Dans l'espace français, d'autres périodiques diffusent l'éducation nouvelle. Il s'agit de *L'Éducation*, la revue fondée avant la première guerre mondiale par Georges Bertier, directeur de l'école des Roches. Sa diffusion se poursuit dans les années 1920, elle incarne une première traduction de l'éducation nouvelle en France et invite différents acteurs à participer à la réflexion commune. Au début des années 1920, *L'Éducation*, réserve quelques pages au bulletin du groupe La Nouvelle Éducation fondé par Roger Cousinet et Madeleine Guéritte. A partir de 1924, la revue *La Nouvelle Éducation* est diffusée de manière autonome à raison de dix numéros par an. Elle

constitue une troisième source intéressante pour étudier les déclinaisons de l'éducation nouvelle en France. Enfin, dans le champ syndical, la question de l'éducation nouvelle et de son adaptation aux milieux populaires est abordée par une coopérative d'instituteurs syndicalistes qui apparaît assez tardivement dans le champ de l'éducation nouvelle en France. A partir de 1927, le groupe de L'Imprimerie à l'école dirigé par Célestin Freinet se dote d'un bulletin qui devient un périodique, *L'Imprimerie à l'école*, qui est diffusé jusqu'en 1932. Cette publication permet au groupe de se coordonner afin d'élaborer et perfectionner de nouvelles techniques pédagogiques adaptées aux enfants du peuple et aux écoles primaires publiques françaises qui accueillent les enfants les moins favorisés. Elle est également un outil de propagande.

Cet ensemble de périodiques qui couvre la période 1922-1932 permet d'observer les retraductions de l'éducation nouvelle en France, de cibler les personnes qui participent à sa détermination, à sa diffusion et qui s'intéressent à la coopération. Ces publications permettent de matérialiser la participation de la France à l'œuvre commune de la LIEN mais également de saisir les coopérations que l'éducation nouvelle a suscitées en France. Enfin, puisqu'elles permettent aux acteurs d'exprimer leurs conceptions et pratiques pédagogiques, elles renferment des conceptions de la coopération en éducation.

## **2. Des sources complémentaires**

Avant de nous attarder sur ces conceptions pédagogiques, prenons le temps d'observer plus largement l'espace éditorial qui permet d'appréhender la question de la coopération dans l'éducation nouvelle en France. Nous avons vu que la coopération est une construction théorique qui s'est élaborée autour de la « question sociale » tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle. En 1920, en France, le modèle de la coopération de consommation porté par Charles Gide est dominant, il est structuré, notamment au sein de la FNCC. A partir des années 1920, le mouvement publie la *Revue des études coopératives* qui reflète les réflexions et les avancées du mouvement coopératif. Cette revue qui publie dès son premier numéro le « Manifeste des intellectuels pour la coopération » reflète la traduction dominante du modèle coopératif en France. Mais la construction théorique de la coopération tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle n'est pas une simple ligne qu'il est aisé de suivre mais plutôt un faisceau d'idées. Ainsi, la dimension spirituelle voire ésotérique, qui gouverne parfois à la théorisation de la coopération (Fourier par exemple) peut être saisie par les discours produits par les théosophes (notion de fraternité universelle). En France, *Le Message*

*théosophique et social* publié entre 1919 et 1924 est une revue qui en est l'expression. Malheureusement les archives de ce mouvement sont très éparses et incomplètes.

Ensuite, parmi les milieux qui s'emparent de l'éducation nouvelle, le syndicalisme enseignant naissant est particulièrement actif. Plusieurs périodiques permettent de saisir les discours syndicalistes. D'un côté, le syndicalisme révolutionnaire qui s'est d'abord retrouvé dans *L'école rénovée* de Ferrer s'exprime dans *L'école émancipée*. Des acteurs importants de l'éducation nouvelle en France prennent la plume pour cette revue (Eugène Delaunay, Célestin Freinet) et parfois, dans des éditions locales comme *La Revue d'avant-garde* (Calvados). Du côté du syndicalisme réformiste, la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* qui devient *L'École Libératrice* à partir de 1929 publie également des textes signés par des acteurs qui défendent l'éducation nouvelle comme Alice Jouenne, Jean Baucomont ou Georges Lapiere. Grâce à de telles publications, il est possible d'interroger la place de l'éducation nouvelle et de la coopération dans les discours produits dans les réseaux syndicaux et la manière dont ces deux idées s'articulent dans les énoncés publiés par ces revues.

Enfin, pour développer et diffuser l'éducation nouvelle, la LIEN veut atteindre les acteurs de l'instruction publique et la presse pédagogique quasi officielle est une source précieuse pour observer les liens entre l'éducation nouvelle et la doctrine officielle du système éducatif français. Le *Manuel Général de l'instruction primaire*<sup>83</sup> fondé en 1832 par Guizot (Nique, 1990) en est l'exemple le plus significatif. La *Revue pédagogique*<sup>84</sup>, rattachée au Musée Pédagogique fondé en 1879 est également un périodique nourri par les hauts fonctionnaires de l'instruction publique et vise également la formation « continue » des enseignants. Après 1927, elle devient *L'enseignement public*. Certains reprennent et prolongent les idées de l'éducation nouvelle, d'autres, parfois les mêmes, sont impliqués dans des réseaux coopératifs et envisagent la coopération comme une réponse à la problématique de l'organisation sociale républicaine (Draperi J.-P. , 2012).

Les dossiers de carrière de certains acteurs de l'éducation nouvelle (notamment les inspecteurs, les professeurs de lycée et les directeurs d'Écoles normales consignés aux Archives Nationales) nous permettent de percevoir un peu mieux comment ils agissent dans leurs fonctions du point de vue de leurs inspecteurs, de comprendre les obstacles

---

<sup>83</sup> Edité de 1832 à 1940, Hachette assure son édition à partir de 1850.

<sup>84</sup> Editée de 1878 à 1942 par Ch. Delagrave.

administratifs qui se sont parfois dressés devant eux et révèlent parfois des réseaux dans lesquels ils agissent et qui ne sont pas perceptibles dans leurs écrits. Ils permettent de confronter leurs discours à un autre type de discours. Bien évidemment, ces discours sont produits dans le cadre d'une institution et répondent à des normes qui sont en vigueur dans l'institution. Ces dossiers permettent donc également d'évaluer la popularité de ces idées nouvelles dans l'institution qui gère la scolarisation en France.

Enfin, parfois, le recours à la presse généraliste nationale permet de relativiser les discours enjoués des promoteurs de l'éducation nouvelle. La coopération à la LIEN signifie la diffusion des idées de l'éducation nouvelle en France. Les résultats de cette diffusion peuvent être mesurés grâce à la presse. Nous ne nous priverons pas de cette source afin de confronter les résultats obtenus par l'analyse des périodiques consacrés à l'éducation nouvelle à l'analyse d'une presse qui a une audience beaucoup plus large.

## **B. La coopération de la France à l'œuvre théorique de la LIEN dans *Pour l'Ère Nouvelle***

*« [L'éducation nouvelle], jusque-là [1921] incarnée par quelques établissements de statut privé se qualifiant d'"écoles nouvelles", devient la finalité commune à des groupements nationaux et internationaux qui fonctionnent comme des lieux de réflexion de ces nouveaux militants pédagogiques, relayant leur action pratique et leurs recherches expérimentales. Ces groupements composent une nébuleuse réformatrice » (Savoye & Guey, 2011).*

La forme et les limites de l'éducation nouvelle restent difficile à définir. Mouvement, réseau, nébuleuse, différents termes sont utilisés par les auteurs pour évoquer l'éducation nouvelle. D'une part, la « nébuleuse réformatrice » qui marque le passage du XIX<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> autour de laquelle Topalov réunit diverses recherches en 1999 est une déclinaison de la « question sociale » qui a marqué le XIX<sup>e</sup> siècle et qu'elle décompose « en une série de "problèmes spécifiques" » (Mauger, 2004) autour desquels elle réunit des réformateurs de tous bords. Elle s'oppose à la vision révolutionnaire quant aux solutions à apporter à la « question sociale ». Le problème de l'éducation n'est donc qu'une partie de cette « nébuleuse réformatrice », elle est une partie de ce « réseau d'interactions très denses » qu'est la « nébuleuse réformatrice » (Topalov C. , 1999). D'autre part, avant 1921, « on ne peut pas véritablement parler de "mouvement" d'éducation nouvelle mais davantage d'un "réseau" d'écoles nouvelles à la campagne » reliées par le BIEN (Gutierrez, 2011). Mais, s'il est vrai que le BIEN a formé un réseau d'écoles nouvelles avant la fondation de la

LIEN, c'est-à-dire un réseau d'institutions, le mouvement de l'éducation nouvelle qui apparaît en 1921 peut lui aussi être considéré comme un réseau, un réseau d'individus. En effet, dès sa fondation, la LIEN mobilise des personnalités dans chaque pays et forme ainsi son propre réseau qui s'inscrit lui-même dans une multitude de réseaux. Claire Lemerrier invite à utiliser les outils de l'analyse de réseaux dans les recherches historiques sans perdre de vue qu'il ne s'agit en aucun cas d'un « paradigme qui balayerait tout sur son passage » (Lemerrier, 2005). Parmi les outils que propose l'analyse de réseaux, deux éléments nous intéressent plus particulièrement : d'un côté, une analyse structurale simple et égocentrée de la revue internationale de la LIEN nous permettra, dans l'économie de la revue internationale, d'abord, de repérer la place qu'occupe la France dans cet ensemble exhaustif, ensuite, de saisir l'évolution de la coopération de la France à l'élaboration de cette œuvre commune qu'est la revue *Pour l'Ère Nouvelle* et enfin, de repérer les acteurs majeurs de cette coopération ; d'un autre côté une seconde notion empruntée à l'analyse de réseau nous invitera à nous attarder sur les acteurs dévoilés par la première analyse structurale de *Pour l'Ère Nouvelle* complétée par une analyse structurale des revues françaises consacrées à l'éducation nouvelle : la multiplicité.

L'analyse structurale peut s'appliquer à des ensembles exhaustifs et offre des outils qui permettent de cartographier un réseau. Elle permet une analyse quantitative qui s'applique à un ensemble déterminé et exhaustif. Pour nous, il ne s'agit pas de cartographier le réseau formé par les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*, mais de comprendre la part que prend la France dans la rédaction de la revue, de saisir l'évolution de cette coopération et de cibler les acteurs majeurs de cette coopération. Pour cela, nous avons construit notre propre outil d'analyse en utilisant un tableur. Plusieurs types de données furent nécessaires pour établir cet outil : la liste exhaustive des articles de *Pour l'Ère Nouvelle* avec l'auteur de chacun de ces articles ainsi que la date à laquelle chaque article est publié. Ces données (547 articles) ont déjà été réunies par Béatrice Haenggeli-Jenni dans sa thèse (Haenggeli-Jenni, 2011). Ces informations ont été complétées par la nationalité des auteurs, car, pour nous, il s'agit de mesurer la participation de la France au mouvement international. Pour 20 articles, il n'a pas été possible de déterminer la nationalité de l'auteur (?), 10 articles ne sont pas signés (SN) et 50 articles sont signés « La rédaction » (LR), ils se répartissent entre la Suisse et la France qui sont les deux pays qui ont dirigé la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1932. Ces données peuvent être formalisées dans un premier schéma qui concerne l'intégralité de la période 1922-1932.

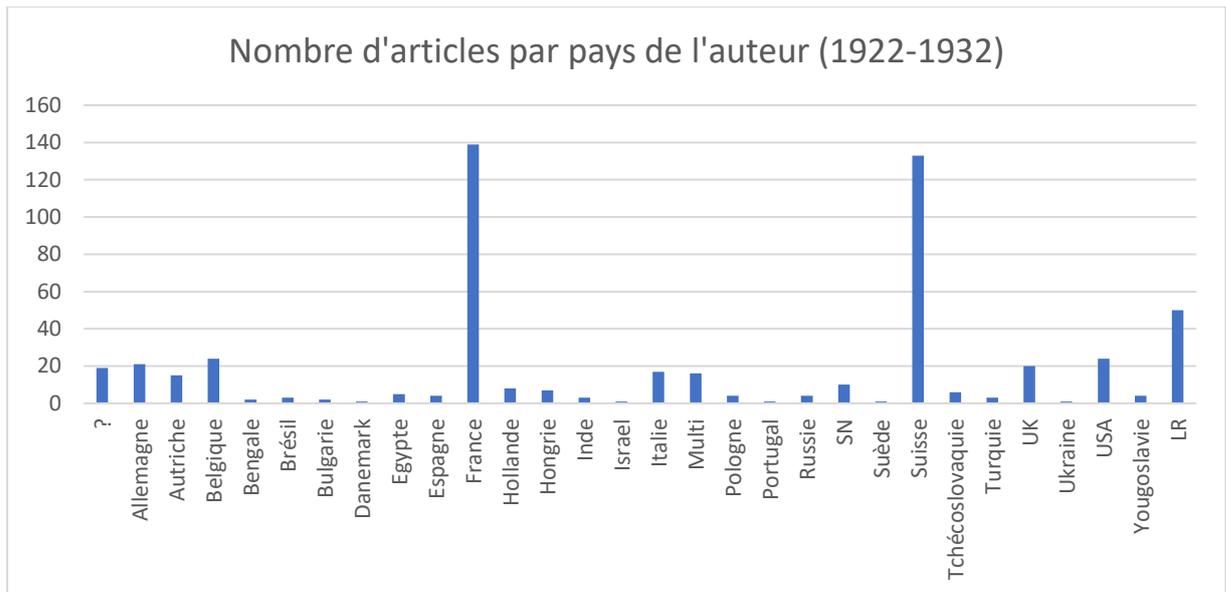


Figure 3 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1932

La première remarque que nous pouvons faire est que la Suisse et la France sont les deux principaux pays qui participent à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1932. Néanmoins, une telle représentation ne prend pas en compte le temps et l'évolution de la participation de chaque pays à la rédaction de la revue internationale.

Afin de prendre en compte le facteur temps et de saisir l'évolution de la coopération de la France à la revue nous nous dirigeons vers une nouvelle représentation graphique qui distingue les deux principaux pays contributeurs à *Pour l'Ère Nouvelle* (Suisse et France) dans l'ensemble des articles de la revue et qui prenne en compte le temps (par année).

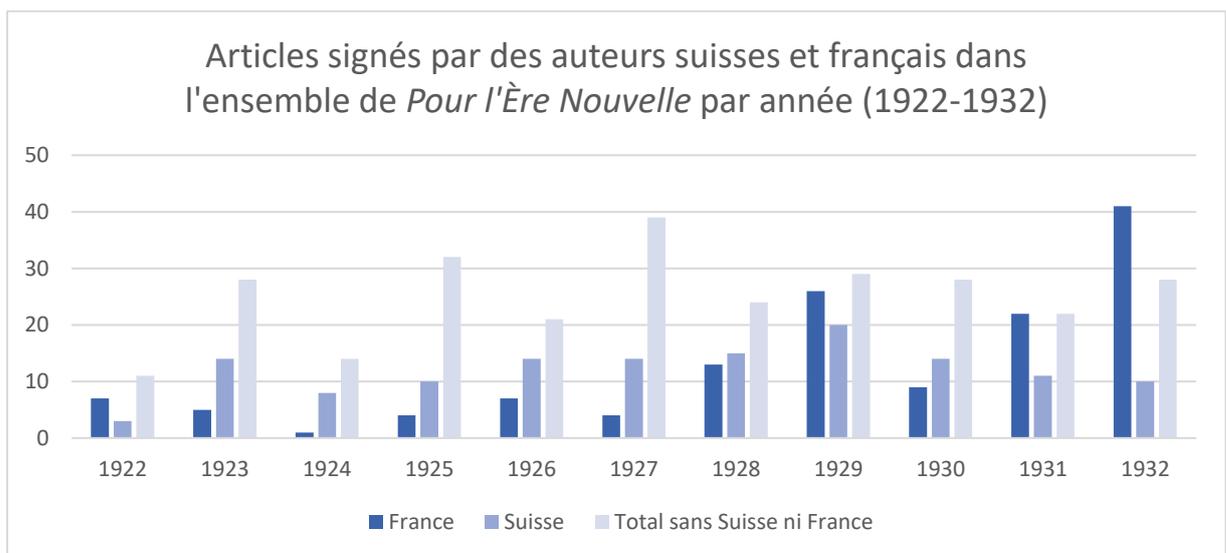


Figure 4 : Représentation de la part des auteurs suisses et français dans l'ensemble des articles de *Pour l'Ère Nouvelle* par année entre 1922 et 1932

Cette nouvelle représentation montre des périodes plus ou moins fastes de la participation française à la rédaction de la revue. La première année, *Pour l'Ère Nouvelle* compte environ un tiers de ses articles signés par des rédacteurs français. Ensuite, entre 1923 et 1927, cette part diminue fortement. Il faut noter avec Laurent Gutierrez que la plus grande part des articles écrits entre 1926 et 1927 sont une « chronique française » assurée par Delaunay (Gutierrez, 2011). Enfin, à l'exception de 1930, entre 1928 et 1932, les auteurs français se multiplient dans *Pour l'Ère Nouvelle*, ce qui semble indiquer une plus forte implication de la France dans la revue de la LIEN. Ces constatations rejoignent ce que les travaux historiques sur l'éducation nouvelle ont déjà montré. Au congrès de la LIEN de 1927 (Locarno), les membres de la LIEN s'inquiètent du peu d'implication de la France dans l'action de la LIEN et réfléchissent à des solutions. Le retour de la France dans la LIEN se confirme au congrès suivant en 1929 à Elseneur, mais, nous le verrons, cela ne se fait pas sans une certaine ambiguïté.

Cette variation de l'implication des acteurs français dans l'œuvre de la LIEN se vérifie par la représentation graphique en découpant la première période appréhendée en deux empanns déterminés autour de 1927. Voici les mêmes données concernant participation internationale à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* réparties entre deux graphiques selon deux périodes : entre 1922 et 1927 et entre 1928 et 1932 :

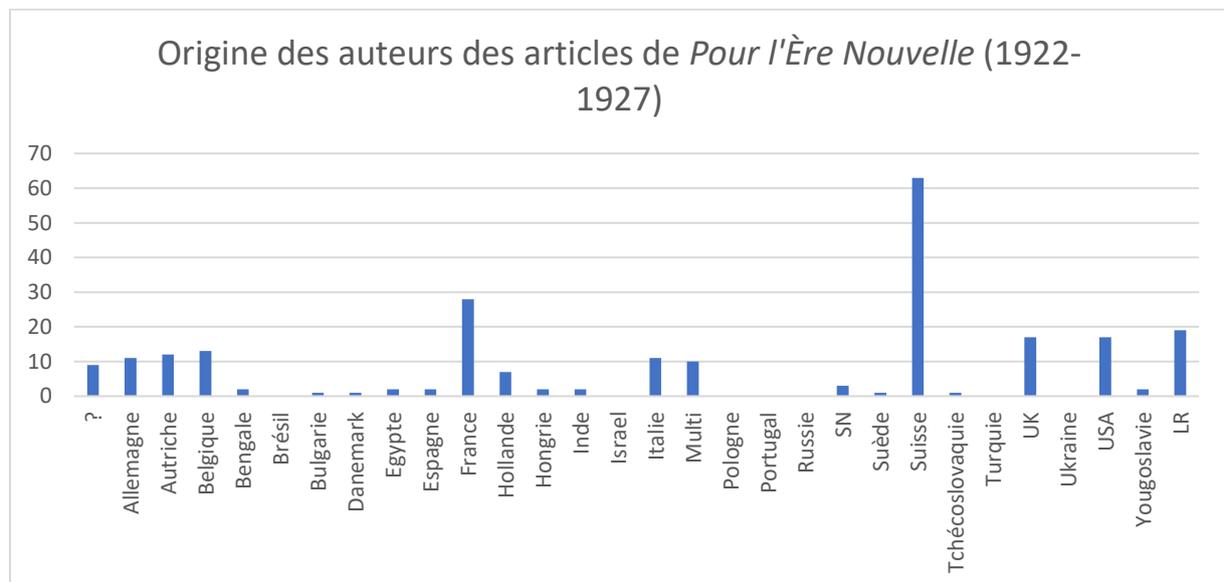


Figure 5 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1927

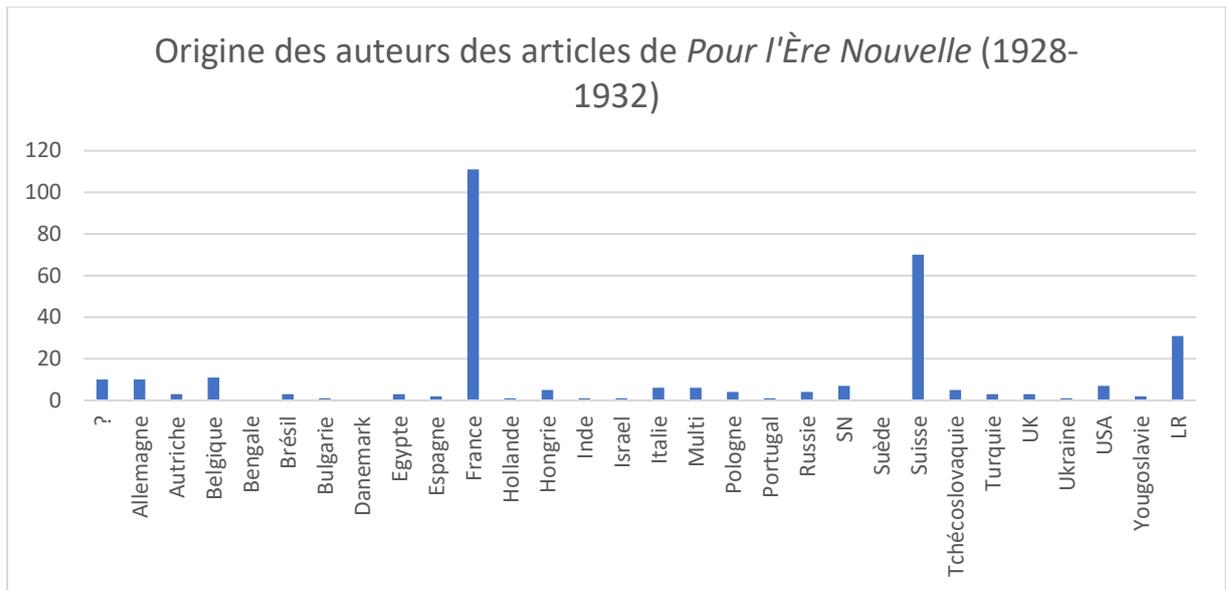


Figure 6 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932

L'analyse structurale de *Pour l'Ère nouvelle* rejoint les travaux historiques consacrés à l'éducation nouvelle en France et fait apparaître un moment charnière en 1927. C'est ainsi que deux périodes se distinguent dans l'empan historique que nous avons déterminé : une première période qui s'étend de 1921 à 1927 et une seconde période de 1928 et 1932. Néanmoins, l'objectif de cette recherche ne se limite pas à quantifier la participation française à l'œuvre de la LIEN, mais de comprendre comment la question de la coopération est abordée à trois niveaux : au niveau de la coopération intellectuelle à la LIEN, au niveau de la coopération pédagogique et au niveau des conceptions de la coopération éducative.

Pour ce faire, nous ne pouvons pas nous arrêter à une analyse quantitative de la revue francophone de la LIEN, mais nous devons pousser plus loin cette analyse. Il s'agit, pour nous de distinguer les individus qui prennent part à l'activité internationale de la LIEN, pour ensuite analyser finement leur activité, les réseaux auxquels ils appartiennent et les propositions pédagogiques et éducatives qu'ils avancent. D'un côté nous préciserons encore plus l'analyse structurale de la revue *Pour l'Ère nouvelle* dans des tableaux qui font apparaître les individus qui prennent part à l'activité de la LIEN, mais également les individus qui participent à la rédaction des revues consacrées à l'éducation nouvelle en France ; d'un autre côté nous nous attarderons sur certains individus que révèle cette analyse pour explorer les réseaux dans lesquels ils s'illustrent en dehors de l'éducation nouvelle.

### **C. Explorer la « multiplicité » des acteurs**

L'analyse de réseau invite à étudier les réseaux à partir des individus qui les composent. Cette démarche ne nécessite pas l'exhaustivité d'une analyse structurale, mais demande une analyse plus fine de l'entrecroisement des réseaux dans les individus. Ce choix s'impose car les réformateurs, nous l'avons vu, appartiennent à divers réseaux et se réunissent autour de questions particulières, ici, l'éducation nouvelle, mais elle n'est pas la seule problématique qui les occupe. L'école de Manchester, que Michael Eve oppose à l'analyse structurale autrement que par une opposition entre une approche quantitative et une approche qualitative, propose un autre type d'analyse de réseau. Cette approche attire l'attention sur les acteurs et leurs trajectoires. Elle propose de distinguer d'abord « l'ordre personnel » qui est la dimension soumise à l'analyse dans son approche, ensuite « l'ordre structural » qui concerne les « positions structurées » ou les « rôles » définis par chaque ensemble et enfin « l'ordre catégoriel » qui concerne « les relations entre les personnes en termes de stéréotypes et d'identités de race, de classe, d'ethnies etc. » (Eve, 2002). Si une analyse structurale permet de mesurer l'importance (la centralité) des positions de certains acteurs dans un ensemble déterminé, l'école de Manchester considère que les acteurs sont des points d'ancrage d'une multitude de réseaux. S'attarder sur les acteurs dévoile une « multiplicité » du fait qu'ils sont pris dans une multitude de réseaux (par leur situation ou par leur engagement), c'est-à-dire dans une « pluralité de cadres normatifs ». L'école de Manchester insiste sur le fait que « les réseaux [sont] ancrés dans les individus » (Eve, 2002, p. 194). L'individu est donc l'unité d'analyse à même de dévoiler l'entrecroisement des influences qui dirigent les idées et les pratiques. Néanmoins, une telle analyse ne permet pas de décrire exhaustivement un réseau. Elle indique simplement des liens par lesquels un réseau s'inscrit dans un ensemble plus vaste, mais elle ne les signale pas tous.

A partir d'une étude plus fine des acteurs, de leur « capital relationnel » (Lemercier, 2005) il s'agira de comprendre comment ceux qui ont traité de la coopération pédagogique et de la coopération éducative dans l'éducation nouvelle en France ont construit leur conception de la coopération. Cela signifie que d'un côté, nous n'explorerons pas tous les acteurs du réseau de l'éducation nouvelle qui évoquent la coopération dans le champ de l'éducation nouvelle en France, mais seulement ceux qu'une analyse structurale nous signale comme majeurs. Parmi ces acteurs, ceux qui seront analysés avec plus de profondeur seront ceux qui pensent une pédagogie du groupe et de la coopération. Chez ces auteurs-acteurs, nous

accorderons une importance particulière à la manière dont ils articulent les représentations portées par d'autres réseaux.

Sans renoncer à une idée d'articulation réticulaire du mouvement social qu'est l'éducation nouvelle, nous entendons emprunter les sentiers de ceux qui ont œuvré en France pour la coopération à l'école et à la diffusion de l'éducation nouvelle, en prêtant une attention particulière aux réseaux dont ils sont porteurs. Ils seront considérés comme des pôles au sein desquels se rencontrent les réseaux, des pôles porteurs de multiplicité. Parfois cela implique que certains acteurs sont doublement liés par les réseaux auxquels ils appartiennent. Par exemple, dans le champ de l'éducation nouvelle en France, Jouenne et Cattier sont militants de l'éducation nouvelle mais ils sont également militants de la coopération. Ils se rencontrent donc dans des réseaux différents, mais portent-ils pour autant le même modèle de coopération en éducation ? De même, Profit et Bugnon sont inspecteurs primaires, ils militent pour l'expansion de la coopérative scolaire en France mais Profit s'oppose à la FNCC dont Bugnon est un dignitaire lorsqu'il est question des coopératives scolaires<sup>85</sup>. C'est donc à partir des individus que nous questionnerons la coopération dans l'éducation nouvelle, après avoir quantifié leur implication dans la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* et dans les revues consacrées à l'éducation nouvelle qui portent la théorisation de l'éducation nouvelle en France et dans l'espace mondial francophone.

Il s'agira d'un côté de dégager les diverses représentations qu'ont ces acteurs de leur participation à l'éducation nouvelle et, de l'autre côté, de saisir ce qui est saisissable des pratiques qu'ils ont développées ou encouragées. Nous attacherons une attention particulière à la terminologie utilisée (Est-ce que sous des noms différents une même pratique est envisagée ? Est-ce que sous un même nom des pratiques différentes sont développées ? Quels éclairages peuvent apporter les réseaux dans lesquels sont pris les acteurs en ce qui concerne leurs choix pédagogiques ?). Il ne s'agira donc pas dévoiler un réseau exhaustif de la coopération dans l'éducation nouvelle en France, mais d'en dévoiler quelques nœuds qui illustrent l'articulation des diverses influences à travers des acteurs qui s'imposent par leur centralité ou par le fait qu'ils soient évoqués en lien avec l'idée de coopération dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Enfin, nous nous interrogerons sur la manière dont le réseau « éducation nouvelle » interagit avec d'autres réseaux qui

---

<sup>85</sup> Voir notamment le périodique *Les coopératives scolaires d'éducation nouvelle* que Profit publie entre 1938 et 1939.

structurent l'espace pédagogique et éducatif français et nous prêterons une attention particulière aux propositions de l'éducation nouvelle qu'ils intègrent ou écartent. La principale difficulté tient au fait que la coopération nécessite que l'on garde sous silence les divergences pour avancer ensemble. L'analyse structurale tend au même écueil, elle montre les liens et pas les non-liens (Lemerrier, 2005). Grâce au modèle de l'école de Manchester, un détour par les autres réseaux dans lesquels sont pris les acteurs permet de repérer les idées qu'ils masquent lorsqu'ils participent à l'œuvre commune de l'éducation nouvelle afin de respecter les exigences de la coopération. Une approche égocentrée qui porte non plus sur une revue, mais sur des acteurs engagés et qui prend en compte la multiplicité sera plus à même de révéler les « conflits de rôles » ou les dissensions qui ont pu être masquées pour servir la volonté d'agir de concert<sup>86</sup>.

Un élément surprenant de l'histoire de l'éducation nouvelle est qu'elle est une organisation qui promeut la coopération en deçà ou au-delà des divergences et qui pourtant « ne parvient pas à retrouver son mode d'être ensemble » après la Seconde Guerre mondiale (Savoie, 2004). Notre hypothèse est que malgré une apparente entente autour du principe de

---

<sup>86</sup> À cet égard, le « site de presse » de la Bibliothèque Nationale de France (BNF) Retronews donne accès à une banque de données en ligne qui compte actuellement 2000 journaux publiés entre 1636 et 1952. Dix-sept époques sont couvertes, parmi lesquelles l'entre-deux-guerres qui nous concerne plus particulièrement. Consulter la presse (nationale et locale) permet de saisir de manière très précise l'environnement social dans lequel les acteurs se meuvent, ce qui fait de Retronews un outil précieux pour observer les réseaux. Cet outil permet de saisir l'espace social et son évolution.

Concernant plus particulièrement les acteurs, leur apparition dans certaines sources réunies dans Retronews permet de saisir les différents groupes sociaux dans lesquels ces individus sont impliqués car un périodique est toujours l'expression d'un groupe social. Pour prolonger la comparaison de l'espace social à un plan du métro que fait Bourdieu dans « L'illusion biographique » (voir partie 2, II), une telle banque de donnée permet de mieux définir le plan du métro. C'est ainsi que nous avons pu définir l'espace social (médiatique) dans lequel l'œuvre de la LIEN apparaît (voir partie IV, II). Cette étude a permis de repérer les « stations » entre lesquelles les individus se meuvent et de réunir une somme d'informations importante concernant un individu (Alice Jouenne, par exemple).

Le moteur de recherche du site Retronews permet également des analyses d'occurrence d'un terme. Ainsi, à propos des acteurs, il est possible de quantifier les apparitions de noms (des individus) en fonction du temps, ce qui révèle les moments où ceux-ci sont actifs ainsi que les espaces dans lesquels ils le sont. Il serait possible d'utiliser à d'autres fins cette possibilité qu'offre Retronews. Par exemple, il serait possible d'observer l'évolution des occurrences d'une notion dans la presse, de saisir les moments où elle est fréquemment utilisée, et, en croisant ces résultats avec l'analyse d'autres notions, de repérer des évolutions sémantiques ou conceptuelles. Les lieux, les objets pourraient également faire l'objet d'analyse empruntant la même démarche.

Il convient néanmoins de signaler les limites de ce site, notamment deux d'entre elles. D'une part, Retronews ne réunit pas toute la presse française. Un nombre important de petites publications ne sont pas inventoriées dans cette banque de données. Il convient donc de rester conscient du fait que les résultats d'une recherche sur Retronews sont très riches, mais nécessairement incomplets. D'autre part, même si le logiciel de reconnaissance des caractères est très performant, il n'est pas infaillible. Un nom mal orthographié sur le document original ou une lettre un peu effacée peuvent faire sortir du champ une occurrence pourtant bien réelle, qui peut pourtant être importante. Cet outil ne peut être ignoré tant les possibilités qu'il offre sont vastes, mais il ne peut être suffisant du fait de ses limites.

coopération, les acteurs de l'éducation nouvelle n'avaient pas les mêmes représentations de ce principe. C'est cette hypothèse que ce travail prétend vérifier et, pour ce faire, il nous faudra d'une part déterminer qui sont les acteurs qui participent à l'éducation nouvelle en France, et d'autre part ne pas s'en tenir aux seuls discours qu'ils produisent dans le cadre de l'éducation nouvelle parce qu'ils ne formulent pas ce qui les divise dans ce cadre. Concernant le ciblage des acteurs qui nous intéressent, nous avons déjà amorcé l'analyse structurelle de *Pour l'Ère Nouvelle* que nous poursuivrons et que nous élargirons aux revues consacrées à l'éducation nouvelle en France. Quant aux discours sur la coopération, c'est à partir d'une analyse égocentrée autour des acteurs ciblés que nous convoquerons d'autres sources qui nous permettront de comprendre un peu mieux leur représentation de la coopération.

#### **D. Plan de la thèse**

Nous avons vu, grâce à une brève analyse structurelle que deux périodes se distinguent entre 1921 et 1932 dans l'histoire de la coopération à l'éducation nouvelle en France. La première période suit le congrès fondateur de Calais, elle correspond à une phase de construction du réseau de l'éducation nouvelle. Les fondateurs de la LIEN mobilisent des personnalités du monde de l'éducation dans tous les pays membres. Dans chacun de ces pays, un ou des réseaux d'éducation nouvelle se développent. Dans ces réseaux, les principes de ralliement sont interprétés et des pratiques nouvelles qui répondent à ces principes sont expérimentées. Malgré la volonté fédératrice qui a conduit à arrêter des principes de ralliement, très tôt, les interprétations de ces mots d'ordre divergent et s'opposent (Raymond, 1998). La seconde période suit le Congrès de Locarno et annonce une montée en puissance des acteurs français au sein de la LIEN qui se solde en 1932 par une prise de pouvoir et une redéfinition des principes de la LIEN par la France. Une multiplication des structures consacrées à l'éducation nouvelle s'observe en France avec notamment la fondation du Bureau Français d'Éducation (BFE) en 1927 ou avec l'apparition d'un groupe d'instituteurs qui s'attache à adapter l'éducation nouvelle aux enfants des milieux populaires (mouvement Freinet), également en 1927. A la fin des années 1920, « l'identité du mouvement commence alors à s'effriter laissant place à une multitude d'initiatives locales faisant étrangement penser à celles qui avaient donné naissance au mouvement dès le tournant du XX<sup>e</sup> siècle. » (Haenggeli-Jenni, 2012). Au début des années 1930, *Pour l'Ère Nouvelle*, dont la direction est confiée au Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), « elle devient beaucoup

plus nationale (française), donnant beaucoup d'informations sur ce qui se passe en France, les auteurs étant majoritairement français. Elle s'apparente dès lors à une "revue de section". » (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 99). De plus, en 1932, les principes de ralliement s'effacent et laissent place à la charte de la LIEN rédigée par des militants français (Gutierrez, 2010) ; la notion de coopération, omniprésente dans les principes de ralliement, devient un idéal à atteindre et n'est plus affichée comme un principe directeur de l'action collective, ni des pratiques éducatives. La coopération n'a plus le même statut dans l'organisation internationale après 1932.

Pour chacune de ces périodes nous agirons en deux temps. Dans un premier temps, il s'agira de comprendre la manière dont la France participe à la coopération intellectuelle de la LIEN. Cette analyse nous conduira à repérer les acteurs qui participent activement à l'élaboration et à la diffusion de l'éducation nouvelle, notamment grâce à un recours à l'analyse structurale de *Pour l'Ère Nouvelle* et à l'analyse de comité de soutien. Parmi ces acteurs, ceux qui occupent une place de centralité (qui apparaissent dans les divers réseaux étudiés) et qui s'intéressent plus particulièrement à la coopération et aux pratiques pédagogiques coopératives seront isolés<sup>87</sup>. Suivra ensuite un travail d'analyse plus fin sera engagé autour de ces derniers (qui sont-ils ? à quels réseaux appartiennent-ils ? quelle place y occupent-ils ? Comment coopèrent-ils à la LIEN ? Ensuite s'engagera un travail plus poussé sur les propositions pédagogiques émanant des acteurs repérés qui s'impliquent dans l'idée de développer une coopération pédagogique et éducative dans les groupes d'apprenants.

Dans la **deuxième partie**, nous nous arrêterons sur l'action française en faveur de l'éducation nouvelle entre 1921 et 1927 et nous interrogerons la forme qu'a prise la coopération à l'éducation nouvelle en France, tant au niveau de sa diffusion qu'à celui de sa construction. Dans la mesure où il s'agit d'une période de mise en place, nous nous attarderons sur les personnalités mobilisées qui prennent une part active à l'œuvre de la LIEN. Nous verrons que toutes les personnalités mobilisées par les fondateurs de la LIEN ne participent pas activement à la diffusion ou l'élaboration de la LIEN. Nous nous interrogerons sur les plus actifs et sur l'action qu'ils développent. Nous nous interrogerons

---

<sup>87</sup> Précisons que l'éducation nouvelle prône une individualisation de l'éducation. Nombreux sont ceux qui s'intéressent à l'enfant comme entité de recherche (notamment la psychologie), tous ne prennent pas en compte la dimension sociale de l'éducation.

enfin sur les relations de ces acteurs entre eux. Travaillent-ils ensemble ? Forment-ils des chapelles isolées les unes des autres ?

Dans **la troisième partie**, nous analyserons les propositions pédagogiques qui utilisent la coopération éducative (entre enfants), qui sont proposées par les plus actifs des soutiens à la LIEN et/ou qui apparaissent dans *Pour l'Ère Nouvelle*, entre 1922 et 1927, c'est-à-dire pendant la première structuration du réseau de la LIEN en France. Du point de vue des pratiques de la coopération éducative, nous nous interrogerons sur la place que prennent les coopératives scolaires (qui se développent dans l'instruction primaire en France) dans l'éducation nouvelle. Quant aux propositions éducatives recensées, nous nous interrogerons sur les pratiques mises en avant et sur les fins poursuivies. Nous nous interrogerons également sur les modèles idéologiques qui inspirent les différentes propositions. Pour chacune d'entre elles, il s'agira de prêter attention aux personnes qui portent ces modèles, aux relations qu'elles entretiennent avec l'administration scolaire, avec les syndicats... De plus, il s'agira d'analyser les dispositifs exposés en prêtant une attention particulière à la place et au rôle qu'elles accordent à chacun des acteurs qui peut occuper un rôle dans la coopération pédagogique.

A partir de **la quatrième partie**, nous aborderons la période 1928-1932. Il s'agira d'observer l'évolution de la structure institutionnelle de la coopération intellectuelle à la LIEN en France et d'observer les groupes qui s'en revendiquent. Quels nouveaux groupes apparaissent ? Qui représentent-ils ? Comment évoluent les groupes déjà existants ? Que signifient ces évolutions ? Quels nouveaux acteurs apparaissent dans la coopération à l'œuvre de la LIEN ? Que revendiquent-ils ?

Nous nous interrogerons également sur un développement qui peut paraître paradoxal lorsque l'on adopte le point de vue international. En France, les groupes consacrés à l'éducation nouvelle se multiplient, la participation à la rédaction de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* prend de l'ampleur, mais, paradoxalement, l'opinion est très peu informée des événements internationaux et la participation de la France aux congrès internationaux organisés par la LIEN reste très faible.

Enfin dans **la cinquième partie**, il sera question de la coopération pédagogique et de la coopération éducative et de son évolution en France entre 1928 et 1932. Nous verrons que la question de coopération pédagogique des parents, grande oubliée depuis les débuts de la LIEN commence à peine à occuper les militants français de l'éducation nouvelle. Nous

verrons également que l'enseignement secondaire propose de nouvelles pratiques de coopération éducative, mais cela reste très marginal. Nous verrons que la coopérative scolaire qui prend de l'ampleur dans l'enseignement primaire. Elle est un modèle qui est revendiqué par de nombreux militants de l'éducation nouvelle qui exercent dans ce réseau d'enseignement et qui occupent des postes de directeurs d'École normale ou d'inspecteurs. Elle se présente comme une solution acceptée par l'administration qui peut permettre la pratique de l'éducation nouvelle. Néanmoins, le mouvement coopératif voit dans ce succès une opportunité pour développer sa politique d'éducation à la coopération. Nous verrons que la FNCC crée l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) qui peut permettre d'encourager le recours à la coopération éducative désirée par la LIEN, mais la coopérative scolaire n'est pas forcément une pratique de coopération éducative qui relève de l'éducation nouvelle et que le mouvement Freinet qui défendait la coopérative scolaire dans les débats syndicaux propose un nouveau modèle coopératif qui mêle coopération pédagogique et coopération éducative

## Partie 2 : Coopération de la France à l'œuvre intellectuelle de la LIEN (1921-1927)

Après le congrès de Calais en 1921, la LIEN se structure dans le monde francophone sous l'impulsion d'Adolphe Ferrière qui assure la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* depuis la Suisse. En 1925, Ovide Decroly et Paul Fauconnet s'ajoutent à lui pour composer le comité (international) de rédaction de la revue francophone de la LIEN (Haenggeli-Jenni, 2017). Parallèlement, le BIEN fondé par Ferrière pour les écoles nouvelles est sauvé de la faillite grâce à son rattachement à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, il devient le Bureau International d'Éducation (BIE) et *Pour l'Ère Nouvelle* accueille la « Chronique du BIE » dès 1926 (Haenggeli-Jenni, 2017). A la fin de l'année 1925, le BIE, dont Ferrière et Rotten sont les deux premiers directeurs-adjoints, se présente comme une « plateforme de rassemblement des institutions internationales œuvrant au rapprochement des peuples par l'éducation », il justifie son existence par le fait que les entreprises qui l'ont précédé ne sont restées qu'au stade du « vœu pieux » (Hofstetter, 2015). La coopération qui implique la LIEN, l'institut Jean-Jacques Rousseau et le BIE permet de revendiquer Genève comme la « capitale mondiale naturelle de l'éducation » (Hofstetter, 2015). La LIEN peut s'appuyer sur le soutien des membres de l'institut Jean-Jacques Rousseau, comme Claparède, Bovet, Marie Butts ou encore Piaget, mais cette configuration composée d'organismes qui ont tous la même ambition (permettre une coopération internationale pour faire évoluer l'éducation) préfigure également des conflits qui deviendront manifestes à la fin des années 1920 (Hofstetter, 2015).

Les organisations internationales développées à Genève appréhendent la question de l'éducation du point de vue de la science (notamment la psychologie) et envisagent une réforme pédagogique. En France, c'est sur un terrain plus politique que les débats autour de la réforme de l'éducation se situent, il est question d'une réforme institutionnelle. D'anciens combattants ont fondé les Compagnons de l'Université nouvelle pour dénoncer le système éducatif public français qui sépare les enfants en fonction de la situation sociale de leurs parents et qui dirige, dès le plus jeune âge, les enfants issus des classes populaires vers l'instruction primaire et les enfants des classes supérieures vers les établissements

d'enseignement secondaire. Le type d'enseignement dispensé dans chaque ordre d'enseignement détermine la situation professionnelle et sociale future de ces enfants. Il est quasiment impossible pour un enfant du peuple d'obtenir le baccalauréat et d'intégrer l'université qui ouvre la voie aux carrières les plus prestigieuses. En deçà de la question de justice sociale sous-jacente, la guerre de tranchées de 1914-1918 a montré que la France, par une telle organisation, se prive d'une grande partie de ses « talents » (Garnier, 2007). Le problème de la réforme de l'éducation par la création d'une école unique réunit donc des acteurs issus de mouvances politiques très diverses et implique les membres de tous les ordres du système éducatif français. En cela, il s'agit d'un problème qui permet d'atteindre partiellement un des buts de la LIEN : « réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs ». Mais, alors que le Cartel des Gauches s'empare du thème de l'école unique et obtient une majorité législative en 1924 qui lui donne le pouvoir de transformer l'école, de vastes manifestations d'usagers et promoteurs des écoles privées poussent le Gouvernement à abandonner la réforme (Poucet & Prost, 2016). L'école unique reste un idéal qui ne fait pas consensus. Les promoteurs de cet idéal ne s'intéressent pas aux questions pédagogiques avant les années 1930 et les premières réalisations en vue de concrétiser l'école unique (Garnier, 2011; Garnier, 2020).

Alors que la LIEN appelle une transformation des pratiques d'éducation, la France s'attarde sur l'organisation du système d'enseignement. La problématique de la réforme de l'éducation ne se pose pas de la même manière à Genève et en France. Puisque ces deux logiques sont différentes, afin d'appréhender la manière dont s'organise la coopération à l'éducation nouvelle en France, il apparaît que seule une approche par les acteurs peut révéler les dynamiques qui ont permis à l'éducation nouvelle d'atteindre la France pour y étendre son réseau, notamment durant les premières années de son existence. C'est pour cette raison que nous allons nous interroger sur la manière dont les acteurs français qui participent à l'œuvre de la LIEN (élaboration et diffusion de nouvelles pratiques) appréhendent la question de la réforme pédagogique. Dans la mesure où cette coopération élargit le réseau de la LIEN sur le territoire français, il est important de s'interroger sur les réseaux qui se forment en France autour de l'éducation nouvelle et sur la relation que les différents groupes entretiennent entre eux au sein de ce réseau. En d'autres termes, existe-t-il une coopération pour l'éducation nouvelle en France ? qui sont les individus qui y prennent part ? Quelle réforme de l'éducation revendiquent-ils ?

A partir de *Pour l'Ère Nouvelle*, la revue de la LIEN, nous allons d'abord identifier les acteurs qui participent en France aux premiers pas du mouvement pour l'éducation nouvelle que la LIEN initie. Nous nous attarderons sur les premiers numéros de la revue dans laquelle apparaissent les premiers soutiens à la LIEN que nous compléterons par une analyse structurale de *Pour l'Ère Nouvelle* avec comme objectif l'identification des acteurs qui soutiennent la LIEN et notamment ceux qui participent à la rédaction de la revue diffusée par la LIEN. La confrontation de ces deux analyses révèle trois personnalités centrales de la diffusion de l'éducation nouvelle en France. Ces acteurs étendent le réseau d'influence de la LIEN par leur appartenance à d'autres groupes et par leurs initiatives. Ils fondent des mouvements en France, entre lesquels, nous le verrons, les passages semblent compliqués.

## **I. Repérer les coopérateurs de l'éducation nouvelle en France**

Si, en France, la réforme est envisagée d'un point de vue institutionnel, cela ne signifie pas que tous les acteurs de la réforme se désintéressent des aspects pédagogiques de cette réforme, ni même qu'ils pensent qu'une réforme pédagogique est inutile. Quelques acteurs investissent le champ qu'ouvre l'éducation nouvelle et coopèrent activement à l'œuvre de la LIEN. Coopérer à la LIEN signifie deux choses : il s'agit d'une part, de promouvoir de nouvelles méthodes d'éducation, c'est-à-dire de participer à une action de propagande et, d'autre part, de contribuer à l'élaboration de nouvelles pratiques qui respectent les principes de ralliement et les buts de la LIEN et donc, d'échanger avec des pédagogues du monde entier afin d'enrichir le socle théorique de l'éducation nouvelle des résultats de nouvelles expériences éducatives, mais également de découvertes scientifiques. Ce qui signifie que les acteurs qui prennent part à la double mission que s'assigne la LIEN, d'un côté, diffusent autour d'eux le nouvel état d'esprit qui est appelé à réguler les pratiques éducatives et de l'autre côté, construisent des théorisations et des réponses éducatives qui respectent les principes de l'éducation nouvelle et acceptent de les diffuser au sein du réseau de l'éducation nouvelle afin qu'elles soient discutées.

A travers une double analyse de *Pour l'Ère Nouvelle*, c'est-à-dire une analyse qualitative et une analyse quantitative de la revue axée sur les auteurs français, nous dégagerons les acteurs qui coopèrent à l'éducation nouvelle depuis la France. Afin d'identifier ces acteurs, nous parcourrons dans un premier temps les énoncés de *Pour l'Ère Nouvelle* et les annonces qui sont faites par Ferrière à propos de la diffusion de l'éducation nouvelle en France. Dans

un second temps, nous procéderons à une analyse structurale de *Pour l'Ère Nouvelle* afin de cibler les acteurs qui prennent part à la rédaction de la revue. Cela nous permettra de dégager les acteurs majeurs du mouvement en France. Dans un dernier temps, nous analyserons les contenus des contributions des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1921 et 1927 et mesurerons la place que prend la coopération pédagogique et éducative dans leur propos.

### **A. Les acteurs qui soutiennent officiellement la LIEN**

Comme tout mouvement qui veut essaimer, la LIEN recherche des soutiens parmi les personnalités qui ont déjà une autorité. Ainsi dans chaque pays, des personnages reconnus sont sollicités afin d'encourager le mouvement et lui conférer la légitimité nécessaire à toute œuvre de réforme. Très vite, dans le premier numéro de *Pour l'Ère Nouvelle*, Ferrière annonce les premiers soutiens français à la LIEN.

*« Ce sont, pour la France, MM. Georges BERTIER, président des éclaireurs de France, directeur de l'école des Roches et co-directeur de la revue L'Éducation – Jean BRUNHES, professeur au Collège de France, inspecteur général des études à l'École des Roches – Ferdinand BUISSON, député de la Seine, professeur honoraire à la Faculté de lettres de l'Université de Paris, directeur honoraire de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique – Roger COUSINET, inspecteur de l'Enseignement primaire à Arcis-sur-Aube, co-fondateur de la Société pédagogique « La Nouvelle Éducation » - Mme Alice JOUENNE, directrice de la première École de plein air de la Municipalité de Paris et fondatrice de « L'Éducation nouvelle », groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives – MM. Pierre MILLE, Homme de Lettres – Georges RENARD, professeur au Collège de France – Ludovic ZORETTI, professeur à la Faculté de Sciences de l'Université de Caen. »<sup>88</sup>*

Une femme et sept hommes forment ce premier élan de soutien au mouvement international naissant. Force est de constater que « la majorité de ces personnes émanent de milieux intellectuels, universitaires et/ou administratifs dont les responsabilités en font des personnalités importantes dans le milieu de l'éducation » (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 26). Parmi ces soutiens officiels, nous pouvons distinguer ceux qui prennent réellement part à l'action de la Ligue en signant des articles dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, comme Georges Bertier, Roger Cousinet et Alice Jouenne, de ceux qui se contentent d'apporter une adhésion de principe. Le point commun des premiers est qu'ils pratiquent l'éducation

---

<sup>88</sup> La Rédaction, « Notre Ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922, p. 1.

dans des écoles accueillant de jeunes enfants alors que les seconds enseignent (lorsqu'ils enseignent) à l'université ou au collège de France. Prenons le temps de comprendre ce qui explique que la LIEN sollicite leur soutien et ce qui dans la pensée de ces hommes les rapproche des idées de l'éducation nouvelle.

Ferdinand Buisson, Georges Renard, Pierre Mille, Jean Bruhnes et Ludovic Zoretti sont les cinq premiers soutiens officiels à l'action internationale de la LIEN. Aucun d'entre eux ne signera un article dans *Pour l'Ère Nouvelle*, la revue francophone de la Ligue alors qu'ils écrivent dans d'autres périodiques. Leur coopération au mouvement international pour l'éducation nouvelle est symbolique, ils ne consacrent pas l'essentiel de leur énergie pour que le mouvement international devienne une réalité en France. Néanmoins, si petite soit leur participation, en apposant leur nom, ils appuient l'action de la LIEN et coopèrent ainsi à sa diffusion en France. Attardons sur ces hommes français qui ont entendu l'appel et le message de la ligue internationale afin de saisir les réseaux que la LIEN agrège à son action au moment de sa fondation.

### **1. Ferdinand Buisson (1841-1932)**

Le plus illustre de ces soutiens est Ferdinand Buisson (1841-1932), directeur de l'enseignement primaire durant 17 ans (1879-1896), il est le principal artisan de la grande réforme de Jules Ferry qui a instauré l'obligation d'instruction et constitué un réseau d'écoles primaires publiques et laïques sur tout le territoire français. Il connaît bien la Suisse, car avant l'instauration de la III<sup>e</sup> République, il a fui le régime de Napoléon III et s'est réfugié en Suisse (1866-1870) où il a assisté « aux premiers congrès de la Ligue de la paix et de la Liberté ». De retour en France, il a fondé un orphelinat, en lien avec l'Alliance Internationale des Travailleurs (AIT) dans laquelle, nous l'avons vu, Robin expose ses idées sur l'éducation<sup>89</sup>. Au moment des lois Ferry, directeur de l'instruction primaire, il appelle Robin à la tête de l'Orphelinat de Cempuis et permet ainsi au pédagogue de mener son expérience d'éducation intégrale (cf. supra). Buisson est également un des présidents de la Ligue de l'Enseignement (entre 1902 et 1906). Il fait partie des enseignants de la Science de l'éducation à la Sorbonne (1896-1902), une discipline universitaire créée pour asseoir théoriquement une doctrine laïque de l'enseignement (Gautherin, 2002). Il a participé à la fondation de la Société Libre pour l'Etude de l'Enfant (SLEPE) en 1902 qui deviendra la Société Binet. Parallèlement, Buisson a une carrière politique, il est un élu de

---

<sup>89</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article24585>, notice BUISSON Ferdinand, Édouard par Martine Brunet, version mise en ligne le 16 février 2009, dernière modification le 9 octobre 2020.

la République, à partir de mai 1902 jusqu'en 1924, il est député radical-socialiste de la Seine (excepté durant la Grande guerre). Les engagements de Buisson sont beaucoup plus nombreux que ceux qui sont exposés ici. « Homme de tous les réseaux – franc-maçonnerie exceptée » (Tomei, 2007), il est la figure intellectuelle et politique idéale à ajouter au blason d'un organisme international qui promeut une réforme de l'enseignement.

Si pour la LIEN, Buisson est un acteur qu'il est important de mobiliser en France, nous pouvons interroger la réciproque, c'est-à-dire, ce qui conduit Ferdinand Buisson à soutenir la LIEN. Principal penseur de la laïcité et protestant, Buisson conçoit « une église sans prêtres, sans dogme, sans liturgie, une église pratique, tournée vers l'action » (Tomei, 2007), ce qui le rapproche de la vision du culte des quakers, une mouvance du protestantisme qu'intègre progressivement Elisabeth Rotten après la Grande Guerre. Buisson est partisan d'une conception libérale du protestantisme et s'inscrit dans le prolongement de la pensée de Sébastien Castellion (1515-1563), un opposant à Calvin à qui il a consacré une thèse. Il développe une conception de la foi qui s'appuie sur le postulat que l'homme est « libre donc responsable donc solidaire » (Tomei, 2007). Dans une « République considérée comme une "perpétuelle expérience" » comme peut l'être la coopération ou l'éducation nouvelle, il veut « une école qui fait de l'élève un citoyen autonome et de l'enfant un homme libre, doué de volonté, la volonté étant la réunion des facultés de penser (le vrai), de sentir (le beau) et d'agir (pour faire le bien) » (Tomei, 2007).

Buisson peut tout à fait s'accorder avec l'idée d'école active chère à Ferrière, c'est-à-dire une école dans laquelle tout doit « venir du dedans », c'est-à-dire de l'enfant et qui ne doit pas s'imposer à lui « du dehors » (Hameline, Jornod, & Belkaïd, 1995). Il s'agit de former individus capables de faire des choix moraux. La question pédagogique n'est donc pas étrangère à Buisson et la réforme qu'il a menée durant de longues années est également une réforme pédagogique. Dès la publication de son *Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne de 1873* en 1875, Buisson promeut la « méthode intuitive » inspirée initialement de la pédagogie allemande qu'il prolonge à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et intègre progressivement à la tradition pédagogique française, recourant à des penseurs comme Rousseau ou même Montaigne. Il expose cette « méthode intuitive » lors de conférences, mais également dans les éditions du *dictionnaire de pédagogie* dont il dirige la rédaction. Il précise qu'une méthode n'est pas un simple procédé, mais elle est un esprit qui régit l'élaboration de procédés pédagogiques. La méthode intuitive exige que tout apprentissage se fasse du concret vers l'abstrait et que les apprentissages soient toujours

ancrés dans la vie de l'enfant, elle s'appuie sur l'intuition de l'enfant. Pour Buisson, l'intuition se décline selon les trois dimensions de l'enseignement intégral : intuition sensible, intellectuelle et morale (Ubrich, 2011). Parmi les procédés pédagogiques qui permettent la méthode intuitive Buisson mentionne la leçon de choses. Déjà, dans les années 1860, la créatrice de la leçon de choses, Marie Pape Carpentier, fouriériste, présente ce procédé comme un modèle universel applicable à tous les domaines de l'éducation. Mais, après les lois Ferry qui généralisent son usage dans les écoles primaires, la leçon de choses s'impose progressivement comme la pédagogie des sciences à l'école primaire (Kahn, 2014), c'est-à-dire la pédagogie des disciplines qui étudient ce qui est observable. C'est donc sur l'intuition sensible et intellectuelle que la méthode intuitive se développe réellement dans l'enseignement primaire en France. Pourtant, Buisson pense également à la formation morale lorsqu'il présente l'induction (qui s'appuie sur l'intuition) comme modèle de fonctionnement de l'apprentissage. Si la leçon de choses s'appuie sur des objets observables, qu'en est-il de la formation morale par la leçon de choses ? Buisson avance que l'exemple du maître devient cet objet qu'observe l'enfant et sur lequel son intuition morale se développe (Ubrich, 2011). Nous verrons, lorsque nous traiterons de la coopération éducative, que les coopératives scolaires sont parfois présentées comme des procédés qui s'apparentent à une leçon de choses morales.

## **2. Deux professeurs au Collège de France**

Au prestige d'un soutien comme celui de Buisson s'ajoutent les soutiens de deux professeurs au Collège de France : Georges Renard et Jean Brunhes. Cette institution dans laquelle les cours sont gratuits et jamais répétés ne décerne aucun diplôme, elle s'adresse donc à un public socialement varié qui s'intéresse à la recherche et au savoir. Le premier enseigne l'histoire sociale, le second, la géographie. Ces deux professeurs ont des parcours bien différents mais trouvent chacun un intérêt à la LIEN.

Georges Renard (1847-1930) est professeur d'histoire sociale au Collège de France. Pendant la Commune, Buisson l'avait aidé à fuir vers la Suisse où Renard fut instituteur, puis professeur de littérature dans l'académie de Lausanne<sup>90</sup>. De retour en France en 1880, il enseigne d'abord à l'école Gaspard Monge, jusqu'en 1887, avant de devenir journaliste et écrivain jusqu'en 1900. En 1902, il rejoint l'enseignement supérieur et la chaire d'histoire du travail au Conservatoire des métiers lui est confiée. En 1907, sa chaire est

---

<sup>90</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article136011>, notice RENARD Georges [RENARD François, Georges] par Justinien Raymond, version mise en ligne le 1er décembre 2010, dernière modification le 7 février 2020.

transférée au Collège de France où il exerce encore au moment où la LIEN est créée (Charle & Telkès, 1988). En 1907, il publie un ouvrage issu de la réflexion collective d'un groupe d'universitaires, *Le socialisme à l'œuvre*<sup>91</sup>, dans lequel « la question de l'égalité devant l'instruction » occupe les réflexions sur l'école (Chapoulie, 2010)<sup>92</sup>.

Le modèle qui sert d'appui à sa théorisation du social est celui des « hommes de 1848 » auxquels il a consacré une partie de son travail d'historien. Dans l'hommage qu'il lui consacre, Godart met en avant la problématique que Renard retient de la révolution de 1848 et qu'il s'approprie :

*« Ayant la plus haute moralité que donne, à ceux qui se sont libérés des religions, le contrôle constant de leur conscience et la sensibilité qu'il crée à l'égard de la qualité de chacun de leurs actes, Georges Renard voyait dans le progrès social, non seulement le moyen d'accroître le bien-être et d'élever le niveau matériel de la vie, mais aussi l'acheminement vers plus de dignité, de responsabilité, de vertus pour l'homme. Il avait fait sien le problème posé par les hommes de 1848 et qu'il formulait ainsi : "Trouver l'organisation de la société telle que ses membres puissent, également et différemment, utiliser pour devenir plus libres, plus heureux et meilleurs, les moyens matériels et spirituels dont dispose cette société." »<sup>93</sup>*

Célestin Bouglé ajoute que Renard « seconde avec ferveur ceux qui luttent pour insérer dans les institutions de la démocratie le plus possible de socialisme pratique »<sup>94</sup>. Il est un praticien de l'éducation qui s'intéresse aux conditions pratiques et spirituelles du socialisme et se nourrit de l'apport des « hommes de 1848 ». Enfin, Bouglé rapporte la manière dont Renard définit lui-même ses idéaux, fervent défenseur de la laïcité, il se dit « croyant à l'avenir de la France et de l'Europe démocratiques, croyant à l'avènement lointain mais certain de la paix universelle et de la justice sociale dans un globe fédéré et unifié. »<sup>95</sup>. Il souhaite construire un monde démocratique pacifié et soutient les initiatives internationalistes qui envisagent une plus grande justice sociale. Il apparaît que pour Renard, la LIEN est un projet qui vise une plus grande cohésion entre les États et plus grande justice sociale.

---

<sup>91</sup> Renard, Georges, *Le socialisme à l'œuvre : ce qu'on a fait, ce qu'on peut faire*, E. Cornély, Paris, 1907.

<sup>92</sup> Voir notamment le chapitre XI « Une découverte des inégalités devant l'école (1880-1922) », p.275-298.

<sup>93</sup> Anonyme, « À la mémoire de Louise et Georges Renard », in *La révolution de 1848 et les révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle*, Tome 27, n° 134, septembre-octobre novembre 1930, discours de Justin Godart, p. 127.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 138. Discours de Célestin Bouglé.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 139. Bouglé rapporte une partie du discours que Renard a prononcé lors de son quatre-vingtième anniversaire.

Quant à Jean Bruhnes (1869-1930), il est géographe. Issu d'une famille la bourgeoisie catholique provinciale, il étudie dans le secondaire puis à l'ENS et devient un court laps de temps professeur de lettres à faculté de Lille<sup>96</sup> avant de dispenser un cours de « géographie humaine » au collège libre de sciences sociales (Charle & Telkès, 1988). La géographie n'est pas une science très prestigieuse en France lorsqu'il commence à enseigner<sup>97</sup>, c'est à l'Université de Fribourg ainsi qu'à Lausanne qu'il est appelé à professer entre 1896 et 1912. D'un point de vue scientifique et pédagogique, Henri Hauser décrit la méthode de Jean Bruhnes comme une « causerie perpétuellement évocatrice ». « Les rapprochements, les hypothèses, les vues subjectives se multiplient », produisant ainsi un « enseignement, très fécond, [tant] pour le maître que pour ses nombreux élèves » écrit-il<sup>98</sup>. Emmanuel de Martonne souligne également le caractère interactif de sa pédagogie :

*« À Paris, au Collège de France, il ne se contente pas des cours ex cathedra, et attire des travailleurs de tous les milieux. Cette force d'attraction explique encore une particularité de son œuvre dans laquelle la collaboration avec des élèves ou des collègues joue un rôle considérable ; c'est lui qui a permis, malgré une carrière arrêtée à la soixantaine et où la recherche scientifique a été concurrencée par des activités diverses, de laisser un bagage aussi important. »<sup>99</sup>*

Néanmoins, si Hauser loue les qualités pédagogiques de Bruhnes, il reproche à ses ouvrages leur manque de précision scientifique<sup>100</sup>. Dans un entretien accordé à l'hebdomadaire *Les Nouvelles littéraires*, Jean Bruhnes défend sa position scientifique, il dit s'inscrire dans la même critique du positivisme que Bergson, et s'enorgueillit du commentaire de Jacques Ancel qui contredit Hauser et le désigne comme celui qui a « spiritualisé la géographie ». Il évoque le déterminisme du milieu sur le travail humain mais ajoute que, entre les options rendues possibles par chaque configuration de l'espace géographique, le choix humain est déterminant et peut même concourir à un changement de climat. Pour lui, dans la relation de l'homme et de la nature, le travail est l'activité à travers laquelle l'individu opère un choix. Il se positionne fermement contre le communisme qui, selon lui, a « introduit une mystique ennemie du travail » et lui oppose une vision du travail artisan dans lequel les

---

<sup>96</sup> Lefèvre, Frédéric, « Une heure avec Jean Bruhnes », in *Les Nouvelles littéraires*, n° 211, 30 octobre 1926, p. 6.

<sup>97</sup> Hauser, Henri. « Nécrologie : Jean Bruhnes », in *Revue d'économie politique*, 45<sup>e</sup> année, 1931, p. 183.

<sup>98</sup> Recension du livre *La géographie de l'histoire* co-signé par Jean Bruhnes et Camille Vallaux et sous-titré *Géographie de la paix et de la guerre sur terre et sur mer* dans la *Revue historique*, 47<sup>e</sup> année, tome 141, septembre décembre 1922, p. 99.

<sup>99</sup> Martonne, Emmanuel de, « Jean Bruhnes », in *Annales de Géographie*, tome 39, n° 221, 1930, p. 549-553 (nécrologie).

<sup>100</sup> *Ibid.*

choix restent ceux des individus (Huerta, 2020/1). Jean Bruhnes porte un grand intérêt à la pédagogie et accorde une place très importante aux choix individuels. Il collabore à *L'Éducation*, la revue fondée par Georges Bertier (cf. infra) et intervient à l'École des Roches où il a choisi de scolariser son fils Yoann. Enfin, dans les années 1920, il produit des outils pédagogiques modernisés destinés à l'enseignement de la géographie (cartes murales, manuels scolaires)<sup>101</sup>.

Ces deux professeurs au Collège de France soutiennent la LIEN pour des raisons différentes. Georges Renard y voit une opportunité de réalisation du programme socialiste qu'il avait publié avant la guerre, ainsi que le projet d'une paix universelle mondiale alors que Jean Bruhnes porte un intérêt à la pédagogie. Les deux hommes accordent une place importante à l'idée de démocratie, le premier est particulièrement vigilant au fait que la démocratie ne se développe pas sans justice sociale, le second, convaincu de l'importance de l'individu dans un système démocratique, intègre de l'interaction dans sa manière d'enseigner.

### 3. Pierre Mille et les « Compagnons de l'intelligence »

Pierre Mille (1864-1941) fait lui aussi parmi de ces personnalités qui manifestent très tôt leur soutien à la LIEN. Il est un écrivain qui signe régulièrement des articles dans *Le Temps*, mais également dans *Excelsior*, *Le Petit Marseillais*, *La Dépêche*, ou *L'avenir*. L'activité de Pierre Mille ne se borne pas à la France, par exemple, il prend la plume pour les pages internationales de la *Revue de Genève*, une revue « internationale mais non internationaliste, intersociale mais non socialiste »<sup>102</sup>. Le soutien de Pierre Mille offre à la LIEN des entrées dans la presse française, ce qui peut être utile dans son action de propagande.

De plus, Pierre Mille n'adopte pas des positions extrêmes et cherche au contraire la voie de la conciliation, du compromis, ce qui est indispensable à toute œuvre de coopération. En mai 1921, il exprime clairement dans *L'Avenir* son rejet de l'idée d'une société qui serait fondée sur une lutte des classes.

*« La thèse "aristocratique", qui prétend instituer un régime social supérieur avec une humanité restreinte en nombre, est aussi fausse, poussée à ses logiques conséquences, que la thèse prolétarienne qui prétend instituer un régime fondé sur la dictature d'une minorité de non*

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 553.

<sup>102</sup> Anonyme, « Les Revues », in *Le Rappel*, 29 août 1921, p. 3.

*possédants. En somme, ce à quoi ont droit les hommes, tous les hommes, c'est premièrement à vivre ; deuxièmement à vivre en profitant de la valeur réelle de leur travail. Les classes agricoles, en France, y sont parvenues : il n'y a presque plus, chez nous, de "prolétariat" agricole. Il y a un prolétariat industriel ; il y a même un prolétariat intellectuel, puisque les intellectuels ne profitent pas tous de la valeur réelle de leur travail. C'est le problème que le vingtième siècle devra résoudre. »<sup>103</sup>*

Ce positionnement le conduit à la présidence des Compagnons de l'Intelligence, une association créée en mars 1920 qui se présente comme une « Coopérative de la Pensée » qui a pour objectif de défendre la « culture intellectuelle » et d'assurer « le salut de l'intelligence française »<sup>104</sup>. Georges Renard et Ferdinand Buisson participent à certaines actions de ce groupe<sup>105</sup>. Cette organisation n'a pas de vocation syndicale<sup>106</sup>, mais s'attache à des problèmes très matériels que rencontrent les travailleurs intellectuels (prix du papier, ravitaillement des Savants russes à Petrograd). En s'appuyant sur des besoins communs à tous les intellectuels, elle espère dépasser les divisions politiques. Sur ce point, elle entre dans le cadre défini pour les coopératives par l'Alliance Coopérative Internationale (ACI) (principe de neutralité) et correspond à la structuration de la « nébuleuse réformatrice » qui décompose la question sociale en « problèmes » (le problème des travailleurs intellectuels) (Topalov, 1999). Cette coopérative intellectuelle a une dimension internationale, néanmoins, parmi les objectifs qu'elle se fixe se trouve la volonté de faire sortir de l'isolement les travailleurs intellectuels français. Nous pourrions y voir une volonté de faire valoir la France dans un ensemble international concurrentiel. Il serait donc abusif de la considérer comme une coopération internationale et plus juste de la voir comme une coopération française dans un ensemble international. Pourtant, les actions en direction de travailleurs intellectuels étrangers comme les intellectuels de Petrograd, montrent que l'action des Compagnons de l'intelligence ne se bornent pas au territoire français. Néanmoins, ce type d'action en direction de l'étranger s'apparente plutôt à une action de solidarité internationale, une action humanitaire qui ne dit rien de l'implication des savants de Petrograd dans la coopérative, elle peut être perçue comme une démonstration de force

---

<sup>103</sup> Mille, Pierre, « Condamnés à mort ? » in *L'Avenir*, 9 mai 1921, p. 1.

<sup>104</sup> Valmy-Baysse, J. « Les Compagnons de l'Intelligence », in *Comaedia*, 28 mars 1920, p. 1.

<sup>105</sup> Anonyme, « Comité pour le ravitaillement des savants russes à Petrograd », in *L'Ère Nouvelle*, 13 juin 1921, p. 2. Annoncé également dans *Le Populaire* du 12 juin 1921, p. 3. ; *L'Intransigeant* du 14 juin 1921, p. 2 ; *La Patrie* 14 juin 1921, p. 2. ; *La République française* 20 juin 1921, p. 2. Voir également un meeting auquel participe Georges Renard : Anonyme, « Un meeting contre les profiteurs », in *L'Ère nouvelle*, 21 janvier 1921, p. 8.

<sup>106</sup> R.K. « Les compagnons de l'intelligence – Une visite à leur président, Pierre Mille », *La Liberté*, 29 avril 1920, p. 3.

et la manifestation d'un esprit noble (de solidarité) qui valorise l'intelligence française sur le plan international. Tout organisation internationale qu'elle prétend être, dans les objectifs que poursuivent les Compagnons de l'intelligence, une dimension nationaliste est bien présente et dévoile une ambiguïté de la coopération internationale.

Enfin, si le fait que Pierre Mille s'intéresse à la dimension internationale de la coopération intellectuelle peut expliquer son intérêt pour la LIEN, un autre point reste essentiel : Pierre Mille manifeste un intérêt pour l'enfance. En effet, les critiques qui se penchent sur ses romans lui attribuent une fine appréhension de l'âme de l'enfant<sup>107</sup>. Mille ne pouvait pas se désintéresser d'un mouvement comme l'éducation nouvelle qui respecte l'individualité de l'enfant et qui s'évertue à établir une éducation qui lui permette un développement harmonieux. Faire en sorte que la France soit représentée dans la LIEN lui permet, d'un côté d'œuvrer au « salut de l'intelligence française » dans l'espace international et d'un autre côté, de défendre une appréhension de l'enfance plus subtile.

#### **4. Ludovic Zoretti (1880-1948) : le syndicat, l'école unique et l'éducation nouvelle**

Ludovic Zoretti (1880-1948) a 41 ans au moment de la fondation de la Ligue, il est le plus jeune des premiers soutiens à la LIEN. Il présente un double intérêt pour le développement de la LIEN en France : d'un côté il est un acteur de réseau qui permet ainsi à la LIEN d'étendre sa zone d'influence et notamment, nous le verrons, en direction du syndicalisme de l'enseignement secondaire et supérieur et, d'un autre côté, il s'inscrit pleinement dans la problématisation de la réforme en France, c'est-à-dire une réforme structurelle qui passe par la fondation d'une école unique à laquelle il a consacré un ouvrage peu de temps après la diffusion du manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle (Chapoulie, 2010) et peu de temps avant la création de la LIEN.

Comme la grande majorité des membres de la LIEN, Zoretti est résolument pacifiste, illustration édifiante : une pétition pacifiste est trouvée à son domicile durant la Grande Guerre<sup>108</sup>. D'abord scolarisé dans l'enseignement primaire, puis dans les sections modernes de l'enseignement secondaire il connaît bien l'enseignement primaire contrairement aux Compagnons de l'Université nouvelle (Chapoulie, 2010). Il est également ancien élève de l'École Normale Supérieure, agrégé de mathématiques (1902) et titulaire d'un doctorat

---

<sup>107</sup> Chevriillon, André, « Pierre Mille et l'enfance », in *Le Temps*, 26 juin 1911, p. 4. Il évoque le livre *Caillou et Tili* paru en 1911.

<sup>108</sup> Ageron, Pierre, « Histoire d'un mathématicien de Caen : Ludovic Zoretti », conférence donnée le 5 mai 2005 à l'Université inter-âges de Caen.

(1905), il a enseigné les mathématiques dans les lycées (lycée Michelet et lycée Rochefort), les facultés (Grenoble, Caen) et au Collège de France. Lorsque la LIEN est fondée en 1921, il est professeur de mécanique rationnelle depuis 1911 à la faculté des sciences appliquées de Caen qui deviendra l'Institut Technique de Normandie. Actif au sein de l'université, il développe l'offre de formation et obtient la création d'une section, d'une chaire, mais également d'un corps de recherches<sup>109</sup>. Zoretti est donc un universitaire issu des classes populaires, spécialisé dans les sciences « dures » qui connaît un parcours exceptionnel et qui se préoccupe de l'organisation du système d'enseignement en France et de sa réforme. Néanmoins, son ascension dans les réseaux universitaires est entachée de sévères critiques de chercheurs étrangers qui, dès 1909, remettent en question ses travaux scientifiques. Zoretti délaisse progressivement ses activités de recherche et s'engage dans le champ politique et syndical. Il adhère d'un côté, à la SFIO en 1914 et refuse la lutte des classes présentée par les communistes au congrès de Tours en 1921 et, d'un autre côté, il adhère à la CGT en 1917, alors que le syndicalisme est très peu développé dans les milieux universitaires. Il est un artisan du syndicalisme secondaire et universitaire, mais œuvre, dans un premier temps pour l'intégration des universitaires dans le syndicalisme enseignant existant comme en témoigne son engagement dans la *Revue d'avant-garde* aux côtés de Eugène Delaunay, un instituteur qui coopère activement à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* après 1925. Grâce à un tel soutien, la LIEN s'ouvre sur un réseau d'universitaires syndicalistes partisan d'une réforme de l'éducation.

En 1918, dans son ouvrage intitulé *Éducation : un essai d'organisation démocratique*, Zoretti indique les objectifs du syndicalisme universitaire en matière d'éducation et propose une réflexion sur les fins et les moyens de l'éducation. Il expose sa vision d'une école unique qui sélectionnerait l'élite selon le mérite personnel et non plus selon l'origine sociale, sans omettre un plan de développement de l'offre éducative en direction de ceux qui ne font pas partie de cette élite. Ce texte qui s'appuie sur une comparaison internationale est particulièrement intéressant, car, sur plusieurs points, il rencontre la critique formulée par Edmond Demolins, une vingtaine d'années auparavant dans *A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons*, ouvrage qui a particulièrement marqué Ferrière (Gerber, 1981). Des similitudes apparaissent entre les discours de Zoretti et du fondateur de l'école des Roches,

---

<sup>109</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article89648>, notice ZORETTI Ludovic par Justinien Raymond, version mise en ligne le 9 octobre 2010, dernière modification le 23 octobre 2020.

mais ces ressemblances se dispersent lorsqu'il est question de l'idéal moral à défendre et de la solution éducative à envisager.

D'abord, Zoretti est préoccupé par la formation de bons chefs et remet en question une organisation bureaucratique que Demolins attribuait aux « sociétés à formation communautaire d'État » dans lesquelles il classait la France urbaine. Dans le bilan qu'il dresse de la Grande Guerre, Zoretti déplore l'inconsistance des élites françaises : « Nous manquions de chefs à l'armée, au gouvernement. Partout, l'incompétence régnait en maîtresse, avance-t-il [...] Nous n'étions pas organisés, mais administrés, et administrés par des incapables. Nous n'étions pas une nation, mais un troupeau dont les bergers ne s'occupaient que de tondre la laine »<sup>110</sup>. Sa critique est, selon lui, partagée dans la société française d'après-guerre : « Dans le peuple, dans la bourgeoisie, dans toutes les classes, le désir est le même, spontané et viril, de balayer la puissance de cette bureaucratie néfaste qui confond la paperasse avec l'action et déconcerte toutes les initiatives ». La bureaucratie décriée était jusque-là « acceptée par tous [puisque] le rêve de tout français était d'y faire entrer les siens, tant nous avons perdu les qualités d'initiatives, le goût de l'effort, le goût du risque même et de la responsabilité, dont plusieurs de nos voisins et rivaux nous donnaient pourtant l'exemple »<sup>111</sup>.

De plus, comme Demolins, Zoretti conçoit l'espace international comme un espace de compétition. Il met l'accent sur « la concurrence la plus acharnée que demain nous prépare entre nations amies ou ennemies de la veille » et cherche les solutions qui permettraient à la France de ne plus être dévastée. Comme pour Demolins, pour Zoretti l'éducation est la voie à emprunter pour donner à la France les moyens de faire face à cette concurrence.

*« Tout le monde sent que si nous voulons tirer de notre sol, de notre sous-sol, de nos cerveaux, de notre position géographique, toutes les valeurs qui nous conserveront notre situation menacée de grande nation, si nous voulons faire donner à ces valeurs le rendement maximum, c'est par une action sur la mentalité de l'enfance, c'est par l'éducation que nous devons agir, sans perdre une minute. Plus ou moins confusément on sent – et cela revient au même – que c'est l'éducation qui est responsable de nos erreurs passées, de notre veulerie, qui nous a fait consentir à vivre sans savoir ; on sent que c'est l'éducation seule qui pourra nous donner des hommes sains, actifs, aimant leur tâche, conscients de leurs devoirs*

---

<sup>110</sup> Zoretti, Ludovic, *Éducation, un essai d'organisation démocratique*, Plon, Paris, 1918, p. II.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. III.

*de toutes sortes et de leur solidarité nationale et internationale ; c'est elle aussi qui doit préparer les chefs, les conducteurs. »<sup>112</sup>*

Mais, si Zoretti rejoint Demolins sur la critique du système (éducatif) français, les solutions qu'il propose ne sont pas celles du fondateur de l'école des Roches. Alors que Demolins présente l'éducation particulariste mise en place pour l'élite des Roches comme solution au problème français, Zoretti se penche sur l'organisation du système scolaire. Il cherche les fondements d'une « Éducation nationale, donc pour toute la nation, éducation sociale envisagée en fonction de son but ». Pour Zoretti, l'éducation ne peut avoir un but individuel mais elle a deux buts distincts : le premier est « l'amélioration de la production nationale », le second est « la conservation du niveau intellectuel du pays, de son degré de civilisation ». Ce que remet en cause Zoretti, c'est avant tout l'espace de recrutement des élites, c'est-à-dire la sélection des enfants qui seront amenés à diriger le pays et à qui sera donnée la possibilité de développer les plus grandes qualités. Les motifs qui le conduisent à formuler sa proposition ne visent pas l'intérêt individuel, mais l'intérêt national. Il pense que la prospérité du pays dépend de la conscience qu'a l'élite de son appartenance à une société et de son sens du devoir. Pour Demolins, lorsque l'intérêt des élites est assuré, la prospérité de tous en découle. Par conséquent, Zoretti se distingue de Demolins à propos de l'idéal d'homme que l'école doit former.

Alors que Demolins dénonce le solidarisme et le concept même de solidarité comme fondement de la vie en société, Zoretti intègre la solidarité dans les fins morales poursuivies par l'éducation. Pour lui, les « hommes sains » sont conscients de leurs devoirs [...] et de leur solidarité nationale et internationale ». Il s'agit pour Zoretti de former des individus solidaires face à l'adversité, ce qui correspond au modèle moral du syndicalisme, alors que Demolins s'attache à la préparation de chacun au *struggle for life*, c'est-à-dire à la formation d'individus capables de sortir individuellement gagnants de la compétition internationale. Zoretti ne renonce pas pour autant à l'idée de compétition puisque dans l'école unique qui accueille tous les enfants, par le principe méritocratique, les meilleurs sont, petit à petit, désignés pour intégrer des formations qui feront d'eux les cadres de la nation. Il présente donc une école qui met en place une compétition entre tous afin de déterminer les futurs dirigeants. Cette compétition est corrigée par une solide formation morale dispensée aux vainqueurs qui les amène à se penser comme une partie d'un tout.

---

<sup>112</sup> *Ibid.*

*« Nous voulons agglomérer un tout, un ensemble conscient ; apprenons donc à l'enfant, qui doit intégrer demain ce tout, le lien qui le rattache aux autres membres du corps social, au passé, à l'avenir. Montrons-lui les obligations que cela entraîne pour lui. Apprenons-lui à accorder aux autres la justice, de façon qu'il n'ait pas l'idée de la réclamer pour lui-même, tant il sera assuré de l'obtenir naturellement. »<sup>113</sup>*

Les enfants qui n'intègrent pas l'élite sont soumis aux mêmes objectifs de formation morale, même s'ils ne reçoivent pas le même enseignement. Zoretti ne cache pas que la « doctrine sociale » qui commande la rédaction de son « essai d'organisation » est le socialisme. Il souligne les trois mots d'ordre de sa proposition : « solidarité, justice, organisation »<sup>114</sup>. Malgré un bilan partagé avec le fondateur de l'école des Roches, sa proposition de réforme est tout à fait différente.

Enfin, Zoretti rencontre les idées de l'éducation nouvelle à propos des savoirs à transmettre et des méthodes de l'école. Il dénonce, comme la plupart des partisans de l'éducation nouvelle, l'école dite traditionnelle qui dispense un « savoir encyclopédique et superficiel, livresque ». Pour lui, la science a connu un tel développement que « la prétention de passer d'une génération à la suivante le patrimoine scientifique de l'humanité »<sup>115</sup> est devenue absurde et qu'il faut un « changement catégorique de méthode ». Il reprend l'expression de Waxweiler et affirme que les écoles doivent être des « fabriques mentales », il faut « qu'elles enseignent la méthode, qu'elles donnent de bonnes habitudes d'esprit »<sup>116</sup>. L'objectif de l'école n'est donc pas de dispenser un grand nombre de savoirs, mais de former des habitudes morales et mentales et cela se traduit par un changement d'approche de l'acte éducatif.

*« Nous demandons encore à l'école le développement de certaines qualités, d'un caractère éminemment social. Il faudra d'abord développer l'esprit de solidarité. Il faudra ensuite habituer l'enfant à la discipline sociale. Il faudra lui en expliquer le mécanisme, le caractère de libre consentement ; il faudra lui montrer l'intérêt individuel qu'il peut en retirer. Et cela non par de sèches leçons qui ne sauraient retenir son attention et déterminer son adhésion, mais par des exemples vivants et par une organisation intérieure de l'école qui lui en fasse acquérir l'habitude. »<sup>117</sup>*

---

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. XII, XIV.

<sup>114</sup> *Ibid.*, p. XV.

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

<sup>116</sup> *Ibid.*, p. IX.

<sup>117</sup> *Ibid.*, p. 143.

Malgré le fait que l'enfant soit destiné à intégrer un tout et à se penser dans cette société de laquelle il est solidaire, Zoretti accorde de l'importance au « libre consentement » de l'enfant et au respect de son « intérêt individuel ». Il délègue à la pédagogie la charge de faire se rencontrer l'intérêt individuel et l'intérêt collectif en produisant « des exemples vivants ». Néanmoins, il ne s'étend pas sur cette pédagogie nouvelle qui insufflerait de la vie dans l'école, ni même sur cette « organisation intérieure de l'école » capable de transformer l'enseignement. Il cite quelques exemples en note de bas de page mais ne s'étend pas sur les détails pédagogiques de la réforme. Le travail d'élaboration de la réforme pédagogique de l'éducation entrepris par la LIEN présente un intérêt particulier pour Zoretti. Il peut compléter la réforme structurelle qu'il a pensée et présentée au congrès de 1919 pour la Commission de l'enseignement de la CGT (Chapoulie, 2010).

## **5. Conclusion**

Nous pouvons noter que ces cinq soutiens officiels à la LIEN sont des hommes prestigieux mais différents, ce qui confirme le fait que la LIEN entreprend une action de propagande en France. A travers ces soutiens, elle atteint différents réseaux intellectuels (Compagnons de l'intelligence, Collège de France, université), syndicaux (Zoretti) et politiques (SFIO, radical socialisme). Nous pouvons également constater que beaucoup d'entre eux ont séjourné en Suisse, ce qui nous permet de supposer que Ferrière, principal leader de la LIEN pour le monde francophone a usé de son réseau de connaissances pour l'expansion de la LIEN en France.

Les raisons qui ont conduit ces acteurs à encourager l'éducation nouvelle sont diverses. Nous pouvons penser que Buisson, Renard et Zoretti sont plus particulièrement concernés par une réforme politique nationale de l'éducation, une réforme structurelle. Buisson a fait l'expérience de la réforme quand, directeur de l'instruction primaire, il a organisé la scolarisation de tous les enfants en France. Cette réforme a néanmoins maintenu une distinction de classe dans les écoles de la République que Renard et Zoretti, porteurs de projets socialistes, s'évertuent à effacer comme le font les Compagnons de l'Université nouvelle qui n'affichent aucune homogénéité politique. Ils pensent un système d'enseignement unifié où la distinction se fait selon le mérite individuel et montrent l'importance que la question de l'égalité devant l'instruction a en France. La question qu'ils travaillent est structurelle et la pédagogie n'est qu'un pendant de l'organisation qu'ils envisagent.

Néanmoins, si ces hommes placent en tête de leurs préoccupations une réforme du système français d'enseignement, ils ne se désintéressent pas pour autant des méthodes pédagogiques. Buisson a coordonné à deux reprises le *Dictionnaire de pédagogie* qui est un ouvrage de référence pour les éducateurs français, il a placé Robin à la tête de l'orphelinat de Cempuis pour qu'il expérimente de nouvelles méthodes et il a lui-même promu la méthode intuitive. Zoretti évoque également des acteurs qui ont développé des méthodes pédagogiques. Jean Bruhnes, qui n'est pas socialiste, accorde une grande importance à la manière d'éduquer. Le fait qu'il scolarise son fils à l'école des Roches en est une démonstration. Mais, bien au-delà du soutien de principe à la réforme pédagogique encouragée par la LIEN, Bruhnes développe lui-même des outils pédagogiques nouveaux et peut ainsi s'inscrire parmi les contributeurs plus directs à l'œuvre de la LIEN, sans pour autant s'exprimer dans *Pour l'Ère Nouvelle*, un outil de coopération intellectuelle internationale mis en place par la LIEN.

Certains d'entre eux se positionnent clairement sur l'échiquier politique (Zoretti, Renard, Buisson) et ce qui unit ces cinq hommes est le rejet des idées communistes et notamment l'idée d'une lutte des classes. Cette réaction commune les prédispose à la coopération. Par exemple, les actions des Compagnons de l'Intelligence qui, comme les coopératives, s'attachent aux problèmes matériels rencontrés par les intellectuels, parviennent à réunir certains d'entre eux (Mille, Buisson et Renard). Cet attachement aux intérêts communs relègue les divergences politiques à un plan second, ce qui est, nous l'avons vu, un principe arrêté par le mouvement coopératif. Ces hommes soucieux d'adapter l'éducation à leur époque partagent un intérêt commun qui présage une possibilité de coopération intellectuelle internationale de divers acteurs français au sein même de la LIEN.

Néanmoins, l'analyse de la position de Zoretti pour l'école unique et notamment la comparaison avec les positions très libérales de Demolins, montre que sur certains points (critique de la société française bureaucratique, concurrence internationale et éducation comme solution au problème social) les conceptions des deux hommes peuvent se rencontrer, mais les conclusions qu'ils exposent sont radicalement différentes (notamment à propos de l'éducation morale). Face à la concurrence internationale, pour le premier, le but de l'éducation morale sera de développer l'aptitude à se sortir d'affaire par soi-même, pour le second il s'agira d'habituer l'enfant à donner le meilleur de soi pour le groupe engagé dans la compétition internationale. Si la stratégie d'expansion de la LIEN nécessite une souplesse qui suppose l'utilisation de principes suffisamment vagues pour que chacun

puisse s'y reconnaître, cette « aseptisation » des idées se révélera préjudiciable à l'unité de la LIEN (Gutierrez, 2011). Nous avons effectivement vu que la manière dont ces principes sont articulés dans les différents raisonnements peut conduire à des positions opposées.

De plus, les modèles de l'internationalisme qu'ils portent ne sont pas les mêmes. Zoretti s'inscrit dans le modèle du syndicalisme qui pense une union des travailleurs au-delà des frontières pour la défense de leurs intérêts catégoriels et qui se dirigent vers une synthèse de ces intérêts dans un intérêt collectif supérieur, Renard conçoit quant à lui une union universelle des peuples et Pierre Mille une coopérative de pensée. Sous cette union angélique affichée lors des débuts de la LIEN, des divergences de fond existent entre les hommes qu'elle réunit, jusque dans leur manière d'appréhender l'organisation commune.

Finalement, aucun de ces cinq hommes ne comptera parmi les rédacteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*, il est donc possible de les considérer comme des coopérateurs de la LIEN. Par les soutiens qu'ils apportent à l'éducation nouvelle, ils participent à l'œuvre commune et à son prestige, mais il est plus difficile de les considérer comme des coopérateurs actifs de la LIEN. Aucun d'entre eux ne soumet ses propositions à la réflexion commune de la LIEN, aucun ne participe au lieu commun qu'est *Pour l'Ère Nouvelle* ni ne participe aux congrès organisés par la LIEN. Ce groupe montre la diversité des modèles de pensée que peut réunir la LIEN et le fait qu'aucun d'entre eux ne s'engage au-delà du simple soutien dévoile une diversité qui pourrait constituer un obstacle à la coopération dont la LIEN veut être porteuse.

## **B. Des coopérateurs-auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle***

Afin de cibler les acteurs qui participent activement à la coopération intellectuelle internationale initiée par la LIEN, poursuivons l'analyse de *Pour l'Ère Nouvelle*. Il s'agit maintenant d'identifier les auteurs français de la revue entre 1922 et 1927. Jusqu'en 1926, *Pour l'Ère Nouvelle* est une revue trimestrielle, ce qui signifie que le nombre d'articles qu'elle publie est nettement inférieur à ce qui s'observe après 1927, après qu'elle devienne un mensuel. Nous considérons les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* comme des participants actifs à l'œuvre intellectuelle de la LIEN. Dans la mesure où Ferrière dirige seul la rédaction de la revue jusqu'à la fin des années 1920, nous pouvons avancer que les propositions qu'ils portent sont considérées comme relevant de l'éducation nouvelle parce que Ferrière les juge ainsi. Quant aux auteurs, ils insistent sur les éléments de leur réflexion qui rencontrent

les principes de l'éducation nouvelle, ce qui ne signifie pas forcément que toute leur pensée s'inscrive dans la ligne directrice tracée par la LIEN. Comme les premiers soutiens à la LIEN que nous venons d'aborder, ils sont impliqués dans des réseaux et, par leur adhésion à la LIEN, ils prolongent la sphère d'influence de la Ligue. Dans ces réseaux, ils développent des aspects de leur pensée qui n'apparaissent pas forcément dans les récits qu'ils produisent pour la revue de la Ligue. Parfois, afin de mieux saisir la multiplicité de certains de ces auteurs, il sera nécessaire de faire entrer dans l'analyse des textes publiés en dehors de *Pour l'Ère Nouvelle*.

Deux questions se posent à propos de ce groupe d'auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*. La première est nécessairement : qui sont-ils ? La seconde est : quel rapport ont-ils à l'idée d'internationaliser la question de l'éducation ? Appartiennent-ils à d'autres réseaux internationaux et comment font-ils la synthèse des idées qu'il défendent dans leur conception de la réforme de l'éducation en France ? Dans un premier temps, à partir d'une analyse quantitative exhaustive, nous identifierons les individus qui composent le groupe d'auteurs français de la LIEN. Ensuite nous nous attarderons sur les auteurs théosophes de *Pour l'Ère Nouvelle*, sur leur manière de concevoir la réforme de l'éducation en France et sur ce qu'ils empruntent au modèle théosophique. Il s'agira de comprendre la vision sociale et la conception de la réforme de l'éducation qu'ils développent pour la France. Enfin, dans la mesure où la LIEN défend une réforme pédagogique de l'éducation, les praticiens sont une cible privilégiée. Ils sont ceux qui usent de pratiques pédagogiques. Nous nous pencherons sur les liens que la LIEN développe avec les réseaux syndicaux qui lui permettent de tisser des liens avec des praticiens de l'éducation.

### **1. Les auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1927**

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* est un espace virtuel qui permet la construction de l'éducation nouvelle et nous pouvons avancer que ses auteurs coopèrent à l'œuvre commune de construction de l'éducation nouvelle. Afin d'identifier les individus qui composent ce groupe de coopérateurs actifs au travail de théorisation de l'éducation nouvelle, le travail réalisé par Béatrice Haenggeli-Jenni, et notamment le recensement qu'elle a dressé de tous les articles de la revue, est une base solide<sup>118</sup> (Haenggeli-Jenni, 2011). L'analyse du groupe que forment ces auteurs peut nous permettre d'identifier ces

---

<sup>118</sup> Le « Répertoire des articles de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* » a été établi par Béatrice Haenggeli-Jenni. Il figure en annexes de sa thèse (Haenggeli-Jenni, 2011). Elle indique le nom de l'auteur, le titre de l'article, l'année de parution, le numéro de la revue ainsi que la/les pages concernées. Nous avons complété ces données d'une recherche sur la nationalité des auteurs afin de dégager le groupe d'auteurs français.

acteurs. Une analyse quantitative des articles publiés peut nous permettre d'identifier des *leaders* dans ce groupe qui, nous le verrons par la suite, construisent la structure institutionnelle de l'éducation nouvelle en France. Ensuite, en prenant en compte des données sur la situation socioprofessionnelle de ces contributeurs à *Pour l'Ère Nouvelle*, nous pourrions découvrir les différents « terrains d'expérimentation » de l'éducation nouvelle en France, c'est-à-dire les lieux où exercent ceux qui théorisent l'éducation nouvelle. Il s'agira alors de mettre à l'épreuve un des buts de l'éducation nouvelle (LIEN), c'est-à-dire l'idée de faire coopérer tous les éducateurs : les familles et les enseignants ainsi que les enseignants de tous les degrés entre eux. Dans un troisième temps, nous nous interrogerons sur la place que prend la question de la coopération pédagogique et éducative dans les discours de ces auteurs français.

*a. Composition du groupe d'auteurs français de Pour l'Ère Nouvelle (1922-1927)*

Afin d'identifier le groupe d'auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*, croisons les données de Béatrice Haenggeli-Jenni afin de faire apparaître les personnes qui écrivent dans *Pour l'Ère Nouvelle* et le moment où elles écrivent. Ces données sont triées en fonction du nombre d'articles signés par chacun de ces auteurs (décroissant).

Tableau 1 : Auteurs français dans *Pour l'Ère Nouvelle* en fonction du nombre d'articles écrits par année entre 1922 et 1927

NOM prénom	1922	1923	1924	1925	1926	1927	Total
DELAUNAY Eugène					6	1	7
COUSINET Roger	2	1		1			4
BERTIER Georges	1	1		1			3
JOUENNE Alice	1	2					3
WAUTHIER Marie-Louise	2						2
DUPUY Paul					1	1	2
HARANG Marcelle						2	2
COUE Émile		1					1
DECROIX Juliette	1						1
MARCAULT Émile				1			1
PAUCHET V.			1				1
THIBERT Marguerite				1			1
Total des articles de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i>	21	47	23	46	42	57	236
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>28</b>

Douze auteurs français contribuent à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1927 et signent 28 articles sur un total de 236 articles. Cinq d'entre eux sont des femmes (5/12),

ce qui représente une proportion beaucoup plus grande que dans le premier ensemble que nous avons étudié (1/8). Certains d'entre eux apparaissent à plusieurs reprises. Les auteurs qui écrivent le plus d'articles pour le support éditorial de la LIEN sont Eugène Delaunay, Georges Bertier, Roger Cousinet et Alice Jouenne. Nous pouvons d'ores et déjà constater que trois d'entre eux font également partie de la liste de soutiens officiels à la LIEN aux côtés de Ferdinand Buisson, Georges Renard, Jean Bruhnes, Pierre Mille et Ludovic Zoretti. C'est ce qui nous conduit à les distinguer. Ils ont comme point commun d'écrire dès la première année de parution de *Pour l'Ère Nouvelle*. Nous verrons plus loin qu'ils sont des piliers du développement institutionnel de la LIEN en France. Quant à Eugène Delaunay qui signe un quart des articles produits par des auteurs français entre 1922 et 1927, il n'apparaît qu'à partir de 1926. Nous verrons que le nombre d'articles s'explique par le fait qu'il est l'animateur d'une rubrique régulière intitulée « chronique française »<sup>119</sup> qui présente aux lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* l'actualité pédagogique en France. Enfin, si l'on excepte Eugène Delaunay, la participation française à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* est extrêmement faible dès 1923.

b. *Position socio-professionnelle et engagements des auteurs français de Pour l'Ère Nouvelle entre 1922 et 1927*

Nous avons vu que la LIEN « cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs »<sup>120</sup>. *Pour l'Ère nouvelle* fait partie des espaces qu'elle crée pour « établir [...] un lien entre les éducateurs de tous les pays », elle est un des espaces communs dans lequel les acteurs peuvent apporter une participation active.

Afin d'évaluer la diversité des auteurs de la revue, il est nécessaire d'aller plus loin que le simple patronyme. Les données précédentes doivent donc être complétées par la fonction que chacun d'entre eux occupe. Pour cela, *Pour l'Ère Nouvelle* est une source, car, apposée à la signature des articles, cette information est souvent donnée. Pour certains d'entre eux, il est nécessaire d'apporter d'autres éléments biographiques, notamment lorsqu'ils ont des liens avec des institutions historiques de l'éducation nouvelle comme l'école des Roches.

---

<sup>119</sup> Il écrit seulement un article de fond en deux parties : « L'effort pédagogique Russe » dans *Pour l'Ère Nouvelle*, n°21, juillet 1926, p. 77-82 et n°22, septembre 1926, p. 112-119.

<sup>120</sup> Buts de la Ligue publiés dans tous les numéros de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1932.

Tableau 2 : Fonctions des principaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1927)

NOM prénom	Dates	Fonction
BERTIER Georges	(1877-1962)	Directeur de l'école des Roches
COUE Émile	(1857-1926)	Psychologue et pharmacien - école des roches (conférences)
COUSINET Roger	(1881-1973)	Inspecteur primaire
DECROIX Juliette	(1872- ?)	Agrégée d'anglais professeur au lycée de Caen
DELAUNAY Eugène	(1885-1964)	Instituteur - Chronique française
DUPUY Paul	(1856-1948)	ENS jusqu'en 1925 – Ecole internationale de Genève
HARANG Marcelle	( ?- ?)	Institutrice
JOUENNE Alice	(1873-1954)	Directrice d'une école de plein air
MARCAULT Émile	(1878-1968)	Professeur de psychologie à l'Université de Montpellier
PAUCHET V.	(1869-1936)	Chirurgien (école des Roches)
THIBERT Marguerite	(1886-1982)	Enseignante au collège Sévigné jusqu'en de 1917 à 1926 <sup>121</sup>
WAUTHIER Marie-Louise	( ?- ?)	Institutrice

Parmi les douze auteurs qui écrivent pour la revue de la LIEN, deux n'occupent pas des fonctions d'enseignement (Emile Coué et Victor Pauchet), deux appartiennent à l'enseignement supérieur (Paul Dupuy et Émile Marcault), les autres exercent dans des établissements primaires et secondaires. Ils sont soit instituteurs (Eugène Delaunay, Marcelle Harang et Marie Louise Wauthier), soit professeurs (Juliette Decroix et Marguerite Thibert), soit inspecteur (Roger Cousinet), d'autres encore occupent des fonctions d'encadrement comme Paul Dupuy (à l'École Normale Supérieure (ENS)), Georges Bertier et Alice Jouenne (directeurs d'écoles).

La grande majorité de ces auteurs sont des professionnels de l'éducation et aucun de ces auteurs n'est présenté comme un parent. Pourtant, Victor Pauchet, signalé comme un médecin dans *Pour l'Ère Nouvelle* est également le père d'un enfant scolarisé à l'école des Roches. Néanmoins, l'article qu'il signe dans la revue traite du surmenage dans l'apprentissage des langues<sup>122</sup> et c'est bien en tant que médecin qu'il s'exprime. Les familles ne sont pas représentées dans le groupe d'auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1927. La LIEN encourage la coopération des éducateurs et des parents et présente

<sup>121</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article132418>, notice THIBERT Marguerite née JAVOUHEY Marguerite par Michel Dreyfus, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 10 février 2020.

<sup>122</sup> Pauchet, Victor (Dr), Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°9, janvier 1925, p.8-9.

sa revue comme un support du travail de construction théorique de l'éducation nouvelle, pourtant les parents ne participent pas en France.

Parmi les auteurs qui exercent des fonctions d'enseignement, tous les ordres d'enseignement sont présents. L'enseignement supérieur est représenté par Paul Dupuy et Émile Marcault, l'enseignement secondaire par Georges Bertier, Juliette Decroix et Marguerite Thibert et l'enseignement primaire par Roger Cousinet, Eugène Delaunay, Marcelle Harang, Alice Jouenne et Marie-Louise Wauthier. La coopération entre les « éducateurs des différents degrés de l'enseignement » est donc effective. *Pour l'Ère Nouvelle* permet la coopération d'acteurs des différents ordres d'enseignement en France. Elle réalise partiellement un des buts de la LIEN. Mais elle n'est pas la seule à avoir cette ambition. En effet, les Compagnons de l'Université nouvelle (CUN) qui promeuvent une réforme structurelle de l'éducation en France ont également pour ambition de réunir les enseignants des différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur).

Dans la mesure où d'une part, la LIEN ne mobilise pas de parents dans son œuvre de construction théorique et d'autre part, les acteurs qu'elle mobilise sont souvent membres des Compagnons de l'Université nouvelle (Georges Bertier, Roger Cousinet, Alice Jouenne, Juliette Decroix), pouvons-nous affirmer qu'elle est l'initiatrice d'une nouvelle coopération ? Il semble au contraire qu'elle s'appuie sur un réseau déjà formé en France, celui des CUN. Néanmoins, la question pédagogique n'est pas celle qui domine les débats au sein des CUN et nous verrons que ce réseau devient finalement le lieu où défendre une conception pédagogique de la réforme de l'enseignement pour les militants de l'éducation nouvelle.

Ces auteurs se rattachent à divers réseaux qui étendent la zone d'influence de la LIEN et qui constituent pour eux des « cadres normatifs ». L'école des Roches est, nous l'avons vu, largement représentée dans ce groupe. En effet, Georges Bertier, Émile Coué et Victor Pauchet sont liés à cette école nouvelle qui s'appuie sur une lecture sociologique leplaysienne de la société et de l'éducation. Certains de ces auteurs sont membres de la société théosophique qui porte une vision du monde et de la coopération entre les Hommes empreinte de spiritualité, c'est le cas de Juliette Decroix (Wagnon, 2017) et Émile Marcault. D'autres sont investis dans le monde syndical qui propose une lecture de la solidarité internationale fondée sur le travail et la condition humaine, c'est le cas d'Eugène Delaunay qui, nous le verrons est un pionnier du syndicalisme enseignant en Normandie

ou encore d'Alice Jouenne qui, à partir de 1923, rédige régulièrement des articles pour *Le Peuple*, un quotidien publié par la CGT.

Enfin, parmi ces auteurs, certains accordent une importance prépondérante à l'action internationale et connaîtront une carrière internationale. Paul Dupuy qui écrit deux articles en 1926 et 1927 exerce des fonctions d'éducation dans la prestigieuse École Normale Supérieure où il est surveillant général jusqu'en 1925. Au moment où il signe deux articles dans *Pour l'Ère Nouvelle*, il enseigne en Suisse, à l'école internationale de Genève. Le premier présente l'école internationale et le second fait état d'un enseignement qu'il y a donné. Quant à Marguerite Thibert, elle est enseignante au collège Sévigné lorsqu'elle signe un article consacré à l'enseignement du latin dans *Pour l'Ère Nouvelle* en 1925. L'année suivante, elle poursuit sa carrière en Suisse au sein du Bureau International du Travail (Thébaud, 2017).

*c. La place de la coopération pédagogique et éducative dans les articles des auteurs français de Pour l'Ère Nouvelle*

De manière générale, à l'exception de Roger Cousinet et M.-L. Wauthier ou quelques passages de la « chronique française » de Delaunay, aucun de ces douze auteurs n'évoque ce qui pourrait s'apparenter à une coopération éducative. Par exemple, Coué qui représente l'école de psychologie de Nancy au congrès de Montreux porte l'essentiel de ses observations sur les résultats de sa méthode de l'autosuggestion sur l'enfant : obéissance, l'habitude de l'action, ou encore conscience de la valeur du travail. Victor Pauchet propose des solutions pour préserver les enfants du surmenage dans l'apprentissage des langues. Généralement, les articles rédigés par les Français concernent l'enfant, l'individu et n'abordent que très peu le groupe d'éducateurs ou le groupe d'enfants. La coopération est très peu présente dans leurs discours. Deux discours sont représentatifs de cette tendance, ceux de Marguerite Thibert (enseignement secondaire) et de Marcelle Harang (école maternelle). Ces deux auteurs considèrent que la méthode individuelle est supérieure aux méthodes collectives, mais elles ressentent chacune le besoin de justifier ce choix et de répondre à des critiques qu'elles semblent habituées à entendre, notamment à propos de la coopération éducative.

Marguerite Thibert traite de « L'étude du latin par la Méthode individuelle »<sup>123</sup> et présente un système de fiches inspiré des « procédés Decroly et Montessori » qu'elle a mis en place dans sa classe. Ce dispositif conduit l'enfant à découvrir lui-même les formes grammaticales du latin dès la sixième. Une progression est pensée, « l'enfant reçoit un paquet de ces petites fiches » et travaille individuellement, à son rythme. « Comme le veulent ces méthodes, écrit-elle, nous avons remplacé le travail fait en commun par le travail individuel ; comme elles encore, nous cherchons à donner à l'enfant des habitudes profondément enracinées »<sup>124</sup>. Notons que cette méthode se distingue de la méthode simultanée, car chaque enfant progresse à son rythme. Malgré sa conviction du bien-fondé de la méthode individuelle, Thibert prend le temps de répondre à des critiques qui condamnent l'expérience au motif que « la simulation venant [...] de l'élite » est écartée. Elle répond que ce type d'émulation existe car lorsque qu'un élève accède à une nouvelle boîte de fiches, il attise la curiosité et la convoitise des autres pour cette boîte qu'ils n'obtiendront qu'après avoir achevé la précédente. Thibert ajoute même des éléments qui prouvent, selon elle, que la dimension collective est prise en compte : des jeux de société sont organisés afin de mobiliser les connaissances, les règles sont précises et ouvrent une possibilité d'échange entre les enfants durant leur apprentissage. Mais, de manière générale, la proposition de Thibert ne considère pas la coopération éducative comme un élément essentiel de l'éducation nouvelle et n'évoque pas du tout la coopération pédagogique.

La méthode individuelle est également mise en avant par Marcelle Harang, institutrice à Saint-Ouen qui traite de « L'enseignement individuel à l'école maternelle ». Dans cet article en deux parties, elle fait le bilan d'une expérience inspirée de « Binet, Claparède, Descoedres, Decroly, Hamaïde... »<sup>125</sup> qui implique trente-deux enseignantes des écoles maternelles parisiennes et qui est coordonnée par l'inspectrice Madeleine Bardot. Elle s'inspire de penseurs internationaux et constitue donc une mise en pratique que la LIEN encourage. Il s'agit de laisser les enfants libres de leurs activités et de les doter d'un matériel pédagogique riche<sup>126</sup>. Dans les faits, « presque toujours [...] le travail est suggéré par la

---

<sup>123</sup> Thibert, Marguerite, L'étude du latin par la méthode individuelle, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°14, janvier 1925, p.6-11.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p.8.

<sup>125</sup> Harang, Marcelle, L'enseignement individuel à l'école maternelle, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°27, avril 1927, p.70.

<sup>126</sup> Harang, Marcelle, L'enseignement individuel à l'école maternelle (suite et fin), *Pour l'Ère Nouvelle*, n°28, mai 1927, p.89-90.

maitresse à tel ou tel enfant ». Comme Marguerite Thibert, elle prend le temps de montrer que la dimension collective ne disparaît pas totalement du dispositif. Au fil de l'expérience, des groupes se forment et se déforment, il y a donc des moments d'enseignement collectif. Certaines activités ouvrent « la possibilité d'une communion [...] dans les exercices rythmiques, dans les exercices de chant et même de récitation, par le fait que, sonores, ils attirent presque irrésistiblement l'attention des enfants occupés à un travail silencieux »<sup>127</sup>. Selon elle, la plupart des enseignantes impliquées dans l'expérimentation sont « d'accord pour reconnaître à l'enseignement individuel une supériorité évidente dans les exercices qui demandent à l'enfant un effort absolu d'attention »<sup>128</sup>. Pourtant, la majorité d'entre elles pointent une limite de cette méthode en matière d'apprentissage du langage<sup>129</sup>. Certaines lui reprochent de favoriser « la paresse de certains, à qui manque le stimulant de l'action collective »<sup>130</sup>. Enfin, Harang répond aux critiques qui voudraient que l'enseignement individuel laisse de côté « la formation des caractères » : « de ce qu'ils sont indépendants et volontaires, ne s'ensuit pas que nos élèves soient fermés et sombres »<sup>131</sup>. Le matériel individuel devient même la source d'une coopération éducative. Pensé pour la progression individuelle, les outils pédagogiques sont collectifs et deviennent le support d'une éducation morale de laquelle découle des attitudes sociales des élèves.

*« Habitué à user d'un matériel collectif qui leur impose des limites de disponibilité, les mêmes soins de conservation, d'identiques procédés de travail, nos élèves dans cette interdépendance qui maintient équitable leur liberté et pareille leur activité, sont respectueux d'autrui et ils pratiquent la coopération et l'entraide »<sup>132</sup>.*

La formation morale est le résultat d'un dispositif qui est avant tout pensé pour l'enseignement individuel.

Contrairement à l'expérience présentée par Thibert, Harang présente un dispositif de recherche qui implique d'autres enseignantes. Il y a donc une coopération des adultes, l'objectif commun étant la production de savoirs à travers l'expérimentation, il ne concerne pas l'acte éducatif. Ce qui est surprenant, c'est que l'inspectrice qui a diligenté cette enquête ne soit pas celle qui en rapporte les résultats. Rien ne nous permet de donner une

---

<sup>127</sup> Harang, Marcelle, L'enseignement individuel à l'école maternelle, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°27, avril 1927, p.72.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p.71.

<sup>129</sup> *Ibid.*, p.72.

<sup>130</sup> Harang, Marcelle, L'enseignement individuel à l'école maternelle (suite et fin), *Pour l'Ère Nouvelle*, n°28, mai 1927, p.92.

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> *Ibid.*

explication à ce fait. Des hypothèses peuvent être formulées : il est possible que Marcelle Harang soit plus proche de la LIEN que son inspectrice, son intérêt pour l'éducation nouvelle pourrait même expliquer son implication dans une enquête qui mobilise des références qui sont appréciées dans la Ligue. Il est également possible que la volonté de mettre en avant les acteurs de terrain au sein de la LIEN ait conduit l'inspectrice à désigner une des participantes à l'enquête pour porter sa parole dans le réseau de la LIEN. Nous pourrions encore imaginer que l'inspectrice préfère ne pas afficher ses sympathies pour un mouvement naissant.

Quoi qu'il en soit, Harang comme Thibert mettent en avant la méthode individuelle et ne se soucient que très peu des pédagogies coopératives. Les deux femmes évoquent des critiques face à cet enseignement individuel. Ce qu'elles ne disent pas toujours, c'est l'origine de ces critiques. Il semble néanmoins qu'elles proviennent des acteurs de terrain qui font face à des groupes d'enfants (cela est plus particulièrement visible dans le récit de Harang). Mais dans la mesure où ce qu'elles écrivent est publié dans *Pour l'Ère Nouvelle*, elles ne peuvent ignorer les principes de la LIEN et le principe de coopération qui figure dans les principes de ralliement. L'effort pour démontrer que la dimension collective de l'éducation n'est pas écartée de leurs expériences peut donc également être interprétée comme la volonté de respecter le cahier des charges de *Pour l'Ère Nouvelle*.

## **2. Le réseau théosophe, l'éducation et la réforme en France**

Dans le groupe d'auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*, certains appartiennent à la théosophie qui est un mouvement spirituel international sans lequel le congrès fondateur de la LIEN de Calais n'aurait probablement jamais eu lieu (Hameline, 2002; Haenggeli-Jenni, 2011; Condette & Savoye, 2016). Ce mouvement influence fortement les acteurs anglais de la LIEN (Hameline, 2002) mais il est également implanté en France. Juliette Decroix, présente à Calais au moment de la fondation de la LIEN, appartient à ce mouvement (Wagnon, 2017), Jean-Émile Marcault également<sup>133</sup>. A travers les discours qu'ils produisent dans *Pour l'Ère Nouvelle*, il est possible de saisir d'une part, les conceptions des rapports sociaux qu'ils ont (et donc de la coopération) et d'autre part, comment ils s'approprient la question de la réforme de l'éducation en France et notamment la réforme de l'école unique portée par les Compagnons de l'Université nouvelle.

---

<sup>133</sup> Dans les années 1930, Jean-Émile Marcault signe encore des articles dans les revues théosophiques en France.

a. *Jean-Emile Marcault, l'acquisition du sens social et la conscience créatrice*

Au congrès d'Heidelberg de la LIEN de 1925, où très peu de Français sont présents, Émile Marcault, fervent théosophe, prend la parole pour présenter « la psychologie de la conscience créatrice »<sup>134</sup>. Il est professeur à l'Université de Montpellier et traduit également des textes anglais. Son texte expose la conception de l'entrée dans la vie sociale d'un théosophe. La vision qu'a Marcault de la psychologie du développement individuel reprend les étapes de l'histoire du développement des sociétés occidentales (Voir annexe 1). Il distingue le *moi subjectif* (la conscience subjective), qui occupe les premières années de la vie (jusqu'à 6 ans) mais également les débuts de l'humanité, du *moi objectif* (tout ce sur quoi nous sommes capables de réfléchir) qui n'est possible qu'après 17 ans et qui correspond à l'apparition de la Raison dans l'histoire de l'humanité (entre le XV<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle). Que ce soit dans l'évolution individuelle d'un être humain ou dans l'histoire de l'humanité, la conscience évolue vers toujours plus d'objectivation. Ces deux formes du moi sont activées lorsqu'un événement sort du cadre habituel et qu'il faut prendre une décision. « Le clivage des deux moi s'opère » alors dans la réflexion.

*« Si donc, l'Éducation est, comme il n'est pas douteux, l'aide apportée par la Science à la croissance, elle s'exercera sur l'objectivation du subjectif, elle visera à la libération systématique de la conscience créatrice. »*<sup>135</sup>

Selon Marcault, les conceptions traditionnelles du développement de la conscience créatrice ne prennent seulement en compte les phases de perception, d'action, d'émotion, et de conceptualisation qui s'achèvent à 17 ans. A cela, il ajoute deux phases supplémentaires, qui ne concernent pas tous les individus, qui sont des prolongements de cette formation première de la conscience et qui sont une mise en relation du moi et de la société, puis de l'univers.

Le sens social apparaît dans la première de ces deux phases supplémentaires. La « recherche de la vérité » est primordiale pour les théosophes et le développement ne s'arrête pas à la fin de l'adolescence. Elle semble individuelle avant l'âge de 17 ans et c'est seulement à l'âge adulte qu'Autrui devient déterminant dans la libération de la conscience créatrice et que le sens social apparaît. Pour Marcault, c'est à ce moment que se joue également la détermination sociale. Cette phase sociale correspond, pour lui, au XVIII<sup>e</sup> et

---

<sup>134</sup> Marcault, Émile, Psychologie de la conscience créatrice, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 17, octobre 1925, p. 14-17

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 15.

XIX<sup>e</sup> siècle dans l'évolution des sociétés occidentales, c'est-à-dire au moment où « l'absolu de l'impératif moral » remplace « l'absolu de la connaissance ». Elle n'apparaît que très tardivement dans la conception du développement psychologique que présente Marcault, ce qui conduit logiquement à imaginer que toute tentative de formation du sens social avant l'âge adulte, notamment par la coopération éducative, est absurde.

Enfin, ce processus entre dans une phase ultime, toujours à l'âge adulte et encore une fois, pas pour tous les individus. Cette mue se traduit par l'acquisition du sens cosmique, l'individu « synthétisant son expérience [...] porte un jugement [et] constitue sa "philosophie" ». Dans l'histoire de l'humanité, ce moment « dont les Races futures seules verraient la floraison » conduit à l'apparition d'une véritable religion qui serait découverte lorsque « s'objectiverait le moi subjectif avec sa source ». Cette religion que l'on imagine universelle n'est pas encore accessible aux consciences humaines, elle ne se devine que par bribes à travers l'émotion et la pensée, elle caractérise très probablement la future « Ère nouvelle ».

L'interprétation de Marcault de la psychologie humaine montre que la théosophie pense un développement individuel, avant de penser le développement social. Elle montre également que la direction que prend ce développement individuel est celui du développement d'un sens social qui se trouvera, à terme, couronné d'une religion universelle.

*b. Juliette Decroix et la réforme de l'éducation par l'école unique*

Juliette Decroix occupe une place particulière parmi les premiers auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*. Elle est également active dans la société théosophique de Paris où elle donne des conférences rapportées dans *Le Lotus Bleu*<sup>136</sup>. Elle participe également à des réunions où se rencontrent « théosophes, maçonnerie mixte, féministes et autres » comme en témoigne un courrier de 1904 adressé au ministre et figurant dans son dossier professionnel<sup>137</sup>. Dans la mesure où elle fait partie du comité qui a rédigé les principes de ralliement de la LIEN au congrès de Calais (Condette & Savoye, 2016), elle peut être considérée comme une coopératrice particulièrement active de la Ligue. Elle enseigne depuis 1897 au lycée de Rouen et son pacifisme dérange sa hiérarchie. En 1917, son inspecteur lui reproche « de se mêler [...] de politique » durant ses cours : « Mlle D. est

---

<sup>136</sup> Par exemple : « La Théosophie et les problèmes de l'heure » le 21 avril 1924 ou « Le surhomme, aboutissant nécessaire de l'évolution humaine » le 1er mars 1925, ou encore « La direction occulte du monde » le 6 juin 1926 et enfin « La métaphysique moderne et les enseignements de la doctrine occulte » le 15 avril 1928.

<sup>137</sup> Archives Nationales. Cote F17/24242.

une pacifiste enragée, une féministe convaincue, une illuminée ; il lui arrive trop souvent de faire connaître sa pensée à ses élèves sur ces sujets brûlants, ce qui ne plait guère aux familles... », écrit-il sur son dossier professionnel (Mayeur, 1977, p. 363)<sup>138</sup>.

Dans le seul article qu'elle signe dans *Pour l'Ère Nouvelle*, Decroix présente le mouvement des Compagnons de l'Université nouvelle (CUN) dont elle est membre, elle s'exprime après le premier des deux meetings qu'ils ont organisé en 1922 à Paris. Ce texte nous permet de mieux saisir la manière dont les défenseurs de la LIEN, et notamment ceux qui sont proches de la société théosophique, rattachent leur discours à celui des CUN. Nous avons vu qu'à Genève où Ferrière dirige la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle*, la réforme de l'éducation est envisagée sous l'angle de la pédagogie et que les théosophes envisagent le changement social par l'élévation des individus vers une conscience nouvelle de leur rapport à la société et à l'univers. Dès lors nous pouvons nous interroger sur la manière dont ces discours rencontrent celui des militants de l'école unique qui promeuvent une réforme structurelle de l'éducation.

Dans un premier temps, nous verrons que Decroix se positionne clairement pour le projet initial des Compagnons. Ensuite, nous nous attarderons sur les modalités de construction de la réforme qu'elle défend et les règles qu'elle souhaite voir appliquées aux artisans de la réforme. Nous verrons encore qu'elle prend position pour un modèle de culture classique que l'école unique doit diffuser. Enfin, nous verrons que Decroix milite au sein des Compagnons pour que la question pédagogique prenne une plus grande importance dans leurs réflexions.

### La défense du premier projet des CUN

Juliette Decroix reprend à son compte le discours fondateur des Compagnons de l'Université nouvelle, ce groupe de combattants, « professeurs d'humanités, normaliens, agrégés pour la plupart d'entre eux » (Garnier, 2011), « qui avaient fait l'union sacrée des classes et des partis »<sup>139</sup>, selon Decroix. Après la première Guerre Mondiale, ils forment le projet d'une école unique qui ne séparerait plus les enfants français selon leur catégorie sociale afin de garantir au pays la mobilisation de toutes les intelligences qui le composent. De ce recrutement élargi découlerait une plus grande qualité de l'élite formée dans

---

<sup>138</sup> En 1937, elle est membre du comité directeur de la Ligue Internationale des combattants de la Paix, la plus radicale des organisations pacifiques. Après la Seconde Guerre mondiale, dans les années 50, elle milite encore dans des associations pacifistes.

<sup>139</sup> Decroix, Juliette, Les Compagnons et l'École unique, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°2, avril 1922, p.34.

l'enseignement supérieur. Ils sont ensuite rejoints par d'autres réformateurs, et notamment des réformateurs de gauche, tant et si bien qu'avant les élections législatives de 1924, le projet d'école unique est porté par le Cartel des gauches.

Lorsque Juliette Decroix écrit dans *Pour l'Ère Nouvelle* en 1922, ce processus d'agrégation de la gauche autour de la réforme de l'école unique est en cours<sup>140</sup>. Lors du *meeting* dont Decroix fait le rapport dans *Pour l'Ère Nouvelle*, les ralliements des associations de gauche sont annoncés aux CUN : « républicains, radicaux, socialistes unifiés, communistes, libres-penseurs, ligueurs des Droits de l'Homme, coopérateurs syndicalistes, etc., etc. » (Garnier, 2007)<sup>141</sup>. Ce rapprochement n'a rien d'étonnant, nous avons vu que Ludovic Zoretti, socialiste, dresse également les plans d'une réforme structurelle de l'enseignement en France qui élargirait le recrutement de l'élite. Néanmoins, ce mouvement inquiète Juliette Decroix qui milite au sein des CUN pour qu'ils « restent fidèles à leur premier programme. Du moins, sommes-nous quelques-uns dans l'Association bien résolus à ne pas le leur laisser oublier »<sup>142</sup>. Dans un échange avec Antoine Prost, Bruno Garnier précise en effet que ce premier projet est très différent des propositions qui lui succèdent. Le manifeste de 1918 est « un texte enchâssé, par sa rhétorique, dans le verbe de l'union sacrée et l'impératif de la reconstruction, cependant tourné résolument vers l'avenir, mais aussi profondément inscrit dans la culture dans laquelle ont baigné ses auteurs, avant-guerre, une culture solidariste, une culture classique, une vision positive de l'histoire. Il y a dans cette culture les vestiges du passé et des visions prophétiques de l'avenir, jusque dans le nom même que le groupe s'est donné : les Compagnons de l'Université nouvelle. "Compagnons", référence médiévale attestée par Jean-Marie Carré<sup>143</sup>, et "Université nouvelle", orientation résolument moderne. » (Garnier, 2013) Il apparaît donc que l'inscription des théosophes dans le projet de réforme de l'école unique se fasse autour de la première proposition des CUN. L'Union sacrée réalisée dans l'adversité de la guerre se présente comme un modèle de fraternité universelle qui s'accorde avec les conceptions théosophiques de Juliette Decroix. Elle présente les CUN comme ceux qui « comprennent l'injustice profonde et la stupidité du régime actuel qui, sans tenir compte de leurs aptitudes » sépare les enfants français « en deux classes ». D'une part, elle considère l'organisation du système éducatif

---

<sup>140</sup> Toute la gauche n'est pas convaincue par la réforme de l'école unique. Les communistes redoutent une ruse de la bourgeoisie qui chercherait à détourner les meilleurs enfants du peuple pour faire accepter un ordre qu'ils ne sauraient accepter (Mole, 2013).

<sup>141</sup> Bruno Garnier cite M. Schmidt dans *La Solidarité* du 15 juillet 1922 (Garnier, 2007).

<sup>142</sup> Decroix, Juliette, *Les Compagnons et l'École unique*, *op.cit.*, p.33.

<sup>143</sup> Un des sept professeurs qui ont fondé les Compagnons de l'Université nouvelle.

français comme la cause de la formation des classes sociales (et donc de la lutte des classes), d'autre part, elle reconnaît aux CUN la vertu de voir les « aptitudes », c'est-à-dire les caractéristiques individuelles de chaque enfant. Nous verrons que cela revêt toute son importance dans la configuration de la réforme qu'elle défend. Mais avant cela, attardons-nous sur l'organisation du travail qu'elle imagine pour concevoir cette réforme.

#### Les modalités de construction de la réforme

A qui confier le soin de concevoir la réforme de l'école unique et quelles règles doivent s'appliquer à ceux qui seront mobilisés ? Juliette Decroix met en avant le premier projet des CUN et insiste particulièrement sur le caractère apolitique du mouvement originel. La neutralité politique est, rappelons-le, un principe coopératif retenu par l'Alliance Coopérative Internationale afin de garantir la réussite des entreprises coopératives. A l'idéal politique, l'idéal coopératif substitue l'objectif commun, l'œuvre commune. Ce principe fait partie des éléments qui conduisent Juliette Decroix à préférer le premier projet des CUN : « les [premiers] Compagnons déclaraient aussi ne pas se soucier des problèmes politiques qui ne manqueraient pas de les diviser, et qui d'ailleurs ne leur semblaient pas très importants »<sup>144</sup>. La lecture que fait Decroix du premier manifeste des CUN pourrait être la lecture d'un coopérateur, pourtant ce n'est pas le modèle coopératif qu'elle met en avant pour l'organisation des énergies pour la réforme.

Decroix préfère le modèle moyenâgeux des corporations au modèle contemporain de la coopération. Pour elle, seule une « Corporation des éducateurs » pourra donner « forme et réalité » à « l'unanimité spirituelle » de l'après-guerre : « il faut d'abord obtenir l'entente entre les éducateurs, tous les éducateurs qui, réunis en une vaste *corporation* enseignante, tels les maçons qui au moyen-âge construisaient les cathédrales, se mettront ensemble à l'œuvre pour "rebâtir la maison de fond en comble" »<sup>145</sup>. Elle imagine une « corporation puissante » qui dévient « un véritable pouvoir spirituel » étranger aux tumultes de la vie politique et syndicale. Cette corporation serait hiérarchisée : les universités formeraient les professeurs du secondaire qui formeraient à leur tour les instituteurs du primaire<sup>146</sup>. Cette organisation unie et hiérarchisée selon trois niveaux s'apparente au modèle du compagnonnage qui permettait la formation des artisans par les corporations avant la Loi Le Chapelier de 1791 interdisant les groupements professionnels. Chaque corporation

---

<sup>144</sup> Decroix, Juliette, Les Compagnons et l'École unique, *op.cit.*, p.34.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p.35.

<sup>146</sup> *Ibid.*

autonome assurait la formation de ses membres selon une progression qui permettait aux aspirants de passer successivement du statut d'apprenti à celui de compagnon et enfin de maître. Ce modèle est transposé aux enseignements primaire, secondaire, supérieur dans la réforme de l'école unique que promeut Decroix. La corporation est organisée pour proposer un parcours initiatique. Ce modèle est également celui que retient la théosophie pour la formation de ses membres. En fonction des âges et de l'avancement de chacun, des groupes sont formés. La Chaîne d'Or, l'Ordre de la Table Ronde puis l'Ordre de l'Étoile d'Orient permettent un parcours personnel à la « recherche de la vérité ». Cette progression selon trois stades se décline également au sein de chaque niveau, par exemple, dans l'Ordre de la Table Ronde destiné aux grands adolescents, les individus sont pages, puis écuyers et enfin chevaliers (Soler, 2016).

Une réforme de l'éducation pensée et organisée selon le modèle des corporations auquel adhère également la Fédération des professeurs de collège ne convainc pas les syndicalistes et notamment Zoretti. Il l'exprime clairement en août 1919 dans un article de *L'Humanité* : « la question de l'éducation nationale [...] est si large, elle est si liée à toute l'organisation économique et administrative du pays, dans toute sa complexité croissante, que personne, pas une corporation, n'a le droit de vouloir un plan d'éducation tracé pour elle »<sup>147</sup>. Dans l'ouvrage qu'il consacre à la réforme du système éducatif français, il affirme que « c'est la moyenne de ces exigences, leur partie commune qu'il importe de dégager pour en faire la base de notre plan »<sup>148</sup>. Il n'est donc pas question de confier la question de l'éducation nationale à une seule corporation, car « l'intérêt social [...] prime tous les autres. Il se confond d'ailleurs pratiquement avec l'intérêt de la généralité des individus »<sup>149</sup>. Cette divergence se prolonge dans les conceptions de la culture que l'école unique doit diffuser.

#### Une culture générale inspirée des humanités

Tous les projets de l'école unique formulés après la première Guerre Mondiale ont pour objectif de dégager et former une élite, afin d'encourager le Progrès et garantir ainsi la prospérité du pays. La question qui se pose est celle de la culture que doit recevoir cette élite. Encore une fois, Juliette Decroix reste fidèle au premier projet des CUN : « il faudra autre chose qu'un enseignement purement utilitaire, car elle ne peut devenir élite que si elle s'élève "à une certaine généralité de culture". Il lui faudra faire ses humanités »<sup>150</sup>. Juliette

---

<sup>147</sup> Zoretti, Ludovic, Syndicalisme universitaire, in *L'Humanité*, 17 août 1919, p.2.

<sup>148</sup> Zoretti, Ludovic, *Éducation – Essai d'organisation démocratique*, op.cit., p.IX.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> Decroix, Juliette, Les Compagnons et l'École unique, op.cit., p.36.

Decroix est de formation classique, elle est agrégée d'anglais<sup>151</sup> et professeure de langue vivante, comme une bonne partie des sept cofondateurs des Compagnons (Garnier, 2007). Pour ces derniers, l'élite nationale « doit passer par une formation désintéressée, la haute culture humaniste et classique » (Garnier, 2013) dispensée dans le secondaire puis à l'université. Les humanités classiques, qu'ont étudiées tant les premiers Compagnons que Juliette Decroix, comportent l'apprentissage du latin, une langue morte qui donne aux humanités classiques l'apparence d'une culture passéiste. Consciente des critiques que pourraient lui adresser ses opposants, Juliette Decroix présente des humanités renouvelées où les langues vivantes occupent une place importante. Pour autant, il n'est pas question pour elle de renoncer à une culture désintéressée pour une culture utilitaire.

Le projet socialiste de Zoretti fait le chemin inverse. Comme Decroix ou les premiers Compagnons, il accorde une grande importance à la « culture générale » que reçoit l'élite. Les « besoins de la société »<sup>152</sup> déterminent les contenus de cette culture, ce qui le conduit à ne pas donner de caractère obligatoire à l'enseignement du latin. De formation scientifique, il tend à une conception utilitaire de la culture générale, mais reste conscient de la critique que pourraient lui adresser ses opposants. C'est ainsi qu'il propose une vision de la culture « à la fois littéraire et scientifique ; scientifique parce que la société moderne est basée sur la science ; littéraire parce que la science seule ferait des esprits secs »<sup>153</sup>.

Les CUN ne sont pas unanimes sur le modèle de culture à diffuser dans la future école unique, néanmoins, les débats qui les animent invitent chacun des acteurs qui participent à cette volonté de réformer le système éducatif à ajuster ses positions. Quant à la position de Juliette Decroix sur la question de la culture générale, il est difficile de discerner ses sources. Nous pourrions envisager que le modèle de religion universelle vers lequel tendent les théosophes soit composé des connaissances apportées par la culture des humanités classiques. Néanmoins, Juliette Decroix enseigne dans le secondaire et il est fort probable qu'elle adhère simplement au modèle que défendent les enseignants du secondaire.

### Une vision pédagogique de la réforme

Nous avons vu que Juliette Decroix est fidèle au projet initial des CUN. Au-delà de défendre ce modèle, elle milite au sein du mouvement pour une plus grande prise en considération des méthodes pédagogiques et des objectifs de la future école unique. Cela

---

<sup>151</sup> Archives Nationales. Cote AJ/16/1032.

<sup>152</sup> Zoretti, Ludovic, *Éducation – Essai d'organisation démocratique*, op.cit., p.133.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p.247.

signifie qu'à une réforme structurelle du système éducatif français, elle souhaite que s'agrège une réforme pédagogique que défend la LIEN. C'est sur ce point qu'elle fait la synthèse entre son militantisme dans la LIEN et dans les CUN.

Cette action militante au sein des CUN se manifeste par des critiques qui apparaissent à deux reprises dans son discours. D'une part, Juliette Decroix reproche aux Compagnons de ne pas se soucier de la question de l'insalubrité des locaux. Elle manifeste ici son souci de l'environnement éducatif qui est une question apparue très tôt dans l'histoire de l'éducation nouvelle, depuis la fondation des écoles nouvelles à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (Gutierrez, 2010). D'autre part, Juliette Decroix se réfère au premier manifeste des CUN pour affirmer une vision de la nouvelle école unique où : « il ne s'agira plus de faire "des têtes bien pleines, mais d'ouvrir des esprits... de faire des hommes, non des cerveaux ou des machines.... Qu'on apprenne aux enfants à penser juste, à gouverner leur volonté comme leur intelligence" »<sup>154</sup>. Elle regrette le peu de place que prend la pédagogie dans les débats qui animent les CUN : « cette méthode éducative ne paraît pas avoir pour nos amis la même importance que pour nous »<sup>155</sup>. Si, dans les débats qui animent les membres des CUN, elle prend position pour les humanités classiques à propos de la culture à diffuser en direction des élites, il n'est pas question d'en faire une somme de connaissances à emmagasiner. Au-delà d'une école unique qui instruit tous les enfants français et permet de dégager une élite à qui est transmise une culture générale issue des humanités, Juliette Decroix, comme les militants de l'éducation nouvelle, souhaite une réforme des méthodes pédagogiques afin de former des hommes qui « gouvernent leur volonté comme leur intelligence ». A cela s'ajoute l'importance de l'éducation physique et du travail manuel qui est exprimée dans le premier manifeste des Compagnons et qui, nous l'avons vu apparaît également dans les principes de ralliement de la LIEN.

Stratégiquement, le réseau des CUN est pour la LIEN particulièrement intéressant parce qu'il pense une réforme de l'éducation et réunit déjà un grand nombre de réformistes de l'éducation. En l'intégrant, la LIEN atteint de nouveaux militants potentiels et peut espérer étendre sa zone d'influence. Néanmoins, la question de la réforme y est abordée sous un angle structurel qui n'est pas une préoccupation première pour la LIEN. Si le premier manifeste des CUN laissait apparaître quelques considérations pédagogiques qui n'échappent pas Juliette Decroix, théosophe et militante de la LIEN, les débats sur la

---

<sup>154</sup> Decroix, Juliette, Les Compagnons et l'École unique, *op. cit.*, p.35.

<sup>155</sup> *Ibid.*

pédagogie y sont rares. Ce réseau se présente donc comme un lieu de propagande très pertinent pour les membres de la LIEN, et notamment pour Juliette Decroix. Pour autant, la LIEN n'est pas la seule influence pédagogique présente au sein des CUN. Zoretti, nous l'avons vu se fie à la tradition pédagogique française qui mobilise Jean Macé (fondateur de la Ligue de l'enseignement), Laisant, James Guillaume ou encore Paul Robin (pédagogue libertaires)<sup>156</sup> dont les noms n'apparaissent pas dans les pages de *Pour l'Ère Nouvelle*. La faiblesse du débat pédagogique au sein des CUN ne permet pas l'affrontement de ces deux tendances. Néanmoins, nous devons garder à l'esprit cette éventuelle opposition qui peut revêtir toute son importance dès lors qu'il est question de la pédagogie coopérative.

### **3. Eugène Delaunay et la contribution du syndicalisme à la construction de l'éducation nouvelle en France**

Parmi les auteurs français *Pour l'Ère Nouvelle*, Eugène Delaunay, « instituteur à Coulombs, par Creully (Calvados) »<sup>157</sup> occupe une place particulière. Il est celui qui signe le plus d'articles entre 1922 et 1927, de plus, ces articles sont publiés en 1925 et 1926, une période durant laquelle il est presque le seul français qui participe à la rédaction de la revue<sup>158</sup>. Nous avons vu que six des huit articles de Delaunay sont une rubrique de la revue, la « chronique française » qu'il continuera d'alimenter jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Engagé avant la première guerre mondiale dans l'avant-garde syndicaliste, comment Eugène Delaunay conçoit-il la participation des milieux syndicaux à la réforme de l'éducation et à la construction d'une éducation nouvelle ?

Eugène Delaunay est un acteur évoqué dans l'historiographie de l'éducation nouvelle (Mole, 2012), mais il est encore méconnu. Il est donc nécessaire de faire quelques apports biographiques qui nous permettront de saisir son engagement dans le syndicalisme et l'importance qu'il donne à la réflexion pédagogique. Ensuite, nous nous pencherons sur l'évolution du syndicat auquel il appartient et sur la conception de la pédagogie qu'il cherche à diffuser dans les réseaux syndicaux. Puis, nous nous interrogerons sur sa conception de la place que doit occuper le syndicat dans construction d'une réforme de l'éducation. Nous verrons qu'au cours des années 1920, il cherche à former une guilde des instituteurs syndicalistes consacrée à la recherche pédagogique en vue de construire des méthodes d'éducation pour la réforme de l'éducation. Enfin, nous verrons que l'échec de

---

<sup>156</sup> Zoretti, Ludovic, *Éducation – Essai d'organisation démocratique*, op.cit., p.232-233.

<sup>157</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°46, avril 1929, p. 67.

<sup>158</sup> Seuls Paul Dupuy, enseignant à l'école internationale de Genève signe deux articles et Marcelle Harang, institutrice signe un article publié en deux parties.

cette guilde le conduit à participer autrement à la réflexion pédagogique pour la constitution d'une éducation nouvelle, et à investir la LIEN.

a. *Un instituteur syndicaliste acquis à la cause pédagogique*

Eugène Delaunay (9 février 1885- 27 décembre 1964) est instituteur à Coulombs (Calvados) depuis 1909. Petit-fils d'instituteur, fils d'un cordonnier et d'une couturière, il a reçu sa formation à l'École Normale de Caen<sup>159</sup> avant de devenir instituteur public dans le Calvados. Il est impliqué dans l'action syndicale avant la Première Guerre mondiale et écrit, dès 1913, dans la rubrique « Le coin pédagogique » de *La Revue d'avant-garde*, « organe mensuel des Instituteurs et Institutrices syndicalistes<sup>160</sup> du Calvados », pour défendre un manuel de lecture<sup>161</sup>. Les questions de l'apprentissage de la lecture et de l'utilisation de manuels scolaires l'occupent très tôt, elles resteront importantes pour lui. Il participera lui-même à l'élaboration d'un manuel de lecture, *A Petits pas pressés*, dans les années 1950 qui réanimera un long débat qui l'oppose à Freinet lui-même opposé à l'utilisation de tout manuel scolaire. Les deux hommes échangent leur vues à ce propos depuis les années 1920 jusqu'aux années 1950. Il lit également *l'École Rénovée*, une revue fondée par l'anarchiste espagnol Ferrer qui, nous l'avons vu, s'inscrit dans les tendances libertaires en éducation et qui gagne les milieux syndicaux entre 1908 et 1909 (Mole, 2011).

Durant la première guerre mondiale, Delaunay est mobilisé en tant que sergent dans le 36<sup>e</sup> régiment d'infanterie (Falaise), il est blessé et fait prisonnier à Brimond le 17 septembre 1914. Il est retenu captif au camp de Guedlinburg jusqu'au 30 décembre 1918<sup>162</sup>. Après la guerre, *La Revue d'avant-garde* devient « l'organe mensuel du syndicat universitaire du Calvados » auquel appartient Zoretti et dont le conseil syndical réunit universitaires et instituteurs. En 1920-1921, Delaunay rejoint ce conseil et est nommé secrétaire adjoint<sup>163</sup>. Il est rapidement présenté comme secrétaire de rédaction de la revue qui, dès 1922, devient « l'organe mensuel de la Section Syndicale des Membres de l'enseignement du Calvados ». Zoretti disparaît des entêtes de la revue après février 1922, c'est-à-dire après le choix révolutionnaire fait en 1922 par la Fédération des Membres de l'Enseignement Laïc (FMEL) de rejoindre la CGTU. Zoretti choisit de « créer à la CGT un syndicat des membres

---

<sup>159</sup> Le recensement de 1901 le situe à l'École Normale de Caen, rue Caponière, il a alors 16 ans.

<sup>160</sup> La revue utilise un temps l'orthographe simplifiée dans son titre.

<sup>161</sup> Delaunay, Eugène, « La Composition française par la Culture des sensations et l'Etude des textes », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°43, décembre 1913.

<sup>162</sup> Registre matricule 246 – Falaise 1905. Voir le site que Davye Gerbaud consacre au camp de Quedlinburg : <http://prisonniers.camp-de-quedlinburg.fr/delaunay.html>.

<sup>163</sup> *La Revue d'Avant-Garde*, n°60, décembre 1920.

de l'enseignement secondaire et supérieur qui se transformera en 1924 en Fédération de l'enseignement du 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés » (Garnier, 2015; Geay, 2005) alors que Delaunay poursuit son engagement local dans la FMEL et *La Revue d'Avant-Garde*. Parallèlement, Delaunay écrit régulièrement dans *L'école émancipée*. Alors que Zoretti refuse l'idée d'une lutte des classes, Delaunay est révolutionnaire. Le seul article qu'il écrit dans *Pour l'Ère Nouvelle* et qui ne concerne pas la « chronique française » est consacré à la pédagogie soviétique.

*b. Vie syndicale, pédagogie et réforme de l'éducation*

Après son retour de captivité, Delaunay s'affirme dans le champ syndical et manifeste dès janvier 1921, c'est-à-dire avant le congrès fondateur de la LIEN, un intérêt pour « la pédagogie à l'étranger »<sup>164</sup>. Il entre dans le débat de la réforme de l'éducation et reproche à Zoretti de ne traiter que de l'organisation de l'enseignement dans son livre *Éducation* et de trop peu se pencher sur les propositions pédagogiques venues de l'étranger. Cet internationalisme est en accord avec la Fédération des syndicats de l'enseignement qui a rejoint l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement (ITE) en août 1920, et n'est pas étranger à Zoretti qui prend en exemple plusieurs modèles d'organisation dans d'autres pays.

Delaunay constate dans plusieurs pays une volonté de rendre l'éducation active et de mettre en place une organisation du groupe selon « l'idée de République scolaire ou de Self-Government »<sup>165</sup>. Il montre en quoi les écoles de travail de Kerschensteiner, auxquelles il consacre cinq articles publiés dans la partie commune des périodiques syndicaux de l'ouest de la France entre mai et décembre 1921, s'éloignent « des écoles livresques »<sup>166</sup> et sont « en liaison avec la vie »<sup>167</sup>. Il s'agit pour lui de nourrir la question de la réforme de l'éducation écartée lors du congrès de la Fédération des syndicats de l'enseignement d'août 1920 à Bordeaux et qui devait donc rebondir au congrès suivant de Paris en 1921. Le problème de la réforme de l'éducation semble embarrasser le monde syndical, mais Delaunay ne renonce pas pour autant à promouvoir une conception de la réforme qui est proche du modèle genevois que porte la LIEN, c'est-à-dire une réforme pédagogique. Il

---

<sup>164</sup> Delaunay, Eugène, « La pédagogie à l'étranger », *La Revue d'Avant-Garde*, n° 62, janvier 1921.

<sup>165</sup> *ibid.*

<sup>166</sup> Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail et leur opposition aux écoles livresques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°64, mars 1921.

<sup>167</sup> Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail – L'intérêt et la liaison avec la vie », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°66, mai 1921.

distingue pourtant les « écoles nouvelles » des « écoles de travail » sur deux points : leurs formes et leurs fins. Les premières sont dotées d'un riche équipement pédagogique et ont pour objectif de démontrer aux États la supériorité d'une nouvelle pédagogie alors que les écoles de travail sont « simplement » des écoles où les méthodes sont différentes et n'ont pour seule fin que l'éducation des élèves qu'elles accueillent. Les deux modèles d'école se rencontrent dans leur critique des écoles livresques que sont les écoles traditionnelles qui sont déclarées inaptées « à former des individus d'initiative, tout au plus [peuvent-elles] former de bons imitateurs »<sup>168</sup>. Néanmoins, du côté de Genève, le modèle du pédagogue Kerschensteiner dont Delaunay fait l'éloge au tout début des années 1920 est progressivement passé sous silence par Ferrière au gré des rééditions de son ouvrage consacré à *L'école active* (Goubet, 2016).

Kerschensteiner n'est pas le seul modèle auquel se réfère Delaunay. Il évoque fréquemment des éducateurs russes et/ou allemands dont certains sont peu connus comme Pabst (1854-1897) un pédagogue pianiste allemand devenu russe, Roszger ou Scharrelmann (1871-1940) directeur d'école puis professeur en Allemagne. Parmi les pédagogues dont il se nourrit, Ferrière est bien présent, à côté de Toulouse, Buisson, puis Piéron, Dewey, Faria de Vasconcellos ou encore Decroly. Cet éclectisme témoigne de la passion de Delaunay pour la pédagogie. À plusieurs reprises, il signale des articles qu'il avait lus plus d'une décennie auparavant dans *l'École Rénovée*. Sa sympathie pour la mouvance libertaire en éducation se manifeste par sa participation à la rédaction de *l'Encyclopédie anarchiste* dirigée par Sébastien Faure dans laquelle il signe une série d'articles relatifs à l'éducation et à l'enfant. *La Revue d'Avant-Garde* consacra plusieurs encarts aux fascicules de cette encyclopédie (dès 1925). Si ces liens entre la tendance socialiste-libertaire et la tendance issue des écoles nouvelles semblent tus par la LIEN, ils apparaissent à travers l'étude d'acteurs comme Delaunay.

Delaunay rejoint les critiques de l'encyclopédisme en France et montre que les canons de l'école ne permettent pas la formation « d'hommes de valeur » et conduisent bien souvent à la passivité. L'ambition des écoles de travail auxquelles il se réfère plutôt au début des années 1920 rejoint les préoccupations de la LIEN, l'objectif est de « former le caractère ».

*« L'école actuelle s'adresse trop exclusivement à la partie intellectuelle de notre nature, elle néglige la formation de la volonté, la puissance et*

---

<sup>168</sup> Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail et leur opposition aux écoles livresques », *La Revue d'Avant-Garde*, n°64, mars 1921, p. 127.

*la capacité créatrice. Telles sont les principales critiques adressées par les novateurs aux partisans des anciennes méthodes. »<sup>169</sup>*

Si Delaunay participe la réflexion pédagogique dans le syndicat et pas dans la LIEN en 1921, il partage les critiques de cette dernière et envisage avec elle une réforme de l'éducation qui place l'enfant en position d'acteur et qui soit donc pédagogique. Il relève que partout dans le monde des propositions émergent pour le permettre et signale ainsi un point commun autour duquel le consensus peut être trouvé. Pour Delaunay, le sens général de l'évolution pédagogique va vers une individualisation toujours plus poussée. La science psychologique devient une alliée précieuse et la question de la motivation occupe une place essentielle. Pour faire entrer l'enfant dans l'apprentissage, selon Pabst, « toutes les activités seront déterminées par un but ». Afin de motiver l'enseignement, Delaunay recourt à un acteur de l'éducation nouvelle : Ovide Decroly. La méthode des centres d'intérêt du pédagogue belge est pour lui la plus adaptée, à condition de ne pas être rigidifiée comme elle peut l'être dans les récits d'expériences d'acteurs français qu'il lit dans la presse pédagogique. La capacité de l'enseignant à se saisir des centres d'intérêts qui se présentent dans la vie de la classe et à passer d'un centre d'intérêt à un autre devient déterminante. L'écueil serait de faire de la méthode des centres d'intérêt une programmation rigide. Ce point est important pour Delaunay, car la réforme « n'est pas tant une question de programmes qu'une question de méthodes »<sup>170</sup>.

À la fin de l'année 1924, Delaunay prend acte d'une nécessité de participer au mouvement d'individualisation de l'enseignement qui se développe partout dans le monde. Prenant en exemple une ville américaine comme Jackson, il expose une organisation de l'enseignement où des écoles spécialisées accueillent des élèves regroupés selon leurs possibilités physiologiques et selon la mesure de leur intelligence : enfants atteints de troubles physiologiques (prétuberculeux, aveugles, sourds) ou enfants distingués selon leur rapidité à l'apprentissage (grands enfants retardés, petits enfants arriérés ou d'intelligence normale) sont reçus dans des écoles différentes. La prédominance de la question pédagogique dans la pensée de Delaunay le conduit à envisager un autre modèle que celui de l'école unique. La spécialisation pédagogique induit nécessairement une diversification

---

<sup>169</sup> *ibid.*, p. 127.

<sup>170</sup> Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail – Les centres d'intérêt à l'école de Roszger », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°71, décembre 1921, p. 191.

de l'école et non une unification. Il imagine sur telle expérience dans la ville de Caen. La politique éducative est envisagée à l'échelle de la ville, pour l'expérience.

*c. Former une guilde des instituteurs syndicalistes consacrée à la question pédagogique*

En 1925, Delaunay, secrétaire du syndicat des membres de l'enseignement du Calvados<sup>171</sup>, développe l'idée que le syndicalisme doit se préoccuper des progrès de la pédagogie : « Rendre le travail plus profitable pour les élèves et plus agréable pour le maître est évidemment un problème d'importance » affirme-t-il dans la revue syndicale mensuelle<sup>172</sup>. Il présente aux lecteurs de *La Revue d'Avant-Garde* la Commission pédagogique créée au sein de la FMEL, parce que « bon nombre de camarades [...] ne sont pas assez au courant des problèmes et des méthodes de la pédagogie expérimentale »<sup>173</sup>. Il s'agit donc de les informer et en retour de leur permettre de participer à l'œuvre de rénovation pédagogique par les critiques qu'ils formulent. Cette commission doit « faire œuvre pratique » en rédigeant des résumés d'ouvrages pour *L'école émancipée*, en coordonnant les travaux des différents groupes (jeunes, féministes), et en donnant « aux recherches et travaux pédagogiques une impulsion nouvelle »<sup>174</sup>.

Delaunay présente une organisation qui permet un travail de recherche pédagogique dans le cadre de la commission pédagogique syndicale. Il s'agit d'une part, d'élaborer de nouvelles méthodes et d'autre part, de s'assurer de l'adaptabilité de ces méthodes aux milieux dans lesquels elles seront mises en pratique. Deux types de recherches sont distingués : d'un côté les recherches expérimentales qui mobilisent des experts et de l'autre côté les essais d'application de méthodes déjà élaborées qui peuvent être menés par n'importe quel syndicaliste. L'organisation de ce travail de recherche emprunte sa forme au socialisme de guilde développé en Grande Bretagne au début du XX<sup>e</sup> siècle qui imagine une société gérée par des guildes nationales qui représenteraient chacune une branche de la production et qui disposeraient des moyens de production (Révauger, 2005). Le socialisme de guilde est considéré par Mladenatz comme une doctrine coopérative qui « veut [...] faire

---

<sup>171</sup> Laurin, M-T., « L'enseignement de la forêt », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 14, revue corporative, 28 décembre 1924, p. 115. Laurin indique une « bibliographie scientifique agricole » établie par Delaunay.

<sup>172</sup> Delaunay, Eugène, « Un exemple que Caen suivra quand ! », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°98, décembre 1924, p. 119-121.

<sup>173</sup> Delaunay, Eugène, « Le syndicalisme et les progrès pédagogiques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°99, janvier 1924, p. 25.

<sup>174</sup> *Ibid.*

du syndicat professionnel, actuellement simple organisation de lutte, une organisation constructive » (Mladenatz, 1933, p. 215). Parmi ces guildes, une guilde de l'éducation formerait le corps enseignant et aurait pour objectif la formation de « l'homme nouveau ». Dans une telle organisation, l'échelon local bénéficie d'un « droit à l'expérimentation et à l'initiative locale » (Révauger, 2005).

Dans le contexte syndical, Delaunay imagine, dans la FMEL, une division en guildes autour de thèmes pédagogiques qui ne correspondent pas aux divisions syndicales : « la division en tendances méthodologiques ne correspond pas à la division en tendances syndicalistes »<sup>175</sup>, affirme-t-il. C'est ainsi qu'il compte composer un vaste mouvement de recherche pédagogique dans le monde syndical, détaché des divisions que connaît le syndicalisme et reformé autour de questions pédagogiques.

Le cadre normatif de ce travail commun tient à distance la pédagogie expérimentale et la « science pédagogique » développées dans les universités, parce qu'elles ne connaissent pas encore un développement sûr et parce que « nulle science ne peut nous imposer des buts » avertit Delaunay. De plus, il s'agit de ne pas subordonner l'éducation aux intérêts de l'État et de rejeter l'utilisation « des travaux manuels dans des *buts économiques* ». L'objectif de ces guildes sera de « faire un individu capable de s'adapter à des transformations économiques que nous ne pouvons nettement prévoir », cet homme nouveau saura s'adapter parce qu'il sera doté d'une « culture aussi élevée que possible »<sup>176</sup>.

Delaunay ne rejette pas les programmes de l'école d'État mais il ne souhaite pas que l'enseignement suive rigoureusement leur découpage : « Nous ne sommes pas plus enchaînés par les programmes que les auteurs de manuels qui les interprètent de manière bien diverse », affirme-t-il, « il est possible de les reclasser » et cela crée un espace pour l'action des guildes de la Commission Éducation. La voie qu'il trace est celle de la méthode des centres l'intérêt de Decroly. La forme des manuels scolaires peut constituer un obstacle à sa mise en pratique comme il l'écrit dans *L'école émancipée* en décembre 1922 : « Une des raisons pour lesquelles les centres d'intérêt sont encore fort peu employés, c'est que les ouvrages scolaires existants se prêtent mal à ce mode d'enseignement qui, de ce fait, exige plus de temps des maîtres : il faudrait composer et éditer de tels livres, leur succès serait

---

<sup>175</sup> *ibid.*, p. 26.

<sup>176</sup> *ibid.*, p. 29.

assuré »<sup>177</sup>. Pour dégager le temps nécessaire à la pratique des centres d'intérêt, Delaunay envisage une « taylorisation » de l'instruction. En produisant des outils pédagogiques adaptés, il espère rendre possible la pratique de méthodes nouvelles. C'est donc au sein de la structure syndicale attachée à *L'école émancipée* que Delaunay envisage une recherche qui dessine une nouvelle manière d'élaborer la pédagogie depuis le « bas », c'est-à-dire avec ceux qui la pratiquent. Il imagine une participation des instituteurs syndiqués pour élaborer les nouveaux outils nécessaires à la réforme pédagogique dans le cadre de la Commission pédagogique organisée en guildes.

Les modèles qu'il présente à ces guildes s'inspirent d'acteurs qui sont membres de la LIEN. Par exemple, il présente La Nouvelle Éducation co-fondée par Roger Cousinet comme le groupe qui pense des « travaux collectifs libres ». Autre exemple, il met en avant le modèle des écoles de Winneka qu'applique Ferrière à l'École Internationale de Genève, qui invite à élaborer un plan de travail hebdomadaire avec chaque élève afin qu'il puisse ensuite travailler en autonomie. Les résultats de l'apprentissage sont mesurés par des tests. Néanmoins, Delaunay rejette catégoriquement certains modèles et notamment celui de Montessori à qui il reproche le coût du matériel et la pauvreté des programmes. Il retient, encore une fois, la méthode des centres d'intérêt de Decroly sans pour autant s'étendre sur la dimension collective de l'enseignement, mais affirme pourtant un but et suggère des pratiques collectives : « ce sont des hommes libres que nous voulons former. Or si l'on apprend à lire en lisant et à nager en nageant, ce doit être aussi par la pratique de la liberté que l'on doit apprendre à se conduire en homme libre »<sup>178</sup>.

#### *d. Une désillusion qui fait de lui un syndicaliste dans l'éducation nouvelle*

Delaunay est déçu par les résultats des premiers travaux entrepris au sein de la Commission Pédagogique de la FMEL. À la fin de l'année 1926, il dresse un sombre bilan d'une enquête sur les manuels scolaires qu'il a initiée. La participation des syndicalistes s'est révélée médiocre, certains n'ont pas récolté toutes les données de l'enquête, d'autres ont porté aux nues des ouvrages qui ne correspondent pas au cadre normatif qu'il a fixé (ce qui indique que la division du travail qu'il a proposée est ferme et qu'il n'est pas question de confier la définition des objectifs à l'ensemble de la communauté).

---

<sup>177</sup> Delaunay, Eugène, « Gagnons du temps pour faire observer », in *L'école émancipée*, n°13, 23 décembre 1922, p.188.

<sup>178</sup> Delaunay, Eugène, « Le syndicalisme et les progrès pédagogiques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°100, février 1925, p. 47.

Finalement, c'est hors du champ syndical qu'il trouve les partenaires pour mener la recherche pédagogique qui nourrit la réforme pédagogique de l'éducation (inspecteurs, professeurs, directeurs d'école Normale, et instituteurs non syndiqués<sup>179</sup>). Il conclut que « "l'ère de l'effort collectif" annoncée par Lapierre n'est pas encore celle de la masse »<sup>180</sup>. Il envisage alors une articulation entre l'élite et la masse car « le Progrès social résulte de l'action réciproque de deux facteurs humains : l'individu capable d'initiative, de création et de suggestion de la masse et d'autre part cette masse sympathique à l'individu et capable d'imitation »<sup>181</sup>. La sélection de cette élite est selon Delaunay plus sûre dans un « système fédéraliste » où chaque groupe désigne son élite et où d'autres élites sont cooptées par l'élite en place : « Il me semble que la sélection par en bas doit être corrigée par une sélection par en haut » dit-il, et c'est ce que permet « l'organisation syndicale »<sup>182</sup>. Ainsi, Delaunay, qui projetait de mobiliser les instituteurs syndiqués partageant des buts similaires ou proches, revoit ses positions et redessine l'organisation du travail de construction d'une nouvelle éducation. C'est en regardant ailleurs, vers les hauts fonctionnaires et vers des fonctionnaires non syndiqués qu'il trouve des appuis, mais également auprès des acteurs qui animent la LIEN.

Il reste une dernière question à propos de Delaunay : comment peut-il faire partie d'un syndicat révolutionnaire qui adhère à la troisième internationale et travailler en même temps avec les réformistes de la LIEN ou avec des inspecteurs qui ne partagent pas ses vues révolutionnaires ? Nous avons vu que pour lui la partition des méthodologies pédagogiques et celle des lignes de pensée syndicales ne se superposent pas. Nous pourrions envisager que cette idée s'étende à la politique et que des révolutionnaires et des réformateurs qui ne s'entendent pas sur le point politique puissent se rejoindre sur le plan pédagogique. Mais ce n'est pas l'explication qu'apporte Delaunay. Pour lui, tout est question de temps : « laisser de côté, avant une révolution, des élites dont on aura besoin après n'est pas un idéal mais un pis-aller regrettable ». Delaunay anticipe l'organisation de l'éducation qui sera mise en place après la révolution : « les spécialistes, quels qu'ils soient, *doivent AVANT TOUT, se préoccuper de préparer une meilleure organisation dans le cadre de leur spécialité* ».

---

<sup>179</sup> Delaunay, Eugène, « La masse et les élites », in *La Revue d'Avant-Garde*, n°115, décembre 1926, p. 15-22.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>181</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>182</sup> *Ibid.*, p. 21.

#### 4. Conclusion

En France, la LIEN s'appuie sur les réformistes qui s'agrègent aux CUN et qui défendent l'idée d'une réforme de l'éducation pour s'implanter. La problématisation de cette réforme en France est avant tout orientée vers l'idée d'une réforme structurelle. Les membres des CUN imaginent un système éducatif qui ne laisse échapper aucun « talent » et qui permette de former une élite capable d'assurer l'harmonie et la prospérité du pays. Beaucoup d'auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* sont impliqués dans cette association mais tous ne conçoivent pas la réforme de la même manière, que ce soit au niveau de l'organisation du corps enseignant, au niveau de la structure scolaire ou au niveau des pédagogies qui doivent être développées. Pourtant, tous les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* accordent une importance particulière à la pédagogie et aux pratiques. Nous avons vu que Juliette Decroix ou Eugène Delaunay s'intéressent tous deux à la réforme de l'éducation et accordent une importance toute particulière aux méthodes pédagogiques que cette réforme promeut.

Nous pouvons donc conclure que la participation française à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* reste très limitée parce que la LIEN ne pose pas la question de la réforme dans les mêmes termes que les réformistes français. En effet, le nombre d'articles signés par des auteurs français est proportionnellement très faible dans la revue internationale. Il n'y a donc rien d'étonnant à voir la LIEN s'interroger sur le désintérêt des Français à l'œuvre de la LIEN en 1927 au congrès de Locarno. Dans l'État centralisé qu'est la France, il semble que l'on soit plus facilement convaincu par une réforme du cadre, des structures d'enseignement que par une réforme des mentalités et des pratiques, c'est-à-dire par une réforme pédagogique. La conviction que la coopération éducative puisse apporter des bienfaits moraux demande elle aussi d'être convaincu du fait que les pratiques individuelles ont un impact sur les mentalités et à terme sur la structure sociale. A l'exception de Roger Cousinet et Marie-Louise Wauthier, les pratiques pédagogiques mises en avant par les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* ne mettent pas en avant une coopération pédagogique et/ou éducative. Parfois, ils évoquent ce qui pourrait ouvrir le champ d'une réflexion sur la dimension collective des pratiques éducatives, mais ils restent très allusifs et n'abordent pas directement la question. Le champ des pratiques pédagogiques coopératives que nous allons aborder dans la troisième partie est donc un champ très limité dans l'ensemble des articles signés par des auteurs français dans *Pour l'Ère Nouvelle*.

Avant d'en arriver à cette analyse, il est temps pour nous d'aborder la structure institutionnelle de la LIEN qui se développe en France à travers trois grandes figures

pionnières de l'éducation nouvelle qui appartiennent aux deux ensembles que nous venons d'évoquer (soutiens officiels à la LIEN et rédacteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*) : Georges Bertier, Roger Cousinet et Alice Jouenne.

## **II. Le réseau de l'éducation nouvelle à travers trois figures pionnières de l'éducation nouvelle**

Parmi tous les acteurs que nous avons abordés, trois se distinguent, il s'agit de Georges Bertier, Roger Cousinet et Alice Jouenne. Ils sont présentés aux lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* comme de prestigieux soutiens aux côtés de Buisson, Renard, Bruhnes, Mille et Zoretti, ils prennent également la plume pour la revue internationale à plusieurs reprises entre 1922 et 1927. Tous sont des professionnels de l'éducation et occupent des fonctions d'encadrement. Jouenne et Bertier dirigent des écoles nouvelles, Cousinet est inspecteur de l'enseignement primaire, il encadre les pratiques des instituteurs et institutrices de sa circonscription. Cette position fait d'eux des individus qui sont concernés tant par les théories de l'éducation que par les pratiques éducatives. L'articulation de ces deux niveaux de réflexion est essentielle pour l'éducation nouvelle, comme en atteste la volonté de Ferrière de démontrer qu'il n'est pas seulement intellectuel, mais qu'il est également un praticien de l'éducation (Hameline, 1981). Par leurs fonctions respectives, ces trois personnalités nourrissent, font évoluer et justifient les pratiques développées dans les lieux d'éducation qu'ils dirigent, elles prennent également en compte les contraintes du terrain (institutionnelles, économiques, juridiques et sociales) pour réviser leurs positions initiales. La situation de ces acteurs et les compétences qu'ils ont développées sont particulièrement intéressantes pour la LIEN, ils sont capables de traduire les principes de ralliement dans les pratiques éducatives, mais également de théoriser leurs pratiques afin de nourrir la réflexion dans le cadre de la coopération intellectuelle de la LIEN.

Retracer les itinéraires de ces trois acteurs peut nous permettre de mieux comprendre la coopération que la LIEN développe en France au début des années 1920. A travers une approche biographique de ces trois figures pionnières de l'éducation nouvelle en France, qui, nous le verrons, créent des associations, des institutions, des publications permettant aux idées de l'éducation nouvelle de circuler, nous pouvons un peu mieux comprendre les différents milieux que la LIEN rapproche réellement et dans lesquels elle trouve des points d'ancrage en France.

Dans l'historiographie française, Antoine Savoye constate une « panne biographique à l'égard des pédagogues » (Savoye, 2013). Il existe pourtant des biographies de pédagogues. Elles sont écrites par des adeptes de pédagogie mais également par des chercheurs. Michel Barré, par exemple, a consacré un long ouvrage à Célestin Freinet dont il partage les convictions pédagogiques (Barré, 2008) et des chercheurs comme Victor Acker (Acker, 2006) ou encore Xavier Riondet et Henri-Louis Go (Riondet & Go, 2020) ont également produit des récits biographiques sur Freinet. Des universitaires prennent pour objet des pédagogues et retracent leur trajectoire, leur « itinéraire » selon le terme choisi par Riondet et Go. Par exemple, Korczak est l'objet d'un ouvrage biographique de Jean Houssaye (Houssaye, 1999), Ovide Decroly de Sylvain Wagnon (Wagnon, 2013), Claparède de Martine Ruchat (Ruchat, 2015), Pestalozzi de Michel Soëtard (Soëtard, 2016) ou encore Makarenko est l'objet de la thèse de Jean Rakovitch (Rakovitch, 2016).

La difficulté qui se présente au chercheur qui veut aborder l'histoire de la pédagogie par les individus et par la biographie est double. D'un côté, le discours nécessairement normatif de la pédagogie menace la dimension scientifique du discours du chercheur. Chaque biographie est soupçonnée d'être une hagiographie, chaque ligne du récit de l'historien est soupçonnée de sacraliser le pédagogue concerné, chaque paragraphe est interrogé : l'historien n'est-il pas en train de fabriquer un saint à rajouter au « Panthéon des pédagogues » (Savoye, 2013), fait-il vraiment de l'histoire ? D'un autre côté, la biographie s'intéresse à l'individu, c'est-à-dire à une unité de l'ensemble social. Faire son histoire détourne le regard de mouvements plus vastes qui intéressent la grande histoire. C'est ce que Bourdieu nomme « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986), c'est-à-dire une manière d'écrire l'histoire qui se détourne des conditions sociologiques qui rendent possibles les choix que font les individus. Faire une biographie peut conduire à donner une cohérence, à donner un sens à une vie au regard d'elle-même et ne pas prendre en compte les « processus sociaux [...] qui sont à l'œuvre » : « Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un "sujet" dont la constance n'est sans doute que celle d'un nom propre, est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations. » (Bourdieu, 1986).

Or, si les processus sociaux déterminent le champ des possibles pour un individu en fonction de sa position, il lui reste une marge d'auto-détermination parmi les choix

possibles, il lui reste une marge d'action, même si celle-ci est limitée par son environnement social. De plus, en abordant la biographie du point de vue de « l'analyse des trajectoires » l'individu devient l'élément qui, pour filer la métaphore du métro, permet de saisir les contextes sociaux qu'il traverse (Riondet, Hofstetter, & Go, 2018) et de révéler, en partie « la structure du réseau » qu'il emprunte. Georges Bertier, Roger Cousinet et Alice Jouenne sont des individus engagés qui font des choix, et notamment celui de créer des structures qui permettent de mobiliser autour de l'éducation nouvelle en France. Par leurs engagements multiples, ils traversent différentes « stations » et révèlent ainsi les différents milieux qui leur ont permis de développer leurs conceptions de l'éducation qui se trouvent compatibles avec les propositions de la LIEN. Ils révèlent également les trajets possibles entre ces différents espaces.

Afin de s'autoriser le recours biographique tout en se prémunissant de l'écueil de l'hagiographie, les chercheurs en histoire de l'éducation ont choisi différentes solutions pour éteindre des critiques qui les accuseraient de vouloir fonder une chapelle autour d'un saint pédagogique. Certains font travailler plusieurs chercheurs sur un même pédagogue comme ce fut le cas de l'ouvrage dirigé par Laurent Gutierrez et Catherine Kounelis qui, après avoir invité divers chercheurs à réfléchir sur *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, réunissent ces apports dans un même ouvrage (Gutierrez & Kounelis, 2010). Il s'agit de multiplier les approches et les points de vue critiques, mais cela ne nous est pas accessible ici. Pour d'autres, un lieu, une pédagogie devient le prétexte au recours biographique, les exemples sont nombreux : ouvrage d'Elise Freinet consacré à la *Naissance d'une pédagogie populaire*, ouvrage de Nathalie Bremand sur Cempuis (Bremand, 1992), ouvrage de Roland Lewin sur *Sébastien Faure et « La Ruche »* (Lewin, 1989), etc. D'autres, enfin, présentent des séries de pédagogues, comme Jean Houssaye, qui réunit les présentations de différents pédagogues dans un même ouvrage (Houssaye, 2013) selon une caractéristique commune : premiers pédagogues (Houssaye, 2002), nouveaux pédagogues (Houssaye, 2007), pédagogues contemporains (Houssaye, 2013) ou encore femmes pédagogues (Houssaye, 2008-2009). C'est également le cas de l'ouvrage dirigé par Xavier Riondet, Rita Hofstetter et Henri-Louis Go consacré aux acteurs de l'éducation nouvelle dans lequel chaque co-auteur qui se penche sur un acteur de l'éducation nouvelle est invité à explorer d'une part les contextes que traversent les itinéraires des individus étudiés et d'autre part, les connexions qui existent entre eux (Riondet, Hofstetter, & Go, 2018). C'est le choix que nous faisons ici.

Dans cette partie, nous optons pour une entrée biographique de ces trois personnalités de l'éducation nouvelle que sont Bertier, Cousinet et Jouenne et ce pour deux raisons. La première est que la LIEN est une structure naissante en 1922, elle ne mobilise que très peu d'acteurs français. Une analyse biographique est réalisable étant donné le faible nombre d'individus concernés. Elle portera sur des personnages dont l'analyse de *Pour l'Ère Nouvelle* a révélé la centralité. La seconde raison est que l'exploration de la trajectoire de ces acteurs nous apparaît comme particulièrement appropriée pour découvrir les différents contextes dans lesquels la LIEN trouve des acteurs prêts à se mobiliser. Une telle approche nous permettra de comprendre les déterminismes qui meuvent ces acteurs, de saisir l'originalité de la configuration dans laquelle ils se trouvent et qui leur fait apparaître la LIEN comme un champ des possibles, voire du désirable. Nous pourrions appréhender les lieux de coopération qui s'ouvrent à la LIEN et dévoiler le champ des possibles pour une œuvre internationale, tant au niveau de sa construction que de sa diffusion. Nous apercevrons ainsi les recoins du champ de l'éducation dans lequel s'inscrit la LIEN au moment de sa fondation en France et qu'elle entend rapprocher.

Finalement, cette approche par la biographie n'a pas pour fin la vie de Bertier, Cousinet ou Jouenne, mais elle vise à déterminer les champs que recoupe la coopération que la LIEN veut instaurer en France. C'est ainsi que nous analyserons le parcours respectif de chacun de ces trois acteurs jusqu'à la fondation de la LIEN. Notre objectif n'est pas de faire une biographie pour elle-même, il ne s'agit pas de faire l'histoire d'une vie qui mène d'un point A qui serait la naissance à un point B qui serait la mort (Riondet, Hofstetter, & Go, 2018) mais d'entrer dans le détail de leurs itinéraires respectifs avant leur adhésion à la LIEN et durant les premières années du développement de la LIEN, c'est-à-dire jusqu'en 1927. En d'autres termes, le point A reste la naissance, mais le point B devient la coopération à l'éducation nouvelle naissante. Cela signifie qu'il ne s'agit pas de dresser une biographie exhaustive, mais il s'agit de relever, dans leur parcours, ce qui les autorise et les incite à prendre une part active dans l'action de la LIEN et ce qui fait écho à l'ambition de la LIEN, c'est-à-dire à l'idée de contribuer à l'élaboration et l'instauration d'une réforme pédagogique de l'éducation qui respecte les principes de ralliement arrêtés en 1921.

### **A. Georges Bertier (1877-1962), directeur de l'école des Roches**

Le premier numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* présente Georges Bertier comme le « président des Éclaireurs de France, directeur de l'École des Roches et co-directeur de la revue

*L'Éducation* »<sup>183</sup>. Nous avons vu que l'École des Roches, école privée fondée par Edmond Demolins et inspirée des écoles anglaises de Bedales et Abbotsholme, est un modèle d'école pour Adolphe Ferrière. Elle développe de nouvelles méthodes pédagogiques dès la toute fin du XIX<sup>e</sup> siècle. De plus, avant la première guerre mondiale, Bertier, qui en a pris la direction en 1903 participe au développement du scoutisme en France et crée une revue, *L'Éducation*, qui se présente depuis 1909 comme une « revue internationale illustrée d'éducation familiale et scolaire ».

*Pour l'Ère Nouvelle* cherche à créer une coopération entre tous ceux qui, dans le monde, s'intéressent au problème de l'éducation et à sa réforme. La LIEN respecte le principe coopératif de neutralité. La revue insiste donc sur les initiatives de Bertier en éducation et en pédagogie, c'est-à-dire sur ce qui intéresse l'œuvre commune de la LIEN et elle ne fait pas mention de ce qui permettrait de le situer socialement. Il s'agit pour nous, en retraçant l'itinéraire de Georges Bertier qui dirigera l'école des Roches pendant 40 ans, de saisir les réseaux dans lesquels il est impliqué. Cela nous permettra d'une part de repérer des groupes sociaux qui sont de potentiels lieux de mobilisation qui s'offrent à la LIEN en France, mais également de comprendre un peu mieux comment peut se faire la synthèse entre les idéaux sociaux qui s'y développent et les revendications de la LIEN.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons au jeune Bertier, militant du Sillon qui vit son service militaire comme un apostolat. Ensuite, nous verrons comment le scoutisme se présente à lui comme une réponse à deux de ses préoccupations la formation militaire et la formation morale des élites de l'école des Roches. Enfin, nous nous attarderons sur la revue *L'Éducation* qu'il a créée, par laquelle il entend, dans un espace international, faire contribuer la France au développement de l'éducation nouvelle au niveau international.

### **1. Un apostolat en marge de l'Église pour le compte du Sillon**

Georges Bertier naît le 24 janvier 1877 à Tournoy-sur-Moselle dans « une famille d'agriculteurs, d'industriels et de commerçants aisés ». Son parcours scolaire se déroule à Nancy dans l'enseignement privé secondaire (Saint-Léopold, La Malgrange et Saint-Sigisberg), il entreprend des études de lettres à Nancy et rejoint finalement Paris en 1896 afin de poursuivre une formation philosophie à la Sorbonne où il obtient une licence et échoue ensuite au concours de l'agrégation (Duval & de Reyke, 1999, pp. 83-84).

---

<sup>183</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.1.

Très rapidement, alors qu'il est étudiant, Bertier fréquente la Réunion des étudiants, une association catholique et en devient président. Cet engagement le conduit vers Le Sillon, un mouvement dirigé par Marc Sangnier qui cherche à résoudre l'opposition entre l'Église et la République. Ce mouvement promeut la démocratie chrétienne, il cherche la synthèse entre catholicisme et républicanisme. Depuis l'encyclique *Rerum novarum* du 15 mai 1891, l'éducation sociale a intégré le champ du catholicisme (Rogard, 2002). L'Église entérine dans ce texte le constat d'une lutte des classes qui menace l'harmonie sociale. Elle invite les catholiques à prendre en compte le fait que « les rapports entre patrons et ouvriers se sont modifiés »<sup>184</sup> et à s'ouvrir aux classes ouvrières. Elle redoute les mouvements ouvriers qui se constituent et s'oppose fermement aux théories du socialisme. Le point d'orgue de cette nouvelle politique sociale est la défense du droit de propriété qu'elle dit être un droit naturel. Depuis Proudhon, le droit de propriété est contesté et présenté comme un outil de domination de classe, dans les milieux coopératifs également, certains revendiquent une propriété collective et dénoncent ce « droit naturel » que serait la propriété individuelle. S'appuyant sur les évangiles, l'Église invite la classe ouvrière à supporter son sort, comme le Christ a supporté son supplice et, d'un autre côté, encourage la classe bourgeoise à la vertu, au devoir charité chrétienne, à la bienveillance envers les ouvriers (notamment par une juste rémunération), elle lui rappelle l'« autre vie qui est immortelle » dans laquelle ces efforts seraient récompensés. L'objectif est de former moralement les membres des deux classes, de les unir : « les deux classes sont destinées par la nature à s'unir harmonieusement dans un parfait équilibre »<sup>185</sup> selon l'encyclique. Les cercles d'études travaillent sur la redéfinition des liens entre ces deux classes, entre patrons et ouvriers, entre bourgeoisie et prolétariat. Les cercles se multiplient à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Les membres discutent les moyens de réaliser cette concorde, ils réfléchissent à ce qu'ils peuvent faire pour accomplir l'apostolat demandé par l'encyclique.

En 1898, Bertier commence son service militaire et poursuit son apostolat engagé dans les cercles. Avant d'entrer à la caserne, il rencontre Sangnier et échange avec lui à propos de « ce que nous pouvions, ce que nous devons faire pendant notre séjour à l'armée »<sup>186</sup>. En effet, Bertier perçoit cette période d'appelé comme un moment qui lui permet de rencontrer des individus issus de divers milieux sociaux, c'est une opportunité pour agir sur les âmes

---

<sup>184</sup> *Rerum novarum*, Lettre encyclique de sa Sainteté le pape Léon XIII, le 15 mai 1891.

<sup>185</sup> *Ibid.*

<sup>186</sup> Bertier, Georges, Lettre de soldat du 15 février 1899, *Le Sillon*, n°5, 6<sup>e</sup> année, 10 mars 1899, p. 240.

afin de les conduire vers des comportements plus pieux. Il écrit une lettre à Sangnier qui est publiée dans *Le Sillon*, dans laquelle il fait état de ses initiatives au sein de son régiment et de sa chambrée et donne des indications pour prolonger l'apostolat en direction des jeunes militaires. Il fait un premier constat qui abonde dans le sens des représentations que les deux hommes ont du service militaire : « l'homme s'ingénie à se faire voir sans cesse sous son plus mauvais jour ». Il procède à une sélection parmi ses compagnons de chambrée et s'intéresse plus particulièrement aux « bleus », car les autres ne lui semblent pas accessibles, ils paraissent « vivre dans un autre monde »<sup>187</sup>. Bertier pose un constat « les soldats sans caractère (et ils sont une majorité) finissent, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, par se rassembler tous et cet universel nivellement, cet abaissement des volontés qui fait de "la classe" une masse bien homogène est chose singulièrement étonnante et attristante. »<sup>188</sup> Il cherche à développer une « action morale » (que nous pourrions envisager comme une action éducative ou propagandiste) en direction des différents conscrits avec qui il partage son quotidien. Il observe les particularités de chacun, les « caractères » qu'il classe en fonction des origines géographiques et auxquelles il s'adapte. Pour plus d'efficacité, une position d'égalité avec ses interlocuteurs lui semble nécessaire. Il voit dans les activités communes comme l'épluchage des légumes, c'est-à-dire les « corvées » partagées, le moment le plus propice au dialogue. Elles sont « un excellent moyen d'apostolat » dit-il<sup>189</sup>. Ces activités se rapprochent de la coopération puisqu'elles nécessitent l'action de plusieurs individus dans un but commun, mais elles ne sont pas librement consenties comme le voudrait toute coopération. Néanmoins, pour Bertier, l'activité partagée devient le lieu où la morale se propage. Au gré des tâtonnements, il découvre d'autres moyens de maximiser l'action morale sur les individus, notamment en s'attirant les sympathies par des échanges de biens et de services. Enfin, ses observations le conduisent à considérer la presse comme un excellent outil de propagande. Il constate que beaucoup de conscrits aiment lire et déplore le succès du supplément de *La Lanterne*, un journal anticlérical. Bertier diffuse des journaux chrétiens ainsi que des romans autour de lui et rêve d'un périodique mieux adapté à son public-cible. Il imagine « une revue militaire, moins militante et, j'oserais dire, moins uniformément et moins ouvertement pieuse que les publications de La Bonne Presse, mais plus diversifiée et plus intellectuelle que la *Semaine de Chapuzot* »<sup>190</sup>. De même, il pressent

---

<sup>187</sup> *Ibid.*

<sup>188</sup> *Ibid.*

<sup>189</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>190</sup> *Ibid.*, p. 244.

que pour mieux conquérir ses compagnons de chambrée, il lui faut taire ses objectifs et « aseptiser » son discours. Les objectifs moraux qu'il poursuit sont d'une part « montrer à chacun l'utilité et la grande sublime du métier des armes »<sup>191</sup>, et d'autre part « aider [les soldats] à l'accomplissement régulier de leurs devoirs religieux »<sup>192</sup>, ce qui n'est que la continuité de son apostolat qui vise la propagation de la foi. Bertier semble donner une grande importance à l'armée. Son registre matricule<sup>193</sup> indique que son engagement militaire ne se borne pas aux trois campagnes contre l'Allemagne entre le 2 août 1914 et le 1<sup>er</sup> décembre 1917. Il est également président de la société de préparation militaire<sup>194</sup>.

Après son service militaire, Bertier poursuit son apostolat dans la vie civile. Président du cercle d'études de la conférence Saint-Thomas, il participe au comité de patronage des Instituts populaires. Ce sont des œuvres d'éducation populaire catholiques concurrentes des initiatives développées par les milieux ouvriers socialistes. Le premier institut s'installe à Paris, dans le V<sup>e</sup> arrondissement en février 1901 (Rogard, 2002). Ces instituts sont calqués sur le modèle des Universités Populaires et notamment sur l'expérience de la Coopération des Idées fondée en 1896 par Georges Deherme que Sangnier a analysée en détail (p. 49). Ils s'appuient sur le vivier des cercles catholiques organisés selon des principes démocratiques<sup>195</sup> et proposent un enseignement post-scolaire à travers des conférences ou des « promenades artistiques et scientifiques ». Le succès n'est pas à la hauteur des espoirs de l'animateur du Sillon, la fédération nationale qui réunit ces instituts est dissoute en 1905, ce qui conduit ensuite Sangnier à s'interroger sur le lien entre les intellectuels et le peuple (p. 50).

Alors qu'il s'installe progressivement à l'école des Roches comme professeur, puis directeur, Bertier s'engage dans le syndicalisme enseignant. Il adhère au syndicat de l'enseignement libre supérieur et secondaire en 1902 (Poucet, 2007, p. 19), il siège à la chambre syndicale à partir de 1907, devient vice-président en 1922 (p. 25) et président de 1928 et 1930 (p. 26). Ce syndicat est mixte jusqu'en 1936, il réunit d'une part employeurs, employés et indépendants et d'autre part personnels encadrants et personnels enseignants. La diversité de ses membres est une condition qui permet au syndicat de ne pas jouer le jeu

---

<sup>191</sup> *Ibid.*, 242.

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 245.

<sup>193</sup> Classe 1898, Nancy, n° matricule 824. Consulté sur le site Internet des Archives Départementales de Meurthe et Moselle.

<sup>194</sup> Lettre du Ministre de 1920

<sup>195</sup> Il semble que démocratique signifie ici « ouvert à tous ».

de la lutte des classes<sup>196</sup>. Il est également autonome, c'est-à-dire indépendant des autorités ecclésiastiques et des partis politiques (pp. 21-22). Enfin, ce syndicat ne se pense pas dans une concurrence face aux syndicats de l'enseignement public, il cherche surtout à fonder une « véritable corporation de l'enseignement libre, reconnue par les pouvoirs publics tout en restant fidèle à ses orientations originelles de neutralité » (p. 23) que Bertier voit comme un modèle pour la réforme de l'enseignement. Les actions développées par le syndicat ne sont pas des démonstrations dans l'espace public, elles sont dirigées vers ses membres (« bourse de l'emploi », « tribunal interne au syndicat », « avantages matériels à ses membres », « banquets ») et vers les autorités à travers des actions de *lobbying*. Si le terme syndicat est employé pour désigner ce groupement, certains de ses membres préfèrent parler de corporation (p. 27), mais nous pourrions également le considérer comme une coopérative. Tous les membres réunis agissent pour une œuvre commune (former une corporation de l'enseignement libre qui devienne un modèle d'éducation). De plus, à travers l'action sociale développée dans le syndicat, les membres tirent un avantage individuel à leur participation, comme cela est le cas dans les coopératives de consommation. Enfin, le principe de neutralité qui est affirmé est également un des principes fondamentaux des sociétés coopératives.

Finalement, si Bertier s'engage dans la vie adulte par un apostolat catholique guidé par le Sillon, il n'est pas pour autant un fidèle inconditionnel des pouvoirs ecclésiastiques. Comme le mouvement du Sillon en général, il place la démocratie comme principe premier de l'organisation sociale. En 1910, l'Église condamne la doctrine du Sillon dans laquelle elle voit des accointances avec le socialisme et la Révolution française. Elle rejette l'interprétation que fait le Sillon de l'encyclique et accuse le groupe de placer l'autorité dans le peuple et de faire ainsi disparaître l'ordre établi et l'autorité. Sangnier, discipliné, dissout le mouvement en 1912, mais d'autres organisations comme La Jeune République ou les « démocrates populaires » reprendront les idées du Sillon par la suite<sup>197</sup>. De même, le syndicat de l'enseignement libre supérieur et secondaire cherche à s'inscrire dans le jeu démocratique républicain et à développer des partenariats afin de former une force solide autour de l'enseignement libre. Pour l'Église cette ambition de former une union représente

---

<sup>196</sup> C'est ce que pensent les membres de ce syndicat. Rien ne dit qu'il n'y ait pas une lutte des classes qui s'opère à l'intérieur même du syndicat. Cela demanderait une enquête, mais ce n'est pas notre objet de recherche.

<sup>197</sup> Leclercq, Pierre-Robert, « SILLON LE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 1 août 2022. URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/le-sillon/>

une menace, « une telle union [...] risquerait de soustraire l'enseignement libre à son contrôle » (Poucet, 2007, p. 27). Elle rejette donc le syndicat dans lequel milite Bertier. Les mouvements auxquels adhère Bertier le placent dans une forme de dissidence par rapport à l'Église. Fervent catholique, il ne s'inscrit pas pour autant dans la ligne politique de l'Église. Pour mener à bien ses projets, il doit donc trouver ailleurs des partenaires pour développer son action, notamment parmi des membres de l'Université et ceux qui pensent l'éducation nouvelle.

## **2. Scoutisme et capitonat, modèles de la formation morale collective**

En 1901, Edmond Demolins propose à Bertier d'enseigner les lettres à l'école des Roches. Après son mariage en décembre 1901, il devient chef de maison puis accède à la direction de l'école en 1903. Quatre directeurs s'étaient succédé avant lui<sup>198</sup> (Raillon, 1998, p. 217), il réussit à stabiliser la fonction qu'il ne quittera qu'en septembre 1944. Pour cela, il s'adapte aux exigences des familles, il cherche un compromis entre d'un côté, la critique d'une éducation livresque et l'exigence d'une éducation renouvelée du fondateur Demolins et d'un autre côté, les attentes de familles qui veulent que leurs enfants obtiennent des diplômes distribués par l'État<sup>199</sup> et notamment le baccalauréat qui marque l'appartenance à une classe sociale (Goblot, 1925).

L'encyclique *Rerum novarum* sur laquelle Bertier a construit son apostolat au sein du Sillon expose les objectifs de l'action à mener dans deux classes sociales, la classe possédante, c'est-à-dire la bourgeoisie et l'aristocratie et la classe ouvrière qui échappe à l'Église et à la religion en s'organisant dans un triptyque syndicat, parti socialiste et coopérative. Afin de préserver l'harmonie (et l'ordre) sociale, il est question de former moralement ces deux composantes de la société. Les objectifs ne sont pas les mêmes pour ces deux classes. Pour la classe dominante, il s'agit de faire preuve de bienveillance à l'égard de l'autre classe, pour la classe ouvrière, il s'agit d'accepter son sort, de faire confiance à ses dirigeants et de ne pas troubler l'ordre social. La combinaison de ces deux attitudes est censée produire l'harmonie sociale. Bertier, soucieux de proposer des modèles éducatifs qui permettent cette future harmonie sociale promeut deux modèles de formation morale, pour l'élite, puis pour les classes laborieuses à travers le capitonat à l'école des Roches et le scoutisme au sein des Éclaireurs de France.

---

<sup>198</sup> Louis Raillon cite Georges Bertier, *L'École des Roches*, Juvisy, Editions du Cerf, 1935, p.73.

<sup>199</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article16516>, notice BERTIER Georges par Nathalie Duval, version mise en ligne le 20 octobre 2008, dernière modification le 20 octobre 2008.

L'école des Roches est un établissement onéreux qui accueille des enfants de la bourgeoisie et qui entend former des entrepreneurs plutôt que des fonctionnaires (Duval, 1999). Il est question de former ceux qui construiront le tissu social et économique et qui mobiliseront les énergies de la classe ouvrière. Au départ, dans le projet de Demolins, il s'agit de former des jeunes gens au *self-help* (Duval, 2009), c'est-à-dire à la capacité à de se sortir d'affaire soi-même parce que « bien armé pour la vie », comme le veut la première devise de l'école. Pour cela, la formation morale s'accompagne d'une formation intellectuelle et physique. Le modèle anglais importé par Demolins rencontre pourtant des limites dans sa mise en pratique. L'ethos bourgeois français ne s'accommode pas du « fighting spirit » exigé dans les pratiques sportives calquées sur les modèles anglais et le baccalauréat reste un sésame auquel ne comptent pas renoncer les familles (de Reyke, 1996). Georges Bertier devenu directeur de l'école s'évertue à trouver des solutions, en lien avec les familles (qui sont aussi les financeurs de l'école). Les pratiques sportives évoluent et la préparation au baccalauréat est posée comme un objectif de l'école (Duval, 1999; De Reyke, 1996). Sous sa direction de Bertier, la devise de l'école évolue, à « Bien armé pour la vie » s'ajoutent les mots « et pour servir » (Duval, 1999) laissant transparaître la conception de la formation morale destinée à l'élite que Bertier a développée dans le cadre du Sillon. Progressivement à la notion de *struggle for life* va se substituer « l'esprit anti-compétition, les notions de solidarité, d'altruisme, de dévouement et surtout d'ordre et de discipline » (de Reyke, 1996, pp. 34-35) plus adaptées à la société française, ainsi que « d'autres valeurs plus fortement chrétiennes comme l'altruisme, le don de soi, le dévouement, le sens du commandement et de l'obéissance, et qui sont des idéaux porteurs d'harmonie et de paix sociale » (p. 35). Bertier opère la synthèse entre les idées du Sillon et les ambitions initiales du fondateur des Roches.

L'institution des capitaines, empruntée aux modèles anglais par Demolins, fait l'originalité des Roches et permet l'éducation morale de la jeunesse bourgeoise que l'établissement accueille. Ce système hiérarchique a pour « but de développer chez eux le sens de l'autonomie, de l'initiative et de la responsabilité avec, en plus et si possible, le goût pour le commandement et la prise de décision » (Duval, 1999).

*« La discipline est assurée par de grands élèves, appelés capitaines. Choisis par le chef et la maîtresse de maison, couple d'adultes responsables de chaque maison où logent 30 à 50 élèves, leur nombre s'élève à cinq ou six ; chacun d'entre eux est chargé d'encadrer un groupe de huit à dix garçons dans la tenue de la maison, de les suivre dans leur*

*travail en études ou de les aider dans les activités quotidiennes. Les élèves étant répartis par quatre ou huit dans des chambres communes, ils sont suppléés dans leurs tâches par des sous-capitaines et des chefs de dortoirs » (Duval, 1999).*

Grâce à la délégation de responsabilités à certains élèves, l'école des Roches propose une organisation interne qui fait contribuer les élèves au fonctionnement de l'école et aux apprentissages. Si cette formation morale par le capitonat permet de développer les qualités essentielles à tout entrepreneur comme le souhaite le fondateur de l'école, Bertier ajoute dans la présentation qu'il fait de l'école dans *Le Sillon*, qu'elle constitue une excellente préparation à l'apostolat<sup>200</sup>. Pourtant, alors qu'il assure aux lecteurs du *Sillon* qu'à l'école des Roche « notre but suprême est l'éducation morale »<sup>201</sup>, Bertier reste fidèle à l'idée de s'intégrer dans le jeu démocratique sans opposition systématique. Il ne s'engouffre pas dans la brèche ouverte par la loi du 9 décembre 1905 qui impose la laïcité à l'État français, et qui cristallise les tensions entre partisans de la laïcité et cléricaux. Il refuse « l'affrontement entre laïcs et cléricaux » qui oppose dans le monde scolaire les établissements publics et les établissements libres<sup>202</sup>. Même si la religion tient une place importante chez Bertier, l'école est présentée comme une école laïque, elle accueille des élèves en majorité catholiques, mais également des élèves protestants (Duval, 1999). Bertier trace la voie d'une coopération entre l'école des Roches et les écoles publiques. Il « recherche les verdicts, les conseils et les suggestions d'inspecteurs, professeurs spécialistes de leur discipline, qui exercent pour la plupart dans les grands lycées parisiens » (de Reyke, 1996, pp. 30-31), ce mouvement est engagé très tôt par Bertier et restera le même durant toute sa carrière aux Roches (De Reyke, 1998). Dans ce travail commun qu'il engage, il présente l'école des Roches comme un laboratoire consacré aux nouvelles méthodes qui permet d'expérimenter toutes les nouveautés pédagogiques. C'est cette position qu'il défend encore en 1923 au congrès de la LIEN à Montreux.

*« L'Ecole nouvelle doit se considérer et être considérée par l'école officielle comme une école expérimentale, comme chargée de tenter une épreuve, ou plus exactement de faire la preuve d'un certain nombre de principes et d'applications, qui peuvent, qui doivent devenir un jour, s'ils*

---

<sup>200</sup> Bertier, Georges, L'école des roches, in *Le Sillon*, 9<sup>ème</sup> année, n°12, 25 juin 1902, p. 451.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 450.

<sup>202</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article16516>, notice BERTIER Georges par Nathalie Duval, version mise en ligne le 20 octobre 2008, dernière modification le 20 octobre 2008.

*sont démontrés valables, les principes et les règles de l'école officielle* »<sup>203</sup>.

Bertier parvient à intéresser l'Université en se plaçant sur le terrain de la neutralité et en « n'évoqu[ant] jamais les visées économiques et politiques sous-jacentes au projet éducatif des Roches » (De Reyke, 1998, p. 201). Pourtant, l'école des Roches reste une école d'élite qui est destinée à former des entrepreneurs et des dirigeants. Elle ne partage pas les objectifs de l'Université qui doit penser une éducation pour tous les enfants français<sup>204</sup>. Bertier va donc s'évertuer à diffuser les méthodes nouvelles développées à l'école des Roches dans le système éducatif français, mais également par l'éducation post-scolaire.

A partir de 1911, Bertier fonde une des premières troupes d'éclaireurs au sein même de l'École des Roches. Comme d'autres, il est séduit par ce nouveau modèle d'éducation post-scolaire et a même participé aux tractations afin de fonder d'une Ligue d'éducation nationale qui regroupe pasteurs protestants, éducateurs et militaires autour du scoutisme. Mais cette entreprise n'a pas atteint son objectif tant les tensions entre les précurseurs du scoutisme en France furent vives. Les oppositions se forgèrent autour de la question de la laïcité de cette Ligue (Laneyrie, 1985). Encore une fois, Bertier ne suit pas les recommandations de l'Église qui condamne le scoutisme jusqu'en 1920 et s'inscrit dans les idées du Sillon (Palluau, 2011, p. 75). Il cofonde les Éclaireurs de France affichant une position d'ouverture, il « insiste pour [que le mouvement] soit vraiment national, "en dehors des partis, en dehors des divergences politiques" » (Raillon, 1998, p. 221). Il est suivi par Paul de Rousiers, membre de La Science sociale, président de l'École des Roches, qui intègre le Comité directeur des Éclaireurs de France, ou encore par Henri Marty, professeur d'Anglais et sous-directeur de l'école des Roches qui devient commissaire international du scoutisme (Duval, 1999). Bertier reste à l'écart des structures dirigeantes des Éclaireurs de France entre 1914 et 1920, alors que Charcot préside le mouvement, probablement parce que « la personnalité peu sensible [de Charcot] à l'Éducation nouvelle » tient les deux hommes à distance (Palluau, 2011, p. 69). Il prend sa succession à partir de 1921 et reste président des Éclaireurs jusqu'en 1937, où Albert Chatelet lui succède.

---

<sup>203</sup> Bertier Georges, Ecoles publiques rénovées. L'Utilité de l'École Nouvelle pour l'École Publique. In *Pour l'Ère Nouvelle*, n°8, octobre 1923, p. 97.

<sup>204</sup> Notons toutefois que, comme l'Université, l'encyclique *Rerum novarum* sur laquelle s'appuie le Sillon s'intéresse également à toute la société et plus particulièrement aux nombreuses classes ouvrières.

En juillet 1911, lorsqu'il annonce la création d'une troupe de boys-scouts aux Roches dans le journal de l'école<sup>205</sup>, Bertier affiche son admiration pour l'œuvre de Baden-Powell dont il entend s'inspirer. Port de l'uniforme, patriotisme, débrouillardise, endurance à la fatigue physique, développement de facultés manuelles et d'observation sans omettre « la bonne action journalière qu'impose le code des jeunes chevaliers »<sup>206</sup> sont les éléments qui le séduisent. La troupe d'éclaireurs des Roches fait des campements nocturnes en pleine nature. L'objectif est de « former une élite aussi vigoureuse par l'âme que par le corps »<sup>207</sup>. Henri Marty revient sur cette première année d'expérience et annonce avoir « éliminé et préparé ». Il affine le dessein des Éclaireurs de France : « former un corps d'élite ouvert à toutes les bonnes volontés, à toutes les sincérités, mais fermé à toutes les compromissions, à tous les scepticismes »<sup>208</sup>. Cela signifie qu'il y a une sélection : « de tous ceux qui se sont présentés, quarante seulement ont été acceptés. En revanche, la porte est restée ouverte à la sortie et c'est sans aucune hésitation que nous avons procédé à plusieurs *exécutions* »<sup>209</sup>. La troupe des Roches est donc formée de l'élite d'une école d'élite, ce qui explique le parallèle que fait Bertier entre le scoutisme et la formation des capitaines qui sont des élèves encadrants. Cette troupe fait des « sorties dans les environs de l'école » durant lesquelles le jeu scout prend une forme militaire : « carte d'état-major », utilisation du terrain, « sièges », « batailles », « tir » et vie du camp avec des « cuisiniers [qui] apprennent leur métier »<sup>210</sup>. Marty signale les points à améliorer pour ce bataillon d'élite et réaffirme en filigrane les priorités qu'il donne au scoutisme : « La discipline n'est pas encore absolue » et « la loyauté n'est pas encore intégrale »<sup>211</sup>. Cette sélection éloigne des principes de la coopération portés par l'ACI qui promeut la libre adhésion aux sociétés coopératives.

A partir de 1921, Bertier, président des Éclaireurs de France, devient plus ambitieux et envisage de former des élites dans toute la France. Il noue des alliances avec les Éclaireurs Unionistes et avec des acteurs l'instruction publique. La formation démocratique des élites de la France est l'objectif commun (Pallau, 2011) est l'œuvre commune de cette coopération. Devant les Éclaireurs, en 1925, Bertier affirme que la démocratie « ne [doit] reposer ni sur la puissance de conception d'un seul [...] ni sur la tyrannie anonyme d'une

---

<sup>205</sup> Bertier, Gorges, 1910-1911, in *Journal de l'Ecole des Roches*, n°17, juillet 1911, p. 14-16.

<sup>206</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>207</sup> Bertier, Gorges, 1910-1911, in *Journal de l'Ecole des Roches*, n°17, juillet 1911, p. 16.

<sup>208</sup> Marty, Henri, Les éclaireurs, in *Journal de l'Ecole des Roches*, n°18, juillet 1912, p.69.

<sup>209</sup> *Ibid.*, p.68.

<sup>210</sup> *Ibid.*, p.70.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p.69-70.

foule, mais [...] l'autorité doit être confiée à l'élite, aux meilleurs des citoyens »<sup>212</sup>. Des réflexions sont menées sur le recrutement et la formation de cette élite. Les éclaireurs estiment être à même d'endosser ce rôle, néanmoins, des nuances apparaissent au sein même du mouvement. D'un côté, parmi les troupes, des distinctions de classe apparaissent et d'un autre côté, parmi les dirigeants des éclaireurs, des voix divergentes se font entendre.

La Maison pour Tous créée par l'association « chez nous », elle-même fondée dans la mouvance du Sillon avant-guerre et installée 76 rue Mouffetard dans le V<sup>e</sup> arrondissement de Paris après 1919, est un premier laboratoire de l'extension du scoutisme à toutes les classes sociales. Dans ce quartier populaire, il s'agit d'endiguer la misère en organisant des services autour du logement, des loisirs et de l'économie domestique (Palluau, 2011, p. 76). Ces types d'actions sociales se retrouvent également dans le milieu coopératif. Guérin parle d'un « projet totalisant » comme peut l'être le projet scout (Guérin, 1981). Cette association n'est pas une formation de classe, mais elle cherche au contraire à faire se rencontrer les classes sociales : « Point de lutte des classes à la Maison pour Tous ou de programme révolutionnaire enseigné à la jeunesse populaire » (Palluau, 2011, p. 76). Des « activités scoutées » sont organisées pour les enfants du quartier sous la direction d'André Lefèvre<sup>213</sup>, militant silloniste, qui emprunte aux protestants « leurs moyens de mobilisation comme la tempérance, le camping ou la randonnée » (p. 75). Le projet ambitionne de procéder à « la sélection d'une élite populaire » (p. 75). Les termes qui désignent ceux qui sont choisis pour participer à l'expérience évoluent, car « les jeunes chrétiens refusent de nommer "boy-scouts" les enfants du quartier » et lui préfèrent l'appellation « caravaniers » en référence au Club alpin. Ceux qui se sont distingués deviennent des « moniteurs » (p. 75) et non des chefs scouts. Le principe du scoutisme reste le même, les jeunes prêtent serment et suivent le même modèle. Pourtant la désignation qu'ils reçoivent est différente. Cette distinction mérite d'être relevée. Quelle qu'en soit la raison, les classes sociales restent distinguées et l'ordre social maintenu.

Dans les années 1920, la ville de Lyon donne une autre illustration de l'extension du scoutisme à l'ensemble de la société à travers des liens développés entre les Éclaireurs et des membres de l'instruction publique. Les ajustements nécessaires à la possibilité d'une coopération entre ces deux mondes révèlent des dissonances. Pierre Mazeran, vice-

---

<sup>212</sup> Palluau se réfère ici au « Discours du président Georges Bertier » consigné dans *Le Chef*, n°35-36, janvier février 1925, p. 30-31.

<sup>213</sup> Commissaire national des éclaireurs de France à partir de 1921.

président du mouvement national des Éclaireurs rejette l'idée d'une obéissance passive au chef de troupe et imagine des groupes démocratiques où tous sont soumis à une même loi. La loi, comme dans l'idéal républicain, devient ce qui instaure l'égalité. Il tisse des liens dans la région lyonnaise avec les éclaireurs unionistes et avec des lycées publics. Il obtient la sympathie du maire radical de la ville, Édouard Herriot. Edmond Goblot succède à Mazeran à la direction des Éclaireurs de France dans la région lyonnaise. Il poursuit son œuvre et considère que « l'élite n'est pas le fait d'une classe mais de comportements personnels » (p. 78). Cette position permet l'adjonction de membres de l'enseignement comme Paul Kergomard, directeur de l'École normale de Lyon. Néanmoins, Marty, proche de Bertier, signale qu'une telle conception permet effectivement de former une élite mais il rappelle sa crainte de voir les « tyrannies collectives » reprendre le dessus et régir le monde (pp. 78-79)<sup>214</sup>. Si l'idée d'une formation de l'élite sur des bases démocratiques est partagée au sein des Éclaireurs, la question de la démocratie dans les pratiques semble ne pas obtenir le même consensus. D'un côté, pour Goblot, la loi scoutie peut permettre de ne pas avoir recours à une formation à « l'obéissance passive » au chef, mais d'un autre côté, cela attise chez Bertier et Marty une crainte de voir se développer des comportements révolutionnaires. Ces derniers manifestent ainsi un objectif moins affiché du scoutisme qui est la formation à l'obéissance. Le champ politique divise ces hommes qui n'ont pas les mêmes opinions. Bertier est « conservateur [...] sans toutefois être anti-républicain » (Duval & de Reyke, 1999, p. 90), alors que Goblot est un homme de gauche dreyfusard (Palluau, 2011, p. 78). Si le scoutisme parvient à réunir sous l'égide du plein air, de la formation morale, sur l'idée que l'imaginaire du chevalier correspond très bien à l'adolescent, lorsqu'il est question de déterminer la nouvelle élite à former et les pratiques du scoutisme, nous pouvons voir que les divergences politiques peuvent conduire à des positions différentes. L'idée d'organiser une coopération des classes sociales afin d'éviter la lutte des classes n'éteint pas, chez certains, la crainte d'une révolution. C'est ce qui les conduit à concevoir des organisations complexes qui préservent une distinction de classe et qui respectent l'ordre social.

### **3. *L'Éducation*, un autre espace de coopération à l'éducation nouvelle en France**

Au moment de la fondation de la LIEN, Georges Bertier est directeur de l'école des Roches depuis presque deux décennies. D'un côté, il est un praticien de l'éducation qu'il organise,

---

<sup>214</sup> Cité par Palluau qui fait référence à un article de Marty dans *L'Éducation* : Marty, H, Comptes rendus critiques, *L'Éducation*, n°2, novembre 1925, p. 102.

repense, et expérimente dans l'école de Roches et dans la troupe d'éclaireurs qu'il a fondée, d'un autre côté il mène une réflexion pédagogique, s'informe d'innovations pédagogiques qu'il cherche à adapter et veut nourrir la réflexion sur l'éducation en France.

En 1909, il fonde la revue *L'Éducation*. Dès son premier numéro, cette revue affiche un ton d'ouverture et de tolérance (Raillon, 1998, pp. 220-221). Elle se présente comme « un terrain neutre, où tous les éducateurs de bonne volonté qui, trop souvent s'ignorent, se rencontreront pour coopérer à la même œuvre de progrès de l'éducation »<sup>215</sup> et compte « suivre et [...] étudier "le mouvement des idées en éducation" » (Raillon, 1998). Bertier conçoit cette revue, dont Jean Bruhnes est président du comité de rédaction et Henri Marty le rédacteur en chef, comme un espace de coopération autour du problème de l'éducation qui réunit au-delà des divergences politiques. Encore une fois, le principe de neutralité politique et religieuse fondamental pour le modèle coopératif est de rigueur. Des laïcs (Buisson, Blanguernon, Janet), des catholiques (Bureau, Jeanjean) et protestants signent des articles (De Reyke, 1998, p. 202). Parallèlement, la revue ouvre ses colonnes à des acteurs internationaux qui recherchent les voies d'une réforme de l'éducation comme Herman Lietz, John Dewey, Badley, directeur de l'école de Bedales ou Ferrière (Raillon, 1998). *L'Éducation* présente des méthodes pédagogiques et notamment celles de Maria Montessori ou de Francis Wayland Parker. En 1919, Roger Cousinet salue l'esprit d'ouverture de ce périodique qui est la seule revue pédagogique française ayant accordé une place à la pédagogie expérimentale développée par la Société Libre pour l'Étude de la psychologie de l'Enfant (SLEPE) dirigée par Binet<sup>216</sup> et dont il est membre.

La stratégie de diffusion de Bertier fonctionne et la revue *L'Éducation* permet à l'école des Roches de gagner la reconnaissance d'acteurs de l'éducation importants en France. Elle est même diffusée dans les Écoles normales (De Reyke, 1998). Au moment de la fondation de la LIEN, Ferrière peut donc s'appuyer sur le travail entrepris aux Roches depuis le début du siècle et sur le soutien de Bertier. Non seulement Bertier s'exprime à plusieurs reprises dans *Pour l'Ère Nouvelle* pour montrer comment les écoles nouvelles (et notamment l'école des Roches) peuvent être les laboratoires de la future réforme en France<sup>217</sup>, mais

---

<sup>215</sup> De Reyke cite Bertier dans *L'Éducation* n°1 du 1<sup>er</sup> mars 1919 (De Reyke, 1998, p. 202).

<sup>216</sup> Cousinet, Roger, La pédagogie expérimentale en France, in *L'École et la Vie*, 2<sup>e</sup> année, n°43, 12 juillet 1919.

<sup>217</sup> Bertier, Georges, Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p. 8-10 ; Bertier, Georges, L'utilité de l'École Nouvelle pour l'École Publique, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 98-100.

également pour mettre en avant les solutions pédagogiques éprouvées aux Roches sur la scène internationale<sup>218</sup>. Une analyse des auteurs qui écrivent des articles de fond dans *L'Éducation* entre 1920 et 1927 dévoile un réseau qui a des attaches à Genève et dans le système éducatif français (voir annexe 2).

Entre 1920 et 1927, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Elisabeth Huguenin, Claparède ou encore Dupertuis s'expriment dans *L'Éducation*. Ferrière, qui caractérise les liens de la revue fondée par Bertier avec la LIEN signe cinq articles<sup>219</sup>, mais ce n'est pas une nouveauté pour lui, il écrit depuis longtemps dans *L'Éducation*, il a, par exemple, présenté l'Institut Jean-Jacques Rousseau au moment de sa création en 1912. À côté de Ferrière, *L'Éducation* compte d'autres auteurs suisses s'intéressant aux écoles nouvelles Elisabeth Huguenin (1885-1970), une enseignante féministe qui fut l'élève de Bovet et qui a travaillé à l'école de l'Odenwald auprès de Lietz. Elle s'intéresse de près aux écoles nouvelles et notamment à l'école des Roches. Elle signe cinq articles dont la plupart évoquent des pédagogues et la pédagogie qu'ils développent<sup>220</sup>. Jean Dupertuis (1886-1951) est également très intéressé par les écoles nouvelles. Il est le fondateur du Bureau international des Écoles Plein Air (Ruchat, 2003) qu'il présente également dans *Pour l'Ère Nouvelle* en 1923. Au-delà du cercle des écoles nouvelles, l'Institut Jean-Jacques Rousseau, première école des sciences de l'éducation fondée en 1912 est représentée par deux de ses dirigeants fondateurs : Pierre Bovet (1878-1975) et Édouard Claparède (1873-1940). Le premier a des liens familiaux avec Gustave Monod qui a enseigné à l'école des Roches. Il est également le premier qui traduit en français le livre fondateur *Scouting for boys* de Baden-Powell qui est rejeté par les fondateurs (nationalistes) du scoutisme en France et que Bertier est un des premiers à prendre en considération (Palluau, 2014). Entre 1920 et 1923, Bovet signe six articles dans *L'Éducation*<sup>221</sup>. La majeure partie de ces articles sont une « Chronique de l'institut Jean-Jacques Rousseau », deux sont consacrés à la psychologie expérimentale et à l'espéranto, langue internationale. Bovet ne produit plus d'article de fond pour

---

<sup>218</sup> Bertier, Georges, Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'école des Roches, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 17, octobre 1925, p. 35-37.

<sup>219</sup> En 1920-1921, il présente Hermann Lietz, en 1922-1923, il évoque l'école active, « le mouvement pédagogique en Suisse romande » et les classifications psychologiques de Jung, enfin en 1926-1927, il est question de « La démocratie et l'éducation, d'après John Dewey ».

<sup>220</sup> En 1922-1923, elle présente « Tagore, éducateur », ainsi que « La méthode Decroly » ; en 1923-1924, elle présente Jean Lighthart, et en 1925-1926, elle aborde la question de « La pratique de l'école active » et l'art à l'école.

<sup>221</sup> Il évoque en 1920-1921, les liens entre « Science de l'Éducation et Psychologie expérimentale », puis, en 1921-1922, il écrit à quatre reprises pour une « Chronique de l'Institut Jean-Jacques Rousseau » qu'il poursuit avec trois articles en 1922-1923 accompagnés d'un article concernant « L'espéranto à l'école ».

*L'Éducation* après 1923 dans la période étudiée (jusqu'en 1932). Quant à Claparède, il écrit plus tard, c'est-à-dire à partir de 1924. Il aborde les questions de psychologie, de méthodes d'éducation et d'hygiène, avec toujours pour principal souci, l'application<sup>222</sup>. Au-delà de ces figures de la recherche pédagogique, d'autres auteurs suisses écrivent dans *L'Éducation* et dans *Pour l'Ère Nouvelle* comme R.-O. Frick<sup>223</sup> ou encore Marguerite Evard qui signe deux articles dans *L'Éducation* et qui écrira pour la revue internationale de la LIEN en 1931<sup>224</sup>

L'analyse de la revue *L'Éducation* dévoile les nombreux liens que ce périodique tisse entre la France et la Suisse et plus spécifiquement avec Genève qui s'institue comme le centre mondial de la recherche en éducation et en pédagogie (Hofstetter, 2015). Cela permet d'une part de diffuser les avancées du mouvement genevois, mais également d'informer les lecteurs français de toutes les avancées en matière d'éducation. Comme illustration de la coopération existante entre Bertier et Ferrière, directeur de *Pour l'Ère Nouvelle*, notons par exemple, la présence du docteur Victor Pauchet dans le groupe d'auteurs de *L'Éducation* (deux articles entre 1920 et 1922). Nous avons vu, que ce dernier fait partie des premiers auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*. Le vivier des auteurs de *L'Éducation* est une ressource pour Ferrière, rédacteur en chef de la revue francophone de la LIEN.

*L'Éducation* publie également les textes d'acteurs français et certains se distinguent par leur forte présence. Parmi eux, des membres de l'école des Roches, comme Marty, professeur aux Roches et actif promoteur du scoutisme en France aux côtés de Bertier. Il écrit quatre articles entre 1920 et 1927 dans *L'Éducation*. Tous les auteurs de *L'Éducation* n'appartiennent pas à l'école que dirige Bertier. Des membres de l'instruction publique participent activement à la rédaction de la revue et notamment Dugas (1857-1943), agrégé de philosophie qui enseigne à l'Université de Rennes (11 articles entre 1920 et 1927), Duthil, professeur à l'école primaire supérieure de Nancy (9 articles entre 1925 et 1927), Fontègne, professeur à l'école normale technique de Strasbourg (8 articles entre 1920 et 1927) ou encore Cousinet, inspecteur primaire (5 articles entre 1920 et 1923). Les trois premiers sont très présents dans *L'Éducation*.

---

<sup>222</sup> En 1924-1925, il écrit « Les méthodes d'éducation et l'hygiène appliquée », en 1925-1926, « La psychologie appliquée ».

<sup>223</sup> Frick, R.-O., « La réforme de l'enseignement primaire à Neuchâtel », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°36, mars 1928, p. 56-57.

<sup>224</sup> Evard, Marguerite, « L'instinct maternel et le sentiment paternel selon la psychologie génétique », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°71, octobre 1931, p. 207-214 et « Suggestions relatives à l'éducation de l'instinct maternel et du sentiment paternel, dans l'école de demain », même numéro, p. 216-220.

La diversité de ces auteurs dévoile le souci d'ouvrir la réflexion menée autour de la revue à tous les milieux scolaires. L'enseignement secondaire et les humanités sont représentés par Dugas qui a publié en 1911 un ouvrage dans lequel il s'appuie sur la philosophie pour apporter des solutions au « problème de l'éducation »<sup>225</sup>. En 1925, dans *La revue pédagogique*, il fait état de la particularité de la pédagogie française qui est « philosophique et scientifique à la fois »<sup>226</sup>. L'enseignement technique est représenté par Julien Fontègne (1879-1944) qui est issu de l'enseignement primaire et qui s'est formé à la psychologie scientifique à l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Seguy, 2019). Il a publié en 1921 un ouvrage consacré à l'orientation<sup>227</sup> que Ferrière recense dans la *Revue Internationale de la Croix-Rouge* en août 1921. Il est en lien avec l'institut Jean-Jacques Rousseau où il s'est formé et a enseigné durant la Grande Guerre<sup>228</sup>. À partir de 1921, *L'Éducation* publie le « Bulletin d'orientation professionnelle » que nourrit Julien Fontègne qui se transforme en « Chronique de l'orientation professionnelle » ou en rubrique « Orientation professionnelle » au gré des années ; la question de l'orientation garde une place consacrée dans la revue durant toute la période étudiée. Enfin, René Duthil (1886-1977) n'apparaît que plus tard, en 1925. Le nombre d'articles qu'il publie dans *L'Éducation* est élevé, mais concentré sur une période qui va de 1925 à 1929. René Duthil a suivi sa scolarité dans l'enseignement secondaire. Après sa licence il a enseigné dans des collèges et lycées avant d'obtenir un diplôme d'études supérieures en pédagogie de langue anglaise et de rejoindre l'école primaire supérieure de Nancy où il reste jusqu'à son départ en retraite en 1939. Il entretient des liens avec les pays anglo-saxons et défend la méthode des tests (Moyon & Lima Pinheiro, 2019). À travers ces trois acteurs qui sont ceux qui sont très présents dans *L'Éducation*, nous pouvons saisir que la revue créée par Georges Bertier défend, d'une part, une appréhension française de la pédagogie qui laisse une place à la culture classique, au raisonnement, à la philosophie, et d'autre part, les recherches sur la mesure des aptitudes qui permettent l'orientation scolaire et professionnelle montrent une volonté de rationaliser la réunion des apprenants autrement que par une distinction selon la classe sociale comme cela est le cas dans le système d'enseignement français dans les années

---

<sup>225</sup> Dugas, Ludovic, *Le problème de l'éducation : essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques*, Paris, Alcan, 1911.

<sup>226</sup> Dugas, Ludovic, La pédagogie française, son esprit, ses tendances. *La revue pédagogique*, tome 87, juillet-décembre 1925, p. 161-175.

<sup>227</sup> Fontègne, Julien, *L'Orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921.

<sup>228</sup> Ferrière, Adolphe, *Revue Internationale de la Croix-Rouge et Bulletin international des Sociétés de la Croix-Rouge*, n°32, août 1921, p. 822-824.

1920. Cela signifie que la question de la réforme de l'enseignement est également interrogée sous un angle structurel, il s'agit de faire évoluer la pédagogie et de faire évoluer les connaissances psychologiques afin de placer les enfants en face d'un système pédagogique qui corresponde à ce que l'on sait de leurs aptitudes.

Enfin, nous avons évoqué Roger Cousinet parmi les auteurs de *L'Éducation*. L'analyse de *Pour l'Ère Nouvelle* nous a montré qu'il fait partie des coopérateurs les plus actifs de la LIEN. Il signe cinq articles dans *L'Éducation* entre 1921 et 1932. Le premier évoque « la pédagogie moderne », le deuxième s'intéresse à « une méthode de travail scientifique libre » et les trois derniers, en 1922-1923, concernent « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », « La liberté dans la discipline » et enfin « l'état présent de la pédagogie expérimentale ». Dans la mesure où, comme Bertier, Cousinet fait partie des trois principaux piliers de l'éducation nouvelle en France, il s'agit d'explorer sa biographie à la recherche des réseaux dans lesquels s'inscrit la LIEN à travers lui au début des années 1920 en France.

## **B. Roger Cousinet (1881-1973), un adepte des futures sciences de l'éducation**

Le premier numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* présente Roger Cousinet comme « inspecteur primaire à Arcis-sur-Aube [et] co-fondateur de la société pédagogique "La Nouvelle Éducation" »<sup>229</sup>. Au-delà d'un simple professionnel de l'éducation, il est un acteur engagé qui fonde une association consacrée à l'éducation nouvelle avec Madeleine Guéritte en 1921 : La Nouvelle Éducation (*cf. infra*). Pourtant Roger Cousinet n'est pas au congrès fondateur de la LIEN, il est au même moment au congrès de *New Ideals in Education* (Condette & Savoye, 2016). Néanmoins, Cousinet ne se désintéresse pas de l'activité de la future LIEN, Marie-Louise Wauthier, une institutrice dont il est l'inspecteur, présente aux congressistes de Calais les résultats de la nouvelle méthode de travail libre par groupes qu'elle expérimente en suivant les conseils avisés de son inspecteur (Raillon, 2008, p. 79).

La manière dont *Pour l'Ère Nouvelle* présente Cousinet en 1922 pourrait laisser penser que son implication dans l'éducation est essentiellement professionnelle et militante. Sa biographie dévoile la dimension réflexive et scientifique du personnage développée et cultivée dans les réseaux universitaires parisiens du début du siècle. Pour Roger Cousinet,

---

<sup>229</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.1.

la théorisation et la réflexion pédagogiques, voire scientifiques, sont des activités essentielles qui sont indissociables de son activité d'inspecteur.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le parcours initial de Cousinet, sur sa formation et sur les réseaux qu'il fréquente en tant qu'étudiant, puis instituteur, puis inspecteur primaire. Dans un second temps, nous nous pencherons sur la réflexion qu'il mène sur la vie sociale que développent les enfants lorsqu'ils sont libres et sur la solidarité enfantine, en alliant ses observations de terrain et les théories étudiées dans les milieux universitaires. Enfin, nous verrons que Cousinet accorde une place essentielle à l'expérimentation. Sa situation de professionnelle lui donne accès au terrain et il n'hésite pas à concilier ses actes professionnels et l'expérimentation pédagogique ce qui n'est pas toujours au goût de sa hiérarchie.

### **1. Cousinet dans le sillage de l'université**

Roger Cousinet est né le 30 novembre 1881, à Arcueil. Son père est professeur et sa mère sans profession. Il est un enfant de la bourgeoisie qui a mené des études secondaires, c'est-à-dire des études qui correspondent à sa classe sociale. Il obtient le baccalauréat en 1898 comme 55% des candidats<sup>230</sup> ou encore comme 2% de sa génération (Chesmais, 1975). Il franchit ainsi la « barrière » qui lui permet de se « distinguer » et de confirmer son appartenance à une élite bourgeoise (Goblot, 1925). Le baccalauréat acquis, il poursuit cette distinction en orientant son cursus vers les classes de « Hypokhâgne » puis de « Khâgne » à la Sorbonne (Gutierrez, 2011). La seule ombre au tableau est son échec au concours d'entrée de l'ENS. Il se dirige alors vers la faculté de lettres et décroche une licence en philosophie en 1904. Parallèlement, Cousinet obtient le brevet élémentaire et commence sa carrière comme instituteur communal dans l'instruction publique, à Malakoff, en 1903 (Ottavi & Gutierrez, 2007, p. 1). Il est donc issu de l'enseignement secondaire mais se destine à une carrière dans l'enseignement primaire. De plus, son parcours professionnel commence dans une articulation de sa pratique professionnelle avec une réflexion théorique universitaire.

Dès l'obtention de la licence, Cousinet s'intéresse de près aux travaux de la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant (SLEPE) fondée en 1899 par Ferdinand Buisson alors titulaire de la chaire de Science de l'Education à la Sorbonne et premier président de

---

<sup>230</sup> Meuriot, Paul (1919). Le baccalauréat. Son évolution historique et statistique des origines (1808) à nos jours. In *Journal de la société statistique de Paris*, tome 60, p.73.

cette société (Avanzini, 2011; Gutierrez, 2011). Alfred Binet, directeur du laboratoire de Psychologie en devient le président en 1902 alors que Buisson devient député de Savoie (Avanzini, 2011) et laisse la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne à Emile Durkheim. La SLEPE a la possibilité de mener des expérimentations dans les écoles grâce à la présence d'inspecteurs parmi ses adhérents. Armand Belot, inspecteur de l'enseignement primaire est en effet le vice-président de cette société dès 1903. Il autorise « le déroulement des expériences et des enquêtes dans les écoles de sa circonscription [et les commente] avec faveur dans la revue *L'école nouvelle* qu'il dirige » (Avanzini, 2011). Claparède voit dans cette société la première tentative européenne d'expérimentation scientifique en éducation et en pédagogie (Gutierrez, 2011, p. 227). Les séances de la SLEPE réunissent « un groupe d'instituteurs, et aussi d'inspecteurs primaires, de médecins, fidèles, zélés, actifs qui forment une véritable équipe avec quelques chercheurs » (Raillon, 2008, p. 24) et permettent donc une coopération entre divers types d'acteurs autour de l'éducation de l'enfant et de l'étude psychologique de l'acte éducatif. A la fin de l'année 1904, Cousinet rencontre Binet et lui fait part de son intérêt pour les travaux du groupe et de sa volonté de devenir un membre régulier de l'association (Raillon, 2008, p. 22). Il se rend tous les mois aux séances de la SLEPE et reste ainsi proche de l'université qui l'a formé. Ces réunions permettent à des acteurs divers de travailler ensemble, elles permettent un échange qui fait émerger de nouveaux savoirs. Cette forme de coopération intellectuelle préfigure les configurations que cherche l'éducation nouvelle dans les années 1920 et les groupes de réflexion formés au sein de La Nouvelle Education.

En 1906, deux membres de la SLEPE, « le Dr Philippe, collaborateur de Binet, [...] chef des Travaux Pratiques au Laboratoire de Psychologie à la Sorbonne [et] le Dr Paul-Boncour [...] médecin du service biologique à l'Ecole Théophile Roussel » (Raillon, 2008, p. 26), fondent la revue *L'Éducateur Moderne*. Sous la direction de ces deux docteurs, Roger Cousinet est secrétaire de rédaction de la revue (Ottavi & Gutierrez, 2007, p. 1). Cette publication s'inscrit dans le champ de l'enfance anormale. Les préoccupations des auteurs ne se bornent pas aux savoirs scolaires mais s'étendent à l'hygiène, la culture physique ou la psychologie. Cet engagement dans l'activité scientifique de son université conduit Cousinet vers une reconnaissance de ses pairs, ce qui l'amène à publier dès 1907 un article intitulé « Le rôle de l'analogie dans les représentations de l'enfants » dans *La Revue Philosophique*. Il continuera à publier dans cette revue en 1908 ainsi que dans *L'éducateur moderne* (Gutierrez, 2011, pp. 228-229) jusqu'à son arrêt en 1914.

Mais la SLEPE et ses ramifications ne sont pas les seuls liens que Cousinet entretient avec le milieu universitaire. Nous avons vu que depuis 1902, Emile Durkheim est titulaire de la chaire de science de l'éducation de la Sorbonne (Gautherin, 2002, p. 35). A partir de 1905, Cousinet suit assidument les cours qu'il dispense (Ottavi & Gutierrez, 2007; Raillon, 2008; Gutierrez, 2011). Cet enseignement créé par les républicains au moment des lois Ferry qui fondent l'école de la République a pour objectif de « justifier l'obligation scolaire et fonder la pratique pédagogique sur une réflexion philosophique rigoureuse concernant les principes et les finalités de l'éducation » (Ottavi & Gutierrez, 2007, p. III). Par ce moyen, les républicains étendaient construire les bases d'une éducation républicaine fondée sur des principes rationnels et surtout laïques, afin d'émanciper l'acte éducatif des principes religieux qui avaient gouverné l'éducation morale jusqu'alors. Leur volonté est d'appuyer les conceptions éducatives républicaines sur des savoirs, des fondements philosophiques capables de concurrencer ceux de l'enseignement congréganiste avec qui ils se disputent la responsabilité de former les jeunes âmes qui sont également les futurs citoyens. La principale critique qu'adresse l'Église aux Républicains est qu'une éducation laïque serait incapable de former moralement la jeunesse parce qu'elle est dénuée de fondement. La science de l'éducation a donc pour principal objectif de penser cette morale laïque sur laquelle pourront s'appuyer instituteurs et professeurs. Les enseignements de la science de l'éducation sont encouragés dans toutes les universités françaises, mais aucun programme, aucun document de synthèse n'indique ce que doit être cette « science par décret » (Gautherin, 2002, p. 93). Les professeurs qui enseignent cette nouvelle discipline forment un groupe qui présente certaines caractéristiques communes : ils sont agrégés de philosophie pour la plupart, anciens élèves de l'ENS pour une majorité, les autres sont soit issus des facultés de lettres, soit inspecteurs (Gautherin, 2002, pp. 78-79). Cousinet partage avec eux un grand nombre de caractéristiques, ce qui peut expliquer son adhésion aux enseignements dispensés. Pourtant cette discipline mère affiche une unité dans son intitulé qui masque difficilement les grandes nuances épistémologiques qui sont apparues et qui distinguent les sciences humaines naissantes.

*« Autour de 1900, la référence à la philosophie devient polémique et distinctive. En vingt ans, les disciplines satellites s'étaient autonomisées (sociologie, psychologie expérimentale), et la philosophie avait redéfini son territoire. Certains philosophes se posèrent dans l'opposition à la Science de l'Éducation. » (Gautherin, 2002, p. 80).*

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, le paysage scientifique est confus, un réseau de sciences humaines se dessine au sein des facultés de lettres. La science de l'éducation est marquée par ces divisions épistémologiques. La liste dressée par Jacqueline Gautherin des intitulés des cours de science de l'éducation dispensés dans les universités françaises depuis le premier cours « Histoire et principes philosophiques de l'éducation » de Gabriel Compayré en 1874 jusqu'en 1914 (Gautherin, 2002, p. 240) fait apparaître une multitude d'énoncés qui évoquent pêle-mêle l'histoire, la pédagogie, la psychologie... La question de l'éducation convoque différentes approches, bien que la quasi-totalité des enseignants soient philosophes. En d'autres termes, la philosophie ne donne plus d'homogénéité aux contenus de la science de l'éducation.

A la Sorbonne, Durkheim a succédé à Buisson. Avant cela, il occupait la chaire bordelaise de science de l'éducation qu'il avait fait renommer « science sociale » en 1896, au moment où il succédait à Espinas (Gautherin, 2002, p. 29). Il oriente ses cours vers la sociologie qu'il est en train de développer et se distingue de ses prédécesseurs en ne s'inscrivant pas dans une vision solidariste de la société, mais plutôt dans un modèle de sociologie holistique.

*« Pour analyser le lien social, les philosophes moralistes, tels que Marion, Thamin ou Chabot, adoptèrent un individualisme de principe : ils n'avaient à faire qu'à des individus liés par des obligations réciproques. Durkheim et certains durkheimiens adoptèrent un holisme de principe : ils n'avaient à faire qu'à la société incorporée dans les individus. » (Gautherin, 2002, pp. 291-292).*

La morale laïque, ciment de la République, est pensée différemment par les solidaristes et par Durkheim. Les solidaristes, qui se retrouvent pour la plupart dans le radicalisme, ne remettent pas en cause en cause la liberté individuelle. S'ils condamnent les méfaits d'un système capitaliste, ils ne renoncent pas à l'intérêt individuel. Ils considèrent la société comme un accord entre tous les intérêts individuels qui d'assure la sécurité et la prospérité de chacun. C'est la direction qu'a prise le mouvement coopératif international de l'ACI (réunir les intérêts individuels autour d'un intérêt et d'une œuvre commune). Pour Durkheim, il en va autrement. Il existe un intérêt collectif qui s'enracine dans chaque individu. Durkheim porte un regard plus large et s'éloigne du contrat social qui a inspiré le solidarisme. Pour lui, chaque société a sa propre morale et il n'y a pas d'universel en la matière. La morale doit donc correspondre à ce qu'exige une société de ses membres. C'est donc dans l'analyse de la société dans laquelle il vit qu'il cherche le commun et donc la morale. La société industrielle marquée par la division du travail dans laquelle les individus

exercer des activités de plus en plus spécialisées, se détachent les uns des autres. De là émergent des intérêts individuels qui peuvent se disperser et c'est là la principale crainte de Durkheim. Il faut donc qu'il y ait du commun et notamment la conscience de la solidarité qui unit les différentes fonctions sociales. Alors que d'un côté, les individus se séparent pour se diriger vers une spécialisation, d'un autre côté, une morale, qui est celle de la société, existe et fait tenir ensemble ce qui est divisé par le travail. L'individu doit l'incorporer et ne désirer que l'intérêt collectif qui devient son intérêt individuel. Cette dimension morale ne peut être appréhendée par la science car elle relève du sacré, du sentiment. Seule la pédagogie qui est une théorie pratique normative peut, selon Durkheim, s'appuyer sur la science sociologique et proposer cette morale. En tant que scientifique, il expose cette science sociologique, il traque les faits sociaux et cherche les règles sociales qui les régissent, il le fait en s'appuyant sur des méthodes de recueil de données.

Jacqueline Gautherin s'interroge sur les travaux de Durkheim qui pourraient s'apparenter à une sociologie de l'éducation. Dans *L'Education morale*, par exemple, Durkheim avance que « la classe est une petite société : il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait sa propre morale, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe »<sup>231</sup>. Ailleurs, Gautherin relève que Durkheim envisage l'étude des établissements scolaires afin d'en comprendre le fonctionnement et la manière dont ils s'inscrivent dans un tout qui les dépassent. Cette étude doit être fondée « sur une bonne statistique scolaire », elle doit adopter une approche qui a défini des objets, des faits sociaux, comme l'éducation ou la pédagogie. Néanmoins, comme le relève Gautherin, jamais Durkheim n'a produit de tels travaux.

## **2. La vie sociale des enfants**

Roger Cousinet s'engage dans un travail de thèse en 1913, sous la direction de Durkheim. Sa recherche porte sur « la vie sociale des enfants » (Ottavi, 2004, p. 127) mais elle n'arrivera pas à son terme et sera interrompue par le décès de Durkheim en 1917. Cousinet semble osciller entre de nouvelles approches des sciences humaines. Il est impliqué dans les travaux de psychologie de la SLEPE, membre de La science sociale<sup>232</sup> et engagé auprès de Durkheim, il développe des travaux divers tantôt teintés de psychologie, tantôt de sociologie. Il a recours à divers modes de production des données comme l'observation in

---

<sup>231</sup> Durkheim, Emile, *L'Education morale*. Felix Alcan, 1925/1974, p.126. Cité par Jacqueline Gautherin (Gautherin, 2002, p. 316)

<sup>232</sup> *La Science sociale suivant la méthode de F. Le Play*, fascicule 23, année 1906, 21<sup>ème</sup> livraison, « liste générale des membres », p.2.

vivo (avec pour terrain les lieux que lui offre pratique professionnelle), comme le questionnaire ou encore l'expérimentation (expérience de *self-government* initiée par Belot).

Les questionnements de Cousinet sont marqués par sa pratique professionnelle. En 1903, à Malakoff, il doit faire face à une classe de 75 élèves (Gutierrez, 2011, p. 228). Les conditions dans lesquelles il accueille les élèves le déroutent et la réflexion qu'il peut mener à la Sorbonne lui permettent de penser sa pratique en lien avec les apports des sciences humaines. Les méthodes que Cousinet utilise pour observer ses classes empruntent les voies scientifiques tracées par la psychologie et la sociologie, c'est-à-dire l'observation, les statistiques. Il recherche des solutions pour la pédagogie et si parfois ses travaux s'éloignent de cet objectif, ils servent au fond le projet d'une théorie pratique, d'une pédagogie.

En 1907, dans « Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez l'enfant », il appuie sa démonstration sur les travaux internationaux, comme par exemple, ceux de James Sully (1842-1923), un psychologue anglais, Harald Höffding (1843-1931), un philosophe danois, Mme Fuster, membre de la SLEPE, Jacques Passy (1864-1898) un proche de Binet ou encore Marie Borst, une collaboratrice de Flournoy et Claparède à Genève. Ses sources sont également issues de diverses disciplines comme la philosophie classique (Kant et Pascal), la philosophie anglo-saxonne (Stuart-Mill et Baldwin), à la psychologie internationale (Sully, Binet, Fuster, Borst). Les observations et analyses sont d'une grande finesse. Dans cet article, il part d'un présupposé qui relève de la psychologie : « toutes les fois que l'enfant se retrouvera en présence d'une chose nouvelle, il ne percevra pas qu'elle est nouvelle, il la percevra comme analogue à une chose connue, à moins que l'objet ne soit tellement distinct et inintelligible qu'il ne le comprenne point et le laisse de côté »<sup>233</sup>. En d'autres termes, l'enfant ne procède que par assimilation, il ne peut pas appréhender la diversité du monde car il raisonne par analogie. Chaque objet nouveau est soit assimilé à d'autres objets connus de l'enfant, soit rejeté. A cet endroit, Cousinet élargit le regard et prend en compte l'enfant dans son environnement social. L'enfant acquiert peu à peu le « *sens du nouveau* »<sup>234</sup> grâce à la vie sociale.

*« la vie sociale qui habitue les enfants [...] à percevoir les différences, la diversité du monde extérieur, à ne plus confondre les perceptions les unes avec les autres. [...] Chaque enfant considère sa perception*

---

<sup>233</sup> Cousinet, Roger, « Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants ». in *Revue Philosophique*, 32<sup>ème</sup> année, LXIV, décembre-juillet 1907, p. 159-173, p. 169.

<sup>234</sup> *Ibid.*, p. 170.

*illusoire des choses comme adéquate à la réalité, et s'étonne et se fâche de rencontrer chez le camarade une perception différente, souvent très différente et à laquelle l'autre est aussi fortement attaché. [...] Or, il faut que l'accord de fasse : dans ces petites sociétés enfantines, la paix est toujours conçue comme le plus grand des biens, selon l'expression de Pascal, parce qu'elle est la condition nécessaire de la vie sociale »<sup>235</sup>.*

Cousinet fait entrer le social dans l'analyse, il décrit ce qui, après Piaget, sera désigné comme le conflit socio-cognitif. L'accord, la paix, ne peuvent être obtenus que sur le terrain de la réalité du monde, ce qui conduit l'enfant à une représentation plus juste du monde, selon Cousinet. Il porte le regard sur les interactions, sur la manière dont le groupe s'anime et y voit un élément essentiel du développement cognitif de l'enfant : « La société est ainsi véritablement l'instrument du progrès nécessaire qui assure à l'enfant une vue exacte du monde tel qu'il est dans sa riche diversité ». Son intérêt pour l'éducation le conduit à un carrefour épistémologique entre deux objets : l'individu d'un côté et le groupe social de l'autre et lui permet de se nourrir de différentes approches.

En 1908, Cousinet confirme cet intérêt pour le groupe social et signe un article, « La solidarité enfantine », sous-titré « étude de psychologie sociale » dans lequel il cherche les mécanismes à l'œuvre dans les groupes d'enfants. Comme Durkheim, il s'intéresse à une entité qui dépasse l'individu, l'enfant, en l'occurrence le groupe social que constitue, par exemple, la classe.

*« L'enfant fait partie d'une société, la société enfantine, le groupe formé par les élèves d'une même classe ou d'une même école, et au-dessus de ces groupes, de la vaste confraternité enfantine. Au sein de cette société s'est peu à peu élaborée une morale vague, changeante, non fixée, mais saisissable toutefois et qui est pour l'enfant toute la morale sociale comme la société enfantine, comme la société de ses camarades, est pour lui toute la société. »<sup>236</sup>*

La conception du groupe d'enfants que développe Cousinet emprunte les formes des développements de Durkheim : le groupe d'enfant est une société, et comme toutes les sociétés, elle a sa morale propre. De plus, cette morale enfantine peut être observée scientifiquement, ce que fait Cousinet. Il s'appuie encore une fois sur Durkheim pour définir la solidarité enfantine qui est le ciment de cette société enfantine :

*« Je considère la solidarité comme un fait social, présentant le double caractère qu'a signalé M. Durkheim, d'être à la fois (nous dirons ici,*

---

<sup>235</sup> *Ibid.*, p.171.

<sup>236</sup> Cousinet, Roger, La solidarité enfantine, in *Revue philosophique*, 34<sup>ème</sup> année, LXVI, juillet-décembre 1908, p.281-300.

*d'abord) une contrainte pour l'individu et de devenir pour lui un objet d'attachement et d'affection, d'exister en dehors de lui, avant lui, et de ne pas être modifié ni par sa seule spéculation ni par sa seule action. Si on me permet une expression qui dépasse un peu la réalité, j'étudie la solidarité en tant qu'institution sociale. »<sup>237</sup>*

Partant de cette définition, Cousinet fait porter son enquête sur l'élément visible de cette solidarité, c'est-à-dire « l'attachement à la collectivité ». Il distingue trois caractéristiques de la solidarité enfantine. D'abord, il observe une solidarité d'opposition qui traverse les groupes d'enfants. Dans l'adversité, lorsqu'une classe ou une école est critiquée ou menacée par un individu ou un groupe l'extérieur, les liens se renforcent à l'intérieur du groupe qui devient plus solide. Ensuite, Cousinet observe une solidarité plus forte dans le « méfait » qui induit la formation de normes plus fermes au sein du groupe, « de véritables règles morales interdisant le mensonge, la délation et les querelles ». Enfin, la solidarité enfantine s'affermi en opposition au maître qui est vu comme « un souverain illégitime [...], un tyran, [...] un maître absolument différent d'eux qui les dirige par l'instruction et par l'éducation, par l'enseignement et par la discipline générale, dans un sens et vers des fins en contradiction avec les aspirations et les goûts de l'enfant ». Cousinet montre ensuite que, dans le groupe, tous ne sont pas impliqués de la même manière dans le respect de cette morale enfantine. Certains sont *leaders*, ils sont ceux par lesquels elle s'impose. Ne pas participer à cette solidarité enfantine peut produire du rejet et certains, plus résistants que d'autres à la morale véhiculée par le groupe, peuvent se trouver exclus et isolés.

Le questionnement de Cousinet est dirigé vers la manière de dispenser l'éducation morale. Il regrette que « la discipline scolaire se refuse à reconnaître l'existence de cette organisation » et invite à repenser l'éducation morale à partir de la connaissance de cette société enfantine. Il suggère que l'éducation morale s'appuie sur ce phénomène avec clairvoyance.

Cousinet fait ensuite l'examen critique de cette morale enfantine. D'abord, cette solidarité n'est pas consentie, elle est une « soumission de l'individu, soumission le plus souvent forcée ». Ensuite, elle ne procède que « par l'imitation et l'habitude » et ne fait donc pas appel à l'esprit critique nécessaire à tout citoyen dans une république démocratique. Enfin, elle s'appuie sur la faiblesse de l'individu. Cousinet conclue que cette solidarité « n'est pas une union, mais un esclavage ». Pour lui, il est donc nécessaire de « susciter [...] les résistances individuelles à la morale sociale quand ces résistances nous paraissent présenter

---

<sup>237</sup> *Ibid.*

un caractère moral. » Il s'agit de « former la conscience ». Cousinet pense nécessaire de justifier cette éducation morale individuelle et se défend de prêcher « l'égoïsme et l'isolement ».

*« Nous tâcherons de persuader aux enfants par l'éducation et par l'enseignement qu'il faut aimer le groupe, non parce qu'on y est obligé et parce qu'il est le groupe, mais pour tout le profit qu'on en tire, et en tout ce qui ne blesse pas sa conscience. »*

Ce premier article de Cousinet pose les bases de ses travaux ultérieurs. Il s'intéressera ensuite aux méthodes de *self-government*, c'est-à-dire aux méthodes qui relèvent d'une forme de coopération éducative. Ce que présente Cousinet en 1909 est scientifiquement étayé, les fins qu'il poursuit sont celles d'un praticien de l'éducation qui accueille des groupes d'enfants. Il s'agit donc d'élaborer scientifiquement des méthodes pédagogiques, c'est-à-dire de garder à l'esprit que ces méthodes doivent pouvoir être mises en pratique. En 1910, Cousinet progresse dans sa carrière et devient inspecteur primaire. Il a donc le bagage de connaissances qui lui permettra de conseiller les instituteurs placés sous son autorité dans la gestion de leur classe. Les fins que poursuit Cousinet semblent entièrement tournées vers la question de l'éducation et l'élaboration scientifique de méthodes pédagogiques, avec un souci particulier pour l'organisation de la classe et notamment pour le *self-government*. Néanmoins, nous pouvons voir une dimension politique dans sa démarche. Comme le révèle Dominique Ottavi : « A vrai dire, l'esprit de ces tentatives n'est pas strictement pédagogique, mais est aussi politique, car *self-government* peut se traduire par *auto-discipline* mais aussi par *démocratie*. L'enjeu est bien une éducation démocratique » (Ottavi, 2004, p. 135).

### **3. L'expérimentation**

Dans le cadre de la SLEPE dirigée par Binet, Cousinet, devenu inspecteur primaire, initie une expérience sur le *self-government* menée dans la circonscription parisienne d'Armand Belot, également inspecteur primaire (Patry & Wagnon, 2019). Elle fait écho à une intervention qu'il a faite avec Baldwin à la SLEPE pour présenter le *self-government* mis en place dans des écoles américaines et inspiré des propositions de Dewey (pp. 146-148). Il s'agit de « transformer l'école en une petite société démocratique »<sup>238</sup> afin d'assurer la discipline et la formation morale des élèves. Cette méthode, selon Foerster, a d'abord été mise en place dans des écoles « peuplées d'une jeunesse si forcenée, qu'un policeman

---

<sup>238</sup> Cousinet, Roger, La méthode de « self-government » dans les écoles françaises, in *La revue pédagogique*, tome 60, janvier-juin 1912, p. 216.

devait se tenir en permanence dans la cour pour empêcher le pire »<sup>239</sup>. Concrètement, les élèves élisent leurs représentants qui assurent la gestion de la propreté, de l'ordre, du matériel scolaire, d'un tribunal. Certains établissements vont jusqu'à l'élection d'un maire et d'un parlement. Il s'agit d'éduquer au *self-government* par le *self-government*, en d'autres termes à la démocratie par la pratique de la démocratie. La Suisse a accueilli avec enthousiasme ces idées américaines et, en France, au sein de la SLEPE, on s'interroge sur la possibilité d'intégrer de telles méthodes dans les écoles primaires française en vue de dispenser une éducation morale. Malgré l'enthousiasme premier de Roger Cousinet pour cet apprentissage de la liberté, il ne cache pas sa déception face aux résultats et n'hésite pas à présenter l'expérience comme un échec dans un article publié dans *La revue pédagogique* en 1912.

Cousinet n'est pas étonné de l'échec de l'expérience, il l'explique par les mentalités françaises qui façonnent maîtres et élèves. Du côté des maîtres, les élèves élus ont été « considérés comme des délégués du maître ». Dans leurs réponses aux questionnaires, les instituteurs mobilisés par cette expérience nomment ces élèves « moniteurs », montrant ainsi une confusion entre le *self-government* et l'enseignement mutuel plus connu en France. Cousinet s'attendait à de telles réactions et dit de cet échec qu'il « nous apprend peu de choses ». Les enseignants n'ont pas compris que le dispositif doit concourir à l'émergence d'une opinion publique qui doit être la source des décisions et remplacer les décrets du maître. Les enseignants ne sont pas parvenus à redéfinir leur rôle. Du côté des élèves, les élus n'ont pas compris qu'ils devaient présenter leurs électeurs et être les porteurs d'une opinion publique. Pour Cousinet, l'expérience, pour porter ses fruits doit durer plus longtemps et se dérouler au moins sur une année scolaire. « Il ne faudra pas oublier alors que la pédagogie du *self-government* consiste, non pas seulement dans l'organisation matérielle d'une société autonome gouvernée par des chefs élus, mais surtout dans la formation d'un *esprit public* » précise-t-il.

Cousinet a la preuve de ce qu'il pressentait pour la France : elle n'est pas en mesure de mettre en place de tels dispositifs. Les obstacles ne tiennent pas à la méthode ou à l'application de cette méthode, mais relèvent d'une vertu individuelle, celle du *self-government* qui est très bien comprise aux USA et beaucoup moins en France. Cette vertu politique, Cousinet la retrouve décrite par Montesquieu qui a pris comme référence les

---

<sup>239</sup> Cité par Roger Cousinet : *Ibid.*, p. 218.

sociétés anglo-saxonnes. Selon lui, si les États-Unis appréhendent si facilement le *self-government*, c'est parce que cette société porte au premier plan le principe de liberté, il s'agit d'« une société où chacun doit être maître de soi et ne doit compter que sur soi »<sup>240</sup>. Cette interprétation du modèle anglosaxon n'est pas sans rappeler les conceptions de la Science sociale et de l'approche leplaysienne et donc celles de Demolins qui ont inspiré la fondation de l'école des Roches. Il n'est donc pas surprenant de trouver des articles de Cousinet dans la revue *L'Éducation* fondée par Bertier, directeur des Roches.

Cousinet est conscient des critiques qui peuvent lui être adressées, notamment celles qui l'accuseraient de diffuser un individualisme qui isole et qui, finalement, divise. Rappelons que pour lui, il s'agit de construire une conscience individuelle en vue de former un esprit public. Mais ce n'est pas ce qu'il avance. Cousinet oppose à ces éventuelles critiques les remarques des observateurs étrangers et notamment des Américains qui visitent les écoles européennes. Ceux-ci sont étonnés par la tyrannie du maître qu'ils constatent dans les classes françaises. Ils sont surpris de voir que les travaux demandés sont toujours individuels et que la société enfantine ne se trouve en action que dans la cour de récréation. En France, l'enseignement est simultané mais reste très individuel dans les travaux et les résultats, alors qu'aux États-Unis, par un enseignement collectif et démocratique, c'est la conscience individuelle qui est recherchée.

Roger Cousinet poursuivra son questionnement et ses tâtonnements pour mettre en place une méthode collective d'enseignement. En 1921, lorsque la LIEN est créée, il est déjà très informé des travaux internationaux qui concernent l'éducation. Il rédige des articles pour *l'École et la vie*. Il a des liens avec l'étranger, la Suisse, l'Angleterre où il présente ses avancées au congrès des *New Ideals in Education*. En même temps, il est proche des intellectuels universitaires qui se sont penchés sur la question de l'enfance et de l'éducation. Il est également conscient du gap qui sépare la société française des sociétés anglosaxonnes et s'est interrogé sur des mots d'ordre de la LIEN (liberté de l'enfant, *self-government*, coopération des élèves et des maîtres, coopération des éducateurs, des pédagogues et des scientifiques). Avant même que la LIEN ne soit créée, en janvier 1921, il a créé, avec Madeleine Guéritte une association qui promeut la rénovation de l'éducation, La Nouvelle Éducation, qui rejoindra le mouvement international très peu de temps après sa création. C'est ce que nous verrons un peu plus tard.

---

<sup>240</sup> *Ibid.*, p. 216.

### C. Alice Jouenne (1873-1954), une activiste à l'École de plein air (EPA)

Le troisième acteur qui se dégage de l'analyse de *Pour l'Ère Nouvelle* est une femme : Alice Jouenne. La revue de la LIEN la présente comme la fondatrice du groupe l'Éducation nouvelle et la directrice de la première école de plein air (EPA) de Paris<sup>241</sup>. Elle est convaincue de la nécessité d'une réforme de l'éducation et l'exprime dès 1917 dans les réunions de la SFIO<sup>242</sup>. Mais son réseau d'influence s'étend bien au-delà de ces deux institutions, Alice Jouenne est une actrice située au carrefour d'une multitude de militantismes et est une des premières femmes à intégrer un Gouvernement en France. Sous le Front Populaire, elle est directrice du cabinet de Suzanne Lacore sous-secrétaire d'État à la protection de l'enfance<sup>243</sup>. Elle est également membre des CUN dont elle devient vice-présidente en 1926 (Gachet & Seguy, à paraître). Militante socialiste et coopératrice dès 1904, franc-maçonne future dignitaire du Droit Humain, féministe, syndicaliste, elle est très active au sein de ces réseaux.

Alice Jouenne n'a fait l'objet que très peu de recherches : une notice dans le Maitron rédigée par Jean Gaumont, historien de la coopération, une fiche biographique de Patricia Toucas-Truyen dans son ouvrage consacré aux coopérateurs (Toucas-Truyen, 2005) et un article d'Antoine Savoye consacré à l'EPA du boulevard Bessières (Savoye, 2003). Encore une fois, nous explorerons la conception de la réforme de l'éducation qu'Alice Jouenne développe ainsi que les réseaux dans lesquels elle forge ses convictions. Cela nous donnera une image des portes qui s'ouvrent pour la LIEN à travers le soutien et l'engagement d'Alice Jouenne.

Dans un premier temps, nous nous attarderons sur le parcours initial d'Alice Jouenne qui, formée à l'École Normale de filles de Nancy (Maxéville) devient éducatrice sociale. Ensuite nous nous intéresserons plus particulièrement au milieu coopératif dont elle est une dignitaire en charge des questions éducatives et sur les discours qu'elle y produit concernant l'éducation. Enfin, nous nous pencherons sur l'EPA du boulevard Bessière qui

---

<sup>241</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.1.

<sup>242</sup> Archives Nationales, Dossiers individuels du Fichier central de la Sureté nationale. Cote 19940455/92, Dossier 8009. Note du 17 décembre 1917.

<sup>243</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article115030>, notice LACORE Suzanne [LACORE Marie, Suzanne, dite Suzon] par Michel Dreyfus, Justinien Raymond, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 25 février 2020.

devient un des « lieux de construction » (Haenggeli-Jenni, 2017) de l'éducation nouvelle en France.

### 1. De l'institutrice à l'éducatrice sociale hyperconnectée

Alice Stein est née le 14 août 1873 dans l'est de la France, ses parents alsaciens avaient choisi de se réfugier dans le village de Chamagne dans les Vosges après l'annexion de l'Alsace à la Prusse<sup>244</sup>. A sa naissance, son père est berger et sa mère sans profession. Elle est donc issue d'un milieu modeste qui a délibérément choisi la France. Elle est en âge d'entrer à l'école au moment où les lois Ferry établissent la gratuité des écoles primaires publiques puis l'obligation d'instruction. Elle fréquente, en toute logique, l'école primaire de son village. Son parcours est celui de la réussite d'une enfant du peuple. Elle intègre l'École Normale de filles de Nancy située à une quarantaine de kilomètres de son village natal et « elle en sortit première de sa promotion »<sup>245</sup>. Après avoir exercé quelques années comme institutrice près de la frontière allemande, elle quitte l'est de la France pour se rendre à Paris et exercer dans une pension privée.

Le 14 avril 1904, elle épouse Victor Jouenne (1861-1932)<sup>246</sup>, « représentant de commerce » divorcé et père de quatre enfants (deux filles et deux garçons qui ont entre 15 et 20 ans). Il vit 71 rue du Cardinal Lemoine, dans le V<sup>e</sup> arrondissement de Paris, lieu où Alice Jouenne vivra jusqu'à sa mort en 1954. Sa fille, Stella, naît le 7 avril 1905<sup>247</sup> et fera des études de médecine. Son mari, Victor Jouenne est un militant socialiste, trésorier de la 5<sup>ème</sup> section de la SFIO dans le 5<sup>ème</sup> arrondissement et un coopérateur. Alice Jouenne partage ses idées et adhère à la coopérative « La Prolétarienne » du V<sup>e</sup> arrondissement. Cette coopérative

---

<sup>244</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article114554>, notice JOUENNE Alice [JOUENNE Marie-Alice dite Alice], née STEIN par Jean Gaumont et Gaston Prache, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 29 mai 2020.

<sup>245</sup> *Ibid.*

<sup>246</sup>

[http://archives.paris.fr/arkotheque/visionneuse/visionneuse.php?arko=YTo2OntzOjQ6ImRhdGUiO3M6MTA6IjIwMTktMDMtMDgiO3M6MTA6InR5cGVfZm9uZHMiO3M6MTE6ImFya29fc2VyaWVsljtzOjQ6InJlZjEiO2k6NDtzOjQ6InJlZjEiO2k6Mjg2MTYwO3M6MTY6InZpc2lvbm5ldXNlX2h0bWwiO2I6MTtzOjI2aXNpb25uZXVzZV9odG1sX21vZGUiO3M6NDoiCHJvZCI7fQ==#uielem\\_move=475%2C63&uielem\\_islocked=0&uielem\\_zoom=60&uielem\\_brightness=0&uielem\\_contrast=0&uielem\\_isinverted=0&uielem\\_rotate=F](http://archives.paris.fr/arkotheque/visionneuse/visionneuse.php?arko=YTo2OntzOjQ6ImRhdGUiO3M6MTA6IjIwMTktMDMtMDgiO3M6MTA6InR5cGVfZm9uZHMiO3M6MTE6ImFya29fc2VyaWVsljtzOjQ6InJlZjEiO2k6NDtzOjQ6InJlZjEiO2k6Mjg2MTYwO3M6MTY6InZpc2lvbm5ldXNlX2h0bWwiO2I6MTtzOjI2aXNpb25uZXVzZV9odG1sX21vZGUiO3M6NDoiCHJvZCI7fQ==#uielem_move=475%2C63&uielem_islocked=0&uielem_zoom=60&uielem_brightness=0&uielem_contrast=0&uielem_isinverted=0&uielem_rotate=F) (p. 6/31).

<sup>247</sup>

[http://archives.paris.fr/arkotheque/visionneuse/visionneuse.php?arko=YTo2OntzOjQ6ImRhdGUiO3M6MTA6IjIwMTktMDMtMDgiO3M6MTA6InR5cGVfZm9uZHMiO3M6MTE6ImFya29fc2VyaWVsljtzOjQ6InJlZjEiO2k6NDtzOjQ6InJlZjEiO2k6Mjg2ODU0O3M6MTY6InZpc2lvbm5ldXNlX2h0bWwiO2I6MTtzOjI2aXNpb25uZXVzZV9odG1sX21vZGUiO3M6NDoiCHJvZCI7fQ==#uielem\\_move=-1247%2C-1181&uielem\\_islocked=0&uielem\\_zoom=194&uielem\\_brightness=0&uielem\\_contrast=0&uielem\\_isinvert ed=0&uielem\\_rotate=F](http://archives.paris.fr/arkotheque/visionneuse/visionneuse.php?arko=YTo2OntzOjQ6ImRhdGUiO3M6MTA6IjIwMTktMDMtMDgiO3M6MTA6InR5cGVfZm9uZHMiO3M6MTE6ImFya29fc2VyaWVsljtzOjQ6InJlZjEiO2k6NDtzOjQ6InJlZjEiO2k6Mjg2ODU0O3M6MTY6InZpc2lvbm5ldXNlX2h0bWwiO2I6MTtzOjI2aXNpb25uZXVzZV9odG1sX21vZGUiO3M6NDoiCHJvZCI7fQ==#uielem_move=-1247%2C-1181&uielem_islocked=0&uielem_zoom=194&uielem_brightness=0&uielem_contrast=0&uielem_isinvert ed=0&uielem_rotate=F) (p.23/31).

créée en 1902 se situe à quelques minutes de marche de leur domicile<sup>248</sup>. Alice Jouenne s'engage dans un militantisme qui ne faiblira pas jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Après 1945, le milieu coopératif sera le seul réseau dans lequel elle maintiendra son engagement. Parallèlement, elle est nommée institutrice à l'école de filles du Pré-Saint-Gervais en 1904<sup>249</sup>, où elle est titulaire adjointe, elle est ensuite transférée à l'école de filles d'Ivry (Petit) à la toute fin de l'année 1905<sup>250</sup>, puis à l'école de filles située avenue de Choisy (13<sup>e</sup> arrondissement) durant l'été 1906<sup>251</sup>.

Parallèlement, Alice Jouenne devient une militante enthousiaste et développe des actions éducatives dans tous les milieux qu'elle traverse. Figure de la coopération, du socialisme, du féminisme elle participe à la propagande du parti et de la FNCC ainsi qu'aux actions sociales et éducatives qui y sont développées. Les groupes de pupilles, la presse pour enfants, les conférences ou autres écoles sont pour elle des moyens de mobiliser et de transformer la société.

Les groupes de pupilles sont la première action éducative que Jouenne développe. Elle administre un « Comité d'entente » qui met en relation les groupes de pupilles de la région parisienne et qui les relie à ceux de la région du Nord. Des rencontres, parfois internationales, sont organisées entre tous ces groupes d'enfants. L'objectif, pour Jouenne est de « développer chez les enfants le goût de l'action collective, le besoin d'associer leurs camarades à leurs jeux et à leurs pensées, cultiver chez eux l'esprit de bonne camaraderie et d'association, principe de la vie sociale future »<sup>252</sup>. Il s'agit donc, par le groupement d'enfants hors du cadre scolaire, de dispenser une formation morale qui est une préparation à l'action collective. Contrairement à la compréhension du *self-help* que fait Demolins (Duval, 2009), Alice Jouenne compte former au *self-help* collectif, tel qu'il est appréhendé dans le milieu coopératif et notamment par Gide. Il ne s'agit pas de se sortir d'affaire soi-même, mais de se sortir d'affaire ensemble.

La presse enfantine est un objet qui concentre également l'attention de Jouenne, comme celle de nombreux éducateurs. Elle participe à la fondation d'une publication destinée aux enfants : *Les Petits Bonhommes*. Lucien Mercier situe ce journal pour enfants dans « une

---

<sup>248</sup> Cette coopérative occupe un temps les locaux du 76 rue Mouffetard qui accueilleront la Maison pour tous (Sillon) dans les années 1920.

<sup>249</sup> *Bulletin municipal officiel de la ville de Paris* du mardi 29 novembre 1904, p. 3620.

<sup>250</sup> *Ibid.*, mercredi 27 décembre 1905, p. 4455.

<sup>251</sup> *Ibid.*, samedi 18 août 1906, p. 3086.

<sup>252</sup> Jouenne, Alice, *Signe des temps*, in *Annuaire de la coopération*, L'émancipatrice, Paris, 1914, p.44.

longue tradition de lutte menée sur le problème des manuels scolaires et des lectures pour enfants » par les socialistes, « en réponse et en réaction à ces journaux jugés pernicieux pour l'éducation » (Mercier, 1984, p. 32). Ce journal est conçu « dans la mouvance du syndicalisme révolutionnaire » et paraît pour la première fois en janvier 1911. Alice Jouenne fait partie de la rédaction avec d'autres « militants éducateurs » (Madeleine Vernet, Marguerite Bodin, Armand Ziwès ou Stéphane Becquerelle), avec des responsables syndicaux (Dommagnet, Delzant et Thomas), des anarchistes (Grave et Armand) ou encore la féministe Gabrielle Petit. Il est placé sous l'égide de *La Vie Ouvrière* et de la ligue ouvrière de la protection de l'enfance (p. 37). Le journal ne parvient pas à atteindre les objectifs de diffusion fixés et se trouve rapidement en difficulté. Des fêtes sont organisées afin de le faire connaître et d'encourager sa diffusion. Finalement, c'est la FNCC et sa commission éducation, dans laquelle siège Alice Jouenne aux côtés de Ziwès et Maurice Bouchor, qui permet sa reprise en novembre 1913 (pp. 42-43). La guerre interrompt finalement cette publication en juillet 1914. Elle reprend en janvier 1922. Encore une fois, il est question d'agir sur les mentalités, dès l'enfance.

Les enfants ne sont pas les seuls concernés par l'action éducative de Jouenne qui s'intéresse également à l'éducation des jeunes et surtout des femmes. Elle fait partie du groupe des femmes socialistes de la SFIO et prend la parole dans des meetings politiques, comme au Pré-Saint-Gervais lors de la manifestation contre les trois ans<sup>253</sup>. Cet événement marque les débuts de l'attention que lui portent les services du ministère de l'intérieur<sup>254</sup>. Elle participe aux cours de l'école du coopérateur instaurée par l'école socialiste<sup>255</sup> ou à la grande manifestation en faveur des droits civiques de la femme<sup>256</sup> : « Ce n'est pas seulement le bulletin de vote que nous réclamons, c'est notre libération tout entière [...] et c'est le socialisme qui remplira cette mission »<sup>257</sup>. Pour Jouenne, l'éducation des adultes peut se faire par des discours, des conférences, des causeries, par l'organisation de fêtes, de cours, ou par la rédaction d'articles dans la presse<sup>258</sup>. La distinction entre éducation et propagande devient alors extrêmement ténue, pour ne pas dire inexistante. La guerre n'interrompt pas

---

<sup>253</sup> *L'Humanité*, 11 mai 1913, p.1.

<sup>254</sup> Archives Nationales. Dossiers individuels du Fichier central de la Sûreté nationale. Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>255</sup> Poisson, Ernest, Les cours de l'école du coopérateur, in *L'Humanité*, 30 septembre 1913, p. 6.

<sup>256</sup> *L'Humanité* 8 mars 1914, p.6.

<sup>257</sup> *L'Humanité*, 10 mars 1914, p. 3.

<sup>258</sup> *L'Humanité*, *Le Populaire*, *Le Peuple*, *La Voix des femmes*, *La Voix des jeunes*, *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, *La Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, *L'école libératrice*, *Pour l'Ère Nouvelle*, *La femme coopératrice*, etc.

son activisme, elle organise et dirige des réunions de femmes socialistes que surveillent les services de renseignement et mène, en 1916, une action de propagande contre l'exploitation des femmes au sein du parti<sup>259</sup>. Devant les syndicalistes, elle affirme que « la femme, sans éducation syndicaliste, est un sujet merveilleux pour l'exploitation. Elle travaille souvent [...] comme une bête de somme croyant que son patron ou son contre-maître est un être supérieur et qu'il a sur elle un certain pouvoir. »<sup>260</sup> Après la Grande Guerre, elle participe à *La voix des femmes*, un périodique féministe et pacifiste fondé par Colette Reynaud et Louise Bodin (Cosnier, 2004, pp. 91-93) et prend la parole lors d'événements organisés par la revue. Pour Jouenne, « la coopération est une des formes de l'Émancipation des femmes »<sup>261</sup>, elle est pour elle, en attendant l'accession au droit de vote un lieu d'exercice du jeu démocratique. Elle regrette néanmoins que les féministes ne considèrent pas l'opportunité que leur offre l'espace coopératif. Elle appréhende le problème d'une manière très pragmatique : « Nous voulons émanciper ce troupeau de femmes au teint hâve, courbées sous le travail et qui n'ont point le temps de manger, de dormir, d'aimer et d'enfanter, donnons-leur d'abord les moyens ». En effet, elle voit deux principaux obstacles à la participation féminine à la vie publique : l'incapacité juridique et le manque de temps libre. Concernant la capacité juridique, Jouenne précise que « les coopératives acceptent les femmes dans les conseils d'administration et lui permettent de faire son apprentissage administratif et social. » Concernant le temps disponible pour occuper l'espace public, les actions sociales développées au sein du mouvement coopératif (gardes d'enfants, services collectifs de cuisine et de blanchisserie) libèrent les femmes de leurs tâches domestiques quotidiennes et leur laissent le temps de la participation politique. Pour elle, la coopération est en cela émancipatrice. Pourtant, très peu de femmes ont participé au mouvement coopératif et que Jouenne fait figure d'exception (Dreyfus, 2017). Enfin, Alice Jouenne ne pense que pas que réunir les conditions matérielles soit suffisant et, encore une fois, l'éducation a son rôle à jouer. La dernière entrave à la participation des femmes à la vie politique est leur manque de crédibilité. Elles ne sont pas prises au sérieux. Pour y parer, elle développe avec Nelly Roussel une école de propagandiste pour femmes qui enseigne

---

<sup>259</sup> Note du 21 mai 1915 à propos d'une réunion du groupe de la 18<sup>e</sup> section du parti socialiste et note du 29 mai 1916 à propos d'une réunion de la fédération socialiste de la Seine. Archives Nationales, Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>260</sup> Note du 16 octobre 1916 relatant une « réunion organisée par le groupe "Paris-Orléans" », du syndicat national des Travailleurs des chemins de Fer, Salle de la Maison syndiquée du XIII<sup>e</sup> arrondissement, 117 boulevard de l'hôpital ». Archives Nationales Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>261</sup> Jouenne, Alice, Par la coopération, *L'Humanité*, 19 mai 1919, p.2. Numéro consacré à « l'affranchissement des femmes ».

l'art oratoire. Cette initiative n'est pas accueillie avec bienveillance par les autorités comme en témoigne l'encart « encore un coup de force » dans *L'Humanité* du 10 mars 1919 sous-titré « la police interdit une réunion de simple éducation sociale ». Le groupe de femmes socialistes devait tenir une conférence au sujet de la protection de l'enfance et du droit des femmes qui a été interdite par les autorités.

## 2. Prôner l'éducation dans les milieux coopératifs

Alice Jouenne, membre de la coopérative La Prolétarienne dans le V<sup>e</sup> arrondissement, s'intéresse très tôt aux actions éducatives et sociales développées dans le réseau coopératif. Elle est une des premières femmes à apparaître dans les comités centraux du mouvement. Au sein de ce réseau, elle mène une propagande pour que les femmes participent et que la question de l'éducation soit considérée. Néanmoins, nous le verrons, ce combat reste difficile.

Dès 1908, Jouenne participe à la formation de groupes féminins au sein de la Bourse des Coopératives Socialistes, fondée en 1895, qui devient la Fédération des Coopératives socialistes et ouvrières et qui revendique clairement la subordination des coopératives au Parti Socialiste<sup>262</sup>. Avant 1910, l'action féministe se développe dans le milieu coopératif, elle est intimement liée à la question de l'enfance et de l'éducation.

*« Les citoyennes Marie Bonneval, Elisabeth Renaud, Emmeline Weil, Jouenne et Thuring, de Paris, ont formé un groupe pour faire de la propagande coopérative chez la femme et surtout chez les enfants. Dans la première réunion de ce groupe, elles ont arrêté leur programme qui comprend entre autres choses :*

*Correspondance internationale entre enfants.*

*Excursion coopérative d'enfants dans les coopératives de la région parisienne.*

*Organisation d'une excursion pour la Pentecôte 1909, à St Quentin, Guise et congrès des Ardennes.*

*Voilà une initiative à laquelle applaudiront tous les coopérateurs et que beaucoup, nous l'espérons, chercheront à imiter. »<sup>263</sup>*

---

<sup>262</sup> Cette organisation est distincte de l'Union coopérative française, fondée en 1885, qui revendique quant à elle « un mouvement général d'ascension, de libération et de progrès qui serve à la fois les intérêts des ouvriers et ceux de la Société entière ». Voir : s.n., Le rôle social des coopératives, in *L'Action nationale*, 25 février 1922, p. 84-94. L'article cite l'*Annuaire du mouvement coopératif international*, 1<sup>ère</sup> année, p.88, Londres 1911.

<sup>263</sup> *L'émancipation*, 22<sup>ème</sup> année, 15 novembre 1908, p. 174-175 et *Revue de la solidarité sociale*, 1<sup>er</sup> janvier 1909, p. 75.

Marie Bonneviel (1841-1914) et Élisabeth Renaud (1946-1932) sont d'une trentaine d'années les aînées d'Alice Jouenne, elles sont toutes deux institutrices. La première, libre-penseuse, participe à la fondation des syndicats avant la loi Waldeck-Rousseau, elle est la première femme membre du conseil supérieur du travail et adhère de la coopérative « la ménagère » dans le 17<sup>ème</sup> arrondissement. Depuis 1906, elle est membre de la commission de contrôle de la bourse des Coopératives Socialistes, parallèlement, elle est entrée avec Jaurès, à la fédération de la Seine de la SFIO<sup>264</sup>. Élisabeth Renaud est également active dans le parti socialiste et a participé, avec Louise Saumoneau, à la création de la section féminine de la SFIO en 1899<sup>265</sup>. Les statuts d'une Ligue des femmes coopératrices sont arrêtés le 23 janvier 1910<sup>266</sup>. L'année suivante, Alice Jouenne signe un fascicule *Les femmes et la coopération*. Elle prend une part active à l'action de propagande coopérative en direction des femmes.

Dès 1910, Alice Jouenne signe un article dans le numéro 3 de *L'effort social* qui traite de « L'éducation dans les coopératives »<sup>267</sup>. Elle participe également aux pôles de décision. En 1909, elle représente la coopérative La Prolétarienne au congrès de la Coopération socialiste à Monthermé et est élue au conseil de la Bourse des Coopératives socialistes<sup>268</sup>. En 1911 elle est réélue au congrès de Calais. En 1912, lors du vote concernant le pacte d'union qui donne naissance à la Fédération Nationale des Coopératives de consommation (FNCC), Alice Jouenne, mandatée par la coopérative « force ouvrière » de Neuilly, s'abstient. Elle est pourtant élue au conseil d'administration de cette nouvelle fédération des coopératives réunifiées. La FNCC est le lieu de réflexion sur les coopératives tandis que le Magasin de Gros gère les questions économiques liées à la pratique coopérative de consommation. La forme économique de la coopérative de consommation suit, dans le mouvement unifié, les principes internationaux arrêtés au sein de l'Alliance Coopérative Internationale (ACI). L'objectif est de produire des bénéfices qui seront ensuite répartis

---

<sup>264</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article78012>, notice BONNEVIAL Marie, version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 25 septembre 2020. Jouenne représente le groupe de femmes socialistes aux obsèques de Marie Bonneviel (*L'Humanité*, 8 décembre 1918, p. 2).

<sup>265</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article128528>, notice RENAUD Élisabeth par Justinien Raymond, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 6 août 2020.

<sup>266</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article114554>, notice JOUENNE Alice [JOUENNE Marie-Alice dite Alice], née STEIN par Jean Gaumont et Gaston Prache, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 29 mai 2020.

<sup>267</sup> Voir *Le Radical* du 1<sup>er</sup> août 1910, p.6

<sup>268</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article114554>, notice JOUENNE Alice [JOUENNE Marie-Alice dite Alice], née STEIN par Jean Gaumont et Gaston Prache, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 29 mai 2020.

pour une part entre les coopérateurs (intérêt individuel) et, pour une autre part, à des actions connexes (intérêt collectif). Cette seconde part est consacrée à l'action sociale en direction des coopérateurs. Dans cette action sociale, une partie des fonds est consacrée à l'éducation. C'est ainsi, que dans le cadre des coopératives de consommation, des actions ont été développées en direction de l'éducation et de l'enfance. Ce sera le cas par exemple, des colonies de vacances l'enfance coopérative de l'Heure Joyeuse qu'Auguste Fauconnet présente avec Alice Jouenne dans un ouvrage de 1929<sup>269</sup>.

Alice Jouenne est la seule femme parmi les 21 membres du Conseil Central de la FNCC présentés dans l'*Annuaire de la coopération* de 1914, elle est également secrétaire du Comité éducation. Dans un article « Signe des temps », elle expose aux coopérateurs la priorité qu'elle accorde à la question de l'éducation.

*« Si vous avez suivi avec quelque peu d'attention l'évolution qui se fait depuis une trentaine d'années dans le monde, vous avez dû remarquer, camarades lecteurs, que la caractéristique de cette évolution est surtout un mouvement éducatif. [...] Nous avons bien compris, après bien des angoisses et des déceptions, que l'éducation sociale est la base fondamentale de toutes sérieuses réformes. »<sup>270</sup>*

Elle trace ensuite l'évolution humaine depuis la préhistoire marquée par « la note brutale de la force physique », puis traite des âges bibliques qui tempèrent la brutalité par le « droit basé sur le sentiment religieux », de l'antiquité grecque qui intègre « une note harmonieuse de Beauté » et du christianisme qui « nous donna la note très humaine de la compassion et de la charité. C'était un progrès à l'époque, mais les prêtres faussèrent cette note sublime et s'en servirent pour dominer le pauvre monde ». Jouenne n'accorde pas le même enthousiasme que Juliette Decroix au Moyen-Age, elle y voit une période qui « courbait le serf sur la glèbe comme au pied des autels » et considère la Révolution comme le phénomène qui signe le début d'une nouvelle ère en apportant « les notes joyeuses de la liberté, de l'égalité, du droit ».

*« Aujourd'hui, on comprend que toutes ces aspirations si nobles ne peuvent se développer sans avoir créé, au préalable, un terrain favorable, une sorte de réceptivité en harmonie avec elles et ce terrain c'est l'éducation. Et l'éducation déterminera la grande note d'Unité et de Solidarité qui est notre idéal à tous.*

---

<sup>269</sup> Jouenne, Alice ; Fauconnet, Auguste, *L'enfance et la coopération*, Presse Universitaires de France, Paris, 1929.

<sup>270</sup> Jouenne, Alice, Signe des temps, in *Annuaire de la coopération*, L'émancipatrice, Paris, 1914, p.43.

*Mais il faut y travailler et il faut y participer par la forme actuelle de l'évolution, je veux dire par le moyen de l'organisation, du groupement, de l'association. »<sup>271</sup>*

Nous comprenons donc que le principe d'association est à la fois un moyen et une fin pour Jouenne qui voit dans l'action éducative la préparation d'un « terrain favorable » à un monde régi par la Coopération.

Pourtant, l'éducation est une question qui prend peu de place dans les congrès de la FNCC. La commission éducation développe néanmoins une stratégie que Charles Gide présente lors du congrès de 1922, afin de faire entrer la coopération dans tous les degrés d'enseignement. Dans les établissements supérieurs, la FNCC émet le souhait que la coopération figure « parmi les solutions sociales qui valent la peine d'être étudiées », dans l'enseignement secondaire, elle souhaite « attirer l'attention des élèves des classes supérieures sur un mouvement qui est en train de devenir un des facteurs importants du mouvement social » et, dans l'enseignement primaire, elle souhaite « faire connaître à tous un moyen pratique d'amélioration des conditions de vie ». Les conclusions de cette commission restent en deçà de l'idéal que porte Jouenne. Charles Gide place le discours de Jouenne dans le domaine de la croyance, témoignant ainsi des limites que rencontre la militante pédagogique au sein du mouvement coopératif.

*« Mme Jouenne [...] croit que l'enseignement de la coopération peut contenir toute une morale nouvelle, qu'elle est de nature à "changer la mentalité actuelle" et à créer une société supérieure "dans laquelle l'intérêt collectif se substituera à l'égoïsme individuel". Peut-être y a-t-il dans cet espoir quelque exagération, tout au moins un peu d'optimisme, car malheureusement dans l'intérieur de nos Sociétés nous ne constatons guère que même la pratique quotidienne de la Coopération entraîne chez les sociétaires de telles transformations morales. Cependant, il nous paraît exact que tout instituteur qui voudra expliquer et illustrer le principe de solidarité, principe aujourd'hui très en honneur dans l'enseignement, pourra trouver, dans l'histoire et la pratique des Associations coopératives, des leçons plus frappantes que celles qu'il pourrait recueillir dans tout autre domaine et même dans celui de la mutualité. »<sup>272</sup>*

Contrairement à Jouenne, Charles Gide, le grand penseur de la coopération en France, n'est pas convaincu par l'idée que la pratique coopérative puisse constituer une formation

---

<sup>271</sup> *Ibid.*, p.44.

<sup>272</sup><sup>272</sup> Gide, Charles, De la place à donner à l'enseignement de la Coopération dans l'Enseignement supérieur, secondaire et primaire, in : Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *Neuvième Congrès national tenu à Marseille les 25, 26, 27 et 28 mai 1922*, Paris, L'Émancipatrice, p. 195-196.

morale. Il exclut ainsi toute idée coopération éducative. Il envisage un enseignement de la Coopération, c'est-à-dire le recours à la leçon qui est un modèle que combattent les membres de la LIEN. Alice Jouenne est ainsi prise entre deux modèles, d'un côté celui de la LIEN qui encourage une réforme pédagogique de l'éducation par l'intégration de méthodes actives et de l'autre, celui de la coopération qui cherche à investir le système éducatif tel qu'il est.

### 3. L'école de Plein Air du boulevard Bessières

Dans tous les réseaux auxquels elle appartient, Alice Jouenne s'évertue à convaincre ses interlocuteurs de l'importance de l'éducation. Mais elle est également une réformatrice et parle d'une réforme de l'éducation depuis 1917 dans les conférences adressées aux membres des groupes de la SFIO<sup>273</sup>. Comme les acteurs de la LIEN, elle souhaite une éducation renouvelée. Institutrice de formation, elle n'envisage pas son rôle comme une application de ce qui lui a été transmis. Après la Seconde Guerre mondiale, elle devient directrice de la première école de plein air de la ville de Paris dont elle est l'initiatrice. C'est cette expérience qui intéresse plus particulièrement la LIEN.

Le 3 décembre 1916, lors d'une réunion du groupe des femmes socialistes, Alice Jouenne annonce « qu'une personne riche lui ayant offert de s'associer à une de ses œuvres elle l'a mise en relation avec M. Brunet, député du 17<sup>e</sup>, qui va fonder un service de préservation de la tuberculose »<sup>274</sup>. Cette « personne riche » est la marquise de la Borde. En 1918, dans un article paru dans *L'Humanité*<sup>275</sup>, Jouenne présente le projet d'une école de plein air à Paris porté par le député Frédéric Brunet. Elle commence par décrire la journée d'un enfant d'ouvriers qui reste tout le jour dans la classe et rejoint le soir son foyer qui est souvent un « taudis ». Il n'a « ni air, ni lumière, ni bonne nourriture, ni même la possibilité de s'ébattre en toute liberté ». Ces enfants sont en proie à la tuberculose et le moment où ils arrivent à l'hôpital est souvent trop tardif. Jouenne précise que « pour nous, socialistes, cet état de choses est dû à l'état social actuel, aux conditions de vie et de travail créées par le capitalisme moderne. » Elle s'attarde ensuite sur l'école de plein air que vient de fonder Frédéric Brunet dans le 17<sup>e</sup> arrondissement de Paris. Son objet n'est pas le traitement, mais la prévention de la maladie (Gachet & Seguy, 2021). Il s'agit de « venir en aide aux enfants affaiblis et tout disposés, par leur misère, leur mauvaise nourriture, l'hygiène défectueuse

---

<sup>273</sup> Archives Nationales, Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>274</sup> Note du 5 décembre 1916, Archives Nationales, Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>275</sup> Jouenne, Alice, Une école de Plein Air à Paris, *L'Humanité*, 6 mars 1918, p. 2.

de leur milieu, à contracter la terrible maladie ». Le Dr Hondré est associé au projet et assure la direction médicale de l'école. L'objectif est de donner à l'enfant de bonnes habitudes d'hygiène, d'alimentation, d'activité physique en plein air et de repos afin qu'il construise son mode de vie futur. Cette entreprise est le fruit d'une initiative privée, et dans son article, Jouenne invite ceux qui veulent participer, moralement ou matériellement à prendre contact avec le fondateur ou à s'en inspirer pour de nouvelles initiatives. La marquise de Laborde contribue à la fondation et au fonctionnement de cette école, notamment à son service social. Mais dans son article, Jouenne va au-delà de la simple prévention de la tuberculose. Elle parle de « sauver les enfants » qui représentent l'humanité future : « N'oubliez pas que chez l'enfant, il y a, plus intense que chez l'adulte, le travail profond et mystérieux du devenir physique et moral et que tout devrait favoriser cette suprême éclosion ». Si l'école prend soin des corps par des exercices physiques, du repos et de la nourriture, elle est également pensée « dans un esprit d'harmonie » et « les classes [...] seront claires et ornées de frises sobres et de gravures d'art choisies avec goût afin que le sentiment du beau agisse sur l'esprit des enfants et contribue plus tard à les éloigner des laideurs du vice, de l'égoïsme, de l'alcoolisme ». Bien au-delà de la prévention de la tuberculose, il s'agit de former moralement de jeunes enfants de la classe populaire et de construire un modèle d'école qui corresponde à la condition ouvrière. Cela se vérifie lorsque l'on se fie à une conférence qu'elle a donnée en février 1918 devant les socialistes, elle décrit dans les mêmes termes les conditions de la vie de l'enfant ouvrier, mais sans évoquer le problème de la tuberculose<sup>276</sup>. Elle évoque également la présence de médecins autour de l'enfant afin d'adapter l'éducation physique à la physiologie de l'enfant.

Jouenne devient la directrice de cette école ouverte le 6 juin 1921. L'EPA est ainsi le terrain sur lequel elle développe les méthodes pédagogiques qu'elle associe à l'éducation nouvelle dans son ouvrage de 1928, *L'école de plein air, une expérience d'éducation nouvelle*. Elle devient ainsi un « terrain de construction » (Haenggeli-Jenni, 2017) de la LIEN en France. Après avoir été invitée par Mlle Bermond<sup>277</sup> à s'exprimer devant l'ordre de l'Étoile d'Orient le 11 décembre 1921 à propos de l'EPA, Jouenne présente cette école dans deux articles de *Pour l'Ère Nouvelle*. Ces deux articles sont curieusement espacés dans le temps puisque le premier paraît dans le numéro 3 de juillet 1922 et le second dans le numéro 7 de

---

<sup>276</sup> Archives Nationales, Cote 19940455/92, Dossier 8009.

<sup>277</sup> Seule française, avec Juliette Decroix, membre du comité qui a rédigé les principes de ralliement de la LIEN. Cf supra.

juillet 1923. En juillet 1923, une annotation de bas de page renvoie à *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* dans laquelle Jouenne consacre une série de 18 articles à l'EPA entre septembre 1922 et septembre 1923. Elle adapte son discours à ses interlocuteurs. Dans aucun de ces articles elle ne fait référence à l'enfance ouvrière. Par exemple, devant les théosophes, il est question de la nature de l'enfant ni « entaché par la faute originelle », ni « entaché par la société », mais « chargé de tout un passé, d'une lourde hérédité » et fort de deux qualités : « il arrive dans la vie avec une confiance absolue » et « est plein d'activité »<sup>278</sup>. Nous voyons ici qu'elle ne tient pas le même discours que dans *L'Humanité* ou devant les groupes socialistes. Nous pouvons imaginer que, pour Jouenne, le déterminisme social emprunte les voies de la biologie, mais il est bien plus probable qu'elle gomme la dimension politique de son discours pour respecter la règle de neutralité exigée par la coopération que veut initier la LIEN.

De même, dans la présentation de l'œuvre qu'elle fait devant les théosophes, elle s'attarde sur le don de la marquise de Laborde alors que dans *Pour l'Ère Nouvelle* elle met en exergue une initiative qui a mobilisé un collectif et prend le soin de montrer qu'une initiative individuelle privée peut devenir collective et même finir par être municipale et entrer dans le champ de l'enseignement public. Elle peut donc fonder une réforme. Enfin, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, elle ne s'attarde pas sur les circonstances de création de l'école mais plutôt sur la pédagogie nouvelle que le directeur de l'enseignement primaire leur a laissé le soin d'élaborer<sup>279</sup> et défend ainsi le point de vue de l'éducation nouvelle.

Enfin, l'EPA reçoit le soutien de « l'élite de l'enseignement »<sup>280</sup> et adopte une démarche internationale. L'établissement est visité par des personnalités intéressées par l'éducation venues du monde entier. La pédagogie se nourrit d'idées internationales, elle s'inspire des méthodes actives chères à Ferrière<sup>281</sup>, mais s'appuie également sur « l'enseignement sensoriel »<sup>282</sup> cher à Robin. L'observation de la nature est la source de tout enseignement à l'EPA. Jouenne résume la pédagogie de l'EPA dans la formule « enseignement actif et

---

<sup>278</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.29.

<sup>279</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 61.

<sup>280</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.41.

<sup>281</sup> Jouenne, Alice, Méthodes de l'École active, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°41, 8 juillet 1923, p.867.

<sup>282</sup> Jouenne utilise ce syntagme dans deux articles de la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, le n°39 du 24 juin 1923, p.880 et le n°41 du 8 juillet 1923, p.867.

sensoriel »<sup>283</sup> qui n'est que « la méthode de l'école active, basée sur une observation constante de la nature »<sup>284</sup>. De plus, il y a des échanges internationaux à l'EPA. Par exemple, « pendant cinq semaines, deux américaines sont venues nous apprendre comment il fallait faire jouer l'enfant »<sup>285</sup>, parmi elles, Miss Boyd, fondatrice et directrice de l'institut de jeux de Chicago<sup>286</sup>. Jouenne relève et fait sien le discours que cette dernière tient à propos des jeux :

*« Il n'y a point de forme d'activité, ni de système d'entraînement qui soit comparable au jeu pour donner à l'enfant l'expérience de la démocratie. Dans le jeu l'enfant éprouve du plaisir à coopérer avec d'autres dans un même but et à acquiescer de plein gré la volonté du groupe qu'il aide à créer. Le jeu, c'est pour lui une invitation constante à participer à une œuvre commune. »*<sup>287</sup>

Alice Jouenne, coopératrice, relève une citation qui se superpose à merveille avec la définition de la coopération. La conception pédagogique du jeu que Jouenne retient est également un moyen d'initier à l'esprit qui est attendu pour que la coopération puisse être effective. Nous verrons plus tard qu'elle est allée plus loin dans cet apprentissage de la coopération par les enfants en développant des coopératives scolaires. Néanmoins, dans *Pour l'Ère Nouvelle*, en 1922 et 1923, Jouenne ne parle pas de coopération, mais de « Bonté et solidarité »<sup>288</sup>. Très rapidement, elle affirme que « les leçons [à l'EPA] s'inspirent aussi d'un principe de solidarité sociale »<sup>289</sup>. L'hygiène qui est centrale dans cette école est présentée comme ce qui a une dimension « individuelle et sociale » et peut entrer dans le champ des principes de bonté et de solidarité dans « le domaine physique de la vie »<sup>290</sup>.

#### **4. Éducation nouvelle, franc-maçonnerie et théosophie**

Alice Jouenne fait partie de la franc-maçonnerie et participe à des événements organisés par les théosophes. Nous avons vu avec Juliette Decroix, ou avec l'analyse de Soler (Soler, 2016) que ces deux réseaux internationaux sont liés et que la théosophie a initié la fondation de la LIEN (Condette & Savoye, 2016; Hameline, 2002; Haenggeli-Jenni, 2017). Le discours que Jouenne tient lors de l'assemblée générale de la fraternité théosophique pour

---

<sup>283</sup> Jouenne, Alice, La pédagogie à l'École de Plein Air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°7, juillet 1923, p. 54.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>285</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Etoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.40.

<sup>286</sup> Jouenne, Alice, Les jeux, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°19, 28 janvier 1923, p.404.

<sup>287</sup> Jouenne, Alice, Les jeux libres, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°22, 18 février 1922, p. 468.

<sup>288</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 63.

<sup>289</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 63.

<sup>290</sup> *Ibid.*

l'éducation en 1922 apporte un éclairage sur la manière dont elle se rattache aux principes de la LIEN.

Dans un premier temps, Jouenne s'interroge sur le but de l'éducation et montre qu'il a évolué depuis l'antiquité et qu'en 1922, si pour certains il s'agit de dispenser une culture utilitaire, de former à la vie en vue de faire des producteurs, pour d'autres il s'agit de dispenser une culture désintéressée. Elle rattache ces deux représentations à deux groupes sociaux différents (deux classes). Les premiers étant la « classe ouvrière », les seconds n'étant pas nommés mais étant désignés comme « ceux qui savent que leur vie est assurée »<sup>291</sup> et qu'elle aurait pu nommer la classe bourgeoise. Elle déplore qu'il n'y ait pas de lien entre ces deux catégories voire « une lutte entre ces deux classes ». C'est une position qu'elle rejette comme en témoigne sa décision de ne pas suivre les communistes après la scission qui s'opère au sein de la SFIO au congrès de Tours en décembre 1920<sup>292</sup>. Jouenne cherche une voie médiane et précise qu'à l'intérieur de ces deux classes « une petite minorité [...] veut vivre pour s'élever, elle sent qu'il y a un progrès à accomplir [...] que la grande vérité c'est de se dévouer ». Elle rejoint en cela le modèle de l'école des Roches adapté par Bertier qui l'exprime en des termes moins forts, pour lui il est question de « servir ».

Comme Bertier, elle pense un modèle d'éducation laïque et les principes de la LIEN qui sont consacrés à la spiritualité peuvent interroger. L'école des Roches laisse une place à la religion, mais il ne saurait en être question pour celle qui participe pleinement à l'affrontement qui oppose école privées congréganistes et écoles publiques d'accorder une quelconque part au dogme religieux dans l'éducation. Pourtant, la laïcité affirmée par les lois scolaires a supprimé l'idée religieuse de l'éducation qui n'a, dit-elle, pas retrouvé de « moteur spirituel ». Par conséquent, « beaucoup d'êtres font le métier d'éducateur sans savoir sur quelle base ils marchent. »<sup>293</sup> Elle-même, comme d'autres, cherche ce guide. Elle précise qu'on ne peut pas demander aux enfants une telle recherche. Elle présente alors son propre moteur spirituel qui repose sur deux convictions. D'une part, il existe une volonté « supérieure » et d'autre part, le bonheur doit être recherché absolument.

---

<sup>291</sup> Jouenne, Alice, Conférence sur l'éducation à l'assemblée générale de la « fraternité Théosophique pour l'Éducation », in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°4, octobre 1922, p. 22.

<sup>292</sup> Jouenne, Alice, L'invincible lien, in *Le Populaire*, 4 janvier 1921, p.4.

<sup>293</sup> Jouenne, Alice, Conférence sur l'éducation à l'assemblée générale de la « fraternité Théosophique pour l'Éducation », in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°4, octobre 1922, p. 24.

Jouenne pense que « l'univers est réglé par une volonté magnifique, par une loi supérieure qui doit être une loi modèle et parfaite ». Cette idée peut rejoindre une conception du monde qui voudrait que la science soit le dévoilement des lois naturelles, or, il n'est pas question de lois mais d'une loi à laquelle s'ajoute une volonté quasi divine. Cette affirmation de Jouenne reste mystérieuse. Elle milite très clairement en faveur de la laïcité, comme Annie Besant, directrice de la société théosophique en France, qui est une militante féministe et laïque (Sauzède, 1997, p. 124). Mais cette explication peut également être cherchée dans la franc-maçonnerie, et notamment dans l'Ordre du Droit Humain auquel appartiennent les deux femmes. Marie Bonneval avec qui Jouenne a, nous l'avons vu, mené des actions au sein du mouvement coopératif fait également partie de cette loge mixte fondée sous l'impulsion de Maria Desraismes et Georges Martin en 1892. La Franc-maçonnerie traditionnelle « reconnaît un principe créateur, divin pour les uns, symbolique pour les autres, sous le nom de Grand Architecte de l'Univers » (p. 41). Le Droit Humain « a su très tôt adopter une position de tolérance et de laïcité véritable, ne rejetant pas la référence au principe spirituel du Grand Architecte de l'Univers et laissant ses ateliers libres d'y souscrire ou non » (p. 42). La laïcité est pour cet ordre maçonnique une liberté qui exige la tolérance comme le spécifie l'article 5 de sa constitution arrêtée en 1920 « L'Ordre Maçonnique Mixte international "Le Droit Humain" ne professe aucun dogme. Il travaille à la recherche de la Vérité » (p. 42). Et c'est bien cette découverte de la vérité que met en avant Alice Jouenne dans son discours. De plus, les précautions qu'elle prend en 1922 devant les théosophes pour préciser que ce qu'elle présente n'est que sa propre solution montre ce souci de ne pas « professer un dogme ». Jouenne participe activement aux travaux du Droit Humain, comme en atteste la brochure éditée par l'ordre, *La Coopération*, dans laquelle elle fait partie des trois seuls frères et sœurs mentionnés. De même, *Le journal officiel de l'État français* du 12 août 1941 qui publie la liste des dignitaires des sociétés secrètes dissoutes par le gouvernement de Vichy la compte parmi les « membres dirigeants de la Fédération française du Droit Humain »<sup>294</sup>. Elle y est désignée alors par André Cloix comme « représentative des membres de l'enseignement ayant contribué à la décadence morale de la France »<sup>295</sup>. Tout indique que la source « spirituelle » de Jouenne se situe dans les travaux maçonniques du Droit Humain. Il est possible qu'elle ait pu être inspirée par la théosophie, mais, alors que l'on trouve des traces de Juliette Decroix dans *Le Lotus bleu*,

---

<sup>294</sup> Anonyme, « Liste des officiers et dignitaires, membres des Suprême Conseil, Grand Collège ou conseil fédéral des sociétés secrètes dissoutes », in *Journal officiel de l'État français*, 12 août 1941, p.3367-3373.

<sup>295</sup> Cloix, André, Les frères au pilori de l'officiel, in *Le Cri du peuple de Paris*, 15 août 1941, p. 1.

Jouenne n'y apparait pas. Quant à ses apparitions dans le *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, il s'agit d'invitations auxquelles elle a répondu. On peut imaginer qu'elle l'ait fait pour promouvoir la mise en place de l'Éducation nouvelle, le groupe qu'elle fonde pour porter de nouvelles idées éducatives, ou même pour trouver des soutiens matériels pour l'EPA ou d'autres œuvres sociales.

Jouenne expose une seconde conviction : « J'ai la certitude qu'il y a toujours un devoir que l'on peut remplir : *c'est de donner du bonheur aux autres.* »<sup>296</sup>. Ce précepte transparait dans sa manière d'aborder les choses dans *Pour l'Ère Nouvelle*, à travers la notion de bonté. Elle en fait une règle de vie qu'elle s'impose à elle-même, dans sa pratique professionnelle et dans son quotidien, mais elle cherche également à l'inculquer aux enfants : « Les enfants acquerront [...] des trésors qu'eux-mêmes pourront toujours donner [...] car plus ils donneront plus ils s'enrichiront de cette richesse intérieure qui est la seule véritable. » Il s'agit donc pour les enfants dont Jouenne a la charge de sentir « qu'ils ont certains devoirs à remplir et que ces devoirs sont pour eux joie et richesse ». Les « devoirs envers [leurs] proches, [leur] nation, et l'humanité » qu'évoque le septième et dernier principe de ralliement de la LIEN peuvent être rapprochés de ce qui, selon Jouenne, procure « joie et richesse ».

En 1923, la LIEN invite Jouenne à s'exprimer lors du Congrès de Montreux<sup>297</sup>, elle est inscrite au programme du congrès<sup>298</sup>. Elle ne prendra jamais la parole à Montreux à cause d'un refus des autorités administratives de lui délivrer un passeport<sup>299</sup>. Néanmoins, elle a préparé son intervention qui a pour titre « L'enfant devant la nature » et *Pour l'Ère Nouvelle* la publie. Dans ce texte, elle complète ce qu'elle a dit de l'éducation sensorielle. Le rôle de l'éducateur est de laisser l'enfant libre devant la nature, libre dans sa contemplation, d'encourager sa curiosité et de l'accompagner progressivement vers l'observation scientifique. Si l'on se réfère aux catégories exposées par Anne-Marie Drouin-Hans nous pourrions la situer parmi les pédagogies qui s'appuient sur « la valorisation de la nature elle-même [et qui] dérive des philosophes sensualistes du XVII<sup>e</sup>

---

<sup>296</sup> Jouenne, Alice, Conférence sur l'éducation à l'assemblée générale de la « fraternité Théosophique pour l'Éducation », in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°4, octobre 1922, p. 25.

<sup>297</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°6, avril 1923, p. 21.

<sup>298</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°7, juillet 1923, p. 43.

<sup>299</sup> Prévost, Marguerite, Autocratie ou bureaucratie ? in *Le Peuple*, 23 novembre 1923, p.1. Marguerite Prévost revient dans cet article sur le refus des autorités de délivrer un passeport à Alice Jouenne pour se rendre au congrès de Montreux. Nous pouvons noter ici qu'elle est empêchée plusieurs reprises dans ses activités.

siècle » (Drouin-Hans, 1997), inspirées par Condillac et Rousseau, celles qui cherchent à « préserver du vice plutôt qu'à enseigner la vertu ». Ce n'est pas satisfaisant car nous avons vu que Jouenne cherche à transmettre une vertu qui s'apparente au dévouement. Si l'on se réfère aux pratiques décrites par Jouenne, elles semblent très inspirées de celles que Paul Robin a développées à l'orphelinat de Cempuis que Drouin-Hans classe parmi les pédagogies d'inspiration politique et sociale qui ont pour but de démontrer certains principes idéologiques. Néanmoins, Robin rejette « la conception d'une nature spontanément harmonieuse et bonne » (pp. 14-15). Il est donc difficile de classer les pédagogies qui se prétendent nouvelles. Plus concrètement, nous pourrions imaginer que les conceptions politiques de Jouenne ne sont pas exposées dans des espaces qui promeuvent une union de tous. C'est le cas de l'espace de la LIEN. Elle décide de n'exprimer que ce qui s'apparente à la tradition philosophique sensualiste et exprimera ses positions plus politiques dans *Le Peuple*, organe du syndicalisme CGT en rédigeant un article par semaine pour ce quotidien entre 1923 et 1939 ou dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* ou à deux reprises, elle assurera des chroniques qui durent environ deux ans chacune.

Alors que tout prédispose Alice Jouenne et l'EPA à devenir un des relais de la LIEN en France, qui ouvrirait les portes des mouvements socialistes, coopératifs et féministes français, Jouenne disparaît progressivement des colonnes de *Pour l'Ère Nouvelle*. Jean Dupertuis (un collaborateur de L'Éducation) devient, à partir de 1923, celui qui parle des écoles Plein Air et non des écoles de Plein Air (Ruchat, 2003) dans la revue internationale. Le groupe consacré à l'éducation nouvelle en France qu'elle fonde paraît lui aussi disparaître et s'efface, nous le verrons, derrière le groupe fondé par Cousinet et Guéritte.

## **5. Conclusion**

Par ces trois acteurs, la LIEN étend son réseau en France. A travers Georges Bertier, elle atteint le mouvement du Sillon qui réunit des catholiques démocrates qui s'est déjà fait connaître notamment par des actions sociales menées en direction des populations ouvrières et qui réforme les mentalités d'une bourgeoisie progressiste, en marge de l'Église. Elle atteint également un réseau éducatif qui se développe dans et hors de l'école à travers un syndicalisme coopératif qui réunit des écoles libres en corporation et les Éclaireurs de France qui se situent tous deux sur le terrain de la neutralité religieuse et politique. De plus, Georges Bertier permet à la LIEN de prolonger son action de diffusion et de construction

de l'éducation nouvelle grâce à la revue qu'il a fondée, *L'Éducation* qui inclut des membres de l'enseignement public dans la réflexion.

A travers Roger Cousinet, la LIEN atteint un réseau d'universitaires travaillant la question de l'éducation et de la psychologie de l'enfant, dans le sillage de l'université. Ce dernier est particulièrement intéressé par le modèle anglosaxon et participe déjà aux travaux de l'association *New Ideals in Education* qui aurait pu se présenter comme une institution concurrente de la LIEN. Membre de l'instruction publique, Cousinet ouvre également les portes des écoles publiques primaires et en fait des « terrain de construction » de l'éducation nouvelle. Néanmoins, ses expériences ne sont pas toujours vues d'un bon œil par sa hiérarchie. Il prolonge l'action de la LIEN, notamment en direction des familles grâce, nous le verrons, à l'association *La Nouvelle Éducation* qu'il fonde avec Madeleine Guéritte. La revue que publie ce groupe prolonge encore l'espace discursif de la LIEN. Il se situe sur le terrain d'une pédagogie expérimentale nourrie des apports scientifiques.

Alice Jouenne enfin, s'inscrit dans les réseaux internationaux interconnectés à la théosophie et notamment à la franc-maçonnerie mixte. Elle permet à la LIEN d'accéder aux milieux politiques socialistes et syndicaux réformistes qui sont solidement formés en France. Elle permet également des liens avec le monde de la coopération, même si, nous l'avons vu, elle rencontre des difficultés pour y faire entendre ses vues. Elle est également ancrée dans les réseaux féministes formés dans les milieux socialistes. Elle est enfin engagée dans les *Compagnons de l'Université nouvelle*, à partir de 1926, elle y occupe une place de choix parmi ceux qui construisent une réforme de l'enseignement.

Ces trois personnalités ont pour point commun d'avoir éprouvé les limites de leur engagement originel (l'Église pour Bertier, l'Université et l'instruction publique pour Cousinet et le mouvement coopératif pour Alice Jouenne). Néanmoins, ils conçoivent différemment les fins de l'éducation. Pour Bertier, il s'agit de former les hommes qui sauront, tout en respectant l'ordre établi, trouver l'harmonie sociale ; pour Cousinet, il s'agit d'unir science et pédagogie avec pour objectif de former les hommes qui sauront vivre en démocratie et en enfin, pour Alice Jouenne, il s'agit de permettre l'émancipation de ceux qui appartiennent aux classes dominées et de fonder une république coopérative. Reste pour nous à observer les liens qui unissent ces trois acteurs en étudiant les institutions qu'ils ont fondées et les relations de ces institutions entre elles.

## **D. Deux groupes pour un même combat ? (1922-1924)**

Après le Congrès de Calais, comme en Espagne, deux groupes consacrés à l'éducation nouvelle sont créés en France. Il s'agit de La Nouvelle Éducation et de l'Éducation nouvelle. La LIEN considère a posteriori ces deux groupes comme ses antennes en France. Roger Cousinet est secrétaire de La Nouvelle Education alors qu'Alice Jouenne est la fondatrice et l'animatrice de l'Éducation nouvelle.

Nous pouvons interroger sur cette dualité de la représentation du mouvement international en France. Dans la mesure où ces associations sont issues de l'initiative individuelle, nous ne pouvons pas les considérer comme des éléments d'une stratégie initiale de la LIEN et c'est finalement l'approche historique qui peut donner du sens à ce phénomène. Il est donc nécessaire de se pencher sur chacun de ces deux groupes, d'en aborder la spécificité, de réunir les différents éléments qui les caractérisent, d'observer qui les composent avant de réinterroger cette dualité à travers une analyse de l'interaction entre ces deux groupes

Après avoir caractérisé chacune de ces deux entités, nous nous attarderons sur les événements qui ont pu permettre leur interaction ainsi qu'aux autres espaces dans lesquels ils sont amenés à se rencontrer. La question est celle d'une éventuelle coopération de ces deux entités.

### **1. L'institutionnalisation de la LIEN en France**

Après avoir présenté les deux groupes qui sont reconnus par la LIEN, nous verrons comment la LIEN et notamment Ferrière, qui est le principal animateur de la ligue pour les pays francophones, justifie leur existence. Enfin, nous prêterons une attention particulière aux acteurs qui soutiennent ces groupes et à leur mobilité entre ces deux entités.

#### *a. La Nouvelle Éducation*

La Nouvelle Éducation est une association qui existe déjà lorsque le congrès de Calais, fondateur de la LIEN, a lieu. Madeleine Guéritte (1881-1948) et Roger Cousinet<sup>300</sup> sont les initiateurs de cette association, ils en sont également les secrétaires. Jean Baucomont (1891-1967) est trésorier du groupe, dont il gère les publications<sup>301</sup>. *Pour l'Ère Nouvelle* (revue

---

<sup>300</sup> Cousinet, Roger, La Nouvelle Éducation, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, Janvier 1922, p.10

<sup>301</sup> Nous nous intéresserons plus tard à la trajectoire de Jean Baucomont, lorsque nous évoquerons la période allant de 1928 à 1932.

de la LIEN) présente le groupe comme une de ses antennes dès son premier numéro en janvier 1922.

Nous avons vu que Roger Cousinet est un inspecteur de l'instruction primaire particulièrement intéressé par les sciences humaines et la question de l'éducation. Il fut un membre actif de la *Société Libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant* (SLEPE) devenue Société Alfred Binet en 1917. M.T. Guéritte, quant à elle est traductrice anglophone. Française mariée à un ingénieur anglais et vivant en Angleterre, « elle met à profit sa résidence en Angleterre pour relier le monde éducatif anglophone et francophone » (Gutierrez & Savoye, 2018, p. 29). Elle s'intéresse aux propositions de Maria Montessori et est membre d'honneur de la société *New Ideals in Education*. Elle traduit des articles et des ouvrages anglophones et écrit dans *L'École et la vie*, comme Roger Cousinet. Elle est convaincue de la nécessité de faire évoluer l'éducation et considère que la femme a un rôle important à jouer. Convaincue que la réforme ne peut naître que de l'initiative individuelle, elle oriente son action de propagande en direction des familles à travers *La Nouvelle Éducation*.

Fort des succès de l'expérience de l'école des Roches qu'il dirige, des *Éclaireurs de France* qu'il préside et de la revue *L'Éducation* qu'il a fondée, Georges Bertier soutient cette nouvelle association. Cette revue publie l'appel initial du groupe fondé par Cousinet et Guéritte et les premiers numéros du *bulletin de La Nouvelle Éducation* entre 1921 et 1924. Ce bulletin se détache ensuite de cette tutelle et devient la revue *La Nouvelle Éducation*. Les objectifs des fondateurs sont d'une part « de répandre en France [...] les découvertes les plus importantes de la pédagogie moderne » et l'idée « que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant, et en agissant librement » ; d'autre part, de mettre en lien « les savants qui travaillent dans le même domaine » de manière isolée. Pour le groupe, « les revues [...] pédagogiques sont trop peu nombreuses pour accueillir tous les travaux qui mériteraient de l'être »<sup>302</sup>. La nouvelle *Éducation* ouvre un nouvel espace d'expression et d'échange autour de l'éducation, un espace qui publie des travaux qui ne trouvent pas de place dans la presse pédagogique. En filigrane, une critique est adressée aux périodiques français qui ne diffuseraient pas suffisamment les expériences qui cherchent à développer les méthodes qui placent l'enfant en position d'agir librement.

---

<sup>302</sup> Cousinet, Roger, *La Nouvelle Éducation*, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.10.

L'objet de l'association *La Nouvelle Éducation* est donc « de réunir tous les éducateurs décidés à favoriser en France l'activité personnelle des enfants, soit à l'école soit dans la famille. Son but est d'aider ces éducateurs, de faire connaître et de répéter leurs expériences afin que les travaux de chacun puissent profiter à tous, et que se fasse plus vite la transformation nécessaire de nos méthodes d'éducation »<sup>303</sup>. *La Nouvelle Éducation* participe à la réalisation d'un des « buts » de la LIEN en France, c'est-à-dire « réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs »<sup>304</sup>.

Une cinquantaine de « parents, instituteurs et institutrices, professeurs, inspecteurs » répondent à ce premier appel ainsi que des « correspondants » étrangers qui élargissent cette coopération et lui donnent une dimension internationale (Angleterre, Belgique, Espagne, États-Unis, Suisse)<sup>305</sup>. Les expériences conduites sous la direction de Roger Cousinet dans quelques écoles françaises sont soutenues et mises en avant dans la revue. Les résultats sont communiqués lors des Assemblées Générales annuelles, lors d'événements qu'organise le groupe (expositions, cercles d'études, conférences) ou en dehors de *La Nouvelle Éducation*, lors d'événements ou dans des périodiques auxquels prennent part les membres du groupe.

Le bulletin, puis la revue sont également un outil que *La Nouvelle Éducation* utilise très tôt pour permettre la communication avec et entre ses membres, d'un côté en informant des actualités d'un autre côté en émettant de petits questionnaires auxquels chacun des lecteurs peut répondre par lettre. Néanmoins, les rappels que l'on peut lire dans le *Bulletin de La Nouvelle Éducation* indiquent que la participation n'est pas à la hauteur des espérances : « Nous serions très heureux, d'ailleurs, de voir nos lecteurs collaborer davantage à notre bulletin en nous faisant connaître les critiques et les observations que fait naître dans leur esprit la lecture du bulletin. Ce serait encore là de la bonne coopération »<sup>306</sup>.

*La Nouvelle Éducation* partage donc une série de caractéristiques avec la Ligue internationale. Elle réalise un des « buts de la ligue » en construisant un espace qui permet une coopération entre éducateurs divers (parents, éducateurs, enseignants...). Elle partage également les idées de la LIEN, notamment celle qui invite à encourager l'activité

---

<sup>303</sup> Dix-huitième *Bulletin de La Nouvelle Éducation*, in *L'Éducation*, n°1, octobre 1923, p. 33.

<sup>304</sup> Déclaration de principe de la LIEN, répétée dans tous les numéros de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1932.

<sup>305</sup> Cousinet, Roger, *La Nouvelle Éducation*, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.11.

<sup>306</sup> *Bulletin de La Nouvelle éducation*, n°12, in *L'Éducation*, n° 5, février 1923, p. 275.

personnelle de l'enfant dans son apprentissage. Comme la LIEN, son action se situe « entre science et militance » (Haenggeli-Jenni, 2011) car s'il s'agit d'un côté de contribuer à construire des connaissances nouvelles en éducation et d'un autre côté de diffuser des idées. La constitution d'un réseau d'échange répond à ces deux objectifs car il permet la confrontation des observations, découvertes et expériences et la circulation, donc la diffusion, des idées. Enfin, certains membres prennent la parole dans d'autres espaces discursifs et élargissent le champ de diffusion de ces idées et de ces savoirs en constante évolution.

Les Assemblées Générales du groupe sont également l'occasion d'un élargissement du type d'acteurs concernés. La Nouvelle Éducation cherche des tutelles auprès de personnalités qui sont invitées à présider ces séances. Ces moments sont stratégiquement importants car ils rendent visibles les résultats du travail entrepris et permettent la définition d'objectifs communs. Les lieux choisis pour tenir ces assemblées varient. Paris n'est pas le seul lieu où La Nouvelle Éducation développe son action. Le tableau suivant indique les personnalités qui ont accepté de présider ces assemblées annuelles et le lieu dans lequel ces assemblées se sont tenues :

Tableau 3 : Assemblées générales annuelles de La Nouvelle Éducation (1922-1932)

Date	Lieu	Président	Présentation par PEN
4-6 juin 1922	Lycée de jeunes filles de Versailles <sup>307</sup>		
20-22 mai 1923	Lycée de jeunes filles de Dijon Musée Pédagogique (Paris) <sup>308</sup>	M. Honorat André	Sénateur, ancien Ministre <sup>309</sup> <i>Centriste</i>
17-19 avril 1924	Lyon	M. Charles Chabot	Doyen de la faculté de Lyon <sup>310</sup>
9-11 avril 1925	Musée Pédagogique (Paris)	M. Georges Duhamel	Écrivain <sup>311</sup>
1-3 avril 1926	Palais universitaire de Strasbourg	M. Charléty M. Gemähling	Recteur Professeur à l'Université <sup>312</sup>
14-16 avril 1927	Musée Pédagogique (Paris)	M. Henri Wallon	Professeur de psychologie à la Sorbonne <sup>313</sup>
3-7 avril 1928	Hôtel des sociétés savantes du Havre	M. Georges Raverat <sup>314</sup>	Industriel
26-30 mars 1929	Faculté de médecine de Paris	M. Rosset	Directeur de l'enseignement primaire <sup>315</sup>
15-19 avril 1930	Salle des fêtes de l'hôtel de ville de Pau	(Alfred de Lassence)	Maire de Pau <sup>316</sup>
31 mars - 4 avril 1931	Faculté de médecine de Paris		
23-26 mars 1932	Hôtel de ville de Tours	M. Dautry	Directeur des chemins de fer de l'État <sup>317</sup>

Si Paris et sa couronne accueille quatre fois l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation entre 1922 et 1927, mais nous pouvons constater un effort de décentralisation. Entre 1922 et 1932, les villes de Lyon, de Strasbourg, du Havre, de Pau, de Tours accueillent les travaux du groupe. Les présidents des Assemblée Générales appartiennent également à des groupes professionnels différents, deux élus (maire, sénateur), trois universitaires, un écrivain, un industriel acceptent de présider ces séances. Enfin, nous

<sup>307</sup> Wauthier, M.L., Congrès de « La Nouvelle Éducation », *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p.55-60.

<sup>308</sup> Logement en lien avec le lycée Victor Duruy pour le logement (Voir Mlle Allègre).

<sup>309</sup> *Bulletin de La Nouvelle éducation*, n°13, in *L'Éducation*, n° 6, mars 1923, p. 337.

<sup>310</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 22, février 1924, p.9.

<sup>311</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 32, février 1925, p.13.

<sup>312</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 46, juin 1926, p. 81.

<sup>313</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 52, février 1927, p. 17.

<sup>314</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 62, février 1928, p. 17. Industriel qui fait partie du premier comité directeur des Éclaireurs de France (Duval & de Reyke, 1999, p. 86).

<sup>315</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 72, février 1930, p. 17.

<sup>316</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 17.

<sup>317</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 17. Le président est présenté comme celui qui a porté son concours à la création des œuvres sociales de la Compagnie du Nord.

pouvons noter la présence de Henri Wallon, psychologue de l'enfance, qui deviendra une figure de l'éducation nouvelle en France dès 1927.

### b. *L'Éducation nouvelle*

À côté de *La Nouvelle Éducation* apparaît un autre groupe, « l'Éducation nouvelle, groupe de recherches d'expériences et d'études pédagogiques » que le deuxième numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* (avril 1922) présente. Il est inauguré le 16 février 1922 au Collège libre des Sciences sociales dans le 6<sup>e</sup> arrondissement de Paris, en marge d'un « meeting » organisé par les Compagnons de l'Université nouvelle qui, nous l'avons vu, réunissent des membres de tous les degrés de l'enseignement en France pour promouvoir une réforme structurelle du système éducatif. Son siège se situe à l'Hôtel des sociétés savantes (même lieu). Alice Jouenne est la fondatrice et l'animatrice de ce groupe.

La création de l'Éducation nouvelle répond à une double critique qui est clairement exprimée. D'une part « on n'a pas assez tenu compte de la nature de l'enfant [...] et on a oublié tout ce qui fait son originalité propre, tout ce qui peut développer son initiative, tout ce qui en lui est énergie, volonté, activité personnelle »<sup>318</sup>. Comme *La Nouvelle Éducation*, l'Éducation nouvelle déplore un manque de prise en compte de l'enfant en lui-même, de son initiative, de son activité dans les travaux consacrés à l'éducation. Mais, d'autre part, pour l'Éducation nouvelle, « on a méconnu la haute valeur de l'éducation physique rationnelle qui permet à une âme saine de s'exprimer dans un corps sain et favorise chez l'enfant la connaissance plus forte et plus précise du monde extérieur »<sup>319</sup>. La dimension physique qu'implique l'activité de l'enfant est présentée comme une lacune de la manière d'aborder la question de l'éducation en France. Les statuts de *La Nouvelle Éducation* ne sont pas aussi insistants sur l'importance de l'éducation physique et l'idée de faire connaître le « monde extérieur » aux enfants n'y est pas exprimé.

L'Éducation nouvelle promeut une « éducation physique rationnelle », les termes choisis renvoient à la tradition pédagogique dans laquelle s'inscrivent les travaux de Robin qui s'inscrit dans les pédagogies d'inspiration politique et sociale (Drouin-Hans, 1997). L'objectif de L'Éducation nouvelle est de « préparer des hommes [...] qui s'imposeront par un corps sain, un cœur pur et un caractère ferme, et qui admettront que la première des richesses sociales est la volonté inébranlable chez tout être de se donner au bonheur de ses

---

<sup>318</sup> Le Comité d'action de l'Éducation nouvelle, *L'Éducation nouvelle – Groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives*, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°2, avril 1922, p. 31.

<sup>319</sup> *Ibid.*

semblables, bonheur basé sur la justice absolue réalisée dans tous les rouages de la société »<sup>320</sup>. La pensée d’Alice Jouenne transparaît ici avec une grande clarté. Nous avons vu que pour elle, la formation morale doit conduire à développer un sens du dévouement qui se traduit par la volonté de donner du bonheur aux autres. C’est ce qui, pour l’Éducation nouvelle, justifie le recours à de nouvelles « méthodes d’enseignement capables de respecter la personnalité de l’enfant tout en lui conservant le sens de sa responsabilité et de ses devoirs envers la Société »<sup>321</sup>. Pour l’Éducation nouvelle, l’enfant doit être appréhendé dans sa singularité, mais il ne peut être détaché du monde social dans lequel il s’inscrit adulte. Pour cela, la formation morale doit le conduire à comprendre le monde, et à développer des attitudes altruistes et un grand souci de justice.

Les motifs qui justifient la création de ce groupe restent proches de ceux qui ont conduit à la formation de La Nouvelle Éducation et notamment l’importance accordée à la prise en compte de l’enfant en lui-même et à sa libre activité. Néanmoins, une attention particulière est portée à l’idée de concilier son développement personnel et sa socialisation. De plus, l’éducation physique est présentée comme un élément essentiel de l’éducation. Alice Jouenne, nous l’avons vu, développe une théorie qui fait de la santé un facteur d’efficacité de l’éducation et d’émancipation des classes ouvrières. Ces statuts correspondent donc aux actions éducatives que Jouenne développe dans le champ du socialisme et du coopératisme.

L’objet de l’association exprimé dans l’article II des statuts précise les principes qui dirigent l’action de l’Éducation nouvelle :

*« Développement intégral et harmonieux de toutes les facultés de l’enfant ;*

*Substitution des méthodes d’éducation fondées sur le libre exercice de cette personnalité aux méthodes fondées sur la contrainte ;*

*Prééminence du point de vue idéaliste dans tous les domaines de l’éducation, en vue de préparer l’enfant au respect et à l’amour d’autrui et au service de l’humanité. »*

Les termes employés peuvent à la fois s’inscrire dans la conception de Robin d’une éducation intégrale et dans les principes de ralliement de la LIEN. La liberté laissée à l’enfant est d’une importance capitale tant dans la conception de l’éducation intégrale de Robin que dans les principes de ralliement de l’éducation nouvelle. La prééminence du

---

<sup>320</sup> *Ibid.*, p. 31-32.

<sup>321</sup> *Ibid.*, p. 32.

corps en éducation et l'importance de l'éducation physique est une idée que partagent le directeur de l'Orphelinat de Cempuis pour qui la première éducation est une saisie du monde par les sens et, de manière moins affirmée, les rédacteurs des principes de ralliement de la LIEN qui encouragent le recours à « des activités [...] d'ordre manuel ». La dimension socialisatrice de l'éducation est affirmée dans les statuts de l'Éducation nouvelle, et dans les principes de ralliement de la LIEN qui préconisent des « activités [...] d'ordre [...] social » et qui affirment que « L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme ». Ce qui est exprimé comme une « capacité » dans les principes de ralliement (« le futur citoyen capable de remplir ses devoirs ») est dit en termes de « respect », d'« amour » et de « service » dans les statuts de l'Éducation nouvelle. Pourtant, à aucun moment il est question « d'une connaissance plus forte et plus précise du monde extérieur » dans les principes de ralliement de la LIEN. Les écoles nouvelles qui ont inspiré la fondation de la LIEN cherchent, au contraire, par leur situation géographique, à soustraire l'enfant au monde social (Gutierrez, 2010).

L'action du groupe l'Éducation nouvelle utilise des moyens qu'Alice Jouenne a éprouvés dans les milieux socialiste et coopératif. Ils sont également proches de ceux qu'utilise La Nouvelle Éducation : « [Les] réunions d'études, les conférences, la publication d'un bulletin ou d'une revue et de tracts de propagande, l'institution de bibliothèques, et d'une manière générale tous les travaux et études de nature à préparer ou à favoriser la création d'écoles basées sur les principes ». Pourtant, contrairement à La Nouvelle Éducation, aucun bulletin du groupe ne paraît et aucune trace de tels événements n'apparaît dans l'archive, si ce n'est le congrès de Villebon en 1924.

L'Éducation nouvelle ne s'adresse pas à un type d'acteur particulier, le groupe invite « tous ceux qui pensent que cette orientation est nécessaire » à adhérer, sans « aucune condition de sexe, d'opinion politique, de nationalité ». La neutralité est donc revendiquée et le modèle coopératif semble ainsi inspirer les principes structurants de cette association. Néanmoins, chaque aspirant est « présenté au Comité d'Action de l'Éducation nouvelle par deux parrains dont l'un, au moins obligatoirement, est membre du Comité d'action, ou membre fondateur ». Cette condition d'intégration du groupe semble empruntée au modèle maçonnique.

Seul le Comité d'Honneur est présenté dans *Pour l'Ère Nouvelle* :

Tableau 4 : Comité d'honneur de l'Éducation nouvelle en 1922

Nom	Présentation dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i>
M. Anatole France	Académie Française
M. Bourdelle	Sculpteur
M. Ferdinand Buisson	Député
M. Georges Duhamel	Homme de lettres
M. le Dr Pierre Régnier	
M. Léon Frapié	Homme de lettres
Mme la Marquise de Laborde	
Mme Lahy-Hollebecque	Agrégée de l'université
M. Charles Gide	Professeur au Collège de France
M. Georges Renard	Professeur au Collège de France
M. Jean Brunhes	Professeur au Collège de France
M. Frédéric Brunet	Conseiller municipal de Paris
M. François Albert	Sénateur
M. Herriot	Député - Maire de Lyon
M. Hugues Le Roux	Sénateur
M. Jules Breton	Sénateur - Ancien ministre
M. Justin Godard <sup>322</sup>	Député - Ancien ministre
M. Brunot	Doyen de la faculté des lettres
M. Henri Gourdon	Ancien Directeur Général de l'Instruction Publique en Indo-Chine
M. Rémy Perrier	Professeur à la Sorbonne
Léonie Allégret	Directrice du lycée Victor Duruy

Ce comité est composé de 21 membres dont 3 femmes. Parmi eux peut-on compter 7 hommes politiques, 8 acteurs de l'enseignement (lycée, université, collège de France et administration) et 4 personnalités du monde des arts et lettres<sup>323</sup>. Notons que la Marquise de la Borde ne peut entrer dans aucune de ces catégories, mais sa présence dans ce comité tient certainement au fait qu'elle est une des fondatrices de la première École de Plein Air de Paris que dirige Jouenne. De plus, trois des huit premiers soutiens individuels à la LIEN<sup>324</sup>, Ferdinand Buisson, Jean Bruhnes et Georges Renard (qui préside la séance inaugurale de l'Éducation nouvelle) font partie de ce comité d'honneur. Alice Jouenne, l'animatrice du groupe, fait également partie de ces premiers soutiens à la Ligue. Cela

<sup>322</sup> Il s'agit de Justin Godart (1871-1956), du parti radical et radical socialiste, futur maire de Lyon.

<sup>323</sup> La question pourrait se poser pour Ferdinand Buisson, par exemple, qui fut longtemps directeur de l'instruction primaire s'il doit être considéré comme un haut fonctionnaire de l'instruction publique ou comme un homme politique.

<sup>324</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°1, janvier 1922, p.1.

signifie que la moitié des personnalités qui ont apporté leur soutien à LIEN dès ses premières heures font partie de l'Éducation nouvelle.

c. *Une dualité qui sème la confusion*

La dualité de la représentation de la LIEN en France conduit Ferrière à justifier maladroitement cet état de fait. Dans l'édito du numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* dans lequel l'Éducation nouvelle est présentée, il laisse transparaitre son embarras devant création de ce groupe, ce qui conduit à penser que l'initiative a échappé aux acteurs internationaux :

*« Pour la France, notre appel, venant de la "Ligue Internationale pour L'Éducation nouvelle", s'est trouvé coïncider avec celui de "L'Éducation nouvelle", d'où, comme nous l'avons su, confusion bien naturelle de la part des personnalités auxquelles se trouvait adressé ainsi un double appel. Étant donné l'identité du but poursuivi, leur adhésion donnée à "l'Éducation nouvelle" constitue une adhésion implicite à l'idéal de notre Ligue, puisque celle-ci n'est pas un organisme fermé, mais une orientation des aspirations »<sup>325</sup>.*

Si la création de l'Éducation nouvelle semble profiter de l'action de la LIEN, malgré la confusion, à son tour, la LIEN se réapproprie les fruits de l'action de l'Éducation nouvelle. Ferrière cherche à l'expliquer cette situation. Il annote l'article consacré à l'Éducation nouvelle, signant au nom de la rédaction : « Ce groupe ne fait point double emploi avec La Nouvelle Éducation dont nous entretenait en janvier M. Roger Cousinet. Nous voyons plutôt en ces associations deux branches d'un même arbre, celle-ci plutôt expérimentale, celle-là davantage vouée à la propagande. Elles sont nécessaires toutes les deux »<sup>326</sup>. Or, chacune de ces deux entités envisage tant l'expérimentation que la propagande et les explications avancées n'éclairent pas vraiment la situation.

La même situation apparaît en Espagne. En avril 1922, *Pour l'Ère Nouvelle* annonce l'affiliation d'un groupe consacré à l'Éducation nouvelle en Catalogne sous l'impulsion de Marie Sola : la « Section espagnole de la Fraternité internationale d'Éducation »<sup>327</sup>. En juillet 1922, *Pour l'Ère Nouvelle* annonce la création d'un second groupe espagnol, à Madrid : « La Nueva Educacion ». Ce sont cette fois Rodolfo Tomas y Semper et Vincente Valls y Angles qui en sont les initiateurs, le premier étant professeur d'école normale et le second inspecteur de l'enseignement primaire. Ferrière cherche encore une fois à distinguer

---

<sup>325</sup> La rédaction, Notre Ligue, *Pour L'Ère Nouvelle*, avril 1922, p.30.

<sup>326</sup> L'Éducation nouvelle – Groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°2, avril 1922, p. 33.

<sup>327</sup> La Rédaction, Notre Ligue, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 7, juillet 1923, p. 44.

ces deux groupes nationaux qu'il compare aux deux groupes français. D'un côté, la Section espagnole de la Fraternité internationale d'Éducation est rapprochée de l'Éducation nouvelle, le groupe animé par Jouenne. Les deux « travaillent plutôt à la diffusion psychopédagogique des méthodes de l'école active, en insistant sur le côté spirituel de l'œuvre de rénovation à accomplir ; en outre, il s'adresse de préférence à l'initiative privée ». De l'autre côté, le groupe de Tomas y Semper est associé à La nouvelle Éducation et « semble devoir être davantage expérimental, scientifique et chercher des points d'appui dans les écoles officielles »<sup>328</sup>. Sans doute le statut de Roger Cousinet (inspecteur primaire) et le processus de fondation de l'EPA du boulevard Bessières déterminent-ils l'interprétation de Ferrière. Pourtant des liens directs existent entre La Nouvelle Éducation et la Section espagnole de la Fraternité internationale d'Éducation, dont Marie Sola est la correspondante espagnole du groupe français<sup>329</sup>. L'existence de deux réseaux consacrés à l'éducation nouvelle en France et en Espagne pousse Ferrière à s'exprimer et à expliquer tant bien que mal cette dualité. Mais ses justifications ne permettent pas de comprendre cet état de fait.

Pour l'Espagne, une explication territoriale pourrait se montrer pertinente Madrid étant le centre du pouvoir espagnol alors que la Catalogne est une région qui connaît traditionnellement une forte pression indépendantiste et qui abrite un mouvement anarchiste puissant au début du XX<sup>e</sup> siècle. Cette explication pourrait également se montrer pertinente pour la France, puisque M. T. Guéritte vit à Londres et Roger Cousinet à Arcis-sur-Aube. Alice Jouenne, quant à elle, vit au cœur de Paris, dans le 5<sup>e</sup> arrondissement. Néanmoins, les liens forts que Roger Cousinet a pu développer au cœur de la Société Alfred Binet montrent que le mouvement La Nouvelle Éducation n'est pas coupé de la vie intellectuelle parisienne. Le nombre d'assemblées générales tenues à Paris le confirment. Une autre hypothèse pourrait être avancée, celle d'une superposition du réseau de la LIEN et du réseau que la LIERE a tracé quelques années auparavant. En effet, Francisco Ferrer a créé des liens forts entre Paris et Barcelone. Plusieurs éléments indiquent que l'Éducation nouvelle emprunte aux apports de la LIERE. Lorsque Ferrière fait le parallèle entre ce groupe et le groupe barcelonais, il est possible qu'il attribue à ces deux mouvements une filiation avec l'éducation libertaire portée par Robin puis par Ferrer quelques années auparavant.

---

<sup>328</sup> La Rédaction, Notre Ligue, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°7, juillet 1922, p. 44.

<sup>329</sup> *Bulletin de La Nouvelle Éducation*, n°9, in *L'Éducation*, novembre 1922, p. 89.

Il reste que, malgré les justifications avancées par Ferrière, rien ne distingue clairement les deux groupes français consacrés à l'éducation nouvelle. Il est impossible d'affirmer la spécialisation de chacun de ces groupes dans un travail coopératif de construction de connaissances nouvelles en éducation et de diffusion. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que cette dualité s'explique par un conflit entre les personnes qui les ont fondés. Dans ce cas, les individus qui participent à chacun de ces groupes ne feraient pas de distinction entre l'un ou l'autre groupe et agiraient indifféremment pour l'Éducation nouvelle ou La Nouvelle Éducation. C'est cette hypothèse que nous allons maintenant envisager en observant la porosité entre ces deux groupes.

*d. La porosité entre ces deux groupes*

Le paysage français de l'éducation nouvelle en 1922 est donc composé d'un premier groupe soutenu par Georges Bertier et dirigé par Roger Cousinet, M. T. Guéritte et Baucomont qui publie la revue *La Nouvelle Éducation* et d'un autre côté, un groupe animé par Alice Jouenne qui réunit des personnalités, mais ne diffuse pas de périodique. Une analyse des individus qui prennent part à l'action de chacun de ces groupes peut révéler des liens ou une absence de liens entre ces deux groupes. L'analyse prenant en compte la composition du Comité d'Honneur réuni par Alice Jouenne pour l'Éducation nouvelle et les auteurs de *L'Éducation* et de *La Nouvelle Éducation* ou les présidents des assemblées générales de La Nouvelle Éducation peut montrer le degré de porosité de chacun d'entre eux.

Commençons par reprendre la liste des noms qui composent le comité d'honneur de l'Éducation nouvelle. Nous avons vu qu'il est essentiellement composé d'hommes politiques et d'acteurs de l'enseignement (administrateurs et éducateurs de divers degrés d'enseignement). Nous avons également vu que la moitié des premiers soutiens exprimés en faveur la LIEN en France étaient présents dans l'Éducation nouvelle, intéressons-nous aux absents. Ni Ludovic Zoretti, ni Pierre Mille, ni Roger Cousinet, ni Georges Bertier ne font partie de ce comité d'honneur. Le premier, Ludovic Zoretti, aurait pu correspondre au cadre de l'Éducation nouvelle dans la mesure où il est un universitaire, mais on peut imaginer que son engagement syndicaliste, peut-être trop clivant, l'éloigne des profils qui composent le groupe. Pierre Mille, journaliste écrivain aurait également pu participer à ce groupe. Ces deux acteurs disparaissent du paysage de l'éducation nouvelle. Quant à ceux qui nous intéressent, Georges Bertier et Roger Cousinet, le premier, en tant que directeur de l'école des Roches, aurait pu avoir sa place dans l'Éducation nouvelle puisque qu'une

directrice de lycée y figure alors que le second n'avait peut-être pas la noblesse de bénéficier d'une fonction assez haute pour en faire partie. Leur absence peut étonner.

Néanmoins, parmi les acteurs qui soutiennent l'Éducation nouvelle au moment de sa création, un d'entre eux peut être signalé parce qu'il contribue à *L'Éducation*, la revue fondée par Bertier : Jean Bruhnes<sup>330</sup>, professeur au Collège de France. Il est, rappelons-le, inspecteur général des études à l'école des Roches<sup>331</sup> et y fait de nombreuses conférences. Il montre un intérêt durable pour l'éducation nouvelle comme en témoigne l'article « Amusons les petits en les disciplinant – Développons les "jardins d'enfants" » qu'il signe le 6 novembre 1929 dans *Le Petit Journal*. De même, Mlle Allegret<sup>332</sup> est présentée comme un des « principaux collaborateurs » à *L'Éducation* en 1922-1923 et elle concourt à l'organisation de l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation de 1923 en mettant à disposition les locaux de l'établissement qu'elle dirige pour loger les participants<sup>333</sup>. Cela révèle que ce comité d'honneur réunit des membres qui participent à l'action que dirige Georges Bertier qui soutient lui-même La Nouvelle Éducation. Georges Duhamel, quant à lui, préside l'assemblée générale de La Nouvelle Éducation de 1925 et est membre du Comité d'honneur de l'Éducation nouvelle. Il existe donc une porosité entre le groupe fondé par Alice Jouenne et les activités de Georges Bertier, et La Nouvelle Éducation. Nous pouvons néanmoins penser que ces trois personnalités peuvent être celles qui ont été prises dans la confusion qu'évoque Ferrière dans son éditorial.

Les liens qui unissent La Nouvelle Éducation et l'œuvre de Bertier sont plus aisés à matérialiser. Cela s'explique notamment par le fait que les archives sont moins lacunaires concernant ces deux groupes. D'abord, Roger Cousinet et Madeleine Guéritte sont considérés comme faisant partie des « principaux collaborateurs » à la revue *L'Éducation*. Nous avons vu que Roger Cousinet signe trois articles « de fond » dans cette revue entre 1920 et 1923. Une attention particulière aux présidents des assemblées générales de La Nouvelle Éducation montre également une porosité entre les projets de Bertier et La Nouvelle Éducation. Des personnalités qui signent des articles de fond dans *L'Éducation* président des assemblées générales de La Nouvelle Éducation comme André Honorat

---

<sup>330</sup> Par exemple : en 1919-1920, il consacre deux articles de fond à « Une conclusion de géographie humaine » p. 55-58 et aux « Cercles d'études des associations familiales », p. 215-217

<sup>331</sup> Voir par exemple le *Journal de l'école des Roches*, juillet 1920, p. 13.

<sup>332</sup> Léonie Allégret (1860-1928) Admise à l'École Normale Supérieure par arrêté du 4 août 1882. Née le 6 mars 1860 à Lyon (déclaration le 7 mars). Décès entre 1935 et 1940.

<sup>333</sup> 14<sup>ème</sup> *Bulletin de La Nouvelle Éducation*.

(1868-1950)<sup>334</sup> en 1923, Charles Chabot (1857-1924)<sup>335</sup> en 1924 ou encore Paul Gemähling (1883-1962)<sup>336</sup> en 1926. Si la circulation des acteurs entre ces deux espaces est beaucoup plus facile à établir, elle ne doit pas effacer les rares liens notables entre La Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle.

Néanmoins, certaines absences restent étonnantes et notamment l'absence d'Alice Jouenne dans les colonnes de *L'Éducation* ou même celles de *La Nouvelle Éducation*. Directrice de la première école de plein air de Paris, membre du Comité directeur des Compagnons de l'Université nouvelle et future vice-présidente de ce groupe, elle pourrait avoir sa place dans ces publications. Alice Jouenne écrit dans une multitude de périodiques, il est très surprenant qu'elle ne le fasse pas pour des revues consacrées à l'éducation nouvelle. De plus, *L'Éducation* évoque les écoles de plein air et invite Jean Dupertuis à rédiger des articles dits « de fond »<sup>337</sup>. Aucune mention n'est faite de l'EPA du boulevard Bessières. Jouenne, quant à elle, s'exprime longuement sur le sujet dans *La revue de l'enseignement primaire* entre 1922 et 1923. La seule référence à Alice Jouenne dans *La Nouvelle Éducation* est la mention du livre qu'elle publie en 1928<sup>338</sup>, commenté en quelques lignes par Madeleine Guéritte. Il était impossible à La Nouvelle Éducation d'ignorer cette publication qui, dans son titre, annonce son ancrage dans l'éducation nouvelle. Quant à *L'Éducation*, elle n'en fait aucune mention.

Malgré quelques individus qui apparaissent dans les deux espaces de l'Éducation nouvelle et de La Nouvelle Éducation, les frontières entre ces deux entités semblent assez étanches. Deux visions de l'éducation nouvelle semblent se dessiner dès la fondation de la LIEN. Il est possible que ces frontières aient une dimension politique.

## 2. Une première rencontre lors de la semaine de Villebon

Nous avons vu que ces deux groupes ne sont pas totalement exclusifs l'un de l'autre, mais que la coopération semble bien plus dense entre Bertier et La Nouvelle Éducation qu'elle

---

<sup>334</sup> Honorat, André, Un programme d'action, *L'Éducation*, année 1919-1920, p. 63-67. Ancien ministre de l'Instruction publique de janvier 1920 à janvier 1921. Ancien député des Basses-Alpes (Alliance démocratique). Il participe à la formation d'organisations de lutte contre la tuberculose.

<sup>335</sup> Signalé comme un des « principaux collaborateurs » à la revue *L'Éducation* en 1922-1923.

<sup>336</sup> Signalé comme un des « principaux collaborateurs » à la revue *L'Éducation* en 1922-1923. Il est ancien militant du Sillon, voir : <https://maitron.fr/spip.php?article50363>, notice GEMÄHLING Paul [écrit parfois GEMÄLHING] par André Caudron, version mise en ligne le 28 mai 2009, dernière modification le 1er novembre 2016.

<sup>337</sup> Dupertuis, Jean, L'enfance heureuse et autonome, In *L'Éducation*, année 1922-1923, p. 560, ou encore Dupertuis, Jean, L'école de plein air et le bureau international des écoles de plein air, in *L'Éducation*, année 1923-1924, p. 525.

<sup>338</sup> *La Nouvelle Éducation*, n°68, juin 1928, p. 112.

ne l'est entre Bertier ou La Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle. En 1924, Bertier, Cousinet, Guéritte et Jouenne ont l'occasion de se rencontrer physiquement lors d'une semaine d'étude. *Pour l'Ère Nouvelle* consacre un numéro spécial à cet événement, il s'agit du congrès de Villebon, organisé en France. Dans un premier temps, nous décrivons ce que fut ce congrès, avant de nous intéresser à l'intervention de Bertier dans ce congrès, puis aux réactions que son discours a suscitées. Enfin, nous nous arrêterons sur l'apport d'Alice Jouenne. L'objectif sera d'analyser les éléments qui peuvent permettre de mieux comprendre ce qui sépare les dirigeants des deux groupes français consacrés à l'éducation nouvelle.

*a. Le congrès de Villebon*

Le château de Villebon qui accueille les congressistes est le lieu où se trouve l'école de l'Île-de-France dirigée par Jean Néel, c'est-à-dire une des écoles nouvelles que Ferrière et le BIEN reconnaissent en France. L'événement a lieu du 23 au 26 avril 1924. Ferrière annonce que la LIEN est l'organisatrice de cette rencontre qui s'adresse « aux membres de langue française de la Ligue et à tous les amis de l'Éducation nouvelle ». Alors que les participations françaises à l'action internationale de la Ligue se raréfient, ce congrès est un moment marquant de l'histoire de l'éducation nouvelle en France. Il s'agit du seul moment officiel de la LIEN où les fondateurs des deux antennes françaises de la Ligue sont physiquement réunis entre 1922 et 1929. Aucun de ces trois personnages n'était présent au congrès de Calais et les trois ont été invités à prendre la parole au congrès de la LIEN à Montreux. Jouenne n'a pas été autorisée à quitter le territoire français pour des raisons qui restent obscures<sup>339</sup>. Le compte rendu du congrès de Villebon publié dans *Pour l'Ère Nouvelle* cristallise les instants d'une coopération réelle entre les deux groupes La Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle et montre l'implication des acteurs français dans le mouvement international. Ce congrès n'est pourtant pas à la hauteur de ce que la LIEN aurait pu espérer. Ferrière ne cache pas sa déception :

*« Le nombre de participants a oscillé de quarante à soixante, les trois quarts venant quotidiennement de Paris, alors qu'en Suisse et en Belgique des cours de vacances pareils, même tenus simultanément dans deux villes voisines de soixante kilomètres comme Lausanne et Genève réunissent couramment deux à trois cents participants »<sup>340</sup>.*

---

<sup>339</sup> Prévost, Marguerite, Autocratie ou bureaucratie, in *Le Peuple*, n°1047, 19 novembre 1923, p.1.

<sup>340</sup> La Rédaction, Notre Ligue, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°11, juillet 1924, p. 41.

Congrès très peu évoqué dans *La Nouvelle Éducation*<sup>341</sup> donne lieu à un très long compte rendu dans la Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur<sup>342</sup>. Deux objets d'étude sont annoncés par Ferrière pour ce congrès : « 1° La vie subconsciente de l'enfant et de l'adolescent ; 2° Comment favoriser la spontanéité créatrice de l'enfant tout en se conformant aux exigences des problèmes officiels ? »<sup>343</sup>. Cette division du thème du congrès en deux sous-thèmes peut d'ores et déjà nous interroger. Il semble qu'aucune formule n'ait été trouvée pour réunir les travaux présentés. Si le premier thème renvoie à l'individu, à son intériorité, à sa psychologie, le second thème part de cette intériorité individuelle pour la confronter aux réalités du monde extérieur, « aux exigences des problèmes officiels ». Pour y répondre, un Suisse, deux Belges et quatre Français se relaient.

Tableau 5 : Programme du Congrès de Villebon (23-26 avril 1924)

Date	Nom	Titre de l'allocution
Mercredi 23.04	H. Baillie-Weaver (président de la LIEN) Beatrice Ensor (membre du comité de la Ligue) Adolphe Ferrière (membre du comité de la Ligue)	Comment la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle peut-elle rendre service aux membres de l'enseignement public ?
Mercredi 23.04	Dr Hugo Oltramare (Genève)	Étude sur la crise de la puberté dans ses manifestations conscientes et inconscientes.
Jeudi 24.04	Georges Bertier (Verneuil-sur-Avre)	L'Éducation de la pureté.
Jeudi 24.04	Adolphe Ferrière (Genève)	La Coéducation des sexes dans la famille et à l'école.
Vendredi 25.04	Dr Allendy (Paris)	A propos de psychanalyse.
Vendredi 25.04	Dr Henri Laugier (Paris)	La Sélection des intelligences et la Réforme de l'enseignement (d'après le programme des Compagnons de l'Université nouvelle).
	F. Papillon (directeur d'école publique, Paris)	Emploi de la Sélection des intelligences dans les Écoles primaires et l'Enseignement actif de la Morale.
Vendredi 25.04	Dr Decroly (Bruxelles)	De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses.
Samedi 26.04	Alice Jouenne (Paris)	Un service d'aide sociale à l'école primaire.

<sup>341</sup> Nouvelles, *La Nouvelle Éducation*, n° 26, juin 1924, p.82

<sup>342</sup> Anonyme, A la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, le congrès de Villebon, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 33, 18 mai 1924, p. 244-247.

<sup>343</sup> Ferrière, Adolphe, Un Congrès d'éducation nouvelle, in *L'ère nouvelle*, 4 avril 1924, p. 4.

De manière générale, le congrès répond à son premier objet qui est l'analyse de la vie psychique et/ou intime de l'enfant et de l'adolescent, les allocutions de Oltramane ou de Allendy étant les plus proches de l'objectif. Vient ensuite la seconde question posée aux congressistes, celle qui prend en compte les « problèmes officiels » que nous pouvons entendre comme la question des politiques éducatives. Ferrière, Laugier ou Jouenne semblent prendre en compte cette dimension, en évoquant tour à tour la coéducation, l'école unique et l'action sociale au sein de l'école. Mais la question de la « spontanéité créatrice » prise dans les politiques éducatives n'est pas traitée. Seul Decroly tente cette conciliation et s'interroge sur la manière d'organiser la classe tout en permettant l'enseignement individuel. Il n'apporte aucune réponse à la question et suggère des expérimentations.

*b. Georges Bertier et l'éducation à la pureté*

Ce programme montre que la coopération internationale de la LIEN permet le travail en commun des deux groupes français, elle est l'œuvre commune qui mobilise indépendamment des orientations politiques ou religieuses. Georges Bertier en est conscient et aborde sa prise de parole en signalant que « C'est une joie pour moi de participer à des travaux qui unissent confessions, fois, morales et patries dans un même effort en faveur de l'humanité »<sup>344</sup>. Il affiche ainsi le principe de neutralité qui régit chacune de ses œuvres. Le titre annoncé de sa présentation « L'éducation de la pureté »<sup>345</sup> prend tout son sens lorsqu'il est rapporté au titre réel de son intervention relevé dans le compte rendu de *Pour l'Ère Nouvelle* : « L'éducation sexuelle »<sup>346</sup>. Il s'agit, pour lui de former moralement les jeunes hommes à la chasteté jusqu'au mariage. Il contextualise son questionnement et le situe dans la problématique des maladies vénériennes et notamment celle de la syphilis qui est un problème de santé publique, puisque « un adulte sur cinq est touché »<sup>347</sup>. Notons ici qu'Alice Jouenne a également justifié l'école de plein air par un problème de santé publique : la tuberculose. Alors que les chercheurs s'affairent à trouver un traitement, Bertier propose une solution préventive, une solution éducative qui vise les comportements individuels et il prend pour référence l'école des Roches qu'il dirige. La question du milieu, de l'environnement de l'enfant est abordée très rapidement. Il s'agit

---

<sup>344</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 5.

<sup>345</sup> Ferrière, Adolphe, Un Congrès d'éducation nouvelle, in *L'Ère nouvelle*, 4 avril 1924, p. 4.

<sup>346</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 5-8.

<sup>347</sup> *Ibid.*

d'assurer un « milieu sain : l'hygiène physique et morale »<sup>348</sup> puisque « dans un milieu factice, l'excitation sexuelle est constante et la chasteté est rendue très difficile »<sup>349</sup>. Bertier présente la réalité, le milieu social existant, comme un milieu factice. Créer ce milieu sain relève, pour lui, du rôle du directeur qu'il est. L'essentiel de la solution éducative proposée par Bertier est une éducation morale dispensée par les parents au jeune garçon, essentiellement par la mère jusqu'à 16 ans, puis par le père et ce jusqu'au mariage. Le chef éclaireur est également un acteur que Bertier fait intervenir dans cette éducation morale à la chasteté. Il tire toute sa légitimité auprès du jeune homme dans la promesse solennelle que fait le jeune Éclaireur. De plus, il connaît la direction à suivre et s'appuie sur la loi des éclaireurs : « L'Éclaireur est propre dans ses pensées, ses paroles et ses actes »<sup>350</sup>. Dans la morale diffusée, il n'est pas question de responsabilité dans la propagation d'une infection vénérienne, mais bien d'un regard sur soi, sur ses propres organes et sur la dignité qu'acquiert un homme chaste. Bertier propose donc de résoudre un problème de santé publique par la morale individuelle portée par les éducateurs qui entourent l'enfant. Il décrit une coopération pédagogique entre l'école, la famille et les œuvres postsecondaires dont font partie les Éclaireurs de France.

*c. Une intervention qui fait réagir*

Dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, l'intervention de Bertier est jugée « incomplète par le fait même qu'il ne songeait qu'à la jeunesse déjà favorisée par la fortune et qu'il omit de parler des grands facteurs sociaux qui ont une aussi grande répercussion dans le domaine moral que dans le domaine matériel ». Les milieux syndicaux n'accueillent pas sans une méfiance de classe les propositions de Bertier, directeur d'une « école destinée aux enfants de la haute bourgeoisie »<sup>351</sup>. La coopération des classes sociales est donc compliquée en France. Cette défiance, nous le verrons, apparaît dans les échanges reproduits dans le rapport du congrès publié dans *Pour l'Ère Nouvelle*.

Au sein du congrès, les réactions provoquées par cette intervention de Bertier émanent de Jacques Reynaud membre de l'école d'Île-de-France, d'Ovide Decroly, d'Alice Jouenne et de Madeleine Guéritte. La question du milieu est questionnée par Jacques Reynaud et Alice Jouenne. Le premier signale que même dans le milieu protégé d'une école nouvelle,

---

<sup>348</sup> *Ibid.*

<sup>349</sup> *Ibid.*

<sup>350</sup> *Ibid.*

<sup>351</sup> Anonyme, A la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, le congrès de Villebon, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 33, 18 mai 1924, p. 245.

il reste les « maîtres de littérature » qui ont produit des « textes malsains » et la seconde rappelle le contexte social, la « suggestion ambiante » des affiches, du cinéma ou des conversations les plus banales qui font la vie sociale quotidienne. Jouenne prolonge son propos en abordant la question sociale dans le milieu éducatif : « il faut se pencher sur l'enfance de la classe ouvrière »<sup>352</sup>, dit-elle. La situation de promiscuité dans laquelle vivent les classes populaires fait que « souvent, à sept ans, un enfant sait tout ce qu'il est possible de savoir »<sup>353</sup>. Elle l'exprimera clairement lors de son intervention quelques jours plus tard : « Quelle ironie cinglante entre les leçons du maître et la réalité ! »<sup>354</sup>. Pourtant, comme Bertier, elle envisage une solution préventive par le biais de l'éducation : « le problème urgent qui se pose est l'éducation des parents. Le médecin peut jouer un rôle considérable par la prophylaxie des anomalies »<sup>355</sup>. Pour Jouenne, le rôle des parents n'est pas le même que pour Bertier, ces derniers deviennent des apprenants.

La situation de chacun de ces deux acteurs explique cette différence de point de vue. D'un côté Georges Bertier dirige une école nouvelle élitiste qui est volontairement située à la campagne afin de protéger l'enfant des influences sociétales. Les élèves internes sont isolés de l'influence familiale ; le directeur maîtrise toutes les facettes de la vie des élèves. Il crée le milieu. De l'autre côté, Jouenne dirige une école de plein air publique municipale qui accueille des enfants amoindris des milieux populaires. Cette école n'a pas d'internat et les enfants rejoignent leurs familles tous les soirs. Elle peut juger que l'influence familiale s'oppose à l'éducation soigneusement pensée et dispensée dans l'école qu'elle dirige. Il n'est donc pas surprenant qu'elle dise : « il faut faire l'éducation des éducateurs »<sup>356</sup>. Elle étend ainsi le ressort de l'école et fait entrer de nouveaux acteurs dans l'action éducative. Pour assurer cette éducation parentale, elle envisage l'intervention du médecin afin d'assurer l'éducation des familles à travers des mesures de prévention. Nous pouvons supposer que pour elle, la légitimité d'un médecin est plus grande en matière de santé et donc, que son autorité est plus forte auprès des familles que pourrait l'être celle d'un instituteur ou d'une directrice d'école.

L'interaction suivante entre les deux protagonistes montre une volonté d'imaginer des solutions ensemble, mais également les limites qu'elle peut rencontrer. Si le compte rendu

---

<sup>352</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 8.

<sup>353</sup> *Ibid.*

<sup>354</sup> Un service d'aide sociale à l'école primaire, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 19.

<sup>355</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 8.

<sup>356</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 8.

signale que Georges Bertier « appuie ce point de vue »<sup>357</sup>, la solution qu'il propose ne prend pas en compte la situation sociale signalée par Jouenne. La solution qu'il propose est : « envoyer des troupes d'éclaireurs dans tous les milieux, et former des chefs éclaireurs clairvoyants ». Il maintient l'idée de former moralement les enfants indépendamment du milieu. Plusieurs interprétations de cette réaction peuvent être envisagées. D'une part, il est possible que Bertier ne parvienne pas à se décentrer de son rôle de directeur de l'école des Roches, de créateur des Éclaireurs en France et n'envisage pas autre chose que sa propre action. D'autre part, une interprétation plus politique peut être avancée : éduquer la famille serait porter atteinte à la liberté du père et il n'est pas question, pour lui, d'amputer la famille de ses droits sur l'enfant. Quoi qu'il en soit, Jouenne n'est pas satisfaite de la proposition de Bertier et sa réponse ne cache pas sa dimension politique : « Si, comme le réclame le parti communiste, la femme indigente était indemnisée pour sa maternité, il y aurait moins de promiscuités malsaines »<sup>358</sup>. Elle signifie ici que la solution proposée par Bertier ne change rien à la situation sociale de ces familles qui n'ont pas les ressources matérielles d'une telle éducation. Enfin, Madeleine Guéritte rebondit sur la remarque de Jouenne : « pour relever la situation de la femme et de l'enfant, il faut le vote des femmes »<sup>359</sup>, avance-t-elle avant d'évoquer le cas de l'Angleterre où « ces questions ont passé du terrain politique au terrain pratique ». Encore une fois, ces deux points de vue incarnent une divergence politique. Marx a distingué la liberté formelle de la liberté réelle. Guéritte affiche ici son libéralisme inspiré des pays anglosaxons et son inclination vers une liberté formelle en indiquant comme étape première le fait d'obtenir le droit de vote pour les femmes. Ce droit, cette liberté, par son exercice permettrait l'amélioration de la situation de la femme et de l'enfant. Jouenne, quant à elle, insiste sur le fait que la situation matérielle des femmes qui doivent élever leurs enfants dans la promiscuité est un obstacle et considère qu'il faut lever cette entrave matérielle afin de rendre possible l'éducation sexuelle. Même si les deux femmes partagent le même combat pour le droit de vote des femmes, les solutions qu'elle envisagent ne sont pas les mêmes. Guéritte milite pour une liberté individuelle, Jouenne également, mais elle ajoute à ce combat celui de l'obtention des conditions matérielles de son exercice.

---

<sup>357</sup> *Ibid.*

<sup>358</sup> *Ibid.*

<sup>359</sup> L'Éducation sexuelle, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 8.

d. *Alice Jouenne et le service social à même l'école*

Cette influence socialiste, Jouenne la confirme dans son intervention intitulée « Un service social dans l'école primaire »<sup>360</sup>. « Il nous faut descendre sur la terre et parler de ces millions d'enfants » issus des classes populaires, dit-elle ; « la pauvreté les paralyse »<sup>361</sup>. Elle attaque avec virulence l'élite, c'est-à-dire le public auquel s'adresse l'école des Roches : « D'ailleurs, l'élite qui les laisse croupir dans la misère est-elle digne du nom d'élite ? »<sup>362</sup> interroge-t-elle. Elle écarte ensuite l'idée que la misère conduirait nécessairement au vice moral, « il y a des enfants qui restent purs au milieu de tout cela »<sup>363</sup> et l'école doit, selon elle, leur apporter ce que la famille n'est pas en mesure de faire, c'est-à-dire : propreté, santé, affection et lumière. De plus, « il faut faire en sorte que notre action ne soit pas détruite par la maison »<sup>364</sup>. Jouenne met en avant l'expérience qu'elle dirige dans l'école de plein air avec le soutien financier de la marquise de Laborde : la création d'un service d'aide sociale. Elle évoque les « fiches médicales » qu'elle a décrites dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*<sup>365</sup>. Leur objectif est de créer un lien de coopération grâce à un partage d'informations entre l'école et la famille. Mais ces fiches s'avèrent insuffisantes car elles ne mettent pas les familles en action. La cause n'est pas morale mais bien matérielle puisque « beaucoup de mères ne comprennent même pas le sens des mots des prescriptions hygiéniques ou médicales »<sup>366</sup>. Elle souhaite briser l'opposition qui peut exister entre la famille et l'école et créer une coopération entre tous les acteurs qui entourent l'enfant. Pour cela, l'école est ouverte aux parents deux jours par semaine. De plus, le service d'aide sociale informe le médecin sur la situation familiale de l'enfant et a pour objectif de « nouer des relations amicales avec les parents ; gagner leur confiance ; les aider par des conseils »<sup>367</sup>, et enfin de faire des visites dans les familles en prenant le soin de ne pas adopter des comportements qui éveilleraient la méfiance. Le service social qu'elle décrit est financé par la marquise de Laborde et Jouenne exprime sa volonté de voir de telles structures devenir publiques. La question sociale expliquerait, selon elle, des attitudes attribuées par la psychologie à l'individu. « [Que chacun] pense aux paresseux, aux menteurs, aux tarés, et se demande s'il a tout fait pour comprendre la

---

<sup>360</sup> Un service d'aide sociale à l'école primaire, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 19-20.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>362</sup> *Ibid.*

<sup>363</sup> *Ibid.*

<sup>364</sup> *Ibid.*

<sup>365</sup> Jouenne, Alice, La fiche sanitaire, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°9, 19 novembre 1922, p. 205-206.

<sup>366</sup> Un service d'aide sociale à l'école primaire, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°13, Hors-série, (1924), p. 19.

<sup>367</sup> *Ibid.*

cause du mal. Il pénétrera alors dans les ténèbres de la question sociale »<sup>368</sup>. Après avoir affirmé que l'égoïsme est responsable de la misère et « que par égoïsme bien compris, nous devons travailler au bien des autres »<sup>369</sup>, elle appelle la LIEN à prendre en compte cette réalité sociale. « L'éducation nouvelle ne doit pas être un objet de délibérations vaines. Il faut la faire entrer dans la réalité »<sup>370</sup>.

Pour conclure, ce congrès n'a pas mobilisé autant de public qu'aurait pu l'espérer Ferrière et les discussions qui suivent les interventions révèlent qu'en France, le terrain de la neutralité reste difficile à définir. Les tensions politiques influencent les positions pédagogiques des acteurs qui s'impliquent dans la LIEN et génèrent des désaccords difficiles à surmonter. Alice Jouenne s'évertue à faire entrer la question des conditions de vie des enfants et de leurs familles dans la discussion. Nous pourrions émettre l'hypothèse que Bertier, directeur d'une école d'élite, n'ait pas conscience des conditions d'existence des familles populaires qu'accueille Jouenne à l'école de plein air et qu'il voit dans sa détermination la volonté d'apporter des éléments politiques dans les questions pédagogiques ; qu'il la soupçonne de rompre le principe de neutralité qu'il revendique. Mais Cousinet est un ancien instituteur devenu inspecteur primaire. Il a pu observer les publics accueillis dans les écoles primaires françaises et ne peut ignorer la réalité à laquelle Jouenne rappelle sans cesse. Il reste pourtant très en retrait durant toutes les discussions du congrès. Il n'intervient qu'à deux reprises pour apporter des éléments très factuels. Certainement partisan d'une approche scientifique du problème de l'éducation, ancien doctorant de Durkheim, il ne peut ignorer que les éléments qu'apportent Jouenne peuvent être ceux d'une approche sociologique holistique. Selon le type d'approche sociologique (durkheimienne ou leplaysienne), l'analyse et la solution aux problèmes sociaux et notamment aux problèmes de santé publique ne sera pas la même. Une approche Durkheimienne conduira à agir sur les conditions qui déterminent les comportements individuels alors qu'une approche leplaysienne fixera son attention sur les individus et leur libre arbitre. Néanmoins, la frontière entre science et politique reste ténue et travaille irrémédiablement les positions des acteurs qui œuvrent pour l'éducation nouvelle en France.

---

<sup>368</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>369</sup> *Ibid.*

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 19.

### III. Conclusion

Quelques acteurs de l'éducation répondent à l'appel de La LIEN en France. Ils participent de différentes manières à l'œuvre de la LIEN. Certains apportent une coopération « passive », il se contentent d'apporter un soutien moral à cette entreprise internationale. C'est le cas de la moitié du comité de soutien présenté dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Beaucoup d'entre eux sont impliqués dans l'action des Compagnons de l'Université nouvelle qui réunissent déjà des membres des différents degrés de l'enseignement autour de la construction d'une réforme structurelle du système éducatif français. En cela, ce mouvement réalise déjà un des buts de la LIEN.

D'autres acteurs coopèrent plus activement à cette œuvre internationale de définition de l'éducation nouvelle et de la réforme pédagogique qu'elle appelle de ses vœux. Ils rédigent des articles pour la revue francophone de la LIEN. Actifs lors de la création de la LIEN, ils deviennent de moins en moins nombreux jusqu'en 1927. Ce groupe d'acteurs dévoile les différents réseaux qui s'agrègent à la LIEN et qui deviennent des relais pour la diffusion des idées de la LIEN en France et des viviers de coopérateurs potentiels. Ils appartiennent à la théosophie, au syndicalisme, au socialisme, au monde scientifique et sont déjà habitués à la coopération internationale. Le catholicisme ne peut être compté parmi ces réseaux internationaux car Bertier, un des piliers historiques de l'éducation nouvelle, appartient au mouvement français du Sillon qui réinterprète la doctrine de l'Église pour l'adapter à la société républicaine française et reste en marge de l'Église. Tous ne partagent pas les mêmes références et les visions de la réforme qu'ils proposent sont parfois très éloignées. Le défi pour la LIEN devient progressivement de parvenir à former l'unité dans la diversité. Le principe coopératif de neutralité politique et religieuse est fondamental afin d'atteindre cet objectif.

Ensuite, parmi les acteurs qui coopèrent à l'œuvre internationale de la LIEN, Bertier, Cousinet et Jouenne sont particulièrement actifs et développent la structure institutionnelle de la LIEN en France. Ils fondent des associations (La Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle), des périodiques (*L'Éducation* et *La nouvelle Éducation*) et organisent des événements (Assemblées Générales de La Nouvelle Éducation, congrès de Villebon) qui permettent d'impliquer des acteurs français dans le travail intellectuel de la LIEN. Néanmoins, rien n'explique l'existence de deux groupes pour représenter la LIEN en France si ce n'est une impossibilité pour certains acteurs de travailler ensemble. Alice

Jouenne, coopératrice socialiste qui défend la laïcité et Georges Bertier silloniste qui cherche les voies démocratiques qui permettront d'annihiler le socialisme ne parviennent pas à définir la voie médiane qui les réunirait, même en se situant sur le terrain commun de l'éducation et de la pédagogie nouvelles. La présence de Cousinet qui favorise une approche scientifique du phénomène éducatif ne permet pas de résoudre cette opposition qui s'avère irréductible.

Cela n'empêche pas la mobilisation d'acteurs qui agissent au sein de ces groupes. Les coopérateurs actifs à l'œuvre de la LIEN sont pour la plupart des enseignants ou des éducateurs. Les familles ne sont quasiment pas représentées. Ils ont des origines sociales diverses, mais les classes dominantes sont surreprésentées au regard de la composition sociale de la France des années 1920. Ceux qui sont issus des classes populaires sont des individus qui ont connu une ascension sociale.

Le développement du réseau de la LIEN en France ne se fait pas sans accros. La Nouvelle Éducation parvient néanmoins à créer une dynamique solide et devient un lieu de participation à l'éducation nouvelle. La parution de sa revue devient autonome et régulière à partir de 1924 et parvient à mobiliser des éducateurs et des parents.

Enfin, les thèmes abordés par les principaux acteurs français qui participent à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle*, renvoient parfois à la coopération pédagogique et la coopération éducative. Bertier et Jouenne évoquent la coopération pédagogique, à travers le rôle que Bertier entend faire jouer aux familles dans l'éducation sexuelle et la place qu'accorde Jouenne à des acteurs du monde médico-social dans l'EPA qu'elle dirige annonce également des pratiques pédagogiques coopératives. Roger Cousinet, nous le verrons, met en place un modèle éducatif qui consacre la coopération éducative. Les principaux acteurs de l'éducation nouvelle sont concernés par la coopération intellectuelle initiée par la LIEN et déclinent l'idée de coopération dans des propositions pédagogiques qu'ils font. La question qui se pose alors est celle d'un modèle coopératif de l'éducation nouvelle qui se décline dans les pratiques.

# Partie 3 – La coopération pédagogique et éducative dans le réseau de la LIEN en France (1922-1927)

La coopération intellectuelle initiée par la LIEN concerne les éducateurs qui souhaitent réformer l'éducation et qui veulent agir de concert pour élaborer et diffuser cette réforme. Mais la Ligue internationale fait également valoir l'idée de coopération dans le groupe éducatif, elle l'exprime dans son cinquième principe de ralliement : « La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la communauté ». C'est ce que nous nommons la coopération éducative. Elle est un principe de l'organisation des groupes d'apprenants suffisamment important pour que la LIEN lui consacre une de ses sept principes de ralliement. D'un côté, elle est un moyen de motiver les élèves autrement que par la compétition et de l'autre côté, elle permet une formation morale qui conduit l'enfant à vouloir et savoir mettre « son individualité au service de la communauté ».

Modifier les principes de l'organisation du groupe classe induit nécessairement une modification du rôle de l'adulte dans l'éducation, notamment en ce qui concerne la régulation des apprentissages, mais également la gestion des relations dans le groupe. Le quatrième principe de ralliement de la LIEN pose comme condition que « la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ». Sur ce point, les principes de ralliement de la LIEN encouragent l'utilisation du *self-government*. Il s'agit là d'un principe fédérateur de la LIEN, mais si on met en perspective ces deux principes de ralliement de la LIEN, nous pouvons envisager que le principe de *self-government* doit se nourrir de l'idée de coopération. Néanmoins, il existe deux manières d'entendre cette notion, soit par une approche individuelle (la maîtrise de soi), soit une approche politique (auto-gestion). Sous l'influence de Ferrière, l'éducation nouvelle privilégie progressivement durant les années 1920 la première approche (Patry & Wagnon, 2019), certainement pour « aseptiser » les idées (Gutierrez, 2011) en centrant les débats sur la pédagogie et sur l'enfant afin d'éteindre les divergences politiques.

Les inflexions d'une telle approche sur le rôle de l'enseignant induisent qu'il n'est plus celui qui régit entièrement sa classe. La toute-puissance du maître doit laisser place à l'interaction entre élèves, il devient un simple « collaborateur ». Dans la mesure où la LIEN promeut le principe de coopération d'un côté entre ses membres et d'un autre côté entre les enfants qui reçoivent l'éducation, nous pouvons envisager que la coopération est une idée diffuse de l'éducation nouvelle. Un troisième acteur apparaît dans le cinquième principe de ralliement de la LIEN : la communauté au service de laquelle l'enfant doit (apprendre à) mettre son individualité. D'autres adultes apparaissent dans le cercle éducateur de l'enfant, ils peuvent être susceptibles de participer à cette vaste coopération. Néanmoins, il est impossible de considérer ces adultes comme les enfants car ils ne sont pas les objets de l'éducation, mais ils sont, bien souvent, leurs éducateurs (notamment les familles). Une seconde dimension de la coopération dans les pratiques éducatives doit donc être envisagée : la coopération pédagogique. Il s'agit de l'action concertée entre les adultes qui concourent à l'éducation de l'enfant.

Dans la mesure où la LIEN ambitionne une réforme des pratiques éducatives des systèmes éducatifs, il est temps de s'interroger sur les propositions éducatives à l'intérieur même du système scolaire français qui utilisent la coopération éducative (entre élèves) et qui se rattachent à l'éducation nouvelle. Afin de déterminer les expériences qui se rattachent à l'éducation nouvelle nous utiliserons plusieurs moyens : d'un côté nous prendrons en compte la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, d'un autre côté, nous considérerons la revue *La Nouvelle Éducation* qui émane d'un groupe qui est revendiqué par la LIEN comme une de ses antennes nationales. Après avoir présenté les dispositifs que les acteurs de l'éducation nouvelle en France mettent en place, nous nous interrogerons sur la manière dont ils justifient les dispositifs qu'ils présentent. Nous prêterons une attention particulière à l'importance que ces acteurs accordent à la coopération pédagogique, aux acteurs qui entrent dans le champ de cette forme de coopération, mais également aux finalités qu'ils attribuent à la dimension cognitive et/ou morale de la coopération éducative. De plus, il existe en France des propositions pédagogiques qui relèvent de la coopération éducative et notamment les coopératives scolaires. Nous nous interrogerons sur la manière dont ces dispositifs sont accueillis par les acteurs de l'éducation nouvelle.

Nous commencerons par nous attarder sur les propositions de deux des principaux acteurs de la LIEN en France : Roger Cousinet et Alice Jouenne. Les deux sont membres de l'instruction primaire française. Cousinet est inspecteur primaire et Alice Jouenne dirige

une école primaire que nous pouvons dire expérimentale, une École de Plein Air. Ces deux acteurs accordent une importance particulière à l'organisation de l'école et au *self-government*. Nous nous interrogerons sur la manière dont ils traduisent les principes de ralliement de la LIEN. Alors que les deux se rejoignent sous l'égide de la LIEN, nous verrons que les propositions pédagogiques qu'ils font ne sont pas les mêmes et qu'ils appréhendent la coopération d'une manière radicalement différente. Nous verrons également qu'ils n'accordent pas du tout la même importance à la coopération pédagogique.

Ensuite, nous nous pencherons sur un modèle d'organisation de l'école (et notamment de l'école primaire) qui se développe en France dans les années 1920 : la coopérative scolaire. Son principal promoteur, l'inspecteur primaire Barthélémy Profit (Guey & Savoye, 2011), participe aux actions de La Nouvelle Éducation et expose les détails de son expérience dans la presse pédagogique française. Ce modèle de coopération éducative se développe surtout grâce à la direction de l'instruction primaire en France, il peut pourtant se rattacher en bien des points à l'éducation nouvelle. C'est pour cette raison que nous nous attarderons sur l'écho que rencontre cette innovation pédagogique dans la revue de la LIEN, *Pour l'Ère Nouvelle*.

Enfin, nous nous attarderons sur deux acteurs qui investissent l'éducation nouvelle et qui promeuvent l'utilisation de la coopérative scolaire : Fernand Cattier, inspecteur primaire, et Célestin Freinet, instituteur syndicaliste. Nous verrons que le premier promeut une forme particulière de la coopérative scolaire et vise une formation morale qui n'est pas celle que Jouenne attend d'un dispositif semblable. Quant à Freinet, nous verrons qu'il met en place une nouvelle méthode articulée à la coopérative scolaire : L'Imprimerie à l'École. Cette coopération éducative est indissociable d'une coopération pédagogique entre enseignants primaires. Elle ne peut pas être considérée comme une coopération intellectuelle dans la mesure où les principes fondateurs sont arrêtés et font consensus entre les membres de ce nouveau groupe qui revendique une éducation nouvelle populaire. De plus, elle ne concerne pas les enseignants du secondaire et est, de ce fait, exclue de la coopération intellectuelle que la LIEN appelle dans ses « buts de la Ligue ».

## **I. Roger Cousinet et le libre travail par groupes.**

Roger Cousinet est un inspecteur primaire qui s'interroge très tôt sur le fonctionnement des groupes d'enfants. Nous avons vu qu'avant la Grande Guerre, dans le cadre de la SLEPE,

il participe à une expérimentation au sein des écoles primaires de Paris, avec Armand Belot. En 1920, il exprime son regret de ne pas avoir vu la SLEPE approfondir cette recherche. S'il n'a pas pu pousser plus loin l'expérimentation dans le cadre de cette société devenue la société Binet, nous verrons qu'il s'appuie sur sa fonction d'inspecteur primaire afin d'expérimenter et d'établir ce qui deviendra, au cours des années 1920, la méthode de travail libre par groupes.

Cette méthode que Cousinet met au point avec l'appui de quelques instituteurs(trices) de sa circonscription est inspirée des « enquêtes qui abordent [...] les questions de solidarité et de justice sociale chez les enfants » développées dans le cadre de la SLEPE avant la Première Guerre Mondiale (Gutierrez, 2011). Pour Cousinet, « la vie sociale des enfants, niée pédagogiquement, constitue la condition même de tout apprentissage » (p. 11) (Ottavi, 2004). La coopération éducative est une organisation sociale des groupes d'enfants. Dès lors, nous pouvons nous demander en quoi la méthode développée par Cousinet respecte-t-elle le principe de coopération éducative érigé par les principes de ralliement de la LIEN ? Comment Cousinet interprète-t-il ce principe de ralliement de la LIEN qui exige que

De plus, la LIEN appelle la coopération des éducateurs autour de l'enfant. Lorsque cette coopération concerne l'acte éducatif, nous parlons de coopération pédagogique. En quoi la méthode de travail libre par groupes élaborée par Cousinet au début des années 1920 réalise-t-elle le but de la LIEN qui appelle une coopération plus étroite entre tous les éducateurs qui entourent l'enfant ?

Afin d'apporter des éléments qui permettent d'élucider ces interrogations, nous aborderons, dans un premier temps, la présentation qui est faite des travaux que mène Cousinet dans les premiers numéros de *Pour l'Ère Nouvelle*. Nous verrons que Marie-Louise Wauthier, une institutrice de la circonscription de l'inspecteur Cousinet, présente les premiers tâtonnements de ce qui deviendra la méthode de travail libre par groupes. Ensuite, nous aborderons la manière dont Cousinet en fait une méthode qui concerne tout le travail scolaire et pas seulement la gestion de la discipline en classe. Dans un troisième temps, nous nous attarderons sur la théorisation que Cousinet développe à la suite des expériences menées et comment il fait émerger le principe de coopération. Enfin, nous verrons l'action propagandiste de Cousinet autour de cette nouvelle méthode.

## A. *Self-government* et solidarité

À Calais, en 1921, Marie Louise Wauthier, une jeune institutrice, présente une méthode nouvelle élaborée en collaboration avec son inspecteur primaire Roger Cousinet à partir de 1919 (Gutierrez, 2011). Au même moment, ce dernier est en train d'exposer ses conclusions au congrès *New Ideals in Education* (Condette & Savoye, 2016). *Pour l'Ère Nouvelle* reproduit la transcription de l'intervention de Wauthier dans son premier numéro de janvier 1922 accolée à la présentation de *La Nouvelle Éducation* signée par Roger Cousinet. L'article de Wauthier s'intitule « Un essai de "self-government" dans une classe française »<sup>371</sup> et n'évoque pas directement la coopération mais le *self-government* qui est un modèle d'organisation caractéristique des sociétés coopératives. Nous verrons que les derniers aspects de l'expérience présentée peuvent relever de la coopération pédagogique. Le *self-government* est, nous l'avons vu, un thème qui occupe l'esprit de Cousinet depuis plus d'une décennie.

Wauthier affiche tout d'abord une aversion personnelle envers « la discipline rigoureuse et monarchique en vigueur actuellement dans toutes les écoles primaires françaises »<sup>372</sup>. Elle constate que les châtiments corporels sont bannis, mais déplore que l'enfant ne soit pas libre pour autant. « Un autre système de récompenses et de punitions » le contraint à l'immobilité et au silence. « La volonté du maître seule fait la loi, "car tel est mon bon plaisir". Nous en sommes encore, sous ce rapport, à l'Ancien Régime, à la monarchie absolue ! Quelle préparation à la vie républicaine ! »<sup>373</sup>. Le souci de Wauthier est donc proche de celui de Cousinet, il s'agit de former l'enfant à la société dans laquelle il vit. Néanmoins, contrairement à Cousinet ou Dewey, elle ne parle pas de démocratie, mais de république. Institutrice publique formée dans une école normale, elle a pour mission de former les futurs citoyens. La morale laïque républicaine est son point de mire.

C'est cette aversion pour la « discipline monarchique » qui conduit Wauthier à infléchir sa manière d'organiser la classe, « en dépit de tout ce qu'on [lui] avait prêché »<sup>374</sup> à l'École Normale. Dans la classe d'une école de campagne qu'elle a sous sa responsabilité durant sa première année d'enseignement, elle accorde une « liberté... relative » aux enfants

---

<sup>371</sup> Wauthier, Marie-Louise, « Un essai de "self-government" dans une classe française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922, p. 12-15.

<sup>372</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>373</sup> *Ibid.*

<sup>374</sup> *Ibid.*

« lents et doués de peu d'initiative [qui] ne semblèrent jamais demander bien grande liberté »<sup>375</sup>. Cette expérience n'est pas plus longue qu'instructive. Néanmoins sa deuxième année d'enseignement se déroule dans un village plus grand, elle observe alors que les élèves jusque-là soumis à un régime de discipline stricte « avaient dans les yeux des lueurs, des velléités de révolte ! [...] ceux-là étaient loin d'être passifs ! ». Elle met progressivement en place de nouvelles règles et commence par briser le silence : « il leur serait permis de se parler pour se communiquer des renseignements relatifs à leurs travaux. [...] Toutefois je leur fis remarquer que le bruit occasionné par ces dérangements et ces parlottes pouvait incommoder leurs camarades dans leur travail »<sup>376</sup>. Elle continue donc les rappels à l'ordre et qualifie le système qu'elle a mis en place de « demi-liberté », de « demi-monarchie ». Elle décide de se défaire totalement du « rôle de policier » l'année suivante, non sans hésitation. Elle désigne cette phase comme une « période de liberté totale ». Ses doutes sont dus à trois obstacles qu'elle imagine pouvoir se dresser contre elle. D'abord l'administration, en effet, si son inspecteur est tout acquis à sa cause, elle ne sait pas comment pourraient réagir l'inspecteur d'Académie, le Recteur, les inspecteurs généraux ou le Ministre. Wauthier craint déclencher les foudres de sa hiérarchie. Ensuite, les parents pourraient se montrer hostiles au nouveau système proposé car ils « semblent tenir par-dessus tout » à la discipline. Mais son expérience lui a montré que cette opposition se levait facilement grâce aux résultats obtenus. Enfin, l'ancien instituteur l'interroge à propos de l'âge des enfants : « vos enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour essayer ce système de self-government ? N'allez-vous pas les exposer à des erreurs regrettables ? ». Ces objections conduisent Wauthier à agir avec une grande prudence. Après une journée de classe insupportable, certains enfants, redoutant une sanction, se justifient auprès de l'institutrice et lui disent ne plus avoir eu le contrôle sur eux-mêmes : « nous ne savions pas ce que nous avions, nous étions énervés ». Wauthier invite ses élèves à réfléchir sur la contagion de cette agitation au sein de la classe. Notons que cette idée renvoie à l'imitation que Cousinet envisage dans son article de 1908<sup>377</sup>. Ils reviennent sur ce qu'il s'est passé, ils repèrent qui étaient « les premiers énervés » et cherchent à comprendre comment l'agitation s'est diffusée dans le groupe. Forts de ces constatations, les élèves sont invités à user « de [leur] propre autorité » et à faire respecter l'ordre eux-mêmes. À partir de ce moment, Wauthier

---

<sup>375</sup> *Ibid.*

<sup>376</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>377</sup> Cousinet, Roger, « La solidarité enfantine », in *Revue philosophique*, 34<sup>e</sup> année, LXVI, juillet-décembre 1908, p. 281-300.

observe minutieusement sa classe comme l'aurait fait Cousinet. Après une période d'agitation, elle voit un nouvel équilibre s'établir dans le groupe et distingue trois types d'enfants : « ceux qui [commandent], ceux qui [obéissent] sans murmure, ceux qui [obéissent] en grognant ». Elle cherche ensuite « l'hérédité possible », c'est-à-dire ce qui peut expliquer ces comportements dans la vie des enfants<sup>378</sup>. Elle apporte une conclusion qui semble définitive : « les différentes façons d'agir de ces enfants [dépendent], avant tout, de l'hérédité et de leur éducation antérieure »<sup>379</sup>.

Wauthier laisse les différents « caractères » s'exprimer jusqu'au jour où la fillette qui « obéit en grognant » éclate en sanglots ne supportant plus que la fillette « qui commande » donne des ordres sans qu'aucun élève ne se révolte. Elle ne comprend pas ce qui justifie le pouvoir de cette élève. Après une discussion au sein du groupe classe, la décision est prise de procéder à une élection et c'est un garçon « de neuf ans, remuant, débrouillard à l'œil vif » qui devient « le commandant ». Parallèlement, une autre fonction est créée, celle du « chef d'ordre » qui s'assure « de l'ordre et de la propreté dans la classe, la cour et les dépendances ». Une fillette est élue. Une seconde l'assiste, tant la tâche est prenante. Tout ceci se déroule au fil de la vie de la classe, Wauthier invite ses élèves à écrire ces règles afin d'établir une « constitution ». Nous voyons donc que ce que présente Wauthier n'est pas un modèle préconçu qui viendrait s'imposer et bouleverser la vie de la classe, mais une série d'aménagements, d'ajustements qui donnent une nouvelle forme au groupe. Wauthier avait remarqué des embryons de révolte dans les yeux des enfants lorsqu'elle est arrivée dans cette classe. Elle s'inquiétait de voir des personnalités prêtes à l'insurrection. La crainte d'une révolution la convainc d'agir et de modifier les règles qui régissent les relations dans la classe. Sa manière d'installer le dispositif, progressivement, indique qu'il s'agit de réformer la classe et non de la révolutionner. Les progrès semblent se faire petit à petit, au gré des événements qui jalonnent l'histoire de ce groupe d'enfants. Néanmoins, il existe bien un modèle dans l'esprit de l'institutrice : la République et sa constitution. L'État de droit et la forme politique de la France sont des référents pour la classe. Par exemple, en rédigeant leur constitution, les enfants prévoient une série de sanctions que feront appliquer

---

<sup>378</sup> De manière générale, à cette période tous les auteurs utilisent ce terme d'hérédité sans distinguer le biologique du social. Ici Wauthier dit rechercher ce qui explique le caractère de l'enfant et les solutions qu'elle propose relèvent plutôt d'une explication sociale. Par exemple, concernant la fillette qui a pris le commandement, elle note qu'elle est fille unique et très gâtée. Il s'agit d'une situation sociale qui ne tient pas vraiment à un facteur biologique. Autre exemple, pour les enfants qui obéissent sans problème, elle dit qu'il s'agit d'enfants de familles nombreuses d'agriculteurs. Elle évoque leur situation sociale.

<sup>379</sup> Wauthier, Marie-Louise, *op.cit.*, p. 14.

les représentants du groupe et respectent par là un des principes de l'État de droit, celui de la légalité des délits et des peines. Wauthier, enfin, n'est pas satisfaite du système qu'elle a instauré car « il [lui] semble encore trop avoir remplacé [son] autorité par une autre presque équivalente »<sup>380</sup>. C'est donc une expérience en cours qu'elle présente. Elle expérimente un système qui abolit tout ce qui peut conduire à l'obéissance aveugle à un individu qui ne serait pas reconnu démocratiquement par le groupe.

Ce système construit par l'institutrice avec les enfants rencontre un des obstacles qu'elle avait pressentis : l'opposition des familles. Un enfant, toujours retardataire est sanctionné par son camarade élu qui applique les règles établies en commun. Il en fait état à ses parents. Son père vient à la rencontre de l'institutrice qui peine à se justifier ; ce dernier repart en la qualifiant de « demi-folle ». En effet, les parents qui confient leur enfant à l'institutrice considèrent qu'ils lui transmettent leur autorité, ils ne comprennent pas qu'elle n'assume pas elle-même cette responsabilité. Le système mis en place dans la classe de Wauthier ne semble pas d'accorder avec la vision de l'éducation qu'ont les parents. L'opposition des familles compromet ses efforts pour instaurer un régime de liberté dans la classe.

Pour gagner la confiance des parents, Wauthier organise des conférences destinées aux familles pendant les mois d'hiver. C'est pour elle l'occasion d'expliquer l'organisation de la classe et de familiariser les familles avec ses méthodes. Afin de rendre l'événement plus attrayant, elle implique les enfants qui présentent une reconstitution historique. Elle utilise la méthode de l'enseignement de l'histoire élaborée par Cousinet. Le thème est la vie du village au siècle précédent. Les enfants recherchent de vieux objets dans leur environnement, puis à effectuer des recherches à partir de ces objets. L'environnement de l'enfant, les familles, les amis des familles deviennent des ressources pour l'apprentissage. Forts de leurs découvertes ils procèdent ensuite à la reconstitution historique d'une veillée du début du XIX<sup>e</sup> siècle qui donne lieu à une représentation théâtrale devant les parents. Le moment gagne en solennité grâce à la présence de l'ancien instituteur du village et de l'inspecteur Roger Cousinet. L'organisation de la classe qu'elle veut mettre en place ne peut être possible sans l'aval des familles et de l'institution. Wauthier ne peut faire abstraction du contexte social. Le cercle de coopération est élargi. Il permet à l'institutrice d'assurer également une « éducation des parents »<sup>381</sup>.

---

<sup>380</sup> *Ibid.*

<sup>381</sup> *Ibid.*, p. 15.

La méthode de l'enseignement de l'histoire à laquelle se réfère Wauthier pour que les enfants réalisent cette reconstitution historique est exposée par Cousinet dans une série d'articles dans *L'École et la vie* à partir de septembre 1920 (Gutierrez, 2011). Il s'agit d'étudier des objets qui entourent directement l'enfant (dans l'ordre : habitation, vêtement, transport et communication, école, agriculture, industrie, commerce, administration, justice puis politique) et qui sont obtenus grâce à la coopération des individus qui entourent l'enfant. L'objectif est que ce dernier comprenne et intègre la notion de progrès. C'est donc à partir d'une leçon de choses que le dispositif se met en place. Cousinet étend ainsi le champ de la leçon de choses à l'enseignement de l'histoire. Les objets étudiés sont d'abord observés dans leur actualité. Par la suite les enfants appréhendent ce qu'ont été ces objets dans l'histoire afin de saisir leur évolution. Le travail commence par l'observation minutieuse des choses qui entourent l'enfant et l'enseignant doit toujours convaincre sur deux points :

*« 1. Toutes ces choses dont ils viennent de prendre conscience sont des choses faites par les hommes, et qui ont demandé un travail. [...] Pour qu'elles en soient là où elles en sont, il a fallu beaucoup de temps, beaucoup d'efforts et beaucoup de changements. [...] »*

*2. Ces choses ont pu être faites en répartissant le travail entre les hommes. [...] C'est l'idée de la division du travail. »<sup>382</sup>*

Le lien de solidarité découle du principe de la division du travail. Cela est manifeste dans la leçon inaugurale du thème sur les habitations qui propose une lecture du monde dans laquelle rien n'est possible sans coopération. En s'appuyant sur l'observation d'une maison, c'est-à-dire d'un objet qui entoure l'enfant, Cousinet préconise un récit :

*« Cette facilité à construire la maison et à en renouveler le mobilier n'est possible que par une réunion des hommes en un même lieu, et par le fait que chacun n'a qu'une activité spéciale. [...] Que se passerait-il si les hommes ne vivaient pas ainsi ensemble, et si chacun ne mettait pas à la disposition de tous, et en échange de, ce que les autres à leur tour feront pour lui, son habileté particulière ? La vie serait impossible. »<sup>383</sup>*

C'est donc sur une leçon de morale à propos de l'évolution progressive de la technique qui conduit à une division du travail de laquelle découle le lien la solidarité et la nécessaire coopération entre les hommes que Cousinet encourage à fonder le dispositif d'étude de l'histoire. Cette leçon inaugurale est illustrée d'exemples depuis la préhistoire, période durant laquelle chaque clan doit assurer sa propre survie et développe les techniques à

---

<sup>382</sup> Cousinet, Roger, « Histoire », in *L'école et la vie*, n° 1, 25 septembre 1920, p. 9.

<sup>383</sup> Cousinet, Roger, « Deuxième leçon – Histoire de l'habitation », in *L'école et la vie*, 4<sup>e</sup> année, n° 2, 2 octobre 1920, p. 8-9.

l'intérieur du groupe. Plus les hommes ont échangé leurs savoirs, plus la société, la sécurité et le confort se sont développés et plus les hommes se sont spécialisés. C'est ce discours que Cousinet entend transmettre à travers l'enseignement de l'histoire. Il s'agit donc, pour les enfants, de comprendre la nécessité sociale de la diversité et de la coopération entre spécialistes.

### **1. Le libre travail par groupes**

Cette méthode de l'enseignement de l'histoire telle qu'elle est exposée par Cousinet dans *L'École et la vie*, s'appuie sur les idées de la division du travail, de la solidarité et de la coopération. Mais elle s'étend au-delà de l'enseignement de l'histoire et s'inscrit dans une proposition pédagogique plus large qui met les enfants en position de coopérer entre eux. Les articles de Cousinet consacrés à l'enseignement de l'histoire ou l'article de Wauthier dans *Pour l'Ère Nouvelle* ne révèlent pas l'intégralité de la méthode développée par Cousinet. Il faut appréhender plus largement la pédagogie que développe Cousinet pour le saisir. La relation maître-élève est changée, car si l'enseignement commence par une leçon, il s'agit d'une leçon de choses et non une leçon *ex cathedra*. Une conversation entre le maître et le groupe d'enfants durant laquelle l'instituteur invite les enfants à réfléchir sur ce qui les entoure s'amorce. Il guide le raisonnement et alimente l'échange avec des informations historiques qui visent à montrer le lien entre spécialisation, coopération et progrès<sup>384</sup>. Dans la description que fait Wauthier de son expérience, l'enfant est actif puisqu'il est invité à trouver les objets qui serviront de base à l'étude, c'est ainsi que tous les enfants réunissent le matériel pédagogique qui sert de support à l'apprentissage. Comme elle ne s'étend pas sur la manière dont est conçue la reconstitution, il nous est impossible de connaître exactement la part des enfants dans son élaboration. Notons enfin que la méthode que présente Cousinet dans *L'École et la vie* ne fait pas l'unanimité chez les enseignants (Gutierrez, 2011). *L'École et la vie* invite les lecteurs à réagir et certains doutent de la pertinence d'un tel dispositif face à l'exigence de l'examen du certificat d'études. Ils préfèrent une méthode chronologique qui reprend l'évolution globale de la société depuis l'antiquité aux allers-retours imposés par l'approche thématique recommandée par Cousinet.

La méthode Cousinet dépasse l'histoire et s'étend à l'enseignement des sciences et de la littérature. Il a présenté cette innovation aux Anglais, en dehors de la LIEN, c'est-à-dire au

---

<sup>384</sup> Notons que cette lecture du monde explique sa conception de la recherche en éducation et certaines de ses réactions face aux travaux de la société Binet.

congrès des New Ideal in Education qui s'est déroulé du 10 au 30 août 1921 à Stradford sur Avon (Condette & Savoye, 2016). Madeleine Guéritte est membre d'honneur du comité de cette association. Cousinet indique que ce qu'il préconise est une « méthode de *travail scientifique* » qui mobilise « *l'observation collective libre* »<sup>385</sup>.

Au début des années 1920, avec le soutien de La Nouvelle Éducation, cette méthode de travail libre est expérimentée. Les principes fondamentaux sont « 1° la liberté du travail ; 2° la substitution du travail collectif au travail individuel »<sup>386</sup>. Le premier point oppose la question du programme scolaire à l'intérêt que porte l'enfant aux apprentissages, c'est-à-dire à la motivation. Le second point découle du fait que « dans la vie également, dans la vie extra-scolaire et post scolaire, l'enfant, ni l'homme, ne travaillent seuls. Ils se font aider, ils coopèrent avec leurs semblables. À l'école l'enfant apprend la solidarité dans les jeux de la cour, et nous pensons qu'il doit aussi l'apprendre dans le travail de la classe. C'est pourquoi nous substituons le travail collectif au travail individuel. »<sup>387</sup>

En pratique, la méthode de travail libre par groupes qu'élabore Cousinet suit « trois règles générales » :

1. *Laisser les enfants se grouper comme il leur plaît, et les groupes se modifier au gré de ceux qui les composent. Ne jamais intervenir pour obliger un enfant à entrer dans un groupe ou à en sortir, ni un groupe à accepter ou à refuser un collaborateur.*
2. *Ne jamais intervenir quand le groupe est au travail. Laisser les enfants entièrement seuls. Si un membre du groupe paraît ne pas travailler, attendre (ce qui arrive toujours) que les autres travailleurs l'expulsent, s'ils ont constaté de sa part de la mauvaise volonté ou de l'inaptitude (supériorité ou infériorité). Il ira de lui-même s'agréger à un autre groupe.*
3. *Faire corriger le travail. Le travail est libre, mais les enfants doivent prendre l'habitude du travail correct. Quand ils ont fini, et à ce moment seulement, le maître doit intervenir et signaler les fautes (de forme seulement) qui pourraient subsister. La correction de ces fautes peut donner lieu à une leçon de grammaire.*<sup>388</sup>

---

<sup>385</sup> Cousinet, Roger, « La Nouvelle éducation Scientifique, historique, littéraire », in *L'école et la vie*, 5<sup>e</sup> année, n° 28-B, 1<sup>er</sup> avril 1922, p. 341.

<sup>386</sup> *Ibid.*

<sup>387</sup> *Ibid.*

<sup>388</sup> Cousinet, Roger, « Principes et techniques du travail collectif », *La Nouvelle Éducation*, Paris, mai 1922, p. 6. Cité par L. Gutierrez (Gutierrez, Présentation, 2011, p. 17).

Les objets collectés par les enfants sont étudiés en groupes formés librement. « Les enfants n'apprennent pas la science, ils la font »<sup>389</sup> dit Cousinet. « Les enfants apportent en classe des objets qui les intéressent (plantes pierres, animaux, objets fabriqués), les observent ensemble, rédigent en commun leurs observations, et résumant sur des fiches ces observations accompagnées de dessins. Les fiches sont ensuite classées dans un ordre trouvé et rectifié au cours du travail par les enfants. »<sup>390</sup>

Le modèle dont s'inspire Cousinet n'est pas le modèle républicain qu'évoquait Wauthier, mais il s'agit de la représentation qu'il a d'une équipe de travail scientifique.

La liberté laissée aux enfants dans la formation des groupes les conduit à s'unir en fonction des affinités et des centres d'intérêt. La coopération est pensée pour l'apprentissage et non pour la gestion de la discipline en classe. Et pourtant Cousinet n'omet pas cette dimension de l'activité éducative. Il en fait part lors du congrès de la LIEN à Montreux en 1923 dont le thème est « L'école active et l'esprit de service »<sup>391</sup>. Selon *La Nouvelle Éducation*, « M. Cousinet, qui représentait notre groupe parmi les conférenciers, démontra dans une excellente conférence comment le travail collectif libre développe chez les enfants l'esprit de service et de coopération. »<sup>392</sup> Cousinet veut « montrer quelle influence a pu avoir, au point de vue du développement social et moral de l'enfant, le travail organisé par groupes agissant par sa seule vertu, sans intervention des éducateurs, sans aucune tentative de leur part pour ajouter à cette vertu un effort éducatif ou un enseignement moralisateur<sup>393</sup>. »<sup>394</sup> La vertu du groupe dont parle Cousinet est celle qu'il a décrite dans ses articles au début des années 1910. Il existe une solidarité enfantine et c'est sur cette base qu'il compte s'appuyer. Aux auditeurs du congrès, il présente d'abord l'hypothèse qu'il a formulée et qu'il veut vérifier par l'expérience. Il part du constat que « jusqu'ici les maîtres ont dénoncé les inconvénients de la libre activité de la vie extra-scolaire » parce qu'elle ne moralise pas les enfants et parce qu'elle fait entrer dans l'école des tensions et des résistances à

---

<sup>389</sup> Cousinet, Roger, « La Nouvelle éducation Scientifique, historique, littéraire », in *L'école et la vie*, 5<sup>e</sup> année, n° 28-B, 1<sup>er</sup> avril 1922, p. 341.

<sup>390</sup> *Ibid.*

<sup>391</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923.

<sup>392</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 18, octobre 1923, p. 4.

<sup>393</sup> Écartons cette idée que l'enseignement que propose Cousinet n'est pas moralisateur. Dans l'exemple exposé plus haut que Cousinet a proposé dans *L'école et la vie*, la leçon introductive de l'histoire de l'habitation peut être considérée comme ayant une dimension moralisatrice. Si Edmond Demolins, par exemple, avait dû faire cette leçon introductive à l'étude historique de l'habitation, il y a de grandes chances qu'il ait présenté la société comme une lutte inévitable qui place les meilleurs en position de direction et non comme une coopération qui se construit naturellement par la spécialisation.

<sup>394</sup> Cousinet, Roger, « L'auto-éducation et le travail collectif », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 86.

l'apprentissage. Le pari de Cousinet est celui de « l'homéopathie pédagogique » qui voudrait que « les maux causés par la liberté » puissent se voir « guéris par une liberté plus grande »<sup>395</sup>. C'est donc bien pour résoudre ce qui peut être considéré comme une des causes du désordre et de l'indiscipline que Cousinet imagine son dispositif. Les résultats qu'il expose montrent que trois phénomènes sont atténués : les disputes égoïstes entre enfants, les meneurs qui détournent le groupe des apprentissages et le manque de personnalité des enfants. D'abord le travail libre par groupes a permis « l'entente entre les enfants » et a augmenté « leur capacité de se faire de petits sacrifices mutuels ».

Méthodiquement, Cousinet constate ensuite que les groupes de filles durent plus longtemps et que la division du travail dans le groupe est plus précoce grâce à la méthode qu'il promeut. Ensuite, Cousinet évoque « le problème du leadership ». Il signale que dans les groupes d'enfants certains « doués d'une autorité plus grande, arrivent à devenir les chefs de leurs camarades et à les conduire où ils veulent, plus souvent vers le mal que vers le bien ». Encore une fois il s'agit d'une préoccupation première pour beaucoup d'enseignants « qui sont obligés de lutter contre eux, trop souvent sans succès »<sup>396</sup>. Selon Cousinet, la méthode du travail libre par groupes neutralise l'autorité de ces leaders qui se révèlent « incapables de diriger un groupe de travailleurs ». Il évoque de manière très précoce le phénomène de harcèlement scolaire. Il parle de « ces manifestations d'égoïsme » ou de « ces actes de brutalité » qui ne portent pas encore de nom en France avant les années 1990, il emprunte les termes *teasing* et *bullying* aux Américains<sup>397</sup>. Au-delà du constat que les leaders sont déstabilisés par les nouveaux référents apportés par le travail libre par groupes, Cousinet prend le temps de décrire les progrès des victimes de ce « harcèlement scolaire ». En effet, « occupant dans le groupe des travailleurs une place qui leur avait toujours été refusée dans le groupe des joueurs, [ils] ont vu leur courage augmenter avec les services qu'ils rendaient et le besoin qu'ils sentaient qu'on avait d'eux »<sup>398</sup>. Cousinet montre que le dispositif « permet à la personnalité de l'enfant de s'affirmer et de se développer », l'enfant libéré de l'autorité du leader destitué qui « impose à chacun sa tâche et maintient chacun à une place toujours la même » peut enfin participer à l'avancée du groupe. S'appuyant sur un ressort de la coopération qui veut que la solidarité devienne plus forte dans l'adversité,

---

<sup>395</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>396</sup> *Ibid.*

<sup>397</sup> Ce n'est qu'à l'aube des années 2000 que les Français ont traduit le phénomène dans les termes « harcèlement scolaire ».

<sup>398</sup> Cousinet, Roger, « L'auto-éducation et le travail collectif », *op.cit.*, p. 87.

c'est donc dans les moments où le groupe est « dans l'embarras », que « le plus timide prend courage » et s'exprime. Cet élève qui est un « membre peu coopérateur du groupe ludique devient dans l'équipe du travail un réel collaborateur. Il prend confiance en lui, il voit qu'il est capable de quelque chose, il apprend à savoir de quoi il est capable ». Les propos de Cousinet et l'intérêt qu'il porte à l'éducation des victimes du harcèlement scolaire sont si novateurs qu'ils méritent d'être rappelés ici. En effet, il s'attarde brièvement sur la psychologie de ces dernières et pense le dispositif pédagogique également pour elles.

Cousinet s'interroge enfin sur la durabilité de ces résultats. Il constate qu'après un an d'expérience, « l'habitude de travail en commun est restée », « l'amour-propre et l'esprit de compétition » ont fortement diminué, « l'ardeur au travail » ne dépend plus de cet esprit de compétition, les élèves sont toujours capables de s'inscrire dans un nouveau groupe et enfin face à une tâche complexe, ils savent ce qu'ils peuvent apporter et sont donc capables de choisir leurs partenaires.

Notons qu'il n'y a pas d'élection dans la classe. Il ne s'agit donc pas d'une méthode de *self-government* calquée sur les modèles démocratiques adultes. La référence de Cousinet est l'observation des enfants et de la « société infantine ». Les propositions qu'il fait vont dans le sens de l'apprentissage, la liberté est un moyen et une fin comme il l'indique dans un échange avec Piaget lors de l'Assemblée générale de La Nouvelle Éducation en 1925 : « Parmi les bons résultats de cette collaboration, il faut compter le développement de l'esprit critique »<sup>399</sup>. Il ne cherche pas à bousculer les amitiés enfantines et cherche à utiliser les ressorts qu'il a repérés lors de ses observations et se nourrit des apports américains. Son article est introduit par une référence très explicite à Dewey.

*« C'est sans doute à John Dewey qu'il faut [...] faire remonter [la pratique du travail collectif], comme aussi bien la plupart des principes qui dirigent aujourd'hui toute la pédagogie. C'est lui qui le premier a montré les inconvénients d'ordre moral qu'offrait le travail strictement individuel de la classe, d'où est bannie l'entraide si recommandée aux enfants en dehors de la classe, et le profit intellectuel qu'ils pourraient tirer d'un travail par lequel tous ou quelques-uns seraient associés.*

*C'est lui aussi qui a fait voir comment l'école pourrait acquérir ainsi une ressemblance plus exacte avec la vie, qui exige de chacun de nous une coopération continue avec les autres membres de la société, à la fois pour notre tâche et pour la leur, une entente, une collaboration, à quoi*

---

<sup>399</sup> Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre par groupes », in *La Nouvelle Éducation*, n° 37, juillet 1925, p. 101.

*jusqu'ici l'école n'avait jamais préparé et est bien loin de préparer encore.* »<sup>400</sup>

## **2. Une conception psychologique de la coopération**

Lors de l'assemblée générale de La Nouvelle Éducation à laquelle assiste Piaget en 1925, Cousinet insiste particulièrement sur la coopération. La présence de ce dernier peut expliquer les choix de son discours. Cousinet expose une nouvelle fois la méthode qu'il préconise et expérimente, c'est-à-dire liberté dans le choix de l'objet étudié et liberté dans la composition du groupe. Il n'y a pas un curriculum pensé au préalable et le choix du sujet à étudier est le fruit d'une entente entre les enfants. Ensuite, « le travail choisi est exécuté en collaboration, chaque membre du groupe apportant ses aptitudes, ses connaissances, et coopérant à l'œuvre commune ». Cousinet assure que cette coopération « est réelle » et que les enfants sont « loin de cet égoïsme qui caractérise la pensée enfantine » dont Piaget a fait état devant les adhérents de La Nouvelle Éducation.

C'est donc un parcours de la psyché enfantine « qui va de l'égoïsme à l'esprit de coopération »<sup>401</sup> que décrit Cousinet. Lors de son entrée à l'école primaire (7 ans), « l'enfant pense pour lui-même, sans souci d'accorder cette pensée au réel ni à la pensée d'autrui, et il ne parle que pour exprimer cette pensée sans se préoccuper d'être compris, ni même le souhaiter »<sup>402</sup>. C'est vers 8 ans que l'être social commence à émerger, il s'agit de « l'âge de la *pensée communiquée* »<sup>403</sup>. Son objectif est d'être entendu, compris et approuvé par l'autre. Comme chaque enfant traverse ce même stade et que tous ne pensent pas la même chose, naît un premier conflit. Chacun veut faire entendre ce qu'il pense et l'échange n'existe pas. Ensuite, vient le temps de « la *pensée dominatrice* »<sup>404</sup> qui est une première tentative de résolution de ce conflit initial. Il s'agit pour les enfants d'imposer leur pensée par tous les moyens. Cousinet identifie ici un second conflit à l'issue duquel « chaque enfant prend conscience des obstacles qui s'opposent à sa tentative de domination »<sup>405</sup>.

*« Il ne reste plus qu'un moyen de résoudre ce nouveau conflit, c'est l'entente, la coopération. Ainsi la coopération n'est que le terme d'un long et pénible effort. Elle ne naît point d'une volonté d'entente ; elle apparaît comme une nécessité à qui a, d'abord, essayé de communiquer sa pensée aux autres sans vouloir tenir compte de la leur, puis de leur*

---

<sup>400</sup> Cousinet, Roger, « L'auto-éducation et le travail collectif », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 86.

<sup>401</sup> Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre par groupes », *op.cit.*, p. 98.

<sup>402</sup> *Ibid.*, p. 97.

<sup>403</sup> *Ibid.*

<sup>404</sup> *Ibid.*, p. 98.

<sup>405</sup> *Ibid.*

*imposer cette pensée. Les enfants coopèrent quand il n'y a plus moyen de faire autrement. N'ayant pu imposer leur pensée, ils se contentent de la présenter, de l'unir aux autres pensées, de lui assurer une place dans l'ensemble auquel ils collaborent. Ainsi est préservé ce qu'il leur reste, on ne peut plus dire d'égoïsme, mais d'individualisme. »<sup>406</sup>*

La coopération n'est donc pas conçue comme une vertu innée de l'Homme mais comme le fruit d'un processus qui commence par l'égoïsme enfantin. Deux conflits jalonnent ce parcours chez l'enfant et font de la coopération un état d'esprit gagné par une lutte interne fastidieuse qui nécessite un renoncement. Néanmoins, Cousinet prolonge ces considérations psychologiques par des considérations qu'il dit sociologiques et qui peuvent trouver leur source chez Durkheim. Il s'agit d'un stade final de l'évolution. Cousinet précise toutefois qu'il n'est souvent jamais atteint par les individus, même adultes.

*« Cette coopération [...] qu'ils semblent n'avoir acceptée qu'à contre-cœur, ils en viennent à l'aimer et à la désirer. Le plaisir de faire partie d'une équipe, d'aider et d'être aidé, de trouver d'autres esprits semblables au sien, de voir sa pensée à peine exprimée s'ajuster comme naturellement à d'autres pensées, de participer à la production d'une œuvre où l'on se perd, où l'on ne distingue plus sa part propre, le plaisir d'avoir été un bon ouvrier, ce plaisir surpasse désormais tous les autres. L'enfant ne songe plus à prévaloir, il n'en a plus le désir. Le plaisir de coopérer est plus stable, plus profond, plus riche. Et même là où l'activité de l'équipe est la mieux organisée, dans certains jeux, par exemple, qui comportent une certaine division du travail, l'enfant a abandonné toute pensée personnelle, il ne songe plus qu'à remplir de son mieux le rôle qui lui est dévolu. »*

Cette évolution n'est pas présente chez tous les individus et pour Cousinet, l'école en est responsable. Selon lui, le moment où apparaît cette coopération dans les jeux, à l'âge de 10-11 ans correspond au moment où la discipline scolaire se resserre, elle interdit les interactions entre enfants et les place en position de compétition. L'école assure donc pour Cousinet le maintien des êtres humains au stade de la pensée dominatrice ou du *leadership*. La méthode du travail libre par groupes a donc pour effet de conduire les individus au stade supérieur qu'est la coopération. Elle a pour vertu de rendre plus précoce le passage à cette dernière phase de l'évolution qu'est la réalisation de l'esprit de coopération, c'est-à-dire à 10-11 ans au moment où naît « l'instinct de coopération »<sup>407</sup> au lieu de 14-15 ans, moment où il l'observe habituellement.

---

<sup>406</sup> *Ibid.*

<sup>407</sup> *Ibid.*, p. 100.

Dans le système qu'il élabore, Cousinet donne des repères qui permettent de mesurer l'évolution de la psyché des enfants. Ces critères sonnent comme des compétences. Ce sont des attitudes qui sont observées et attendues, voire des processus de pensée. Il s'agit de savoir « résister à l'autorité importune d'un chef » illégitime, de « partager le travail [et d'] attribuer à chacun la part qui convient à ses aptitudes », de « sacrifier [son] sens propre à la bonne entente du groupe et à la bonne exécution du travail » et enfin de « collaborer avec plus de souplesse » en étant capable de passer d'un rôle à l'autre.

Les questions qui sont posées à la suite de l'intervention de Cousinet montrent que certains ne sont pas convaincus par ses propos. Mlle Destrez et Dr Ledoux redoutent que ces enfants usent de leur liberté pour des « jeux de guerre ». Songent-ils peut-être à la phase de la pensée dominatrice. En réponse, Cousinet affirme n'avoir jamais observé cela dans le cadre de ses expérimentations. D'autres acteurs sont convaincus que les enfants recherchent la pensée adulte et regrettent donc le retrait du maître qu'impose Cousinet. Belot regrette que les enfants se passent des savoirs du maître. Mlle Géraud voit dans l'amour de la lecture qu'ont les enfants une volonté de s'approcher de la pensée adulte. Cousinet quant à lui ne doute pas une seconde des apprentissages que font les enfants en suivant sa méthode. L'interaction et le groupe désenclavent l'enfant et se substituent aux apports que ferait le maître. Il rejette l'idée que l'enfant soit à la recherche de la pensée adulte dans ses lectures, au contraire, l'enfant extrait « de cette pensée les aliments de la sienne » afin de « se retrouver lui-même »<sup>408</sup>.

### **3. Défendre et promouvoir la méthode de travail libre par groupes**

La méthode Cousinet s'applique également à l'enseignement de la littérature. Comme pour l'histoire ou les sciences, les enfants sont invités à se réunir en groupes autour d'un tableau noir et à produire un texte ensemble, peu importe la nature du texte. Encore une fois, Cousinet observe les enfants au travail et remarque qu'ils n'agissent pas comme le ferait une équipe adulte. Ces derniers imagineraient un plan qui répartisse les rôles entre chacun des membres du groupe. Les enfants ont quant à eux une approche éclipique. Un premier formule une idée qui inspire un second qui inspire ensuite un troisième et ainsi de suite. Ils avancent donc de manière fragmentaire, selon une logique qui leur est propre et qui correspond à leur développement ; ils n'envisagent pas le produit final au moment où ils

---

<sup>408</sup> *Ibid.*, p. 101.

commencent leur travail<sup>409</sup>. Afin de convaincre ses contemporains de s'éloigner d'une littérature enfantine pensée par les adultes, Cousinet envisage que les documents sur lesquels travaillent les enfants puissent émerger de la société enfantine. Il a par ailleurs déjà beaucoup réfléchi aux lectures des enfants avant la Première Guerre mondiale. Au début des années 1920, dans le cadre de La Nouvelle Éducation, il fonde un périodique, *L'Oiseau bleu*, qui réunit des textes composés librement par des enfants en classe selon la méthode Cousinet ; il est destiné aux enfants (Gutierrez, 2007).

Cette idée d'une publication faite « par les enfants pour les enfants » n'est pas nouvelle. Deux expériences existent en Angleterre et en Russie (p. 115). Le premier numéro de *L'Oiseau bleu* paraît en janvier 1922. Pour qu'un texte d'enfant y soit publié, il doit avoir été écrit librement sans intervention de l'adulte. Devant l'assemblée générale de La Nouvelle Éducation en 1925, lors de l'échange avec une auditrice, Mlle Géraud, Cousinet affiche sa curiosité scientifique. Il s'interroge sur les conséquences d'un tel renversement dans le processus de production des supports pédagogiques. Il ne se dit pas convaincu des bienfaits de ce changement, mais manifeste son intérêt pour les résultats de l'expérimentation. Alors que La Nouvelle Éducation insiste particulièrement sur le fait que *L'Oiseau bleu* révèle la créativité de l'enfant, Cousinet semble plutôt concevoir la revue comme une expérimentation scientifique en vue de mettre à l'épreuve son hypothèse<sup>410</sup>. Gutierrez précise que « cette volonté d'expérimentation va être perçue par certains comme prenant le pas sur l'acte créatif de l'écriture des enfants. Il est vrai que Cousinet a des attentes éducatives et pédagogiques qui excèdent et peut-être excluent dans une certaine mesure de donner priorité à cet acte créatif » (p. 116).

Cette publication n'est donc pas seulement destinée aux enfants. Elle a également une dimension expérimentale qui concerne les supports pédagogiques, mais elle va encore au-delà : Cousinet entend convaincre ses contemporains que les enfants sont capables d'apprendre ensemble, librement et même d'obtenir de très bons résultats grâce à sa méthode. Néanmoins, très peu de temps après sa création, *L'Oiseau bleu* fait l'objet de

---

<sup>409</sup> Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre », *La Nouvelle Éducation*, n° 57, juillet 1927, p. 116-117.

<sup>410</sup> Cette démarche expérimentale apparaît dans chacune de ses entreprises. Voir : Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre par groupes », *La Nouvelle Éducation*, n°37, juillet 1925, p. 100 : « C'est donc, selon les lois de la pédagogie, pour utiliser un instinct que j'ai imaginé et expérimenté cette méthode du travail libre par groupes. ».

vives critiques en France dans la *Revue Pédagogique*<sup>411</sup> (p. 118). L'essentiel de cette critique accuse la méthode Cousinet de ne pas produire de résultats probants : les textes d'enfants ne sont ni spontanés, ni satisfaisants, ils ne sont que de pâles imitations de ce que les élèves voient dans la littérature de jeunesse. Certains pensent que les enfants ne sont pas capables d'apprendre sans les ressources du maître qui suit les recommandations officielles.

L'ambition est donc également militante. Cousinet cherche à convaincre les acteurs français mais il va bien au-delà. Il s'inscrit pleinement dans l'esprit du projet de la LIEN et partage son expérience au niveau international. Il répond à diverses invitations et présente sa méthode à Madrid, à la *Revista de pedagogia* en 1923<sup>412</sup>, à l'École Normale d'Institutrice de Chartres<sup>413</sup>, le 22 novembre, à la filiale lyonnaise de la Société Binet à la fin de l'année 1924<sup>414</sup>. Cette dernière décide d'expérimenter les propositions de Cousinet dans quelques écoles lyonnaises<sup>415</sup>. Il représente également *La Nouvelle Éducation* lors du congrès des *New Ideals in Education* du 14 au 20 avril 1925 à Oxford, sa conférence est appréciée et suscite « des questions pendant plus d'une heure »<sup>416</sup>. L'année suivante, il présente la méthode de travail libre par groupes à la Ligue de l'enseignement belge qui souhaite, elle aussi, que des expériences soient menées en Belgique<sup>417</sup>. Le Cercle ardennais de la ligue de l'enseignement lui demande également de parler d'auto-éducation et la conférence qu'il lui consacre en juillet 1926 rencontre un tel succès que le groupe souhaite le revoir l'année suivante<sup>418</sup>. Enfin, du 9 au 27 juillet 1928, le Comité provincial de l'Université de St Andrews, en Écosse, organise un cours de vacances sur l'éducation des enfants ; Cousinet est invité pour « faire un cours de 10 conférences ». Il évoque *La Nouvelle Éducation*, sa méthode, mais également les coopératives scolaires sur lesquelles nous nous pencherons par la suite<sup>419</sup>. Nous voyons que Roger Cousinet n'hésite pas à présenter les avancées de ses travaux et souhaite énergiquement une convergence des recherches pour modifier avec efficacité les idées et les pratiques en éducation comme en témoignent les regrets exprimés dans *La Nouvelle Éducation* à propos de la Société Binet (anciennement SLEPE).

---

<sup>411</sup> Anonyme, « L'Oiseau bleu. Revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants, publiée sous le patronage de la Nouvelle éducation. Arcis-sur-Aube », in *La Revue pédagogique*, tome 81, juillet décembre 1922, p. 232-233.

<sup>412</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 18, octobre 1923, p. 5.

<sup>413</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 21, janvier 1924, p. 7.

<sup>414</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 30, décembre 1924, p. 151.

<sup>415</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 31 janvier 1925, p. 12.

<sup>416</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 36, juin 1925, p. 91.

<sup>417</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 45, mai 1926, p. 80.

<sup>418</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 48, août 1926, p. 158-159.

<sup>419</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 67, septembre 1928, p. 143.

*« La Société Binet, sous la direction de M. Belot, a fait une expérience pour comparer les résultats d'observations faites par des enfants individuellement, et d'observations faites par des enfants travaillant par groupes. Comme il fallait s'y attendre les observations ont été bien plus nombreuses dans le second cas. Mais on ne peut que regretter que M. Belot semble ignorer toutes les expériences antérieures à la sienne, en particulier celles de M. Cousinet, qui a inventé la méthode de travail libre par groupes et en a, depuis trois ans, publié et exposé maintes fois les résultats. Comment veut-on que la science pédagogique avance si chacun recommence sans cesse le travail sans profiter des recherches des autres savants ? Nous ne cessons de protester contre ce déplorable état d'esprit. »<sup>420</sup>*

Durant ces années, la circonscription d'Arcis-sur-Aube est supprimée (en 1924) et Cousinet est nommé inspecteur de la circonscription de Sedan<sup>421</sup>. C'est alors qu'il développe à Sedan une École de Plein Air au sein de laquelle il met en place une classe expérimentale qui suit le plan qu'il a établi. Il gagne ainsi un terrain d'expérience propre qui lui faisait défaut face à d'autres personnalités de la LIEN. Cette école s'inspire de l'école de plein air du boulevard Bessière. Elle devient une vitrine qui attire les visiteurs. Le tableau suivant présente les personnes qui ont visité cette école entre 1925 et 1928 :

---

<sup>420</sup> *La Nouvelle Éducation* n° 33 mars 1925, p. 35.

<sup>421</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 23, mars 1924, p. 25.

Tableau 6 : Visiteurs de l'école de plein air de Sedan présentés dans La Nouvelle Éducation

Date	Visiteur	Fonction du visiteur
1925	M. Châtelet	Recteur de l'académie de Lille <sup>422</sup>
1925	M. Prévost	Inspecteur d'Académie <sup>423</sup>
1925	Mme Tabakova	Directrice d'école à Sofia <sup>424</sup>
1925	Mlle Genvot,	Directrice [de collège à Sedan] <sup>425</sup>
1925	M. Chamot	Proviseur au Lycée de Chartres <sup>426</sup>
1926	Mlle Rubiès	Directrice d'école à Barcelone <sup>427</sup>
1926	M. d'Olmo Barrios	Boursier de voyage de la commune de Barcelone <sup>428</sup>
1926	M. Gimenez	Boursier de voyage de la commune de Barcelone <sup>429</sup>
Décembre 1926	Miss B. Parker	Professeur de pédagogie à l'institut international de la Columbia University, New-York <sup>430</sup>
Décembre 1926	M. R.-C. Fenn	Professeur à la Middlesex School, Concord, Massachussets <sup>431</sup>
Janvier 1927	M. Grière	Sociétaire de La Nouvelle Éducation <sup>432</sup>
Janvier 1927	Miss E. Forrest Johnson	Directrice de l'école Baldwin à Bryn Mawr, Philadelphie et membre du CA du Vassar College de New-York <sup>433</sup>
Octobre 1928	Mme François	Directrice de l'École Normale de Charleville <sup>434</sup>
Octobre 1928	Mlle Herbin	Directrice de l'École ménagère agricole des Ardennes <sup>435</sup>
Octobre 1928		Une promotion d'élèves de l'École Normale <sup>436</sup> .

Mme Bertrand assure l'enseignement de la classe expérimentale<sup>437</sup>. Il y a 20 élèves répartis en quatre groupes qui travaillent en autonomie<sup>438</sup>. Chaque groupe choisit le travail qu'il fait et dispose de tableaux pour s'organiser et travailler. Cette école devient donc une vitrine mais également un laboratoire pour Cousinet.

<sup>422</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 38, octobre 1925, p. 126.

<sup>423</sup> *Ibid.*

<sup>424</sup> *Ibid.*

<sup>425</sup> *Ibid.*

<sup>426</sup> *Ibid.*

<sup>427</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 47, octobre 1926, p. 142.

<sup>428</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>429</sup> *Ibid.*

<sup>430</sup> *La Nouvelle Éducation* n° 52, février 1927, p. 31.

<sup>431</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>432</sup> *La nouvelle Éducation*, n° 53, mars 1927, p. 47.

<sup>433</sup> *Ibid.*

<sup>434</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 70, décembre 1928, p. 190.

<sup>435</sup> *Ibid.*

<sup>436</sup> *Ibid.*

<sup>437</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 47, octobre 1926, p. 142.

<sup>438</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 53, mars 1927, p. 41-42.

Néanmoins, malgré ses efforts de propagande pour les nouvelles méthodes qu'il élabore, Cousinet ne convainc pas si facilement. Nous avons vu que les articles qu'il a rédigés dans *L'École et la Vie* provoquent des réactions hostiles, de plus, son « approche de l'enseignement est loin de faire l'unanimité auprès de la hiérarchie » (Gutierrez, 2011, p. 19). Les inspecteurs de Cousinet sont insatisfaits de son travail d'inspection (inspections trop peu nombreuses, langage inadapté aux instituteurs, méthode inadaptée). A Sedan, à partir de 1924, les annotations deviennent moins hostiles, mais sont toujours atténuées par de petites remarques signalant son manque de zèle, « ses idées très personnelles », « ses manières parfois singulières » ou sans tendance à délaissier ses inspections pour se consacrer à « ses travaux personnels » qui relèvent pour certains d'un travail de journaliste. Les efforts qu'il fait pour augmenter le nombre d'inspections semblent avoir pour fin l'obtention d'une mutation pour la région parisienne afin de se rapprocher des activités de La Nouvelle Éducation. De plus, en 1926, l'inspecteur général signale que la population de Sedan n'est pas plus enthousiaste devant les travaux de Cousinet, malgré ses efforts pour informer (Gutierrez, 2011).

#### **4. Conclusion**

C'est à partir d'un questionnement posé avant-guerre sur le fonctionnement des sociétés enfantines et l'introduction du *self-government* dans les écoles françaises que Cousinet engage sa réflexion sur la conduite de l'enseignement. Après l'échec d'une expérience dans les écoles primaires parisiennes, il conclut que les instituteurs et les élèves français ne sont pas prêts pour un nouveau régime scolaire. Après la Première Guerre mondiale, fort de ses lectures, des expériences auxquelles a participé et de ses réflexions, il encourage les instituteurs qu'il inspecte à recourir à des méthodes de *self-government* et il imagine, en collaboration avec eux, une nouvelle méthode de travail libre par groupes qui respecte le principe de liberté de l'enfant. Cette nouvelle méthode incite l'enfant à mobiliser les ressources et les acteurs qui l'entourent. Alors que les méthodes de *self-government* que développe Marie-Louise Wauthier recourent à des formes démocratiques de l'organisation scolaire et produisent des événements dans lesquels les parents sont mobilisés, Roger Cousinet s'attarde sur les méthodes qui relèvent plutôt de la didactique et qui sont particulièrement axées sur les savoirs scolaires comme en témoigne la longue série d'articles qu'il a produits jusqu'en 1922 dans *L'École et la Vie*. Il suit le « glissement du *self-government* vers l'auto-éducation » qui se produit dans l'éducation nouvelle au cours des années 1920 sous l'impulsion de Ferrière (Patry & Wagnon, 2019). Les principaux

motifs pour lesquels Cousinet invente sa méthode relèvent d'une volonté d'éduquer à l'usage de la liberté en démocratie. Pour l'enfant, il est question de prendre conscience de l'importance de la coopération dans une société moderne et de développer sa capacité à prendre part à toute coopération. Le modèle sur lequel Cousinet s'appuie pour déterminer la forme scolaire selon la méthode de travail libre par groupe est emprunté à la coopération intellectuelle dans le monde scientifique. La définition de la coopération qu'il développe s'inscrit dans la ligne piagétienne de la psychologie génétique.

La méthode de travail libre par groupes est issue d'une synthèse entre l'organisation scientifique de la production des savoirs et la particularité de l'enfant qui ne peut raisonner comme un adulte et qui avance en tâtonnant, sans ligne directrice définie *a priori*. Si elle est axée sur les apprentissages intellectuels de l'enfant, elle permet également une formation morale. Cousinet montre comment sa méthode extrait l'enfant de l'égoïsme qu'il développe après sa venue au monde et le conduit plus sûrement et plus rapidement à l'esprit de coopération qui est pour lui le degré le plus ultime du développement psychologique.

Le modèle qu'il applique aux enfants est très proche de ce qu'il conçoit de l'organisation de la recherche scientifique, mais si Cousinet prend le temps de s'appuyer sur des arguments scientifiques, il se comporte également comme un militant. Cela interroge sur la nature de la proposition de Cousinet. Est-ce une avancée de la science psychologique dans sa dimension pratique, c'est-à-dire de la pédagogie, ou est-ce une vision du monde qui a trouvé une stratégie pédagogique pour s'imposer ? D'autant plus que le militantisme de Cousinet ne se limite pas à la France. Il développe des outils pour convaincre (*L'Oiseau bleu* ou l'école de plein Air de Sedan), il se déplace en Europe, accueille des visiteurs dans l'École de Plein Air de Sedan qu'il a fondée.

L'action de Cousinet autour de la méthode de travail libre par groupes entre facilement dans le cadre normatif fixé par la LIEN car, expérimentée par des instituteurs(trices), elle nourrit la recherche pédagogique en réseau et participe à la promotion d'une éducation renouvelée. La proposition de Cousinet se situe « entre science et militance » (Haenggeli-Jenni, 2011) (Haenggeli-Jenni, 2017). C'est donc en toute logique que les expériences de Cousinet sont exposées dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Néanmoins, l'inspecteur Cousinet a plus de difficultés à engager une coopération au niveau de l'institution officielle. Ses inspecteurs ne le suivent pas dans ses aventures et relatent même une résistance des familles. Cousinet est donc meilleur pédagogue de l'éducation nouvelle qu'inspecteur de l'instruction

primaire. La coopération à la LIEN le tient éloigné du cadre normatif de l'instruction publique et il ne parvient pas à engager une coopération avec la structure officielle française. De plus, si d'un côté, il prend en compte l'environnement de l'enfant qui est le lieu dans lequel les supports pédagogiques de l'enseignement sont puisés, il ne considère pas cet environnement comme un obstacle à l'apprentissage. Il n'a donc aucune ambition à l'égard des familles qui prennent finalement très peu de place dans la méthode qu'il promeut.

## **II. Alice Jouenne, coopération pédagogique et coopération éducative à l'école de Plein Air**

Alice Jouenne est, quant à elle, très soucieuse des conditions matérielles de l'éducation. Nous avons vu que lors du congrès de Villebon, seul événement qui réunit les pionniers de la LIEN en France avant 1927, elle s'oppose fermement à la conviction qu'a Bertier que seule une formation morale peut permettre de résoudre des problèmes de santé publique attenants à la sexualité. Dignitaire de la coopération et militante socialiste, elle accorde une grande importance aux conditions de vie des enfants et à leur développement physique. Pour elle, le proverbe « une âme saine dans un corps sain » est un credo qui peut éclairer chacune de ses initiatives<sup>439</sup>. Cofondatrice de la première école de Plein Air à Paris, elle fait la synthèse entre ses convictions (idées socialistes et coopératives) pour développer dans cette école un modèle pédagogique original qui articule coopération pédagogique et coopération éducative.

Alice Jouenne n'évoque pas l'articulation de deux formes de coopération (coopération pédagogique et coopération éducative) qu'elle mobilise dans sa pratique professionnelle. Néanmoins, en se penchant d'une part sur l'organisation de l'école de Plein Air du boulevard Bessières qu'elle dirige et d'autre part sur les pratiques de coopération éducative qu'elle développe, nous pouvons voir que la coopération est un concept fondamental pour elle. Il s'agira pour nous de saisir les pratiques de coopération qu'elle met en place dans cette école et de comprendre comment ces coopérations sont organisées. Nous nous interrogerons sur les acteurs qui y prennent part et sur le rôle qu'ils jouent et nous mettrons

---

<sup>439</sup> En 1919, elle souhaite que les « classes de garde » deviennent des « école de jeux » qui respectent trois principes qui résument très bien le modèle éducatif qu'elle défend : « 1. Protection de la santé physique. 2. Combinaison de l'utile et de l'agréable par l'alternance d'un certain travail avec le jeu. 3. Développement du jeu par groupes apprenant à l'enfant à vivre et à s'entendre avec ses camarades comme il devra le faire plus tard dans la société. »

ces pratiques en perspective avec les principes de la LIEN. Ensuite, nous évoquerons les pratiques éducatives qu'elle développe et qui mobilisent la coopération éducative. Nous verrons qu'Alice Jouenne forme une coopérative scolaire. Après avoir évoqué la forme que prend cette coopérative scolaire, nous nous interrogerons sur la formation morale que Jouenne souhaite dispenser, sur les vertus éducatives qu'elle attribue à cette pratique et enfin, sur la manière dont la coopérative scolaire, chez Jouenne, ouvre l'école sur son environnement et élargit le cercle des partenaires qui prennent part à la coopération pédagogique.

### **A. Une coopération pédagogique pour l'éducation intégrale de l'enfant**

L'école du boulevard Bessières est une école publique née d'une initiative privée. Elle est le résultat d'une coopération entre une personne riche (Marquise de Laborde) qui apporte les moyens matériels à la constitution et au fonctionnement de l'école, un homme politique, le député Frédéric Brunet qui a la volonté de lutter contre la tuberculose et Alice Jouenne, une institutrice coopératrice, socialiste et féministe, devenue directrice de l'EPA, qui est convaincue de l'efficacité de l'engagement individuel et de l'initiative collective dans le progrès social.

Le fonctionnement de cette école publique suit un modèle très différent des autres écoles primaires publiques de France du fait de la présence renforcée d'un personnel médical. Cela commence par la sélection des élèves. L'EPA du boulevard Bessières accueille soixante enfants qui « sont désignés par les médecins inspecteurs des écoles avoisinantes »<sup>440</sup>. Ces enfants ne sont pas atteints par la tuberculose, mais ils sont considérés comme un public sensible qui a une forte probabilité de contracter la maladie (Gachet & Seguy, 2021). Dès leur entrée dans l'école, les enfants sont examinés par les médecins de l'EPA, le Dr Méry et la doctoresse Hondré, directrice du service. Ils sont accueillis par « une concierge, un jardinier, une cantinière et une aide ; une femme de service, deux institutrices, deux infirmières scolaires et un professeur spécial d'éducation physique qui vient deux heures par semaine. »<sup>441</sup>

---

<sup>440</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 61.

<sup>441</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.33.

Afin de permettre une coopération entre les différents personnels de l'école, et notamment entre le personnel éducatif et le personnel médical, un système de fiches est établi. Ces documents réunissent les informations utiles à la prise en charge de chaque enfant (fiche sociale<sup>442</sup>, fiche sanitaire<sup>443</sup>, fiche psycho pédagogique<sup>444</sup>). Les fiches sont renseignées par les différents acteurs qui entourent l'enfant (médecins, pédagogues et familles<sup>445</sup>). Le service médical fait un état de la physiologie de l'enfant et mesure ses capacités motrices. Les infirmières de l'école qui procèdent à des mesures anthropométriques jouent également un rôle éducatif. Par exemple, elles sont invitées à réfléchir sur les notions de bonté et de solidarité et à montrer aux enfants en quoi l'hygiène a une dimension « individuelle et sociale » et peut entrer dans le champ de ces deux principes dans « le domaine physique de la vie »<sup>446</sup>.

Alice Jouenne insiste sur le fait que la relation entre les différents personnels n'est pas une relation d'autorité stricte. Comme dans le milieu coopératif, chaque membre de la communauté est considéré comme un égal (principe un homme une voix). Cet assouplissement de la relation hiérarchique est justifié par une meilleure efficacité de l'action éducative. Jouenne précise que « Le personnel pédagogique est très uni. Il n'y a pas de hiérarchie qui limite l'effort et la volonté dans la recherche du mieux. Il règne dans l'école une très grande solidarité. »<sup>447</sup> Les fiches sont des outils qui matérialisent cette solidarité. La fiche psychopédagogique est au stade de l'expérimentation au moment où Jouenne s'exprime. Il est fort probable que cette élaboration expérimentale fasse intervenir les différents membres de la communauté éducative.

Les fiches réunissent également des informations concernant le milieu dans lequel vit l'enfant. L'école possède « un service social dirigé par la marquise de Laborde »<sup>448</sup>. Ce service procède à une « enquête » sur « l'habitation, le travail, les moyens d'existence, l'ambiance dans laquelle se meut l'enfant »<sup>449</sup>. Ces informations sont partagées « avec les

---

<sup>442</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 61.

<sup>443</sup> Jouenne, Alice, De la fiche sanitaire, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 19 novembre 1922, p.205-206.

<sup>444</sup> Jouenne, Alice, Une fiche psychopédagogique, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 29 avril 1923, p. 656-657.

<sup>445</sup> Jouenne, Alice, L'École de Plein Air et la Famille, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 3 décembre 1922, p. 246-247.

<sup>446</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 63.

<sup>447</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.40.

<sup>448</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 63.

<sup>449</sup> *Ibid.*

services d'assistance et d'hygiène du 17<sup>e</sup> arrondissement »<sup>450</sup> afin de proposer des solutions pour atténuer les difficultés rencontrées par la famille. « Ainsi, l'École de Plein Air se prolonge jusqu'à la famille et réagit sur celle-ci pour le mieux-être de l'enfant. »<sup>451</sup> La coopération pédagogique entre professionnels permet d'étendre la sphère d'action de l'école jusque dans la famille. Néanmoins, elle ne précise pas le rôle que joue la famille dans cette vaste coopération pédagogique. Il est probable que cette action relève d'une éducation à la parentalité, mais rien ne nous permet de l'affirmer.

La directrice de l'EPA cherche à déplacer les critères qui permettent de mesurer la réussite de l'établissement. Pour la plupart des enseignants ou des chefs d'établissement, le succès est constaté lorsque leur établissement « tient la tête »<sup>452</sup>. Elle souhaite que le travail de l'éducateur qui permet une progression de l'élève devienne l'étalon sur lequel se mesure la réussite éducative. En d'autres termes, la réussite de l'établissement ne se mesure pas dans une compétition entre établissements, mais par la progression individuelle de chaque enfant. La fiche psychopédagogique complétée patiemment sur la longue durée, par les observations de l'éducateur, permet de révéler le succès de l'EPA.

Néanmoins, la comparaison avec les autres établissements que refuse la directrice Jouenne constitue un obstacle à la mise en place de l'EPA qui connaît des difficultés à recruter des élèves. La coopération des familles et des autres maîtres n'est pas si facile à obtenir. Dans l'esprit des familles, la comparaison avec d'autres établissements « malgré les conditions particulièrement avantageuses de nourriture et de confort », ne donne pas l'avantage à l'EPA. Les parents sont victimes de leur représentation de l'école et restent méfiants : « mais ce n'est pas une école ! Les fenêtres sont toujours ouvertes, les maîtresses sont habillées comme des infirmières, c'est un hôpital [...]. Et puis les enfants sont toujours dehors toujours en train de jouer et de s'amuser ». Les familles comparent l'EPA à deux types d'établissements : l'hôpital et les écoles traditionnelles. La politique « de l'air, une triple ration physique, une double ration alimentaire et une demi ration de travail scolaire »<sup>453</sup> ne rencontre pas facilement son public. La pédagogie qui met en avant la culture physique en vue d'un esprit sain dans un corps sain ne convainc pas plus les familles

---

<sup>450</sup> *Ibid.*

<sup>451</sup> *Ibid.*

<sup>452</sup> Jouenne, Alice, Une fiche psychopédagogique, in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 29 avril 1923, p. 656.

<sup>453</sup> Jouenne, Alice, Une école permanente de plein air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°3, juillet 1922, p. 61.

que les autres instituteurs qui ne comprennent pas qu'il s'agit « de dégager l'enseignement d'une routine qui paralyse l'action de l'éducateur »<sup>454</sup>.

## **B. La coopération éducative à l'EPA ou l'initiation à l'économie sociale et solidaire**

Alice Jouenne ne mentionne que la question du *self-government* dans le champ de l'éducation nouvelle et dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Elle n'entre pas dans le détail de sa pratique de la coopérative scolaire. Pourtant, plusieurs acteurs qui appartiennent au mouvement coopératif évoquent les coopératives scolaires que Jouenne organise (Cattier, Cuminal). Nous verrons que la coopérative scolaire telle que Jouenne la conçoit est inspirée du modèle de la coopération économique. Elle met les élèves en position de *self-government* selon le modèle des pionniers de Rochdale et permet la formation morale la formation intellectuelle des enfants. Enfin, nous verrons que la coopérative scolaire que Jouenne envisage permet d'ouvrir l'école sur le monde et d'élargir le cercle de la coopération pédagogique.

### **1. Le discours de Jouenne sur le *self-government* dans *Pour l'Ère Nouvelle***

Dans *Pour l'Ère Nouvelle*, Jouenne ne s'étend pas sur l'organisation de la vie collective des enfants à l'EPA. Elle évoque rapidement la question de la discipline « qui devient en quelque mesure un ordre naturel dans une activité naturelle », grâce à l'activité physique et l'hygiène. L'enfant « se développe dans une certaine harmonie [...] il acquiert [...] une disposition normale au progrès »<sup>455</sup>. C'est dans un encart en note de bas de page que Ferrière signale les articles dans lesquels Jouenne traite cette question dans une rubrique que consacre la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* à l'EPA en 1922-1923 (Gachet & Seguy, 2021).

Jouenne rejette catégoriquement toute discipline coercitive et affirme une conception ferme de ce qu'elle considère être « la vraie discipline »<sup>456</sup> :

*« dans le cas d'une discipline bien comprise, ce sont les enfants eux-mêmes, et non plus le maître qui seront gênés par l'indiscipline de leurs camarades et qui comprendront par leur propre expérience que tout*

---

<sup>454</sup> Jouenne, Alice, L'école de plein air, in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n°6, avril 1922, p.41.

<sup>455</sup> Jouenne, Alice, La pédagogie à l'École de Plein Air, in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°7, juillet 1923, p. 54.

<sup>456</sup> Jouenne, Alice, De la discipline, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 24, 4 mars 1923, p.509.

*travail et que toute recherche intellectuelle doivent s'effectuer à certains moments dans le calme et une silencieuse attention »<sup>457</sup>.*

Cela signifie qu'encore une fois, à propos de la discipline, elle déplace le critère d'évaluation communément admis pour juger de la discipline dans une classe. Elle considère que « la valeur d'une classe n'a rien à voir avec sa rigidité, son immobilisme, son silence factice et même l'apparente docilité des élèves »<sup>458</sup>. La vraie discipline est pour elle une « discipline consentie »<sup>459</sup> par les enfants et elle préfère une « classe moins disciplinée et plus vivante »<sup>460</sup>. Elle ne souhaite pas discuter cette conception qu'elle considère comme un lieu commun : « les esprits clairvoyants de toutes les époques ont toujours compris que toutes ces disciplines artificielles n'étaient point la vraie discipline »<sup>461</sup>, dit-elle. Il n'y a pas à revenir sur cette question. C'est peut-être la raison qui fait que Jouenne ne s'étende pas sur le sujet dans *Pour l'Ère Nouvelle*.

A propos de la discipline, enfin, elle dit avoir expérimenté le *self-government*, mais elle pense qu'il n'est pas souhaitable de l'appliquer intégralement. Il n'est pas question, pour elle, de considérer que l'adulte et l'enfant soient égaux, ni de laisser la discipline à l'entière autonomie des enfants : « L'éducateur doit rester le directeur de l'enfant ». Elle ne partage donc pas le point de vue de Neill mais se rapproche plutôt des conceptions de Nussbaum dans le débat qui anime la LIEN au congrès de Calais en 1921 (Raymond, 1998).

## **2. Une pratique de la coopérative scolaire inspirée du modèle de la coopération économique**

Jouenne ne fait pas état des pratiques de coopération éducative qu'elle met en place à l'EPA dans le champ de l'éducation nouvelle, pourtant, elle met très tôt en place des coopératives scolaires<sup>462</sup>. C'est seulement à partir de mars 1926 qu'elle aborde la question dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure*, c'est à dire au moment où, nous le verrons plus tard, cette pratique prête à controverse dans les milieux syndicaux. Le premier

---

<sup>457</sup> *Ibid.*, p.509-510.

<sup>458</sup> *Ibid.*, p.509.

<sup>459</sup> *Ibid.*, p.510.

<sup>460</sup> *Ibid.*, p.509.

<sup>461</sup> *Ibid.*

<sup>462</sup> Cuminal, Paul, « La coopération à l'école primaire », in Ferrière, Adolphe, *L'Éducation et la Solidarité, Études présentées au Troisième Congrès International d'Éducation morale*, Delachaux et Niestlé, s.d., p. 190.

article qu'elle consacre à la coopération scolaire se penche sur la préparation des instituteurs à la coopération<sup>463</sup>.

*« La coopération, pareille à un grand arbre qui sans cesse se développe et s'accroît, s'étend lentement dans le monde. C'est un mouvement qui porte en lui "les formes mêmes de l'évolution économique", et il n'est pas admissible qu'un tel mouvement demeure inconnu à ceux qui préparent les hommes de demain. »<sup>464</sup>*

La pratique de la coopérative scolaire que Jouenne présente est très proche du fonctionnement des sociétés coopératives de consommation. Les petits sociétaires acquièrent une action de 5 francs en plusieurs versements. Dès le premier versement l'élève est sociétaire et gagne le droit de vote dans la coopérative (selon le principe un homme une voix), mais ce n'est qu'à partir du moment où il possède une action complète qu'il peut prétendre devenir administrateur. La raison d'être de ce dispositif est l'amélioration des conditions de l'enseignement. L'école doit être « un cadre d'hygiène et de beauté [...] qui fait l'étude accueillante », un lieu de « vie », un lieu de « joie »<sup>465</sup>. Pour réaliser un tel cadre, « il faut de l'argent. Comme à l'école primaire, il n'y a point de crédits pour l'hygiène, la beauté et la joie, les éducateurs ont eu l'heureuse idée de faire coopérer tous les enfants de l'école à l'effort nécessaire, et les résultats ont été partout satisfaisants et souvent admirables. »<sup>466</sup> La coopérative scolaire a donc pour objectif premier de générer de fonds qui permettent une amélioration matérielle de l'école.

Jouenne est informée des pratiques de la coopération scolaire en France, notamment grâce au *Coopérateur scolaire*, une revue fondée par Fernand Cattier. Elle note les résultats déjà obtenus dans différentes coopératives : hygiène, visites, expériences scientifiques, mais elle évoque également une amélioration morale car la coopérative scolaire est un « acte de "self trep gouvernement"<sup>467</sup> qui brise si joliment tous les cadres de la hiérarchie »<sup>468</sup>. En mars 1927, Jouenne insiste sur « le rôle moral et social des coopératives scolaires ». Elle montre que les coopératives scolaires doivent aller plus loin qu'une « association qui a pour but que des achats à bon marché ».

---

<sup>463</sup> Jouenne, Alice, « Les éducateurs et la coopération », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 36e année, n° 27, 28 mars 1926, p. 218.

<sup>464</sup> *Ibid.*

<sup>465</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>466</sup> *Ibid.*, p. 218.

<sup>467</sup> Nous n'avons jamais croisé cette formule ailleurs. Pense-t-elle au concept de self-help ? S'il s'agit d'une erreur de la part de Jouenne, nous pouvons imaginer qu'elle n'est pas à l'aise avec les concepts de *self-help*, de *self-government* qui sont pourtant familiers pour Cousinet, pour Profit et pour Cattier.

<sup>468</sup> *ibid.*, p. 218.

*« Si, vraiment, vous n'associez les enfants qu'en vue d'un profit matériel, même collectif, vous n'atteignez point l'idée coopérative, car elle comporte toujours, à côté du profit matériel un bénéfice éducatif et un avantage moral et social. C'est ce qu'avaient compris tout de suite les vaillants pionniers de Rochdale en offrant aux sociétaires non seulement un légitime trop perçu mais aussi les bienfaits d'une bibliothèque et de réunions éducatives. Aucun éducateur ne doit se départir de ce principe en créant une coopérative scolaire. Chaque enfant réalise d'abord un petit effort pécuniaire, si minime soit-il, pour établir un fonds de roulement et de réserves et il faut accepter qu'il y participe, ne fût-ce que pour quelques sous, le laissant atteindre, selon ses moyens, sa limite d'action. Il faut lui dire, surtout au premier effort, qu'il est maintenant un sociétaire coopérateur, et lui expliquer le sens complet de ces mots. Il se sent tout de suite le rouage dans l'ensemble et va s'oublier pour contribuer au succès collectif de l'œuvre. Si cet esprit est bien établi en lui, vous aurez bien mérité de l'avenir et cela vaudra, au point de vue social, cent fois mieux que bien des leçons apprises par cœur. »*

L'œuvre des pionniers de Rochdale est une source d'inspiration pour Jouenne. Elle la traduit en modèle éducatif. Dignitaire de longue date des structures de la coopération en France, elle connaît les difficultés du mouvement éducatif. Fondées sur le principe que chaque coopérateur retire un avantage individuel de sa participation à l'action collective et à l'intérêt collectif, les coopératives de consommation perdent un grand nombre de leurs sociétaires dès qu'un commerce traditionnel propose des prix plus avantageux à ceux des coopératives. C'est donc un véritable état d'esprit coopératif que souhaitent promouvoir les responsables du mouvement coopératif.

La pratique de la coopérative scolaire a, pour Jouenne, des vertus éducatives qui se traduisent en termes de formation morale (*self-government*) et de formation intellectuelle (savoirs scolaires). D'un côté, l'enfant sociétaire de la coopérative scolaire peut exercer des responsabilités qui demandent une bonne connaissance du fonctionnement de la coopérative, d'un autre côté les activités coopératives mobilisent des savoirs scolaires qu'elles mettent en exercice et développent.

### **3. Une formation morale par le *self-government***

Après avoir permis l'institution d'une coopérative scolaire, le maître s'efface afin que les enfants soient mis en position de se gérer eux-mêmes : « L'administration, sous la surveillance tacite et non directe du maître, doit être entièrement entre les mains des enfants : conseil d'administration, secrétariat, trésorerie, commissions, gérance, etc. »<sup>469</sup>. La méthode que propose Jouenne est une méthode de *self-government* : « C'est une école

---

<sup>469</sup> *Ibid.*

de solidarité, de self-government où chacun travaille pour tous et tous pour chacun et subordonne son propre intérêt à l'intérêt collectif. »<sup>470</sup>

*« Les élèves comptent sur eux-mêmes, développent leur initiative et cultivent d'une façon réelle et non théorique le sens de la solidarité. Nous les préparons d'autre part à une nouvelle conception économique sans heurts et sans tracasseries. »*<sup>471</sup>

Par la pratique coopérative, les élèves prennent des habitudes durables qui leur permettront de conduire leur vie adulte collectivement. Ils adoptent les attitudes du bon coopérateur : « Un coopérateur est, par définition, un être qui doit se rendre utile et plaire à l'humanité. »<sup>472</sup> Le bon coopérateur peut se rapprocher du « futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble » évoqué dans le septième principe de ralliement de la LIEN.

Néanmoins, pour Jouenne, la coopérative scolaire constitue avant tout un « apprentissage sérieux de l'organisation coopérative : rédaction des procès-verbaux, lettres, décisions à prendre, achats à faire, promenades à organiser, comptabilité à tenir, gestion du petit magasin, surveillances pour réaliser les buts que l'on s'est donné. Il y a aussi toute une série d'améliorations physiques et morales à entreprendre : propreté de l'école, beauté, politesse, discipline autonome, qui sont du domaine de l'étoile dont parle Charles Gide. »<sup>473</sup>. La formation morale que permet la pratique de la coopération scolaire est une formation à la liberté exercée dans le modèle coopératif qui nécessite un esprit auquel elle juge important de former les enseignants et les élèves.

*« Le véritable esprit coopératif est fait du concours de tous à une œuvre d'utilité commune et il demande une union fraternelle absolue, une liberté totale de la pensée, la volonté d'organisation et de contrôle, la possibilité de réalisation de l'œuvre décidée par tous. C'est à la fois un esprit idéaliste et pratique. La véritable coopération naît toujours d'une difficulté matérielle, sociale ou d'une impossibilité de réussite ou de progrès, mais elle a ceci de particulier qu'elle se trouve en faillite dès qu'elle oublie son idéal d'union et de fraternité. »*<sup>474</sup>

Jouenne fait référence à Charles Gide pour qui la coopération « n'est pas seulement une enseigne, elle est aussi une étoile ». La coopérative scolaire doit être animée par un esprit

---

<sup>470</sup> *Ibid.*

<sup>471</sup> Jouenne, Alice, « Coopération scolaire – Le rôle moral et social des coopératives scolaires », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 37e année, n° 24, 6 mars 1927.

<sup>472</sup> *Ibid.*

<sup>473</sup> Jouenne, Alice, « De l'esprit coopératif – Les coopératives scolaires », *op.cit.*, p. 243.

<sup>474</sup> Jouenne, Alice, « De l'esprit coopératif – Les coopératives scolaires », *op.cit.*, p. 243.

coopératif partagé : « S'il ne s'agissait que de s'unir pour obtenir un avantage matériel, nous ne dépasserions pas le stade de l'égoïsme plus ou moins bien entendu sans rien créer de coopératif », dit-elle. Cette volonté de former un esprit coopératif doit être regardé à la lumière des difficultés que rencontre le mouvement coopératif. Jouenne utilise la coopérative scolaire pour faire naître chez l'enfant un esprit nouveau qui s'oppose à l'égoïsme observé dans le mouvement coopératif, notamment lorsqu'il s'agit pour ces sociétés de contribuer financièrement à l'action sociale développée par le mouvement. Lors des congrès de la FNCC, à plusieurs reprises, des rappels sont lancés à propos des 2.5 % du chiffre d'affaires consacré à l'action sociale.

Jouenne utilise également les termes qui sont employés chez les théosophes, notamment la notion de « fraternité universelle ». Il s'agit pour les enfants d'« acquérir un esprit de fraternité dans l'action, le désir de gérer et d'administrer eux-mêmes leurs coopératives et le souci de contrôler, de vérifier, de justifier leurs opérations »<sup>475</sup>. Mais nous pouvons également rapprocher l'esprit que souhaite diffuser Jouenne de la notion de *self-help*, c'est-à-dire de la volonté de prendre part à la gestion des problèmes dans lesquels on est soi-même impliqué. Cet état d'esprit peut enfin être rapproché de la démocratie qui ne peut exister si aucun de ses membres ne s'implique dans la gestion des affaires publiques. Jouenne opère une synthèse entre les différentes tendances qui convergent dans l'éducation nouvelle, mais le modèle coopératif reste la source principale de la pratique qu'elle développe.

#### **4. Vertus éducatives de la coopérative et savoirs scolaires**

Les savoirs mobilisés dans la coopérative scolaire correspondent aux attendus de l'école, notamment à « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » : le triptyque lire, écrire, compter. Néanmoins, ces activités constituent surtout des process à diffuser dans la population pour qui imagine, comme Jouenne, un monde économique composé essentiellement de coopératives. Il est donc logique qu'elle mette en avant l'éducation au fonctionnement d'une coopérative que permet la mise en place d'une coopérative scolaire. Toute association ou coopérative doit produire des procès-verbaux pour entériner les décisions qui rendent l'action concertée possible et contrôlable. La coopérative scolaire que présente Jouenne forme un fonds de réserve, elle est partitionnée en actions, elle possède un petit magasin et exige donc une gestion qui mobilise les savoirs scolaires. Même si ce sont

---

<sup>475</sup> *Ibid.*

surtout les savoir-faire coopératifs que Jouenne met en exergue, elle s'intéresse aux savoirs scolaires que toute école est censée transmettre. Consciente que l'on peut lui opposer que les savoirs scolaires ne sont pas suffisamment travaillés dans ce dispositif, Jouenne reprend la formule de Montaigne et précise que le but est de « donner le goût d'apprendre et non de [...] remplir la tête comme avec un entonnoir »<sup>476</sup>.

*« Nous entendons bien quelques éducateurs épris de conservation sociale s'inquiéter outre mesure de quelques règles de grammaire ou d'arithmétique laissées en souffrance, mais que sont ces règles fastidieuses et purement livresques en face de la joie d'avoir réussi la bonne organisation d'une fête, la mise au point d'un appareil de T.S.F, l'achat en commun d'un matériel scientifique, une nouvelle récolte de légumes ou de fruits ? »<sup>477</sup>*

### **5. Une pratique qui ouvre l'école sur le monde et élargit la coopération pédagogique**

Comme cela est le cas dans les coopératives pensées par Gide sur le modèle de Rochdale, les coopératives fonctionnent comme des sociétés qui décident collectivement de l'affectation des fonds réunis, en suivant le principe un homme une voix. Dans le consensus établi autour des coopératives de consommation selon le modèle de Rochdale, une partie des bénéfices produits est affectée à une œuvre éducative ou solidaire. Dans les coopératives scolaires de Jouenne, les enfants sont eux aussi invités à consacrer une partie de leur œuvre à « la solidarité, qui est la *bonté collective* »<sup>478</sup>.

De plus, les activités de la coopérative scolaire élargissent le cercle de la coopération pédagogique à des acteurs qui ne font pas partie de l'école. Les échanges entre la coopérative et l'environnement de l'école font entrer dans la démarche pédagogique une diversité d'acteurs économiques et sociaux. L'organisation de visites, les ventes ou achats, les projections, les fêtes mettent les enfants en contact avec leur environnement. A cela s'ajoutent les familles et l'école devient une communauté. Jouenne mentionne le projet Daladier, décrié par certains lecteurs de *L'école émancipée* et cite le ministre de l'instruction publique qui, entre novembre 1925 et mars 1926 (Gouvernement Painlevé III) évoque l'école et les milieux ruraux : « Mon ambition serait... que l'école intégrale, avec toutes ses racines et prolongements, devint le centre de la vie rurale, qu'elle eût son jardin

---

<sup>476</sup> Jouenne, Alice, « L'éducation sociale », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 36<sup>e</sup> année, n° 32, 9 mai 1926, p. 260.

<sup>477</sup> *Ibid.*

<sup>478</sup> Jouenne, Alice, « De l'esprit coopératif – Les coopératives scolaires », *op.cit.*, p. 243.

et son atelier, son cinéma et son poste TSF, ses conférences et ses fêtes : qu'elle devint en un mot le centre de la vie intellectuelle de la commune »<sup>479</sup>. La vision que portait Robin, dans une opposition à l'influence de l'Église, d'une école qui devient un centre culturel est partagée par Jouenne qui envisage la coopération ouverte à tous, professionnels de l'enfance, élèves, familles et acteurs locaux. La coopération portée par la coopérative scolaire innove l'ensemble de la communauté et l'école devient un centre social.

À l'image des théosophes qui préparent la jeunesse à accueillir le Krishnamurti, Jouenne, par la coopérative scolaire, prépare l'avènement d'une nouvelle forme d'organisation économique et sociale. Le modèle économique proposé par Gide est considéré comme un nécessaire avenir. Jouenne réussit à rattacher son propos à celui de l'éducation nouvelle, mais elle le fait sans mentionner la coopérative scolaire qu'elle met en œuvre. Cette pratique de coopération éducative s'inscrit plus volontiers dans l'histoire de l'économie sociale et solidaire que dans l'histoire de l'éducation nouvelle. Les historiens de l'économie sociale et solidaire s'appuient sur la création de l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) en 1928 (Chaïbi, 2018), mais cette institution apparaît pour fédérer des pratiques déjà en œuvre et Jouenne fait partie de ces institutrices et instituteurs pionniers de la coopérative scolaire.

### **III. La coopérative scolaire et la LIEN**

Les coopératives scolaires se développent en France après la première guerre mondiale. Elles sont traditionnellement présentées comme la création de l'inspecteur primaire de la circonscription de Saint-Jean-d'Angély : Barthélémy Profit (1867-1946). Pendant la Grande Guerre, nombre d'appels à la solidarité avec les enfants des zones en guerre ont été lancés dans les écoles primaires<sup>480</sup> et ont permis de réunir des fonds de soutien. À la fin de la guerre, Profit songe à rediriger ces moyens vers l'école afin d'améliorer les conditions dans lesquelles les enfants sont scolarisés<sup>481</sup>, il en fait une œuvre de *self-help*, une œuvre coopérative, c'est-à-dire une réponse collective de l'école elle-même aux problèmes qu'elle rencontre. Si Profit est considéré comme le créateur de la coopérative scolaire, c'est certainement parce qu'il est le premier à présenter dans la presse pédagogique cette forme de coopération éducative qu'il diffuse dans sa circonscription, notamment dans la *Revue*

---

<sup>479</sup> Jouenne, Alice, « L'éducation sociale », *op.cit.*, p. 260. Jouenne cite Daladier.

<sup>480</sup> Les cahiers d'écoliers sont parsemés de ces appels.

<sup>481</sup> Profit, Barthélémy, « Coopératives scolaires », in *La Revue pédagogique*, tome 79, n° 12, décembre 1921, p. 395-418.

*Pédagogique* en décembre 1921. Profit s'inspire de la forme sociale des sociétés coopératives.

Nous allons maintenant nous interroger sur la pratique de la coopérative scolaire et sur ses liens avec la LIEN. Ce modèle de coopération éducative se développe dans les écoles primaires françaises à partir des années 1920 et, nous le verrons, sont encouragées par l'administration. Cette pratique développée dans les écoles primaires françaises rencontre un succès auprès des instituteurs et institutrices. Mais quelle place occupe-t-elle dans le champ de l'éducation nouvelle internationale ?

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'apparition de la coopérative scolaire comme pratique de la coopération éducative en France. Nous verrons comment elle s'inscrit dans les cadres de l'éducation primaire en France et nous nous attarderons sur les principes qu'elle porte et qui peuvent rejoindre ceux de la LIEN. Ensuite, nous nous pencherons sur la revue internationale de la LIEN, *Pour l'Ère Nouvelle*, et nous chercherons les moments où cette innovation pédagogique est évoquée dans la revue de la LIEN. Enfin, dans un troisième temps, nous nous pencherons exclusivement sur la « Chronique française » de Delaunay qui évoque à plusieurs reprises les coopératives scolaires qui se développent en France. Nous verrons que si les inspecteurs et l'administration encouragent cette pratique en France, elle crée des controverses auprès des instituteurs.

### **A. La coopérative scolaire selon Barthélémy Profit**

D'origine paysanne, par la voie primaire, Profit est devenu professeur d'École Normale, puis inspecteur primaire. Il exerce en Isère, puis dans le Puy de Dôme et enfin en Charente Maritime où il finit sa carrière à la fin des années 1930<sup>482</sup>. Dès 1921, le directeur de la *Revue pédagogique* demande à Profit d'exposer son innovation. Le numéro 12 de décembre 1921 publie cette première présentation. Profit reprendra la plume à plusieurs reprises pour ce même périodique jusqu'en 1926, parfois pour répondre à des lettres, d'autres fois pour apporter des compléments, notamment au moment des instructions officielles de 1923. En 1922, il rédige un ouvrage consacré à la coopérative scolaire : *La Coopération à l'école primaire – Contribution à l'idée de l'école d'après-guerre*. Cet ouvrage est préfacé par Paul Lapie.

---

<sup>482</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article127466>, notice PROFIT Barthélemy par Jean Gaumont, Gaston Prache, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 30 novembre 2010.

## 1. Un dispositif construit sur la nécessité

Profit pose dès 1921 les principes de la coopérative scolaire. Certains voient dans ce dispositif un organisme annexé à l'école qui est capable de faire un état des lieux des dommages de la guerre et des besoins dans les écoles dévastées<sup>483</sup>. Mais ce n'est pas ce qu'entend Profit lorsqu'il présente son dispositif. Au début des années 1920, il pose les premières bases de la coopérative scolaire et expose le système qu'il a mis en place dans sa circonscription de Saint Jean d'Angély. Il s'agit d'un réseau de coopératives scolaires reliées entre elles par une coopérative centrale. Si dans sa forme générale la coopérative scolaire originelle exposée par Profit évolue peu et les principes pédagogiques qui en découlent restent stables, leur ordre de priorité évoluera déjà dans les années 1920. Alors que dans sa première présentation il est question de faire face aux difficultés matérielles des écoles primaires françaises, dans la deuxième moitié des années 1920, dans le *Manuel Général*, il démontre les bienfaits et les vertus pédagogiques de l'organisation coopérative de l'école par de petits récits de la vie quotidienne des classes organisées en coopérative, notamment en ce qui concerne l'éducation morale.

En 1921, Profit présente la coopérative scolaire comme une solution locale apportée au problème de la misère des écoles primaires. Comme inspecteur, il exige que l'initiation scientifique en primaire se base sur les faits et sur les observations des enfants. Il rejette une éducation livresque ou encyclopédique :

*« Il s'agit moins de savoir que de comprendre, bien moins de retenir que devenir plus apte à apprendre ; il s'agit non de tirer de sa mémoire des notions toutes faites, mais de savoir appliquer une méthode rationnelle à l'étude de la pratique journalière. [...] "Mettre l'enfant en présence des réalités sensibles", lui apprendre à observer, à expérimenter, à conclure, c'est-à-dire former son esprit au contact des choses de la vie courante : à les bien lire, nos programmes ne disent pas autre chose ou plutôt disent surtout cela. »*

Le principal problème des écoles primaires est qu'elles n'ont pas le matériel nécessaire à de telles pratiques. Comme Juliette Decroix, il dénonce les conditions dans lesquelles les enfants sont accueillis à l'école du peuple mais il montre également que ce manque de ressources ne permet pas de respecter l'esprit des instructions primaires qui demandent que les apprentissages soient ancrés dans la vie de l'enfant. Pour Profit une réelle initiation scientifique exige un « musée scolaire » bien doté. Il s'agit d'une armoire dans laquelle le

---

<sup>483</sup> Laurent, Jules, « Il faut combattre au plus tôt la misère de nos écoles dans les régions dévastées », in *L'Avenir*, 15 octobre 1921, p. 1.

matériel pédagogique servant aux expériences est conservé. « Il n'y a pas d'enseignement scientifique possible sans un musée scolaire »<sup>484</sup>, affirme-t-il.

À la fin de l'année 1919, Profit réunit des acteurs de sa circonscription impliqués dans la gestion de l'école primaire pour leur dresser un état des lieux de la pauvreté de l'école en matériel pédagogique. Certaines municipalités entendent sa demande et dotent leur(s) école(s) des fonds nécessaires à la composition de plusieurs musées scolaires, mais toutes ne le font pas. Les instituteurs et institutrices, selon leur besoin et leur situation, se mobilisent et sollicitent leurs municipalités, mais cela s'avérant insuffisant, Profit propose d'inclure les élèves, usagers de l'école, dans cette démarche. Il les invite à participer à leur tour, « avec le consentement écrit des parents »<sup>485</sup> : « Il s'agissait de faire comprendre à nos élèves qu'ils nous devaient leur concours et que, seuls, nous ne pouvions faire tout »<sup>486</sup>, raconte Profit. Cette participation est pensée comme une participation collective et les élèves sont incités à se grouper en « coopératives scolaires d'éducation pratique [...]. Ils ont adopté des statuts, fixé eux-mêmes le chiffre de leurs cotisations, recruté des membres honoraires, tenu des registres, élu un bureau : président, vice-présidents, trésorier, secrétaire, conservateur du musée, etc. »<sup>487</sup>, poursuit Profit. Il n'y a pas de statut type de la Coopérative scolaire. Parfois le président est le maire de la commune, d'autres fois il est un élève de l'école. Cela signifie que dans les cas où les élus de la coopérative sont les élèves, il y a un recours au *self-government*.

L'objectif de la coopérative scolaire est de doter l'école de moyens qui permettent l'amélioration des conditions d'apprentissage pour les enfants (donc eux-mêmes). Les cotisations mensuelles (non obligatoires) sont une première ressource. Afin d'augmenter leurs possibilités, les élèves démarchent des partenaires de l'école pour attirer de nouveaux sociétaires. Cette caractéristique de la coopérative scolaire provoque très vite les premières critiques qui voient dans ce dispositif une atteinte au principe de gratuité de l'école. Profit invite à « envisager les dogmes sans émoi » et précise que la plupart des ressources dégagées par la coopérative scolaire sont « surtout du fait de l'action des coopérateurs ». Les ressources de la petite société émanent effectivement de « fêtes scolaires »<sup>488</sup>, de

---

<sup>484</sup> Profit, Barthélémy, « Coopératives scolaires », *op.cit.*, p. 399.

<sup>485</sup> *Ibid.*, p. 401.

<sup>486</sup> *Ibid.*, p. 400.

<sup>487</sup> *Ibid.*, p. 401.

<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 403.

« matinées ou soirées récréatives payantes »<sup>489</sup>, de la fabrication et la vente de petits objets confectionnés, de l'organisation de « tombolas », de la « récolte des plantes médicinales » ou encore de dons en nature<sup>490</sup>. Ces petites coopératives peuvent ainsi déterminer leur besoin et, avec leurs ressources propres, se doter. Une coopérative centrale assure la communication avec de plus grandes entreprises et négocie des échantillons que les coopératives scolaires pourront consulter avant de passer leurs commandes. Elle fait également des achats qu'elle redistribue ensuite. Profit expose les résultats de sa circonscription où il y avait 8 musées scolaires en 1919 et 181 en 1921, où sont installés 7 postes cinématographiques et un poste météorologique.

Au départ, l'idée de Profit est donc de faire face au manque de matériel pédagogique dans les écoles primaires. Il a pour objectif principal de faire appliquer des méthodes qui partent de l'observation, notamment au niveau de l'enseignement scientifique, grâce à un matériel d'expérience ou à des objets qui donneront lieu à des leçons de choses. En cela, il respecte l'esprit des fondateurs de l'école de la République qui ont fait entrer l'enseignement scientifique dans les écoles primaires en mettant au programme des leçons de choses (Kahn, 2002). Recourir à ce type de leçon demande à l'instituteur d'user « d'objets sensibles, [il] fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels »<sup>491</sup>. Nul doute que pour enseigner à partir des choses, il faut en avoir à sa disposition et la coopérative scolaire, par les moyens financiers qu'elle réunit, permet d'en obtenir. L'éducation nouvelle pose également comme principe que « les études [...] doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres. » Les manipulations nécessaires aux expériences scientifiques qui servent de base à l'enseignement des sciences peuvent être considérées comme des activités manuelles qui éveillent des intérêts spontanés chez l'enfant.

Plus largement, pour chacune des activités nécessaires au fonctionnement de la coopérative scolaire, Profit signale des liens avec des apprentissages scolaires imposés par les

---

<sup>489</sup> *Ibid.*, p. 404.

<sup>490</sup> *Ibid.*, p. 406.

<sup>491</sup> *Ibid.*

programmes. L'enseignement du français, de l'histoire, de la géographie ou des mathématiques trouvent des appuis dans l'organisation de la classe en coopérative scolaire :

*« la coopération propose naturellement des sujets pratiques : Rédaction d'un procès-verbal de séance et même allocution du Président et exposé des opérations sociales ; lettres pour demander l'abonnement au Journal et des renseignements pratiques au rédacteur spécial, lettres à l'Inspecteur pour le remercier d'un envoi ou lui rendre compte de la fête ou de l'excursion, lettre pour demander des catalogues de graines à un fournisseur, des échantillons aux camarades des autres écoles, des écoles de régions différentes, etc.*

*La préparation des matinées récréatives sert aussi grandement au français. Pour dire d'une façon agréable, il faut lire avec attention, étudier des intentions et s'assimiler des termes nouveaux. L'étude d'un morceau ou d'un rôle vaut bien, comme profit intellectuel, une insipide dictée pour nos adultes. Et les maîtres savent l'effort sérieux et continu qui est nécessaire pour obtenir une diction satisfaisante d'enfants ou d'adolescents habitués au patois. Mais cet effort n'est pas perdu. Les enfants ont pu se convaincre que la récitation d'un texte n'est pas un simple exercice de mémoire verbale et qu'on l'apprend non pour le débiter tout d'une haleine, mais pour le dire posément, d'une façon intelligente et agréable. Aussi la récitation des morceaux choisis est-elle en progrès dans nombre de classes [...].*

*Tous les enseignements peuvent tirer parti de l'organisation coopérative : les coopérateurs peuvent être invités, pour l'histoire, à rechercher des faits ou des légendes locales, pour la géographie, à réunir les éléments d'une monographie communale, pour le calcul, à dresser et à tenir à jour un tableau du prix des denrées, etc. »<sup>492</sup>*

Profit souhaite par-dessus tout que les enfants soient mis en position d'agir. La coopérative scolaire le permet. Cette idée première le conduit donc vers les méthodes actives, chères à Ferrière. Elle respecte également l'esprit des fondateurs de l'école de la République.

## **2. La vertu morale de la coopérative**

La pratique de la coopérative scolaire a ouvert de nouveaux horizons pédagogiques. Dans la seconde partie de son article, Profit, montre que cette coopération très matérielle au départ atteint un second objectif, plus moral.

*« À la voir pratiquer, la coopération est apparue comme un but en soi, comme une véritable éducation. Bien mieux que toute autre société scolaire, elle fait agir l'enfant, elle l'oblige à sortir de son individualisme pour assigner à ses efforts un autre but que sa seule satisfaction, elle le prend dans l'engrenage d'une première collaboration avec ses semblables, elle le plie à des règles établies par ses pairs, elle l'intéresse*

---

<sup>492</sup> *Ibid.*, p. 413-414.

*à un but qui le dépasse : le progrès général. Et c'est une nouvelle mentalité qui se révèle ».*<sup>493</sup>

Comme Cousinet, Profit observe des changements induits par des pratiques de coopération éducative. Cousinet observe un troisième stade du développement qu'il résume dans les termes « esprit de coopération » qui apparaît plus précocement, à l'âge de 10-11 ans, chez les enfants soumis au libre travail par groupes. Profit parle quant à lui d'une « nouvelle mentalité ». Les enfants ont pour bien commun le contenu du musée pédagogique et la propriété de ces objets revient dans leur esprit aux générations suivantes. D'un point de vue juridique la commune est propriétaire de ces biens produits par la coopérative scolaire, mais dans l'esprit des enfants, il s'agit de leur bien commun. Alice Jouenne vise également « l'esprit » des enfants, mais ni Cousinet, ni Profit ne revendiquent le modèle économique de la coopération porté par Charles Gide.

L'activité coopérative des enfants, au-delà de la recherche de ressources, prend en compte l'environnement que constitue l'école. L'hygiène, l'ornement de la classe, de la cour (à travers la culture d'un jardin scolaire) sont pris en charge par la coopérative et les coopérateurs. Parce qu'il est engagé dans l'organisation matérielle de l'école et parce que l'école devient plus agréable, l'enfant voit son intérêt éveillé. Cet intérêt est nourri en retour par la coopérative qui apporte de nouvelles ressources, par exemple, en s'abonnant à des revues qui intéressent les enfants. Profit imagine que cette émulation puisse se prolonger dans des « cercles populaires » qui pourraient accueillir des anciens élèves ou des amis de l'école. Cette communauté élargie renvoie au modèle que Robin a dessiné à la fin des années 1900 et que Jouenne évoque.

Pour Profit, la coopération « contribue à l'éducation sociale de nos enfants ». Les coopératives scolaires, ayant un objet très large, donnent lieu à une multitude d'initiatives diverses. Elles permettent une formation morale qui développe deux compétences indispensables à l'action collective : « la coopérative fait un appel permanent à l'esprit d'initiative et de décision de ses membres ». Les événements de la coopérative (élections, réunions) demandent d'autres compétences : « discuter courtoisement », « se concerter », « s'unir sur des questions analogues à celles que présente la vie »<sup>494</sup>. Au-delà de ces compétences, les enfants « s'éveillent à la critique »<sup>495</sup>.

---

<sup>493</sup> *Ibid.*, p. 409.

<sup>494</sup> *Ibid.*, p. 414.

<sup>495</sup> *Ibid.*, p. 415.

Profit nuance son enthousiasme et signale une limite, voire un danger de la coopération : « l'exclusivisme ». Dans la pratique de la coopération scolaire, il a remarqué des situations dans lesquelles la fidélité au groupe entraîne un rejet de tous ceux qui n'en sont pas membres. Cousinet avait lui-même constaté que la société enfantine pouvait produire du rejet envers celui qui n'épouse pas la morale et les codes du groupe. Néanmoins, ce dernier ne voit pas d'inconvénient à ces attitudes lorsque les enfants apprennent selon la méthode de travail libre par groupes. L'enfant rejeté d'un groupe peut intégrer un autre groupe. Cette attitude a même la vertu de faire comprendre aux leaders « dans le méfait »<sup>496</sup> qu'ils sont de mauvais travailleurs. La situation est tout autre dans le cadre d'une coopérative scolaire, puisqu'elle ne forme qu'un seul et unique groupe. Le problème de l'exclusivisme s'est posé à Profit face à une assemblée d'enfants qui évoquait le projet d'installer un poste de propreté dans l'école. Certains s'y opposaient car les membres de la classe qui ne cotisaient pas pour la coopérative auraient pu bénéficier de ce progrès de l'école sans y avoir contribué. En réaction, « conformément à nos principes, [dit Profit] le maître s'était complètement effacé ». La discussion s'est poursuivie dans la cour et dans une autre réunion. Finalement la coopérative a décidé d'alimenter en consommables le poste de propreté mis en place par la municipalité sans exclure aucun élève. Profit montre que la coopérative scolaire a produit un enseignement moral actif. Il s'agit en quelque sorte d'une méthode active d'éducation morale. « Avec l'excellent directeur de l'École, nous pensons qu'il y a là une leçon d'éducation sociale d'une autre portée que la leçon qui aurait pu être faite ex cathedra d'après un exemple quelconque. »<sup>497</sup> Mais cette leçon s'est-elle vraiment faite sans l'intervention du maître ?

Les récits qui sont faits des expériences coopératives exposent les décisions des conseils d'enfants, mais les délibérations qui ont eu lieu avant la prise de décision ne le sont que rarement. Profit signale que dans ce cas précis, un enseignement émane de l'événement : « que sert à un enfant d'être propre, si, à côté de lui, un camarade malpropre peut compromettre les résultats de ses soins personnels ? En matière d'hygiène, il faut savoir s'occuper des autres comme de soi, car il y a une solidarité physique dont les conséquences sont rigoureuses comme celles de toutes les lois de la nature. » Comme c'est le cas pour Alice Jouenne, l'hygiène est un facteur qui rend la question de la solidarité

---

<sup>496</sup> Cousinet, Roger, La solidarité enfantine, in *Revue philosophique*, 34<sup>ème</sup> année, LXVI, juillet-décembre 1908, p.281-300.

<sup>497</sup> *Ibid.*, p. 417.

particulièrement manifeste. Néanmoins, la question qui peut se poser ici est : quelle est la part du maître dans ces délibérations ? Est-ce que l'exemple vivant a été utilisé comme un support à une leçon ? Est-ce que, dans la délibération, les enfants sont arrivés seuls à une telle conclusion ?

De manière générale, les récits sur les expériences de coopératives scolaires exposent soit des statuts et des textes rédigés au sein de la coopérative, soit des récits de moments de la coopérative. Beaucoup s'attachent à démontrer des préceptes que les auteurs choisissent de mettre en avant et d'illustrer. Le récit de Profit laisse paraître sa vision de la coopérative scolaire. Il présente une expérience étendue à l'arrondissement de Saint-Jean d'Angély. Il parle de son point de vue d'inspecteur primaire qui ne vit le quotidien de la classe que par intermittence. Dans le champ de l'éducation nouvelle, d'autres acteurs prennent la plume pour exposer des expériences de coopératives scolaires et notamment dans *La Nouvelle Éducation*. Ils évoquent plus directement l'expérience, c'est le cas de Bonlarron. Chacun d'entre eux accordera plus ou moins d'importance aux diverses vertus pédagogiques de la coopérative scolaire.

### 3. Profit et la Nouvelle Éducation

Barthélémy Profit ne participe pas à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* avant 1929. Rien n'indique qu'il participe à l'activité internationale de la LIEN avant cette date, mais au niveau national, il apparaît très tôt dans les activités de La Nouvelle Éducation. Il donne une conférence lors de la deuxième Assemblée Générale du groupe le 21 mai 1923<sup>498</sup> intitulée « Qu'est qu'une coopérative scolaire ? ». La *Revue pédagogique* reprend le texte de son intervention.

Encore une fois, il rappelle l'état de l'école en France : « L'humble maison que l'esprit de parti baptisait jadis "palais scolaire" [...] malgré les immenses ressources d'avenir qu'elle abrite, est aujourd'hui bien délaissée »<sup>499</sup>. Il le fait pour écarter la polémique autour de la gratuité de l'école. Les communes étant les garantes matérielles de l'école, il regrette que

*« L'absurde politique veut qu'au lieu de s'unir chaque fois qu'il s'agit de questions intéressant le plus directement l'avenir du pays, on se trouve aussitôt divisé, prêt à se battre au nom d'un passé pourtant à jamais aboli, et qu'on choisisse surtout comme champ de bataille le*

---

<sup>498</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 7, juillet 1923, p. 71 et *La Nouvelle Éducation*, n° 18, octobre, 1923, p. 5.

<sup>499</sup> Profit, Barthélémy, « Qu'est-ce qu'une coopérative scolaire », *La Revue pédagogique*, tome 83, 1923, p. 235.

*domaine qui devrait, au contraire, être un terrain d'entente pour tous les Français : l'École neutre, l'École nationale. »<sup>500</sup>*

Les conséquences des divergences politiques autour de la laïcité de l'école conduisent certains élus à délaisser totalement l'école publique de la commune alors que d'autres, au contraire, l'investissent en plein. Profit, comme il l'a fait en 1921, présente les coopératives scolaires comme une réponse de l'école elle-même contre ces aléas. Encore une fois, il insiste sur l'aspect matériel de la coopérative scolaire qui permet à des écoles primaires publiques de proposer de meilleures conditions d'enseignement.

*« La coopérative est donc une association d'enfants mettant en commun des cotisations et des dons, des ressources en argent ou en nature, en vue de créer, développer et entretenir un outillage scolaire dont chaque élève, qu'il fasse partie ou non de l'association, pourra bénéficier puisque aussitôt créé, cet outillage appartient à la commune. »<sup>501</sup>*

Durant les presque deux années qui séparent les deux articles de la *Revue pédagogique*, les résultats matériels des coopératives scolaires de sa circonscription se sont encore améliorés : 221 musées scolaires (+31), 21 installations cinématographiques (+13), à quoi s'ajoutent 150 postes de propreté, 8 cercles populaires, cantines scolaires, ateliers, cartes, livres...<sup>502</sup> La coopération scolaire dans l'arrondissement de Saint Jean d'Angely est en croissance. L'argent qu'elle apporte dans l'école est un « facteur indispensable de progrès ».

Pourtant ce progrès matériel n'est pas la principale fin poursuivie par Profit qui insiste particulièrement sur le fait que l'amélioration matérielle rend possible « l'adoption de méthodes nouvelles ». Ces nouvelles méthodes sont celles qui font appel à l'activité de l'enfant. Grâce au matériel pédagogique, il est possible de faire observer et de faire expérimenter l'enfant, notamment lorsqu'il s'agit de l'enseignement scientifique.

*« Ainsi, partant de l'observation personnelle pour arriver, sous la direction du maître, à la formation de la notion dont le livre ne sera plus que l'expression simplifiée, ils suivront véritablement la seule route naturelle qui conduise à la fois à l'acquisition durable des connaissances et à la formation de l'esprit. »<sup>503</sup>*

Cousinet recherche exactement la même chose à travers la méthode de travail libre par groupe, c'est-à-dire que l'enfant soit le moteur de son apprentissage. Les deux hommes se

---

<sup>500</sup> *ibid.*, p. 235.

<sup>501</sup> *Ibid.*, p. 240.

<sup>502</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>503</sup> *Ibid.*, p. 243.

réfèrent à Dewey, mais Profit dit l'avoir découvert peu de temps avant son intervention à l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation, c'est-à-dire au début de l'année 1923. Nous pouvons donc envisager que Cousinet ait pu transmettre la connaissance qu'il a des expériences du philosophe américain à Profit, dans le cadre de La Nouvelle Éducation. Comme dans la méthode Cousinet, à propos de l'enseignement de l'histoire, les enfants de la coopérative doivent chercher, collectionner et classer des documents que chacun peut consulter en échangeant avec les autres. Ils peuvent également organiser « des enquêtes spéciales confiées à des commissions ou à des équipes qui rendront compte » ou même décider « des buts de promenades intéressantes »<sup>504</sup>. D'un point de vue cognitif, les deux inspecteurs se rejoignent sous l'égide de la LIEN.

Lorsqu'il s'adresse aux membres de La Nouvelle Éducation, Profit signale le renversement opéré par la mise en place d'une coopérative en lieu et place de la configuration traditionnelle qui veut que le « maître [...] règle tout et toujours commande ». Dans une configuration traditionnelle de la classe, « il y a souvent, sous un ordre apparent, un désaccord profond », dit-il. Nous avons vu que Jouenne partage cette vision de la discipline. Il s'agit d'un lieu commun entre les acteurs qui s'intéressent aux activités de la LIEN et de ses antennes nationales. Les solutions qui ont consisté à désigner des élèves qui deviennent dépositaires de l'autorité du maître en matière de discipline et à organiser des roulements se montrent encore insuffisantes pour Profit, car « la discipline doit être intérieure plutôt qu'extérieure ». Il considère donc qu'il ne suffit pas de déléguer l'autorité du maître aux élèves. Il faut que l'enfant se régule lui-même et la coopérative scolaire est présentée comme une solution pédagogique qui le permet.

*« Avec ses fonctionnaires élus, et par son esprit même, la coopérative s'est révélée, à l'usage, comme l'organisation la meilleure. Par elle, une conscience collective de la classe naît et grandit ; en cette conscience collective, mieux qu'en tous les discours du maître, mieux qu'en toutes les injonctions de ses délégués ou de délégués désignés par roulement, l'enfant trouvera les clartés et les impulsions dont il a besoin, les récompenses ou les punitions que sa conduite aura méritées ou encourues. Cette conscience collective peut d'ailleurs formuler sa loi ; les coopérateurs peuvent établir des règlements, créer des traditions. Ces règlements et traditions auront beaucoup plus de chances d'être respectés ou suivis que s'ils étaient imposés, puisqu'ils sont délibérés et acceptés, et que chacun se sent solidaire de leur exécution, intéressé*

---

<sup>504</sup> *Ibid.*

*particulièrement au bien voulu par le groupe et responsable devant ses coassociés. »*<sup>505</sup>

Nous voyons ici que Profit se rapproche du *self-government* et de l'expérience que M.L. Wauthier a exposée au Congrès de Calais en 1921. Le modèle de *self-government* qui s'exerce par l'élection de représentants est repris dans les deux propositions. Nous avons également vu que Cousinet s'éloigne d'un tel dispositif puisqu'il souhaite que les groupes de travail se composent et se décomposent librement. Il ne parle pas d'élus dans la classe. Marie-Louise Wauthier, ne se dit pas satisfaite d'un simple transfert d'autorité dans la classe, comme nous l'avons vu avec la fillette qui n'accepte pas recevoir des ordres d'un délégué de l'autorité du maître. Elle instaure des élections afin de construire une nouvelle autorité émanant de l'expression collective.

C'est donc auprès de La Nouvelle Éducation que Profit aiguisé sa conception des coopératives scolaires. Il la confronte aux discussions du groupe de militants de l'éducation nouvelle et s'inspire certainement d'autres expériences exposées dans La Nouvelle Éducation. Pourtant, nous allons voir que le succès des coopératives scolaires dans les écoles primaires françaises n'est pas dû à ce rapprochement de Profit avec La Nouvelle Éducation, mais plutôt à la sympathie que témoigne le directeur de l'enseignement primaire pour cette méthode.

#### **4. Paul Lapie (1869-1927), un associé de choix pour Profit**

Nous avons vu que Paul Lapie rédige la préface de l'ouvrage que Profit consacre aux coopératives scolaires en 1922. Il est directeur de l'enseignement primaire depuis 1914 (Terral, 2005, p. 124) et occupe donc un poste stratégique dans la détermination de la politique éducative du pays, notamment en ce qui concerne l'enseignement primaire. Dans la mesure où l'éducation nouvelle a pour ambition une réforme de l'enseignement, cette proximité entre Profit et Lapie peut expliquer l'intérêt de La Nouvelle Éducation pour les travaux de Profit.

Paul Félix Lapie est né dans une école publique de la Marne, dans une petite ville nommée aujourd'hui Montmort-Lucy, près d'Épernay, qui comptait alors un peu moins de 800 habitants. Son père est instituteur public et sans mère sans profession<sup>506</sup>. Il suit des études dans l'enseignement secondaire, d'abord au collège d'Épernay, puis au lycée, à Reims. Il entre ensuite en khâgne au lycée Henri IV et poursuit ses études en philosophie, en

---

<sup>505</sup> *Ibid.*, p. 244.

<sup>506</sup> <https://archives.marne.fr/ark:/86869/gjlfprmv05t1/50a9e3a0-3564-4c21-ba9d-ff1f17cd8f8a> p. 46/185

Sorbonne, grâce à une « bourse de mérite » et obtient l'agrégation de philosophie en 1893 (p. 123). Après avoir enseigné la philosophie dans les lycées de Tunis et de Pau, il rejoint l'université de Rennes, où il enseigne la philosophie et la science de l'éducation en 1902 puis à Bordeaux. Il participe à la fondation de *L'Année sociologique* avec Durkheim en 1898. Répondant à l'appel de Théodore Steeg, il devient un haut fonctionnaire de l'instruction publique : « recteur à Toulouse (1911-1914), directeur de l'enseignement primaire dans une période-clé (1914-1925), vice-recteur et *primus inter pares* à Paris (1925-1927) » (p. 124). Cette « période-clé » comprend la Première Guerre mondiale qui a conduit à organiser une solidarité entre les écoles françaises (appels au don pour les écoles situées sur le front) et la reconstruction de l'école d'après-guerre. L'expérience de Barthélémy Profit apparaît alors comme une proposition envisageable tant d'un point de vue économique que moral.

Le raisonnement de Lapie se déroule en trois temps qui coïncident avec la présentation de Profit. D'abord, « la guerre a révélé la puissance financière de l'école »<sup>507</sup>, et, plutôt que renoncer à cette possibilité révélée par un triste hasard, Lapie interroge : « le moment n'est-il pas venu de dériver vers l'école elle-même cette source de richesse qu'elle révèle ? »<sup>508</sup>. L'inflation a conduit à une hausse des prix du matériel scolaire alors que les budgets des écoles n'ont pas changé voire se sont amoindris. La coopérative scolaire répond donc à une nécessité économique. Les deux autres vertus signalées par Profit sont reprises par Lapie : d'une part l'intérêt de l'élève pour la leçon est éveillé car « jadis auditeur passif, il devient le collaborateur de son maître. Il est transfiguré »<sup>509</sup> ; d'autre part les enfants « mettent en pratique la morale de la solidarité sociale » par le recours au « self-government ». À ceux qui considèrent qu'un tel dispositif constitue une entorse à la gratuité qui établit l'égalité devant l'instruction il rétorque : « Nul n'est contraint de coopérer de ses deniers. S'il y a communauté dans la consommation des biens collectifs, il n'y a pas nécessairement égalité dans les apports des membres de la coopérative. Les plus aisés paient volontairement pour les plus pauvres. »<sup>510</sup> Lapie considère qu'il y a là « un redressement de l'inégalité sociale » qui n'est pas contraire aux lois scolaires. : « C'est ainsi en toute sécurité de conscience, et avec l'espoir qu'elle apportera à l'école publique un salutaire renouveau que je

---

<sup>507</sup> Lapie, Paul, « Préface », in Profit, Barthélémy, *La Coopération à l'école primaire – Contribution à l'idée d'école d'après-guerre*, Pais, Delagrave, 1926.

<sup>508</sup> *Ibid.*

<sup>509</sup> *Ibid.*

<sup>510</sup> *Ibid.*

recommande l'initiative de M. Profit à tous les inspecteurs et à tous les instituteurs de France. »<sup>511</sup>

En juin 1923, Lapie signe de nouvelles instructions officielles qui deviennent la référence pour l'école primaire jusqu'aux instructions de 1938. Ce texte officiel fait la part belle aux coopératives scolaires ainsi qu'à tout système qui utilise d'une part les méthodes actives et d'autre part le *self-government*.

*« Lorsque l'enfant entre au cours moyen, sa volonté commence à se former ; il ne s'agit plus seulement de diriger ses habitudes, il y a lieu de lui apprendre à user de sa liberté. Non seulement on continuera à pratiquer une discipline libérale, c'est-à-dire une discipline qui ne laisse aucun de ses décrets sans justification devant l'esprit des enfants, mais, au moins à certains moments et dans certains domaines de l'activité scolaire, on fera place au "self government". Sous réserve de l'approbation du maître, les écoliers seront appelés à régler eux-mêmes, par une entente concertée, certains détails de leur vie commune ; ils éliront ceux d'entre eux qui seront chargés de remplir de menues fonctions : "les officiers sanitaires", qui doivent veiller à l'aération et à la propreté des locaux, les dignitaires des "coopératives", des mutualités scolaires, des sociétés de gymnastique ou de tir, des sociétés des amis des arbres ou des amis des oiseaux, des "ligues de bonté", de toutes les associations qui se constituent dans les écoles avec l'autorisation de l'instituteur. Sans que l'autorité du maître perde un seul de ses droits, on multipliera les circonstances où l'enfant aura l'occasion de prendre une décision soit par lui-même, soit de concert avec ses camarades ; l'éducation de la volonté individuelle et de la volonté collective ne pouvait pas commencer plus tôt, mais il n'est pas trop tôt pour l'entreprendre. Elle sera continuée, suivant le même mode, pendant les deux années du cours supérieur. »<sup>512</sup>*

Dès le début des années 1920, les coopératives scolaires trouvent des soutiens parmi les plus hauts fonctionnaires de l'instruction publique. Il s'agit d'un phénomène qui s'ancre d'abord dans le système français, sans lien avec le mouvement international de la LIEN. En 1923, une série d'articles directement consacrés à cette nouvelle méthode paraissent dans la *Revue Pédagogique* de mai 1923, la *Revue de l'enfance* d'avril 1923, le *Manuel Général de l'instruction primaire* du 5 mai, de *L'hygiène par l'exemple* d'octobre 1924. Dans la revue internationale de la LIEN, aucun article ne lui est directement consacré, c'est dans les détails des rubriques finales de la revue que la coopérative scolaire est évoquée.

---

<sup>511</sup> *Ibid.*

<sup>512</sup> Instructions officielles du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires.

## B. La coopérative scolaire dans *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1927)

Il est pour la première fois question de « la Coopération à l'école » en France dans le troisième numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* de juillet 1922. La rubrique « nouvelles diverses » évoque « la coopération à l'école primaire », il s'agit du titre annoncé de l'intervention de Paul Cuminal (1863-1939), directeur d'école primaire supérieure à Lyon, au III<sup>e</sup> congrès international d'Éducation morale organisé à Genève du 28 juillet au 1<sup>er</sup> août 1922<sup>513</sup> <sup>514</sup>. Georges Bertier et Roger Cousinet représentent également la France lors de ce Congrès. Les trois hommes sont présentés comme membres de la LIEN, en juillet 1922 mais il n'est plus question de Cuminal dans l'édito suivant de *Pour l'Ère Nouvelle* d'octobre 1922<sup>515</sup>, ni dans l'article consacré au congrès d'éducation morale<sup>516</sup>. Pourtant, Ferrière a produit le compte rendu de ce congrès dans un ouvrage qui s'intitule *L'éducation et la solidarité*, il ne l'ignore pas. Sans doute, Ferrière ne considère pas Cuminal comme un membre de la LIEN. Ce dernier est membre de la FNCC et le dispositif qu'il présente relève de l'éducation à l'économie sociale et solidaire.

Lors de ce Congrès International d'Éducation morale, Cuminal traite de la question de la coopération à l'école. Il est présenté en tant que « membre du Conseil central de la Fédération française des Coopératives de consommation ». Il répond au « troisième sujet » du congrès : « Comment réagir dans la famille et à l'école contre la domination de l'argent ? »<sup>517</sup>. Pour lui, « le despotisme de l'argent est le fait non point de volontés individuelles, mais d'un système général d'organisation économique qui domine les hommes et les choses »<sup>518</sup>, c'est-à-dire le capitalisme.

Paul Cuminal est le directeur de l'École Primaire supérieure à Lyon. Il est né en 1863, dernier d'une famille de 10 enfants, son père était marinier. Il est entré à l'école Normale de Grenoble puis à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Il est ensuite devenu professeur d'École Primaire Supérieure et a exercé à Agen, Ajaccio et Orléans avant d'être

---

<sup>513</sup> « Vie Internationale », *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 3, juillet 1922, p. 68.

<sup>514</sup> Dans sa thèse consacrée à l'éducation morale, Annick Raymond n'évoque pas la participation de Cuminal au congrès de Genève alors qu'elle traite de la question du *self-government* (Raymond, 1998, pp. 24-27). Pourtant la coopérative scolaire est une proposition française qui apporte une réponse à une objection de Buisson qui précise que les Français ont choisi une instruction et une éducation laïque pour leurs écoles publiques (p. 25).

<sup>515</sup> « Notre ligue », *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 4, octobre 1921, p. 69.

<sup>516</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 4, octobre 1922, p. 69-70 ou p. 84-85.

<sup>517</sup> Cuminal, Paul, « La coopération à l'école », in Ferrière, Adolphe, *L'éducation et la solidarité*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel-Paris, s.d., p. 181-194.

<sup>518</sup> *Ibid.*, p. 182.

nommé directeur de l'École Primaire Supérieure de Lyon en 1902. Durant la Grande Guerre, il est un propagandiste de la paix. Il fait partie des organisateurs du Congrès international de la paix en 1914 et, avec Calzan, il milite au sein du Parti socialiste pour que les options pacifistes soient préférées et que les relations internationales socialistes reprennent. Les deux hommes seront écartés après une cabale de *l'Action française* contre eux<sup>519</sup>. Après le congrès de Tours de décembre 1920, il décide de rejoindre le Parti Communiste naissant mais le quittera rapidement. Il ne supporte pas la discipline du parti et ses initiatives suscitent l'agacement au sein du parti. Il est élu de Lyon, mais son élection est invalidée ; étant instituteur, il n'a pas le droit d'être élu dans la commune où il exerce.

Cuminal a fondé à Lyon une coopérative, « L'Avenir régional », devenue prospère (64 établissements en 1920)<sup>520</sup>. Il est un des dirigeants des instances régionales de la Coopération. Au niveau local, puis national, il propose dès 1917 un « plan de propagande et d'action coopérative visant à introduire l'étude de la Coopération dans les établissements scolaires et à créer une chaire de Coopération au Collège de France ». En 1920, il intègre le Conseil central de la FNCC et celui du Magasin de Gros, puis en 1922 celui de la banque coopérative<sup>521</sup>. Les projets formés durant la guerre voient le jour au début des années 1920. Une Commission Nationale de l'Enseignement de la Coopération est créée par décision du Conseil Central de la FNCC le 25 juin 1922 et la chaire Coopération du Collège de France est créée en 1921, c'est Charles Gide qui l'occupera jusqu'en 1930, il n'aura aucun successeur. Dans la Commission de l'enseignement de la FNCC se retrouvent des acteurs comme Cuminal, Profit, Jouenne ou même Cattier que nous évoquerons plus tard. Elle est composée de représentants de la Coopération (7), d'universitaires (9), de professeurs du secondaire (4), de représentants politiques (3) et de membres de l'enseignement primaire (12). Parmi les membres de l'enseignement primaire, les différents niveaux de la hiérarchie administrative sont représentés, de l'inspecteur général à l'instituteur, en passant par les directeurs d'École Normale (4) et les inspecteurs primaires (2 dont Profit). L'objet de cette commission est bien plus vaste que la seule coopérative scolaire. Il s'agit de dispenser des

---

<sup>519</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article103425>, notice CALZAN Claude, Joseph par Jacques Girault, Jean Maitron, Maurice Moissonnier, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 19 avril 2020.

<sup>520</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article107609>, notice CUMINAL Paul par Justinien Raymond, Maurice Moissonnier, Roger Pierre, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 26 février 2013. Voir également *La Vague*, n° 65, 27 mai 1919.

<sup>521</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article107609>, notice CUMINAL Paul par Justinien Raymond, Maurice Moissonnier, Roger Pierre, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 26 février 2013.

enseignements de la coopération à l'Université, d'assurer des conférences dans l'enseignement secondaire, dans les Écoles Normales et dans l'enseignement technique, d'offrir des bourses d'études et enfin de promouvoir la pratique de la coopérative scolaire<sup>522</sup>. À cet effet, en 1926, la FNCC apporte son soutien financier à la publication consacrée aux coopératives scolaires créée par Fernand Cattier dans les Vosges, *Le coopérateur scolaire*. Elle permet au périodique d'être diffusé dans la France entière et d'être édité par les Presses Universitaires de France qui est une maison d'édition créée par le milieu coopératif. Son « but est d'assurer d'une part le lien entre les coopératives scolaires, et, de l'autre, entre les coopératives scolaires et les institutions coopératives nationales »<sup>523</sup>.

Pourtant, ce n'est pas de cette vaste entreprise initiée par la FNCC dont il est question dans *Pour l'Ère Nouvelle*, mais ce sont bien les coopératives scolaires qui sont évoquées. Dans la rubrique « livres et revues », Cuminal est mentionné une seconde fois lorsque Ferrière fait la recension du livre de Profit *La coopération à l'école primaire* en 1922. Les deux hommes sont présentés comme défendant la même pratique. Le livre de Profit, préfacé par Paul Lapie<sup>524</sup> est considéré comme le livre de référence. De son côté, Lapie est sollicité pour le congrès d'Heidelberg (1925)<sup>525</sup>, mais il n'a manifestement pas répondu à cette demande, puisqu'il ne figure pas parmi les orateurs du congrès. L'engagement des membres de la haute administration française de l'Instruction publique semble difficile à obtenir pour la LIEN. En 1926, dans la rubrique « nouvelles diverses » de *Pour l'Ère Nouvelle*, Ferrière revient sur la présentation qu'avait faite Cuminal à Genève en 1922<sup>526</sup>. Il s'interroge sur l'évolution des expériences de coopératives scolaires polonaises qu'avait évoquées Cuminal au congrès de 1922, il semble rechercher de nouvelles sources pour étudier la « coopérative scolaire » dans d'autres pays. Son intérêt pour la coopérative scolaire sera confirmé seulement en 1930, lors de sa tournée de conférences en Amérique du Sud, au cours de laquelle il consacre des conférences à ces dispositifs<sup>527</sup>.

---

<sup>522</sup> Bugnon, Émile, « L'enseignement coopératif en France », in *Revue des études coopératives*, n° 19, avril juin 1926, p. 271-295.

<sup>523</sup> *Ibid.*, p. 293.

<sup>524</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 5, janvier 1923, p. 17. Il refuse de s'engager auprès de la LIEN avant le congrès d'Heidelberg.

<sup>525</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 11, juillet 1924, p. 42.

<sup>526</sup> Anonyme, « Nouvelles diverses - Self-government et coopératives scolaires », *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 20, avril 1926, p. 58-59.

<sup>527</sup> Ferrière, Adolphe, *Petit journal*, 1930, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Université de Genève.

Enfin, lorsque *Pour l'Ère Nouvelle* se fait le relais de l'innovation que sont les Coopératives scolaires, il n'est pas question de l'ambition de la FNCC qui est d'insuffler l'idée de Coopération dans tout le système éducatif français et à terme de modifier la manière d'appréhender l'économie dans la société en général. La revue *Le coopérateur scolaire*, soutenue à partir 1926 par la FNCC a été signalée dans *Pour l'Ère Nouvelle* dès sa création, en 1924, alors qu'elle n'était encore qu'un petit bulletin local fondé par un membre de la Nouvelle Éducation, Fernand Cattier. Il n'en est plus question après 1926 dans la revue de la LIEN, alors que la FNCC la promeut.

Dans *Pour l'Ère Nouvelle*, en avril 1923, la référence à Profit est basée sur l'ouvrage qu'il a publié. Il semble que Ferrière (principal rédacteur de la revue à ce moment) assimile la proposition que Cuminal a exposée au congrès de Genève à celle que fait Profit dans son ouvrage. Ferrière résume ainsi la proposition :

« Les Coopérateurs apprennent :  
À s'unir et à s'entendre en vue de la prospérité de leur école ; à respecter les règlements établis par eux ; à obéir à des chefs choisis par eux comme à commander à des camarades ;  
à économiser quelques sous dans le but de se procurer des plaisirs supérieurs à une simple fantaisie ;  
à observer en classe, à la maison, à l'atelier ou dans la campagne et à rendre compte de leurs observations, soit par des rédactions individuelles, soit par des travaux collectifs.  
à préparer eux-mêmes des expériences et à fabriquer de petits appareils ;  
à s'intéresser à leur petite patrie, la commune, et aussi à la vie de leurs parents ;  
à calculer sur des données réelles en dressant eux-mêmes le tableau du prix des choses ;  
à se tenir et à parler en public (réunions, fêtes scolaires, etc.)  
à écrire et à envoyer eux-mêmes des lettres pour de vrai (abonnements, commandes) ;  
à se laver les mains, à se brosser les dents, à nettoyer leurs habits et leurs chaussures ;  
à tenir une maison propre, leur maison à eux qui est l'école, la classe, la cour, le préau, les privés ;  
à organiser une cantine coopérative ou un enseignement pratique de la cuisine et du ménage ;  
à manier des outils et à se servir de leurs doigts pour fabriquer cent choses agréables ou utiles : modelage, découpage, etc. ;  
à se livrer à des occupations charmantes comme : jardinage dès le printemps, récolte des plantes médicinales en toute saison. »<sup>528</sup>

---

<sup>528</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 6, avril 1923, p. 37.

Ce qui est retenu de la coopérative scolaire est d'abord le recours au *self-government*, conformément au quatrième principe de ralliement de la LIEN qui veut que « la discipline personnelle et collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ». Elle est également présentée comme un modèle éducatif ouvert sur le monde qui commence par l'observation et se prolonge par l'expérimentation, elle répond au troisième principe de ralliement qui veut que l'éducation laisse « libre cours aux intérêts innés de l'enfant ». De plus, la coopérative scolaire ancre l'acte éducatif dans la vie de l'enfant, le calcul s'apprend en faisant les comptes de la coopérative et dans les échanges marchands, la lecture et l'écriture s'apprennent dans la pratique de la correspondance et l'art oratoire s'apprend par des prises de paroles au cours d'événements organisés par la coopérative. Conformément au troisième principe de ralliement de la LIEN qui exige une éducation qui propose des « activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres », la coopérative scolaire permet une éducation motrice et elle trouve des prolongements dans le soin, l'hygiène et même dans des « occupations charmantes ». Le principe qui n'est pas concerné par cette présentation est le premier principe de ralliement qui spécifie que « Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle. » En effet, les préoccupations des coopératives scolaires que relève Ferrière restent bien matérielles et la dimension spirituelle de l'œuvre est difficile à trouver dans cette présentation de *Pour l'Ère Nouvelle*, alors que, nous l'avons vu avec Jouenne et Profit, cette dimension n'est pas absente dans la pratique de la coopérative scolaire qu'ils revendiquent.

### **C. La « Chronique française » de Delaunay et les coopératives scolaires**

Engagé dans une coopération qui dépasse le monde syndical, Delaunay est invité par Ferrière à rédiger la « chronique française » de *Pour l'Ère Nouvelle*. Déçu par les résultats des initiatives engagées pour la recherche pédagogique dans le monde syndical, il se tourne vers l'éducation nouvelle et fait état des actualités pédagogiques des milieux officiels et syndicaux en France pour les lecteurs de la revue officielle de la LIEN. Il est l'acteur français qui écrit le plus fréquemment dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1922 et 1927. Au

départ très fréquents<sup>529</sup>, ses articles deviennent plus rares au début des années 1930 et ne reprendront jamais le rythme très soutenu des années 1920.

Il inaugure sa rubrique en évoquant les différents courants pédagogiques et l'enseignement de la lecture. Il aborde ensuite une multitude de thèmes, psychologiques, comme « l'évolution enfantine », pédagogiques, comme « l'individualisation de l'enseignement », ou qui tiennent à la structure même du système scolaire comme « l'orientation professionnelle et les tests » ou encore « l'école unique ». Dans cette « Chronique française » de *Pour l'Ère Nouvelle*, il aborde la question des coopératives scolaires à partir de 1926, c'est-à-dire à un moment où ces dispositifs de coopération éducative se multiplient dans les écoles primaires françaises sous l'impulsion d'inspecteurs primaires.

La « Chronique française » de Delaunay nous donne un aperçu de la manière dont les coopératives scolaires sont présentées aux membres francophones de la LIEN. Comme Delaunay est la principale fenêtre qui s'ouvre pour eux sur cette méthode de coopération éducative qui se développe dans les écoles publiques en France, son analyse peut permettre de comprendre un peu mieux pourquoi cette méthode n'attise pas l'intérêt de la LIEN qui pourtant place la coopération parmi les principes de ralliement qui la structure.

Nous relevons trois occurrences de la coopération scolaire dans la « Chronique française » de Delaunay jusqu'en 1927. La question n'apparaît que dans le troisième article qu'il signe dans la revue de la LIEN et dans lequel il fait la promesse de parler prochainement des coopératives scolaires<sup>530</sup>. C'est sous le titre « l'éducation sociale de l'enfant » qu'il aborde cette question, dans le numéro 22 de *Pour l'Ère Nouvelle*<sup>531</sup>. Il évoque un article de Dumouchel, inspecteur primaire à Figeac dans la *Revue pédagogique* qui, nous le verrons, considère la coopérative scolaire comme une méthode d'éducation sociale parmi d'autres. Ensuite, Delaunay évoque l'action de Jean Vidal, inspecteur primaire à Corte qui encourage la formation de coopératives scolaires et le recours au *self-government*. Il porte un regard très lucide sur cette méthode de coopération éducative et déploie une énergie considérable pour permettre la coopération intellectuelle et pédagogique entre les instituteurs de sa circonscription. Enfin, nous verrons que Delaunay expose la controverse que suscite la coopérative scolaire dans les milieux syndicaux.

---

<sup>529</sup> Numéros 18, 19, 21, 22, 24, 27, 29, 33 de *Pour l'Ère Nouvelle* jusqu'en 1927.

<sup>530</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 21, juillet 1926, p. 96.

<sup>531</sup> *Ibid.*, p. 96.

## 1. L'inspecteur Dumouchel et l'éducation sociale

Delaunay se réfère d'abord à un texte de Dumouchel, inspecteur primaire à Figeac, publié dans *La Revue pédagogique*<sup>532</sup>. Ce dernier aborde la question « l'éducation sociale de l'enfant » et contredit par là même la conviction qu'a Ferrière que les acteurs français ne se préoccupent pas de la dimension sociale de l'éducation. Dumouchel mobilise pour sa démonstration un acteur important de l'éducation nouvelle internationale : John Dewey. Il s'appuie sur l'ouvrage *Democracy and education* dans lequel il relève la distinction entre d'un côté le modèle de l'éducation antique qui avait pour fin de former une « classe » et le modèle du Moyen Âge qui visait la formation d'un « individu » et de l'autre côté, le nouveau modèle d'éducation qui cherche à former une « société ».

Delaunay ne relève pas cette distinction de Dumouchel, il ne reprend de l'interprétation de Dewey que fait l'inspecteur de Figeac seulement ce qui se rapporte à la nécessité d'une éducation active à l'école : « Comme l'acte a sur l'enfant plus d'influence que la parole et la parole plus d'influence que l'écriture, il faut surtout bien agir autour de l'enfant. Or l'école, plus que la famille et que le milieu social où il vit, peut offrir à l'enfant un bon exemple d'action »<sup>533</sup>. C'est autour de l'activité de l'enfant à l'école que ces deux acteurs se rejoignent.

Dumouchel présente diverses expériences menées à l'étranger qui proposent une éducation sociale par la coopération éducative. En France, il mentionne l'échec de l'expérience de *self-government* dans les écoles parisiennes menée par Belot des années 1910 à laquelle Cousinet a participé. Il fait état de sept types de pratiques d'éducation sociale dans les années 1920 en France : les exercices rythmiques, les travaux collectifs, les concours entre équipes de travail, les votes scolaires, les coopératives scolaires, la discipline autonome des Écoles Normales et enfin les ligues de bonté ou les sociétés d'éclaireurs qui sont en marge de l'école. Après ce passage en revue, Dumouchel constate que « les disciplines collectives ont déjà chez nous le terrain préparé. Mais l'organisation est loin d'en être faite »<sup>534</sup>. Pour cela, selon lui, la « sociologie scolaire » encore inexistante serait d'un grand secours.

Enfin, Dumouchel propose une progression qui respecte deux principes : « suivre l'ordre d'émergence des aptitudes sociales de l'enfant » et « associer le maître à l'activité

---

<sup>532</sup> Dumouchel, P., « L'éducation sociale de l'enfant et de l'adolescent », in *La Revue pédagogique*, n° 6, juin 1926, p. 405-422.

<sup>533</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 131.

<sup>534</sup> Dumouchel, P., *op.cit.*, p. 405-419.

spontanée des groupes et faire par l'action l'apprentissage de la vie sociale »<sup>535</sup>. Il imagine une progression selon l'âge des enfants qui emprunte à chacune de ces pratiques, Delaunay le félicite « d'avoir basé cet ordre sur "l'observation génétique des sociétés enfantines" ». L'approche scientifique est le terrain d'accord entre les deux hommes et la coopérative scolaire n'est pas présentée comme une solution miraculeuse qui permettrait l'éducation sociale.

## **2. L'inspecteur Vidal, les limites de la coopération éducative et la coopération pédagogique**

Delaunay, quant à lui, s'attarde sur l'activité que développe Jean Vidal (1892- ?), un autre inspecteur primaire, qui exerce en Corse et qui attire l'attention sur les coopératives scolaires<sup>536</sup>. Vidal fils d'un cantonnier d'un village de Haute-Loire<sup>537</sup> devenu instituteur en 1911, puis inspecteur primaire en 1924. Il est nommé pour son premier poste en mai 1924, en Corse, où deux circonscriptions lui sont confiées<sup>538</sup> (Corte et Bastia à partir de 1926). Dans un premier temps, « syndicaliste militant, il a paru un peu gêné d'abord par ses nouvelles fonctions ; il semblait qu'il hésitait, dans quelques affaires, à prendre position ; mais il s'est rendu compte assez vite qu'un inspecteur primaire ne devait considérer que l'intérêt de l'école et de la justice »<sup>539</sup>. Contrairement à Cousinet, tous les rapports d'inspection concernant Vidal sont élogieux, malgré « des vues un peu rigides [...] il est modeste, il se défie de lui-même, il écoute volontiers les conseils »<sup>540</sup>. Parallèlement, il s'intéresse aux théories pédagogiques. En 1923, trois mois après l'après le compte rendu de l'intervention de Profit à l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation, dans la *Revue pédagogique*, il consacre dans cette même revue un article à cette même Assemblée Générale<sup>541</sup>. A partir de 1925, il rédige la rubrique « A travers les revues » de la *Revue pédagogique* où, comme Delaunay, il rend compte « des débats qui traversent la scène pédagogique de cette seconde moitié des années 1920. » (Gutierrez, 2016, p. 127). Toutes ses demandes de mutations sont orientées vers « une ville très voisine d'une faculté des lettres ». Vidal est également un proche de Lapie<sup>542</sup>. En 1928, il obtient sa mutation à Riom

---

<sup>535</sup> *ibid.*, p. 405-420.

<sup>536</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 131-132.

<sup>537</sup> Archives Départementales de la Haute-Loire. Queyrières, acte de naissance n°32, 30 novembre 1892 (Naissance 29 novembre 1892).

<sup>538</sup> Archives Nationales, F/17/27053.

<sup>539</sup> Archives Nationales, F/17/27053. Rapport de 1925.

<sup>540</sup> Archives Nationales, F/17/27053. Rapport de mars 1927.

<sup>541</sup> Vidal, Jean « La Doctrine de La Nouvelle Éducation », *Revue pédagogique*, n°8, août 1923, p. 110-121.

<sup>542</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 27, avril 1927, p. 76.

où il finira sa carrière après avoir été écarté un temps par l'administration de Vichy qui lui reproche son appartenance à la franc-maçonnerie et son implication dans la Ligue des Droits de l'Homme<sup>543</sup>.

En tant qu'inspecteur, il encourage le recours à « l'autonomie des écoliers »<sup>544</sup> (*self-government*) dans sa circonscription. Il s'agit, comme nous l'avons vu, d'une répartition de charges, des rôles entre les élèves. L'expérience est globalement satisfaisante, mais Vidal avertit sur certaines limites de la coopération éducative dans les coopératives scolaires. Delaunay relève l'exemple rapporté par Vidal « des élèves de Campi qui, d'un commun accord, ont refusé "de se présenter pour être élus balayeurs" » ou encore l'exemple « de l'école de Solaro où le nettoyage de la classe figure dans une liste de punitions ». La notion d'hygiène présentée par Jouenne ou Profit comme l'idée qui permet d'acquérir une conscience collective est présentée par Delaunay, et Vidal, comme le point le plus problématique de la mise en place d'une coopérative scolaire. De plus, dans la rubrique « A travers les revues » de la *Revue pédagogique*, il exprime une seule fois son point de vue dans un commentaire qu'il fait d'un article de Guéritte et ne semble pas disposé à sacrifier les savoirs fondamentaux, pour lui, « qu'un enfant ne sache pas lire avant 8 ans » n'est pas acceptable (Gutierrez, 2016, p. 127). Il est fort probable qu'il ne suive pas Jouenne dans l'idée que les savoirs scolaires sont moins importants que la formation morale.

Les rapports des inspecteurs généraux louent l'énergie que déploie Vidal pour se rendre dans toutes les classes de sa circonscription « ne négligeant pas une seule école de hameau perdue, un seul poste déshérité »<sup>545</sup>. Enfin, et surtout, Vidal fonde un *Bulletin pédagogique de la Circonscription de Corte* encensé par ses inspecteurs<sup>546</sup> qui « est la propriété personnelle des instituteurs et institutrices. Il vivra par la franche et active collaboration de tous. »<sup>547</sup> Cette publication régulière permet de mettre en lien tous les instituteurs de la circonscription et leur inspecteur. Elle ne contient « pas d'articles de pédagogie théorique, pas de longues études : les revues scolaires en sont remplies », mais plutôt des « conseils pratiques ; des procédés expérimentés ; l'indication de livres ». Ce bulletin se présente donc comme un outil de coopération entre l'inspecteur et les enseignants. De plus, Les

---

<sup>543</sup> Archives Nationales, F/17/27053.

<sup>544</sup> Delaunay se réfère à un article que Vidal publie dans le *Bulletin pédagogique de la Circonscription de Corte*.

<sup>545</sup> Archives Nationales, F/17/27053. Rapport de 1926-1927.

<sup>546</sup> *Ibid.* Rapport de 1925-1926.

<sup>547</sup> Encart figurant sur la page de garde de chaque numéro du bulletin.

instituteurs et institutrices s'expriment dans la rubrique « le coin des initiatives » et exposent des procédés qu'ils mettent en place, et parmi ceux-ci des dispositifs de *self-government*. Enfin, Vidal organise une bibliothèque circulante pour les enseignants de sa circonscription.

Le bulletin que Vidal met en place permet une coopération pédagogique des instituteurs et institutrices de sa circonscription. Il ne réalise pas la coopération intellectuelle que souhaite la LIEN entre les éducateurs de tous les degrés, mais il parvient à créer une coopération locale entre des enseignants du primaire qui accueillent des enfants qui connaissent des problématiques proches et s'échangent des procédés. Delaunay met en avant l'action de cet instituteur acquis aux nouvelles méthodes pédagogiques. Néanmoins, Vidal qui est un auteur important de la *Revue pédagogique* puis de *L'enseignement public* n'apparaît pas dans le champ de l'éducation nouvelle internationale. Il œuvre dans le champ de son administration et développe une coopération à l'intérieur même du système éducatif français et notamment dans l'enseignement primaire.

### **3. Controverse autour de coopératives scolaires dans *L'école émancipée***

Enfin, Delaunay évoque une controverse autour des coopératives scolaires qui prend de l'ampleur dans *L'école émancipée* en 1926, après la parution d'un article de Lermillier<sup>548</sup>. À la suite d'une conférence d'un instituteur supervisée par l'inspecteur à laquelle il a participé, Lermillier oppose plusieurs griefs à la coopérative scolaire. Il prend d'abord en compte l'aspect matériel des coopératives scolaires. Pour lui, la coopération ne se résume pas à la mendicité ou à l'organisation d'une tombola, et il redoute que les municipalités renoncent à doter l'école du fait de l'existence des coopératives scolaires. Il avance ensuite un argument corporatiste : ces dispositifs prennent trop de temps aux maîtres et les éloignent de l'action syndicale. Il note enfin que la présentation qui est faite des coopératives scolaires aux instituteurs par l'administration ne met pas en avant leur vertu en termes d'éducation sociale.

Delaunay résume le problème ainsi : « Certains maîtres ont surtout vu dans la Coopérative un organisme ramasseur de sous qui pourrait leur permettre de faire l'acquisition du matériel scolaire indispensable que ne leur fournissaient ni l'État, ni les départements, ni les communes »<sup>549</sup>. Les réactions à l'article de Lermillier dans *L'école émancipée* sont

---

<sup>548</sup> Lermillier, A., « Les coopératives scolaires », in *L'école émancipée*, n° 34, 23 mai 1926, p. 408-409.

<sup>549</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 132.

diverses, Delaunay en fait état. D'un côté, certains partagent les vues de Lermillier, c'est le cas de Lhomme qui signale que l'État, à travers le projet Daladier prévoit de demander aux maîtres de rechercher eux-mêmes une partie des ressources de l'école. Il cite une circulaire qui en fait la demande explicite.

D'autres utilisent la Coopérative scolaire et s'en défendent, c'est le cas de Caruel ou de Freinet, deux instituteurs. Le premier explique comment il utilise la coopérative scolaire sans atteindre le principe de gratuité de l'école : il ne demande pas de contribution aux enfants et refuse les « contributions volontaires »<sup>550</sup>. Il justifie le recours à la Coopérative par des motifs politiques, pédagogiques et matériels : « ma municipalité réactionnaire ne votera jamais un sou pour » l'achat de matériel permettant le recours aux méthodes actives. C'est pour sortir de cette impasse qu'il a opté pour la coopérative. Freinet, quant à lui, envisage que la coopérative scolaire puisse être « la forme française de l'École active ». Il invite les lecteurs à considérer la brochure de Profit *La Coopération à l'École* comme « la charte des coopératives scolaires »<sup>551</sup>. Il signale toute la dimension pédagogique de la proposition de Profit qui :

*« a montré surtout combien la coopération apportait à l'école primaire de possibilités nouvelles éducatives [...] Créer une ambiance sociale favorable à l'action des jeunes écoliers, introduire à l'école une activité, non plus seulement scolaire, mais semblable à la véritable activité sociale, marcher vers une école plus libre, plus travailleuse, mieux adaptée au milieu dans lequel vit l'enfant ; agréger autour de l'école un cercle d'adultes qui s'intéressent à l'éducation de tous, tel est le but que s'est d'abord proposé M. Profit en lançant l'idée des coopératives scolaires »*<sup>552</sup>.

Cette mise au point de Freinet « avait besoin d'être rappelé[e] » précise Delaunay qui présente ensuite les publications *L'école coopérative* et *Le Petit Coopérateur* consacrés aux coopératives scolaires, qu'il classe dans un ensemble de publications locales qui dévoilent un « mouvement de décentralisation pédagogique »<sup>553</sup>. Nous voyons que Delaunay ne s'implique pas dans ce débat, il en fait état. En janvier 1927, il signale deux autres articles, celui de Dumas dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* et celui de

---

<sup>550</sup> Caruel, B., « Coopératives scolaires – opinions de nos camarades », in *L'école émancipée*, n° 40, 4 juillet 1926, p. 509.

<sup>551</sup> Freinet, Célestin, « Pour les coopératives scolaires », in *L'école émancipée*, n°43, 25 juillet 1926, p. 608.

<sup>552</sup> *Ibid.*, p. 608. Cité par Delaunay.

<sup>553</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 24, janvier 1927, p. 6.

Lapie dans la *Revue pédagogique*, tous deux publiés en octobre 1926. Il ne les commente pas.

Le premier article, celui de Dumas, reprend les arguments avancés par Freinet et par Lermillier. Il admet, comme Freinet, que les coopératives scolaires sont le fruit d'un « effort qui vaut qu'on s'y intéresse. On y voit sourdre un peu confusément les grands courants pédagogiques contemporains ; self-government des élèves qui nous arrive d'Amérique ; Arbeitschule, école de travail sur le mode allemand de Kerschensteiner, ou russe dans les essais soviets ; Écoles Nouvelles de Suisse et de Belgique », dit-il. Néanmoins, Dumas ne parvient pas à dépasser l'idée que la coopérative est « un appareil monté pour la pêche aux sous », selon la formule de Lermillier. Il ajoute à cela qu'il s'agit d'un nouveau « dada scolaire », comme l'ont été les bataillons scolaires ou les mutualités scolaires qui ne répondaient qu'à une « préoccupation sociale éphémère » et qui « ont disparu dès que leur support social s'est effondré »<sup>554</sup>. Freinet considère cet engouement de l'administration comme une opportunité : « Le gouvernement lui-même propage l'idée des coopératives ! Tant mieux ! Nous mettrons à profit cette vogue pour faire pénétrer un peu partout l'esprit nouveau. »<sup>555</sup>

Le second article, celui de Lapie<sup>556</sup>, est une réponse aux diverses attaques contre les coopératives scolaires. Il distingue quatre types d'opposants : les premiers sont ceux qui animent déjà une œuvre scolaire différente, les deuxièmes sont ceux qui se méfient de la dimension révolutionnaire qui se tapirait dans la coopérative scolaire, les troisièmes sont les révolutionnaires qui « tiennent en suspect les coopérateurs qu'ils accusent de faire le jeu de l'État capitaliste »<sup>557</sup>, les derniers sont ceux qui « émettent la prétention de défendre de grands principes », et notamment le principe de gratuité de l'école publique primaire. Lapie rassure les premiers et les encourage à poursuivre leurs œuvres qui, pense-t-il, « s'inspirent déjà et s'inspireront de plus en plus de l'esprit et des méthodes de la coopération », l'essentiel étant « de développer la pratique de l'association, [...] de grouper les individus et de coordonner leurs efforts »<sup>558</sup>, peu importe le nom de l'œuvre. Aux seconds, Lapie rappelle que l'État a seulement la charge des salaires des enseignants et

---

<sup>554</sup> Dumas, L., « Controverse sur les Coopératives », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 6, 31 octobre 1926, p. 47.

<sup>555</sup> Freinet, Célestin, « Pour les coopératives scolaires », in *L'école émancipée*, n°43, 25 juillet 1926, p. 608.

<sup>556</sup> Lapie, Paul, « Les coopératives scolaires – Réponse à des objections », in *Revue pédagogique*, n° 10, octobre 1926, p. 241-245.

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 242.

<sup>558</sup> *Ibid.*, p. 242-243.

qu'il ne s'agit pas de l'en dispenser. Quant à la participation des municipalités, il répète que « tel maire hostile à l'école publique repousserait les demandes les plus légitimes de l'instituteur qu'il considère comme un adversaire sinon comme un ennemi, mais accueille avec un sourire les requêtes du jeune président de la "coopé" »<sup>559</sup>. Aux troisièmes, il ne répond pas directement. Il pense certainement l'avoir fait en distinguant les coopératives scolaires, ou « *synergies scolaires* »<sup>560</sup> des coopératives de production ou de consommation. Aux derniers, il rappelle que des coopératives scolaires peuvent très bien fonctionner sans cotisation des enfants. Finalement, Lapie encourage vivement la création de coopératives scolaires. Après son décès en 1927, dans la chronique française de *Pour l'Ère Nouvelle*, Delaunay lui rend hommage : il « ne fut [pas] un révolutionnaire », et il « avait à lutter contre des milieux réactionnaires qui combattirent tous ses efforts pour la réalisation de l'École unique comme aussi l'introduction de l'étude de la sociologie dans les Écoles Normales ». Finalement, Delaunay considère que Lapie est « un des meilleurs amis » de « ceux qui souhaitent un régime scolaire et social meilleur et plus juste »<sup>561</sup>.

Ce que dévoile la chronique française de Delaunay, c'est un état de la question des coopératives scolaires en France. Elles se développent et provoquent des controverses. Elles suivent le développement de la Coopération qui gagne des lettres de noblesse. Solution non violente aux critiques du capitalisme, ces théories séduisent et certains voient dans la solution coopérative la possibilité de l'avènement d'un monde meilleur en faisant l'économie d'une révolution. Néanmoins, ce compromis n'est pas du goût de tous, notamment chez certains syndicalistes révolutionnaires, comme Lermiller qui redoute que les instituteurs « se rendent complices [...] de la mauvaise gestion du pays »<sup>562</sup> en utilisant de tels moyens d'éducation.

#### **IV. Les coopératives scolaires dans le champ de l'éducation nouvelle en France**

Parmi les acteurs qui gravitent autour de l'éducation nouvelle que nous pouvons repérer dans *Pour l'Ère Nouvelle*, dans *L'Éducation* ou dans *La Nouvelle Éducation*, certains s'intéressent à la coopérative scolaire. C'est le cas de Fernand Cattier qui est considéré comme un membre très actif de *La Nouvelle Éducation* ou encore celui de René Duthil,

---

<sup>559</sup> *Ibid.*, p. 243.

<sup>560</sup> *Ibid.*

<sup>561</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 27, avril 1927, p. 76.

<sup>562</sup> Lermiller, Lettre, in *L'école émancipée*, n°43, 25 juillet 1926, p. 608.

auteur important de *L'Éducation*, professeur à l'École Normale de Nancy qui traite des coopératives scolaires dans le *Manuel Général de l'instruction primaire*<sup>563</sup> ou encore de Freinet qui s'exprime dans *l'École Émancipée*. Ces trois acteurs signeront des articles dans *Pour l'Ère Nouvelle* après 1927.

Très tôt, *La Nouvelle Éducation* présente une expérience de coopérative scolaire. Elle le fait dès novembre 1923 en publiant un compte rendu de l'activité de la coopérative scolaire de Mesnil-Garnier écrit par une fillette et transmis par Favier, inspecteur primaire dans la Manche et adhérent de *La Nouvelle Éducation*<sup>564</sup>. En février 1924, dans un article consacré à « La réforme de l'Enseignement d'après le Syndicat national des Instituteurs » dans *La Nouvelle Éducation*, Paul Martin, professeur de sciences à Chasseneuil en Charente, affirme que l'enfant est initié aux vertus sociales par la pratique de la coopérative scolaire<sup>565</sup>. Le mois suivant, il interroge les lecteurs de *La Nouvelle Éducation* et demande des renseignements sur les coopératives scolaires dans les écoles primaires supérieures<sup>566</sup>. Nous pouvons donc constater que l'innovation pédagogique touche des acteurs qui sont impliqués dans l'éducation nouvelle en France. Parmi les membres de *La Nouvelle Éducation*, Fernand Cattier se distingue par son dynamisme et sa volonté de développer des coopératives scolaires.

De ces acteurs, nous avons choisi d'extraire trois figures qui s'emparent du dispositif : Fernand Cattier, et Célestin Freinet, un instituteur des Alpes-Maritimes, syndicaliste qui développera un réseau coopératif d'instituteurs qui se consacre à développer de nouvelles méthodes pédagogiques. Nous montrerons la conception de la coopérative scolaire qu'ils développent, les finalités qu'ils lui attribuent et les pratiques qu'ils développent.

## **A. Fernand Cattier (1887-1978) : la coopérative scolaire pour la République**

En avril 1924, comme le fait *Pour l'Ère Nouvelle*, *La Nouvelle Éducation* signale la création du bulletin *Le Coopérateur scolaire* fondé par Fernand Cattier, inspecteur primaire

---

<sup>563</sup> Voir partie V.

<sup>564</sup> Anonyme, « La coopérative scolaire de Mesnil-Garnier (Manche) (426 habitants) », in *La Nouvelle Éducation*, n° 19, novembre 1923, p. 3.

<sup>565</sup> Martin, Paul, « La réforme de l'Enseignement d'après le Syndicat national des Instituteurs », in *La Nouvelle Éducation*, n° 22, février 1924, p. 11.

<sup>566</sup> Martin, Paul, « Demande de Renseignements », in *La Nouvelle Éducation*, n° 23 mars 1924, p. 21-22.

à Remiremont, dans les Vosges<sup>567</sup>. Il sera question de cette publication à plusieurs reprises : en octobre 1924<sup>568</sup>, en janvier 1925<sup>569</sup>, en avril 1925 (appel relayé par *La Nouvelle Éducation*)<sup>570</sup>, en juillet 1925 (une comédie écrite en suivant la méthode Cousinet est publiée dans le périodique local)<sup>571</sup>, en août 1926, (afin d'indiquer la publication du *Coopérateur scolaire* par les presses universitaires de France et signaler « un bon journal à répandre, comme le nôtre »)<sup>572</sup>. Cattier est considéré comme un « actif sociétaire »<sup>573</sup> de La Nouvelle Éducation au milieu des années 1920. Il écrit dans la *Revue pédagogique* (9 articles entre 1920 et 1926) et dans *l'École et la vie* de 1920 à 1925 (dans les deux parties de la revue).

### **1. Un membre de La Nouvelle Éducation acquis à la cause des coopératives scolaires**

Fernand Cattier est né dans l'Aisne, à Molinchart, le 13 juillet 1887. Son grand-père est tonnelier et son père instituteur. Il fait partie d'une famille qui s'inscrit dans un processus d'ascension sociale. Néanmoins, son père décède alors qu'il n'a que 13 ans et un instituteur l'adopte. Il obtient une bourse et intègre l'École Normale de Laon (Aisne) en 1905, il gagne le concours du cercle sténographique de l'Aisne de dictée de 80 mots à la minute<sup>574</sup>. Il devient ensuite surveillant à l'école Normale Supérieure d'Hirson (Aisne) avant de faire son service militaire. En 1911, il est chargé de cours au lycée de Saint-Quentin, il réussit ensuite le concours qui lui permet de devenir professeur d'École Normale en 1914<sup>575</sup>. Mobilisé pendant la Grande Guerre, il ne commence à enseigner qu'en 1919 à Châlons-sur-Marne (Châlons-en-Champagne). Trois ans plus tard, il réussit le concours de l'inspection primaire et commence sa carrière d'inspecteur à Mirecourt, dans les Vosges. En décembre 1924, il est inspecteur primaire à Remiremont.

Cattier a découvert les coopératives scolaires lorsque Profit les a présentées à l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation du 20 mai 1923<sup>576</sup>. Dès juin 1923, il encourage à son

---

<sup>567</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 24, avril 1924, p. 40.

<sup>568</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 26, octobre 1924, p. 84.

<sup>569</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 31, janvier 1925, p. 12.

<sup>570</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 34, avril 1925, p. 48.

<sup>571</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 37, juillet 1927, p. 115.

<sup>572</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 48, août 1926, p. 150 -160.

<sup>573</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 37, juillet 1925, p. 113.

<sup>574</sup> Anonyme, « Cercle sténographique de l'Aisne », in *Réveil de l'Aisne, journal républicain libéral*, 5 juillet 1906, p. 2.

<sup>575</sup> Archives Nationales, F17/27053.

<sup>576</sup> Cattier, Fernand, « Trois mois de coopération scolaire », in *Revue Pédagogique*, tome 85, octobre 1924, p. 23.

tour la création de coopératives scolaires dans ses conférences aux instituteurs de sa circonscription. Profit lui transmet les documents qu'il a exposés lors de l'Assemblée de la Nouvelle Éducation afin de présenter le dispositif et montrer ses résultats. Avant l'été, il n'y a qu'une seule coopérative créée dans sa circonscription, par Mlle Laurent, au Thillot. Cattier participe à la fête de la coopérative et saisit cette occasion pour présenter ce dispositif dans la presse locale.

À partir de la rentrée 1923-1924, sous son insistance, des coopératives se créent. Au début de l'année 1924, Cattier fait le bilan de trois mois de pratique coopérative dans la circonscription de Remiremont dans la *Revue pédagogique*<sup>577</sup> ; parallèlement, Bonlarron, instituteur à Saint-Étienne-Lès-Remiremont expose son expérience dans *La Nouvelle Éducation* dans un article intitulé « essai de gouvernement autonome à l'école primaire »<sup>578</sup>. Cattier réussit à impulser une dynamique dans sa circonscription, ce qui lui vaudra de laisser « le souvenir d'un remarquable réformateur »<sup>579</sup>. Il compte 40 coopératives dans sa circonscription en janvier 1924 et 90 en décembre 1924.

Cattier ne cache pas les obstacles à l'expansion des coopératives scolaires. Les enseignants, en premier lieu, voient une nouvelle « marotte » de l'administration. Pour lever ce doute, il prend le temps de parler de coopération avant l'été et après s'être affiché lors de la fête de la coopérative scolaire du Thillot dans la presse locale, il répond aux objections. La principale concerne les cotisations et l'atteinte au principe de gratuité de l'école. Cattier rappelle que sa « conception personnelle est qu'il faut surtout avoir en vue l'intérêt éducatif »<sup>580</sup> de la coopérative scolaire. Il s'agit d'instaurer des comités consacrés à la décoration, au musée pédagogique, à la bibliothèque, à l'hygiène, au jardinage, aux expériences... « Il faut savoir se débrouiller » affirme-t-il. De plus, il s'agit d'apprendre la liberté : « L'enfant apprend la liberté par l'usage de la liberté et par l'acceptation d'une certaine responsabilité. Il s'exerce à vivre en société »<sup>581</sup>. Finalement, Cattier n'écarte pas cette sempiternelle critique adressée aux coopératives scolaires, mais il lui oppose l'importance des bénéfices moraux qu'apporte le dispositif. Dans ses discours, les vertus économiques de la coopérative scolaire sont systématiquement abordées avant les questions

---

<sup>577</sup> *Ibid.*, p. 23-35.

<sup>578</sup> Bonlarron, A, « Un essai de gouvernement autonome à l'école primaire », in *La Nouvelle Éducation*, n° 30, décembre 1924, p. 141-145.

<sup>579</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article19000>, notice CATTIER Fernand par Jean Gaumont, Gaston Prache, version mise en ligne le 25 octobre 2008, dernière modification le 25 octobre 2008.

<sup>580</sup> Cattier, Fernand, « Trois mois de coopération scolaire », *op.cit.*, p. 26.

<sup>581</sup> *Ibid.*, p. 27.

éducatives. Devant les instituteurs, Cattier signale les résultats financiers obtenus par Profit dans sa circonscription avant d'affirmer que « les coopératives éveillent le sens social de nos écoliers, les habituent sans danger à s'exercer au self-government, à sortir de leur moi pour s'intéresser au groupe, à pratiquer la morale de la solidarité sociale ». Afin de créer des conditions favorables à l'implantation des coopératives scolaires dans sa circonscription, Cattier a parallèlement adressé une circulaire aux municipalités pour leur signaler l'effort entrepris par les écoles primaires publiques.

Au-delà des enseignants, d'autres résistances apparaissent parmi les usagers de l'école. Parfois, les « refus d'un ou deux enfants par classes [...] soutenus par la famille »<sup>582</sup> entravent l'esprit égalitaire des coopératives scolaires. D'autres fois, des personnages publics, « quelques politiciens locaux ou [encore] des ennemis-nés de l'école nationale »<sup>583</sup> couvrent de critiques les petites coopératives. Finalement les résultats en fin d'année 1923 sont d'abord des résultats matériels (20 postes de propreté, 5 compendiums scientifiques, 3 cinématographes, un appareil à projection fixe, des appareils Plicque, des tableaux d'engrais, des cartes, des abat-jours des rideaux)<sup>584</sup>, des « achats utiles et agréables ». Mais d'autres résultats, des résultats moraux sont mis en avant : « l'amour que les élèves ont pour leur école », les « initiatives inattendues » ou les « parents [qui] commencent à s'intéresser à l'école [et] donnent des suggestions ».

## **2. Une expérience dans les écoles de sa circonscription relatée par Bonlarron**

Bonlarron, qui est instituteur dans la circonscription que supervise Cattier, montre dans *La Nouvelle Éducation* comment il a développé une coopérative scolaire. Il n'intitule pas son article avec les termes « coopérative scolaire », mais il parle de *self-government*. Il présente l'Abeille scolaire stéphanoise qui est divisée en deux sections : la première est un gouvernement autonome, la seconde est une coopérative. Bonlarron affirme sans l'expliquer que « l'idée de coopération [...] engendra celle de self-government »<sup>585</sup>. Nous avons vu que dans les récits de son inspecteur, les résultats matériels obtenus par la gestion de la coopérative précèdent toujours les résultats qui relèvent de l'éducation morale.

L'expérience de Bonlarron commence en novembre 1923, par une assemblée générale des enfants durant laquelle « les pauvres moutons tournaient vers leur berger des regards

---

<sup>582</sup> Cattier, Fernand, « Trois mois de coopération scolaire », *op.cit.*, p. 32.

<sup>583</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>584</sup> *Ibid.*

<sup>585</sup> Bonlarron, A, *op.cit.*, p. 142.

effarés »<sup>586</sup>. Il montre que le rôle du maître change après avoir remis « la discipline de la classe aux écoliers » tout en ayant conservé « le droit de reprendre les rênes en cas de désordre »<sup>587</sup>. Le maître devient le « gardien du droit de veto » qui « apporte son aide spirituelle indispensable au self-government », il est un « avocat-conseil ». Comme Marie-Louise Wauthier, un nouveau modèle d'organisation de la classe se met en place progressivement, au gré des tâtonnements. Dès le 12 novembre 1923 : « président et assesseurs [sont] nommés » et un chef de salle est désigné chaque mois, il sera celui qui a obtenu les meilleurs résultats scolaires. Il n'est donc pas question de désigner les dignitaires après un vote mais de les désigner en fonction de leur mérite scolaire. Le modèle démocratique s'incarne dans une méritocratie fondée sur la performance scolaire. Ce chef de salle a pour mission de tenir à jour le cahier d'appel et le calendrier journalier. Il remplace le maître lorsqu'il s'absente. Au fil de l'expérience, cette charge s'avérant trop lourde pour les enfants qui doivent l'assumer, de nouvelles fonctions de chef de table sont créées. Il s'agit d'enfants plus âgés qui ont pour rôle de rappeler à l'ordre, de résoudre les conflits et de signaler au chef de salle les litiges qui n'ont pas trouvé de solution. Dans son récit, comme pour répondre à des objections qui voudraient que confier la discipline aux élèves conduise au désordre, Bonlarron signale le zèle avec lequel ces jeunes garants de la sanction jouent leur rôle. Ils sont « plus à retenir qu'à exciter, car, imbus naturellement de l'idée de justice, les enfants sont plus méticuleux et sévères que le maître »<sup>588</sup>. En matière de sanction, « l'arsenal des punitions est aussi peu compliqué que possible » et leur exécution est des plus immédiates. Il existe néanmoins une nouvelle sanction : « dénoncer publiquement à l'assemblée générale mensuelle qui peut [...] retirer le droit de vote pour un temps plus ou moins long »<sup>589</sup>, sanction qui peut s'apparenter à une déchéance des droits civiques. D'autres « fonctions électives » sont instaurées : « bibliothécaire, conservateur du musée, secrétaire, trésorier et officier sanitaire »<sup>590</sup>, elles suivent une partition déjà annoncée par Cattier. Bonlarron maintient la coopérative scolaire jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il avertit ceux qui, comme lui, voudraient s'essayer à la pratique de la coopérative scolaire : « L'instrument est d'un maniement délicat », dit-il et l'adulte doit être « patient, prudent et méthodique ».

---

<sup>586</sup> *Ibid.*, p. 142.

<sup>587</sup> *Ibid.*

<sup>588</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>589</sup> *Ibid.*

<sup>590</sup> *Ibid.*

Comme Bonlarron, un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices développent des coopératives scolaires dans la circonscription de Cattier. Comme Profit l'a fait à Saint Jean d'Angély, Cattier crée une publication qui leur est consacrée et qui a pour projet de les unir : *Le Coopérateur scolaire*. Comme *L'Oiseau Bleu*, il est un périodique « fait par les enfants pour les enfants » (Gutierrez, 2007). Cattier est salué pour cela. Il s'inspire fortement de l'expérience de Profit qui le seconde dans cette entreprise, mais également des discussions qui ont lieu dans *La Nouvelle Éducation*.

### 3. La république coopérative

Cattier s'attarde enfin sur « Les avantages de la coopération scolaire » dans la *Revue pédagogique* en novembre 1925<sup>591</sup>. Il compte à ce moment 150 coopératives dans sa circonscription. Un peu plus de 15 % de son article est consacré aux bénéfiques matériels des coopératives scolaires, le reste est consacré aux « résultats d'ordre éducatif ». Il commence par constater une amélioration de l'hygiène, individuelle et générale. Ensuite, il aborde la question des résultats intellectuels du dispositif : « l'enseignement donné est plus pratique »<sup>592</sup> ce qui permet aux élèves d'avoir « une idée plus nette de la comptabilité des commerçants, des sociétés et des syndicats ; ils savent par expérience établir un budget avec recette et dépenses ; ils sauront d'autant mieux faire leurs comptes dans la vie »<sup>593</sup>. L'école s'ouvre sur le monde à travers l'activité économique de la coopérative. Grâce au matériel réuni, « ils s'intéressent davantage aux expériences »<sup>594</sup> en sciences et « ils font preuve de plus d'attention, d'esprit d'observation et de réflexion »<sup>595</sup>. Quant à l'apprentissage du français, le lien créé par *Le Coopérateur scolaire*, produit une émulation entre élèves qui s'essaient à la « production littéraire ». D'autres qualités intellectuelles sont éveillées par la coopérative scolaire : « esprit pratique, l'esprit géométrique et l'esprit de finesse »<sup>596</sup>.

Mais, au-delà des qualités pédagogiques de la coopérative scolaire dans la transmission des savoirs, Cattier signale et insiste sur la formation morale que permet la « une nouvelle atmosphère morale [...] dans la classe »<sup>597</sup>. Il distingue deux ordres de bienfaits moraux,

---

<sup>591</sup> Cattier, Fernand, « Les avantages de la coopération scolaire », in *Revue pédagogique*, n° 11, novembre 1925, p. 361-366.

<sup>592</sup> *Ibid.*, p. 363.

<sup>593</sup> *Ibid.*

<sup>594</sup> *Ibid.*

<sup>595</sup> *Ibid.*

<sup>596</sup> *Ibid.*, p. 363-364.

<sup>597</sup> *Ibid.*, p. 364.

des bienfaits individuels qui relèvent de vertus acquises par la pratique coopérative, mais également des bienfaits sociaux. Concernant les qualités individuelles développées par la coopérative scolaire, Cattier parle d'abord de la « fierté » de l'enfant qui se voit attribuer « la confiance »<sup>598</sup> de ses maîtres, sentiment qui stimule l'activité de l'élève qui s'évertue à « mériter »<sup>599</sup> cette confiance. Il parle ensuite de « dignité » et donne en exemple la propreté, le soin et le respect mutuel que les élèves acquièrent. Au niveau des interactions entre élèves, Cattier constate « plus d'urbanité », les élèves qui deviennent « plus polis et moins batailleurs ». Le problème de la discipline trouve naturellement solution dans ce nouveau cadre. Si le vocabulaire n'est pas le même que celui qu'utilise Cousinet, nous pouvons faire un parallèle entre le stade de développement qui précède le stade de la coopération dans la pensée de Cousinet. En effet, ce dernier explique qu'avant d'en venir à la coopération, l'enfant passe par deux stades : d'abord l'enfant exprime sa vision du monde, ensuite il veut imposer sa vision du monde. Les auditeurs de Cousinet semblent assimiler ce second stade à l'esprit guerrier. Sans décrire un modèle aussi élaboré que Cousinet, Cattier constate des effets semblables. En changeant les méthodes et en mettant les élèves dans une position de coopération, Cattier et Cousinet, comme Profit, pensent que les enfants accèdent à un niveau moral supérieur. L'élève accède à l'esprit coopératif par lequel l'individu renonce à une partie de son point de vue, cherche à apporter au groupe des éléments qui lui sont propres et accède enfin à l'intérêt collectif.

Ensuite, Cattier constate que de nouveaux sentiments sociaux apparaissent grâce à la coopération : altruisme, charité et honneur. Il mobilise des références qui se retrouvent dans le scoutisme et chez les théosophes.

*« Au surplus, et cette remarque est générale, les sentiments altruistes se manifestent avec plus de force ; il n'y a plus dans l'âme de nos élèves autant de place pour l'égoïsme individuel, la jalousie, ou l'envie ; ainsi, des manifestations collectives de charité ne sont pas rares ; pour ne pas humilier le pauvre, la cotisation devient parfois impersonnelle ; le grand prend sous sa protection les plus faibles et il se crée ainsi une chevalerie coopérative scolaire tout à fait curieuse.*

*L'émulation vertueuse excite les meilleurs ; tout coopérateur digne de ce nom doit être l'ami des arbres, des animaux, des oiseaux ; toute bonne action contrôlée et vérifiée est inscrite sur un cahier d'honneur ; cela n'empêche pas, d'ailleurs, quelques jeunes élèves de "faire le bien pour le bien" et de refuser de se laisser inscrire : "cela n'en vaut pas la peine",*

---

<sup>598</sup> *Ibid.*

<sup>599</sup> *Ibid.*

*s'écrient-ils. Et ce n'est pas tout. Devenus responsables de leur société, les coopérateurs sont appelés à disposer d'un budget, à faire preuve d'initiative, de prudence, d'économie et de justice distributive. »<sup>600</sup>*

D'une part, Cattier décrit des sentiments qui conduisent l'enfant à se soucier des autres, notamment par la charité. Notons ici qu'il n'utilise pas le terme « solidarité » employé par Jouenne ou Profit. La notion de « charité » découle d'une tradition chrétienne qui désigne une vertu morale qui découle de l'amour de dieu et de son prochain, alors que la « solidarité » est une notion qui renvoie à l'idée d'un rapport d'interdépendance entre les hommes duquel découle une obligation réciproque. De plus, Cattier observe et voit se développer des actes qu'il décrit comme découlant d'un imaginaire épique du Moyen Âge à travers la figure du chevalier. D'autre part, il inscrit ces sentiments sociaux dans un ensemble social qui est celui de la société des années 1920. En pratique, le maître utilise un « cahier d'honneur » qui met en avant des actes individuels qui peuvent s'apparenter à la bonne action scoute, parallèlement, l'activité réelle des élèves, c'est-à-dire la gestion d'une petite coopérative les fait entrer dans le monde économique. Les vertus sociales qu'il décrit ensuite inscrivent la coopérative scolaire dans la III<sup>e</sup> République qui, avec les lois du 24 mars 1884, relative aux syndicats professionnels, puis du 1<sup>er</sup> juillet 1901, relative au contrat d'association a consacré la liberté d'association. La coopérative scolaire devient un espace de formation à la République et aux groupements qui animent la vie démocratique.

*« Il faut à ces vertus individuelles joindre les vertus sociales. L'école est une société. De monarchique qu'elle était hier elle est, avec la coopérative, devenue républicaine. Pour se grouper, les élèves ont dû comprendre nettement la nécessité de l'association. Bien que nous n'aimions pas demander de cotisation aux enfants, nous sommes bien obligés de nous incliner quand ils prennent, en assemblée générale, et très librement, la décision de s'imposer un sacrifice régulièrement renouvelé<sup>601</sup>. Ils saisissent, ce faisant, le principe de l'impôt. En outre, ils éprouvent le besoin de confier leurs intérêts à des représentants qualifiés, ils élisent des fonctionnaires qui sont chargés de faire respecter les lois du groupe et de gérer le plus habilement possible les finances. N'ont-ils pas, alors, sous leurs yeux, la claire vision d'un gouvernement en miniature ? En procédant à l'élection de leurs camarades, non seulement ils apprennent la pratique du vote, mais ils ont une intuition très vive et très exacte du droit et du devoir de voter. Ils choisissent le plus souvent, et ceci est une constatation d'expérience, les meilleurs et les plus instruits d'entre eux. D'ailleurs, ils sont assez pointilleux sur la*

---

<sup>600</sup> *Ibid.*, p. 364-365.

<sup>601</sup> Notons que Caruel, dans *L'école émancipée*, dit utiliser le droit de veto que conserve le maître dans l'organisation de la classe en coopérative scolaire pour rejeter toute décision de cet ordre et s'assurer que son dispositif respecte le principe de gratuité de l'école de la République.

*question de la responsabilité gouvernementale. Ils s'intéressent aux affaires publiques du groupe. Ils sont des contribuables qui veulent savoir ce que devient leur argent. Et on a pu remarquer qu'ils ne se laissent pas influencer ni par les promesses ni par les menaces. D'une justice extrême dans l'appréciation des responsabilités engagées et des réformes accomplies, ils renversent sans pitié les représentants qui ont perdu leur confiance : les dignitaires de la coopérative n'ont pas le droit d'être défaillants. Ils doivent partout donner l'exemple. Au surplus, tout le monde sent mieux la nécessité de l'ordre et de la subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt général ; tous reconnaissent que la loi dépasse les individus chargés de la faire respecter ; nos enfants apprennent aussi dès l'école, les avantages de l'obéissance volontaire à un règlement librement consenti. Aussi bien, appelé à user de la liberté de réunion, le coopérateur apprend à respecter les idées émises par autrui ; il admet l'éclectisme des opinions, il discute avec courtoisie ; il se défie de la psychologie moutonnière de la foule scolaire. Celui qui veut se faire entendre doit dominer les sourires moqueurs, les répliques inintelligentes, et causer avec clarté et bon sens ; on ne se paie pas de mots dans notre petite république scolaire, on se garde – et c'est de bon augure – de la tyrannie des harangueurs. »<sup>602</sup>*

La République fonctionne selon un modèle de représentation ou de répartition des fonctions qui demande l'adhésion et l'action des citoyens. Le geste le plus élémentaire étant la désignation de représentants par le vote. L'éducation est concernée car le vote demande un choix qui nécessite une compréhension des questions politiques, tant pour le votant que pour le représentant élu. Pour voter, les individus doivent construire une opinion qui doit être éclairée pour être libre. Les obstacles au vote libre peuvent être l'ignorance et/ou la manipulation. Pour Cattier, la pratique de la coopérative scolaire prépare activement le futur citoyen de la République.

Comme dans tous les discours sur la coopération, la question de l'intérêt individuel et de l'intérêt collectif est abordée. Néanmoins, Cattier ne parle pas d'intérêt collectif, mais d'intérêt général. Dans une classe, ou une école, organisées en coopérative, « tout le monde sent mieux la nécessité de l'ordre et de la subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt général »<sup>603</sup> dit-il. A l'exception des syndicats, l'intérêt collectif n'a pas d'existence juridique dans les années 1920 (Kobina Gaba, 2020). Si la coopération (politique) envisage l'existence d'un intérêt collectif qui dépasse l'intérêt individuel, et une capacité de l'individu à dépasser son intérêt individuel, cet intérêt collectif est intimement lié à l'objet de la coopération, c'est-à-dire à l'œuvre commune. Néanmoins, le réseau coopératif des

---

<sup>602</sup> *Ibid.*, p. 365-366.

<sup>603</sup> *Ibid.*, p. 366.

années 1920, est pensé à partir du modèle de la coopération de consommation. Ce modèle est celui des équitables pionniers de Rochdale. La coopérative de consommation n'hésite pas à recourir à l'intérêt individuel, notamment par la pratique des « ristournes » ou des « bonis » qui sont des avantages pour l'individu. De plus, le consommateur a le choix de sa coopérative, il peut donc choisir l'intérêt collectif qui lui correspond. Cette situation n'est pas celle des normaliens. L'intérêt général auquel Cattier réfère n'est donc pas l'intérêt collectif de la coopération, mais plutôt l'intérêt général qui gouverne au contrat social qui fonde la République.

Enfin, au-delà ou en deçà, de la formation morale du futur membre de la République, Cattier aborde l'aspect économique de la République à travers la question de l'impôt et du contribuable qui doit d'une part accepter le principe d'une contribution et d'autre part exercer un contrôle démocratique. Cattier est membre de la Commission Éducation de la FNCC, comme Alice Jouenne ou Paul Cuminal. Il ne semble impliqué que dans les actions éducatives de la fédération. À ce jour, je n'ai trouvé aucune trace de conférences ou d'articles que Cattier aurait écrits pour promouvoir le modèle économique coopératif. Tout indique qu'il interprète la coopérative scolaire selon le modèle républicain. Il semble que, lorsqu'il parle de la coopérative scolaire, Cattier se positionne comme inspecteur et non comme militant de la coopération. Les références à l'honneur laissent deviner des références à l'éducation nouvelle, et notamment au scoutisme représenté dans l'éducation nouvelle en France par Bertier. Les idées qui circulent dans le réseau de l'éducation nouvelle en France nourrissent l'interprétation que Cattier fait de la coopérative scolaire et les pratiques qu'il encourage. Son objectif est de former des membres de la République. Cette priorité donnée à la formation républicaine n'est pas partagée par tous les acteurs de l'éducation nouvelle qui s'intéressent à la coopérative scolaire.

## **B. Célestin Freinet : la coopération éducative et pédagogique au service de la révolution**

Dans *Pour l'Ère Nouvelle*, Delaunay mentionne Célestin Freinet qui prend la défense de la coopérative scolaire dans *l'École Émancipée* en juillet 1926. Ce dernier est un acteur qui est présent au début des années 1920 dans le champ de la LIEN. Il participe au congrès de Montreux en 1923 (Hameline D. , 1993; Go, 2020; Go & Riondet, 2020). Il s'intéresse à Dewey, à Ferrière, à Montessori, à Decroly. Ce n'est pas dans *Pour l'Ère Nouvelle* qu'il s'exprime, mais c'est dans la revue *Clarté* ou dans *l'École Émancipée*.

La Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) qui est la première structure officielle du mouvement Freinet n'est créée qu'en octobre 1927 (Bruiliard & Schlemminger, 1996, p. 72). Néanmoins, au début des années 1920, Freinet est un instituteur des Alpes-Maritimes qui s'intéresse de près à la pédagogie et à l'éducation nouvelle. Dans le champ syndical, il visite des établissements libertaires allemands et développe ses conceptions pédagogiques qu'il nourrit des expériences des écoles de Hambourg, mais également des conceptions de l'éducation nouvelle. Il entre également en contact avec Ferrière qu'il informe de ses propres expériences. Freinet pose les bases du mouvement Freinet dans un contexte complexe et avec une approche très singulière. « Son univers intellectuel s'est construit de manière rhizomatique à partir de son engagement révolutionnaire, et c'est sans doute parce qu'il n'avait pas la cohérence que tend à donner la formation académique qu'il eut la liberté d'intégrer à sa pensée des auteurs que l'Université considérait incompatibles ou contradictoires » (Go, 2020, p. 79) (Go & Riondet, 2020, p. 221).

Comme l'indique le nom de la CEL, l'idée de coopération tient une place importante dans la conception de l'éducation que Freinet développe, mais dans la mesure où tous les éléments de sa pensée sont intimement liés, il est plus difficile de distinguer les cadres de coopération que nous avons établis pour cette recherche (coopération intellectuelle, coopération pédagogique et coopération éducative).

Nous verrons dans un premier temps que Freinet développe dans le milieu syndical une conception de l'éducation qui privilégie la cohérence entre toutes les facettes de l'éducation et la vie. Il parvient à rattacher sa manière d'appréhender l'éducation à l'activité de la LIEN à laquelle il s'intéresse. Ensuite, nous verrons qu'il porte une vision de l'éducation qui tient compte des conditions de l'éducation de l'enfant et qui s'intéresse tant au sort des classes ouvrières qu'au cadre imposé par la structure du système éducatif en France et notamment celui de l'école primaire. Puis, nous verrons qu'il contribue à la prise en compte de l'école soviétique par la LIEN. Enfin, nous nous attarderons sur le modèle pédagogique qu'il met en place qui mêle plusieurs dimensions de la coopération en éducation et notamment la coopération pédagogique et la coopération éducative.

### **1. Un instituteur syndicaliste révolutionnaire dans l'éducation nouvelle**

Freinet est instituteur dans les Alpes-Maritimes. Né dans un village rural, il est le dernier des dix enfants d'une famille de paysans pauvres. Très bon élève à l'école primaire, il intègre un cours complémentaire dans la ville de Grasse puis l'École Normale de Nice en

1913. Sa trajectoire est celle de la réussite d'un enfant de milieu populaire. La guerre interrompt sa formation d'instituteur à l'École Normale, d'abord pour remplacer un instituteur mobilisé sur le front, avant d'être mobilisé à son tour. Blessé au poumon sur le chemin des dames, la légende veut que face à son incapacité physique, il ait cherché des solutions pour faire la classe autrement. Les méthodes actives qui demandent à l'élève d'agir et dispensent le maître de professer se seraient présentées à lui comme une solution pour continuer son métier malgré son infirmité. Mais cette interprétation relève de la légende (Chambat, 2014; Janvier, 2019; Go, 2020; Go & Riondet, 2020). En effet, le mouvement Freinet a pris une telle ampleur après la Seconde Guerre mondiale qu'il a été conduit à raconter lui-même sa propre histoire (notamment par Élise Freinet). C'est ainsi que s'est formée une histoire trouble entre narration de soi-même, histoire recherchée et construite par les adeptes du mouvement et récits d'historiens. Le parti-pris de ce travail est de considérer les textes écrits par Freinet dans les années 1920 sans considérer ceux qui seront écrits plus tardivement, comme peut le faire Philippe Meirieu dans sa thèse, et d'analyser ces textes dans leur historicité propre.

En 1923, lorsqu'il participe au congrès de Montreux de la LIEN, Freinet fait partie de l'équipe rédactionnelle de *Clarté*. Cette revue, « Directement inspirée par l'horreur de la guerre [...] fondée officiellement en mai 1919 par Henri Barbusse, Paul Vaillant-Couturier et Raymond Lefebvre, tente d'organiser le rassemblement de tous les intellectuels combattants décidés à servir la paix et à construire une société égalitaire et démocratique » (Cuénot, 2014). Freinet, blessé de guerre, rejoint ce groupe « internationaliste et pacifiste » formé d'hommes « décidés à combattre le système capitaliste et son appareil militariste, ils tournent leurs regards vers la révolution russe, expérience à leurs yeux fascinante, qui saura donner naissance à un ordre nouveau foncièrement juste et antiguerrier ». En février 1921, *Clarté* se transforme en « revue d'éducation révolutionnaire », qui a pour objectif « l'avènement d'une société communiste et [...] l'affirmation d'un langage d'essence prolétarienne ». « Si l'échec de la révolution allemande d'octobre 1923 les trouve momentanément désorientés, l'apport de la philosophie sorélienne et proudhonienne introduite par Édouard Berth et Georges Michael les conforte dans leur volonté politique de combattre la civilisation bourgeoise. » (Cuénot, 2014)

*« Clarté a aussi le souci d'accorder une très grande place aux différentes recherches pédagogiques de Célestin Freinet, tout au long des années 1923-1925. Ce dernier démontre comment le pouvoir en place domine le système éducatif, formant une main-d'œuvre entièrement soumise et*

*captive pour le bonheur des chefs d'entreprise. Il s'applique à présenter ses nouvelles techniques pédagogiques d'apprentissage chez l'enfant comme l'imprimerie, le texte libre entraînant l'abandon des manuels scolaires, les classes promenade qui assurent le plein épanouissement de l'enfant. Cette recherche d'un impressionnant modernisme s'achève à l'automne 1925 lorsque l'équipe Clarté se décide à travailler en commun avec le groupe surréaliste. » (Cuénot, 2014)*

Parallèlement, Freinet écrit beaucoup dans l'*École Émancipée*. Il signe un premier article en janvier 1920 dans lequel il dénonce le capitalisme qui fait de la culture un bien que l'on possède. Le morcellement des savoirs en disciplines, le « bourrage de crâne » est dû pour Freinet à une vision capitaliste du monde qui transforme la culture en bien à posséder. Il oppose cette vision de la culture à la tradition allemande de la Bildung, c'est-à-dire à l'idée d'une formation par l'activité, par l'action, par l'expérience individuelle plutôt que par l'apprentissage des expériences passées des autres, elle donne une unité, une globalité aux savoirs.

*« Le mot "Bildung" (culture) ne signifie pas à l'origine une chose mais un développement ; non une forme mais une formation. Le mot cultivé exprime donc un état. La culture n'est pas possession ; l'homme vraiment cultivé n'est pas capitaliste dans une matière. »<sup>604</sup>*

Ces liens avec l'Allemagne, Freinet les entretient. Avec son collègue allemand Heinrich Siemss, il consacre en mai 1921 un article aux écoles nouvelles de Hambourg<sup>605</sup> nées de la révolution de 1918 qui préparent la révolution par l'éducation et une nouvelle culture.

*« La jeunesse formait des sociétés, Wandervogel (oiseaux voyageurs). Les jeunes allaient par les villes et villages menant une vie vagabonde. Ils acquéraient le goût des voyages. Et, étant eux-mêmes leurs propres guides, ils se délivraient peu à peu de l'emprise des parents, des amis, des instituteurs, des patrons. »<sup>606</sup>*

La vision de l'éducation portée par ce modèle des écoles de Hambourg n'a pas pour objectif la formation du peuple, ni celle de la bourgeoisie, ni même celle des élites méritocratiques

---

<sup>604</sup> Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Capitalisme et culture », in *L'école émancipée*, n° 32, 1<sup>er</sup> janvier 1920. Nous nous fions ici au recueil établi par Philippe Geneste et Daniel Vey, *Les années École Émancipée de Célestin Freinet 1920-1936*, 1996, Editions EDMP 1996, consultable sur le site de l'ICEM, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-annees-ecole-emancipee-de-celestin-freinet-1920-1936>. Pour cet article, nous n'avons pas pu retrouver le numéro dans lequel il est paru. Le numéro 32 de *L'école émancipée* de 1920 est le numéro du 1<sup>er</sup> mai et il ne semble pas que Freinet ait signé un article dans ce numéro. De plus, il n'existe pas de numéro du 1<sup>er</sup> janvier 1920. Néanmoins, même si son indexation est erronée, le document est une reproduction qui ne laisse pas de doute sur l'authenticité de l'article. C'est pour cette raison que nous l'utilisons ici, sans pouvoir le dater précisément. Si nous nous fions à l'organisation du recueil, cet article a été écrit durant l'année 1920-1921.

<sup>605</sup> Orthographié Siemss dans cet article.

<sup>606</sup> Siemss, Heinrich ; Freinet, Célestin, « L'École Nouvelle », in *L'école émancipée*, n° 33, 14 mai 1921, p. 130.

comme le prévoient les plans pour l'école unique. « L'école nouvelle est une école pour l'enfant » affirment-ils. Elle ne vise pas l'homme économique, c'est-à-dire le futur travailleur, mais « l'homme », le « moi » : « Il faut que je cherche mon être. Les autres chercheront leur "moi". Ce sera la mort du mensonge. Nous arriverons ainsi à la communauté fondée sur la vérité de l'individualisme, dont parle Henri Barbusse »<sup>607</sup>.

L'apprentissage par le voyage est une méthode que Freinet s'applique à lui-même. Heinrich Siemss, son correspondant, l'invite à visiter son école d'Altona durant l'été 1922. Freinet effectue ce voyage d'étude et rencontre Peter Petersen (Freinet, 1997) (Go, 2020). Il en fait un compte-rendu dans deux articles de *l'École Émancipée* dans lesquels il présente une grande école comprenant trente classes, où aucun alignement n'est exigé, où les instituteurs peuvent enseigner à d'autres classes (décloisonnement), où l'on pratique le dessin libre, où l'on utilise la lanterne magique<sup>608</sup>, où le matériel pédagogique est présent et mutualisé, où une cuisine est utilisée pour les leçons d'enseignement ménager aux jeunes filles, où la salle de gymnastique est équipée, où l'on pratique la promenade scolaire sans formalité excessive, mais où les douches ne fonctionnent pas parce que le charbon est trop cher<sup>609</sup>. Freinet dit de pas avoir pu glaner les informations nécessaires à l'analyse des méthodes pédagogiques de cette école, mais il est « touché » par « l'extrême liberté » qui y règne. Plus tard, en 1925, il effectuera un voyage en Russie.

## **2. La synthèse entre éducation nouvelle et émancipation sociale pour l'école de la République**

En 1922, Freinet découvre l'ouvrage de Ferrière *L'école active* qui fait la synthèse de l'éducation nouvelle naissante, il produit un compte rendu pour *l'École Émancipée*<sup>610</sup>. Ferrière restera une source pour Freinet (Freinet, 1997) qui s'appuiera ensuite, dans ses

---

<sup>607</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>608</sup> Freinet, Célestin, « Dans une école prussienne (1) », in *L'école émancipée*, n° 5, 29 octobre 1922, p. 65-66.

<sup>609</sup> Freinet, Célestin, « Dans une école prussienne (2) », in *L'école émancipée*, n° 6, 4 novembre 1922, p. 81-82.

<sup>610</sup> *L'école émancipée* n° 7 du 11 novembre 1922 et n° 8 du 18 novembre 1922.

articles, sur les auteurs mentionnés dans cet ouvrage : Montessori<sup>611</sup>, Decroly<sup>612</sup>, Jan Lighart<sup>613</sup>, Dewey<sup>614</sup>.

En septembre 1923, Freinet loue les nouvelles instructions officielles élaborées par Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire. Il les présente en mentionnant le nom du ministre qui a ratifié le texte : Léon Bérard. Il n'est peut-être pas conscient de l'influence de Lapie, comme peuvent l'être Profit ou Vidal au même moment. Il salue un texte qui permet d'aller vers un enseignement actif grâce à l'abandon de la méthode concentrique pour la méthode progressive, grâce au recours à une « méthode intuitive et inductive qui part des faits sensibles pour aller aux idées ; méthode active, faisant un appel constant à l'effort de l'élève et l'associant au maître dans la recherche de la vérité »<sup>615</sup>. Ce texte, pour Freinet, apporte des précisions sur l'éducation de la liberté avec, comme nous l'avons vu, la possibilité de recourir au *self-government* (une liberté qui s'étend au choix des sujets de rédaction), il encourage la pratique de la classe promenade pour aborder les sciences et il « commence à donner au dessin et au travail manuel, un peu de la place qu'ils méritent »<sup>616</sup>. La seule réserve qu'émet Freinet concerne l'enseignement de l'histoire qui n'est pas modifié. Il critique enfin une administration paradoxale qui affiche d'un côté le désir de transformer l'école et qui de l'autre côté réprime les enseignants trop novateurs ou syndicalisés.

Ces instructions officielles pour l'instruction primaire ont ouvert un champ pour une modification des méthodes d'enseignement et pour l'introduction des méthodes actives. A partir de 1925, Freinet s'intéresse aux solutions qui permettent d'adapter l'enseignement à l'enfant. La connaissance psychologique de l'enfant pourrait permettre de mettre au point des méthodes adaptées. Mais puisque la psychologie n'a pas encore entièrement compris l'enfant et puisque les éducateurs ne connaissent que rarement les apports de cette science, il faut trouver des solutions pédagogiques. Conformément aux principes de ralliement de la LIEN, Freinet considère l'intérêt comme un axe autour duquel construire l'éducation.

---

<sup>611</sup> Freinet, Célestin, « À propos de la méthode Montessori », in *L'école émancipée*, n° 21, 17 février 1923, p. 305-306.

<sup>612</sup> Freinet, Célestin, « Vers une école rénovée, la méthode Decroly », in *L'école émancipée*, n° 38, 16 juin 1923, p. 527-528.

<sup>613</sup> Freinet Célestin, « Jan Lighart, sa vie, son œuvre », in *L'école émancipée*, n° 4, 14 octobre 1923, p. 59-61.

<sup>614</sup> Freinet, Célestin, « De l'enseignement de l'histoire (J. Dewey) », in *École Émancipée*, n° 36, 25 mai 1924, p. 509-510.

<sup>615</sup> Freinet cite les Instructions officielles. Notons que « la recherche de la vérité » est un credo de la théosophie.

<sup>616</sup> Freinet, Célestin, « De la théorie à la pratique », in *L'école émancipée*, n° 1, 23 septembre 1923, p. 11-12.

L'enfant apprend ce qu'il peut apprendre selon son développement psychologique, mais il apprend surtout ce qui l'intéresse. De plus, l'objectif étant de faire agir l'enfant, « il nous faut diminuer le plus possible l'action extérieure de l'éducateur, en favorisant au maximum le développement intérieur de l'éduqué »<sup>617</sup>.

Freinet expose les solutions de Mlle Deschamps, une adepte des méthodes Decroly qui a développé un système de fiches qui permettent d'individualiser l'enseignement. Il évoque le Plan Dalton qui fonctionne selon le même principe grâce à des fiches que les élèves peuvent utiliser individuellement à des fins d'auto-éducation. La seule différence notable entre les deux méthodes qu'il relève est que le plan Dalton ne prévoit pas de progression a priori et les élèves peuvent utiliser les fiches en fonction de leur intérêt alors que les élèves de Mlle Deschamps doivent suivre un ordre déterminé. Freinet signale les limites de ces méthodes : « l'individualisation ne doit pas non plus être excessive. Il y a une éducation en commun qui est largement profitable quand elle est active et libre. Il faut en *établir la technique* ». <sup>618</sup>

Les propositions pédagogiques d'individualisation faites par l'éducation nouvelle ne conviennent pas à Freinet qui veut maintenir la dimension collective de l'éducation. Il n'écarte pas les préoccupations de Decroly, Montessori ni même du plan Dalton, mais ajoute une dimension sociale à la problématique : la voie recherchée est « marquée par la liberté, la spontanéité et le travail social ». S'adressant aux lecteurs de *l'École Émancipée*, c'est-à-dire à ses collègues, aux instituteurs syndicalistes, il conclut que : « c'est à nous, en définitive, qu'incombe le travail principal sans lequel les plus belles paroles resteraient toujours de vaines paroles. C'est nous qui devons rechercher les techniques, les pratiques »<sup>619</sup>. Il invite les instituteurs syndicalistes, comme l'a fait Delaunay, à participer au développement de la pédagogie. Il n'invite pas vraiment à un travail intellectuel, « les plus belles paroles » ont déjà été formulées, mais plutôt à un travail de technicien qui traduit en pratiques les idées déjà formulées.

Ces pratiques doivent s'inscrire dans la réalité des écoles primaires françaises : des classes nombreuses, « des locaux pas toujours idéaux et les ressources faibles ». Si la méthode Decroly est pour Freinet « un pas énorme dans cette voie », il voit « un avenir bien plus

---

<sup>617</sup> Freinet, Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (1) », in *L'école émancipée*, n° 28, 5 avril 1925, p. 359-360.

<sup>618</sup> Freinet, Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (2) », in *L'école émancipée*, n° 29, 19 avril 1925, p. 380.

<sup>619</sup> *Ibid.*

grand encore » à une autre expérience, celle des coopératives scolaires créées par Profit dans la circonscription de Saint-Jean d'Angély. Néanmoins, il regrette ne connaître « que des échos officiels » des coopératives scolaires. Il fait donc appel aux instituteurs syndicalistes qui utilisent cette pratique afin qu'ils partagent leurs expériences. Freinet affiche le projet de construire, avec les instituteurs syndicalistes, une coopération entre praticiens afin d'adapter les méthodes qui permettront de donner une réalité à l'éducation nouvelle dans les écoles primaires françaises. Il semble découvrir les coopératives scolaires qui existent déjà depuis plusieurs années en France. En 1925, il y a presque 400 coopératives scolaires en France<sup>620</sup>.

### 3. Le modèle pédagogique russe

De novembre 1925 à mai 1926, tous les articles que Freinet écrit pour *l'École Émancipée* concernent la Russie et l'éducation nouvelle. Durant les vacances de 1925, il part pour un second voyage d'étude pédagogique de trois semaines en URSS. Il découvre les pratiques éducatives d'un pays dont Ferrière ne parle pas. « Ce séjour nous a permis de pénétrer l'esprit dans lequel est résolument dirigée l'éducation nouvelle révolutionnaire », dit-il, affichant une vision originale de l'éducation nouvelle, presque paradoxale, car, rappelons-le, l'ambition de la LIEN est la réforme, pas la révolution. Sans apporter d'éléments très précis au lecteur, Freinet encense l'école Russe et dénonce les failles de l'éducation nouvelle bourgeoise (qu'incarne Ferrière), qui, dit-il, ignore l'effort Russe. Il reproche à Ferrière de ne pas s'être intéressé à ce qui est fait en Russie.

Ces articles provoquent une discussion avec Delaunay qui répond à Freinet que Ferrière n'a pas évoqué l'URSS par souci de justesse scientifique : il ne parvient pas à réunir les sources nécessaires à une analyse sérieuse des expériences russes. Comme preuve, il précise que Ferrière lui a demandé de produire un article pour *Pour l'Ère Nouvelle* à propos de l'éducation en URSS. Cet article « L'effort pédagogique Russe » est publié en deux parties en juillet et septembre 1926<sup>621</sup>. Delaunay ajoute que des liens existent entre la Russie et Ferrière et donne en exemple le congrès d'éducation morale que ce dernier a organisé à Genève en 1922 où un pédagogue russe, Chatsky, était invité et s'est fait

---

<sup>620</sup> Voir tableau partie V – La Coopérative scolaire – L'OCCE, l'éducation nouvelle et les coopératives scolaires.

<sup>621</sup> Delaunay, Eugène, « L'effort pédagogique Russe », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 21, juillet 1926, p. 77-82 et *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 112-119.

représenter<sup>622</sup>. Il évoque Lounatcharsky qui a beaucoup échangé avec Ferrière et qui s'est inspiré de la pédagogie que Freinet dit bourgeoise<sup>623</sup>. Très informé, il dit que Decroly et Ferrière sont en train de produire des rapports qu'ils transmettront à Serge Ivanoff, membre du comité de rédaction des « questions d'enseignement soviétique à l'école »<sup>624</sup>. Les liens existent donc. Freinet lui rétorque que sur le terrain, les acteurs ne connaissent que le Plan Dalton, ils ne connaissent ni Ferrière, ni Decroly<sup>625</sup> et reste persuadé que Ferrière est responsable du manque de lien entre l'URSS et la LIEN et qu'il est un pédagogue bourgeois. Si les deux hommes ne se rejoignent pas sur quelques modalités, les deux souhaitent que des liens existent avec la Russie. Freinet agit dans ce sens en allant à la rencontre des instituteurs russes, Delaunay en informant les membres francophones de la LIEN sur les progrès pédagogiques en Russie dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Ce que nous pouvons noter ici, c'est que Ferrière trouve chez les instituteurs syndicalistes français un espace pour traiter de la question de l'éducation nouvelle et pour étendre l'œuvre internationale de la LIEN. Freinet et Delaunay deviennent des relais qui permettent d'élargir le réseau de la LIEN jusqu'à l'URSS.

Delaunay et Freinet semblent également ne pas s'entendre sur un autre point. Nous avons vu que Delaunay est déçu face au manque de participation des instituteurs syndicalistes à la commission pédagogique de la FMEL. Il trouve un plus grand soutien parmi les membres de l'administration ou parmi les chercheurs que parmi ses collègues syndiqués. Il en conclut qu'il faut une élite qui se distingue de la masse. Freinet, quant à lui, invite ses collègues à construire, en pratique, les solutions qui permettent de concrétiser une éducation nouvelle pour toutes les écoles du peuple en France. Il pose les bases d'une vaste coopération entre les instituteurs et, après son voyage en Russie, il propose une solution : L'imprimerie à l'école.

---

<sup>622</sup> Delaunay, Eugène, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *L'école émancipée*, n° 21, 14 février 1926, p. 291. C'est dans ce même congrès que Cuminal s'exprime sur la coopération scolaire.

<sup>623</sup> Delaunay, Eugène, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *L'école émancipée*, n° 12, 13 décembre 1925, p. 160-161.

<sup>624</sup> Delaunay, Eugène, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *L'école émancipée*, n° 21, 14 février 1926, p. 291.

<sup>625</sup> Freinet, Célestin, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *L'école émancipée*, n° 15, 3 janvier 1926, p. 213.

#### 4. L'imprimerie à l'école : entre coopération éducative et coopération pédagogique

Cette méthode qu'il est en train de mettre au point, il la considère comme « une expérience d'adaptation de notre enseignement »<sup>626</sup>. Son objectif est de « rendre l'école vivante, et pour cela, faire pénétrer dans la classe aride la vie extérieure de la famille, de la rue, de la campagne ; intéresser l'enfant profondément et non d'une façon factice et passagère »<sup>627</sup>. Si d'un côté, Freinet s'affiche comme révolutionnaire, d'un autre côté, il emprunte les formes que les penseurs de la coopérative scolaire, et notamment Alice Jouenne, foncièrement réformiste, ont donnée à la nouvelle organisation du travail scolaire. Depuis peu, Freinet s'est procuré une « presse à imprimer à la main » afin que les enfants impriment leurs propres textes dans lesquels ils racontent leur propre vie. Les textes destinés à l'impression sont composés en commun sans que l'instituteur n'impose le sujet, afin d'être au plus proche de l'intérêt de l'enfant, voire des enfants. Il s'agit pour Freinet d'une « *condition essentielle pour que les élèves intéressés parlent et fassent effort* »<sup>628</sup>. Des groupes d'élèves se coordonnent pour « composer » le texte, c'est-à-dire pour d'abord élaborer le texte, puis pour l'imprimer (assembler les lettres d'imprimerie pour former la matrice du texte imprimé qui sera ensuite passée sous presse afin de produire plusieurs exemplaires). Ce texte est considéré par Freinet comme « *l'émanation, l'âme de la classe* »<sup>629</sup>. La coopérative scolaire peut intervenir pour l'achat du matériel mais Freinet précise que la municipalité peut être sollicitée. Cette solution ne serait pas plus onéreuse que l'achat de manuels scolaires (Freinet espère remplacer les textes écrits par des adultes pour des enfants par des textes écrits par des enfants et seraient plus proches de leurs centres d'intérêt).

L'utilisation de l'imprimerie à l'école a pour avantage, dans les écoles uniques de village, « d'établir entre grands et petits un lien matériel et moral. Les grands coopéreront d'ailleurs à leur façon – encore à déterminer – à l'œuvre de vie scolaire »<sup>630</sup>. Il n'est pas encore question de *self-government* dans le propos de Freinet à la fin de l'année 1925, mais la distinction entre grands et petits et la suggestion de Freinet semble préfigurer le recours à

---

<sup>626</sup> Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école », in *L'école émancipée*, n° 7, 8 novembre 1925, p. 97-98.

<sup>627</sup> *Ibid.*

<sup>628</sup> *Ibid.*

<sup>629</sup> *Ibid.*

<sup>630</sup> Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école (suite) », in *L'école émancipée*, n° 8, 15 novembre 1925, p. 113-114.

cette méthode dont il sera question en 1927<sup>631</sup>. En 1925 et 1926, Freinet s'attache à montrer les avantages de L'imprimerie à l'école : les élèves s'initient à l'orthographe des mots, ils élèvent leur degré d'exigence, le maître sort de la routine et prend du plaisir dans l'exercice de son métier, les élèves prennent du plaisir à composer, ils acquièrent des « habitudes de travail collectif, qui n'excluent cependant pas l'individualisation »<sup>632</sup>. Même si tout n'est pas encore clairement en place, Freinet imagine, avec l'appui matériel de la coopérative scolaire, une coopération entre les enfants autour de la presse à imprimer, afin de mobiliser leur intérêt, afin de dégager « l'âme de la classe », afin de se passer des manuels scolaires. Le maître s'éloigne de la routine et apprend de ses élèves ce qui les intéresse véritablement. Néanmoins, cette coopération ne se borne pas à la relation des élèves et de leur instituteur puisque Freinet lance un appel très clair à ceux qui voudraient prolonger l'expérience.

*« Je fais appel aux nombreux camarades de la Fédération qui s'intéressent passionnément à l'École. Je leur donnerai avec plaisir tous les renseignements supplémentaires, espérant qu'ils voudront bien se joindre à moi pour mettre sur pied cette initiative qui contient en germe pas mal de progrès. »*<sup>633</sup>

A la fin de l'année scolaire 1925-1926, Freinet revient sur cette expérience. Il commence par montrer que L'imprimerie à l'école est une méthode qui s'inscrit dans le mouvement des écoles nouvelles. Il affirme qu'à l'étranger le procédé est déjà utilisé : de nombreuses écoles nouvelles en Allemagne, mais également quelques écoles russes ou encore l'école de Decroly en Belgique sont dotées d'imprimeries. En France, ce n'est pas le cas. *L'Oiseau Bleu* a le mérite de publier des textes d'enfants mais ils sont imprimés par des professionnels. De plus, Maria Montessori elle-même recommande la manipulation de lettres pour apprendre la formation des mots. La pratique de l'imprimerie le permet. La question qu'il soulève est celle de l'école du peuple, de l'école primaire qui ne bénéficie pas des mêmes moyens que les écoles nouvelles. Par l'imprimerie à l'école, les attentes des acteurs de l'éducation nouvelle sont respectées. Contrairement à la machine à écrire, l'imprimerie permet un nombre de copies illimité<sup>634</sup>. Ce qui peut sembler être un détail ouvre la porte à des « échanges entre les classes ». La possibilité de multiplier les

---

<sup>631</sup> Freinet, Célestin, « L'éducation morale des enfants du prolétariat – Le Self-government dans les écoles de Moscou », in *L'école émancipée*, n° 23, 27 février 1927.

<sup>632</sup> Freinet, Célestin, Chacun sa pierre – Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école (suite), *L'école émancipée*, n° 8, 15 novembre 1925, p. 113-114.

<sup>633</sup> *Ibid.*

<sup>634</sup> Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Vers l'imprimerie à l'école », in *L'école émancipée*, n° 37, 13 juin 1926, p. 545-546.

exemplaires permet d'en réserver pour les élèves des autres écoles avec lesquelles la classe est liée par la correspondance interscolaire. La classe de Freinet située dans un petit village montagnard des Alpes-Maritimes correspond avec une classe de Villeurbanne (Go, 2020). Les documents échangés deviennent le support pédagogique de leçons de géographie et permet de mobiliser l'intérêt des enfants. L'Imprimerie à l'École est présentée comme la solution qui fait entrer l'éducation nouvelle dans les écoles primaires.

Freinet utilise pleinement l'idée coopérative pour instituer sa classe. Il organise des travaux autour de l'imprimerie, il met en relation les instituteurs, il s'appuie sur la coopérative scolaire pour se doter du matériel nécessaire et créer une vaste coopération qui implique les élèves dans leur classe et qui les fait coopérer avec des élèves de classes et d'écoles différentes. Il utilise la presse à imprimer « pour le tirage d'imprimés courants : circulaires, entêtes de lettres etc. »<sup>635</sup> qui permettent la communication entre les instituteurs engagés dans cette expérience. La première lettre circulaire est émise en juillet 1926 et en octobre 1926, onze instituteurs participent au projet. Freinet réfléchit à la manière dont la communication sera assurée. Il rédige un bulletin, *L'imprimerie à l'école, coopérative d'entraide pédagogique*, dont l'entête est imprimé et le corps de texte rédigé à la main.

*« L'ampleur prise par notre expérience nécessite une organisation sérieuse de notre travail.*

*Nous sommes à ce jour onze possesseurs de presse et nous serons au moins 15 sous peu. Il est désormais impossible de maintenir le contact par lettre, vu le prix prohibitif des timbres. Et pourtant notre collaboration doit être très étroite si nous voulons améliorer notre technique puis nos méthodes.*

*C'est parce que nous avons senti le besoin d'entraide que nous avons constitué notre coopérative "L'Imprimerie à l'École" dont nous tâcherons de faire paraître, par des moyens de fortune, un bulletin régulier. »*<sup>636</sup>

Cette coopération a trois dimensions : une dimension matérielle (achats groupés afin d'obtenir du matériel à moindre coût), une dimension pédagogique (partage de remarques, de trucs et astuces découverts dans la pratique) et enfin une dimension éducative (motivation des élèves par des correspondances journalières entre deux classes et un échange bimensuel entre toutes les classes). Cette innovation permet de mettre en lien des

---

<sup>635</sup> Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – L'imprimerie à l'école – Les résultats de l'expérience », in *L'école émancipée*, n° 40, 4 juillet 1926, p. 593-595.

<sup>636</sup> Freinet, Célestin, *L'imprimerie à l'école, coopérative d'entraide pédagogique*, n° 1, octobre 1926, p. 1.

écoles éparses sur le territoire français et même au-delà des frontières comme l'indique le tableau suivant <sup>637</sup> :

Tableau 7 : premiers imprimeurs-correspondants du mouvement Freinet (octobre 1926)

Nom	Classe	Lieu
C. Freinet	CP - C.E.	Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes)
M. Primas	C.E.	124 Cours E. Zola, Villeurbanne (Rhône)
M. Van Meer		Rue de la Prospérité, Molenbeek St-Jean Bruxelles
Mlle Ripert		Béni-Saf – Oran
R. Daniel	C.E.	Trégunc (Finistère)
P. Bordes	cl. unique	Bras (Var)
M. Ferrière, par Mme Grand d'Hauteville		Coulonges s/ Salève (Haute-Savoie)
M. Jayot		Sailly, par Carignan (Ardennes)
Mme Fine		Ste Marguerite, par St Martin de Querrières (Hte Savoie)
M. Guillon		St Hilaire-la-Gravelle, par Morce (Loir-et-Cher)

Dans le deuxième bulletin de décembre 1926, Freinet fait état des avoirs de la coopérative créée autour de l'Imprimerie à l'école. Cela signifie qu'une première coopérative existe avant la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) fondée le 27 octobre 1927. Cinq nouveaux acteurs participent à cette initiative et Mlle Ripert cède sa presse à imprimer à Mme H. Alquier, à Vias, dans l'Hérault. Voici les noms et les lieux où se trouvent ces nouveaux adeptes de L'imprimerie à l'école.

Tableau 8 : deuxième groupe d'imprimeurs-correspondants (décembre 1926)

Nom	Classe	Lieu
M. Regad		14 rue de Pontarlier, Champagnol (Jura)
M. Bouchard		83 rue Bossuet, Lyon (6e)
M. Wullens		Lourches (Nord)
M. Meyhoffer		Directeur de l'école internationale – 6 rue Charles Bonnet (Genève)
M. Hoffmann		Bouxières-sous-Froidemont par Pont à Mousson

Nous pouvons noter qu'Alziari qui était cité dans les circulaires avant la création du bulletin n'apparaît pas. Il est membre de La Nouvelle Éducation et se situe dans le Var. Nous pouvons également noter que ces acteurs sont éloignés les uns des autres. Enfin, nous

<sup>637</sup> Liste établie à partir du premier bulletin de *L'imprimerie à l'école* (octobre 1926).

pouvons relever la présence de Ferrière parmi les destinataires de ces échanges, il est néanmoins étonnant que l'envoi ne soit pas direct et passe par Mme Grand d'Hauteville. Enfin, le directeur de l'école internationale de Genève fait partie de ce groupe d'individus qui coopèrent en vue de mettre au point et de pratiquer une nouvelle méthode pédagogique. Ceci montre les liens qui existent entre l'initiative de Freinet et le mouvement international de la LIEN.

En janvier 1927, enfin, Freinet fonde *La Gerbe*, un périodique qui reprend des histoires écrites et imprimées par les enfants suivant la méthode de L'imprimerie à l'école. Ces numéros sont destinés à être vendus. C'est donc sur le modèle économique de la coopérative que Freinet envisage cette initiative pédagogique. L'œuvre est pédagogique, la forme est coopérative.

Freinet développe une approche originale d'une éducation nouvelle soucieuse des classes populaires. Au niveau de la coopération intellectuelle de la LIEN, il se nourrit des apports des acteurs de la LIEN. Le rôle qu'il joue est celui d'un provocateur qui rappelle sans cesse à la Ligue qu'elle promeut une éducation bourgeoise et oublie les réalités sociales des classes populaires. Cette relation est plutôt conflictuelle. Il pose néanmoins, dans le champ syndical, les bases d'une coopération pédagogique entre les instituteurs et institutrices de France, des colonies et de l'étranger ; il permet également de mettre en place une coopération éducative élargie entre les enfants. La « technique » de l'imprimerie à l'école qu'il imagine après avoir synthétisé les connaissances glanées dans le syndicalisme et dans l'éducation nouvelle devient un outil de coopération. Grâce à l'imprimerie, d'un côté, la coopération pédagogique est possible entre les enseignants qui s'informent de leurs pratiques, mais également entre les enseignants et les amis de l'école (dont les familles) qui se procurent les brochures (*La Gerbe*) conçues par les enfants avec l'aide de leur enseignant et qui financent ainsi les progrès de l'école ; d'un autre côté, la coopération éducative est réalisée entre les enfants dans la classe et entre les enfants de différentes écoles, les élèves trouvent une motivation nouvelle à l'apprentissage par cette forme de coopération.

Nous aurions pu considérer la coopération pédagogique entre les instituteurs et institutrices que met en place Freinet comme une coopération intellectuelle. En effet, tous se mobilisent pour faire évoluer une pédagogie. Si nous nous rapportons à l'idée de Guilde que Delaunay voulait voir réalisée dans les syndicats, il faut prendre en compte les deux dimensions que

ce dernier avait indiquées. Dans l'esprit de Delaunay, cette guilda réunissait d'un côté des intellectuels qui formaient les idées à expérimenter et d'un autre côté, des groupes de praticiens de l'éducation vérifiaient les possibilités de réalisation de ces idées. Cette distinction des tâches peut être interprétée au regard de ce que Durkheim disait de la pédagogie : elle est une théorie-pratique. Le travail théorique est pour Delaunay, distingué du travail de mise en pratique. Nous avons vu que parmi les difficultés que Delaunay a rencontrées, il y avait une remise en question des ouvrages théoriques de référence qui étaient indiqués pour l'expérimentation. Dans la proposition que fait Freinet, les coopérations croisées qu'il met en place ne remettent pas en cause le montage théorique qu'il a élaboré. Les coopérateurs œuvrent tous pour une éducation nouvelle populaire par la pratique de l'imprimerie à l'école. Il s'agit pour eux de développer des techniques pédagogiques adaptées aux enfants du peuple qui permettent une éducation pleine, sans morcellement, sans contrainte autre que celle de l'intérêt de l'enfant astucieusement mobilisé par une coopération qui dépasse les limites de la classe.

## **V. Conclusion**

Les acteurs de l'éducation nouvelle en France qui insufflent la coopération dans les pratiques éducatives au sein même du système éducatif français, le font de différentes manières et à différents niveaux. Tous ne donnent pas la même importance à la coopération pédagogique. Nous avons vu, à travers l'exemple de l'École de Plein Air du boulevard Bessières, qu'Alice Jouenne accorde une importance toute particulière à faire travailler ensemble une grande diversité d'acteurs pour l'éducation de l'enfant. Médecins, infirmières, familles, pédagogues, mécènes se partagent la mission d'éduquer les enfants fragiles et socialement défavorisés qu'accueille cet établissement. La famille est même considérée, dans le prolongement de l'enfant, comme bénéficiaire d'une éducation que nous qualifierions aujourd'hui d'éducation à la parentalité. La proposition de Cousinet ne franchit pas aussi clairement les murs de la classe. Le travail libre par groupes laisse une place à d'autres acteurs que l'enseignant et la classe, mais de manière très discrète, à travers l'apprentissage de l'histoire pour lequel les objets anciens que les enfants glanent dans leur environnement immédiat servent de support à une leçon de choses.

Quant à la coopération éducative, tous les exemples que nous avons présentés y font appel. Les raisons pour lesquelles la coopération éducative est utilisée ne sont pas toujours les mêmes. Deux types d'objectifs : un objectif moral et/ou un objectif cognitif.

Concernant la formation morale, le premier exemple présenté par Marie-Louise Wauthier lors du congrès fondateur de la LIEN vise prioritairement l'éducation morale et la gestion de la discipline en classe. Alice Jouenne qui utilise la coopérative scolaire lui prête cette même vertu (permettre la liberté de l'enfant et la formation morale), mais le modèle de société auquel elle prépare l'enfant est une société coopérative portée par un mouvement coopératif fort auquel elle participe depuis deux décennies. Quant à Bonlarron, un instituteur de la circonscription de Fernand Cattier, qui utilise lui aussi la coopérative scolaire, il distingue deux versants de ce dispositif : un versant matériel (économique) et un versant politique. La formation morale que permet de dispenser son dispositif est une formation à la citoyenneté et les références qu'il mobilise sont des références républicaines.

Plusieurs acteurs de l'éducation nouvelle en France recourent à la coopération éducative, mais tous ne développent pas exactement les mêmes pratiques. Néanmoins, toutes les pratiques que nous avons observées développent des systèmes de *self-government*. Pour la plupart d'entre eux, cela signifie que des rôles sont répartis entre élèves afin de garantir le bon fonctionnement de la classe. Le maître se déleste d'une partie de sa mission, notamment celle qui consiste à réunir les conditions de l'éducation. Ceux qui établissent une répartition des rôles entre les élèves, la plupart du temps par la pratique du vote en classe, ne le font pas pour les mêmes raisons. Pour certains, il s'agit d'apprendre la liberté (Wauthier) et la démocratie, pour d'autres, il s'agit d'apprendre la République par la pratique (Cattier, Bonlarron), pour d'autres enfin, il s'agit de préparer les enfants au fonctionnement économique et social de la coopération (Jouenne).

Concernant l'aspect cognitif de la coopération éducative, il s'agit, dans la plupart des cas, d'attiser la curiosité des enfants et donc de susciter l'intérêt de l'enfant. En effet, la LIEN demande que tout apprentissage parte de l'intérêt de l'enfant. La mise en place d'un dispositif de coopération entre les élèves est une solution pour beaucoup d'entre eux. En effet, chaque enfant pourrait être attiré par des choses différentes et l'enseignant, devant une classe nombreuse, ne peut que difficilement répondre aux aspirations de chacun de ses élèves. Pour celui qui souhaite le faire, la méthode individuelle est certainement plus efficace (plan Dalton, fiches etc.). Pourtant, ceux qui ont opté pour la coopération éducative résolvent dans bien des cas cette difficulté. Le libre travail par groupes de Cousinet permet aux enfants qui s'intéressent à un même thème de former un groupe et de travailler ensemble. Le maître peut ainsi guider ce groupe dans son travail qui est finalement présenté au reste de la classe qui apprend à son tour du travail de ses camarades. La formation des

groupes étant libre et le choix du thème à étudier également, le maître n'impose plus un sujet d'étude et se situe au plus près du véritable intérêt de l'enfant. Nous avons vu que la coopération pédagogique n'est pas très étendue dans la proposition de Cousinet, il serait assez aisé de lui opposer que les enfants ne s'ouvrent pas à autre chose qu'à ce qu'ils connaissent déjà. Par la publication de *L'Oiseau bleu*, La Nouvelle Éducation et Cousinet offrent une ouverture sur le monde aux enfants, mais c'est plutôt à travers l'exemple de Freinet que nous voyons comment la coopération éducative peut franchir les murs de la classe et de l'environnement immédiat de l'enfant. L'Imprimerie à l'École est également une pratique qui mobilise et rend commun le travail des enfants autour d'un thème commun qu'ils choisissent eux-mêmes. Grâce à la correspondance scolaire, les enfants d'une classe apprennent aussi à partir de récits établis par d'autres enfants d'une école éloignée, dans des textes imprimés qu'ils leur envoient. Ils abordent ainsi des objets dont ils ignoraient l'existence et réciproquement, par leurs textes imprimés, ils présentent de nouveaux objets d'études à leurs correspondants. Ces nouveaux objets ne sont pas imposés par le maître et la liberté de l'enfant n'est donc pas entravée, conformément au vœu de l'éducation nouvelle.

Si l'éducation nouvelle, à travers ses principes de ralliement encourage des dispositifs coopératifs qui permettent l'éducation intellectuelle et morale, elle n'est pas la seule à le faire. En effet, à partir des années 1920, la pratique des coopératives scolaires se développe dans l'enseignement primaire français, dans le prolongement des expériences menées par Barthélémy Profit. Tous les acteurs que nous avons abordés sont concernés dans la mesure où tous exercent dans le primaire. A partir de 1923, le ministère de l'instruction publique et la direction de l'instruction primaire réitèrent l'appel à l'utilisation des méthodes actives, ils encouragent le recours au *self-government* et (entre autres) à la coopérative scolaire. Cela signifie que pour un instituteur public en France, tout enseignement moral (laïque) peut s'appuyer sur l'expérience vécue par les enfants d'une « synergie scolaire ». Les inspecteurs primaires sont sollicités pour encourager les initiatives. Parmi eux, Jean Vidal est repéré par Delaunay, il encourage la formation de coopératives scolaires et est même parvenu à instaurer une coopération pédagogique entre lui et les instituteurs d'une circonscription difficile, celle de Corte. Il est très informé des actualités pédagogiques (notamment celles de l'éducation nouvelle) et reste lucide sur les limites que peuvent rencontrer en pratique les coopératives scolaires. Néanmoins, il ne fait pas partie des acteurs de l'éducation nouvelle et œuvre essentiellement dans le champ de l'institution scolaire

publique française sans revendiquer une appartenance à l'éducation nouvelle. Quant à l'éducation nouvelle internationale, elle ne fait pas grand cas de l'innovation pédagogique des coopératives scolaires nées dans le champ du système éducatif public français. Ces dispositifs sont controversés et les polémiques qu'ils attisent peuvent effrayer une organisation internationale qui cherche le consensus. Pourtant ces innovations qui recourent à la coopération éducative trouvent des émules parmi les acteurs français qui s'intéressent de près à l'éducation nouvelle, comme Fernand Cattier ou Célestin Freinet. Nous avons vu que pour ce dernier, l'engagement politique et syndical est intimement lié à l'engagement pédagogique. Il dénonce une LIEN qui porte un modèle bourgeois de l'éducation nouvelle. Il forme un groupe d'instituteurs et d'institutrices primaires organisé selon un modèle coopératif qui travaille pour rendre l'éducation nouvelle possible pour tous les enfants des milieux populaires. La coopération qu'il développe se substitue à l'œuvre intellectuelle coopérative de la LIEN et les coopérations éducatives qu'il permet pourraient avoir pour objectif, à terme, de renverser un ordre social que la LIEN ne dénonce pas.

Tous les acteurs de l'éducation nouvelle en France ne partagent pas une vision commune des finalités de l'éducation et n'utilisent pas la coopération éducative pour les mêmes raisons. Certains recherchent un moyen d'émancipation des enfants issus des milieux populaires (Jouenne, Freinet), d'autres cherchent à former les futurs citoyens d'une République (Wauthier, Cattier, Bonlarron), d'autres cherchent à former des hommes capables d'user de leur liberté dans un monde démocratique (Cousinet), d'autres encore veulent former ceux qui sauront, dans un monde démocratique, perpétuer un ordre établi (Bertier). L'utilisation du *self-government* ne signifie pas pour tous le recours à la coopération scolaire. Bertier ou Cousinet n'emploient pas le terme « coopération » pour nommer les dispositifs qu'ils mettent en place et qui pourtant peuvent être interprétés comme une forme de coopération. Dans les années 1920, le terme a une connotation politique qui peut rendre son utilisation compromettante. Dans les milieux de gauche, un même concept, la coopération, ne rencontre pas le même accueil. Pour Alice Jouenne qui est une militante de la SFIO, la coopération est un moyen pacifique de contrer les méfaits du capitalisme sans révolution alors que Freinet, qui reste révolutionnaire, voit dans la coopération une organisation intéressante pour l'immédiat, en attendant la révolution. Il ne pense pas que cette révolution arrivera par l'éducation. Paul Lapie lui-même signale dans la préface de l'ouvrage de Profit consacré aux coopératives scolaires que les termes de « synergie scolaire » auraient effacé cette confusion. Cousinet, quant à lui, profite de

l'apport de Piaget pour déplacer la notion de coopération dans l'espace scientifique de la psychologie génétique et l'éloigne ainsi de toute connotation politique.

La LIEN a choisi l'idée de coopération pour indiquer les buts de son action et pour les principes de ralliement dans lesquels elle dit explicitement que la pratique de la coopération éducative permet de d'enseigner « à l'enfant à mettre son individualité au service de la communauté ». Pourtant, aucun accord n'existe entre les acteurs qui appliquent la coopération éducative en France. Il n'existe aucun consensus autour de la communauté en question, ni sur son organisation. Si le terme peut être attrayant car il est déjà parvenu à réunir des acteurs de divers bords politiques, il reste pourtant un objet de méfiance. Curieusement, la LIEN n'accorde que très peu d'attention à l'innovation française des coopératives scolaires formée au cœur d'une institution laïque dans laquelle la neutralité revêt une importance particulière et qui aurait pu être considérée comme une expérience de coopération éducative.



# Partie IV – La coopération intellectuelle paradoxale de la France à la LIEN entre 1928 et 1932

Au congrès de Locarno, en 1927, la LIEN se restructure face à la multiplication des associations consacrées à l'éducation nouvelle dans le monde (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 217). En effet, le congrès a réuni beaucoup plus de participants que le congrès précédent (de 450 à 1 200 participants) (p. 37) et les dissensions grandissent au sein de la LIEN (p. 242). La revue *Pour l'Ère Nouvelle* jusque-là trimestrielle devient mensuelle cette même année. La France commence à donner de plus en plus d'auteurs à la revue internationale de la LIEN et pourtant, très peu d'acteurs français participent aux travaux du congrès de la Ligue, notamment à celui de Locarno en 1927.

En France, les deux groupes consacrés à l'éducation nouvelle, formés au même moment que la LIEN, semblent se trouver dans une impasse. Leurs visions du monde s'opposent au point de compromettre toute possibilité de travail commun. Après le congrès de Locarno, le Bureau Français d'Éducation (BFE) apparaît dans le paysage de l'éducation nouvelle et semble se présenter comme l'entité qui trouvera la voie entre les deux groupes qui s'opposent en France. Le monde syndical s'intéresse également à l'éducation nouvelle à partir du milieu des années 1920 (Freinet, Delaunay). En 1927, le mouvement de l'Imprimerie à l'école se forme en marge de l'action syndicale. La structure de l'éducation nouvelle évolue, la participation à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* également.

Ces éléments indiquent-ils que la coopération à l'œuvre internationale de la LIEN a enfin réussi à s'établir en France et qu'un modèle efficient de travail en commun est établi pour prolonger l'élan du mouvement international sur le territoire français et pour enrichir la LIEN de nouvelles avancées de l'éducation nouvelle depuis la France ? C'est ce que nous souhaitons vérifier.

D'un côté, la structure institutionnelle de l'éducation nouvelle en France semble vivifiée par l'apparition du BFE. Il convient d'analyser les raisons pour lesquelles ce bureau est créé et la manière dont ce groupe s'inscrit dans l'ensemble préexistant. De plus, il ne fait pas disparaître les deux associations déjà consacrées à l'éducation nouvelle en France. Il convient donc de s'interroger sur l'évolution de La Nouvelle Éducation et de l'Éducation

nouvelle et notamment sur les coopérations intellectuelles qu'ils mettent en place. Ces analyses accorderont une importance à la mobilité des acteurs entre ces différents groupes, afin d'évaluer leur degré de porosité afin de comprendre s'ils sont exclusifs les uns des autres (relation de concurrence) ou si, au contraire, ils entretiennent une relation de complémentarité qui permet aux acteurs d'enrichir leur trajectoire en participant à plusieurs d'entre eux simultanément (relation de coopération).

Enfin, afin d'évaluer l'action effective de ces groupes pour la construction et la diffusion de l'éducation nouvelle, à travers une analyse de la presse française (pédagogique et généraliste), nous tenterons d'évaluer la participation effective des acteurs français membres de ces groupes aux événements internationaux organisés par la LIEN. Entre 1927 et 1932, trois congrès rythment les échanges internationaux autour de l'éducation nouvelle dans le monde : le congrès de Locarno en 1927, le congrès d'Elseneur en 1929 et le congrès de Nice en 1932 qui se déroule en France et qui semble consacrer l'investissement de ce pays dans l'action internationale de la Ligue, qui souhaite être le socle d'une coopération intellectuelle internationale. En 1927 la France est très faiblement représentée à Locarno. Elle peut s'appuyer sur quelques acteurs convaincus de la nécessité de réformer l'éducation, mais tous les pionniers de l'éducation nouvelle en France ne sont pas au congrès. Qui sont-ils et qu'en est-il du congrès suivant à Elseneur ?

Entre 1928 et 1932, la participation de la France à la coopération intellectuelle de la LIEN est nous le verrons, paradoxale. D'un côté, des acteurs investis dans cette coopération se multiplient, notamment au niveau des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*, mais d'un autre côté, les rencontres internationales de la LIEN n'attirent que peu d'acteurs français et ces derniers ne relaient que très faiblement les apports de ces événements dans la presse nationale.

## **I. Une multiplication des acteurs et des groupes de l'éducation nouvelle en France**

Dans les premières années de la LIEN, l'existence de deux associations, la Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle, prolongent l'action de la LIEN en France. Cette dualité de la représentation de la LIEN met en difficulté Ferrière car les nuances qui les distinguent dans leurs objectifs semblent ténues. Nous pouvons nous interroger l'évolution de ces groupes après 1927 et de leurs relations.

Au congrès de Locarno de 1927, la LIEN s'interroge sur sa survie alors qu'elle doit faire face à une croissance de ses membres (Gutierrez, 2011) et revoit sa structure, notamment afin de couvrir les frais nouveaux que nécessite la gestion d'une organisation internationale qui prend de l'ampleur (Haenggeli-Jenni, 2017). Lors de cette restructuration, la LIEN fait « une nette distinction entre les associations locales et les sections nationales, considérées désormais comme les relais officiels de la Ligue dans chaque pays affilié. L'investissement financier (10% du montant des cotisations individuelles) et humain (présence d'un délégué au comité international) auquel s'ajoute l'obligation de rendre des comptes, donne à ces sections un statut particulier, plus officiel et mieux reconnu. » (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 218)

Entre 1928 et 1932, les deux groupes français reconnus par la LIEN en 1922, poursuivent leurs activités et de nouveaux groupes se forment. En 1931, Émilie Flayol fait un bilan de ces associations formées en France pour promouvoir une éducation nouvelle et prolonger l'action de la LIEN. Elle rend compte d'un foisonnement d'initiatives, partout en France qui peuvent être réunies sous l'enseigne l'éducation nouvelle. Enfin, d'autres groupements s'intéressent à l'éducation et sollicitent les groupes d'éducation nouvelle ou leurs membres. Cela témoigne d'une expansion des idées de la LIEN en France par l'intermédiaire des groupes français.

Nous commencerons par présenter le Bureau Français d'Éducation qui apparaît peu avant le congrès de Locarno, puis nous analyserons l'évolution des deux groupes historiques de l'éducation nouvelle en France : La Nouvelle Éducation et l'Éducation nouvelle. Enfin, à partir d'une brève remarque de Delaunay dans *Pour l'Ère Nouvelle*, nous envisagerons les divergences de fond qui séparent les acteurs de ces différents groupes. Nous verrons que la coopération intellectuelle pour l'éducation nouvelle dont la LIEN se présente comme un socle peut être neutralisée par ces divergences en France.

## **A. Le Bureau Français d'Éducation**

Au congrès de la LIEN à Locarno en 1927, un nouvel organisme français apparaît dans le champ de l'éducation nouvelle. Il s'agit du Bureau Français d'Éducation (BFE) qui a organisé une exposition de dessins d'enfants, réunis par Madeleine Bardot et M. Georges Moreau, pour le congrès. Il est mentionné dans la presse française après à partir de

septembre 1927<sup>638</sup>. En 1934, le BFE fusionnera avec le GFEN. Afin de comprendre ce qu'est le BFE, le rôle qu'il a joué dans le champ de l'éducation nouvelle en France et les acteurs qu'il a réunis, nous allons dans un premier temps nous attarder sur les moments de sa constitution et sur les acteurs qu'il mobilise, nous nous interrogerons ensuite sur manière dont ce groupe s'inscrit dans le champ de la militance pour l'éducation nouvelle en France en observant les relations qu'il entretient avec les groupes déjà présents, enfin, nous envisagerons l'œuvre commune de ce groupe, son action.

### **1. Un organisme créé en marge de La Nouvelle Éducation et du monde de l'édition**

Le Bureau Français d'Éducation est fondé par des membres actifs de la Nouvelle Éducation : Paul Faucher, libraire chez Flammarion et adhérent de La Nouvelle Éducation depuis 1924, Marguerite Reynier, une institutrice devenue professeur au lycée Montaigne également adhérente active de La Nouvelle Éducation et Jean Baucomont, trésorier de La Nouvelle Éducation (Boulaire, 2016). Paul Faucher n'est pas un acteur de l'éducation, mais il a rencontré Madeleine Guéritte et son mari au Havre où il gère une librairie depuis mai 1923. En 1924, il participe activement aux activités de La Nouvelle Éducation. Michèle Piquard analyse finement les étapes de l'adhésion de Faucher aux idées de l'éducation nouvelle qu'il défendra quelques années plus tard en créant les albums du Père Castor (Piquard, 2011) et la collection « Éducation » chez Flammarion (Boulaire, 2016).

C'est à partir de son activité dans le monde de l'édition que Paul Faucher encourage les activités de La Nouvelle Éducation, que dans un premier temps, il « se propose [...] de faire connaître à sa clientèle le bulletin mensuel de La Nouvelle Éducation et *L'Oiseau bleu*, la revue mensuelle de Roger Cousinet pour les enfants de 6 à 13 ans. Il entreprend également de constituer une bibliothèque pédagogique au sein de la librairie » (Piquard, 2011). Le choix des ouvrages de cette bibliothèque est fait en lien avec Madeleine Guéritte (Boulaire, 2016). Parallèlement, « Paul Faucher crée, de surcroît, une Bibliothèque circulante de pédagogie nouvelle, investissant sa librairie d'une mission éducative et sociale. Cette Bibliothèque circulante est destinée aux Cercles d'études instaurés par Madeleine Guéritte » (Piquard, 2011). Il intègre donc les activités que développe La Nouvelle Éducation. À la fin de l'année 1924, Paul Faucher est promu et Flammarion lui propose d'organiser ses nouveaux locaux du 140 Faubourg st Honoré à Paris. Madeleine Guéritte

---

<sup>638</sup> *Le Petit Troyen*, 14 octobre 1927, p. 2. ; *Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3

espère qu'il poursuivra son activité de « sergent recruteur de la Nouvelle Éducation » dans la capitale.

À Paris, Faucher rencontre Marguerite Reynier et Jean Baucomont, le trésorier de La Nouvelle Éducation avec qui il imagine « des projets pour essayer de développer leur groupe et le bulletin mensuel » (Piquard, 2011). Les trois se lient d'amitié et imaginent des publications consacrées à l'éducation nouvelle. Leurs propositions n'enthousiasment pas Madeleine Guéritte qui redoute des alliances et une ouverture qui « pourrai[en]t faire dévier notre mouvement » (Piquard, 2011). Faucher investit alors son milieu professionnel pour développer l'action de propagande en faveur de l'éducation nouvelle. En octobre 1926, il pose « les bases de ce qui sera la collection "Éducation" » qui réunit des ouvrages qui sont des « "recettes d'éducation" pratiques » destinées à un public « large » (Boulaire, 2016). Dans ce cadre, il forme un Comité provisoire d'éditions pédagogiques, composé de Madeleine Guéritte, Roger Cousinet, Jean Baucomont, Marguerite Reynier et lui-même auquel les deux fondateurs de La Nouvelle Éducation n'assistent pas. Ce comité doit choisir les autres membres du futur comité d'édition, et songe notamment à solliciter « des membres consultatifs choisis parmi les spécialistes les plus réputés dans les questions d'éducation » (Piquard, 2011). Il se rapproche de Bonnamaux (Éclaireurs Unionistes), de René Duthil, spécialiste de la méthode des tests, de Gilbert Robin (psychiatre) et se tourne vers Genève et l'institut Jean-Jacques Rousseau (Boulaire, 2016). Guéritte exprime sa méfiance envers les membres de l'institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR)<sup>639</sup>, elle les accuse de ne pas favoriser « les éditions qui font concurrence à la leur » (Piquard, 2011). Elle « se montrera toujours très soucieuse de conserver une ligne intellectuelle stricte, quand ses correspondants militent en faveur de l'ouverture et de la dissémination des idées » (Boulaire, 2016).

Faucher choisit pourtant de s'adresser au Bureau International d'Éducation dans une lettre à Marie Butts du 16 novembre 1926, au nom d'un « groupe français d'Amis de l'Éducation nouvelle » (Piquard, 2011). En janvier 1927, dans une lettre à Charles Flammarion, alors que Madeleine Guéritte souhaitait favoriser la publication d'ouvrages anglosaxons (Boulaire, 2016), Faucher annonce que « les Directeurs et Professeurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève » ont accepté de « donner la préférence [à Flammarion] pour la publication de leurs ouvrages » (Piquard, 2011). Faucher met en avant la renommée de

---

<sup>639</sup> Claparède, Bovet, Piaget et Ferrière.

l'Institut et de ses membres comme un argument de réussite commerciale. Ces noms peuvent maximiser « les chances de succès de la collection » (Piquard, 2011). Ferrière et Pierre Bovet proposent deux ouvrages qui paraissent en 1928 dans cette collection. Parallèlement, Faucher assiste aux conférences de l'Institut où il croise des membres de La Nouvelle Éducation. De son côté, Reynier qui se rapproche également de l'Institut Jean-Jacques Rousseau partage le point de vue de Piaget sur Cousinet et souhaite donner une dimension plus scientifique à la nouvelle collection, « il traitera les points qu'il ne connaît pas avec la même assurance que ceux qu'il connaît »<sup>640</sup> (Boulaire, 2016). Dans ses échanges épistolaires avec Madeleine Guéritte, Faucher affiche son enthousiasme pour les travaux des Genevois. Guéritte lui exprime en retour son opinion négative sur Ferrière, sans la justifier : « Il me faudrait une longue conversation philosophique, religieuse et scientifique pour vous expliquer pourquoi la réelle influence de Ferrière n'est pas et ne peut qu'être de moins en moins ce que vous croyez », lui écrit-elle en mai 1927 (Piquard, 2011). Avec Cousinet, elle émet une « certaine réserve à l'égard de l'engagement théosophique des Suisses de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (Boulaire, 2016). Avec ses membres de la Nouvelle Éducation qui assistent au cours de l'IJJR, Paul Faucher a l'idée de former un groupe dans lequel des échanges plus larges seraient possibles. Il cherche à créer un espace connexe à La Nouvelle Éducation d'abord nommé « Comité d'organisation de l'Office central d'Éducation », afin de contourner les blocages provoqués par Guéritte, un espace ouvert aux travaux des genevois où tous ceux qui s'intéressent à l'éducation nouvelle peuvent échanger.

Une première réunion a lieu le 25 mai 1927, à la suite d'un appel que Faucher lance sous le nom la « Nouvelle Éducation ». Face à la réticence de certains acteurs à rejoindre le groupe à cause de cette dénomination, il choisit finalement de signer ses appels « l'Éducation nouvelle ». Nous voyons ici que Faucher utilise la dualité de la représentation de l'éducation nouvelle en France pour mobiliser. Madeleine Guéritte et Roger Cousinet n'assistent pas à cette première rencontre mais 38 personnes répondent à l'appel (dont Mlle Huchet, Mlle Greny, Mme Leriche, Mlle Bonne, M. Moreau, J. Crémieu, Mme Hauser, Dr Robin, M. Lépozé, Guérin-Desjardins, Denise Morand<sup>641</sup>, Mlle Decourcelle, Margueritte Reynier, Jean Baucomont et Paul Faucher). Le groupe

---

<sup>640</sup> Boulaire cite une lettre de Reynier à Faucher du 19 janvier 1927 (Boulaire, 2016, p. 183).

<sup>641</sup> Rédactrice du *Quotidien* qui est le journal de presse quotidienne qui consacre le plus de lignes aux congrès de la LIEN.

formé ambitionne de « grouper toutes les forces organisées ou isolées qui s'exercent au profit de l'enfance, mais jusqu'ici séparément, de les rallier autour de mêmes principes en vue d'une section commune » (Piquard, 2011).

Si Ferrière loue l'entreprise, Guéritte la considère inappropriée. Pour elle, « le travail le plus urgent à faire n'est pas un travail de fédération, c'est un travail de filtrage [souligné], pour séparer ceux qui font de la besogne réelle de ceux qui ne font que du sabotage »<sup>642</sup>. Michèle Piquard voit dans la réaction de Guéritte une divergence sur la politique de diffusion de l'éducation nouvelle. Cécile Boulaire signale quant à elle une aversion à l'approche théosophique de l'éducation chez Guéritte. La Nouvelle Éducation qui est l'association la plus dynamique en France (publications, événements) est dirigée par une personnalité qui n'est pas ouverte à la coopération intellectuelle avec le dirigeant suisse de la LIEN. Petit à petit, des membres de La Nouvelle Éducation particulièrement actifs essaient de contourner les obstacles à cette coopération.

Guéritte, Cousinet et Faucher participent au congrès de Locarno dans lequel est décidée une restructuration de la LIEN. À la suite de ce congrès, en septembre 1927, le projet d'office central d'éducation donne naissance au Bureau Français d'Éducation, rattaché au Bureau International d'Éducation (BIE), une nouvelle organisation internationale (1926) qui a co-organisé le congrès de Locarno et dont *Pour l'Ère Nouvelle* publie le bulletin. Il suit les recommandations de Ferrière (Boulaire, 2016) co-directeur du BIE. Cette coopération au BIE contribue ainsi au processus de légitimation de ce nouvel organisme international né d'un accord entre les acteurs genevois (Institut Jean-Jacques Rousseau, BIEN, Fraternité théosophique d'éducation et LIEN) qui ambitionnent de faire de Genève un centre mondial de l'éducation (Hofstetter, 2015). La collection « Éducation » s'oriente vers des ouvrages beaucoup plus scientifiques destinés, entre autres, à « la hiérarchie de l'Éducation nationale ». Elle ne survit que très peu de temps dans l'espace français, subissant notamment une concurrence sévère dans le monde de l'édition (Boulaire, 2016).

Les acteurs français qui créent le BFE cherchent à lever les obstacles à la coopération internationale que peuvent rencontrer ceux qui promeuvent l'éducation nouvelle dans les organisations françaises. Il a également pour ambition de fédérer les divers groupes français consacrés à l'éducation nouvelle. La collection d'ouvrages chez Flammarion qui est

---

<sup>642</sup> Lettre de Guéritte à Faucher du 31 mai 1927 citée par Piquard (Piquard, 2011).

intimement corrélée à sa création vise à étendre l'influence de l'éducation nouvelle auprès des décideurs.

La Nouvelle Éducation qui est le groupe le plus dynamique et le plus visible dans l'espace français est verrouillée par ses dirigeants. Guéritte considère la dynamique genevoise comme une menace pour le groupe. Dans une des réponses qu'elle adresse à Faucher, elle met en avant le fait que les membres de l'Institut Jean-Jacques Rousseau ne laissent que peu de place aux autres, notamment en ce qui concerne les publications. Mais lorsqu'elle affirme que le « filtrage » est plus important que la fédération des acteurs de l'éducation nouvelle, elle laisse apparaître une orthodoxie qui constitue un obstacle à la coopération. Nous verrons plus loin, à travers la réaction de Delaunay à un article de Guéritte qu'elle a une conception du collectif plus proche du *struggle for life* que d'un *self-help* collectif et qui ne se prête pas à la coopération, principe pourtant fondateur de la LIEN.

## **2. Les liens entre le BFE et les acteurs de l'éducation nouvelle en France**

Le groupe « d'Amis de l'Éducation nouvelle » formé est officiellement nommé « Bureau Français d'Éducation » et reconnu par le Bureau International d'Éducation dont *Pour l'Ère Nouvelle* publie le bulletin au Congrès de Locarno. Marguerite Reynier est nommée secrétaire. L'information est très peu relayée dans la presse, le 14 septembre 1927, *Le Petit Troyen* s'enorgueillit d'être un des premiers quotidiens à en informer le public. Le 15 septembre 1927, *Le Peuple* annonce le prochain congrès de la LIEN en 1929 à Elseneur et le suivant en 1931 à Versailles. Il précise que le BFE est l'organe qui organisera le second événement. Ce ne sera pas le cas, le second congrès n'aura pas lieu à Versailles et ne sera pas organisé par le BFE. *Le Peuple* précise, comme d'autres quotidiens<sup>643</sup> le rôle que s'attribue le BFE :

*« Assurer la liaison entre les groupes et les personnes décidées à hâter la rénovation de l'éducation en France ;*

*Renseigner et documenter le public sur les expériences, les résultats, les techniques pédagogiques les plus récentes, cela par tous les moyens dont il pourra disposer : brochures, livres, articles de presse, conférences, expositions, films ;*

*Diriger, dès maintenant les parents sur les différents centres d'éducation, de consultation psychologiques, d'orientation professionnelle existant actuellement. »*<sup>644</sup>

---

<sup>643</sup> Par exemple : *Le Petit Troyen*, 14 octobre 1927, p. 2 ; *Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3.

<sup>644</sup> *Le Peuple*, 15 septembre 1927, p. 4.

Un comité de patronage prestigieux soutient le BFE<sup>645</sup>. Il est composé d'universitaires (Desjardins, Fauconnet, Langevin, Meyerson, Wallon), de membres de l'enseignement, d'un directeur de l'enseignement primaire, d'un professeur d'école normale, d'une inspectrice générale, et de militants (éclaireurs unionistes, la Française et la Société française de prophylaxie sanitaire et morale).

Tableau 9 : Composition du comité de patronage du Bureau Français d'Éducation

Nom	Fonction
M. Bertier	Directeur de l'école des Roches
Mme Brunschwig	Directrice de « la Française »
Mme Coirault	Inspectrice générale de l'enseignement public
M. Paul Desjardins	Maître de conférences honoraire aux écoles normales supérieures de Sèvres et de Saint-Cloud
M. Duthil	Professeur à l'école normale de Nancy
M. Fauconnet	Professeur de sociologie et de science de l'éducation à la Sorbonne, président du Groupe français d'éducation nouvelle
M. Guérin-Desjardins	Commissaire national du mouvement des Eclaireurs unionistes
M. le docteur Heuyer	Médecin des hôpitaux de Paris
M. Langevin	Professeur au Collège de France, président de la Société française de pédagogie
M. I. Meyerson	Directeur adjoint du laboratoire de psychologie de la Sorbonne
Mme le docteur Montreuil-Strauss	Présidente du Comité d'éducation féminine de la Société française de prophylaxie sanitaire et morale
M. Th. Rosset	Directeur de l'Enseignement primaire
M. le docteur Wallon	Directeur de l'École des hautes études, professeur à l'institut de psychologie de la Sorbonne

Cette initiative rencontre néanmoins des adversaires parmi les militants de l'éducation nouvelle. Par exemple, un conflit entre Paul Faucher et l'administrateur de *Pour l'Ère Nouvelle* éclate : « En novembre 1927, Julien Crémieu, libraire au Centre de librairie française et étrangère, administrateur de la revue *Pour l'Ère Nouvelle*, désireux de créer une section française de la LIEN, entrera à son tour en conflit avec Paul Faucher » (Piquard, 2011). Quant à La Nouvelle Éducation, elle se détache expressément de l'action du BFE. En janvier 1928, dans *La Nouvelle Éducation*, un encart trace clairement cette ligne de démarcation.

<sup>645</sup> Renvoi à la 2<sup>e</sup> et à la 4<sup>e</sup> Commissions d'une proposition de M. Raoul Brandon, Paul Fleurot et Calmels, tendant à attribuer au Bureau français d'éducation des locaux dans un immeuble de la Ville de Paris et une subvention, *Bulletin municipal Officiel de la Ville de Paris*, samedi 7 avril 1928, p. 1867.

« Le nom de La Nouvelle Éducation ayant été mêlé à l'annonce de la création d'un "Bureau Français d'Éducation", il est nécessaire, afin d'éviter toute équivoque, de préciser que les dirigeants de La Nouvelle Éducation sont complètement étrangers à la création de cet organisme et à son fonctionnement. »<sup>646</sup>

A contrario, parmi les partenaires intéressés à l'éducation nouvelle, le BFE trouve des relais dans les milieux universitaires. *Le Syndicaliste universitaire* annonce la création du BFE dans son numéro de juin 1928. Dans cet article, un des premiers soutiens à la création de la LIEN resté très discret depuis, Ludovic Zoretti. Il est le secrétaire général gérant du périodique. Il considère l'éducation nouvelle comme un « important mouvement de rénovation des méthodes éducatives. Puissant à l'étranger en Suisse, en Autriche, en Allemagne, en Angleterre, ce mouvement gagne la France avec une extrême lenteur »<sup>647</sup>. Zoretti ne se prétend pas compétent pour s'étendre sur le sujet et invite « un de nos camarades, plus qualifié et moins occupé » que lui à initier une rubrique consacrée à l'éducation nouvelle dans *Le Syndicaliste universitaire*. Il recommande la lecture de *La Nouvelle Éducation*, et signale l'ouvrage que « notre camarade Alice Jouenne » a consacré à l'éducation nouvelle à l'école de Plein Air avant de présenter la création du BFE.

« Un Bureau Français d'Éducation vient d'être créé à Paris, 77 rue Denfert Rochereau. Nos camarades Langevin et Meyerson font partie de son Comité de Propagande. Il est en liaison avec le Bureau International de Genève. Il a constitué 4 sections : L'enfance anormale (Dr Wallon), Les Écoles Nouvelles (M. Bertier), le Scoutisme (M. Guérin-Dujardin), Matériel (Mme Regnier)<sup>648</sup>. »<sup>649</sup>

Des acteurs comme Langevin ou Wallon qui deviendront des personnages importants de l'éducation nouvelle en France entrent dans le cercle de propagandistes de l'éducation nouvelle en France par l'intermédiaire du BFE. Ils permettent de rallier des associations déjà existantes à la cause de l'éducation nouvelle. Georges Bertier et Marguerite Reynier se joignent à eux dans une action concertée par l'intermédiaire du BFE. Il semble donc bien apparaître comme un organisme fédérateur de l'éducation nouvelle en France, comme le lieu d'une coopération possible.

La revue créée par Bertier, *L'Éducation*, consacre un article à la présentation du BFE. Les sections et l'objectif principal du BFE sont mis en avant : « établir un rapprochement »

---

<sup>646</sup> *La Nouvelle Éducation*, janvier 1928, n° 61, p. 16.

<sup>647</sup> L. Z., « Vers l'École Nouvelle », in *Le Syndicaliste universitaire*, n° 21, juin 1928.

<sup>648</sup> Mme Reynier.

<sup>649</sup> L. Z., *op.cit.*, juin 1928.

entre les différents groupes qui agissent pour le développement de l'éducation nouvelle en France et « faire connaître par tous les moyens dont il disposera, les efforts des différents groupes, de les aider dans la mesure du possible et de mettre en relations avec eux les personnes susceptibles de s'intéresser à leur travail et d'en bénéficier »<sup>650</sup>.

Enfin, malgré la réticence de Guéritte, les relations entre le BFE et La Nouvelle Éducation ne sont pas réduites à néant. Cela s'observe par les situations géographiques des deux groupes. En 1930, le BFE, jusque-là hébergé 77, rue Denfert-Rochereau dans un local appartenant à un de ses membres (M. Moreau) investit un local mis à sa disposition par la Ville de Paris 8, rue Feuillantines dans le 5<sup>e</sup> arrondissement. M. Moreau met alors ce lieu à disposition de La Nouvelle Éducation<sup>651</sup>. Cette double connexion de Moreau avec le BFE d'un côté et La Nouvelle Éducation de l'autre, montre que tous les membres de La Nouvelle Éducation ne rejettent pas le BFE. Le succès est au rendez-vous, ce nouvel organisme permet de contourner les réticences de Madeleine Guéritte envers Genève qui paralysent La Nouvelle Éducation. Il permet à un groupe actif consacré à l'éducation nouvelle en France de participer à une action internationale pour l'éducation nouvelle par l'intermédiaire du BIE. Néanmoins, les relations entre le BIE d'un côté et d'un autre côté la LIEN et Ferrière vont se dégrader à partir de 1929 (Hofstetter, 2015).

### 3. Les actions du BFE

En avril 1928, le BFE a obtenu le soutien du BIE et de personnalités françaises. Il a déjà organisé beaucoup d'actions. Comme dans d'autres pays, il cherche à obtenir le soutien matériel des collectivités locales, en l'espèce de la Ville de Paris. Pour cela, l'activité du groupe est mise en avant :

*« Presque immédiatement [après sa création], le Bureau français d'éducation a rempli son office de centre national, en obtenant du ministère de l'Instruction publique une enquête très détaillée pour le Bureau international d'éducation sur l'enseignement post-scolaire.*

*Il s'est entendu avec le Musée pédagogique pour établir dans quelle mesure les deux établissements pourront s'entraider et se compléter.*

*Depuis sa fondation, il a contribué à documenter un professeur de l'Université de Sofia, chargé de faire une étude sur les changements apportés après la guerre dans l'enseignement en France.*

---

<sup>650</sup> Anonyme, « Le "Bureau Français d'Éducation" », in *L'Éducation*, n° 10, juillet 1928.

<sup>651</sup> Anonyme, « Bureau Français d'Éducation », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 30, mai 1930, p. 127.

*Il a collaboré à l'enquête organisée par l'Association française des femmes médecins sur les punitions dans le régime scolaire des différents pays.*

*Il a établi des programmes de visites pédagogiques pour plusieurs professeurs étrangers qui lui en ont témoigné une très vive satisfaction.*

*Il a donné de nombreux renseignements bibliographiques et pratiques.*

*Il a fourni à des parents embarrassés d'utiles indications sur les jardins d'enfants, les écoles spéciales, les services de consultation, etc. »<sup>652</sup>*

La Ville de Paris accepte d'apporter son aide matérielle au BFE (subvention et local). Les activités du groupe se poursuivent. Marguerite Reynier a réuni du matériel éducatif pour organiser une exposition permanente inspirante pour ceux qui s'intéressent à l'éducation. Par exemple, un article de *L'École et la vie*<sup>653</sup> donne la description d'un « jeu de patience en bois découpé » présenté dans cette exposition. Le BFE est désigné comme un relais logistique pour ceux qui s'intéressent aux événements organisés par l'IJRR à Genève<sup>654</sup>. En avril 1929, avec le Syndicat National des Instituteurs<sup>655</sup>, le BFE invite Frantizek Bakulé à Paris avec son chœur d'enfants. Cet éducateur tchécoslovaque a quitté l'institution dans laquelle il exerçait en 1919 et les enfants qu'il encadrait l'ont suivi. Ces enfants, des « plus misérables : gamins des faubourgs sans foyer, promis à toutes les détresses comme à toutes les déchéances, petits infirmes aux yeux clos, aux mains ankylosées, petits monstres sans mains ou sans jambes, nains chétifs et tordus »<sup>656</sup> forment une chorale qui enchante les auditeurs. Il s'agit, pour le BFE de démontrer de manière spectaculaire le principe d'éducabilité et le « miracle »<sup>657</sup> que peut l'éducation. L'événement fait grand écho dans la presse française. Parallèlement, les « dessins et jouets fabriqués » par ces 46 enfants<sup>658</sup> sont exposés 77, rue Denfert-Rochereau. L'inauguration de l'exposition réunit Paul Léon, directeur général des beaux-arts, Mme Osuski, la femme du ministre tchécoslovaque, Georges Moreau, Paul Faucher et Lapière<sup>659</sup>. Les chœurs restent deux mois en France et

---

<sup>652</sup> Renvoi à la 2<sup>e</sup> et à la 4<sup>e</sup> Commissions d'une proposition de M. Raoul Brandon, Paul Fleuret et Calmels, tendant à attribuer au Bureau français d'éducation des locaux dans un immeuble de la Ville de Paris et une subvention, *Bulletin municipal Officiel de la Ville de Paris*, samedi 7 avril 1928, p. 1867.

<sup>653</sup> Milles Truillet et Berger, « Initiation au calcul », in *L'École et la vie*, n° 3, 12 octobre 1929, p. 75.

<sup>654</sup> M. P., « Une semaine de l'Éducation Moderne », in *L'Œuvre*, 7 mai 1928, p. 4.

<sup>655</sup> Anonyme, « Le chœur du professeur tchèque Bakoulé va se faire entendre en France », in *Le Petit Parisien*, 21 avril 1929, p. 2.

<sup>656</sup> London, Geo, « Frantisek Bakulé instituteur-apôtre vient à Paris avec son chœur d'enfants tchécoslovaques », in *Le Journal*, 21 avril 1929, p. 2.

<sup>657</sup> *Ibid.*

<sup>658</sup> Anonyme, « L'institut Bakoulé est notre hôte », in *Paris-soir*, 26 avril 1929, p. 3.

<sup>659</sup> Anonyme, « On a inauguré aujourd'hui l'exposition Bakulé », *Journal des débats politiques et littéraires*, 28 avril 1929, p. 6.

font des représentations dans une trentaine de villes françaises<sup>660</sup>. La tournée de Bakulé est un événement marquant, dont rend compte *Pour l'Ère Nouvelle* en 1929<sup>661</sup>. Le BFE poursuit son activité jusqu'en 1934, année où il fusionnera avec le GFEN (Piquard, 2011).

## **B. La Nouvelle Éducation et les Cercles d'études**

La revue de presse autour du congrès de Locarno laisse penser que la Nouvelle Éducation fondée par Roger Cousinet et Madeleine Guéritte est le seul groupe actif pour la promotion de l'éducation nouvelle en France en 1927 puisqu'il s'agit du seul groupe qui affiche clairement sa participation au congrès. Rappelons que le BFE n'est fondé qu'après le congrès. Après 1927, la parution de son périodique *La Nouvelle Éducation* reste régulière et nourrie. Les Assemblées Générales se poursuivent régulièrement et sont présidées par des personnalités importantes comme M. Rosset, le directeur de l'enseignement primaire en 1929, Maria Montessori en 1931<sup>662</sup> ou encore des personnalités qui s'affirment dans le monde de l'éducation nouvelle, comme Henri Wallon en 1927.

Comme nous l'avons vu, Madeleine Guéritte n'est pas très enthousiaste pour coopérer avec la Suisse et notamment avec Ferrière. Cela ne l'empêche pas de participer aux congrès de la LIEN. De plus, *La Nouvelle Éducation* permet à la LIEN de trouver un grand nombre de coopérateurs pour la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle*. Le prolongement de l'analyse des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* et de *La Nouvelle Éducation* nous permet de le révéler. Néanmoins, la principale innovation en termes de coopération intellectuelle qu'apporte *La Nouvelle Éducation* dans la seconde partie des années 1920 est locale et s'incarne dans les Cercles d'études initiés en 1925. Ils prennent de l'ampleur et permettent de mobiliser un type d'acteurs qui n'était pas présent durant les premières années de la LIEN : les familles.

### **1. Les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* et de *La Nouvelle Éducation***

Si nous revenons à une analyse structurelle des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* (voir annexe 3), nous pouvons constater que plusieurs des nouveaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932 ont déjà écrit et/ou écrivent encore dans *La Nouvelle Éducation*. C'est le cas de Baucomont, trésorier de *La Nouvelle Éducation* qui a signé un

---

<sup>660</sup> Anonyme, « L'institut Bakoulé est notre hôte », *op.cit.*, p. 3. Les villes annoncées sont : Dijon, Lyon, Marseille, Nîmes, Bordeaux, Nantes, Angers, Orléans, Caen, Amiens, Roubaix, Saint-Etienne, Grenoble, Montpellier, Limoges, Rennes, Tours, Rouen, Calais, Reims, Mulhouse, Strasbourg, Clermont, Avignon, Toulon, Toulouse, Poitiers, Le Mans, Bourges, Chartres, Le Havre, Lille et Nancy.

<sup>661</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 47, p. 89.

<sup>662</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 74, janvier 1932, p. 19.

grand nombre d'articles dans *La Nouvelle Éducation* (3 en 1924, 2 en 1926 et 1 en 1928). C'est également le cas de Marguerite Reynier (2 articles en 1925, 1 en 1926 et 1 en 1927), de René Duthil est également un de ceux qui écrivent dans *Pour l'Ère Nouvelle* et qui ont signé des articles dans *La Nouvelle Éducation* (1 en 1926 et 1 en 1927). Delaunay fait lui aussi partie de cet ensemble (1 article en 1925 et 1 en 1927). Fernand Cattier, qui, nous l'avons vu, est très proche des activités de La Nouvelle Éducation dans la première partie des années 1920, signe également deux articles dans *La Nouvelle Éducation* (1928 et 1931)<sup>663</sup>. Le dernier auteur de *Pour l'Ère Nouvelle* qui s'est déjà exprimé dans *La Nouvelle Éducation* est moins visible, il s'agit de Paul Martin qui a signé un article dans *La Nouvelle Éducation* en 1924, il prend la plume pour la revue internationale de la LIEN en 1929. *Pour l'Ère Nouvelle* et *La Nouvelle Éducation* se partagent d'autres auteurs entre 1928 et 1932 : il s'agit d'Émilie Flayol, secrétaire de rédaction de la revue internationale de la LIEN, officiellement à partir de 1929 (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 92) et qui signe un article dans *La Nouvelle Éducation* en 1929<sup>664</sup> et de Henri Wallon qui préside l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation en 1927, est un des principaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932.

Il existe donc une porosité manifeste entre les acteurs engagés dans *La Nouvelle Éducation* et ceux qui participent à l'action de la LIEN à travers sa revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Nous pouvons enfin constater que, mis à part le cas de Cousinet et de Wauthier, ce flux d'auteurs n'existait pas vraiment avant 1928. Néanmoins, un bon nombre d'auteurs de *La Nouvelle Éducation* n'écrivent pas dans *Pour l'Ère Nouvelle* et, inversement, bon nombre d'auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* n'apparaissent pas dans *La Nouvelle Éducation*.

Il est envisageable que l'action du BFE ait accentué la mobilité des acteurs de l'éducation nouvelle en France. René Duthil est par exemple un des acteurs que le BFE a mobilisés, il a la particularité d'écrire également des articles de fond dans *L'Éducation*. Une remarque doit cependant être faite : L'Éducation nouvelle reste un groupe très confidentiel durant les années 1920 et *La Nouvelle Éducation* est au début des années 1920 l'association la plus visible pour ceux qui s'intéressent à l'éducation nouvelle et qui veulent s'engager localement. Par exemple, Célestin Freinet et Honoré Alziari adhèrent à ce groupe, mais ils développent, à partir de 1927, le groupe de L'Imprimerie à l'École qui émettra un bulletin

---

<sup>663</sup> Cattier, Fernand, « La République Normalienne », *La Nouvelle Éducation*, n°68, octobre 1928, p. 145-153 ; et « La République Normalienne », *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 117-133.

<sup>664</sup> Flayol, Émilie, « La Coopération scolaire dans une École normale de Jeunes Filles », *La Nouvelle Éducation*, n°74, avril 1929, p.5560.

à partir d'octobre 1926. Si La Nouvelle Éducation avait été satisfaisante pour eux, ils n'auraient pas ressenti la nécessité de former un nouveau groupe.

## 2. Le développement des cercles d'études

À côté de sa publication, La Nouvelle Éducation organise des Cercles d'études dont il est question dans *La Nouvelle Éducation* à partir de 1925. Ces cercles sont des lieux de coopération intellectuelle où se rencontrent ceux qui s'intéressent à l'éducation, ils permettent de faire participer des acteurs divers (dont les familles) à la réflexion sur l'éducation nouvelle, ils contribuent également à la diffusion des idées de l'éducation nouvelle. En 1925, il est question du premier Cercle d'études parisien dans un article de Marguerite Reynier<sup>665</sup>. Ce cercle réunit des membres de la Nouvelle Éducation qui « sont invités à faire des observations personnelles qui seront ensuite groupées, comparées, classées, pour conduire des conclusions psychologiques et pratiques »<sup>666</sup>. La première question abordée est celle des « jeux spontanés ». D'autres Cercles se forment en France et dans les colonies. A partir des articles de La Nouvelle Éducation consacrés aux Cercles d'études, nous nous interrogerons sur la situation géographique de ces cercles d'études, sur les acteurs qu'ils mobilisent, sur les questions qu'ils abordent et sur le type de coopération qu'ils mettent en place.

A partir de 1927, La Nouvelle Éducation organise des Cercles d'études en province. En 1927, deux cercles d'études sont mentionnés dans *La Nouvelle Éducation* : le cercle parisien et un nouveau cercle en Algérie. Mme Dumesnil-Huchet devient présidente du cercle parisien<sup>667</sup>. En Algérie, Mme de Chancel qui est dite « active sociétaire [...] a recruté de nombreux adhérents, a réussi à organiser à Bougie (Algérie), un cercle d'études qui promet de faire du bon travail »<sup>668</sup>. Des exemplaires du livre de Mme Fisher *L'esprit scientifique nécessaire aux mères* sont distribués aux participants pour amorcer le travail du groupe. À Paris, deux questions sont abordées : les travaux ménagers réalisés par les enfants et des livres pour enfants. Ces deux groupes poursuivent leurs activités en 1928. A Paris, il est question de l'alimentation de l'enfant, des jeux dramatiques (Mlle Huchet), ou de l'éducation sociale (Mlle Caron, directrice de lycée) et le thème de l'hiver 1929 est arrêté : « comment développer chez l'enfant le sentiment de beauté ? »<sup>669</sup>. Du côté de

---

<sup>665</sup> Reynier, Marguerite, « Notre cercle d'études de Paris », in *La Nouvelle Éducation*, mars 1925, p. 25-28.

<sup>666</sup> *ibid.*, p. 25.

<sup>667</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 58, mars 1927, p. 158.

<sup>668</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 56, juin 1927, p. 109.

<sup>669</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 70, décembre 1928, p. 191.

Bougie, après la présentation d'une école Montessori, l'étude continue par une analyse du livre *Les enfants et les mères*<sup>670</sup>. La méthode semble être celle d'un cours dispensé aux mères de famille qui, en retour, ont fait « "leur devoir" sur le cahier consacré à ce travail »<sup>671</sup>. Enfin, ce cercle relaie l'enquête sur l'enfant et l'argent initiée à Paris et prolonge ainsi, par la coopération, le terrain d'une recherche de la Nouvelle Éducation née dans les questionnements d'un cercle d'études. L'approche semble très différente entre ces deux groupes. Le groupe algérien se présente comme un cours qui exige des participants un travail à la maison, alors que le cercle parisien présente des thèmes familiers qui se prêtent à la discussion.

En 1929, le cercle de **Bougie** poursuit ses activités, il est question de l'obéissance et chaque membre est invité à réfléchir à partir de sa propre expérience<sup>672</sup>. Il ne sera plus question du cercle de Bougie dans *La Nouvelle Éducation* après juin 1929. Parallèlement, les mentions du cercle parisien se multiplient. À **Paris**, le thème annoncé est abordé dans trois séances : celle du 10 janvier<sup>673</sup>, animée par Mme Weiss, celle du 14 février, qui accueille une exposition des dessins d'enfants de Cizek<sup>674</sup> et celle du 11 avril avec l'intervention de M. Mengel sur l'éducation musicale<sup>675</sup>. En mars 1929, la question de la jalousie, sans lien direct avec le thème, est posée. Pour Mmes Weiss et Roubakine, « la joie éprouvée à la vue du bonheur des autres est une sauvegarde contre la jalousie et [...] il appartient à l'éducation d'aider l'enfant à la découvrir s'il ne la trouve pas de lui-même »<sup>676</sup>. Mme Heu précise qu'aucune jalousie n'a été observée à la Nouvelle école de Clamart, « il faut dire aussi qu'on ne leur donne ni places, ni notes et qu'on ne les compare jamais entre eux »<sup>677</sup>. La coopération n'est pas directement abordée, mais le sentiment de jalousie est associé à une organisation compétitive de la classe. Pour Mme Heu, le sentiment de jalousie apparaît dans les configurations de classe rendues concurrentielles par l'instauration de classements des élèves. Pour elle, il ne s'agit pas de créer une coopération entre élèves, mais de protéger

---

<sup>670</sup> Cet ouvrage de Dorothy Canfield Fisher, *Les enfants et les mères : étude destinée à aider les mères dans cette entreprise importante et compliquée, l'Éducation des enfants*. Flammarion, Bar-le Duc, 1925 est traduit par Madeleine Guéritte.

<sup>671</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 64, avril 1928, p. 61.

<sup>672</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 76, juin 1929, p. 108.

<sup>673</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 74, avril 1929, p. 63.

<sup>674</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 75, mai 1929, p. 74-75.

<sup>675</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 76, juin 1929, p. 108.

<sup>676</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 73, mars 1929, p. 46.

<sup>677</sup> *Ibid.*, p. 46.

moralement l'enfant contre le sentiment de jalousie (qui s'apparente à un des sept péchés capitaux).

Enfin, en 1929, deux nouveaux cercles d'études sont créés à Nice et au Havre. À **Nice**, Mme Benigni se montre particulièrement active. Elle « a obtenu aussi de faire des causeries sur la nouvelle éducation à la T. S. F. de Nice »<sup>678</sup>. Des séances de groupe ont lieu tous les troisièmes jeudis du mois chez Mme Benigni, pavillon rose, plateau du Piol<sup>679</sup>. Vingt personnes participent à la séance du 23 mai. Le programme d'études distingue trois types d'éducation : familiale, scolaire et biologique. La question de la coéducation est abordée. Deux mères n'y sont pas favorables. Mme Chochon participe aux séances et présente un camping végétarien à Vence. Au **Havre**, selon le même modèle, Mme Brasme, 10 rue de la Ferme, organise les séances du cercle d'études. La séance inaugurale du mardi 15 octobre est consacrée aux « responsabilités que peut avoir l'enfant selon l'âge, dans la famille et à l'école »<sup>680</sup>, la deuxième réunion s'interroge « comment développer le sentiment de responsabilité chez le jeune enfant »<sup>681</sup> ?

En 1930, les cercles de Paris, Nice et Le Havre poursuivent leurs travaux. À **Paris**, les sujets d'étude se multiplient : vue de l'enfant, coéducation, fiches psychologiques... M.-T. Guéritte préside des séances et prend la parole à plusieurs reprises. À **Nice**, Mme Benigni montre les bienfaits du travail par groupes et le cercle arrête des vœux comme « pas plus de 25 élèves par classe »<sup>682</sup> ou encore ambitionne de fonder une école Montessori<sup>683</sup>. Lallemand, un instituteur, intervient pour présenter la méthode de travail libre par groupes de Roger Cousinet et la manière dont il la décline dans sa classe<sup>684</sup>. Les horaires de réunion du groupe sont modifiés et adaptés à ses contraintes. En mai, il propose une conférence dans laquelle il démontre la nécessité d'une éducation sociale<sup>685</sup>. Pour finir avec le groupe niçois, une séance est consacrée à l'éducation sexuelle, une autre aux principes de l'hygiène naturaliste selon de Dr Tsolagos et M. Vrocho. Quant au cercle du **Havre**, les questions des parents éloignent le groupe de ses sujets d'étude. Guéritte répond à ces questions. Les temps de réunion sont modifiés afin de permettre à des pères de famille de participer, ils se

---

<sup>678</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 75, mai 1929, p. 78.

<sup>679</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 76, juin 1929, p. 109.

<sup>680</sup> *Ibid.*

<sup>681</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 80, décembre 1929, p. 190-191.

<sup>682</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 82, février 1930, p. 24.

<sup>683</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 83, mars 1930, p. 42.

<sup>684</sup> *Ibid.*

<sup>685</sup> *La Nouvelle Éducation*, n° 88, octobre 1930, p. 140.

déroulent le samedi matin. Les seuls thèmes que réussit à traiter Mme Brasme sont la question du lien entre les familles et l'école et la question du surmenage. Il ne sera plus question du groupe du Havre dans *La Nouvelle Éducation* après mai 1930.

Trois nouveaux groupes apparaissent en 1930 à Lyon, Mâcon et Tours. À **Lyon**, d'abord, c'est sous l'impulsion d'une « sociétaire de longue date », Mme Sigaux-Ravel et d'« autres sociétaires » que se réunissent dans un premier temps « quelques mamans »<sup>686</sup>. Les premières réunions incitent les participantes à commencer une enquête sur l'enseignement moderne<sup>687</sup>. À **Mâcon**, ensuite, ce sont Mme Ancel, professeure au lycée de Jeunes Filles, Mme Hugonnier, directrice de l'École normale et Mme Wahl (qui dirige le cercle) qui lancent le Cercle d'études. Le groupe réunit des mères de famille et des membres de l'enseignement. Mlle Chambosse, directrice honoraire d'école annexe et Mlle Chaury, professeure au lycée de Jeunes Filles abordent la question des centres d'intérêt et celle du travail libre par groupes<sup>688</sup>. En mai 1930, Mme Vallée, présidente du groupe mâconnais pour l'union du suffrage des femmes est présente. L'exposé par une professeure de lycée, Mlle Dard, évoque la méthode Decroly. Les discussions sont surtout le fait de professeurs, ils manifestent le désir de faire des stages dans les écoles nouvelles<sup>689</sup>. Enfin, le troisième cercle est créé à **Tours** à la suite d'une intervention de Mme Dumesnil-Huchet (qui dirige le cercle d'études parisien) lors d'un événement organisé par l'Union pour le Suffrage des femmes de Tours (dont la présidente est Mme Gibeau) qui a réuni 300 personnes. Elle affiche l'ambition de *La Nouvelle Éducation* et de ses Cercles d'études : « Adapter la vie de famille aux conditions nouvelles est, en même temps, le moyen de sauvegarder, à une époque de crise, les forces traditionnelles et l'unité, la faire évoluer vers l'initiative, l'activité, la collaboration et le développement du sens social »<sup>690</sup>. Mlle Harvaux, professeur au lycée et Mme Hui, mère de famille, décident de fonder un cercle. Comme le groupe algérien, la première séance du 18 janvier commence par l'étude du livre *Les enfants et les mères*. M. Berge présente une enquête sur les petites classes de lycée et Mme Munson évoque la littérature enfantine américaine<sup>691</sup>. Les questions traitées sont l'obéissance, les fiches (Mlle Harvaux), les bienfaits du scoutisme (Mme Munson), l'argent dans la classe

---

<sup>686</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 82, février 1930, p. 26.

<sup>687</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 88, octobre 1930, p. 140.

<sup>688</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 85, mai 1930, p. 72-73.

<sup>689</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 88, octobre 1930, p. 140.

<sup>690</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 82, février 1930, p. 27.

<sup>691</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 83, mars 1930, p. 43.

(Mlle Harvaux)<sup>692</sup>, l'amitié et la camaraderie chez les enfants de 5 à 12 ans (Mlle Harvaux) ou encore les différences entre l'adulte et l'enfant sur un plan intellectuel (M. Berge, instituteur)<sup>693</sup>. Le programme de 1931 est annoncé, M. Chevalier s'interrogera sur les manières de remédier aux tendances de l'hérédité, Mlle Micallef sur la manière dont les enfants voient le monde, Mme Lechevalier sur la formation des parents, Mme Lesage sur la paresse, Mme Hui sur l'influence du milieu et Mme Derré sur l'influence des camarades entre eux<sup>694</sup>. Le cercle de Tours semble constitué d'un noyau d'acteurs solides et organisé.

En 1931 et 1932, les cinq cercles d'étude de Paris, Lyon, Mâcon, Nice et Tours poursuivent leurs travaux. Commençons par **Paris** et le cercle que dirige Mme Dumesnil auquel participe régulièrement Madeleine Guéritte. Les thèmes abordés sont les devoirs à la maison (Mme Weiss-Bergner)<sup>695</sup>, les enfants nerveux (Guéritte)<sup>696</sup>, l'art dramatique (Mme Geuer) ou encore l'école internationale de Genève (Mlle Hubert)<sup>697</sup>. En janvier 1931, Madeleine Guéritte s'exprime à propos des enfants nerveux et de la camaraderie dans les écoles nouvelles, elle est secondée par Mme Amans, directrice du cours Suchet, qui affirme avoir pour objectif de supprimer la concurrence et de promouvoir la coopération, notamment pour les enfants qui ont plus de 8 ans<sup>698</sup>. Pour définir cet âge minimal, elle s'appuie sur Piaget et Cousinet. Le propos de Guéritte est également enrichi par l'expérience de Mme Roubakine et de Mme Leroux-Riedel dans les écoles nouvelles. Les discussions qui suivent l'exposé soulèvent la question de la rivalité entre les groupes coopérateurs. Guéritte répond.

*« Quelqu'un ayant demandé s'il ne naît pas de rivalité entre les groupes, Mme Guéritte répond que c'est une rivalité toute différente, non pas celle des classes ordinaires qui engendrent la jalousie, mais l'esprit sportif, le sens du franc-jeu (fair-play) qui permet à un groupe de lutter contre un autre groupe pour le succès d'une entreprise commune : la réussite d'une partie ou d'une besogne, le renom d'une classe ou d'une école (fonctionnement de la méthode Cousinet). »<sup>699</sup>*

Le phénomène que Profit nomme « exclusivisme » est abordé par les parents. Pour Guéritte, la compétition n'est donc pas balayée par une idée de coopération absolue ou

---

<sup>692</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 88, octobre 1930, p. 141-142.

<sup>693</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 43.

<sup>694</sup> Anonyme, « Notre Cercle d'Études à Tours », in *La Nouvelle Éducation*, n° 90, décembre 1930, p. 172-173.

<sup>695</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 93, mars 1931, p. 43.

<sup>696</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 95, mai 1931, p. 72.

<sup>697</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 100, décembre 1931, p. 190.

<sup>698</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 93, mars 1931, p. 43.

<sup>699</sup> *Ibid.*, p. 44.

universelle, mais elle laisse place à un esprit sportif, un fair-play, dans la lutte pour la réussite ou l'honneur d'un groupe d'appartenance. En novembre 1931, Guéritte évoque la préparation des enfants à la vie sociale<sup>700</sup>. Nous verrons plus loin que cet article ne laisse pas Delaunay indifférent. L'année suivante, les thèmes du Cercle de Paris varient : le foyer de Soullins, à Brunoy, le scoutisme féminin (Mlle Belay), l'école de Clamart... En février 1932, la question de la coopération des adultes autour de l'enfant, la coopération pédagogique, est abordée<sup>701</sup>. Nous avons vu que l'idée d'articuler l'action éducative des adultes qui entourent l'enfant est surtout explorée par Alice Jouenne au début des années 1920, elle apparaît dans les cercles d'études de La Nouvelle Éducation qui mobilisent des parents.

Les autres cercles sont également très actifs. Lors d'un événement organisé à la faculté de lettres en avril 1931, le cercle de **Lyon** mobilise Guéritte qui parle des enfants nerveux<sup>702</sup>. En mai 1931, au cercle universitaire, M. Bourjade, alors directeur de l'institut pédagogique, traite de « l'esprit scientifique et [du] bon sens en éducation »<sup>703</sup>. Des acteurs d'autres cercles prennent la parole dans le cercle lyonnais, comme Mlle Ancel du cercle de Mâcon en avril 1932<sup>704</sup>. Les groupes échangent entre eux et ne sont pas seulement liés à La Nouvelle Éducation. À la demande des parents qui participent aux réunions, l'éducation « biologique » est également abordée à travers la question de l'éducation sexuelle mise à l'ordre du jour<sup>705</sup>. Dr Loras, disciple du Dr Carton, présente la protection de la santé selon la médecine naturiste<sup>706</sup>. Cette vision cartonnienne de la médecine, qui affirme que « le microbe n'est rien et le terrain est tout », est présente dans tous les Cercles d'études. Enfin, comme dans d'autres cercles, une émission radio est assurée par Mme Lebel tous les mois avec pour sujet l'éducation nouvelle<sup>707</sup>. Les éclaireurs participent également au cercle. Mme Audié, membre du comité lyonnais des Éclaireuses prend la parole dans la réunion de février 1932<sup>708</sup>. La question de la collaboration des parents et des maîtres est également abordée dans la séance de décembre 1931, une directrice d'école maternelle, une

---

<sup>700</sup> Guéritte, Madeleine, La préparation des Enfants à la vie sociale, *La Nouvelle Éducation*, n° 101, janvier 1932, p. 3-9.

<sup>701</sup> Anonyme, « Nos cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 76-77.

<sup>702</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 73.

<sup>703</sup> *Ibid.*

<sup>704</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 106, juin 1932, p. 110.

<sup>705</sup> Lebel, Renée, « Notes sur l'Éducation sexuelle », in *La Nouvelle Éducation*, n° 100, décembre 1931, p. 177-180.

<sup>706</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 27.

<sup>707</sup> *Ibid.*

<sup>708</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 76.

professeure de lycée et une mère de famille exposent leur point de vue sur la question<sup>709</sup>. La réunion de novembre 1931 réunit 69 personnes<sup>710</sup>. C'est la seule indication dont nous disposons concernant la taille du groupe.

Le groupe de **Nice**, quant à lui poursuit son travail avec comme acteurs principaux Mme Benigni, Mme Chochon et M. Lallemand. Les réunions sont déplacées 4 rue Paganini pour que l'accès soit plus aisé<sup>711</sup>. Roger Lallemand présente l'imprimerie à l'école et organise une démonstration avec des élèves de sa classe<sup>712</sup>. En 1932, il est moins question de ce groupe dans la *Nouvelle Éducation*. Mme Benigni est invitée par la présidente de l'Union du Suffrage des femmes à présenter les travaux du groupe<sup>713</sup>.

Le cercle de **Mâcon** poursuit également ses travaux, il mobilise des professeurs de lycée<sup>714</sup>, directrices d'École Normale<sup>715</sup>, professeur de philosophie<sup>716</sup>, président de section des éclaireurs<sup>717</sup> pour prendre la parole lors des différentes séances. Nous pouvons également constater que Mme Sigaux-Ravel, fait une conférence sur l'éducation musicale en novembre 1931<sup>718</sup>. Cela indique encore une fois des échanges entre groupes. Néanmoins, Guéritte ne se rend jamais dans ce cercle.

Le cercle de **Tours**, enfin, sous la présidence active de Mme Hui, mère de famille, poursuit également ses travaux. Au début de l'année 1931, les réunions sont déplacées dans une salle de l'hôtel de ville, afin de pouvoir recevoir le public devenu nombreux<sup>719</sup>. Des liens sont tissés avec les éclaireurs. M. Michel, commissaire tourangeau des éclaireurs de France intervient à la réunion du 25 juin 1931 et présente le scoutisme<sup>720</sup>. Les thèmes abordés lors des réunions sont : la sympathie, le rôle des parents, « l'ordre chez les enfants et les punitions »<sup>721</sup>, la dentition de l'enfant<sup>722</sup>, l'espéranto<sup>723</sup>... Il est question de la collaboration des parents et des maîtres en avril 1932, dans une causerie assurée par Mlle Parant,

---

<sup>709</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 103, mars 1932, p. 46.

<sup>710</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 27.

<sup>711</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 93, mars 1931, p. 45.

<sup>712</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 140.

<sup>713</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 76.

<sup>714</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 28.

<sup>715</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 76.

<sup>716</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 95, mai 1931, p. 73.

<sup>717</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 28-29.

<sup>718</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 28.

<sup>719</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 93, mars 1931, p. 45.

<sup>720</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 100, décembre 1931, p. 189.

<sup>721</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 28.

<sup>722</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 77.

<sup>723</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 108, octobre 1932, p. 155.

directrice d'école primaire supérieure<sup>724</sup>. La particularité de ce groupe, c'est l'action. La Nouvelle Éducation encourage ce type d'initiatives : « On peut voir que le travail fait dans nos Cercles est de plus en plus actif. N'y a-t-il donc pas d'autres femmes aussi dévouées pour en créer d'autres dans d'autres coins de France ? »<sup>725</sup>. À Tours, les parents sont fortement impliqués dans l'action du Cercle. Ils prolongent et concrétisent les idées inspirées par les animateurs du groupe. Par exemple, Mme Cambillard propose en février 1931, de créer une bibliothèque pour les enfants hospitalisés<sup>726</sup>. En janvier 1932, dans une causerie sur les bibliothèques de jeunesse, le bibliothécaire présente le fonctionnement de l'Heure Joyeuse qu'il a étudié. Un espace consacré aux enfants est créé dans la bibliothèque municipale<sup>727</sup>. Les choix seront inspirés des travaux menés au sein de La Nouvelle Éducation et au sein du groupe local. À plusieurs reprises, les séances du Cercle Tourangeau ont provoqué des initiatives. Les exemples sont nombreux, deux sont retenus pour illustrer le propos, le premier concerne la création d'une école de plein air, le second la création d'un cours d'espéranto. En octobre 1931, une conférence de Mme Brunaud, professeure de lycée, au sujet des écoles de plein air qu'elle a visitées en Belgique, conduit l'assemblée à imaginer la création d'une école de ce type dans une partie du parc de Grammont voisin<sup>728</sup>. Ce vœu est adressé à la municipalité. Quelques mois plus tard, Mme Hui annonce au groupe que la création de cette école est envisagée par la municipalité<sup>729</sup>. En avril 1932 Mme Ferrand fait une conférence au sujet de l'espéranto, par la suite, des cours d'espéranto sont organisés dans le cadre du Cercle d'études<sup>730</sup>. Ce groupe où Mme Hui est secondée par Mlle Harvaux et Mlle Micallef est très actif et impulse des actions très concrètes dont l'initiative est inspirée aux auditeurs par les conférences ou causeries organisées. Cette activité se double d'une sollicitation de la presse locale pour relayer l'information.

En conclusion, par la constitution de Cercles d'études, un réseau très majoritairement féminin se développe en France autour de La Nouvelle Éducation pour organiser des groupes de réflexion qui s'adressent aux professionnels de l'éducation et aux parents. Un

---

<sup>724</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 108, octobre 1932, p. 155.

<sup>725</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 78.

<sup>726</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 141.

<sup>727</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 78.

<sup>728</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 28-29.

<sup>729</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 78.

<sup>730</sup> Anonyme, « Nos Cercles d'études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 108, octobre 1932, p. 155.

de ces groupes est dirigé par une mère de famille. La Nouvelle Éducation crée la coopération des éducateurs voulue par la ligue, c'est-à-dire une coopération qui mêle parents et professionnels de l'éducation (des différents degrés de l'enseignement), qui permet l'échange entre différents types d'acteurs pour nourrir la réflexion sur l'éducation nouvelle et diffuser les idées de l'éducation nouvelle. Néanmoins, les Cercles d'études ne participent pas directement à la coopération intellectuelle de la LIEN, ils sont des initiatives très locales qui semblent répondre aux besoins des familles qui y participent.

Ces groupes rencontrent plus ou moins de succès. Ils n'utilisent pas tous la même approche. L'activité de certains cercles, et notamment le cercle algérien, s'apparente à une éducation des parents qui emprunte les schémas de l'enseignement traditionnel. Des ouvrages sont imposés, travaillés à la maison. Quand une activité d'enquête est proposée dans le cercle de Bougie, ce ne sont pas les membres du groupe qui en ont l'initiative, il suit simplement les recommandations du groupe parisien. Le Cercle d'études de Tours conseille lui aussi une lecture lors de sa première séance et parvient pourtant à créer une dynamique coopérative si efficace qu'elle est à l'origine de réalisations (école de Plein Air, bibliothèque). Tous ces cercles (à l'exception du cercle de Bougie et du Havre) organisent des conférences qui s'apparentent à des causeries auxquelles prennent part des personnalités locales. Madeleine Guéritte assiste elle-même à des réunions en province.

Les activités proposées partout en France dans les Cercles d'études de La Nouvelle Éducation permettent également la rencontre entre éducateurs issus de différents mouvements. Les Éclaireurs de France participent à certaines de ces réunions, l'Union des femmes françaises pour le suffrage est également présente dans la quasi-totalité de ces cercles et constitue un relais de diffusion. Quant à Marguerite Reynier, qui dirige le premier cercle parisien et qui présente le dispositif des cercles d'études dans un article de la *Nouvelle Éducation* en 1925, elle n'est plus mentionnée dans le champ des Cercles d'études de La Nouvelle Éducation. Elle est impliquée dans le Bureau Français d'Éducation dont *Pour l'Ère Nouvelle* annonce qu'elle est la secrétaire au début de l'année 1929<sup>731</sup>. Les Cercles d'études restent très centrés sur La Nouvelle Éducation. Progressivement, ce réseau permet des échanges entre Cercles d'études et est capable de s'alimenter lui-même. Dans une logique coopérative, il serait question d'inter-coopération, c'est-à-dire d'une coopération entre coopératives.

---

<sup>731</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, p. 14.

## C. L'Éducation nouvelle devient le GFEN

Le groupe l'Éducation nouvelle, fondé par Alice Jouenne en 1922 semble avoir disparu du champ de la LIEN en 1928. Au congrès de Locarno, La Nouvelle Éducation ou le futur Bureau Français d'Éducation sont représentés, mais pas l'Éducation nouvelle. Pourtant, à la fin des années 1920, il se reconstitue en Groupe Français d'Éducation nouvelle et devient l'antenne officielle de la LIEN (Gutierrez, 2011). Entrons dans le détail de la reconstitution de ce groupe afin de déterminer qui sont les acteurs qui s'y investissent, quelles sont les activités développées par le GFEN (objectifs communs) et quelles relations le groupe entretient avec les autres groupes français consacrés à l'éducation nouvelle (inter-coopération).

### 1. Les premiers acteurs du GFEN

En février 1929, l'Éducation nouvelle semble renaître de ses cendres et devient le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN) qui établit son siège au Musée Pédagogique, rue Gay-Lussac à Paris (Gutierrez, 2011)<sup>732</sup>. Ses statuts sont déposés le 15 février 1929 (Gutierrez, 2016, p. 256), son siège qui se situait jusque-là à l'hôtel des sociétés savantes est établi au Musée Pédagogique. Ce déménagement interpelle, le groupe quitte un lieu de recherche pour être hébergé, grâce au soutien du ministère de l'instruction publique<sup>733</sup>, dans les locaux d'un organisme créé en 1879 (Caspard, 1989) au moment de la fondation de l'école de la République. Il s'agit d'un lieu stratégique pour un mouvement qui promeut une réforme pédagogique de l'éducation.

En janvier 1929, *Pour l'Ère Nouvelle* consacre un supplément à un appel aux abonnés<sup>734</sup>. L'entête de ce document signale la composition du bureau du futur GFEN :

---

<sup>732</sup> Laurent Gutierrez se réfère à Lethierry, Hugues, *Éducation nouvelle : Quelle histoire ! Un mouvement en mouvement : Le GFEN après Wallon*, Paris : éditions Subervie, 1986, p. 36.

<sup>733</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 54, janvier 1930, p. 2.

<sup>734</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, supplément.

# GROUPE FRANÇAIS POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

*Musée Pédagogique : 41, Rue Gay-Lussac*

*Président : M. FAUCONNET, professeur à la Sorbonne.*

*Vice-Présidents : M. LANGEVIN, professeur au Collège de France.*

*M. PIERRON, professeur au Collège de France.*

*Docteur WALLON, professeur à la Sorbonne.*

*Secrétaires : M<sup>lle</sup> FLAYOL, directrice d'école normale honoraire.*

*Secrétaire-trésorière : M<sup>me</sup> HAUSER.*

À partir du numéro de juillet-août 1929, alors que l'administration de la revue de la LIEN est confiée au GFEN, l'encart consacré au groupe varie, Georges Bertier apparaît auprès des Vice-présidents et le nom du GFEN varie. Paul Langevin devient président d'honneur.

<b>GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE</b>	
Fondé en 1921	
RATTACHÉ A LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE	
<i>Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.</i>	
<i>Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.</i>	
<i>Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches.</i>	
<i>M. PIERON, Professeur au Collège de France.</i>	
<i>Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.</i>	
REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE	
SECRETARIAT :	<i>Secrétaire : M<sup>lle</sup> E. FLAYOL, Directrice honoraire d'école normale.</i>
<i>Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac</i>	<i>Secrétaire-Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER.</i>
<i>Paris V<sup>e</sup> - Téléphone Gobelins 06-32</i>	<i>Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, VI<sup>e</sup></i>

Le bureau de cette association est présidé par Paul Fauconnet qui fait partie (avec Ovide Decroly et Adolphe Ferrière) du comité de rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* depuis le numéro spécial de 1924 consacré au congrès de Villebon. Il est secondé par trois vice-présidents : Georges Bertier, Henri Piéron et Henri Wallon. Paul Langevin, président d'honneur, est « à la tête de la Société Française de Pédagogie depuis 1922 » (Gutierrez, 2016), il est professeur au Collège de France et directeur de l'École Supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. La Société Française de Pédagogie qu'il dirige a permis à de nombreux acteurs de l'éducation nouvelle de s'exprimer (Cousinet, Ferrière, Decroly, Jouenne). Son siège social est situé au Musée pédagogique. Langevin joue un rôle

important dans le rapprochement du GFEN et de la LIEN des membres de l'enseignement public (pp. 64-67). À l'exception de Bertier, tous les présidents du GFEN sont des scientifiques. La présence de Bertier, directeur d'école nouvelle et son apparition tardive peuvent interroger. Il est un acteur historique des écoles nouvelles et de l'éducation nouvelle en France (depuis le début du siècle). Cette présence semble indispensable pour rattacher le GFEN à l'histoire de l'éducation nouvelle.

Ensuite, deux actrices apparaissent comme secrétaires du GFEN. Jeanne Hauser siège avec son mari au comité directeur des Compagnons de l'Université nouvelle, elle administre la revue *Pour l'Ère Nouvelle* depuis le numéro spécial de 1924 consacré au congrès de Villebon. Elle est secrétaire de l'Éducation nouvelle depuis sa création (Gutierrez, 2011). Quant à Émilie Flayol, nous avons vu qu'elle montre de l'intérêt pour l'éducation nouvelle avant 1929, elle signe un article dans *La Nouvelle Éducation* en 1928, elle commente le congrès de Locarno dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* en 1928 et publie un article sur la méthode Montessori dans *l'Éducation* en octobre 1931. *Pour l'Ère Nouvelle* en janvier 1929 indique qu'elle est secrétaire du GFEN<sup>735</sup>.

En 1930, le comité d'action du GFEN est composé ainsi (Gutierrez, 2011)<sup>736</sup> :

---

<sup>735</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, p. 3.

<sup>736</sup> Laurent Gutierrez se réfère à Leroux-Yahiel, Martine, *L'Histoire du Groupe Français d'Éducation Nouvelle de 1922 à 1962*. Mémoire de Maîtrise d'Histoire Contemporaine. Université de Paris – I, Panthéon Sorbonne, 1983, p. 54-55.

Tableau 10 : Comité d'action du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1929)

Nom	Fonction
Madeleine Bardot	Inspectrice des écoles maternelles
M. Beltette	Secrétaire général du Bureau international des professeurs de l'enseignement secondaire
F.-L. Bertrand	Inspecteur primaire
Mlle Carpentier	Inspectrice des écoles maternelles
Anne-Marie Carroi	Professeur au lycée Fallières à Tunis
Fernand Cattier	Directeur d'École normale à Mirecourt (Vosges)
M. Debray	Directeur de l'institut départemental d'Asnières
Émilie Flayol	Directrice d'École normale en retraite
Paul Fauconnet	Professeur à l'Université
Jeanne Hauser	
Alice Jouenne	Directrice pédagogique de l'école de plein air de la ville de Paris
Paul Langevin	Directeur de l'École de Physique
Georges Lapière	Instituteur
Henri Marty	Sous-Directeur de l'École des Roches à Verneuil-sur-Avre
Henri Piéron	Professeur au Collège de France
Suzanne Roubakine	Fondatrice et directrice de l'École nouvelle de Clamart
Henri Wallon	Professeur à la Sorbonne
Maurice Weber	Maître de conférences à l'École de Sèvres, Directeur des « Compagnons de l'Université nouvelle »
M. Zavitz	Directeur de l'École du château de Bures

Encore une fois, tous les ordres d'enseignement sont représentés. Comme le signale Laurent Gutierrez, la LIEN souhaite créer une coopération entre tous les éducateurs, dont les parents (Gutierrez, 2011) qui, nous l'avons vu ont été négligés durant la première période étudiée. Pourtant, force est de constater que tous les membres de ce comité sont des professionnels de l'éducation. De plus, l'enseignement privé catholique pourtant très présent en France n'est pas représenté. Les membres du comité d'action du GFEN représentent néanmoins les différentes branches du système scolaire français. Regardons la composition de ce comité de 19 membres. Pour l'ordre primaire notons la présence d'un instituteur (Lapière), d'une directrice d'école primaire de plein air (Jouenne), d'un inspecteur primaire (Bertrand) et de deux directeurs d'École normale (Flayol et Cattier). À ce groupe s'ajoutent deux représentantes de l'école maternelle qui sont inspectrices (Bardot et Carpentier). L'enseignement secondaire compte deux représentants, une professeure (Carroi) et un dirigeant du Bureau international des professeurs de l'enseignement

secondaire (M. Beltette)<sup>737</sup>. Trois universitaires s'ajoutent à cette liste (Langevin, Wallon, Piéron), et trois représentants des écoles nouvelles : Henri Marty, le bras droit de Bertier à l'école des Roches, Suzanne Roubakine qui représente l'École nouvelle de Clamart et M. Zavitz de l'école américaine du château de Bures. Maurice Weber, infatigable animateur des Compagnons de l'Université nouvelle qui ambitionnent de réunir tous les ordres d'enseignement apparaît comme le symbole de la présence concomitante de tous ces acteurs dans un même organisme.

Au-delà des types d'enseignement, nous pouvons constater que très peu d'enseignants sont représentés. La grande majorité des représentants de l'enseignement primaire sont des personnes qui occupent des postes à responsabilités. Lapierre, le seul qui est désigné comme instituteur, est en réalité très impliqué dans le monde syndical et dans les réflexions pédagogiques qui y menées (Mole, 2015). Il a créé la section pédagogique de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences où nombre de ces acteurs ont pu exprimer leurs vues. On ne peut pas dire de lui qu'il est un instituteur lambda. La question qui peut se poser est : pourquoi ne pas avoir signalé cette activité pédagogique et internationale de Lapierre ? La faible part des instituteurs dans ce comité, alors que ce sont les professionnels qui accueillent la majorité de la jeunesse française, a probablement conduit le groupe à indiquer que l'un d'entre eux est représenté.

Certains de ces acteurs sont très actifs dans le champ de l'éducation nouvelle depuis plusieurs années : Jouenne, Cattier, Marty ou Hauser. D'autres semblent commencer un nouvel engagement, comme M. A. Carroi (Renier, 2015) (Fontaine & Riondet, 2019) dont nous verrons qu'elle coopère activement à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932. Wallon est d'abord apparu dans le spectre de la Nouvelle Éducation, mais seulement en 1927. Paul Fauconnet ne semble pas très actif au niveau de la France, mais il assure des conférences à l'étranger et notamment au Pérou<sup>738</sup> et contribue ainsi à la diffusion internationale de l'éducation nouvelle.

---

<sup>737</sup> Concernant Beltette, voir : Mole, Frédéric, « Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants », in Hofstetter, Rita & Erhise, *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20<sup>e</sup> siècle)*, Peter Lang, Bruxelles, 2022, p. 423-444.

<sup>738</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, p. 11.

En janvier 1930, *Pour l'Ère Nouvelle* donne une description de l'organisation internationale de la LIEN et le GFEN est considéré comme un des six bureaux<sup>739</sup> du mouvement<sup>740</sup> (Haenggeli-Jenni, 2017).

## 2. L'activité du GFEN

L'activité de groupe est théorique, organisationnelle et propagandiste. Les membres de ce comité d'action donnent surtout des conférences. La majorité de ces acteurs signent au moins un article dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932, à l'exception de M. Beltette, Mlle Carpentier, Paul Fauconnet, Jeanne Hauser, Henri Marty, Suzanne Roubakine et M. Zavitz. Le GFEN devient le groupe qui, à la suite de Ferrière, gère la revue *Pour l'Ère Nouvelle* au début des années 1930 (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 93) et tend à perdre sa dimension internationale (p. 99).

Le GFEN lance un appel aux abonnés de *Pour l'Ère Nouvelle* en janvier 1929 dans lequel il expose l'action qu'il développe afin « que les progrès réalisés en France [...] soient mis en lumière », « que les pionniers français soient aidés [...] par une mise en contact directe et personnelle, par des réunions, des échanges, des conseils » notamment avec des novateurs étrangers, afin « que les travaux des savants [...] soient recherchés, réunis, communiqués », afin que le public soit informé, et « qu'une action soit exercée dans l'opinion publique et par elle sur les pouvoirs publics » pour que l'éducation nouvelle se répande<sup>741</sup>.

À Paris, des membres du GFEN participent aux « conférences de l'"Éducation nouvelle" » organisées par « le groupe d'Études internationales présidé par Mme Louise Guieyette et qui compte dans son comité de patronage M. Charléty, recteur de l'Université, Sir Thomas Barclay, Paul Desjardins, le pasteur Doumergue, M. Bertier, le rabbin Germain Lévy, Justin Godart, Charles Gide, A. Lichtenberger, Vial, Rosset, Dr Netter, Parodi, Garnier, Pierre Jouet, Guignebert, etc. »<sup>742</sup>. *Pour l'Ère Nouvelle* ne manque pas de signaler cette série d'événements, mais un peu tardivement, au début de l'année scolaire 1930-1931<sup>743</sup>. Si ce groupe d'Études internationales organise de telles conférences, c'est parce que :

---

<sup>739</sup> Les autres bureaux sont en Angleterre (siège central), en Allemagne, en Suisse (lien avec le Bureau International d'Éducation) en Pologne et en Angleterre (siège local).

<sup>740</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 54, janvier 1930, p. 2.

<sup>741</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, supplément.

<sup>742</sup> *Le Populaire*, 15 février 1930, p. 2.

<sup>743</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 60, août septembre 1930, p. 180.

« L'Éducation nouvelle est trop peu connue en France. Elle est appliquée dans une infime minorité d'écoles, quoique ses résultats s'imposent à tous à tous ceux qui ont été à même de les apprécier de près. Citons, par exemple, l'École municipale de la place Jeanne d'Arc, dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement, l'un des plus pauvres de Paris. Depuis six ans, une classe expérimentale a été créée où 30 enfants, choisis selon leur ordre d'inscription, sans aucune sélection, sur les 60 de la classe entière, sont élevés selon les méthodes nouvelles »<sup>744</sup>.

Les résultats physiques, intellectuels et moraux sont « incontestables ». Les raisons pour lesquelles l'expérience n'est pas étendue sont matérielles : « On ne trouve pas suffisamment de maîtres comprenant vraiment ces méthodes [et] on a trop de difficultés pour se procurer le matériel scolaire nécessaire »<sup>745</sup>.

Ces conférences et ces cours gratuits peuvent donc permettre la formation des enseignants, même s'ils sont destinés « aux enseignants, mais aussi aux parents ». Émilie Flayol assure par exemple une conférence dès le 28 février 1930 sur « La question des internats d'écoliers »<sup>746</sup>. En 1931, une deuxième série de cours et conférences est organisée par le groupe d'Études internationales et la liste du Comité de patronage est allongée. Le titre donné à la série de conférences est *Cours et Conférences sur l'Éducation Nouvelle, pour la Paix et le Progrès Humain* et « F. Brunet, sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique [...], Roustan [...], P. Janet, professeur au Collège de France, Fauconnet [...], Labbé, Leconte, J. Fontègne » s'ajoutent à la liste de ceux qui soutiennent l'initiative depuis 1930. Deux proches d'Alice Jouenne, Brunet et Gide, ainsi que Fauconnet, le président du GFEN, figurent avec Bertier, vice-président du GFEN, parmi ceux qui encouragent cette action de propagande. L'organisation de ces séances se complexifie. Voici l'annonce qui est faite dans *Le Populaire* en février 1931 :

« Ces cours sont répartis en trois sections :

1. Section technique (Pour la formation des éducateurs pour les Écoles nouvelles) ;
2. Section sur le rôle des éducateurs pour la Paix ;
3. Section générale

La section technique comprendra :

1. Un cours de Biologie de l'enfant, chaque semaine, par le Dr Jeudon, directeur des *Annales de l'Enfance* ;

---

<sup>744</sup> *Ibid.* Pour l'Ère Nouvelle se réfère ici au *Bulletin d'Informations du Groupe d'Études internationales*.

<sup>745</sup> *Idem.*

<sup>746</sup> *La République*, 27 février 1930.

2. *Une série de conférences sur la Psychologie de l'enfant, par les Drs psychiatres Borel, Cénac, Godet, Fay, Mâle, Weinberg et M. Maublanc, professeur de philosophie ;*
3. *Conférences sur les différentes tendances de la Pédagogie nouvelle, par Mlles Flayol, Hubert, Jotte, Mmes Roubakine, Leroux-Riedel, Mlle Hamaïde ;*
4. *Application des méthodes nouvelles à différentes branches de l'enseignement : Calcul, histoire, langues, musique, dessin, travaux manuels ;*
5. *Hygiène physique et mentale de l'enfant : Drs Pichon, Balland, Serin, Morgenstern, Lovenstein ;*
6. *Questions sexuelles : Dr Montreuil-Strauss ;*
7. *Pédosociologie : M. Schreider.*

*Parmi les professeurs de la Section pour la Paix : MM. Charles Gide, Foerster, Cart, Lomont, Mmes Alice Jouenne, Duchêne, etc.*

*Il y aura un cours gratuit d'espéranto.*

*Chaque quinzaine, un dîner très simple, avec conférence contradictoire, réunira les Amis de l'Éducation Nouvelle et les Amis de la Paix.*

*Il y aura une Exposition-vente de livres sur l'Éducation nouvelle, la Paix, la Coopération, etc. avant les conférences.*

*Pour recevoir le programme complet et l'horaire, écrire à Mme L. Guieyesse, 166, Bd du Montparnasse, Paris (14<sup>e</sup>).*

*Séance d'ouverture samedi 7 février, à 17 heures, à la Sorbonne (amphithéâtre Turgot), sous la présidence de M. Paul Langevin, professeur au Collège de France, M. le Dr Wallon, directeur d'études à l'École des Hautes Études, parlera de l'Étude de l'enfant et la psychologie génétique ; Mlle Flayol de La Paix et l'éducateur. »<sup>747</sup>*

Nous pouvons constater que des membres du comité d'action du GFEN participent à l'action du groupe d'Études internationales dans les différentes sections établies. Alice Jouenne se situe dans la section pour la paix, avec Charles Gide ; Émilie Flayol intervient dans la section technique et dans la sous-section consacrée aux nouvelles tendances de la Pédagogie nouvelle, avec Mme Roubakine membre du Comité d'action du GFEN, A. Jotte qui signe deux articles dans *Pour l'Ère Nouvelle* en 1928 et Mlle Hamaïde, l'assistante de Decroly à Bruxelles. Langevin préside la séance d'ouverture de la deuxième série de cours et conférences où Wallon et Flayol prennent la parole. *Pour l'Ère Nouvelle* signale encore une fois l'événement et indique trois conférences d'Émilie Flayol, qui semble être la plus impliquée<sup>748</sup> des membres du GFEN.

<sup>747</sup> *Le Populaire*, 10 février 1931, p. 5.

<sup>748</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 66, mars 1931, p. 72.

Durant l'été 1931, le GFEN organise lui-même une série de conférences entre le 31 juillet et le 2 août 1931 où interviennent des membres de la LIEN (Bertier, Decroly, Ferrière et Washburne)<sup>749</sup>. En 1931, le GFEN initie également des séries de conférences au Collège libre des sciences sociales situé à l'hôtel des sociétés savantes<sup>750</sup>.

*« Deux séries de cinq conférences sur l'Éducation nouvelle, organisées par le Groupe français d'Éducation nouvelle auront lieu pendant les hivers 1932 et 1933 au Collège libre des Sciences sociales, Hôtel des Sociétés savantes, rue Serpente, à Paris.*

*Première série :*

*19 janvier 1932 : Critique des méthodes actuelles d'éducation, par Mlle Flayol, secrétaire générale du Groupe français d'Éducation nouvelle.*

*26 janvier : L'observation scientifique des enfants, par M. le Dr Wallon, professeur à la Sorbonne, vice-président du Groupe français d'Éducation nouvelle.*

*2 février : L'Éducation et l'Évolution sociale, par M. Gait.*

*16 février : L'Éducation et la Paix, par Mlle Flayol.*

*23 février : Quelques réalisations d'écoles nouvelles, par M. Cattier, directeur d'École normale. »*

En 1933, une autre série de cinq conférences suit : Émilie Flayol en assure deux, M. Brun, M. Roger et Mlle Hamaïde assurent les trois autres. Ces programmes s'inscrivent dans le curriculum proposé par le Collège libre des sciences sociales, ce qui conduit à mettre en contact le GFEN avec des étudiants. Dès 1932, un d'entre eux consacre son mémoire à « L'Éducation sociale dans les écoles nouvelles »<sup>751</sup>.

Si au départ, le GFEN s'inscrit dans le programme du groupe d'Études internationales, à partir de 1931, il s'autonomise et organise lui-même ses propres cycles de conférences. Des membres du comité d'action se mobilisent pour diffuser les idées de l'éducation nouvelle en France sous l'impulsion d'Émilie Flayol qui rend compte des activités du groupe en 1932<sup>752</sup>.

---

<sup>749</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 72, novembre 1931, p. 237.

<sup>750</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 74, janvier 1932, p. 18.

<sup>751</sup> Flayol, E. (directrice honoraire d'école normale et secrétaire du groupe français d'Éducation nouvelle), "[Rapport d'activité du groupe français d'Éducation nouvelle en 1932]", 1932, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/012. Consulté le 12 juil. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2ctrx>

<sup>752</sup> *Ibid.*

### 3. Les relations du GFEN et La Nouvelle Éducation

En 1931 et 1932, le GFEN organise le congrès de Nice, c'est certainement pour cette raison qu'il intensifie son effort de propagande. Il tisse des liens avec divers groupes : « Les Coopératives scolaires, L'imprimerie à l'école, la correspondance scolaire internationale, La Nouvelle Éducation, Les Pupilles de l'École publique, l'Hygiène par l'exemple, la Ligue de l'Enseignement, Éducation et rythme, le Foyer "Enfance et Jeunesse" [...] les "Compagnons", [l'] Association Française pour l'Avancement des Sciences, [l'] Association des Institutrices des E.M, [la] Centrale du Personnel enseignant belge, [le] Cercle universitaire International, [le] Groupe des Inspectrices des E.M., [la] Société française de Pédagogie, [le] Syndicat National des Instituteurs » dont la plupart participent à l'exposition du Congrès ». Le BFE fait également partie de ces groupes desquels le GFEN se rapproche. Ce dernier souhaite opérer une fusion avec le BFE. Les membres de ces deux associations sont parfois les mêmes et une entraide se développe. Par exemple, Paul Faucher propose un local au GFEN au moment où le Musée Pédagogique déménage dans la rue d'Ulm. Ce projet de fusion n'est pas encore abouti à la fin de l'année 1932 car « le B.F.E. n'a pas pu accomplir les formalités qui rendront effective cette fusion »<sup>753</sup>. Néanmoins elle sera effective deux ans plus tard. Mais qu'en est-il des relations du GFEN avec le second groupe historique de l'éducation nouvelle en France, c'est-à-dire avec La Nouvelle Éducation ?

Les liens entre le GFEN et La Nouvelle Éducation ne sont pas aussi bons qu'ils n'y paraissent. Alors que la LIEN considérait La Nouvelle Éducation comme une de ses antennes nationales en 1922, ce n'est plus le cas au début des années 1930. En janvier 1930, la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* considère La Nouvelle Éducation comme un des « groupes importants, travaillant directement à l'Éducation nouvelle, [mais qui] ne sont pas encore ralliés officiellement à la Ligue »<sup>754</sup>. Elle apporte une précision qui révèle en réalité des tensions : « il n'existe aucune concurrence entre la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et la Nouvelle Éducation » et ressent le besoin de se justifier :

*« nous avons toujours recommandé très vivement et recommandons encore à nos lecteurs de s'affilier également à la "Nouvelle Éducation" afin d'en recevoir le bulletin. Si nous n'en rendons pas compte ici plus fréquemment, c'est, d'une part, parce que nous voulons attirer l'attention du public avant tout sur ce qui se fait à l'étranger et, d'autre*

---

<sup>753</sup> *Ibid.*

<sup>754</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 54, janvier 1930, p. 3.

*part, parce que nous considérons que tout lecteur français devrait recevoir le bulletin de la "Nouvelle Éducation". »<sup>755</sup>*

Apporter de telles précisions laisse penser que La Nouvelle Éducation déplore ne pas être assez visible dans *Pour l'Ère Nouvelle*. D'autres détails suggèrent une défiance entre les deux groupes, comme le soin que prend Madeleine Guéritte à signaler à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle* un détail qui ne relève en aucun des idées de la LIEN qui sont censées rassembler :

*« Ce n'est pas, nous dit Mme Guéritte "de passage à Paris", mais venue tout spécialement pour répondre à l'invitation de la Nouvelle Éducation à participer à sa X<sup>e</sup> assemblée que Mme Montessori a fait le 2 avril dernier la conférence dont nous avons donné des extraits dans notre numéro précédent »<sup>756</sup>.*

Guéritte qui se tient à distance de Genève ne pardonne rien au GFEN. Elle attache une grande importance à des détails qui assurent le prestige de La Nouvelle Éducation qu'elle dirige. La réputation de son groupe semble revêtir plus d'importance pour elle que la volonté de faire œuvre commune. Nous pourrions même envisager qu'elle se place dans une position de concurrence avec le GFEN qui administre la revue *Pour l'Ère Nouvelle* et avec la LIEN dont la revue est l'organe.

#### **4. Libéralisme contre socialisme**

Quelques détails ténus permettent de mettre à jour une opposition fondamentale entre ceux qui participent à l'éducation nouvelle en France et peuvent en partie expliquer la complexité de la représentation de l'éducation nouvelle en France. Parmi ceux-là, à la veille du congrès de Nice, une réaction très furtive de Delaunay dans *Pour l'Ère Nouvelle* à un article que Madeleine Guéritte a rédigé à la suite d'une de ses interventions dans les Cercles d'Études de La Nouvelle Éducation peut être éclairante.

Avant le congrès de Nice, Delaunay signale un article de Guéritte qui l'interpelle, mais sur lequel il ne s'attarde pas. Dans son texte qui traite de pédagogie, Guéritte laisse transparaître ses positions politiques et cela n'échappe pas à Delaunay. Dans la « Chronique française » de *Pour l'Ère Nouvelle* d'avril-mai 1932 qu'il consacre au thème « école et société »<sup>757</sup>, Delaunay se dit surpris de lire « quelques critiques contre les assurances sociales et l'idée d'égalité » dans un article que Guéritte consacre au « problème des droits

---

<sup>755</sup> *Ibid.*

<sup>756</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 76, mars 1932, p. 80.

<sup>757</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique française – École et société », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 77, avril mai 1932, p. 112.

de l'individu et de la société »<sup>758</sup>. Cet article, paru dans la *Nouvelle Éducation* de janvier 1932, est la retranscription d'une des prises de paroles de Guéritte dans le Cercle d'études de Paris en novembre 1931, il s'intitule « La préparation des enfants à la vie sociale »<sup>759</sup>. Elle fait état d'une société qui traverse une époque « bouleversée » et qui sème le trouble dans l'esprit des éducateurs qui ne savent pas distinguer les limites des « droits de l'individu et ceux de la société ». Il en résulte « une éducation complètement dénuée de l'esprit de service social » qui forme des individus « rebelles à toute règle et moutonniers à l'excès ». Ces symptômes sont pour Guéritte « les signes d'un manque d'indépendance véritable ». Selon elle,

*« Si nous voulons voir clairement ce que nous avons à faire vis-à-vis des enfants, il convient avant tout de ne jamais perdre de vue ces trois principes fondamentaux :*

*1° Un enfant n'appartient ni à sa famille ni à l'État ;*

*2° Il doit être mis à même de développer tous ses dons pour servir de son mieux la société ;*

*3° L'État et la société n'ont pour mission que de servir de leur mieux les individus, car seuls des individus bien développés font une société civilisée. »*<sup>760</sup>

Pour Guéritte, il n'est pas question de penser une harmonie sociale *a priori*, mais par l'action individuelle et par le développement d'individus « uniques » il est possible de former une « société civilisée ». C'est ce qui doit occuper toute l'éducation. Il s'agit, pour elle, de trouver un équilibre entre ces trois principes.

*« Cet ajustement délicat entre les besoins de l'individu et ceux de la société dont tant d'éducateurs s'effraient, nous voyons qu'il se produit dès que nous faisons confiance aux enfants. [...] Les enfants apprennent très vite que liberté signifie responsabilité. Cette loi morale, tout enfant normal la reconnaît implicitement dès qu'il est placé dans un bon milieu. »*<sup>761</sup>

La méthode de travail libre par groupes organise très certainement pour Guéritte ce « bon milieu » dans lequel l'enfant prend conscience de sa responsabilité. La famille, et plus spécialement la mère, doit préparer l'enfant et tenir compte de ces principes dans l'éducation qu'elles dispensent. Guéritte détermine ensuite la finalité de cette éducation : « c'est d'individus indépendants et courageux que nous avons de plus en plus besoin si nous

---

<sup>758</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 77, avril mai 1932, p. 112.

<sup>759</sup> Guéritte, Madeleine, « La préparation des enfants à la vie sociale », in *La Nouvelle Éducation*, n° 101, janvier 1932, p. 4-9.

<sup>760</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>761</sup> *Ibid.*, p. 4-5.

voulons que tout ce qu'il y a de précieux dans notre civilisation ne sombre pas bientôt »<sup>762</sup>. Elle n'entre pas dans le détail et n'explique pas ce qui est précieux, en d'autres termes, elle n'expose pas les valeurs qu'elle évoque. Néanmoins, les principes qu'elle place à la source de toute éducation, c'est-à-dire indépendance, développement personnel et faible intervention de l'État comptent très probablement parmi ces valeurs.

Son discours est ensuite plus trouble. Elle cite Adler, le psychologue autrichien, pour indiquer la direction à suivre aux mères « qui doivent, avant toute autre personne, inciter les petits à l'activité et les entraîner, comme le dit Adler, à "confronter le monde extérieur avec courage en coopérant de leur mieux avec tous pour être solidement reliés à la vie" ». Il s'agit donc de valoriser et même développer le courage de l'enfant pour affronter le monde « en coopérant ». Mais quelques lignes plus loin, il n'est plus question de coopération, mais plutôt de *struggle for life*.

*« La vie actuelle qui met chacun dans un état d'insécurité a au moins un grand avantage : elle oblige chacun à ne plus compter que sur soi-même. C'est pour la jeunesse une atmosphère saine par excellence. Mais, pour ne compter que sur soi-même, il faut se sentir fort, sinon, dans cette vie dangereuse, on prend peur et l'on fait de plus en plus appel à la protection, à celle de sa famille d'abord, puis à celle de l'État, d'où naît l'étatisme qui enlève avec la liberté les responsabilités et corrompt par là les individus. »*

La coopération ne joue pas du tout le même rôle pour Guéritte que pour tous les auteurs que nous avons vus, Cousinet compris. La seule raison d'être de la coopération dans le discours de Guéritte est l'idée de relier l'individu à la vie. Il ne s'agit pas d'une démarche de construction collective. L'être humain doit être capable d'affronter le monde par lui-même, il doit être « fort », « courageux » et « indépendant ». Il ne s'agit pas de faire ressentir le « lien organique » qui unit les hommes entre eux, comme cela peut être le cas dans le discours de Profit, par exemple. Elle s'appuie ensuite sur un rapport du Dr Specklin, établi d'après des médecins allemands, qui montre les « traits pathologiques » qui sont des effets des assurances sociales. De tels dispositifs sociaux, pour Guéritte, conduisent à « paralyser l'initiative personnelle, l'esprit d'entreprise et l'amour du risque à courir », ils tuent « la conscience et l'indépendance de l'individu, ses obligations envers sa famille et ses amis, la chaleur des rapports entre humains ». Les assurances sociales ont comme effet, selon Guéritte, de « faire évoluer les êtres vers un état d'exigences infantiles et de

---

<sup>762</sup> *Ibid.*, p. 5.

résignation sénile ». Il s'agit là, sous couvert de scientificité, d'une considération qui tient à la vie politique. Pour Guéritte, les familles, premières éducatrices de l'enfant ne doivent pas se laisser « déborder par les soucis matériels » pour dispenser une bonne éducation, mais les assurances sociales qui pourraient être une solution sont rejetées.

Pourtant, Guéritte ne souhaite pas pour autant former des individus égoïstes. Il s'agit de « les préparer au service social »<sup>763</sup>. C'est pour cette raison qu'elle encourage les travaux de groupe, qui permettent de développer des « qualités intellectuelles et morales » : bienveillance, imagination, tact, esprit critique, sens des réalités et sens des proportions. Grâce à de telles pratiques, « notre personnalité s'élargit, notre esprit s'étend, il devient plus fluide, plus humain, il ne risque plus de se cristalliser dans un système ».

Ensuite, rappelons-le, Delaunay trouve « avec surprise, quelques critiques contre [...] l'idée d'égalité » dans le discours de Guéritte. Comme nous l'avons dit plus haut, pour elle, l'égalité doit se borner à être une égalité en droit, une égalité formelle. Il n'est pas question d'égalité réelle comme dans la théorie marxiste.

*« On a eu le grand tort chez nous de s'hypnotiser trop longtemps sur l'idée d'égalité (qui est nécessaire dans les lois mais qui n'existera jamais dans la vie). Il est grand temps qu'on pense davantage à la fraternité, afin qu'elle ne soit pas seulement une inscription au fronton de nos monuments publics. »*<sup>764</sup>

Bien évidemment, pour Guéritte, la fraternité ne se réalise pas dans l'édification d'institutions destinées à corriger les inégalités, mais elle trouve sa source dans les qualités individuelles des hommes responsables. De cette prémisse découlent des règles pédagogiques.

*« L'individu le plus civilisé est celui qui assume le plus de responsabilités. Chaque fois que, dans un groupe d'enfants, nous en voyons un qui recherche les responsabilités, qui est toujours prêt à en assumer, à courir des risques, nous pouvons être sûrs que c'est un enfant supérieur. »*<sup>765</sup>

C'est ainsi que les mères sont invitées à exhorter leurs enfants à assumer leurs erreurs et à réparer leurs fautes. De cette manière, pour Guéritte, l'enfant « commence à comprendre les limites de sa liberté et ses devoirs envers son prochain et la société : respect du travail, respect de la propriété d'autrui, respect du bien public ». Son objectif est avant tout que

---

<sup>763</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>764</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>765</sup> *Ibid.*, p. 6.

l'enfant « apprenne à résister à tout ce qui pourrait l'asservir ou le pervertir »<sup>766</sup>. Guéritte ne dit pas que le courage et l'indépendance suffisent. Ils doivent être complétés par des « vertus plus actives [...] il faut encore que ces personnalités soient rayonnantes, que ces dons, cultivés le mieux possible, se répandent sur le monde et enrichissent l'humanité ». Ainsi, dans l'école et dans la famille, Guéritte imagine des atmosphères bienveillantes et exemplaires. Dans la famille, il s'agit de « [se réjouir] davantage d'une belle action ou d'un beau coucher de soleil que de raconter un scandale »<sup>767</sup>. Quant au milieu scolaire, il doit être « *organisé sur la coopération et non, comme à l'heure actuelle, sur la compétition et la rivalité* (c'est-à-dire la guerre) »<sup>768</sup>.

Nous voyons ici que l'utilisation du terme coopération par Guéritte ne revêt pas la même dimension qu'il peut avoir pour Jouenne, par exemple. Il n'a pas d'autre dimension politique que le pacifisme chez Guéritte. Elle utilise également le terme coopération pour parler du milieu familial qui peut aider l'enfant à « résister à tout ce qui pourrait l'asservir ou le pervertir ». Elle dit que « la vie familiale peut devenir une splendide aventure de coopération » lorsque « l'enfant qui, ayant abîmé volontairement quelque chose à l'école, dans la maison ou dans un lieu public, est soutenu par l'honnêteté et le sens social de sa mère dans l'acte parfois bien dur de réparer sa faute »<sup>769</sup>. L'utilisation du terme coopération dans ce passage du texte de Guéritte reste assez énigmatique. Il n'est pas forcément question d'une œuvre commune, si ce n'est l'éducation de l'enfant. Elle considère l'éducation des enfants comme la nécessaire œuvre collective d'une famille. La famille est pour elle un modèle de coopération.

Finalement, cet article de Guéritte ne fait pas grand bruit. Seul Delaunay se contente de signaler furtivement son étonnement dans sa chronique. Il ne développe pas un argumentaire opposé comme il le fait fréquemment avec Freinet dont les idées sont politiquement plus proches des siennes. Ce silence est certainement une manière de ne pas alimenter une opposition irréductible et de préserver le lien entre acteurs de l'éducation nouvelle. Ces quelques mots à propos de l'article de Guéritte, « nous trouvons, avec surprise, quelques critiques contre les assurances sociales et l'idée d'égalité »<sup>770</sup>, sont pourtant révélateurs de deux visions du monde très différentes. Le libéralisme affirmé de

---

<sup>766</sup> *Ibid.*

<sup>767</sup> *Ibid.*, p. 7. Guéritte cite Mrs Fisher.

<sup>768</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>769</sup> *Ibid.*

<sup>770</sup> Delaunay, Eugène, *op.cit.*, p. 112.

la fondatrice de La Nouvelle Éducation rencontre le socialisme de guildes du syndicaliste révolutionnaire. Il est impossible pour Delaunay de ne pas dire dans sa rubrique ce qu'il a lu de Guéritte. Il ne lui est pas plus possible de s'étendre sur le sujet. Le débat entre les deux acteurs n'est pas engagé. Si l'on considère le débat comme un élément qui permet de construire une pensée collective et donc comme une coopération intellectuelle, la coopération entre Delaunay et Guéritte est quasiment nulle.

## **D. Conclusion**

La structure institutionnelle de l'éducation nouvelle en France évolue entre 1927 et 1932. La Nouvelle Éducation qui se présentait jusqu'alors comme le plus actif des groupes français consacré à l'éducation nouvelle se trouve face à deux autres groupes (le BFE et le GFEN) très dynamiques qui attirent une multitude d'acteurs. La Nouvelle Éducation est parvenue à créer de nouvelles coopérations dans les Cercles d'étude qu'elle organise et à y faire entrer un nouveau type d'acteurs (les familles), mais parallèlement, elle ne participe que très formellement à la coopération intellectuelle internationale de la LIEN.

La création du BFE en 1927 par des membres de La Nouvelle Éducation (Faucher, Reynier, Baucomont) révèle un désaccord irréductible entre Guéritte, dirigeante de La Nouvelle Éducation, et Ferrière, dirigeant francophone de la LIEN. L'influence des théosophes sur Ferrière apparaît comme le point de fracture entre ces deux acteurs (Boulaire, 2016) et interdit une coopération intellectuelle plus poussée entre le dirigeant de la LIEN et la dirigeante de La Nouvelle Éducation. Pourtant, contre l'avis de Guéritte, ce sont bien des acteurs de La Nouvelle Éducation qui sont à l'origine de la création du BFE, organe fédérateur. Ils contournent les obstacles posés par Guéritte, ils ouvrent des possibilités éditoriales aux idées internationales de l'éducation nouvelle et rassemblent des acteurs français qui s'intéressent à une réforme pédagogique de l'éducation et qui souhaitent promouvoir les idées de l'éducation nouvelle. Ils cherchent également à les rapprocher du mouvement international par le biais du BIE. Par leur action, ils rappellent l'objectif commun de la LIEN, l'œuvre commune qui est la source de la coopération internationale que veut fonder la LIEN et qui est au-dessus, ou en deçà, des divergences politiques ou religieuses.

Mais le lien officiel à la LIEN sera tissé par le GFEN qui se présente comme une résurgence de l'Éducation nouvelle avec lequel le BFE fusionnera en 1933 (Gutierrez, 2016). Le GFEN

parvient à réunir des universitaires (Langevin, Piéron, Wallon, Fauconnet) et propose des séries de conférences qui permettent d'informer le public des avancées de l'éducation nouvelle. Il permet également de réunir une grande diversité d'acteurs qui prennent part à ces conférences et redynamisent l'implication française dans la définition de l'éducation nouvelle. En 1932, il sera l'organisateur du congrès de la LIEN à Nice.

Finalement, La Nouvelle Éducation qui est la seule association qui parvient à attirer des parents dans ses cercles se trouve écartée de la dynamique coopérative internationale qui se prolonge en France. Le BFE qui, par un pas de côté, rétablit des liens avec Genève par son affiliation au BIE se trouve pris dans les oppositions qui naissent entre la LIEN et le BIE en Suisse. Lorsque la LIEN connaît des difficultés pour publier *Pour l'Ère Nouvelle* et essuie le refus du BIE de soutenir sa reprise, Ferrière se tourne alors vers la France et c'est finalement le GFEN qui hérite de la rédaction de la revue internationale francophone (Hofstetter, 2015). Sous l'impulsion des universitaires qui le dirigent, le GFEN rétablit la neutralité nécessaire à la coopération en posant des exigences scientifiques pour la réforme pédagogique à concevoir et promouvoir (Gutierrez, 2016).

## **II. Une participation française paradoxale à l'œuvre commune internationale de construction de l'éducation nouvelle (1927-1932)**

En 1927, le congrès de Locarno ne mobilise que peu de français et en 1932, c'est dans une ville française, Nice, que se déroule le congrès de la LIEN. Le nombre d'articles signés par des Français dans *Pour l'Ère Nouvelle* augmente significativement entre 1927 et 1932 ainsi que la proportion d'articles signés par des auteurs français. Ceci semble indiquer que la période 1928-1932 est une période durant laquelle les acteurs français prennent une part active à coopération internationale intellectuelle et militante de la LIEN. Ces deux observations très rapides méritent pourtant une analyse plus détaillée de la participation française à l'œuvre internationale de la LIEN.

Les principaux moyens de prendre part à l'activité de la LIEN, c'est-à-dire de participer à la coopération intellectuelle du mouvement international, sont par le partage d'idées et d'expériences, notamment par la rédaction d'articles pour la revue internationale et la participation aux congrès internationaux organisés par la LIEN. D'un côté l'analyse

structurelle de *Pour l'Ère Nouvelle* et de ses auteurs permet de repérer les acteurs français écrivent dans la revue de la LIEN, elle peut être poursuivie sur la période entre 1928 et 1932. Cela permet de cibler les acteurs majeurs de l'éducation nouvelle en France qui occupent une position d'intermédiation entre la LIEN et la France qui peut être considérée comme une position de centralité en France. D'un autre côté une analyse centrée sur les congrès internationaux organisés par la LIEN peut permettre de compléter cette enquête et de vérifier la présence de ces individus (ou d'autres) et de mesurer un peu plus précisément leur engagement. Nous procéderons donc en deux temps, d'abord, nous ferons analyse structurelle de *Pour l'Ère Nouvelle*, ensuite nous nous pencherons sur les différents congrès organisés par la LIEN entre 1927 et 1932.

## **A. Les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle***

Avant de prêter une attention particulière aux acteurs investis dans l'éducation nouvelle qui s'intéressent à la coopération, et notamment à la coopération éducative, commençons par cibler les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*, c'est-à-dire à ceux qui participent à l'action de la LIEN en rédigeant des articles pour la revue internationale francophone. Après avoir procédé à une analyse globale de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932, nous nous attarderons un instant sur les caractéristiques de ces acteurs qui apportent leur concours à l'éducation nouvelle.

### **1. Analyse structurelle *Pour l'Ère Nouvelle***

Si nous reprenons la lecture de l'analyse structurelle de *Pour l'Ère Nouvelle*, force est de constater que les articles signés par des auteurs français se multiplient entre 1928 et 1932. Nous avons vu qu'entre 1922 et 1927, la France donne très peu d'auteurs à la revue (12 auteurs pour 28 articles). Quelques acteurs se sont dégagés et notamment, Roger Cousinet, Georges Bertier, Alice Jouenne et Eugène Delaunay, un instituteur syndicaliste qui écrit une chronique régulière sur l'éducation (nouvelle) en France dès 1926.

La situation change après 1927. Entre 1928 et 1932, 64 auteurs français signent 111 articles dans la revue (voir Annexe 3). D'une part le nombre d'articles augmente fortement et d'autre part le nombre d'auteurs se multiplie. Ceci semble indiquer une augmentation de la participation des acteurs français à l'œuvre de la LIEN. Parmi ces auteurs certains écrivaient déjà dans *Pour l'Ère Nouvelle* avant 1928 et poursuivent leur participation, c'est le cas de : Delaunay (10 articles), Bertier (3 articles en 1929, 1931 et 1932), Cousinet (1

article en 1929) et Jouenne (1 article en 1929). Parmi les acteurs qui s'intéressent à la coopération éducative que nous avons repérés dans l'environnement de la LIEN et ses ramifications en France entre 1922 et 1927, certains signent des articles pour la revue internationale entre 1928 et 1932, c'est le cas de Cattier (3 articles en 1929 et 1932), Freinet (2 articles en 1929 et 1932) et Profit (1 article en 1932).

Cette participation à la rédaction de la revue n'est pas linéaire. En 1928, 24% des articles de *Pour l'Ère Nouvelle* sont signés par des auteurs français, en 1929, 35%, en 1930, cette proportion descend à 18 % pour remonter durablement à 47% en 1931 et 1932.

Afin de cibler des acteurs français qui occupent une position d'intermédiation dans le réseau international et une position de centralité en France, il importe de les distinguer sans perdre de vue la période à laquelle ils interviennent. Voici la liste des auteurs qui signent au moins deux articles dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932<sup>771</sup>. De cet ensemble ont été exclus A. Jotte, institutrice à Paris et François-Louis Bertrand, inspecteur de l'enseignement primaire et ancien professeur d'École normale, qui écrivent un même article en deux parties.

Tableau 11 : Principaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* et nombre d'articles signés par année (1928-1932)

NOM Prénom	1928	1929	1930	1931	1932	Total
DELAUNAY Eugène	3	2	2	2	1	<b>10</b>
CARROI Marie-Anne	1	1		2	2	<b>6</b>
PIERON Henri		2		1	2	<b>5</b>
WALLON Henri		1	2		1	<b>4</b>
BERTIER Georges		1		1	1	<b>3</b>
CATTIER Fernand		1			2	<b>3</b>
CAZAMIAN Marie-Louise					3	<b>3</b>
FLAYOL Émilie		3				<b>3</b>
LAPIERRE G.					3	<b>3</b>
BRUN-LALOIRE Louis				1	2	<b>3</b>
DUTHIL René		1	1	1		<b>3</b>
ABERDAM Renée				2		<b>2</b>
ANGLES Marguerite					2	<b>2</b>
BARDOT Madeleine		1			1	<b>2</b>
COIRAULT Alice		1			1	<b>2</b>
FREINET Célestin		1			1	<b>2</b>
LAFORGUE René		1			1	<b>2</b>
LANGEVIN Paul					2	<b>2</b>

<sup>771</sup> La liste complète se trouve en annexe 3.

Encore une fois, nous pouvons constater que la « Chronique française » de Delaunay lui permet d'être l'acteur français qui écrit le plus dans *Pour l'Ère Nouvelle* (10 articles). Ajoutons à cela que Bertier se situe encore parmi ceux qui signent le plus d'articles entre 1928 et 1932, alors que Jouenne et Cousinet sont plus en retrait (1 article chacun).

La liste intégrale de ces auteurs permet de constater que les différents groupes que nous avons évoqués sont encore représentés, mais, ils sont très peu à figurer parmi les principaux auteurs de la revue. Les théosophes sont représentés par G.-E. Monod-Herjen, La Nouvelle Éducation par Paul Martin, Marguerite Reynier, Jean Baucomont ou même Fernand Cattier, les Compagnons de l'Université nouvelle par Maurice Weber, leur trésorier, ou le groupe l'Éducation nouvelle, fondé par Jouenne avec un article d'Édouard Herriot, membre du comité d'honneur, l'Imprimerie à l'école avec deux articles de Freinet et encore le groupe des promoteurs des coopératives scolaires par Barthélémy Profit, mais également par Fernand Cattier.

## 2. Analyse du groupe

Revenons à la liste des principaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* et penchons-nous sur la manière dont ils sont présentés la revue. Pour cela, nous avons relevé les mentions qui sont faites sous le titre ou sous la signature de l'article qu'ils ont écrit.

Tableau 12 : Termes utilisés pour désigner les principaux auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*

NOM Prénom	Fonction mise en avant dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i>
ABERDAM Renée	« Docteur en philosophie » « Renée Aberdam »
ANGLES Marguerite	« Extrait d'une conférence publiée par l'Union Féminine pour la Société des Nations » « Inspectrice générale des Écoles Maternelles, Déléguée du Ministère de l'Éducation Nationale et du Comité d'Entente des Associations françaises pour la Paix par l'Éducation, de la Fédération Nationale des Pupilles de l'École Publique et des Ligues de Bonté ».
BARDOT Madeleine	« Inspectrice des écoles maternelles de la Seine » « Inspectrice des écoles maternelles »
BERTIER Georges	« Georges Bertier » « Georges Bertier » « Bertier »
BRUN- LALOIRE Louis	« Professeur au lycée de Chartres » « L. Brun-Laloire »
CARROI Marie-Anne	« Notre collaboratrice, Mlle Carroi, Professeur au lycée Fallières à Tunis » (septembre octobre 1928) « Professeur au lycée de Tunis » (juillet août 1929)

	« Marie-Anne Carroi » (juin 1931) « Professeur au lycée de Tunis » (novembre 1931) « M.-A. Carroi » (janvier 1932)
CATTIER Fernand	« Directeur de l'École Normale d'Instituteurs des Vosges » « Extrait d'une conférence faite par notre collaborateur, M. Fernand Cattier, à la X <sup>e</sup> Assemblée Générale de la Nouvelle Éducation » « F. Cattier »
CAZAMIAN Madeleine L.	« M.-L. Cazamian »
COIRAULT Alice	« Mme A. Coirault, Inspectrice générale de l'Instruction publique » « Mme Alice Coirault, inspectrice des écoles maternelles »
DELAUNAY Eugène	
DUTHIL René	« Professeur à l'école Normale de Nancy » « R. Duthil » « R. Duthil »
FLAYOL Émilie	« E. Flayol » « Mlle E. Flayol » « Mlle E. Flayol »
FREINET Célestin	« À Saint-Paul (Alpes-Maritimes), c/c Marseille 115-03. » « Saint-Paul (Alpes-Maritimes), France. »
JOTTE A.	« Institutrice d'école maternelle à Paris » « Institutrice d'école maternelle à Paris »
LAFORGUE René	« d'après la conférence du Docteur René Laforgue faite au Congrès de l'Éducation à Elseneur, Danemark, août 1929 » « Résumé des conférences du Dr Laforgue dans le cours sur la Psychologie appliquée à l'éducation »
LANGEVIN Paul	« Présidence de M. Paul Langevin » (séance d'ouverture congrès de Nice) « Professeur au Collège de France, Président du Congrès, Président d'honneur du Groupe français d'Éducation nouvelle »
LAPIERRE Georges	« G. Lapierre » « vœux émis par le Comité d'Experts à l'Institut international de Coopération intellectuelle » « <u>Secrétaire-adjoint</u> du Syndicat National des Instituteurs de France. <u>Secrétaire-adjoint</u> de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs »
PIERON Henri	« Professeur à la Sorbonne » (juillet-août 1929) « H. Piéron » (décembre 1931) « Docteur Henri Piéron » (juillet 1932) « Professeur au Collège de France » (novembre 1932)
WALLON Henri	« Dr H. Wallon » « Dr H. Wallon » « Dr H. Wallon » « Maître De Conférences à la Sorbonne, Vice-président du Groupe français d'Éducation nouvelle »

Du professeur au Collège de France (Piéron et Langevin) à l'instituteur (Delaunay, Freinet, Jotte), *Pour l'Ère Nouvelle* ouvre ses colonnes à divers types d'acteurs. Parmi ces auteurs

nous pouvons compter des membres de l'enseignement supérieur comme Wallon, Aberdam, Laforgue, des enseignants du secondaire comme Carroi et Brun-Laloire, des membres de l'instruction primaire, c'est-à-dire des directeurs des Écoles Normales comme Cattier ou Flayol, des professeurs d'École normale comme Duthil et Bertrand, les inspectrices des écoles maternelles comme Angles, Coirault ou Bardot et enfin des instituteurs comme Freinet, Lapierre ou Delaunay. Encore une fois, ces instituteurs sont syndicalistes. Comme dans le comité de soutien, tous les ordres de l'enseignement scolaire sont représentés. Nous pouvons noter que le secondaire est mieux représenté parmi les rédacteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* qu'il ne l'était entre 1922 et 1925, mais la majorité de ce groupe appartient au primaire.

Georges Bertier n'est jamais présenté comme directeur de l'école des Roches. Seul son nom est indiqué, comme s'il n'était pas utile de le présenter, ni même d'indiquer son prénom, tant il est familier. Les signatures d'Émilie Flayol ne sont également jamais suivies d'une mention qui indiquerait au lecteur la fonction qu'elle occupe. Elle est pourtant secrétaire du Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN) et directrice d'École normale en retraite. D'autres auteurs perdent également leur titre au fil des articles pour ne signer finalement que de leur nom. C'est le cas de Renée Aberdam, L. Brun-Laloire, M.-A. Carroi, F. Cattier, M.-L. Cazamian, R. Duthil. Enfin, Georges Lapierre et Henri Piéron sont exceptionnellement mentionnés sans qu'aucun titre ne leur soit apposé. Les instituteurs quant à eux, ne sont pas toujours désignés par leur fonction dans l'Instruction primaire (Freinet et Lapierre ne le sont pas). Sous la signature de Freinet est seulement indiqué le lieu où il exerce. C'est également le cas de Delaunay. Ces acteurs deviennent familiers aux lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* (qui a une audience internationale).

Parmi ces auteurs, nous pouvons également constater que des universitaires prennent la plume dans *Pour l'Ère Nouvelle* ainsi que des représentants de l'enseignement secondaire. Ces derniers restent néanmoins très peu nombreux. Marie-Anne Carroi, professeure à Tunis, participe fortement à la rédaction de la revue. Elle signe 6 articles entre 1928 et 1932. La coopération entre les degrés d'enseignement est un des buts de la LIEN, il semble se réaliser en France.

Tous ces auteurs n'abordent pas dimension sociale de l'éducation, ils n'envisagent pas tous la coopération éducative. Parmi les universitaires, Piéron s'intéresse surtout à la psychologie de l'enfant, comme Wallon ou Laforgue qui traite par exemple des

« mécanismes psychiques d'auto-punition »<sup>772</sup>. Quant à Langevin, il intervient dans le cadre du congrès de Nice en 1932, qu'il préside. Dans leurs écrits, la question de la coopération n'est pas abordée directement. Seule Madeleine Cazamian aborde « La coopération des maîtres et des parents »<sup>773</sup>, c'est-à-dire la coopération pédagogique. Pour l'enseignement secondaire, Louis Brun-Laloire évoque les chœurs de Bakulé ou l'enseignement du latin, mais il n'inscrit pas la coopération dans son propos. Marie Anne Carroi, quant à elle, évoque son expérience de travail par groupes au lycée, elle développe des pratiques collectives dans son enseignement<sup>774</sup>. Quant aux acteurs de l'enseignement primaire, Fernand Cattier aborde directement le sujet dans un article « La coopération scolaire en France »<sup>775</sup>, Émilie Flayol évoque « Les coopératives scolaires dues à l'initiative de M. Profit »<sup>776</sup>, Célestin Freinet traite de « L'imprimerie à l'école »<sup>777</sup>.

De manière générale, les acteurs issus de l'instruction primaire sont plus nombreux à prendre part à la rédaction de la revue, néanmoins, si l'on excepte la « Chronique française » de Delaunay, il y a une équivalence entre le nombre d'articles écrits par les universitaires et par les primaires. L'enseignement secondaire n'est pas très représenté dans ce groupe de rédacteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*. Ensuite, la question de la coopération et de la pédagogie est surtout développée par les acteurs issus du primaire. Parmi les représentants de l'enseignement supérieur, il est question de la relation famille école. Pour le secondaire, Marie-Anne Carroi semble se diriger vers la méthode Cousinet de travail par groupe, mais le mot libre n'apparaît pas dans son intitulé. Enfin du côté du primaire, comme nous l'avons vu, les propositions pédagogiques qui recourent à la coopération foisonnent.

### 3. Les nouveaux acteurs

Parmi les auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle*, certains insufflent de la coopération éducative dans leurs pratiques. Parmi eux, certains s'étaient illustrés avant 1928 dans la

---

<sup>772</sup> Laforgue René, Les mécanismes psychiques d'auto-punition, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 284-286.

<sup>773</sup> Cazamian, M-L., La coopération des maîtres et des parents, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 79, juillet 1932, p. 189-190 et *Pour l'Ère Nouvelle* n° 80, août-septembre 1932.

<sup>774</sup> Carroi, Marie-Anne, Le travail de composition par équipe dans un lycée, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet août 1929, p. 151-160.

<sup>775</sup> Cattier, Fernand, La coopération scolaire en France, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet août 1929, p. 167-170.

<sup>776</sup> Flayol, Émilie, Les coopératives scolaires dues à l'initiative de M. Profit, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 288-291.

<sup>777</sup> Freinet, Célestin, L'Imprimerie à l'école, *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet août 1929, p. 165-167 et *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 79, juillet 1932, p. 185-186.

presse pédagogique et poursuivent leur réflexion et leur participation, même discrète, à la LIEN (Cattier, Freinet, Jouenne, Cousinet, Profit). D'autres apparaissent dans le champ de l'éducation nouvelle et certains d'entre eux semblent s'approprier les apports de leurs prédécesseurs comme Marie-Anne Carroi qui, dès 1928, décrit une méthode de travail en groupes au lycée, comme Émilie Flayol qui organise en coopérative l'École normale qu'elle dirige et qui présente, en 1929, les travaux de Profit dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Enfin, un autre acteur s'intéresse aux coopératives scolaires et même à L'Imprimerie à l'école, il s'agit de René Duthil qui, nous l'avons vu, écrit à propos de la méthode des tests dans *L'Éducation*.

a. *Émilie Flayol*

Émilie Flayol (1873- ?), nous l'avons vu, apparaît manifestement dans le champ de l'éducation nouvelle après le congrès de Locarno. Très peu de travaux évoquent son parcours, alors qu'elle est une actrice majeure de l'éducation nouvelle en France depuis la fin des années 1920 jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Née à Lunel (Hérault) le 5 mars 1873, elle entre à l'École Normale de Carcassonne en 1889. D'abord institutrice dans l'Aude, elle intègre l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses entre 1894 et 1896, Félix Pécaut dirige encore cet établissement qu'il a fondé à la demande de Buisson en 1880. Elle est ensuite professeure de lettres à l'École primaire supérieure de Melun<sup>778</sup> (1896-1897), puis à l'École Normale de Mende<sup>779</sup> (1897-1899) et enfin à l'École Normale d'Évreux<sup>780</sup> (1899-1909) où les liens avec la directrice de l'établissement sont si compliqués qu'elle indiquera dans ses demandes de mutation ne plus vouloir travailler en Normandie<sup>781</sup>. Déjà, elle s'intéresse de près au « développement de l'éducation pratique des femmes », elle est lauréate en 1905 du concours fondé pour récompenser les meilleurs efforts dans ce sens par Mme Doyen-Doublié à Reims<sup>782</sup>. Son engagement féministe est solide puisqu'en 1926, elle est présidente du groupe de La Rochelle de l'Union française pour le suffrage des femmes<sup>783</sup>. En 1908, elle obtient le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales. En 1909, elle est nommée directrice de l'École normale de Privas<sup>784</sup> qu'elle quitte en

---

<sup>778</sup> Arrêté du 28 septembre 1896. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>779</sup> Arrêté du 19 septembre 1897. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>780</sup> Arrêté du 21 janvier 1899. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>781</sup> Sauf en 1917 pour demander la direction de cette école qu'elle sait vacante.

<sup>782</sup> *Le Rappel*, 29 décembre 1905, p. 3.

<sup>783</sup> *L'Écho rochelais*, 3 juillet 1926, année 98, n°53, p. 1-2.

<sup>784</sup> Arrêté du 4 septembre 1909. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

1918<sup>785</sup> pour la direction de l'École Normale de La Rochelle<sup>786</sup> où elle prend sa retraite en 1928.

Le dossier professionnel d'Émilie Flayol est complexe et parsemé de lettres où elle demande des postes d'inspectrice des écoles maternelles. Ses demandes ne sont pas toujours cohérentes, les seuls éléments constants qui se dégagent sont qu'elle veut exercer comme inspectrice des écoles maternelles dans une grande ville, notamment Paris ou Marseille. Il semble qu'elle fasse ses demandes en fonction des informations qu'elle a obtenues sur les mouvements de personnel. Parfois encensée par ses inspecteurs dans les rapports d'inspection, d'autres fois elle est fustigée. Sa tenue est signalée en 1911, notamment parce qu'elle se déplace à bicyclette<sup>787</sup>. Fréquemment, ses inspecteurs reprochent à ses enseignements d'être « superficiels »<sup>788</sup> voire « dogmatiques »<sup>789</sup>, mais louent son énergie comme directrice. Elle est présentée comme une directrice libérale et il lui est parfois reproché sa fébrilité et son irrégularité dans la gestion de l'établissement. A Privas, elle fonde et dirige une Amicale des jeunes filles<sup>790</sup>. Avant la guerre, un inspecteur lui reproche « des sympathies fâcheuses pour le syndicalisme ardéchois, qui est bien agressif et pénible » mais, pendant la guerre, il admet son « plus grand dévouement »<sup>791</sup>. Elle participe en effet aux œuvres de solidarité. Les avis sévères de ses inspecteurs peuvent refléter de l'irritation face au progressisme de Flayol. En 1922, dans un journal de ardéchois de gauche peut-on lire : « Sa simplicité démocratique, son activité infatigable et son agissante bonté, son indépendance d'esprit et sa courageuse loyauté lui ont valu quelques inimitiés honorables, et quelques très durables reconnaissances, qu'on est heureux de lui attester ici. »<sup>792</sup> Après la guerre, à la Rochelle « elle a fondé avec les élèves maîtresses des patronages laïques dans les écoles de filles [de la ville], elle s'occupe de l'École pour l'École, des Pupilles des écoles publiques, etc. »<sup>793</sup>.

---

<sup>785</sup> Elle a auparavant refusé la direction de l'École normale de La Roche-sur-Yon où elle a été nommée par le décret du 3 août 1917. (Décret du 14 septembre 1917. Archives Nationales : Cote F/17/23993).

<sup>786</sup> Arrêté du 14 septembre 1918. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>787</sup> Notice individuelle de 1911. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>788</sup> Cette remarque apparaît dès ses premiers enseignements en École normale.

<sup>789</sup> Notice individuelle de 1926. Annotation du 1<sup>er</sup> février 1926. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>790</sup> Notice individuelle de 1912. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>791</sup> Notice individuelle de 1916. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>792</sup> L.A. – E.R., Bibliographie, *L'Ancien combattant de l'Ardèche – Organe hebdomadaire des Forces de Gauche*, 4<sup>ème</sup> année, n°47, jeudi 30 novembre 1922, p. 2.

<sup>793</sup> Notice individuelle de 1920. Annotation de l'inspecteur d'académie du 1<sup>er</sup> mai 1920. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

Après 1918, à La Rochelle, elle participe à des expériences menées dans les écoles maternelles de la ville. Madeleine Bardot<sup>794</sup>, inspectrice des écoles maternelles (et future membre du comité d'action du GFEN) semble jouer un rôle crucial dans ces expériences puisque Alice Coirault (Inspectrice Générale des écoles maternelles) est préoccupée par le départ de Madeleine Bardot de la Charente-Inférieure pour le département de la Seine. Dans une lettre du 28 janvier 1920, adressée à la direction de l'enseignement, elle manifeste son inquiétude :

*« Vous serait-il possible de surseoir à la nomination du successeur de Mlle Bardot ? Il y a ici des œuvres assez intéressantes en plein fonctionnement, et d'autres en voie de création, et pour lesquelles il faudrait une personne intelligente et déjà au courant. Si nous pouvions avoir une inspectrice ayant déjà fait ses preuves, Monsieur l'Inspecteur d'Académie et moi nous nous en féliciterions. »*<sup>795</sup>

« En attendant la désignation d'une nouvelle titulaire qui ne saurait intervenir à bref délai », le ministère, par l'intermédiaire du rectorat de Poitiers, demande à Émilie Flayol d'assurer l'inspection des écoles maternelles de Charente-Inférieure tant que le poste reste vacant<sup>796</sup>. En 1923, l'inspecteur dit d'elle qu'elle est une « fervente montessorienne »<sup>797</sup>. Elle a effet publié un ouvrage sur *La méthode Montessori en action* paru chez Nathan en 1922.

Cet intérêt marqué pour la petite enfance transparaît dans toutes ses demandes d'affectations. Il semble néanmoins que le manque de cohérence et le ton de Flayol agace l'administration. Sa nomination en tant qu'inspectrice des écoles maternelles à Bordeaux l'illustre parfaitement. En 1921, elle refuse le poste d'inspectrice des écoles maternelles à Bordeaux qu'elle a obtenu, mais elle n'avait pas demandé cette ville. Son refus est appuyé par une lettre du 6 avril 1921 de la préfecture de Charente-Inférieure adressée au directeur de l'enseignement primaire pour qu'elle soit maintenue à la direction de l'École normale de La Rochelle. Pour appuyer son choix personnel rappelé par le préfet ou l'agent qui rédige la lettre, l'argument avancé est son initiative et sa ténacité dans le projet de reconstruction de l'École normale pour lequel elle a su mobiliser le Conseil Général et un sénateur et qui doit être soumis prochainement à délibération<sup>798</sup>. Pourtant l'arrêté de nomination est signé

---

<sup>794</sup> Nous avons vu qu'elle fait partie du Comité d'action du GFEN.

<sup>795</sup> Lettre du 28 janvier 1920 de Alice Coirault, inspectrice Générale des écoles maternelles. Archives Nationales : Cote AJ/16/1074.

<sup>796</sup> Lettre du 28 février 1920 du ministère de l'instruction publique et des Beaux-Arts au recteur d'académie de Poitiers. Archives Nationales : Cote AJ/16/1074.

<sup>797</sup> Notice individuelle de 1923. Annotation du 25 mars 1923. Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>798</sup> Lettre du 6 avril 1921. Archives Nationales : Cote AJ/16/1074.

le 27 juillet 1921<sup>799</sup>. Le 2 août 1921, une lettre qui la presse d'accepter ce poste est adressée par le ministère à Émilie Flayol, il lui est rappelé que le poste proposé respecte ses vœux (inspection des écoles maternelles dans une grande ville). Elle n'accepte pas pour autant. L'année suivante, elle adresse une lettre au Ministre du 8 mai 1922, où elle dit suspendre sa candidature à un poste d'inspectrice des écoles maternelles de la Seine le temps d'obtenir la validation du projet de reconstruction de l'École normale de La Rochelle<sup>800</sup>. Elle réitère ensuite ses demandes, cette fois pour un poste d'inspectrice générale jusqu'à la veille de sa retraite. Les rapports de ses inspecteurs ne sont pas très enthousiastes. Elle n'obtiendra jamais ce poste tant convoité et c'est Marguerite Angles, qui appartenait à la même promotion d'élèves de l'École Normale de Fontenay-aux-Roses que Flayol (Caplat, 1997, pp. 146-148) qui obtient le poste d'inspectrice générale des écoles maternelles. Elle part finalement en retraite en 1928 et investit pleinement le champ de l'éducation nouvelle.

Émilie Flayol apparaît donc comme une directrice d'École normale qui a toujours eu le désir d'occuper un poste d'inspectrice des écoles maternelles. D'un côté, elle est une femme engagée qui a créé des œuvres autour de l'école (amicales de jeunes filles, œuvres de solidarité) et elle a su mobiliser des acteurs locaux pour la reconstruction de l'école normale de la Rochelle, mais d'un autre côté, ses relations avec son administration sont plus compliquées. Il est difficile de dire les raisons qui lui ont fermé l'accès poste d'inspectrice qu'elle a convoité à Paris, les rapports d'inspection ne sont pas très élogieux et il est possible que cela ait orienté les choix de l'administration. Néanmoins, une étude des dossiers de carrière de ses concurrentes serait nécessaire pour répondre plus précisément à cette question. Cette étude qui nous éloignerait de notre propos reste à faire. Après son départ en retraite, elle devient très active dans le champ de l'éducation nouvelle.

*b. Marie-Anne Carroi (1898-1976)*

Marie-Anne Carroi (1898-1976) apporte sa première contribution à *Pour l'Ère Nouvelle* en 1928. Elle écrira au total 18 articles de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1940 (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 140). Elle adhère à La Nouvelle Éducation depuis 1925 et fait partie des rares Français qui ont participé au congrès de la LIEN de 1927 à Locarno (Fontaine & Riondet, 2019, p. 264). Très rapidement, elle expose l'expérience qu'elle mène dans le

---

<sup>799</sup> Archives Nationales : Cote F/17/23993.

<sup>800</sup> Archives Nationales : Cote AJ/16/1074.

lycée de jeunes filles de Tunis qui semble s'inspirer du travail libre par groupes de Cousinet<sup>801</sup>, mais qui, nous le verrons, s'en distingue (Renier, 2015).

Marie-Anne Carroi est une fille de cultivateurs qui a étudié dans l'enseignement secondaire. Elle est titulaire d'une licence de philosophie obtenue à Paris en 1918 avant d'étudier un an aux États-Unis<sup>802</sup> où elle découvre les idées de Dewey et a ensuite réussi l'agrégation de Lettres en 1926 (Renier, 2015) (Fontaine & Riondet, 2019). Elle enseigne dans les établissements secondaires à partir de 1923. La trajectoire de Marie-Anne Carroi s'inscrit dans deux principaux réseaux : le Conseil national des femmes françaises (CNFF) et la Jeune République (Renier, 2015, pp. 155-156). Marie-Anne Carroi est très impliquée dans l'action de la Jeune République fondée par Marc Sangnier. Elle écrit dès le début des années 1920 dans le bimensuel du groupe, *La Démocratie*<sup>803</sup>. Il s'agit d'un « mouvement politique minoritaire, il défend toutefois une position singulière au sein des débats publics, notamment à la faveur d'un pacifisme à toute épreuve. » (p. 148) Elle écrit également dans l'hebdomadaire *La Jeune République* que dirige Sangnier. Elle appartient donc aux mêmes réseaux que Georges Bertier, les réseaux du catholicisme social.

Dans le cadre de La Jeune République, Carroi est particulièrement active puisqu'elle organise 15 réunions du groupe Tunisien chez elle entre janvier 1927 et octobre 1927. En 1927, elle s'efforce d'animer un groupe des « ligueurs et amis de la *Jeune-République* ». Parallèlement, des soirées à thème où des personnalités viennent aborder diverses questions sont également organisées. Les thèmes abordés lors de ces soirées laissent transparaître une forte préoccupation pour la démocratie.

---

<sup>801</sup> Voir partie V.

<sup>802</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article142964>, notice CARROI Marie-Anne par Samuel Renier, Xavier Riondet, version mise en ligne le 12 novembre 2012, dernière modification le 22 mars 2013.

<sup>803</sup> Carroi, M. A., Langeais, *La Démocratie*, n°84, 25 septembre 1921.

Tableau 13 : Réunions des ligueurs de la Jeune République organisées par Carroi entre janvier 1927 et octobre 1927

Date	Conférence
Samedi 5 février 1927 <sup>804</sup>	Causerie sur <i>l'Idéal démocratique</i>
Samedi 12 février 1927 <sup>805</sup>	<i>Démocratie et SDN</i> , par M. Aguesse, professeur bénévole de Droit
Samedi 26 février 1927 <sup>806</sup>	<i>Démocratie et colonisation</i> , par M. Chaudouet, inspecteur général de l'Association des Fermes Françaises
Samedi 12 mars 1927 <sup>807</sup>	<i>Démocratie et Nation</i> , par Me Uzana, avocate au barreau de Tunis
Samedi 19 mars 1927 <sup>808</sup>	<i>Démocratie et Armée</i> , par M. Simon, étudiant en Droit
Samedi 21 mai 1927 <sup>809</sup>	<i>L'Art et la Démocratie</i> , par Mlle Renauld, agrégée
Samedi 28 mai <sup>810</sup>	<i>L'Hygiène et la Démocratie</i> , par le Dr Bardou
Samedi 4 juin 1927 <sup>811</sup>	<i>Les femmes et la Démocratie</i> , par A-M. Carroi
Samedi 11 juin 1927 <sup>812</sup>	<i>L'Église et la démocratie</i> , par M. Marsyle
Samedi 18 juin 1927 <sup>813</sup>	<i>La nationalité en Tunisie</i> , par M. Aguesse, professeur à l'École de Droit
Samedi 25 juin 1927 <sup>814</sup>	<i>La démocratie et le protestantisme</i> , par le pasteur Benezet

En octobre 1927, Marie-Anne Carroi écrit un article à propos du congrès de Locarno dans la revue *La Démocratie*. Alors qu'elle est membre de La Nouvelle Éducation, elle n'apparaît pas dans la revue du groupe, mais c'est au GFEN et dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle* qu'elle milite pour l'éducation nouvelle (Renier, 2015).

### c. René Duthil (1886-1977)

Un autre acteur qui intègre la coopération éducative dans ses pratiques se distingue parmi les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1927 et 1932, il s'agit de René Duthil (1886-1977). Il est un militant socialiste et de la ligue des droits de l'Homme<sup>815</sup>. Il est titulaire d'une licence de philosophie et d'un « diplôme d'études supérieures en pédagogie de la langue anglaise » et enseigne depuis 1926 à l'École normale de Nancy (Moyon & Nara Vilma Lima Pinheiro, 2019/2, pp. 38-39). Il ne semble pas, de prime abord, s'intéresser à la coopération puisqu'il traite essentiellement de la méthode des tests, c'est-à-dire d'une

<sup>804</sup> *La Jeune République*, n° 348, 4 février 1927, p. 3.

<sup>805</sup> *La Jeune République*, n° 349, 11 février 1927, p. 3.

<sup>806</sup> *La Jeune République*, n° 351, 25 février 1927, p. 4.

<sup>807</sup> *La Jeune République*, n° 353, 11 mars 1927, p. 4.

<sup>808</sup> *La Jeune République*, n° 354, 18 mars 1927, p. 4.

<sup>809</sup> *La Jeune République*, n° 363, 20 mai 1927, p. 4.

<sup>810</sup> Idem.

<sup>811</sup> *La Jeune République*, n° 365, 3 juin 1927, p. 4.

<sup>812</sup> Idem.

<sup>813</sup> *La Jeune République*, n° 366, 10 juin 1927, p. 4.

<sup>814</sup> *La Jeune République*, n° 368, 24 juin 1927, p. 4.

<sup>815</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article111880>, notice DUTHIL R, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 24 novembre 2010.

problématique qui semble radicalement individualiste. Pourtant, s'il utilise des tests, dans sa pratique professionnelle, c'est pour former des groupes, mais des groupes homogènes qui se prêtent mieux à l'enseignement simultané qu'à l'enseignement coopératif. René Duthil s'investit dans la promotion de la méthode des tests initialement issus des travaux de la société Binet. Cette méthode s'est ensuite développée aux États-Unis et Duthil est très informé des avancées américaines en la matière. À la demande de Faucher, il traduit des ouvrages américains pour les rendre accessibles au public français (Moyon & Lima Pinheiro, 2019). En 1931, il se met au service de Washburne pour réunir des données dans l'espace francophone dans le cadre de la LIEN<sup>816</sup>.

Il participe aux travaux de La Nouvelle Éducation, même si son discours sur la méthode des tests ne convainc pas l'assemblée générale de 1926. Sa proposition est rejetée par une majorité d'une voix<sup>817</sup>. La principale inquiétude du groupe La Nouvelle Éducation exprimée par Guéritte est de donner des points de repère qui conduiraient les enfants à se comparer entre eux et qui les placerait en position de concurrence<sup>818</sup>. Pourtant, il n'est aucunement besoin de convaincre Duthil sur la valeur de la coopération éducative. Il aborde la question de la coopérative scolaire dans un article de *Pour l'Ère Nouvelle* en 1930 : « Une école active dans le cadre d'une École primaire Supérieure de Jeunes Filles »<sup>819</sup>. Il a surtout traité de la question de la coopération à l'école bien plus tôt en dehors du champ de l'éducation nouvelle en 1924 et 1925 dans le *Manuel Général de l'instruction primaire*<sup>820</sup>.

Comme Bertier, Duthil soutient le BFE<sup>821</sup>, de plus, il participe activement à la rédaction de *L'Éducation*. Il répond avec enthousiasme aux sollicitations de la coopérative scolaire de Remiremont et adresse à la rédaction du périodique *Le Coopérateur scolaire*, fondé par Cattier, un modèle de fiche qui permet aux enfants d'évaluer les livres qu'ils lisent<sup>822</sup>. Il précise les numéros de *L'Éducation* dans lesquels ceux qui veulent de plus amples précisions peuvent se renseigner.

---

<sup>816</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°67, avril-mai 1931.

<sup>817</sup> Duthil, René, « La place exacte de la Méthode des tests dans l'enseignement », in *La Nouvelle Education*, n°47, juillet 1926, p. 121.

<sup>818</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>819</sup> Duthil, René, « Une école active dans le cadre d'une École primaire Supérieure de Jeunes Filles », *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 58, mai 1930, 118-120.

<sup>820</sup> Voir partie V.

<sup>821</sup> *Bulletin municipal officiel de la Ville de Paris* du samedi 7 avril 1928, p. 1867.

<sup>822</sup> Duthil, René, Pour nos lecteurs, *Le Coopérateur scolaire*, 5<sup>ème</sup> année, n°4, janvier 1928, p. 57-58.

Après avoir ciblé les acteurs importants de l'éducation nouvelle qui abordent la question de la coopération comme technique éducative que nous traiterons dans la cinquième partie, revenons au combat militant pour l'éducation nouvelle et à la part qu'y prend la France.

## **B. L'écho des congrès de la LIEN dans la presse française\***

Prendre part à l'action de la LIEN signifie d'une part, contribuer à la construction de cette éducation nouvelle en participant à une coopération intellectuelle qui se matérialise dans les échanges d'idées permis par la revue *Pour l'Ère Nouvelle* et lors des congrès organisés par la LIEN et d'autre part, diffuser largement les idées produites dans ce cadre. Nous avons déterminé que le fait d'écrire un article dans la revue de la LIEN est une manière de coopérer activement à la coopération intellectuelle de la Ligue. Une autre manière de coopérer est de participer aux événements qu'elle organise, notamment aux congrès internationaux et de diffuser les idées qui y sont développées. Entre 1927 et 1932, trois congrès ont lieu. Un premier congrès se déroule à Locarno en 1927, un deuxième à Elseneur en 1929 et un troisième à Nice en 1932. Nous pouvons nous interroger sur la participation française à ces congrès.

Ne disposant pas des listes de congressistes, c'est une autre voie qu'il nous faut emprunter pour saisir l'ampleur de la mobilisation française pour l'éducation nouvelle internationale et l'effort de diffusion entrepris. La presse nationale et les revues pédagogiques françaises peuvent nous indiquer l'écho que l'éducation nouvelle trouve en France mais également ceux qui participent à l'action de diffusion de l'éducation nouvelle. La propagande faisant partie de l'œuvre de la LIEN, ceux qui répandent les idées portées par la LIEN font acte de coopération. D'une part, nous pouvons nous demander si tous les quotidiens informent sur les congrès et quels sont quotidiens qui le font. De plus, nous pouvons trouver dans les articles consacrés aux congrès des informations sur les congressistes, leur nombre et leur implication. Nous pouvons enfin nous attarder sur les auteurs de ces articles – qui sont-ils ? Sont-ils des convaincus de l'éducation nouvelle ? Sont-ils des experts de l'éducation en France ? – et sur leur lecture du congrès.

Nous traiterons ici des congrès de Locarno en 1927 et d'Elseneur en 1929. Ces deux congrès se déroulent à l'étranger ce qui veut dire que l'effort demandé à des acteurs français pour y participer est plus grand que pour un congrès qui se déroule en France. La participation au congrès de Nice ne suppose pas un engagement dans une coopération

internationale. Les participants doivent faire des démarches administratives pour quitter le territoire national et fournir un effort financier conséquent. Ils ne peuvent donc pas être comparés aux visiteurs du congrès de Nice qui est beaucoup plus accessible et qui peut drainer un public beaucoup moins concerné.

De plus, l'analyse de la presse nous permettra de mesurer l'engagement militant des acteurs de l'éducation nouvelle en France. La coopération à la LIEN est également une coopération militante. Les articles de presse consacrés à l'activité internationale de la LIEN témoignent des efforts des acteurs français pour faire connaître le mouvement international. Ils peuvent donc nous donner une idée de l'activité militante pour l'éducation nouvelle (internationale) en France.

### **1. Locarno, un congrès boudé par les Français**

Afin d'analyser les échos du congrès de Locarno dans la presse, nous commencerons par nous pencher sur les quotidiens français. Cette étude nous permettra d'évaluer la popularité de l'événement. Les acteurs qui prennent la plume pour évoquer ce congrès sont impliqués dans des réseaux concernés par la question éducative. Leur lecture du problème éducatif révèle les idées auxquelles l'éducation nouvelle se confronte en France. Dans un second temps, nous aborderons la presse spécialisée, la presse pédagogique.

#### *a. Le congrès de Locarno dans la presse*

Le congrès de la LIEN du 3 au 15 août 1927 à Locarno ne fait pas grand bruit dans la presse française. Seuls quelques journaux portent l'événement à la connaissance du public : *Le Radical*, *La Lanterne* et *Le Rappel*, *L'Œuvre*, *Le Quotidien* ou *Le Peuple* consacrent quelques lignes et parfois un article à l'événement. Il s'agit essentiellement de journaux de gauche (*Le Peuple*, *L'Œuvre*, *Le Quotidien*, *Le Radical*), voire anticléricaux (*La Lanterne*) mais qui ne sont pas communistes. Leur audience est très faible au regard des cinq principaux quotidiens du moment (Dubasque, 2009, p. 192). Quant à *L'Humanité*, aucune mention du congrès de Locarno n'est faite.

Quelques mois avant le congrès, le 22 mai 1927, *L'Œuvre*, publie un article de Célestin Bouglé (1870-1940), à propos du futur congrès : « "L'Éducation nouvelle" à Locarno »<sup>823</sup>. Sociologue durkheimien, coopérateur et républicain il fait partie des signataires du

---

<sup>823</sup> Bouglé, C., « "L'Éducation nouvelle" à Locarno », in *L'Œuvre*, 22 mai 1927, p. 4.

manifeste coopératif en 1921 et est un co-fondateur de la *Revue des Études Coopératives*<sup>824</sup> qui diffuse ce manifeste<sup>825</sup>. Il a également consacré un ouvrage au solidarisme en 1907<sup>826</sup> réédité en 1924<sup>827</sup> auquel Georges Renard (professeur de Droit à l'Université de Nancy) consacre un « compte rendu critique » dans le numéro d'octobre 1925 de *L'Éducation*<sup>828</sup>, la revue fondée et dirigée par Georges Bertier. Ce dernier ravive l'opposition du fondateur des Roches (Demolins) à Léon Bourgeois, il affirme que « la solidarité est un fait ; d'un fait il est impossible de conclure à une obligation » et comme principe de moralité, « elle ne servirait qu'à justifier l'écrasement des élites par la masse et des pionniers du progrès par les moyennes et la médiocrité »<sup>829</sup>. Dans l'article qu'il consacre au congrès de la LIEN, Bouglé évoque en premier lieu le cadre idyllique<sup>830</sup>, qui pourrait être qualifié de Bourgeois (Haenggeli-Jenni, 2017), dans lequel seront abordés « les plus délicats problèmes à l'ordre du jour : coéducation des sexes, éducation sexuelle, redressement des enfants difficiles, libération psychologique du maître, etc. »<sup>831</sup>. Bouglé contextualise ensuite les idées portées par la LIEN dans le paysage de la pensée en éducation. La Ligue développe une tendance individualiste qui se caractérise par le fait qu'elle souhaite « avant tout [...] respecter la spontanéité de l'enfant ; elle croit à la bonté de la nature, si on la laisse faire, et en tout cas au prix supérieur de l'originalité personnelle »<sup>832</sup>. La question qu'il se pose est celle de la possibilité d'une articulation entre cette approche et celle de la « tendance sociologique » pour qui l'éducation est « avant tout chose sociale. Par les traditions et les aspirations du groupe s'expliquerait l'orientation de l'enseignement dans l'école. Langage, concepts scientifiques, appréciations esthétiques, habitudes morales, tout y aurait pour fin de préparer, dans l'âme de l'enfant, le collaborateur de la cité »<sup>833</sup>. Bouglé décrit une conception de l'éducation pensée selon l'holisme durkheimien que l'éducation nouvelle ne prend pas en compte. Ces deux approches se rencontrent, selon lui, dans une personne

---

<sup>824</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article101514>, notice BOUGLÉ Célestin, Charles, Alfred par Michel Dreyfus, version mise en ligne le 3 novembre 2010, dernière modification le 17 novembre 2016.

<sup>825</sup> Bouglé C., « Science et Industrie », in *Revue des Études Coopératives*, n°1, octobre-décembre 1921, p. 34-40. Cet article est extrait de son ouvrage *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs* qui paraît chez Colin (Paris) en 1922. En 1923, il publie un ouvrage intitulé *De la sociologie à l'action sociale : pacifisme, féminisme, coopération* (PUF), dont le titre évoque des notions centrales dans le mouvement de l'éducation nouvelle.

<sup>826</sup> Bouglé, Célestin, *Le solidarisme*, V. Giard et E. Brière, Paris, 1907.

<sup>827</sup> Bouglé, Célestin, *Le solidarisme*, Marcel Giard, 2<sup>e</sup> éd., Paris, 1924.

<sup>828</sup> Renard, Georges, C. Bouglé – Le solidarisme, *L'Éducation*, 17<sup>ème</sup> année, n°1, octobre 1925, p. 35-36.

<sup>829</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>830</sup> Béatrice Heanggeli-Jenni signale que le cadre des congrès de la LIEN est toujours luxueux et donne à ces événements des airs « bourgeois » (Haenggeli-Jenni, 2017).

<sup>831</sup> Bouglé, C., « "L'Éducation nouvelle" à Locarno », *op. cit.*, p. 4.

<sup>832</sup> *Ibid.*

<sup>833</sup> *Ibid.*

comme « Paul Fanconnes » (sic) <sup>834</sup>, président du « groupe français d'Éducation nouvelle » <sup>835</sup> qui a édité des livres de Durkheim. Mais il s'interroge encore sur les possibilités de concilier les deux points de vue. Le thème du congrès, « Que faut-il entendre par liberté en éducation » <sup>836</sup>, promet, selon lui, des « tournois d'idées ». Il ne présente pas la LIEN comme un lieu de coopération, c'est-à-dire un espace qui permet à des éducateurs du monde entier de partager et de construire ensemble des connaissances nouvelles en éducation. Le congrès de la ligue est pour lui un lieu d'affrontement entre deux conceptions de l'éducation, car la LIEN incarne elle-même une de ces deux approches (l'approche individualiste) qui s'opposent.

En juin 1927, l'annonce du congrès de Locarno est relayée par quelques quotidiens. *L'Œuvre* en fait partie, comme *Le Quotidien* et *L'Ère Nouvelle*. Ils publient le même encart qui livre des indications pratiques aux lecteurs intéressés :

*« Le prochain congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle aura lieu à Locarno du 3 au 15 août prochain.*

*Des personnalités marquantes du corps enseignant de nombreux pays y traiteront de la question actuellement si discutée de "la liberté dans l'éducation".*

*Les personnes qui s'intéressent aux méthodes nouvelles se doivent d'assister à ce congrès. Pour tous renseignements s'adresser à la secrétaire de la Ligue : Mme J. Hauser, 18, avenue de l'Observatoire, Paris, 6<sup>e</sup> arrondissement. »* <sup>837</sup>

Pendant le congrès très peu d'articles évoquent l'actualité de Locarno. Seul *Le Quotidien* sous la plume de Georges Guy-Grand informe sur l'événement. Ce journal qui se dit « créé par 60 000 Français pour défendre et perfectionner les institutions républicaines » <sup>838</sup> a été fondé au moment de la campagne du Cartel des gauches « pour un lectorat de fonctionnaires, d'enseignants et d'employés » (Dubasque, 2009, p. 188). Le périodique évolue. En 1927, le journal subit une première crise, Hennessy devient son principal actionnaire. « A l'origine instrument de conquête électorale », il se transforme ensuite en simple relai d'influence et devient progressivement le support des ambitions personnelles de Hennessy, riche négociant en cognac engagé en politique. Ce dernier utilise *Le Quotidien* pour servir ses intérêts électoraux particuliers au détriment d'une œuvre politique

---

<sup>834</sup> Fauconnet.

<sup>835</sup> *Ibid.*

<sup>836</sup> *Ibid.*

<sup>837</sup> *Le Quotidien*, 22 juin 1927, p. 5 ; *L'Ère nouvelle*, 25 juin 1927, p. 4. ; *L'Œuvre*, 23 juin 1927, p. 6.

<sup>838</sup> Sous-titre du quotidien en août 1927.

collective comme ce fut le cas du journal entre 1923 et 1926. S'en suit une « cascade de démissions ». Des hommes qui avaient participé à la création du périodique se retirent, parmi eux Alphonse Aulard, Ferdinand Buisson, François Albert et Émile Glay (p. 198). *Le Quotidien* s'intéresse pourtant au congrès de la LIEN.

L'auteur de l'article consacré au congrès de la LIEN, Georges Guy-Grand, resitue l'événement dans la politique de paix internationale et renvoie aux accords de Locarno de 1925 : « il est clair que les Locarnos politiques ne seront assurés du lendemain que s'ils sont encadrés et constamment vivifiés par des Locarnos pédagogiques »<sup>839</sup>. Le thème de la liberté auquel est consacré le congrès de la LIEN est « le problème essentiel, sur le plan de la culture comme sur le plan politique. Comment faire pour que les hommes parvenus à l'âge adulte se rendent dignes de la liberté ? »<sup>840</sup>. Contrairement à Bouglé, il ne se place pas sur le plan scientifique, mais sur le plan politique. Il cherche la voie qui permet de concilier les deux vues exposées par Bouglé dans *L'Œuvre* et qui sont retraduites dans une opposition de la liberté à la discipline. Guy-Grand n'adopte pas de position tranchée et admet que

*« la liberté est la condition de développement de la plante humaine ; elle permet de donner libre cours aux initiatives, à l'originalité, à l'esprit d'invention, bref à ce qui fait la valeur de l'homme. Mais elle exige une discipline attentive. Il ne suffit pas de la prendre, comme on le dit parfois ; il faut pour la conserver, la mériter. »*<sup>841</sup>

L'auteur passe ensuite en revue les échecs des « colonies libertaires tout au cours du XIX<sup>e</sup> siècle », des « expériences communistes », des « républiques d'enfant » d'avant-guerre qui montrent qu'il « ne suffit pas de s'emparer d'un organisme [...] il faut encore être en état de [l']animer et de [le] faire fonctionner »<sup>842</sup>. Il considère les coopératives scolaires comme la nouvelle solution de la pédagogie pour l'éducation sociale. Néanmoins, il écarte l'idée de laisser une totale liberté à l'enfant dans un tel dispositif, l'adulte a un rôle prépondérant à jouer.

*« Nos éducateurs savent bien que les expériences si utiles, si vivantes de coopératives scolaires ne réussissent que lorsque l'ingéniosité des jeunes coopérateurs est animée et discrètement guidée par le maître et les*

---

<sup>839</sup> Guy-Grand, Georges, « Un Locarno de l'éducation – Pour que les hommes sachent, à l'âge adulte être dignes de la liberté », in *Le Quotidien*, 14 août 1927, p. 1.

<sup>840</sup> *Ibid.*

<sup>841</sup> *Ibid.*

<sup>842</sup> *Ibid.*

*notables de la commune. Autrement les enfants ne font que jouer à la coopérative comme les fillettes avec leur poupée.*

*On ne saura jamais trop stimuler, nourrir l'originalité, mais les adultes, comme les enfants, ne peuvent inventer que dans l'ordre. Apprendre à se discipliner, faire l'apprentissage de la liberté : que les congressistes de Locarno nous apportent là-dessus leurs lumières. »<sup>843</sup>*

De toute évidence, le 14 août, les réponses des congressistes sont déjà nombreuses et l'article ne s'inscrit pas dans le rythme du congrès. Comme Bouglé, il expose la question des congressistes, il insiste particulièrement sur l'idée que l'ordre ne doit pas être omis dans les réponses apportées.

Le mois suivant, en septembre plusieurs journaux reviennent sur le congrès de Locarno. *La Lanterne* et *Le Rappel* du 14 septembre 1927<sup>844</sup> éditent le même rapport très factuel qui signale une faible participation des Français à l'œuvre internationale (« On comptait 300 Allemands et 19 Français ») et qui mentionne l'exposition de « dessins libres recueillis par M. Georges Moreau dans les écoles primaires de l'Yonne et les travaux des écoles maternelles de la Seine, sélectionnés par Mlle Bardot et exposés par les soins du bureau français d'éducation »<sup>845</sup>. *Le Peuple*, quotidien dans lequel s'illustre Alice Jouenne, expose la solution de synthèse apportée par le congrès :

*« "La liberté" est la condition nécessaire pour que la véritable éducation s'accomplisse (épanouissement des meilleures forces de l'être du dedans vers le dehors, pour le plus grand bien de l'individu et de la société).*

*Cette liberté s'oppose à la licence. Elle signifie discipline intérieure, conquête de "soi" par le "moi" intérieur, d'une part, et d'autre part, discipline sociale, coopération et solidarité. »<sup>846</sup>*

Enfin, *Le Quotidien* revient sur le congrès le 27 septembre 1927 dans un article signé « René Bonissel ». Il constate également une faible présence française au congrès. Il mentionne la présence des chœurs de Bakulé<sup>847</sup>. La conclusion unanime est formulée par *Le Radical* qui fait un bilan sans appel : « Il faut bien le dire, la France ne fait plus figure

---

<sup>843</sup> *Ibid.*

<sup>844</sup> *Le Rappel*, 14 septembre 1927, p. 1 et *La Lanterne*, 14 septembre 1927, p. 1.

<sup>845</sup> *Le Rappel*, 14 septembre 1927, p. 1 ; *La Lanterne*, 14 septembre 1927, p. 1 et *Le Quotidien*, 27 septembre 1927, p. 2.

<sup>846</sup> Le 4<sup>e</sup> Congrès mondial de l'éducation nouvelle, *Le Peuple*, 25 septembre 1927, p. 4.

<sup>847</sup> Bonissel, René, « Le congrès international de l'éducation à Locarno », in *Le Quotidien*, 27 septembre 1927, p. 2.

de novatrice. Les efforts en matière d'éducation nouvelle adaptée aux découvertes de la psychologie infantine demeurent isolés »<sup>848</sup>.

*b. Un congrès qui suscite des inquiétudes chez les cléricaux*

Pourtant, malgré la faible audience rencontrée en France, le congrès de Locarno inquiète les jésuites. Dans la revue *Études, publiées par des Pères de la Compagnie de Jésus*, Yves de la Brière évoque l'événement de Locarno qu'il assimile à la lutte laïque contre les cléricaux. Cet article n'est pas consacré au congrès, mais il s'agit d'une « chronique du mouvement religieux », dans laquelle l'actualité de la LIEN apparaît. Le congrès de Locarno est décrit comme une manifestation de l'alliance internationale de la pensée laïque qui s'empare des méthodes de l'enseignement catholique et qui substitue un fondement scientifique et moderne à Dieu. L'auteur commence par désigner Herriot, ministre de l'Instruction publique, seul membre du comité d'honneur de l'Éducation nouvelle qui prend la parole dans *Pour l'Ère Nouvelle* (en 1930), comme le « dictateur de l'instruction publique »<sup>849</sup>.

*« Ce néfaste personnage accomplit actuellement un mal plus effectif et plus durable, sur le terrain scolaire, que celui dont il tenta la réalisation dans les beaux jours du Cartel des gauches et dont il fut alors empêché de poursuivre longtemps l'exécution pratique. Le tapage maladroit des anticléricaux eut lieu au matin du 11 mai 1924. La besogne réelle, tangible, de nouvelle aggravation du laïcisme dans l'enseignement public, s'est opérée en 1926 et 1927, sous le pavillon plus rassurant de l'union nationale. Telle est la vérité. »*<sup>850</sup>

Le gouvernement d'union nationale auquel participe Herriot est animé par la volonté de détourner le public des préceptes religieux portés par les jésuites. La LIEN, qu'il soutient, est donc considérée comme le prolongement de cette action. L'auteur rappelle à ses lecteurs la lutte internationale qui les anime contre « l'idéologie du laïcisme ».

*« Les onze cents congressistes, venus de quarante pays différents, ont respiré longuement cette atmosphère de la religion de l'humanité, qui transpose sur un plan naturaliste, dont la conscience humaine occupe le centre, toutes les énergies spirituelles dont la véritable origine, la véritable règle, la véritable destinée sont en Dieu et dans l'ordre éternel garanti et sanctionné par Dieu même. Des intentions qui peuvent être nobles et généreuses se fourvoient dans les directions les plus fausses et les plus pernicieuses, notamment dans la réprobation du dogme et de la discipline catholiques, dans l'exaltation effrayante de l'autonomie*

---

<sup>848</sup> Anonyme, « Le Congrès d'éducation de Locarno », *Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3.

<sup>849</sup> Brière (de la), Yves, Chronique du mouvement religieux, *Études*, n° 1, janvier 1928, p. 105.

<sup>850</sup> *Ibid.*

*individuelle et de l'orgueil humain, dans le bouleversement des valeurs humaines où s'épanouiraient désormais, en première ligne, l'imagination et la sensibilité laissées à elles-mêmes. Le laïcisme apparaît alors comme une contre-Église qui propose à ses adeptes et qui propage dans tout l'univers l'exacte antithèse des conceptions intellectuelles et morales dont l'Église du Christ est la messagère immortelle.*

*La religion humaine du laïcisme, telle qu'on la pratiquait et la vivait au Congrès international de Locarno, mettait au service de son idéal une pédagogie très moderne, très savante, qui se joignait à l'adaptation des méthodes de la spiritualité chrétienne, y compris l'oraison mentale.*

*Que le développement redoutable du laïcisme contemporain rappelle, plus que jamais, aux élites croyantes du catholicisme la nature du duel fantastique qui domine l'histoire de notre temps, comme l'histoire de tous les temps, et qui met aux prises deux croyances, deux cités, deux étendards, deux amours. »<sup>851</sup>*

L'auteur poursuit son propos en évoquant les réunions d'éducateurs catholiques. La LIEN ne mobilise pas les plus fervents des catholiques et ne forme donc pas une coopération universelle. Au contraire, la volonté de proposer des solutions pédagogiques appuyées sur la science est vue comme une attaque, un détournement de ce que la pédagogie catholique avait construit. Ce que dit cet auteur, c'est que l'éducation nouvelle donne de nouveaux fondements à des pratiques pédagogiques, elle traduit en langage scientifique des justifications de pratiques pédagogiques et anéantit les justifications religieuses que donnent les jésuites. Là où la science devait être le terrain incontestable sur lequel tous se retrouvent, elle devient l'ennemi qui justifie une union des groupes catholiques dans la lutte contre le laïcisme. En France, la LIEN constitue l'adversité qui renforce la volonté de coopération des éducateurs catholiques entre eux.

*c. La presse pédagogique française et le congrès de Locarno*

Dans la presse pédagogique, il est parfois question du congrès de Locarno. La *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* publie les articles de Baucomont (1891-1967) et de Lapière en octobre 1927<sup>852</sup>, *L'École et la Vie* publie deux articles de Maucourant, en novembre et décembre 1927, le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* propose l'analyse d'Émilie Flayol en février 1928 et *La Nouvelle Éducation* publie un bilan du Congrès de Locarno.

---

<sup>851</sup> *Ibid.*, p. 108-109.

<sup>852</sup> Les deux signent des articles dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932, cf. Annexe 3.

La majorité de ces articles qui traitent du congrès de Locarno dans la presse pédagogique sont signés par des auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* (Baucomont, Lapierre et Flayol). Seule Blanche Maucourant (1870-1962) ne participe pas directement à la rédaction de *Pour l'Ère Nouvelle*, elle est pourtant mentionnée dans n° 31 de septembre 1927 consacré au congrès de Locarno, aux côtés de Mme Guéritte et Mlle Simon. Elle est également une des collaboratrices de *L'Éducation*, la revue fondée par Bertier<sup>853</sup>. Ce congrès n'est donc pas un événement dont tous les acteurs de l'éducation s'emparent en France. Seuls ceux qui appartiennent à un cercle restreint et familier des idées de l'éducation nouvelle l'évoquent. Que retiennent-ils du congrès de Locarno ? La plupart d'entre eux s'interrogent sur les raisons de la faible participation française à l'action de la LIEN et les réponses qu'ils apportent ne sont pas les mêmes. Deux d'entre eux seulement se penchent sur les apports du congrès.

*d. Comprendre la faible représentation de la France au congrès de Locarno*

Parmi les auteurs qui informent le public français et qui traitent du congrès de Locarno dans la presse pédagogique, nombreux sont ceux qui cherchent, comme Ferrière (Haenggeli-Jenni, 2017) des explications à la faible présence d'acteurs français au congrès. C'est le cas de Georges Lapierre, de Madeleine Guéritte et d'Émilie Flayol qui apportent chacun une lecture différente du phénomène.

Georges Lapierre (1886-1945) est un militant syndicaliste, mais son parcours le conduit à devenir également un militant de l'éducation nouvelle. Il est un instituteur, fils de cultivateur, qui exerce dans le IX<sup>e</sup> arrondissement de Paris en 1927 et qui s'emploie surtout dans le milieu syndical. Après avoir adhéré au syndicat des membres de l'enseignement laïc en 1920, il opte pour Syndicat National (SN), affilié à la CGT<sup>854</sup>. Lapierre est un acteur qui occupe une position d'intermédiation en France. Depuis le milieu syndical, il développe son action dans deux directions : d'un côté « les instituteurs doivent établir une relation directe avec les acteurs qui élaborent de nouveaux modèles pédagogiques » (Mole, 2015) et d'un autre côté, il s'inscrit dans un mouvement international en faveur de la paix. Pour

---

<sup>853</sup> Maucourant, directrice d'École normale à Strasbourg prend part à l'organisation des cercles d'études de l'école de formation sociale de Strasbourg qu'encourage vivement *L'Éducation* dans son numéro 3 de décembre 1922. Elle signe également trois articles de fond dans *L'Éducation* entre 1925 et 1928, concernant « les besoins d'âme des jeunes filles », « la méthode des tests à l'école de formation sociale de Strasbourg » et « Les idées de quelques mères de familles ».

<sup>854</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article115895>, notice LAPIERRE Georges, Anatole [SNI] par Jacques Girault, Claude Penetier, Guy Putfin, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 27 juin 2018.

lui permettre de créer les liens qui peuvent unir instituteurs et scientifiques, Paul Langevin, président de la 21<sup>e</sup> section de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences (AFAS) lui demande d'assurer le secrétariat de cette section dès 1923 (Mole, 2015). Lapierre lance un appel aux instituteurs dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* le 27 mai 1923 afin qu'ils adhèrent à cette société savante. Jouenne fait partie des neuf premiers signataires (Mole, 2015). De plus, il organise un groupe parisien de membres de la 21<sup>e</sup> section de l'AFAS, la première réunion réunit 12 personnes dont Jouenne et Piéron qui prendra la plume dans *Pour l'Ère Nouvelle* en 1929. Lapierre dirige les travaux de cette section jusqu'en 1926. Nombre d'acteurs importants de l'éducation nouvelle en France participent aux travaux de l'AFAS dans les années 1920 (Jouenne, Cousinet, Delaunay, Profit, Flayol, Freinet). Après 1926, Lapierre développe plus particulièrement une action internationale. En juin 1926, il fonde le Bureau pédagogique international qui est l'esquisse de la Fédération internationale des associations d'instituteurs (FIAI) fondée en septembre 1926 dont il sera « le délégué pour la France et secrétaire général adjoint » (Mole, 2015). Cette fédération a pour objectif « d'élever [les associations d'instituteurs] à la compréhension des solidarités internationales »<sup>855</sup>. Il s'intéresse de près aux travaux de la Société des Nations (SDN) et aux travaux pédagogiques menés à Genève. Alors qu'il parle depuis le milieu syndical (en 1927, il est trésorier de la section de la Seine du SN, et secrétaire de la section des colonies et protectorats du syndicat) l'action de la LIEN ne laisse pas indifférent. Il organise des conférences destinées aux instituteurs dans lesquelles il fait intervenir des figures de l'éducation nouvelles (Ferrière, Decroly et Rotten).

Après le congrès de Locarno, dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, Lapierre présente l'action de la LIEN, les personnalités internationales qui l'ont fondée et qui l'animent, ainsi que ses périodiques. Il explique curieusement la faible participation des Français au congrès de Locarno : « nombre d'écoles publiques françaises sont en fait des écoles actives », assure-t-il (Mole, 2015). Ce n'est donc pas le désintérêt des instituteurs et des institutrices qui expliquent cette désertion. Si les Français étaient peu présents, selon Lapierre, c'est parce qu'ils n'ont pas été encouragés par l'État français. Le change ne leur est pas favorable alors que les instituteurs étrangers « sont encouragés par

---

<sup>855</sup> <https://maitron.fr/spip.php?article115895>, notice LAPIERRE Georges, Anatole [SNI] par Jacques Girault, Claude Pennetier, Guy Putfin, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 27 juin 2018.

leurs gouvernements ou leurs municipalités, [ils] ont une mission à remplir, une étude à faire [et] reçoivent une sorte de bourse de voyage »<sup>856</sup>. Aucun Français n'a reçu la moindre incitation de la part du Ministère. Pour démontrer la fermeture de l'administration française à la coopération internationale en matière d'éducation, il étaye son argumentation et précise que, manifestement, il y a beaucoup plus d'étrangers qui visitent les écoles françaises que de Français qui visitent les écoles étrangères (Mole, 2015). Il invite l'administration à mener cette enquête. Pour Lapierre, les instituteurs français sont ouverts à l'éducation nouvelle et la pratiquent, c'est l'État français qui est indifférent.

Du côté de *La Nouvelle Éducation*, le constat est le même : la participation des Français au congrès de la LIEN est trop faible. Le groupe s'enorgueillit d'être le seul à prendre part à l'action de la LIEN en France.

*« C'est avec une triste fierté que nous pouvons dire que, sans La Nouvelle Éducation, notre pays n'aurait eu à Locarno aucun représentant autorisé ; sans La Nouvelle Éducation, il faut enfin oser le dire tout haut, personne ne parlerait de la France dans les milieux de pédagogie "progressive" de l'étranger. Que notre groupe ait pu, depuis six ans, par son activité et la qualité de ses travaux, maintenir le prestige de notre pays au dehors, c'est fort encourageant pour nous ; mais n'est-il pas triste d'avoir eu, là encore, une nouvelle preuve de l'indifférence qui règne dans notre pays vis-à-vis de questions dont tous les autres pays sentent si vivement l'importance ? »*<sup>857</sup>

Des trois intervenantes françaises au congrès de Locarno présentées dans le compte rendu de *Pour l'Ère Nouvelle*<sup>858</sup>. Madeleine Guéritte est la seule Française qui a préparé une intervention et qui l'a réellement prononcée à Locarno. Mme Simon ne s'est pas exprimée et Mlle Maucourant a improvisé son discours<sup>859</sup>. Dans sa conférence au congrès, Guéritte présente les travaux de La Nouvelle Éducation, ainsi que « ceux des coopératives, de l'Heure Joyeuse, de la maison des enfants de Nice, etc. »<sup>860</sup>. Elle est en désaccord avec Lapierre qui affirme que les méthodes actives ont conquis les écoles primaires françaises et affiche sa déception face aux lourdeurs administratives qui empêchent le développement de l'éducation nouvelle en France : « Si, ligotée par une administration follement

---

<sup>856</sup> Lapierre, Georges, « Le Congrès de l'Éducation nouvelle », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 4, 27 octobre 1927, p. 42.

<sup>857</sup> Anonyme, « Le IV<sup>e</sup> congrès de la Ligue internationale d'Éducation nouvelle », in *La Nouvelle Éducation*, n° 58, octobre 1927, p. 151.

<sup>858</sup> Anonyme, « II. La participation des pays latins », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°31, septembre octobre 1927, p. 213.

<sup>859</sup> Flayol, Émilie, La pédagogie à Locarno, *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, n° 20, 4 février 1928, p. 291.

<sup>860</sup> Anonyme, « Le IV<sup>e</sup> congrès de la Ligue internationale d'Éducation nouvelle », *op.cit.*, p. 151.

centralisée, la France est en retard dans la voie de l'éducation nouvelle »<sup>861</sup>. La rigidité de l'organisation administrative centralisée est le principal obstacle à la diffusion de l'éducation nouvelle selon Guéritte. *La Nouvelle Éducation* se pose comme une initiative privée qui permet de rattraper ce retard. Elle invite ses membres à une participation plus active encore, « il faut que la qualité de nos travaux soit de plus en plus rigoureuse, que nos expériences pédagogiques se multiplient, et que nous harcelions sans répit l'administration pour obtenir les réformes les plus urgentes ». L'action du groupe se développe donc dans deux directions : l'amélioration des solutions d'éducation nouvelle et l'action politique auprès de l'administration française. *La Nouvelle Éducation* ne pense pas que le désintéret et la faible participation des Français au congrès de Locarno s'expliquent par un problème financier causé par le taux de change, elle y voit plutôt un manque de volonté et d'initiative individuelle.

« *Qu'on ne vienne pas nous dire que nous manquons d'argent. Ce sont les pays pauvres qui ont fait le plus de réformes (l'Autriche, par exemple), et la City and Country School de New-York, qui est peut-être la plus remarquable de toutes les écoles expérimentales actuelles, a débuté sans argent et dans une seule pièce d'un appartement. Il ne faut pas tant d'argent quand on sait travailler. Il faut seulement qu'on laisse travailler en paix ceux qui savent, et qu'on les aide le mieux possible à avancer.* »<sup>862</sup>

Jean Vidal fait une rapide référence au congrès dans la rubrique qu'il anime dans *L'Enseignement public* (« À travers les périodiques français »)<sup>863</sup>. Il revient sur la déclaration de Madeleine Guéritte qui accuse l'administration française de ralentir le développement de l'éducation nouvelle : « je n'ai jamais constaté que la pédagogie française soit ligotée par une administration follement centralisée », affirme-t-il<sup>864</sup>.

Quelques mois plus tard, le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* publie un article d'Émilie Flayol<sup>865</sup> qui apporte une autre interprétation du manque de participation des acteurs français à l'activité internationale de la LIEN. Flayol fait état d'un congrès de la diversité qui a réuni « une importante phalange de philosophes et de psychologues (Bouvet, Ferrière, Decroly, Claparède, Adler) [...] des hommes politiques, d'anciens ministres [Gloeckel, Fadrus, Dingler, Assim-Ismet, Paulsen], le bataillon des praticiens [Decroly,

---

<sup>861</sup> *Ibid.*

<sup>862</sup> *Ibid.*

<sup>863</sup> Suite de la *Revue pédagogique* (Gutierrez, 2016).

<sup>864</sup> Vidal, Jean, A travers les périodiques français, *L'Enseignement public*, n°12, 1927, p. 495.

<sup>865</sup> Flayol, Émilie, « La pédagogie à Locarno », in *Journal des instituteurs et des institutrices*, n° 20, 4 février 1928, p. 289-291.

Ensor, Ferrière, Rotten, Bakuli, Geheeb, Vernès, Wasbron, Boschetti] » mais également des « éducateurs plus obscurs ou inconnus ». De cette diversité, Flayol extrait ce qui fait la pensée commune :

*« Tous veulent rendre plus exacte l'adaptation des jeunes aux nécessités et à l'organisation de nos sociétés modernes ; tous veulent, pour obtenir ce résultat, utiliser les ressources et les méthodes de la science ; tous sont d'accord, sans distinction de partis politiques ou de croyances métaphysiques, pour regarder comme insuffisante une action éducative agissant par le dehors, et comme nécessaire l'utilisation des forces de l'enfant, de son dynamisme propre, qu'il s'agit surtout de diriger et de favoriser ; tous fixent, comme l'une des ambitions essentielles de l'éducation, le développement à l'extrême limite des possibilités, de toutes les virtualités incluses dans l'être jeune et leur orientation vers le maximum d'utilisation sociale. »<sup>866</sup>*

Pourtant les solutions apportées au problème de la liberté diffèrent. En Allemagne, par exemple, les républiques d'enfants conduisent à « livrer les jeunes presque entièrement à eux-mêmes », alors que pour d'autres, il s'agit seulement d'adapter les programmes. Flayol s'interroge donc sur « le rôle de la France » dans ce mouvement et sur « la part » qu'elle a prise à Locarno. Elle reprend ainsi l'interrogation de Ferrière lors de la dernière séance du congrès, qui « a cherché à déterminer les raisons » de cette faible participation française (Haenggeli-Jenni, 2017). Flayol écarte l'idée que la France manque d'initiatives individuelles.

*« Il ne faut certes pas le chercher dans l'absence des initiatives, ni de personnalités intéressées aux progrès de l'éducation. Sans parler de M. FAUCONNET, qui fait partie du comité de rédaction de Pour l'Ère Nouvelle, organe de langue française de la Ligue, des hommes comme M. LANGEVIN avec la Société française de pédagogie, M. LUCHAIRE de l'institut de Coopération intellectuelle, le Dr SIMON et la Société Binet travaillent dans le même sens que la Ligue, et parmi les praticiens, M. COUSINET, M. BETHIER [sic] de l'École des Roches, M. P. DUPUY de l'École internationale, M. Profit et les coopératives scolaires, M. BAUCOMONT et tant d'autres pourraient manifester, non sans éclat, la collaboration française aux progrès de l'éducation. »<sup>867</sup>*

Elle précise également que « les principes généraux de l'enseignement public, au moins dans l'enseignement primaire, ne sont pas du tout en désaccord, dans leurs grandes lignes, avec ceux des réformateurs modernes ». Ce qui veut dire, que contrairement à Guéritte, Flayol ne condamne pas le manque d'initiative en France, de plus, comme Vidal ou

---

<sup>866</sup> *Ibid.*, p. 290.

<sup>867</sup> *Ibid.*, p. 291.

Lapierre, elle affirme que le cadre légal n'est pas un obstacle à l'éducation nouvelle. La centralisation que Guéritte condamne n'est pas une entrave pour Flayol qui admet la timidité des efforts français mais qui prédit une expansion plus efficace « par le fait de notre uniformité administrative », donc grâce à la centralisation du système éducatif français. C'est ce qui peut, selon elle, expliquer la timidité des réformes. Flayol enfin, interpelle le ministère et l'invite à se faire représenter dans de tels événements internationaux organisés par la LIEN. Elle s'adresse également aux « associations professionnelles » qui pourraient également « envoyer de nombreux assistants » aux congrès de la LIEN et avance deux bonnes raisons de le faire : éviter que les Français apparaissent comme des « retardataires » aux yeux des étrangers et s'inspirer de solutions qui ont été trouvées par d'autres. Flayol, future secrétaire de GFEN indique les voies qui peuvent permettre l'incarnation de l'éducation nouvelle française dans le mouvement international.

*e. Jean Baucomont et Blanche Maucourant traitent des apports du congrès*

Au-delà de la question de la participation française au congrès, certains comptes rendus mentionnent les apports du congrès, c'est le cas de Maucourant et de Baucomont. Dans la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, Jean Baucomont, membre actif de La Nouvelle Éducation regrette également la faible participation de la France au congrès de la LIEN alors que « le problème de la liberté est le plus puissant de ceux qui doivent solliciter l'attention des maîtres de l'enfance dans une démocratie »<sup>868</sup>. Il s'attache au thème du congrès, la liberté de l'enfant, qui, nous l'avons vu, inquiète certains commentateurs de la presse généraliste ou religieuse. Il présente les avantages que l'éducation gagne à laisser la liberté aux enfants : elle « développe [...] l'habitude de l'action et le sens des responsabilités », elle « préserve et respecte la nature de l'enfant », elle permet d'éviter ce que Duhamel nomme « cet immense massacre de dons et de génies », enfin, elle « donne à l'enfance le goût et l'habitude de la sincérité »<sup>869</sup>. Jean Baucomont développe ensuite un argumentaire « contre les méfaits de la pédagogie autoritaire » pratiquée dans l'école traditionnelle, c'est-à-dire dans les établissements où règne une « atmosphère de sujétion, d'obéissance passive, de crainte ». Une telle école n'est qu'une « usine à manufacturer des produits uniformes », elle « fait de l'enfance une longue pénitence » et « rend l'enfant incapable, devenu adulte, de faire acte d'initiative intelligente et d'effort dans le sens du

---

<sup>868</sup> Baucomont, Jean, « La liberté pour l'enfant », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 4, 27 octobre 1927, p. 38.

<sup>869</sup> *Ibid.*

progrès »<sup>870</sup>. Il s'appuie enfin sur l'article que Roger Cousinet dans *La Nouvelle Éducation* pour préciser ce que signifie laisser la liberté aux enfants.

*« Laisser faire aux enfants ce qu'ils veulent, ce n'est pas les laisser faire n'importe quoi, car ils ne veulent pas n'importe quoi. Faire ce qu'on veut, c'est d'abord vouloir – et vouloir n'est pas vouloir n'importe quoi. Les laisser faire ce qu'ils veulent, c'est leur laisser quelque chose à vouloir... La volonté se forme non par l'exhortation, mais par la pratique.*

*Si, pour donner la liberté aux enfants, nous devons les laisser faire ce qu'ils veulent, cela implique qu'ils sont placés dans des conditions telles qu'ils auront quelque chose à vouloir, une matière sur laquelle s'exercera leur activité libérée, dans un milieu où elle peut s'exercer. »<sup>871</sup>*

La maîtrise du milieu éducatif est la solution qui permet de faire une éducation qui laisse l'enfant libre. Jean Baucomont ne présente pas les solutions du congrès à la question de la liberté, mais il se sert du débat pour développer son argumentaire (et celui de *La Nouvelle Éducation*) sur la liberté. La théorie-pratique qu'il présente est celle de Cousinet. Pour Baucomont, les écoles nouvelles ont développé des connaissances sur les possibilités qu'offre le milieu, mais ces écoles se sont surtout développées à l'étranger et la France les méconnaît. « Ne pouvons-nous pas espérer que notre pays suivra un jour leurs traces en orientant nos efforts dans ce sens, en profitant de leur expérience et de leurs résultats ? »<sup>872</sup>. La dimension internationale de l'éducation nouvelle est pour Jean Baucomont une source d'inspiration qui permet de développer en France un modèle d'éducation essentiellement porté par La Nouvelle Éducation.

Quant à Blanche Maucourant (1870-1962), elle expose les apports du congrès. Originaire de la Marne, elle est née dans une famille d'agriculteurs aisée. Formée à l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses, elle est reçue (première) au certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales comme professeur de lettres en 1893. Elle exerce trois ans à l'École normale de Rouen, avant de devenir maîtresse répétitrice à l'ENS de Fontenay. En 1898, elle obtient le certificat d'aptitude à la direction des écoles normales et à l'inspection primaire. Elle prend la direction de l'école normale de Charleville en 1907. Pendant la Grande Guerre, elle enseigne dans un lycée de garçons à Nîmes avant de retrouver l'école normale qu'elle dirige, déplacée à Saint-Parres-lès-Vaudes dans l'Aube.

---

<sup>870</sup> *Ibid.*

<sup>871</sup> *Ibid.* Baucomont cite Cousinet, Roger, « La liberté », in *La Nouvelle Éducation*, n° 54, avril 1927.

<sup>872</sup> *Ibid.*, p. 39.

En 1915, elle dirige l'école normale de Châlons-sur-Marne, puis, en 1917, celle de Caudéran (Bordeaux) et enfin celle de Strasbourg à partir de 1919. C'est cette école qu'elle dirige lorsqu'elle assiste au congrès de Locarno. Elle est acquise aux propositions de l'éducation nouvelle depuis longtemps, c'est-à-dire avant la création de la LIEN. Dès 1917, elle enseigne la méthode Montessori dans les cours qu'elle dispense dans l'école normale de garçons de Bordeaux. Nous avons vu que c'est dans le réseau de Bertier et des collaborateurs de *L'Éducation* qu'elle se socialise. En 1927, elle joue également un rôle politique puisqu'elle est membre du conseil départemental de la Moselle et du Bas-Rhin. Elle est une « fervente patriote ; très marquée et affectée par la guerre de 1914 » (Caplat, 1997, p. 408). Sur le plan religieux, elle est « catholique mais [dotée] d'un esprit parfaitement tolérant et neutre » (p. 408).

Dans *l'École et la Vie*, Maucourant expose deux expériences présentées à Locarno : l'École supérieure de Jeunes Filles de Philadelphie présentée par sa fondatrice Mrs Docteur Lucy Wilson<sup>873</sup>, et la réforme opérée à Vienne (Autriche) exposée par Paul Dengler et Otto Gloeckel<sup>874</sup>. Ces deux solutions sont très différentes. La première est l'expérience de la *Philadelphia high school* qui accueille des jeunes filles à partir de 14 ans, après l'école primaire. Mrs Wilson utilise des tests d'intelligence pour former des groupes homogènes. Les élèves du premier groupe reprennent le programme primaire et développent des « talents manuels ». Celles du deuxième groupe, « d'esprit lent quoique sûr », étudient un « programme moins étendu ». Enfin, les plus « douées, d'esprit rapide, sont groupées dans des classes où on les fait avancer plus vite »<sup>875</sup>. Pour ces dernières qui atteignent l'âge de 17 ans, une « classe d'élite appelée "le Groupe d'Honneur" »<sup>876</sup> est formée. Elles sont libres d'aller et venir dans l'établissement à condition « de ne pas gêner le travail d'autrui et de ne pas perdre [leur] temps ». Dans cette classe, le Plan Dalton est appliqué. Les élèves connaissent le programme, des « unités de travail » sont déterminées et l'autoévaluation est pratiquée, à laquelle s'ajoute une évaluation sommative mensuelle. Cette individualisation est complétée d'une éducation sociale par les « fêtes librement organisées », par l'entraide et par les « réunions vivantes d'une Association où chacune se trouve sur le pied d'égalité

---

<sup>873</sup> Maucourant, Blanche, « Une école Supérieure de Jeunes Filles à Philadelphie (États-Unis) », in *L'École et la Vie*, 19 novembre 1927, p. 137-138.

<sup>874</sup> Maucourant, Blanche, « Deux Pédagogues de Vienne au Congrès International d'Éducation nouvelle à Locarno », in *L'École et la Vie*, 24 décembre 1927, p. 220-221.

<sup>875</sup> Maucourant, Blanche, « Une école Supérieure de Jeunes Filles à Philadelphie (États-Unis) », *op.cit.*, p. 137.

<sup>876</sup> *Ibid.*

avec les autres »<sup>877</sup>. Maucourant précise que le public de cette école est censé représenter la diversité (race et religion), mais elle constate qu'« on ne voit pourtant pas de "visage de couleur" sur les nombreuses photographies »<sup>878</sup>. Dans cette expérience, l'éducation intellectuelle est séparée de l'éducation sociale.

En décembre 1927, Maucourant présente l'expérience autrichienne de réunification des ordres d'enseignement présentée par Gloeckel à Locarno. Elle s'attarde également sur l'échange que Français, Suisses et Belges ont pu avoir avec son collaborateur M. Dengler qui maîtrise le français, qui a étudié deux ans à la Sorbonne et qui a rencontré Lapie. La particularité de Dengler est de connaître les efforts français qui vont dans le sens de l'éducation nouvelle, précise-t-elle. Il conduit une classe expérimentale à Vienne autour de laquelle il a formé trois communautés : « une communauté d'enfants, une communauté de maîtres, une communauté de parents. Il résume ainsi l'organisation de cette classe coopérative, cellule de l'organisme scolaire transformé »<sup>879</sup>. Les enfants sont réunis en classes de trente élèves, garçons et filles confondus, « sans sélection ». Le modèle qu'il présente ressemble à s'y méprendre à la coopérative scolaire.

*« Les élèves se choisissent parmi eux un chef, des sous-chefs de groupes ; la coopérative constituée ainsi s'occupe du matériel de la classe, de la bibliothèque. Le règlement est délibéré par les élèves, les punitions décidées par eux sont en général plus sévères que celles des maîtres ; ils se disciplinent les uns les autres comme de libres citoyens »*<sup>880</sup>.

L'organisation de l'école emprunte également au Plan Dalton : « Le programme général étant connu, les élèves demandent à leur maître des leçons, des lectures, des travaux et surtout des directions individuelles ; l'effort est ainsi volontaire et non imposé »<sup>881</sup>. Le texte n'est pas très précis, il n'explique pas comment la demande de leçon est formulée : s'agit-il d'une décision collective des élèves, dans quel cas il s'agirait d'un prolongement du *self-government* amorcé par l'expérience coopérative ou s'agit-il de demandes individuelles ? La même organisation coopérative est attendue de l'équipe pédagogique et des parents à qui il est « permis d'assister aux classes autant qu'ils le désirent ; ils communiquent aux maîtres leurs observations et leurs vœux »<sup>882</sup>. Il semble que l'expérience que conduit

---

<sup>877</sup> *Ibid.*, p. 138.

<sup>878</sup> *Ibid.*

<sup>879</sup> Maucourant, Blanche, « Deux Pédagogues de Vienne au Congrès International d'Éducation nouvelle à Locarno », *op.cit.*, p. 221.

<sup>880</sup> *Ibid.*

<sup>881</sup> *Ibid.*

<sup>882</sup> *Ibid.*

Dengler soit fortement inspirée de ce qu'il a pu observer ou étudier en France. Le recours à la méthode du Plan Dalton s'opère lorsqu'il est question de programme scolaire.

Les deux expériences que relate Maucourant sont très différentes. La première expérience sépare les élèves en fonction de leurs résultats aux tests auxquels ils sont soumis, alors que l'expérience de Dengler réunit tous les élèves. Du côté de l'expérience américaine, l'éducation sociale se fait à l'échelle de l'établissement, lors d'événements rassembleurs alors que du côté autrichien, elle se fait à même la classe, par une organisation coopérative qui permet de lier les apprentissages intellectuels et les apprentissages sociaux. Face aux interrogations des auditeurs, Dengler précise que si cette expérience est possible malgré la résistance du clergé et des réactionnaires, c'est parce qu'il y a eu des émeutes dans la ville qui ont causé plus de cent morts. Cet événement a interrogé la classe politique et ébranlé les certitudes. Tous ont trouvé un combat commun : assurer l'ordre dans la ville. L'expérience que mène Dengler est une recherche de solution à ce problème politique.

Finalement le congrès de Locarno est un congrès qui ne fait pas grand bruit en France. Il ne s'agit pas d'un objet qui inonde la presse française et le thème du congrès (liberté de l'enfant) fait apparaître des inquiétudes. Célestin Bouglé s'interroge sur la compatibilité des revendications de la LIEN avec l'école sociologique française, Guy-Grand traduit cette interrogation par la crainte de voir le désordre s'installer dans les classes et les jésuites voient dans l'action de la ligue une vaste entreprise mondiale de sécularisation de leurs pratiques pédagogiques. Les acteurs français qui sont convaincus du bien-fondé de la LIEN s'expriment sur le congrès. Beaucoup s'interrogent sur le désintérêt français pour la LIEN et tentent de le comprendre (Lapierre, Guéritte et Flayol). Tous ne donnent pas les mêmes explications et mettent en exergue, encore une fois, les différences qui les séparent : manque d'intervention de l'État, centralisation excessive qui étouffe l'initiative individuelle ou recherche du compromis. Enfin, certains d'entre eux abordent le thème du congrès et présentent des solutions de d'articuler la liberté de l'enfant et avec une organisation sociale du groupe et exposent les expériences présentées lors du congrès afin d'inspirer de nouvelles idées. En France, le congrès de Locarno a peu intéressé, il a peu mobilisé. Les quelques acteurs qui sont concernés par l'événement en ont une lecture très différente. Rien n'indique qu'il y a une union forte en France autour de l'éducation nouvelle en 1927.

## 2. Vers une meilleure implication de la France dans la coopération intellectuelle internationale au congrès d'Elseneur en 1929 ?

Dès janvier 1929, *Pour l'Ère Nouvelle* promet une meilleure participation des acteurs français au congrès d'Elseneur. La revue annonce également la tenue du prochain congrès de 1931 en France. Les personnalités françaises qui seront « probablement » présentes à Elseneur sont nommées : Paul Fauconnet, Henri Piéron, Mlle Flayol, Mlle Coirault, Georges Lapierre, Roger Cousinet et Fernand Cattier<sup>883</sup>.

Il semble que les leçons de Locarno aient été tirées car des bourses d'études sont attribuées pour se rendre à Elseneur. Alice Jouenne, Madeleine Bardot ou Marie-Anne Carroi en bénéficient, comme en témoignent les remerciements qu'elles adressent à Paul Langevin<sup>884</sup>. Émilie Flayol, secrétaire du GFEN, est toujours présente, voire centrale comme en témoignent ses échanges épistolaires avec Profit ou avec Langevin qui déclinent tous deux son invitation à s'exprimer au Congrès de la LIEN.

En poursuivant l'analyse de la presse française qui aborde le congrès d'Elseneur, nous verrons que la participation de la France à l'événement organisé par la LIEN reste en deçà des objectifs que Flayol envisageait à la suite du congrès de Locarno. Nous chercherons ensuite ce qui peut expliquer ce désintérêt durable des acteurs français pour le mouvement international. Nous verrons enfin que le combat laïque mené par certains acteurs de l'éducation nouvelle en France se heurte à certaines vues exprimées dans l'espace de coopération intellectuelle internationale de la LIEN.

### a. Un congrès qui ne mobilise pas suffisamment

Avant le congrès, peu de quotidiens informent sur l'événement international à venir. En février 1929, *L'Œuvre*<sup>885</sup> et *Le Quotidien*<sup>886</sup> publient la même annonce :

« *La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle réunira, à Elseneur (au Danemark), du 8 au 21 août, son cinquième congrès international.*

---

<sup>883</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 44, janvier 1929, p. 2.

<sup>884</sup> Alice Jouenne : Jouenne, M.-Alice., “[Lettre de M.-A. Jouenne à P. Langevin]”, 1929-08-03, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/005. Consulté le 12 juil. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cxzx> ; Mlle Bardot : Bardes (inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine), “[Lettre de Bardes (?) à P. Langevin (?)]”, 1929-07-27, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/003. Consulté le 12 juil. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cm25> Carroi : <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cp5t#?c=0&m=0&s=0&cv=0&xywh=0%2C-660%2C1754%2C2477>

<sup>885</sup> *L'Œuvre*, 4 février 1929, p. 8.

<sup>886</sup> *Le Quotidien*, 10 février 1929, p. 2.

*Pour tous renseignements sur les conditions du voyage, du séjour, des travaux etc. s'adresser au Groupe français d'éducation nouvelle, Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris (5<sup>e</sup>). »<sup>887</sup>*

Notons que Jeanne Hauser n'est plus désignée comme celle qui informe sur l'activité de la LIEN, c'est le GFEN qui le fait. *Le Quotidien*, apporte plus de précisions sur la LIEN dans un texte qui met en avant la revue *Pour l'Ère Nouvelle* et des grands noms de l'éducation nouvelle (Decroly, Ferrière, Fauconnet, Rotten, Montessori, Tagore, Langevin, Piéron, Ensor, Berthier (sic)<sup>888</sup>, Cousinet, Dengler, Geheeb, Piaget et Coirault). Le journal encourage vivement la participation au congrès : « Tous les éducateurs, tous les parents qui s'intéressent aux progrès des méthodes d'éducation et particulièrement à la réforme des examens, auront intérêt et profit à assister à ce Congrès »<sup>889</sup>. En mars 1929, *Le Quotidien* consacre à nouveau une page à l'éducation et René Bonissel rappelle qu'un congrès se tiendra durant l'été. Sur cette même page, un article est consacré à l'espéranto qui peut être considéré comme un outil pour communiquer plus facilement dans des congrès internationaux.

Du côté de la presse pédagogique, *L'école et la vie*<sup>890</sup>, *L'Éducation physique*<sup>891</sup>, la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*<sup>892</sup> annoncent le futur congrès. Alors que *L'école et la vie* ou *L'Éducation physique* indiquent le GFEN situé au Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, comme source d'information et présentent le thème « les examens et [...] l'étude psychologique de l'enfant », la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* oriente vers Jeanne Hauser, avenue de l'observatoire et annonce « la psychologie nouvelle et les programmes scolaires » comme thème du congrès. *L'école et la vie* présente, comme la presse généraliste, les grands noms de l'éducation nouvelle alors que la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* présente les différentes conférences et groupes de travail du congrès et semble mieux informée.

---

<sup>887</sup> *Le Quotidien*, 10 février 1929, p. 2 et *L'Œuvre*, 4 février 1929, p. 8.

<sup>888</sup> Cette erreur d'orthographe se trouve dans les articles d'Émilie Flayol. Nous pouvons imaginer que c'est elle qui a rédigé cet encart diffusé à la presse.

<sup>889</sup> *Le Quotidien*, 10 février 1929, p. 2.

<sup>890</sup> *L'école et la Vie*, 13 avril 1929, 13<sup>ème</sup> année, n° 30, p.1.

<sup>891</sup> *L'Éducation physique*, nouvelle série, n° 10, avril 1929, p. 160

<sup>892</sup> *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 5 mai 1929, p. 392.

Dans la presse régionale, quelques jours avant le début du congrès, *La Dépêche* de Toulouse publie un article dans lequel Charles Géniaux (1870-1931) fait un plaidoyer pour l'éducation nouvelle<sup>893</sup>.

Durant le congrès, peu de quotidiens s'intéressent à l'événement. *L'Œuvre* du 14 août 1929 apporte des informations sur le groupe de congressistes français qui s'est élargi mais dont les noms principaux restent les mêmes. Notons toutefois qu'Alice Jouenne, une des pionnières du mouvement international en France réapparaît.

*« La délégation française comprend une trentaine de personnes, parmi lesquelles, Mlle Flayol, secrétaire du Groupe français d'éducation nouvelle ; Mme Coirault, inspectrice des écoles maternelles ; Mlle Bardoka, inspectrice des Écoles maternelles ; Mme Jouenne, directrice d'École de plein air à Paris ; M. Vuillod, professeur à l'Université de Nancy ; Mme Maucourant, directrice de l'École normale de Strasbourg, ; Mlle Zeller, directrice de l'École primaire supérieure de Nancy ; M. Cousinet, inspecteur primaire à Sedan ; M. Lapierre, instituteur à Paris, secrétaire de la Fédération internationale des Associations d'instituteurs. »<sup>894</sup>*

*Comoedia* et *Le Temps* publient également quelques lignes à propos de l'événement en cours, mais il semble que la source de cet article, publié dans les deux périodiques, soit le programme du congrès. Des erreurs, des inexactitudes sur le congrès montrent que les journalistes ne sont pas présents et sont peu informés :

*« se sont fait inscrire M. Sydney Herbert, du Pays de Galles ; Mme T. Daugaard, du Danemark ; M. Wallon, des Etats-Unis<sup>895</sup> ; M. Wilhem Viola, d'Autriche ; Mlle Hallstein Kallia, de Finlande, et plusieurs délégués français ; M. Langevin, professeur au Collège de France et président du groupe français d'éducation<sup>896</sup> ; M. Vuillod, professeur à l'université de Nancy ; M. Georges Lapierre, instituteur à Paris et secrétaire de la Fédération internationale des associations d'instituteurs.*

*2 500 éducateurs venus de tous les pays participent à ce congrès : le poète hindou Rabindranath Tagore, le professeur Piaget, de Genève ; M. Otto Gloeckel, directeur de l'instruction publique à Vienne ; Mme Montessori, l'éducatrice maternelle italienne. »<sup>897</sup>*

---

<sup>893</sup> Géniaux, Charles, « Hommes et choses – Pour l'éducation nouvelle », in *La Dépêche – Journal de la démocratie (Toulouse)*, 28 juillet 1929, p. 1.

<sup>894</sup> G. L., « Un congrès pour l'éducation nouvelle », in *L'Œuvre*, 14 août 1929, p. 4

<sup>895</sup> Il est étonnant qu'un journaliste français qui s'intéresse à l'éducation nouvelle ne connaisse pas Wallon qui a présidé l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation de 1927.

<sup>896</sup> Langevin ne s'est pas exprimé à Elsenaur. Voir à ce propos l'échange épistolaire avec Émilie Flayol.

<sup>897</sup> *Comoedia*, 17 août 1929, p. 6 et *Le Temps*, 18 août 1929, p. 2.

Après le congrès, Charles Géniaux revient sur l'événement dans un article publié dans *La Dépêche* de Toulouse. Il s'appuie sur le bilan de « Mlle E. Flayol [qui] eut la tristesse de constater à Elseneur l'indifférence de la France pour le grave problème de l'éducation. Notre pays comptait à peine une cinquantaine de représentants et il n'y eut pas plus d'une dizaine de communications françaises »<sup>898</sup>. Malgré le sursaut qu'a provoqué le manque d'implication française dans la LIEN à Locarno, le bilan d'Elseneur reste bien maigre. Là où il y avait 1 100 participants à Locarno, il n'y avait qu'une vingtaine de Français, à Elseneur, pour 2 400 participants, il y a à peine une cinquantaine de Français. Il n'y a aucune augmentation de la part que prend la France dans les événements de la LIEN. L'amélioration se situe sans doute du côté du nombre de personnalités qui y ont pris la parole.

Entre l'annonce du congrès et l'événement tel qu'il s'est déroulé, il y a de grandes différences. Émilie Flayol a encouragé Profit à s'exprimer, mais ce dernier a décliné son invitation<sup>899</sup>. De même, Langevin, pourtant mentionné dans le programme du congrès, n'a jamais pris la parole à Elseneur, il était souffrant et n'a pas pu envoyer un texte à lire ou publier, malgré les sollicitations de Flayol. Dans un courrier qu'elle adresse à Langevin, elle précise que beaucoup de membres de la délégation ont quitté le congrès avant la fin, c'est le cas de Lapiere que Langevin aurait souhaité voir prendre la parole à sa place.

*« Paris, le 3 septembre 1929*

*Cher Monsieur,*

*J'ai quelque scrupule à venir vous troubler dans le repos que vous prenez, je l'espère, complet et efficace.*

*Aussi ne vais-je vous dire que quelques mots du congrès, réservant pour le moment où vous le souhaiterez, un récit plus circonstancié.*

*Il s'est terminé mercredi soir 21 pour les congressistes qui n'étaient pas déjà partis. Mais à cette date, j'étais presque la seule Française encore au Danemark – En particulier, M. Lapiere était reparti le 17 au soir. Il a donc été impossible, à notre grand regret à tous, de vous faire remplacer par lui. Et nous ne vous avons pas fait remplacer ; M. Vulliod était également parti, et à la fin du congrès, il était plus facile de faire supprimer une conférence que d'en faire improviser une. J'espère que*

---

<sup>898</sup> Géniaux, Charles, Idées et doctrines – L'École active, *La Dépêche – Journal de la démocratie* (Toulouse), 30 octobre 1929, p. 1.

<sup>899</sup> Decroly, Ovide, “[Lettre de O. Decroly à Flayol]”, 1929-07-07, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/001. Consulté le 30 sept. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2crt0>. Une critique du document (thème, écriture, signature) fait apparaître qu'il ne s'agit pas d'une lettre de Decroly mais une lettre de Profit.

*vous n'en serez pas trop ennuyé. J'ai fait, étant à ce moment presque seule, ce qui m'a paru le meilleur.*

*J'espère, je vous souhaite vivement que cette lettre vous trouve en meilleure santé et que nous ayons bientôt le plaisir de vous revoir en possession de toutes vos forces, si nécessaires à tant de causes et de personnes.*

*Recevez, Monsieur, l'expression de ma respectueuse sympathie.*

*E. Flayol »<sup>900</sup>*

Le groupe français présent à Elseneur s'est démobilisé avant la fin du congrès. La LIEN par l'intermédiaire du GFEN et d'Émilie Flayol, peine à mobiliser des personnalités qui participent activement aux événements internationaux de la LIEN. Lorsque des personnalités sont approchées et mobilisées, leur intérêt décline au cours même de l'événement. Quelles peuvent donc être les raisons de ce désintérêt ? Se résume-t-il dans la déception de ne pas avoir pu entendre des orateurs prestigieux comme Paul Langevin ?

*b. De simples raisons organisationnelles ou une difficulté française à adopter un point de vue international ?*

Malgré les aides financières accordées, la plupart des Français ne restent pas jusqu'à la fin du congrès. Des éléments d'explication peuvent être recherchés du côté de l'organisation du congrès international, et notamment dans les dispositifs prévus pour faire communiquer entre eux des acteurs qui ne parlent pas la même langue. Mais l'analyse des discours des participants français dévoile également une difficulté de la part de ces acteurs à prendre le recul nécessaire à la compréhension et la coopération internationales.

Afin d'expliquer le désintérêt des acteurs français au congrès d'Elseneur, certains évoquent des obstacles matériels. C'est ce qu'avance A. Coirault dans le compte rendu qu'elle fait pour le *Manuel Général de l'instruction primaire*. Le nombre de séances est si grand que les congressistes sont désorientés (« grandes conférences », « cours payants » ou « conférences publiques, suivies [...] de discussions et groupées en 16 sections »<sup>901</sup>).

---

<sup>900</sup> Flayol, E., "[Lettre de E. Flayol à P. Langevin]", 1929-09-03, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/008. Consulté le 24 sept. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2ctqk>.

<sup>901</sup> Coirault, A., « Le congrès d'Elseneur », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 9, 23 novembre 1929, p. 214-216.

Comme Maucourant dans *L'école et la vie*<sup>902</sup>, ou Granjouan dans *L'Éducation*<sup>903</sup>, elle ajoute à cette difficulté la barrière de la langue :

*« un obstacle à la bonne utilisation du temps est résulté de l'emploi successif de trois langues, allemand, anglais, français. Chaque conférencier s'exprimant dans l'une d'elles, des traducteurs bénévoles répétaient immédiatement dans les deux autres langues ce qui venait d'être dit, traductions tantôt excellentes, tantôt médiocres, tantôt se transformant en sous-conférences par tout ce que le traducteur improvisé ajoutait de son cru, tantôt si squelettiques qu'elles ne reflétaient plus la pensée de l'auteur, mais qui pourtant, même dans ce dernier cas, rallongeaient à tel point le temps réservé à l'exposé qu'il n'en restait plus pour une utile discussion. Que de questions sont restées informulées, combien de congressistes ont renoncé à prendre la parole, alors qu'ils auraient eu, eux aussi, leur mot à dire, leur expérience et leurs expérimentations à confronter avec celle des orateurs ! Ce double courant d'idées, qui ne peut que complaire à des esprits libres et être profitable à tous, ne s'est pas toujours établi comme on l'avait espéré »<sup>904</sup>.*

Ces difficultés matérielles et organisationnelles du congrès peuvent expliquer la lassitude et le départ prématuré de plusieurs congressistes. Dans *L'Éducation*, Grandjouan en donne le détail : « les différences de langues ont été une affliction », la distance entre les lieux qui accueillait les cours, conférences et groupes de travail contraignait les visiteurs « à courir les rues d'Elseneur » et la diversité des participants qui n'avaient pas tous les mêmes attentes (« pionniers », « membres de la ligue », « foule d'éducateurs » pas toujours informée, « représentants officiels » et « leaders du mouvement pédagogique dans le monde [...] invités ») a nui au confort des auditeurs et n'a pas permis de traiter le sujet de manière satisfaisante.

Si l'on pousse plus loin l'analyse des articles consacrés au congrès dans la presse française, nous pouvons constater, au-delà des obstacles organisationnels, une difficulté, pour les acteurs français, à prendre du recul sur leur propre situation. La réaction de Maucourant révèle des obstacles qui tiennent aux particularités de la France et dévoile une difficulté à envisager un point de vue international. Directrice de l'École normale de Strasbourg, cette dernière s'est surtout intéressée à la formation des éducateurs. La majorité du groupe de discussion auquel elle a participé a rejeté « la conception traditionnelle de la "maison

---

<sup>902</sup> Maucourant, Blanche, « Congrès international d'Elseneur – La préparation des Maîtres », in *L'École et la Vie*, n° 3, 12 octobre 1929, p. 29.

<sup>903</sup> Grandjouan, J.-O., « Elseneur », in *L'Éducation*, 21<sup>ème</sup> année, n°5, février 1930, p. 291-304.

<sup>904</sup> Coirault, A., *op.cit.*, p. 214-216.

d'éducation", c'est-à-dire d'un internat réservé aux futurs instituteurs et aux futures institutrices »<sup>905</sup>. Cette majorité souhaite que les établissements destinés à former des maîtres soient mixtes et organisés en externat. Dans son article, Maucourant tente d'écarter les conclusions du groupe de travail auquel elle a participé, elle justifie l'organisation des Écoles normales françaises (internats non mixtes). Sa position de directrice d'École normale fait d'elle un membre d'une administration envers laquelle elle doit rester loyale, c'est un fait. Mais rien n'empêche Maucourant d'envisager des logiques qui soient autres et qui ne soient qu'hypothétiques du point de vue de la réalité française.

De même, Alice Jouenne qui revient sur la scène internationale de l'éducation nouvelle, s'exprime sur le problème de la « reconstruction de l'école »<sup>906</sup> du point de vue d'une socialiste française. Dans la lettre de remerciement qu'elle adresse à Langevin, qui est président des Compagnons de l'Université nouvelle, association dont elle est vice-présidente, Jouenne annonce ses intentions pour Elseneur.

*« Paris, le 3 août 1929,*

*Cher Monsieur,*

*Je n'ai d'autre moyen de vous remercier que de traiter le mieux possible le sujet important de la reconstruction de l'École et des difficultés actuelles que rencontre cette reconstruction.*

*Je suis trop au courant des crises sociales pour ne pas faire toucher du doigt à mes auditeurs ces difficultés provenant, la plupart, d'une mauvaise organisation sociale et d'un monstrueux égoïsme de la part des puissances d'argent en même temps que de l'insouciance et de l'ignorance des masses.*

*Bien entendu, reconstruire l'école sur de nouvelles bases ne peut convenir à ceux qui sont aujourd'hui des privilégiés, ni même aux gouvernements, esclaves des puissances financières ; et nos efforts pour réaliser plus de justice ainsi que la paix du monde gênent leurs intérêts particuliers.*

*Croyez bien, cher Monsieur, que je ferai tout mon possible pour honorer notre conception française de l'enseignement, et je vous prie d'agréer, avec mes remerciements, l'expression de mes sentiments les plus dévoués.*

*M-A. Jouenne »*

---

<sup>905</sup> Maucourant, Blanche, *op.cit.*, p. 31.

<sup>906</sup> Jouenne, Alice, « Nécessité d'une reconstruction de l'école », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 279-280.

Jouenne mène un combat politique pour l'éducation et l'école en France. Elle décide d'aborder la question de la « reconstruction de l'école » à Elseneur et de s'attarder sur les obstacles à cette reconstruction qui découlent essentiellement de « l'égoïsme » des puissants auquel s'ajoutent « l'insouciance et l'ignorance des masses ». Les mesures de justice sociale, et notamment l'idée d'une juste sélection dans une école unique sont écartées par les gouvernements français et ne sont pas soutenues par les masses. Elseneur est pour elle une tribune pour faire état de cette situation qu'elle observe en France. Devant son auditoire international, elle généralise son propos, elle ne dit pas qu'elle traite de l'école unique en France, mais elle affirme traiter de l'éducation nouvelle en général.

Jouenne indique un obstacle culturel à la diffusion de l'éducation nouvelle en France : « Il y a un conflit entre la raison, la libre-pensée et un néomysticisme qui s'introduit dans tous les domaines et qui nuit à la recherche de la vérité »<sup>907</sup>. Grandjouan signale également des interventions au congrès d'Elseneur (comme celle de Krafft) qui relèvent « des théories cosmiques »<sup>908</sup>. Ce mysticisme, Jouenne l'a constaté dans la société française. En février 1929, dans *Le Peuple*, elle affirme que « jamais on ne traita avec plus de passion tout ce qui se rapporte à l'occultisme et à la magie »<sup>909</sup>. Les exemples qu'elle donne sont divers : fétiches que l'on place dans les automobiles, réunions mondaines en vue de « communiquer avec les esprits », « jeunes filles instruites » qui décident d'intégrer des couvents ou encore les « tournois philosophiques » qui passionnent dans lesquels on traite de « l'être et du non-être [...] sans jamais atteindre la moindre vérité ». Son inquiétude est plus grande encore face aux « associations mystiques » qui se multiplient et face aux « militants d'un certain mysticisme qui essaient de pénétrer dans les familles et dans l'école pour boycotter notre idéal laïque ». Militante laïque, elle élargit le champ du combat laïque au-delà de la lutte contre le cléricisme et aborde toutes les croyances et superstitions qui éloignent de la pensée rationnelle.

Néanmoins, si le point de vue de Jouenne est situé et marqué par la spécificité française qu'est la laïcité, une autre partie de son discours relève d'un idéal coopératif qui trouve des prolongements internationaux. Elle imagine une école nouvelle qui soit une coopération entre tous les acteurs qui y ont un intérêt (enseignants, parents, élèves, communes, État). Pourtant un obstacle de taille se dresse : l'opinion n'est pas prête à une telle réforme.

---

<sup>907</sup> *Ibid.*, p. 280.

<sup>908</sup> Grandjouan, J.-O., « Elseneur », in *L'Éducation*, 21<sup>ème</sup> année, n°5, février 1930, p. 296.

<sup>909</sup> Jouenne, Alice, « Au Congrès international pour l'éducation nouvelle », in *Le Peuple*, 19 août 1929, p. 3.

*« L'humanité basée économiquement sur le profit individuel, c'est-à-dire tous les rapports de la vie privée et de la vie collective, n'est pas prête réellement à accepter une véritable coopération, une fraternité intégrale (idée étroite de la patrie, acceptation de la guerre encore possible, exploitation économique qui crée des classes) ».*

Jouenne envisage une coopération intégrale, c'est-à-dire un système social basé sur une économie qui ne conduit pas à l'exploitation d'une classe par une autre. L'entreprise qui génère richesse et progrès ne doit plus être destinée au profit individuel, mais doit, pour Jouenne, bénéficier au collectif. C'est dans le monde coopératif qui est incarné en France par la FNCC et au niveau international par l'ACI qu'elle trouve les modèles pour lesquels elle milite. Mais ce modèle coopératif qui se développe est loin d'être une norme économique et sociale qui régit le monde. Le modèle dominant, le capitalisme, est corrélé, pour elle, à une « idée étroite de la patrie », une « acceptation de la guerre comme encore possible » et à une « exploitation économique qui crée des classes ». Elle condamne ce modèle qui divise la société en classes sociales comme un obstacle à l'expansion de l'éducation nouvelle.

Dans la presse syndicale révolutionnaire, la division de la société en classes est un fait incontesté. Il s'agit même de la grille de lecture qui est appliquée à l'éducation nouvelle. *L'École Émancipée* publie un article consacré au congrès de « l'Éducation Nouvelle ». Cet article, signé M. Durand, dévoile une méconnaissance de la structure de l'éducation nouvelle tant au niveau international que national. Si Delaunay et Freinet sont bien informés, ce n'est pas forcément le cas de tous les contributeurs de *L'École Émancipée*. L'auteur confond les groupes français qui représentent la LIEN<sup>910</sup> et n'orthographe pas correctement le nom de Cousinet<sup>911</sup>. Il relève pourtant des idées intéressantes dans les propositions de l'éducation nouvelle comme le recours à l'activité musculaire, l'initiation aux sciences, le travail libre par groupes, la prise en charge des enfants difficiles. Néanmoins, l'auteur reproche à une conférencière de proposer des solutions d'éducation familiale inadaptées à la classe ouvrière. Les conseils dispensés sont destinés à des familles dont la mère ne travaille pas, ce qui n'est pas le cas des familles ouvrières.

*« Manifestement, elle ignore la famille ouvrière où rien de ce qu'elle dit ne peut être réalisé. Mais quelques remarques intéressantes – quoique déjà connues – peuvent être retenues, mais il faut attendre une*

---

<sup>910</sup> Il y est en réalité question de l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation.

<sup>911</sup> Cousinet.

*municipalité ouvrière ou un pays prolétarien pour l'application au bien-être d'une collectivité d'enfants et non de quelques-uns d'entre eux. »<sup>912</sup>*

Concrètement, l'auteur commente une conférence qui s'est déroulée dans le cadre de La Nouvelle Éducation. Ses considérations montrent que dans le monde syndical révolutionnaire, l'éducation nouvelle pourrait être envisagée comme une solution si elle n'apparaissait comme une éducation de classe, une éducation bourgeoise. C'est ce que Freinet a signalé.

Si les acteurs qui participent au congrès sont investis dans l'action internationale de la LIEN, nous voyons qu'ils ont des difficultés à prendre de la hauteur et à se détacher de leur expérience personnelle, de leur positionnement politique et/ou national. Lorsqu'ils portent des idées qui peuvent avoir une dimension internationale, il s'agit de concepts développés dans d'autres organismes internationaux. Il semble que le deuxième stade qu'a décrit Cousinet dans le développement de l'enfant concerne également les acteurs militants de l'éducation nouvelle en France. En effet, les acteurs français ont pour ambition d'imposer leur vision de l'éducation nouvelle dans l'organisme international.

*c. Imposer un modèle laïque à la LIEN ?*

Après le congrès, la presse socialiste en France, et notamment *Le Populaire*, insiste sur le discours d'Alice Jouenne au congrès d'Elseneur. Elle traite des conditions sociales qui font obstacle à l'expansion d'une éducation nouvelle en France. Nous avons vu que le régime économique est pour elle une première entrave à laquelle s'ajoutent la résistance des classes dominantes, la résistance des parents « victimes de préjugés ancestraux »<sup>913</sup> qui rejettent les solutions pédagogiques permettant « l'École active, joyeuse et libre »<sup>914</sup>, les mauvaises conditions matérielles des écoles publiques en France<sup>915</sup> et la tendance de l'opinion à se diriger vers des explications mystiques du monde. Cette critique de l'opinion s'étend à la LIEN elle-même.

En 1930, le journal publie un article dans lequel l'auteur s'interroge sur le manque de participation des Français au congrès d'Elseneur : « il est curieux de signaler que ce bel enthousiasme ne paraît pas partagé par les plus qualifiés de nos maîtres »<sup>916</sup>. La raison

---

<sup>912</sup> Durand, M., « Congrès de "l'Éducation Nouvelle" », in *L'école émancipée*, n° 33, 19 mai 1929, p. 533.

<sup>913</sup> Jouenne, Alice, « Nécessité d'une reconstruction de l'école », *op.cit.*, p. 279-280.

<sup>914</sup> *Ibid.*

<sup>915</sup> *Ibid.*

<sup>916</sup> Gay, P. H., « Pour une cure de simplicité », in *Manuel Général de l'Instruction primaire*, n° 5, 26 octobre 1929, p. 109-111.

avancée s'inscrit dans le prolongement du raisonnement de Jouenne autour de la laïcité : « L'esprit français ne s'abandonnera jamais à une fantaisie sans règles »<sup>917</sup>. En d'autres termes, les savoirs produits pour développer l'éducation nouvelle doivent résulter de travaux scientifiques pour convaincre les Français et les discours qui émanent de la LIEN ne remplissent pas tous cette condition. La LIEN est initialement une convergence entre des courants mystiques et des instigateurs d'écoles nouvelles. À cela l'article ajoute que « l'esprit français [...] ne perd pas de vue que le problème est d'éduquer la masse, et non de se livrer à des expériences passionnantes sur quelques enfants bien rentés que des parents un peu snobs mettent en pension sur les bords du lac de Genève »<sup>918</sup>. La question est donc celle de faire une école active qui soit une école de masse. C'est en ce point que la question de l'école active rejoint la question de l'école unique.

Dans les comptes rendus qu'elle a publiés dans *Le Peuple*, Jouenne approfondit ces spécificités françaises. En premier lieu, elle écarte un préjugé français qui consiste à croire qu'une école nouvelle n'est possible que dans une école « libre » qui ne dépende pas de l'État. En 1929, la Nouvelle Éducation a déjà développé trois écoles de ce type. Pour Jouenne, l'école publique doit vaincre les préjugés pour, elle aussi, s'ouvrir à l'éducation nouvelle : « un trop grand nombre s' imagine qu'il y a une sorte d'incompatibilité entre les écoles publiques et populaires et cette éducation nouvelle que nous ne voulons pas admettre comme le seul monopole des écoles libres »<sup>919</sup>. S'appuyant sur son expérience dans l'École de plein air, elle précise que « jamais la direction de l'enseignement n'a mis d'entraves aux diverses expériences raisonnables, mais nouvelles que nous avons tentées »<sup>920</sup>. Elle confirme ainsi ce que Vidal avançait après le congrès de Locarno. Quoi qu'il en soit, la réforme pourra se faire avec l'administration et « non contre elle »<sup>921</sup>.

Au-delà de cette erreur d'appréciation répandue en France, Jouenne met en exergue un point d'incompatibilité entre les Français qui ont un « large esprit critique », une « pensée libre » et les propositions portées par la LIEN. De son expérience du congrès d'Elseneur, elle retient

*« un certain mysticisme, un certain vague de l'esprit [qui] flotte sur les conceptions qui ne viennent pas en droite ligne de l'esprit latin et, certes,*

---

<sup>917</sup> Anonyme, « De l'école active à l'école simple », in *Le Populaire*, 6 novembre 1929, p. 4.

<sup>918</sup> *Ibid.*

<sup>919</sup> Jouenne, Alice, « Deux conceptions – Au congrès international pour l'éducation nouvelle », in *Le Peuple*, 19 août 1929, p. 1.

<sup>920</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>921</sup> Jouenne, Alice, « A Elseneur », in *Le Peuple*, 15 août 1929, p. 2.

*nous l'avons bien senti à ce Congrès et nous n'avons pas été les seuls. Nous avons l'impression que ce fut aussi l'idée des peuples scandinaves ».*

Ce mysticisme, elle le lit dans les expériences qui proposent des enseignements religieux aux enfants. Il s'agit là d'un point de rupture entre l'esprit français, tel que le conçoit Alice Jouenne, et les apports internationaux de l'éducation nouvelle. Alice Jouenne appelle la ligue à ne considérer qu'une seule religion : « la recherche de la vérité mise au service de la fraternité. Il n'y a que ce terrain qui nous soit commun à tous et sur lequel nous pouvons tous nous donner la main en laissant de côté nos divergences individuelles »<sup>922</sup>. La laïcité est pour Jouenne un impératif qui peut la tenir éloignée de l'éducation nouvelle internationale. Elle présente la laïcité comme atout de la France. : « nous sommes supérieurs en France sur ce point que notre enseignement public est basé sur la recherche scientifique sans aucune autre considération que celle de la vérité basée sur des faits acquis et contrôlés sur des expériences incontestables »<sup>923</sup>. Jacques-Olivier Grandjouan la rejoint sur ce point sans faire état des liens entre la question de la rationalité scientifique et la question de la laïcité. Il reprend les présupposés du congrès exposés dans *The New Era*. Les dirigeants de la LIEN sont à la recherche de « la philosophie » du mouvement éclectique qu'ils ont formé<sup>924</sup> : « Aujourd'hui qu'on prend au sérieux l'éducation nouvelle, qu'on lui demande des principes d'action, quelle *doctrine générale* peut-elle offrir, pour faire la liaison entre ces doctrines multiformes, et au besoin pour les dominer ? » s'interroge-t-il. Pourtant, la LIEN se défend de créer « une doctrine unique » et s'enorgueillit d'avoir permis « le rapprochement de tant de doctrines, [...] la coopération de tant d'opinions différentes »<sup>925</sup>. Le thème du congrès suggère que la psychologie puisse constituer un fondement pour la refondation des programmes, mais, Grandjouan signale qu'il existe « dix ou douze écoles psychologiques parfaitement divergentes entre elles » et n'est pas convaincu par l'injonction à la coopération de Köhler qui propose de « mettre en coopération toutes les doctrines psychologiques ». Pour Grandjouan, la seule voie envisageable est celle de l'empirisme et de Binet. Néanmoins, à la LIEN « on ne veut pas s'avouer empirique », cela conduirait à s'opposer à la dimension spirituelle exposée dans les premiers principes de ralliement.

---

<sup>922</sup> Jouenne, Alice, « Deux conceptions – Au congrès international pour l'éducation nouvelle », *op.cit.*, p. 3.

<sup>923</sup> Jouenne, Alice, « Après le Congrès d'Elseneur – Notre enseignement », in *Le Peuple*, 29 août 1929, p. 1-2.

<sup>924</sup> Grandjouan, J.-O., « Elseneur », in *L'Éducation*, 21<sup>ème</sup> année, n°5, février 1930, p. 294.

<sup>925</sup> *Ibid.*, p. 295.

Quant à Jouenne, c'est sur le terrain des pratiques pédagogiques qu'elle propose une solution qui écarte du spiritisme, de l'ésotérisme et de la religion. Elle met en avant l'expérience des coopératives scolaires qu'Émilie Flayol a présentée à Elseneur. Pour elle, les coopératives scolaires sont une solution pour former moralement un collectif sans recourir à une religion commune. Il ne s'agit pas pour autant de former l'enfant pour lui-même, mais de former une société future, une société coopérative : « Nous avons montré que cette idée est plus révolutionnaire qu'on ne le suppose, puisqu'elle tend à une nouvelle base économique de la société qui est de remplacer le profit individuel par l'effort de chacun vers l'intérêt collectif »<sup>926</sup>. Nous avons vu que Jouenne pratique une forme de coopérative scolaire qui est très proche de la forme des coopératives de consommation par lesquelles la FNCC envisage une réforme du système économique et social. Le propos de Jouenne, militante de la coopération, n'est donc pas surprenant. De plus, les coopératives scolaires qui se multiplient dans les écoles primaires françaises représentent pour elle une solution pédagogique d'éducation nouvelle qui peut s'appliquer à l'école de masse. Elle rend possible une éducation morale sans religion.

Faut-il conclure que tous les acteurs français qui participent à la LIEN partagent cette même ambition de transformation sociale par la coopérative scolaire ? Seule Émilie Flayol semble porter un tel intérêt à ce dispositif pédagogique. À la suite du congrès de Locarno, comme Jouenne, elle semble gênée par la présence d'« éducateurs plus obscurs » qu'elle ne nomme pas. Les autres commentatrices du congrès d'Elseneur ne retiennent pas les coopératives scolaires comme modèle de l'éducation nouvelle laïque et rationnelle. Madeleine Bardot, dans *L'hygiène par l'exemple*, s'attarde surtout sur l'organisation sanitaire des écoles de Copenhague visitées par les congressistes<sup>927</sup>. De manière générale, tous les commentateurs présents au congrès gardent un souvenir marquant des visites et des rencontres. Maucourant, nous l'avons vu, s'intéresse surtout aux débats autour de la formation des maîtres et Flayol retient du congrès d'Elseneur l'utilisation du cinéma<sup>928</sup>.

Pour conclure, nous pouvons dire que le congrès d'Elseneur n'est pas un congrès auquel les Français ont participé en masse. Seuls quelques convaincus s'y sont rendus. Tous gardent un esprit critique face aux propositions faites dans le cadre de la LIEN, mais tous

---

<sup>926</sup> Jouenne, Alice, « A Elseneur », in *Le Peuple*, 15 août 1929, p. 2.

<sup>927</sup> Bardot, Mlle, « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle – congrès d'Elseneur (8-21 août 1929) », in *L'hygiène par l'exemple*, n° 5, septembre octobre 1929, p. 202-203.

<sup>928</sup> Flayol, Émilie, « Le cinéma au congrès d'Elseneur », in *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, n° 8, 16 novembre 1929, p. 104-105.

souhaitent participer à cette synergie mondiale pour le développement d'une éducation nouvelle et la réforme des pratiques pédagogiques. Pourtant, chacun semble ne retenir que ce qui est proche de ses centres d'intérêt et peu d'entre eux présentent leurs travaux aux congressistes internationaux. Certaines figures françaises de l'éducation comme Profit ou Langevin déclinent les invitations de la secrétaire du GFEN et ce sont les militants, comme Flayol, qui les suppléent et développent leurs idées au congrès. Les scientifiques, comme Langevin, ou même comme Simon impliqué dans la société Binet ne participent pas aux débats de la LIEN. Seuls quelques chercheurs issus de la psychologie ou de la psychanalyse prennent part aux travaux. C'est le cas de Henri Wallon (psychologue) qui coopère avec La Nouvelle Éducation et qui traite à Elseneur des « composantes neurologiques du caractère »<sup>929</sup> ou le Dr René Laforgue (1894-1962), psychanalyste et premier président de la société psychanalytique de Paris qui traite des « mécanismes d'auto-punition »<sup>930</sup>. *Pour l'Ère Nouvelle*, qui n'a pas signalé les travaux de ces chercheurs dans la première partie des années 1920, semble vouloir combler cette omission à Elseneur<sup>931</sup>.

Les participants, enfin, ne restent pas jusqu'à la fin du congrès et n'hésitent pas à produire des comptes rendus critiques, comme le fait Maucourant dans *l'École et la Vie* ou Grandjouan dans *L'Éducation*. Mis à part Lapierre, les syndicalistes qui traitent des questions pédagogiques ne sont pas représentés. Célestin Freinet s'affaire dans le groupe qu'il a fondé, L'Imprimerie à l'école. Les militants recherchent les causes de ce désintérêt et de la faible réception de l'éducation nouvelle en France. Pour certains, l'organisation du congrès explique ce désintérêt, les conférences trop nombreuses et les difficultés de traduction provoquent une frustration chez les participants français. Pour les plus fervents défenseurs de la laïcité, comme Alice Jouenne, la ligue encourage des pratiques religieuses ou mystiques, notamment à travers son premier principe de ralliement qui affirme que « le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc [...] viser à accroître chez l'enfant l'énergie

---

<sup>929</sup> Wallon, Henri, « Les composantes neurologiques du caractère », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 52, novembre 1929, p. 254-256.

<sup>930</sup> Laforgue, René, « Les mécanismes d'auto-punition », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 284-286.

<sup>931</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 51, octobre 1929, p. 231. À propos du livre *L'Enfant turbulent* de Wallon paru quatre ans auparavant : « L'approche du congrès d'Elseneur, la correspondance qui en est résultée avec le Dr Wallon lui-même, l'intérêt que présentent pour nous les deux cent quatorze observations de cet ouvrage [...] nous a valu un enrichissement scientifique si considérable qu'il nous paraît urgent de signaler cette étude savante et consciencieuse aux lecteurs de notre revue ». Wallon signe un article dans *Pour l'Ère Nouvelle* n° 52, p. 254-256. Est-il intervenu à Elseneur, nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer. Il a au moins donné un résumé de son intervention.

spirituelle ». Ils souhaitent voir appliqué le principe de neutralité. Ils sont rejoints par d'autres qui cherchent une rationalité scientifique, comme Grandjouan. Jouenne demande à la ligue de clarifier sa position et de ne considérer que « la recherche de la vérité » qui est un principe fondamental pour la théosophie mais qui est également un axiome valable pour toute démarche scientifique. Malgré ces dissonances entre les acteurs français et le mouvement international, les militants de l'éducation nouvelle en France ne renoncent pas à faire connaître les travaux de la LIEN. Le 7 novembre 1929, au Musée Pédagogique, sous la présidence d'Henri Wallon, Coirault fait un compte rendu du congrès d'Elseneur<sup>932</sup> et de nombreuses conférences seront organisées en France avant le Congrès de Nice en 1932.

### III. Conclusion

Après le congrès de Locarno en 1927, le nombre d'auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* sont de plus en plus nombreux, mais, paradoxalement, très peu d'acteurs français assistent aux congrès de la LIEN. Les pionniers de l'éducation nouvelle en France sont rejoints par de nouvelles figures qui participent aux travaux des trois groupes qui structurent le mouvement en France (La Nouvelle Éducation, le BFE et le GFEN) auxquels s'ajoute les acteurs qui gravitent autour de Bertier et de la revue *L'Éducation*. Malgré les efforts de ces militants, l'éducation nouvelle peine à s'implanter en France. Les critiques à l'encontre du mouvement international deviennent de plus en plus marquées et annoncent les débats du congrès de Nice en 1932.

Déjà, en 1922, deux associations reconnues par la LIEN se partageaient la mission de répandre les idées de l'éducation nouvelle en France, ce qui troublait la lisibilité du mouvement et plaçait Ferrière dans l'embarras lorsqu'il devait expliquer cette situation. Elles poursuivent leur action dans les années 1920 mais l'Éducation nouvelle ne laisse aucune trace de son activité avant sa résurgence dans le GFEN (Gutierrez, 2016). Quant à La Nouvelle Éducation, son activité est très visible, notamment grâce à la diffusion de sa revue, à la tenue régulière de ses assemblées générales, à l'organisation de Cercles d'études et à la participation de ses membres aux congrès de la LIEN. Néanmoins, le consensus n'est pas satisfaisant puisque le Bureau Français d'Éducation créé en 1927 se présente comme une nouvelle entité capable de rassembler sous l'égide du Bureau International d'Éducation. Il complexifie le paysage de l'éducation nouvelle en France mais révèle surtout une incapacité des associations historiques à trouver une cohésion suffisante.

---

<sup>932</sup> *Comœdia*, 7 novembre 1929, p. 5.

Finalement, c'est l'Éducation nouvelle, devenue GFEN qui devient l'antenne nationale de la LIEN. Cette situation ne résout pas les divergences entre les acteurs, malgré une volonté partagée de répandre l'éducation nouvelle en France et d'inspirer les prochaines réformes du système éducatif. Des oppositions fondamentales demeurent et le débat qui pourrait conduire à la production de savoirs nouveaux n'est pas toujours possible.

Nous pourrions conclure que la multiplication des groupes consacrés à l'éducation nouvelle en France découle logiquement de la multiplication du nombre de personnes en France qui participent à l'action internationale, notamment par la rédaction d'articles dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Mais ce serait oublier que cette coopération intellectuelle internationale n'existe pas lorsque qu'il s'agit de participer aux congrès de la LIEN. En prêtant une attention plus poussée aux relations entre ces groupes, des incompatibilités apparaissent. Par exemple, au moment de la fondation du BFE, Guéritte qui dirige La Nouvelle Éducation manifeste une hostilité envers Ferrière (dirigeant de la LIEN) et appelle à renforcer l'orthodoxie de son groupe, donc à exclure. De même, la réapparition d'Alice Jouenne au congrès d'Elseneur va de pair avec une critique des tendances spiritualistes du mouvement international. Cette critique est partagée par de nombreux acteurs français. Si Jouenne, militante de la coopération et pionnière de l'éducation nouvelle en France (Gachet & Seguy, 2021) a pu être séduite par le principe de coopération qui transparait dans les « principes de ralliement » et les « buts de la LIEN » en 1922, son combat laïque ne peut donner caution à des discours qui appellent à la croyance. Le fait que sa réticence soit largement partagée par les acteurs français (Guéritte, Flayol, Grandjouan) signale que ce n'est pas seulement parce qu'elle est une militante de la laïcité qu'elle est gênée par l'accent que met la LIEN sur la notion d'esprit. Elle est également gênée parce qu'elle est Française. Le contexte politique français est particulier et consacre le principe de laïcité. Ferdinand Buisson (prix Nobel en 1927) qui est déjà un monument de l'éducation en France est également un penseur de la laïcité. Dès 1929, les membres français de la LIEN se crispent vis-à-vis du mouvement international qui accueille des conceptions qui ne sont pas rationalistes. Grandjouan l'exprime sur le plan scientifique, il regrette que la LIEN n'assume pas une doctrine empiriste. Quant à Jouenne, elle l'exprime sur un terrain plus politique. Elle se saisit des coopératives scolaires comme une manifestation pédagogique de sa conception politique et économique de la société.

Au niveau international, le manque de cohérence scientifique de la LIEN que pointe Grandjouan fait partie des éléments qui tiennent à distance la LIEN du BIE qui affirme

employer des méthodes scientifiques et garder la neutralité qui s'impose. Piaget refuse de publier les travaux de Ferrière sous l'égide du BIE, parce qu'il les juge trop militants. Comme Butts, il estime que Ferrière défend une doctrine (Hofstetter, 2015). Cette doctrine que Bouglé signale comme relevant de la « tendance individualiste » ne prend pas en compte la « tendance sociologique » héritée de Durkheim. Un acteur comme Bouglé qui est également un coopérateur, un républicain solidariste et un défenseur de la laïcité ne peut taire cette opposition, même si elle compromet les possibilités d'une coopération. Si la LIEN cherche à fonder sa doctrine sur la science et notamment la psychologie, particulièrement lors du congrès d'Elseneur en 1929, elle omet effectivement la dimension sociologique que peut revêtir la science appliquée à l'éducation. Durkheim a signalé cette approche dans les cours de la science de l'éducation qu'il a dispensés à la Sorbonne au début du siècle, il fait de la sociologie une science capable d'apporter des éléments de savoir à la théorie-pratique qu'est la pédagogie (Gautherin, 2002). Au sein même de la discussion qui préfigure le congrès d'Elseneur, c'est-à-dire au cœur même de l'idée d'appuyer la LIEN sur la science, se trouve une opposition entre une approche individualiste, psychologique de l'éducation et une approche sociale, sociologique qui a marqué les éducateurs français (la sociologie est enseignée dans les écoles normales françaises depuis le milieu des années 1920).

Finalement, il n'y pas d'homogénéité au cœur de la LIEN et la France occupe une place un peu particulière. Focalisée sur une réforme structurelle de l'éducation (École unique) elle connaît une tradition de la science de l'éducation qui puise (en partie) ses fondements dans la sociologie. En ce sens, elle est à contre-courant de l'approche individualiste de la LIEN qui appelle quant à elle à une réforme pédagogique qui convoque une science comme la psychologie comme fondement. Les groupes qui prospèrent en France au début des années 1920 (La Nouvelle Éducation et *L'Éducation*) dénoncent une approche centralisée du système éducatif en France et mettent en avant une approche individualiste et psychologique. Ils se situent dans la ligne épistémologique de la LIEN. En effet, Guéritte, dénonce la centralisation excessive du système français et l'École des Roches dirigée par Bertier, fondateur de *L'Éducation*, est née d'une critique de l'organisation française. Ces groupes se satisfont de l'approche individualiste, voire spontanéiste, portée par la LIEN. A la fin des années 1920, alors que Ferrière confie la gestion de *Pour l'Ère Nouvelle* au GFEN (Hofstetter, 2015), des acteurs restés silencieux réapparaissent, comme Alice Jouenne. Certains d'entre eux abordent la question pédagogique avec l'objectif de former une société

nouvelle. Dans les manières qu'ils ont de concevoir la pédagogie et d'utiliser la coopération éducative se lit les ambitions qu'ils ont non pas pour l'enfant en lui-même, mais pour la société future.



# Partie V - Évolution des méthodes pédagogiques coopératives dans l'éducation nouvelle en France (1927-1932)

Le nombre d'acteurs français qui écrivent dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle* s'accroît significativement après 1927, mais cette augmentation ne s'observe pas dans les congrès internationaux de la LIEN. Les membres de la ligue en France peinent à trouver les modalités de leur participation au mouvement international. Ils ne parviennent pas à prendre part à la grande coopération intellectuelle internationale qu'organise la LIEN. De plus, le paysage institutionnel de l'éducation nouvelle en France est fractionné et les acteurs qui militent pour l'éducation nouvelle en France se répartissent non plus entre deux groupes, mais entre trois groupes (La Nouvelle Éducation, le BFE, le GFEN). Pourtant, nous l'avons vu, nombre d'entre eux, qui appartiennent tous à l'enseignement primaire, pensent la coopération dans leurs pratiques pédagogiques. C'est le cas de Roger Cousinet, d'Alice Jouenne, de Barthélémy Profit, de Fernand Cattier, de Célestin Freinet, de Bonlarron, etc. Cela signifie que ces acteurs ont une conception de la coopération suffisamment affirmée pour en faire une pratique pédagogique. Mais développent-ils la même conception de la coopération dans les récits qu'ils font de leurs pratiques éducatives ?

Nous avons déterminé que dans les pratiques pédagogiques, deux formes de coopération souhaitées par les principes de la LIEN peuvent s'observer : d'une part la coopération pédagogique qui fait intervenir plusieurs éducateurs dans l'éducation de l'enfant et d'autre part la coopération éducative qui place les enfants en position de coopérer entre eux et qui se décline en fonction des objectifs assignés à l'éducation. Cette dernière peut avoir pour fin de transmettre des savoirs, de modifier le rapport au savoir de l'enfant ou de le former moralement. A partir de cela, nous pouvons nous interroger sur les dispositifs de coopération éducative et/ou pédagogiques qui sont présentés dans le champ de l'éducation nouvelle en France et sur les acteurs qui les portent. *Pour l'Ère Nouvelle* est la source que nous utiliserons pour repérer ces expériences, que nous compléterons (revues et bulletins d'éducation nouvelle, presse pédagogique, dossiers de carrière). Afin d'analyser les

propositions de coopération pédagogique et de coopération éducative relayées dans le champ de l'éducation nouvelle et de saisir ce qui les rapproche et ce qui les distingue, nous nous appuierons sur les caractéristiques que nous avons distinguées. D'une part, dans les cas où l'expérience présentée pense une coopération pédagogique, nous prêterons une attention particulière aux acteurs qui sont mobilisés et sur le rôle qu'ils jouent. D'autre part, dans les expériences qui mettent en place une coopération éducative, nous observerons l'organisation présentée et les fins poursuivies, en d'autres termes, s'agit-il de transmettre des savoirs et quels savoirs ? S'agit-il de modifier le rapport au savoir des enfants ? s'agit-il de dispenser une éducation morale et quelle éducation morale ?

Nous verrons dans un premier temps que l'enseignement secondaire qui n'est représenté que par Bertier dans l'éducation nouvelle en France entre 1922 et 1927 apparaît timidement dans le champ de l'éducation nouvelle en France. Le directeur de l'école des Roches n'est pas représentatif de l'enseignement secondaire puisqu'il exerce dans une école qui est très différente des lycées français des années 1920. A la fin des années 1920, deux professeurs consacrent des articles à la coopération éducative et à la coopération pédagogique dans l'enseignement secondaire dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Ensuite, nous reviendrons sur l'enseignement primaire dans lequel la coopération éducative a déjà donné lieu à diverses propositions au début des années 1920. Nous verrons que Cousinet, pionnier de l'éducation nouvelle en France continue de promouvoir la méthode qu'il a imaginée, mais que des membres du groupe qu'il a fondé, La Nouvelle Éducation, élargissent le champ dans lequel ils puisent leur inspiration. Nous considérerons le cas de Jean Baucomont qui encourage les coopératives scolaires que nous aborderons dans une troisième partie. Au milieu des années 1920, les coopératives scolaires se développent en France. Plusieurs acteurs de l'éducation nouvelle encouragent la pratique de la coopération scolaire, que ce soit dans les écoles primaires supérieures ou dans les écoles normales. Nous verrons que ce succès conduit le mouvement coopératif à prendre en compte les petites sociétés enfantines. Nous nous interrogerons sur les effets que cela induit sur le dispositif pédagogique. Enfin, nous traiterons du mouvement Freinet et de l'imprimerie à l'école. Nous verrons comment ce mouvement articule coopération pédagogique et coopération éducative autour de la presse à imprimer.

## I. La coopération pédagogique et éducative dans l'enseignement secondaire

Entre 1922 et 1927, tous les articles de *Pour l'Ère nouvelle* qui évoquent la coopération éducative ou la coopération pédagogique concernent l'enseignement primaire. La seule exception est l'article dans lequel Victor Pauchet fait état d'une coopération pédagogique avec des acteurs extérieurs à l'école des Roches. Dans un article de 1924, il évoque l'emploi de gouvernantes étrangères pour l'enseignement des langues sans surmenage ou le séjour dans des familles à l'étranger<sup>933</sup>. Le seul exemple que nous relevons est donc celui d'une école nouvelle qui peut être considérée comme un établissement d'enseignement secondaire libre. En aucun cas, il n'est représentatif de la majorité des lycées français.

De manière générale, les idées de l'éducation nouvelle n'atteignent pas l'enseignement secondaire en France avant les années 1930. Pourtant la réforme de l'enseignement secondaire occupe les esprits depuis le début du siècle et notamment depuis la réforme de 1902 qui crée une filière moderne dans les lycées avec un enseignement secondaire sans latin (Savoie, 2009). Elle ouvre la possibilité à des brillants élèves du primaire d'intégrer des établissements secondaires et estompe la barrière qui sépare les classes sociales par l'école en France. En 1923, le ministre Léon Bérard supprime ces filières, mais le Cartel des gauches les rétablit dès 1924. Les réformateurs qui ne participent pas aux premières années de la LIEN réfléchissent d'une part à une modification des savoirs transmis au lycée et d'autre part à la pédagogie. Les Compagnons de l'Université nouvelle militent pour que l'éducation morale apparaisse parmi les objectifs de l'enseignement secondaire (Savoie, 2009). Le rapprochement entre les réformateurs pratiques et les militants de l'éducation nouvelle n'aura lieu qu'à la fin des années 1930 au congrès du Havre (Condette & Savoie, 2011).

Mais, comme l'indique Savoie, entre les deux guerres, « la transformation [...] a été précédée d'une longue fermentation ». Au début des années 1930, dans les colonnes de *Pour l'Ère Nouvelle* apparaissent des acteurs du second degré (Savoie, 2009) et parmi les articles qu'ils rédigent entre 1928 et 1932, deux évoquent directement la coopération éducative et la coopération pédagogique.

---

<sup>933</sup> Pauchet, Victor, « Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°9, janvier 1924, p. 9-10.

Le premier de ces articles est celui de Marie-Anne Carroi, qui écrit beaucoup dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932, elle décrit l'expérience de travail en équipes qu'elle a développée au Lycée de Jeunes filles de Tunis. Il s'agit d'un dispositif pédagogique qui utilise la coopération éducative. Le second de ces articles est publié en deux parties en 1932. Il est signé par Madeleine L. Cazamian (1884-1979) et est consacré à « la coopération des Maîtres et des Parents en France ». Ces deux questions sont traitées séparément dans *Pour l'Ère Nouvelle*.

Nous verrons dans un premier temps comment Marie-Anne Carroi met en place un dispositif qui recourt à la coopération éducative dans un établissement du secondaire et, dans un second temps, nous verrons comment la question d'une coopération pédagogique avec les parents est apparue dans le spectre de l'école des Roches et entre progressivement dans le champ de l'enseignement secondaire public pour n'être évoquée que très tardivement dans le champ de l'éducation nouvelle (1932).

### **A. Marie-Anne Carroi : un travail en équipes au lycée**

Contrairement à Roger Cousinet qui développe le libre travail par groupes, Marie-Anne Carroi s'adresse à des élèves plus âgées qui ont déjà atteint le stade de la coopération (14-15 ans) sans avoir été formées par la méthode de travail libre par groupes. Son objectif ne peut donc pas être le même que celui de Cousinet, c'est-à-dire de rendre plus précoce le stade où se développe le sens de la coopération. De plus, Carroi enseigne dans un lycée (secondaire), bien différent d'une école primaire, d'abord par son organisation, puisque les disciplines sont distinguées et enseignées par des professeurs différents, ensuite par ses programmes et enfin par ses objectifs (Brevet supérieur). Très connaisseuse de Dewey et de Cousinet, Carroi fait une proposition originale et ne cherche pas à reproduire ce que ces inspirateurs ont fait ou préconisent (Fontaine & Riondet, 2019).

Carroi, qui enseigne les lettres, décrit une méthode où, à partir du thème « *Art et société* »<sup>934</sup>, inscrit au programme de l'examen du Brevet Supérieur et discuté lors d'une visite à la bibliothèque, les élèves réfléchissent aux « idées principales » qui en découlent. À partir de cette distinction de sous-thèmes, des « équipes » sont composées dans lesquelles chaque élève trouve « une matière à développer »<sup>935</sup> qui correspond à une déclinaison de

---

<sup>934</sup> Carroi, Marie-Anne, « Le travail de composition par équipes dans un Lycée », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet août 1929, p. 151.

<sup>935</sup> *Ibid.*

ce sous-thème. La coopération éducative est organisée à partir des savoirs qui figurent au programme de la classe. Les groupes ne sont pas fixés définitivement et peuvent varier « en vertu d'un roulement établi pour éviter tout esprit de clan et toute rivalité entre les groupes »<sup>936</sup>. Nous voyons ici que contrairement à Roger Cousinet, les groupes ne sont pas formés librement, ils se font et se défont en fonction d'une programmation arrêtée *a priori*. L'enseignant indique une bibliographie. Les élèves complètent leurs recherches par des enquêtes directes, elles recueillent des matériaux qu'elles discutent, elles se corrigent entre elles. Elles exposent ensuite par écrit et à l'oral les résultats de leurs travaux. Le programme de l'année est ainsi traité par la classe et les travaux sont réunis dans un « *album collectif* »<sup>937</sup> qui circule. « Ainsi l'œuvre de solidarité s'achève » dit-elle.

Rénier indique que pour Carroi, cette méthode a « une visée transformatrice » (Renier, 2015, p. 150). Si l'on considère l'engagement de Carroi dans la Jeune République, nous pouvons déduire qu'il s'agit pour elle de former les habitudes que réclame la République démocratique. Si Carroi présente l'œuvre collective des élèves comme une œuvre de solidarité, le discours qu'elle tient lors de la mise en place du dispositif ne renvoie pas au moment historique où la coopération rencontre le solidarisme, mais elle choisit une illustration qui réfère à l'origine du terme coopération, au Moyen-Âge. Afin de convaincre les élèves de s'engager dans ce travail collectif, la professeure Carroi présente l'histoire de la construction des cathédrales à sa classe.

*« L'histoire de quelque grande œuvre collective, au début, les persuade fort ; celle de nos cathédrales surtout [...] sublimes chefs-d'œuvre anonymes où chaque artiste contemplant par avance la gloire de l'ensemble, a travaillé dans son coin, incurieux de renom personnel, en tout désintéressement et en tout amour »*<sup>938</sup>.

En effet, la coopération, au Moyen Âge, est l'acte par lequel l'individu apporte sa part à la grâce divine, notamment en participant à la construction des cathédrales, véritables palais dont tous ne voient pas l'œuvre finie ou l'initiative originelle de leur vivant. Chaque ouvrier a la conviction de participer ainsi à son propre salut. Les corporations permettaient la transmission des savoirs au sein d'un même corps de métier, elles légiféraient sur la profession et développaient également des œuvres de solidarité consacrées à leurs membres, permettant ainsi une protection du groupe. Ces îlots de solidarité ont permis la

---

<sup>936</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>937</sup> *Ibid.*, p. 153.

<sup>938</sup> *Ibid.*, p. 152.

prospérité de certains métiers et développé leur pouvoir économique et social. Au fil du temps, les corporations gagnent un pouvoir qui leur permet d'être les régisseurs de toute la profession. À la veille de la révolution, il n'était pas possible d'établir une activité dans une ville sans l'aval de la corporation. La Révolution et la loi La Chapelier interdit toute forme de corporation afin d'affaiblir ces groupes. Les artisans, ouvriers ou travailleurs sont restés dans l'impossibilité de se fédérer autour des professions pour agir collectivement avant la loi Waldeck-Rousseau créant les syndicats en 1884. Carroi aurait pu choisir une illustration plus contemporaine de ce qu'elle nomme la « solidarité », notamment celle des coopératives ou des syndicats qui aurait eu l'avantage de balayer toute implication d'une foi religieuse. Elle ne le fait pas mais elle ne dévoile pas non plus les raisons spirituelles pour lesquelles les ouvriers bâtissaient des cathédrales. Dans sa manière de présenter l'œuvre commune, comme auraient pu le faire des coopérateurs ou des syndicalistes, elle indique qu'un projet commun fédère et transcende l'œuvre individuelle.

Malgré ses exhortations au travail collectif, Carroi ne convainc pas toujours ses élèves. Certaines n'adhèrent pas à l'idée d'abandonner tout travail individuel et compétitif. Sur ce point, elle reste une partisane de l'éducation nouvelle et n'impose pas. Elle ne renonce pas pour autant à son ambition éducative et considère ce réflexe comme un « individualisme farouche » sur lequel l'éducateur doit agir.

*« Quand une élève, habituée à la méthode courante, semble désirer s'y tenir, son désir est respecté, mais le geste est rare et vite oublié. Si, d'aventure, il persistait, il faudrait, je pense, persister aussi à le respecter, quitte à rechercher les causes d'un individualisme si farouche pour agir sur elle au besoin. Mais les élèves, d'ordinaire, ont un plaisir évident à collaborer, à s'entraîner à la recherche, à communiquer leurs trouvailles et à les discuter entre elles. »<sup>939</sup>*

Marie-Anne Carroi insiste sur le fait que l'individualité de l'élève doive être respectée et s'inscrit dans les idées que porte l'éducation nouvelle, notamment le principe de liberté. Néanmoins, comme Cousinet elle pense que l'interaction est nécessaire au développement et qu'elle concourt à la formation d'un être complet. L'individualisme qui conduit certaines élèves à rejeter cette forme de travail en groupe, elle le considère comme un problème à résoudre duquel il faut trouver les causes pour pouvoir le corriger.

Carroi s'inscrit également dans le discours de l'éducation nouvelle par la critique qu'elle adresse à l'école traditionnelle qui « engendre une espèce dont toutes les préoccupations

---

<sup>939</sup> *Ibid.*

sont d'examens et de classement ; plus tard de postes et d'avancements, espèce sans curiosité, sans initiative, sans goût pour les responsabilités, en qui s'assoupit peu à peu tout effort intellectuel »<sup>940</sup>. L'école doit « trouver sa vraie tradition et s'adapter à la complexité des temps », pour cela, elle doit « renouveler sa méthode pédagogique selon les formules qu'énonçait déjà Montaigne, et reclasser les disciplines »<sup>941</sup>. Comme chez les acteurs de l'éducation nouvelle, pour Carroi, les fondements de la pédagogie nouvelle se trouvent en germe chez Montaigne. De plus, s'appuyant sur les nouveaux savoirs apportés collectivement par les acteurs de l'éducation nouvelle, Carroi souhaite modifier les pratiques pédagogiques jusque dans la valeur accordée aux types de savoirs. Dans l'enseignement secondaire prédominent les humanités classiques, il s'agit de développer les « humanités scientifiques » notamment pour ceux qui présentent des aptitudes à ces apprentissages.

Enfin, Carroi s'oppose à la compétition qu'organise l'école traditionnelle. Elle distingue la tradition du chef-d'œuvre (une épreuve qui permettait au Moyen Âge d'intégrer une corporation) du recours à l'épreuve de l'examen (ou du concours) qui met les élèves en situation de concurrence et développe « un esprit de compétition qui exclut l'entraide, quelques fois la bienveillance et jusqu'à l'honnêteté ». L'organisation concurrentielle de l'enseignement et de la classe attise « un pseudo-individualisme qui étriquet et peut même étouffer l'individualité véritable »<sup>942</sup>. À partir de ce constat, Carroi recherche les techniques qui permettent de « créer une atmosphère de camaraderie vraie, de commun bon vouloir, de curiosité ardente [...] qui pénètre l'enfant subtilement et durablement »<sup>943</sup>. L'objectif est pour elle de développer un climat de « confiance et de collaboration » entre les élèves et entre les élèves et les maîtres. Cette collaboration doit s'étendre aux parents. Carroi ne donne pas plus d'indication sur l'extension de la coopération aux adultes qui entourent l'enfant et qui aurait pu être envisagée comme une coopération pédagogique.

Cette vaste coopération ne signifie donc pas une égalité stricte et parfaite entre toutes les élèves, entre tous les individus. « Au dynamisme complexe de notre société doit répondre une élite active et différenciée » que forme l'enseignement secondaire. Sur ce point, Carroi rejoint la préoccupation première de Bertier avec qui, nous l'avons vu, elle partage l'attachement à l'œuvre de Sangnier et du Sillon. La formation qui doit être dispensée à

---

<sup>940</sup> *Ibid.*, p. 155.

<sup>941</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>942</sup> *Ibid.*

<sup>943</sup> *Ibid.*

cette élite est une « formation intégrale ». La « maison d'éducation » que doit devenir l'école dispense des « soins » qui s'adressent au « corps », au « cerveau » et au « cœur ». Elle semble rejoindre le discours issu de la mouvance libertaire et notamment de Robin qui, nous l'avons vu, expose dès les années 1870 un modèle d'éducation où l'école est conçue comme un lieu de vie qui dispense une éducation intégrale. Néanmoins, pour Carroi, l'éducation du corps ne doit pas être prioritaire : « Que la culture physique soit forte oui, dit-elle, qu'elle devienne maîtresse, non point ! ». De plus, cette éducation physique ne doit pas utiliser des ressorts de motivation comme les « tournois interscolaires » qu'elle a observés aux USA parce qu'ils obsèdent les élèves et les éloignent des préoccupations plus intellectuelles. Les activités physiques qu'elle envisage n'usent pas de l'émulation par la compétition (« jardinage », « promenade », « ascension en montagne », « marche à pied », « campement »). Ce sont, pour elle, des activités qui permettent à l'esprit de rejoindre le corps. Quant à l'âme, c'est l'éducation artistique et les « humanités artistiques » que Carroi mobilise et dont elle montre l'intérêt dans la formation sociale.

*« La lecture d'un poème, comme la vue d'une statue ou d'une toile de maître, l'audition d'une symphonie nous détachent de l'individuel et nous élèvent jusqu'à cette communion dans le beau que l'on nomme admiration. L'admiration est allègre, vivifiante, dilatante. Comme l'ascension en montagne, elle<sup>108</sup> proscriit les miasmes des bas-fonds et procure au regard les horizons lumineux et vastes, insoupçonnés des plaines. – Elle refoule l'égoïsme, la suffisance, le quant à soi sourcilieux et hautain pour préparer la communion des sentiments et l'échange des pensées sous le signe du génie. Il n'est donc rien de plus propice à l'éclosion du "sens social" ».*

Ce que souhaite Carroi, c'est une coopération entre les disciplines scolaires dans les établissements secondaires. Par la diversification des cursus et par l'établissement d'une coopération étendue entre professeurs, élèves et familles, Carroi espère former ceux qui composeront une société pacifiée et régie par des principes coopératifs et pacifiques. En formant les individus à la coopération, elle espère contribuer à une inflexion de l'organisation sociale.

*« Notre civilisation contemporaine qui se déroule dans une semi-anarchie économique, fait un dogme aux États de l'accroissement continu de la production et donc de la dépense. Il le faut bien : l'existence de stocks imprévus engendrerait la stagnation des affaires, le chômage et la misère. Ainsi la lutte pour les débouchés commerciaux devient l'un des éléments décisifs de la rivalité entre les peuples, le facteur essentiel des guerres contemporaines. On veut limiter les armements. Soit ! Mais c'est de la limitation et surtout de la meilleure répartition des produits*

*qu'il faudrait s'occuper en même temps ! Dans une civilisation mieux réglée où le marché mondial serait organisé, où les notions de concurrence et de rivalité laisseraient place à d'autres notions (collaboration, solidarité, etc.), où l'absence de gaspillage entraînerait la réduction de la journée de travail et la plus large diffusion des valeurs éducatrices, on conçoit comment serait facilité l'accès du nombre aux plus hautes valeurs. Notre civilisation, moins âprement orientée vers des exigences matérielles, ferait plus de place au spirituel. »<sup>944</sup>*

Contrairement aux propositions marxistes pour qui les préoccupations matérielles deviennent la clé de voûte de toute réflexion dans le champ de la lutte des classes, Carroi reproche à la société de ne se préoccuper que de questions matérielles. Elle regrette la prédominance de ces questions dans l'ordre économique et le manque de spiritualité de l'organisation sociale. Cette spiritualité, alors même qu'elle est une fervente catholique, elle ne la cherche pas dans la religion mais dans les humanités, dans l'art, dans l'idée d'harmonie. Elle a intégré le concept de laïcité et recherche, pour la formation sociale, des solutions qui impliquent un surplus de spiritualité et c'est la tradition des humanités classiques qui est la source dans laquelle elle puise ses fondements.

Finalement, si Carroi s'inspire en partie de la méthode Cousinet, elle ne la reproduit pas. Les sujets d'étude ne sont pas libres, puisque déterminés par les programmes soumis à examen. Les justifications qu'elle avance ne sont pas inspirées par la psychologie. Comme Cousinet, elle souhaite développer le sens social des élèves, elle ne le fait pas de la même manière ni pour les mêmes raisons. Carroi souhaite former des personnalités solidaires et éveillées aux humanités classiques alors que Cousinet souhaite enseigner la liberté par la liberté. Carroi exprime clairement son ambition de former les êtres qui, au-delà de faire vivre la démocratie, formeront une société pacifiée. Elle emprunte des idées à la tradition libérale, comme celle de la « formation intégrale », ou encore celle d'une « maison d'éducation » mais y adjoint l'idée d'une spiritualité qui trouve sa source dans la culture des humanités classiques. De plus, les établissements américains qu'elle a pu observer sont des sources d'inspiration pour elle. Elle en rejette néanmoins quelques aspects comme les compétitions entre établissements, comme nous l'avons vu, mais elle en conserve d'autres aspects comme « l'Honor system », le « self-control » ou l'auto-gouvernement qu'elle retrouve également dans la « règle de l'Éclaireur ou de l'Éclaireuse ». Encore une fois, elle partage les valeurs d'un mouvement que Bertier a fondé.

---

<sup>944</sup> *Ibid.*, p. 159.

Carroi construit donc un nouveau dispositif pédagogique qui utilise la coopération éducative et permet une organisation plus démocratique de l'enseignement secondaire. Cette organisation laisse une possibilité d'action à tous les acteurs, leur accorde une place où ils sont en harmonie avec le milieu dans lequel ils se meuvent. Les disciplines sont décloisonnées au gré des coopérations entre professeurs, et la compétition laisse place à une coopération dans les équipes de travail. La méthode que développe Carroi n'est pas une application de la méthode de travail libre par groupes que décrit Roger Cousinet pour l'enseignement primaire. Elle emprunte à cette méthode certaines formes, mais elle l'adapte à la situation de l'enseignement des lettres dans un lycée de jeunes filles « sous le protectorat tunisien » (Fontaine & Riondet, 2019). Marie-Anne Carroi incarne une nouvelle génération d'enseignants qui rejoignent l'éducation nouvelle et qui s'inspirent des idées pédagogiques qui circulent dans le champ de la LIEN (Dewey, Bertier, Cousinet) afin de construire de nouvelles méthodes et de nouvelles justifications.

## **B. Coopération pédagogique : la part des familles dans l'enseignement secondaire**

La participation des familles à la coopération pédagogique est évoquée dans le dispositif que Carroi développe, mais elle n'est pas abordée en détails. Nous avons vu que dans l'enseignement primaire, les expériences que mènent Wauthier ou Profit comprennent l'organisation d'événements qui concernent les parents. Alice Jouenne, à l'école de plein air, consacre tout un pan de l'organisation de l'école au lien avec les familles, notamment par le service social à l'école.

Parmi les acteurs de l'enseignement secondaire, c'est dans le périmètre de l'école des Roches et notamment dans *L'Éducation* que la question du lien famille-école est abordée, elle l'est très tôt, bien avant la création de la LIEN. Nous avons vu que Bertier prend en compte les attentes des parents au moment où il accède à la direction de l'école des Roches. Le rôle que jouent les familles dans cet établissement n'est pas le même que dans les lycées publics ou les écoles primaires publiques. Dans le premier cas, les parents peuvent être considérés comme des clients. L'école des Roches ne peut subsister sans les familles qui acceptent de consacrer un budget conséquent pour scolariser leurs enfants dans une école nouvelle libre. L'école doit attirer et fidéliser les familles, et pour ce faire, elle répond à leurs attentes. Dans le cas d'un lycée public, la scolarisation est payante jusqu'en 1930. L'établissement est donc tiraillé entre les attentes étatiques en matière d'éducation et les

attentes des familles qui peuvent préférer un établissement privé à un établissement public. Dans les écoles primaires enfin, les enfants sont soumis à l'obligation d'instruction et les familles sont captives.

De fait, la relation famille-école préoccupe très tôt le directeur de l'école des Roches. Dès 1912, il publie un article consacré à « la collaboration de l'école et de la famille dans l'éducation morale de l'enfant »<sup>945</sup> dans la revue qu'il dirige. Les rubriques consacrées aux actualités pédagogiques dans *L'Éducation* dévoilent également une préoccupation pour les associations de parents<sup>946</sup>. Cette question est encore très présente au milieu des années 1920<sup>947</sup> et notamment au moment de la présentation à l'Assemblée du projet de loi Daladier qui prévoit l'instauration de conseils d'écoles dans lesquels les parents sont représentés, qui gèreraient la partie matérielle de l'école, alors que « le personnel enseignant conserve[rait], au point de vue pédagogique, une indépendance absolue »<sup>948</sup>. Deux mois après avoir évoqué le projet de conseils d'écoles, *L'Éducation* publie un article de Profit (le seul qu'il écrit pour *L'Éducation* sur la période étudiée) dans lequel il dévoile « la feuille des parents pour la Collaboration scolaire »<sup>949</sup> qu'il a mise au point pour les écoles de sa circonscription. La coopération scolaire inspire les lecteurs de *L'Éducation* quant à la gestion de la relation famille-école. A la fin des années 1920, plusieurs articles de fond sont consacrés à la collaboration famille-école.

Les auteurs français de *Pour l'Ère Nouvelle* n'aborde pas le lien avec les familles avant 1932 et l'article Madeleine L. Cazamian. Elle présente la situation française et fait un état des lieux peu connu des lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* : « il n'existe guère de liens officiels entre les parents et les maîtres en France »<sup>950</sup>. Les seuls liens officiels qu'elle signale sont le « carnet scolaire [que les parents] doivent signer chaque semaine ou chaque quinzaine » qui ne sert qu'à informer, les « caisses des écoles » ou la « délégation cantonale » qui inspecte les écoles et « représente [...] les intérêts des familles ». Aucun de

---

<sup>945</sup> Renault, J. « La collaboration de l'école et de la famille dans l'éducation morale de l'enfant », in *L'Éducation*, 4<sup>e</sup> année, n°1, mars 1912, p. 35-55.

<sup>946</sup> Il est question de la coopération des parents et des maîtres dans le n°1 de mars 1911, p. 82 ; de la fédération des associations de parents dans le n°2 de 1912, p. 248 ;

<sup>947</sup> Voir l'annonce des conférences de pédagogie pratique organisées par le syndicat de l'enseignement libre affiche la question du lien famille école (*L'Éducation*, n°2, 16<sup>e</sup> année, novembre 1924, p. 127). Voir encore *L'Éducation*, n°10, 16<sup>e</sup> année, juillet 1925, p. 634, où il est question de la collaboration des parents et des professeurs.

<sup>948</sup> *L'Éducation*, n°6, 17<sup>e</sup> année, mars 1926, p. 388.

<sup>949</sup> Profit, Barthélémy, « La feuille des parents pour la Collaboration scolaire », in *L'Éducation*, 17<sup>e</sup> année, n°8, mai 1926, p. 477-481.

<sup>950</sup> Cazamian, M. L., « La coopération des Maîtres et des Parents en France », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 189.

ces dispositifs ne permet une coopération pédagogique qui mobilise enseignants et familles. Cazamian s'intéresse également aux « Associations formées par les parents » qui se multiplient dans les lycées et qui « ne s'occupent pas de méthodes d'enseignement ou de programmes »<sup>951</sup>. Ces associations respectent le principe de laïcité et de neutralité et n'ont pour seul objectif que de « surveiller le bien-être et la santé des enfants ; et défendre les droits et les intérêts de la famille ». Cela conduit Cazamian à considérer que « la coopération semble [...] s'établir sur le principe d'une séparation des pouvoirs ». Cela signifie que la coopération qui entoure l'enfant distingue fermement les rôles de chacun.

L'échange entre les familles se fait par l'intermédiaire de l'administration et il n'existe pas de lien direct avec les enseignants. Les associations de professeurs refusent le contact avec les associations de parents. Les enfants se meuvent « entre ces deux univers ». Il n'existe aucune coopération pédagogique entre les familles et les établissements secondaires en 1932. Il s'agit d'un impensé. L'article de Cazamian montre que les acteurs de l'éducation nouvelle en France commencent à prendre cette question en considération. Elle fait part aux lecteurs de ses observations à l'étranger et regrette que la France ne s'engage pas dans cette voie. Elle liste enfin les rares initiatives de lycées français qui ont échoué et doit nécessairement élargir le champ dans lequel elle puise ses exemples : école des parents, cercles d'études de La Nouvelle Éducation, BIE ou même écoles maternelles (Mille Angles dans le Bouches-du-Rhône).

Enfin, l'enseignement secondaire est un défi pour l'éducation nouvelle en France, notamment lorsqu'il s'agit d'insuffler l'idée de coopération dans les pratiques. Une professeure militante et investie comme Marie-Anne Carroi présente un dispositif qui relève de la coopération éducative, mais elle est la seule à le faire et la coopération éducative est cantonnée à la matière qu'elle enseigne. Si elle évoque une coopération qui s'étend aux familles, elle ne précise pas ce qu'elle entend par là. S'agit-il d'une coopération pédagogique ? Nous ne pouvons pas l'affirmer. L'article que M. L. Cazamian semble au contraire indiquer qu'une telle coopération n'existe pas dans l'enseignement secondaire. Si Marie Anne Carroi avait développé un tel dispositif, il serait si novateur qu'elle l'aurait sans doute présenté dans *Pour l'Ère Nouvelle*.

---

<sup>951</sup> *Ibid.*, p. 190.

## II. Du travail libre par groupes à la coopération scolaire

Dans l'enseignement primaire, nous l'avons vu, l'idée de coopération gagne les pratiques éducatives et notamment la coopération éducative. Nous avons vu que des propositions sont faites dès le début des années 1920. La méthode de travail libre par groupes mise au point par Roger Cousinet et portée par La Nouvelle Éducation organise une réelle coopération éducative dans la classe. Son auteur n'emploie que très rarement la notion de coopération pour parler du dispositif qu'il a imaginé. Les coopératives scolaires sont nées au même moment dans le champ de l'instruction publique et ont été présentées par Barthélémy Profit dans la *Revue pédagogique* et portées par le directeur de l'instruction primaire Paul Lapie avant être exposées aux membres de La Nouvelle Éducation. Après 1927, La méthode de l'inspecteur Cousinet n'a pas beaucoup évolué, mais autour de lui, un acteur important de La Nouvelle Éducation, le trésorier du groupe, Jean Baucomont, opère une synthèse entre la proposition de Cousinet et celle de Profit.

### A. La méthode de Cousinet n'évolue pas

Roger Cousinet ne s'exprime qu'une seule fois dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932<sup>952</sup> et il consacre son article à la méthode de travail libre par groupes qu'il présente inlassablement depuis 1922. Lors de l'Assemblée Générale de La Nouvelle Éducation de 1925, à laquelle participait également Piaget, il a théorisé la coopération comme un stade de développement de l'enfant<sup>953</sup>. Il affirme que sa méthode permet à l'enfant d'accéder plus rapidement au sens de la coopération et que les méthodes traditionnelles de l'école entravent ce développement.

L'article que Cousinet consacre au travail libre par groupes dans le numéro de *Pour l'Ère Nouvelle* consacré à la France en 1929 est bref<sup>954</sup> : une page dans laquelle il décrit l'innovation pédagogique qu'il a développée. La méthode reste la même, les enfants se groupent librement, afin d'effectuer un travail collectif, que nous pourrions désigner comme une « recherche ». Ils choisissent le thème et conduisent des investigations jusqu'au moment où ils sont en mesure de présenter les résultats de leur enquête aux autres élèves. Le maître ne professe pas, il est une ressource que les enfants peuvent solliciter. En réponse

---

<sup>952</sup> Dans le numéro 49 de juillet août 1929 consacré à « l'Éducation nouvelle en France ».

<sup>953</sup> Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre par groupes », in *La Nouvelle Éducation*, n° 37, juillet 1925, p. 101.

<sup>954</sup> Cousinet, Roger, « Expérience de travail libre par groupes », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, p. 170-171.

à une sollicitation, ce dernier encourage systématiquement la recherche. Contrairement à 1925, la taille des groupes est limitée à 5-6 élèves. En 1929, il reprend la même théorisation. La coopération, dans le développement psychologique de l'enfant apparaît d'abord comme une tension et devient ensuite un plaisir. La seule nuance qu'il apporte par rapport au discours qu'il tenait en 1925, c'est que l'enfant ne cherche pas à faire survivre une partie de lui-même dans l'œuvre commune, mais il trouve son plaisir dans le fait de « remplir de son mieux le rôle qui lui est dévolu ». Il s'agit du plaisir de l'ouvrier qui a accompli sa tâche. Notons que l'ouvrier qu'évoque Cousinet n'est pas l'ouvrier du taylorisme qui répète indéfiniment la même tâche. Les enfants entraînés à la coopération par le libre travail par groupes sont capables de comprendre le projet commun et de définir leur activité en fonction de l'objectif commun qu'ils ont fixé.

*« Ils savent collaborer avec infiniment plus de souplesse que dans les jeux où chaque enfant a toujours le même rôle. La collaboration du travail est plus vivante : tour à tour, chaque membre du groupe est chef, ouvrier, arbitre, correcteur, juge, initiateur. Les situations changent, l'œuvre à exécuter réclame d'autres qualités, l'état d'esprit du groupe varie. »<sup>955</sup>*

Les enfants peuvent donc remplir des tâches variées et sont autonomes dans la définition de ces tâches. Un autre détail apparaît en 1929. Il semble que Cousinet réponde à une critique qui voudrait que les jeux libres auxquels s'adonnent les enfants soient amplement suffisants pour développer le sens de la coopération. Il précise que ces jeux sont sans cesse interrompus par l'école et n'ont donc pas suffisamment de continuité pour être efficaces.

Il n'y a donc pas de modification majeure dans la proposition de Cousinet. Néanmoins, d'autres acteurs, proches de La Nouvelle Éducation, s'emparent et s'inspirent de cette méthode, c'est le cas de Baucomont. Pour Cousinet, la méthode de travail par groupes permet de développer « le sens de la coopération et l'aptitude à collaborer ». Ce stade qui est normalement atteint vers 14-15 ans, se développe beaucoup plus tôt avec la méthode de travail libre par groupes, c'est-à-dire vers 10-11 ans.

## **B. La synthèse de Baucomont**

Jean Baucomont (1891- ?) est un instituteur « fils d'ouvrier agricoles illettrés, entré premier à l'école normale de Versailles en 1908 » (Boutan, 2012) lorsqu'il participe à création de

---

<sup>955</sup> *Ibid.*, p. 171.

la Nouvelle Éducation en 1921, il est le trésorier de l'association dès sa création. Il est alors instituteur à Garches à l'ouest de Paris<sup>956</sup>. En 1926, il est reçu au concours de l'inspection primaire. Il adresse ses demandes de postes au Ministre<sup>957</sup> (par la voie de la direction de l'enseignement primaire) et Paul Lapie demande que lui soit rappelé l'ordre hiérarchique qui doit être respecté pour les demandes d'affectation. Entre décembre 1926 et juillet 1928, il signe une série d'articles pour la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, dans laquelle il évoque La Nouvelle Éducation, le Congrès de Locarno (dont le thème, la liberté, occupe la plus grande place dans ses écrits en 1928) et la méthode de travail libre par groupes imaginée par Cousinet qui « a édifié une doctrine pédagogique » s'opposant aux pratiques traditionnelles de l'école publique. Il obtient un poste d'inspecteur primaire (à Albertville<sup>958</sup>) à partir d'octobre 1928<sup>959</sup>. Paul Faucher intervient auprès de l'administration au titre du BFE<sup>960</sup>, dont Baucomont est, nous l'avons vu, un co-fondateur pour cette nomination. Ses rapports d'inspection sont bons, il est « ouvert aux idées nouvelles » et s'intéresse au folklore. En 1931, vingt-cinq coopératives fonctionnent dans sa circonscription qui permettent l'achat de livres et l'organisation de voyages de fin d'année. Des outils modernes sont utilisés, c'est le cas du cinéma (20 écoles), de la TSF (4 écoles) ou du phonographe (6 écoles). L'inspecteur Baucomont encourage l'utilisation de méthodes actives et notamment la pratique de la classe promenade. Néanmoins, les cours d'adultes (une trentaine), les cantines (8), la mutualité scolaire (17) ne sont pas assez développés selon l'inspecteur général<sup>961</sup>, qui considère Baucomont comme un bon et « sympathique »<sup>962</sup> inspecteur. Si, durant les années 1920, Baucomont est apprécié de ses inspecteurs, au milieu des années 1930, des remarques sur sa vie privée<sup>963</sup> apparaissent dans son dossier professionnel, notamment dans les courriers internes. Durant la Seconde Guerre mondiale, il est un fervent défenseur du régime de Vichy, il participe au ministère d'Abel Bonnard. Il fonde et dirige le *Bulletin National de l'enseignement Primaire*. Ses

---

<sup>956</sup> Baucomont, Jean, Jacques, Gilbert, Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>957</sup> Lettre de Jean Baucomont du 25 décembre 1926. Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>958</sup> Un poste qu'il n'a pas sollicité dans la lettre du 28 juin 1928 adressée à la direction de l'enseignement primaire. Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>959</sup> Arrêté ministériel du 22 septembre 1928 (Edouard Herriot). Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>960</sup> Lettre du 17 août 1926 de Paul Faucher au nom du Bureau Français d'Éducation (sans destinataire), dans laquelle la nomination de Jean Baucomont à un poste d'inspecteur primaire est évoquée, ainsi qu'une conversation sur Cempuis et auquel est joint un numéro du *Journal Médical* dans lequel figure un article de Reynier sur le surmenage. Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>961</sup> Note d'inspection du 10 février 1931. Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>962</sup> Note d'inspection du 24 mai 1931. Archives Nationales, cote F17/16/922.

<sup>963</sup> Il se remarie au milieu des années 1930 avec une institutrice.

activités durant la guerre le conduiront à une condamnation, en 1944, à l'indignité nationale (Boutan, 2012, p. 149).

L'analyse du dossier professionnel de Baucomont montre qu'il est ambitieux, les procédés qu'il utilise pour obtenir une nomination comme inspecteur dévoilent sa détermination et le réseau de l'éducation nouvelle auquel il appartient est pour lui une ressource. Il est convaincu des idées de l'éducation nouvelle et souhaite une réforme pédagogique de l'éducation : « L'école est davantage préoccupée d'enfourner des connaissances, des dates, des formules, des mots, des règles, que d'éveiller la curiosité scientifique, littéraire, esthétique, historique et de donner aux écoliers les moyens de la nourrir hors de l'école, après l'école, dans la vie. »<sup>964</sup>

Membre actif de La Nouvelle Éducation, il considère la méthode de travail libre par groupes imaginée par Cousinet. Pour justifier le recours à cette pratique pédagogique qui organise une coopération éducative dans la classe, comme Cousinet, Baucomont distingue deux types d'apprentissages à l'école : les savoirs qui se transmettent et le processus de construction de ces savoirs : « La civilisation comprend : 1° un ensemble de connaissances et de techniques qui constituent ce qu'on appelle la civilisation proprement dite ; 2° l'activité spirituelle qui a été et est encore nécessaire pour les améliorer et en inventer d'autres »<sup>965</sup>, dit-il. C'est cette activité spirituelle que, selon Baucomont, Cousinet vise.

*« M. Cousinet a institué une méthode, une technique qui ne se propose pas de fournir à l'enfant une somme de connaissances et de lui apprendre selon la trop fameuse formule de Gréard : ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, mais simplement de développer l'activité naturelle de son esprit (qui est la qualité spécifique de la race humaine) par l'auto-éducation collective »<sup>966</sup>*

En attendant « une réforme appropriée du milieu scolaire », la méthode de Cousinet se décline selon les matières enseignées. Les enfants libres deviennent des chercheurs, ils observent leur environnement, notent, classifient, reconstituent et apprennent ensemble. Il s'agit donc pour l'enseignant d'agir sur cet environnement et de « fournir d'abord le milieu matériel convenable à son activité »<sup>967</sup>. Pour répondre aux critiques qui considèrent que la liberté accordée aux enfants dans un tel dispositif conduit nécessairement à l'indiscipline,

---

<sup>964</sup> Baucomont, Jean, « Les principes de la nouvelle éducation », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 13, 19 décembre 1926, p. 102.

<sup>965</sup> *Ibid.*, p. 102. Baucomont cite Cousinet.

<sup>966</sup> *Ibid.*, p. 102-103.

<sup>967</sup> Baucomont, Jean, « Une méthode de travail libre par groupes », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 20, 6 février 1927, p. 165-166.

Baucomont présente le *self-government* pratiqué dans les écoles nouvelles, qui apparaît également « dans le fonctionnement des coopératives »<sup>968</sup>.

La question de la liberté de l'enfant l'occupe après le congrès de Locarno. Il s'interroge sur les conditions de cette liberté et rejette les expériences de Robin, Tolstoï et Faure « qui fournissaient de légitimes prétextes à la critique » et qui ont créé un climat de suspicion autour de la question de la liberté de l'enfant. Ces expériences peuvent être perçues comme des « essai[s] de subversion, par la base, de l'ordre social »<sup>969</sup>. La liberté n'est pas conçue comme une fin mais comme un « moyen de permettre à l'enfant la conquête, par l'action, de l'autonomie supérieure, du pouvoir de se déterminer soi-même en lui fournissant mille occasions d'agir selon sa préférence, sous sa responsabilité. »<sup>970</sup> Elle n'est pas pensée dans une dimension d'émancipation collective.

Baucomont se préoccupe des facteurs susceptibles de conduire les expériences de *self-government* à l'échec. Il indique les conditions les plus favorables : « les classes peu chargées » ou « les écoles à la campagne ». Il conseille de commencer l'expérience de préférence avec des filles. En milieu urbain, il est souhaitable de mettre ces systèmes en place avec les enfants initiés à la méthode Montessori ou avec ceux qui ont fréquenté les jardins d'enfants. L'école que décrit Baucomont est accueillante, elle est un lieu propice au travail des enfants. Tout l'espace est pensé pour permettre l'activité et le travail actif des enfants<sup>971</sup>.

En 1928, Baucomont n'est pas seulement adepte de la méthode de Cousinet, mais, devenu inspecteur primaire, il élargit la palette de méthodes qui permettent d'introduire de la liberté dans la gestion des classes et d'assurer l'éducation morale. Il conseille de recourir à la coopérative scolaire.

*« Or, justement, plusieurs activités, nées ou expérimentées en France, depuis quelques années, peuvent constituer l'embryon de la meilleure méthode pratique permettant d'établir à l'école cette organisation collective du travail par la communauté enfantine. La plus efficace de*

---

<sup>968</sup> Baucomont, Jean, « La discipline dans les écoles nouvelles », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 42, 17 juillet 1927.

<sup>969</sup> Baucomont, Jean, « La pratique de la liberté, ses conditions », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 9, 27 novembre 1927, p. 108.

<sup>970</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>971</sup> Baucomont, Jean, « L'Organisation de l'école pour la liberté », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 19, 5 février 1928, p. 227.

*ces activités est assurément la coopérative scolaire, [...] souple organisme d'éducation sociale morale et civique pour l'enfant. »<sup>972</sup>*

La coopérative scolaire est considérée par Baucomont comme la méthode d'éducation qui préserve la liberté de l'enfant la mieux appropriée aux écoles primaires françaises. Les fêtes et/ou représentations organisées par la coopérative scolaire sont considérées par l'inspecteur d'Albertville comme l'« occasion d'un effort collectif précis et coordonné ». Pourtant, elle n'est pas la seule méthode qu'il présente aux lecteurs de la *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, il conseille également L'Imprimerie à l'École, l'innovation de Freinet, ou encore des méthodes déjà plus anciennes comme la promenade scolaire et les méthodes qui donnent une importance particulière au travail manuel.

S'il est plus aisé et rapide de former des équipes, pour Baucomont, le recours au *self-government*, c'est-à-dire à des méthodes qui demandent une mise en place plus complexe, est préférable car elles modifient le comportement de l'enfant. Il puise chez Dewey l'explication de ce phénomène : « ces occupations, cet accomplissement en société et en coopération d'actes utiles, donne naissance à une forme spéciale de la discipline, et toute notre conception de la discipline scolaire se modifie lorsque nous nous plaçons à ce point de vue. »<sup>973</sup> Le *self-government* permet une formation morale qui conduit à l'autonomie pas seulement intellectuelle, mais également morale car pour lui, « l'éducation a pour objet essentiel la préparation de l'enfant à la vie sociale »<sup>974</sup>.

Baucomont invite les penseurs de la morale laïque à « descendre des hauteurs » et de constater « que l'influence moralisatrice de l'école ne répond pas effectivement aux espérances qu'on a mis en elle ». Comme Cousinet il considère que la société des enfants a une morale propre dont il relève huit caractéristiques (esprit de camaraderie, esprit de justice, esprit de solidarité, esprit de conformisme, esprit d'initiative, confiance en soi, esprit de conciliation et enthousiasme) qui ne sont pas reconnues dans le monde scolaire. Il qui propose des solutions pour canaliser et diriger ces vertus enfantines vers la vie adulte grâce aux méthodes actives<sup>975</sup>. « Notre souci doit être pragmatique », affirme-t-il, et l'objectif est de « donner des habitudes de vie, et spécialement celles de se décider, d'agir,

---

<sup>972</sup> Baucomont, Jean, « Les activités libres et la discipline », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 29, 22 avril 1928, p. 347.

<sup>973</sup> *Ibid.*, p. 348. Baucomont cite Dewey, *L'École et la Société*.

<sup>974</sup> Baucomont, Jean, « La morale des enfants et des éducateurs », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 33, 20 mai 1928, p. 395.

<sup>975</sup> *Ibid.*, p. 395.

de penser, de travailler et de se conduire, donc de devenir son maître et de se passer de nous »<sup>976</sup>. Pour l'atteindre, au-delà de renforcer la confiance en soi de l'enfant et de ne pas brimer ses vertus premières, « tout ce qui concourt à donner à la communauté enfantine une âme collective est autorisé, voire encouragé »<sup>977</sup>. Encore une fois, Baucomont répète que « la Coopérative scolaire est à cet égard le meilleur mode actuel d'organisation des sociétés enfantines ». Elle est un « tronc robuste » sur lequel « peuvent se brancher des activités variées qui entraînent les enfants à la conquête et à la possession d'autres richesses spirituelles et morales : bibliothèques, sociétés des amis des arbres, des amis des bêtes, sociétés de sport, ligues de Bonté, fêtes, excursions, représentations théâtrales, rédaction et publication d'un Journal de l'École, correspondances interscolaires, sociétés de folklore, etc. »<sup>978</sup>.

En prenant ses distances avec la méthode de travail libre par groupe à laquelle il préfère la coopérative scolaire, parce qu'elle organise le *self-government*, Baucomont consacre la dimension morale des apprentissages obtenus par la coopérative scolaire, et voit dans ces dispositifs le meilleur moyen de diffusion de l'esprit de l'école active en France. L'élaboration commune des règles, la mise en place de comités d'arbitrage et l'annexion d'œuvres sociales font de la coopérative un instrument de l'éducation nouvelle. Le rôle du maître est transformé, il est « l'animateur, le stimulateur, celui qui donne de l'élan, le conseiller et le guide spirituel, ou, comme le dit M. Cattier, l'avocat-conseil ». C'est ce changement dans les relations enseignant-enseigné et même dans la relation de l'enseigné au savoir que se situe la fracture qu'apporte l'éducation nouvelle. Le maître peut d'ailleurs « collaborer à la vie morale du groupe », mais il est essentiel pour lui de « faire appel à l'enfant du dedans et de réclamer sa participation intime à un effort moral ».

Baucomont fait une synthèse des apports faits par les différents acteurs de l'éducation nouvelle qui s'intéressent à la coopération éducative en France et dans le monde (Cousinet, Freinet, Cattier, Dewey, Ferrière). Si au départ, il concentre son propos sur les apports de Cousinet, après le congrès de Locarno en 1927, il traite de la question de la liberté et affirme à plusieurs reprises que la coopérative scolaire est le meilleur outil pour faire l'éducation sociale et morale des enfants. Deux éléments doivent être rappelés ici, car ils expliquent en

---

<sup>976</sup> Baucomont, Jean, « L'éducation morale des enfants et l'autonomie », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 40, 8 juillet 1928 p. 478.

<sup>977</sup> Baucomont, Jean, « II. L'Éducation morale des enfants et l'autonomie », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 41, p. 491.

<sup>978</sup> *Ibid.*, p. 492.

partie ce glissement dans la pensée de Baucomont. D'une part, il fait partie des acteurs qui créent le BFE et qui s'opposent à Madeleine Guéritte à propos de l'évolution de l'action militante de l'éducation nouvelle en France. Roger Cousinet, comme Guéritte, ne participe pas au BFE et reste dans une certaine orthodoxie. D'autre part, la carrière de Baucomont est en pleine évolution au moment où il écrit ces articles. Nous avons vu que les coopératives scolaires sont appréciées par le directeur de l'instruction primaire Paul Lapie. Nous pouvons supposer que Baucomont cherche une manière de concilier les apports de La Nouvelle Éducation et de Cousinet avec les attentes institutionnelles de l'instruction publique primaire en France. Au-delà de l'opportunisme dont il fait preuve, Baucomont incarne la circulation des idées pédagogiques dans le réseau de l'éducation nouvelle. La coopérative scolaire apparaît dans son discours comme un outil pédagogique qui permet de faire la synthèse de tous les essais de coopération éducative et de l'éducation nouvelle en France.

### **III. La coopérative scolaire**

Les coopératives scolaires se multiplient dans le champ de l'école primaire en France. Le soutien de Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire qui a porté les Instructions Officielles de 1923 n'est pas étranger à cette expansion. Néanmoins, Lapie meurt en 1927 et les coopératives scolaires continuent leur expansion. La coopérative scolaire est également une méthode qui gagne progressivement sa place parmi les méthodes d'éducation nouvelle. En 1930, Ferrière entreprend une tournée pour la LIEN en Amérique du Sud. Il expose l'expérience française à ses auditeurs<sup>979</sup>. Encore une fois, il se réfère à la présentation que Cuminal en avait faite au congrès d'éducation morale de Genève en 1922.

Nous verrons qu'en France, la coopérative scolaire est adaptée à tous les niveaux de l'instruction primaire. De nombreux acteurs de l'éducation nouvelle expérimentent la coopérative scolaire. Certains de ceux qui avaient contribué à faire connaître l'initiative de Barthélémy Profit deviennent des acteurs majeurs de l'éducation nouvelle internationale. C'est le cas de René Duthil qui, comme Carroi, est un auteur important de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932. L'essentiel de ses écrits de la fin des années 1920 porte sur la méthode des tests. Il participe à l'enquête commencée par Washburne. Pour les acteurs de

---

<sup>979</sup> Ferrière, Adolphe, Les coopératives scolaires, brouillon de conférence, 1930, Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, Université de Genève.

l'éducation nouvelle, comme Baucomont, elle devient une méthode particulièrement adaptée aux écoles primaires françaises.

D'abord, la coopérative scolaire s'adresse plutôt aux grands élèves et se développe dans les Écoles primaires supérieures, ce que l'on peut observer à travers l'exemple que donne Duthil d'une école primaire supérieure de jeunes filles. Puis, elle gagne les Écoles Normales et deux auteurs importants de *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932 présentent des applications de la coopérative scolaire à la formation des enseignants du primaire : Émilie Flayol et Fernand Cattier. Dans ces pratiques l'emprunt au modèle coopératif économique est variable. Les coopératives scolaires peuvent en effet être vues comme des lieux de formation à un modèle économique alternatif au capitalisme concurrentiel, comme cela est le cas pour les militants de la coopération comme Jouenne et Cuminal<sup>980</sup>. Mais elle peut également emprunter des voies plus classiques du *self-government*. Ensuite, l'expérience des coopératives économiques produit un savoir que promeut la FNCC. Dans le cadre de sa commission éducation, elle développe un nouvel organisme qui a pour objectif de fédérer les coopératives scolaires en France. Il s'agit de l'Office Central des Coopératives Scolaires (OCCS) qui devient l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) en 1930 et dont un inspecteur primaire détaché à la gestion des coopératives de consommation lorraines est président : Émile Bugnon.

Chacune de ces interprétations de la coopérative scolaire est une adaptation à un terrain particulier, mais chacune de ces adaptations porte en elle les conceptions des acteurs qui la mettent en œuvre. Pour chacune de ces retraductions de la coopérative scolaire, nous nous attacherons à comprendre la manière dont les acteurs conçoivent la coopération.

### **A. René Duthil : coopérative scolaire et méthodes actives dans une École primaire supérieure de jeunes filles**

René Duthil est né le 25 juin 1886 à Rouen<sup>981</sup>, ses parents sont d'anciens restaurateurs, ils ont divorcé alors qu'il n'avait pas encore huit ans<sup>982</sup>. Sa mère, rentière, s'est remariée en

---

<sup>980</sup> Voir Partie II et Partie III. Voir également la partie consacrée à L'OCCE, l'éducation nouvelle et les coopératives scolaire (cf. supra).

<sup>981</sup> Archives départementales de Seine Maritime. Acte de naissance du 26 juin 1886, Rouen, n°1075. Il décède le 12 août 1977 à St Malo.

<sup>982</sup> Archives départementales de Seine Maritime. Acte de mariage de Célestin Duthil et Adolphine Marie Louise La Route, Rouen, le 26 juillet 1881, n°505. Mention du divorce le 25 mai 1894.

1906 dans le 18<sup>e</sup> arrondissement de Paris avec un architecte<sup>983</sup>. Quant à René Duthil, il se marie le 28 octobre 1910 à Nancy<sup>984</sup>. Il obtient une médaille d'or à de l'école de Tomblaine (Nancy) en 1914, il poursuit ses études à Rennes où il obtient son baccalauréat de philosophie avec une mention très bien en 1914. Il exerce ensuite comme répétiteur disciplinaire au collège Saint-Servan et prépare parallèlement la licence en philosophie qu'il obtient en 1916 à la faculté de Rennes. Il reste dans cet établissement où il enseigne la philosophie comme professeur suppléant à partir de 1916 jusqu'en septembre 1919 où il est nommé répétiteur au lycée Henri Poincaré de Nancy. En 1920, à la faculté de Nancy, il obtient une licence d'anglais<sup>985</sup>. Il devient ensuite professeur à l'École Primaire Supérieure de Nancy (arrêté du 25 juillet 1921). Il est ensuite nommé professeur à l'École normale de Lyon en 1924, mais refuse cette affectation. En 1926, il est affecté à l'École Normale de Nancy où il reste jusqu'à son départ en retraite en 1939. Ses rapports d'inspection sont alors presque les mêmes chaque année, le directeur de l'école normale lui reproche l'énergie qu'il met dans des œuvres militantes en dehors de l'école, l'inspecteur tempère cette appréciation et le recteur d'académie salue son engagement dans les œuvres connexes de l'école. Il puise son inspiration dans la littérature pédagogique suisse et anglosaxonne auxquelles il initie les élèves de l'École normale. Dans son dossier professionnel, il est spécifié qu'il a vécu en Amérique du Nord et a traduit plusieurs ouvrages anglais (Moyon & Lima Pinheiro, 2019).

Rédacteur régulier de *L'Éducation*, il traite surtout de la question de la méthode des tests. Les travaux scientifiques le concernant étudient cette facette de l'activité pédagogique de Duthil (Moyon & Lima Pinheiro, 2019). Mais il est également un défenseur de la coopération scolaire. En 1930, alors que peu d'acteurs français écrivent dans *Pour l'Ère Nouvelle*, René Duthil répond à deux explications fréquemment avancées par ceux qui souhaitent écarter les idées de l'éducation nouvelle en France : d'une part la législation française ne permettrait pas l'application des méthodes actives et d'autre part, les exemples avancés par l'éducation nouvelle viendraient de l'étranger, ce qui prouverait que ces idées ne sont pas adaptées à la situation française.

*« Or, cela est faux. L'exemple que nous allons citer et étudier prouve que l'organisation scolaire en France ne paralyse nullement les initiatives ;*

---

<sup>983</sup> Archives de Paris, acte de mariage de Gaston Duhouse et Adolphine Marie Louis La Route du 2 mai 1906, 18<sup>e</sup> arrondissement, n°954.

<sup>984</sup> Mention sur l'acte de naissance, mariage avec Yvonne Marie-Louise Olga Gervaize le 28 octobre 1910 à Nancy. Dans le dossier professionnel de Duthil, la date indiquée est le 20 octobre 1910.

<sup>985</sup> Archives Nationales, cote F/17/24732.

*mieux, que les encouragements officiels vont parfois au-delà des possibilités immédiates de réalisation.*

*D'ailleurs les 6 000 coopératives scolaires, la centaine d'écoles qui pratiquent l'imprimerie à l'école, les expositions de dessins d'enfants, le mouvement Cousinet, n'est-ce pas là déjà la preuve de ce que nous avançons ? »*

Duthil met en avant les différentes actions qui s'inscrivent dans le prolongement de la LIEN en France. Les coopératives scolaires sont concernées ainsi que la méthode Cousinet et l'Imprimerie à l'École. Toutes ces méthodes pensent la coopération éducative.

Quelques années plus tôt, entre mai et juin 1924, il a consacré un article en cinq parties à « L'éducation coopérative par l'école » dans le *Manuel Général de l'instruction primaire*<sup>986</sup>. Il définit « le but de l'école : la préparation de l'enfant à la vie sociale »<sup>987</sup> et l'inscrit dans la problématique de l'école laïque française, qui doit « trouver une morale rationnelle » qui permette à l'enfant de vivre « à la fois en homme et en citoyen ». « La morale de la Solidarité » est pour lui le modèle à suivre, puisqu'elle « part de faits physiques, physiologiques et sociaux », elle considère la solidarité comme une « loi aussi inéluctable que les lois physiques ». De plus, elle attribue « une responsabilité accrue pour l'individu vivant en société ». « L'idéal coopératif » devient alors une référence puisqu'il considère l'organisation sociale en acte par le développement d'« une technique de l'organisation sociale ». Le modèle coopératif est appréhendé du point de vue de la solidarité.

La vie sociale est définie comme un « compromis, plus ou moins heureux, entre les exigences de l'individu et celles de la vie en société, la société idéale étant celle où la prospérité de la collectivité est assurée sans sacrifice aucun des aspirations légitimes de l'individu »<sup>988</sup>. L'enjeu, pour Duthil, est donc de penser une éducation morale qui soit une éducation sociale à la solidarité, une éducation rationnelle qui ne fait pas appel à la religion. Cette initiation est « à la fois théorique et pratique », elle use des méthodes développées par les coopérateurs pour procéder à une éducation active de la coopération et de la

---

<sup>986</sup> Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école - I. L'école, la Morale et la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 33, 10 mai 1924, p. 776 ; Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école - II. Enseignement théorique de la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 35, 24 mai 1925, p. 829 ; Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école - III. Pratique de la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 38, 14 juin 1924, p. 901.

<sup>987</sup> Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école - I. L'école, la Morale et la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 33, 10 mai 1924, p. 776.

<sup>988</sup> *Ibid.*

solidarité. La dimension économique de la coopération doit être enseignée aux élèves. Duthil imagine enfin comment dispenser cette éducation coopérative. Il indique trois directions. D'abord « que la Coopérative aille vers l'École », ensuite « que l'école aille vers la Coopérative », enfin « que l'École crée des œuvres scolaires coopératives »<sup>989</sup>. Dans un premier temps, il considère que les coopératives, c'est-à-dire le mouvement né de l'union des coopératives principalement incarné par la FNCC en France, peuvent se rapprocher de l'école. Cela peut se traduire par des attributions financières aux élèves ou aux organismes qui les prennent en charge (attribution de livrets de Caisse d'épargne, organisation de colonies de vacances, subventions aux clubs sportifs, création de bibliothèques), il ajoute que cela permet une « bonne propagande » pour les coopératives. Duthil encourage donc l'action de la commission éducation de la FNCC. Ensuite il invite l'école à aller vers la coopérative, par des visites-promenades ou même avec des films consacrés à la coopérative. Le cinéma scolaire est un outil qui permet à l'enfant de connaître la coopérative ; en retour, les unions coopératives régionales peuvent aider au financement de l'installation de postes cinématographiques dans les écoles rurales. Enfin, Duthil souhaite que l'école s'organise de manière coopérative et développe des œuvres scolaires coopératives. Il imagine une société scolaire calquée sur une hypothétique société adulte coopérative.

*« Les occasions ne manquent pas ; il existe dans toute école une vie collective qui se prête parfaitement à une organisation coopérative, mais, par excès d'individualisme et d'autoritarisme, nous répugnons à faire de l'école une petite société, image de la grande ; c'est grand dommage pour nos élèves qui s'y prépareraient mieux à la vie sociale »<sup>990</sup>.*

Il distingue les activités qui nécessitent des moyens conséquents de celles qui se mettent en place avec de simples modifications des pratiques. Pour les dernières les solutions sont très simples : recours au travail en commun et organisation collective de la discipline, des jeux, de la tenue des locaux. Pour Duthil, que ce soit aux USA ou parmi les adeptes de l'École Active, ces méthodes ont convaincu. Les activités qui nécessitent la gestion d'un capital peuvent être confiées aux élèves, « guidés par leurs maîtres », par l'établissement d'une coopérative scolaire. Il pense ainsi agir sur la société future et promouvoir une organisation sociale et économique qui suit les principes portés par les coopérateurs.

---

<sup>989</sup> Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école – III. Pratique de la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 38, 14 juin 1924, p. 901.

<sup>990</sup> *Ibid.*, p. 965.

*« La société sera demain ce que l'école est aujourd'hui ; faites entrer à l'école l'idéal coopératif et vous aurez préparé pour demain des citoyens prêts et aptes à mettre en pratique la belle devise coopérative que nous citons souvent, mais sans jamais en épuiser la fécondité : "Chacun pour tous et tous pour chacun". Hors de là, il n'y aura ni progrès social, ni bonheur. »<sup>991</sup>*

Quelques années plus tard, en 1930, l'expérience qu'il présente dans *Pour l'Ère Nouvelle* est celle d'une école primaire supérieure. Il s'agit d'une coopération étendue organisée par sa directrice qui veut pratiquer les méthodes actives. Elle est très informée grâce à des contacts internationaux et procède par petites expériences mises en place progressivement, au gré des tâtonnements<sup>992</sup>. Par une méthode progressive, en convainquant « ses collaboratrices », « le Comité de Patronage » où siègent recteur, inspecteur, maire et président de la chambre de commerce et « Parents d'élèves », elle a progressivement organisé des actions sociales et créé un enseignement post-scolaire. S'appuyant sur le décret du 18 janvier 1887, elle a créé un « groupement d'achats en commun » qui a développé un « magasin de vente » géré par « les sections commerciales et industrielles » de l'école. Il s'agit de gérer ce magasin selon le modèle coopératif en produisant un chiffre d'affaires bénéficiaire dont une partie revient par « ristournes » aux élèves « sous forme d'améliorations scolaires »<sup>993</sup>.

*« Dans l'esprit de la directrice, une école primaire supérieure doit assurer la formation intellectuelle, professionnelle, morale et sociale de la jeune fille, il lui faut aussi protéger cette jeune fille dans sa santé, dans son travail, dans sa vie sociale ; de là la nécessité de créer des œuvres sociales scolaires et post-scolaires ; en un mot, l'école est à la fois le second foyer de la jeune fille et le centre de rayonnement des œuvres créées pour sa protection et sa culture ultérieure ».<sup>994</sup>*

L'élève est au centre de la réflexion pédagogique, ce qui compte est son développement complet par la coopération éducative. Il s'inscrit dans les principes de l'éducation nouvelle. Les méthodes actives ont été mises en place par la directrice dès sa prise de fonction en 1927 : promenades scolaires, excursions, monographies, travail collectif, correspondance interscolaire (difficile), accueil des chanteurs de Bakulé, méthode des centres d'intérêt.

---

<sup>991</sup> *Ibid.*.

<sup>992</sup> Duthil, René, « Une École active en France dans le cadre d'une École Primaire Supérieure de Jeunes Filles », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 58, mai 1930, p. 118-120.

<sup>993</sup> *Ibid.*, p. 119.

<sup>994</sup> *Ibid.*

C'est en 1928 qu'elle fonde le groupement d'achats avec l'intention d'en faire une coopérative qui pratique le *self-government*.

Les cours postsecondaires (commerciaux) sont associés à l'enseignement de la broderie et à l'enseignement ménager qui permet l'institution d'une cantine dans l'école, « plus que l'enseignement professionnel, c'est du service social, et nous touchons déjà ici à la formation morale et sociale de la jeune fille ».

*« Solidarité et responsabilité sont les bases de cette formation. Citons quelques-unes des initiatives prises : entretien par les élèves des locaux et du jardin ; collaboration active, grâce à la nomination d'une assistante sociale, avec le service d'inspection médicale des écoles, des hôpitaux et dispensaires ; séances de discussion sur des sujets de portée morale et sociale ; chorale participant aux fêtes ; formation d'une troupe d'éclaireuses (en voie d'organisation) »<sup>995</sup>.*

C'est donc une conception large de la coopération que porte Duthil. Il accueille avec sympathie l'initiative de Freinet qui avec, l'imprimerie à l'école, pense une autre forme de la coopération éducative<sup>996</sup>. S'il s'intéresse plus particulièrement aux tests, cela n'efface pas son engagement pour la coopération et pour une vision sociale et économique de la société qui prête sa forme à la formation morale dispensée et indique les pratiques qui permettent cet apprentissage. Il partage la vision sociale élargie que porte Jouenne en 1924 au congrès de Villebon, à la vision du palais scolaire de la tradition de Robin, aux centres d'intérêt de Decroly ou encore aux méthodes actives de Ferrière. Les inspirations de Duthil sont multiples et constituent un ensemble. Il ne s'attarde pas plus longuement sur la coopérative scolaire et, même lorsqu'il traite le sujet, il considère la coopération et non la coopérative scolaire qui n'est finalement qu'un détail dans un ensemble éducatif large.

## **B. Les coopératives scolaires et la formation des maîtres**

D'autres traitent directement de la coopérative scolaire et en font le centre de l'organisation de l'école. Pour eux, il est question de former les futurs enseignants du primaire qui devront dispenser une éducation morale laïque et républicaine. L'éducation nouvelle apporte un élément de complexité supplémentaire. Il ne s'agit pas seulement de fonder cet enseignement moral, mais également de définir cet enseignement dans le cadre des méthodes actives. Nous avons vu que pour Duthil, la « Morale de la Solidarité » est la

---

<sup>995</sup> *Ibid.*

<sup>996</sup> Duthil, René, « Techniques et méthodes », in *L'imprimerie à l'école*, n° 20, février 1929, p. 3-5.

source. C'est une conviction que partagent Cattier et Flayol, militants actifs de l'éducation nouvelle en France et directeurs d'Écoles Normales de garçons pour le premier, de filles pour la seconde.

Fernand Cattier, qui devient directeur d'École normale à Remiremont en 1926 adapte la coopérative scolaire à son établissement et Émilie Flayol, secrétaire du GFEN raconte également son expérience dans l'école Normale de Jeunes filles dans laquelle elle a exercé. Les deux s'expriment dans *La Nouvelle Éducation* sur leurs expériences respectives. Les deux pôles géographiques de la coopérative scolaire (Charentes maritimes et Vosges) développent des pratiques de la coopérative scolaire dans la formation des maîtres et des maîtresses avec comme idéal non seulement l'avènement d'une éducation nouvelle, mais également la fondation morale d'une république coopérative. Flayol et Cattier montrent comment la coopérative scolaire s'applique dans les écoles normales de filles et de garçons. Nous pouvons nous interroger sur les formes de coopératives qu'ils développent. Sont-elles de simples coopératives économiques ou s'étendent-elles au *self-government* avec des objectifs élargis ? De plus, la position citoyenne des filles et des garçons n'étant pas la même puisque les femmes n'ont pas le droit de vote, nous pouvons nous interroger sur la formation civique et morale qui leur est donnée. C'est ainsi qu'après avoir exposé les dispositifs développés par Cattier et Flayol, nous nous interrogerons sur ce qui les sépare en termes de formation morale à l'aune de la situation civique future des élèves.

### **1. Émilie Flayol : l'École normale de jeunes filles de La Rochelle**

Émilie Flayol présente l'expérience qu'elle a menée dans l'École normale de La Rochelle lors du congrès de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences de La Rochelle en 1928. Elle l'expose également dans *La Nouvelle Éducation* en avril 1929, puis dans le numéro spécial de *Pour l'Ère Nouvelle* consacré à l'éducation en France de juillet-août 1929.

Cette expérience a débuté en 1922 et s'est développée progressivement au fil des années. Elle a commencé par la fondation d'une coopérative « pour permettre aux élèves [normaliennes] de faire un voyage annuel et de diriger un patronage, elle a peu à peu multiplié et diversifié les formes de son activité »<sup>997</sup>. Durant les deux premières années, le dispositif a surtout donné aux élèves l'habitude « de se concerter pour une action commune,

---

<sup>997</sup> Flayol, Émilie, « La participation des élèves à la vie et à la discipline de l'école dans une École normale », *Compte rendu de la 52<sup>e</sup> session de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences*, Association Française pour l'Avancement des Sciences, Paris, 1928, p. 623.

d'organiser et de se distribuer les tâches »<sup>998</sup>. Ces nouvelles compétences sociales acquises par les élèves ont « permis [à la directrice] de leur remettre la gestion de la vie matérielle et de la discipline »<sup>999</sup> à partir de 1924.

Les choix d'Émilie Flayol pour l'École normale de La Rochelle ne sont pas seulement dus au hasard. S'il est vrai que la situation géographique de cette école en Charente Maritime, dans « le berceau des coopératives scolaires »<sup>1000</sup> n'est pas le fruit d'une recommandation, rien n'obligeait Flayol à accorder de l'importance à ce mouvement.

*« Persuadée depuis longtemps qu'une éducation réelle ne peut être obtenue que par l'effort personnel et par l'action lente et convergente des conditions de vie qui exercent et favorisent les tendances jugées utiles, et non par des admonestations verbales et des appels à une bonne volonté sans objet, j'ai essayé d'organiser la vie des jeunes filles à l'école de manière qu'avec notre aide et nos conseils, elles aient l'occasion d'acquérir les habitudes et de développer les aptitudes les plus utiles à leur vie de femme et d'institutrice. »<sup>1001</sup>*

Si Flayol porte un intérêt à la coopérative scolaire, c'est parce qu'elle lui permet de développer une organisation de la discipline de l'école qui ne s'impose pas du dehors, mais qui s'appuie sur la liberté des individus qu'elle veut capables de choisir le meilleur pour chacun de leurs actes. Elle permet d'établir un régime qui ne repose pas seulement sur les décisions de la directrice, mais qui émane des réflexions et des décisions collectives des élèves. Il s'agit d'un système qui utilise le *self-government*. L'adulte n'est plus celui qui dirige fermement et qui impose, mais il est celui qui accompagne et qui conseille.

Au début de chaque année scolaire, la directrice expose les objectifs éducatifs du dispositif aux élèves. Dans ce discours inaugural, Flayol présente aux élèves « les principes de l'éducation que nous voulons les aider à se donner, et les moyens de cette éducation » :

*« 1. Formation d'une conscience personnelle et habitude de gouvernement de soi qui leur permette de se conduire elles-mêmes au lieu d'attendre du dehors l'ordre d'agir et la direction de leur activité. [...] Aussi supprimons-nous toute surveillance autoritaire qui contraint du dehors, tout en restant prêtes à donner conseils et direction.*

*2. Acquisition de l'esprit de discipline qui saisit la nécessité des règles nécessaires à la vie commune et s'y soumet volontairement. Elles*

---

<sup>998</sup> *Ibid.*

<sup>999</sup> *Ibid.*

<sup>1000</sup> *Ibid.*

<sup>1001</sup> Flayol, Émilie, « La Coopération scolaire dans une École normale de Jeunes Filles », in *La Nouvelle Éducation*, n° 74, avril 1929, p. 55-56.

déterminent elles-mêmes les limites que les règlements doivent mettre à la liberté de chacune et fixent, au besoin, les sanctions. Nous espérons susciter ainsi en elles le respect de la loi consentie, bases morales des démocraties.

3. *Acquisition de l'esprit coopératif.* Nous leur laissons le soin d'organiser elles-mêmes tout ce qui peut rendre plus agréable, plus affectueuse, plus profitable à toutes, leur vie en commun (fêtes, excursions, sports, voyages, etc.).

4. *Habitude de mettre un peu de son temps, de ses préoccupations, de son savoir et de sa pensée au service des autres. Ceci par la collaboration active à quelques œuvres sociales ou philanthropiques.* »<sup>1002</sup>

Afin de parvenir à de tels résultats, Flayol organise l'École Normale en coopérative scolaire. Voici comment elle présente cette organisation :

*« L'ensemble des élèves forme une coopérative dont les assemblées générales créent et ordonnent toute l'activité libre des élèves dans et en dehors de l'école, et d'abord la discipline. Les élèves votent, article par article, un règlement qui se rapporte surtout aux sorties. Elles nomment un conseil de discipline composé, au début, d'élèves de 3<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années auquel on adjoint plus tard les nouvelles venues. Ce conseil n'est pas composé de surveillantes chargées d'assurer l'ordre et qui ne seraient que des sortes de pions élus. Sa fonction est de maintenir l'école dans l'esprit de discipline, en rappelant les règles consenties, d'empêcher que de mauvaises habitudes, des pratiques blâmables ne s'introduisent dans l'école, d'exercer une influence moralisatrice, de suggérer aussi des initiatives bienfaisantes. Il intervient au besoin, soit individuellement, soit en corps, auprès d'une élève qui se conduirait mal. En principe, il peut prononcer des sanctions. Mais partout où la présence d'une personne responsable de l'ordre paraît nécessaire, au dortoir, dans les salles d'études, ce sont les élèves qui, à tour de rôle, assurent cette charge afin de s'exercer aux responsabilités et à l'autorité. »*<sup>1003</sup>

Comme l'a spécifié Baucomont, la coopérative est un « tronc » sur lequel plusieurs œuvres peuvent venir se greffer. Pour Flayol, ce sont « Société de Tourisme », « Bibliothèque », « Comité de décoration et d'embellissement », « Comité de Jeux » (qui n'a pas fonctionné mais une « société sportive » lui a succédé) et « Patronage » qui complètent cette structure première. La plus intéressante de ces sociétés est, pour Flayol, le patronage des écoles du quartier, car elle permet de révéler les « aptitudes » des « éducatrices-nées qui aiment les enfants ». Lors de ces patronages, des activités comme « des promenades, du travail manuel, des fêtes des mères, des représentations théâtrales, de la gymnastique », du chant

---

<sup>1002</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>1003</sup> *Ibid.*, p. 56-57.

ou de la musique (par les méthodes actives) ou encore la création d'une société protectrice des animaux et d'une ligue de bonté offrent des possibilités pratiques d'exercice du métier selon les méthodes actives. Elles développent également l'action sociale en direction des familles pauvres en les informant de moyens de lutter contre la misère et endossent ainsi le rôle d'une assistante sociale.

Les activités mises en avant par Flayol sont des activités qui visent le quatrième objectif qu'elle a présenté aux élèves. Il s'agit de créer des personnalités qui « se mettent au service des autres ». La manière dont Flayol appréhende le métier est ambiguë. Elle cherche des dons naturels, des éducatrices-nées qui se révèlent par la mise en activité, mais les activités proposées sont des applications de l'éducation nouvelle et constituent des éléments d'une formation à la pratique professionnelle selon l'éducation nouvelle. D'un côté elle admet le principe que l'éducation est un don, de l'autre elle dispense une formation professionnelle. Sans nul doute pense-t-elle qu'il faut sélectionner les individus dotés de ce don, pour ensuite les former aux bonnes pratiques.

## **2. Fernand Cattier : la République normalienne de l'École normale de Remiremont**

À l'autre bout de la France, dans les Vosges, Fernand Cattier expose la pratique qu'il développe avec les jeunes aspirants instituteurs à Remiremont. Elle respecte la distinction de Duthil entre les moyens à gérer et les méthodes de travail. Le modèle que suit Cattier ressemble à celui que Bonlarron a présenté dans *La Nouvelle Éducation* alors que Cattier était encore son inspecteur primaire. L'École Normale est organisée dans l'idéal d'une « république coopérative » (Draperi J.-P. , 2012). Dans l'article qu'il signe dans *La Nouvelle Éducation* en 1931, Cattier parle de « République normalienne » ou de « République coopérative » pour évoquer l'expérience qu'il mène depuis sa prise de fonction en 1926. La principale particularité ce dispositif est de séparer la gestion collective du groupe de la gestion matérielle de la coopérative.

L'organisation de la discipline collective répond au besoin que Cattier considère comme essentiel chez l'adolescent, celui d'être libre de faire ses expériences. Il s'appuie sur Ferrière pour l'affirmer et sur son « enquête personnelle », c'est-à-dire sur ses observations. La volonté de Cattier de modifier les rapports entre adultes et adolescents ne se résume pas à une préoccupation scientifique ou psychologique. Il observe chez l'adolescent un rejet de l'autorité qui ne l'inquiète pas : « Il n'a pas tort, ce jeune homme, de souhaiter que l'autorité

se fasse supporter... et ils (sic) n'est pas seulement question de l'autorité de l'adulte sur l'adolescent, mais de l'autorité en général. »<sup>1004</sup>. C'est donc une organisation qui modifie les rapports d'autorité que cherche à développer Cattier.

Lors d'une première réunion avec les élèves qui peut s'apparenter à une assemblée générale constituante, il rappelle qu'il est l'autorité responsable de l'école, c'est-à-dire celui qui « a seul le droit de rédiger [la] loi », qui est « chargé de la faire exécuter » et est « autorisé à punir ». Il utilise cette position pour autoriser les élèves à organiser leur république, à « voter [leurs] lois », à « nommer [leurs] chefs » et à « juger [leurs] peccadilles ». Il est question de déléguer le pouvoir législatif, le pouvoir judiciaire et le pouvoir exécutif aux élèves. Le directeur devient alors l'équivalent du président de la République (à entendre dans le cadre de la III<sup>e</sup> République qui est un régime parlementaire). L'effet de ce dispositif est que Cattier voit son « autorité apparente » intacte, puisqu'il reste celui qui autorise et puisqu'il peut stopper l'expérience, mais il voit son « autorité réelle » renforcée :

*« [Mon autorité] sortait plus forte de toutes ces discussions, à cause aussi de la confiance que la communauté avait en moi, et à cause aussi de la bonne volonté des élèves, qui soucieux de se montrer dignes de la bienveillance que le je leur témoignais, devinrent plus aimables que jamais et respectueux d'un règlement qu'ils avaient librement consenti »<sup>1005</sup>.*

L'organisation se met en place petit à petit au gré des événements qu'une analyse réflexive collective lors d'une réunion ou d'une Assemblée générale qualifie de réussite ou d'échec. Les premières années, l'expérience de Cattier ne prend pas en compte le pouvoir judiciaire. Un organe exécutif est composé, une « commission d'ordre » de six élèves élus dont les compétences sont définies : elle s'assure de la bonne exécution des « services de propreté », de l'ordre, elle est également chargée de signaler « à l'économe » (donc à l'administration) les matériels qui doivent être remplacés et peut infliger des sanctions (amendes ou consignation de l'infraction sur un « cahier spécial »). Si aucune solution amiable n'est trouvée, le directeur procède à un « arbitrage »<sup>1006</sup>. Une deuxième phase de l'expérience s'ouvre avec la création d'une juridiction, le « Conseil d'ordre [...] composé de trois majors et de trois élèves élus par leurs pairs » dans chaque promotion. Son rôle est « d'examiner les cahiers de rapports et de faire des enquêtes sur toutes les contraventions et tous les délits. Il adresse des admonestations aux délinquants de la semaine, ou fait des propositions au

---

<sup>1004</sup> Cattier, Fernand, « La République Normalienne », in *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 118.

<sup>1005</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>1006</sup> *Ibid.*, p. 123-124.

sujet des sanctions à prendre à la suite des transgressions au règlement ». Le lieu dans lequel siège ce conseil est soigneusement réfléchi par Cattier qui décide de mettre à disposition une salle de la bibliothèque afin de donner un caractère plus solennel à cette instance. Les élèves demandent ensuite que tous les juges soient élus, et désirent donc que les majors désignés par le directeur de l'école soient remplacés par des élus, mais également que le directeur n'aggrave jamais les sanctions prononcées dans ce conseil. Cattier écarte cette demande en rappelant qu'il est responsable en tant que directeur d'école et qu'il est donc responsable des décisions prises dans l'établissement, il doit donc garder la possibilité de rectifier certaines décisions. Parfois même, il efface la sanction du conseil (p. 126). Cattier n'a jamais appliqué un régime de *self-government* total et il a gardé le rôle d'instance de recours : « je n'ai jamais eu le courage de refouler cette tendance à l'appel »<sup>1007</sup>. D'autant plus que

*« On ne peut affirmer après expérience que les juges "conscients et organisés" sont, en général, plus sévères que ne le serait le directeur, surtout quand les accusés ont manqué à leurs promesses, ou n'ont pas respecté les consignes... Bref, les infractions au règlement librement consenti sont punies avec une rigueur inattendue. »*<sup>1008</sup>

La seconde partie du dispositif est la « coopérative normalienne » instaurée en vue de « mettre en état les locaux, de les embellir, de prendre soin de leur maison ». Les élèves ont rédigé des statuts, désigné un bureau, et établi des ressources issues de « cotisations mensuelles » et en « recrutant des membres honoraires parmi les amis de l'école ». Cattier dit leur avoir laissé « l'illusion de tout faire », il a dû intervenir « une fois » pour signaler aux élèves leur « manque de mesure ». Ceux-ci ont d'abord développé un commerce de « cartes postales », mais ils « ont rencontré tant de concurrents qu'ils ont dû chercher autre chose ». Ils ont ensuite développé une « vraie boutique coopérative ou l'on vend de la papeterie, de la confiserie, de l'épice, des citrons, des oranges et deux boissons gazeuses inoffensives : la limonade et le soda ». Les bénéfices économiques de cette activité sont utilisés pour la décoration de l'école, pour des œuvres de solidarité, pour les œuvres sociales de la coopérative (patronage de l'école annexe, imprimerie, bibliothèque, classe de plein air), pour la construction d'un théâtre « de fortune » bientôt remplacé par un beau théâtre grâce à l'intervention du Conseil Général. De plus, la coopérative a accordé des

---

<sup>1007</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>1008</sup> *Ibid.*, p. 126.

subventions pour la troupe d'éclaireurs, le cinéma, le phonographe, la T.S.F., etc. Un Cercle normalien est formé et à certaines heures, les élèves peuvent utiliser le matériel réuni (bibliothèque, TSF, jeux). Enfin, les fonds réunis ont permis d'organiser des voyages dans diverses régions françaises.

C'est donc une expérience à deux niveaux que fait Cattier en distinguant la « République normalienne » et la « Coopérative normalienne » qui forment ensemble « notre petit État ». Du côté de la République normalienne qui assure des fonctions de police, nulle tête ne semble se dégager. Les décisions sont prises en conseil. Du côté de la Coopérative, un président est désigné. Cattier met en avant les qualités des présidents de coopératives qui se sont succédé dans l'École normale de Remiremont : « jeunes gens énergiques, de bons camarades, mais d'esprit indépendant », ayant « de l'allant, de l'initiative et [...] entreprenants »<sup>1009</sup>. Au sein de la coopérative, Cattier a « encouragé la création d'une espèce de Comité d'initiative » mixte qui réunit dignitaires de la coopérative et de la république normalienne « dont le rôle est, par définition, de signaler au directeur les initiatives originales et intéressantes susceptibles d'être réalisées »<sup>1010</sup> par les élèves. Ces réalisations se font sans l'intervention de l'administration (directeur ou économiste).

Le résultat d'un tel dispositif est pour Cattier un changement radical des relations entre les élèves et maîtres. Par une relation de confiance mutuelle, le directeur connaît mieux les élèves, « le caractère de l'élève se révèle au maître »<sup>1011</sup>, il connaît mieux la vie de l'établissement. Les anciens présidents de la coopérative qui écrivent à Cattier après leur départ de l'école et dont la plupart poursuivent des études, lui disent ne pas retrouver cette atmosphère. Ceux qui se sont dirigés vers l'enseignement supérieur décrivent des bizutages qui n'existent pas à l'École normale de Remiremont, les échanges avec les professeurs à l'université sont beaucoup moins fréquents. Cattier trace un portrait idyllique de l'école qu'il dirige, où les élèves « vivent sous le signe de la joie » et « travaillent allègrement »<sup>1012</sup> dans un lieu où c'est « l'instance impersonnelle de la raison » qui fait régner l'ordre<sup>1013</sup>. Les résultats se traduisent par une meilleure ambiance de travail et donnent lieu à une formation à la vie républicaine. Cattier explique par exemple avoir formé les membres du

---

<sup>1009</sup> *Ibid.*, p. 128.

<sup>1010</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>1011</sup> *Ibid.*, p. 123.

<sup>1012</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>1013</sup> *Ibid.*, p. 133. Cattier reprend ici les mots de Ferrière.

bureau à mener une assemblée générale. Il envisage des résultats ambitieux au niveau de la formation civique :

*« Au surplus, les chefs élus comprennent l'utilité de la hiérarchie et de la division du travail ; ils sentent davantage les difficultés de se faire obéir et de diriger une maison d'éducation ; ils font preuve d'initiative : ils ont un sens accru des responsabilités ; ils sont moins légers, plus attentifs ; ils ont un meilleur sentiment de la justice ; ils ne critiquent plus à tort et à travers ce qui se fait en dehors d'eux ; ils ont davantage le sens des réalités. Et je ne serais pas étonné que nos jeunes gens eussent fait l'apprentissage de la vie civique. Ils ont pris part au gouvernement de leur école, rédigé leurs lois, travaillé au bien de la communauté, pris des responsabilités sociales. Ils se sont attachés à leurs institutions, ils ont cherché à les sauvegarder, à les perfectionner. Ils ont appris à se défier des beaux parleurs et des harangueurs ; ils ont fait moins confiance aux beaux discours qu'aux hommes d'action. Ils se sont entraînés à parler en public, à discuter, à défendre leur opinion. »<sup>1014</sup>*

C'est donc une formation à la République démocratique qu'entend conduire Cattier. Néanmoins, son discours porte surtout sur les élèves qui exercent des responsabilités dans ce dispositif pédagogique et non sur la masse des élèves. Cela laisse entendre que c'est l'élite républicaine qu'il entend former. Comme pour Cousinet, il s'agit de comprendre la « division du travail » et de résister aux discours des ennemis de la démocratie, de ceux que Platon désignait comme sophistes et que Cattier nomme « harangueurs ». Il s'agit donc de développer son esprit critique. Le modèle de l'élite que porte Cattier n'est pas celui du philosophe, mais celui de l'homme d'action. Il rejoint en ce point la vision de l'homme accompli que Demolins a empruntée à Cecil Reddie. Vivre sa scolarité dans une telle atmosphère permet, pour Cattier, de fixer l'habitude des institutions républicaines et le désir de leur pérennité. De plus, ils ont acquis les gestes qui leur permettent de faire évoluer ces institutions sans compromettre leur existence, en d'autres termes, ils deviennent de parfaits réformateurs qui sont capables de « se décider contre leur intérêt personnel lorsque celui-ci s'oppose à l'intérêt collectif »<sup>1015</sup>. Cattier achève son propos en évoquant le coût humain de la mise en place d'un tel dispositif et montre ainsi qu'il ne s'agit pas d'un abandon de sa fonction.

*« la tâche du directeur-président est compliquée et fatigante. Il est obligé de vivre constamment avec ses élèves, d'évoluer au milieu d'eux ou d'être en tout cas constamment sur le pont. Je n'ose insister trop sur l'habileté, le doigté, la confiance tenace, l'optimisme et surtout le*

---

<sup>1014</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>1015</sup> *Ibid.*, p. 133.

*rayonnement moral nécessaires. Et l'effort est à renouveler chaque année, car les âmes collectives des promotions sont ondoyantes et diverses. »<sup>1016</sup>*

### **3. École normale de filles vs École normale de garçons**

Les propositions de Flayol et de Cattier sont très proches. Les deux inaugurent le dispositif en exposant leurs objectifs aux élèves dès la rentrée. Des nuances apparaissent dans ces discours. Ces inflexions peuvent être ce qui sépare un éducateur novateur d'un autre. Mais dans la mesure où la pratique se fait toujours dans un contexte, nous pouvons appréhender ces deux expériences comme des adaptations à la formation de jeunes hommes ou de jeunes femmes auxquels la vie adulte n'accorde pas les mêmes droits, notamment en termes de participation à la vie politique. Les jeunes filles n'obtiendront pas le droit de vote à l'heure de leur majorité. De plus, la LIEN ne souhaite pas promouvoir des techniques déracinées de leur public ou de leur terrain, elle souhaite que l'éducation soit guidée par un esprit et par des principes arrêtés à Calais, que Cattier et Flayol approuvent et promeuvent. Flayol est convaincue que l'éduqué doit être un acteur de sa propre éducation, mais également que le milieu dans lequel l'éducation se fait est d'une importance capitale, l'éducateur ne peut l'ignorer. C'est la raison pour laquelle elle crée un milieu coopératif. Contrairement à Cattier, chez Flayol tout est rattaché à la coopérative. La question de la discipline ne donne pas lieu à une organisation parallèle à la coopérative comme le fait Cattier et elle ne cherche pas d'analogie avec les institutions de la République française et se dit gênée des analogies qui pourraient être faites : « Toute cette organisation peut paraître puérile en ses formes imitées des institutions politiques » admet-elle. Quant à Cattier, il insiste sur les ressemblances entre les institutions développées dans l'École normale de Remiremont et celles de la République française, il s'attarde particulièrement sur l'éducation civique qu'elles permettent. Pour Flayol, la coopérative permet une formation morale, elle permet de « combat[re] la passivité de l'esprit et de l'âme » que l'éducation traditionnelle scolaire développe et qui se traduit chez la jeune fille par « la docilité et le laisser-aller, l'indifférence, l'esprit d'imitation, l'absence de réflexion et d'initiative », elle veut former « des êtres de caractère » qui « sortent d'elles-mêmes et de l'égoïsme et de leur vie personnelle et familiale ». Cattier porte cette formation morale jusqu'à l'éducation civique.

---

<sup>1016</sup> *Ibid.*

Dans le dispositif que développe Flayol, personne n'est affecté définitivement à un rôle de police alors que Cattier prévoit une commission dévolue à ces tâches. Chez Flayol, toutes les élèves participent à la surveillance avec pour objectif de développer leur autorité. A l'école de Remiremont, tous les élèves ne sont pas entraînés à cette tâche qui peut être considérée comme un attribut de la fonction d'institutrice ou d'institutrice. Flayol a prévu une rotation pour ces missions pour que chaque élève puisse s'exercer à l'autorité. Nous pouvons imaginer qu'une des raisons pour lesquelles cette rotation est pensée dans l'école normale de jeunes filles alors qu'elle ne l'est pas à l'école normale de garçons est due à la représentation que ces acteurs ont des hommes et des femmes. Le préjugé qui veut que les femmes n'aient que de peu d'autorité persiste encore aujourd'hui. Il expliquerait pourquoi Cattier ne se soucie pas de faire vivre cette expérience à tous les élèves (quelle utilité y a-t-il à former à l'autorité si on pense qu'un homme en est naturellement doté ?). Flayol chercherait à former des jeunes institutrices qui démentent ce préjugé. Ceci est étayé par sa volonté de former des caractères. Mais nous pourrions également imaginer qu'elle ait eu le souci de ne distinguer aucune élève par le pouvoir de police qui pourrait lui être attribué et par la volonté de conserver une égalité entre les élèves. Ce n'est pas un souci que partage Cattier qui n'hésite pas à évoquer certains élèves plus spécifiquement.

Les deux accordent une importance particulière à la faculté de faire fonctionner et de faire participer à des instances démocratiques (assemblées). Cattier intervient parfois auprès des dirigeants de la coopérative pour leur apporter des conseils afin qu'ils ne se perdent pas dans les discussions et qu'ils se dirigent plus efficacement vers la prise de décision. Flayol, quant à elle, se montre patiente et attend que l'habitude de la concertation soit acquise avant de céder la gestion de la discipline de l'école aux élèves. Les deux considèrent leur rôle de directeur comme un rôle de conseil et exceptionnellement comme celui d'un juge d'appel.

Cattier et Flayol invitent les élèves à développer des œuvres sociales (clubs, patronages, œuvres de bonté, etc.). Mais, alors que Cattier insiste particulièrement sur les similitudes de cette petite communauté avec la grande République et y voit surtout un dispositif formant à la vie citoyenne, Flayol se préoccupe plutôt des œuvres qui consistent à « donner aux autres ». Le patronage, les œuvres de bonté sont mises en avant et ce dévouement attendu de la jeune fille compte même parmi les objectifs que la directrice donne à son éducation. Cattier encourage également à des œuvres de solidarité mais elles prennent très peu de place dans son récit et il est très peu question de l'école annexe ou des patronages.

Si des nuances peuvent être perceptibles entre ces deux expériences, les deux ont des objectifs qui restent très proches. Il s'agit de former activement les caractères.

Ces futurs instituteurs(trices) formés à la coopération prennent l'habitude de la concertation et du fonctionnement des structures démocratiques que sont les coopératives et les associations. Si les hommes accèdent à la vie publique politique, les femmes peuvent avoir accès aux instances de la coopération comme Alice Jouenne qui multiplie les invitations aux femmes de participer au mouvement coopératif.

Si les femmes n'entendent pas les appels d'Alice Jouenne (Dreyfus, 2017), le monde coopératif ne reste pas insensible au succès des coopératives scolaires dans les écoles françaises.

### **C. L'OCCE, l'éducation nouvelle et les coopératives scolaires**

Tous ces nouveaux instituteurs, après avoir fréquenté une de ces deux Écoles normales, connaissent le modèle de la coopérative scolaire et peuvent ensuite l'intégrer dans leurs classes. Les autres aspirants ou les instituteurs et institutrices qui exercent déjà ont pu connaître ce modèle grâce à la presse pédagogique. Enfin, certains inspecteurs primaires invitent les instituteurs à de telles pratiques, c'est le cas de Cattier, de Profit, de Jean Vidal ou encore de Jean Baucomont. Le résultat est un développement important des coopératives scolaires tout au long de la décennie des années 1920.

Après avoir dressé un bilan de l'implantation des coopératives scolaires en France, nous nous pencherons sur la manière dont la FNCC appréhende ces coopératives. Nous verrons qu'elles s'intègrent progressivement dans la politique éducative que développe la fédération et qu'un organisme (l'Office Central de la Coopération à l'École) est fondé pour les fédérer. La vision de la coopérative scolaire qui sera développée dans cet organisme ne correspond pas à l'idée de Profit. Nous verrons les particularités de cette conception nouvelle et en quoi elle s'oppose à celle du fondateur des Coopératives scolaires et éloigne la coopérative scolaire des idées de l'éducation nouvelle.

#### **1. L'implantation des coopératives scolaires en France**

Les coopératives scolaires se multiplient en France. Elles sont 200 en 1920 et 8 189 en 1930.

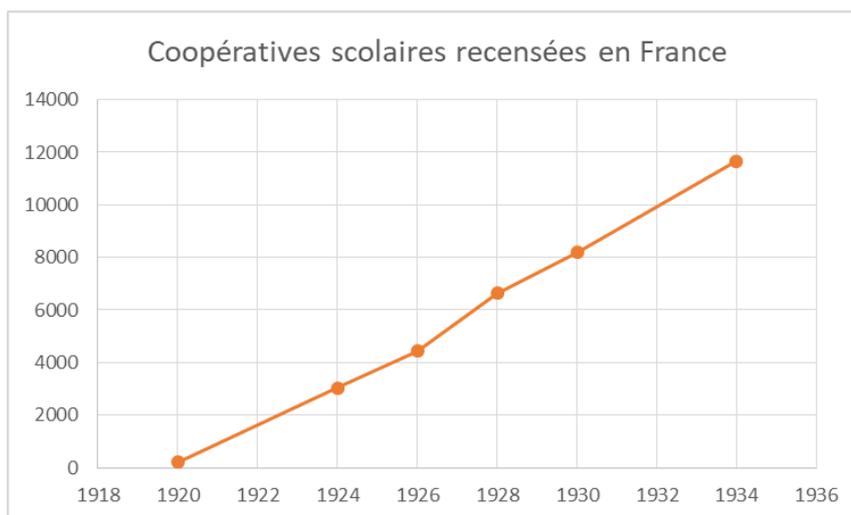


Figure 7 : Évolution du nombre de coopératives scolaires en France (1920-1934)

En 1927, Fernand Cattier expose les résultats d'une enquête engagée par le président de la Commission éducation de la FNCC, Émile Bugnon. Cattier qui en a dépouillé les résultats met en avant les départements dans lesquels les coopératives scolaires se sont développées. Plusieurs foyers se dessinent. La moitié des coopératives scolaires se situent dans le quart nord-est de la France, un espace qui peut se diviser en trois. Un premier secteur se dessine autour des Vosges le département qui compte le plus de coopératives scolaires (410) en France, dans lequel exerce Cattier et où la revue qu'il a créée, *Le Coopérateur scolaire* a été diffusée avant cette expansion des coopératives scolaires sur le territoire français. Autour des Vosges, les écoles primaires du Doubs (121), de la Côte d'or (234), du Haut-Rhin (59), du Jura (56), de la Meuse (139) ou encore de la Moselle (59) accueillent de nombreuses coopératives scolaires. Un deuxième groupe de départements s'observe autour de l'Aisne (310 coopératives scolaires) avec la Marne (177), le Nord (155) et le Pas-de-Calais (85). La région parisienne peut être rattachée à ce groupe, le nombre de coopératives est moins grand, mais la Seine (76), la Seine-et-Oise (134) l'Aube (62), l'Oise (118) et l'Eure-et-Loir (67) totalisent 457 coopératives. Un second foyer de coopératives scolaires se développe autour de la Charente-Inférieure (337). La Charente (309), la Haute-Vienne (70) et la Gironde (51) participent à cet essor. Un autre foyer de coopératives scolaires s'observe dans la région Provence Alpes Côte d'Azur avec les Bouches-du-Rhône (181), le Var (149), les Alpes-Maritimes (86) et le Gard (77). Trois autres foyers, plus petits, s'observent : le premier qui compte au total 220 coopératives autour des Pyrénées-Orientales (88) et de l'Ariège (71) auxquels nous nous permettons d'adjoindre le Tarn (61) ; un deuxième petit foyer existe également dans le centre de la France qui compte au total 145 coopératives, avec le Puy-de-Dôme (79) où exerce l'inspecteur Vidal et le Cantal (66).

Enfin, un dernier foyer de développement des coopératives s'observe dans le Nord-Ouest qui compte 262 coopératives : la Manche (176) et l'Ille-et-Vilaine (86). La multiplication des coopératives scolaires en France n'est donc pas homogène. Profit a essaimé dans sa région, mais la propagande menée de Cattier semble plus efficace. De plus un autre foyer apparaît dans le Nord, Cattier salue l'action de Roger, inspecteur primaire dans le Nord. Notons que c'est dans ce foyer qu'apparaît un nouveau groupe consacré à l'éducation nouvelle, le Groupe du Nord des amis de l'éducation nouvelle qui diffuse un bulletin à partir de 1930 et dont Jean Roger est un animateur.

Le « berceau historique » des coopératives scolaires est dépassé au milieu des années 1920 par l'action très dynamique entreprise dans les Vosges. Des acteurs importants de l'éducation nouvelle en France exercent et militent dans ces lieux : Émilie Flayol est à La Rochelle et René Duthil se situe quant à lui proche du foyer actif des Vosges. Lorsque Cattier crée *Le Coopérateur scolaire*, il met en avant le soutien de Profit<sup>1017</sup> et rien ne semble diviser ces acteurs qui promeuvent cette innovation pédagogique. Pourtant, leur combat commun semble ne pas suffire à les rapprocher. Antoine Savoye et Emmanuelle Guey notent que dans *Pour l'Ère Nouvelle*, Émilie Flayol consacre un article aux coopératives scolaires « dues à l'initiative de M. Profit » en décembre 1929 alors que Cattier a déjà présenté le dispositif pédagogique dans le numéro spécial de la revue internationale consacré à l'enseignement en France paru six mois auparavant. « Le fait que ce soit la secrétaire générale du GFEN en personne qui fasse cette mise au point, peut laisser supposer une protestation de Profit qui aurait été entendue au plus haut niveau ! », disent-ils (Savoye & Guey, 2011). Les auteurs ajoutent que la raison qui éloigne Profit de Cattier et du foyer qu'il a créé dans les Vosges s'explique par la volonté qu'a ce dernier de vouloir rattacher les coopératives scolaires à la FNCC, ce que ne souhaite pas Profit. Nous avons vu en effet que la diffusion de la revue *Le Coopérateur scolaire* fondée par Cattier a pu être étendue à la France grâce au soutien logistique et financier de la FNCC. À partir de 1926 elle est diffusée par les Presses Universitaires de France, une maison d'édition coopérative née dans le giron de la FNCC. Mais cette action de la Fédération des Coopératives en direction des coopératives scolaires ne s'arrête pas à la diffusion de cette revue. En 1928, la commission éducation de la FNCC à laquelle appartiennent initialement Profit et Cattier décide la création d'un Office Central des Coopératives Scolaires (OCCS) qui devient en 1929 l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) (Chaïbi, 2018). Si dans un

---

<sup>1017</sup> *Le Coopérateur scolaire*, n° 1, 15 février 1924 et *Le Coopérateur scolaire*, n° 2, 15 mars 1924, p. 19-20.

premier temps, il s'agit de fédérer les coopératives scolaires qui se développent en France, dans un second temps, cet organisme reprend les prérogatives de la commission éducation de la FNCC et traite également de l'enseignement de la coopération dans tous les ordres d'enseignement (Savoie & Guey, 2011).

## 2. L'action éducative de la FNCC

En 1922, la Fédération Nationale des Coopératives de Consommation (FNCC) crée une Commission Nationale pour l'Enseignement de la coopération dans laquelle siège Profit aux côtés d'éminents coopérateurs comme Marcel Mauss, Lévy-Bruhl ou encore le directeur des Presses Universitaires de France. En 1927, Charles Gide qui accorde une grande importance à l'enseignement primaire et qui écrit régulièrement dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* publie une brochure de 27 pages consacrée à *La coopération et l'école primaire*<sup>1018</sup> (Pénin, 1997, p. 249). En mai de cette même année, Émile Bugnon, président de la commission, présente les résultats obtenus lors du 14<sup>e</sup> congrès national de la FNCC à Nîmes en mai 1927. Il évoque également l'organisation du travail de propagande coopérative au sein de la commission et rappelle aux groupes du Nord et de l'Aisne que l'action vers l'enseignement de la coopération doit être centralisée.

*« Les résultats obtenus dans l'enseignement de la coopération n'ont pu l'être que par une organisation qui s'élève au-dessus des sociétés ; ils n'auraient pu l'être, ils seraient compromis si les sociétés elles-mêmes voulaient, chacune dans son rayon d'action, assurer une direction de l'enseignement. Je demande à nos camarades du Nord et de l'Aisne de le comprendre ; je demande à toutes les sociétés de bien vouloir y réfléchir. »*<sup>1019</sup>

Les deux départements dont parle Bugnon sont deux départements qui connaissent un fort développement des coopératives scolaires. Bonnin (Aisne) et Prache (Nord) ont interpellé la Commission de l'Enseignement de la Coopération sur deux points.

Le premier est évoqué par Bonnin, qui représente l'union des Flandres. Il signale que les instituteurs qui organisent des concours dont les prix sont des bourses financées par les « sociétés coopératives » sont accusés par Billiet de ne pas respecter leur devoir de neutralité et invite le congrès à mettre à l'ordre du jour la motion que voici :

---

<sup>1018</sup> Gide, Charles, *La coopération et l'école primaire*, Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, Paris, 1927.

<sup>1019</sup> Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *14<sup>e</sup> Congrès National tenu à Nîmes salle des fêtes du Lycée de Garçons boulevard Victor Hugo les 26 et 27 mai 1927*, Imprimerie nouvelle (Coopérative ouvrière) rue des Vergeaux, Amiens. Intervention de BUGNON au 14<sup>e</sup> congrès national, p. 17-20.

*« Le Congrès considérant que l'initiative prise par l'Union des Coopératives du Sud de l'Aisne en créant un concours coopératif entre les écoles primaires est digne de servir d'exemple au mouvement coopératif ;*

*À cette occasion, remercie les membres du Corps enseignant qui veulent bien apporter leur collaboration pour l'organisation de ce concours.*

*Et remercie M. le Ministre de l'Instruction Publique de sa belle réponse au Président de l'Union des Intérêts Économiques [Billiet], à la suite des attaques injustifiées auxquelles celui-ci était livré, contre le personnel enseignant. »<sup>1020</sup>*

Bugnon demande que cette motion soit écartée car il a reçu une accréditation du ministre afin d'entrer en contact avec les chefs d'établissement pour développer l'enseignement de la Coopération. Il rappelle la réponse du ministre sur ce point qui délimite le principe de neutralité au fait religieux et politique. Il estime que la Coopération permet une éducation à la morale de la Solidarité. La question économique n'est donc pas concernée par le principe de neutralité. Bugnon rappelle néanmoins que les enseignants doivent faire preuve « de discrétion »<sup>1021</sup>.

Le second sujet est abordé par Gaston Prache (1898-1984), futur président de l'OCCE entre 1939 et 1949 (OCCE, 2007, p. 58). Il représente la Commission d'Enseignement de la Coopération dans le Nord, il est accrédité par Bugnon auprès du Recteur. Prache met en question la centralisation de l'action éducative et demande une plus grande autonomie pour les structures locales. Après avoir rappelé que son académie a obtenu les meilleurs résultats en matière d'enseignement de la Coopération, il porte à la connaissance du Congrès la motion « adoptée à l'unanimité » par le Congrès régional du Nord et du Pas-de-Calais, le 8 mai précédent :

*« Le Congrès demande à la Commission Nationale de créer, en les plaçant sous sa direction et son contrôle généraux, des Commissions Régionales qui auraient pour buts principaux :*

*1° D'organiser le développement de l'Enseignement coopératif dans chacun de leurs secteurs, non seulement dans les écoles, mais aussi parmi le personnel de nos sociétés et les jeunes coopérateurs.*

*2° D'assurer la liaison la plus étroite possible entre les Boursiers et le mouvement coopératif en continuant l'éducation coopérative des*

---

<sup>1020</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>1021</sup> *Ibid.*, p. 18.

*premiers (réunions, causeries, lectures, études, visite de sociétés, accès aux Assemblées et autres manifestations coopératives, etc.). »<sup>1022</sup>*

Bugnon, président de la Commission Nationale de l'Enseignement de la Coopération a pour projet de constituer, dès 1928, un réseau autour de l'enseignement de la coopération qui se décline jusqu'à l'échelon régional.

*« Régulièrement accrédité auprès de tous les Recteurs de France et de tous les Inspecteurs d'Académie, aussi bien qu'auprès de tous les groupements du personnel enseignant, nous chercherons en chaque département un professeur ou instituteur ayant quelque autorité dans le mouvement coopératif et suffisamment d'influence auprès de ses collègues : nous lui confierons, avec l'approbation des autorités universitaires, la mission de représenter la Commission de l'Enseignement de la Coopération. Nous essaierons de lui adjoindre des collègues appartenant aux différents ordres d'enseignement et plusieurs coopérateurs, administrateurs ou directeurs de nos sociétés, afin de constituer une sorte de Commission régionale. »<sup>1023</sup>*

D'un côté, Bugnon rappelle au congrès que l'action éducative de la FNCC en faveur de l'enseignement de la coopération doit rester centralisée pour être efficace, mais il accède aux demandes d'acteurs particulièrement performants, comme Prache et son entourage dans la région du Nord et envisage une organisation qui laisse une part d'initiative aux régions. Il montre ainsi qu'il ne souhaite pas briser les dynamiques locales. Mieux, il souhaite s'inspirer de cette dynamique locale et l'étendre aux autres régions françaises. Néanmoins, il affirme son autorité de président de la Commission de l'Enseignement de la Coopération en rappelant l'accréditation qu'il a reçue du ministre. Il reste ainsi celui qui délègue ses pouvoirs face aux autorités académiques, mais également face aux mouvements du personnel. Il reste central.

### **3. Vers la création de l'OCCE**

L'enseignement de la Coopération n'est pas la coopérative scolaire et pourtant, la coopérative scolaire s'inscrit progressivement dans cet ensemble. Elle est une réalité du paysage scolaire français qui conduit la Commission de l'Enseignement de la Coopération à infléchir les projets initiaux.

*« L'initiative de M. Profit à Saint-Jean-d'Angély, pour la création de coopératives scolaires ; de M. Cattier, à Remiremont, pour la publication du Coopérateur scolaire ; celle de M. Simonnot, à Strasbourg*

---

<sup>1022</sup> *Ibid.*, p. 16-17.

<sup>1023</sup> *Ibid.*, p. 19.

*et à Nancy pour l'organisation d'offices régionaux cinématographiques, ont entraîné notre Commission à élargir son programme »<sup>1024</sup>.*

En 1927, Bugnon considère *Le Coopérateur scolaire* que la FNCC finance comme l'organe de liaison des coopératives scolaires entre elles, en plus d'être un outil qui permet de gagner le soutien d'amis de la Coopération. L'œuvre de la Commission de l'Enseignement de la Coopération devient alors « en suivant l'exemple du mouvement coopératif, [de] relier les unes aux autres ces diverses manifestations de la Coopération dans l'Université »<sup>1025</sup>. Il s'agit donc, en plus de les relier entre elles, de rattacher les coopératives scolaires à l'enseignement de la coopération en général en France. Les futurs « délégués départementaux » auront pour tâche de les « fédérer par département », d'assurer la liaison entre les coopératives scolaires et « les sociétés coopératives » et d'apporter un soutien « aux congrès ou fêtes de la Coopération scolaire ayant lieu avec exposition de travaux d'enfants, de matériel scolaire, de livres, de cinématographie et de T.S.F. ». Dès l'année 1927, le mouvement coopératif unifié entend créer le réseau qui permettra d'articuler les coopératives scolaires à l'enseignement de la coopération en général. Le modèle est celui du réseau des sociétés coopératives. La coopérative scolaire devient donc une partie d'un ensemble plus vaste d'une politique d'éducation à la Coopération qui est négociée avec le ministère de l'instruction publique par le mouvement coopératif.

Le congrès de Grenoble de la FNCC en 1928 reprend les distinctions au sein de l'activité de la Commission d'Enseignement de la Coopération esquissées à Nîmes en 1927 : l'enseignement de la coopération (cours, bourses d'études), la coopération scolaire (coopératives scolaires) et enfin le cinéma et la T.S.F.<sup>1026</sup>. Dans son discours devant le Congrès, Émile Bugnon s'étend surtout sur l'enseignement de la coopération et sur les bourses d'études qui ont été distribuées. Il n'approfondit pas la question des coopératives scolaires mais renvoie ses auditeurs au *Coopérateur scolaire* et lit une lettre de M. Cabret, « secrétaire de la section meusienne du Syndicat National des Instituteurs et des Institutrices publics [et] président de la Commission des Œuvres Sociales de l'Union des Coopérateurs de Lorraine ». Ce dernier rappelle l'origine de cette Union : « née en pleine guerre, d'un groupement d'institutrices et d'instituteurs », elle a consacré de grandes sommes à « l'amélioration de nos écoles et à nos œuvres de solidarité ». Cet acteur incarne

---

<sup>1024</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>1025</sup> *Ibid.*

<sup>1026</sup> Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *15<sup>e</sup> Congrès National tenu à Grenoble salle de l'amphithéâtre Marcel Reymond les 17, 18, 19 et 20 mai 1928*, Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1928, Annexes, p. 166-170.

une action amorcée durant la guerre dans les régions du front par les instituteurs engagés dans la coopération qui se retrouvent au milieu des années 1920 dans le Syndicat National des Instituteurs et des institutrices. Son profil illustre la synergie des membres de l'instruction publique et plus particulièrement de l'enseignement primaire autour des coopératives scolaires dans la région du nord-est de la France. Enfin, Bugnon donne la parole à M. Lebrun, « sous-directeur du Musée Pédagogique » qui présente l'Office Central des Coopératives Scolaires (OCCS) fondé lors « d'un congrès des directeurs d'école, tenu à Paris le 6 et le 7 avril 1928, à la Sorbonne »<sup>1027</sup>. Lebrun explique aux congressistes comment cette nouvelle institution permettra de réaliser le vœu de la fédération formulé au congrès de Nîmes concernant les coopératives scolaires. Pour le nouvel OCCS, il s'agit de regrouper les coopératives scolaires par départements et par régions, d'être un centre de ressources et « d'affermir [la] constitution juridique des coopératives scolaires ». La FNCC et ses liens avec des hommes politiques est utilisée pour encourager l'instauration d'un statut légal des coopératives scolaires, c'est-à-dire pour faire des coopératives scolaires un objet juridique, une institution reconnue par la loi. L'objectif moral affiché par le sous-directeur du Musée pédagogique, au-delà d'aider la constitution de nouvelles coopératives, est de :

*« lutter, dès l'école, contre les instincts de l'individualisme, [d'] élargir l'horizon de nos enfants, de leur donner un idéal, leur donner une école plus belle, plus accueillante, qui soit non seulement le lieu où l'on s'instruit, mais aussi, selon le mot de Bouglé, où l'on commence à "organiser la solidarité entre les forts et les faibles, où l'on apprend le mécanisme de la vie collective" »<sup>1028</sup>.*

L'année suivante, en 1929, au congrès de Royan, la question éducative occupe moins le congrès de la FNCC et c'est la question des loisirs qui est mise en avant. Elle est traitée en profondeur par Albert Thomas, Alice Jouenne et A. Fauconnet. Un office consacré aux loisirs sera par la suite créé au sein de la FNCC. Bugnon ne s'exprime pas au congrès et c'est dans les annexes du rapport du congrès (dans le rapport du Conseil central de la FNCC) qu'il est question de la Commission d'Enseignement de la Coopération. Elle se divise toujours en trois branches. L'enseignement de la coopération prend une grande place et les coopératives scolaires sont très rapidement évoquées avec l'annonce précise des missions de l'OCCS :

*« Il a pour mission :*

---

<sup>1027</sup> *ibid.*, p. 71.

<sup>1028</sup> *ibid.*, p. 73. Intervention de Lebrun,

*de provoquer la création de Coopératives dans les Écoles et de les organiser régionalement ;  
de les renseigner sur l'organisation de fêtes scolaires ;  
sur l'achat et l'emploi de Cinéma, d'appareils à projections, de films et de vues ;  
sur la cueillette et la préparation, ainsi que la vente des plantes médicinales ;  
sur la vente des objets récupérés ;  
sur la construction et l'achat des appareils de T.S.F. ;  
sur la création de bibliothèques ;  
sur la création d'ateliers ;  
sur les installations d'économie ménagère et de travaux à l'aiguille ;  
sur la création de musées scolaires, laboratoires, collections, etc. ;  
sur la décoration des classes, livres, cahiers, buvards, et récompenses. »<sup>1029</sup>*

En 1930, au 17<sup>e</sup> congrès national de la FNCC de Tours, Émile Bugnon prend la parole au nom de la Commission d'Enseignement de la Coopération dans un discours dont la longueur est jugée abusive par l'orateur suivant (Darves) et le contenu trop technocratique. Bugnon annonce une restructuration de l'OCCS, afin de lui donner une organisation plus efficiente. Il revient sur les sources de la Commission, née après la parution du manifeste des Universitaires pour la coopération en 1921. Elle s'est nourrie des travaux des congrès successifs et des « vœux présentés à la Semaine Parlementaire de la Coopération en 1925 ». Dans les cinq lignes du programme d'enseignement qui découle de ces inspirations, la quatrième consiste à « encourager les Coopératives scolaires, les rassembler dans une organisation susceptible d'assurer, par des services communs, l'initiation coopérative des enfants et des adolescents »<sup>1030</sup>. La coopérative scolaire est appréhendée comme un moyen d'habituer les élèves à une forme économique que les militants de la Coopération considèrent être la meilleure. Elle est également un outil de propagande : « A la propagande et aux œuvres sociales, il est nécessaire d'associer l'enseignement »<sup>1031</sup>, dit Bugnon. Après avoir montré comment le Danemark est parvenu à modifier son modèle agricole par l'éducation, il estime que « la meilleure des propagandes est donc l'enseignement, nos meilleurs propagandistes seront les instituteurs, les professeurs et les élèves mêmes de nos

---

<sup>1029</sup> Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *16<sup>e</sup> Congrès National tenu à Royan salle du théâtre du Casino les 17, 18, 19 et 20 mai 1929*, Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1929, annexes, p. 191.

<sup>1030</sup> Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *17<sup>e</sup> Congrès National tenu à Tours salle du Trianon Park les 29, 30, 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 1930*, Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1929, annexes, p. 52.

<sup>1031</sup> *Ibid.*, p. 53.

écoles »<sup>1032</sup>. Il entend par extension que par l'éducation coopérative, il est possible de modifier le régime économique du pays.

#### **4. Les coopératives scolaires et l'enseignement de la coopération**

Cette éducation, Bugnon la décline en trois temps ou trois leçons : « l'histoire du mouvement coopératif, les principes et les formes de la coopération, les coopératives scolaires »<sup>1033</sup>. Comme Cousinet, il considère l'histoire comme le socle de son enseignement, mais l'histoire est quelque peu différente car la coopération est conçue comme le dernier stade de développement de la société concrétisé par l'expérience coopérative des pionniers de Rochdale. Chez Cousinet, l'histoire permet de démontrer la permanence de la coopération tout au long de l'histoire et la nécessité de la division du travail. Ensuite, pour Bugnon, sont abordés les principes coopératifs issus de l'expérience des pionniers de Rochdale : « intérêt au capital, la ristourne, la vente au prix normal, les œuvres sociales etc. »<sup>1034</sup>. Enfin vient le temps de la mise en pratique par la coopérative scolaire.

*« La troisième leçon est toujours attentivement suivie : elle révèle aux enfants et aux adolescents comme ils peuvent, dès maintenant, agir dans le sens de la coopération pour être collectivement plus riches, plus libres, plus généreux, plus heureux. On la termine avec l'histoire du berceau acheté par les cotisations d'une coopérative de jeunes filles, orné par leur travail commun et remis à une famille où va naître un enfant, puis repris, orné de nouveau et revenant dans une autre famille pour porter à une nouvelle naissance le salut coopératif. »<sup>1035</sup>*

Cette articulation, qui commence par une approche historique et se termine par une mise en pratique par la coopérative scolaire après avoir abordé les principes coopératifs consacrés par l'ACI, permet « d'éveiller l'âme coopérative chez l'enfant ». Au début des années 1930, la coopérative scolaire a donc trouvé sa place dans l'enseignement de la coopération pensé par la FNCC. Le président de la commission de l'Enseignement de la Coopération, Émile Bugnon, semble acquis à la cause. Elle s'inscrit dans un ensemble plus large qui ne concerne pas que l'enseignement primaire. L'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont concernés par les cours dispensés par des personnalités du mouvement coopératif. De plus, une école a été créée par la FNCC afin de former les cadres de la coopération, Simiand dirige cette école et produit un compte rendu lors de chaque

---

<sup>1032</sup> *Ibid.*, p. 53.

<sup>1033</sup> *Ibid.*

<sup>1034</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>1035</sup> *Ibid.*

congrès de la FNCC. La tâche de Cattier est donc, d'un côté, d'organiser une éducation coopérative de masse qui peut s'apparenter à une propagande, comme nous l'avons vu, mais, d'un autre côté, il s'agit de former une élite coopérative capable d'affronter la concurrence avec les autres modèles de l'activité économiques. Pour gagner cette élite, des bourses sont attribuées à des enfants méritants afin qu'ils puissent poursuivre des études qui les conduiront à diriger les sociétés coopératives. Néanmoins, au sein du mouvement coopératif, des voix s'élèvent contre cette stratégie et le discours de Darves qui prend la parole après Cattier en est une illustration. La première réserve qu'il émet concerne la distribution des bourses : elles sont parfois attribuées à des enfants de commerçants qui n'y voient qu'un avantage matériel et risquent d'insuffler une mentalité mercantile et paternaliste au cœur du mouvement. Ensuite, Darves aborde la question de la concurrence économique qui justifie la politique de formation d'une élite performante. Il analyse le jeu de la concurrence du point de vue des petits commerces pris entre les grandes firmes et les coopératives. Les grandes firmes n'ont aucun mal à écraser le petit commerce, dit-il, elles le feront ensuite avec les coopératives. Ce que demande Darves c'est une formation qui emprunte les méthodes des compagnons du devoir et notamment le Tour de France qui permettrait de former par l'expérience et le contact avec des acteurs expérimentés empreints d'esprit coopératif. Il imagine que l'élite coopérative formée dans l'école que dirige Simiand s'engage dans un tour de France des coopératives. Enfin, il s'interroge sur les méthodes qui consistent à mobiliser par l'intérêt individuel. Les avantages matériels qu'accorde la coopérative et qui permettent d'attirer de nouveaux coopérateurs, ne sont, selon lui, pas durables.

Quant à Bugnon, il oscille entre l'ambition de former une élite concurrentielle et celle d'insuffler l'esprit coopératif dans la masse. La coopérative scolaire est pour cela un outil idéal auquel il semble venir tardivement par rapport à des acteurs comme Profit, Flayol, Duthil ou encore Cattier. En 1930, il admet la dimension moralisatrice de la coopérative scolaire : « A l'usage, la coopération scolaire s'est révélée comme un merveilleux moyen d'éducation, auxiliaire du maître pour la discipline, formant les caractères, entraînant les enfants vers la volonté, la loyauté et la générosité »<sup>1036</sup>. Mais il ne s'agit pas de sa motivation première. Nous pourrions même pousser un peu plus loin cette analyse critique. Depuis le milieu des années 1920, lors des congrès, il lance des appels répétés aux sociétés coopératives et rappelle que la commission de l'enseignement de la Coopération n'a que

---

<sup>1036</sup> *Ibid.*, p. 55.

très peu de moyens. Dans les principes coopératifs inspirés de l'expérience de Rochdale, toute société doit consacrer une partie de ses bénéfices à l'action sociale et l'éducation en fait partie. À plusieurs reprises, Bugnon invite les sociétés coopératives qui composent la FNCC à respecter ce principe et financer l'action éducative de la FNCC. Parallèlement, les richesses produites par les coopératives scolaires souvent mises en avant peuvent expliquer cet intérêt plus marqué du président de la Commission d'enseignement de la coopération. D'autant plus que l'organisation départementale qui se met en place réclame des moyens. La motion que Bugnon propose au congrès de la FNCC en 1930 ne dément pas cette hypothèse.

*« Considérant les résultats obtenus en quelques années par la Commission nationale pour l'enseignement de la Coopération et l'utilité des services qu'elle a créée en collaboration avec l'Université ;*

*Considérant que son action doit s'exercer plus largement et plus profondément par l'Office Central de la Coopération à l'École, déjà créé, et par les sections départementales en formation ;*

*Invite les sociétés coopératives à examiner la forme sous laquelle elles pourraient apporter à l'Office Central de la Coopération à l'École les ressources indispensables.*

*Le Congrès recommande plus spécialement la mesure déjà adoptée par un certain nombre de sociétés et qui consiste à ouvrir aux frais généraux un chapitre "enseignement" en y affectant 0.01 % du chiffre d'affaires. »<sup>1037</sup>*

## **D. Deux conceptions de la coopérative scolaire**

L'affiliation des coopératives scolaires au mouvement coopératif économique dérange Profit qui entre s'oppose progressivement à la récupération des petites coopératives par la FNCC. Les écrits de de Profit à la fin des années 1930 affirment clairement que la coopérative scolaire qu'il conçoit n'est pas un élément du réseau de la FNCC et qu'elle est une méthode d'éducation nouvelle<sup>1038</sup>. Savoye et Guey expliquent cette réaction de Profit par conflit de personnes (Savoye & Guey, 2011). Dès lors, ces deux hommes n'ont-ils aucune différence de vues sur la coopérative scolaire et leur conflit se résume-t-il à la

---

<sup>1037</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>1038</sup> Voir les quatre numéros des *Coopératives scolaires d'Éducation nouvelles* publiés par Profit entre 1938 et 1939.

manière de fédérer les coopératives scolaires ? N'existe-t-il aucune divergence de fond entre eux ? Conçoivent-ils de la même manière la coopérative scolaire ? Comment se positionnent-ils par rapport aux idées de l'éducation nouvelle ?

Des éléments de réponse peuvent être apportés par leurs écrits. À travers les articles qu'ils rédigent pour alimenter la rubrique consacrée aux coopératives scolaires dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, il est possible d'apporter quelques éclairages. Dans ce périodique, Profit est l'auteur d'une rubrique intitulée « La vie des coopératives scolaires » (21 articles) depuis 1925 jusqu'à son départ en retraite en 1929. Il est ensuite remplacé par Émile Bugnon qui signe 23 articles de la rubrique « Le courrier des coopératives scolaires » entre juillet 1929 et juin 1931 (cf. annexe V). Attardons-nous sur chacune de ces deux séries d'articles, sur la forme des récits de chacun de ces deux auteurs, sur les contenus afin de saisir l'approche qu'ils ont du dispositif avant de mesurer ces approches à l'aune des principes de l'éducation nouvelle.

### **1. La vie des coopératives scolaires par Profit**

Profit raconte de petites saynètes observées dans les coopératives, Bugnon se pose en conseil de l'instituteur. L'intention de Profit est d'illustrer par l'expérience les vertus pédagogiques de la coopérative scolaire et donc de convaincre ainsi les éducateurs qui le lisent. Bugnon, quant à lui, expose des principes et pense l'organisation de la masse des coopératives scolaires du point de vue de la politique éducative développée par la FNCC.

Profit raconte de petits événements survenus dans les coopératives scolaires de sa circonscription. Il montre que les coopératives scolaires permettent de motiver les apprentissages des enfants. L'histoire de Pierrot, un enfant qui se sent obligé de travailler pour le groupe depuis que la classe s'est transformée en coopérative scolaire l'illustre<sup>1039</sup>. Ce nouvel effort dans l'apprentissage s'accompagne d'une amélioration de l'enseignement. D'une part, la coopérative apporte le matériel nécessaire aux expériences et permet ainsi de donner une dimension plus « pratique » aux enseignements<sup>1040</sup>. D'autre part, elle provoque une cohésion large entre les acteurs de l'école et permet par exemple d'aborder l'histoire à travers les archives locales<sup>1041</sup>. L'activité de la coopérative scolaire est liée aux

---

<sup>1039</sup> Profit, Barthélémy, « Pierrot devient un bon coopérateur », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 26, 20 mars 1926, p. 542.

<sup>1040</sup> Profit, Barthélémy, « Le ballon cassé », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 28, 6 avril 1929, p. 574.

<sup>1041</sup> Profit, Barthélémy, « Les papiers qui parlent », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 33, 5 mai 1928, p. 579.

apprentissages pour Profit. La coopérative scolaire agit également sur la fréquentation scolaire et sur la motivation des enfants et des familles à fréquenter l'école. Par la coopération, l'école devient un foyer dont les élèves prennent soin rendant ainsi les lieux accueillants. Par l'ornement de la classe<sup>1042</sup>, l'entretien des locaux<sup>1043</sup> ou même la création d'une cantine<sup>1044</sup>, les élèves participent à la vie de l'école et à l'amélioration des conditions de leur éducation. Ce climat scolaire permet d'attirer les enfants vers l'école, comme Profit l'illustre à travers l'histoire de Jeannette qui refusait de venir à l'école mais qui fut conquise après avoir vu la classe et été accueillie par des amies<sup>1045</sup>.

Ensuite, Profit montre que la coopérative scolaire utilise le *self-government*, elle respecte en cela les principes de ralliement de la LIEN. Dans un article intitulé « self-government », il expose les difficultés que rencontrent parfois les élèves au moment de désigner leurs représentants. Il raconte comment les élèves d'une coopérative scolaire ont établi un système de candidatures qui s'appuie sur des professions de foi<sup>1046</sup>. Il montre comment une classe, insatisfaite de son président trop directif et pas assez coopérateur, refuse de suivre ses directives et le conduit à la démission<sup>1047</sup>. Il montre encore comment un président qui a profité de sa position pour obtenir des avantages auprès des partenaires de la coopérative est poussé à la démission par l'assemblée générale de la coopérative scolaire<sup>1048</sup>. La coopérative ouvre l'école sur un environnement nouveau, elle prolonge ainsi son ressort. En effet, le président est sanctionné pour une faute commise hors de l'école, en lien avec la coopérative. Cette influence de la coopérative sur l'enfant déborde des lieux proprement scolaires, parfois même lorsque l'acte répréhensible n'a aucun lien avec la vie de la coopérative ou de l'école. En effet, la « faute très grave » d'un président commise hors de l'école est discutée en Assemblée générale de la coopérative scolaire qui refuse d'être plus longtemps représentée par ce jeune garçon<sup>1049</sup>. La coopérative a, comme pour Cattier, une

---

<sup>1042</sup> Profit, Barthélémy, « Floralie », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 34, 14 mai 1927, p. 618.

<sup>1043</sup> Profit, Barthélémy, « De la corvée au service social », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 10, 27 novembre 1926, p. 183.

<sup>1044</sup> Profit, Barthélémy, « Les coopératrices créent une cantine », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 16, 8 janvier 1927, p. 297.

<sup>1045</sup> Profit, Barthélémy, « L'accueil de la coopé... », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 4, 16 octobre 1926, p. 70.

<sup>1046</sup> Profit, Barthélémy, « Self-government », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 19, 28 janvier 1928, p. 331.

<sup>1047</sup> Profit, Barthélémy, « La démission », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 19, 27 février 1926, p. 483.

<sup>1048</sup> Profit, Barthélémy, « L'éducation par la vie », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 17, 19 janvier 1929, p. 353.

<sup>1049</sup> Profit, Barthélémy, « L'École hors de l'École », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 38, 11 juillet 1927, p. 695.

fonction « judiciaire ». Elle se prononce sur les fautes des élèves, et notamment celles des présidents. Mais contrairement à Cattier, Profit ne présente pas une organisation où les délits et les peines seraient définis, et où la composition d'une cour de justice serait établie. C'est au gré des expériences, en fonction des événements rencontrés par les petits coopérateurs que des solutions se dessinent. L'ordre revient toujours par des réponses de circonstance que trouvent les coopératives face aux aléas qu'elle rencontre. Profit tire systématiquement un enseignement moral des scènes de la vie des coopératives scolaires qu'il rapporte. C'est très probablement ce qu'il attend de l'adulte qui dirige discrètement le dispositif.

Enfin, Profit met en avant des enfants qui font preuve d'initiative et/ou de débrouillardise. Il montre ainsi qu'il favorise une forme d'intelligence qui s'apparente à la *mètis* (Détienne & Vernant, 1974). En effet, dans « Nos débrouillards », il met sur un piédestal un garçon de douze ans qui a imaginé un porte-scie adapté au plus petits des enfants qui permette de réutiliser les lames de scie cassées. Il décrit le cheminement logique de ce garçon. Il montre ensuite comment cette initiative a donné lieu à un travail plus traditionnel de rédaction dans lequel il rend compte de son expérience. L'article qu'il consacre à la création d'une cantine ou celui qui relate l'opportunisme du bureau d'une coopérative auprès des nouveaux élus de la commune qui avaient affiché leur soutien à l'école laïque durant la campagne électorale abonde dans le même sens. La capacité à s'adapter, l'initiative, la créativité face aux événements est première pour Profit. Les récits qu'il produit ont la même forme et ressemblent à des fables de La Fontaine. Il raconte d'abord une expérience et dégage la morale de l'histoire. Le choix de cette forme n'est sans doute pas un hasard. Au-delà de l'école active, Profit promeut une forme d'éducation qui part de l'enfant, de sa vie, qui vient « du dedans » et se rapproche par là des méthodes actives chères à Ferrière, mais également aux fondateurs de l'école de la République. Finalement, l'inspecteur Profit montre que la coopérative scolaire relève les grands défis de l'école : hygiène, lutte contre l'alcoolisme, éducation morale, fréquentation scolaire...

## **2. Le courrier des coopératives scolaires par Bugnon**

Émile Bugnon, quant à lui, inaugure la rubrique « Le courrier des coopératives scolaires » de manière très méthodique. Il commence par présenter la rubrique en juillet 1929 et poursuit par cinq articles où il est question de « principes ». Les deux premiers évoquent le « besoin » comme moteur de la coopérative qui permet de déterminer les ressources

nécessaires, les deux suivants évoquent le principe de l'économie et la discipline qui naît de ce principe. Le cinquième aborde le principe d'association.

Bugnon s'adresse à ceux qui souhaitent mettre en place une coopérative scolaire, il répond aux questions pratiques des instituteurs qui hésitent encore. Dans la presque totalité de ses articles, l'OCCS (puis l'OCCE) est mentionné. Il écrit donc en tant que directeur de l'Office Central créé et projeté de fédérer les coopératives scolaires. Le premier des principes qu'il développe est le besoin : la coopérative scolaire ne peut être créée que pour répondre à un besoin. Il donne en exemple une remarque faite par un des auditeurs d'une conférence qu'il a faite en Normandie : « La Coopération, ici ? Nous n'en avons pas besoin, nous sommes tous riches »<sup>1050</sup>. Bugnon part donc du principe que la coopérative scolaire ne peut se développer que pour répondre à une situation matérielle insuffisante. Il expose ensuite les connaissances centralisées par l'OCCS puis l'OCCE et encourage les instituteurs qui veulent utiliser ou utilisent déjà la coopérative scolaire à contacter l'office départemental ou l'office central à défaut et à y participer (adhérer). Le second principe que Bugnon met en avant est l'économie. Il entend ce principe comme l'idée de ne pas gaspiller, mais également comme l'idée de rationalisation qui est discutée au sein de la FNCC. Il s'agit de donner de bonnes habitudes de lutte contre le gaspillage mais également d'accorder de l'intérêt à la gestion matérielle de l'école. Le troisième principe abordé par Bugnon est le principe d'association. « Notre éducation, dans les écoles de tous les degrés, est jalousement individualiste », dit-il. Mais il va plus loin, les enseignants sont également individualistes, ils ne se mobilisent que lorsque « les intérêts limités de la corporation » sont en jeu, et cela d'autant plus que l'on s'élève dans les ordres d'enseignement. Bugnon considère que cette indifférence n'est pas durable et irréversible.

*« Mais le mouvement social les entraînera : la vie s'organise de plus en plus, même intellectuellement, sous la forme d'une coopération volontairement créée pour satisfaire l'ensemble des besoins humains, par une coordination des efforts et une meilleure économie »<sup>1051</sup>.*

Il évoque la nébuleuse réformatrice qui délimite des objets autour desquels se réunissent des acteurs différents par leurs convictions mais semblables par leurs pôles d'intérêts (Topalov C. , 1999). Répondre à « des besoins » humains, ciblés pour produire du progrès

---

<sup>1050</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 43, 20 juillet 1929, p. 883.

<sup>1051</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 7, 9 novembre 1929, p. 173.

est ce qui mobilise ces réformateurs. La coopérative scolaire est un de ces objets, un objet économique, pour Bugnon qui insiste sur l'initiation économique que le dispositif permet. Selon lui, les enfants saisissent l'injustice d'une société anonyme qui distribue le pouvoir en fonction des montants investis et comprennent très bien qu'une société coopérative qui assure une égalité politique entre tous ses membres est plus juste. Ils comprennent que la répartition des bénéfices au prorata de la participation à l'activité de la coopérative est également plus juste<sup>1052</sup>. Le modèle sur lequel Bugnon s'appuie est de toute évidence le modèle de la coopérative de consommation dominant la FNCC. Il montre ensuite que les méthodes actives selon lesquelles « on exerce l'enfant à observer, à s'exprimer et à se diriger [...] ne développe[nt] que des qualités individuelles : pour les vertus collectives, l'école n'a guère employé jusqu'ici que l'éducation physique. La coopération scolaire est le véritable apprentissage de la sociabilité »<sup>1053</sup>. Bugnon présente donc la coopérative scolaire comme une méthode active qui commence par la leçon : « Les notions acquises théoriquement en leçons [...] deviennent vivantes en s'appliquant à la bonne tenue de l'école » dit-il. Le format des articles qu'il signe dans le *Manuel général de l'instruction primaire*, emprunte cette même logique puisqu'il commence par exposer des principes avant de les illustrer par des exemples. Concernant les méthodes actives et la coopération scolaire, il renvoie le lecteur au travail de Cattier et puise dans le bulletin diffusé par les élèves d'un cours complémentaire d'Épinal l'illustration d'une sanction prononcée par une coopérative scolaire envers trois jeunes dont les actes avaient terni « l'honneur du groupe ». Il s'agit d'un cas très proche de ceux que Profit a exposés. Bugnon ne consacre qu'un seul article à l'école active avant d'affirmer que dans ces méthodes il n'y a « rien de nouveau », puisqu'il a connu de tels dispositifs durant sa propre scolarité<sup>1054</sup>. Nous pouvons en déduire que Bugnon parle de méthodes actives et non d'éducation nouvelle, très certainement parce qu'il s'agit d'un concept porteur pour ses contemporains. Aurait-il pu parler d'éducation nouvelle alors qu'il affirme que les méthodes actives, souvent associées à l'éducation nouvelle, n'ont « rien de nouveau » ?

La rubrique « le courrier des coopératives scolaires » dans le *Manuel général de l'instruction primaire* est pour Bugnon un moyen d'organiser le réseau de coopératives

---

<sup>1052</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 23 novembre 1929, p. 223.

<sup>1053</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 12, 14 décembre 1929, p. 293.

<sup>1054</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 14, 28 décembre 1929, p. 334.

selon les volontés exprimées lors des congrès de la FNCC. Il s'agit de former les antennes locales de l'OCCS puis de l'OCCE. L'exemple d'organisation qu'il prend est celui de la Coopérative centrale de Saint-Jean-d'Angély que Profit a créée pour mutualiser les achats des coopératives scolaires de sa circonscription mais qui reste distincte de l'Office Central que préside Bugnon. À partir de 1930, Bugnon relaie les appels de volontaires qui souhaitent développer des antennes départementales et reçoit l'adhésion des coopératives scolaires isolées. Des inspecteurs primaires prennent l'initiative de ces regroupements locaux comme Baucomont en Haute-Savoie<sup>1055</sup>, Laforest dans l'académie de Lille ou Jegou à Vitry-le-François, ainsi qu'un directeur de l'enseignement primaire (Leconte), un proviseur de lycée (Baudel)<sup>1056</sup> et des instituteurs comme Forbach (Haute-Saône) ou Buisson (Mailleroncourt-Charette)<sup>1057</sup>. Cette volonté de fédérer les coopératives scolaires, il la relie au principe d'intercoopération<sup>1058</sup> promu par l'ACI après avoir analysé le succès des pionniers de Rochdale.

*« La coopérative isolée joue imparfaitement son rôle moral et social, elle peut être une forme supérieure d'économie, mais en se confinant dans la recherche du profit pour ses seuls sociétaires, elle reste une association n'ayant pour idéal qu'un égoïsme collectif, pour horizon qu'une société rétrécie. »<sup>1059</sup>*

Le groupement de Profit respecte également ce principe, mais il se limite à une action locale et à des besoins très matériels. L'Office Central va quant à lui poser d'autres questions et notamment la question du statut juridique de la coopérative scolaire. Bugnon se place du point de vue de l'enseignant et des responsabilités qu'il endosse en fondant une coopérative scolaire. Il signale un vide juridique. Une coopérative scolaire n'a pas de « personnalité morale » alors que les sociétés économiques ou les associations formées selon la loi de 1901 l'ont. Les coopératives scolaires ne peuvent donc pas être propriétaires des biens qu'elles produisent ou acquièrent. Puisqu'elles n'ont pas la « capacité juridique », ce sont les enseignants qui endossent la responsabilité des transactions opérées<sup>1060</sup>. La lettre

---

<sup>1055</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 18, 25 janvier 1930, p. 407.

<sup>1056</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 35, 24 mai 1930, p. 700.

<sup>1057</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 38, 14 juin 1930, p. 748.

<sup>1058</sup> Il s'agit d'organiser une coopération entre les coopératives (principe d'intercoopération).

<sup>1059</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 29, 11 avril 1931, p. 599.

<sup>1060</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 24, 8 mars 1930, p. 508.

ministérielle du 30 avril 1926 attribue la propriété des biens réunis par la coopérative scolaire à la commune. Cela signifie que si un instituteur décide de ne pas poursuivre la coopérative scolaire, les biens reviennent à la commune et rien ne garantit la survie du dispositif. C'est ainsi que Bugnon signale une solution. Une association (loi de 1901), comme l'OCCE, peut percevoir des subventions<sup>1061</sup> selon la « circulaire ministérielle du 25 février 1928, relative aux Subventions du Ministère de l'Instruction publique » à condition de « mettre le matériel à disposition du personnel enseignant [et qu'] en cas de dissolution de la société, l'appareil sera attribué sans aucune restriction à l'École publique et que la commune en deviendra propriétaire »<sup>1062</sup>. Par une cascade de délégations, l'OCCE est l'association centrale qui donne « les pouvoirs nécessaires » aux sections départementales qui délèguent ensuite aux instituteurs. Ainsi devient-il possible d'utiliser des moyens de paiement bancaires, par exemple. Néanmoins, cette adhésion ouvre des droits importants à l'OCCE sur les coopératives scolaires, et notamment « le droit d'organiser les services [des] coopératives scolaires »<sup>1063</sup>.

### **3. Coopérative scolaire et éducation nouvelle**

Si la solution trouvée par Bugnon résout des questions juridiques, elle prive ses utilisateurs d'une certaine créativité pédagogique. L'OCCE fournit des statuts-type, il démarche les partenaires commerciaux et garde une vue sur l'organisation même de chaque coopérative scolaire. Cette solution permet de résoudre les problèmes juridiques que peuvent rencontrer les instituteurs et institutrices mais les possibilités pédagogiques se réduisent car ces démarches qui étaient faites par les enfants sont systématisées. Rappelons que Cattier montre que la structure même de leur association est pensée par les élèves, c'est à cette condition pour qu'ils respectent une loi qu'ils ont décidée eux-mêmes dans les cadres qu'ils ont établis. Avec le recours aux statuts-types, cette activité se trouve amoindrie. De plus, Bugnon avertit contre deux écueils qui pourraient compromettre la coopérative scolaire : d'une part, il ne faut pas transformer la coopérative scolaire en épicerie et il ne s'agit pas de faire du commerce. Il répond ici à ceux qui s'inquiètent des rapports entre l'Office central et la FNCC. D'autre part, la place accordée à la coopérative scolaire ne doit pas être excessive. Ce second écueil signale une inquiétude de Bugnon face aux instituteurs trop

---

<sup>1061</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 29, 11 avril 1931, p. 599.

<sup>1062</sup> *Ibid.*

<sup>1063</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 32, 2 mai 1931, p. 656.

enthousiastes à qui il demande de rester raisonnables. La coopérative scolaire doit rester « une œuvre de l'école, une annexe en quelque sorte de l'action du maître et des élèves », elle ne doit pas en être le centre, « ce serait une erreur et un danger de mettre la coopérative scolaire au premier plan de l'école »<sup>1064</sup>. Bugnon se positionne contre ceux qui veulent faire de l'école la « maison de l'enfant » (il s'agit d'un point commun entre tous les acteurs proches de l'éducation nouvelle que nous avons abordés) et qui voient dans la coopérative scolaire le moyen de réaliser cet objectif. La coopérative scolaire selon Bugnon, est affiliée à un réseau qui mobilise un maximum d'amis de l'école et d'amis de la Coopération (« personnes et collectivités qui s'intéressent à la Coopération sous toutes ses formes ») ainsi que des « autorités universitaires »<sup>1065</sup>. Elle est un complément qui ouvre l'école sur le monde, sur un monde coopératif. L'OCCE développe une organisation capable d'informer juridiquement les maîtres, de leur proposer des solutions, de mutualiser. Les connaissances partagées permettent d'ouvrir des possibilités économiques, avec, nous l'avons vu la capacité juridique et donc, par exemple, la possibilité de percevoir la taxe d'apprentissage pour les « cours professionnels et ménagers »<sup>1066</sup> créés dans le cadre de coopératives scolaires.

La coopérative scolaire pour Bugnon n'est pas une activité qui régule la vie de la classe, mais elle est plutôt un foyer, un carrefour entre les acteurs qui sont concernés par la coopération et par l'éducation. Elle développe l'éducation post-scolaire et prolonge le champ de l'école.

*« J'aurai peur pour la coopération le jour où elle s'imposera comme l'enseignement et l'éducation essentiels à l'école. Car l'objet principal de l'école primaire est d'apprendre les rudiments de toute culture : lire, écrire, compter ; et de former solidement l'homme et le citoyen »*<sup>1067</sup>.

Bugnon adhère aux Compagnons de l'Université nouvelle depuis 1919, il apparaît dans les adhérents nouveaux de La Nouvelle Éducation en 1926, au moment où commence l'émulation pour la création du futur OCCE. Mais est-il un adepte de l'éducation nouvelle ?

---

<sup>1064</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires – Pas d'excès », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 22 novembre 1930, p. 193.

<sup>1065</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires – Ce qu'il convient de faire », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 37, 6 juin 1931, p. 762.

<sup>1066</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 23 novembre 1929, p. 224.

<sup>1067</sup> Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires – Pas d'excès », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 22 novembre 1930, p. 193.

Il semble plutôt ceux qui entourent Bugnon soient ceux qui insufflent les idées de l'éducation nouvelle dans la coopérative scolaire.

*« L'éducation coopérative est une éducation nouvelle des plus heureuses, mais qui demande à être maniée beaucoup plus délicatement que les anciennes disciplines. Presque toutes ces dernières sont faites pour l'individu, la coopération est l'éducation de la collectivité. Il est beaucoup plus facile de former des citoyens conscients de leurs droits que soucieux de leurs devoirs. Il est plus facile de former une élite que de faire accepter à la masse une direction, même par l'élite. Si la coopération peut réussir ce miracle par l'école, l'expérience nous dira comment. »*

Une autre question se pose alors : Profit est-il conquis par l'éducation nouvelle ? Il se réfère à des concepts clés pour l'éducation nouvelle comme le *self-government* ou même l'idée d'école active. Il pense et décrit la coopérative à même la classe. Néanmoins, une nuance majeure doit être apportée non sur l'adhésion de Profit aux principes de l'éducation nouvelle, mais sur sa participation au mouvement international. Nous avons vu que Profit ne se rend pas à Elsenieur alors qu'Émilie Flayol souhaite le voir participer à ce congrès pour montrer une innovation pédagogique française. Dans la lettre qu'il lui adresse pour décliner l'invitation, il précise qu'il n'a pas été convié. Cela interroge sur les relations qu'il entretient avec la LIEN. Aurait-il souhaité recevoir une invitation de la part des membres internationaux de la LIEN (Ferrière, par exemple) ? Aurait-il souhaité qu'un des présidents du GFEN prenne le soin de lui adresser une invitation ? Ce qui est certain, c'est que Profit reste méfiant tant vis-à-vis de la FNCC que de la LIEN à la fin des années 1920. En 1938-1939, il se positionne très clairement contre la fédération des coopératives scolaires par la FNCC et promeut sa création pédagogique comme une création d'éducation nouvelle. À la fin des années 1920, sa position n'est pas si claire.

#### **IV. Le mouvement Freinet et la coopération (1928-1932)**

Célestin Freinet, nous l'avons vu, a pris la défense de Profit dans le débat syndical autour de la coopérative scolaire retranscrit dans *l'École Émancipée* au milieu des années 1920 (cf. supra). Il est également l'initiateur d'un mouvement pédagogique régi par le principe de coopération autour d'un outil pédagogique : la presse à imprimer. Après 1927, Freinet poursuit l'œuvre coopérative qu'il a entreprise. La « coopérative d'entraide pédagogique » d'instituteurs qu'il voit comme le socle d'un travail collectif perfectionne des techniques pédagogiques que ses membres expérimentent et développent dans les classes primaires françaises. Ils forment un réseau efficace qui entend prendre sa part dans la constitution

d'une éducation nouvelle pour l'école du peuple. Après avoir appréhendé la forme de ce jeune mouvement et la manière dont il construit sa pédagogie, nous envisagerons cette pédagogie et la vision de l'éducation nouvelle qu'ils défendent. Enfin, nous interrogerons la position du mouvement vis-à-vis des coopératives scolaires.

### **A. La Coopérative de l'Enseignement Laïc**

Le réseau Freinet est matérialisé dans la forme d'une coopérative d'enseignants : la Cinémathèque coopérative de l'Enseignement Laïc, fondée en 1927 en Gironde avec des instituteurs girondins (Bruiliard & Schlemminger, 1996). Contrairement à ce que nous venons d'affirmer, cette coopérative n'est pas initialement formée autour l'imprimerie à l'école, mais autour du Cinéma Éducateur. Un second groupe dont les membres sont parfois les mêmes est consacré au développement de l'Imprimerie à l'École. Ces deux organismes tiennent leur congrès en commun avant 1928. Les adhérents viennent de régions très diverses, ils ne peuvent donc pas se réunir facilement. Les congrès annuels sont, pour eux, une occasion de se rencontrer et de travailler en commun.

La Cinémathèque coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) dont les statuts ont été arrêtés lors de l'assemblée générale du 27 octobre 1927<sup>1068</sup>, est une société organisée en coopérative divisée en actions de 50 francs qu'acquièrent ses sociétaires. La première action fait de son détenteur un membre de la CEL mais n'ouvre aucun droit à la participation aux bénéfices. Les actions suivantes ouvrent le droit de recevoir un intérêt de 5 %, si le Conseil d'Administration le décide. Il ne s'agit donc pas d'une association, mais bien d'une coopérative qui a pour objectif de produire des bénéfices dont une petite partie est redistribuée entre ses membres. Contrairement à une société anonyme, la participation à la politique sociale ne dépend pas du nombre de parts détenues, mais suit le principe coopératif « un homme une voix ». Il suffit de posséder une seule action pour pouvoir participer aux décisions communes, sans que sa voix ne soit pondérée. Les statuts ordonnent la répartition des bénéfices produits par la coopérative : 10 % pour la « réserve légale », 50 % sont répartis aux actionnaires et/ou réservés pour la constitution d'un fonds de réserve indivisible, 20 % sont dirigés vers les œuvres sociales et 20 % vers les

---

<sup>1068</sup> Extraits de statuts reproduits partiellement dans *L'Imprimerie à l'École*, n° 15, novembre 1928, p. 7-8.

« coopérateurs associés au prorata de leurs achats ou locations » (pratique courante dans la coopérative de consommation)<sup>1069</sup>.

En 1928, il est question d'articuler ces deux groupes, en invoquant l'article 3 des statuts qui définit l'objet de la coopérative et qui, dans son paragraphe 5 prévoit « de constituer, par l'accumulation des fonds de réserve et de tous autres fonds qui pourront y être ajoutés, un capital collectif impartageable destiné à l'expansion du cinéma scolaire et de toute organisation jugée utile au développement de la présente société », l'Imprimerie à l'école s'intègre dans cette coopérative. Le mouvement en formation insiste sur l'importance qu'il accorde à la forme coopérative par un encart en gras qui ponctue l'extrait des statuts diffusé dans *L'Imprimerie à l'École* :

*« Nous qui prêchons la Coopération à nos élèves devons être d'abord de bons Coopérateurs. Ne faites aucun achat d'appareils sans vous renseigner à la Coopérative. »<sup>1070</sup>*

Ainsi le mouvement Freinet naissant crée une bulle économique, une « entraide économique »<sup>1071</sup> régie par des principes coopératifs et forme un groupe, qui, suivant le principe de *self-help* (appréhendé dans sa dimension collective) se donne les moyens de développer de nouvelles techniques pédagogiques et d'employer les technologies les plus récentes au service de l'éducation. Il y a chez ces coopérateurs la volonté de s'émanciper des règles du capitalisme. Ils ne choisissent pas l'association comme forme juridique car ils veulent se donner les moyens matériels de leur évolution. La coopérative permet de générer des excédents financiers (bénéfices) interdits par la loi de 1901 qui régit les associations.

Afin d'organiser le travail commun pour le développement de la technique de L'Imprimerie à l'École et de partager leurs diverses observations, remarques et améliorations, L'Imprimerie à l'École édite d'abord des lettres circulaires et à partir d'avril 1927, un bulletin, *L'Imprimerie à l'École*, qui contient diverses informations sur les échanges interscolaires (correspondances postales entre les classes que dirigent ces instituteurs) et sur les techniques utilisées en classe. Il consacre quelques pages à l'objet premier du groupe, ce que nous nommerions aujourd'hui l'audiovisuel, c'est-à-dire au cinéma, à la T.S.F., au phonographe. A partir de 1928, le bulletin *L'Imprimerie à l'École* prend la forme

---

<sup>1069</sup> Selon l'article 35 des statuts arrêtés le 27 octobre 1927.

<sup>1070</sup> *L'Imprimerie à l'École*, n° 15, novembre 1928, p. 8.

<sup>1071</sup> *L'Imprimerie à l'École*, n° 38, novembre 1930, p. 128.

d'une revue avec des sommaires, une numérotation, une parution régulière et bientôt un tarif. Elle est un outil de communication qui favorise la coopération entre des instituteurs se situant à des centaines de kilomètres. Elle est également un outil de propagande et un moyen d'attirer de nouveaux coopérateurs. Au début de sa parution, chaque adhérent reçoit cinq exemplaires afin de pouvoir les diffuser. Notons toutefois que beaucoup d'articles ne sont pas théoriques, il s'agit essentiellement de commentaires sur le matériel pédagogique et sur la manière de l'utiliser. Il n'est donc pas tout à fait juste de parler d'une coopération intellectuelle. Il s'agit d'une coopération de techniciens autour des outils qu'ils utilisent.

Afin de cerner le groupe qui entoure Freinet et qui concourt à cette œuvre commune qu'est devenue L'Imprimerie à l'École, nous avons croisé la liste des adhérents à la CEL publiée le numéro 16 d'octobre 1928 de *L'Imprimerie à l'École* avec celle des auteurs de la revue entre 1928 et 1932 (Liste en Annexe VI). Le tableau suivant présente les acteurs qui ont publié le plus d'articles dans *L'Imprimerie à l'École* entre 1928 et 1932 classés dans un ordre décroissant, qui sont adhérents à L'Imprimerie à l'École et/ou à la CEL. À cela nous avons ajouté le département d'origine de chaque acteur. Cela permet de comprendre l'engagement des principaux acteurs de ce groupe constitué autour de l'innovation de Freinet et les possibilités que cette organisation leur a offertes.

Tableau 14 : Engagements des acteurs dans le mouvement Freinet (1928)

Auteur	Origine géographique	Imprimerie à l'École	Coopérative de l'Enseignement Laïc – Cinémathèque	Articles dans l'IàE
C. Freinet	Alpes-Maritimes	Oui	Oui	68
Boyau	Gironde	Oui	Oui	29
Lavit	Gironde	Oui	Oui	22
Bourguignon	Var			16
Pichot	Eure-et-Loir	Oui		14
Ruch <sup>1072</sup>	Bas-Rhin			14
Gauthier	Loiret	Oui		12
Lallemand, R.	Basses-Pyrénées	Oui		11
Maradène	Dordogne		Oui	11
Pagès, Y et A.	Pyrénées orientales	Oui		10
Pagès	Idem	Oui		8
Fragnaud	Charente-inférieure	Oui		8
Lagier-Bruno, E.	Alpes-Maritimes			8
Alziary	Var	Oui	Oui	7
Bouscarrut	Gironde	Oui	Oui	7
Bertoix	Allier		Oui	5
Faure, A et R.	Isère	Oui	Oui	5
Rousson	Gard	Oui		5
Caruel	Finistère	Oui	Oui	3
Leroux	Le Havre	Oui		3

Nous pouvons constater, sans grande surprise, que la plupart de ces acteurs sont adhérents à L'Imprimerie à l'école. Seul Maradène n'adhère qu'à la cinémathèque. Nous pouvons également constater que tous ne sont pas des adhérents de la cinémathèque. Pichot, Gauthier, Lallemand, le couple Pagès, Fragnaud, Rousson et Leroux ne sont adhérents qu'à l'Imprimerie à l'École. Enfin, nous constatons que certains sont pleinement investis dans toutes les facettes de l'expérience, ils signent des articles dans *L'Imprimerie à l'École*, adhèrent à l'Imprimerie à l'École et à la CEL. Il s'agit de Freinet, Boyau, Lavit, Alziary, Bouscarrut, Faure et Caruel.

<sup>1072</sup> Apparaît comme nouvel adhérent dans le numéro 24 de juillet 1929 de *L'Imprimerie à l'École*, p. 18. Il est instituteur à Niederroedern dans la Bas-Rhin.

Une autre particularité de ce groupe que ne révèle pas ce tableau est que, pour beaucoup d'entre eux/elles sont marié.e.s à des instituteurs ou institutrices et s'engagent ensemble dans le mouvement naissant. C'est le cas de Freinet, dont la femme, Élise Freinet, publie sous son vrai patronyme, Élise Lagier-Bruno ; c'est également le cas de Jeanne et Bernard Caruel<sup>1073</sup>, dans le Finistère qui, nous l'avons vu, est un lecteur actif de *l'École Émancipée*, de Yvonne et Antonin Pagès<sup>1074</sup> dans les Pyrénées orientales, de Alberte et Raoul Faure<sup>1075</sup> en Isère qui signent les articles de leurs deux initiales, de Emmanuel et Marthe Pichot dans l'Eure-et-Loir qui seront les fondateurs du groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir (Ueberschlag, 2015) ; c'est encore le cas de Jeanne et René Fragnaud qui enseignent dans la circonscription de St Jean-d'Angély<sup>1076</sup> sous l'autorité de l'inspecteur Profit dès 1922. Cette caractéristique est durable. Henry Peyronie considère comme des « piliers historiques » du mouvement des acteurs qui ont connu Célestin et Élise Freinet et qui « vivent assez souvent le métier d'instituteur et d'institutrice *en couple* ». Néanmoins, les personnes dont parle Peyronie sont des instituteurs qui ont commencé leur carrière plus tardivement. Pour Peyronie, « la double figure emblématique d'Élise et Célestin a parfois joué un rôle identificatoire » (Peyronie, 2013, p. 45). Nous constatons ici que cette caractéristique s'observe dès la fondation du mouvement Freinet. Elle reste présente au moins jusqu'au début des années 1980.

C'est donc un groupe éparé sur le territoire français qui se forme. Il est composé d'acteurs qui participent à une émulation locale et nationale, qui développent et promeuvent l'utilisation de l'Imprimerie à l'École. Pour permettre le lien entre eux, malgré la distance qui les sépare, ils s'expriment dans le bulletin et assurent des échanges interscolaires entre leurs classes respectives. Groupé par équipes, chaque instituteur a un correspondant direct. Les travaux de classe utilisant l'imprimerie à l'école sont ainsi échangés entre classes et une partie de ces échanges sont envoyés une fois par mois à toutes les classes qui composent une équipe. La voie postale est le canal de communication de ces acteurs interconnectés. C'est donc un réseau de professionnels qui s'engagent à développer l'éducation nouvelle en France.

Dans les premières années, les écrits sont avant tout pratiques. Ce type d'énoncé pratique persiste et jalonne tout l'empan historique concerné par la publication de *L'Imprimerie à*

---

<sup>1073</sup> Notice Maitron.

<sup>1074</sup> Notice Maitron Pagès Antonin.

<sup>1075</sup> Notice Maitron Caruel Bernard.

<sup>1076</sup> Notice Maitron Fragnaud, Jeanne, Fragnaud, René.

*l'école* (1927-1932). La particularité de ces articles est la présence de schémas, de précisions sur la manière d'utiliser ou même de construire le matériel scolaire, d'informations sur les équipes d'instituteurs constituées, sur leur manière d'échanger, sur l'organisation des échanges de biens que la coopérative a réunis (films, disques). À partir de 1928, lorsque la publication devient plus formelle et officielle, de longs éditos apparaissent, quasiment toujours signés par Freinet. Ils sont beaucoup plus théoriques et révèlent les ambitions plus profondes de ces acteurs réunis derrière Freinet. Après 1928, CEL et Imprimerie à l'école se confondent et sont réunis dans la CEL, Coopérative de l'Enseignement Laïc.

## **B. L'Imprimerie à l'École et l'éducation nouvelle**

Les effectifs de la CEL s'étoffent rapidement, et les soutiens venant d'acteurs de l'éducation nouvelle se multiplient. Dès 1927, Ferrière présente lui-même L'Imprimerie à l'École dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Comme nous l'avons vu, il fait partie des premières équipes d'éducateurs constituées autour de L'Imprimerie à l'École. Ce groupe d'instituteurs actif qui a développé cette nouvelle technique dans le champ des congrès syndicaux s'inscrit progressivement dans le champ de l'éducation nouvelle en France et timidement dans le champ scolaire général puisque seulement 150 écoles pratiquent l'Imprimerie à l'École en 1932<sup>1077</sup>.

### **1. Une coopérative d'instituteurs pour une éducation nouvelle populaire**

En France, nous l'avons vu, les acteurs de l'éducation nouvelle s'intéressent à cette innovation. René Duthil est un des premiers qui apporte son soutien au groupe (Moyon & Lima Pinheiro, 2019). En 1932, l'inspecteur Jean Baucomont encourage la pratique de la coopérative scolaire dans *L'École Libératrice*, il conseille également l'Imprimerie à l'École<sup>1078</sup>. Émilie Flayol, secrétaire du GFEN, affairée par l'organisation du congrès de Nice de la LIEN en 1932 répond aux journalistes de *L'Œuvre*. Elle considère l'Imprimerie à l'École comme une des deux innovations que la France apporte à l'éducation nouvelle<sup>1079</sup>, la seconde étant la coopérative scolaire. Freinet signale ces références dans *L'Imprimerie*

---

<sup>1077</sup> *L'Imprimerie à l'École*, n° 52, mai 1932, p. 260. Selon le rapport Ducos de 1932.

<sup>1078</sup> *Ibid.* Il cite Jean Baucomont dans *l'École Libératrice* du 30 avril 1932.

<sup>1079</sup> *L'Œuvre*, 6 janvier 1932.

à *l'École*<sup>1080</sup>, et montre ainsi l'importance qu'il accorde à l'avis de ces acteurs stratégiques de l'éducation nouvelle en France.

Réciproquement, l'Imprimerie à l'École s'intéresse aux autres groupes du champ de l'éducation nouvelle en France et porte un regard critique qui lui permet d'affirmer son identité propre. Pichot informe des discussions aux Assemblées Générales de La Nouvelle Éducation<sup>1081</sup>. Il reproche au groupe de Cousinet et Guéritte de cibler le public qui pourrait rejoindre les Écoles Nouvelles qu'il soutient : « La N. E. porte surtout son effort par les Cercles d'Études, sur les parents de la classe riche, celle qui est susceptible de supporter les frais de 200 fr. par mois comme prix de pension (externat) dans une École Nouvelle »<sup>1082</sup>. Pichot regrette que les débats qui animent les discussions de La Nouvelle Éducation ne mobilisent pas plus d'acteurs. L'Imprimerie à l'École, qui présente ses travaux lors des Assemblées Générales de La Nouvelle Éducation pose la question de l'école populaire et propose des solutions qui soient envisageables dans les écoles publiques, des solutions qui nécessitent moins de moyens. En effet, La Nouvelle Éducation, dans les écoles nouvelles qu'elle inspire, préconise l'utilisation de la méthode et du matériel Montessori jusqu'à 8 ans et la méthode de travail libre par groupe après 9 ans. Pichot juge le matériel Montessori bien conçu parce que gradué mais également onéreux. Il rappelle que l'Imprimerie à l'École cherche à développer un matériel financièrement plus abordable, donc adapté aux classes populaires. Il se réjouit que les travaux du groupe Freinet soient appréciés au sein de La Nouvelle Éducation et conclut : « à côté des autres groupements d'avant-garde pédagogique, nous avons notre rôle propre, notre raison d'être. Sachons étudier ce qui se passe chez nos voisins, le soumettre à notre critique, le mettre en pratique »<sup>1083</sup>. Freinet a déjà porté cette même critique envers La Nouvelle Education dans *l'École émancipée*<sup>1084</sup>. Il accuse le groupe de Cousinet et Guéritte de promouvoir qui promeut une éducation nouvelle bourgeoise. Cela lui permet de s'affirmer comme celui qui pense l'éducation nouvelle populaire.

---

<sup>1080</sup> *L'imprimerie à l'école*, n° 52, mai 1932 ; *L'Imprimerie à l'École*, n° 49, février 1932.

<sup>1081</sup> Pichot, « La Nouvelle Éducation et nous », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 33, juin 1930, p. 237-238.

<sup>1082</sup> *Ibid.*, p. 238.

<sup>1083</sup> *Ibid.*

<sup>1084</sup> Freinet, Célestin, « Un congrès aristocratique : La Nouvelle Éducation », in *L'école émancipée*, 12 avril 1931, p. 451-452.

Delaunay, qui consacre une « Chronique française » à Freinet, « un bon artisan du progrès pédagogique »<sup>1085</sup>, dans *Pour l'Ère Nouvelle*, rappelle qu'au début des années 1920, Freinet défendait Montessori dans les pages de *l'École Émancipée*. Face au prix prohibitif du matériel montessorien, il a imaginé développer un matériel moins onéreux qui permette le développement de l'éducation nouvelle dans l'école populaire. L'Imprimerie à l'École se développe donc aux frontières du champ de la pédagogie syndicale et de celui de l'éducation nouvelle. Le groupe Freinet ne se confond pas avec ces groupes, il joue un rôle critique.

Au-delà des débats théoriques qui entourent l'éducation nouvelle, le groupe Freinet développe des outils autour de l'Imprimerie à l'école et s'inspire des autres méthodes de l'éducation nouvelle. Freinet annonce que *L'Imprimerie à l'École* publiera des « études de divers camarades sur l'adaptation à notre technique des diverses méthodes existantes : Decroly, Cousinet, projets, etc. »<sup>1086</sup>.

## 2. Une coopération pédagogique entre instituteurs

Delaunay fait ensuite état d'un échange épistolaire entre Freinet et Duthil publié dans *L'Imprimerie à l'École*. La discussion théorique est centrée sur la distinction entre le mot méthode et le mot technique. En 1929, Duthil affirme que l'Imprimerie à l'École « n'est pas une marotte nouvelle, mais bien l'une de ces nombreuses techniques qu'un groupement comme le vôtre doit songer à élaborer peu à peu »<sup>1087</sup>. Il propose sa coopération et encourage vivement le groupe Freinet à poursuivre ses recherches. Duthil regrette que beaucoup d'avancées de l'éducation nouvelle « s'arrêtent à mi-chemin ». Elles « manquent de ces deux bases solides : *la connaissance de l'enfant [et] la création de techniques* »<sup>1088</sup>. Après avoir signalé des ouvrages sur la psychologie de l'enfant qui pourraient nourrir la réflexion du groupe, Duthil interroge le sens du mot méthode. La méthode est pour lui l'articulation, « la mise en œuvre optima des techniques découvertes » et l'Imprimerie à l'École correspond à cette définition. Il estime que le mouvement Freinet développe des techniques qui sont à même de « satisfaire aux besoins multiples de l'enfant »<sup>1089</sup> et que Freinet est en train de définir la méthode qui les articule. Il juge l'Imprimerie à l'École

---

<sup>1085</sup> Delaunay, Eugène, « Chronique Française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 70, Aout-Septembre 1931, p. 189.

<sup>1086</sup> Pichot, « Le travail par groupes », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 39, février 1931, p. 139.

<sup>1087</sup> Duthil, René, « Techniques et méthodes », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 20, février 1929, p. 5.

<sup>1088</sup> *ibid.*, p. 5.

<sup>1089</sup> Communiquer sa pensée, exercer sa curiosité, exercer son activité manuelle, imiter l'adulte.

particulièrement appropriée pour « le dessin, la lecture, la rédaction » mais signale qu'elle laisse dans l'ombre « le calcul, l'écriture, la géographie, l'Histoire » et que ces matières doivent être abordées par le groupe Freinet. Duthil donne des pistes de recherches et indique notamment la proposition que Cousinet a faite pour l'enseignement de l'Histoire dans *L'École et la Vie* en 1923. La discussion entre Duthil et Freinet semble aboutir à un accord des deux sur les termes « méthode » et « technique »<sup>1090</sup>. Les techniques s'inspirent de préceptes, elles se développent et s'adaptent aux circonstances et gardent une souplesse là où les méthodes se posent comme des vérités immuables. Freinet serait prêt à accorder le statut de méthode aux propositions de Montessori et de Decroly puisque ces « auteurs ont voulu donner un fondement scientifique »<sup>1091</sup> à leur œuvre. A contrario, il considère que le Plan Dalton ou le travail libre de Cousinet ne méritent pas ce statut, ce serait, selon lui « attribuer à un simple moment de la recherche pédagogique des qualités de permanence et d'inébranlabilité auxquelles ces réalisations, si intéressantes soient-elles, ne sauraient prétendre »<sup>1092</sup>. La science pourrait donc permettre de développer des méthodes éducatives, néanmoins l'éducation ne peut pas « prétendre à être une science »<sup>1093</sup>. La définition que Freinet donne au mot « technique » pédagogique lui permet d'accorder une place aux instituteurs et à leur coopération technique dans le développement de l'éducation nouvelle. Il s'appuie sur une distinction qui pourrait ressembler à la distinction que Durkheim a avancée entre théorie et pratique. Durkheim considère la pédagogie comme un art, ou comme une théorie pratique. Freinet, quant à lui ne considère pas les enseignants ou les éducateurs comme des artistes, mais comme des techniciens. Ils « adaptent des principes généraux à des conditions de fait toujours différentes », ils « cherchent un résultat pratique et utile, tandis que l'Art opère en plein désintéressement, fabriquant du superflu »<sup>1094</sup>. En considérant les propositions pédagogiques comme des techniques, Freinet accorde une place stratégique aux instituteurs dans l'élaboration de l'éducation nouvelle. Leurs pratiques permettent d'éprouver et constituent ainsi un des éléments essentiels pour le développement de nouvelles « techniques » éducatives qui deviennent des réalités. Ils ne

---

<sup>1090</sup> Freinet le répète dans l'édito de janvier 1931 de *L'Imprimerie à l'École*.

<sup>1091</sup> Freinet, Célestin, « Techniques Pédagogiques », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 36, novembre 1930, p. 33.

<sup>1092</sup> *Ibid.*, p. 33.

<sup>1093</sup> Freinet, Célestin, « Théories Pédagogiques et Techniques Pédagogiques », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 38, janvier 1931, p. 97.

<sup>1094</sup> Freinet, Célestin, « Techniques Pédagogiques », *op.cit.*, p. 34. Freinet cite un extrait de *La Psychologie et la Vie* de septembre 1930.

sont pas pour autant détachés de toute théorie, puisque c'est « avec une claire conscience des buts à atteindre et des obstacles à éviter ou à surmonter »<sup>1095</sup> qu'ils agissent.

Decroly réagit également à la distinction opérée par Freinet. Il conçoit que sa méthode soit désignée comme une technique selon les définitions qu'avancent Freinet puisqu'« elle n'est pas délimitée à un côté du problème éducatif ou instructif ; elle n'a pas, non plus, un caractère absolu ni exclusif s'opposant aux autres d'une manière irréductible ; *elle ne prétend pas imposer un code de dogmes immuables et définitifs* »<sup>1096</sup>. Dans les faits, Decroly rencontre Freinet, il s'inspire d'autres méthodes que la sienne et ne souhaite pas voir l'éducation nouvelle ni même ses propositions figées dans une orthodoxie méthodique. La définition des mots importe peu, l'essentiel étant l'idéal réunit les deux hommes. Delaunay le voit d'un autre œil. Il n'accepte pas la définition que Freinet donne aux termes méthode et technique. Il évoque la définition de Cellerier, psychologue : « Une méthode est la marche raisonnée que l'on suit pour atteindre un but » et ajoute celle de Bernard : « agir méthodiquement c'est avoir une pensée directrice et un plan d'action ». Freinet donne aux techniques des attributs de la méthode. Le caractère romantique que Delaunay attribue à Freinet pédagogue, est corrélé à des prises de position paradoxales et à de l'imprécision, ce qui peut expliquer le manque de rigueur dans la définition des termes. Néanmoins, Delaunay met en avant l'œuvre de L'Imprimerie à l'École, il montre comment Freinet interroge la pédagogie nouvelle du point de vue des classes populaires et évoque les critiques de Freinet à l'encontre de la « bourgeoise » Nouvelle Éducation. Delaunay invite finalement les lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* à s'informer des progrès de « cette nouvelle technique [qui] s'améliore avec l'aide de tous les collaborateurs de Freinet, il faut lire son Bulletin », écrit-il.

Freinet est connecté avec les autres acteurs de l'éducation nouvelle. Son groupe s'est positionné comme un groupe d'instituteurs, de techniciens qui, de fait, sont plus proches de la pratique éducative populaire, d'agents d'une scolarisation de masse. La distinction que Freinet opère entre les méthodes et les techniques lui permet de situer les méthodes pédagogiques déjà affirmées comme le travail libre par groupes de Roger Cousinet ou même la méthode Decroly au niveau des techniques, c'est-à-dire au même niveau que les propositions de l'Imprimerie à l'École. D'autres acteurs de l'éducation nouvelle se situent dans cette distinction nouvelle. Duthil accorde son discours avec celui de Freinet, Decroly

---

<sup>1095</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>1096</sup> Freinet, Célestin, « Théories Pédagogiques et Techniques Pédagogiques », *op.cit.*, p. 97.

également ; Delaunay, a contrario écarte cette distinction mais rejoint et encourage le travail amorcé par l'Imprimerie à l'École. Freinet le remercie de sa critique dans *L'Imprimerie à l'École*<sup>1097</sup> et ne promet pas de répondre. Il relève l'invitation de Delaunay à débattre : « c'est en confrontant sa pensée avec celle des autres pédagogues qu'il [Freinet] parviendra à plus de précision et de clarté »<sup>1098</sup>.

Un autre acteur, à la frontière entre l'éducation nouvelle et la coopération encourage l'action de Freinet : Fernand Cattier. Il vante les bienfaits de la pratique de l'Imprimerie à l'École dans l'ouvrage qu'il consacre aux coopératives scolaires, édité aux Presses Universitaires de France. *L'Imprimerie à l'École* ne manque pas de signaler cette connivence<sup>1099</sup>. Cattier dit expérimenter cette technique dans l'école annexe de l'École Normale de Remiremont. Ses premiers essais lui permettent d'avancer les bienfaits de la technique.

*« les enfants sont incités à faire de nombreuses observations intéressantes et des compositions originales. Leurs descriptions, leurs portraits, leurs narrations sont lues et corrigées par le maître aidé de ses élèves, des retouches sont apportées aux ébauches, le groupe coordonne et harmonise les productions dignes d'être imprimées. Avoir les honneurs de l'impression, quelle fierté pour un débutant. »*<sup>1100</sup>

La technique qu'il décrit est celle que le groupe Freinet nommera plus tard le texte libre, dont parlent déjà Antoinette et Raoul Faure et qui est la matière première de la production imprimée dans une classe qui pratique l'Imprimerie à l'École. La correction du texte original est faite collectivement. Pour présenter cette étape, Cattier parle du maître « aidé de ses élèves », alors que pour Freinet c'est l'inverse.

Les acteurs de l'éducation nouvelle soutiennent l'initiative de Freinet et ceux qui s'intéressent à la coopération scolaire ne sont pas en reste. Cattier et Profit recommandent l'utilisation de l'imprimerie à l'école dans le cadre des coopératives scolaires. L'Imprimerie à l'École s'inscrit dans le champ de l'éducation nouvelle et de la coopération. Le groupe Freinet s'affirme lui-même comme groupe d'experts de l'éducation des classes laborieuses. En effet, en décembre 1928, l'édito de *L'Imprimerie à l'École* s'intitule « Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires » et affiche clairement

---

<sup>1097</sup> *L'Imprimerie à l'École*, n° 46, novembre 1931, p. 67.

<sup>1098</sup> Delaunay, Eugène, *Chronique Française, Pour l'Ère Nouvelle*, n° 70, Aout-Septembre 1931, p. 192 ; *L'Imprimerie à l'École*, n° 46, novembre 1931, p. 67.

<sup>1099</sup> Anonyme., « L'Imprimerie à l'École et les Coopératives scolaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 13, avril 1928, p. 3.

<sup>1100</sup> *Ibid.*, p. 3.

l'ambition qui anime ces instituteurs de rendre l'éducation nouvelle possible pour tous les enfants et donc pour les enfants des classes populaires<sup>1101</sup>. De plus, en discutant la nature de ses propositions (méthode ou technique), le mouvement Freinet fait apparaître un nouveau champ qui lui est propre : celui de la technicité. A la spécificité du public qu'accueillent les membres de L'Imprimerie à l'École s'ajoute une compétence particulière ancrée dans la pratique. En effet, le fonctionnement du groupe qui partage les expériences de ses membres et qui fait évoluer ses outils de manière coopérative fait que les travaux de cette union d'instituteurs exercent une influence directe sur le milieu éducatif dans lequel les enfants qu'ils accueillent évoluent. Ils construisent ensemble les pratiques de chaque instituteur. C'est pour cette raison que la coopération que crée le mouvement Freinet est plus proche d'une coopération pédagogique que d'une coopération intellectuelle. Les fondements théoriques de leur action ne sont pas discutés, mais sont exposés dans les éditos qui sont le plus souvent rédigés par Freinet. Les discussions théoriques se produisent essentiellement dans le champ de l'éducation nouvelle et conduisent systématiquement à affirmer une position propre du mouvement dans lequel est organisée une coopération effective. Ce qui est discuté dans le mouvement, c'est la pratique éducative et l'évolution du matériel qui sert de support à cette pratique. Notons enfin que les familles, ou les autres acteurs de l'éducation ne trouvent aucune place dans les dispositifs éducatifs développés dans le Mouvement Freinet.

### **3. La défense de la coopération éducative**

La technique de l'Imprimerie à l'École, nous l'avons vu, utilise la presse à imprimer pour faire coopérer les enfants d'une classe en vue de produire un objet commun : un journal ou un texte illustré qui peut ensuite être dupliqué et diffusé. Elle organise une coopération éducative. Les échanges que le dispositif crée entre les enfants permettent l'apprentissage. Les informations ne sont plus professées, mais elles circulent entre les enfants. Ces derniers sont invités à observer leur environnement et à s'informer afin de faire circuler, entre eux, les connaissances qui sont apportées par le maître dans un dispositif dit « traditionnel ». Les mêmes commentaires pourraient être faits sur le travail libre par groupes de Cousinet. En 1932, la coopération éducative est sévèrement critiquée par P.-H. Gay dans le *Manuel Général de l'Instruction primaire*. Freinet tente de répondre à ces critiques.

---

<sup>1101</sup> Freinet, Célestin, « Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 18, décembre 1928.

Dans le *Manuel Général* du 16 avril 1932<sup>1102</sup>, Gay<sup>1103</sup> expose deux argumentations généralement avancées pour justifier le recours au travail en groupes avant de développer l'argumentaire qu'il leur oppose. La première est une critique de l'éducation traditionnelle qui isolerait élèves, réprimerait l'entraide et mettrait en place un système compétitif qui susciterait « au plus haut point l'amour-propre et [ferait] entrer quelque jalousie dans l'émulation ». Selon certains promoteurs du travail en groupes, la méthode traditionnelle ne parvient pas à ses fins, et n'y parviendra jamais, car il est impossible d'empêcher tous les gestes d'entraide dans la classe. Pour eux, choisir le travail par groupes c'est choisir de prendre en considération et de réguler un donné irrépensible. Le second argumentaire est « plus sérieux », selon Gay. Des adeptes du travail par groupes avancent qu'il faut adapter l'école à la « vie » (la société) où les travaux, les œuvres sont toujours collectifs. Il s'agit donc de « faire des hommes pour la cité de demain ou même déjà pour celle d'aujourd'hui ». Par le travail en groupe, les enfants se préparent à travailler en commun et se déprennent de leur égoïsme.

Ces deux raisonnements ne convainquent pas Gay qui affirme une nécessaire distinction entre l'école et la vie. D'une part les recherches des enfants ne sont pas des créations et les résultats qu'ils obtiennent sont déjà découverts depuis longtemps par la science. D'autre part, à l'école, ce n'est pas le résultat d'un travail commun qui compte, comme cela pourrait être le cas dans la vie, mais « Seul a un prix le progrès intellectuel de chacun des coopérateurs et justement le maître [qui utilise des méthodes de travail en groupes] s'est retiré le moyen de l'assurer et de le contrôler ». En effet, si dans la vie, l'effort individuel de chacun importe peu et seul le résultat compte (par exemple, la construction d'une maison), il en va autrement à l'école et en éducation. Le résultat d'un travail de groupe ne permet pas d'évaluer et de s'assurer des progrès de chacun. Gay va plus loin, et affirme que l'aide qu'un élève apporte à un autre élève est un « dommage » qu'il lui cause puisqu'il le dispense de savoir et de réfléchir. Enfin, Gay redoute que le travail de groupes conduise à gommer la personnalité de l'enfant : « Nous n'avons pas à constituer des colonies sur le modèle des colonies animales, et où la personnalité devrait se fondre dans la communauté. Chaque enfant a sa valeur et doit l'accroître ». Sur ce point Gay rejoint un des objectifs que la LIEN qui souhaite le développement maximum de toutes les possibilités

---

<sup>1102</sup> Gay, P.-H., « Le travail par équipes », in *Manuel Général de l'Instruction primaire*, n° 30, 16 avril 1932, p. 574-575.

<sup>1103</sup> L'auteur signe un article dans *l'Éducation* d'octobre 1928 (n°1) : « Les tendances actuelles de la pédagogie ».

de l'enfant. Il reproche à la coopération de créer des exploités et des exploités « enveloppés dans l'anonymat du groupe ». Pour lui, recourir au travail par groupes, c'est renoncer à l'éducation car « toute pensée naît et se développe dans une conscience ; pour s'éprouver, se confronter et s'ordonner avec d'autres, elle doit être personnelle, originale et porter une signature ».

Si Freinet prend le temps de répondre à la critique de Gay, c'est certainement parce que la coopération éducative est centrale pour *l'Imprimerie à l'École*. Néanmoins, il le fait de façon maladroite et ne reprend pas l'argumentaire de Gay. Il se contente de citer la fin du texte qu'il présente comme une preuve de ses erreurs. Pourtant, Gay touche ici un point crucial de l'articulation entre la coopération et l'éducation nouvelle. En effet, la coopération demande à chacun de ses participants de penser l'intérêt du groupe avant le sien et c'est bien l'intérêt de l'enfant qui est le centre de préoccupation lorsqu'il s'agit de développer toutes ses potentialités.

Comme l'a montré Henri Peyronie, le mouvement Freinet développe une intelligence collective (Peyronie, 2013). L'individu idéal que souhaite former Freinet est probablement celui du coopérateur qui accorde plus d'importance à l'œuvre collective et à la part qu'il peut y apporter qu'à son propre intérêt. Du moins, il s'agit d'un individu qui trouve son intérêt dans le développement collectif d'une œuvre. Cela s'observe dans l'organisation même de l'Imprimerie à l'École. Les avancées du groupe sont le fruit des améliorations apportées par ses membres, reprises, expérimentées et améliorées par les autres membres du groupe. Le Fichier scolaire coopératif en est une illustration. Il s'agit de documents créés collectivement par les membres de L'Imprimerie à l'École utilisables en classe (par chacun). Pourtant, Delaunay, dans sa chronique consacrée à Freinet montre que ce travail s'articule autour de Freinet. Cela semble aller à l'encontre de ce que nous venons d'affirmer et indiquer un culte de la personnalité. Delaunay désigne comme un pédagogue romantique en s'appuyant sur la distinction qu'Ostwald fait entre les romantiques et les classiques. « Le romantique [...] réussit très facilement, car il est plein d'enthousiasme qu'il sait communiquer aux autres », les individus qui appartiennent à cette catégorie « révolutionnent une science ». En rapprochant l'attitude Freinet des pédagogues romantiques, Delaunay résout ce qui peut sembler paradoxale (culte de la personnalité et nécessité de donner la priorité à l'œuvre collective). Pour Delaunay, Freinet se contente de « déblayer le problème » et cède à d'autres « le développement ultérieur ». Il soumet des idées, comme l'utilisation de l'imprimerie à l'école et son articulation à la correspondance

interscolaire et laisse à ses condisciples le soin d'expérimenter et de « perfectionner ». Ces derniers, pour résoudre les problématiques posées par le leader développent des coopérations effectives. Ainsi se développent des rôles et des activités distincts. Freinet (et quelques membres de l'Imprimerie à l'École) devient celui qui défend les positions du mouvement dans le monde de l'éducation et de l'éducation nouvelle, les coopérateurs se chargent de développer les techniques qu'ils mettent en avant sur la scène intellectuelle.

Néanmoins, cela n'éteint pas les critiques formulées par Gay concernant la coopération éducative. Cette répartition des rôles qui a lieu dans le mouvement pédagogique de l'Imprimerie à l'École se produisent certainement dans la classe. Pour produire le meilleur journal ou le meilleur texte imprimé (œuvre commune), il est très probable que les rôles se répartissent en fonction des facilités de chacun. Les plus créatifs sont certainement ceux qui proposent les idées de textes, les plus avancés en grammaire et orthographe deviennent ceux qui produisent le texte, les plus habiles deviennent ceux qui préparent les gravures qui illustrent le texte, etc. Chacun abandonnant les compétences et les connaissances que d'autres maîtrisent, les enfants se spécialisent comme dans une équipe de travail et ne cherchent pas à développer leurs points faibles. L'imprimerie à l'école conduit à une spécialisation précoce et Freinet ne répond pas à cette critique.

#### **4. La question de la discipline**

Le premier argument des défenseurs de la coopération éducative que présente Gay, c'est-à-dire le fait qu'il y aura toujours des échanges et des actes d'entraide entre les élèves d'une classe ne revêt pas une grande importance selon lui. D'ailleurs, il ne le traite pas dans son article. Pourtant, c'est sur ce point que convergent toutes les pratiques éducatives de groupe. La pratique de l'Imprimerie à l'École un catalyseur qui permet de résoudre les mêmes problèmes que disent résoudre ceux qui utilisent la méthode du libre travail par groupes ou encore les coopératives scolaires, et notamment celui de la discipline. Il s'agit d'un problème majeur pour l'éducation nouvelle qui veut accorder la liberté à l'enfant. Dès lors se pose la question de l'ordre. Un ordre qui doit venir de chaque enfant, un ordre qui vient « du dedans », selon Ferrière.

En février 1930, Freinet consacre un bref édito à cette question.

*« L'enfant à qui on offre des activités correspondant à ses besoins physiques et psychiques est toujours discipliné, c'est-à-dire qu'il n'a pas*

*besoin de règle ni d'obligation extérieures pour travailler ou pour se plier à la loi de l'effort collectif* »<sup>1104</sup>.

Freinet invite les membres de la CEL à la recherche collective (entre instituteurs) d'une activité collective (de la classe) adaptée aux besoins de l'enfant qui résout le problème de la mise en activité de l'enfant nécessaire à l'apprentissage d'une part, et le problème de la gestion de la vie collective de la classe (la discipline) d'autre part. Pour ce faire, le groupe « a placé le matérialisme scolaire à la base de la revendication de l'École populaire »<sup>1105</sup>. L'enfant absorbé par l'activité ne pose pas de problème de discipline. C'est ainsi que l'instituteur intervient « pour organiser le travail et l'activité de la communauté »<sup>1106</sup>, car la « libre activité n'est malheureusement possible que dans certaines conditions favorables d'installation et d'organisation »<sup>1107</sup>. L'organisation développée par l'utilisation d'une presse à imprimer autour de laquelle est organisé le travail collectif s'inscrit dans un ensemble plus large que la classe. Les échanges, la correspondance interscolaire qui complètent cette organisation matérielle de la classe et permettent de mobiliser les élèves dans une discipline collective consentie. En décembre 1929, Freinet dresse un bilan positif de l'expérience.

*« L'Imprimerie à l'École, en libérant la pensée de l'enfant et en nous en révélant toute la richesse, nous a montré aussi que, placés dans des conditions adéquates, avec un matériel leur permettant de se réaliser, nos élèves sont capables de travailler eux-mêmes, avec enthousiasme, à leur propre élévation. »*<sup>1108</sup>

Freinet raconte alors son arrivée en octobre 1928 dans une classe rurale unique pour remplacer un « instituteur essentiellement autoritaire, dédaignant et ne respectant pas les enfants, il avait naturellement basé toute discipline sur l'obligation, le contrôle, la compétition - et leurs résultantes : tricherie et l'hypocrisie »<sup>1109</sup>. Après avoir transformé l'estrade en table, il y a installé le matériel d'imprimerie : « J'étais descendu de ma chaire et j'avais mis à la place la vie de l'enfant, symbole de l'organisation scolaire que je rêvais »<sup>1110</sup>. Le premier texte écrit par les élèves raconte les dernières vendanges et est imprimé le soir même. La classe devient une petite imprimerie coopérative à laquelle chaque enfant participe. Le modèle de coopérative qui correspond le mieux à l'expérience

---

<sup>1104</sup> Freinet, Célestin, « La nouvelle discipline », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 30, février 1930, p. 131.

<sup>1105</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>1106</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>1107</sup> *Ibid.*, p. 132.

<sup>1108</sup> Freinet, Célestin, « Nouvelle vie scolaire », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 28, décembre 1929, p. 67.

<sup>1109</sup> *Ibid.*

<sup>1110</sup> *Ibid.*, p. 68.

de l'Imprimerie à l'École est la coopérative de production car c'est par l'activité même des enfants, par leur travail que les textes sont produits avant d'être diffusés dans un système d'échange avec les enfants d'une autre classe. L'Imprimerie à l'école demande la mise en place d'une coopération éducative qui concerne essentiellement les savoirs et qui motive le travail scolaire. Il n'est pas question de *self-government*, les pouvoirs ne sont pas distribués entre les membres du groupe, du moins, ce n'est pas ce qui est présenté dans les textes qui évoquent la pratique de l'imprimerie à l'école. Mais en quoi cette coopérative de production peut se rapprocher d'une coopérative scolaire ? Est-ce que Freinet, principal animateur de l'Imprimerie à l'École, est acquis à la cause de la coopération scolaire ?

### C. Imprimerie à l'École et Coopérative scolaire

En mars 1932, l'édito de *L'Imprimerie à l'École* traite de la question des coopératives scolaires qui, nous l'avons vu, a déjà réuni Freinet et Caruel dans *l'École Émancipée*. L'Imprimerie à l'École s'intéresse de près à la coopération scolaire.

*« Il y a eu autour de la coopération scolaire, un tel battage officiel ou semi-officiel, on a pu déplorer de tels abus ; l'idée est cependant si neuve, si originale et si fertile en avantages pédagogiques qu'il est indispensable que nous l'examinions attentivement, loyalement, avec notre seul parti-pris de pédagogues prolétariens »<sup>1111</sup>.*

Une première réserve est avancée : la coopérative scolaire ne doit pas être simplement l'organisation de « l'exploitation des "possibilités financières de l'école" aux dépens de la pédagogie prolétarienne, aux dépens des travailleurs eux-mêmes ». L'Imprimerie à l'École s'oppose à une vision simplement économique de la coopérative scolaire et dénonce les « inspecteurs qui commandent aux écoles déshéritées de fonder une coopérative pour acheter du matériel ». Freinet explique ensuite avoir fait une tentative de coopérative scolaire dans sa classe, mais elle a échoué. Le « principe essentiel » (l'objectif) qu'il a appliqué à son expérience est « que les enfants doivent être capables de se diriger, de s'organiser, de chercher eux-mêmes les modes d'organisation susceptibles de servir le groupe »<sup>1112</sup>. L'objectif fixé par Freinet n'est donc pas celui d'un simple dispositif pensé par l'instituteur pour une meilleure efficacité des apprentissages, mais il souhaite développer chez les élèves des qualités d'organisation et la capacité de réguler de leurs relations et leur action commune. Cette dimension est importante pour Freinet, « je voulais

---

<sup>1111</sup> Freinet, Célestin, « La Coopération Scolaire », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 50, mars 1930, p. 169.

<sup>1112</sup> *Ibid.*, p. 170.

savoir dans quelle mesure les enfants allaient passer au stade de l'organisation formelle de la coopérative »<sup>1113</sup> dit-il.

Freinet fait état d'un échec. Il a confié la gestion des fournitures scolaires, la gestion de l'Imprimerie aux élèves qui ont désigné leurs représentants en assemblée. Mais les dignitaires n'ont pas voulu poursuivre. Freinet montre que le principal obstacle à la réussite de cette coopérative est social. D'abord, les enfants qu'il accueille sont les enfants les plus pauvres et les familles ne sont pas habituées à se mêler de la vie publique. Ensuite, ils habitent dans des lieux isolés et il est impossible de rassembler les familles autour de fêtes. Enfin, le regard que portent sur « l'école de pauvres » dans laquelle la coopérative a son siège ceux qui auraient les moyens d'aider matériellement l'entreprise est très négatif. Les enfants ne sont pas parvenus à mobiliser des amis de l'école comme le suggèrent les inspecteurs qui encouragent la formation de coopératives scolaire. Freinet précise toutefois qu'il n'est pas intervenu en personne pour trouver ces mécènes. Il interroge : « était-ce là encore de la coopération scolaire ? ». En d'autres termes, il ne comprend pas les bénéfices pédagogiques qui découlent du fait que l'instituteur réunisse des adultes pour financer l'école. La coopérative scolaire fondée par Freinet a tenté de fixer une cotisation mensuelle, mais elle s'est avérée impossible à faire respecter sans « sanctions et amendes qui nous auraient fait perdre tout le bénéfice pédagogique et moral de l'institution » et l'idée fut donc abandonnée. Freinet qui veut bannir toute mesure coercitive de sa classe semble ne pas souhaiter qu'un système de sanctions soit organisé par les élèves, comme peut le faire Cattier.

À l'organisation coopérative, Freinet préfère « l'organisation du travail ». Il s'agit pour lui de la seule manière de renoncer à une discipline coercitive. Cette organisation doit avoir pour objectif, rappelons-le, « d'enthousiasmer vos élèves pour des activités répondant à leurs besoins »<sup>1114</sup>. Il cherche une « coopération effective dans le travail scolaire ». C'est ce que propose la technique de l'Imprimerie à l'École. Finalement Freinet affirme faire une éducation coopérative : « toute notre organisation est basée sur la coopération et suppose la coopération non seulement pédagogique et intellectuelle, mais aussi morale et matérielle »<sup>1115</sup>. L'objectif est essentiellement pédagogique et la coopération reste à

---

<sup>1113</sup> *Ibid.*

<sup>1114</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>1115</sup> *Ibid.*, p. 173.

l'échelle de la classe unique parce que l'organisation sociale ne permet pas une coopération étendue.

Freinet ne cherche donc pas à créer une coopérative étendue comme peuvent la concevoir Jouenne ou Bugnon, où les adultes trouvent leur place, une coopérative qui serait un élément de la vie locale né dans la classe. La seule extension de la coopération éducative est dirigée vers d'autres classes d'enfants par la correspondance ou vers d'autres enfants par la diffusion de textes imprimés dans *La Gerbe*. Il garde l'espoir que l'organisation sociale permette un jour d'étendre cette coopération : « Notre formule sera donc pas : A la pédagogie nouvelle, à l'activité libre par la coopération scolaire, mais bien : De l'activité communautaire active et libre selon nos nouvelles techniques à la coopération scolaire totale »<sup>1116</sup>. Cette coopération scolaire totale adviendra, selon Freinet « par la libération du prolétariat »<sup>1117</sup>, c'est donc dans un modèle révolutionnaire qu'il pense la coopération scolaire qui ne peut être que partielle et ne peut se faire que dans le cadre de l'activité pédagogique de la classe. Dans les objectifs que Freinet donne à sa conception de l'organisation scolaire, se trouve l'idée de former des enfants pauvres qui deviennent capables de penser leur organisation et d'occuper l'espace public, c'est-à-dire d'agir pour leur émancipation.

Malgré l'échec de cette coopérative scolaire, Freinet ne s'oppose pas à la coopérative scolaire. Il indique seulement ses écueils et avance une vision de la coopérative étendue qui ne sera possible que dans une société libérée. Par une organisation coopérative du travail en classe, il espère former ceux qui sauront créer les conditions sociales propices à la coopération scolaire étendue. Parmi les lecteurs de *L'Imprimerie à l'École*, certains adoptent des positions beaucoup plus tranchées. C'est le cas de Philipson qui refuse de croire que des enfants puissent spontanément avoir l'idée de former une coopérative. La Coopérative scolaire est pour lui essentiellement une recommandation officielle, ce qui en fait une technique douteuse. Il rejette également l'idée de faire cotiser les familles pour cette coopérative scolaire. Il voit dans la forme de la coopérative scolaire « une copie servile de toute société bourgeoise ». Le bénéfice généré par la vente des fournitures scolaires à un prix majoré n'est qu'une cotisation déguisée. Enfin, Philipson s'insurge face

---

<sup>1116</sup> *Ibid.*

<sup>1117</sup> *Ibid.*

aux écoles qui, comme à Saint-Paul, sont encore obligées d'organiser des corvées pour l'entretien des locaux.

*« Que tous nos collègues au lieu de fonder des coopératives scolaires luttent sans cesse et toujours près des municipalités pour obtenir que ces tâches matérielles, bien souvent au-dessus des forces enfantines, soient assurées par des femmes de service raisonnablement rétribuées »<sup>1118</sup>.*

Philipson signale ici l'instinct de lutte qui est éteint par la coopération. Il invite les membres de la CEL, lecteurs de *L'Imprimerie à l'École* à agir socialement pour l'amélioration des conditions de l'éducation.

Profit réagit également à l'article que Freinet consacre à la Coopération scolaire. Il apporte deux réponses aux expériences non concluantes sur lesquelles Freinet appuie son propos. La première concerne les ressources que la classe de Freinet n'est pas parvenue à mobiliser. En premier lieu, pour Profit « la question du cinéma ne semble pas avoir été étudiée sérieusement ». En effet, des projections peuvent attirer du public surtout dans les milieux ruraux. À cela il ajoute qu'il est nécessaire d'étudier le marché local pour produire des richesses et déterminer les méthodes les plus efficaces pour chaque activité développée. Par exemple, Profit recommande pour la culture d'un potager (production agricole), de faire des essais de production avec et sans fumier, afin que les élèves comprennent l'impact de cette pratique sur le rendement. Cette réflexion menée avec les enfants constitue une formation à la vie. « Toutes ces activités enfantines sont indispensables, beaucoup plus que la grammaire ou l'orthographe, à la formation des enfants ».

*« Amener les enfants à se rendre compte des causes [de leurs succès et de leurs erreurs], les faire réfléchir, les engager à faire mieux, n'est-ce pas là notre rôle, le rôle de la Coopérative spécialement où rien n'est imposé, où l'on se décide soi-même, et où l'on prend peu à peu, devant le coup de fouet de l'insuccès, le désir de mieux faire. »<sup>1119</sup>*

Profit répond ensuite à Philipson qui conçoit la Coopérative scolaire comme « battage officiel », appuyée . Profit ne connaît aucun texte officiel qui recommande la coopérative scolaire et demande à Freinet de lui en présenter un.

*« La vérité est que, avec, sans ou malgré les chefs, ce sont les instituteurs eux-mêmes qui font le succès des innovations qui leur sont présentées aux risques et au péril des innovateurs. Les uns et les autres peuvent*

---

<sup>1118</sup> Philipson, « Contre les coopératives scolaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 52, mai 1932, p. 239.

<sup>1119</sup> Profit, Barthélémy, « La Coopération scolaire : Lettre de Profit », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 53, juin 1932, p. 271.

*perdre personnellement à ce jeu-là, mais ils savent qu'ils gagneront pour l'école et pour les écoliers et cela leur suffit »<sup>1120</sup>.*

Profit évoque une particularité qui le lie à Freinet. Les deux sont en proie à des critiques sévères, exercent dans l'école primaire publique, militent et agissent selon ce qu'ils pensent bon pour l'école malgré des oppositions. Ils sont tous les deux soumis aux sanctions possibles de l'administration. Profit a bénéficié d'un soutien de poids avec Paul Lapie qui décède en 1927. Freinet, quant à lui, connaîtra une cabale de la municipalité et de l'administration et quittera définitivement l'enseignement public après l'affaire de saint-Paul. En 1934-1935, l'école de Vence ouvre ses portes. Il s'agit d'une école privée laïque qui deviendra le laboratoire pédagogique du mouvement Freinet. Enfin, et surtout, ils visent tous deux la formation d'un être capable de participer à une action collective. C'est ce que rappelle Profit.

*« L'organisme économique qui est à la base [...] n'est qu'un moyen.*

*C'est par les petites entreprises d'ordre économique auxquelles il collaborera non à son bénéfice personnel par voie de répartition de dividende ou de ristourne, mais au bénéfice de la communauté scolaire que l'enfant prendra conscience de son rôle dans la société et qu'on pourra développer en lui le sens social et l'esprit de discipline nécessaire à toute action collective. »<sup>1121</sup>*

Le profil type de l'homme formé selon ce que préconisent Profit ou Freinet est dévoué à l'action collective. Cette action collective, Freinet la réalise avec les membres actifs de l'Imprimerie à l'École, elle produit des techniques pédagogiques nouvelles. Ces dernières sont élaborées collectivement et divers projets de coopération entre les membres du mouvement Freinet voient le jour. Fichier scolaire coopératif qui est un recueil de fiches sur des thèmes spécifiques élaborées par les différents acteurs du mouvement occupe le mouvement. Ces préparations pour l'enseignement vendues par la CEL sont d'un côté, un produit commercialisé qui permet de réunir des moyens pour la poursuite de la production et d'un autre côté un outil qui permet le partage de connaissances entre instituteurs, mais également de pratiquer différemment l'éducation. À partir de 1932, la Bibliothèque de Travail devient un nouveau projet coopératif. Il s'agira de produire en coopération de petits fascicules accessibles aux enfants d'une vingtaine de pages et consacrés à un thème

---

<sup>1120</sup> *Ibid.*

<sup>1121</sup> *Ibid.*, p. 272.

particulier. Ils seront conçus en équipe et feront le succès du mouvement Freinet après la Seconde Guerre mondiale.

## V. Conclusion

Durant les premières années de la LIEN (entre 1922 et 1927), seul Bertier représente un établissement d'enseignement secondaire parmi les auteurs de *Pour l'Ère Nouvelle*. S'il est question de coopération éducative et de coopération pédagogique dans les récits d'auteurs exerçant en France, ils concernent uniquement l'enseignement primaire (Wauthier, Cousinet, Jouenne, Profit, Cattier, Bonlarron...). Au début des années 1930, deux articles témoignent d'une lente progression des idées de l'éducation nouvelle et de la coopération dans l'enseignement du second degré en France, celui de Marie-Anne Carroi et celui de Madeleine L. Cazamian. Ces deux enseignantes préfigurent les thèmes qui seront abordés en 1936 au congrès du Havre qui marque le rapprochement entre les réformateurs pratiques de l'enseignement secondaire et les militants de l'éducation nouvelle (Savoye, 2009; Condette & Savoye, 2011). En 1929, Marie-Anne Carroi, fine connaisseuse de Dewey et informée de l'expérience de Cousinet, expose son expérience de « travail par équipes » dans un lycée de jeunes filles en Tunisie. La coopération éducative qu'elle organise a pour objectif la formation intégrale des jeunes filles, cela signifie qu'elle a un objectif intellectuel, mais également un objectif moral. Cette expérience est marginale, elle concerne un établissement féminin dans les colonies françaises et ne représente pas la majorité des établissements secondaires en France. C'est très certainement pour cette raison que Carroi a eu la possibilité d'une telle expérimentation (Fontaine & Riondet, 2019). En 1932, Madeleine L. Cazamian aborde la coopération pédagogique et notamment la coopération entre l'école et les familles. Si dans les buts de la LIEN figure l'idée d'une coopération entre tous les éducateurs (dont les parents), aucun auteur français de *Pour l'Ère Nouvelle* n'aborde cette question avant elle<sup>1122</sup>. Son article se contente d'apporter un état des lieux de la question de la relation famille-école en France et de suggérer quelques pistes de réflexion. Cazamian fait le constat d'une étanchéité entre deux mondes, celui de la famille et celui de l'école dont les enseignants sont en grande partie responsables. Ces deux articles restent marginaux dans le corpus étudié, mais ils préfigurent des thèmes s du congrès du Havre en 1936 (Condette & Savoye, 2011). L'enseignement secondaire apparaît

---

<sup>1122</sup> Au niveau international la question est très peu abordée dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Elle l'est en 1929, dans le numéro 46, dans un article consacré à l'école des mères de Stuttgart, et en 1931, dans le numéro 71 dans un article qui évoque la Suisse.

timidement dans le champ de l'éducation nouvelle et de la coopération en France au début des années 1930.

Parallèlement, dans l'enseignement primaire, Cousinet continue d'affiner la méthode qu'il a inventée, mais il n'apporte aucune modification majeure au dispositif qu'il a présenté dans la première partie des années 1920, la méthode Cousinet semble se figer. Elle met en œuvre une coopération éducative qui permet les apprentissages et forme à une démarche intellectuelle de recherche collective. Dans la mesure où elle n'utilise pas de procédé de *self-government* comme l'élection de dignitaires, elle n'a pas de dimension politique et si elle permet une formation morale, elle vise la formation de l'esprit critique et de la conscience d'un nécessaire lien entre les individus. La fondation du BFE a permis à des membres de La Nouvelle Éducation de se défaire de l'orthodoxie des fondateurs du groupe (Guéritte et Cousinet). C'est le cas de Jean Baucomont, trésorier de l'association, qui contribue à la fondation de l'antenne du BIE en France. Instituteur à Garches, il obtient le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires en 1926 et occupe son premier poste en 1928 à Albertville. Progressivement, il devient un promoteur des coopératives scolaires qui semblent bien mieux acceptées par l'administration.

Après 1927, les acteurs de l'éducation nouvelle composent leurs pratiques propres en s'inspirant des figures pionnières de l'éducation nouvelle, notamment dans les écoles primaires. Les coopératives scolaires deviennent un dispositif pédagogique qui gagne un grand nombre d'écoles, leur développement est encouragé par un nombre croissant d'inspecteurs primaires et de directeurs d'Écoles normales acquis à la cause de l'éducation nouvelle comme Flayol ou Cattier. Ces derniers forment les futurs instituteurs à la coopération scolaire par la pratique de la coopération scolaire. Ils ne sont pas étrangers au développement des coopératives scolaires sur le territoire français, notamment Fernand Cattier qui encourageait déjà la formation de ces sociétés enfantines alors qu'il était encore inspecteur primaire. La coopération éducative organisée à travers ces coopératives normalienne vise d'un côté la formation professionnelle des futurs instituteurs et institutrices, mais elle a également pour objectif la formation morale. Les deux directeurs d'écoles sont désignés comme des adeptes de la discipline libérale par leurs inspecteurs. Mais, lorsque l'on analyse les dispositifs que chacun d'entre eux présente, il apparaît que les attentes en termes de formation morale diffèrent. Pour les filles de l'École normale de La Rochelle, les œuvres de bonté occupent une plus grande importance et l'organisation de la coopérative ne désigne pas de dignitaire pérenne. Au lieu de cela, une rotation qui permet

à chacune d'entre elles de s'exercer à l'autorité est mise en place. Quant aux garçons de Remiremont, l'organisation de la coopérative est beaucoup plus complexe. Elle se divise en deux entités dont l'une concerne spécifiquement la discipline de l'école et l'autre est une coopérative (économique). Dans les École normales, la forme que prend la coopérative scolaire varie, notamment en fonction du public accueilli.

La FNCC voit une opportunité dans cet essor des coopératives scolaires dans l'enseignement primaire. Alors que la fédération de consommateurs n'accordait pas une grande importance à ces dispositifs éducatifs au début des années 1920, dans la fin de la décennie, elle intègre la coopérative scolaire au programme de sa Commission de l'enseignement de la coopération, notamment dans ses projets pour l'école primaire. Elle fonde l'OCCS qui devient rapidement l'OCCE en 1928 et qui se propose d'une part, de fédérer les coopératives scolaires et d'autre part de discuter avec les autorités des problèmes que peuvent soulever de telles pratiques éducatives. La FNCC met son réseau politique au service de la coopération scolaire. Néanmoins, la rationalisation opérée par la FNCC et l'OCCE viennent parfois heurter les principes de l'éducation nouvelle que peuvent pourtant porter les coopératives scolaires. Profit se fait le défenseur d'une vision de la coopérative scolaire qui permet la pratique des méthodes actives et des principes de l'éducation nouvelle. Il encourage une coopération éducative au plus près de la vie des enfants accueillis dans les écoles et, s'il ne cache pas la formation morale que permet la coopérative scolaire, il ne fait aucune propagande pour une conception politique (économique) de la coopération.

Enfin, les instituteurs syndicalistes regroupés autour de Célestin Freinet dans le jeune groupe d'éducation nouvelle populaire l'Imprimerie à l'École ne sont pas tous convaincus par la pratique de la coopérative scolaire. Freinet lui-même présente son expérience comme un échec. Il ne condamne pas pour autant le dispositif imaginé par Profit. La technique de l'Imprimerie à l'École est en elle-même une coopérative scolaire, mais une coopérative de production. La classe possède une presse à imprimer qui est son outil de production et les apprentissages sont motivés par l'utilisation de cet outil. Les enfants observent, s'interrogent sur leur environnement et s'expriment dans des textes destinés à être imprimés et échangés dans un réseau de correspondance scolaire. Ce réseau est organisé par la coopération pédagogique des adultes qui forment l'Imprimerie à l'École. Il élargit l'espace dans lequel se déploie la coopération éducative. Coopération pédagogique et coopération éducative sont intimement liées dans l'organisation de l'Imprimerie à l'École.

Comme l'affirme Gay dans un article qui dénonce les dérives de la pédagogie de groupes, la coopération éducative ne garantit pas que chaque enfant fasse l'effort de développer tous ses potentiels, ce qui est pourtant l'objectif de l'école et de l'éducation nouvelle. Certains élèves peuvent s'appuyer sur d'autres pour produire l'œuvre censée être commune. Cette observation peut s'appliquer à chacune des pratiques que nous avons évoquées. Cette inégalité entre les élèves est revendiquée par le mouvement Freinet qui est composé d'instituteurs qui exercent souvent en milieu rural et dont les classes sont souvent des classes uniques qui réunissent des enfants d'âge différent. Cousinet lui-même attend des élèves qu'ils comprennent la division du travail. Si Flayol organise une rotation dans les fonctions d'autorité dans l'École normale qu'elle dirige, Cattier ne voit aucun inconvénient à permettre à des individualités de se distinguer. Pourtant, il est un point sur lequel s'accordent tous les promoteurs de méthodes de coopération éducative dans l'éducation nouvelle en France, c'est la mise en place d'une discipline libérale. Tous les acteurs que nous avons évoqués cherchent à gommer tout ce qui pourrait s'apparenter à une toute puissance du maître. Ils cherchent une solution pour réguler les relations dans la classe sans l'intervention autoritaire du maître, ils souhaitent instaurer un ordre qui vienne des enfants.

Pour finir, attardons-nous un temps sur la question de la coopération pédagogique. Nous avons vu que dans le groupe de l'Imprimerie à l'École, la coopération pédagogique se fait entre les instituteurs qui sont considérés comme des techniciens de l'éducation des classes populaires. Mais à aucun moment les parents, qui sont également des éducateurs de l'enfant, n'apparaissent. Pas plus que dans la méthode de travail libre par groupe ou dans les coopératives normaliennes organisées par Cattier et Flayol ou encore dans le travail en équipes de Carroi. Les rapports d'inspection de Cattier évoquent une bonne relation de l'école et des parents, mais le directeur de l'École normale de Remiremont ne la théorise pas. Carroi évoque brièvement les familles des élèves qu'elle reçoit, mais elle ne s'attarde pas sur le rôle qu'elles pourraient jouer dans une coopération pédagogique. D'autres acteurs apparaissent parfois, surtout dans les récits de Profit (conseils municipaux, feuilles des parents). Ces évocations sont rares et éparpillées. Contrairement au modèle de l'École de Plein Air présenté par Jouenne au début des années 1920, la coopération pédagogique reste très pauvre dans les modèles exposés par les acteurs de l'éducation nouvelle en France. La relation famille-école n'est pas une préoccupation majeure pour ceux qui pensent la coopération éducative. La pleine coopération que souhaite la LIEN en 1922 n'est que très rarement pensée dans les propositions des acteurs de l'éducation nouvelle en France.

# Conclusion

S'interroger sur la coopération dans l'éducation nouvelle signifie s'interroger sur trois formes de coopération. D'abord, il est question de coopération intellectuelle. L'éducation nouvelle est un mouvement international qui entend fonder et diffuser une réforme pédagogique de l'éducation. La pédagogie est, selon la définition qu'en a faite Durkheim au début du XX<sup>e</sup> siècle une réflexion qui se nourrit de la science et d'observations pratiques issues de l'expérience, elle est résolument tournée vers la pratique de l'éducation ce qui la distingue de la science. La LIEN fondée en 1921 est une organisation internationale qui a pour ambition de donner une réalité, une structure institutionnelle aux échanges coopératifs de savoirs qui se nourrissent de la science, de réflexions pédagogiques et d'expériences de pratiques éducatives. Elle est également une structure qui diffuse les idées nouvelles en pédagogie qui respectent les principes de ralliement qu'elle a définis et qui restent inchangés entre 1922 et 1932. A la dimension intellectuelle de la coopération s'ajoute une dimension militante. Ensuite l'éducation nouvelle est une organisation qui encourage la coopération pédagogique. Cette coopération qui mobilise les éducateurs peut avoir une dimension intellectuelle, mais elle est également un partage d'expériences et concerne les pratiques d'éducation. Les différents acteurs qui entourent l'enfant peuvent prendre part à cette forme de coopération pour la réflexion commune mais également dans les pratiques elles-mêmes. Enfin, dans les principes de ralliement qu'elle établit, la LIEN encourage les pratiques éducatives qui utilisent la coopération éducative et qui mettent les enfants en position de coopérer entre eux. Par de tels procédés, elle souhaite écarter toutes les pratiques éducatives qui utilisent la « compétition égoïste ». Ils peuvent avoir pour finalité la diffusion des savoirs mais également la formation morale de l'enfant ou l'adolescent.

Dans ce travail de recherche, nous avons choisi d'explorer la part qu'a pris la France à cette coopération intellectuelle, que ce soit au niveau de la construction des idées pédagogiques qui relèvent de l'éducation nouvelle ou au niveau de la diffusion de ces idées partagées à un niveau international, notamment celles qui tiennent à la coopération pédagogique et à la coopération éducative. Une telle entreprise revient à réexplorer « période idéologique » dont parle Baudrit. Nous avons distingué deux moments de la participation française aux buts de la LIEN. Dans un premier temps (qui suit la fondation de la Ligue internationale et s'étend jusqu'en 1927) caractérisé par le fait que, en France, très peu d'acteurs s'investissent énergiquement dans le travail d'élaboration et de diffusion de la LIEN, deux

associations sont fondées avec, à leur tête, des personnalités affirmées et très différentes : d'un côté La Nouvelle Éducation dirigée par Madeleine Guéritte et Roger Cousinet, de l'autre côté, l'Éducation nouvelle, fondée par Alice Jouenne. Les deux groupes sont reconnus par Adolphe Ferrière, co-fondateur de la LIEN comme des prolongements de la Ligue en France. Le premier trouve le soutien de Georges Bertier investi depuis de nombreuses années dans la promotion d'une éducation nouvelle depuis la prestigieuse école de Roches qu'il dirige depuis 1903. La Nouvelle Éducation publie sa propre revue qui informe de ses activités, qui met en avant les expériences de ses membres et organise des Assemblées Générales régulières. Le second groupe, l'Éducation nouvelle, parvient à mobiliser des hommes politiques prestigieux dont la plupart soutiennent également l'action des Compagnons de l'Université nouvelle pour une réforme structurelle de l'éducation. Néanmoins, l'activité de ce groupe semble inexistante. Elle ne laisse aucune trace dans l'archive, du moins, aucune trace qui n'ait été découverte à ce jour. L'étude de la revue *Pour l'Ère Nouvelle* révèle que Jouenne, Bertier et Cousinet sont des personnalités centrales de la coopération de la France à LIEN. Elles prennent rapidement part à la rédaction de la revue. Les trois ont des parcours très différents et inscrivent l'éducation nouvelle dans des réseaux qui, parfois, s'opposent. Georges Bertier est un militant silloniste qui rapproche l'éducation nouvelle du christianisme social catholique en France, Roger Cousinet est un étudiant devenu inspecteur primaire qui s'intéresse de près aux avancées de la science de l'éducation et Alice Jouenne est une institutrice militante socialiste, syndicaliste, féministe et coopératrice. Le mouvement catholique du Sillon a été fondé pour contrer le succès du socialisme. Si chacun d'entre eux est très actif pour développer et diffuser l'éducation nouvelle et accorde une importance particulière au concept de coopération pour dépasser les divergences, leurs relations sont pourtant conflictuelles. La coopération entre ces trois acteurs ne se manifeste qu'une seule fois, lors du congrès de Villebon durant lequel Bertier et Jouenne expriment des vues qui semblent inconciliables. Cousinet qui aurait pu, grâce à une approche scientifique, résoudre leurs oppositions reste muet. Si l'action de la LIEN les réunit en 1922 puis en 1924, rien ne semble les rapprocher durant les années qui suivent.

Chacun d'entre eux pense le *self-government* et/ou utilise la coopération éducative dans l'exercice de ses fonctions. Bertier organise un système de capitaneat dans l'école des Roches et co-fonde les Éclaireurs de France, une organisation scoute. Dans les deux cas, il s'agit d'un système hiérarchique dans lequel des responsabilités sont confiées à certains

adolescents qui garantissent l'ordre établi et le font fonctionner. Ces derniers prolongent l'action de l'adulte et sont un intermédiaire entre l'enseignant, le maître et la maîtresse de maison ou le chef scout et les autres élèves ou enfants. Il s'agit de former de bons chefs. L'attitude qui est attendue d'eux est le sens de la responsabilité et une forme de bienveillance. Cousinet développe une méthode de travail libre par groupe dans laquelle les enfants forment librement des groupes pour étudier l'objet de leur choix. Aucune hiérarchie rigide n'est établie dans le système recommandé par Cousinet, les groupes peuvent se faire et se défaire librement. Le modèle que promeut Cousinet est proche de celui d'un groupe de recherche et l'utilisation de la coopération éducative a pour principal objectif l'apprentissage. La liberté est le principe premier que poursuit Cousinet. Si Dominique Ottavi voit dans la méthode Cousinet une initiation morale à la démocratie, notons toutefois que cette méthode est centrée sur les apprentissages, elle incarne le « glissement du *self-government* vers l'auto-éducation » (Patry & Wagnon, 2019) . Il n'est pas question de former à l'obéissance ou au commandement, mais il s'agit d'apprendre à user (collectivement) de sa liberté pour apprendre. Le rôle du maître est totalement transformé, il accompagne l'enfant dans la construction de ses propres savoirs. Enfin Alice Jouenne promeut le modèle de la coopérative scolaire. Militante de la FNCC, elle utilise une forme de coopérative scolaire très proche des coopératives de consommation. L'enfant cotise pour acquérir une action et gagne ainsi la possibilité d'occuper des responsabilités au sein de cette petite organisation. Elle décrit un modèle économique sophistiqué qui laisse penser qu'elle prolonge son militantisme pour la coopération économique dans l'école. Elle ne renonce pas à l'autorité du maître.

Dans les pratiques pédagogiques qu'ils présentent, la coopération pédagogique des éducateurs est appréhendée de manière très différente. Pour Bertier, dans le cadre de l'école des Roches, les parents occupent une place importante. Néanmoins, cette relation est celle d'une société avec ses actionnaires et/ou ses clients. En effet, pour la survie même de l'école qu'il dirige (privée), il est contraint de prendre en compte le point de vue des familles qui y scolarisent leurs enfants et donnent à l'établissement ses moyens d'existence. Les liens qu'il tisse avec des universitaires ont pour but affiché au sein de la LIEN d'offrir un laboratoire expérimental à ceux qui pensent le système éducatif en France, mais d'un autre côté, ils permettent de faire valoir le prestige de partenaires universitaires devant les familles susceptibles de scolariser leur enfant dans cet établissement. Enfin, pour Bertier, s'il existe un partenaire privilégié dans les pratiques pédagogiques, il s'agit des capitaines



anglosaxons. Au contact des idées de l'éducation nouvelle, le fondateur des coopératives scolaires, qui présentait initialement son dispositif comme une solution économique et morale pour l'école primaire, insiste plus particulièrement sur les vertus éducatives de la coopérative scolaire. Des membres de La Nouvelle Éducation forment à leur tour des coopératives scolaires (Cattier, Martin, Bonlarron) et partagent les résultats de leurs expériences dans la revue du groupe.

Néanmoins, au niveau de la LIEN, cette pratique née en France n'est pas mise en avant. Elle est très peu évoquée et ne donne pas lieu à un traitement approfondi dans *Pour l'Ère Nouvelle*. Au milieu des années 1920, la question des coopératives scolaires apparaît dans la « Chronique française » de Delaunay qui fait état des débats qui animent les syndicats révolutionnaires.

En 1927, alors que la LIEN a tenté d'étendre son réseau d'influence en France, notamment par les mouvements syndicaux, la structure institutionnelle de l'éducation nouvelle semble grippée du point de vue de la coopération intellectuelle internationale. Très peu d'acteurs français participent aux congrès de la LIEN et Alice Jouenne qui représente la branche socialiste et syndicaliste réformiste de l'éducation nouvelle est totalement absente des activités de la LIEN après le congrès de Villebon en 1924. La Nouvelle Éducation se réfugie dans une forme d'orthodoxie et ses deux dirigeants sont opposés à l'idée de se rapprocher de l'action internationale de Ferrière et de Genève. Le BFE fondé par Paul Faucher et deux membres de La Nouvelle Éducation se présente comme l'organisation qui saura réanimer l'action collective en France. Il est rattaché au BIE de Genève. Néanmoins, alors que les relations de la LIEN et du BIE se dégradent durant la seconde moitié des années 1920 (Hofstetter, 2015), c'est le groupe l'Éducation nouvelle, transformé en GFEN qui prend le *leadership* de la coopération internationale intellectuelle à l'éducation nouvelle depuis la France. Au début des années 1930, ce groupe dirige la rédaction de la revue francophone de la LIEN et organise le congrès de 1932 à Nice (Haenggeli-Jenni, 2017).

Entre 1928 et 1932, les groupes consacrés à l'éducation nouvelle se multiplient, le nombre d'acteurs qui participent à l'éducation nouvelle en France également. Parmi ceux-ci, certains pensent et pratiquent la coopération éducative. Alors que Cousinet poursuit la promotion du travail libre par groupes, de nouveaux acteurs proposent de nouvelles formes de coopération éducative. Marie-Anne Carroi, fine connaisseuse de Dewey, présente une expérience de travail en équipes dans un lycée de jeunes filles (Renier, 2015). Elle ouvre

la voie de l'enseignement secondaire aux pratiques d'éducation nouvelle qui utilisent la coopération éducative. Néanmoins, son expérience reste marginale, limitée à un seul établissement scolaire. Dans l'enseignement primaire, la coopération scolaire se développe et les acteurs de l'éducation nouvelle qui mettent en avant ces expériences sont de plus en plus nombreux. Les écoles primaires supérieures et les écoles normales sont désormais concernées. Des directeur(trice)s d'écoles normales militants de l'éducation nouvelle présentent les pratiques qu'ils ont développées et les fins qu'ils poursuivent ne sont pas toujours les mêmes. Parmi les militants de La Nouvelle Éducation qui choisissent de promouvoir la coopérative scolaire, certains évoluent professionnellement (Cattier devient inspecteur primaire puis directeur d'école normale, Baucomont devient inspecteur primaire), ce qui peut laisser penser que cette pratique soutenue par la direction de l'enseignement primaire peut stratégiquement se présenter comme une solution qui permet de concilier les idées de l'éducation nouvelle et les attentes du ministère. Cela ne signifie pas pour autant que la coopérative scolaire soit un modèle clairement défini et que les finalités qu'elle poursuit soient partagées par tous. Parmi les acteurs de l'éducation nouvelle, les pratiques de la coopération scolaire diffèrent. Par exemple, certains y voient un moyen de former à l'autorité qui est vue comme une compétence professionnelle (Flayol), d'autres y voient le moyen de repérer des élèves exceptionnels et de former à la République (Cattier).

Face à cette expansion des coopératives scolaires dans l'enseignement primaire, le mouvement coopératif (FNCC) ne reste pas silencieux. Il fonde un organisme fédérateur des coopératives scolaires avec à sa tête Émile Bugnon (l'OCCE). Très rapidement, sa vision de la coopérative scolaire s'oppose à celle de Profit. Les deux hommes ont des conceptions très différentes du phénomène et entrent en concurrence. Profit trouve des états théoriques dans l'éducation nouvelle. A la fin des années 1920, *Pour l'Ère Nouvelle* évoque les coopératives scolaires et Ferrière présente ce dispositif dans les conférences qu'il fait en Amérique latine en 1930. La coopérative scolaire apparaît alors comme un apport de la France à l'éducation nouvelle.

Néanmoins, le mouvement Freinet né dans les cercles syndicalistes révolutionnaires qui cherche à coopérer activement au mouvement de l'éducation nouvelle internationale pour porter la voix de l'école populaire propose une nouvelle méthode, celle de l'imprimerie à l'école. Il prend ses distances avec la coopérative scolaire qu'il avait pourtant défendue dans les débats syndicaux. Concrètement, le débat syndical autour de la coopérative

scolaire traverse également le mouvement Freinet. Certains membres du groupe y voient une lubie de l'administration qui se dérobe devant sa responsabilité de financer l'éducation de tous. La solution pédagogique proposée par le mouvement Freinet emprunte pourtant une forme de la coopération qui est plus proche du modèle de la coopération de production que de celui de la coopération économique dominant dans les années 1920. La solution qu'apporte le mouvement Freinet mêle coopération pédagogique et coopération éducative. Il crée un réseau de coopération pédagogique entre instituteurs et place les enfants en position de coopération éducative. Pour autant, il ne respecte pas le but de la LIEN qui invite à créer une coopération entre les différents degrés de l'enseignement. Le mouvement Freinet est avant tout un réseau d'instituteurs (primaire) et ne s'ouvre pas sur l'enseignement secondaire. De plus, les familles n'entrent pas dans le cadre de cette coopération pédagogique.

De manière générale, les modèles de coopération éducative présentés dans le champ de l'éducation nouvelle en France n'accordent pas une place importante à la coopération pédagogique (dans les pratiques). Lorsqu'elles le font, comme c'est le cas du mouvement Freinet, cette coopération pédagogique n'est pas élargie et ne mobilise en réalité que peu d'acteurs différents. La famille qui est un acteur majeur dans l'éducation d'un enfant apparaît mais le rôle qui lui est attribué est minime. La « feuille des parents » informe les familles pour Profit, les parents assistent aux représentations pour Wauthier (Cousinet), ils reçoivent les conseils des services sociaux pour Jouenne... La contribution de Cazamian à la fin de l'empan étudié (1932) rend compte de cet impensé de la coopération et l'éducation en France. Si les cercles d'étude de La Nouvelle Éducation ont permis une participation des familles à l'éducation nouvelle, ils ont concerné un cercle très restreint de parents, et ne sont pas au cœur de pratiques pédagogiques partagées.

Finalement, alors que tous ceux qui ont recours à la coopération éducative cherchent des solutions pour insuffler de la liberté dans les pratiques éducatives, les finalités poursuivies sont divergentes. Pour certains, il s'agit de promouvoir un modèle républicain (Cattier), pour d'autres, il s'agit de former professionnellement à l'autorité (Flayol), de former à l'esprit d'initiative (Profit), de former à la coopération économique (Jouenne), de former à la démocratie (Cousinet, Carroi), de former au respect d'un ordre établi (Bertier) ou encore de donner les outils de l'émancipation aux enfants d'une classe sociale (Freinet, Jouenne). Force est de constater d'une part que l'idée de coopération, c'est-à-dire l'idée de privilégier l'action collective en vue de la réalisation d'une œuvre commune afin de se tenir à distance

des divergences politiques ou religieuses n'a pas suffi à former un mouvement homogène de l'éducation nouvelle. La coopération intellectuelle internationale désirée par la LIEN n'a pas donné lieu à une mobilisation homogène, elle n'a pas permis d'anéantir les frontières entre le primaire et le secondaire et n'a pas toujours donné lieu à des pratiques pédagogiques partagées.

La coopération éducative n'a pas plus trouvé d'homogénéité. Il est impossible de donner un modèle type de la coopération éducative qui relève de l'éducation nouvelle en France. Néanmoins, il est un point qui mérite d'être signalé. Il concerne les savoirs. A plusieurs reprises, nous avons pu constater que la question des savoirs « enseignés » est balayée par ceux qui parlent de coopération éducative, notamment dans l'école primaire (Profit, Jouenne). Souvent, elle n'est pas abordée et la coopération éducative est vue comme une formation morale (Cattier). Lorsqu'il est question de coopération éducative et de savoirs scolaires, les exigences de l'école sont modifiées par ceux qui promeuvent des méthodes qui utilisent la coopération éducative. Il est question « d'apprendre à apprendre » ou d'enraciner des savoirs solides, plutôt que d'accumuler des connaissances qui n'ont pas de sens pour l'enfant. La volonté de faire une éducation qui respecte la liberté de l'enfant est partagée par les promoteurs de l'éducation nouvelle en France. Leur priorité est de ne pas imposer une connaissance dont l'enfant ne veut pas. Cela signifie que l'enfant doit être le moteur de ses propres apprentissages. Il doit nécessairement être celui qui décide d'apprendre. Il doit faire preuve d'initiative et la coopération est vue par certains comme une configuration qui peut provoquer une initiative collective capable de mobiliser des enfants qui ne sauraient que faire de cette liberté qui leur est accordée. Pour ces derniers, ce n'est plus le maître qui impose les apprentissages, mais la volonté collective. Néanmoins, en confiant aux enfants l'initiative de l'apprentissage, nécessairement, les contenus de l'enseignement changent. Les promoteurs de la coopération éducative acceptent de renoncer à la transmission de certains savoirs face aux initiatives des enfants. Ils s'évertuent à insuffler les savoirs qu'ils jugent essentiels par la ruse pédagogique.

En mettant en place de tels procédés, les militants de l'éducation nouvelle qui s'intéressent à la coopération éducative ne balayaient pas simplement les éléments d'un programme mais ils donnent à l'éducation un nouvel objectif. Tous mettent en avant, sans pour autant toujours le formuler en ces termes, ce qui relève de l'initiative. Les élèves ou les actions collectives sur lesquels ils insistent dans leurs récits de pratiques sont ceux qui incarnent le sens de l'initiative. Or l'initiative n'est pas un savoir, elle est (comme la coopération) une

« action » et un « trait de caractère »<sup>1123</sup>. Avoir pour objectif de développer le sens de l'initiative chez l'enfant relève donc de l'éducation morale.

Cela éclaire la situation que nous connaissons aujourd'hui dans le système éducatif français. Développer la coopération conduit nécessairement à modifier les attendus de l'école. Le fait que l'acquisition de compétences devienne un objectif pour l'école peut être rapproché du fait que la coopération s'impose progressivement comme un modèle d'organisation de l'enseignement. La coopération n'est pas une évidence, il ne suffit pas de la décréter pour qu'elle se réalise, c'est ce que nous avons vu à travers l'étude de ces quelques années de l'histoire de l'éducation nouvelle en France. Il ne suffit pas de taire ses opinions et de faire converger tous les regards sur l'œuvre commune pour que tous les acteurs accordent leurs actions respectives. Les divergences théoriques peuvent même paralyser l'action collective. Le pari des militants de l'éducation nouvelle qui ont pensé la coopération éducative et qui ne parvenaient pas toujours à coopérer entre eux, est que la coopération peut s'apprendre par la pratique de la coopération. Pour eux, un tel enseignement est la promesse d'un monde meilleur. Aujourd'hui, la coopération est devenue une compétence que tous les enfants doivent acquérir en France, la coopération pédagogique un modèle de pratique professionnelle qui implique tous les acteurs de l'école.

---

<sup>1123</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/initiative>.



# Bibliographie

- Acker, V. (2006). *Célestin Freinet (1896-1966)*. Paris: L'Harmattan.
- Aebischer, S. (2014). Une réforme sans expert ? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989). *Carrefours de l'éducation*(37), pp. 47-61.
- Annebeau, J. (2004). La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'éducation nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*. Université Catholique de l'Ouest.
- Avanzini, G. (2003). Scientificté, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'éducation nouvelle. *Revue française de pédagogie*, 143, pp. 53-59.
- Avanzini, G. (2011). La société et ses présidents. *Recherches et Éducatons*(5), pp. 77-83.
- Baillon, A. (2015). Coopérer à l'école : l'espoir d'une éducation par l'action collective. Le cas d'un collège en région parisienne. *Thèse de doctorat*. Paris (Nanterre).
- Barré, M. (2008). *Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps (texte revu et restructuré en 2008)*. Consulté le juin 1, 2022, sur Témoignage.barre: <http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m3.html>
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: de Boeck.
- Bayon, D. (2000, octobre). Michel-Marie Derrion, pionnier coopératif. *Economie et humanisme*(354), pp. 32-37.
- Blais, M.-C. (2008, mai). La solidarité. *Le Télémaque*(33), pp. 9-24.
- Bouchet, T. (2021, avril 20). Charles Fourier. Transitions, étincelles, ambigü-ës. *Vocabulaire critique & spéculatif des transitions [en ligne]*. Récupéré sur <https://vocabulairedestransitions.fr/>
- Boulaire, C. (2016). Des livres pour "entraîner dans la voie de l'éducation nouvelle : la collection "Éducation" des éditions Flammarion (1928-1938). *Les Études Sociales*(163), pp. 173-197.

- Bourdet, Y. (1971). Karl Marx et l'autogestion. *Autogestion et socialisme : études, débats, documents*(15), pp. 83-115.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, pp. 69-72.
- Bousquet-Verbeke, L. (2009). Les parents d'élèves et le monde social à l'école : conflits et coopération autour de la division du travail de socialisation de l'enfant. *Thèse de doctorat*. Université d'Aix-Marseille.
- Boutan, P. (2012). Vichy et l'Éducation nouvelle : Jean Baucomont et le Bulletin nationale de l'enseignement primaire. Dans L. Gutierrez, L. Besse, & A. Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 139-149). Grenoble: Presse universitaires de Grenoble.
- Bremand, N. (1992). *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*. Paris: Éditions du monde libertaire.
- Bruiliard, L., & Schlemminger, G. (1996). *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*. Paris: L'Harmattan.
- Caplat, G. (1997). *L'inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle, dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Caspard, P. (1989). L'Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Ressources sur l'Histoire de l'Éducation française. *French Historical Studies*, 16(1), pp. 222-225.
- Cauvin, M. (1970). *Le renouveau pédagogique en Allemagne 1890-1933*. Paris: Armand Colin.
- Chaïbi, O. (2014). L'internationalisation de la question sociale au cours du premier XIXe siècle : de l'internationalisme des "utopistes" à l'Association internationale des travailleurs. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(124), pp. 25-44.
- Chaïbi, O. (2018). De la formation à la coopération aux pédagogies coopératives : le rôle de l'Office central de la coopération à l'école dans l'entre-deux-guerres. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(138).

- Chaïbi, O. (2018). Éduquer à la solidarité : les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours. *RECMA*(348), pp. 32-46.
- Chambat, G. (2014). *L'école des barricades. Vingt-cinq textes pour une autre école*. Paris: Libertaria.
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Charalampopoulou, C. (2016). - L'action éducative des musées pour la promotion de la citoyenneté démocratique : Un exemple de coopération entre éducations formelle et non formelle : objectifs, application, perspectives. *Thèse de doctorat*. Université de Normandie et University of Patras.
- Charle, C., & Telkès, E. (1988). *Les professeurs du Collège de France - Dictionnaire bibliographique 1901-1939*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Châtelet, A.-M., Lerch, D., & Luc, J.-N. (2003). *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Clastres, P., & Duval, N. (2003, 1er semestre). Bien armé pour la vie ou Français je suis. Deux modèles scolaires différents : l'École des Roches et le collège de Normandie. *Les Études Sociales*(137), pp. 21-35.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2011). Le Congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 61-88.
- Condette, J.-F., & Savoye, A. (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les Etudes Sociales*(163), pp. 43-77.
- Connac, S. (2004). Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire. *Thèse de doctorat*. Montpellier.
- Cornand, R. (2009). - Entre volonté de coopération et maintien des distances : les rapports à l'école et aux dispositifs périscolaires des familles d'un quartier populaire. *Thèse de doctorat*. Université d'Aix-Marseille.

- Cosnier, C. (2004). Louise Bodin : l'itinéraire d'une pacifiste. Dans E. Morin-Rotureau, *Combats de femmes 1914-1918. Autrement "Mémoires/histoire"*.
- Cuénot, A. (2014). Clarté (1919-1928) : du refus de la guerre à la révolution. *Cahiers d'histoire - Revue d'histoire critique*(123), pp. 115-136.
- Dautry, J. (1962). Fourier et les questions d'éducation. *Revue internationale de philosophie*, 16(60 (2)), pp. 234-260.
- De Reyke, R. (1996). L'École des Roches, du modèle anglais au compromis socio-culturel (1899-1925). *Les Études Sociales*(124), pp. 21-41.
- De Reyke, R. (1998). Le rayonnement de l'École des Roches dans le champ éducatif français (1899-1952). *Les Études Sociales*, pp. 197-207.
- De Vroede. (1979). Francisco Ferrer et la LIERE. *Paedagogica historica*(Issue 1), pp. 278-295.
- Demailly, L., & Verdière, J. (1999, juin). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. *Ville - École - Intégration*(117), pp. 28-44.
- Demeulenaere-Douyère, C. (1994). *Paul Robin (1837-1912), un militant de la liberté et du bonheur*. Paris: Publisud.
- Denis, D. (1998). L'attraction ambiguë du modèle éducatif anglais dans l'oeuvre de Demolins. *Les Études Sociales*(127-128), pp. 13-31.
- Desmars, B. (2017). De l'éducation attrayante à l'instruction pour tous. Les fouriéristes et l'enseignement du peuple (des années 1830 aux années 1890. *Revue d'histoire du XIXe*(55).
- Détienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Flammarion.
- Draperi, J.-F. (2021). Actualité et dépassement du "Manifeste". *RECMA*(1), pp. 7-14.
- Draperi, J.-F. (2012). *La république coopérative*. Bruxelles: Editions Larcier.
- Dreyfus, M. (2016). Mutualité et coopération : une histoire par trop méconnue. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(133), pp. 169-180.

- Dreyfus, M. (2017). *Histoire de l'économie sociale de la grande guerre à nos jours*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dreyfus, M. (2019). Le mouvement coopératif en France et aux États-Unis : regards croisés. *Le Mouvement social*(266), pp. 3-12.
- Drouin-Hans, A.-M. (1997). Pédagogies nouvelles et traditionnelles : le nouveau une valeur très ancienne. *Penser l'éducation*.
- Dubasque, F. (2009). La Quotidien (1923-1936), instrument de conquête électorale et relais d'influence. (N. M. éditions, Éd.) *Le Temps des médias*(12), pp. 187-102.
- Dubois, P. (2002). *Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson : répertoire biographique des auteurs*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Dupont, A. (2014). La doctrine de la grâce de saint Augustin. Aspects pastoraux et spéculatifs. *Revue de l'histoire des religions*(1), pp. 47-70.
- Duval, N. (1996). L'école des Roches : un chantier pour un centenaire. *Les Études Sociales*(124), pp. 3-20.
- Duval, N. (1999). L'École des Roches : une école normande au rayonnement international. *Études Normandes*(4), pp. 34-62.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. *Histoire, économie et société*(1), pp. 71-86.
- Duval, N. (2006, février). L'école des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'éducation nouvelle (1899-1944). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 63-75.
- Duval, N. (2009). Le self-help transposé en milieu français : l'École des Roches et ses élèves (1899-2009). *Histoire, économie & société*(4), pp. 69-84.
- Duval, N. (2009). *L'école des Roches*. Paris: Belin.
- Epinoux, N. (2014). Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques. *Thèse de doctorat*. Bordeaux.
- Eve, M. (2002). Deux traditions d'analyse des réseaux sociaux. *Réseaux*(115), pp. 183-212.

- Evin, A. (2013). - Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Education physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif. *Thèse de doctorat*. Nantes.
- Faucher, A.-C. (2021). *Paul Faucher ou l'aventure du Père Castor. Une révolution éditoriale*. Paris: Éditions Flammarion.
- Ferrière, A. (1915). *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social étude précédée d'une Introduction philosophique sur la méthode en sociologie*. Genève: Edit. Forum.
- Ferrière, M. (1999). Des assemblées d'enfants à l'école : invention du débat ou apprentissage de la démocratie. *Thèse de doctorat*. Bordeaux.
- Fischbach, F. (2015). *Le sens du social. Les puissances de la coopération*. Montréal: Lux Éditeur.
- Fontaine, A., & Riondet, X. (2019). L'école sous le protectorat tunisien, un terrain d'expérimentation de l'éducation nouvelle ? Transferts et passages dans la trajectoire de Marie-Anne Carroi. *Les Etudes Sociales*(169), pp. 259-281.
- Fourier, C. (2006). *Vers une enfance majeure. Textes sur l'éducation réunis et présentés par René Schérer*. Paris: La Fabrique.
- Freinet, M. (1997). *Elise et Célestin Freinet : Souvenirs de notre vie, 1896-1940 - Tome 1*. Stock.
- Gachet, M., & Seguy, J.-Y. (2021). Alice Jouenne, une militante pionnière de l'Éducation nouvelle en France. *Spirale*(68), pp. 7-18.
- Gachet, M., & Seguy, J.-Y. (à paraître). Alice Jouenne, un femme parmi les Compagnons. Dans m. p. Les Compagnons de l'Université nouvelle. Histoire. CUIP.
- Garnier, B. (2007, avril-juin). Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale : l'Université nouvelle, par les Compagnons. *Revue française de pédagogie*(159), pp. 35-45.
- Garnier, B. (2008). *Les Compagnons : L'Université nouvelle [édition critique par Bruno Garnier]*. Lyon: INRP.

- Garnier, B. (2011, janvier-juin). Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933). *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 23-39.
- Garnier, B. (2013). Sélectionner l'élite ou émanciper les masses ? Enjeux et controverses du programme primitif des Compagnons de l'Université nouvelle. Dans A. 2013 (Éd.). Montpellier.
- Garnier, B. (2015). Les conditions d'émergence de la pensée critique enseignante (1890-1920). Dans A. D. Robert, & B. (. Garnier, *La pensée critique des enseignants : éléments d'histoire et de théorisation* (pp. 27-41). Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Garnier, B. (2020). Esquisse d'une histoire de la démocratisation de l'enseignement en Europe de 1918 à nos jours. *Carrefours de l'éducation*(50), pp. 181-200.
- Gatellier, C. (1987). Rendre les élèves acteurs de leur formation, notamment grâce au travail de groupe. *Thèse de doctorat*. Paris.
- Gaudemer, M. (2011). La propagande par le théâtre dans les Bourses du travail avant la Grande Guerre. L'exemple du théâtre du Peuple d'Amiens (1903-1914). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(116-117).
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.
- Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. Paris: La Découverte.
- Geffard, P. (2010). Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative : dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle. *Thèse de Doctorat*. Paris (Nanterre).
- Gerber, R. (1981). Naissance d'une vocation. Dans Gerber et al., *Autour de Ferrière et de l'éducation nouvelle* (pp. 39-58). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ginet, D. (1982). De l'école et des groupes : contribution à l'analyse de l'insuccès des pédagogies de groupe. *Thèse de doctorat*. Lyon.
- Go, H.-L. (2020). Célestin Freinet (1896-1966). Un pédagogue révolutionnaire en marge de l'Éducation nouvelle. Dans R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian, *Construire*

*la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au coeur d'une utopie* (pp. 77-92). Neuchâtel: Éditions Alphil - Presses universitaires suisses.

Go, H.-L., & Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet*. Nancy: PUN - Presse Universitaires de Lorraine.

Goblot, E. (1925). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris: Librairie Félix Alcan.

Gordon, P. (1994). Robert Owen (1771-1858). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(1-2), pp. 287-306.

Goubet, J.-F. (2016). L'école nouvelle de l'activité. Les réceptions contrastées de Fröbel et de Kerchensteiner en France. *Revue germanique internationale*(23), pp. 125-141.

Guey, E., & Savoye, A. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? *Recherches et éducation*(4), pp. 41-51.

Guilhaumé, C. (1996). 1926-1936 : Un groupe coopératif d'entraide pédagogique pouvait-il devenir un mouvement pédagogique de masse ? *Cahiers Binet-Simon*(649), pp. 39-58.

Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere Nouvelle*(39), pp. 31-45.

Gutierrez, L. (2007). L'Oiseau bleu : histoire d'une revue rédigée par des enfants pour des enfants (1922-1929). *Le Télémaque*(32), pp. 111-124.

Gutierrez, L. (2010). La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*(45), pp. 29-42.

Gutierrez, L. (2010). Une pédagogie prisonnière de ses châteaux. Les premières "écolenouvelles" en France 1899-1939. Dans S. Boussion, & M. Gardet, *Les châteaux du social XIXe-XXe siècle* (pp. 221-230). Paris: Beauchesne.

Gutierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 105-136.

Gutierrez, L. (2011, mars). Les premières années du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1929-1940). *Recherches et Éducatons*, pp. 27-39.

- Gutierrez, L. (2011). Présentation. Dans R. Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes. Présentation par Laurent Gutierrez* (pp. 9-34). Paris: Éditions Fabert.
- Gutierrez, L. (2011). Roger Cousinet : un disciple d'Alfred Binet en pédagogie. *Bulletin de psychologie*(513), pp. 227-232.
- Gutierrez, L. (2016, novembre 26). Note de synthèse - Histoire du mouvement de l'Éducation nouvelle (1918-1939). *Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Rouen.
- Gutierrez, L., & Kounelis, C. (2010). *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L., & Savoye, A. (2018). Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guéritte. Dans X. Riondet, R. Hoffstetter, & H. Go, *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions* (pp. 29-43). Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011, août). Pour l'Ère Nouvelle : une revue carrefour entre science et militance (1922-1940). *Thèse de doctorat*. Genève.
- Haenggeli-Jenni, B. (2012). L'Éducation nouvelle : débats autour de définitions conceptuelles et identitaires (1922-1940). Dans L. Gutierrez, L. Besse, & A. Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 19-29). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance. Débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle*. Berne: Peter Lang.
- Haenggeli-Jenni, B., & Hofstetter, R. (2011). Pour l'Ère Nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une "internationale de l'éducation". *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 137-159.
- Hamelin, D. (2011). Les bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle. *Le Mouvement Social*(235), pp. 23-37.
- Hameline, D. (1981). Adolphe Ferrière, praticien en quête de reconnaissance sociale. Dans D. Hameline, *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'éducation nouvelle* (pp. 9-37). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Hameline, D. (1993, mars-juin). Adolphe Ferrière (1879-1960). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII, pp. 379-406.
- Hameline, D. (2002). Les premières années de Pour l'Ère Nouvelle. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 35(4).
- Hameline, D. (2005, octobre-décembre). Relater sa pratique ? Les tentations d'Adolphe Ferrière (1879-1960) : entre compte rendu d'évaluation et libelle de propagande. *Revue française de pédagogie*(153), pp. 67-80.
- Hameline, D., Jornod, A., & Belkaïd, M. (1995). Présentation. Dans D. Hameline, A. Jornod, & M. Belkaïd, *L'école active. Textes fondateurs*. (pp. 5-45). Presses Universitaires de France.
- Hayek, A.-S. (2014). Quand la coopération flanche : l'effet des notes sur des indicateurs de la coopération. *Thèse de Doctorat*. Université de Nanterre et université de Lausanne.
- Hofstetter, R. (2015). Building an "international code for public education" : Behind the scenes au the International Bureau of Education (1925-1946). *Prospects*, 45(1), pp. 31-48.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Boss, C. (2020). L'Institut Rousseau et son Bureau international d'éducation : "coeur pédagogique de l'univers civilisé, où le sang afflue et reflue sans cesse". Dans R. Hofstetter, J. Droux, & M. Christian, *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au coeur d'une utopie*. (pp. 177-210). Neuchâtel: Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Houssaye, J. (1999). *Janusz Korczak. L'amour des droits de l'enfant*. Paris: Hachette Education.
- Houssaye, J. (2002). *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Houssaye, J. (2007). *Nouveaux pédagogues* (Vol. 1 et 2). Paris: Fabert.
- Houssaye, J. (2008-2009). *Femmes pédagogues* (Vol. 1 et 2). Paris: Fabert.
- Houssaye, J. (2013). *Pédagogues contemporains*. Paris: Fabert.

- Houssaye, J. (2013). *Quinze pédagogues : idées principales et textes choisis*. Paris: Fabert.
- Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l' "Éducation nouvelle" : des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*(153), pp. 5-12.
- Jacquet-Francillon, F. (2006). Freinet, entre révolution et tradition. Dans V. Troger, *Une histoire de l'Éducation* (pp. 143-156). Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Janvier, A. (2019). Matérialisme et révolution chez Freinet. (G. d. Matérialistes, Éd.) *Cahiers du GRM [en ligne]*(14). doi:<https://doi.org/10.4000/grm.1537>
- Jeanne, Y. (2007). Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité. *Reliance*(25), pp. 129-134.
- Jeanne, Y. (2008). Edouard Seguin, le recours à la méthode. *Reliance*(27), pp. 121-126.
- Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du septentrion.
- Kahn, P. (2014, mai-septembre). Leçons de choses et enseignement des sciences en France a la fin du 19<sup>e</sup> siècle: contribution a une histoire de la culture scolaire. *História da Educação*, 18(43).
- Kobina Gaba, H. (2020). Les intérêts général, collectif et individuel : coexistence, opposition formelle, dynamique interne, interaction, interdépendance et complémentarité. *Revue de la Recherche Juridique - Droit prospectif*, pp. 1055-1120.
- Ladmiral, Y., & Vincent, J.-F. (2007). "Une préparation modeste aux devoirs de l'avenir". Dans OCCE, *Qu'est-ce que l'OCCE ? Les coopératives scolaires au service des élèves et de l'école* (pp. 5-51). Paris: L'Archipel.
- Lallement, M. (2016). Principes et pratiques de l'éducation sociétaire : les leçons de deux phalanstériens français. *Education et sociétés*(37), pp. 97-112.
- Laneyrie, P. (1983). *Les scouts de France. L'évolution du Mouvement des origines aux années 80*. Paris: Les éditions du cerf.
- Lasserre, G. (1959). *La coopération*. Paris: Presses Universitaires de France - Que sais-je ?

- Le Bars, L. (2006). Amicales et syndicats dans l'enseignement primaire (1901-1919). Dans D. Tartakowsky, & F. Tétard, *Syndicats et associations : Concurrence ou complémentarité ?* (pp. 37-45). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lecomte, C. (2021). La dynamique coordination – coopération dans le travail enseignant. Une ethnographie du travail collectif inter-degrés en éducation prioritaire. *Thèse de doctorat*. Lyon 2.
- Lehraus, K., & Rouiller, Y. (2008). Introduction : De la diversité des approches d'enseignement/apprentissage coopératives. Dans Y. Rouiller, & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 1-28). Berne: Peter Lang.
- Lemercier, C. (2005). Analyse de réseaux et histoire. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*(52-2), pp. 88-112.
- Lengborn, T. (1993). Ellen Key (1849-1926). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(3-4), pp. 849-861.
- Lewin, R. (1989). *Sébastien Faure et "La Ruche" ou l'éducation libertaire*. Maine-et-Loir: Ivan Davy.
- Mahieu, P. (1988). Les équipes d'enseignants : obstacles et résistances à leur création et leur fonctionnement. *Thèse de doctorat*. Paris 10.
- Marchat, J.-F. (2004/2007). Francisco Ferrer, un solidariste libertaire en Éducation nouvelle. Dans D. Ottavi, A. Ohayon, & A. Savoye, *L'Éducation nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 67-92). Berne: Peter Lang.
- Martin, A. (2008, mai). Le paradigme coopératif inscrit dans une histoire. *Cahiers de l'IRECUS*(04-08).
- Mauger, G. (2004). Christian Topalov (sous la direction de), Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914. *Lire les sciences sociales*, pp. 337-350.
- Mayeur, F. (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

- Mayeur, F. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome III. De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*. Millau: Editions Perrin.
- Mayeur, F. (1998). Préface. *Les Études Sociales*(127-128), pp. 5-12.
- Médici, A. (1982). *L'éducation nouvelle*. Paris: Presses Universitaires de France - Que sais-je ?
- Meirieu, P. (1983). Apprendre en groupe ? Contribution à la recherche sur les pratiques de groupes en situation scolaire. *Thèse de doctorat*. Lyon.
- Mercier, L. (1984, octobre-décembre). "Jean-Pierre" et " Les Petits Bonhommes", deux journaux des années 1900. *Le Mouvement social : bulletin trimestriel de l'institut français d'histoire sociale*(129), pp. 29-59.
- Meusy, J.-J. (2001). *La Bellevilloise : Une histoire de la coopération et du mouvement ouvrier français, 1877-1939*. Paris: Créaphis.
- Mladenatz, G. (1933). *Histoire des doctrines coopératives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mole, F. (2011). « L'École rénovée » : une revue d'éducation nouvelle entre anarchisme et syndicalisme (1908-1909). *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 9-32.
- Mole, F. (2012). Célestin Freinet au congrès mondial de Nice (1932) : une révolution sociale par l'Éducation nouvelle ? Dans L. Gutierrez, L. Besse, & A. Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 63-75). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mole, F. (2013, mai). L'école unique, une émancipation collective ou individuelle ? Du début du XXème aux année 1930. *Le Télémaque*(43), pp. 103-114.
- Mole, F. (2014). Les revues syndicales des instituteurs français et l'Éducation nouvelle (1921-1932). *Revue suisse des sciences de l'éducation*(36), pp. 67-81.
- Mole, F. (2015). Georges Lapierre, un instituteur dans le développement de l'internationalisme pédagogique (1923-1932). Dans R. Hoffstetter, & J. Drous, *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions (XIXe et XXe siècles)* (pp. 53-74). Presses Unuversitaires de Rennes.

- Mole, F. (2022). Convergences, coopérations et concurrences avec les fédérations internationales d'enseignants. Dans R. Hofstetter, & Erhise, Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle) (pp. 423-444). Bruxelles: Peter Lang.
- Moyon, M., & Lima Pinheiro, N. (2019). René Duthil, militant français de l'adoption des tests à l'école dans l'entre-deux-guerres. *Histoire de l'éducation*(152), pp. 37-61.
- Nique, C. (1990). *Comment l'Ecole devint une affaire d'État*. Poitiers: Nathan.
- OCCE. (2007). *Qu'est ce que l'OCCE ? Les coopératives scolaires au service des élèves et de l'école*. Paris: L'Archipel.
- Ottavi, D. (2004). Roger Cousinet et la société enfantine. Dans A. Ohayon, D. Ottavi, & A. Savoye, *Éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir* (pp. 126-143). Berne: Peter Lang.
- Ottavi, D. (2005). La "révolution copernicienne" de la pédagogie. *Le Télémaque*(28), pp. 19-24.
- Ottavi, D. (2008, mai). Henri de Tourville et l'éducation particulariste. *Le Télémaque*(33), pp. 75-82.
- Ottavi, D., & Gutierrez, L. (2007). *Roger Cousinet, un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Lyon: Institut Nationale de Recherche Pédagogique.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers la pédagogie institutionnelle*. Paris: Maspéro.
- Palluau, N. (2010). Former des cadres pour la jeunesse. Chefs Eclaireurs, professeurs, instituteurs et moniteurs de colonies de vacances 1911-1940. *Thèse de doctorat en Histoire*. Université Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Palluau, N. (2011). Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie des années 1920. *Le Télémaque*(39), pp. 67-80.
- Palluau, N. (2014). La réception des travaux scouts de Pierre Bovet en France (1912-décennie 1930). *Paedagogica Historica*, 50(1-2), pp. 93-108.
- Palluau, N. (2016). Faire promettre l'enfant. Pédagogie du serment chez les Éclaireurs autour de l'école primaire. Dans B. Garnier, & P. Kahn, *Éduquer dans et hors l'école*

- : lieux et milieux de formation XXe - XXe (pp. 105-122). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Patry, D., & Wagnon, S. (2019). Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930) ? Dans D. Castagnet-Lars, & C. Barrera, *Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs du XVe siècle à nos jours*. (pp. 139-167). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Pénin, M. (1997). *Charles Gide 1847-1932. L'esprit critique*. Paris: L'Harmattan.
- Peyronie, H. (2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Piquard, M. (2011, mars). Paul Faucher, concepteur des albums du Père Castor, sergent recruteur de la Nouvelle Education dans l'entre-deux-guerres. *Recherches et Educations*(4), pp. 53-64.
- Poucet, B. (2007). Georges Bertier, syndicaliste. *Les Études Sociales*(145), pp. 19-29.
- Poucet, B., & Prost, A. (2016). La réforme de l'éducation au XXe siècle. *Carrefours de l'éducation*(41), pp. 11-15.
- Prat, A., & Loubatière, C. (2013). *L'ordre maçonnique le Droit Humain*. (Q. s.-j. ?, Éd.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (1968/1986). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Raillon, L. (1998). De la réflexion à l'action : Edmond Demolins et la création de l'École des Roches. *Les Études Sociales*(127-128), pp. 51-64.
- Raillon, L. (1998). Georges Bertier, pionnier de l'éducation nouvelle. *Les Etudes Sociales*(127-128), pp. 2217-228.
- Raillon, L. (2008). *Roger Cousinet - Une pédagogie de la liberté*. Ed. Fabert.
- Rakovitch, J. (2016). *Makarenko, l'écrivain, le combattant et le pédagogue : fiction (s) et pédagogie*. Université de Lyon: Thèse de sciences de l'éducation sous la direction de Philippe Meirieu.

- Rappe, D. (2011). Les Bourses du travail, une expression de l'autonomie ouvrière. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*(116-117).
- Raymond, A. (1998). Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle. *Thèse de doctorat*. Lyon II.
- Raymond, A. (2002). *L'éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?* Paris: L'Harmattan.
- Raymond, A. (2003). La coéducation dans l'Éducation nouvelle. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*(18), pp. 65-76.
- Raymond, A. (2011). L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (1921-1936). *Carrefours de l'éducation*(31), pp. 41-60.
- Rénier, S. (2012). John Dewey et l'éducation nouvelle en France (1930-1970) : éléments pour un état des lieux. Dans L. Guttierrez, L. Besse, & A. Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 39-52). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Renier, S. (2015). Les conditions d'émergence d'une pensée critique : l'itinéraire intellectuel de Marie-Anne Carroi (1920-1940). Dans A. Robert, & B. Garnier, *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation* (pp. 145-163). Rouen: PURH.
- Révauger, J. (2005, décembre 27). *Morris & le Guild Socialism*. Consulté le juillet 20, 2022, sur le blog jprevauger: [http://jprevauger.over-blog.com/article-1474543.html#\\_ftn28](http://jprevauger.over-blog.com/article-1474543.html#_ftn28)
- Reverdy, C. (2016, décembre). La coopération entre les élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*(114).
- Reymondie, Y. (1976). Pédagogie coopérative et élèves de C.E.S. en situation d'échec scolaire. *Thèse de doctorat*. Bordeaux.
- Riondet, X., & Go, H.-L. (2020). *A côté de Freinet*. Nancy: PUN - Éditions universitaires de Lorraine.

- Riondet, X., Hofstetter, R., & Go, H. (2018). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions*. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Rioux, J.-P. (1989). *La révolution industrielle (1780-1880)*. ????: Editions du Seuil.
- Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris: Éditions Syllepse.
- Robert, A. (2006). Une culture "contre" l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'État ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, 42(1-2), pp. 249-261.
- Robert, A. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 41, pp. 27-45.
- Robin, P. (1869, Septembre-octobre). De l'enseignement intégral. *Revue de la philosophie positive*, pp. 271-297.
- Robin, P. (1870, juillet-août). De l'enseignement intégral. *Revue de la philosophie positive*, pp. 109-126.
- Robin, P. (1872, juillet-décembre). Sur l'enseignement intégral. *Revue de la philosophie positive*, pp. 123-138.
- Rogard, V. (2002). Marc Sangnier et l'éducation sociale du peuple. *Vie sociale*(2), pp. 41-52.
- Ruchat, M. (2003). Jean Dupertuis. Le Bureau international des écoles Plein Air en Suisse romande (1920-1926). Dans A.-M. Châtelet, D. Lerch, & J.-N. Luc, *L'école de plain air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle* (pp. 261-269). Paris: Éd. Recherches.
- Ruchat, M. (2015). *Édouard Claparède. A quoi sert l'éducation ?* Lausanne: Antipodes.
- Ruchat, M. (2018, septembre 4). Elisabeth Rotten (1882-1964). Une militante frénétique de la cause humanitaire et pédagogique et citoyenne du monde. *L'internationale des républiques d'enfants (1939-1955)*. Récupéré sur <https://repenf.hypotheses.org/2301>
- Sauzède, J.-P. (1997, juin). L'éducation nouvelle et l'orientation des élèves, à travers le parcours singulier d'Adolphe Ferrière. *Penser l'éducation*(3), pp. 109-126.

- Savoye, A. (1998). "A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ?" Dix années de combat intellectuel (1887-1897). *Les Études Sociales*(127-128), pp. 33-49.
- Savoye, A. (2003). École de plein air et éducation nouvelle en France, 1920-1954. Dans A.-M. Châtelet, D. Lerch, & J.-N. Luc, *L'École de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle* (pp. 280-288). Paris: Éditions Recherches.
- Savoye, A. (2004). L'éducation nouvelle : de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). Dans A. Ohayon, D. Ottavi, & A. Savoye, *L'Éducation nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 235-269). Berne: Peter Lang.
- Savoye, A. (2009, août-octobre). Nouveaux savoirs et Éducation nouvelle dans les lycées, France 1930-1939. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), pp. 503-514.
- Savoye, A. (2013). Préface - L'élucidation biographique. Dans S. Wagnon, *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle 1871-1932* (pp. 11-14). Bruxelles: Peter Lang.
- Savoye, A., & Guey, E. (2011, mars). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? *Recherches & éducations*, pp. 41-51.
- Seguy, J.-Y. (2019). Réformes éducatives sous le Front populaire et mise à l'épreuve des normes professionnelles et pédagogiques. Le cas du livret Fontègne. *Recherches en éducation*(35), pp. 49-62.
- Soëtard, M. (2016). *Pestalozzi, un pédagogue suisse. Biographie intérieure*. Genève: Slatkine.
- Soler, J. (2016). Théosophie et éducation en Espagne (1891-1939) : espaces de sociabilité et réseaux éducatifs. Dans B. Garnier, & P. Kahn, *Eduquer dans et hors l'école* (pp. 87-102). Presses universitaires de Rennes.
- Suffrin, H. (2020). *Les coopérateurs français et l'international - Capitalisme anglais et socialisme blege dans les coopératives de consommation françaises (1885-1912)* (Vol. Mémoire de Master 2). (U. G. Université Paris Diderot, Éd.)
- Terral, H. (2005). Paul Lapie (1869-1927) : universitaire et bâtisseur de l'école laïque. *Carrefours de l'éducation*(19), pp. 121-137.

- Thébaud, F. (2017). *Une traversée du siècle. Marguerite Thibert, femme engagée et fonctionnaire internationale*. Paris: Belin.
- Tomei, S. (2007). Ferdinand Buisson. Père de la laïcité Républicaine. *Humanisme*(279), pp. 30-36.
- Topalov, C. (1999). *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*. Paris: Editions de l'EHESS.
- Toucas-Truyen, P. (2005). *Les coopérateurs, deux siècles de pratiques coopératives*. Paris: Editions de l'atelier.
- Tual, J. (1992). Lumière intérieure et éducation au XVIIIe siècle. *Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles*(34), pp. 9-24.
- Ubrich, G. (2011). La méthode intuitive de Ferdinand Buisson : histoire d'une méthode pédagogique oubliée. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Jean Houssaye*. (U. d. Rouen, Éd.)
- Ueberschlag, J. (2015). *Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet (1927-1947)*. Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Valière, E. (2016). La place du corps dans l'éducation libertaire (1880-1914). *Thèse de doctorat*. Université de Saint-Etienne.
- Vasconcellos, M. (2000). L'évolution des politiques éducatives. Dans A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs* (pp. 85-102). Paris: Éditions La Découverte.
- Vergnon, M. (2010, septembre). Une démarche historique : idées éducatives de Robert Owen et les vecteurs de leur diffusion en France. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en formation et en éducation (AREF)*. Université de Genève.
- Wagnon, S. (2008). Le « dispositif Decroly », un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930). *Les Études Sociales*(163), pp. 117-132.
- Wagnon, S. (2008). Ovide Decroly : un programme d'une "école dans la vie" aux accents leplasiens. *Le Télémaque*(33), pp. 129-138.
- Wagnon, S. (2013, octobre). La correspondance d'Ovide Decroly (1871-1932) : reflet d'une « internationale » de la psychologie européenne dans la première moitié du XXe siècle ? *Recherches et Éducation*(9).

- Wagnon, S. (2013). *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation nouvelle 1871-1932*. Bruxelles: Peter Lang.
- Wagnon, S. (2017, mai-novembre). Les théosophes et l'organisation internationale de l'éducation nouvelle (1911-1921). *REHMLAC+*, 9(1), pp. 146-180.
- Wagnon, S. (2018). Ovide Decroly : cercles decrolyens au service d'une pédagogie. Dans X. Riondet, R. Hofstetter, & H.-L. Go, *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXe siècle. Itinéraires et connexions* (pp. 179-193). Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII(1-2), pp. 277-293.

# Sources

Anonyme, « Cercle sténographique de l'Aisne », in *Réveil de l'Aisne, journal républicain libéral*, 5 juillet 1906, p. 2.

Anonyme, « Liste générale des membres », in *La Science sociale suivant la méthode de F. Le Play*, fascicule 23, année 1906, 21<sup>e</sup> livraison, p. 2.

Anonyme, « Comité pour le ravitaillement des savants russes à Petrograd », in *L'Ère Nouvelle*, 13 juin 1921, p. 2.

Anonyme, « Les Revues », in *Le Rappel*, 29 août 1921, p. 3.

Anonyme, « Notre ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 4, octobre 1921, p. 69.

Anonyme, « Un meeting contre les profiteurs », in *L'Ère nouvelle*, 21 janvier 1921, p. 8.

Anonyme, « Le rôle social des coopératives », in *L'Action nationale*, 25 février 1922, p. 84-94.

Anonyme, « Vie Internationale », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 3, juillet 1922, p. 68.

Anonyme, « L'Éducation nouvelle – Groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 2, avril 1922, p. 33.

Anonyme, « L'Oiseau bleu. Revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants, publiée sous le patronage de la Nouvelle éducation. Arcis-sur-Aube », in *Revue pédagogique*, tome 81, juillet décembre 1922, p. 232-233.

Anonyme, « Bulletin de La Nouvelle Éducation », n° 9, in *L'Éducation*, novembre 1922, p. 89.

Anonyme, « Bulletin de La Nouvelle éducation », n° 12, in *L'Éducation*, février 1923, p. 275.

Anonyme, « Bulletin de La Nouvelle éducation », n° 13, in *L'Éducation*, mars 1923, p. 337.

Anonyme, « La coopérative scolaire de Mesnil-Garnier (Manche) (426 habitants) », in *La Nouvelle Éducation*, n° 19, novembre 1923, p. 3.

- Anonyme, « Nouvelles diverses, Self-government et coopératives scolaires », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 20, avril 1926, p. 58-59.
- Anonyme, « Le 4e Congrès mondial de l'éducation nouvelle », in *Le Peuple*, 25 septembre 1927, p. 4.
- Anonyme, « Le Congrès d'éducation de Locarno », in *Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3.
- Anonyme, « Le IVe congrès de la Ligue internationale d'Éducation nouvelle », in *La Nouvelle Éducation*, n° 58, octobre 1927, p. 151.
- Anonyme, « L'Imprimerie à l'École et les Coopératives scolaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 13, avril 1928, p. 3.
- Anonyme, « Le "Bureau Français d'Éducation" », in *L'Éducation*, n° 10, juillet 1928.
- Anonyme, « Renvoi à la 2e et à la 4e Commissions d'une proposition de M. Raoul Brandon, Paul Fleuret et Calmels, tendant à attribuer au Bureau français d'éducation des locaux dans un immeuble de la Ville de Paris et une subvention », in *Bulletin municipal Officiel de la Ville de Paris*, samedi 7 avril 1928, p. 1867.
- Anonyme, « Le chœur du professeur tchèque Bakoulé va se faire entendre en France », in *Le Petit Parisien*, 21 avril 1929, p. 2.
- Anonyme, « L'institut Bakoulé est notre hôte », *Paris-soir*, 26 avril 1929, p. 3.
- Anonyme, « De l'école active à l'école simple », in *Le Populaire*, 6 novembre 1929, p. 4.
- Anonyme, « On a inauguré aujourd'hui l'exposition Bakulé », in *Journal des débats politiques et littéraires*, 28 avril 1929, p. 6.
- Anonyme, « Bureau Français d'Éducation », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 30, mai 1930, p. 127.
- Anonyme, « À la mémoire de Louise et Georges Renard », in *La révolution de 1848 et les révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle*, Tome 27, n° 134, septembre octobre novembre 1930.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 100, décembre 1931, p. 189-190.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 102, février 1932, p. 27-29.

- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 103, mars 1932, p. 46.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 105, mai 1932, p. 76-78.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 106, juin 1932, p. 110.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 108, octobre 1932, p. 155.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 82, février 1930, p. 26-27.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 83, mars 1930, p. 43.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 85, mai 1930, p. 72-73.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 88, octobre 1930, p. 140-142.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 28-29.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 92, février 1931, p. 28.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 93, mars 1931, p. 43-45.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 95, mai 1931, p. 72-73.
- Anonyme, « Nos Cercles d'Études », in *La Nouvelle Éducation*, n° 97, juillet 1931, p. 140-141.
- Anonyme, « Notre Cercle d'Études à Tours », in *La Nouvelle Éducation*, n° 90, décembre 1930, p. 172-173.
- Anonyme, « Liste des officiers et dignitaires, membres des Suprême Conseil, Grand Collège ou conseil fédéral des sociétés secrètes dissoutes », in *Journal officiel de l'État français*, 12 août 1941, p. 3367-3373.
- Bardot, Mlle, « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle – congrès d'Elseneur (8 au 21 août 1929) », in *L'hygiène par l'exemple*, n° 5, septembre octobre 1929, p. 202-203.

- Baucomont, Jean, « Les principes de la nouvelle éducation », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 13, 19 décembre 1926, p. 102.
- Baucomont, Jean, « Une méthode de travail libre par groupes », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 20, 6 février 1927, p. 165-166.
- Baucomont, Jean, « La discipline dans les écoles nouvelles », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 42, 17 juillet 1927.
- Baucomont, J, « La liberté pour l'enfant », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 4, 27 octobre 1927, p. 38.
- Baucomont, Jean, « La pratique de la liberté, ses conditions », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 9, 27 novembre 1927, p. 108.
- Baucomont, Jean, « L'Organisation de l'école pour la liberté », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 19, 5 février 1928, p. 227.
- Baucomont, Jean, « Les activités libres et la discipline », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 29, 22 avril 1928, p. 347.
- Baucomont, Jean, « La morale des enfants et des éducateurs », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 33, 20 mai 1928, p. 395.
- Baucomont, Jean, « L'éducation morale des enfants et l'autonomie », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 40, 8 juillet 1928 p. 478.
- Baucomont, Jean, « II. L'Éducation morale des enfants et l'autonomie », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 41, p. 491-492.
- Bertier, Georges, « Lettre de soldat du 15 février 1899 », in *Le Sillon*, n° 5, 6<sup>e</sup> année, 10 mars 1899, p. 240-245.
- Bertier, Georges, « L'École des roches », in *Le Sillon*, 9<sup>e</sup> année, n° 12, 25 juin 1902, p. 447-450.
- Bertier Georges, « Écoles publiques rénovées. L'Utilité de l'École Nouvelle pour l'École Publique », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 97.
- Bertier, Georges, « L'Éducation sexuelle », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 13, Hors-série, (1924), p. 5.

- Bonissel, René, « Le congrès international de l'éducation à Locarno », in *Le Quotidien*, 27 septembre 1927, p. 2.
- Bonlarron, A, « Un essai de gouvernement autonome à l'école primaire », in *La Nouvelle Éducation*, n° 30, décembre 1924, p. 141-145.
- Bouglé, C., « "L'Éducation nouvelle" à Locarno, *L'Œuvre*, 22 mai 1927, p. 4.
- Brière (de la), Yves, « Chronique du mouvement religieux », in *Études (publiées par des Pères de la Compagnie de Jésus)*, n° 1, janvier 1928, p. 108-109.
- Bugnon, Émile, « L'enseignement coopératif en France », in *Revue des études coopératives*, n° 19, avril juin 1926, p. 271-295.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires – Ce qu'il convient de faire », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 37, 6 juin 1931, p. 762.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 43, 20 juillet 1929, p. 883.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 7, 9 novembre 1929, p. 173.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 23 novembre 1929, p. 223-224.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 12, 14 décembre 1929, p. 293.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 14, 28 décembre 1929, p. 334.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 18, 25 janvier 1930, p. 407.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 24, 8 mars 1930, p. 508.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 35, 24 mai 1930, p. 700.

- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 38, 14 juin 1930, p. 748.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires – Pas d'excès », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 9, 22 novembre 1930, p. 193.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 29, 11 avril 1931, p. 599.
- Bugnon, Émile, « Courrier des coopératives scolaires », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 32, 2 mai 1931, p. 656.
- Carroi, Marie-Anne, « Le travail de composition par équipe dans un lycée », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-août 1929, p. 151-160.
- Caruel, B., « Coopératives scolaires – opinions de nos camarades », in *École Émancipée*, n°40, 4 juillet 1926, p. 509.
- Cattier, Fernand, « Trois mois de coopération scolaire », in *Revue Pédagogique*, tome 85, octobre 1924, p. 23.
- Cattier, Fernand, « Les avantages de la coopération scolaire », in *Revue pédagogique*, n°11, novembre 1925, p. 361-366.
- Cattier, Fernand, « La coopération scolaire en France », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-août 1929, p. 167-170.
- Cattier, Fernand, « La République Normalienne », in *La Nouvelle Education*, n° 97, juillet 1931, p. 118.
- Cazamian, M-L., « La coopération des maîtres et des parents », *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 79, juillet 1932, p. 189-190.
- Cazamian, M-L., « La coopération des maîtres et des parents (2) », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 80, août septembre 1932.
- Chevillon, André, « Pierre Mille et l'enfance », in *Le Temps*, 26 juin 1911, p. 4.
- Chochon, H, « Le congrès international d'éducation à Calais », in *Le message théosophique et social*, 7 octobre 1921, p. 357-358.

- Cloix, André, « Les frères au pilori de l'officiel », in *Le Cri du peuple de Paris*, 15 août 1941, p. 1.
- Coirault, A., « Le congrès d'Elseneur », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 9, 23 novembre 1929, p. 214-216.
- Cousinet, Roger, « Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants », in *Revue Philosophique*, 32<sup>e</sup> année, LXIV, décembre juillet 1907, p. 159-173.
- Cousinet, Roger, « La méthode de "self-government" dans les écoles françaises », in *La Revue pédagogique*, tome 60, janvier juin 1912, p. 216.
- Cousinet, Roger, « La pédagogie expérimentale en France », in *L'École et la Vie*, 2<sup>e</sup> année, n° 43, 12 juillet 1919.
- Cousinet, Roger, « Histoire », in *L'École et la vie*, n° 1, 25 septembre 1920, p. 9.
- Cousinet, Roger, « Deuxième leçon – Histoire de l'habitation », in *L'École et la vie*, 4<sup>e</sup> année, n° 2, 2 octobre 1920, p. 8-9.
- Cousinet Roger, « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire », in *L'Éducation*, année 1922-1923, p. 80.
- Cousinet, Roger, « La Nouvelle Éducation », in *Pour l'Ère Nouvelle* n° 1, janvier 1922, p. 10.
- Cousinet Roger, « La liberté dans la discipline », in *L'Éducation*, année 1922-1923, p. 256.
- Cousinet, Roger, « La Nouvelle éducation Scientifique, historique, littéraire », in *L'École et la vie*, 5<sup>e</sup> année, n° 28-B, 1<sup>er</sup> avril 1922, p. 341.
- Cousinet, Roger, « La pédagogie moderne », in *L'Éducation*, année 1922-1923, p. 481.
- Cousinet Roger, « Note sur l'état présent de la pédagogie expérimentale », in *L'Éducation*, année 1922-2023, p. 493.
- Cousinet, Roger, « L'auto-éducation et le travail collectif », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 8, octobre 1923, p. 86.
- Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre par groupes », in *La Nouvelle Éducation*, n° 37, juillet 1925, p. 101.

- Cousinet, Roger, « Nouvelle expérience de travail libre », in *La Nouvelle Éducation*, n° 57, juillet 1927, p. 116-117.
- Cousinet, Roger, « Expérience de travail libre par groupes », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet aout 1929, p. 170-171.
- Cuminal, Paul, « La coopération à l'école primaire », in Ferrière, Adolphe, *L'Éducation et la Solidarité, Études présentées au Troisième Congrès International d'Éducation morale*, Delachaux et Niestlé, s.d., p. 181-194.
- Decroix, Juliette, « Les Compagnons et l'École unique », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 2, avril 1922, p. 34.
- Delaunay, Eugène, « La Composition française par la Culture des sensations et l'Étude des textes », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 43, décembre 1913.
- Delaunay, Eugène, « La pédagogie à l'étranger », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 62, janvier 1921.
- Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail et leur opposition aux écoles livresques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 64, mars 1921, p. 127.
- Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail – L'intérêt et la liaison avec la vie », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 66, mai 1921, p. 148-149.
- Delaunay, Eugène, « Les écoles de travail – Les centres d'intérêt à l'école de Roszger », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 71, décembre 1921, p. 191.
- Delaunay, Eugène, « Gagnons du temps pour faire observer », in *École Émancipée*, n° 13, 23 décembre 1922, p. 188.
- Delaunay, Eugène, « Le syndicalisme et les progrès pédagogiques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 99, janvier 1924, p. 25-29.
- Delaunay, Eugène, « Un exemple que Caen suivra quand ! », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 98, décembre 1924, p. 119-121.
- Delaunay, Eugène, « Le syndicalisme et les progrès pédagogiques », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 100, février 1925, p. 47.
- Delaunay, Eugène, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *École Émancipée*, n° 12, 13 décembre 1925, p. 160-161.

- Delaunay, Eugène, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *École Émancipée*, n° 21, 14 février 1926, p. 291.
- Delaunay, Eugène, « L'effort pédagogique Russe », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 21, juillet 1926, p. 77-82.
- Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 21, juillet 1926, p. 96.
- Delaunay, Eugène, « L'effort pédagogique Russe (2) », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 112-119.
- Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22, septembre 1926, p. 131-132.
- Delaunay, Eugène, « La masse et les élites », in *La Revue d'Avant-Garde*, n° 115, décembre 1926, p. 15-22.
- Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 24, janvier 1927, p. 6.
- Delaunay, Eugène, « Chronique française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 27, avril 1927, p. 76.
- Delaunay, Eugène, « Chronique Française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 70, août septembre 1931, p. 189-192.
- Delaunay, Eugène, « Chronique française – École et société », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 77, avril mai 1932, p. 112.
- Desmolins, Edmond, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Librairie de Paris, 1897.
- Dumas, L., « Controverse sur les Coopératives », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 6, 31 octobre 1926, p. 47.
- Dumouchel, P., « L'éducation sociale de l'enfant et de l'adolescent », in *La Revue pédagogique*, n° 6, juin 1926, p. 405-422.
- Dupertuis, Jean, « L'école de plein air et le bureau international des écoles de plein air », in *L'Éducation*, année 1923-1924 p. 525.

- Dupertuis, Jean, « L'enfance heureuse et autonome », in *L'Éducation*, année 1922-1923, p. 560.
- Durand, M., « Congrès de "l'Éducation Nouvelle" », in *École Émancipée*, n° 33, 19 mai 1929, p. 533.
- Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école - I. L'école, la Morale et la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 33, 10 mai 1924, p. 776.
- Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école – III. Pratique de la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 38, 14 juin 1924, p. 901.
- Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école – III. Pratique de la Coopération (suite) », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 41, 5 juillet 1924, p. 965.
- Duthil, René, « L'éducation coopérative par l'école – II. Enseignement théorique de la Coopération », in *Manuel Général de l'instruction primaire*, n° 35, 24 mai 1925, p. 829.
- Duthil, René, « La place exacte de la Méthode des tests dans l'enseignement », in *La Nouvelle Education*, n°47, juillet 1926, p. 121.
- Duthil, René, « Techniques et méthodes », in *L'imprimerie à l'école*, n° 20, février 1929, p. 3-5.
- Duthil, René, « Une École active en France dans le cadre d'une École Primaire Supérieure de Jeunes Filles », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 58, mai 1930, p. 118-120.
- Ensor, Beatrice, « Le Congrès de Calais – Notre premier congrès international d'Éducation nouvelle », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922, p. 7.
- Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *14e Congrès National tenu à Nîmes salle des fêtes du Lycée de Garçons boulevard Victor Hugo les 26 et 27 mai 1927, Imprimerie nouvelle (Coopérative ouvrière) rue des Vergeaux, Amiens.* Intervention de BUGNON au 14ème congrès national, p. 10-20. Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1111814/f4.item.r>.
- Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *15e Congrès National tenu à Grenoble salle de l'amphithéâtre Marcel Reymond les 17, 18, 19 et 20 mai 1928,*

Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1928. Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1111950?rk=42918;4>.

Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *16e Congrès National tenu à Royan salle du théâtre du Casino les 17, 18, 19 et 20 mai 1929*, Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1929. Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k111196c.r>.

Fédération Nationale des Coopératives de Consommation, *17e Congrès National tenu à Tours salle du Trianon Park les 29, 30, 31 mai et 1er juin 1930*, Imprimerie nouvelle, rue des Vergeaux, Amiens, 1930. Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6510436p?rk=21459;2>.

Ferrière, Adolphe, « Les Coopératives scolaires », brouillon de conférence, 1930, AIJRR/AdF/A/83/3/15, Université de Genève.

Ferrière, Adolphe, « Un Congrès d'éducation nouvelle », in *L'Ère nouvelle*, 4 avril 1924, p. 4.

Flayol, Émilie, « La participation des élèves à la vie et à la discipline de l'école dans une École normale », in *Compte rendu de la 52e session de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences*, Association Française pour l'Avancement des Sciences, Paris, 1928, p. 623.

Flayol, Émilie, « La pédagogie à Locarno », in *Journal des instituteurs et des institutrices*, n° 20, 4 février 1928, p. 289-291.

Flayol, Émilie, « La Coopération scolaire dans une École normale de Jeunes Filles », *La Nouvelle Éducation* n° 74, avril 1929, p. 56.

Flayol, Émilie, « Le cinéma au congrès d'Elseneur », in *Journal des Instituteurs et des Institutrices*, n° 8, 16 novembre 1929, p. 104-105.

Flayol, Émilie, « Les coopératives scolaires dues à l'initiative de M. Profit », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 288-291.

Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Capitalisme et culture », in *École Émancipée*, n° 32, 1er janvier 1920.

- Freinet, Célestin, « Dans une école prussienne (1) », in *École Émancipée*, n° 5, 29 octobre 1922, p. 65-66.
- Freinet, Célestin, « Dans une école prussienne (2) », in *École Émancipée*, n° 6, 4 novembre 1922, p. 81-82.
- Freinet, Célestin, « À propos de la méthode Montessori », in *École Émancipée*, n° 21, 17 février 1923, p. 305-306.
- Freinet, Célestin, « Vers une école rénovée, la méthode Decroly », in *École Émancipée*, n° 38, 16 juin 1923, p. 527-528.
- Freinet, Célestin, « De la théorie à la pratique », in *École Émancipée*, n° 1, 23 septembre 1923, p. 11-12.
- Freinet Célestin, « Jan Lighart, sa vie, son œuvre », in *École Émancipée*, n° 4, 14 octobre 1923, p. 59-61.
- Freinet, Célestin, « De l'enseignement de l'histoire (J. Dewey) », in *École Émancipée*, n° 36, 25 mai 1924, p. 509-510.
- Freinet, Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (1) », in *École Émancipée*, n° 28, 5 avril 1925, p. 359-360.
- Freinet, Célestin, « Notes sur l'adaptation de notre enseignement (2) », in *École Émancipée*, n° 29, 19 avril 1925, p. 380.
- Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école », in *École Émancipée*, n° 7, 8 novembre 1925, p. 97-98.
- Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Une expérience d'adaptation de notre enseignement : L'imprimerie à l'école (suite) », in *École Émancipée*, n° 8, 15 novembre 1925, p. 113-114.
- Freinet, Célestin, « Pédagogie russe et pédagogie bourgeoise », in *École Émancipée*, n° 15, 3 janvier 1926, p. 213.
- Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – Vers l'imprimerie à l'école », in *École Émancipée*, n° 37, 13 juin 1926, p. 545-546.

- Freinet, Célestin, « Chacun sa pierre – L'imprimerie à l'école – Les résultats de l'expérience », in *École Émancipée*, n° 40, 4 juillet 1926, p. 593-595.
- Freinet, Célestin, « L'imprimerie à l'école, coopérative d'entraide pédagogique », n° 1 octobre 1926, p. 1.
- Freinet, Célestin, « L'éducation morale des enfants du prolétariat – Le Self-government dans les écoles de Moscou », in *École Émancipée*, n° 23, 27 février 1927.
- Freinet, Célestin, « Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 18, décembre 1928, p. 3-5.
- Freinet, Célestin, « L'Imprimerie à l'école », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet août 1929, p. 165-167.
- Freinet, Célestin, « Nouvelle vie scolaire », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 28, décembre 1929, p. 67-68.
- Freinet, Célestin, « La nouvelle discipline », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 30, février 1930, p. 131-132.
- Freinet, Célestin, « La Coopération Scolaire », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 50, mars 1930, p. 169-173.
- Freinet, Célestin, « Techniques Pédagogiques », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 36, novembre 1930, p. 33-36.
- Freinet, Célestin, « Théories Pédagogiques et Techniques Pédagogiques », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 38, janvier 1931, p. 97.
- Freinet, Célestin, « Vers une méthode d'éducation nouvelle pour les écoles populaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 38, janvier 1931.
- Freinet, Célestin, « Un congrès aristocratique : La Nouvelle Éducation », in *École Émancipée*, 12 avril 1931, p. 451-452.
- Freinet, Célestin, « L'Imprimerie à l'école », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 79, juillet 1932, p. 185-186.
- G. L., « Un congrès pour l'éducation nouvelle », in *L'Œuvre*, 14 août 1929, p. 4.

- Gay, P. H., « Pour une cure de simplicité », in *Manuel Général de l'Instruction primaire*, n° 5, 26 octobre 1929, p. 109-111.
- Gay, P.-H., « Le travail par équipes », in *Manuel Général de l'Instruction primaire*, n° 30, 16 avril 1932, p. 574-575.
- Geniaux, Charles, « Hommes et choses – Pour l'éducation nouvelle », in *La Dépêche – Journal de la démocratie (Toulouse)*, 28 juillet 1929, p. 1.
- Geniaux, Charles, « Idées et doctrines – L'École active », in *La Dépêche – Journal de la démocratie (Toulouse)*, 30 octobre 1929, p. 1.
- Goblot, Edmond, *La barrière et le niveau*, Paris, Felix Alcan, 1925.
- Guéritte, Madeleine, « La préparation des enfants à la vie sociale », in *La Nouvelle Éducation*, n° 101, janvier 1932, p. 3-9.
- Guy-Grand, Georges, « Un Locarno de l'éducation – Pour que les hommes sachent, à l'âge adulte être dignes de la liberté », in *Le Quotidien*, 14 août 1927, p. 1.
- Harang, Marcelle, « L'enseignement individuel à l'école maternelle », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 27, avril 1927, p. 70.
- Hauser, Henri, « Nécrologie : Jean Brunhes », in *Revue d'économie politique*, 45e année, 1931, p. 183.
- Honorat, André, « Un programme d'action », in *L'Éducation*, année 1919-1920, p. 63-67.
- Instructions officielles du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires*, Journal Officiel de la République Française du 22 juin 1923, p. 5849-5863. Gallica, URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2026710k/f5.item>.
- Jouenne, Alice, « Signe des temps », in *Annuaire de la coopération*, L'émancipatrice, Paris, 1914, p. 43.
- Jouenne, Alice, « Par la coopération », in *L'Humanité*, 19 mai 1919, p. 2.
- Jouenne, Alice, « L'invincible lien », in *Le Populaire*, 4 janvier 1921, p. 4.
- Jouenne, Alice, « Les jeux libres », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°22, 18 février 1922, p. 468.

- Jouenne, Alice, « L'école de plein air », in *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n° 6, avril 1922.
- Jouenne, Alice, « Une école permanente de plein air », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 3, juillet 1922, p. 61.
- Jouenne, Alice, « Conférence sur l'éducation à l'assemblée générale de la "fraternité théosophique pour l'Éducation" », *Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient*, n° 4, octobre 1922.
- Jouenne, Alice, « De la fiche sanitaire », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 19 novembre 1922, p. 205-206.
- Jouenne, Alice, « L'École de Plein Air et la Famille », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 3 décembre 1922, p. 246-247.
- Jouenne, Alice, « Les jeux », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°19, 28 janvier 1923, p.404.
- Jouenne, Alice, « De la discipline », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 24, 4 mars 1923, p. 509-510.
- Jouenne, Alice, « Une fiche psychopédagogique », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 29 avril 1923, p. 656-657.
- Jouenne, Alice, « La pédagogie à l'École de Plein Air », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 7, juillet 1923, p. 54.
- Jouenne, Alice, « Méthodes de l'École active », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n°41, 8 juillet 1923, p.867.
- Jouenne, Alice, « Un service d'aide sociale à l'école primaire », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 13, Hors-série, (1924), p. 19-20.
- Jouenne, Alice, « L'école de plein air, Conférences », in *Compte rendu de la 47e session de l'AFAS – Bordeaux 1923, 1924*, p. 1107-1109.
- Jouenne, Alice, « Les éducateurs et la coopération », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 36e année, n° 27, 28 mars 1926, p. 218.

- Jouenne, Alice, « De l'esprit coopératif – Les coopératives scolaires », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 36<sup>e</sup> année, n° 30, 25 avril 1926, p. 243.
- Jouenne, Alice, « L'éducation sociale », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 36<sup>e</sup> année, n° 32, 9 mai 1926, p. 260.
- Jouenne, Alice, « Coopération scolaire – Le rôle moral et social des coopératives scolaires », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 37<sup>e</sup> année, n° 24, 6 mars 1927.
- Jouenne, Alice, « A Elseneur », in *Le Peuple*, 15 août 1929, p. 2.
- Jouenne, Alice, « Au Congrès international pour l'éducation nouvelle », in *Le Peuple*, 19 août 1929, p. 3.
- Jouenne, Alice, « Deux conceptions – Au congrès international pour l'éducation nouvelle », in *Le Peuple*, 19 août 1929, p. 1-3.
- Jouenne, Alice, « Après le Congrès d'Elseneur – Notre enseignement », in *Le Peuple*, 29 août 1929, p. 1-2.
- Jouenne, Alice, « Nécessité d'une reconstruction de l'école », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 279-280.
- Journal de l'école des Roches*, juillet 1920, p. 13.
- L. Z., « Vers l'École Nouvelle », in *Le Syndicaliste universitaire*, n° 21, juin 1928.
- La Rédaction, « Notre Ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922, p. 1.
- La Rédaction, « Notre Ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 2, avril 1922, p. 30.
- La Rédaction, « Notre Ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 7, juillet 1923, p. 44.
- La Rédaction, « Notre Ligue », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 11, juillet 1924, p. 41.
- Laforgue René, « Les mécanismes psychiques d'auto-punition », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 284-286.
- Lapie, Paul, « Les coopératives scolaires – Réponse à des objections », in *Revue pédagogique*, n° 10, octobre 1926, p. 241-245.

- Lapie, Paul, « Préface », in Profit, Barthélémy, *La Coopération à l'école primaire – Contribution à l'idée d'école d'après-guerre*, Paris, Delagrave, 1926, 3<sup>ème</sup> édition augmentée.
- Lapierre, Georges, « Le Congrès de l'Éducation nouvelle », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, n° 4, 27 octobre 1927, p. 42.
- Laurent, Jules, « Il faut combattre au plus tôt la misère de nos écoles dans les régions dévastées », in *L'Avenir*, 15 octobre 1921, p. 1.
- Laurin, M-T., « L'enseignement de la forêt », in *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, revue corporative, 28 décembre 1924, p. 115.
- Le Comité d'action de l'Éducation nouvelle, « L'Éducation nouvelle – Groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 2, avril 1922, p. 31-32.
- Lebel, Renée, « Notes sur l'Éducation sexuelle », in *La Nouvelle Éducation*, n° 100, décembre 1931, p. 177-180.
- Lefèvre, Frédéric, « Une heure avec Jean Brunhes », in *Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques*, n° 211, 30 octobre 1926, p. 6.
- Léon XIII, *Rerum novarum*, *Lettre encyclique de Sa Sainteté le pape Léon XIII*, le 15 mai 1891. Site officiel du Vatican : [https://www.vatican.va/content/leo-xiii/fr/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_15051891\\_rerum-novarum.html](https://www.vatican.va/content/leo-xiii/fr/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html).
- Lermillier, A., « Les coopératives scolaires », in *École Émancipée*, n° 34, 23 mai 1926, p. 408-409.
- London, Geo, « Frantisek Bakulé instituteur-apôtre vient à Paris avec son chœur d'enfants tchécoslovaques », in *Le Journal*, 21 avril 1929, p. 2.
- M. P., « Une semaine de l'Éducation Moderne », in *L'Œuvre*, 7 mai 1928, p. 4.
- Marcault, Émile, « Psychologie de la conscience créatrice », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 17, octobre 1925, p. 14-17.
- Martin, Paul, « La réforme de l'Enseignement d'après le Syndicat national des Instituteurs », in *La Nouvelle Éducation*, n° 22, février 1924, p. 11.

- Martin, Paul, « Demande de renseignements », in *La Nouvelle Éducation*, n° 23, mars 1924, p. 21-22.
- Martonne, Emmanuel de, « Jean Brunhes », in *Annales de Géographie*, tome 39, n° 221, 1930, p. 549-553.
- Marty, Henri, « Les éclaireurs », in *Journal de l'École des Roches*, n° 18, juillet 1912, p. 69-70.
- Maucourant, Blanche, « Une école Supérieure de Jeunes Filles à Philadelphie (États-Unis) », in *L'École et la Vie*, 19 novembre 1927, p. 137-138.
- Maucourant, Blanche, « Deux Pédagogues de Vienne au Congrès International d'Éducation nouvelle à Locarno », in *L'École et la Vie*, 24 décembre 1927, p. 220-221.
- Maucourant, Blanche, « Congrès international d'Elseneur – La préparation des Maîtres », in *L'École et la Vie*, n° 3, 12 octobre 1929, p. 29-31.
- Mille, Pierre, « Condamnés à mort ? », in *L'Avenir*, 9 mai 1921, p. 1.
- Pauchet, Victor (Dr), « Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 9, janvier 1925, p. 8-9.
- Philipson, « Contre les coopératives scolaires », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 52, mai 1932, p. 239.
- Pichon, L., « Une opinion sur le coopératisme », in *Le Combat*, 25 octobre 1913, p.1
- Pichot, « La Nouvelle Éducation et nous », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 33, juin 1930, p. 237-238.
- Pichot, « Le travail par groupes », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 39, février 1931, p. 139.
- Poisson, Ernest, « Les cours de l'école du coopérateur », in *L'Humanité*, 30 septembre 1913, p. 6.
- Prévoist, Marguerite, « Autocratie ou bureaucratie », in *Le Peuple*, n°1047, 19 novembre 1923, p.1.
- Profit, Barthélémy, « Coopératives scolaires », in *La Revue pédagogique*, tome 79, n° 12, décembre 1921, p. 395-418.

- Profit, Barthélémy, « Qu'est-ce qu'une coopérative scolaire », in *La Revue pédagogique*, tome 83, 1923, p. 235-244.
- Profit, Barthélémy, « La démission », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 19, 27 février 1926, p. 483.
- Profit, Barthélémy, « Pierrot devient un bon coopérateur », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 26, 20 mars 1926, p. 542.
- Profit, Barthélémy, « L'accueil de la coopé... », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 4, 16 octobre 1926, p. 70.
- Profit, Barthélémy, « De la corvée au service social », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 10, 27 novembre 1926, p. 183.
- Profit, Barthélémy, « Les coopératrices créent une cantine », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 16, 8 janvier 1927, p. 297.
- Profit, Barthélémy, « Floralie », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 34, 14 mai 1927, p. 618.
- Profit, Barthélémy, « L'École hors de l'École », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 38, 11 juillet 1927, p. 695.
- Profit, Barthélémy, « Self-government », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 19, 28 janvier 1928, p. 331.
- Profit, Barthélémy, « Les papiers qui parlent », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 33, 5 mai 1928, p. 579.
- Profit, Barthélémy, « L'éducation par la vie », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 17, 19 janvier 1929, p. 353.
- Profit, Barthélémy, « Le ballon cassé », in *Manuel général de l'instruction primaire*, n° 28, 6 avril 1929, p. 574.
- Profit, Barthélémy, « La Coopération scolaire : Lettre de Profit », in *L'Imprimerie à l'École*, n° 53, juin 1932, p. 271-272.
- R.K. « Les compagnons de l'intelligence – Une visite à leur président, Pierre Mille », in *La Liberté*, 29 avril 1920, p. 3.

- Reynier, Marguerite, « Notre cercle d'études de Paris », in *La Nouvelle Éducation*, mars 1925, p. 25-28.
- Silmss, Heinrich ; Freinet, Célestin, « L'École Nouvelle », in *École Émancipée*, n° 33, 14 mai 1921, p. 130.
- Thibert, Marguerite, « L'étude du latin par la méthode individuelle », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 14, janvier 1925, p. 6-11.
- Truillet et Berger (Milles), « Initiation au calcul », in *L'École et la vie*, n° 3, 12 octobre 1929, p. 75.
- Valmy-Baysse, J., « Les Compagnons de l'Intelligence », in *Comœdia*, 28 mars 1920, p. 1.
- Wallon, Henri, « Les composantes neurologiques du caractère », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 52, novembre 1929, p. 254-256.
- Wauthier, Marie-Louise, « Un essai de "self-government" dans une classe française », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 1, janvier 1922, p. 12-15.
- Wauthier, M.L., « Congrès de "La Nouvelle Éducation" », in *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 3, juillet 1922, p. 55-60.
- Zoretti, Ludovic, *Éducation, un essai d'organisation démocratique*, Plon, Paris, 1918.
- Zoretti, Ludovic, « Syndicalisme universitaire », in *L'Humanité*, 17 août 1919, p. 2.

## Presse

- Comœdia*, 17 août 1929, p. 6.
- Comœdia*, 7 novembre 1929, p. 5.
- L'Émancipation*, 22<sup>e</sup> année, 15 novembre 1908, p. 174-175
- L'Ère nouvelle*, 25 juin 1927, p. 4.
- L'Humanité*, 10 mars 1914, p. 3.
- L'Humanité*, 11 mai 1913, p. 1.
- L'Humanité*, 8 mars 1914, p. 6.
- L'Intransigeant* du 14 juin 1921, p. 2.
- L'Œuvre*, 23 juin 1927, p. 6.
- L'Œuvre*, 4 février 1929, p. 8.
- L'Œuvre*, 4 février 1929, p. 8.
- L'Œuvre*, 6 janvier 1932.
- La Jeune République*, 10 juin 1927, p. 4.
- La Jeune République*, 11 février 1927, p. 3.
- La Jeune République*, 11 mars 1927, p. 4.

*La Jeune République*, 11 novembre 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 14 janvier 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 15 avril 1927, p. 4-5.  
*La Jeune République*, 17 juin 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 18 mars 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 20 mai 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 22 avril 1927, p. 5.  
*La Jeune République*, 24 juin 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 25 février 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 28 janvier 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 28 octobre 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 3 juin 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 4 février 1927, p. 3.  
*La Jeune République*, 4 mars 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 6 mai 1927, p. 4.  
*La Jeune République*, 8 juillet 1927, p. 4.  
*La Lanterne*, 14 septembre 1927, p. 1.  
*La Patrie*, 14 juin 1921, p. 2.  
*La République française*, 20 juin 1921, p. 2.  
*La République*, 27 février 1930.  
*Le Petit Troyen*, 14 octobre 1927, p. 2.  
*Le Petit Troyen*, 14 octobre 1927, p. 2.  
*Le Peuple*, 15 septembre 1927, p. 4.  
*Le Populaire* du 12 juin 1921, p. 3.  
*Le Populaire*, 10 février 1931, p. 5.  
*Le Populaire*, 15 février 1930, p. 2.  
*Le Quotidien*, 10 février 1929, p. 2.  
*Le Quotidien*, 22 juin 1927, p. 5.  
*Le Quotidien*, 27 septembre 1927, p. 2.  
*Le Radical* du 1er août 1910, p. 6.  
*Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3.  
*Le Radical*, 25 septembre 1927, p. 3.  
*Le Rappel*, 14 septembre 1927, p. 1.  
*Le Temps*, 18 août 1929, p. 2.  
*Revue de la solidarité sociale*, 1er janvier 1909, p. 75.

## **Lieux de consultation**

### ***Annales de Géographie* :**

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34348163c/date#resultat-id-1>.

### ***Annuaire de la coopération, FNCC, Paris* :**

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32696365d/date&rk=21459;2>.

### ***Bulletin de l'Ordre de l'Étoile d'Orient* :**

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb327213308/date&rk=21459;2>.

***Bulletin municipal Officiel de la Ville de Paris :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb343512457/date&rk=21459;2>.

***Comœdia, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/comoedia>.

***Comptes-rendus des sessions de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences :***

Gallica :

<https://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&startRecord=0&maximumRecords=15&page=1&collapsing=disabled&query=dc.relation%20all%20%22cb388084226%22>.

***École Émancipée :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34360662w/date&rk=21459;2> et Bibliothèque Diderot (Lyon) cote : P1365.

***Études (publiées par des Pères de la Compagnie de Jésus) :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34348593d/date&rk=42918;4>.

**Ferrière, Adolphe**, « **Les Coopératives d'écoliers** », brouillon de conférence, 1930, AIJIR/AdF/A/83/3/15, Université de Genève.

***Journal de l'école des Roches :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34438070b/date&rk=21459;2>.

***Journal des débats politiques et littéraires :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb39294634r/date&rk=21459;2> ou Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/journal-des-debats-politiques-et-litteraires>.

***Journal des instituteurs et des institutrices :***

Collections numérisées de la bibliothèque Diderot (Lyon) [http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/KJNJ3SIK2KT2D96RXVBHEU2SPLM1GSQ2YUYE8XNHAFG1IV7QE9-00009?func=collections&collection\\_id=1530](http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/KJNJ3SIK2KT2D96RXVBHEU2SPLM1GSQ2YUYE8XNHAFG1IV7QE9-00009?func=collections&collection_id=1530).

***Journal officiel de l'État Français :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34378481r/date#resultat-id-2> ou Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo>.

***Journal officiel de la République Française :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34378481r/date#resultat-id-2> ou Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/journal-officiel-de-la-republique-francaise-0> ou Legifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/jo>.

***L'Action nationale :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32682072p/date&rk=21459;2>.

***L'Avenir, Paris :***

Retronews :

<https://www.retronews.fr/search#sort=score&publishedBounds=from&indexedBounds=from&tfPublications%5B0%5D=L%27Avenir%20%28Paris%29&page=2&searchIn=all>.

***L'École et la Vie, Libre tribune d'éducation nationale, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/ecole-et-vie>

***L'Émancipation, Journal d'économie politique et sociale, organe des associations ouvrières et coopératives, Nîmes :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32766346p/date&rk=21459;2>.

***L'Ère Nouvelle, Paris :***

Retronews :

<https://www.retronews.fr/search#sort=score&publishedBounds=from&indexedBounds=from&tfPublications%5B0%5D=L%27%20nouvelle%20%281919-1940%29&page=1&searchIn=all>.

***L'Humanité, journal socialiste quotidien, puis communiste après 1920, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/humanite>.

***L'hygiène par l'exemple, Paris :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb344180044/date&rk=21459;2>.

***L'Imprimerie à l'École :***

Ressources en ligne de l'ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/archives/ie>.

***L'Intransigeant, Paris :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32793876w/date&rk=21459;2>.

***L'Œuvre, Les imbéciles ne lisent pas L'Œuvre, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/oeuvre>.

***La Dépêche, Journal de la démocratie, Toulouse :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/la-depeche>.

***La Jeune République, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/la-jeune-republique-0>.

***La Lanterne, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/lanterne-1877-1928>.

***La Liberté, Journal de Paris, indépendant, politique, littéraire et financier :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/liberte-1865-1940>

***La Nouvelle Éducation :***

Jusqu'en 1924, voir *L'Éducation*, puis Gallica :  
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32826089g/date&rk=21459;2> et/ou Bibliothèque  
Diderot (Lyon) cote P1348.

***La Patrie, Journal quotidien, politique, commercial et littéraire, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/patrie-0>.

***La République française, Paris.***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/republique-francaise>.

***La République, Journal Républicain, Radical et Radical-socialiste.***

Retronews : <https://www.retronews.fr/journal/la-republique-1929-1939/10-juin-1929/2041/3215795/3?from=%2Fsearch%23sort%3Dscore%26publishedBounds%3Dfrom%26indexedBounds%3Dfrom%26tfPublicationsOr%255B0%255D%3DLa%2520R%25C3%25A9publique%2520%25281929-1939%2529%26advancedUi%3Dtrue%26page%3D1%26searchIn%3Dall%26total%3D3666&index=0>.

***La révolution de 1848 et les révolutions du XIX<sup>e</sup> siècle :***

Bibliothèque Diderot (Lyon), cote : P990.

***La Revue d'Avant-Garde :***

BnF, cote JO-52596 (2), notice FRBNF32856804.

***La Revue pédagogique, Musée pédagogique et Bibliothèque centrale de l'enseignement primaire :***

Perséides Éducation : <https://education.persee.fr/collection/revpe>.

***La Science sociale suivant la méthode de F. Le Play :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32865965j/date&rk=21459;2>.

***Le Combat, organe communiste révolutionnaire du Nord, puis organe hebdomadaire de défense et d'éducation ouvrière :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34547555z/date&rk=107296;4>.

***Le Cri du peuple de Paris, Quotidien de Paris (journal collaborationniste) :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/cri-du-peuple-de-paris>.

***Le Journal :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/journal/le-journal/21-avril-1929/129/247111/2>.

***Le message théosophique et social :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32814642s/date&rk=21459;2>.

***Le Petit Parisien, journal quotidien du soir :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/petit-parisien>.

***Le Petit Troyen, Journal démocratique régional (Troyes) :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/petit-troyen>.

***Le Peuple, organe quotidien du syndicalisme :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34348990g/date&rk=21459;2>.

***Le Populaire, journal-revue hebdomadaire de propagande socialiste et internationaliste :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/populaire>.

***Le Quotidien, créé par plus de 25000 Français et Françaises associés pour défendre et perfectionner les institutions républicaines :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/quotidien>.

***Le Radical, Organe d'Action démocratique et de Progrès social, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/radical-1881-1931>.

***Le Rappel :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/rappel>.

***Le Sillon :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb328683032/date#resultat-id-3>.

***Le Syndicaliste universitaire, Organe Mensuel de la Fédération de l'Enseignement aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32874607h/date&rk=21459;2>.

***Le Temps, (Paris) :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/temps>.

***L'Éducation : Revue trimestrielle illustrée d'éducation familiale et scolaire :***

Bibliothèque Diderot (Lyon), cote P193 et/ou Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34430371k/date&rk=42918;4>.

***Les Nouvelles littéraires, artistiques et scientifiques. Hebdomadaire d'information, de critique et de bibliographie (Paris) 1 :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb328268096/date&rk=21459;2>.

***Manuel général de l'instruction primaire, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/manuel-general-de-linstruction-primaire> et collections numérisées de la Bibliothèque Diderot (Lyon) : [http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/RK6T65VQEJ5A9TKIJ2VMFRUSL7921JCH8H11IKNR9LA7413U7Q-00664?func=collections&collection\\_id=1410](http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/RK6T65VQEJ5A9TKIJ2VMFRUSL7921JCH8H11IKNR9LA7413U7Q-00664?func=collections&collection_id=1410).

***Paris-soir :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/paris-soir>.

***Pour l'Ère Nouvelle :***

Collection de Gaston Mialaret et d'Adolphe Ferrière numérisée et mise en ligne par l'Université de Caen en partenariat avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève : [https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere\\_nouvelle/pen.html](https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html) et/ou Bibliothèque Diderot de Lyon cote P1315.

***Réveil de l'Aisne, journal républicain libéral :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32854011p/date&rk=21459;2>.

***Revue d'économie politique :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb343785215/date&rk=21459;2>.

***Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, Paris :***

Retronews : <https://www.retronews.fr/titre-de-presse/revue-de-lenseignement-primaire-et-primaire-superieur> et collections numérisées de la bibliothèque Diderot (Lyon) : [http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/JMEMTTAA5V2INFLRS2JB2BJ31VEIP52YNY7EPMRNXRU8G2JL7-00600?func=collections&collection\\_id=1734](http://numerisation.bibliotheque-diderot.fr/R/JMEMTTAA5V2INFLRS2JB2BJ31VEIP52YNY7EPMRNXRU8G2JL7-00600?func=collections&collection_id=1734).

***Revue de la solidarité sociale.***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32857816b/date&rk=21459;2>.

***Revue des études coopératives :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb344272933/date&rk=42918;4>.

***Revue Philosophique de la France et de l'étranger :***

Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34349223n/date&rk=21459;2>.

## **Archives Nationales**

Dossiers professionnels de :

- Jean Baucomont. Cote F17/16/922.

- Marie-Anne Carroi. Cote F17/26968 et AJ/16/5908.
- Fernand Cattier. Cote F17/24785.
- Juliette Decroix. Cote F17/24242 et AJ/16/1032.
- René Duthil. Cote F/17/24732.
- Émilie Flayol. Cote F/17/23993.
- Jean Vidal. Cote F/17/27053.

Dossiers individuels de la Sureté Nationale

- Alice Jouenne. Cote 19940455/92.

## **Archives départementales**

Archives départementales de Meurthe et Moselle.

Archives départementales du Calvados.

Archives départementales de la Marne.

Archives départementales de Paris.

Archives départementales de la Haute-Loire.

Archives départementales de l'Hérault.

Archives départementales de la Seine-Maritime.

## **Fonds Paul Langevin, PSL Université de Paris**

Jouenne, M.-Alice., “[Lettre de M.-A. Jouenne à P. Langevin]”, 1929-08-03, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/005. Consulté le 12 juil. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cxzx>.

Bardot, Mlle : Bardes (inspecteur de l'enseignement primaire de la Seine), “[Lettre de Bardes (?) à P. Langevin (?)]”, 1929-07-27, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/003. Consulté le 12 juil. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cm25>.

Decroly, Ovide, “[Lettre de O. Decroly à Flayol]”, 1929-07-07, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/001. Consulté le 30 sept. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2crt0>

Flayol, E., “[Lettre de E. Flayol à P. Langevin]”, 1929-09-03, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/008. Consulté le 24 sept. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2ctqk>.

Flayol, E., “[Rapport d'activité du groupe français d'Éducation nouvelle en 1932]”, 1932, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/012. Consulté le 12 juillet 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2ctrx>.

Carroi, Marie-Anne (professeur de philosophie), “[Carte de M.-A. Carroi à P. Langevin (?)]”, 1929-08-17, École supérieure de physique et de chimie industrielles de la ville de Paris. Bibliothèque, L058/002. Consulté le 28 sept. 2021, <https://bibnum.explore.psl.eu/s/psl/ark:/18469/2cp5t>.

## Notices du Maitron

**Bertier** : <https://maitron.fr/spip.php?article16516>, notice BERTIER Georges par Nathalie Duval, version mise en ligne le 20 octobre 2008, dernière modification le 20 octobre 2008.

**Bonnevial** : <https://maitron.fr/spip.php?article78012>, notice BONNEVIAL Marie, version mise en ligne le 30 mars 2010, dernière modification le 25 septembre 2020.

**Buisson** : <https://maitron.fr/spip.php?article24585>, notice BUISSON Ferdinand, Édouard par Martine Brunet, version mise en ligne le 16 février 2009, dernière modification le 9 octobre 2020.

**Calzan** : <https://maitron.fr/spip.php?article103425>, notice CALZAN Claude, Joseph par Jacques Girault, Jean Maitron, Maurice Moissonnier, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 19 avril 2020.

**Carroi** : <https://maitron.fr/spip.php?article142964>, notice CARROI Marie-Anne par Samuel Renier, Xavier Riondet, version mise en ligne le 12 novembre 2012, dernière modification le 22 mars 2013.

**Cattier** : <https://maitron.fr/spip.php?article19000>, notice CATTIER Fernand par Jean Gaumont, Gaston Prache, version mise en ligne le 25 octobre 2008, dernière modification le 25 octobre 2008.

**Cuminal** : <https://maitron.fr/spip.php?article107609>, notice CUMINAL Paul par Justinien Raymond, Maurice Moissonnier, Roger Pierre, version mise en ligne le 4 novembre 2010, dernière modification le 26 février 2013.

**Duthil** : <https://maitron.fr/spip.php?article111880>, notice DUTHIL R, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 24 novembre 2010.

**Gemälhing** : <https://maitron.fr/spip.php?article50363>, notice GEMÄHLING Paul [écrit parfois GEMÄLHING] par André Caudron, version mise en ligne le 28 mai 2009, dernière modification le 1er novembre 2016.

**Jouenne** : <https://maitron.fr/spip.php?article114554>, notice JOUENNE Alice [JOUENNE Marie-Alice dite Alice], née STEIN par Jean Gaumont et Gaston Prache, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 29 mai 2020.

**Lacore** : <https://maitron.fr/spip.php?article115030>, notice LACORE Suzanne [LACORE Marie, Suzanne, dite Suzon] par Michel Dreyfus, Justinien Raymond, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 25 février 2020.

**Lapierre** : <https://maitron.fr/spip.php?article115895>, notice LAPIERRE Georges, Anatole [SNI] par Jacques Girault, Claude Pennetier, Guy Putfin, version mise en ligne le 24 novembre 2010, dernière modification le 27 juin 2018.

**Profit** : <https://maitron.fr/spip.php?article127466>, notice PROFIT Barthélemy par Jean Gaumont, Gaston Prache, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 30 novembre 2010.

**Renard** : <https://maitron.fr/spip.php?article136011>, notice RENARD Georges [RENARD François, Georges] par Justinien Raymond, version mise en ligne le 1er décembre 2010, dernière modification le 7 février 2020.

**Renaud** : <https://maitron.fr/spip.php?article128528>, notice RENAUD Élisabeth par Justinien Raymond, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 6 août 2020.

**Thibert** : <https://maitron.fr/spip.php?article132418>, notice THIBERT Marguerite née JAVOUHEY Marguerite par Michel Dreyfus, version mise en ligne le 30 novembre 2010, dernière modification le 10 février 2020.

**Zoretti** : <https://maitron.fr/spip.php?article89648>, notice ZORETTI Ludovic par Justinien Raymond, version mise en ligne le 9 octobre 2010, dernière modification le 23 octobre 2020.

# Index

## Tableaux

Tableau 1 : Auteurs français dans <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> en fonction du nombre d'articles écrits par année entre 1922 et 1927.....	121
Tableau 2 : Fonctions des principaux auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> (1922-1927) .....	123
Tableau 3 : Assemblées générales annuelles de La Nouvelle Éducation (1922-1932) ...	201
Tableau 4 : Comité d'honneur de l'Éducation nouvelle en 1922.....	205
Tableau 5 : Programme du Congrès de Villebon (23-26 avril 1924) .....	212
Tableau 6 : Visiteurs de l'école de plein air de Sedan présentés dans <i>La Nouvelle Éducation</i> .....	241
Tableau 7 : Premiers imprimeurs-correspondants du mouvement Freinet (octobre 1926) .....	303
Tableau 8 : Deuxième groupe d'imprimeurs-correspondants (décembre 1926) .....	303
Tableau 9 : Composition du comité de patronage du Bureau Français d'Éducation .....	319
Tableau 10 : Comité d'action du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (1929) .....	337
Tableau 11 : Principaux auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> et nombre d'articles signés par année (1928-1932) .....	352
Tableau 12 : Termes utilisés pour désigner les principaux auteurs français de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> .....	353
Tableau 13 : Réunions des ligueurs de la Jeune République organisées par Carroi entre janvier 1927 et octobre 1927.....	362
Tableau 14 : Engagements des acteurs dans le mouvement Freinet (1928) .....	461

## Schémas

Figure 1 : Principes de ralliement de la LIEN apparus dans le n°1 de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> de janvier 1922.....	72
Figure 2 : Charte de 1932 apparue dans <i>Pour l'Ère nouvelle</i> n°82 de novembre 1932.....	76
Figure 3 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> entre 1922 et 1932.....	91
Figure 4 : Représentation de la part des auteurs suisses et français dans l'ensemble des articles de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> par année entre 1922 et 1932.....	91
Figure 5 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> entre 1922 et 1927.....	92
Figure 6 : Diagramme représentant l'origine des auteurs de <i>Pour l'Ère Nouvelle</i> entre 1928 et 1932.....	93
Figure 14 : Évolution du nombre de coopératives scolaires en France (1920-1934) .....	438

# ANNEXES

## Annexe 1 : Développement de Émile Marcault

Âge de l'enfant		Période de l'histoire	
Début de la vie	« Totalement <b>subjective au début de la vie</b> , la conscience s'objectivera pendant des années au travers de la sensation ». L'éducation devrait « laisser la conscience, à la fin de cette période, en possession d'un <b>objectif de perception</b> bien organisé et maîtrisé ».	Période qui a laissé trop peu de traces pour permettre une analyse.	Avant le X <sup>e</sup> siècle
De 6 à 12 ans	« C'est au travers de l' <b>action</b> que le subjectif manifeste son absolu. » Pour les enfants : « culte de la force, de l'héroïsme, du service, etc. », parallèlement, « émotion, pensée, sens social » sont encore dans la partie subjective de la conscience.	« C'est sur l' <b>absolu d'action</b> , le système féodal, que s'organise la société. » « Code de la chevalerie »	Du X <sup>e</sup> s. au XIII <sup>e</sup> s.
De 12 à 17 ans	« Age de l' <b>absolu d'émotion</b> » « L'intelligence encore subjective, reste soumise à l'émotion. » « C'est au travers de cet absolu affectif que devrait se faire l'éducation de toutes les facultés, y compris l'intelligence ».	« L' <b>absolu d'émotion</b> se manifeste dans suprématie de l'Eglise, c'est-à-dire de la Foi. » « Idéal affectif ».	Du XIII <sup>e</sup> s. au XV <sup>e</sup> s.
Après 17 ans	« L'absolu du moi objectif se manifeste au niveau du <b>pur concept</b> , et l'objective progressivement. » « Avec les lois, les principes philosophiques, la hiérarchie des concepts s'objective et s'organise en un système doctrinal synthétique ».	« L'absolu conscient s'objective au travers de la <b>Raison</b> ». « La <b>science</b> [...] se fonde » car rendue « possible quand le principe abstrait peut être objectivé (principe, loi) ». « La société s'organise autour du principe de monarchie absolue ».	Du XV <sup>e</sup> s. au XVIII <sup>e</sup> s.
Fin de la phase mentale « On considère parfois à tort que, parvenue à ce point, l'évolution consciente est achevée ».			

	« L'absolu du moi subjectif s'objective sous forme de <i>relations</i> ».	« Apparaît l'absolu du sens social ».	Du XVIII <sup>e</sup> s. à la fin XIX <sup>e</sup> s.
Adulte	« La phase de corrélation du "moi" et des autres "moi" humains ou <b>sens social</b> . » « L'étendue de la synthèse psychique dont nous sommes capables détermine l'étendue du groupe social auquel, spirituellement, nous appartenons ».	« La philosophie romantique (Kant) substitue à l'absolu de la connaissance (Raison pure) celui de l'impératif moral, c'est-à-dire du sens social ».	
Adulte	« La relation du moi subjectif avec l'univers ou <b>sens cosmique</b> , phase incomplètement différenciée, et qui n'occupe que plus ou moins vaguement la 2 <sup>e</sup> période de la maturité ; c'est l'âge où chacun, synthétisant son expérience autant qu'il le peut, porte un jugement sur le monde et sur la vie, et se constitue sa "philosophie" »	« A nouveau, les anciens absolus se relativisent ». « Un nouvel absolu, celui du sens cosmique, s'objective, où l'homme, être spirituel, se sent partie d'une nature spirituelle, et a part, avec elle, à l'évolution de l'esprit (néo-idéalisme). »	« De nos jours » : un nouvel absolu

## Annexe 2 : Grille d'analyse de *L'Éducation* 1920-1932

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Duthil, R.						3	6	2	3				14
Dugas, L.	1	1	5	1		2	1				1	2	14
Fontègne, Julien	3	2	1	1		1		2		1			11
Bertier, Georges		1	2	1				2		3			9
Henon					1	2	5						8
Huguenin, Elisabeth			2	1		2				1		2	8
Bovet, Pierre	1	4	1										6
Marty, H.	2	1					1			2			6
Blanchetière, A				1	1	1	1				1		5
Augé, L										4			4
Bézard, J.					4								4
Dupertuis, J.			1	1				1			1		4
Machat	1	1	2										4
Renard, Ed	2			1	1								4
Rougeaux, L., Mlle						1	1	2					4
Bourdelles, Michel le		1		1	1								3
Cellerier, L.	1	1		1									3
Cousinet, Roger	1	1	1										3
Dugas, Lucien									3				3
Dumoulin					1	2							3
Ferrière, Adolphe	1		1				1						3
Grandjouan, J-O.											1	2	3
Grandjouan, O.								2		1			3
Lazarus, Marie-Thérèse				1						1	1		3
Montassust, M.						1				1		1	3
Armand-Delille, Dr.	1		1										2
Baucomont, J.								1		1			2
Billotet, Mlle								1				1	2
Brinon								1		1			2
Chabot, Ch		2											2
Cingetos							2						2
Claparède, E.					1	1							2
Debray, H.									2				2
Dubreuil, L.									1	1			2
Evard, M., Mlle		1		1									2
Fargues, Marie				1							1		2

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Frick, R.-O.					2								2
Galletier					1				1				2
Guérin-Desjardins										2			2
Hénon, M.									2				2
Hertz, Mme						2							2
Jaeger, P.								1			1		2
Jeanjean, G., Abbé					1				1				2
Julou, A.							2						2
Lafitte, R.				1				1					2
Lalyman, J. de					1			1					2
Lima, A.		1				1							2
Maucourant, Mlle							1	1					2
Niemann			2										2
Nobecourt	2												2
Paschali, Delphine										2			2
Pauchet, V., Dr.	1	1											2
Quénioux, Gaston	2												2
R. D.											2		2
Rédaction (La)	1								1				2
Stern, Dr (W)										2			2
Tissie, Philippe, Dr.			1	1									2
Beunis, E., Dr.	1			1									2
A. (G.)										1			1
Absensour							1						1
Armbruster (Sénateur)												1	1
Aynard, J.	1												1
Azoulay, Dr.	1												1
Baden-Powell, Robert, Sir		1											1
Bandel, E												1	1
Baudoin, Ch.				1									1
Bérillon, Dr											1		1
Besse, Ct.				1									1
Besseige, P. et H.							1						1
Bittard, A.-L.	1												1
Blaguernon, Edmond		1											1
Blanco, R.				1									1
Blum												1	1
Bocquet, L											1		1

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Bocquillon, E.			1										1
Boillot, F											1		1
Bonne										1			1
Boucau, H.								1					1
Boulenger, Dr										1			1
Bouthillier, Dr.								1					1
Boutroux, E		1											1
Brandt										1			1
Brandt, E., Mlle						1							1
Braunschwig, M.					1								1
Breton, Pierre				1									1
Brico								1					1
Bronzini, Angelo	1												1
Bruneau, Ch.								1					1
Brunot, F.					1								1
Butts, Mlle.									1				1
C.M.						1							1
Ce, Camille		1											1
Chadeyras, L.				1									1
Chambosse, Mme							1						1
Chambriand, Mlle										1			1
Chambriard, M									1				1
Charcognac									1				1
Chavigny, P., Dr.									1				1
Chevillon, Mme												1	1
Cibrie												1	1
Courbin, J et C												1	1
Dalcroze, Jacques				1									1
Dano, Commandant												1	1
Daumas, Ch.										1			1
De Rousiers, P.				1									1
Debonneset, Dr.				1									1
Deffontaines, P.				1									1
Delobel, G.	1												1
Desgranges, René			1										1
Dessaint, L											1		1
Ducasse, Roger												1	1
Dumoutet, Dr.					1								1

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Durand-Reville				1									1
Ellichabe, Mme												1	1
Erraguriz, Maximiano											1		1
Faivre, A.							1						1
Favier, M												1	1
Fay, Dr.									1				1
Fenis, Dr. (de)									1				1
Fernier, Marcelle	1												1
Flayol, Mlle												1	1
Foucault					1								1
François-Albert					1								1
Fréchet, M.	1												1
G.B.								1					1
Galienne, G.										1			1
Gallois, P., Dr.								1					1
Gampert, R.									1				1
Gay, P.									1				1
Gemähling, H										1			1
Georgin												1	1
Gouin					1								1
Gouin, E.								1					1
Gould, F.-J.			1										1
Grandjouan, S. N.											1		1
Grimber, Dr.									1				1
Gruyer-Watrin, Mme	1												1
Guillemain, Ed.									1				1
Habert										1			1
Hallé												1	1
Halphen, L.									1				1
Hartmann, L.												1	1
Haumant			1										1
Haury, P.								1					1
Hénon										1			1
Hénon, H.								1					1
Hugon, P.							1						1
Hunziker									1				1
Jacquard, Ch.										1			1
Kergomard, J.		1											1

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Kienzle, R.						1							1
Kovarsky, Vera										1			1
Kula, Ch.	1												1
La Varende, Vte de							1						1
Labouerie, Mlle.									1				1
Lacroix Maurice							1						1
Lagrange									1				1
Lalle, H.							1						1
Lalle, M.				1									1
Lamouche			1										1
Lamouche, A.					1								1
Landormy						1							1
Langevin, E.									1				1
Laufer, Dr											1		1
Le Bourdellès, Michel											1		1
Lebrun, M.-C.												1	1
Ledent, Dr.					1								1
Legendre, M.	1												1
Lépine, M le Doyen												1	1
Leriche, Mlle												1	1
Leroy, FL											1		1
Lestchinski, A., Dr.				1									1
L'Hopital										1			1
Lomont, A.									1				1
Louin					1								1
Luxemburger, Mlle J.												1	1
Lyautey, p.									1				1
M. C.					1								1
Mace de l'Espinaey, J.								1					1
Mark Kerr					1								1
Marnot, G.									1				1
Marouzeau, J											1		1
Martin, Robert												1	1
Mathy, Henri			1										1
Mauchausat, G											1		1
Mauricourt, Mlle						1							1
Meline, P.		1											1
Mendousse, P										1			1

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Mentrel				1									1
Meyer					1								1
Miquelard					1								1
Miquelard, A.						1							1
Monod, Gérard			1										1
Monod, Mlle												1	1
Mordagne												1	1
Mouflard, Mme								1					1
Naudan			1										1
Niedergang, Pierre			1										1
Nouca, U., Mlle.									1				1
P. (Ct D. de)				1									1
Pagès, J										1			1
Parde				1									1
Paschali, Dr.									1				1
Paucot, R.									1				1
Peeters, Ed.		1											1
Pichon, René			1										1
Pinet (Mlle)										1			1
Pinet, MJ											1		1
Pologne												1	1
Profit						1							1
R (Mlle L-C)										1			1
Réquin, Dr.									1				1
Reynier, M., Mme									1				1
Richard, G.				1									1
Richard, G.A. (Dr.)									1				1
Riator, Léon												1	1
Rist, Dr												1	1
Roubakine, Dr										1			1
Rudinki						1							1
Salomon, M.					1								1
Salomon, Marie J.				1									1
Sanchez, R, Dr.	1												1
Sauttier, Emm.					1								1
Schaller, C.				1									1
Secrétariat de l'hygiène par l'exemple									1				1
Sergent												1	1

	1920-1921	1921-1922	1922-1923	1923-1924	1924-1925	1925-1926	1926-1927	1927-1928	1928-1929	1929-1930	1930-1931	1931-1932	Total général
Simon, Th., Dr.			1										1
Souriau, P.		1											1
Stern, Erich, Dr.			1										1
Sustrac, Ch												1	1
Tavernier, J.								1					1
Thamin, M.		1											1
Toulemonde, J.				1									1
Tournayre					1								1
Tourville, Henri (de)							1						1
Varenne					1								1
Vilatte, J.	1												1
Villey, M.		1											1
Vogh, M.		1											1
Weber, Blanche										1			1
Wibeaux, Dr							1						1
Ysnee (d')				1									1
Zoretti, L.		1											1
<b>Total général</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>32</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>34</b>	<b>386</b>

### Annexe 3 : Grille d'analyse de *Pour l'Ère Nouvelle* (1928-1932)

NOM Prénom	1928	1929	1930	1931	1932	Total
DELAUNAY Eugène	3	2	2	2	1	10
CARROI Marie-Anne	1	1		2	2	6
PIERON Henri		2		1	2	5
WALLON Henri		1	2		1	4
BERTIER Georges		1		1	1	3
CATTIER Fernand		1			2	3
CAZAMIAN Marie-Louise					3	3
FLAYOL Émilie		3				3
LAPIERRE Georges					3	3
BRUN-LALOIRE Louis				1	2	3
DUTHIL René		1	1	1		3
ABERDAM Renée				2		2
ANGLES (Mlle)					2	2
BARDOT (Mlle)		1			1	2
BERTRAND François-Louis	2					2
COIRAULT Alice		1			1	2
FREINET Célestin		1			1	2
JOTTE A.	2					2
LAFORGUE René		1			1	2
LANGEVIN Paul					2	2
ALAIN					1	1
AMANS L.-F. Mme			1			1
ARPIN Ch.	1					1
BARRIER P.					1	1
BAUCOMONT Jean					1	1
BERNHEIM ; LEROUX & RIEDEL ; ROUBAKINE					1	1
BEZARD Julien		1				1
BIGART Jacques				1		1
BIGOT J.		1				1
BINET-SIMON selon le Dr. Th. SIMON		1				1
BLOCH Marc-André					1	1
BOUCHET H.					1	1
BRUNOT L.				1		1
BRUNOT Marguerite					1	1
COUSINET Roger		1				1
DEBRAY E.		1				1
DOGIMONT Rachel				1		1
DUMAS Louis				1		1
EMERY L.				1		1

<b>NOM Prénom</b>	<b>1928</b>	<b>1929</b>	<b>1930</b>	<b>1931</b>	<b>1932</b>	<b>Total</b>
FR. P., BOURJADE, BOCQUET & SIMON	1					1
GRUNY Marguerite					1	1
HARDY Georges				1		1
HEBERT Max					1	1
HERRIOT Edouard			1			1
HOURTICQ Louis					1	1
JOUENNE Alice		1				1
LE BRETON H.				1		1
MARCEL G.	1					1
MARTIN Paul		1				1
MONDAIN G.				1		1
MONOD HERJEN G.-E.				1		1
PELLETIER L.					1	1
PIERON Henri (Madame)				1		1
PROFIT Barthélémy					1	1
Rédaction (WASHBURNE C. W. / DUTHIL R.)				1		1
Rédaction / Wallon			1			1
REYNIER Marguerite		1				1
RION E.	1					1
ROBERT E.				1		1
ROGER Jean					1	1
ROLLAND Romain		1				1
ROUBAKINE Nicolas & BERTRAND Fr.-Louis	1					1
SIGNORET M.			1			1
SIMON Clarice-Eugène					1	1
SOUSTRE Marie-Louise					1	1
STROHL, David		1				1
WEBER Maurice					1	1

#### Annexe 4 : Grille d'analyse de *L'Imprimerie à l'École* (1928-1932)

Nom	Adhésion 1928	1928	1929	1930	1931	1932	Total général
Anonyme		16	31	32	39	27	142
C. Freinet		1	12	16	22	17	68
Boyau		1	9	5	8	6	29
Lavit		2	8	7	5		22
Bourguignon				1	10	5	16
Pichot		2	2	3	3	4	14
Ruch			1	2	11		14
Gauthier		1	5	4	1	1	12
Lallemand, R.			4	4	2	1	11
Maradène		1	9	1			11
Pagès, Y et A.			2		3	5	10
Pagès			2		2	4	8
Fragnaud				2	2	4	8
Lagier-Bruno, E.					4	4	8
Alziary			1	3	1	2	7
Boubou		1			4	2	7
Bouscarrut	Gironde (IàE+Cin)		4	1	2		7
Granier			2	1	1	2	6
Bertoix	Allier (Cin)			2	2	1	5
Boissel				3	2		5
Faure, A et R.	Isère (IàE +Cin)		2	1	2		5
Itchenko (trad.)				3	2		5
Lina Darce						5	5
Rousson	Gard (IàE)	1	3		1		5
Vovelle			2	3			5
Beau				2	2		4
Duthil, R.			2		2		4
Lagier-Bruno, M.-L.			2	2			4
Schneller		1	3				4
Caruel	Finistère (IàE + Cin)		1	2			3
Guillard				2	1		3
Leroux	Le Havre (IàE)	1	1	1			3
Roger			1	1		1	3
Alziari et Plan			1	1			2
Cazanave				2			2
Dubois, F.	Belgique		1		1		2
Filipov			1				2

Nom	Adhésion 1928	1928	1929	1930	1931	1932	Total général
Lagier-Bruno		1	1				2
Lagier-Bruno, J.					1	1	2
Lagier-Bruno, Mme			2				2
Lallemand						2	2
Lemos		1					2
Maysonnave						2	2
Perron			1	1			2
Pouilloux			2				2
Poulaille, H.				2			2
Rossat-Mignot				2			2
Starr			1	1			2
Aicard, J.					1		1
Ballin					1		1
Ballon, M.						1	1
Benoit			1				1
Benoît						1	1
Boitrel				1			1
Bordes				1			1
Bouchard					1		1
Bourguignon et Roger	1						1
Bourguignon, H.						1	1
Briard						1	1
Briard, P.						1	1
Capdeville						1	1
Carlier, A. et C. Freinet				1			1
Cazanave-Roméas			1				1
Claveau, C.						1	1
Daniel			1				1
Davau					1		1
Delaunay, E.						1	1
Devogel				1			1
Dottrens, R.						1	1
Dunand			1				1
Exempliarski					1		1
Faure				1			1
Faure et Ballanche				1			1
Faure et CF				1			1
Fickler				1			1
Fournet				1			1
Frantz Jeitler			1				1
Frieberg					1		1
Gabars, Frida				1			1
Gorce			1				1

Nom	Adhésion 1928	1928	1929	1930	1931	1932	Total général
Gourdin			1				1
Grokotov			1				1
Gros, A.					1		1
Hulin, P.						1	1
Kennedy				1			1
Klas et Freinet				1			1
Klimenko					1		1
L.					1		1
Lagier-Bruno, F.						1	1
Lallemand Bourguignon						1	1
Le Treis				1			1
Lemoine, P.						1	1
Mace, F.						1	1
Machek			1				1
Macher, J.					1		1
Martin						1	1
Martin, H.						1	1
Mme Guéritte, V.Ruc						1	1
Mme Lagier-Bruno						1	1
Molmerrel					1		1
Neuzil et Boubou				1			1
Otlet, Paul			1				1
Pascal						1	1
Philipson						1	1
Pichot (Mme)			1				1
Pichot et Leroux			1				1
Pichot et Plan				1			1
Plan				1			1
Poujet, G.						1	1
Pradal, Mlle						1	1
Pradillon Boissier		1					1
Profit						1	1
R.L.						1	1
Rautenberg, H.						1	1
Roulin			1				1
Sédillot			1				1
Storm				1			1
Suol				1			1
Vittecoq		1					1

## Annexe 5 : Désignation des collaborateurs dans *Pour l'Ère Nouvelle* entre 1928 et 1932 avec les sources

NOM Prénom	
DELAUNAY Eugène	<i>Non concerné</i>
CARROI Marie-Anne	« Notre collaboratrice, Mlle Carroi, Professeur au lycée Fallières à Tunis » <sup>1124</sup> « Professeur au lycée de Tunis » <sup>1125</sup> « Marie-Anne Carroi » <sup>1126</sup> « Professeur au lycée de Tunis » <sup>1127</sup> « M.-A. Carroi » <sup>1128</sup>
PIERON Henri	« Professeur à la Sorbonne » <sup>1129</sup> « H. Piéron » <sup>1130</sup> « Docteur Henri Piéron » <sup>1131</sup> « Professeur au Collège de France » <sup>1132</sup>
WALLON Henri	« Dr H. Wallon » <sup>1133</sup> « Dr H. Wallon » <sup>1134</sup> « Dr H. Wallon » <sup>1135</sup> « Maître de Conférences à la Sorbonne, Vice-président du Groupe français d'Éducation nouvelle » <sup>1136</sup>
BERTIER Georges	« Georges Bertier » <sup>1137</sup> « Georges Bertier » <sup>1138</sup> « Bertier » <sup>1139</sup>
CATTIER Fernand	« Directeur de l'École Normale d'Instituteurs des Vosges » <sup>1140</sup> « Extrait d'une conférence faite par notre collaborateur, M. Fernand Cattier, à la Xe Assemblée Générale de la Nouvelle Éducation » <sup>1141</sup> « F. Cattier » <sup>1142</sup>

<sup>1124</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°41, septembre octobre 1928, p. 182.

<sup>1125</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-août 1929, p. 160.

<sup>1126</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°68, juin 1931, p. 127.

<sup>1127</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°72, novembre 1931, p. 255.

<sup>1128</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°74, janvier 1932, p. 9 et p. 14.

<sup>1129</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-août 1929, p. 134.

<sup>1130</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 73, décembre 1931, p. 272.

<sup>1131</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 167.

<sup>1132</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°82, novembre 1932, p.265.

<sup>1133</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°52, novembre 1929, p. 254.

<sup>1134</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°61, octobre 1930, p. 200.

<sup>1135</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°61, octobre 1930, p. 200.

<sup>1136</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°81, octobre 1932, p. 245.

<sup>1137</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°53, décembre 1929, p. 294.

<sup>1138</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°72, novembre 1931, p. 250.

<sup>1139</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 189.

<sup>1140</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-août 1929, p. 170.

<sup>1141</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°74, janvier 1932, p. 3.

<sup>1142</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°80, août-septembre 1932, p. 221.

CAZAMIAN Marie-Louise	« M.-L. Cazamian » <sup>1143</sup>
FLAYOL Emilie	« E. Flayol » <sup>1144</sup> « Mlle E. Flayol » <sup>1145</sup> « Mlle E. Flayol » <sup>1146</sup>
LAPIERRE G.	« G. Lapierre » « vœux émis par le Comité d'Experts à l'Institut international de Coopération intellectuelle » <sup>1147</sup> « Secrétaire-adjoint du Syndicat National des Instituteurs de France. Secrétaire-adjoint de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs » <sup>1148</sup>
BRUN- LALOIRE Louis	« Professeur au lycée de Chartres » <sup>1149</sup> « L. Brun-Laloire » <sup>1150</sup>
DUTHIL René	« Professeur à l'école Normale de Nancy » <sup>1151</sup> « R. Duthil » <sup>1152</sup> « R. Duthil » <sup>1153</sup>
ABERDAM Renée	« Docteur en philosophie » <sup>1154</sup> « Renée Aberdam » <sup>1155</sup>
ANGLES (Mlle)	« Extrait d'une conférence publiée par l'Union Féminine pour la Société des Nations » <sup>1156</sup> « Inspectrice générale des Ecoles Maternelles, Déléguée du Ministère de l'Education Nationale et du Comité d'Entente des Associations françaises pour la Paix par l'Education, de la Fédération Nationale des Pupilles de l'Ecole Publique et des Ligues de Bonté » <sup>1157</sup>
BARDOT (Mlle)	« Inspectrice des écoles maternelles de la Seine » <sup>1158</sup> « Inspectrice des écoles maternelles » <sup>1159</sup>
BERTRAND François- Louis	« Inspecteur de l'enseignement primaire » <sup>1160</sup> « Ancien professeur d'Ecole Normale » <sup>1161</sup>

<sup>1143</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 190, *Pour l'Ère Nouvelle*, n°80, aout-septembre 1932, p. 216 et p.217.

<sup>1144</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 49, juillet-aout 1929, p. 164.

<sup>1145</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 280.

<sup>1146</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 53, décembre 1929, p. 288.

<sup>1147</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°77, avril mai 1932, p. 109.

<sup>1148</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 174.

<sup>1149</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°66, mars 1931, p. 62.

<sup>1150</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°82, novembre 1932, p. 265 et p. 294.

<sup>1151</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-aout 1929, p. 143.

<sup>1152</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°58, mai 1930, p.120.

<sup>1153</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 73, décembre 1931, p. 278.

<sup>1154</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°77, avril-mai 1932, p. 111.

<sup>1155</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°69, juillet 1931, p. 162.

<sup>1156</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°66, mars 1931, p. 72

<sup>1157</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°82, novembre 1932, p. 273.

<sup>1158</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-aout 1929, p. 175.

<sup>1159</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 182.

<sup>1160</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°41, septembre-octobre 1928, p. 177.

<sup>1161</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°42, novembre 1928, p. 207.

COIRAULT Alice	« Mme A. Coirault, Inspectrice générale de l'Instruction publique » <sup>1162</sup> « Mme Alice Coirault, inspectrice des écoles maternelles » <sup>1163</sup>
FREINET Célestin	« à Saint-Paul (Alpes-Maritimes), c/c Marseille 115-03. » <sup>1164</sup> « Saint-Paul (Alpes-Maritimes), France. » <sup>1165</sup>
JOTTE A.	« Institutrice d'école maternelle à Paris » <sup>1166</sup> « Institutrice d'école maternelle à Paris » <sup>1167</sup>
LAFORGUE René	« d'après la conférence du Docteur René Laforgue faite au Congrès de l'Education à Elseneur, Danemark, Aout 1929 » <sup>1168</sup> « Résumé des conférences du Dr. Laforgue dans le cours sur la Psychologie appliquée à l'éducation » <sup>1169</sup>
LANGEVIN Paul	« Présidence de M. Paul Langevin » <sup>1170</sup> (séance d'ouverture congrès de Nice) « Professeur au Collège de France, Président du Congrès, Président d'honneur du Groupe français d'Education nouvelle » <sup>1171</sup>

<sup>1162</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°53, décembre 1929, p. 288.

<sup>1163</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°83, décembre 1932, p. 322.

<sup>1164</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°49, juillet-aout 1929, p. 167.

<sup>1165</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°79, juillet 1932, p. 186.

<sup>1166</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°34, janvier 1928, p. 6.

<sup>1167</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°35, février 1928, p. 35.

<sup>1168</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°53, décembre 1929, p. 284.

<sup>1169</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°82, novembre 1932, p. 293.

<sup>1170</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°80, aout-septembre 1932, p. 200.

<sup>1171</sup> *Pour l'Ère Nouvelle*, n°81, octobre 1932, p. 239.

## Annexe 6 : Activités de la Jeune République chez Marie-Anne Carroi

Date	Conférence
Jeudi 20 janvier 1927 <sup>1172</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 3 février 1927 <sup>1173</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 5 février 1927 <sup>1174</sup>	Causerie sur <i>l'Idéal démocratique</i>
Samedi 12 février 1927 <sup>1175</sup>	<i>Démocratie et SDN</i> , par M. Aguesse, professeur bénévole de Droit
Jeudi 17 février 1927 <sup>1176</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 26 février 1927 <sup>1177</sup>	<i>Démocratie et colonisation</i> , par M. Chaudouet, inspecteur général de l'Association des Fermes Françaises
Jeudi 10 mars 1927 <sup>1178</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 12 mars 1927 <sup>1179</sup>	<i>Démocratie et Nation</i> , par Me Uzana, avocate au barreau de Tunis
Samedi 19 mars 1927 <sup>1180</sup>	<i>Démocratie et Armée</i> , par M. Simon, étudiant en Droit
Jeudi 24 mars 1927 <sup>1181</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 7 avril 1927 <sup>1182</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 21 avril 1927 <sup>1183</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 28 avril 1927 <sup>1184</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 12 mai 1927 <sup>1185</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 21 mai 1927 <sup>1186</sup>	<i>L'Art et la Démocratie</i> , par Mlle Renauld, agrégée
Jeudi 26 mai 1927 <sup>1187</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 28 mai <sup>1188</sup>	<i>L'Hygiène et la Démocratie</i> , par le Dr Bardou
Samedi 4 juin 1927 <sup>1189</sup>	<i>Les femmes et la Démocratie</i> , par A-M. Carroi
Jeudi 9 juin 1927 <sup>1190</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 11 juin 1927 <sup>1191</sup>	<i>L'Eglise et la démocratie</i> , par M. Marsyle
Samedi 18 juin 1927 <sup>1192</sup>	<i>La nationalité en Tunisie</i> , par M. Aguesse, professeur à l'Ecole de Droit
Jeudi 23 juin 1927 <sup>1193</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Samedi 25 juin 1927 <sup>1194</sup>	<i>La démocratie et le protestantisme</i> , par le pasteur Benezet
Jeudi 14 juillet 1927 <sup>1195</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 3 novembre 1927 <sup>1196</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>
Jeudi 17 novembre 1927 <sup>1197</sup>	Réunion des ligueurs et amis de la <i>Jeune-République</i>

<sup>1172</sup> *La Jeune République*, n°345, 14 janvier 1927, p. 4.

<sup>1173</sup> *La Jeune République*, n°347, 28 janvier 1927, p. 4.

<sup>1174</sup> *La Jeune République*, n°348, 4 février 1927, p. 3.

<sup>1175</sup> *La Jeune République*, n°349, 11 février 1927, p. 3.

<sup>1176</sup> *Idem*

<sup>1177</sup> *La Jeune République*, n°351, 25 février 1927, p. 4.

<sup>1178</sup> *La Jeune République*, n°352, 4 mars 1927, p. 4.

<sup>1179</sup> *La Jeune République*, n°353, 11 mars 1927, p. 4.

<sup>1180</sup> *La Jeune République*, n°354, 18 mars 1927, p. 4.

<sup>1181</sup> *Idem*

<sup>1182</sup> *La Jeune République*, n°356, 1<sup>er</sup> avril 1927, p. 4.

<sup>1183</sup> *La Jeune République*, n°358, 15 avril 1927, p. 5.

<sup>1184</sup> *La Jeune République*, n°359, 22 avril 1927, p. 5.

<sup>1185</sup> *La Jeune République*, n°361, 6 mai 1927, p. 4.

## Annexe 7 : Extraits de presse sur les conférences organisées par le groupe d'Études internationales

### Les conférences de l' « Éducation Nouvelle »

*Le Populaire*, 15 février 1930

Le groupe d'Études internationales présidé par Mme Louise Guieyesse, et qui compte dans son comité de patronage M. Charléty, recteur de l'Université, sir Thomas Barclay, Paul Desjardins, le pasteur Doumergue, M. Bertier, le rabbin Germain Lévy, Justin Godart, Charles Gide, A. Lichtenberger, Vial, Rosset, Dr Netter, Parodi, Garnier, Pierre Jouet, Guignebert, etc., organise une série de *Cours et Conférences sur l'Éducation nouvelle pour la Paix et le Progrès humain*, qui auront lieu au Musée Pédagogique, 41 rue Gay-Lussac (5<sup>e</sup>) du 15 février de 16h à 18h, sous la présidence de M. Roustan, inspecteur général. Réception, conférence par la baronne d'Asbeck, sur le *Nouvel Humanisme*. Les cours et conférences sont *gratuits*. Ils s'adressent non seulement au corps enseignant, mais aussi aux parents qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leurs enfants. On leur indiquera des consultations d'éducateurs, de psychologues ou de docteurs, selon les cas. La parole sera donnée au public pour chaque conférence. Pour tous renseignements, s'adresser à Mme Guieyesse, 166 boulevard du Montparnasse, 14<sup>e</sup>.

### *Journal des débats politiques et littéraires*, 22 février 1930, p. 6.

Conférence (gratuite et contradictoire) sur *l'Éducation nouvelle* au musée pédagogique, 41 rue Gay-Lussac (5<sup>e</sup>). Samedi 22 février, à 17 heures, Mme Brandt : « L'éducation et l'instruction nouvelles en Allemagne. I. Comparaison entre l'école ancienne et l'école nouvelle en Allemagne » ; 18 heures, Dr Richard : « Une conception moderne de l'éducation physique et intellectuelle ». Dîner en commun (facultatif) au restaurant l'Entr'aide Universitaire, 3, rue de Latran (5<sup>e</sup>) (5 francs ou à la carte) ; 21 heures, M. Masson-Oursel : « Les techniques mentales ». Cette conférence aura lieu au restaurant l'Entr'aide universitaire et non (comme il avait été annoncé) au Musée Pédagogique.<sup>1198</sup>

<sup>1186</sup> *La Jeune République*, n°363, 20 mai 1927, p. 4.

<sup>1187</sup> *Idem*

<sup>1188</sup> *Idem*.

<sup>1189</sup> *La Jeune République*, n°365, 3 juin 1927, p. 4.

<sup>1190</sup> *Idem*.

<sup>1191</sup> *Idem*.

<sup>1192</sup> *La Jeune République*, n°366, 10 juin 1927, p. 4.

<sup>1193</sup> *La Jeune République*, n°367, 17 juin 1927, p. 4.

<sup>1194</sup> *La Jeune République*, n°368, 24 juin 1927, p. 4.

<sup>1195</sup> *La Jeune République*, n°370, 8 juillet 1927, p. 4.

<sup>1196</sup> *La Jeune République*, n°386, 28 octobre 1927, p. 4.

<sup>1197</sup> *La Jeune République*, n°388, 11 novembre 1927, p. 4.

<sup>1198</sup> *Journal des débats politiques et littéraires*, 22 février 1930, p. 6.

**La République, 27 février 1930**

Conférences gratuites et contradictoires sur l'Éducation nouvelle, au Musée Pédagogique, 4, rue Gay-Lussac (5<sup>e</sup>).

Vendredi 28 février, à 17 h., Mlle Flayol : *La question des internats d'écoliers* ; à 18 h., Dr Blachier : *L'Éducation sexuelle. Ce qu'il faut dire aux enfants*.<sup>1199</sup>

**Cours et conférences pour la « Paix et le Progrès Humain »**

*Le Populaire*, 10 février 1931, p. 5.

On nous annonce, pour février, la 2<sup>e</sup> année des *Cours et Conférences sur l'Éducation Nouvelle, pour la Paix et le Progrès Humain*, organisées par Mme Louise Guieyette, directrice du groupe d'études internationales au Musée Pédagogique, sous le patronage de F. Brunet, sous-secrétaire d'Etat à l'Enseignement technique, J. Godart, ancien ministre, MM. Charléty, recteur de l'Université, Garnier, Parodi, Roustan, inspecteurs généraux, Charles Gide, P. Janet, professeurs au Collège de France, Fauconnet, Guignebert, Lichtenberger, professeurs à la Sorbonne, Rosset, Vial, Labbé, Leconte, J. Fontègne, etc.

Ces cours sont répartis en trois sections :

1. *Section technique* (Pour la formation des éducateurs pour les Ecoles nouvelles) ;
2. Section sur le rôle des éducateurs pour la Paix ;
3. Section générale

La section technique comprendra :

1. Un cours de *Biologie de l'enfant*, chaque semaine, par le Dr Jeudon, directeur des *Annales de l'Enfance* ;
2. Une série de conférences sur la *Psychologie de l'enfant*, par les Drs psychiatres Borel, Cénac, Godet, Fay, Mâle, Weinberg et M. Maublanc, professeur de philosophie ;
3. *Conférences sur les différentes tendances de la Pédagogie nouvelle*, par Mlles Flayol, Hubert, Jotte, Mmes Roubakine, Leroux-Riedel, Mlle Hamaïde ;
4. *Application des méthodes nouvelles à différentes branches de l'enseignement : Calcul, histoire, langues, musique, dessin, travaux manuels* ;
5. *Hygiène physique et mentale de l'enfant* : Drs Pichon, Balland, Serin, Morgenstern, Lovenstein ;
6. *Questions sexuelles* : Dr Montreuil-Strauss ;
7. *Pédosociologie* : M. Schreider.

Parmi les professeurs de la *Section pour la Paix* : MM. Charles Gide, Foerster, Cart, Lomont, Mmes Alice Jouenne, Duchêne, etc.

Il y aura un cours gratuit d'esperanto.

Chaque quinzaine, un dîner très simple, avec conférence contradictoire, réunira les *Amis de l'Éducation Nouvelle* et les *Amis de la Paix*.

Il y aura une Exposition-vente de livres sur *l'Éducation nouvelle, la Paix, la Coopération*, etc. avant les conférences.

<sup>1199</sup> *La République*, 27 février 1930, p. 2.

Pour recevoir le programme complet et l'horaire, écrire à Mme L. Guieyesse, 166, Bd du Montparnasse, Paris (14<sup>e</sup>).

Séance d'ouverture samedi 7 février, à 17 heures, à la Sorbonne (amphithéâtre Turgot), sous la présidence de M. Paul Langevin, professeur au Collège de France, M. le Dr. Wallon, directeur d'études à l'École des Hautes Études, parlera de *l'Étude de l'enfant* et la psychologie génétique ; Mlle Flayol de *La Paix et l'éducateur*. »

## **Annexe 8 : Articles de Bugnon et de Profit dans le *Manuel général de l'instruction primaire* entre 1925 et 1939**

*Les articles en gras sont les articles de la rubrique « La vie des coopératives scolaires » pour Profit et ceux de la rubrique « Le courrier des coopératives scolaires » pour Bugnon.*

<b>N°</b>	<b>Date</b>	<b>Auteur</b>	<b>Titre</b>	<b>Page</b>
16	10/01/1925	Profit	Coopération scolaire et collectivité	333
<b>17</b>	<b>16/01/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>La lettre</b>	368
<b>23</b>	<b>27/02/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>La démission</b>	483
<b>26</b>	<b>20/03/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>Pierrot devient un bon coopérateur</b>	542
<b>32</b>	<b>01/05/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>Nos débrouillards</b>	651
<b>36</b>	<b>19/05/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>Partisans de la laïcité</b>	723
<b>39</b>	<b>19/06/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>Petits jardins</b>	777
<b>4</b>	<b>16/10/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>L'accueil de la coopé...</b>	70
<b>8</b>	<b>13/11/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>Cuisine de cochon</b>	140
<b>10</b>	<b>27/11/1926</b>	<b>Profit</b>	<b>De la corvée au service social</b>	183
<b>16</b>	<b>08/01/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>Les coopératrices créent une cantine</b>	297
<b>19</b>	<b>29/01/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>Les coopérateurs n'oublient pas</b>	344
<b>25</b>	<b>12/03/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>Une guérison</b>	452
<b>34</b>	<b>14/05/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>Floralie</b>	618
<b>38</b>	<b>11/07/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>L'école hors de l'école</b>	695
<b>9</b>	<b>19/11/1927</b>	<b>Profit</b>	<b>Jour de rentrée</b>	153
<b>19</b>	<b>28/01/1928</b>	<b>Profit</b>	<i>Self-gouvernement</i>	331
<b>33</b>	<b>05/05/1928</b>	<b>Profit</b>	<b>Les papiers qui parlent</b>	579
<b>38</b>	<b>09/06/1928</b>	<b>Profit</b>	<b>Les coopérateurs contre l'alcool</b>	662
<b>10</b>	<b>01/12/1928</b>	<b>Profit</b>	<b>Les chasseurs de fourrure</b>	203
<b>17</b>	<b>19/01/1929</b>	<b>Profit</b>	<b>L'éducation par la vie</b>	353
<b>28</b>	<b>06/04/1929</b>	<b>Profit</b>	<b>Le ballon cassé</b>	574
<b>41</b>	<b>08/07/1929</b>	<b>Bugnon, E</b>	<b>Une rubrique nouvelle</b>	838
<b>43</b>	<b>20/07/1929</b>	<b>Bugnon, E</b>	<b>Le premier principe de toute coopération c'est le besoin - L'organisation pratique - Une question</b>	883

1	26/09/1929	Bugnon, E	Le principe : à besoins nouveaux, ressources nouvelles	16
3	12/10/1929	Bugnon, E	Un nouveau principe d'éducation : l'économie	73
5	26/10/1929	Bugnon, E	Revenons au principe : la discipline de l'économie	119
7	09/11/1929	Bugnon, E	Le principe d'association	173
9	23/11/1929	Bugnon, E	L'argent est un bon serviteur et un mauvais maître	223
12	14/12/1929	Bugnon, E	L'école active	293
14	28/12/1929	Bugnon, E	Rien de nouveau	334
18	25/01/1930	Bugnon, E	Coopérer, c'est s'organiser	407
24	08/03/1930	Bugnon, E	Rappelons le principe - La pépinière	508
35	24/05/1930	Bugnon, E	L'organisation	700
38	14/06/1930	Bugnon, E	Les appels...	748
44	26/07/1930	Bugnon, E	Une fédération de coopératives scolaires	854
3	11/10/1930	Bugnon, E	Pas de commerce	67
9	22/11/1930	Bugnon, E	Pas d'excès	193
12	13/12/1930	Bugnon, E	Un bon exemple	249
14	27/12/1930	Bugnon, E	Des conseils pratiques pour la constitution d'une coopérative scolaire	299
16	10/01/1931	Bugnon, E	Sur quelques difficultés	337
29	11/04/1931	Bugnon, E	Vers une organisation régulière	599
32	02/05/1931	Bugnon, E	Où nous en sommes	656
37	06/06/1931	Bugnon, E	Ce qu'il convient de faire	762
43	17/07/1933	Bugnon, E	Les cités universitaires et le tourisme scolaire	827
6	4/11/1933	Profit	Les coopératives scolaires	131
28	7/04/1934	Profit	La coopérative scolaire doit aussi transformer l'écolier	537
39	23/06/1934	Bugnon, E	Les hôtels de vacances	727
6	30/10/1937	Profit	<i>Pour les coopératives scolaires</i>	105
11	04/12/1937	Bugnon, E	<i>Pour l'école, par la coopération</i>	183
12	11/12/1937	Bugnon, E	<i>Pour l'école, par la coopération</i>	207
39	18/06/1938	Profit	Les jeux d'enfants	647

