Des classes nouvelles à une nouvelle pédagogie

Hommage à Gustave Monod

par Louis Cros
Inspecteur général de l'Instruction publique

L'année 1968 a vu la disparition d'un homme en qui l'histoire reconnaîtra un jour un des grands pédagogues et des esprits les plus lucides de son temps : Gustave Monod, directeur général de l'enseignement du second degré à la Libération et créateur des « classes nouvelles ».

Gustave Monod aura été l'un des rares et clairvoyants esprits qui aient pressenti, longtemps à l'avance, l'ampleur du besoin d'instruction et d'éducation dans notre civilisation scientifique et technique. Il avait compris la double nature, quantitative et qualitative, de ce besoin. Il sut en 1944, le premier au sein de la haute administration, préconiser et mettre en œuvre en même temps les mesures d'ordre matériel et d'ordre pédagogique qui devaient être associées pour y répondre.

C'est dès avant la guerre – j'en puis porter témoignage – Gustave Monod avait eu cette prescience de l'avenir en constatant, sur un graphique qu'il m'avait demandé d'établir, que le nombre des entrées en Sixième augmentait, alors que la natalité était décroissante. On était dans les années 1936, et les événements avaient commencé à faire apparaître certains effets sociaux du progrès technique. Il vit alors que les chiffres concrétisaient un événement d'une portée et d'une ascension globale, vers des enseignements de couture, d'une masse populaire pour qui jusqu'ici l'enseignement primaire avait paru la seule scolarité concevable. Il s'en ouvrit à Albert Chatelet, alors directeur du Second degré, à son ami Marcel Abraham, directeur du cabinet rue de Grenelle, et à Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale. À quelque temps de là celui-ci, dans un discours public, soulignait que le développement du Secondaire n'avait rien d'accidentel ni de regrettable. « C'était, dit-il un fait de civilisation, d'importance majeure ».

Ce fut alors la guerre et l'Occupation pendant laquelle Gustave Monod, se refusant à tous les rapports avec les autorités occupantes et gouvernementales, démissionna de ses fonctions d'inspecteur de l'académie de Paris. Enfin, vint la Libération.

Il fallait d'abord relever les ruines. En s'y attachant, Gustave Monod sut voir au-delà de l'immédiat. Il ne se borne pas à la restauration des lycées et collèges détruits ou endommagés par la guerre ; seul à prévoir la montée future des effectifs, il préconisa et mit à exécution un vaste programme de réservation de terrains et de construction de bâtiments neufs grâce auquel, dix ans plus tard, il fut possible de faire face à la soudaine « explosion scolaire ». Non moins conscient des besoins en maîtres, il obtint des mesures de déconcentration des carrières universitaires (sous forme d'extension aux professeures de province d'avantages autrefois réservés à ceux de Paris) qui furent, compte tenu de l'érosion monétaire, la seule revalorisation efficace et durable de la fonction enseignante, au sein de la fonction publique.

Ces mesures d'ordre administratif et quantitatif étaient pour lui indissociables de la réforme qualitative et pédagogique des études. À ses yeux, un enseignement secondaire de masse impliquait nécessairement une pédagogie rénovée fondée sur la coopération des

maîtres, parents et élèves, associant aux activités de l'école celles de la vie et s'appuyant sur elles. La création des « conseils intérieurs » des lycées tendit à favoriser cette coopération.

Certes, tout au long de ce siècle et du précédent, de hardis pionniers avaient déjà préconisé des méthodes « nouvelles », justifiées par les lois mêmes du développement biologique et psychologique de l'être humain. En Angleterre, un Sanderson au niveau secondaire ; en France, un Freinet au niveau primaire, avaient cherché et trouvé les moyens pratiques de mettre en œuvre cette méthodologie, tout en éclairant ses fondements philosophiques et sociaux. Certes, les travaux des « Compagnons de l'Université nouvelle » dont Gustave Monod faisait partie en 1918, les réalisations et les projets qui en découlèrent, le plan de la Commission Langevin-Wallon dont il était membre, inspirèrent sa pensée et guidèrent son action. Mais l'histoire se souviendra que c'est lui qui mit en œuvre la première réforme scolaire où la préoccupation pédagogique commandait et déterminait la forme des institutions. S'il eût été mieux compris et suivi, la France eût peut-être évité la crise universitaire actuelle.

Ce que furent les « classes nouvelles », il l'a dit lui-même dans une interview qu'il donna, peu de temps avant sa mort, aux « Cahier Pédagogiques » qu'il avait fondés avec François Goblot. « Une des premières mesures relancées par la commission de réforme (créée par Capitant et présidée par Langevin) fut la continuation des classes d'orientation. Mais à ce nom, on préféra celui des « classes nouvelles » pour bien marquer que la nouveauté, l'originalité, la rénovation devaient s'étendre à tout le système, et non pas se localiser sur le problème de l'orientation ».

Quant aux principes directeurs, « il y avait évidemment la pratique des méthodes actives et singulièrement l'étude du milieu. L'idée, qui a toujours sa valeur, est de partir de l'expérience même de l'enfant, donc du milieu, milieu humain et milieu physique d'une grande valeur et dont il faut tirer le parti possible ».

« Soldat de deuxième classe de 1914 à 1918, ajoutait-il, j'ai trouvé parmi mes camarades de section des trésors de cœur, de caractère, d'intelligence aussi, que les études primaires n'avaient pas mises à jour et que les circonstances de la guerre révélaient au fur et à mesure… j'aspire donc à une pédagogie qui donnerait à chacun la possibilité de s'élever […]. la République que nous voulons est celle dans laquelle chacun est considéré comme une fin ; c'est-à-dire comme une valeur en soi. Cela n'empêche pas qu'on développe les qualités spéciales qui pourront faire éventuellement de tel ou tel un spécialiste éminent dans la technique ou dans la science. Il ne faut certes pas séparer les deux opérations… Il suffit qu'au cours de l'initiation à la science ou à la technique, on fasse voir à l'enfant la place où il va s'insérer dans la société. On lui donne la vision de l'ensemble, et par conséquent on lui révèle la collaboration qu'il apporte au tout... Cette vision d'ensemble est l'essentiel de l'action pédagogique ; elle est trop négligée quand on enferme l'enfant, dès 14 ou 15 ans, dans une

spécialité sans horizon. La pédagogie des classes nouvelles est d'abord largement humaniste et secondairement technicienne ».

Il suffit de rapprocher ces propos des déclarations les plus récentes des responsables de l'éducation pour voir combien Gustave Monod avait compris ce que devrait être une pédagogie de notre temps.

***

Au long du quart de siècle qui nous sépare de la guerre, les hommes ont mûri, les idées ont germé. Dans le secondaire, les pionniers des classes nouvelles ont fait place aux équipes des « Cahiers pédagogiques », déjà cités. Dans le primaire, autour de Freinet notamment, des aspirations semblables ont vu le jour, des solutions pratiques, les moyens techniques d'une pédagogie de coopération et d'expression libre, fondée sur l'expérience et l'initiative de l'élève, se sont développés. L'enseignement technique s'est rapproché du même idéal.

Les universités, explosant sous la pression de leurs 600 000 étudiants, réclament à leur tour des enseignements moins magistraux et plus formateurs.

Que sera la nouvelle pédagogie ? Il est trop tôt encore pour en circonscrire les contours, car l'expérience, l'innovation, la recherche dans les sciences tout court, lui donneront demain des formes et des instruments aujourd'hui encore insoupçonnés.

L'informatique, les moyens audio-visuels, le développement de l'éducation permanente élargiront à la fois son champ et ses moyens d'action.

Il faut souhaiter cependant qu'elle demeure, dans ses fondements biologiques et psychologiques et dans ses finalités humaines et sociales, ce que souhaitaient les précurseurs qui l'ont conçue : une éducation globale, qui ne se borne pas à dispenser didactiquement des connaissances, mais qui mobilise pleinement l'activité mentale en associant le développement du corps à celui de l'esprit, le sentiment à l'intelligence, la sensibilité esthétique et le sens pratique à l'expression et à la rationalité abstraites. Une éducation qui sache s'appuyer sur l'activité spontanée de l'enfant et de l'adolescent, sur sa curiosité naturelle, sur son besoin d'affirmation et de création, quel que soit son niveau intellectuel, qui respecte son processus et son rythme propres de maturation, ses tendances et ses options personnelles. Une éducation qui soit consciente de la grande mutation de notre civilisation, qui a cessé de reposer sur la peine physique des hommes - puisque les machines les remplacent dans les travaux de force et de routine - qui ne survivra que si les hommes, pour la dominer, acquièrent le « supplément d'âme » que réclamait Bergson. De ce fait, une éducation civique et sociale qui donnera aux travaux en commun le pas sur les compétitions individuelles. Les travaux d'équipe, les activités socio-éducatives, les enseignements globaux, pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, caractériseront les nouveaux programmes.

L'interprétation des activités scolaires et extra-scolaires impliquera le développement de clubs éducatifs, de centres de vacances collectives, des rapports plus étroits entre l'école et la vie familiale et sociale.

Notations qualitatives, nouveaux procédés d'évaluation, examens-bilans sont appelés à remplacer les anciens procédés de contrôle et de sélection.

Elle exigera, cette éducation nouvelle, un nouveau style des rapports éducatifs. Dans le monde de l'énergie nucléaire, des mass-médias, de l'informatique et des « mégapoles », le rôle

du maître est moins d'apporter et d'imposer une information que d'apprendre à trouver, trier, comparer, critiquer, conserver, utiliser les informations innombrables, sous la forme des livres, journaux, messages audio-visuels, etc., dont sont environnés les enfants et les hommes de notre temps. Apprendre, c'est aujourd'hui apprendre à s'informer par soi-même.

Mais la source la plus vivante d'information pour un homme demeure la rencontre et le contact direct avec les autres hommes. Savoir se faire entendre d'eux et pour cela les écouter et les comprendre, accueillir des points de vue différents du sien et remettre en cause sa propre opinion, découvrir que le progrès du savoir et de la vérité se fait souvent par la synthèse et le dépassement des conceptions fragmentaires, en apparence antagonistes, ce sont là maintenant des aspects essentiels tant de l'éducation intellectuelle que de l'éducation sociale. La vie de la classe et les relations du maître et des élèves doivent en donner l'exemple. Apprendre, c'est d'abord apprendre à communiquer avec autrui.

Dans une civilisation de masse, le développement de la sensibilité, du tact et du goût, de la dextérité manuelle et de l'aisance gestuelle, de la capacité d'observation et de création, ont une importance et une valeur, humaines et sociales, aussi grandes que celui de l'intelligence rationnelle et de la facilité verbale. Ces diverses formes de l'activité mentale et de son expression concrète ou abstraite s'appuient les unes sur les autres ; elles sont également appelées à s'épanouir quand on laisse se manifester les préférences individuelles et les prédominances des différents tempéraments. Apprendre, c'est donc aussi apprendre à exprimer sa propre personnalité. Les connaissances intellectuelles n'en conservent pas moins tout leur prix et toute leur nécessité. Mais l'expérience montre que ce n'est pas un bon moyen de les faire acquérir que de présenter le savoir à un élève dans une forme très élaborée et une progression trop structurée. C'en est là, non le point de départ mais l'aboutissement. Mieux vaut partir de l'expression globale et confuse de l'enfant et de sa propre formulation du réel, lui enseigner à analyser son expérience et à préciser et enrichir cette expression, aboutir enfin à la structuration finale dont le maître présentera alors, mais alors seulement, le modèle achevé. Apprendre, c'est plus que jamais apprendre à construire son propre savoir.

Ceci n'implique nulle démission du maître, bien au contraire. Il n'apparaît plus comme la source unique, universelle et omnipotente des connaissances et du savoir-dire et faire, mais il demeure le guide toujours disponible qui montre la voie, et qui enseigne à chacun à tirer le meilleur parti de son travail. Dans la classe ainsi conçue, l'élève interroge autant qu'il est interrogé ; l'entr'aide mutuelle des élèves, filles et garçons mêlés, est encouragée et non punie, la vie extérieure à la classe appuie et enrichit le travail scolaire et le justifie. L'expérience ici encore montre que cette méthodologie, si l'enfant y est accoutumé de bonne heure, entraîne à une discipline spontanée, à l'apprentissage du civisme par le respect conscient d'une règle délivrée et voulue.

Ainsi, apprendre, pour tous les hommes et tous les enfants, c'est apprendre désormais à travailler et vivre en être autonome et responsable.

La Société et l'Université, en France et en tous pays, doivent prendre conscience de la nécessité de cet immense changement dans les fins et les moyens de l'école, que la jeunesse réclame à ses aînés et que l'avenir attend du présent.

Texte paru en 1969.
Source : archives du CUIP.