

L'Éducation nouvelle : grands noms et principes généraux

Jean-Baptiste de Vitry

Citer cet article :

DE VITRY, Jean-Baptiste. « L'Éducation nouvelle : grands noms et principes généraux ». *L'Étendard plébéien*, 2026.

Disponible en ligne :

<https://letendard-plebeien.fr/2026/04/22/leducation-nouvelle-grands-noms-et-principes-generaux/>

L'ÉDUCATION NOUVELLE : GRANDS NOMS ET PRINCIPES GÉNÉRAUX

Des racines philosophiques à la révolution pédagogique

Le mouvement de l'Éducation nouvelle s'enracine dans une tradition intellectuelle longue, qui prend forme dès le XVIIIe siècle, au croisement de la philosophie des Lumières et de la naissance de la psychologie de l'enfant. Bien avant Montessori, Freinet ou Dewey, des pédagogues occidentaux ont posé les bases de ce qui deviendra un véritable renversement anthropologique.

Jean-Jacques Rousseau, dans *Émile ou De l'éducation* (1762), affirme que « l'enfant n'est pas un vase qu'on remplit, mais une source qu'on laisse jaillir¹ ». Selon lui, l'éducation doit préserver la bonté naturelle et la curiosité de l'enfant contre les effets corrupteurs de la société. Cette idée, révolutionnaire en son temps, fonde ce que nous pourrions présenter comme une perspective humaniste neuve, celle de l'Éducation nouvelle.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), influencé par Rousseau, transpose ces principes dans la pratique. Dans ses écoles rurales, il prône une formation complète de la « tête, du cœur et de la main »². Cette triade — intellect, émotion, action — deviendra par la suite le pivot de la pédagogie moderne.

Jean Itard (1774–1836) s'illustre quant à lui par le cas de Victor de l'Aveyron, cas emblématique d'enfant sauvage, qu'il tente de rééduquer par la stimulation sensorielle et la patience. Son travail, pionnier en orthopédagogie, montre que l'éducation peut façonner même les individus marginalisés ou isolés du reste de la société³.

Friedrich Fröbel (1782–1852), fondateur du fameux jardin d'enfants, conçoit le jeu comme acte éducatif structurant. Son approche du matériel pédagogique destiné aux plus

¹ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Paris, Garnier, 1966 [1762], p. 41.

² Johann Heinrich Pestalozzi, *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Neuchâtel, Attinger, 1894, p. 13.

³ Jean Itard, *Mémoire sur Victor de l'Aveyron*, Paris, Klincksieck, 1978 [1801].

petits – cubes, ficelles, formes géométriques – repose sur l'idée d'une correspondance entre les lois de la nature et les structures mentales de l'enfant⁴.

Enfin, Édouard Séguin (1812–1880), précurseur de la pédagogie spécialisée, insiste sur le rôle du mouvement et de l'exercice sensoriel dans le développement de la pensée. Ses travaux influenceront directement Maria Montessori⁵.

Ainsi, avant d'être une école ou un courant de pensée, l'Éducation nouvelle est d'abord une généalogie : celle d'une réhabilitation de l'enfant comme sujet moral et épistémologique.

Le contexte intellectuel et les fondements philosophiques

L'Éducation nouvelle se déploie à la croisée du positivisme, de l'humanisme républicain et du pragmatisme américain. Nous pourrions dire qu'elle incarne une tentative de réconciliation entre science et liberté. Inspirée par la psychologie expérimentale (Claparède, Piaget) et les sciences sociales naissantes, elle se veut une pédagogie rationnelle et empirique, fondée sur l'observation du développement de l'enfant⁶. Mais elle est aussi, fondamentalement, un projet moral. Adolphe Ferrière, dans *L'École active* (1922), proclame que « l'éducation doit se faire par la vie et pour la vie⁷ ». L'acte d'apprendre devient indissociable de l'expérience vécue, du jeu, du travail manuel, du contact avec la nature.

Cette philosophie éducative s'inscrit dans le climat politique d'une Europe en mutation. Après les révolutions libérales, la propagation des régimes démocratiques — ou plutôt des régimes parlementaires pour être tout à fait exact — impose la nécessité d'une éducation civique adaptée à la liberté, ou du moins à l'idée que l'époque s'en fait. L'école devient alors, selon John Dewey, « le laboratoire de la démocratie⁸ » — un espace où

⁴ Friedrich Fröbel, *L'Éducation de l'homme*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1973 [1826].

⁵ Édouard Séguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Paris, Baillière, 1846.

⁶ Édouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, Kundig, 1909.

⁷ Adolphe Ferrière, *L'École active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922, p. 5.

⁸ John Dewey, *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916, p. 95.

l'enfant expérimente la responsabilité, la discussion et la coopération, afin de faire de lui un citoyen capable d'évoluer et d'interagir avec ses semblables et pouvant participer positivement à la vie de la cité.

L'enfant au centre : un renversement anthropologique

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, l'enfance est moins une période de la vie qu'un passage obligé vers l'âge adulte. Dans la société traditionnelle, l'enfant appartient à la famille, au père, à Dieu ou à la nation — rarement à lui-même. Nous passons donc de l'enfant invisible à l'enfant sujet.

Philippe Ariès, dans *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), a magistralement montré que l'idée même d'enfance est une invention moderne⁹. Sous l'Ancien Régime, l'enfant est un petit homme qu'on habille, juge et punit comme un adulte miniature. La pédagogie, quand elle existe, vise à moraliser : apprendre l'obéissance, le silence, la religion. L'école du XIXe siècle hérite bien entendu de ce modèle.

Dans les classes de Jules Ferry comme dans les *Volksschulen* allemandes, l'ordre, la mémoire et la discipline sont les trois piliers de l'instruction. La pédagogie est militaire, verticale, collective : pupitres alignés, silence imposé, récitation mécanique. L'instituteur, le hussard noir de la République en France, incarne l'État. L'enfant n'est pas encore reconnu comme sujet psychologique : il est futur citoyen, futur ouvrier, futur soldat — une potentialité, non une personne. L'élève est un produit national, en effet sa valeur tient à sa conformité.

À la fin du XIXe siècle, il y a une révolution du regard que l'on porte sur l'enfant, il devient une personne à part entière. Cela se produit avec trois bouleversements qui convergent :

⁹ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.

- les sciences de l'esprit (psychologie, psychiatrie, anthropologie) découvrent le développement de l'enfant ;
- les crises religieuses et morales affaiblissent les cadres traditionnels d'autorité ;
- la montée des classes moyennes et de la pédagogie bourgeoise valorise l'intériorité, la sensibilité et la culture individuelle.

C'est dans ce contexte particulier du temps que naît l'Éducation nouvelle, mouvement à la fois scientifique et spirituel, héritier des Lumières mais aussi dans une certaine mesure du romantisme. Son intuition fondatrice est la suivante : l'enfant est un être à part entière, porteur d'un monde intérieur spécifique, digne d'écoute et d'étude. Comme nous l'avons vu, Jean-Jacques Rousseau avait déjà renversé la perspective dans *Émile* (1762) : « L'homme naturel est bon ; c'est la société qui le corrompt. », mais au tournant du XX^e siècle, les pédagogues passent de la théorie à la méthode. Claparède à Genève, Binet à Paris, Piaget plus tard, montrent que le développement intellectuel obéit à des stades progressifs, que l'erreur est une étape, non une faute. Ainsi se dessine un nouveau rapport entre adulte et enfant : l'adulte cesse d'être un modèle figé pour devenir un accompagnateur, ou plutôt un facilitateur. Éduquer, ce n'est plus façonner mais révéler. Il y a ici d'ailleurs une dimension claire qui est sous-entendue, à savoir que l'enfant, être libre à part entière, poursuivant seul son chemin arrivera au même stade de développement intellectuel que l'adulte. Le maître devient donc une figure nouvelle qui prépare le terrain, l'environnement, qui observe et soutient sans jamais diriger. Il devient celui qui sème fertilise la terre permettant à l'enfant de croître au rythme qui sera le sien.

Cette révolution du regard sur l'enfant est, à proprement parler, anthropologique : elle modifie la conception de l'humain. L'enfant n'est plus seulement l'homme de demain mais le miroir de l'humanité à son état naissant. Il devient le symbole d'un idéal de pureté, d'autonomie et de sincérité. Tout un imaginaire de la régénération morale de la société qui se cristallise dans l'enfant.

Des figures et des lieux fondateurs

Maria Montessori, à Rome, ouvre en 1907 la première *Casa dei Bambini*. Première femme médecin en Italie, elle observe les enfants jugés anormaux puis applique ses méthodes aux enfants ordinaires. Ses outils sensoriels — lettres rugueuses, cubes de tailles croissantes, boîtes à sons — deviennent emblématiques d'un apprentissage fondé sur la main et le regard. Son mot d'ordre est le suivant : « Aide-moi à faire seul »¹⁰. Le matériel, pensé pour favoriser la concentration, transforme la salle de classe en un espace ordonné où la liberté s'exerce dans les limites du réel.

Célestin Freinet, ancien poilu de 14-18, voit quant à lui dans la guerre l'échec de l'école autoritaire et verticale. Dans sa petite école de Vence, il fonde une communauté de travail : imprimerie, texte libre, correspondance interscolaire. L'enfant n'y reçoit pas le savoir : il le produit, le partage, le publie¹¹. C'est un apprentissage de la démocratie par la pratique.

John Dewey, aux États-Unis, systématise ces intuitions dans *Democracy and Education* (1916). Son *Laboratory School* à Chicago (1896) devient le prototype de l'école active : projets interdisciplinaires, travaux pratiques, débats, conseils d'élèves¹². Pour lui, l'éducation n'est pas une préparation à la vie, mais la vie elle-même. Le rapport adulte-enfant s'en trouve donc renversé. Le maître cesse d'incarner la loi transcendante mais il devient le médiateur d'une expérience commune. L'école n'est plus un lieu d'inculcation mais de co-construction.

Ce basculement repose sur une foi immense dans la perfectibilité humaine, mais il porte aussi en lui des ambiguïtés. Faire de l'enfant le centre du monde scolaire, c'est risquer d'oublier qu'il n'existe qu'en relation avec autrui, avec le passé, avec l'ordre symbolique. C'est le reproche qu'adresseront plus tard Hannah Arendt et Philippe Meirieu : la liberté, si elle n'est pas enracinée dans la transmission, devient illusion.

¹⁰ Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica*, Rome, 1909.

¹¹ Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, Cannes, 1949.

¹² John Dewey, *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1916.

On ne saurait clore ce volet sans dire un mot sur la création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) en 1921. Le congrès fondateur se déroule à Calais dans l'atmosphère de l'après-Première Guerre mondiale, et son objectif s'inscrit dans une volonté de coordonner le mouvement de l'éducation nouvelle et de promouvoir la paix mondiale, la critique de l'enseignement traditionnel ainsi que la recherche d'une éducation humaniste et démocratique. Parmi les cofondateurs de la Ligue se rencontrent les grandes figures internationales de la psychopédagogie : Dewey, Piaget, Wallon, Montessori, Ferrière (rédacteur de la charte de 1921), Decroly, Ensor, etc. Pour eux, il ne fait aucun doute que la transformation de l'école est une clef pour la transformation de la société. À partir de 1922, la LIEN se dote d'un organe de publication avec la revue *Pour l'ère nouvelle* et multiplie les échanges pédagogiques internationaux à travers les congrès suivants — Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsenaur (1929), Nice (1932), Cheltenham (1936), et enfin Paris (1946), congrès dit « de retrouvailles ». La LIEN connaît un vif déclin après 1945 ; toutefois, son héritage perdure sous la forme de ses déclinaisons nationales — comme le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) — et de la renaissance de son réseau depuis les années 2000 avec le Lien international de l'éducation nouvelle.

Les méthodes éducatives : expérimentation, autonomie, coopération

L'Éducation nouvelle se distingue non par un dogme figé, mais par un ensemble de méthodes concrètes visant à réconcilier savoir et vie.

- Apprendre par l'expérience :

Sous l'influence de Dewey et du pragmatisme américain, la classe devient un espace d'expérimentation. À la *Laboratory School* de Chicago, les enfants observent la germination des plantes, construisent des moulins à eau, débattent de questions sociales. Le savoir

découle de l'action : la main précède l'esprit¹³. Cette logique s'étend en Europe : à Genève, Claparède développe la méthode de l'intérêt ; en France, Roger Cousinet promeut le travail en groupe¹⁴. Nous assistons à la naissance de la pédagogie du projet, aujourd'hui omniprésente dans les *curricula*.

- L'autonomie guidée :

Chez Montessori, la liberté de l'enfant repose sur un ordre matériel rigoureux : chaque objet, chaque geste a une finalité précise. Les classes, silencieuses et lumineuses, deviennent des lieux d'auto-éducation. Decroly, à Bruxelles, propose une méthode similaire mais centrée sur les besoins vitaux : se nourrir, se défendre, travailler, communiquer¹⁵. Ses écoles deviennent des micro-sociétés où les apprentissages sont liés à la vie quotidienne.

- La coopération : Freinet et les pédagogies communautaires :

Freinet transpose la démocratie dans la salle de classe. Chaque enfant participe à un conseil, discute les règles, gère un journal collectif. La pédagogie coopérative, née dans les campagnes françaises, essaime dans toute l'Europe : écoles Freinet en Allemagne, en Belgique, en Suisse. Cette logique collective voire collectiviste trouve aussi un écho dans les écoles du peuple allemandes du régime national-socialiste et dans les écoles prolétariennes soviétiques.

- L'autogestion et la discipline libre :

¹³ Ibid., chap. IV.

¹⁴ Roger Cousinet, *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, 1945.

¹⁵ Ovide Decroly, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, Bruxelles, 1929.

L'expérience de Summerhill (Neill, 1921) pousse la logique à son extrême : les enfants décident de leurs cours, votent leurs règles, sanctionnent leurs pairs. La liberté devient l'expérience fondatrice du bien commun¹⁶. Mais le modèle révèle sa fragilité : sans médiation adulte, la communauté risque de se dissoudre dans l'individualisme et pire encore, dans le désordre le plus complet.

Les critiques et les ambiguïtés

Les doctrines de l'Éducation nouvelle ne sont pas dépourvues de zones de vulnérabilité théorique. Pour Henri Wallon, psychologue et président du GFEN de l'après-guerre jusqu'à sa mort en 1962, leurs insuffisances consistent en une inversion trop sommaire des préceptes jugés défectueux de la pédagogie traditionnelle. Il en découle la reconduction d'antinomies non résolues entre l'individu et la société, l'enfant et l'adulte, puis l'élève et le maître, qu'il identifie comme relevant d'une « attitude oppositionnelle¹⁷ » que les éducateurs modernes héritent de la pensée de Rousseau. Dans la conception de l'enfance, par exemple, si Wallon reconnaît pleinement que chaque âge constitue une configuration globale et originale, que l'enfant n'est jamais une « simple réduction de l'adulte¹⁸ », il n'en demeure pas moins que la succession des ces âges n'a de sens que par la réalisation « de l'adulte qu'il doit devenir¹⁹ ». Par ailleurs, pas plus qu'il n'y a de séparation entre l'enfant et l'adulte, il ne saurait exister une frontière entre l'individu et la société. D'après Wallon, « l'enfant est, dès sa naissance, un être socialisé, un être annexé par la société²⁰ ». Ce n'est donc que dans l'interaction du petit homme avec ses milieux humains que se conçoit le bon développement de l'enfant et les bonnes pratiques éducatives.

¹⁶ A.S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York, Hart, 1960.

¹⁷ TRAN-THONG. *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967.

¹⁸ WALLON, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Présenté par Émile Jalley. Paris : Dunod, 2025. (Dunod Poche), p. 78.

¹⁹ Ibid., p. 82.

²⁰ WALLON, Henri. 2019. *Pour lire Wallon sur l'orientation : sept textes inédits sur l'orientation scolaire et professionnelle*. Introduction et annotations par Régis Ouvrier-Bonnaz ; postface de Bernard Prot. Paris : Les Éditions sociales, p. 166.

Ainsi, Wallon plaide pour une attitude plus dialectique en pédagogie que les travaux d'Ovide Decroly lui paraissent représenter.

Aux yeux du philosophe communiste Georges Snyders, d'inspiration makarenkienne, si l'Éducation nouvelle formalise un certain nombre d'acquis en deçà desquels il n'est pas question de retomber, elle ne va pas sans poser des difficultés ni susciter des objections. Dans son ouvrage *Pédagogie progressiste*²¹, Snyders souligne l'importance des « modèles », des œuvres adultes ayant vocation à guider les élèves. Selon lui, l'Éducation nouvelle souffre d'un défaut de négligence à l'égard de ces derniers, en se reposant trop largement sur les élans spontanés de l'enfant. De ce point de vue, la théorisation de l'effacement du maître au profit du milieu pédagogique (Claparède, Montessori) lui paraît fortement contestable : « L'enfant n'est pas, comme Robinson Crusoé, livré à lui-même et découvrant tout seul le mode d'utilisation de la culture²² ». Autrement dit, le milieu — ou le matériel pédagogique — ne peut pas se substituer à l'enseignant ni le réduire au rôle de simple « trait d'union²³ ». Dans le prolongement de la réflexion sur le rapport entre les adultes et les élèves, Snyders remarque l'inconsistance d'une vision unilatérale de la question de l'autorité. « Pour notre part, écrit-il, nous refusons de nous laisser enfermer dans le dilemme autorité répressive ou suppression de l'autorité ; nous ne nions pas l'autorité éducative », et ce, simplement parce qu'elle « vise à conférer à la vie enfantine une ampleur et une cohérence auxquelles il ne peut pas parvenir par ses propres forces²⁴ ». Dans l'ensemble, la critique de Snyders salue les incontestables mérites de l'Éducation nouvelle sans pour autant condamner l'enseignement traditionnel. Tout son propos tient à la « dépasser [...] et non pas rétrograder²⁵ ».

²¹ SNYDERS, Georges. *Pédagogie progressiste*. Paris : Presses Universitaires de France, 1971.

²² *Ibid.*, p. 156.

²³ Expression de Maria Montessori citée par Snyders, *op. cit.*, p. 93.

²⁴ *Ibid.*, p. 117.

²⁵ *Ibid.*, p. 129.

Il y a une autre limite qui est celle de l'illusion égalitaire. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, dans *La Reproduction* (1970), ont montré que les pédagogies libérales supposent un capital culturel préalable. L'autonomie, la parole libre, la coopération profitent à ceux qui maîtrisent déjà les codes symboliques de l'école²⁶. Sous couvert de liberté, les différentes approches de l'École nouvelle peuvent renforcer les inégalités. Il y a bien entendu des limites philosophiques, à savoir une critique trop vive de la tradition et de l'ordre et une idéalisation d'un enfant forcément pur face à un adulte forcément vicié. Hannah Arendt, dans *La Crise de la culture* (1954), défend l'idée d'une autorité légitime. L'enfant, dit-elle, doit être protégé du monde avant d'y entrer. Supprimer la transmission, cela revient à couper le lien entre les générations : « Éduquer, c'est introduire l'enfant dans un monde qui lui préexiste et qu'il devra un jour renouveler. »²⁷. Il y a enfin des limites pédagogiques, celles de la rigueur et du savoir. Philippe Meirieu, héritier critique de ce courant, insiste sur la responsabilité du maître et sur la nécessité de la conversation de cette figure d'autorité : « Il ne suffit pas de croire à l'enfant, encore faut-il croire au savoir. »²⁸. L'Éducation nouvelle ne doit pas être une démission mais davantage une exigence : rendre le savoir désirable et accessible, sans l'appauvrir.

L'Éducation nouvelle demeure l'un des plus beaux laboratoires d'idées qu'ait connus la pédagogie moderne. Il serait injuste de réduire l'Éducation nouvelle à une utopie naïve ou à une mode pédagogique. Elle fut et demeure une révolution silencieuse, celle qui a permis de concevoir l'apprentissage non comme un dressage, mais comme un acte de culture, d'émancipation et de lien social. Elle a redonné à l'école sa fonction émancipatrice et à l'enfant sa dignité, lui qui a souffert de tous les maux et de toutes les violences d'un Occident en pleine mutation. Elle a replacé l'enfant au cœur du processus éducatif, réhabilité l'expérience comme fondement du savoir, et offert à l'école une dimension éthique et civique que la tradition purement instructive avait souvent oubliée. Cependant, sa réussite

²⁶ Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

²⁷ Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 245.

²⁸ Philippe Meirieu, *Le Choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.

dépend d'un équilibre fragile entre liberté et autorité, entre expérience et mémoire. Une pédagogie véritablement humaniste doit unir la liberté, moteur de découverte ; la discipline, cadre de rigueur ; et la mémoire, permettant l'enracinement. Le futur de l'école se joue là, dans ce dialogue entre héritage et invention. Il incombe à chaque génération de réinventer son approche de l'éducation et de conjuguer liberté et exigence, créativité et rigueur, autonomie et transmission.

Ce vaste courant, né en Europe, a essaimé bien au-delà des frontières du Vieux Continent. Son influence fut particulièrement marquante en Amérique, et en particulier au Mexique, où les pédagogues et les institutions de l'après-Révolution ont adapté ces principes à un projet national d'émancipation populaire et de justice sociale. C'est à cette transposition singulière — entre héritage européen et enracinement latino-américain — que sera consacré le prochain article qui se veut être un cas d'étude traitant d'une application à l'échelle nationale de ces théories.