



HAL
open science

Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon

Jean-Albert Chatillon

► **To cite this version:**

Jean-Albert Chatillon. Les cinquante ans du plan Langevin-Wallon. Expressions, 1997, 10, pp.87-102.
hal-02406041

HAL Id: hal-02406041

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406041>

Submitted on 12 Dec 2019

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.

LES CINQUANTE ANS DU PLAN LANGEVIN-WALLON

Jean-Albert CHATILLON

IUFM de la Réunion / INRP-CRESAS-Paris

Le cinquantenaire du plan Langevin-Wallon a été célébré à Paris, dans la plus grande discrétion, les 6 et 7 juin 1997, sous les lambris du Sénat, devant un public clairsemé, malgré la présence de nombreuses personnalités marquantes du monde éducatif. On peut certes exprimer des réserves sur l'importance prise par les rituels commémoratifs, depuis quelques années, mais l'occasion ainsi offerte d'évoquer des faits passés à partir des préoccupations présentes n'est pas sans conséquence sur l'engagement de chacun dans ses actions quotidiennes. En fait, l'indifférence et l'absence de publicité qui ont entouré cet anniversaire, oublié par la quasi totalité des médias n'est pas sans rapport avec la postérité troublante de ce plan singulier, qui avait suscité tant d'espoirs au moment de la Libération avec sa promesse de démocratiser l'école de la maternelle à l'université et d'assurer l'égalité des chances pour tous. Enfant mort-né d'une période exceptionnelle de l'histoire de ce siècle, le rapport remis en juin 1947 au ministère par H. Piéron et H. Wallon, porteur de tous les espoirs de ceux qui voulaient une autre école ouverte à tous, ne sera jamais présenté au Parlement et finira dans un tiroir. Resté lettre morte dans ses dispositions pratiques, il ressuscitera cependant comme une véritable charte mythique au point d'être constamment invoqué sur le mode incantatoire tout au long de la quatrième et de la cinquième Républiques par tous ceux qui refusaient l'école à deux vitesses, aussi sélective envers les enfants du peuple qu'elle était accueillante aux enfants de la bourgeoisie, voulue et instituée par les lois de Jules Ferry, à la fin du siècle dernier. La justice sociale autant que les besoins économiques de la France libérée imposaient un changement de grande ampleur, comme le confirme, dès son préambule, le rapport :

« La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avaient rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, posent à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus désormais, seule, y suffire. Les besoins nouveaux l'économie moderne posent la

nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales. »¹

Régénérer la société par l'école

Historiquement, la commission présidée d'abord par Paul Langevin puis par Henri Wallon à la mort de celui-ci, aura eu pour principal mérite d'entamer un vaste débat public sur les rapports entre l'école et la société, jusqu'alors confiné au cercle étroit des spécialistes et des décideurs ; en ce sens, il aura sans nul doute contribué à l'éveil d'une conscience politique durable sur les questions d'éducation que ne démentiront pas les décennies suivantes. Inséparable du contexte unique de la Libération, qui vit sauter les verrous d'une société française repliée sur ses préjugés et ses conservatismes, profondément meurtrie et démoralisée par la défaite de 1940, la Commission Langevin participe du vaste mouvement populaire qui porta aux affaires de l'État des représentants des forces progressistes issues des rangs de la Résistance². Comme l'ont souligné plusieurs historiens, les quatre années d'occupation allemande ont été la cause d'une grande souffrance pour la population française et la fin du cauchemar avait suscité toutes les espérances dans un pays meurtri et épuisé économiquement ; aussi, l'importance des changements engagés était-elle à la hauteur des frustrations subies pendant les années les plus sombres de notre histoire. C'est ainsi qu'on put voir en quelques mois l'instauration de la Sécurité sociale, d'une fonction publique redéfinie avec d'importantes garanties statutaires et juridiques, l'octroi du droit de vote aux femmes (privées jusqu'à cette date d'une véritable citoyenneté), la transformation des anciennes colonies en départements (dans un souci d'émancipation de populations naguère dominées). *A posteriori*, il faut pourtant admettre que ces grandes transformations n'atteindront pas vraiment l'école, en dépit des espoirs suscités par la Commission ; il faudra attendre plus de quarante ans pour voir appliquer les principales dispositions contenues dans le plan, avec la Loi d'orientation de 1989.

Bref, tout ce qui semblait inaccessible devenait soudainement réalité³ et

1. Resté introuvable depuis plusieurs décennies, le texte intégral du Plan Langevin-Wallon est enfin redevenu disponible pour le grand public grâce à l'initiative de G. Mialaret : *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pédagogues et pédagogues, 1997.

2. Il s'agissait, pour l'essentiel, des gaullistes, des communistes (« le parti des fusillés »), des membres de la SFIO et des chrétiens progressistes.

3. Les velléités d'avant-guerre d'instituer la Sécurité sociale et le système de retraites

c'est dans ce contexte que la volonté de changer l'école, jusqu'alors brimée, sinon réprimée, trouva un large écho et suscita des espoirs et des attentes durables, bien après cette époque. En fait, la Libération offrait une occasion favorable à l'expression de revendications antérieures à la guerre, portées par plusieurs mouvements, depuis le début de ce siècle. Si le régime de Vichy s'était signalé par ses lois ignominieuses, excluant notamment les juifs, les francs-maçons et les communistes de l'enseignement comme de toute la fonction publique, en rendant l'école laïque et républicaine responsable de la défaite de 1940, il prit aussi des décisions importantes pour l'enseignement secondaire par souci de se ménager les classes moyennes qui constituaient la plus grande partie de sa clientèle. C'est ainsi que Vichy, paradoxalement, prolongea certaines avancées du Front populaire pour ce qui concerne l'école moyenne, en intégrant les écoles primaires supérieures au second degré par le biais des collèges modernes et en créant les collèges techniques.

Renouant avec les idéaux des Lumières et de la Révolution française, la commission présidée par Langevin revendique une élévation du niveau de formation de l'ensemble de la nation par l'institution d'une véritable école démocratique ; il s'agit rien moins que de régénérer l'homme par rapport à la décrépitude représentée par Vichy⁴ dans une perspective de relèvement et de reconstruction nationale qui tourne définitivement la page de la défaite. La nécessité d'ouvrir le plus largement possible l'enseignement jusqu'au plus haut niveau à toutes les couches sociales s'explique aussi par la « trahison des clercs », selon l'expression de J. Benda, confirmée une fois de plus par le ralliement massif de la bourgeoisie dominante et d'une partie non négligeable des intellectuels au régime de collaboration avec l'ennemi.

Aux origines du plan

Tous les historiens de l'éducation reconnaissent que le Plan Langevin-Wallon résulte de deux courants de pensée⁵ : l'école unique pour les structures et l'école nouvelle pour la pédagogie. Dès 1918, un groupe d'universitaires réunis sous le sigle des « compagnons de l'Université nouvelle » revendiquaient l'école unique qui consistait alors à intégrer les classes élémentaires

étaient considérées par le patronat comme irréalistes et fatales à l'économie, tout comme l'avait été la volonté du Front populaire d'instaurer les congés payés.

4. Cf. Mona Ozouf, *L'Homme régénéré. Essai sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989.

5. Cf. notamment A. Prost, *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.

du secondaire dans les écoles primaires ; il faut savoir que les lois de Jules Ferry avaient consacré l'existence de deux ordres d'enseignement bien distincts et pratiquement étanches l'un à l'autre, l'ordre du primaire et celui du secondaire ; ce dernier n'était, dans l'esprit de J. Ferry, réservé qu'à une minorité, celle que recrutait déjà le lycée napoléonien et, plus anciennement, les collèges des jésuites⁶. L'organisation de l'enseignement en deux ordres, celui du primaire et celui du secondaire, l'école du peuple et celle des notables sera contestée de manière croissante, surtout au lendemain de la première guerre mondiale où le prix du sang fut particulièrement élevé pour la jeune génération d'alors, toutes classes sociales confondues ; la fraternité née dans les tranchées se retrouvera, dès la fin des hostilités, dans la revendication de l'école unique telle que la formulèrent les Compagnons de l'Université nouvelle, c'est-à-dire une seule école primaire pour tous et donc la fin de l'école organisée en ordres hiérarchisés⁷ ; il faudra attendre le début des années soixante avec la réforme Fouchet pour que cette revendication soit enfin satisfaite. On sait que le ministre R. Haby reprendra à son compte cette expression au milieu des années soixante-dix à propos du collège unique. Le plan Langevin-Wallon n'inventera d'ailleurs rien dans ce domaine puisqu'il ne fera que réitérer l'appel des Compagnons. Au demeurant, le débat sur l'école unique sera incessant durant toute l'entre-deux-guerres, mettant aux prises partisans et adversaires, jusqu'au moment où J. Zay, ministre de l'Instruction publique du Front populaire, déposera un projet de loi portant sur l'organisation de l'école en trois degrés successifs qu'il devra retirer devant la forte opposition des députés.

Parallèlement à cette revendication structurelle, se propage un vaste mou-

6. Il n'est pas inutile de rappeler que l'agrégation du secondaire a été instituée sous Louis XV afin de remplacer les Jésuites chassés du royaume ; l'enseignement secondaire élitiste sera d'ailleurs calqué sur bien des points sur l'enseignement des Jésuites, notamment par sa forte dominante rhétorique. Cf. Le beau livre de F. de Dainville, *L'Éducation des Jésuites*, Paris, éd. de Minuit, 1978.

7. On peut lire dans le rapport de 1918 des Compagnons de l'Université nouvelle : « Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique [...]. Assez de l'ancien enseignement primaire, du nom et de la chose. [...] Il n'est, il ne doit être qu'un début, un point de départ. C'est le commencement de tout enseignement, quel qu'il soit, secondaire ou professionnel. C'est l'embarcadere. [...] L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite » (cité par Ch. Nique et Cl. Lelièvre in *La République n'éduquera plus*, Paris, Plon, 1993, p. 178.)

vement social émancipateur à travers tout le monde occidental mis à l'épreuve de la Grande Guerre. Toute l'Europe est alors traversée par une vague de fond qui remet en cause le principe même de l'autorité traditionnelle telle qu'elle s'exerçait sous toutes ses formes dans les différents secteurs de la vie sociale. Cela va de la Révolution bolchevique en Russie en passant par le mouvement spartakiste en Allemagne ou le Congrès de Tours en France, qui voit la scission entre le Parti socialiste et le Parti communiste, mais aussi l'expansion du mouvement syndical, le développement de la revendication féministe, sans parler de la révolution artistique de l'époque avec, notamment, le surréalisme qui va jusqu'à défier l'autorité de la raison dans le langage. L'école ne sera pas épargnée par cette lame de fond et des mouvements pédagogiques apparaissent, se réclamant d'une « pédagogie nouvelle » davantage au service de l'enfant, fonctionnant démocratiquement et récusant toute forme d'autoritarisme bureaucratique. Le mouvement Freinet date de cette époque, de même que celui en faveur de l'éducation nouvelle qui voit naître, en 1921 à Calais, la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, prônant le respect de l'individualité de l'enfant, la coopération contre la compétition égoïste à l'école de même que la coéducation ; l'année suivante, la Ligue donnera naissance au Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) dont sera issue une bonne partie des futurs membres de la Commission Langevin. Le GFEN va devenir le phare et le gardien de l'éducation nouvelle et de la novation avec un esprit militant faisant de ses membres de véritables croisés des temps nouveaux ; ce mouvement est au confluent des idées pacifistes, très répandues en cette époque qui rêve de « société des nation », et des idées de l'école active, telle qu'elle fut conçue et exprimée par A. Ferrière, véritable père fondateur du GFEN ; collaborateur dès la première heure de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, A. Ferrière défendait l'idée d'une école active faisant vivre l'enfant au contact des réalités concrètes au lieu de l'étouffer avec un enseignement verbal inadapté à ses possibilités, tout en insistant sur l'importance des activités tant manuelles qu'intellectuelles de celui-ci. Pur représentant de l'esprit et de la probité protestants, A. Ferrière sera suivi par bon nombre de « parpaillots » qui rejoindront en rangs serrés le GFEN auquel adhéreront Paul Langevin et H. Wallon, dès les premières années. Désormais, le GFEN, tant par l'ardeur des convictions que par le prosélytisme de ses militants, va jouer un rôle déterminant dans la rénovation pédagogique et dans l'initiation des méthodes actives, qui ne se démentira pas jusqu'à aujourd'hui.

Il est vrai qu'on a trop souvent dissocié le plan Langevin-Wallon de la mouvance du GFEN, dont il est pourtant l'émanation directe, pour ne retenir que le seul contexte de la Libération et sa forte accointance avec le Parti

communiste dont Langevin et Wallon étaient également membres⁸.

L'école de la Libération en gestation

C'est le ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire à de la République française R. Capitant qui décida d'instituer une Commission de réforme de l'enseignement dès le 8 novembre 1944 alors que le territoire national n'était pas encore libéré, à la tête de laquelle il nomme P. Langevin avec pour vice-présidents Piéron et Wallon ainsi que 17 autres membres. Cette commission n'était en fait que le point d'aboutissement de plusieurs projets de réforme élaborés tant en France occupée qu'en Algérie, surtout à partir de novembre 1942, lorsque De Gaulle élimina Giraud du Comité français de libération nationale à Alger. Il est vrai que la Résistance avait fait de l'école une grande priorité nationale, notamment par sa volonté de rompre avec les séquelles de la Troisième République après la défaite de l'occupant, comme l'a bien montré E. Sorel⁹.

Parmi ces projets issus de la Résistance, celui de la Fédération générale de l'enseignement-CGT, dit Plan d'Alger, rédigé par Couder, alors secrétaire du syndicat des inspecteurs primaires, envoyé à Paris en août 44, retint particulièrement l'attention ; fortement inspiré des idées de J. Zay, il condamne l'enseignement de caste qui maintient « une féodalité de l'argent et des charges ». Il contient en fait toutes les prémisses du Plan Langevin-Wallon en proposant, entre autres, la gratuité et l'extension des bourses, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, l'unification, dans un même établissement, d'un second degré « creuset commun », la spécialisation à 14 ans, après deux années d'orientation, vers les voies classique, moderne ou technique, enfin une amélioration de la formation des maîtres ; d'autre part, il reporte à 18 ans l'âge minimum d'entrée dans les professions, car « la formation professionnelle ne doit venir que lorsque la culture générale a été acquise, sous peine de lui ôter son caractère de culture désintéressée »¹⁰. Mais le problème de l'articulation entre cette culture générale et la formation professionnelle n'est pas réglé par le Plan d'Alger qui reste selon, l'expression d'E. Sorel, « un compromis entre les tenants d'une école sélective et les partisans d'une éducation de masse de

8. Il convient de se situer dans l'esprit de cette époque troublée où plus d'un électeur sur quatre votait communiste, juste après la victoire de l'armée rouge sur les troupes nazies et avant la révélation des crimes staliniens et le climat de la guerre froide.

9. Etya Sorel, *Une ambition pour l'école. Le plan Langevin-Wallon*, Paris, Éditions sociales, 1997.

10. *Ibid.*, p. 36.

haut niveau ». Mais les événements vont vite et, dès novembre 44, la Commission Langevin, chargée par R. Capitant de mener une large enquête sur les problèmes relatifs à l'enseignement, d'examiner les différents projets précédemment élaborés et d'en dégager les tendances dominantes afin de « préciser les réformes jugées nécessaires et les moyens pratiques de les réaliser », sera constituée.

Dès lors, la Commission n'aura de cesse, pendant plus de deux ans et demi, de construire pierre par pierre, tout l'édifice de l'école démocratique dont le pays avait tant besoin. La longueur de ces travaux sera sans conteste une des causes de l'inefficacité finale du rapport.

Enjeux et portée des propositions du Plan

On peut résumer l'essentiel des propositions contenues dans le plan par trois idées-forces, à savoir l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans, en finir avec la ségrégation par l'instauration de l'école unique et la formation universitaire des enseignants.

En proposant la prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans, le Plan va dans le droit fil d'une modernisation du système éducatif qui doit à la fois former le futur citoyen et préparer au monde du travail. Les auteurs insistent sur le fait que l'économie requiert de la part des futurs producteurs un niveau élevé de connaissances qui ne peut plus rester élémentaire ; d'autre part, cette élévation doit se faire par des voies diversifiées conformes aux aptitudes de chacun. Cette notion d'aptitude est au centre du Plan Langevin-Wallon et est incontestablement tributaire de l'état des connaissances psychologiques de cette époque, marquée par le matérialisme ambiant¹¹. Cette notion d'aptitude constituera à la fois le point fort et la faiblesse de l'argumentaire développé par le plan ; les aptitudes doivent être puisées dans toutes les catégories sociales et s'opposent à l'innéisme et au naturalisme du don qui interdit toute possibilité d'évolution, alors qu'elles peuvent évoluer en fonction du milieu, malgré leur fondement héréditaire, Mais cette prolongation jusqu'à 18 ans répond aussi à un principe de justice qui entend permettre l'accès de tous aux études longues.

La volonté d'en finir avec la ségrégation scolaire et de substituer une organisation structurée en degrés successifs plutôt qu'en ordres parallèles et étanches l'un à l'autre est le fondement même de la démocratisation de l'en-

11. Cf. H. Wallon : « Il n'y a pas d'aptitude en soi, mais des possibilités, des virtualités dont la forme sera celle que leur donnera l'objet qui les aura captées. »

seignement ; son instrument en sera l'école unique, dans un sens beaucoup plus large que celui retenu par les Compagnons de l'Université nouvelle, puisqu'elle s'étendra de 6 ans à 18 ans. Cette école unique devra être capable d'accueillir tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, par la mise en place de deux dispositifs organisateurs, les cycles et l'orientation continue en fonction des aptitudes observées chez les élèves tout au long de leur scolarité. C'est ce que stipule d'entrée de jeu le texte :

« Dans la structure nouvelle, l'enseignement présentera des "degrés" progressifs correspondant à des niveaux de développement et auxquels tous les enfants devront successivement accéder. L'enseignement du premier degré sera obligatoire pour tous les enfants de 11 à 18 ans et comprendra trois cycles successifs. »¹²

Ces cycles sont en rapport direct avec le développement mental de l'enfant et l'influence de la psychologie génétique de l'époque, notamment à travers les travaux de H. Wallon, est aisément décelable.

Le cycle 1 concernera tous les enfants de 3 à 11 ans, l'âge de l'obligation scolaire demeurant fixé à 6 ans ; il est précisé que, « pendant cette période, tous les enfants recevront un enseignement adapté à leur développement mental susceptible de répondre à leurs besoins immédiats ». L'accent est également mis sur l'acquisition des techniques de base permettant à l'enfant de comprendre et de se faire comprendre, de même que sur l'importance de l'étude du milieu physique et humain dans lequel l'enfant vit afin de mieux se situer dans l'espace et dans le temps ; à cet égard, la place réservée à l'histoire et à la géographie dans ce premier cycle est essentielle et devrait être prépondérante pour les auteurs du Plan.

Le cycle 2 (de 11 à 15 ans) sera accessible à tous et sera une période d'orientation : « Tout en assurant l'acquisition d'un complément indispensable de connaissances générales, il sera consacré à une observation méthodique des enfants pour déceler leurs aptitudes et permettre leur orientation. » L'enseignement y est en partie commun et en partie spécialisé, car il s'agit de tenir compte des dispositions des enfants et des méthodes pédagogiques les plus appropriées.

À cet effet, diverses options sont prévues dans les deux dernières années du cycle car la manifestation des aptitudes peut intervenir à des âges variables et il ne serait donc pas équitable d'orienter les enfants trop tôt. En outre, la possibilité de rattrapage et de changement d'option est expressément rappelée afin d'éviter toute forme d'orientation-couperet. Les établissements de second cycle correspondent à l'enseignement moyen qui ne se confond pas

12. Sorel, opus cité, p. 20.

avec l'enseignement long de type lycée ; l'observation et l'orientation doivent prendre en compte toutes les capacités de l'enfant et ne pas dissocier les intellectuelles des manuelles. Il s'agit là d'une synthèse originale entre l'enseignement primaire supérieur (qui avait fait ses preuves) et un enseignement secondaire modernisé (qui a cessé d'être dominé par les seules humanités classiques.)

Le troisième cycle, de 15 à 18 ans, ou cycle de détermination selon les termes du plan, « sera consacré à la formation du citoyen et du travailleur » ; il fixe l'obligation, pour les élèves dont les capacités manuelles l'emportent sur les intellectuelles, d'être présentés devant un centre d'orientation professionnelle à leur sortie du cycle 2. Là encore, la décision prise ne devra pas être irrévocable et la première année de ce cycle devra permettre leur contrôle par les orienteurs afin de permettre une réorientation éventuelle. Pour tenir compte de la diversité des aptitudes, ce troisième cycle est divisé en trois sections :

- Une section pratique ouverte dans des écoles pratiques d'apprentissage, où l'enseignement général devra conserver une place importante et coexister avec une préparation au métier qui ne soit pas trop spécialisée, afin « d'éviter au métier de devenir une routine sans intérêt ».

- Une section professionnelle, destinée aux futurs cadres moyens, « qui manifestent plus d'aptitudes pour l'exécution que pour les études théoriques », sera ouverte dans les écoles professionnelles dont le champ d'action sera aussi large que l'éventail des professions, puisqu'il s'agit d'écoles commerciales, industrielles, agricoles ou artistiques.

- Une section théorique destinée à la préparation du baccalauréat par ceux dont les aptitudes aux études théoriques auront été reconnues. Là encore, à côté de matières de base comme le français ou l'histoire, on retrouve des regroupements de dominantes spécialisées, littéraires, scientifiques ou techniques.

Comme on le voit, le prolongement de la scolarité à 18 ans ne signifie pas, pour la Commission, le passage du baccalauréat par tous, surtout dans la forme qui était la sienne à cette époque, à savoir un examen à contenus exclusivement théoriques. L'idée principale sous-jacente à cet enseignement du premier degré est celle d'un tronc commun à toutes les sections d'enseignement, notamment la « culture intégrale » (terme que P. Langevin préférait à celui de culture générale trop marquée par l'encyclopédisme) qui ne se limite pas aux seules humanités, mais ouverte sur un humanisme contemporain, incluant les acquis des sciences et des techniques, en prise directe sur les grands problèmes de société. Il n'était pas évident, à cette époque, que toutes les sections d'enseignement, pratiques comme théoriques, étaient d'égale

dignité. Il faudra attendre 1985 pour entendre un ministre de l'Éducation nationale, J.-P. Chevènement, déclarer à la tribune de l'Assemblée nationale que les baccalauréats généraux, techniques et professionnels étaient tous d'égalité dignité, toujours sans grand effet de conviction...

Après 18 ans, ceux qui manifestent les aptitudes à suivre des études universitaires bénéficieront d'un système de bourse afin que la poursuite d'études longues ne soit plus liée aux ressources financières des familles ; le plan parle même de présalaire pour les étudiants qu'il assimile à des travailleurs. Car le recrutement de l'élite ne doit pas être socialement ni économiquement déterminé, comme le rappelle le rapport : « Il est inscrit dans nos principes constitutionnels que nul ne doit être empêché d'atteindre aux postes dont il est digne par défaut d'argent. »

Aussi, l'enseignement supérieur sera-t-il précédé par un enseignement du second degré propédeutique ou pré-universitaire. Cette disposition sera d'ailleurs rapidement suivie d'effet, puisque l'année propédeutique sera instituée dès la rentrée universitaire 1946. Les propositions sur l'enseignement supérieur susciteront, on s'en doute, un intérêt d'autant plus vif que les responsables de la Commission étaient d'éminents universitaires. L'essentiel des problèmes inhérents à l'enseignement supérieur est magistralement résumé en quelques lignes :

« La réforme de l'enseignement devra remédier à trois séries d'inconvénients présentés actuellement par l'enseignement supérieur. Il a trois objectifs distincts qu'il confond pour le plus grand préjudice de chacun : formation professionnelle pour les professions essentiellement fondées sur des connaissances intellectuelles ; contribution aux progrès de la science et formation de chercheurs scientifiques ; diffusion de la culture scientifique, littéraire, artistique. »¹³

Le plan anticipe sur son époque en préconisant un regroupement entre les facultés qui s'ignorent ainsi que des enseignements scientifiques et théoriques, également en appelant à la création d'instituts universitaires rassemblant des enseignements proches ou complémentaires, sur le modèle de l'Institut de psychologie de l'Université de Paris. Enfin les universités doivent parvenir à combiner leurs trois fonctions en liaison avec les instituts spécialisés, à savoir l'enseignement à objectif professionnel, la recherche et l'enseignement purement culturel qui devra contribuer au rayonnement de la culture dans les masses et susciter des vocations individuelles en se mettant en rapport avec tous les foyers de culture extérieurs à l'Université (déjà une ébauche du partenariat).

13. *Idem*, p. 32.

Au total, l'enseignement de l'école démocratique au service de la nation tout entière est à la fois commun et diversifié par la reconnaissance et le développement maximum des aptitudes de chacun ajustées aux transformations profondes de la société moderne, qui ne peut plus se satisfaire d'un système scolaire qui porte encore trop la marque du dix-neuvième siècle. Rétrospectivement, on peut cependant s'interroger sur la validité du présupposé, inhérent au Plan, d'une sorte d'harmonie préétablie entre les aptitudes et le marché de l'emploi.

La formation des maîtres est la troisième idée-force du Plan Langevin-Wallon, notamment avec son universitarisation. Elle marquera profondément la conscience enseignante par sa référence au fameux corps unique des enseignants pour tout le premier degré (qui s'étend de la maternelle aux classes terminales). Pour tous les maîtres en charge de l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans, la distinction entre ceux du primaire et ceux du secondaire est supprimée et remplacée par celle entre les maîtres de matières communes et ceux de spécialités. Il est prévu que tous les enseignants à ce niveau enseignent plusieurs matières. La formation des maîtres commencera par une préuniversitarisation de deux ans dans les écoles normales, après avoir passé le baccalauréat avec une double formation pratique et théorique ainsi qu'une préparation à l'enseignement théorique des universités. Toutefois, une distinction est opérée entre ceux qui s'intéressent surtout aux enfants, à leur psychologie et aux problèmes pédagogiques et ceux qui se destinent plutôt aux études littéraires et scientifiques ; en tout état de cause, une solide formation pédagogique est prévue pour tous. Puis tous suivront deux années de licence à l'université. « Après la licence, les maîtres seront répartis selon les goûts, les aptitudes, les études faites et les spécialités choisies entre l'école maternelle et les trois cycles du premier degré. »¹⁴ À école unique et diversifiée, corps unique et diversifié des enseignants, c'est somme toute une déduction logique, d'autant que la suppression des ordres d'enseignement du primaire et du secondaire ne peut être effective si subsistent des ordres d'enseignants ; l'école unique et obligatoire, organisée en cycles et non en ordres distincts ne saurait inclure des enseignants d'ordres différents, dotés de cultures étrangères les unes aux autres qui renverraient à l'ancienne ségrégation scolaire. Le Plan prévoit également de réformer l'agrégation en fonction des besoins nouveaux, en combinant une culture pédagogique à de hautes connaissances scientifiques.

De telles dispositions, on s'en doute, ne laisseront pas indifférents les enseignants de l'époque et des décennies suivantes ; toutes les organisations

14. *Idem*, p. 38.

syndicales progressistes revendiqueront l'instauration du corps unique qui sera combattu par les partisans de l'ordre scolaire traditionnel, obstinément attachés à l'existence des deux ordres d'enseignement, dénonçant sans relâche la primarisation du secondaire, alors qu'il s'agit en fait de tout autre chose.

Les orientations pédagogiques du Plan Langevin-Wallon

C'est peu de dire que le Plan Langevin-Wallon esquisse les structures et les contenus d'une autre école, il jette aussi les bases de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux rapports à l'enfant et aux savoirs. L'influence des mouvements pédagogiques qui s'étaient développés avant-guerre fut ici déterminante, notamment pour ce qui concerne l'école active. Aussi, les programmes scolaires devront-ils être larges et souples, et leur répartition dans le temps ne pas être trop stricte (« l'horaire prescrit devra être plus indicatif que rigide »), « afin de ne pas contrarier, par un compartimentage excessif, l'élan de curiosité qu'il faut chercher à susciter chez les enfants, car c'est là un des buts essentiels de l'éducation si elle veut être pleinement profitable »¹⁵. En tout état de cause, il vaut mieux se concentrer sur une seule question plutôt que de les aborder toutes superficiellement si l'on veut favoriser la démarche intellectuelle de l'enfant, car la formation de l'esprit a davantage besoin de connaissances en profondeur que de connaissances encyclopédiques. Le texte est sans ambiguïté sur les méthodes à utiliser :

« Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler, pour chaque connaissance ou discipline, aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre étant susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure. »¹⁶

On peut lire en filigrane, dans cette explicitation des méthodes actives, les principes mêmes de la différenciation pédagogique formulés dans le langage de l'époque. Cette pédagogie active ne dissocie pas les apprentissages scolaires de l'apprentissage de la vie sociale et de la vie démocratique en favorisant partout l'organisation coopérative des classes et des écoles afin de déve-

15. *Idem*, p. 44.

16. *Idem*, p. 48.

lopper le sens des responsabilités des élèves ; en tout état de cause, ces méthodes actives sont d'abord destinées à faire de l'élève un acteur et un citoyen à l'école, c'est-à-dire quelqu'un capable de prendre des initiatives, en permettant une meilleure individualisation du parcours de chacun selon ses aptitudes et ses goûts ; c'est pourquoi le travail dirigé dans la classe tend à remplacer le travail d'étude classique en insistant sur le temps réservé aux études dirigées qui favorisent davantage l'initiative des élèves ainsi que leur activité. C'est ainsi que les enseignements scientifiques seront essentiellement orientés vers des travaux pratiques et des expérimentations, avec ce que cela suppose au niveau des équipements scolaires ; dans cette pédagogie active, l'école doit fournir des situations qui permettent à chacun de développer au maximum toutes ses aptitudes, qu'elles soient manuelles ou intellectuelles. C'est aussi une des particularités des méthodes actives d'associer l'éducation morale et civique aux apprentissages scolaires en situation, notamment par des exposés et des discussions portant sur les événements et les problèmes de l'actualité : « Le principe en demeure l'activité propre de l'élève, par l'expérience et la réflexion personnelles. »

Il existe une véritable coalescence entre les méthodes actives et le développement de l'esprit critique, indispensable au plein exercice de la citoyenneté : « Toute l'éducation intellectuelle, dans toutes les disciplines, servira la formation morale et civique par la culture de l'esprit critique et le libre examen. »¹⁷ On reconnaîtra aisément l'apport des mouvements pédagogiques dans ces recommandations, notamment celles du CEMEA¹⁸, comme le confirment encore les propositions pour le cycle 2 et le cycle 3 : « C'est moins par les livres et les cours que par les visites, les enquêtes, les recherches personnelles que les adolescents seront conduits à l'analyse critique de la structure sociale, administrative et politique. »

Ainsi concevons-nous mieux les raisons profondes qui font accorder une place toute particulière à l'enseignement de l'histoire-géographie, surtout au cycle 1, par Paul Langevin lui-même, qui y voyait le fil conducteur sur lequel s'articulent la langue, les sciences d'observation, la physique, l'arithmétique et la géométrie, car, selon lui, le but de l'enseignement est d'abord de procurer à l'enfant une représentation spatio-temporelle du monde. Ne recommandera-t-il pas, d'ailleurs, d'associer l'enseignement des sciences à celui de leur histoire, l'histoire de chaque science étant susceptible d'améliorer la

17. *Idem*, p. 58.

18. Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active, créé en 1937, à l'époque de J. Zay, à partir des mouvements nés autour des animations des colonies de vacances.

compréhension des problèmes qu'elle pose ? C'est dans le même sens que va la distinction opérée entre les matières communes et les matières à option, principalement destinées à déceler les goûts et à développer les aptitudes.

Au bout du compte, le véritable enjeu des méthodes actives reste l'organisation démocratique de l'école, vecteur de la cité démocratique. L'élève, comme tout citoyen, devra faire l'apprentissage de la vie collective en acceptant aussi bien les tâches les plus humbles que les plus valorisantes, en expérimentant alternativement les responsabilités liées à la direction comme à l'exécution dans un cadre coopératif ; l'école doit surtout « éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres, l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission ».

Postérité du Pan Langevin-Wallon

Le drame du Plan Langevin-Wallon fut sans doute la longueur de ses travaux (plus de deux ans) dans une période de grande instabilité politique ; mais ses travaux sont aussi trop restés l'affaire des spécialistes et il n'a pas pu ou pas su catalyser un large appel pour une autre école et une autre éducation. Même Freinet, qui avait pourtant remis un rapport à la Commission sur l'éducation de la maternelle jusqu'à 14 ans, n'a manifestement pas perçu les enjeux réels de ce bilan, ni les opportunités qu'il offrait pour la généralisation de son dispositif pédagogique. La remise au ministre Naegelen des travaux définitifs de la Commission intervient bien tardivement, alors que l'esprit de la Libération commence à s'évaporer et que la Guerre froide s'installe déjà, sans parler du début de l'enlèvement de la France dans les guerres coloniales qui ruineront finalement la Quatrième République. L'éducation a déjà cessé d'être une préoccupation prioritaire pour les dirigeants qui succèdent à De Gaulle et font revivre les charmes désuets de la Troisième République. En 1946, la France se situe au vingt-neuvième rang mondial, après l'Espagne et la Turquie, pour l'éducation qui ne représente que 6 % du budget national, alors qu'elle se situe aujourd'hui aux environs de 20 %.

Pourtant, quelques éléments du Plan trouvèrent leur application dès la rentrée scolaire de 1945, comme les « classes nouvelles » organisées par G. Monod, membre du GFEN, centrées sur les méthodes actives et l'observation de l'élève, ainsi que sur le travail de groupe ; le réseau de ces classes nouvelles s'organisera autour d'un bulletin de liaison qui deviendra *Les Cahiers pédagogiques* (qui restent aujourd'hui l'héritier spirituel du Plan Langevin-Wallon). Très vite, ces classes nouvelles, d'abord implantées dans quelques centaines d'établissements expérimentaux, seront concentrées dans des éta-

blissements comme le lycée de Sèvres, puis seront pratiquement abandonnées tant pour des raisons idéologiques que financières (ces classes coûtaient cher) sous une Quatrième République de plus en plus exsangue qui ne parvient pas à gérer l'énorme pression démographique exercée sur l'école par les abondantes générations de l'après-guerre.

Les gouvernements de la Cinquième République installeront à dose homéopathique certaines dispositions du Plan Langevin-Wallon, comme la loi Berthoin de 1959 prolongeant l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans qui sera à l'origine de la Réforme Fouchet instituant le collège pour tous, mais organisé en filières, reproduisant les ordres d'enseignement préexistants, dont les conséquences furent particulièrement néfastes sur le plan pédagogique ; il faudra attendre la réforme Haby de 1975 pour que l'on reparle de « collège unique », mais sans remettre en cause la division de l'école en deux ordres distincts. C'est finalement avec le ministère Savary, en 1982, après l'arrivée d'un gouvernement de gauche, que sera abordé le problème de la rénovation pédagogique des collèges par une commission ayant à sa tête L. Legrand, chargée d'organiser un collège démocratique ; beaucoup de dispositions contenues dans le Plan furent alors reprises, comme les projets d'action éducative, l'interdisciplinarité ou le travail en équipe des enseignants. À la même époque, la création des zones d'éducation prioritaire, fondées sur le principe qu'il faut donner plus à ceux qui ont moins, s'inspire aussi des idées de Langevin-Wallon.

Mais c'est surtout la Loi d'orientation de 1989 qui fait entrer dans la réalité l'essentiel du Plan Langevin-Wallon, à telle enseigne que l'on a pu dire que cette loi était, pour l'essentiel, le Plan Langevin-Wallon enfin réalisé. Tout ce qui concerne l'organisation de l'ensemble de la scolarité par cycles, de la maternelle aux classes terminales, le projet d'école ou d'établissement, pour le secondaire, enfin l'unification du corps enseignant du primaire et du secondaire en revalorisant le premier degré dont les enseignants accèdent désormais à l'échelle A de la fonction publique, par le nouveau corps de professeur des écoles, dont la grille indiciaire devient la même que celle des certifiés. Enfin, la création des IUFM qui, dans un premier temps, prévoyait une formation commune à tous les enseignants, est dans le droit fil de ce plan. Certes, la logique de l'efficacité industrielle est bien présente dans la Loi d'orientation, qui parle plus d'évaluation que d'orientation et de compétences plus que d'aptitudes, faisant passer l'école de la logique de l'égalité des chances à celle de l'égalité des résultats, comme le postule plus ou moins la pédagogie de la réussite, selon l'analyse de J.-L. Derouet¹⁹. La Loi d'orienta-

19. J.-L. Derouet, *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.

tion est aussi l'expression de la démocratisation de la société qui, dans les conditions optimales, réduirait les inégalités scolaires à de simples différences non disqualifiantes sur le plan social, ce qui n'est pas encore le cas.

Mais le contexte socio-économique et même politique du Plan Langevin-Wallon n'est plus le même, surtout avec les lois portant sur la décentralisation qui accentuent la participation des instances locales dans les prises de décision ; en outre, le consumérisme scolaire rampant de ces dernières années a quelque peu éclipsé les hautes exigences du Plan pour ce qui concerne la culture et l'accès au savoir ; la distinction faite par la Loi d'orientation entre les compétences ajustées à des tâches parcellisées selon l'organisation taylorienne du travail et les connaissances savantes ne correspond pas précisément à l'ambition du Plan qui revendiquait le plus haut niveau de formation pour tous, non seulement dans le domaine des compétences techniques, mais aussi dans la possibilité de comprendre le monde qui nous entoure.

Assurément, le système scolaire accueille désormais la majorité d'une classe d'âge jusqu'au niveau du baccalauréat et vraisemblablement de manière croissante dans un proche avenir, de sorte que la pyramide par laquelle on symbolisait le système scolaire élitiste est devenue un cylindre ; chaque enfant a désormais la garantie d'aller sans encombre du CP à la classe de troisième et même au-delà, jusqu'au baccalauréat, à travers toutes ses options générales, techniques ou professionnelles. Mais le roc des inégalités sociales fait toujours obstacle à l'accession au savoir d'un grand nombre d'élèves ; l'enjeu démocratique ne se situe plus au niveau de l'accession à la scolarité longue, qui est devenue un fait, mais au niveau de la possibilité de construire des savoirs qui fassent de chaque citoyen un sujet de savoir. Ce n'est pas un hasard si le GFEN, qui fut à l'origine des problèmes posés par le plan Langevin-Wallon, concentre désormais tous ses efforts sur la problématique de la construction des savoirs²⁰. Il reste toutefois à espérer que la mobilisation de tous les acteurs concernés par les problèmes d'éducation ne fera pas de ce nouveau défi, représenté par la possibilité pour tous de construire des savoirs qui tiennent, un fossé infranchissable, qui fut à certains égards fatal au Plan Langevin-Wallon, « entre l'avant-garde perdue et l'arrière-garde traînante », selon les dernières paroles de Paul Langevin.

20. GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté, de l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, 1996.