

# INDIVIDUALISER L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE (ANNÉES 1930) UN ESSAI DE TRANSPOSITION DES MÉTHODES ACTIVES PAR HENRI BOUCHET

*Laurent Gutierrez\**

<https://orcid.org/0000-0002-2864-7936>

## RESUMO

### INDIVIDUALIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO NA FRANÇA (ANOS 1930): UMA TENTATIVA DE TRANSPOSIÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS POR HENRI BOUCHET

Com sua tese sobre a individualização do ensino, Henri Bouchet pertence ao grupo dos pedagogos da Educação Nova, os quais alimentaram os debates em torno da necessidade de reformar o liceu nos anos 1930. Partidários de um ensino racional inspirado na norte-americana Helen Parkhurst, seus trabalhos indagam a maneira como seria possível transpor e difundir o método do Plano Dalton na França. Este artigo mostra como este militante dos métodos ativos, cujos trabalhos serão acirradamente discutidos no meio universitário, estabelece os fatores gerais da individualidade que governa o caminho e o progresso de todo pensamento humano. Pedagogo antes de tudo, Henri Bouchet deseja trabalhar “para e pelo concreto”, convidando aqueles que o lerão a tentarem a experiência dos métodos ativos em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Henri Bouchet. Plano Dalton. Ensino secundário. França. Método ativo. Educação Nova.

## ABSTRACT

### INDIVIDUALIZING HIGH SCHOOL IN FRANCE (1930s): A TRANSPOSITION ATTEMPT OF ACTIVE METHODS BY HENRI BOUCHET

Henri Bouchet belongs, with his thesis about teaching individualization, to the new education pedagogues group, that fed the debates around the need to reform high school in the 1930s. Rational teaching supporters inspired by the American Helen Parkhurst, their works question the way it is possible to transpose and spread the Dalton Plan method in France. This paper shows how this militant of active methods, whose works were roughly discussed at university environment, establishes the general factors of the individuality as a whole that rules the way and progress of human thought. Pedagogue above all, Henri Bouchet wishes to work “for and by the concrete” inviting those that will read him to try the active method experiences in their classrooms.

\* Doctorat en Sciences de l'éducation (2008) – Université de Paris VIII. Atualmente professor en sciences de l'éducation et de la formation. Université Paris Nanterre. E-mail : [lgutierrez76@aol.com](mailto:lgutierrez76@aol.com)

**Keywords:** Henri Bouchet. Dalton Plan. High school. France. Active method. New Education.

## RESUMEN

### INDIVIDUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FRANCIA (AÑOS 30): UN INTENT DE TRANSPONER LOS MÉTODOS ACTIVOS POR HENRI BOUCHET

Con su tesis sobre la individualización de la enseñanza, Henri Bouchet pertenece al grupo de pedagogos de la Educación Nueva, que alimentó los debates sobre la necesidad de reformar la escuela secundaria en la década de 1930. Partidario de una enseñanza racional inspirada en la estadounidense Hele Parkhurst. Sus trabajos preguntan cómo sería posible transponer y difundir el método de Plan Dalton en Francia. Este artículo muestra cómo este militante de los métodos activos, cuyo trabajo será discutido acaloradamente en el entorno universitario, establece los factores generales de individualidad que gobiernan el camino y el progreso de todo pensamiento humano. Pedagogo, en primer lugar, Henri Bouchet quiere trabajar “por y a través del concreto”, invitando a quienes lo lean a probar la experiencia de los métodos activos en sus aulas.

**Palabras clave:** Henri Bouchet. Plan Dalton. Enseñanza secundaria. Francia. Método activo. Nueva Educación.

Malgré la reconnaissance de l'Académie française qui le couronne du Prix Meaujean en 1935 pour ses deux thèses soutenues en Sorbonne en 1933, les idées de Henri Bouchet sur l'individualisation de l'enseignement vont être âprement discutées. Si certains voient en lui un des « Maîtres de la Pédagogie contemporaine » (DE HOVRE; BRECKX, 1938), d'autres, plus nombreux, se montrent réticents à l'égard de cette approche rationnelle de l'enseignement inspirée du Plan Dalton<sup>1</sup>. A en croire l'auteur, ses idées firent scandales au début des années trente et lui vaudront « l'excommunication majeure des grands et petits Pontifes de l'Université » (BOUCHET, 1973, p. 275). Dans le cadre de cette étude, nous tâcherons de comprendre pourquoi les thèses d'Henri Bouchet n'ont pas rencontré l'adhésion de son milieu professionnel alors que le contexte nous laisse à penser, au contraire, qu'il n'y était pas défa-

vorable. C'est pour mieux cerner l'origine de cet apparent paradoxe que nous reviendrons, tout d'abord, sur les premiers pas de ce jeune militant de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement secondaire des années 1930. Puis, nous analyserons l'approche de l'auteur dont les fondements vont interroger, sous une forme originale, les possibilités de transposition et de diffusion de cette méthode active en France. Enfin, nous étudierons comment l'auteur a, à sa manière, fait œuvre utile en préconisant une individualisation de l'enseignement qui restait, selon lui, l'unique alternative pour penser « l'école de demain ».

### Les premiers pas d'un jeune militant de l'Éducation nouvelle dans l'enseignement secondaire des années 1930

Originaire du Gers, Bouchet fait partie de cette génération qui fit ses études supérieures au Front. Inscrit en deuxième année de licence

1 Méthode pédagogique américaine amenant les élèves à planifier eux-mêmes les différentes tâches qu'ils ont à exécuter sur l'année et ce dans les diverses disciplines que comportent un programme préalablement établi.

de Droit à la Faculté de Lettres de Bordeaux, il n'a que 19 ans lorsqu'il incorpore le 17<sup>ème</sup> escadron avant de rejoindre le 18<sup>ème</sup> régiment d'artillerie au titre de Lieutenant de réserve. Décoré de la Croix de guerre et de la Légion d'honneur à son retour en 1919, après quatre ans et demi dont « 29 mois de guerre », H. Bouchet reprend ses études et obtient sa licence de Droit à la Faculté de Paris en 1922. Titulaire d'une bourse, il décroche, ensuite, une licence de lettres (Philosophie) en 1926 et son diplôme d'Etudes supérieures, l'année suivante. Professeur délégué de philosophie au lycée de Lorient à partir de la rentrée 1928, il prépare l'agrégation qu'il obtient au bout de la seconde tentative en 1929. Durant ces trois années passées à préparer ses élèves au baccalauréat, H. Bouchet s'interroge sur le fonctionnement de cette institution scolaire et notamment sur les méthodes de l'enseignement secondaire qui se perpétuent en France malgré l'existence d'instructions officielles qui tendent à les transformer dans le sens de l'Education nouvelle. Si les arrêtés du 2 septembre 1925 et, plus encore, ceux du 23 septembre 1930 et du 30 avril 1931 constituent, selon lui, le point de départ d'une rénovation totale :

c'est la première fois qu'une réforme réellement novatrice tend à faire pénétrer dans l'enseignement public secondaire, en France, quelques uns des principes de la science pédagogique moderne tels que les comprend et les proclame la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. (BOUCHET, 1935a, p. 48).

Il convient, toutefois, d'être prudent quant à leur mise en œuvre effective. Sur ce point, il sait que les réalisations seront limitées et ce pour plusieurs raisons : méconnaissances de ces directives, ignorance de la psychologie enfantine (qui, à son avis, est le plus grave car elle alimente une attitude générale de méfiance et de dogmatisme envers les enfants), résistance compréhensible des professeurs qui ont, jadis, échoué en tentant d'appliquer des méthodes pourtant officiellement préconisées, méfiance des parents à l'égard d'innovations sans les-

quelles ils ont réussi leurs études, inadéquation des manuels, compartimentage des classes et multiplication des séquences d'une heure (BOUCHET, 1933a). Certes, les résistances sont grandes mais ces instructions qui vantent le rôle des « conseils de classe », qui alertent sur l'action potentiellement néfaste des devoirs à la maison :

[il est faux] de croire que l'efficacité d'un enseignement se mesure au nombre et à l'étendue des besognes que l'élève emporte à faire après chaque classe... illusion manifeste et profonde erreur pédagogique. Il importe que les enfants apprennent... non pas à faire beaucoup, mais à faire bien, et à mettre le plus possible d'eux-mêmes dans ce qu'ils font. Toute tâche scolaire doit être surtout une invitation à réfléchir, à chercher et une sollicitation à l'initiative intellectuelle, si humble qu'elle puisse être. (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48).

Qui introduisent des « séances de direction » au sein desquelles

l'action du maître doit s'y appliquer moins à la collectivité qu'à l'individu. Il s'agit pour le professeur de découvrir le fort et le faible de chaque enfant, de le regarder travailler, de lui signaler ses défauts et de lui montrer comment il s'en guérira, bref, d'adapter à la diversité des intelligences individuelles, la généralité des préceptes collectifs [...]. (INSTRUCTIONS..., 1925 apud BOUCHET, 1933a, p. 48).

Qui limitent à vingt le nombre d'élèves par classe tout en invitant les professeurs à « suivre de près et contrôler instantanément l'effort de chaque élève » (BOUCHET, 1933a, p. 425) dans toutes les disciplines, restent, selon Henri Bouchet (1933a), une preuve manifeste que l'enseignement secondaire français se dirige vers une transformation de ses pratiques pédagogiques. L'enthousiasme de ce jeune professeur qui souhaite, à terme, pouvoir comparer les résultats des expériences menées par ses collègues ne va pas manquer de faire réagir quelques uns des militants de l'Education nouvelle à commencer par Marie-Louise Cazamian<sup>2</sup> pour qui l'entreprise

<sup>2</sup> Docteur de l'Université de Strasbourg, membre du Groupe français d'éducation nouvelle, elle collabore à *Pour l'Ere*

est tout simplement irréalisable. Après avoir rappelé que, dans la pratique, les classes ne sont dédoublées qu'à partir du quarante et unième élève, que ces nouvelles consignes déconcertent les parents et qu'à terme ils s'y opposent, qu'il existe peu de manuels rédigés sur la base de ces préceptes et qu'au regard de la place et de l'importance qu'occupent encore les examens et, plus encore, le baccalauréat dans l'enseignement, il est illusoire d'espérer de quelconques changements dans le sens de ces nouvelles orientations, aussi excellentes soient-elles (CAZAMIAN, 1932). Maurice Wéber<sup>3</sup> fait le même constat. Selon lui, H. Bouchet

fait preuve d'un bel optimisme. D'abord, les Instructions dont il cite les extraits les plus significatifs paraissent encore bien timides, bien en deça de ce qu'on est en droit de réclamer au nom des principes de l'éducation nouvelle. Mais surtout, elles ne sont guère applicables : les programmes et les horaires s'y opposent, ainsi que les effectifs scolaires. S'ils voulaient les appliquer, les professeurs – même si leur formation intellectuelle et leurs habitudes les y prédisposaient, ce qui est rare, – se heurteraient à des obstacles à peu près insurmontables. (WEBER, 1932, p. 113).

En accord avec ces observations, H. Bouchet souhaite toutefois apporter la preuve de l'opérationnalité de ces instructions en s'appuyant sur la méthode américaine inspirée du Plan Dalton.<sup>4</sup> A cet effet, il en expose les possibilités de transposition à partir d'une expérience qu'il a lui-même menée dans le cadre de son enseignement de philosophie avec 12 puis 24 de ses élèves de Terminale entre 1931 et 1933. Formule d'un compromis provisoire entre « l'Éducation Nouvelle et les vieux errements », cette

méthode fait alors l'objet de vives critiques<sup>5</sup> car elle s'appuie sur les manuels et les programmes scolaires. Elle présente, cependant, l'intérêt d'amener les élèves à prendre une part active dans la gestion des thèmes à étudier au cours de l'année. Informer, dès les premières classes, de la division du programme d'examen, chaque unité de travail est, ensuite, réalisée selon une progression que les élèves gèrent eux-mêmes au cours de l'année.

Cette forme d'individualisation de l'enseignement est plébiscitée par H. Bouchet qui en expose les principes et les premiers résultats lors du 6<sup>ème</sup> Congrès de la LIEN à Nice, en 1932. Cet ancrage dans le concret de la classe est assumé et revendiqué par H. Bouchet qui estime que « l'individualisation (correspond à) l'ensemble des procédés permettant à chacun de donner son rendement maximum, de mettre en jeu toutes les ressources (qui sont grandes et qu'on oublie ou qu'on brime trop souvent) de son individualité » (BOUCHET, 1933b, p. 98). Si on en juge par les appréciations de son chef d'établissement, ses premiers essais ne vont pas se faire sans quelques désagréments. Qualifié de « débutant zélé et consciencieux qui construit ses cours avec beaucoup de soin et de méthode et qui cherche à rendre sa classe vivante autant que possible » (LE FICHE..., 1929) lors de sa première année d'exercice au lycée de Lorient, les remarques faites à son endroit vont, ensuite, progressivement se dégrader. Lors de son évaluation annuelle en janvier 1932, le proviseur de son établissement va jusqu'à écrire à son sujet : « Toujours égal [...] dans la médiocrité. Il y aurait un sérieux inconvénient à le charger d'une classe nombreuse. » (LE FICHE..., 1929). Le mépris ainsi affiché par sa hiérarchie vis-à-vis de son enseignement va le conforter dans son projet de dénoncer la situation dans laquelle se trouve alors, selon lui, l'enseignement secondaire français.

*nouvelle* et fait partie du comité d'organisation du 6<sup>ème</sup> congrès mondial d'Éducation nouvelle à Nice en 1932. Elle est, par ailleurs, l'épouse de Louis Cazamian, professeur à la Sorbonne, premier président des compagnons de l'Université nouvelle de 1919 à 1921 (GARNIER, 2008).

3 Secrétaire général des *Compagnons de l'Université nouvelle* au début des années 1930.

4 Pour une description minutieuse de cette méthode, consulter la thèse d'Antoinette Gisen (1930). Ce mémoire sera publié sous le titre « Le Plan Dalton » chez Lamartin (Bruxelles) en 1931.

5 A commencer par Adolphe Ferrière qui considère cette pratique comme un « danger public » (FERRIERE, 1924, p. 23).

## Plus qu'une thèse, un plaidoyer

Dans sa thèse qu'il soutient à la Sorbonne en juin 1933, H. Bouchet estime que tous les maux dont souffre l'école ont une origine commune : l'oubli des enfants réels et de leur individualité (BOUCHET, 1948a, p. VIII). En la matière, la France a « une absence totale d'esprit scientifique » pour avoir mésestimé les expériences déjà menées aussi bien à l'étranger par Ovide Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparède et John Dewey qu'en France par Célestin Freinet, Fernand Cattier, Hyppolite Profit ou encore Roger Cousinet. Des échecs ont été relatés afin de discréditer les essais tentés à la suite de ces promoteurs. Mais, les écoles nouvelles ont aussi enregistré d'incontestables résultats à l'image des élèves « heureux [...] et disciplinés en profondeur parce que formés à l'auto-discipline [...], et surtout, des écoliers sachant travailler, ayant appris à apprendre, à se former eux-mêmes un fonds de culture solide et intéressant » (BOUCHET, 1935b, p. 3). Il s'agit, là, du principal objectif que doit se fixer tout éducateur :

Scruter l'individualité de chaque élève, c'est – rechercher de quelle manière l'individualité de l'enfant en général peut se manifester à l'école – et de quelle manière l'école peut, *dans les cadres irrémédiablement collectifs qui sont les siens*, utiliser ces manifestations pour l'acquisition de la culture. Pour individualiser l'enseignement [...], il suffit [...] de proposer à ses activités spontanées des cadres éducatifs de travail, cadres que la psychologie générale de l'enfant suffit à faire découvrir. (BOUCHET, 1937, p. 7).

Si la psychologie est, ainsi, mise en honneur par H. Bouchet, c'est pour mieux pointer l'erreur manifeste qui fut celle du *sociologisme*. Ce primat du social entendu comme « l'affirmation de la prévalence des diverses sociétés sur l'être individuel, avec toutes les conséquences administratives, pédagogiques, familiales, professionnelles, nationales, etc. qui peuvent en découler » (BOUCHET, 1948a, p. 8) prend diverses formes qu'il convient de contrôler et de considérer pour ce qu'elles sont, à savoir,

des signes tendant, d'une part, à appauvrir le fonds enfantin et, d'autre part, à sous-estimer la puissance créatrice de l'éducation. Face à ce péril, Bouchet (1948a) met en garde les éducateurs face à leur passion de dominer, à l'arbitraire familial dans la destination sociale, à l'autoritarisme parental pour les études secondaires, au manque de bienveillance des maîtres et au rôle conservateur de l'Etat dans l'équilibre des disciplines scolaires. Autant de maux qui peuvent conduire au déclin de l'école et donc des individus à l'image des politiques éducatives adoptées par des états totalitaires comme la Russie, l'Italie ou l'Allemagne. Bouchet conclut en pointant l'aliénation que peut constituer l'idéal industriel qui « ne voit, dans chaque être humain, qu'une pièce prévue d'un mécanisme bien monté » (BOUCHET, 1948a, p. 49).

Il convient ainsi, selon Bouchet (1948a), à la suite du psychologue Edouard Claparède, de l'épistémologue E. Meyerson et du métaphysicien Augustin Jakubisiak (1884-1945), d'affirmer que chaque individu est gouverné par des lois fondamentales qui peuvent lui permettre de s'extraire d'une conscience collective, essence même d'une identité foncière de l'individu et de ses déterminations. Rien d'étonnant, dès lors, que le bilan de l'enseignement secondaire français se résume à « une interposition systématique entre le sujet et l'objet, de concepts abstraits, inutilisables et déformants, et à un manque total du désir de développer, chez l'adolescent, ses capacités d'auto-éducation » (CARCOPINO, 1934, p. 358). Cet enseignement qui parvient à dissimuler sa nocivité présente ses limites dès lors que les conditions de vie obligent les hommes à prendre leurs responsabilités face à des événements aussi terribles que ceux de la guerre, par exemple. C'est, par conséquent, vers une philosophie capable de réserver, à la fois, les droits de l'expérience et ceux de la raison que doit se diriger toute éducation et notamment l'Education nouvelle originellement fondée sur le sens du réel. Pour réaliser cette difficile synthèse, H. Bouchet (1949) propose de recourir à une métaphysique

qui rompt aussi bien avec la tradition péripatético-scolastique qu'avec l'intellectualisme unitaire moderne. Ce système issu des travaux de l'abbé Augustin Jakubilask encore nommée *concrétisme* pourrait correspondre à cette philosophie du réel qui réhabiliterait l'individualité dans son rapport aux choses et au monde. Elle devrait, enfin, selon H. Bouchet (1949), donner à voir la priorité en matière d'éducation. En France, les Compagnons – cette « génération qui a souffert de son vain bagage théorique et de son impuissance pratique » (BOUCHET, 1935b, p. 3) – ont mobilisé leur énergie et consacré trop de temps à

une certaine formule d'organisation scolaire : l'Ecole Unique ; ils ont ainsi fait passer au second plan la réforme pédagogique, faisant dépendre celle-ci de celle-là. C'est pourquoi, après avoir donné de grands espoirs, leur Mouvement se cantonna presque exclusivement dans des plans de réforme hardis, mais un peu théoriques et surtout à trop longue échéance. Un des plus clairvoyants, M. Weber a vu le danger et récemment, il réclamait la multiplication des contacts entre Compagnons et Educateurs nouveaux, soulignant les importants points d'accords qui existent déjà entre eux. Mais, en fait de doctrine, les Compagnons n'ont présentement à offrir qu'une doctrine d'essence politique : la démocratisation de l'enseignement. Or, on n'a pas le droit de lier à des concepts aussi confus, le sort de l'Education nouvelle. C'est de la raison appuyée sur l'expérience qu'elle doit recevoir ses principes. (BOUCHET, 1935b, p. 3).

Les positions de H. Bouchet ne vont pas laisser indifférents certains membres de l'enseignement secondaire voire de l'Université. Ainsi, lors de sa soutenance de thèse, l'un des membres de son jury ira jusqu'à remettre en cause l'exactitude des faits touchant à l'intellectualité enfantine empruntés à des psychologues renommés au nom d'observations contradictoires qu'il avait faite sur ses deux petites filles.<sup>6</sup> Les principales réserves viendront de ceux pour qui les conceptions philo-

sophiques de l'auteur appellent d'évidentes nuances.

## Un consensus repoussé au nom d'une conviction assumée

Si pour certains, « la critique du sociologisme, en fait une œuvre pratique et solide » (FOURNEAU, 1935, p. 140), pour d'autres comme Henri Marty, la thèse de H. Bouchet systématise l'idéalisme sociologique au point d'y voir uniquement un corps de doctrines dont le père serait Aristote et dont la filiation s'établirait jusqu'à Emile Durkheim et Antoine Blondel. Cette approche « obscure, pour avoir voulu être trop claire » (MARTY, 1934, p. 224) appelle la controverse comme l'ensemble de la partie philosophique de son exposé dont on peut lui reprocher

[...] d'avoir trop souvent oublié que l'enfant est et restera membre d'une société, caractérisée et définie dans le temps comme dans l'espace ; qu'il est héritier d'un passé et d'un patrimoine ; qu'il naît et se développe dans une famille et sous un climat ; qu'il doit servir la collectivité qui protège sa croissance. (MARTY, 1934, p. 224).

Dès lors, l'éducation ne consiste pas seulement à « établir des rapports concrets entre l'individualité naissante des enfants et ceux qui doivent l'aider à se développer » (MARTY, 1934, p. 224) mais, comme le souligne Adolphe Ferrière dans sa préface, à « respecter l'individualité de l'enfant en ce qu'elle a de sain et de constructif » (FERRIÈRE, 1933, p. IV). Ces deux adjectifs qui impliquent toute une sociologie sans en nier toute métaphysique sont, bel et bien, à l'origine de l'approche que H. Marty aurait souhaité retrouver dans ce livre qui « par la richesse de sa documentation, par le nombre et l'ampleur des questions qu'il soulève, par son évidente bonne foi, [...] s'impose à notre attention, et nous aurions mauvaise grâce à insister encore sur quelques légèretés et quelques beaux défauts de jeunesse » (MARTY, 1934, p. 226).

Selon le dominicain, Michel Bonnet de

<sup>6</sup> Episode rapporté par H. Bouchet dans l'« avertissement à la seconde édition » de *L'individualisation de l'enseignement* (BOUCHET, 1948, p. V). L'universitaire en question est probablement Paul Fauconnet.

Paillerets (1936), H. Bouchet a mal posé le problème en opposant l'individu-enfant et la société :

Psychologie ou sociologie ? L'enfant tel qu'il est ou tel qu'il doit être ? Pression sociale ou libre épanouissement des individualités ? Nous refusons de choisir. Il faut l'un et l'autre ; Ou plutôt, au premier chef, ni l'un, ni l'autre. Car ni la psychologie, ni la sociologie ne peuvent être une base suffisante à la pédagogie. (DE PAILLERETS, 1936, p. 23-24).

La véritable sagesse qui transcende les bornes de l'expérience sans pour autant en méconnaître les données, tel est l'idéal nécessaire et légitime de toute pédagogie selon ce prêtre. Dès lors, le conflit n'est pas entre psychologie et sociologie mais entre morale de l'individu et morale du groupe. Le fait que Henri Bouchet n'est pas souhaité poser le problème moral dans le cadre de sa thèse ne lui permet pas, de fait, de discuter du rôle de la société dans l'éducation. Or, toute problématique éducative renvoie inexorablement à une réflexion sur les rapports entre l'individu et la société. A ce niveau, M. Bonnet de Paillerets souligne que

les critiques contre le « sociologisme » ou même contre la sociologie durkheimienne auraient une portée bien plus assurée si elles reconnaissaient le droit légitime de toute société à prescrire *certaines* (en italique dans le texte) fins à l'enfant et condamnaient seulement les abus, trop fréquents, hélas ! dont la cause est une conception erronée de la société et de la sociologie. Il faut d'ailleurs reconnaître qu'il y a peu de clarté dans les esprits modernes sur ces questions. (DE PAILLERETS, 1936, p. 27).

Dès lors, soutenir que l'on doit développer la personnalité des enfants sans viser aucun but social (celui-ci devant se trouver *ipso facto*), est une erreur philosophique que ne manque pas de reprocher Bonnet de Paillerets à Henri Bouchet. Il s'agit là, d'ailleurs de l'une des causes des conflits violents entre ceux qui ne voient que l'individu et ceux qui ne voient que la société. A la suite du Père Delos (1936 apud DE PAILLERETS, 1936, p. 26) estime, en

définitive, qu' « il faut chercher entre les deux : la société est bien un fait spécifique, mais qui n'est pas pour autant antérieur aux individus : le lien social réside dans le but objectif assigné par nature ou par libre contrat aux individus d'un même groupe social ».

Pratiquement, les fins individuelles et sociales ne doivent pas être considérées comme antagonistes mais comme hiérarchiques et il n'est pas nécessaire d'interdire la poursuite des unes pour assurer l'obtention des autres. H. Bouchet s'inscrit en faux contre cette tentative de conciliation qui aboutit, le plus souvent, au primat du social<sup>7</sup> sur l'individu.

## Les lois de l'individualité

C'est la raison pour laquelle, après avoir relativisé certaines théories de Jean Piaget,<sup>8</sup> il insiste sur les cinq caractères généraux de toute individualité qui gouvernent le cheminement et le progrès de toute pensée.<sup>9</sup> Dans une conférence donnée à Lille, le 26 avril 1934, il revient sur ce qui fait le cœur de son travail de thèse, à savoir : les lois de l'individualité.

1° **La loi de continuité** résulte de ce que le passé tout entier de l'enfant adhère à son présent et prépare son avenir. L'esprit enfantin se plaît spontanément à acquérir certaines connaissances à partir de vues d'ensemble, sommaires et schématiques dont il précisera, ensuite, les détails. C'est ce que Decroly (1929) a analysé et qualifié de *fonction globalisante*.

2° **La loi de logicité** amène l'enfant à développer sa logique par progrès successifs dans le cadre d'un cheminement qui obéit à certaines règles : prépondérance des connaissances concrètes, nécessité du facteur temps dans l'as-

7 Par « social », il faut entendre tous les groupes sociaux : famille, école, état et aussi, sans doute, église...

8 Sur le plan de la logicité, H. Bouchet prend le contre-pied de J. Piaget en affirmant que l'enfant à une logique pareille à celle des adultes encore qu'elle se manifeste dans des expériences fort dissemblables.

9 Il s'agit là d'une version résumée de la deuxième partie de son ouvrage *L'individualisation de l'enseignement* (BOUCHET, 1933a) consacré à « L'individualité et ses lois ».

similation de certaines idées dont l'apparition varie selon les individus.

3° **La loi de finalité** ou d'organisation spontanée des connaissances dans l'esprit enfantin correspond à cette démarche naturelle basée sur la curiosité de l'enfant de comprendre et d'explorer le monde qui l'entoure.

4° **La loi de liberté** est fondée sur la possibilité pour l'enfant de choisir son sujet d'étude ainsi que ses méthodes de travail.

5° **La loi d'originalité** confirme que l'assimilation des connaissances chez chaque enfant se fait d'une manière différente. Chacun utilise des procédés qui lui sont strictement personnels et qui dépendent de la « configuration » de son esprit (intuitifs, logiques, prépondérance visuelle, auditive, musculaire, etc.). Les intérêts dominants jouent également un rôle déterminant en fonction qu'il se rattache aux expériences singulières de chaque individu.

Ces lois de l'individualisation qui ne sont autres que celles de l'individualité, selon Bouchet (1933a), offrent une utilité pédagogique en permettant de classer les faits et d'en trouver les bases fonctionnelles pour des applications pédagogiques qui en découlent. Elles permettent aussi de juger de la valeur des nouvelles et des anciennes méthodes. En cela, elles clivent les opinions selon que l'on adhère ou pas à leurs nécessités pour penser l'éducation et l'enseignement :

On peut [les] adopter ou [les] rejeter, mais il est difficile de ne pas prendre parti pour ou contre. Il s'agit, sans méconnaître aucun des avantages de la vie en société, sans briser aucune nécessaire discipline, de se demander si la collectivité n'est pas, dans tous les cas, une simple stimulatrice des puissances individuelles, au lieu d'être, comme beaucoup l'ont dit, la créatrice des facultés humaines. [...]. Avant de leur [les âmes enfantines] imposer des normes impersonnelles, ne doit-elle pas les aider à accomplir leur destinée individuelle, la seule à laquelle ils soient capables de travailler avec goût ? L'expérience prouve d'ailleurs qu'elle a tout à y gagner : la Société au service des individualités humaines,

dans la mesure où celles-ci se développent intégralement, donc dans le respect (sinon l'amour) de l'individualité d'autrui, telle est la solution de bien des problèmes, à commencer par l'éducation. A cet égard, les résultats obtenus depuis un demi-siècle par les écoles rénovées, et depuis vingt-cinq ans par le scoutisme, apparaissent comme décisifs : tout y est organisé pour l'individu, et jamais on n'obtint de lui un tel rendement 'social'. (DE HOVRE; BRECKX, 1938, p. 439).

Henri Bouchet assume le clivage potentiel que peut engendrer une telle prise de position. Il s'agit là, toutefois, d'une posture (d'un « mal » ?) nécessaire afin d'asseoir, à terme, l'étude de la psychologie de l'enfant dans la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Pour être jugées par certains inspecteurs en-dehors de ses attributions directes, les positions de H. Bouchet vont ainsi être écartées voire condamnées.

« Convertir les gens... Besogne sans fin et au demeurant insuffisante : on ne détruit que ce que l'on remplace »

Après avoir obtenu sa mutation en octobre 1932 pour le lycée Alexandre Ribot de Saint-Omer où il ne reste qu'une année scolaire, il est nommé au lycée mixte de Beauvais. Non satisfait de cette nouvelle affectation, il entame alors une démarche originale en sollicitant le Ministre de l'Education nationale afin qu'il puisse lui être accordé l'année 1934-1935 pour « étudier les conditions dans lesquelles l'Education nouvelle pourrait s'organiser dans notre enseignement secondaire et les moyens utiles [à cette fin] » (LE FICHE..., 1933, p. 1). Contre l'avis défavorable apposé par le directeur de l'enseignement secondaire de l'époque (Didier Roustan) sur la lettre envoyée au Ministre, la demande de Bouchet va lui être accordée. En congé d'études sans traitement, H. Bouchet va ainsi réaliser une « expérience de pédagogie pratique » entre octobre 1934 et juillet 1935

au Collège de Normandie (Clères, Seine-inférieure) dont il devient, à cette occasion, le directeur des études. Dans son rapport envoyé au Directeur de l'enseignement secondaire, le 19 juin 1935, H. Bouchet écrit :

Mon expérience de Normandie est terminée : je me suis heurté, heureusement, aux mêmes difficultés que dans n'importe quel établissement public : personnel ancien et enfant au moins aussi peu dociles. Je me rends compte, aujourd'hui, qu'il ne faut pas essayer de convertir les gens... Besogne sans fin et au demeurant insuffisante : on ne détruit que ce que l'on remplace. Ce qu'il faut d'abord, ce qui nous manque, à nous professeurs, c'est un matériel véritablement adapté à la psychologie des débutants. Quelque chose d'intermédiaire entre le manuel, qui ne donne à l'enfant que du tout fait, et la copie blanche, qui lui laisse tout à faire. Sous la direction de M. l'Inspecteur Gastinel, j'ai donc terminé, avec l'aide d'un collègue d'Henri IV, un « cahier auxiliaire de latin », selon une formule tout à fait nouvelle, pour la classe de 6<sup>ème</sup>. Je prépare également un matériel élémentaire d'expérimentation pour la classe de philosophie – car eux aussi sont des débutants... – et des « cahiers auxiliaires » de géographie pour la 6<sup>ème</sup>. (LE FICHE..., 1935, p. 1).

Réintégré au lycée de garçons de Cahors en 1935 avant de rejoindre celui d'Auch à la rentrée suivante, H. Bouchet se consacre alors à cette nouvelle activité éditoriale. En 1936-1937, il publie deux ouvrages sur l'enseignement du latin, en collaboration avec Jacques Lamaison,<sup>10</sup> destinés aux élèves de sixième. Partant de l'histoire d'un jeune athénien, les auteurs abordent au travers des vingt et une étapes que comporte leur programme,<sup>11</sup> les principales difficultés de cet enseignement. Afin de suivre également le programme d'histoire, le récit de cet enfant d'Athènes, autour de qui gravite tout le développement, s'étend à l'Égypte et aux autres peuples de l'Orient (Phéniciens, Hébreux, etc.).<sup>12</sup> Dans

10 Agrégé de l'Université et professeur de Sixième au Lycée Henri IV.

11 Celui-ci est composé de huit « lectures sur Rome » accompagnées de gravures et de questionnaires et d'un récit de difficulté graduée.

12 Avec son collègue Lamaison, Bouchet exposera *in extenso* cette histoire dans *Epitome Historiae Graecae et Orientalis : Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène* (LAMAISON; BOUCHET, 1937) dans la collection « Le latin

cette perspective, les auteurs qui ont souhaité rester fidèles à leur principe « d'un enseignement actif et vivant » (BOUCHET; LAMAISON, 1937, p. 11), s'attachent, comme le souligne, le préfacier, Georges Gastinel, inspecteur général de l'Éducation nationale, à porter « le problème fondamentale de la pédagogie du latin sur le plan de la psychologie pratique » (GASTINEL, 1937, p. 7) en proposant aux élèves un travail personnel. Ces deux volumes, soudés l'un à l'autre, proposent ainsi respectivement un cours de latin attentif aux progressions journalières d'une classe de sixième (Livre A – Méthode) et un cahier d'exercices gradués (Livre B – Livre-Cahier) où des « blancs » sont aménagés à chaque page afin de permettre aux élèves d'y inscrire eux-mêmes ce qu'ils ont appris à l'aide de vignettes.<sup>13</sup> Ce type d'exercice est précisé-ment ce qui en fait la principale nouveauté pour l'époque et qui, espère G. Gastinel (1937, p. 7), pourra « dans une large mesure stimuler et guider l'esprit de recherche chez les maîtres de plus en plus nombreux qui refusent d'identifier le « sommeil dogmatique » avec la sagesse ».

## Echapper à la théorie et à l'idéologie abstraite : travailler par et pour le concret... un point de vue pas toujours partagé

Entre temps, il participe au premier congrès pour l'étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement du second degré au Havre en juin 1936 (CONDETTE; SAVOYE, 2011) au cours duquel il expose, une nouvelle fois, son approche de l'enseignement avec une communication sur « la discipline des grands élèves »<sup>14</sup> et, une autre, sur « la coordination

par les textes ». Cet ouvrage connaît trois autres éditions jusque dans les années 1960.

13 Ce principe sera, une nouvelle fois, adopté par les auteurs dans les deux ouvrages qu'ils consacreront aux élèves de 5<sup>ème</sup> en 1938 (A. Méthode) et 1939 (B. Cahier-livre).

14 Contribution n°77 entendue dans la section IV dédiée à « L'organisation de l'éducation morale ».

horizontale et verticale des enseignements ».<sup>15</sup> L'année suivante, visiblement alerté par le directeur du lycée d'Auch, il est inspecté par Paul Crouzet<sup>16</sup> qui, sur la base des faits observés, va le juger sévèrement :

La méthode de M. Bouchet lui est assez particulière : ses élèves n'ont pas de cahier de cours de philosophie mais simplement un cahier de textes philosophiques expliqués. Le but de cet enseignement est, dit-il, de leur faire prendre des notes étendues sur des textes significatifs. Peut-être est-ce là pour M. Bouchet, une application des théories de sa thèse de doctorat sur l'individualisation des méthodes d'enseignement, mais la question se pose de savoir si cette méthode peut aboutir à une formation philosophique bien complète. M. Bouchet est un esprit curieux mais dont la pédagogie apparaît incertaine. Il importe qu'il se préoccupe des réactions d'idées philosophiques hardies sur de jeunes élèves sur lesquels il ne paraît pas avoir toute l'autorité désirable, tellement la classe semblait remuante ou tendant à remuer. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Cette appréciation amène H. Bouchet à déposer une lettre de protestation auprès du directeur de l'enseignement secondaire dans laquelle il conteste les faits et tient à faire remarquer qu'il s'agit, là, davantage d'une différence de point de vue avec l'inspecteur que de réels problèmes pédagogiques :

Depuis huit ans, je suis habitué à parler devant des jeunes filles, et je n'ai jamais jusqu'ici provoqué même un sourire chez leurs camarades garçons lorsqu'il m'est arrivé de traiter certaines questions délicates. En ce qui concerne mon autorité sur les élèves, j'ose affirmer n'avoir jamais eu de difficulté disciplinaire avec ma classe, ni collective, ni individuelle. Jamais un élève ne m'a manqué de respect – et est-il besoin de dire que je n'ai jamais été chahuté, même légèrement ? (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Bouchet défend, ensuite, les résultats obtenus par sa méthode :

Peut-être ma pédagogie apparaît-elle incertaine, mais les résultats qu'elle obtient depuis huit ans, soit au point de vue de la culture de la réflexion chez mes élèves, soit à celui de l'examen peuvent rassurer. Les Proviseurs des Lycées de Lorient, de Saint-Omer, de Beauvais, de Cahors, pourraient dire que, dès juillet, la proportion des admissibles a toujours dépassé 80 pour cent et celle des reçus, toujours en juillet, les trois-quarts. Quant à la classe qui a paru « remuante ou tendant à remuer », j'accepte volontiers cette remarque si elle souligne l'effet de mes efforts pour empêcher les élèves de subir passivement mon enseignement et les engager à poser des questions, des objections et découvrir eux-mêmes ce que je veux leur enseigner. (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Et de terminer en précisant que « [son] passé de professeur et [ses] travaux de pédagogie théorique et pratique ne méritaient pas, me semble-t-il, une exécution aussi sommaire, et auraient pu me valoir peut-être que l'on fasse un peu confiance à ma façon personnelle de mener une classe ». (LE FICHE..., 1937, p. 1).

Si cette « affaire » semble l'avoir affecté,<sup>17</sup> H. Bouchet poursuit toutefois son activité éditoriale en collaborant avec Pierre Clarac, un autre un inspecteur général, à la rédaction d'un recueil de textes français de lecture, d'observation et de diction (BOUCHET, 1938)<sup>18</sup> avant que n'éclate la Seconde Guerre mondiale.

Penser « l'école de demain »

## Penser « l'école de demain »

A 44 ans, H. Bouchet est, une nouvelle fois, appelé à servir au sein de l'armée française. Fait prisonnier le 17 juin 1940, le Lieutenant Bouchet est déporté en Allemagne. Durant sa captivité, il rédige un *Mémoire sur l'école de demain* (LE FICHE..., 1945) dans lequel il expose les principes d'une « réforme de base » fondée sur la distinction entre des « connaissances de mémoire » et des « connaissances de

<sup>15</sup> Contribution n°78 entendue dans la section IV dédiée à « La nécessité de la coordination ».

<sup>16</sup> Né en 1873, Paul Crouzet, après avoir été IA de Paris pendant vingt ans, devient IG, le 14 octobre 1936. Agé de 64 ans en 1937, il est occupé par ses nouvelles fonctions depuis à peine quatre mois lorsqu'il inspecte Bouchet de 25 ans son cadet (CAPLAT, 1997).

<sup>17</sup> La multiplication du nombre d'absences pour cause de maladie fait suite à cet épisode.

<sup>18</sup> Cet ouvrage connaîtra douze éditions entre 1938 et la fin des années 1950.

culture ». Après avoir dénoncé les déficiences de l'enseignement secondaire et pointé la cause principale du mal, à savoir « l'organisation du travail scolaire », il identifie pour chaque discipline ce qu'il est indispensable de savoir par cœur (connaissances de mémoire)<sup>19</sup> qui permet ensuite d'acquérir, par des « procédés vivants », celles relevant de la culture.<sup>20</sup> Complétés par des vues personnelles sur la formation du caractère<sup>21</sup> et « quelques problèmes plus généraux »,<sup>22</sup> ce mémoire promeut l'introduction et le développement des méthodes actives dans le cadre d'une réforme de l'enseignement secondaire français. Réforme d'autant plus nécessaire, que l'école a failli à sa tâche, selon lui, en ne formant pas des hommes et, encore moins, des chefs possédant le sens concret et le goût du réel.<sup>23</sup>

Libéré, le 21 juin 1941, il rejoint la Résistance française. Entre avril et décembre 1945, il participe à la campagne D'automne et d'Alsace dans le Corps francs Pommiers (LE FICHE..., 1945). Réintégré au titre de professeur de philosophie au lycée de Chartes en 1947, il cumule les congés d'invalidité de longues durées jusqu'en 1950. Sujet à de fréquentes dépressions à la suite de sa captivité, son état de santé ne lui permet pas de se présenter, à nouveau, devant une classe. Cette période marque une étape importante dans la vie de H. Bouchet. Affaibli, il ne perd pas toutefois sa combativité lorsqu'il s'agit de défendre ses idées en matière d'éducation. Ainsi, ré-

édite-t-il, dès 1946, sa thèse secondaire *Le scoutisme et l'individualité*<sup>24</sup> sous un nouveau titre *Psychologie du scoutisme* (BOUCHET, 1946).<sup>25</sup> Dans cet ouvrage, il s'attache à expliquer, du point de vue psychologique et sociologique - le titre ne correspondant plus, de fait, à l'ambition et au contenu du livre -, les méthodes et les pratiques des Eclaireurs de France qui lui sont familières pour être, lui-même, chef scout depuis 1929. Estimant que le scoutisme « s'apparente à l'Education nouvelle dont il constitue une des plus remarquables manifestations » (BOUCHET, 1933c, p. 8), H. Bouchet insiste, ici, plus particulièrement sur les rapports entre maître et élève qui devraient se calquer sur la relation qui existe entre un Chef et ses scouts.

Dans le même temps, il remanie et met à jour son livre *L'individualisation de l'enseignement*.<sup>26</sup> Dans l'avertissement qu'il rédige à cette occasion, outre l'exposé des motifs qui l'ont conduit à supprimer ou à ajouter certains points, il souhaite que son ouvrage soit

[...] avant tout un instrument de travail,<sup>27</sup> et non un ouvrage théorique, que nous avons désiré offrir aux maîtres qui veulent loyalement tenter l'expérience où on les convie, alors que rien, dans leur formation professionnelle, ne les y a vraiment préparés - l'enseignement étant sans doute le seul métier où soit omis l'apprentissage d'une technique. (BOUCHET, 1948a, p. 8).

Son approche théorique, H. Bouchet va la publier l'année suivante dans *Introduction à la philosophie de l'individu* (BOUCHET, 1949).

19 Il s'agit des dates, des noms propres, des racines, des mots, des formules, des vues synoptiques, etc. qui « constituent en quelque sorte le minimum de bagage exigible pour la classe supérieure » (BOUCHET, 1940, p. 3).

20 L'ensemble des connaissances liées aux thèmes étudiés sur la base de recherches réalisées et organisées par les élèves, seuls ou en groupes.

21 Dans le chapitre qu'il consacre à cette question, il aborde la disparition de quelques conflits, la rôle social du travail en équipe, la récréation et les caisses de jeux, les sorties de l'après-midi, la formation des surveillants, les travaux manuels, les salles de réunions ou « foyers » réservés aux pensionnaires, le chant et les sanctions.

22 La formation des maîtres, les horaires, le baccalauréat, la jeunesse unique.

23 Henri Bouchet développe ce point de vue dans un texte inédit « Ce que la guerre ou la Résistance ont révélé aux enseignants » (CAMBON; DELCHET; LEFEVRE, 1974).

24 A noter que sur la première de couverture, il est indiqué que la préface est d'Edmond Goblot (Professeur honoraire à l'Université de Lyon, membre du comité directeur et vice-président des Eclaireurs de France). Or, celle-ci est signée communément par Edmond et, son fils, François Goblot (Chef Eclaireur de France).

25 *Psychologie du scoutisme* avait déjà été réédité, en 1940, chez Spes. Il s'agit donc, là, de sa 3<sup>ème</sup> édition.

26 Dans cette seconde édition de 1948, publiée sous une forme condensée (280 p. au lieu des 552 p. de la première édition), notons que la préface d'Adolphe Ferrière n'a pas été reproduite.

27 Enrichie de plus de 500 nouveaux titres, cette bibliographie de 35 pages est, par ailleurs, présentée sur forme thématique, constituant une source particulièrement précieuse en la matière.

Cet ouvrage complexe ne rencontrera pas son public dans un contexte d'après-guerre où les éducateurs et les jeunes enseignants sans formation, nouvellement nommés, attendent des livres et des revues qu'ils leur délivrent des conseils pratiques leur permettant d'être opérationnels au plus vite (GUTIERREZ, 2012). Les maisons d'édition ne s'y tromperont pas en sollicitant, une nouvelle fois, H. Bouchet qui publiera, entre 1948 et 1951, des *Cahiers de Travaux dirigés de géographie*.<sup>28</sup>

## Adapter les méthodes actives à l'enseignement par correspondance

Entre temps, en 1950, année où il est fait Chevalier de la Légion d'Honneur, il intègre le *Centre national d'enseignement par correspondance Radio Télévision* (CNEPCRT) où

Ponctuel... à sa manière [...] [il se] passionne pour sa tâche et s'en acquitte avec toutes les qualités et les petits défauts que peut engendrer la passion. Sa méthode de latin à laquelle il a longuement réfléchi appelle incontestablement des mises au point dans le détail (M. Bouchet n'est pas latiniste, mais philosophe). Mais telle qu'elle est, dès maintenant, elle paraît très efficace et autant que j'ai pu m'en rendre compte par des visites ou des lettres de parents, a soulevé l'enthousiasme, au moins parmi nos meilleurs élèves. (LE FICHE..., 1951, p. 1).<sup>29</sup>

L'année suivante, il prend la coordination des divers enseignements de 5<sup>ème</sup> et de 6<sup>ème</sup>. A ce titre, il devient l'animateur d'une expérience d'adaptation des méthodes actives à l'enseignement par correspondance (LE FICHE..., 1952, p. 1).<sup>30</sup> Durant les quelques années où il

travaille au CNEPCRT, il tente de promouvoir une méthode qui met l'élève débutant immédiatement en présence d'un texte en latin et à partir duquel il s'exerce à classer les mots selon leurs terminaisons caractéristiques et à découper les phrases selon des groupes fonctionnels grammaticaux. Cette approche permet à l'élève d'apprendre progressivement les conjugaisons, les déclinaisons et la syntaxe de base sans être enfermé dans un enseignement grammaticale dogmatique. Après avoir ajusté sa méthode et répondu, ainsi, aux nécessités d'un enseignement à distance, H. Bouchet intervient à la Radio dans le cadre des formations dispensées par le CNEPCRT. L'année précédent son départ à la retraite, en 1956, le chef de Centre estime que cette « [...] méthode [est] logique, très analytique mais vivante, alerte, dans le sens de la pédagogie active. M. Bouchet fait un travail minutieux, fouillé, digne d'éloges » (LE FICHE..., 1955, p. 1).<sup>31</sup>

Cette méthode, transposée avec Roger Gal, sera publiée dans un manuel (BOUCHET; GAL, 1954) où une large place est dédiée à la recherche étymologique des mots et à la traduction en français de textes latin. Dans le même ordre d'idées, il continuera à rédiger des cahiers de grammaire destinés aux élèves d'écoles primaires (BOUCHET, 1962; BOUCHET; MEIGNANT; ZEMB, 1964). Sans avoir pu achever son dernier ouvrage<sup>32</sup> dans lequel il revenait sur les occasions manquées et sur les résistances que rencontra la pédagogie nouvelle en France au cours du XX<sup>e</sup> siècle (BOUCHET, 1973), Henri Bouchet décède le 17 janvier 1972 à l'âge de 76 ans.

## Conclusion

Le parcours professionnel et intellectuel de Henri Bouchet ne peut laisser indifférent

28 *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (I. Classe de 6<sup>ème</sup>)* (BOUCHET, 1948b) et *Cahiers de Travaux dirigés de géographie (II. Classe de 5<sup>ème</sup>)* (BOUCHET, 1951a). Voir aussi, *La géographie du cours moyen par les méthodes actives. Exercices d'observation, de comparaison, de réflexion, d'étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale, humaine, etc.* (BOUCHET, 1951b).

29 Appréciation de M. Barraud, directeur du CNEPCRT, le 15 février 1951.

30 Appréciation de M. Barraud, directeur du CNEPCRT, le 29 mai 1952.

31 Appréciation de M. Barraud, directeur du CNEPCRT, le 21 janvier 1955.

32 Deux livres étaient déjà annoncés « à paraître » (*L'Education contemporaine : son histoire, son bilan et Du biologique au spirituel*) en préambule de son *Introduction à la philosophie de l'individu* en 1949.

l'historien de l'éducation pour au moins trois raisons. La première tient à la singularité de ce professeur de philosophie qui voit dans les instructions officielles de 1925, 1930 et 1931, une forme d'invitation à modifier les pratiques enseignantes dans le sens des préconisations du mouvement de l'Éducation nouvelle. Cet aspect, peu étudié, sans doute en raison du faible impact qu'ont pu avoir ces directives ministérielles, octroie au militantisme du jeune Henri Bouchet, un certain attrait. La deuxième raison est liée à sa thèse de doctorat dans laquelle il tente de formaliser les caractères généraux de toute individualité qui, selon lui, gouvernent le cheminement et le progrès de toute pensée. Il s'agit là, d'une position audacieuse dans un contexte où la fonction de magistère du professeur dans l'enseignement secondaire reste au centre de l'organisation pédagogique des classes de lycées. La troisième raison de cet intérêt pour ce pédagogue concerne les efforts qu'il va déployer pour adapter les caractéristiques pédagogiques de certaines disciplines (latin, français, histoire, géographie) à la psychologie des différents publics scolaires auxquels il s'adresse. Cet aspect méconnu de l'œuvre de H. Bouchet mériterait d'être étudié dans le champ de l'histoire des disciplines scolaires afin d'en déterminer la portée et l'éventuelle originalité.

Au-delà d'une considération rétrospective qui nous semble bien méritée, il convient d'ajouter que les positions de Henri Bouchet rejoignent celles de plusieurs partisans de l'éducation nouvelle qui placent l'action concrète de l'élève au centre des possibilités de réforme de l'enseignement. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'il estime « incertain » l'expérience des classes nouvelles à la Libération au motif qu'elles ne soient pas une adhésion mais un compromis aux idées de l'Éducation nouvelle. Raison aussi pour laquelle, il souhaitera que cette première « réforme de base » soit complétée par une seconde consistant à créer, sur le modèle de l'Institut des sciences de l'éducation à Genève, un *Institut français d'Éducation nouvelle*. Plusieurs

tentatives seront menées dans ce sens dans les années 1960 et 1970 sans qu'aucune puisse malheureusement se pérenniser. Là aurait été l'accomplissement du souhait de toute une vie que fut celle d'Henri Bouchet.

## Sources

BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Préface d'Adolphe Ferrière. Paris : F. Alcan, 1933a.

BOUCHET, Henri. Un Essai d'Individualisation dans une Classe de philosophie. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 87, p. 98-99, avril-mai 1933b.

BOUCHET, Henri. **Le scoutisme et l'individualité**. Paris : Alcan, 1933c.

BOUCHET, Henri. L'École active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 75, p. 48, février 1935a.

BOUCHET, Henri. Ce qu'apporte de nouveau l'éducation nouvelle. **Les Nouvelles Littéraires**, n. 650, p. 3, mars 1935b.

BOUCHET, Henri. Celui qui nous intéresse d'abord : l'écolier réel. **L'Information pédagogique**, n. 1, p. 7, janvier 1937.

BOUCHET, Henri. **Textes français de lecture, d'observation, de diction** (en collaboration avec Pierre Clarac). Paris : Belin, 1938.

BOUCHET, Henri. **Mémoire sur l'école de demain**. Paris : Fonds du Ministère de l'Instruction publique, 1940.

BOUCHET, Henri. **Psychologie du scoutisme**. Paris : Spes, 1946.

BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation. Paris : F. Alcan, 1948a.

BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (I. Classe de 6<sup>ème</sup>). Paris : Belin, 1948b.

BOUCHET, Henri. **Introduction à la philosophie de l'individu**. Paris : Flammarion, 1949.

BOUCHET, Henri. **Cahiers de Travaux dirigés de géographie** (II. Classe de 5<sup>ème</sup>). Paris : Belin, 1951a.

BOUCHET, Henri. **La géographie du cours moyen par les méthodes actives**. Exercices d'observation, de comparaison, de réflexion, d'étude de la carte et des gravures, de géographie locale, régionale,

- humaine, etc. Paris : Fortin, 1951b.
- BOUCHET, Henri. **Textes choisis et commentés**. Classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>: lecture, explication, diction. Paris : Belin, 1962.
- BOUCHET, Henri. Le Plan Dalton. **Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, n. 535, p. 275, juin 1973.
- BOUCHET, Henri; GAL, Roger. **Manuel de latin**. Méthode inductive et globale. Paris : éditions OCDL, 1954.
- BOUCHET, H.; LAMAISON, J. **Le latin de sixième en XXI étapes** – A. Méthode. Paris : F. Nathan, 1937.
- BOUCHET, Henri; MEIGNANT, Lucien; ZEMB Jean-Marie. **Grammaire française 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>**. Paris: Office central de Librairie, 1964.
- CAMBON, J.; DELCHET, R.; LEFEVRE, L. **Anthologie des pédagogues français contemporains**. Paris : Puf, 1974.
- CAPLAT, Guy. **L'inspection générale de l'instruction publique au XX<sup>e</sup> siècle**. Paris : INRP-Economica, 1997.
- CARCOPINO, Claude. Conférences de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Deuxième section). **L'Education**, n. 6, p. 358, mars 1934.
- CAZAMIAN, M.-L. L'Ecole active dans l'enseignement secondaire en France. **Pour l'Ere nouvelle**, n. 80, p. 214-216, août-septembre 1932.
- CONDETTE, Jean-François; SAVOYE, Antoine. Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. **Carrefours de l'Education**, n. 31, p. 61-88, janvier-juin 2011.
- DECROLY Ovide. **La fonction globalisante et l'enseignement**. Bruxelles: Fondation Ovide Decroly-Centetr d'études decrolyennes, 1929.
- DE HOVRE, Frans; BRECKX, Leon. **Les maîtres de la pédagogie contemporaine**. Bruges : Casterman, 1938.
- DE PAILLERETS, M. L'Education et l'individu. **La nouvelle Revue des Jeunes**, n. 1, p. 23-24, janvier 1936.
- FERRIERE, Adolphe. **La pratique de l'école active**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1924.
- FERRIERE, Adolphe. **Préface**. In: BOUCHET, Henri. **L'individualisation de l'enseignement**. Paris: F. Alcan, 1933. p. III-VIII.
- FOURNEAU, Louis. H. Bouchet. L'individualisation de l'enseignement. **Revue néo-scholastique de philosophie**, v. 38, n. 45, p. 140, 1935.
- GARNIER, Bruno. **Les combattants de l'école unique**. Lyon: INRP, 2008.
- GASTINEL, G. Préface. In : BOUCHET, H.; LAMAISON, J. **Le latin de sixième en XXI étapes** – A. Méthode. Paris : F. Nathan, 1937. p. 7.
- GISEN, Antoinette. **Le Plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement**. Bruxelles : Lebègue, 1930.
- GUTIERREZ, Laurent. Méthodes actives (1946-1950). In: BESSE, Laurent ; GUTIERREZ, Laurent ; PROST, Antoine. **L'éducation nouvelle au service d'une nation à réformer** : entre espoirs et réalités. Grenoble/Paris : PUG,2012. p. 195-207.
- LAMAISON, Jacques; BOUCHET Henri. **Epitome Historiae Graecae et Orientalis**: Histoire d'un jeune athénien au temps de Démosthène. Paris: Belin, 1937.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1929.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1933.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1935.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1937.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1945.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1951.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1952.
- LE FICHE administrative individuelle d'Henri Bouchet. Paris, 1955.
- MARTY, Henri. Henri Bouchet – L'individualisation de l'Enseignement. **L'Education**, n. 4, p. 224, janvier 1934.
- WEBER, Maurice. L'Ecole active dans l'enseignement secondaire en France. **L'Université nouvelle**, n°56-57, p. 113, octobre 1932.

Recebido em: 25/04/2020  
Aprovado em: 25/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.