



HAL
open science

La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-43

André-D. Robert

► **To cite this version:**

André-D. Robert. La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-43. Carrefours de l'éducation, 2016, n°41, pp. 63-79. hal-01978790

HAL Id: hal-01978790

<https://hal.univ-lyon2.fr/hal-01978790v1>

Submitted on 7 May 2022

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.

Référence ROBERT André D¹., La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-43, Carrefours de l'éducation, n° 41, mai 2016, 63-79.

Du projet Cathala au plan Langevin-Wallon, en passant par le plan d'Alger, quelle circulation d'idées pédagogiques rénovatrices, quelles influences ? 1942-1947

En matière de culture et d'enseignement, l'activité de réflexion et d'élaboration réformatrice émanant de la Résistance s'avère intense, pendant la durée de la et à la Libération. Loin de prétendre à une quelconque exhaustivité, notre présente étude entend s'intéresser principalement aux travaux de trois commissions officielles pluralistes tout en n'esquivant pas au passage la rencontre avec le projet scolaire réformateur conçu par le parti communiste en 1943. Il ne s'agit pas tant de restituer une énième fois le contenu intégral des propositions émises par les commissions, largement connu et analysé, que de reprendre à nouveaux frais et sous un angle pédagogique la problématique des idées rénovatrices qui circulent et des influences, notamment extra-nationales, qui s'exercent dans des milieux résistants prenant en charge la réforme de l'enseignement. Précisons que nous parlons volontairement d'idées pédagogiques rénovatrices, voire nouvelles, de préférence à « éducation nouvelle » entendue stricto sensu, désignant un ensemble consistant de dispositions cohérentes entre elles, qui ne saurait être morcelé et s'accommoder de mesures isolées, sauf à se trouver dénaturé.

Ce qui nous intéressera donc ici, ce sont des propositions pédagogiques conçues pour accompagner la réforme de l'enseignement, modernisatrices mais plus banales en quelque sorte, puisées çà et là, avancées par des non-pédagogues (au sens fort du terme pédagogue). Dès lors nos questions peuvent se formuler ainsi : quelles influences pédagogiques peut-on repérer à l'œuvre dans le travail des commissions et groupes considérés, quand ce n'est pas à proprement parler et prioritairement l'éducation nouvelle ? De quelles idées pédagogiques certains acteurs, sinon de tout premier rang, mais remarquables par leur constance d'une commission à l'autre, sont-ils porteurs, voire promoteurs ? Quelle circulation d'idées s'effectue ainsi entre les commissions ? La période couverte va de juillet 1942, date de mise en place à Londres de la commission Cathala (relevant du Comité national français), à juin 1947, date d'exposition publique des propositions du plan Langevin-Wallon ; les sources utilisées se trouvent essentiellement aux Archives nationales.

1. Joseph Cathala, la sous-commission des questions intellectuelles et d'enseignement, le modèle anglais

Le 8 juillet 1942 se réunit pour la première fois à Londres une assemblée comptant en principe une trentaine de participants, chargée par la France Libre de traiter des questions intellectuelles et d'enseignement. Le commissaire national à la Justice et à l'Instruction Publique, René Cassin, donne le ton en préconisant la recherche d'un équilibre plus étroit entre la dimension intellectuelle et physique de l'éducation, dans l'esprit de Montaigne et de Rabelais. La présidence de cette 'section' a été confiée à un professeur de chimie de l'université de Toulouse passé en Angleterre, Joseph Cathala qui insiste

¹ Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2

pour sa part lors de la même séance sur le fait que « l'enseignement britannique pourrait donner d'utiles suggestions ».

Né le 4 décembre 1892 à Castelnaudary, Joseph Cathala a étudié à Toulouse auprès du prix Nobel 1912 Paul Sabatier à qui il succédera dans la chaire de chimie générale de l'université de cette ville, prenant en 1932 la direction du laboratoire d'électrochimie. Son séjour en Amérique du Nord (université Laval, Québec) entre 1927 et 1930 lui a fait acquérir une réelle 'anglosaxonphilie', fondée sur son admiration pour une pédagogie de nature universitaire étroitement liée à une conception moderne de la chimie qu'il évoque à travers « les contacts étroits avec l'expérience pédagogique si intéressante que poursuit la puissante 'American Chemical Society' depuis la guerre dans les pays de langue anglaise ». Dans son laboratoire il s'efforcera de mettre en œuvre les méthodes observées au Canada et d'implanter en France la notion de Génie chimique en relation avec l'industrie électrochimique pyrénéenne. En juin 1940, il décide de rejoindre la France Libre en Angleterre, où il est affecté aux fabriques d'armement du gouvernement britannique pendant et après la Seconde Guerre mondiale. Outre la poursuite de ses travaux et le développement sur le sol anglais de contacts professionnels de la plus haute importance pour la création ultérieure en France par ses soins, après son retour en 1946, de l'Institut (IGC) et du diplôme d'ingénieur du Génie Chimique, Joseph Cathala assume donc la mission de pilotage de la sous-commission d'études sur la réforme de l'enseignement.

Cette instance se réunit une quinzaine de fois en un an du 8 juillet 1942 au 23 juillet 1943. Consacrant une partie de son énergie à discuter de problèmes relatifs aux rapports enseignement public/ enseignement privé religieux, elle émet dans sa séance du 2 octobre cinq principes devant guider la réforme de l'enseignement français après la victoire : 1° former non seulement les intelligences mais les caractères (principe traditionnel de l'éducation à l'anglaise, commun avec l'éducation nouvelle) ; 2° faire de l'enseignement un service public, nationalisé et autonome ; 3° veiller à ce que l'enseignement ne blesse la conscience d'aucun élève ou parent ; 4° concilier, en vue d'un enseignement civique et moral fondamental, la « tradition chrétienne de la dignité de la personne humaine, [et la] tradition révolutionnaire des Droits de l'homme et du citoyen » ; 5° penser à l'enseignement des adultes. Les séances qui suivent sont dédiées à la discussion, parfois à l'esquisse de concrétisation de ces principes, conduisant à l'élaboration d'un premier projet de réforme de l'enseignement dans la France métropolitaine qui, reprenant les cinq principes, n'occupe que les deux tiers d'une page dactylographiée (21 janvier 1943). Parmi les échanges à caractère plus délibérément pédagogique émaillant les réunions de la commission, on relève l'idée de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, de limiter les classes à vingt élèves maximum, et surtout de « faire passer l'enfant avant le programme », perspective puérocentriste, mais ne valant pas automatiquement brevet d'éducation nouvelle appliquée.

On a vu que, chez Joseph Cathala, l'anglosaxonphilie pédagogique est d'abord circonscrite au niveau de l'enseignement supérieur et à un domaine très restreint, celui de sa spécialité en chimie. Elle s'élargit cependant lorsque, au cours de la séance d'installation de la sous-commission, il recommande d'étudier « un régime d'école primaire différent pour la campagne du régime urbain » et de considérer « l'expérience anglaise actuelle résultant des évacuations massives » conduisant à une « politique résolue de 'ruralisation' de l'école ». De fait, l'Angleterre a organisé un transfert de ses enfants des classes populaires urbaines vers les campagnes, provoquant un choc chez les ruraux et les classes moyennes de province qui découvrent à travers les enfants la pauvreté régnant dans les grandes villes. Cet épisode ne comptera pas pour rien dans la volonté britannique de prolonger la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans et de démocratiser effectivement le cursus secondaire dès 1944 à travers la loi Butler. On retrouvera des traces de cette attirance pour un modèle pédagogique anglais d'abord à Alger puis dans l'activité de réflexion de la commission Langevin-Wallon.

2. Le projet du parti communiste et le modèle soviétique.

Au sein de la Résistance intérieure, le Parti communiste français n'entend pas être en reste en matière de propositions scolaires réformatrices et on ne s'étonnera pas qu'il préconise pour sa part une référence-révérance au modèle soviétique. En atteste un texte clandestin, anonyme, rédigé en France le 30 septembre 1943 et présenté par le PCF aux groupements de Résistance. Reposant la question marxiste des rapports théorie/pratique, école/vie réelle, l'argumentaire communiste passe par une critique de la pédagogie dominante caractéristique de l'organisation scolaire antérieure (« pédagogie assise, d'enseignement entre quatre murs, de dogmatisme et de sécheresse [...] livresque »). Et de dénoncer tour à tour : la non-réalisation de l'école unique, le maintien de la séparation entre « la laïque » et le lycée, le fait que le secondaire « regardait plus le passé que le présent », l'absence de vue sur les questions du travail, de l'économie, des bases juridiques de la société, l'emploi très restreint des méthodes actives, la part excessive faite aux examens, compositions, manuels, cours dicté. Le même texte, qui a pour fonction principale d'exposer la politique scolaire du parti communiste, n'hésite pas – de manière assez étonnante – à recourir à une anecdote pour affirmer sa volonté de favoriser les idées pédagogiques rénovatrices : « Il faut avoir entendu [...] un de Monzie [...] malmener dans son cabinet un instituteur primaire de grande valeur, coupable d'attachement à des techniques scolaires avancées [...] pour apprécier tout à la fois la terreur bornée de certains ministres en présence des innovations et leur hautaine désinvolture à l'égard de pauvres novateurs ».

Pour autant le texte ne manque pas de souligner les « vertus humanistes de l'enseignement français », en mettant au jour – selon la méthode marxiste – les contradictions à l'œuvre, par exemple à travers le rôle de la science dans l'enseignement primaire, ou à travers des « caractères susceptibles d'interprétations progressives » comme la classe de philosophie dans le secondaire. C'est le noyau rationaliste de l'école française qui est ici mis en valeur par-delà ses défauts, avec le rappel de la formule d'Alfred Fouillée d'une école « amie des idées », et de son orientation essentiellement kantienne, au sens d'un kantisme non dénaturé (comme c'est le cas par les hitlériens), sensible notamment dans les Ecoles normales.

Ce projet communiste de 1943 affirme les grands principes d'une réforme de l'enseignement sans entrer dans les détails concrets. Se ralliant à l'école unique, il préconise un enseignement du second degré différencié mais réel pour tous, ayant pour finalité de « faire épanouir chaque personnalité », fondé sur une sélection par les seules aptitudes faite « avec sincérité », ménageant des passerelles entre les filières, accompagné d'un système de bourses réévaluées. Il recommande une pédagogie « rationnelle, libérale et populaire » ayant en vue la promotion d'une culture générale très haute, et qui – dans les classes élémentaires - réalise la synthèse entre « l'activité joyeuse et spontanée de l'enfant et la transmission bien réglée des connaissances définies ». Parmi les éléments fondamentaux, l'enseignement du langage, la pratique de l'observation et de l'expérience, l'observation raisonnée des principes de la production moderne, l'étude de l'organisation du travail social, la discussion des grandes théories scientifiques, etc. L'école nouvelle conçue par les communistes doit être ouverte sur la vie sociale, et à ce titre accueillir en son sein « l'esprit de la technique moderne et de la vie sociale moderne », entretenir des relations effectives avec les organisations syndicales, et organisations populaires, « donner aux parents certains droits qui n'empiètent pas sur l'indépendance nécessaire du corps enseignant », faire converger éducation scolaire et éducation familiale. Aspect physique et aspect moral, civique font également l'objet d'une attention soutenue.

Il n'est pas étonnant que le même texte consacre une place à faire l'éloge de la pédagogie soviétique et donc à la proposer comme modèle de référence. A partir du postulat selon lequel la société soviétique est désormais exempte de divisions internes, l'auteur du document voit l'école unique

réalisée en URSS : « il n'y a de promotion que du mérite et [...] le mérite peut toujours être promu ». La notion de « self-government » (largement promue par le courant de l'éducation nouvelle d'origine anglo-saxonne) est ici revendiquée comme centrale. Il s'agit en effet – en utilisant une référence à Lénine – de lier dialectiquement la transmission des connaissances relevant de l'autorité enseignante avec le développement de l'esprit d'initiative et du self-government des élèves, la pédagogie soviétique réalisant mieux que toute autre « l'unité entre ceci et cela ». Les méthodes valorisées sont évidemment actives, les portes de l'école grandes ouvertes sur la vie, le type d'homme visé étant un futur « maître de la technique moderne », doté d'un « tour d'esprit polytechnique » indispensable pour « agir librement ». Cette esquisse communiste fera l'objet d'une analyse, parmi d'autres projets, par Marcel Durry devant la commission d'Alger dans sa séance du 5 juillet 1944.

3. Marcel Durry et la commission d'Alger, la persistance du modèle anglais.

Le projet élaboré à Alger dans la première moitié de 1944, matrice des projets démocratiques de la IVe République, est connu, celui émanant de la commission Langevin-Wallon encore plus. En revanche la personnalité de l'auteur du rapport d'Alger, comme celle de son collaborateur dans l'écriture de ce rapport, le sont beaucoup moins. Ces deux hommes, Marcel Durry et Jacques-Olivier Grandjouan, ont tous deux siégé à des titres différents dans les deux commissions. C'est sur eux, sur leurs orientations et éventuellement sur d'autres modèles pédagogiques, que nous portons principalement le regard ici.

Né le 9 septembre 1895 à Tavey (petit village de la Haute-Saône), Marcel Durry a intégré l'ENS de la rue d'Ulm en 1919, après avoir devancé l'appel par un engagement volontaire et avoir été mobilisé le 12 décembre 1914. Envoyé au front à la mi-avril 1915, il fut fait prisonnier le 29 septembre et resta en captivité en Allemagne jusqu'en 1919. Licencié ès lettres en 1920, agrégé de lettres classiques en 1921 (5e), Marcel Durry s'est spécialisé en histoire et littérature romaines, passant en 1938 sa thèse de doctorat consacrée à « la garnison de la ville de Rome sous l'Empire » après avoir suivi l'enseignement de Carcopino, son directeur de thèse, à la Sorbonne. Sa carrière progresse très régulièrement : résident à l'Ecole de Rome (1921-1924), professeur au lycée d'Amiens, maître de conférences successivement à Grenoble (1924-1932), Caen (1932-1941), Paris-Sorbonne (à compter de la rentrée 1941) avant qu'il soit mis à la retraite d'office (en vertu de l'arrêté du 18 juin 1941, et en application de la loi du 17 juillet 1940) alors même que Jérôme Carcopino est secrétaire d'Etat à l'Education nationale et à la Jeunesse. Entré en résistance, révoqué, Marcel Durry est réintégré dans ses fonctions de maître de conférences à la Sorbonne par le CFLN et mis à la disposition du recteur d'Alger, puis détaché en qualité de chargé de mission au commissariat à l'Education nationale. C'est alors que René Capitant le nomme directeur de l'enseignement supérieur. Peu après le même René Capitant le désigne comme vice-président de la commission de réforme de l'enseignement qui compte une vingtaine de membres (dont Joseph Cathala, Henry Laugier et Félix Pécaut) et tient sa première séance le 8 mars 1944 dans une salle de cours de l'université d'Alger. Assurant ainsi la continuité avec les premiers travaux réformateurs de la Résistance extérieure, Marcel Durry donne d'abord lecture de la déclaration liminaire du rapport établi par la commission de la France combattante présidée à Londres par Joseph Cathala.

C'est le 1er septembre 1944 que, au terme de ses travaux, Durry expose aux membres de la commission les grandes lignes du rapport « qu'il a rédigé en collaboration avec M. Grandjouan », lequel a effectivement siégé en séance à partir de juillet.

Les procès-verbaux de la commission ne laissent pas transparaître d'intenses débats à caractère proprement pédagogique. Occupant des positions progressistes en matière de démocratisation de l'enseignement, Marcel Durry ne semble pas porteur d'une doctrine pédagogique nette, du type

éducation nouvelle. Il intervient longuement sur la question du latin et, paradoxe, l'éminent spécialiste d'histoire et de littérature romaine qu'il est ne défend pas l'enseignement de cette langue ancienne dans le secondaire. Il dénonce la volonté d'une certaine classe de faire de cet enseignement principalement « une barrière sociale » ; il explique aussi que le latin « n'est pas indispensable à la connaissance du français » ainsi que le montrent les succès au certificat de licence de littérature française d'étudiants n'ayant pas fait de latin antérieurement, que par ailleurs la seule manière de le connaître vraiment est celle du bain linguistique inadaptée au monde contemporain, lequel requiert plutôt l'apprentissage de plusieurs langues étrangères et « des clartés d'automobiliste ». Non sans une pointe finale d'élitisme, il conclut : « [...] quels que soient les scrupules et les remords d'un spécialiste, le moment paraît venu de modifier ce que représente le latin dans notre enseignement secondaire [...] Le latin pourra être une spécialité de littéraire réservé aux esprits capables d'en profiter allègrement ».

Les ouvrages de spécialistes de l'éducation britanniques font l'objet de comptes rendus très favorables transmis à la commission Capitant-Durry par le commissariat d'Etat aux Relations avec l'Assemblée et aux Etudes dirigé par André Philip ; au cours de la séance inaugurale de la commission, ce dernier – dénonçant la faillite des grandes écoles françaises – évoque avec faveur le projet de réforme anglais. La commission aura à connaître dans des séances ultérieures d'un rapport sur la réforme de l'enseignement en Grande-Bretagne, transmis par la même source, mettant en relief la centration sur l'enfant et l'utilisation de la 'project method'.

Après-guerre, Marcel Durry devient professeur titulaire de la chaire d'histoire ancienne à la Sorbonne où il enseignera jusqu'en 1969. Le 14 novembre 1944 il écrit à Paul Langevin qui l'a appelé à siéger dans la commission de réforme mise en place par le gouvernement d'Union nationale : « J'y travaillerai de mon mieux, et en tous cas je pourrai vous rendre compte des travaux d'Alger qui ont [...] besoin d'être complétés ».

4. Jacques-Olivier Grandjouan, la commission Langevin, le modèle new-yorkais.

La nouvelle commission installée le 29 novembre 1944 a pour secrétaire Jacques-Olivier Grandjouan, devenu chef de service d'études et de documentation pédagogique du ministère après avoir été chef du bureau d'études du Commissariat à l'Education nationale à Alger. Celui-ci a donc occupé un rôle clé, quoique de visibilité réduite, au sein des deux commissions, ce qui justifie de s'attarder un peu sur sa personnalité, son action, l'évolution de ses références. Né à Paris en décembre 1902, portant un nom célèbre, ancien élève de l'ENS, J.-O. Grandjouan est devenu agrégé de grammaire et a été recruté par l'administration centrale de l'Education nationale en avril 1944. Il a pour caractéristique principale d'être un militant du scoutisme, dans sa version laïque Eclaireurs de France, auquel il a consacré plusieurs livres (Lire, écrire, parler, 1932, Le métier de chef éclaireur, 1940, Action civique, [zone libre], 1940, Le qui-vive, 1942).

Par son culte du corps et du chef, l'idéologie scout n'est pas éloignée de certaines valeurs exaltées par Vichy, et la brochure Action civique entend faire des « citoyens de demain » « des hommes d'honneur, des hommes fidèles attachés à leur famille, à leur terroir, à leur corps de métier ; fidèles à leurs chefs, ils le sont aussi à ceux qu'ils commandent ». Outre cette insistance sur le lien avec le terroir et sur la nécessité de purifier la France (Action civique), Grandjouan, dans Le métier de chef éclaireur, affirme sa conviction pédagogique que « le scoutisme c'est l'éducation dans une atmosphère nouvelle grâce aux jeux, essence du scoutisme [...], [et] par des méthodes nouvelles ». Voici donc un type d'idées pédagogiques qui circulent aussi dans les commissions de réforme, via la personne d'un de ses

membres, occupant à deux reprises un poste non négligeable de secrétariat central. Dans un document daté du 25 juillet 1943, signé des initiales JOG, c'est le même auteur qui, traitant des réformes Carcopino, les déclare « presque toutes excellentes » (parce que dans la lignée de celles de Jean Zay, comme il s'efforce de le démontrer), mais « inapplicables ou inopérantes ou insuffisantes ». Dans toutes ses analyses, l'auteur poursuit sa valorisation des méthodes scoutistes comme quintessence des méthodes actives. Ainsi, à propos de l'action morale dans les lycées (transformée selon lui en « prêche livresque ») « on aurait bien voulu retrouver là l'action chaude, directe et puissante du scoutisme » mais « tout s'y opposait, surtout en zone occupée, où la délation florissait dans les classes ».

Au sein de la commission de réforme, J.-O. Grandjouan intervient régulièrement dans les débats, sans mentionner explicitement le scoutisme mais en dénonçant la tradition française de l'encyclopédisme, le gavage des élèves, en plaidant pour les méthodes actives en général, et en estimant que les problèmes pédagogiques sont « étudiés et partiellement résolus à l'étranger ».

De fait, Grandjouan a été chargé d'une enquête sur les écoles primaires à New-York dont il rend compte dans un document de 13 pages dactylographiées, non daté, La réforme de l'enseignement primaire à New York. C'est en janvier 1942, après plusieurs années d'expérimentation, qu'un nouvel enseignement a été généralisé à New York. Grandjouan évoque ce qu'on peut observer dans les classes des écoles nouvelles : des enfants plus indépendants, manifestant plus d'aisance, développant leur personnalité et défendant leur point de vue, capables de se rendre service mutuellement et améliorant ainsi les relations sociales, meilleurs en lecture et en élocution, comprenant ce qu'ils font, raisonnant leurs décisions, « plus sincères », « extraordinairement polis ». Les élèves travaillent en collectif tout en étant libres, notamment dans leur parole, ils s'adressent volontiers au visiteur, l'école est un lieu où s'éprouve la démocratie (moment en début de journée pour élaborer collectivement l'organisation de l'activité, moment à la fin pour en faire la critique), « la classe à enseignement dogmatique [...] se transforme en une espèce de club de recherche, de construction et de création ». « Souvent la classe se déplace, dans l'école, dans le quartier, ou dans la ville ». Le travail de transformation de la matière sous forme de maquettes, plans en relief, modèles réduits occupe une place pédagogique importante, de même que diverses sortes de jeux. J.-O. Grandjouan est sans doute d'autant plus intéressé à ce dernier aspect qu'il considère certains types de jeux comme constituant l'essence du scoutisme, et qu'il consacra sa thèse de doctorat ès lettres, soutenue à la Sorbonne en 1962, aux Jeux d'esprit, c'est-à-dire les jeux scouts.

On aura reconnu l'influence de la pédagogie de J. Dewey sur la rénovation des écoles new-yorkaises. On peut à cet égard parler de modèle new yorkais ou 'deweyen'. Pour autant, Grandjouan ne mentionne dans son rapport que les noms de Fröbel et Decroly autour de la notion de centre d'intérêt, tout en soulignant qu'elle est appelée aux Etats-Unis Project Method, et se concrétise dans des units of work, dont il donne quelques exemples, caractérisés par la rupture des barrières entre les disciplines, et la mobilisation de la curiosité, et de la capacité de recherche des élèves. Rallié à cette expérience, Grandjouan n'en reconnaît pas moins les problèmes qu'elle soulève, par quoi il ponctue son rapport : problème de la formation des maîtres, problème du conflit entre les connaissances de base et « la libre étude de sujets vivants et complets », problème de l'entrée dans le secondaire traditionnel d'élèves formés aux méthodes nouvelles. A cet égard, « il faudrait que l'école secondaire prolongeât et parachevât l'œuvre de l'école primaire, ou du moins ne la détruisît pas ».

Bien que démis de ses fonctions à l'administration centrale par arrêté du 11 juin 1946 dans le contexte d'une opération de licenciement et de dégageant des cadres du ministère de l'Education nationale, Grandjouan poursuivra son activité au sein de la commission Langevin-Wallon jusqu'au terme de celle-ci en mai 1947. Ses convictions en faveur des méthodes nouvelles ont encore trouvé à se déployer au

sein de la revue Abeona, fondée par lui et présentée comme les « cahiers du Centre de recherches et d'études pédagogiques », qui rendront compte de plusieurs autres expériences étrangères.

De son côté, le modèle anglais n'a pas disparu des préoccupations de la commission de réforme. Ainsi le 19 avril 1945, le professeur Langevin organise à la Sorbonne une conférence prononcée par M. J. Lauwerys, président par intérim de l'organisation internationale l'Education nouvelle, qui présente les nouveautés introduites par la loi Butler [Education bill] ... Par ailleurs, Roger Gal et Alfred Weiler, tous deux membres de la commission de réforme, ont été missionnés pour effectuer un voyage en Angleterre, dont ils rendent compte dans un rapport contenant un entretien avec le directeur de l'enseignement du grand Londres qui plaide pour les 'comprehensive schools' alors en cours de constitution.

Conclusion :

Il n'est pas sûr qu'on puisse déceler dans le très court passage du Projet de réforme de l'enseignement issu de la commission Langevin-Wallon consacré aux méthodes des influences très précises : « Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives [...]. 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 [...]. Ainsi se révéleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure ». Les archives des trois principales commissions de réforme tenues entre 1942 et 1947 indiquent une circulation et une prédominance des références anglo-saxonnes, anglaises et américaines, teintées d'éducation nouvelle ; ces orientations laissent dans la marge le modèle soviétique (quoique son auteur mette en valeur une notion assimilable par les autres modèles, celle de self-government). Tout à fait révélatrice à cet égard est la manière dont Freinet, alors encore membre du PCF, lui qui avait exalté l'URSS naissante dans les colonnes de L'Ecole Emancipée en 1925, est dissuadé d'imposer ses conceptions pédagogiques et son projet consigné dans La formation de la jeunesse française adressé à Paul Langevin. Autrement dit, alors même que presque la moitié des membres de la commission appartient au parti communiste, et que plusieurs exercent des fonctions dirigeantes dans l'éducation nouvelle, les références principales tendent à mettre la France à l'école de l'Angleterre et de la ville de New York notamment, et à proposer une version très atténuée de l'éducation nouvelle.