

# Protestantisme, éducation et pédagogie

Journée d'étude de Dieulefit le 9 juillet 2018

Eléments de synthèse et perspectives de travail

Philippe Meirieu, professeur émérite à l'université LUMIERE-Lyon 2



Il n'est pas possible, évidemment, de formuler une synthèse exhaustive à l'issue d'une journée dont les communications et les échanges furent si riches. D'autant plus que je ne suis, personnellement, ni historien, ni spécialiste du protestantisme. Je vais donc n'évoquer que quelques questions parmi bien d'autres, des questions qui résonnent encore aujourd'hui du point de vue pédagogique qui est le mien.

Il m'a semblé qu'à travers les exposés et les débats se jouaient les rapports de « l'éducation et de la pédagogie protestante » (en considérant cette expression plus comme une hypothèse de travail que comme une donnée historique) avec, au moins, quatre grandes questions pédagogiques : l'éducabilité, le livre, la « forme scolaire » et « l'innovation pédagogique ».

*1. La question de la « perfectibilité » de l'être humain, pour parler comme Rousseau – ou de son « éducabilité », comme nous disons aujourd'hui – semble entretenir avec le protestantisme un rapport problématique.*

En effet, nous avons vu que Luther évoquait déjà « l'instruction obligatoire », nous savons aussi à quel point Comenius a profondément marqué la pensée éducative en affirmant la possibilité – et la nécessité pour construire la paix entre les hommes – d'enseigner « tout à tous » grâce à la « grande didactique » (« *Omnes omnia omnium* »). Phénomène moins connu, mais tout aussi important : le piétisme morave qui a porté, à travers les pasteurs Stuber et Oberlin, le souci d'un enseignement auprès des plus démunis, influençant profondément Pauline Kergomard – la fondatrice de nos écoles maternelles – ou Ferdinand Buisson – le vrai « père de la Laïque »...

Mais comment ne pas voir que cette lignée de grands pédagogues « optimistes » sur la « nature humaine » s'inscrit dans un mouvement religieux souvent identifié comme celui de la prédestination, considéré comme proche du jansénisme, insistant sur l'importance de la grâce divine face aux tenants – les catholiques et, en particulier, les jésuites – de la liberté de l'homme et de sa capacité à s'élever, par lui-même et grâce à l'intercession des autres, au dessus de sa condition première.

Pour le pédagogue que je suis cette « contradiction » n'en est peut-être pas une : elle pourrait plutôt être une des expressions possibles d'une tension fondatrice de l'entreprise éducative entre, d'une part, la prise en compte du « donné » (génétique, psychologique, sociologique) qui, malgré son caractère contingent et inégalitaire, reste le point de départ « incontournable » de toute activité pédagogique et, d'autre part, la volonté de lutter contre toute forme de fatalisme en permettant à chaque sujet de « se faire œuvre de lui-même » comme le disait ce grand protestant, père de la modernité pédagogique, qu'est Pestalozzi. Qu'on ne puisse faire l'impasse, en éducation, sur de ces deux pôles est, à mes yeux, très salutaire : car, c'est dans cette tension qu'émerge l'inventivité pédagogique.

*2. Même si cela a été présenté parfois comme un lieu commun, le protestantisme semble bien s'être constitué comme « la religion du livre ».* Des premières traductions de la Bible en langue vernaculaire à la revendication du « libre examen », de la possibilité offerte aux fidèles d'entrer dans les textes sacrés sans la médiation du clerc à l'exaltation de la communication « horizontale » – qu'Habermas rebaptisera « inter-argumentation rationnelle » –, il semble promouvoir systématiquement un modèle qu'on pourrait nommer « interactif » contre un modèle « sacramentel ». Alors que la parole du clerc a, dans le catholicisme, un statut de verticalité acquis à travers le sacrement d'ordination, le protestantisme semble porter une conception de la parole comme « échange » entre humains. Et cela, de la cérémonie religieuse aux institutions d'enseignement. Ce n'est sans doute pas par hasard que le rôle du « cours » et celui du « livre » sont inversés dans les universités de tradition catholique et les universités de tradition protestante : dans les premières, le cours est hégémonique et le livre n'en est qu'un auxiliaire ; dans les secondes, la référence, c'est le livre et le cours ne vient que pour l'éclairer si nécessaire.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les protestants aient occupé une place si importante dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, et, en tout premier lieu, bien sûr, à la tête de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle fondée à Calais en 1921 par Adolphe Ferrière. Ce dernier, on le sait, voulait « centrer l'éducation sur l'enfant » (une formulation d'Adolphe Diesterweg – 1790-1866), et se débarrasser d'une « autorité magistrale » jugée coercitive, aliénante et formant les enfants à des rapports de domination quand il faudrait les préparer plutôt à la coopération. D'où la promotion systématique de « l'échange entre pairs » et des travaux de groupe, telle qu'on peut la voir, par exemple, à Beauvallon. D'où les images d'Épinal de ces enfants travaillant librement autour d'une table ou devisant tranquillement assis en cercle dans la nature...

Mais, si l'adulte ne figure pas sur la photo, a-t-il, pour autant, totalement disparu ? Sans doute pas ! Car, même si le maître n'est pas aussi charismatique que Neill à Summerhill et ne récupère pas en séduction plus d'autorité qu'il n'en a abandonné en contrainte, il est bien là qui veille : c'est lui qui a organisé la situation

d'apprentissage, défini ce qu'il faut apprendre et distingué dans « les intérêts de l'enfant », « ce qui l'intéresse » et « ce qui est dans son intérêt ». L'adulte rêve parfois d'une émergence spontanée des savoirs à travers l'interaction des enfants, mais il sait qu'il n'en est rien et que son action est seule garante de véritables apprentissages.

Nous sommes, là encore, au cœur d'une tension fondatrice : l'éducateur – comme tout « pasteur » – a une mission spécifique de transmission, mais, en même temps, il sait que cette transmission ne sera véritablement efficace que si elle n'est pas simple sujétion, si – et seulement si – les élèves, ou les fidèles, sont « enrôlés » dans cette opération et qu'ils la font leur : « on n'apprend bien que ce que l'on apprend soi-même » dit encore un éducateur protestant, Carl Rogers. Et, là encore, cette tension est féconde : elle évite de sombrer dans les dérives de l'autoritarisme comme de s'engluer dans les marécages du spontanéisme.

3. *S'il est un domaine où des figures protestantes majeures ont été décisives, c'est bien celui de l'organisation de la classe, c'est-à-dire de la « forme scolaire ».* On sait que c'est le protestant François Guizot qui, dans les années 1830, imposa, en France, le « modèle simultané » introduit par le catholique Jean-Baptiste de La Salle : une école de trois classes correspondant à trois niveaux d'élèves, des classes les plus « homogènes » possibles, avec des enfants du même âge et du même niveau qui effectuent en même temps la même activité sous le regard et le contrôle d'un seul et même maître. Cette « forme scolaire » a eu un tel succès que, contre toute évidence historique et géographique, nous l'avons identifiée à l'École elle-même. Et nous avons adopté, avec elle, l'ensemble des « dispositifs » pyramidaux créés par Guizot : les « écoles normales » (« écoles de la norme enseignante »), les corps d'inspection, le « bulletin officiel », etc.

Or, quand Guizot impose le « modèle simultané », il le fait contre le « modèle mutuel » qui vient d'Angleterre – terre protestante – où il a été élaboré et mis en œuvre par Lancaster et Bell : ces derniers proposaient une organisation scolaire en classes plus nombreuses, mais hétérogènes en âges et niveaux, avec l'utilisation systématique de « moniteurs » qui faisaient travailler leurs camarades plus jeunes ou moins avancés en petits groupes. Dans ce cadre, le maître devenait un « organisateur », préparant minutieusement le travail de la journée et les différents outils nécessaires, veillant (très scrupuleusement et avec un emploi du temps particulièrement rigoureux) au bon déroulement des activités, supervisant les échanges et accompagnant au mieux chaque élève. On peut penser, d'ailleurs, que cette organisation scolaire était plus conforme à la « tradition protestante » que le modèle simultané. De nombreux protestants français s'opposèrent, d'ailleurs, à Guizot lors de « la querelle des modèles »... en vain, bien sûr, puisque ce dernier avait fait du « gouvernement des esprits » la grande affaire de son temps !

Nous voilà, une fois de plus, devant une contradiction. D'une part, Guizot a sans doute raison historiquement (si tant est que cette expression soit légitime) : la construction de l'État exigeait – et la République exige probablement encore – un système scolaire centralisé où la verticalité de ses valeurs ne soit pas diluée dans une multitude d'échanges horizontaux. D'autre part, l'organisation pyramidale et le mythe de la classe homogène ont engendré des effets pervers particulièrement préoccupants : la mise au ban de l'entraide entre pairs, l'abandon de l'utilisation de l'hétérogénéité des élèves comme ressource, le formalisme et l'illusion de la

« progression commune », l'externalisation, voire l'exclusion, des élèves en difficulté, etc. Alors, ne sommes-nous pas, une fois de plus, devant deux pôles que nous devrions chercher à articuler : des classes hétérogènes d'appartenance et des groupes homogènes de besoin ? Là encore, cette articulation – les établissements « expérimentaux » en sont l'exemple – serait particulièrement féconde.

4. Enfin, les grandes figures protestantes de la fin du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècle ont été aux prises avec une question qui est toujours d'actualité : faut-il créer des « écoles idéales » (on parle aujourd'hui d'« écoles alternatives ») ou tenter de faire progresser « l'École commune » ?

L'année 1899 marque, en même temps, la fin de la publication par le grand protestant Ferdinand Buisson de la première édition de son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, œuvre fondatrice s'il en est de l'École de la République... et la création par le pasteur Cecil Reddie de la première « *new school* » à Abbotsholme, près de Londres. D'un côté la « cathédrale de la Laïque » comme dira Pierre Nora dans *Lieux de mémoire*... de l'autre les « chapelles de l'Éducation nouvelle ».

Le débat fera rage parmi les protestants eux-mêmes au début du XX<sup>ème</sup> siècle. Après le choc terrible de la Première Guerre mondiale et l'unanimité du « plus jamais ça ! », avec la volonté partagée de préparer un monde délivré de la barbarie grâce à une véritable éducation à la solidarité, les uns vont s'engager avec « Les Compagnons de l'Université nouvelle », les autres dans des mouvements pédagogiques « alternatifs ». Les premiers vont se battre pour que « les enfants dont les pères ont souffert dans les mêmes tranchées étudient sur les bancs de la même école », les autres pour créer des îlots d'Éducation nouvelle face au « monstre froid » de l'Éducation nationale. Les premiers lutteront pour que soient gratuites, puis disparaissent, les classes primaires des lycées (que Jules Ferry avait laissé subsister à côté de la Communale et qui étaient fréquentées par les notables), les autres vont créer des « écoles nouvelles », à l'image de Demolins, qui, sur le modèle d'Abbotsholme, fonde l'École des Roches. Les premiers veulent « démocratiser » « l'école du peuple », les seconds créer des « écoles idéales ».

Quelques « écoles idéales » sont ainsi fondées – dont, bien sûr, Beauvallon. On y pratique une pédagogie « active », « fonctionnelle », telle qu'Édouard Claparède la promouvait à travers l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève. On y expérimente la mixité et le travail documentaire, les bienfaits du rapport avec la nature et ceux de la psychologie cognitive. Au sein de la Ligne internationale de l'Éducation nouvelle, les débats sont vifs : des pays comme le Portugal, puis les pays africains et sud-américains, contestent le caractère « émancipateur » de ces « pouponnières pour privilégiés » qui vivent du mécénat et scolarisent des « petits Émile au cul rose » ; un communiste comme Célestin Freinet attaque violemment Maria Montessori, ses « petits prestidigitateurs » et ses « écoles de singes savants »... avant d'être lui-même chassé de l'enseignement public et de fonder une école privée à Vence (aujourd'hui revenue dans le giron de l'Éducation nationale).

Ce débat est évidemment aujourd'hui encore d'actualité : ce qui opposait Buisson et Reddie oppose maintenant les militants de l'école publique et ceux des écoles alternatives. Faut-il choisir entre la première et les secondes ou, à nouveau, comprendre la tension comme un appel au dépassement, à une « refondation » d'un service public qui puisse articuler des finalités communes et des modalités

pédagogiques spécifiques ? Est-ce possible ? La question est, bien évidemment, ouverte... Beaucoup verront là une utopie. Mais, en travaillant sur « protestantisme, éducation et pédagogie », nous avons souvent côtoyé l'utopie. Les pédagogues sont souvent des utopistes. Mais peut-être sont-ils précisément utiles pour éclairer le chemin ? A l'instar de Pestalozzi qui écrivait en 1825, à la fin de sa vie : « *Un jour, lorsque nos temps seront passés, lorsque, après un demi-siècle, une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l'Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences, que tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors, oh ! alors peut-être, on accueillera la leçon de mes expériences, et les plus éclairés en viendront à comprendre que c'est seulement en ennoblissant les hommes qu'on peut mettre des limites à la misère et aux fermentations des peuples, ainsi qu'aux abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes.* »