

Encore un petit effort pour comprendre « l'Éducation nouvelle » !

Philippe Meirieu
Répond aux questions de
Cécile Blanchard
et Jean-Michel Zakhartchouk

- Qu'est-ce qui permet de rattacher ou non les nombreuses écoles et les multiples projets alternatifs du mouvement dit d'Éducation nouvelle ?

Il faut d'abord préciser ce que l'on entend par « Éducation nouvelle » et c'est loin d'être aussi facile qu'on ne le croit. La première *new school* est créée en 1889 en Angleterre par le pasteur Cecil Reddie : il y élève ses propres enfants puis l'ouvre aux enfants des alentours. Son principe : l'apprentissage par l'activité dans un cadre familial et naturel. On y apprend la biologie et la géométrie à partir du jardinage, la langue en lisant et rédigeant lettres et journaux, etc. Cette expérience serait peut-être restée confidentielle si elle n'avait été popularisée par Edmond Demolins. Demolins est un économiste français, disciple de Le Play, qui voyage en Angleterre pour découvrir les raisons qui font le succès commercial des anglo-saxons. La légende veut qu'il ait rencontré Cecil Reddie dans un pub et ait été enthousiasmé par sa vision de l'éducation. Au point qu'il en a fait un modèle dans son livre *À quoi tient la supériorité des anglo-saxons* et qu'il a créé, sur son exemple, l'École des Roches, la première « école nouvelle » française.

Ce n'est pas la première « école alternative » au système scolaire : il y en a eu auparavant, aussi bien dans la mouvance religieuse que dans la mouvance libertaire, mais c'est la première à se revendiquer du « corps doctrinal » de *l'Éducation nouvelle* qui tient en quelques principes simples : 1) les écoles publiques sont des machines à broyer les individualités enfantines et à briser toute créativité ; 2) l'enfant a naturellement le désir d'apprendre et l'adulte doit se mettre au service de ce désir ; 3) les apprentissages se font à travers des activités qui leur donnent sens ; 4) l'enfant peut et doit se développer librement dans des groupes qui décident eux-mêmes de leurs règles de fonctionnement ; 5) c'est ainsi qu'émergent les talents de chacun et que se construit une société où l'on aura enfin « *the right man at the right place* ».

En réalité, ces idées, qu'on prétend issues de Rousseau sont, alors, assez largement dans l'air du temps. Elles se développent à partir de la dénonciation de la « pédagogie noire » qui triomphe dans certaines écoles et relève clairement de la maltraitance. Elles font écho au combat de Maria Deraismes contre la toute-puissance paternelle et entrent en résonance avec les œuvres littéraires ou les travaux psychologiques qui montrent que « l'enfant est une personne ».

Mais ce n'est qu'avec la Première Guerre mondiale que ces idées vont « cristalliser ». « Plus jamais ça ! » vont s'écrier de nombreux éducateurs. Et, pour éviter le retour de la haine et du carnage, ils misent sur une autre éducation, authentiquement humaniste et plaçant l'éveil de la l'humanité dans l'homme ainsi que la formation à la solidarité au cœur – et non pas à côté – de tout enseignement. En 1921, se tient le Congrès de Calais, congrès fondateur de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle présidée par Adolphe Ferrière. Il y a là des gens aussi différents que Neill le libertaire – le fondateur de Summerhill qui défraie la chronique en prônant la liberté sexuelle –, et Maria Montessori, médecin et théosophe, catéchète et adepte d'une « pédagogie scientifique » strictement calibrée sur les « périodes sensibles » de l'enfant. Ce qui les réunit, c'est, la même révolte contre l'éducation « traditionnelle » et, selon l'expression de Ferrière, le choix de « l'école active » contre « l'école assise ».

Il y aura, jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale de nombreux congrès de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle, mais on se tromperait lourdement en croyant que tous ceux et celles qui la rejoignent – de Piaget à Freinet, de Decroly à Geheeb, des Européens aux Africains et Sud-Américains, etc. – partagent exactement la même vision des choses : ils sont rassemblés parce qu'ils veulent « une autre école » où « l'enfant soit considéré comme une personne » et qui prépare une « société meilleure », mais, sous ces généralités, ils ont de vrais désaccords. Désaccords sur la question de l'autorité ou celle du rôle du matériel pédagogique. Désaccords sur leurs conceptions du groupe, centrées, chez les uns, sur la volonté de faire émerger au plus vite les futurs chefs et, chez les autres, sur une coopération anticipant une société communiste. Désaccords idéologiques, philosophiques et politiques de toutes sortes.

Ainsi, les différents mouvements et multiples courants qui se réclament de l'Éducation nouvelle, s'ils ont en commun, un même refus de « l'école assise » où l'enfant serait assigné à reproduire des comportements standardisés, s'ils veulent tous former les élèves à « se prendre en charge », s'ils prônent systématiquement les « méthodes actives », ne mettent pas les mêmes choses derrière les mêmes mots.

On sait, par exemple, que Freinet et Montessori étaient à la fois en accord sur certains points et radicalement en désaccord sur d'autres. L'un et l'autre ont travaillé à l'élaboration de « méthodes pédagogiques » qui accompagnent le développement de l'enfant, la première à travers l'élaboration d' « outils », le second à travers la mise au point de

« techniques ». Contrairement à d'autres figures de l'Éducation nouvelle, comme Neill, l'un et l'autre n'ont jamais confondu « spontanéité » et « liberté » : ils étaient parfaitement conscients que l'expression purement spontanée des enfants ne fait que reproduire les inégalités et les stéréotypes ; ils savaient que chaque enfant doit être confronté à des situations pensées, structurées et régulées par l'adulte afin de pouvoir progresser. Mais ils différaient précisément dans le type de situations et de matériel à leur proposer.

Maria Montessori a conçu des outils très précis, censés, en même temps, correspondre aux « lois du développement de l'enfant » et à la structuration des savoirs : les blocs logiques, comme l'ensemble de son matériel, constituent ainsi une « interface » entre l'intelligence de l'enfant et la structure des mathématiques. Ils fonctionnent parce qu'il y a, en principe, un isomorphisme rigoureux entre leur « forme », la « forme » de l'esprit de l'enfant à une période donnée et la « forme » de la connaissance à acquérir ; ces trois éléments se superposent comme trois « couches » et s'ajustent si précisément que l'enfant en est heureux en même temps qu'il devient savant : c'est cet « ajustement » que Montessori désigne par l'expression d'« esprit absorbant »... un ajustement qu'il ne faut pas interrompre inutilement par des interventions intempestives de l'adulte ou de ses camarades qui ne feraient que distraire l'enfant de l'essentiel. Il y a là la recherche d'une sorte d'harmonie qui, d'ailleurs, pour Maria Montessori, est le signe de la réussite de la relation pédagogique. D'où cette conception de la classe où les enfants travaillent spontanément et à leur rythme, où l'adulte prépare les conditions de la rencontre de chacun avec le matériel qui lui convient et garantit la sécurité et la sérénité de cette rencontre.

Lors du Congrès de Nice de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle, en 1932, Élise Freinet décrit même férocement l'arrivée de la *dottoressa* : « *Le congrès fut tout entier dominé par le prestige de Mme Montessori. Un train spécial avait amené son matériel ; de nombreuses salles lui avaient été réservées dans ce vaste Palais de la Méditerranée. Des enfants idéalement sages et beaux, mais comme d'un autre âge dans leurs fanfreluches rococo, évoluaient au milieu du matériel de luxe qui les sollicitait. Nous les regardions avec une sorte d'étonnement manier en silence, avec dextérité, les surfaces et les cubes, et tous ces objets de l'immobilité qui conduisent parfois à des virtuosités de racine carrée ou de racine cubique ; ils nous plaçaient dans une atmosphère de singes savants... Nous pensions à nos petits élèves hirsutes et débraillés si spontanés dans leurs gestes et dans leurs élans, et le souvenir de nos classes bourdonnantes s'imposait à nous et nous empêchait de comprendre peut-être ce qui se cachait de vérité dans les jeux des petits prestidigitateurs montessoriens.* ». Célestin, lui, dira sa méfiance idéologique et politique à l'égard d'une pédagogue théosophe et encensée par les milieux catholiques, adoubée, un temps, par Mussolini lui-même...

Mais, derrière ces reproches, il y a un double débat, politique et pédagogique. Au plan politique, Freinet est attaché à ce qu'il nomme « l'école du peuple » : ce n'est pas là simplement, pour lui, une expression convenue héritée de son passage au Parti communiste ; c'est l'affirmation de sa volonté de faire de l'École un outil d'émancipation matérielle et intellectuelle des humains et, en particulier, des plus démunis. L'École n'est pas seulement, pour lui, un lieu où les enfants doivent apprendre, voire, comme y insistera Montessori à la fin de sa vie, « apprendre à vivre en paix », c'est un lieu où les enfants du peuple doivent apprendre à prendre en main leur destin. Au plan pédagogique – et en lien avec son projet politique –, le caractère « artificiel » du matériel Montessori inquiète encore plus Freinet que son coût prohibitif. Il y voit une forme de captation de l'esprit de l'enfant qu'il faut plutôt, à ses yeux, mettre en mouvement. Certes, il concède que les « enfants sages » de la *dottorissa* vont apprendre, mais il ne vont faire qu'apprendre quand lui, propose, au contraire, avec la « méthode naturelle » et le « tâtonnement expérimental » d'apprendre, de comprendre et de s'émanciper. En pratiquant « le travail vrai », sur des « objets vrais » (issus de la nature ou socialisés, un barrage sur la rivière ou un journal scolaire), avec des contraintes inhérentes à ces objets eux-mêmes (il faut que le barrage produise de l'électricité et que le journal puisse être lu et apprécié), les enfants s'engagent dans une démarche de découverte qui, loin du « miracle » ponctuel de la juxtaposition « esprit/outil/savoir », les amène à se dépasser et à percevoir, *non seulement, ce qu'un apprentissage leur apporte, mais aussi de quoi il les libère et ce qu'il leur permet d'espérer en termes de coopération avec les autres. C'est pourquoi les « techniques Freinet » en matière d'apprentissage sont inséparables des « techniques Freinet » en matière de coopération et de réflexion collective (en particulier grâce au « conseil »).*

On voit, à partir de cet exemple, que la question n'est peut-être donc pas « Qu'est-ce qui permet de rattacher telle ou telle école à l'Éducation nouvelle ? », mais bien plutôt : « À quoi, dans l'Éducation nouvelle, telle ou telle école se rattache ? »

- Peux-tu expliciter la notion d' « hyperpédago » que tu utilises dans ton livre ? Et comment expliquer que les « hyperpédagos » sont peu attaqués par ceux qui fustigent les soi-disant « pédagogistes » ?

Ceux et celles que j'appelle les « hyperpédagos » n'ont lu l'*Émile* de Rousseau qu'à moitié. Ils ont parfaitement compris et ne cessent de rappeler que l'enfant doit apprendre par lui-même : « *Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si vous substituez, dans son esprit, l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus : il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* ». Mais ils omettent de rappeler que Rousseau écrit dans le même ouvrage : « *Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va*

dire ». Avant de synthétiser tout cela dans une célèbre formule : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien.* » « Tout faire » car c'est à l'éducateur de fixer les objectifs, construire le cadre minimum, identifier les ressources et les contraintes, inventer les dispositifs, formaliser les acquis et permettre leur transfert, etc. « En ne faisant rien » : car nul ne peut apprendre à la place de quiconque et que l'éducation est toujours une rencontre où un sujet interpelle la liberté de l'autre pour que cet autre... apprenne à faire quelque chose qu'il ne sait pas faire en le faisant !

Autrement dit, toute éducation est dialectique : c'est l'adulte qui éduque et enseigne, mais c'est l'enfant qui grandit et apprend. L'enfant ne peut décider de ce qu'il doit apprendre – sinon, c'est qu'il serait déjà éduqué – mais il doit l'apprendre par lui-même – pour que cet apprentissage fasse de lui un sujet...

Or, ceux que j'appelle les « hyperpédagos » sont, comme les « antipédagos », réfractaires à la dialectique : ils ne veulent considérer qu'un des deux volets - pourtant aussi inséparables que le recto et le verso d'une feuille de papier - de l'acte éducatif. Les premiers, en se livrant à une sorte de gymnastique non-directive où ils abandonnent, en réalité, en contrainte bien moins que ce qu'ils récupèrent en séduction. Les seconds en déniaient ce que, précisément, l'éducation doit interpeller : le sujet dans l'autre, un sujet qui doit s'engager dans un apprentissage pour se développer, un sujet qui répond à un « appel » et non obéit à un ensemble de stimuli. Et, c'est parce qu'ils ne pensent pas cette dialectique, que les uns et les autres basculent dans la pensée magique : les premiers en supposant que l'enfant apprend et grandit sans contraintes ni accompagnement, les seconds en étant persuadés qu'un enfant peut apprendre « sur commande » et qu'il suffit de « décréter les apprentissages ».

Et, au-delà, de cette proximité dans l'opposition, je note que les « hyperpédagos » et les « antipédagos » sont partisans, les uns et les autres, d'une école clanique. Les hyperpédagos, parce qu'ils veulent des établissements scolaires gérés directement par les familles sur la base des mêmes convictions pédagogiques. Les antipédagos parce qu'ils promeuvent une école de la distillation fractionnée où doivent se retrouver dans les mêmes classes d'élite les élèves correspondant au même prototype. Le projet républicain de « creuset social » est étranger aussi bien aux uns qu'aux autres.

- Faut-il créer des « écoles alternatives » ou concevoir et pratiquer différemment dans l'école de la République ?

Dès les premiers congrès de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, les désaccords sont vifs sur la position à tenir à l'égard de l'école publique : quand les uns prétendent qu'il faut la fuir parce qu'elle est définitivement sclérosée et créer, hors d'elle, des « écoles idéales », d'autres considèrent qu'on peut la faire évoluer, lutter, en son sein, contre toutes les filières ségréguées et y promouvoir des expérimentations pédagogiques

destinées à bénéficier à toutes et tous. C'est le cas des Compagnons de l'Université nouvelle ; ce sera le cas aussi, bien sûr, du Plan Langevin-Wallon – « L'École unique pour la structure, l'Éducation nouvelle pour la pédagogie » - dont on sait qu'il est resté quasiment lettre morte. Et c'est aussi le cas des fondateurs des *Cahiers pédagogiques* – initialement *Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré* – créés par François Goblot en 1945 afin de soutenir et d'outiller les « classes nouvelles » instituées dans l'enseignement public par Gustave Monod.

En réalité, cette opposition semble quasiment consubstantielle et presque structurante chez les militants pédagogiques. D'un côté, on veut construire une « école pour tous », parce qu'on est convaincu que l'école n'est pas simplement faite pour apprendre, mais pour « apprendre ensemble » et s'enrichir de la découverte toujours plus hardie de l'altérité... D'un autre côté, on constate l'extraordinaire résistance à toute modification de la « forme scolaire » traditionnelle et l'on est tenté de s'exonérer des contraintes qu'elle impose pour créer, avec d'autres militants pédagogiques, « une école idéale » où mettre en œuvre, dès maintenant, ses idéaux. Cette tension est même présente, je crois, chez chaque militant pédagogique et je ne crois pas possible qu'on puisse « trancher dans le vif » aussi facilement que cela...

J'entends, comprends et approuve ceux et celles qui dénoncent dans la création d'écoles « idéales » une forme d'abandon du service public qui serait réduit, quant à lui, à « servir de la médiocrité au tout-venant ». Je vois bien et dénonce, avec beaucoup d'autres, le danger de mise en concurrence d'écoles claniques que comporte le développement des « écoles alternatives ». Je sais que les libéraux sont prêts à soutenir ce mouvement en allant même jusqu'à la formule du « chèque éducation » qui signerait la mort du service public. Bref, les dangers sont immenses.

En même temps, j'entends l'impatience de ceux et celles que l'Éducation nationale condamne à reproduire des modèles dont ils mesurent l'obsolescence : la quête absurde de la classe homogène et le refus du « multiniveaux », la standardisation des procédures et l'externalisation systématique du traitement de la difficulté scolaire ; la rupture avec la nature et l'interdit de la coopération, etc. Je comprends leur désir, non seulement, de « sauver quelques élèves », mais aussi de mettre à l'épreuve leurs idées et de défricher le terrain pour imaginer des solutions qui pourront peut-être – rêvons un peu ! – être reprises plus tard par la « machine-école » tout entière. Je peux même entendre leur volonté de pouvoir mettre en place une école dédiée à un pédagogue ou à une pédagogie particuliers, à la fois pour bénéficier d'une équipe cohérente et jouer un rôle de « conservatoire ».

Bref, difficile d'excommunier quiconque dans cette situation ! Et, selon la formule que j'emploie dans mon livre, il faut « avancer sur la crête » ! Avancer sur la crête en promouvant des alternatives à la forme scolaire dans l'enseignement public... en se gardant, toutefois, de les privatiser ou de les laisser dériver vers un fonctionnement clanique. Avancer sur la crête, en acceptant d'accompagner des « écoles alternatives » dès lors qu'elles

s'astreignent à la mixité idéologique et sociale... mais en s'efforçant de les inviter à collaborer avec l'enseignement public au sein des bassins de formation. Avancer sur la crête en promouvant dans l'enseignement public des projets d'équipes pédagogiques cohérentes assurant l'encadrement et le suivi d'un même ensemble d'élèves... sans basculer dans l'instauration d'un double réseau qui serait mortifère. Avancer sur la crête en militant pour que l'Éducation nationale intègre des principes venus de l'Éducation nouvelle – comme l'entraide entre élèves et la pédagogie coopérative... mais sans en faire de nouvelles instructions génératrices de nouvelles routines et de nouvelles scléroses. Avancer sur la crête en proposant et proposant sans cesse de nouvelles pistes de travail pédagogique qui offrent aux enseignants la possibilité de « faire autrement... sans totémiser l'innovation qui n'est pas nécessairement une amélioration. Avancer sur la crête comme le font *Les Cahiers pédagogiques*, avec courage et ténacité. En sachant que ce n'est pas là la position la plus confortable. Mais qui a jamais cru que la pédagogie était une position « confortable » ?

Septembre 2018