

PRECURSEURS ET FONDATEURS EN EDUCATION NOUVELLE

Sélection de textes de Jean-Louis Cordonnier, GFEN (Groupe français d'Education nouvelle)

Robert Gloton

Gloton : "L'autorité à la dérive", 1974 Casterman

L'ordre de l'école est un ordre impersonnel, formel et abstrait, qui marque de ces mêmes caractères le rapport maître-élève. C'est dans la mesure où l'enfant parvient à cette dépersonnalisation, à ce refoulement des désirs et des pulsions qu'il devient du même coup l'écolier-type conforme aux normes du système scolaire et qu'il peut prendre l'attitude de l'enseigné face à l'enseignant.

À cette mutilation de la personne — car c'en est une au regard de la vie — répond celle de la personne de l'enseignant. On sait que ce n'est qu'une partie de la personne du maître qui pénètre dans l'école, celle qui concerne son rôle professionnel; tous les sentiments, les idées personnelles, les comportements, les attitudes étrangers à ce rôle, il doit les laisser à la porte, alors qu'ils sont pourtant constitutifs de sa personne humaine. La relation maître-élève, dès les petites classes, n'est pas une relation de personne à personne mais de personnage à personnage. Situation qui accentue l'ambiguïté de la relation car malgré tout et qu'on le veuille ou non, derrière les personnages en contact les personnes sont là, cachées mais présentes. C'est l'enfant, dans sa totalité affective qui est là, avec ses goûts personnels, ses tendances, ses phantasmes et ses pulsions. Et derrière le maître impersonnel, il y a l'homme global, avec ses manières personnelles de voir, de sentir, d'apprécier et de réagir, avec ses croyances et ses options idéologiques, qu'il s'efforce de refouler mais qui est présent dans l'ombre et qui pèse sur la relation avec l'élève.

Et voilà bien des conflits en vue qui, très vite, risquent de faire perdre au maître non seulement sa sérénité d'enseignant mais le contrôle de son comportement et de son agressivité, cette agressivité qui est une des couleurs fondamentales de la relation et qu'il ne voit pas, ne sent pas, parce qu'il la vit de manière inconsciente, les règles en vigueur et la morale professionnelle interdisant à cette Et voilà bien des conflits en vue qui, très vite, risquent de faire perdre au maître non seulement sa sérénité d'enseignant mais le contrôle de son comportement et de son agressivité, cette agressivité qui est une des couleurs fondamentales de la relation et qu'il ne voit pas, ne sent pas, parce qu'il la vit de manière inconsciente, les règles en vigueur et la morale professionnelle interdisant à cette agressivité de se montrer, ce qui est toujours possible tant qu'un excès de tension ne la fait éclater. Cette agressivité refoulée, à laquelle correspond celle pareillement refoulée ou non exprimée de

l'élève, menace en permanence l'ordre intérieur et extérieur dans la relation d'autorité, cet ordre recherché cependant comme un facteur du comportement serein, équilibré, sécurisant indispensable à la transmission d'un savoir.

Alors, pour assurer et maintenir l'ordre, le magister a inventé la discipline, avec ses contraintes et ses mesures répressives. Il y a longtemps que Tolstoï constatait que l'école est organisée de telle façon qu'il soit facile au maître d'enseigner mais non facile à l'élève d'apprendre. Si l'on va au fond des choses, il n'est que trop clair que la conception de la discipline autoritaire et répressive illustre parfaitement ce propos.

Pierre Colin

Colin : in "l'écriture ça émancipe" GFEN, 1998, pages 101 et suivantes

La polémique, c'est bien, mais à partir d'un certain moment, il faut élargir un petit peu. (ce que je crois, c'est que les gens qui viennent chercher des techniques s'en vont — je m'appuie pour le dire entre autres sur l'atelier roman dont j'ai parlé — celui qui est venu chercher des techniques est le seul à ne pas avoir terminé son roman. Ces romans mettaient en jeu bien autre chose que la vie de quartier. Les nécessités vitales pour une personne, ce n'est pas quelque chose d'évident, de visible, de réel, de palpable. S'il s'agit de chercher des nécessités pour écrire, ce n'est pas d'abord à l'extérieur de soi. Les nécessités qu'il s'agit de réveiller, c'est ce qui fait que l'Homme occidental — en particulier le Français peut-être — est enfermé dans une pensée qui est un rapport de rationalisation étroit au monde, à la langue, à tout le reste... et que ce n'est pas cela qui fait la présence au monde d'un être humain, quel qu'il soit. Les êtres humains sont dans une présence symbolique au monde qui est beaucoup plus large que ça et qui inclut en particulier le mythe, tout ce que l'anthropologie nous apprend du rapport au monde des hommes dans toutes les cultures. Notre civilisation souffre d'abord de ce qu'elle a à ce point «docilisé» les êtres humains qu'ils se sont enfermés dans un certain nombre de fatalismes : en particulier celui de penser que ce sont les techniques, le scientisme, qui vont nous «sauver» par exemple, donner du sens à notre vie, ou bien de penser qu'ils sont incapables de ceci ou de cela et en tout cas d'être créateurs puisque l'idéologie dominante nous a conditionnés au point de faire croire qu'il n'y a qu'une minorité d'élus qui en a l'exclusivité, le monopole de l'invention, du «génie».

(...)

Un autre paradoxe, celui des contraintes : il donne des contraintes d'écriture, mais ces contraintes sont des leviers, elles doivent ouvrir sur des cheminements libres, totalement inouïs, totalement insolites pour les uns et pour les autres, y compris pour lui-même qui découvre des choses au cours de ce travail paradoxal. Il y a aussi les situations impasses... «Tous Capables» dans un atelier d'écriture, ce n'est même pas véritablement un problème, car si on ne le pense pas, ce n'est même pas la peine de faire un atelier, ce n'est même pas la peine d'en parler. Non, la question c'est «Tous

Créateurs». À quel moment on devient créateur ? On le devient dans la mesure où on met en jeu des ruptures, a la fois douloureuses et qui provoquent une jouissance quand elles sont dépassées, résolues... La posture de l'animateur, est de créer des situations impasses quasiment impossibles pour l'écrivain qui est là. Mais lui, animateur, a expérimenté un certain nombre de pistes possibles, de ruptures possibles, et les écrivains vont en trouver d'autres. A l'inverse, placer les gens dans des situations faciles d'écriture serait le contraire de la création. Le créateur, l'écrivain, est quelqu'un qui cherche sans arrêt à se placer dans des impasses. Créer, c'est provoquer des ruptures — donc, créer des situations impasses.

Comenius

15) On objecte encore : la nature des choses est telle que tous ne pourront jamais tout comprendre ! Je réponds : quelle est la difficulté ? Un peintre compétent ne peut-il reproduire toute chose sur sa toile ? Toute graine, toute racine, placée dans de bonnes conditions ne finit-elle pas par germer ? Bien sûr que si pour celui qui sait où, quand, comment chaque graine ou chaque racine doit être plantée.

J'ajoute ceci : il n'y a au monde de rocher et de tours si hauts qu'ils e puissent être gravis par deux bons pieds pourvu seulement qu'il appuie les échelles adéquates, qu'il y fasse des marches au bon endroit et qu'il pose des appuis aux abords des précipices dangereux. Si peu d'hommes parviennent aux sommets du savoir, malgré un esprit vif et studieux ; si ceux qui, après des chocs et des chutes innombrables, atteignent le but sont épuisés, hébétés de fatigue, il ne faut pas en conclure aux limitations de l'esprit humain, mais à l'inadaptation des marches, trop courtes, défectueuses délabrées. Disons-le : parce que la méthode est embrouillée ! Avec des marches bien nivelées solides et sûres, il est certain que tous escaladeront n'importe quel sommet.

16) On dira encore : il y a des esprits si abrutis qu'il est impossible d'y introduire quoi que ce soit ! Je réponds : il y a certes des miroirs sales qui reflètent mal les images, des tables raboteuses qui gênent l'écriture. Mais il faut alors commencer par nettoyer le miroir et polir la table. Alors ils ne refuseront pas de jouer leur rôle.

Il en va de même pour les jeunes gens. Si on affine et si on polit convenablement leur esprit, ils finissent par tout comprendre. J'insiste sur ce point fermement car il s'agit d'un principe qui doit rester inébranlable.

Il existe toutefois une différence. Les esprits lents, quoi qu'ils aient appris, auront l'impression d'être au sommet de leur développement ; alors que ceux qui sont vifs sauteront d'une étude à l'autre, animés du désir d'approfondir leur savoir et de collecter des observations nouvelles et utiles.

Pour conclure, s'il est vrai que certains esprits restent rebelles à toute culture, comme il y a des bois impropres à être redressés, mes propos sont vrais pour les intelligences moyennes qui sont, Dieu merci, en abondance. Il est facile de vérifier qu'il ne naît pas plus d'idiots que d'infirme. La cécité, la surdité, la claudication, la paralysie sont rares et le plus souvent dues à notre propre manque de soin. Il en est de même pour la faiblesse intellectuelle.

17) On objecte encore que c'est le goût d'étudier qui manque à certains et non les aptitudes. Quant à contraindre les esprits réfractaires, ce serait à la fois pénible et inutile.

Je réponds par une anecdote : un philosophe avait deux disciples, l'un stupide et l'autre bouillant. Il les chassa tous les deux, le premier parce qu'il ne savait pas ce qu'il voulait, l'autre parce qu'il ne voulait pas ce qu'il pouvait ! En vérité n'est-ce pas les maîtres qui rendent les études fastidieuses ?

Comenius (1592-1670) ; la grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous ; éditions Klincksieck. P 99

Robert Gloton

L'éducation peut faire des moutons bêlants, même s'ils bêlent parce qu'ils ont mal aux pattes, tout en pensant que c'est dans l'ordre des choses et que personne n'y peut rien. Elle peut, peut-être aussi, former des hommes véritables, assez lucides et courageux pour vouloir autre chose que la condition qu'on leur prépare. Des hommes qui travailleraient ensemble à construire un monde où il ferait bon vivre pour tous, où l'éducation ne consisterait pas à assurer la réussite sociale, celle de l'argent et parfois du bluff, par la réussite scolaire d'un petit nombre, d'habituer les autres à se satisfaire du sort que leur auront imposé ceux qui les manipulent. L'éducation viserait à assurer pour tous la réussite humaine, c'est-à-dire l'épanouissement personnel maximum, condition d'une vie heureuse dans la liberté.

Cela impliquerait pour les adultes, à l'égard des enfants, une autre relation que celle de l'autoritarisme dominateur et dogmatique ou, à l'opposé, celle de l'abandon dans une relation infantilisante. Ce serait, entre les adultes eux-mêmes, une autre relation que celle de dominant à dominé, d'exploiteur à exploité, dans l'exercice du droit du plus fort. L'enfant ne peut se former à la justice et au respect des autres dans le spectacle d'un monde voué à l'injustice et à la violence. Tout cela, c'est la raison d'être de ce qui est aujourd'hui appelé « éducation nouvelle ». Ceux qui s'y sont essayé jusqu'ici, dans l'action et pas seulement confiné dans l'idéologie de cabinet, l'on fait presque toujours dans la solitude et chaque pas en avant les a conduits à vivre le mythe de Sisyphe.

Robert Gloton ; au pays des enfants masqués ; casterman 1979 ; p 10

Roger Cousinet

« Dans l'école de l'éducation nouvelle (et dans la famille), l'éducation n'est pas la tâche du maître, n'est pas une activité magistrale (ni parentale) : l'éducation est proprement une activité enfantine, l'éducation est la tâche, l'œuvre, la réalisation de l'enfant. Toutes les fois qu'on cherche à améliorer l'enseignement, à permettre à l'éducateur de faire de meilleures leçons, d'exciter la curiosité de ses élèves, de les faire progresser, de les guider, de les diriger, de leur imposer ou de leur faire accepter la discipline, quels que soient les moyens qu'on propose pour qu'il arrive à ses fins, on est hors de l'éducation nouvelle. (p 87)»

« Si l'on veut que l'élève commence à apprendre, il faut que le maître s'arrête d'enseigner »

« La pédagogie traditionnelle part du principe que l'enfance ne sert qu'à préparer l'âge adulte et que l'éducateur a tout pouvoir pour effectuer, assurer, hâter cette préparation, en dépit même de la résistance de l'enfant. (...) L'éducation nouvelle part d'un principe exactement opposé. Nous nous trouvons en présence de deux systèmes irréductiblement opposés l'un à l'autre. (p 7) »

Témoignage de J. Barrou

M. Cousinet employait toujours le mot *éducateur* et non *instituteur* pour nous inviter à considérer l'enfant dans sa totalité. Le second terme lui semblait trop restrictif. Il nous parlait aussi d'*enfants* et rarement d'*élèves*.

Notre travail consistait à observer l'enfant-travaillant et non à travailler à sa place, à n'intervenir qu'à la demande de l'enfant et seulement pour la question qui arrêta son travail car pour Roger Cousinet, *tout enseignement est une réponse*.

Alors que Roger Cousinet était inspecteur de l'enseignement primaire, il visitait une classe où l'institutrice se croyait tenue de guider ses élèves peu habiles dans l'activité de dessin.

Ils ne voient pas, ils ne comprennent pas, il faut bien que je leur montre, disait-elle.

Madame, répondit Roger Cousinet, pendant la leçon de dessin, tricotez et laissez-les faire seuls.

« Eh bien, je vous assure, terminait Roger Cousinet, qu'à la fin de l'année, les élèves avaient fait d'énormes progrès, et que la maîtresse était devenue experte en tricot. »

Nouvelle charte de la L.I.E.N après le Congrès de Nice (1932)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel. Seule une éducation réalisant dans toutes les activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1. L'Education doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.
2. Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.
3. Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.
4. Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.
5. Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation de culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Anton Semionovitch Makarenko

Quelques mois après l'avoir quittée en compagnie de Mitiaguine, Karabanov revient à la colonie.

Il se tortilla d'un air indécis et se rapprocha de moi.

– Vous savez, Anton Semionovitch ? lâcha-t-il brusquement, et si je restais à la colonie, hein ? Semion me jeta un bref regard et baissa la tête jusqu'aux genoux.

Je lui dis simplement et gaiement :

– Et pourquoi pas ? Mais oui, reste. Nous en serons tous heureux. Sémion s'arracha de son siège, et tout trépidant de passion bouillonnante et contenue :

– Je ne peux plus, vous comprenez, je ne peux plus ! Les premiers jours, ça allait encore, mais après – non, je ne peux plus voilà tout. Je vais, je viens, je travaille, mais après la soupe, quand je me rappelle, j'ai envie de pleurer, tout simplement. C'est comme je vous dis : je m'étais attaché à la colonie sans m'en douter. J'ai pensé d'abord : ça ne sert à rien, et puis je me suis dit : quand même, j'y vais rien que pour voir. Et lorsque je suis arrivé et que j'ai vu tout ce qui se fait chez vous, comme c'est bien ici ! Et votre Schere...

– Ne t'émotionne pas tant, voyons ! lui dis-je. Tu aurais dû revenir tout de suite. À quoi bon te faire tant de mauvais sang ?

– Oui, c'est bien ce que je pensais, mais quand je me rappelais toutes ces histoires de voyous, comme on a pu vous charrier...

Il eut un geste du bras et se tut.

– C'est bon, dis-je, oublie tout ça.

Il releva la tête avec circonspection.

- Seulement... ça se peut que vous pensiez... vous avez peut-être cette idée que je fais ma coquette, comme vous disiez. Pas du tout. Ah ! si vous saviez que de choses j'ai apprises. Mais dites le franchement, vous me croyez ?
- Je te crois, dis-je sérieusement.
- Non, dites la vérité, vous me croyez ?
- Ah ! tu m'embêtes à la fin ! dis-je en riant. Alors, à ce que je pense, le passé ne se reproduira plus ?
- Tenez, vous voyez, vous ne me croyez pas tout à fait...
- Tu as tort, Semion, de te mettre dans ces états. Je cois tout le monde, seulement, il y en a que je crois plus que d'autres : pour les uns j'ai cinq kopecks de confiance, pour les autres dix.
- Et pour moi ?
- Pour cent roubles.
- Ça alors, je ne vous crois pas du tout ! hurla furieusement Sémion.
- C'est bien dommage.
- Bon, n'importe, je vous ferais voir...

Sémion partit au dortoir.

(...)

Au bout d'une semaine, je l'appelai et lui dis simplement :

- Voilà un pouvoir. Tu iras toucher cinq cents roubles à la Trésorerie.

Sémion écarquilla la bouche et le visage se couvrit d'une pâleur cendreuse, il dit gauchement.

- Cinq cents roubles ? et après ?
- Rien de plus, répondis-je, en jetant un coup d'œil dans mon tiroir, tu les rapporteras.
- J'irai à cheval ?
- Naturellement. Prends un revolver en tout cas.

Je remis à Semion ce même revolver que j'avais en automne retiré de la ceinture de Mitiaguine, avec les trois mêmes cartouches. Sémion le prit dans ses mains machinalement, le regarda d'un air hagard, le fourra dans sa poche d'un geste rapide, et sans un mot de plus, sortit. Dix minutes après j'entendis le battement des fers sur le pavé : un cavalier passa bride abattue devant mes fenêtres.

Avant le soir Sémion rentra dans mon cabinet dans une courte demi-pelisse de forgeron ceinte à la taille, mince et svelte, mais sombre. Il posa sur la table un paquet de billets et le revolver.

Je pris la liasse et lui demandai du ton le plus indifférent et de ma voix la plus dénuée d'expression :

- Tu les as comptés ?
- Oui.

Je jetai négligemment les billets dans le tiroir.

- Et merci pour ta peine. Va manger.

Karabanov tira, sans raison, sa ceinture de gauche à droite, sur sa demi-pelisse, fit quelques pas agités dans la pièce, mais dit calmement :

- Bien. Et il sortit.

Deux semaines s'écoulèrent ; Sémion, lorsqu'il me rencontrait, me saluait d'un air un peu maussade, comme s'il se trouvait mal à l'aise avec moi.

Il écouta aussi maussadement mon nouvel ordre :

- Tu iras toucher deux mille roubles.

Il jeta sur moi de longs regards chargés d'indignation, fourra le browning dans sa poche et me dit enfin, soulignant chaque mot :

- Deux mille ? Et si je ne rapporte pas l'argent ?

Je bondis de mon siège en lui vociférant :

- Et s'il te plaît, ne raconte pas d'idioties ! on te donne un ordre, va, et fais ce qu'on te dit.
- Karabanov haussa une épaule et marmonna vaguement :
- Oui, bon...

En apportant l'argent, il me pressa :

- Comptez.
- Pourquoi faire ?
- Comptez, je vous le demande.
- Mais tu l'as fait ?
- Comptez, vous dis-je.
- Oh assez !

Il s'empoigna à la gorge, comme si quelque chose l'étouffait, puis tira sur son col à l'arracher et se mit à arpenter le plancher.

- Vous vous moquez de moi ! Ce n'est pas possible que vous ayez confiance en moi. Pas possible ! Vous le sentez bien ? Ça ne se peut pas ! C'est un pari que vous faites, exprès, je le sais, exprès...

Étouffant, il s'assit sur une chaise.

- Je dois m'imposer de rudes sacrifices pour toi.
- Lesquels ? lança furieusement Sémion.
- Par exemple d'assister à tes crises d'hystérie.

Sémion s'agrippa à l'appui de fenêtre et cria :

- Anton Sémionovitch !
- Eh bien, qu'est ce que tu as ? fis-je un peu effrayé.
- Si vous saviez ! Si seulement vous saviez ! Tout en galopant sur la route, je pensais : s'il y avait un Dieu au monde et si ce Dieu envoyait quelqu'un et que ce quelqu'un sorte du bois pour se jeter sur moi... Qu'il en vienne une dizaine, autant qu'on voudra je ne sais. Je tirerai, je mordrai, je me défendrai comme un chien, jusqu'à ce qu'on me tue... Vous savez, j'en pleurais presque. Et je le sais, moi : vous étiez là, chez vous, à vous demander : va-t-il revenir avec l'argent ou non ? Vous avez risqué là dessus, pas vrai ?
- Tu es vraiment drôle, Sémion ! Il y a toujours du risque avec l'argent. Sans risque, il n'y a pas moyen d'en faire venir à la colonie. Mais moi, voilà ce que je pense : si c'est toi qui l'apportes, le risque en moindré. Tu es jeune, fort, tu montes parfaitement à cheval, tu te tireras des pattes de m'importe quels bandits, tandis que moi, ils m'attraperont facilement.

Sémion cligna un œil joyeusement :

- Oh, vous êtes malin, vous, Anton Sémionovitch !
- Allons, qu'ai-je besoin de jouer au plus fin ? Tu sais maintenant comment on touche l'argent, et tu continueras à le toucher désormais. Je n'ai aucune crainte. Je le sais : tu es un garçon aussi honnête que moi. Je le savais bien avant, tu ne l'as donc pas vu ?
- Non, je pensais que vous ne le saviez pas.

Anton Sémionovitch Makarenko ; Drapeaux sur les tours, pp 258-269

Alfred Binet

L'ancienne pédagogie, ou pour parler plus exactement, la pédagogie qui actuellement encore domine l'enseignement, a eu une origine surtout empirique. C'est en enseignant que les maîtres ont fait les observations utiles, dont ils ont tiré parti pour modifier leur enseignement ; puis ces observations ont été, la plupart du temps, oubliées, et il n'en n'est resté que certaines règles de conduite, des usages, des habitudes. C'est ainsi que sont nées les méthodes et qu'ont été composés les programmes, toujours avec un grand respect de la tradition. Ce qu'on peut dire de meilleur de ces pratiques, c'est qu'elles se sont formées pour résoudre des questions réelles, qu'elles sont toujours restées en contact avec l'existence réelle et qu'en somme elles ont rendu de grands services ; je les comparerais à une vieille carriole, qui grince, et qui avance bien lentement, mais enfin, elle marche.

De temps en temps, sous la poussée du besoin, ou sous l'inspiration d'un éducateur intelligent, il se produit des réformes, un léger changement de l'orientation, et même parfois il y a des innovations excellentes, comme celles dont l'Amérique nous donne le spectacle dans ses écoles professionnelles ; mais le défaut général de ces tentatives, c'est d'être empiriques, sans contrôle, car jamais on a songé à ces expériences de comparaisons avec témoin, qui sont indispensables pour administrer une preuve scientifique. C'est ce défaut constant de méthode qui a inspiré à un psychologue cette parole bien juste qu'en pédagogie tout a été dit, mais rien n'a été prouvé. Cet empirisme général n'empêche pas que la pédagogie dont nous parlons ne possède sa théorie, sa doctrine ; mais c'est une doctrine vague et purement littéraire, une réunion de phrases creuses, qu'il est impossible de critiquer, tant la pensée en est flottante ; ce n'est pas assez précis pour être faux.

Contre cette pédagogie, pour la détruire et la remplacer, se sont élevés, depuis une trentaine d'années, beaucoup de novateurs, qui sont ou se disent inspirés de l'esprit scientifique. Ces novateurs sont aujourd'hui partout, un peu en France, en Italie, en Angleterre, davantage en Allemagne, surtout en Amérique. Ils ont entrepris de refaire la pédagogie sur des bases nouvelles, des bases scientifiques. Ils font beaucoup de travaux, qui reposent toujours sur l'observation et l'expérience. Ces travaux s'exécutent soit dans des enquêtes par questionnaires, soit dans des laboratoires de Facultés quelquefois aussi mais plus rarement dans les lycées collèges et écoles. Le programme qu'on se propose de remplir est extrêmement vaste ; on veut d'une part réformer l'organisation de l'enseignement et d'autre part mettre au premier plan la psychologie de l'enfant et en déduire avec une rigueur mathématique tout l'enseignement qu'il doit recevoir. Les éducateurs ont eu la curiosité éveillée par toutes ces promesses ; mais ceux qui ont voulu connaître analyser comprendre les travaux de la nouvelle science ont été toujours un peu déçus, car ils n'y trouvent que des travaux très techniques à aspect barbare dont les conclusions sont très partielles et souvent d'un intérêt bien médiocre et d'une portée bien contestable ; ce ne sont que des fragments épars isolés démembrés. Et les maîtres ont été surtout surpris de voir que même s'ils se pénétraient de toutes ces expériences, ils n'en tireraient presque aucun profit aucune application pratique dans la manière dont ils font la classe. Les pédologues ceux du moins qui se sont aperçus de l'attitude déçue des éducateurs, ont beau leur crier : « attendez ! faites-nous crédit !... nous ne sommes qu'au commencement » il a semblé que ce commencement même n'était pas bien engagé. Je parlais de l'ancienne pédagogie comme d'une carriole démodée, mais pouvant encore rendre

service. La pédagogie a l'aspect d'une machine de précision, une locomotive mystérieuse, brillante, compliquée, et qui au premier aspect frappe l'admiration ; mais les pièces semblent ne pas tenir les unes aux autres, et la machine a un défaut, elle ne marche pas.

Alfred Binet ; Les idées modernes sur les enfants ; 1909 (réédité en 1973 ; Champs Flammarion) p 279

Jean Piaget

La genèse des méthodes nouvelles

Les précurseurs

(...)

En fait, impossible en lisant l'*Emile*, de faire complètement abstraction de la métaphysique rousseauiste : en quoi Jean-Jacques est un précurseur un peu compromettant. Mais justement, cette remarque nous fait comprendre la vraie nouveauté des méthodes du XX^e siècle, par opposition aux systèmes des théoriciens classiques. Sans doute Rousseau a-t-il entrevu que « chaque âge a ses ressorts », que « l'enfant a des manières de voir, de penser et de sentir que lui sont propres » ; sans doute a-t-il éloquemment démontré qu'on n'apprend rien, sinon par une conquête active, et que l'élève doit réinventer la science, au lieu d'en répéter les formules verbales ; c'est même lui qui a donné ce conseil, pour lequel il lui sera beaucoup pardonné : « Commencez par étudier vos élèves, car assurément, vous ne les connaissez point ». Mais cette intuition continue de la réalité du développement mental n'est encore chez lui qu'une croyance sociologique, voire un instrument polémique ; s'il avait étudié lui-même les lois de cette maturation psychologique dont il postule sans cesse l'existence, il n'aurait pas dissocié l'évolution individuelle du milieu social. Les notions de la signification fonctionnelle de l'enfance, des étapes du développement intellectuel et moral, de l'intérêt et de l'activité vraie, sont déjà chez lui mais elles n'ont inspiré réellement les « méthodes nouvelles » qu'à partir du moment où elles ont été retrouvées sur le plan de l'observation objective et de l'expérience, par des auteurs plus soucieux de vérité sereine et de contrôle systématique.

(...)

Mais si l'esprit de l'école active inspirait ainsi avant la lettre des méthodes de Pestalozzi, les différences entre le détail de ses conceptions et les procédés modernes de l'éducation nouvelle n'en sont que plus frappantes. Ce qui a manqué au rousseauisme pour parvenir à constituer une pédagogie scientifique, c'est une psychologie du développement mental. Rousseau répétait sans doute que l'enfant est différent de l'adulte et que chaque âge a ses caractères propres ; sa croyance en la constance des lois de l'évolution psychique était même si grande qu'elle lui a inspiré sa fameuse formule de l'éducation négative ou de l'inutile intervention du maître ; mais que sont pour Jean-Jacques ces caractères spéciaux de l'enfance et ces lois de développement ? A part ses remarques pénétrantes sur l'utilité de l'exercice et de la recherche tâtonnante et sur la nécessité biologique de l'enfance, les différences qu'il établit entre celle-ci et l'âge adulte sont d'ordre essentiellement négatif : l'enfant ignore la raison, le sentiment du devoir, etc. Aussi les étapes de l'évolution mentale qu'il a établit (on a voulu y voir l'analogue des théories modernes des stades) consistent-elles simplement à fixer, non sans arbitraire, la date d'apparition des principales

fonctions ou les manifestations les plus importantes de la vie de l'esprit : à tel âge, la nécessité, à tel âge l'intérêt, à tel âge la raison.

Donc, rien d'une embryologie réelle de l'intelligence et de la conscience, montrant comment les fonctions se transforment qualitativement au cours du dynamisme continu de leur élaboration.

Jean Piaget ; Psychologie et Pédagogie ; Folio 1988 p 192

Joseph Jacotot

Pour des raisons politiques, il doit s'exiler à Louvain où il est nommé professeur de littérature française, auprès d'étudiants néerlandophones qui ne connaissent pas un mot de notre langue. Lui qui n'est pas spécialiste de la littérature et qui ne parle pas un mot de néerlandais, il se retrouve dans cette situation paradoxale de devoir enseigner ce qu'il ignore à des élèves qui ne le comprennent pas...

Il fournit alors à ces étudiants une version bilingue du « Télémaque » de Fénelon, leurs impose de venir à ses cours pour y apprendre par cœur la version française de l'ouvrage et s'engage à ne rien y faire lui-même si ce n'est de vérifier leur assiduité. Les résultats en fin d'année sont excellents. Joseph Joseph Jacotot vient d'inventer une méthode pédagogique qu'il formalisera ensuite sous le nom de principe d'enseignement universel, et qui porte sur trois lois :

L'ignorance du maître émancipatrice : seul le maître qui ignore peut aider l'autre à apprendre ; on ne peut enseigner que ce que l'on ignore car si on connaît, on est tenté de l'expliquer et on empêche l'autre de comprendre par lui-même ;

« Seul le maître qui ignore, oblige l'autre à trouver par lui-même, est un maître émancipateur »

J. Jacotot

Le principe de l'œuvre unique : toute l'intelligence de l'homme est présente dans une seule œuvre, et on accède à cette intelligence en reconstruisant cette œuvre pour soi-même ;

Le principe de l'égalité des intelligences, autrement dit il n'y a pas d'inéluctablement et il faut faire le pari, au sens pascalien du terme, de l'intelligence.

Si j'ai commencé par donner à entendre que je suppose une intelligence égale dans tous les hommes, mon projet n'est pas de soutenir cette thèse contre qui que ce soit. C'est mon opinion, il est vrai ; cette opinion m'a dirigé dans la succession des exercices qui composent l'ensemble de la méthode et voilà pourquoi je crois utile de le poser en principe : *tous les hommes ont une intelligence égale.*

Jacotot ; citation extraite de philosophie de l'éducation vol. 3 ; Leif et Bianchieri ; Delagrave 1978.

NR : En quoi consiste l'expérience de Jacotot ?

JR : Jacotot est en 1818 un professeur français émigré aux Pays-Bas. Ses étudiants hollandais veulent apprendre le français, mais lui ne connaît pas le hollandais. Il ne dispose que d'une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon et se résout à leur demander d'apprendre le français en s'aidant de la traduction. Au bout d'un certain temps, il leur demande de raconter en français ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont lu. Il s'attend à une catastrophe. Or, il est très surpris par la qualité de leurs travaux et tire de l'expérience deux leçons essentielles. La première est celle de la dissociation entre la volonté du maître et l'exercice de l'intelligence de l'élève. Si ces étudiants hollandais ont compris le fonctionnement des phrases françaises uniquement en lisant des phrases françaises, cela signifie qu'ils n'ont pas eu besoin des explications du maître pour comprendre quelque chose. L'égalité des intelligences veut d'abord dire ceci : il y a une autonomie absolument irréductible du travail d'une intelligence que l'on peut mettre en évidence par cette expérience de hasard qui a séparé complètement l'exercice du maître de l'exercice de l'élève. L'idéologie pédagogique normale est de croire que l'élève apprend ce que le maître lui enseigne. L'expérience de Jacotot permet, elle, de penser que le processus d'apprentissage n'est pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître, mais de développement du savoir de l'élève lui-même. Il y a d'abord un travail autonome de l'intelligence, et ce travail va de savoir à savoir et non d'ignorance à savoir. L'égalité des intelligences qu'il professera à partir de là veut d'abord dire ceci : pour que l'apprentissage soit possible, il faut que l'intelligence employée par l'élève soit la même que celle du maître, la même que celle de Fénelon, du traducteur, du typographe, etc.

La deuxième leçon est que l'on peut partir de n'importe où. La règle pédagogique normale veut que l'on parte du « commencement ». Elle suppose qu'il y a deux sortes d'intelligence : celle des ignorants, qui va au hasard, par rapprochement et chance, et celle du maître et des savants qui procède méthodiquement, du plus simple au plus complexe. Cela suppose l'écart d'un langage à un métalangage : il faut traduire les mots de l'écrivain dans un autre langage pour que l'élève arrive à les maîtriser. A l'inverse, Jacotot pose qu'il n'y a pas de différence entre des types d'intelligences. Tous les actes intellectuels s'opèrent de la même façon. Et n'importe quelle intelligence est capable d'effectuer le trajet à partir d'un point quelconque.

L'expérience de Jacotot vérifie donc deux principes : là où on localise l'ignorance, il y a toujours déjà en fait un savoir, et c'est la même intelligence qui est à l'œuvre dans tous les apprentissages intellectuels. Jacotot entraine ainsi en rupture avec le mouvement général de son temps. Sa découverte de l'« Émancipation intellectuelle » survient après 1815, au moment où l'on se préoccupe de réordonner la société après le grand choc révolutionnaire. On cherche à promouvoir un progrès ordonné basé sur une hiérarchie des formes d'éducation afin d'organiser une société moderne pacifiée. C'est là la grande idée du moment. Passé l'âge critique, on entre dans l'âge organique. La cohésion de la société moderne impose que les inégalités soient un peu réduites,

qu'existe un minimum de communauté entre ceux qui sont au sommet de la hiérarchie et ceux qui sont en bas. C'est l'éducation qui est supposée mettre chacun à sa place tout en assurant un minimum de partage des savoirs et des valeurs. Les gens du peuple doivent avoir quelques bases pour progresser dans leur métier et participer aux valeurs communes de la société. En 1833, la loi Guizot sur l'instruction primaire est le premier jalon de ce processus soutenu par une intense littérature. Dans ce contexte, Jacotot intervient absolument à contre-courant. Selon lui, tout cela n'est qu'une machine d'abrutissement : la loi du progrès et l'éducation progressiste sont précisément le contraire de l'émancipation intellectuelle.

Maria Montessori

Mme Montessori, par l'importance qu'elle accorde à la conservation de la spontanéité et par les moyens qu'elle emploie pour cela, nous enseigne à réaliser ce respect et cette culture des individualités, rêve jusqu'à présent, semble-t-il irréalisable pour les maîtres chargés d'instruire un groupe d'enfants... La liberté laissée à l'enfant de choisir ses exercices, de les prolonger autant qu'il lui plaît, de les arrêter, de les recommencer selon son désir, réalise du même coup l'adaptation parfaite de l'éducation de l'individualité sur laquelle elle s'exerce. Plus encore que le libre choix laissé à l'enfant, ce qui assure le respect des individualités dans les pratiques de la méthode Montessori, c'est l'appel constant, pour ainsi dire exclusif, à la spontanéité de l'enfant... Nulle forme de l'activité enfantine n'est oubliée, nulle acquisition possible et utile n'est laissée de côté, et tous les exercices sont bien des exercices d'autoéducation que l'enfant fait lui-même et en pleine liberté... Mme Montessori a supprimé pour les petits enfants, le problème de la discipline... Pour réaliser l'apprentissage de la liberté l'enfant de la classe Montessori s'occupe quand il veut et à ce qu'il veut. Il joue, se repose, selon ses désirs. Il voit se produire et apprend ainsi à connaître les conséquences de ses actes et en particulier leur influence sur autrui, avec lequel il s'habitue ainsi à compter... La liberté qui lui conserve sa spontanéité et son besoin d'action facilite et accélère son expérience... Les quelques exercices collectifs : chant, danse, gymnastique que comporte la méthode Montessori, réalisent une discipline que l'on trouve rarement dans les autres écoles. Il semble que les ordres de la maîtresse soient attendus avec impatience et qu'on mette une sorte de ferveur à les exécuter. C'est là de l'obéissance ... consentie.

La méthode Montessori en action ; E. Fayol. (vers 1930?)

John Dewey

Notre conclusion fondamentale est que l'école doit tendre à devenir – ce qu'elle n'est actuellement que d'une manière très relative – une institution sociale réelle et vivante. Il existe, paraît-il, à Chicago, une école de natation où l'on enseigne à nager sans se mettre à l'eau ; on se borne à faire exercer les divers mouvements nécessaires à la nage. On demandait un jour à un des jeunes gens fréquentant cette institution : « Quand vous vous jetez à l'eau, que faites-vous ? » – « J'enfoncé », répondit-il. L'histoire mérite d'être vraie. Fable ou non, elle illustre très clairement le mode de faire de l'éducation scolaire envisagée dans ses relations avec les nécessités sociales. L'école actuelle fait une œuvre de Sisyphe. Elle entreprend de doter l'enfant d'habitudes pratiques et intellectuelles dont il aura plus tard besoin dans une société, de laquelle (il le semble, du moins) on fait, soigneusement et sciemment, tout pour le tenir éloigné, en le privant pendant ses années d'étude de tout contact vital avec elle. La seule manière de se préparer à une tâche sociale est d'être engagé dans la vie sociale. [in L'école et l'enfant p 139]

Je crois que l'école est en premier lieu une institutions sociale. L'éducation étant un processus social, l'école est simplement la forme de la vie commune dans laquelle sont concentrés tous les agents qui seront le plus efficaces pour amener l'enfant à participer aux ressources héritées de la race et à employer ses propres forces à des fins sociales.

Je crois que l'éducation par conséquent est un processus de la vie, et non une préparation à la vie. Je crois que l'école doit représenter la vie présente – vie aussi réelle et vitale pour l'enfant que celle qu'il mène dans sa famille, dans le voisinage, sur le théâtre de ses jeux. (...) [in Mon *credo* pédagogique]

L'ordre, c'est simplement quelque chose de relatif à une fin. Si vous envisagez la fin de quarante ou cinquante élèves apprenant une leçon établie pour être récitée au professeur, votre discipline doit être consacrée à assurer ce résultat. Mais si la fin envisagée, c'est le développement d'un esprit de coopération sociale de la vie en communauté, la discipline doit perdre toute habitude de se rapporter à ça. Il est peu d'ordre quand les choses sont en processus de construction, il y a un certain désordre dans n'importe quel atelier en marche : il n'y a pas de silence, les gens ne sont pas obligés de se tenir dans certaines positions ; leurs bras ne sont pas croisés. Ils ne tiennent pas leurs livres comme ceci et comme cela. Ils font une variété de choses, et il y a la confusion, le remue-ménage qui résultent de l'activité. Mais outre l'activité, outre le fait de faire des choses qui donnent des résultats, et outre le fait de les faire de manière sociale et coopérative, est née une discipline de son propre genre, de son propre type. [In École et société]

Le fait que les idées [scientifiques] dont on se sert sont regardées comme des hypothèses et non comme des vérités, implique que les idées sont plus jalousement examinées et vérifiées dans les sciences que partout ailleurs (...) Les idées et hypothèses sont vérifiées par les conséquences que provoque leur propre mise en œuvre. Autrement dit, il faut examiner avec soin et perspicacité les conséquences de l'action. Une activité qui ne serait pas momentanément suspendue pour permettre l'examen de ses conséquences peut être un instant occasion de joie, mais intellectuellement, elle ne conduit à rien. Elle ne fournit aucune information sur les situations où l'action peut se produire et n'achemine ni à l'élucidation ni à l'expansion des idées.

Ovide Decroly

L'école nous a exalté les conquérants, les tueurs d'hommes, les diplomates adroits plutôt qu'honnêtes ; elle a entretenu en nous les vieux levains héréditaires qui ont alimentés les luttes de classes, de partis, de religions, de langues, de nationalités.

Elle est cause que dans nos bouches, il y a à peine une parole de pitié ou d'indulgence pour mille phrases de jalousie ou de haine ;

N'ai-je pas raison de dire alors que si elle a un rôle social , ce rôle est loin d'être celui qui s'impose et qui lui revient ?

Je vais plus loin : j'affirme qu'elle a une influence nuisible, une action antisociale incontestable : non seulement ne elle nous prépare pas à la vie mais elle fait de beaucoup de nous des épaves de la vie, des déclassés, ou du moins elle ne fait rien pour nous éviter de le devenir – ce qui est tout comme. Elle constitue pour beaucoup d'enfants un obstacle à leur développement régulier, leur fait perdre un temps précieux, elle favorise l'apparition de défauts plus ou moins graves, tels que l'indiscipline, et, ce qui est pire encore, le dégoût du travail, la paresse et ses conséquences.

Je fais appel à vos souvenirs.

Tous ceux qui ont passé par l'école savent bien que le *nombre d'élèves qui réussissent* est minime : qu'à part deux ou trois très intelligents et très travailleurs, le reste de la classe suit à distance et qu'il y en a toujours quelques uns qui ne font rien ou presque rien.

Combien n'y en a-t-il pas qui *abandonnent* ainsi à cause d'échecs plus ou moins répétés ? (...) S'il est vrai que l'organisation de l'enseignement est défectueuse, un fait doit encore le prouver : le *nombre d'enfants en retard* dans leurs études, le nombre de ceux qui n'arrivent même pas à se mettre dans les conditions voulues pour s'adapter quelque peu aux programmes et aux régimes qu'on leur impose : et aussi le nombre d'illettrés qui se présentent pour la milice.

Comenius (bis)

Publié en 1658 à Nuremberg, le Monde sensible illustré (*Orbis sensualium pictus*) est le premier livre scolaire où l'image joue un rôle fondamental.

Christian Heinrich Wolke (1741-1825)

Et le philanthropinum
A inventé une pédagogie des langues

Michel Ducom

Le réel, c'est ce qui échappe à l'homme, à sa pensée, à son langage, à sa théorisation. Pourtant l'espèce humaine s'est armée du symbolique, c'est à dire de tous les signes du langage, de l'écriture, de la musique, de la gestuelle, de la distinction sociale ou familiale, etc. pour s'illusionner sur sa toute puissance prométhéenne. Le réel est donc objet de théorisations, après avoir été longtemps objet d'incantations, de récits, de magies. Mais aucune de ces théories n'arrive à rendre compte de tous les mouvements du réel, ce qui oblige à inventer de nouvelles théories à partir des failles des théories précédentes, ou parfois même de leur abandon non rationnel. C'est sans doute le mouvement de la pensée théorique - comme le mouvement de l'écriture - qui est plus proche du réel qu'aucune théorie et qu'aucune écriture. C'est en ce sens que de nombreux penseurs des années 80, comme Kristeva dans « La révolution du langage poétique », Maud Mannoni, Francis Ponge et des physiciens développent l'idée de la théorie comme fiction.

C'est aussi en ce sens que les théories contradictoires de la physique contemporaine sont fondées, parce que contradictoires, et qu'elles nécessitent d'éclaircir la posture de l'observateur : ni neutre, ni innocent, il influence le fait, « ouvre » la théorie... Quel rapport avec les ateliers ? Celui qui écrit se trouve dans la même posture. Pour simplifier ou pour compliquer, réel et inconscient sont sans doute le même concept pour des positions d'observateur différentes : l'une est celle de l'espèce humaine pensante, l'autre est celle du sujet engagé. Il est bien entendu que la notion de réalité, sur laquelle nous pouvons avoir mille prises n'est pas superposable à celle de réel qui lui, nous échappe définitivement, et que nous ne pouvons rencontrer que dans la perte totale du symbolique, quelque chose comme la jouissance, la folie ou la mort.

La réalité n'est pas réductible au réel : la réalité c'est le symbolique, l'ensemble des signes et des langages, des rôles et des fonctions, mais aussi tout ce qui perturbe ce bel ordonnancement : les rêves ou les utopies, les lapsus ou les actes manqués, les mythes auxquels on ne pense pas assez aujourd'hui, les pratiques sociales et culturelles lorsqu'elles sont apparemment illogiques, l'art, l'intuition, l'oubli et la mémoire sélective...

Cette réalité-là se construit toujours dans les formes de l'auto-socio-construction Sa caractéristique est d'être maîtrisable, descriptible, mais aussi d'être confrontée sans cesse au réel, à cette matière, à cette vie et ce mouvement qui échappent à la maîtrise et qui introduisent des ratées dans l'ordonnancement. Le moment de la perturbation est l'imaginaire. Ce n'est pas l'imagination, qui elle me semble venir après la perturbation, comme reconstruction dans le symbolique du filet de signes qu'il constitue, reconstruction surprenante parce que neuve... Mettre en jeu l'imaginaire des

gens c'est donc perturber... Pourtant je défends toujours dans les ateliers l'écriture plaisir ou jubilation et je dis : « Faites attention aux gens ! ». Cependant, j'ajoute souvent : « Respectez-les ! »

Il est évident que cette perturbation qui est un mouvement de réorganisation des résistances du sujet, de ses habituelles façons de penser ou de se protéger, doit être mise en jeu avec prudence. Il ne s'agit pas de faire perdre pied aux participants. Il s'agit de leur faire fréquenter un rapport de maîtrise-non maîtrise dans la langue écrite qui leur fait inventer de nouvelles façons d'écrire. Nous sommes sur le terrain de la création, et pas sur celui de la thérapie, de la folie ou de l'ivresse.

Odette Bassis

Il est une pratique type de transmission qu'on retrouve à tout bout de champ, depuis les plus insignifiantes situations d'apprentissage jusqu'à celles de plus haut niveau, et à tous les âges de l'apprentissage (de la maternelle à l'université, mais aussi ailleurs qu'à l'école) c'est le fait, de la part de l'enseignant – que ce soit verbalement en cours, dans la fonction de *magistère* de manuels ou dans les fiches didactiques – de poser des questions. Et donc, pour l'enseigne, de devoir y répondre. (...)

C'est ainsi que dès l'école, il est important de pouvoir donner à traiter aux élèves des situations-problèmes comportant des données insuffisantes ou superflues, ou même incohérentes ou ambiguës, pas du tout comme pièges, car les enfants commencent à se construire le fait que c'est à eux d'affronter directement les données, qu'ils peuvent avoir pouvoir sur elles.

La pratique des *problèmes sans questions* ainsi que les démarches qu'ils ont déjà vécues, ainsi qu'une certaine vie de la classe coopérative, à quoi s'ajoute l'élaboration et la réalisation de projets en classe et avec l'école, dans et hors l'école, sont autant de lieux et situations de prises d'initiatives de constructions de pouvoirs vrais, pour les y conduire. C'est là où l'on peut saisir combien il n'est pas de *petite* situation où ne puisse se construire une part solide de soi. Ce qui est *petit* c'est de croire l'apprenant assez *petit* pour devoir en permanence lui tenir la main. (...)

Il est clair qu'il y a là un rapport à l'apprendre où prédomine le souci de *répondre* sur celui de *comprendre*. Répondre à quelqu'un, s'entend, et pas à n'importe qui : celui dont va dépendre la note reçue et, véhiculée par elle, l'estime qu'on a de soi. Le prix à payer, pour cette note-là, est la *docilité*. Et cette subordination. Est d'autant plus forte, inconditionnelle, qu'elle se cache derrière la forme anonyme et ritualisée des questions, donnant crédibilité jusqu'à l'absurde au bien fondé des contenus proposés. D'où le piège insensé, en même temps que révélateur à plus d'un titre de cette histoire de l'âge du capitaine qui sous-entend, pour y répondre, non pas d'abord de comprendre les données mais bien de faire acte d'irrespect – au sens d'insoumission ici – envers le maître, alors que l'enfant reste dans la dépendance, obéit, avant de comprendre, en place de comprendre.

Charles Pépinster, Alain Pastor, André Duny, Jean-Louis Cordonnier

Congrès du Mans. 1988

Objection de conscience a la notation.

La notation ne peut pas être autre chose qu'un outil d'exclusion parce qu'elle introduit de fait et quoi qu'il en soit une hiérarchie entre les hommes. Elle fait croire que le savoir peut être produit achevé. Elle nie la place de l'erreur, inséparable des processus de construction du savoir. Elle ne dit rien de ce qu'est apprendre et pis, elle empêche la possibilité de conceptualiser ce qu'est l'acte d'apprendre. Elle isole, empêchant de penser le savoir comme création collective.

Supposer que sans la notation-carotte ou sans notation-bâton le travail ne se fait pas implique qu'apprendre ne saurait être que pénible ou ennuyeux, et on occulte le désir et le plaisir de créer. Dans sa fonction de pronostic, elle ferme l'avenir et stérilise les potentialités illimitées de transformation que les enfants portent en eux.

Dans la mesure où elle prétend mesurer le mérite, elle amène une soumission à l'autorité, une docilité, une culpabilisation, une hypocrisie, un individualisme exacerbé pour la compétition individuelle, pour la bonne note, pour la bonne place. Elle est un des outils privilégié de la ségrégation. Elle touche l'image narcissique des parents qui la renforcent dans un jugement étendu à la famille.

Parce que nous refusons la notation des élèves nous affirmons la nécessité d'une évaluation, la seule évaluation qui soit constitutive des processus d'apprentissage : la lecture des possibles ouverts, parce que le regard délibérément positif sur l'autre est une nécessité pour qu'il puisse s'engager dans une action de transformation de lui-même.

Supprimer la note, c'est rendre possible le processus par lequel l'individu se met à penser lui-même ses productions, à évaluer lui-même ses actes, bref à s'émanciper.

Si elle concerne en premier lieu les enfants, la note touche aussi les éducateurs qui, eux-mêmes mis en tutelle par leur propre notation et évaluation hiérarchique, aspirent au contraire à l'apprentissage vécu de l'autogestion dans une équipe solidaire et responsable.

En conséquence nous nous interdisons toute note et classification hiérarchique. Nous appelons à l'objection de conscience à la notation.

Charles Pépinster, Alain Pastor, André Duny, Jean-Louis Cordonnier ; congrès du Mans. 1988

Fernand Deligny

Tu n'obtiendras rien de la contrainte.

Tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité et au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé.

Si aujourd'hui tu donnes une gifle, demain, puisque la gifle aura été sans effets, il te faudra donner un coup de poing, après-demain un coup de matraque, puis installer la chambre des supplices.

Si tu joues au policier, ils joueront aux bandits. Si tu joues au bon Dieu, ils joueront aux diables. Si tu joues au geôlier, ils joueront aux prisonniers. Si tu es toi-même, ils seront bien embêtés.

Avant de t'indigner, rappelle-toi de quoi tu étais capable à leur âge.

Lorsque tout marche bien, il est grand temps d'entreprendre autre chose.

T'interdire de punir t'obligera à les occuper.

Après l'incontinence verbale, la punition est l'arme la plus chère aux redresseurs d'enfants.

Et le plus triste, c'est que les enfants prennent goût à ces vices de grandes personnes.

Ils t'étonneront : somme toute, bien plus proches de Pasteur que de l'huitre.

In Graine de Crapule

Aurélien Fabre

L'École traditionnelle et l'École nouvelle, chacune à sa manière exprime les rapports qui existent entre le système scolaire et le statut social. La première représente l'accord entre la structure sociale actuelle et le système scolaire. Aussi, l'éducateur dit-il qu'il prépare l'enfant à la vie qui l'attend. Il

faut dit-il qu'il s'habitue au travail imposé, à l'acceptation de la peine qu'il entraîne et à l'obéissance à l'autorité qui le prescrit. Voici, à titre d'exemple, ce qu'écrivait un de ces éducateurs : : « nous n'avons pas encore formé cette société dont nous rêvons. Ce sont des hommes imparfaits qui la créeront et dont les descendants progresseront vers cet idéal. Il nous paraît donc aujourd'hui assez *inopérant* de marcher vers cet idéal et assez *inopportun*, si nous songeons aux élèves que nous lancerons dans la vie, de faire de l'école un lieu à part, alors que tout dans notre monde est compétition contre autrui. »

Le mouvement de l'Éducation nouvelle est issu de la prise de conscience de cette réalité et de cette volonté [réalité de la démocratie et volonté de changer l'ordre social]. En appelant dans sa charte constitutive ; la Charte de Calais (1921), à « la concertation à travers le monde de tous les efforts vers une éducation renouée », il s'est donné pour but de « transformer l'ordre social », « d'instituer un esprit de coopération » et « d'inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses ». On trouve ainsi, au départ, le refus d'une structure sociale fondée sur la loi du profit personnel inconditionné et sur le régime de la libre concurrence.

Pédagogie scientifique et éducation p 142 ; 1978.

Paulo Freire

Dans la vision « bancaire » de l'éducation, le « savoir » est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent, à ceux qu'ils jugent ignorants. L'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent pas. La rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la connaissance en tant que processus de recherche.

Dans le fond, cependant, ce sont les hommes eux-mêmes qui sont mis en archives, dans cette conception pour le moins ambiguë de l'éducation « bancaire ». Mis en archives parce que, rejetés en dehors de la recherche, en dehors de la praxis, les hommes ne peuvent être. L'éducateur et les élèves se mettent en archives dans la mesure où, dans cette vision déformée de l'éducation, il n'y a ni créativité, ni transformation, ni savoir... Le savoir ne s'acquiert que dans l'invention, la réinvention, dans la recherche tendue, impatiente, permanente que les hommes font dans le monde, avec le monde et avec les autres hommes. Recherche chargée aussi d'espérance.

L'éducation « bancaire » qui en est la servante [de l'oppression] est aussi nécrophile. Du fait qu'elle se fonde sur une vision mécaniste, statique, localisée, de la conscience et qu'elle transforme par elle-même les élèves en récipients, en « quasi-choses », elle ne peut pas cacher son caractère nécrophile. Elle n'est pas mue par le désir de libérer la pensée par l'action des hommes, les uns avec les autres, dans la tâche commune de refaire le monde et de le rendre de plus en plus humain.

Son désir est précisément à l'opposé : contrôler la pensée et l'action, en poussant les hommes à s'ajuster au monde. Inhiber le pouvoir créateur et le pouvoir d'agir. Mais, en visant cela, en faisant obstacle à l'action des hommes, comme sujets, comme être capables de choisir, elle les frustre.

(...)

Alors, l'éducateur n'est plus celui qui simplement éduque, mais celui qui en même temps qu'il éduque, est éduqué dans le dialogue avec l'élève. Ce dernier, ne même temps qu'il est éduqué est aussi éducateur. Les deux ainsi deviennent sujet dans le processus où ils progressent ensemble, où les « arguments d'autorité » ne sont plus valables, et où, pour pouvoir représenter fonctionnellement l'autorité, il faut *être du côté* des libertés et non pas *contre* elles.

Pédagogies des opprimés p 56 à 63

Fernand Oury

Fernand Oury écrit déjà, en 1967 : “ Où allons-nous ? Vers une pédagogie qui met en cause l'Institution. ” L'Institution, avec un grand I. L'Institution figée, bloquée, parce que le paradoxe est là : mettre en cause l'Institution c'est refaire de l'Institution, c'est restaurer l'Institution, c'est faire de l'Institutionnel. C'est-à-dire faire étroitement attention à cette dimension quotidienne de médiation des rapports humains qu'est l'institutionnel, le “ À propos de... ” ; le “ Pourquoi est-on ici ? ” ; le “ Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? ” ; la fonction de l'espace, du temps, des lieux ; la dimension appropriée des relations qui convient en cet instant et en ce lieu. C'est ça l'Institution. (...)

L'Institution – telle qu'elle est entendue par ce mouvement – est ce trait fondamental, ce vecteur de distinction, de distinctivité, qui redistribue les relations et installe de l'humanité, tout d'abord à propos du langage et à travers le langage, mais ensuite, par le jeu multiple des institutions, “ installe la communication ” dirait Habermas, le “ parlêtre ” dirait Lacan, et permet ce dépassement transcendantal de l'animalité. L'Institution est un tuteur et une matrice, c'est cet autre lieu qui, à chaque instant, régule l'effet humain et autorise dans la classe, dans la famille, dans le quartier, dans la ville, l'expérience, ce qu'aujourd'hui, avec Alain Vulbeau, nous appelons l'“ expérimentation sociale ”. On touche ici à cette idée-clé : l'institutionnel, c'est ce tissu de conjonction des relations humaines, ce tissu d'articulation du quotidien qui autorise la prise de parole, l'émergence du sujet, qui fait que la classe est un lieu accueillant, un lieu parmi d'autres, qui fait que l'école tient sa place dans une société qui tient la sienne, et que chacun tient son rôle dans la plus grande proximité, sans jamais confondre relations et rapports sociaux.

(...)

Le politique dirige. C'est ce qui commande la pratique pédagogique. Je resterai sur ce point aussi net qu'en 1967-1968. Il y a des pratiques de gauche et des pratiques de droite. Il faut faire son

choix. La banalisation des choses n'entraîne qu'au pire : " Changez le métier, ou changez de métier. " (Fernand Oury).

Dans « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury » Jacques PAIN Octobre 2002

Philippe Meirieu

Où l'on souligne l'aspect déroutant, parfois irritant, presque toujours irréductible à la logique cumulative, de l'apprentissage

Beaucoup d'enseignants ont observé, même si cette observation fait souvent l'objet d'une censure, qu'il arrive qu'un élève comprenne et retienne le plus compliqué avant d'avoir compris et retenu le plus simple. Tout le monde vous dira, par exemple, que pour savoir faire une division, il faut d'abord faire une multiplication ; Or, en s'entretenant avec des enfants de cours élémentaire, on découvre que certains d'entre eux parviennent à faire des divisions par un chemin très complexe où interviennent des soustractions et des additions successives... ils disent même « comprendre » comment on fait une division et expliquent avec beaucoup de sérénité qu'il leur est plus facile de diviser un gâteau en quatre parts que de savoir combien il leur faut de billes pour en distribuer trois à six copains ! Évitions tout malentendu : cela ne veut pas dire qu'il est possible de maîtriser parfaitement la division sans maîtriser d'abord la multiplication ; cela signifie, en revanche, qu'il est sans doute possible de se « débrouiller » dans la division, de s'en donner une représentation approximative mais qui permette ensuite, et seulement ensuite, de revenir à la multiplication ; c'est alors que la maîtrise de la division pourra être complète. On voit que le processus est complexe, fait d'aller-retours multiples, que la rationalité notionnelle ne disparaît pas mais qu'elle n'est pas non plus confondue avec la démarche d'apprentissage : elle est construite par le sujet de manière souvent inattendue, elle est au terme et non au début de la démarche.

Les enseignants eux-mêmes savent bien que, quand ils achètent un appareil électro-ménager, il leur arrive de ne pas étudier le mode d'emploi de manière détaillée avant d'en faire l'essai ; il leur arrive même de commencer l'opération la plus complexe, tant il est vrai que le complexe donne d'emblée le sens de l'objet, alors que son analyse le fait perdre. Et les professeurs ressemblent ici à leurs élèves qui comme le fait remarquer Tolstoï, « ne trouvent faciles que les sujets compliqués et vivants », et s'ennuient ou butent sur ces beaux sujets simples dans lesquels on ne manipule que des lois générales, des définitions abstraites et des grandes catégories intellectuelles, fort éloignées de toute expérience. (...) Ils peuvent observer comment s'opère une véritable compréhension, quand on va du concret à l'abstrait, ce qui revient le plus souvent à aller du complexe au simple.

William James

L'examen de la pédagogie moderne nous montre combien le champ des réactions actives a été agrandi par l'introduction des leçons de choses concrètes, qui sont la gloire de nos écoles actuelles. Les réactions verbales, malgré leur utilité, sont insuffisantes. Les termes dont l'élève se sert peuvent être exacts, mais les conceptions correspondantes sont étrangement erronées. C'est pourquoi, dans l'école moderne, ces réactions forment la petite part du travail des élèves. Ceux-ci doivent avoir des cahiers, dessiner des plans, des cartes, prendre des mesures, travailler au laboratoire, et y faire des expériences, consulter des auteurs, composer des travaux. Ils doivent faire à leur façon des « travaux personnels », terme qui fait sourire parfois ceux qui examinent les programmes. Et cette méthode éducative peut seule rendre possible dans l'avenir le travail original. Le plus grand progrès accompli ces dernières années dans l'éducation secondaire est l'introduction des travaux manuels, non pas parce que nous aurons des hommes plus adroits et plus pratiques, plus expérimentés dans les affaires, mais parce qu'on formera dans citoyens dont la fibre intellectuelle sera entièrement nouvelle. Le travail du laboratoire et l'atelier engendre des habitudes d'observation, il fait voir clairement la différence entre une idée exacte et une idée vague, il donne une certaine intuition de la complexité de la nature et montre à quel point l'idée abstraite est incapable de recouvrir d'une manière adéquate le phénomène concret. Cette connaissance une fois gravée dans l'esprit y demeure pour la vie. Un pareil travail donne, en outre, de la précision, parce que, quand vous faites une chose, elle est faite bien ou mal ; il engendre de l'honnêteté, car si vous exprimez en faisant quelque chose, et non pas simplement en vous servant de mots, il vous devient impossible de dissimuler le vague et l'ignorance de votre pensée ; enfin, il habitue à la possession de soi-même, il maintient l'intérêt et l'attention dans un état de continuelle fraîcheur et réduit à son minimum la tâche disciplinaire du maître.

In Causeries pédagogiques.

Ellen Key

Je n'ai jamais pu lire une discussion pédagogique sans que les jolies expressions « d'activité personnelle », « d'évolution individuelle », « de libre arbitre » ne m'aient rappelé la musique des cannibales à leurs fêtes de sacrifices. Car, lorsque vient le moment d'appliquer ces beaux principes, les enfants sont encore finalement sacrifiés à l'idéal éducateur, aux systèmes pédagogiques, aux exigences des examens que d'aucun côté on ne veut abandonner.

Tous les discours sur le « développement harmonieux » doivent être renvoyés d'où ils viennent, c'est-à-dire à la science culinaire pédagogique ! Un développement harmonieux est certainement le plus merveilleux résultat auquel on puisse atteindre dans l'éducation d'un homme. Mais il ne peut être obtenu que par son propre choix ! Car il exige l'harmonie entre les qualités particulières de l'individu et non pas l'harmonie d'après les recettes de la pédagogie. Sur la planche à pétrir de l'école on obtient des résultats tout différents.

Des réformes isolées dans l'école moderne ne signifient rien tout ce que par elles on ne préparera pas consciemment la grande révolution, celle qui détruira tout le système actuel et qui n'en laissera pas subsister une seule pierre. Il faudrait que survienne un raz de marée et que le vaisseau de la pédagogie conserve seulement Montaigne, Rousseau, Spencer et la nouvelle littérature traitant de la pédagogie de l'enfant. Alors, quand le vaisseau arriverait sur la terre ferme les hommes ne construiraient plus des écoles ; ils ne planteraient que des vignes où les maîtres auraient le devoir « d'élever les raisins jusqu'aux lèvres des enfants » au lieu que ces derniers aient, comme aujourd'hui, à goûter à un moût cent fois délayé par la civilisation.

(...)

Notre époque réclame des personnalités, mais elle les réclamera en vain jusqu'à ce que nous fassions vivre et travailler les enfants comme des personnalités, jusqu'à ce que nous leur permettions d'avoir leur propre volonté, de penser leurs propres pensées, d'acquiescer eux-mêmes leurs propres connaissances par le travail, de se former eux-mêmes leurs propres jugements, jusqu'à ce que, en un mot, nous cessions de détruire dans les écoles la matière première des personnalités que nous espérons vainement rencontrer dans la vie.

In Le siècle de l'enfant.

Herbert Spencer

En matière d'éducation, il faut encourager de toutes ses forces le développement spontané. Il faudrait que l'enfant fût conduit à faire lui-même les recherches, à tirer lui-même les conséquences de ses découvertes. Il faudrait lui dire le moins possible, et lui faire trouver le plus possible.

L'humanité n'a progressé qu'en faisant son instruction elle-même ; et les éclatants succès des hommes qui se sont formés eux-mêmes prouvent contextuellement que, pour obtenir les meilleurs résultats, chaque esprit doit procéder en quelque sorte de la même manière... Qui pourrait être témoin de l'activité incessante avec laquelle un enfant observe, interroge, conclut, qui pourrait entendre ses remarques avisées sur les choses qui sont à la portée de ses facultés présentes, sans s'apercevoir que, si l'on l'appliquait d'une façon systématique cette activité aux études qui sont également à sa portée, il en viendrait à bout sans aucun secours ? Le besoin qu'a l'enfant qu'on lui

dise tout, vient de notre stupidité, non de la sienne. Nous l'arrachons aux faits qui l'intéressent et qu'il est en train de s'assimiler activement. Nous mettons devant ses yeux des faits beaucoup trop complexes pour lui, et qui, par conséquent, l'ennuient. Quand nous voyons qu'il n'appréhendera pas ces faits volontairement, nous les introduisons dans son esprit à force de menaces et de châtiments. En le privant des connaissances auxquelles il aspire, et, en le bourrant des connaissances qu'il ne peut pas digérer, nous produisons un état morbide des facultés, et par suite, le dégoût de toute étude. Et quand l'indolence stupide de l'esprit qu'on produit ainsi, jointe à la continuation du régime qu'on lui impose, a amené l'enfant à ne plus rien comprendre sans explication, et à n'être plus qu'un réceptif passif de nos propres idées, nous en concluons que l'éducation ne peut être faite que par voie de transmission. Ayant produit par notre méthode, la passivité chez l'enfant, nous faisons de sa passivité un motif de continuer l'application de notre méthode. Il est donc clair que l'expérience des pédagogues ne peut être invoquée contre notre système.

In De l'éducation intellectuelle, morale et physique.

Les écoles de Hambourg

Les écoles libertaires de Hambourg sont quatre communautés scolaires qui ont expérimenté de 1919 à 1930 une pédagogie anti-autoritaire dans la région de Hambourg, en Allemagne.

L'enfant n'est pas pour eux un stade éphémère et préparatoire, mais un âge de la vie qui a son but en lui-même qui est régi par ses lois propres et soumis à des besoins propres qui ont leur fin en eux-mêmes. (...) « Tu connais l'école, ta propre jeunesse te l'a appris, comme étant le lieu où, suivant un plan bien défini, l'enfant est préparé pour sa profession, pour la « vie » Nous, par contre, nous nous refusons à nous laisser guider, dans notre travail scolaire, par les exigences de la profession, de la vie économique, du combat pour l'existence. C'est pour cela que nous n'avons pas de plan, pas de but déterminé d'instruction. Pour nous, la tâche de l'école, c'est d'offrir à l'enfant un lieu où il pourra être enfant, jeune et joyeux, sans tenir compte de buts à atteindre, mais en développant en lui un sens de responsabilité envers les êtres humains parmi lesquels il vit » (p 51 et 52)

Le maître de la classe active ne trône plus sur un pupitre ; il ne se tient plus devant sa classe comme un officier devant sa compagnie. Le nouveau maître est descendu de sa chaire, il se trouve d'habitude quelque part dans la classe, travaillant parmi ses élèves : il aide celui-ci, corrige le travail de celui-là explique une difficulté à tout un groupe – c'est un travail coude à coude que la leçon active. Ce contact permanent que résulte de cette façon de travailler favorise d'abord une certaine intimité qui avait été exclue autrefois et dont l'impossibilité, ou du moins l'inopportunité, était déjà marquée parla distance qui séparait dans l'espace le maître des élèves. Le travail de l'école traditionnelle accusait cette séparation dans sa structure intérieure aussi. (p77)

Louise Michel

À Nouméa, je pouvais, à mon école du dimanche, prendre sur le vif la race canaque.

Eh bien ! elle n'est ni bête ni lâche, deux fameuses qualités par le siècle qui court !

La curiosité de l'inconnu les tient autant que nous, plus peut-être ; leur persévérance est grande et il n'est pas rare qu'à force de chercher seuls à comprendre une chose qui les intéresse, au bout de quelques jours, *de quelques années même*, j'ai vu cela cela, ils viennent vous dire : « Moi compris ce que toi as dit *l'autre jour*. » Ils appellent ça *l'autre jour*.

Dans ces cerveaux, pareils à des feuillets blancs, se graveraient bien les choses nouvelles ; mieux peut-être que dans les nôtres, tout embrouillés de doctrines et tout maculés de ratures.

Il faut, pour les Canaques, des méthodes mouvementées ; n'en faut-il pas pour tout esprit jeune, et nous-mêmes n'apprenons-nous pas plus vite ce qui nous arrive avec des couleurs dramatiques que par des nomenclatures arides ?

Dans tous les cas, comme les Canaques n'ont pas le temps ni les facilités d'user les culottes, qu'ils n'ont pas toujours non plus, sur les bancs des écoles, et que, du reste, ceux qui leur ont montré jusqu'à présent le peu qu'ils savent ont hâte de les conduire jusqu'à l'écriture lisible, les moyens rapides doivent être préférés aux autres.

La lecture, le calcul, des éléments de musique reçoivent, en les enseignant au moyen d'une baguette sur le mur où sont tracés les lettres, les chiffres et la portée où un bout noir figurera les notes, une allure mouvementée qui en facilite la compréhension.

L'écriture est apprise comme par intuition ; si, au moyen de lettres mobiles on fait composer les mots, on est tout étonné de voir le pauvre noir écrire très vite les mots convenablement.

Je dis convenablement avec d'autant plus d'assurance que les Canaques sont d'une merveilleuse adresse de mains pour l'écriture comme pour le dessin.

À propos du dessin, la confiance où ils sont de réussir pour des contours quelconques aussi bien que pour la forme des lettres les aide à imiter avec autant de perfection un dessin qu'un modèle d'écriture.

Louise Michel avait montré son intérêt pour les contes en publiant *Légendes et chansons de geste canaques* dans les *Petites Affiches* de Nouméa en 1875 (rééditées en 1999 par les éditions Grain de sable). Avec le soutien d'Henri Rochefort, elle publia chez l'éditeur Kéva, en 1884, *Contes et légendes*, sept contes philosophiques écrits pour ses élèves. *La Vieille Chéchette* est l'un de ses contes jamais réédités.

Paul Faucher

Fondateur des Albums du Père Castor

Parti des principes de l'éducation nouvelle, et après bien des essais, je me suis avisé que l'intérêt ou l'indifférence de l'enfant pour la lecture dépendaient de ses débuts de lecteur, et qu'il importait d'étudier le problème à sa source, c'est-à-dire dès le moment où le petit nombre des bien-lisants, futurs dévoreurs de livres, se sépare du grand nombre des mal-lisants, voués aux lectures rudimentaires. Ce carrefour où les bien-lisants se séparent des mal-lisants se situe au niveau de l'album. (...)

C'est par l'album qu'il faut recruter et former des lecteurs de livres. Mais il n'est pas suffisant d'amener un plus grand nombre d'enfants au livre. Il faut encore que les publications qui leur sont offertes leur apportent quelque chose de plus que le plaisir de lire.

En fait, il s'agit de créer des ouvrages fondés sur leurs besoins essentiels et sur leurs intérêts supérieurs, des ouvrages adaptés à leurs capacités réelles et à leur niveau de lecture. C'est une tâche qui relève à la fois de la psychologie et de la pédagogie appliquée, de la littérature, de l'art graphique et des techniques de l'édition. (...)

Je voudrais vous faire partager ma conviction : je suis persuadé que les premiers albums, les premières images, ont sur la sensibilité, sur le goût, sur le jugement des enfants, une influence déterminante et que les bons albums forment de bons lecteurs. C'est que pour l'enfant, l'album n'est pas seulement une histoire, c'est un objet affectif. Les images agissent avec tant de force sur sa sensibilité qu'elles se fixent dans son inconscient d'une façon ineffaçable. Elles doublent le pouvoir magique de la lecture, qui fait entrer l'enfant dans un monde étranger à ce qui l'entoure. Si l'album réunit les qualités voulues, il sera lu et relu inlassablement. L'enfant s'empare du thème de l'histoire, le vit, le joue, le plie aux nécessités de sa vie intérieure. Il voue alors une véritable affection à l'album, objet de tant de découvertes et de satisfactions. Et il y a beaucoup de chances pour que cette expérience fasse naître chez lui le goût durable de la lecture. (...).

tout cela était nécessaire, mais n'était pas suffisant. Il fallait encore que l'image exerce au maximum ses pouvoirs d'attraction et de séduction, qu'elle soutienne, éclaire, explique, prolonge le récit, parle directement à l'intelligence et à la sensibilité, qu'elle soit belle et sincère. (...)

Le difficile était de trouver des artistes prêts à servir ces intentions et cet idéal. J'eus la chance de rencontrer Nathalie Parrain, alors inconnue, et dont le talent influença par la suite bien des illustrateurs. C'est elle qui fit les images des premiers albums. Attirés par ce nouveau style, d'autres vinrent à nous qui n'avaient pas songé jusqu'alors que le livre d'enfants était digne de leur talent. Ces premiers albums, fidèles à mon engagement et au principe fondamental de l'éducation nouvelle, eurent pour mission de favoriser l'activité créatrice des enfants, en leur proposant toutes sortes de travaux qui faisaient appel à leur initiative, à leur adresse et à leur goût ; des jeux d'observation, de comparaison, de jugement, d'expression verbale, dramatique, graphique et

plastique. C'est parce qu'ils apportaient des jeux constructifs aux enfants que ces albums furent placés sous le signe animal voué d'instinct à la construction : le castor".

Francisco Ferrer y Guardia

Fusillé le 13 octobre 1909, pour ses idées pédagogiques.

Après avoir admis et pratiqué la comme-éducation de garçons et de filles, de riches et de pauvres, c'est-à-dire après avoir prôné la solidarité et l'égalité, nous ne pouvions pas créer une nouvelle inégalité : par conséquent, à l'École Moderne, il n'y avait pas de prix, ni de punitions, ni d'examens avec des élèves fiers de leur « très bien », d'autres acceptés avec la très courante classification « approuvé » et des malheureux subissant l'ignominie de se voir dépréciés et considérés incapables.

L'incapacité rationnelle d'accorder des prix entraînait, évidemment, l'impossibilité d'imposer des punitions, et dans notre École, personne n'aurait pensé à de telles pratiques nuisibles si la demande n'avait pas été faite de l'extérieur. Des parents arrivaient avec cet aphorisme de mauvais goût : *la letre con sangue entra*, en me priant d'être rigoureux avec leurs enfants. D'autres, enthousiasmés parla précocité de leur fils, voulaient qu'il puisse briller au cours d'un examen et faire ostentation de titres et de médailles ; mais dans cette école nous n'avons jamais accordé de prix ou de punitions aux élèves, et ainsi nous n'avons pas répondu aux préoccupations des parents.

Les examens traditionnels, ceux qu'on a l'habitude de voir à la fin de l'année et que nos parents ont en grande estime, ne produisent aucun résultat positif.

Ces actes ne semblent institués que pour satisfaire le malsain amour-propre des parents, la vanité et l'égoïsme des enseignants, et pour causer des tortures et des maladies aux enfants.

Nous n'avons pas peur de le dire : nous voulons des hommes capables d'évoluer incessamment, capables de détruire, de renouveler constamment les moyens, et de se renouveler eux-mêmes ; des hommes dont l'indépendance intellectuelle soit la force suprême, qui ne s'assujettissent devant personne, toujours disponibles pour accepter les idées nouvelles, souhaitant vivre plusieurs vies dans une seule vie. La société craint de tels hommes : ainsi on ne peut jamais espérer qu'elle soit en accord avec une éducation qui cherche à les former.

Alexander Neill

« Création, expression de soi... les seules choses qui importent en éducation. Je ne fais pas attention à ce que fait un enfant lorsqu'il est occupé à crier ; s'il fait des tables, du porridge ou des sketches, ou... ou... »

« Des boules de neige ! » s'exclama Mac Donald.

« Ou des boules de neige, dis-je. Il y a plus de véritable éducation à faire des boules de neige qu'à écouter une leçon de grammaire pendant une heure. »

« Tu dis des balivernes, dit Mac Donald en se penchant en avant pour enlever la cendre de sa pipe sur la barre du foyer.

« Très bien, dis-je en riant. Parlons-en. Tu fais asseoir une classe devant toi et tu menaces de frapper le premier qui ne suit pas ta leçon sur les noms et les pronoms. »

« Discipline », dit Mac Donald.

« Peu importe comment tu appelles cela. Je dis que c'est de la bêtise. »

« Mais, diable, tu ne peux pas enseigner si tu n'as pas l'attention des enfants. »

« Et tu ne peux pas enseigner quand tu l'as, dis-je. Un enfant apprend uniquement lorsqu'il est intéressé. »

« Mais à coup sûr, avec la discipline, ils sont intéressés, dit madame Mac Donald.

Je fis non de la tête. « Ça les rend seulement attentifs »

« Même chose, » dit Mac Donald.

« Non, Mac, ce n'est pas la même chose. L'attention signifie l'application du conscient à quelque chose; l'intérêt signifie l'application à la fois de l'esprit conscient et de l'esprit inconscient. Quand vous forcez un enfant à suivre une leçon par peur du martinet, vous engagez pour l'essentiel la part la moins importante de son esprit, le conscient. Pendant qu'il regarde le tableau, son inconscient est concerné par d'autres choses. »

« Quelles sortes de choses ? » demanda Mac.

« Très probablement, son inconscient est en train d'élaborer un plan pour t'assassiner, dis-je, et je ne peux pas le blâmer pour ça, ajoutai-je. »

« Et les boules de neige ? » demanda madame Mac Donald.

« Lorsqu'un enfant fait des boules de neige, il est intéressé ; toute son âme est dans la tâche, c'est-à-dire que son conscient et son inconscient travaillent ensemble. À ce moment-là, il est un artiste, un créateur. »

« Voilà donc la nouvelle éducation... faire des boules de neige », dit Mac.

« Non, dis-je... Mais ce que je veux souligner, c'est que faire des boules de neige est plus près de la vraie éducation que la nourriture à la petite cuillère qu'on appelle éducation aujourd'hui. »

Alexander Neill (2)

Quand nous avons fondé Summerhill, nous avons décidé d'avoir un self-government non imposé, et self-government il y a eu, bien évidemment imposé aux enfants. Bien des choses ont été dites et écrites à propos de l'iniquité qu'il y a à imposer le self-government aux enfants. Il y a quelque temps, lors d'une réunion de maîtres d'école progressistes à Londres, on débattait du self-government. Deux enseignants se sont levés et tous deux ont raconté la même chose, qu'ils avaient accordé le self-government à leurs enfants et que, trois semaines plus tard, les enfants les avaient suppliés de revenir au vieux système de l'autorité adulte bienveillante.

Currie, de Dartington Hall, était assis à côté de moi.

« Pour l'amour de Dieu, Neill, m'a-t-il dit, agacé, lève-toi et dis-leur ce que c'est le self-government. Tu es le seul homme dans la salle qui le pratique depuis des années. »

J'ai refusé. « À quoi veux-tu que ça serve ? ai-je-dit avec lassitude. Ils ne veulent pas croire que le self-government puisse réussir. »

Une école qui n'a pas de self-government ne devrait absolument pas être appelée une école progressiste. C'est une école de compromis. Vous ne pouvez pas avoir une avancée si les enfants ne sont pas totalement libres de gouverner leur propre vie sociale. Quand il y a un directeur, il n'y a pas de liberté, et cela s'applique encore plus au maître bienveillant qu'au maître autoritaire. Un enfant mécontent peut se révolter contre un chef dur, mais avec un chef doux l'enfant ne peut rien faire.

Est-ce que c'est la peine de donner des arguments en faveur du self-government ? Je me le demande. La seule chose qu'il est nécessaire de dire est qu'une assemblée générale hebdomadaire a, à mon avis, plus de valeur qu'une semaine d'enseignement de sujets du programme. La valeur éducative d'une éducation civique pratique ne peut pas être surestimée. Les enfants comprennent parfaitement la valeur du self-government, et à Summerhill les enfants se battraient à mort pour le droit à se gouverner eux-mêmes.

Carl Rogers

L'indépendance d'esprit, la créativité, la confiance en soi, sont facilités lorsque l'autocritique et l'auto-évaluation sont considérées comme fondamentales et que l'évaluation par autrui est vue comme secondaire.

Les meilleurs organismes de recherche, dans l'industrie comme dans le monde de l'enseignement, ont constaté que la créativité se déploie dans une atmosphère de liberté. Lorsqu'il s'agit d'un travail de création, l'évaluation externe est généralement stérile. Les parents intelligents ont fait la même découverte : si l'on veut qu'un enfant acquière une certaine indépendance d'esprit et qu'il ait confiance en lui, il faut lui donner très tôt l'occasion non seulement de porter des jugements et de se tromper, mais encore de mesurer les conséquences de ses jugements et de ses choix. Les parents peuvent fournir à l'enfant une information et des modèles de comportement, mais c'est finalement l'enfant et l'adolescent eux-mêmes qui doivent évaluer leurs propres comportements, arriver à leurs propres conclusions et décider des critères qui leur conviennent. L'enfant ou l'adolescent qui, à l'école comme à la maison, est « dépendant » des évaluations faites par les autres, court le risque de rester dépendant toute sa vie et immature, ou bien de devenir un révolté explosant sans arrêt contre toute évaluation et tout jugement externes.

In Liberté pour apprendre

Raoul Vaneigem

Il ne s'agit pas ici de juger, ni d'entrer dans la pratique imbécile du mérite et du démerite en vitupérant les premiers et en louant les seconds. Non. ce qui importe, c'est de tout mettre en œuvre pour que l'enseignement garde en éveil cette curiosité si naturelle et si pleine de vie que Shéhérazade obtint d'elle le privilège de tenir en échec la mort dont la menaçait un tyran.

L'aberration du monde à l'envers a grevé pendant des siècles l'éducation de l'enfant.

Que tant d'efforts et de fatigue soient requis du maître et de l'élève pour raviver une avidité de savoir si frénétiquement attestée dans l'âge tendre dit assez qu'une évolution a été brutalement interrompue. La curiosité a été bel et bien étouffée à une époque où elle participait du développement ludique de l'enfance, quand elle était amusante et jetait pourtant les bases d'un gai savoir incompatible avec la vision austère des adultes, pour qui la science revêt le sérieux des affaires et doit se propager par vérités sèches, ennuyeuses, abstraites.

Souvenez-vous des mille questions que l'enfant pose sur lui et sur le monde qu'il découvre avec un émerveillement sans fin. Pourquoi pleut-il ? Pourquoi la mer est-elle bleue ? Pourquoi mon frère

m'arrache-t-il mes jouets ? Les réponses qu'il recevait n'étaient le plus souvent que propos évasifs et rebuffades. Si bien que lassé d'une démarche dont on lui faisait ressentir l'inconvenance, il se laissait pénétrer par l'impression de n'être ni digne ni capable de comprendre. Comme si toute étape de développement psychologique ne possédait son mode de compréhension adéquat.

Lorsque, rebuté enfin par tant d'interrogations jugées sans intérêt, il entre dans le cycle des études, on lui assène des réponses dont il a perdu le désir. Ce qu'il avait souhaité passionnément connaître quelques années auparavant, il est contraint de l'étudier par force et en bâillant d'ennui.

(...)

Chaque jour, l'élève pénètre, qu'il le veuille ou non dans un prétoire où il comparait devant ses juges sous l'accusation présumée d'ignorance.

Adolphe Ferrière

Sébastien Faure

Sébastien Faure oppose méthode déductive et méthode inductive. La méthode déductive est définie ainsi : « *Elle consiste à formuler une règle, un principe, une proposition. ... Puis, la règle lue, le principe énoncé, le maître, par déduction, donne des exemples et multiplie les applications.* » Il nomme aussi cette méthode, la méthode dogmatique. Cette méthode ne permet pas à l'enfant d'émettre des doutes. Elle est énoncée sans être comprise et favorise ce que Sébastien Faure appelle le perroquetisme. L'enfant ne valide jamais le bien-fondé des règles qui lui sont enseignées.

L'autre méthode est la méthode inductive. « *Elle procède d'une façon diamétralement opposée. Elle place l'enfant en présence des réalités et l'incite à faire usage, pour observer les faits, de tous les moyens dont il dispose.* » Il appelle aussi cette méthode la méthode positive. Les avantages que Sébastien Faure voit à cette méthode sont les suivants. Il s'agit d'une méthode non dogmatique, qui incite l'enfant à chercher ses propres solutions plutôt qu'à complaire à l'adulte. Elle oblige à l'usage de la raison, ce qui est une habitude à acquérir pour la vie. Elle n'implique aucun acte de foi, ni religieuse ni civile et éloigne donc de la crédulité.

Sébastien Faure considère que si la méthode d'enseignement est importante pour l'efficacité de l'enseignement, elle l'est encore plus pour former des cerveaux libres : avoir appris par méthode inductive, c'est ensuite être réticent à tout dogmatisme, utiliser sa raison dans les actes de la vie adulte. Cela est encore plus important que l'efficacité de la méthode pour l'acquisition des savoirs enseignés en classe.

Il s'agit donc d'une méthode qui autonomise l'enfant et dont le bénéfice moral et plus important aux yeux de Sébastien Faure que son bénéfice intellectuel (qui n'est pas pour autant ignoré).

Roger Gal

La chose la plus importante, c'est de développer chez le futur maître, en plus de l'amour de son métier et des enfants, le désir et la capacité de se perfectionner constamment. N'emporterait-il que cette inquiétude et ce désir, nous aurions fait l'essentiel. Car la meilleure méthode, du moment qu'elle se complaît en elle-même et qu'elle se contente de se répéter, est vouée à devenir vite une façon de faire mécanique, froide et sans âme. Elle retombe au niveau de la technique et de la recette.

Au contraire, donner à l'éducateur le souci de bien penser sa méthode, ses intentions et ses moyens, d'en contrôler lucidement les résultats et d'en perfectionner les instruments conduit inmanquablement au progrès et à la vie.

Et cela lui permet d'entretenir cette attitude active et vivante, cette capacité de rester jeune tout au long de sa vie, de retrouver chaque fois l'étonnement, le désir de savoir et l'émerveillement de la jeunesse.

(...)

Si on ne fait pas participer les futurs maîtres à l'essai de différentes méthodes, et mieux encore à des expériences qui les obligent à en pénétrer l'esprit, ils adoptent la dernière qu'ils ont vu pratiquer ou reviennent à celle dont ils ont gardé le souvenir et qui a le mieux réussi avec eux. Ils emportent le sentiment qu'il n'y en a pas d'autres. Ou bien, par tâtonnements empiriques, ils arrivent à s'en faire une et sont convaincus qu'il n'en est pas de meilleure ; sûrs d'eux-mêmes, ils n'en changent plus.

Contre ce danger de « fossilisation » de la pédagogie, l'expérimentation peut seule faire découvrir que l'enseignement et l'attitude enseignante doivent constamment varier en fonction des élèves auxquels ils s'adressent, des milieux dans lesquels ils vivent, des circonstances locales ou temporelles, des intérêts manifestés, des difficultés rencontrées par les élèves, des circonstances les plus banales de la classe. Cette adaptabilité et ouverture d'esprit, jointes à l'esprit critique et à l'imagination inventive, peuvent être les meilleurs garants de succès et fournir en tout cas l'assurance que chacun donnera le maximum de ce qu'il pourra donner. Et que peut-on espérer de plus ?

Parmi les auditeurs, se trouvait M Lavis, le collègue de M. Lemaître à l'Académie française et l'un des personnages les plus influents de l'Université.

Déjà, à plusieurs reprises, il avait élevé la voix pour demander une réforme de l'enseignement dans le même sens. Mais, récemment, il vient de publier, dans le journal le Temps un article, par lequel il apporte plus expressément, à la création de l'École nouvelle, l'appui de sa haute autorité.

«... La méthode actuelle de l'éducation, dit-il, ne convient plus à notre temps. Il y a en elle trop de survivances du passé. Malgré les progrès accomplis et les intentions généreuses exprimées, l'écolier continue à être traité comme un contribuable duquel on exige certaines sommes de travail sans jamais lui donner de raisons, comme un prévenu de fainéantise et de turbulence, soumis à l'obligation des tâches continues, mis entre brancards et sous bride.

Nous ne savons pas faire en lui l'éducation de la liberté.

Notre éducation, après tant de révolutions, par lesquelles le monde a été transformé, demeure à peu près, dans ses intentions générales, ce qu'elle était jadis... Une éducation nouvelle provoquerait l'écolier, aujourd'hui trop passif, à l'activité intellectuelle. Elle lui laisserait dans toute sa conduite morale une part de liberté, qui grandirait à mesure qu'il grandirait lui-même. Il n'est pas naturel que l'élève philosophe, à qui la moustache commence à pousser, soit traqué par la surveillance presque autant que le bébé des petites classes, dont la seconde dentition vient de s'achever.

« En un mot, l'éducation nouvelle se proposerait d'assurer à la société actuelle les activités libres dont elle a besoin, comme l'éducation ancienne procurait à l'ancienne société des obéissances dont elle vivait.

« Si l'écolier « moderne », celui qui n'apprendra ni grec ni latin, doit arriver à la vie, encombré de fragments indigestes d'une encyclopédie, non point surmené, car il n'existe point, hors dans la préparations aux grandes écoles, de surmenage, mais l'esprit lassé, dégoûté, veule, et, d'autre part, indiscipliné, parce qu'il n'a pas été habitué à vivre sous une discipline consentie, l'écolier moderne ne m'intéresse pas. Il ne m'intéresse plus parce que je le connais ; c'est une très vieille connaissance.

(...)

« La transformation du collège est une des choses les plus difficiles qu'il y ait au monde, mais elle n'est pas impossible. il fallu une trentaine d'années pour transformer notre enseignement supérieur; ici on a su, dès le premier jour, ce qu'on voulait, et on l'a voulu jusqu'à l'achèvement, et l'œuvre est belle. Plus difficile, plus longue sera la réforme de l'éducation dans les collèges : il y faudra peut-être un demi-siècle; mais c'est une raison pour la commencer tout de suite et pour la suivre.

Il faudra préparer les professeurs à cette œuvre, en donnant aux jeunes gens qui se destinent au professorat l'éducation professionnelle, qui leur manque à peu près complètement (chose invraisemblable), et provoquer ainsi en eux l'esprit de réforme.

Supprimer dans les collèges l'uniformité du régime intellectuel et moral, cette uniformité étant conservatrice de l'ancien régime, en matière d'éducation comme en matière politique;

Supprimer les causes de l'uniformité, par exemple le baccalauréat, qui asservit et démoralise les études ; donner aux collèges, où sévit aujourd'hui l'individualisme, le caractère de personnes collectives; leur accorder une initiative;

« Reviser les méthodes et tout le système des tâches scolaires ;

« Faire de la discipline un apprentissage de la liberté ; mettre le mouvement et l'entraînement là où si longtemps on a essayé de se procurer la plus grande somme possible de docilité et d'immobilité.

« Je répète que tout cela est fort difficile, mais on ne sait point assez combien il y a aujourd'hui de jeunes professeurs dont la bonne volonté est prête pour une régénération, et puis je demande un demi-siècle!

« Le malheur, c'est que, lorsqu'on parle d'un demi-siècle en France, on fait rire le monde.

In *L'Éducation nouvelle, l'école des Roches*. Edmond Demolins.

Edmond Demolins

D'abord, nous ne retrouvons plus les deux types distincts du Professeur et du Surveillant. Ils sont réunis et comme fondus en un seul, le Professeur.

Mais ce professeur lui-même est très différent des nôtres, et on ne peut comprendre tout le système que si on apprécie, bien son rôle. Il vit complètement à l'École ; il y est logé et y prend ses repas avec les élèves dans la salle à manger commune, où chaque table de dix élèves est présidée — si je puis employer ici ce terme trop prétentieux, — par un des professeurs, homme ou femme.

En effet, si le professeur est marié, sa femme remplit, dans l'École, soit une fonction d'enseignement, par exemple la musique, le dessin, etc., soit une fonction d'administration domestique.

Mais ce professeur n'est pas seulement logé et nourri dans l'École, il vit, du matin au soir, avec les élèves, non pour les surveiller, mais pour les élever. Il prend part à tous leurs exercices, et j'entends par là non seulement les classes, mais aussi les récréations, les jeux, les bains, etc. Il doit être aussi capable d'enseigner le foot-ball, le cricket, ou la natation (car il se baigne avec eux) que de donner des leçons de lettres ou de sciences.

Ces rapports prolongés entre les professeurs et les élèves ont pour premier effet d'établir entre eux des relations qui ressemblent beaucoup à celles d'un père vis-à-vis de ses enfants, d'un père qui prendrait part également à leurs études, à leurs jeux, à leur vie de tous les jours.

Ainsi se trouve supprimé cet état d'isolement de l'enfant qui n'a plus d'autre ressource que la société, généralement mauvaise éducatrice de ses camarades abandonnés comme lui par leurs professeurs.

Mais ici les rapports entre les élèves et les professeurs sont encore rendus plus fréquents et plus personnels par la manière dont se donne l'enseignement scolaire.

En France, pendant la classe, nous l'avons dit, l'élève n'a pas de rapports personnels avec le professeur, qui se borne à enseigner du haut de la chaire; pendant l'étude, l'élève est plus complètement encore livré à lui-même, soit pour apprendre ses leçons, soit pour faire ses devoirs.

Ici, le système suivi est très différent : *il n'y a pas d'études proprement dites, presque tout le travail est fait pendant la classe, et le professeur s'y associe.*

(...) Ce devoir est fait pendant la classe même, sous l'œil du professeur, qui parcourt les rangs des élèves, répondant aux questions qu'on lui adresse, aidant l'élève à trouver la solution des difficultés qu'il rencontre, rectifiant sur l'heure les mauvaises méthodes de travail, encourageant les travailleurs et gourmandant les paresseux. Ce système n'est praticable qu'à cause du nombre restreint des élèves dans chaque classe : de dix à quinze en moyenne.

Le professeur reste ainsi, même pendant la classe, en communication directe et personnelle, d'homme à homme, de tête à tête, avec l'élève. Et c'est bien là la seule méthode pédagogique efficace, celle qui consiste, comme dit Montaigne, à limer sa cervelle contre la cervelle du professeur.

In L'Éducation nouvelle, l'école des Roches. Edmond Demolins.

Janusz Korczak

Et nous aussi nous avons fait divers essais. Jusqu'à ce qu'une de nos expériences ait un peu mieux réussi.

Voilà ce que nous avons dit :

— Que ce soit les enfants eux-mêmes qui gouvernent. S'ils gouvernent comme il faut, ils s'en trouveront bien ; s'ils gouvernent mal, ils s'en trouveront mal. Du coup ils apprendront à bien gouverner, ils seront donc prudents, car ils voudront que tout se passe au mieux pour eux.

Nous avons dit :

— Nous allons élire un parlement. Ce sont les enfants eux-mêmes qui choisiront leurs députés. Ce sont les enfants eux-mêmes qui voteront. Celui qui aura obtenu quatre voix sera élu au Parlement. Ensuite chaque affaire sera transmise à la séance du Parlement, et les députés décideront après délibération de ce qu'il convient de faire pour que tout aille pour le mieux.

Voilà comment nous avons raisonné :

— Nous les adultes nous savons beaucoup de choses au sujet de l'enfant mais nous pouvons nous tromper. Quant à l'enfant, il sait bien, lui, s'il se sent bien ou mal.

Au Parlement lui-même de délibérer sur ce qu'il faut faire pour que chacun puisse tranquillement assouvir son besoin de sommeil, faire tranquillement sa prière, prendre tranquillement son repas, étudier ou jouer.

Au Parlement lui-même de délibérer sur ce qu'il faut faire pour éviter qu'un tel n'importune tel autre, le dérange, le frappe ou le trompe.

Au Parlement de délibérer sur ce qu'il faut faire pour qu'il n'y ait pas chez nous de larmes ni de plaintes, mais pour qu'il y ait de la joie.

À Varsovie le Parlement délibère afin que l'ordre règne dans toute la Pologne ; il y a donc pour cela 200 députés. Dans notre maison il y aura 12 députés. À Varsovie les séances ont lieu tous les jours, parce qu'il y a beaucoup d'affaires. À Varsovie ils délibèrent six à huit heures par jour. Chez nous, une heure suffira, parce que nous n'avons pas beaucoup d'affaires, parce que « Notre Maison » est petite.

Mais notre Parlement, tout comme le Parlement de Varsovie, promulguera diverses lois.

Bruno Bettelheim

L'un des ouvrages les plus connus de Bettelheim, où l'auteur expose sa nouvelle manière d'aborder le traitement des jeunes gravement perturbés, est son premier livre (1950), *L'amour ne suffit pas*. Dans un chapitre intitulé « Le défi de l'apprentissage », il expose en détail les méthodes éducatives employées à l'École orthogénique, qui reposent sur des idées empruntées non seulement à John Dewey, mais aussi à Maria Montessori, et adaptées par Bettelheim. Celui-ci

a reconnu le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensorielle, en tant que précurseur de l'apprentissage intellectuel, dans l'éducation des jeunes autistes (1962).

TEXTE

Certains parents, parce qu'ils ont en horreur la guerre et la violence, interdisent tous les jouets inspirés par le matériel d'armement. Leur pacifisme est très compréhensible, mais en prohibant ces jeux ils n'agissent pas pour le bien de leur enfant mais uniquement à partir de leurs préoccupations d'adultes. Certains d'entre eux ont même peur que ces jeux ne fassent de leur un enfant futur criminel, mais cette façon de penser est très dangereuse sur bien des points.

De même que le fait de jouer avec des cubes ou des camions n'indique pas que l'enfant sera un jour architecte ou chauffeur de poids lourd, de même ses jeux avec ses armes-jouets ne laissent rien prévoir de ce qu'il fera plus tard. Ensuite, si, comme on peut raisonnablement l'espérer, ces jeux donnent à l'enfant l'impression qu'il peut se protéger et lui permettre de se décharger de ses

tendances agressives, celles-ci ne pourront pas s'accumuler dans l'inconscient et, plus tard, ne chercheront pas à s'exprimer de façon dangereuse. Cette prohibition, en outre, rend l'enfant frustré et furieux parce qu'il voit que ces jouets — par ailleurs vantés par les médias — sont permis à ses camarades. Enfin, l'attitude la plus pernicieuse par ses conséquences est la peur parentale que l'enfant ne devienne un violent, ou même un assassin. Cette idée est beaucoup plus nuisible au bien-être émotionnel de l'enfant que ne peuvent l'être les pistolets à amorces et les mitraillettes en matière plastique. C'est surtout vrai en raison de l'importance pour l'enfant de l'opinion que ses parents ont de lui. Après tout, c'est à travers ses parents que l'enfant se fait une idée de lui-même. S'ils le croient capable de mal tourner au point de devenir un criminel, cette opinion terriblement négative le rendra furieux contre eux et la société, et il sera plus enclin à mettre en acte sa colère, non plus d'une façon symbolique, par le jeu, mais dans la réalité à partir du moment où il aura échappé à l'autorité parentale. Il sait qu'il a fort envie de jouer avec un pistolet à amorces, et si ses parents pensent que cela fera de lui un tueur, l'image qu'il se fait de lui-même, pour le présent et pour l'avenir, est en grand danger d'être gravement déformée.

B. Bettelheim, *Pour être des parents acceptables*, Editions R. Laffont

Ivan Illich

Pour Illich, l'apprentissage est l'activité humaine qui nécessite le moins l'intervention de tiers, la majeure partie de l'apprentissage n'est pas la conséquence de l'instruction mais le résultat d'un rapport de l'apprenant avec un milieu qui a un sens, alors que l'institution scolaire lui fait croire que son développement cognitif personnel dépend nécessairement de programmes et de manipulations complexes.

Selon Illich, les valeurs institutionnalisées dont l'école imprègne les esprits sont des valeurs quantifiables. Pour lui, en revanche, le développement personnel n'est pas mesurable à l'aune de la scolarité. Une fois que les individus ont accepté l'idée que les valeurs peuvent être produites et mesurées, ils tendent à accepter toutes les classifications hiérarchiques. « Les hommes qui s'en remettent à une unité de mesure définie par d'autres pour juger de leur développement personnel ne savent bientôt plus que passer sous la toise. Il n'est plus nécessaire de les mettre à leur place assignée, ils s'y glissent d'eux-mêmes, ils se font tout petits dans la niche où leur dressage les a conduits » et, relevant du même processus, ils mettent aussi leurs semblables à la place qui leur revient, « toute chose et tout être » devant « s'assembler sans heurts ».

Illich souligne qu'à son sens « l'école nous atteint de manière si intime que personne ne peut espérer s'en libérer par un moyen externe »⁴. Et il ajoute : « La scolarité, la production du savoir, la commercialisation du savoir, toutes choses qui constituent l'école, trompent la société en lui faisant croire que le savoir est hygiénique, blanc, respectable, désodorisé, produit par le cerveau humain et stocké. Je ne vois aucune différence dans le développement de ces attitudes envers le savoir entre les pays riches et les pays pauvres. En intensité oui, bien sûr. Mais ce qui m'intéresse beaucoup plus c'est d'analyser l'influence occulte de la structure scolaire sur une société ; or, cette influence, je constate qu'elle est la même ou tend à être la même, pour être plus précis. Peu importe la structure des programmes explicites, peu importe si l'école est publique, s'il s'agit d'un Etat où l'école est exclusivement publique ou d'un Etat où les écoles privées sont tolérées, voire favorisées. Cette influence est la même dans les pays riches et dans les pays pauvres, et on pourrait la décrire de la manière suivante : si, dans une société, on prétend que ce rite qu'est la scolarité sert l'éducation (...),

les membres de cette société, où la scolarité est obligatoire, apprennent que l'autodidacte peut être rejeté, que l'apprentissage, l'accroissement des capacités cognitives passent par la consommation de services revêtant une forme industrielle, planifiée, professionnelle (...). Ils apprennent que l'apprentissage est une chose plus qu'une activité. Une chose qui peut être accumulée et mesurée et qui permet aussi de mesurer la productivité de l'individu dans la société. Autrement dit, sa valeur sociale... »

Montaigne

Les textes consacrés à l'éducation sont groupés au voisinage de l'essai *De l'institution des enfans* (I,26).

Carl Rogers (2)

Chez ceux qui excellent à faciliter l'apprentissage, on note une autre attitude que j'ai observée et dont j'ai fait l'expérience personnellement, mais qu'il est difficile de désigner d'un terme unique ; j'en proposerai donc plusieurs. Il s'agit selon moi de valoriser celui qui apprend, ses sentiments, ses opinions, sa personne. Il s'agit de lui témoigner une attention bienveillante sans que celle-ci soit possessive. Il s'agit d'accepter l'autre en tant que personne distincte dotée de qualités propres. Il s'agit d'une véritable confiance, de la conviction intime que cette autre personne est digne de confiance. Quel que soit le nom que l'on donne à cette attitude – valorisation, acceptation ou confiance, par exemple - elle se manifeste sous des formes très diverses. Le formateur chez lequel cette disposition d'esprit est particulièrement marquée peut accepter sans restrictions les craintes et les hésitations qu'éprouve l'élève au moment d'aborder un nouveau problème, tout comme il acceptera la satisfaction que celui-ci tire de sa réussite. Un tel enseignant peut accepter l'apathie occasionnelle d'un élève, ses envies soudaines d'aller explorer les zones marginales de la connaissance tout autant que les efforts qu'il s'impose pour atteindre des objectifs importants. Il peut accepter des sentiments susceptibles, à la fois, de perturber et de favoriser le processus d'apprentissage, qu'il s'agisse de rivalité fraternelle, de refus de l'autorité ou d'un questionnement sur ses aptitudes personnelles. Ce que nous décrivons là correspond à la valorisation de celui qui apprend en tant qu'être humain imparfait mais riche de sentiments et de potentialités. C'est la traduction opérationnelle par le formateur de sa foi et de sa confiance fondamentales dans les capacités de l'organisme humain (p. 109).

La compréhension de l'autre, profonde et authentique, constitue un élément supplémentaire contribuant à créer un climat propre à l'auto-apprentissage fondé sur l'expérience. Lorsque l'enseignant est capable de comprendre les réactions de l'étudiant de l'intérieur, de percevoir la façon dont celui-ci ressent le processus pédagogique, là encore la probabilité d'un apprentissage authentique s'en trouve accrue. Cette attitude est radicalement différente du mode traditionnel de compréhension fondé sur l'évaluation et qui se traduit par la formule classique : « Je comprends ce

qui ne va pas chez vous ». Fondée sur la sensibilité et la compréhension des sentiments de l'autre, elle suscite chez l'élève une réaction du genre : « Enfin, quelqu'un comprend ce que j'éprouve et ce que je ressens sans essayer de m'analyser ou de me juger. Je peux à présent m'épanouir, me développer et apprendre ».

Se mettre à la place de l'élève, voir le monde à travers ses yeux : une telle attitude est plus que rare chez les enseignants. On pourrait écouter des milliers de récits relatant la façon dont les choses se passent en classe sans trouver un seul exemple d'empathie, fondée sur la compréhension des sentiments d'autrui et clairement exprimée. Pourtant, quand elle existe, son effet déclencheur est extraordinaire (p. 111-112).
