

L'éducation nouvelle est-elle si populaire ?

Jacques BERNARDIN

De Freinet luttant pour l'École du peuple au GFEN ayant depuis toujours inscrit la démocratisation de l'école puis de l'accès au savoir dans ses orientations, personne ne peut soupçonner l'Éducation Nouvelle de méconnaître ou de négliger la question sociale. Pour autant, les orientations s'incarnent et se réalisent dans des pratiques sur lesquelles il est sain de porter un regard lucide, afin d'en apprécier la pertinence au regard de ces visées.

On peut ainsi interroger ce qui est de nature à perturber certains parents dans nos approches, car c'est une des questions majeures dont dépend notre développement : comment rendre populaire notre conception de l'éducation ?

Ce qui est de nature à heurter les parents de milieux populaires

Le rapport au temps

L'Éducation Nouvelle s'inscrit dans le moyen, long terme. Pour porter ses fruits, elle exige une certaine cohérence éducative dans la durée, car éduquer est bien plus qu'instruire. C'est d'autant plus indispensable lorsque les valeurs qu'elle veut promouvoir s'affirment à contre-courant de ce qui a cours dans la réalité sociale.

Or, lorsque l'avenir est impensable ou imprévisible et l'espérance « précaire », il est difficile de se projeter

avec sérénité dans le futur. La tendance est d'enranger sans attendre, de saisir ce qui est à portée, de vivre l'ici et maintenant. À l'école comme dans l'ensemble de la vie sociale, on pourrait ainsi comprendre l'impatience, le besoin d'immédiateté. Or, la logique éducative n'est pas celle de la consommation. Elle exige d'assumer la frustration de ne pas avoir « tout, tout de suite », d'accepter de ne pas savoir pour se mettre à chercher, de renoncer au don de la connaissance par l'enseignant pour la conquérir soi-même...

La conception du travail

Là où l'expérience professionnelle des parents les amène à concevoir le travail véritable comme nécessairement laborieux, rugueux et pénible, l'Éducation Nouvelle parle en termes d'activités stimulantes, jubilatoires voire joyeuses... Est-ce bien sérieux ? Quand, pour les parents, le travail est contraint dans ses horaires comme dans ses modalités, quel sens peuvent bien avoir les pratiques scolaires revendiquant la liberté de choix (de certaines activités) et insistant sur le « libre cheminement » des élèves ?

Sous la pression des fondateurs de l'éducation nouvelle (dont Maria Montessori, s'appuyant sur les psychologues de l'enfance) l'école maternelle en est venue à faire l'apologie du jeu. Faut-il s'étonner qu'elle souffre d'un déficit de légitimité chez nombre de familles qui estiment qu'il y a tant à faire pour leurs enfants qu'il vaudrait mieux ne pas traîner et engager sans tarder, plus franchement, ce qui les prépare à la grande école ? Pour qui n'est pas averti des théories du développement, il n'est pas si naturel de penser le jeu comme

Analyse

(1) Cf. Donald.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, 1981.

pouvant être une activité sérieuse, exploratoire de l'environnement physique et social, un pont entre le monde interne et le monde externe permettant d'« apprivoiser » ce dernier (1), donc à forte portée éducative...

Les activités proposées

La logique des familles populaires se trouve ainsi dès la maternelle en porte-à-faux vis-à-vis de ce qui, dans l'école, semble détourner les élèves des apprentissages fondamentaux. Bien que plaisant aux enfants (ce qui est déjà douteux) l'éducation physique, les activités artistiques, les projets et les classes de découvertes sont des domaines suspectés d'être des pertes de temps, au nom d'une logique de l'efficacité selon laquelle l'école ne devrait transmettre que les savoirs utiles et tous les savoirs utiles (2).

Le rapport à la culture que cherche à promouvoir l'Éducation Nouvelle vient percuter une attente forte du côté des apprentissages instrumentaux, sous la double pression du social (d'abord savoir lire, écrire, compter) et d'une conception « populaire » de la progression des apprentissages, devant nécessairement cheminer du simple au complexe. Là encore, il faut être « averti » pour imaginer la lettre de l'alphabet complexe au regard de la pluralité de ses valeurs (3) dans le système graphique, et pour penser que le livre s'impose d'emblée pour impulser, initier, légitimer, soutenir et accompagner l'apprentissage, dès le plus jeune âge, avant même que l'enfant sache lire. Ceux des enseignants qui essaient depuis des années de bousculer les habitudes venues en matière d'apprentissage de la lecture savent bien que ceux qui y résistent le plus... sont les familles dont les enfants sont censés le plus en bénéficier. Ces réactions sont moins des signes d'ingratitude que d'incompréhension fondamentale : si mon enfant a déjà du mal à y arriver, pourquoi ne faites-vous pas plus simple ?... Attentes en matière de contenus et de progressions en cohérence avec une certaine vision de l'apprentissage.

La conception de l'apprentissage

À travers les différentes activités scolaires, l'Éducation Nouvelle vise l'autonomie intellectuelle, la distance critique, la capacité à débattre et à prendre des décisions, l'appropriation des outils culturels indispensables pour l'exercice

de la citoyenneté. Savoir étant compris comme le résultat d'un processus qui n'a de valeur que s'il y a compréhension partagée, les voies permettant d'y parvenir sont essentielles, valant au-delà de l'objet travaillé.

Pour les familles populaires, l'acquisition de connaissances est conçue davantage comme addition de savoirs que comme maîtrise de processus ou capacité à raisonner. « *Les exercices scolaires ne sont pas constitués en « activités qui sont à elles-mêmes leur fin» (Bourdieu) dont les finalités ne se dévoilent qu'à long terme dans la maîtrise de procédures intellectuelles abstraites. Ils sont constitués en exercices pour obtenir des résultats qui se traduisent dans les notes, dans le passage d'une classe à une autre, dans ce qu'ils permettent de conquérir socialement* » (4). C'est donc à force de « travail », entendu comme suite de tâches réalisées à la demande et sous l'autorité du maître que l'on apprend peu à peu. Conçu comme produit fini, le savoir peut être distribué, communiqué, dicté par l'enseignant. Du côté des apprentis, l'activité qui s'impose est plutôt l'écoute, la répétition et la mémorisation (afin de pouvoir restituer lors des contrôles) dans le respect et sous la dépendance du maître.

Parler d'autonomie et d'émancipation, c'est vraiment « ne pas avoir les pieds sur terre » et faire la part belle à l'individualisme, ce qui est renvoyé aux valeurs des classes moyennes. Plus fréquemment lors de la socialisation primaire en effet, le « moi » de l'enfant y est amené à se différencier par une série incessante d'ajustements aux intentions, aux réserves, aux motifs exprimés et développés par les autres dans leur discours. Dans d'autres familles par contre, les rôles sont définis rigoureusement, les liens communautaires puissants et les délimitations symboliques étanches et rigoureuses, on y a le sentiment très fort de son identité sociale, aux dépens de son autonomie (5).

Le rapport au langage

L'Éducation Nouvelle a toujours valorisé l'expression et la créativité, en matière de langage notamment, ainsi qu'un usage immodéré du langage pour communiquer, raconter, expliquer, argumenter, exposer ses idées, son opinion ou le résultat de son travail.

Or, il y a là aussi convocation d'une expérience langagière plus insolite et inhabituelle aux uns qu'aux autres. Alors que certains enfants ont été habitués à donner leur avis, à

(1) Sigmund Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse* (1930), PUF, 1965.

(2) Cf. Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, PUL, Lyon, 1998.

(3) Pour la lettre « s » par exemple : valeur phonologique dans « soupe », valeur grammaticale dans « tu joues » ou « des règles ».

valeur sémantique dans « pois » (différenciant alors de « poids » et de « poix »).

(4) Daniel Thin, *Quartiers populaires : l'école et les familles*, op. cit., p. 163.

(5) Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1977.

expliciter, à préciser leurs propos voire à jouer avec le langage, ont été familiarisés avec des formulations explicites visant l'évocation ou la formalisation de l'expérience, ont bénéficié d'échanges précoces autour des livres les initiant à des univers imaginaires en même temps qu'à la langue de l'écrit et au traitement de genres discursifs complexes (les récits), d'autres ont une expérience langagière plus pragmatique, des propos plus elliptiques, plus fortement attachés au contexte, à l'ici et maintenant.

Dans les familles populaires, en tendance, on ne parle pas « pour ne rien dire », la parole se prend rarement pour fin, elle n'est pas séparée de l'action ou des pratiques en train de se faire, sans attention particulière aux formes de l'expression, à la correction et à la précision de ce qui est dit (6) (ce qui peut aisément se comprendre dans des contextes où les référents sont partagés). Les jeux de langage ont des statuts très différents selon les classes sociales, tout comme l'argumentation. S'exprimer peut ainsi apparaître comme une volonté de « se mettre en avant », de se « faire remarquer », et finalement de dire qui l'on est. On n'utilise jamais gratuitement le langage qui, au-delà de ses fonctions classiques, permet de situer sa place, de révéler ou d'affirmer son identité sociale.

On pourrait ajouter plusieurs points à cet inventaire des sources de discrimination sociale, dont entre autres : le contrat de travail (qui, lorsqu'il n'est pas explicite, ne fonctionne que dans la connivence culturelle) les modalités d'évaluation et de contrôle (qui, lorsqu'elles sont diffuses, participent d'une « pédagogie invisible » brouillant les cartes) ou la place faite à l'expression personnelle. Certains ont soutenu que « *Les pédagogies actives, paradoxalement, accroissent le poids des différences culturelles, parce qu'elles font appel à des dimensions de la personne qui ne sont pas aussi ouvertement en jeu dans les pédagogies traditionnelles* » (7).

L'Éducation Nouvelle est-elle irrémédiablement élitaire ?

L'Éducation Nouvelle dans son ensemble a combattu l'enseignement dogmatique qui prévalait jusqu'au moins les années soixante-dix, participé à l'ouverture de l'enseignement secondaire unifié à tous (faut-il rappeler le plan Langevin-Wallon ?), ferraillé contre l'idéologie des dons et celle du handicap socioculturel justifiant les inégalités sociales (chantier sans cesse à ré-ouvrir...), impulsé et infléchi un certain nombre d'orientations en matière éducative sur le plan national, ce qui n'est pas rien.

Sans doute est-il temps qu'elle affine ses modalités d'action pour les mettre à la hauteur des nouvelles aspirations cherchant à conjuguer démocratisation et émancipation, qu'elle parle de façon plus claire et plus explicite à ses principaux destinataires afin de devenir encore plus franchement « populaire ». Qu'est-ce qui pourrait y participer ?

Lever les malentendus sur la pédagogie active

Cherchant à rompre avec les formes d'enseignement distributives classiques, l'Éducation nouvelle a fait la promotion de la pédagogie active, sollicitant l'expérience, l'engagement et l'activité des élèves, prenant ainsi appui sur un rapport pragmatique au réel de certains élèves, plus sensibles que d'autres au fait de « voir le bout de leurs actes » : la pédagogie du projet en est un des plus clairs exemples. Néanmoins, cette référence au vécu et à l'activité n'est pas exempte d'ambiguïté.

L'expérience, fût-elle cumulée, ne suffit pas en matière d'apprentissages intellectuels. Contrairement au savoir-faire, savoir résulte d'un effort d'objectivation, est le fruit d'un processus de construction intellectuelle. Cela consiste à tirer parti du vécu, à dégager une règle (de fonctionnement ou d'action) à valeur plus générale, susceptible de transfert hors du contexte spécifique initial. Tout le problème est donc de conjuguer appui sur l'expérience et sortie de celle-ci pour doubler la maîtrise pratique de la situation par une maîtrise symbolique du principe qui l'explique. C'est justement à cet endroit que peinent les élèves qui nous préoccupent, ayant tendance à s'engluer dans le vécu convoqué, dans une logique de réalisation qui occulte l'apprentissage dont le vécu n'était censé qu'être le support.

C'est le risque (toujours présent dans certaines formes de la pédagogie nouvelle) de « *confusion entre pédagogie active et pédagogie concrète qui provoque beaucoup de dégâts dans l'enseignement. On confond l'activité intellectuelle de l'élève et l'activité physique de l'élève sur du matériel manipulable ou l'activité de l'élève à partir de situations familières. Ce qui est important, c'est l'activité intellectuelle de l'élève* »... et cela ne vaut pas que dans le champ mathématique.

Éclaircir ce qu'on attend du travail à l'école

Apprendre, ce n'est pas cumuler une somme de connaissances, des règles et des principes qui préexistent, c'est pour en assurer la compréhension, l'appropriation durable et la possibilité d'en faire usage, les (re) construire, les réinventer pour soi-même. Et ce faisant, c'est l'occasion de confronter son point de vue sur les choses avec celui des autres, de sortir d'une relation d'évidence au monde pour le questionner, d'élargir sa pensée par la sollicitation de l'imaginaire et l'exercice de la rationalité. Au-delà de la réussite des apprentissages, l'enjeu en est la construction

(6) Daniel Thin, *Quartiers populaires...*, op. cit., p. 83-84.

(7) Philippe Perrenoud, *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active*, Service de la recherche sociologique, Genève, 1985 (cité dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1994, p. 155.).



de sujets qui seront amenés - un jour ou l'autre - à faire des choix, à parler en leur nom propre, à exercer leur libre arbitre, à se situer dans le monde et à faire avec les autres.

C'est tout l'enjeu des démarches de construction de savoirs élaborées par le GFEN, qui rompent avec une conception linéaire des apprentis-

sages et cumulative des connaissances pour y substituer, à travers la confrontation à des situations-problèmes posant des défis cognitifs, des processus de conceptualisation avec des ruptures, des prises de conscience, des paliers de structuration progressive. L'extraordinaire de ces situations, c'est qu'elles réussissent -

contre toute attente - à embaucher et maintenir chacun dans l'activité... jusqu'à son terme, renversant fréquemment le sentiment d'incompétence initial des uns ou des autres. Basée sur l'échange entre pairs, la mutualisation des questionnements, des hypothèses et des avancées, cette co-construction est en résonance avec les pratiques de solidarité, certes en décalage avec certains usages sociaux, mais propice à d'autres connivences.

Sans doute est-il indispensable que les parents puissent vivre pour eux-mêmes de telles situations pour en éprouver la force et la pertinence. Ce qui les frappe alors, c'est l'audace du projet éducatif, postulant l'intelligence de leurs enfants... pour la faire fructifier. Il devient clair que la compréhension facilite la mémorisation des notions travaillées... Ce qui pose autrement la question de l'aide, à la maison comme à l'école.

L'usage du langage

Dans de telles situations de recherche, toutes les idées sont bonnes à entendre face à ce qui résiste. Que ce soit individuellement, dans l'espace d'un petit groupe ou face à la classe, chacun a de multiples occasions de donner son avis, d'évoquer son expérience, de proposer une explication, de justifier son point de vue, poussé par ses pairs.

Loin de ne servir que comme support de l'expression personnelle, lorsqu'il sert à classer, à mettre en relation, à catégoriser, à argumenter ou à résumer et synthétiser, le langage est le vecteur de la réflexion, de la pensée individuelle et collective. Et si la précision des termes et la complexité des formulations s'imposent, c'est de façon intrinsèque, parce que la situation à comprendre et les autres à convaincre l'exigent.

On s'aperçoit alors que les différences s'estompent, ce qui confirme qu'elles ne sont pas irréductiblement attachées à certains groupes sociaux, que les formes et usages ne sont « pas stables mais dépendants de la situation » (8).

Le souci de transparence

Rien n'est plus redoutable, pour ceux qui n'en maîtrisent guère les codes, que toutes les fausses évidences. De façon générale, la clarté cognitive en matière d'école pourrait davantage être la règle. Rendre les programmes lisibles, clarifier les objectifs visés, expliciter les buts des activités, déplier les modalités pour y parvenir : tout concourt à sécuriser les élèves face à un univers parfois opaque, et à faciliter leur entrée dans les activités.

Pour eux comme pour leurs parents, la visibilité des progrès légitime les efforts et la persévérance, et l'éclaircissement collectif des moyens pour les réaliser contribue à en redoubler les effets. On sait combien chaque réussite compte, et peut servir de base pour une reconquête de l'envie d'apprendre. La confiance des milieux populaires dans l'école est inévitablement attachée aux progrès de leurs enfants.

Prendre nettement distance avec certaines thématiques faussement progressistes

Notre conception de l'Éducation nouvelle nous amène à prendre nettement distance avec certaines thématiques faussement progressistes.

Distance avec « l'égalité des chances », qui est le cache-misère d'une ségrégation scolaire qui perdure, assumant insidieusement l'inégalité dans les faits (chacun ayant eu ses chances n'avait qu'à les saisir) tout en refoulant la réalité de l'exclusion sociale derrière le paravent du mérite individuel (« *Ne viens pas te plaindre de ton sort, tu l'as mérité !* »).

Distance avec l'idée de « l'enfant au centre de l'école », qui peut amener à hypertrophier la parole et les actes des enfants en minorant la valeur des contenus que l'École est chargée de leur transmettre, afin de les ouvrir à une socialisation élargie. Car c'est bien en sortant du cercle de ses proches, en se confrontant à la double altérité des autres et de nouvelles manières de voir les choses, en s'appropriant les codes, œuvres et savoirs qui lui précèdent que chacun « s'élève », se construit progressivement comme sujet pouvant prendre sa place dans la société. Faute de quoi, les rois sont nus. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille nier la dimension subjective convoquée et à l'épreuve dans tout apprentissage. Sachant désormais plus nettement ce qui contribue à faire la différence en la matière, c'est le *rapport au savoir et à la culture* des élèves qui doit être au centre de nos préoccupations pour enrayer les logiques qui, cherchant à « s'adapter aux publics », creusent les inégalités.

Distance avec la conception d'un savoir trop souvent confondu avec l'accumulation de connaissances (voire d'informations) et conçu comme évidence. Il s'agit moins de revendiquer « toujours plus » de savoirs que de plaider pour une autre approche du savoir, suscitant l'appétit des élèves qui disent être gavés sans faim. Restaurer la curiosité et l'envie de comprendre exige d'en restituer l'essence. L'épistémologie nous apprend qu'il est, à l'échelle historique comme pour chacun, dépassement d'un obstacle, rupture avec ce qui précédait, restructuration de la façon de voir et de penser. Sa fonction n'est pas que sociale, elle est plus fondamentalement anthropologique : savoir sert à élargir les pouvoirs de compréhension et d'action sur le monde, à sortir d'un rapport d'impuissance fataliste au réel. Est-ce que cela ne pourrait pas passionner les élèves ?

L'idée de construction et même de socio-construction du savoir est de plus en plus partagée (en didactique, dans les centres de formation, à travers la littérature pédagogique) mais il n'est pas sûr que chacun se réfère à la même conception du savoir et du processus d'apprentissage qui en découle. Quant aux pratiques, il y a loin de la coupe aux lèvres...

L'Éducation nouvelle gagnerait à prendre nettement distance par rapport à la vulgate de constructivisme dont on la rend injustement comptable, alors même qu'elle est majoritairement écartée des centres de formation officiels. Elle n'a pas à assumer ce que les observateurs du système dénoncent à juste titre comme participant à une discrimination scolaire redoublée : le flou des attendus scolaires et des règles qui prévalent, l'effacement des contenus derrière des dispositifs fétichisés (où il faudrait « travailler en groupe », mais parfois sans objectif réellement défini) l'appel fréquent au vécu des élèves ou les « mises en activité » insuffisamment pensées.

Tout cela renforce les malentendus en matière d'apprentissage et la disqualification de l'école auprès des parents qui disent - fort justement - être perdus... Faut-il s'étonner alors qu'ils soient sensibles aux sirènes appelant au « retour à l'ordre pédagogique » ? ■

(8) Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, structures sociocognitives et apprentissages différenciés*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Paris V, 1990, tome 1, p. 145.