

L'éducation nouvelle est-elle toujours d'actualité? Pour une pédagogie plus solidaire et une éducation toujours plus émancipatrice!

Philippe Meirieu

Il existe, aujourd'hui deux manières opposées, et tout aussi dangereuses l'une et l'autre, de traiter l'héritage du mouvement de l'Éducation nouvelle.

La première consiste à le considérer comme une songerie d'un autre âge, une utopie sans doute sympathique mais largement dépassée. Les hommes et les femmes qui se sont retrouvés à Calais en 1921 appartenaient, en effet, à des sensibilités hétéroclites et leur rencontre serait bien improbable aujourd'hui : il y avait là des libertaires et des théosophes, des catholiques et des francs-maçons, des protestants rigoristes et des adeptes de l'orientalisme, des « pacifistes révolutionnaires » et des « libéraux conservateurs ». Ils n'avaient guère en commun que d'avoir été marqués au fer rouge par la « boucherie » de la Grande Guerre et de s'inquiéter ensemble à la montée du bolchevisme. Leurs préconisations pédagogiques étaient radicalement divergentes et ils ne se retrouvaient guère que dans leur combat commun contre « l'école traditionnelle » qu'ils enrobaient d'un verbiage spiritualiste particulièrement abscons, comme en témoigne leur premier « principe de ralliement » : « Le but essentiel de toute éducation est de vouloir et réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle. » Il n'y aurait donc rien à retenir de tout cela. Rien de sérieux, tout au moins.

Mais il y a une deuxième manière, toute aussi discutable, de considérer l'héritage de Calais et de la Ligue Internationale de l'Éducation nouvelle, c'est d'y voir la préfiguration lumineuse et totalement aboutie de ce dont nous aurions besoin en ce début du XXI^e siècle. Ces hommes et ces femmes auraient tout compris et proposé un « système » que nous n'aurions qu'à appliquer scrupuleusement : n'ont-ils pas expliqué, en effet, que l'éducation devait être construite sur « les lois naturelles » du développement de l'enfant, ce que les neurosciences valideraient largement aujourd'hui ? N'ont-ils pas dénoncé les premiers « l'école assise » pour lui substituer « l'école active », ce que suggèrent unanimement les pédiatres comme les spécialistes du « développement personnel » ? N'ont-ils pas vanté l'école dans la nature bien avant la prise de conscience écologique ? N'allons pas plus loin : reprenons simplement les principes de Calais en disciples scrupuleux !

Et si, pour être fidèle à l'histoire, il fallait refuser, tout autant, de faire de l'Éducation nouvelle un tabou ou un totem ? Et si l'Éducation nouvelle était un projet où nous pouvons, tout à la fois, puiser notre inspiration et trouver des objets d'inspiration, de réflexion et de discussion ? Si l'Éducation nouvelle devait être aujourd'hui moins un étendard derrière lequel se ranger aveuglément qu'un creuset pour nous retrouver autour de valeurs fondatrices et mettre en débat nos pratiques et nos propositions ? Alors, l'Éducation nouvelle pourrait, je crois, nous accompagner au quotidien dans nos indignations, notre exigence et notre effort de lucidité.

Indignations

Ce dont témoigne tout le courant de l'Éducation nouvelle, c'est d'abord, en effet, que l'éducateur est – doit être et demeurer – *un insurgé*. « Il est impossible d'éduquer, dit Daniel Hameline, sans croire, sans espérer, c'est-à-dire sans s'indigner de l'état dans lequel se trouve le bien le plus précieux de l'humanité, son enfance, vouée aux nuisances de toutes sortes, à la stupidité, à l'incurie de l'espèce que nous sommes. »¹ Nous savons cela. Nous savons que les Droits de l'Enfant – sur lesquels Janusz Korczak avait justement rédigé une première déclaration en 1921 – sont bien loin d'être respectés sur la planète : 300 000 enfants meurent, chaque année, dans le monde de décès qui auraient pu être évités ; près de deux milliards d'enfants subsistent, tant bien que mal,

¹ Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 1986.

avec moins de 30 euros par mois ; plus de cent millions vivent dans la rue ; quatre cents millions sont exploités au travail, le plus souvent dans des conditions indignes ; la prostitution infantile se développe impunément dans plusieurs pays ; en Afrique, plus de cent quatre-vingts millions d'enfants n'ont pas accès à la moindre forme de scolarisation, et ce chiffre est en constante augmentation. Notre planète aujourd'hui est plus en retard sur toutes ces questions que la France de 1850 ! Une France où deux millions d'enfants vivent encore au-dessous du seuil de pauvreté, où de nombreux enfants handicapés ne peuvent pas être accueillis dignement dans des institutions scolaires, où l'on expulse des mineurs étrangers isolés. Une France où « l'école se comporte comme un hôpital qui soigne les bien portants et exclut les malades »², sans se soucier le moins du monde des maladies nosocomiales qu'elle laisse se développer à grande vitesse. Une France où un quart des enfants (50 % dans les familles modestes) ne partent jamais en vacances. Une France où la parole des enfants et adolescents peine à se faire entendre. Une France où la machinerie publicitaire et médiatique fait des enfants son « cœur de cible » privilégié, au mépris de leur équilibre psychologique et de leur développement intellectuel.

Mais, si nous savons tout cela, nous l'oublions parfois. Nous « fonctionnons » dans des « systèmes », nous évoluons dans des univers où le tumulte de nos querelles d'adultes risque de nous rendre sourds aux appels de l'enfance. Et c'est bien une grande leçon des premiers militants de l'Éducation nouvelle que d'avoir su suspendre – au moins partiellement – leurs désaccords, pour se confronter ensemble au même scandale et dire solennellement en commun : « Ça suffit ! ». Car il faut bien se réveiller de temps en temps de nos sommeils doctrinaux, se dégager de nos habitudes et de nos certitudes – sans doute nécessaires pour ne pas sombrer dans la désespérance – et se ressourcer à ce qui, au sens propre, nous « anime » : nous donne de la vie et nous met en mouvement.

Le véritable militantisme relève bien, en effet, d'une indignation fondatrice, d'une « rupture de l'indifférence », comme dit Emmanuel Levinas³, indifférence qui est toujours, explique-t-il, « statistiquement dominante » et qui risque, à chaque instant, de nous reprendre dans ses filets. Or, nous ne pouvons pas – nous ne devons pas – être indifférents. Au risque, sinon, de trahir ce qui demeure, tout à la fois, notre véritable raison d'être et la condition de notre inventivité : le principe d'éducabilité universelle. Oui, tout petit humain est sacré et il peut apprendre et grandir. Nul ne peut être exclu *a priori* de « l'humaine condition » et, en matière éducative, aucun échec ne justifie le moindre renoncement... Soyons clairs : ce n'est pas là une « vérité scientifique » et rien ne prouve que, sur le plan « théorique », nous ayons raison. Mais c'est un postulat nécessaire, le seul postulat qui fait de l'éducation une entreprise fondatrice d'un avenir solidaire, sans exclusive ni exclusion. Et, en ces temps tourmentés, il est essentiel de rappeler, avec l'Éducation nouvelle, que nous avons plus que jamais besoin de cette radicalité.

Exigence

Car cette radicalité nous oblige. Elle nous empêche de basculer dans un quelconque fatalisme, qu'il soit psychologique ou sociologique, métaphysique ou politique. Elle nous interdit de nous laisser aller à la moindre « essentialisation » des personnes : impossible de les enfermer dans une « nature » définitive ou de se satisfaire de classifications chosifiantes... alors que nous avons, tout au contraire, le devoir de leur permettre de se dépasser, de « différer » de ce à quoi elles se croient parfois elles-mêmes assignées.

Or, c'est peu dire que cela demande un effort et une attention considérables. Il nous faut, en effet, militer au quotidien contre une conception de l'éducation où triomphent les tests de dépistage, les évaluations permanentes et les classements en tous genres... pour rechercher inlassablement comment construire des situations toujours plus émancipatrices. Il nous faut refuser les pratiques prétendument thérapeutiques qui enferment les sujets dans leurs symptômes, en fait des prisonniers d'une nosographie qui dicte mécaniquement les soins auxquels ils ont droit... pour accompagner chacun et chacune de manière personnalisée vers un avenir qui doit rester ouvert. Il nous faut combattre la réduction des individus à leur origine ou à leur fonction, à un moment de

² C'est une formule employée par les Enfants de Barbiana dans la *Lettre à une maîtresse d'école* publiée en Italie... en 1966 (Paris, Mercure de France, 1967).

³ Emmanuel Levinas, *Entre nous – Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991.

leur histoire ou à leur appartenance à un groupe... pour travailler à offrir à tous et toutes les moyens de « penser par soi-même » et de découvrir, dans la confrontation sereine, la richesse de la rencontre de l'altérité. Et il nous faut, enfin, lutter pied à pied contre toutes les tentations de résoudre les problèmes éducatifs et sociaux par l'inculcation d'un « catéchisme », la mise en conformité autoritaire ou l'emprise publicitaire... pour promouvoir des démarches de découverte et d'appropriation respectueuses du nécessairement cheminement vers la liberté.

À rebours des politiques répressives qui dominent aujourd'hui, l'inspiration de l'Éducation nouvelle nous commande de chercher toujours une solution éducative aux difficultés que nous rencontrons. Nous devons faire le pari que, même face à des problèmes qui paraissent insurmontables, on peut, peut-être, trouver des moyens éducatifs pour avancer. J'ai écrit « peut-être » et je sais que certains rétorqueront qu'en l'absence de certitude, il vaut mieux ne pas dépenser inutilement son énergie. Mais voilà : comment peut-on savoir qu'il n'y a pas de solution éducative tant qu'on n'a pas essayé cette voie ? Et, même si on l'a essayé, comment savoir qu'on a tout essayé ? L'exigence éducative n'a pas de limite : impossible de renoncer à éduquer sans renoncer à l'éducation. Et cette exigence nous engage à continuer à chercher, sans cesse, de nouvelles médiations et de nouveaux dispositifs. Bien loin de l'application mécanique de propositions, fussent-elles élaborées par nos prestigieux prédécesseurs.

Lucidité

Car rien ne serait plus contraire à l'inspiration de l'Éducation nouvelle que d'y chercher des recettes prêtes à être appliquées aujourd'hui. D'abord, parce que les pédagogues de Calais étaient loin d'être unanimes sur les stratégies à adopter : les uns privilégiaient la création immédiate d'« écoles idéales », échappant aux carcans institutionnels et permettant de mettre en œuvre tout de suite, avec des équipes d'éducateurs convaincus et cooptés, les pratiques pédagogiques qu'ils préconisaient... au risque de dépendre de généreux mécènes ou de ne s'adresser qu'à une population privilégiée. Les autres, attachés à l'institution publique, voulant que « les fils et filles de ceux qui ont souffert dans les mêmes tranchées puissent apprendre sur les bancs de la même école »⁴, s'engagèrent dans un travail de transformation de l'école publique, dont ils voulurent faire « l'École unique », de manière nécessairement plus lente et chaotique. Entre les uns et les autres les débats furent vifs et les oppositions parfois violentes. À la Libération, le plan Langevin-Wallon, tenta de conjuguer « l'École unique pour l'organisation et l'Éducation nouvelle pour la pédagogie ». On sait qu'il resta lettre morte. Et que le défi est, dans ce domaine, toujours devant nous.

De plus, ce n'est nullement faire injure aux pédagogues de l'Éducation nouvelle que de rappeler qu'ils ont souffert – comme nous-mêmes aujourd'hui, sans aucun doute – de quelques faiblesses théoriques. Beaucoup baignaient, en effet, dans un naturalisme vitaliste générateur d'ambiguïtés : le projet rousseauiste d'une « éducation selon la nature » était interprété par les uns dans le sens d'une organisation rigoureuse de la confrontation de l'enfant avec « les choses » afin qu'en se soumettant à leurs lois il puisse accéder à la liberté. Tandis que d'autres y voyaient la possibilité de laisser aux enfants l'entière initiative de leurs activités afin que, libérés de toute entrave, ils puissent exprimer leurs « potentialités » et que, de leur confrontation, émane une société régie par le principe libéral de « *the right man at the right place* ». Les premiers, comme Célestin Freinet faisaient de « la nature » un outil pour une éducation émancipatrice dans une société égalitaire ; les seconds, comme Edmond Demolins, créateur de l'École des Roches, considéraient qu'il fallait laisser faire la nature pour que les individus se répartissent « naturellement » sur l'échelle sociale et qu'émerge ainsi le plus vite possible la future élite...

Mais, sans doute parce que les uns et les autres voulaient rester solidaires dans la lutte contre « l'école traditionnelle », ces différences idéologiques aux conséquences pédagogiques, sociales et politiques importantes n'ont guère été médiatisées. Et si tout le monde prônait le « respect de l'enfant », on ne mettait pas nécessairement la même chose derrière cette formule : que doit-on « respecter » exactement chez l'enfant, sa « nature profonde » ou sa possibilité d'en changer ? Au cours des différents congrès de l'entre-deux-guerres, les participants se sont empoignés – parfois vivement – sur la question de l'autorité, de la motivation, de l'individualisation, de la nature des outils pédagogiques à fournir – faut-il partir de « matériaux naturels », comme le suggérait Freinet, ou de « matériaux préconstruits », comme le proposait Montessori ? – ou de la façon de prendre en compte « l'intérêt de l'enfant » – est-ce ce qui l'intéresse ou ce qui est dans son intérêt... et

⁴ C'était là le projet des « Compagnons de l'Université nouvelle ».

comment faire pour conjuguer les deux ?... Tant et si bien qu'ils n'ont absolument pas stabilisé un « corps de doctrine » qui pourrait aujourd'hui « faire autorité ».

C'est pourquoi, sans doute, la meilleure manière d'être fidèle aux grandes figures de l'Éducation nouvelle est de continuer le travail de clarification qu'ils ont entrepris et, pour une part, laissé en jachère. C'est, de toute évidence, une entreprise difficile, d'autant plus qu'on craint toujours qu'en affichant nos fragilités on donne des armes à nos adversaires ! Mais c'est tout le contraire ! Ce qui nous affaiblirait, ce serait de totémiser des « méthodes » qu'on doit sans cesse réinterroger, de camper dans une nostalgie dogmatique, de nous instituer en gardien d'un temple... qui pourrait bien s'avérer vide un jour ou l'autre.

Conjuguons plutôt nos indignations légitimes avec l'exigence d'une recherche éducative toujours plus poussée et inventive... et sans jamais oublier que la lucidité est, au quotidien, le corollaire de la loyauté et de la gage ultime de notre fidélité envers les « fondateurs ».