

Journée Education Nouvelle – INSPÉ de Livry-Gargan / Mercredi 23 juin 2021

Table-ronde : « Qu'est-ce que l'Education nouvelle a apporté à l'École ? »

D'hier à aujourd'hui, les apports de l'éducation nouvelle au débat éducatif

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Il est bien difficile de parler de l'éducation nouvelle au singulier, tant les courants qui la composent sont divers au niveau de la philosophie qui les inspire comme à celui des outils et méthodes qui les caractérisent. L'amalgame prête le flanc aux critiques et procès, mais aussi aux récupérations idéologiques : de la condamnation des « pédagogistes » au nom d'une culture qu'ils sont censés négliger à la promotion d'une éducation « alternative »... mais privée, le conservatisme élitiste prospère, sur fond de dégradation du crédit de l'école publique. Cela posé, quels éléments singularisent l'apport de l'éducation nouvelle au débat éducatif ?

Interroger les finalités éducatives

Si l'éducation vise l'insertion dans la société, doit-elle se plier aux seuls besoins de l'économie, prioriser l'accès à l'emploi et la reconduction de l'ordre social, comme cela a prévalu historiquement ?

Depuis ses origines – qu'on peut faire remonter, dans ses aspirations, au siècle des Lumières - l'Education nouvelle vise essentiellement l'**émancipation** intellectuelle, la capacité pour chacun de penser par soi-même tout en s'inscrivant dans une socialisation élargie, de participer aux débats de son époque et de contribuer à l'évolution des rapports sociaux. C'est de ce point de vue qu'elle juge les méthodes : au-delà même des contenus d'apprentissages explicites, à quelles finalités préparent-elles ?¹

Pour la Ligue Internationale (LIEN) fondée en 1921, en réaction à la boucherie de 14-18, « *L'éducation Nouvelle prépare chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme* ». L'esprit revancharde, l'acceptation fataliste de la guerre apparaissent comme les conséquences d'une éducation de la répétition, corsetée et autoritaire, qui exalte le nationalisme. Critique d'une Ecole basée sur l'individualisme et la rivalité compétitive, qui classe, trie et hiérarchise, générant frustrations et ressentiment.

L'exigence de justice

L'Education Nouvelle a inspiré, accompagné, légitimé et outillé la **démocratisation** de l'École, de façon officielle parfois, clandestine très souvent, au gré des époques : exigence de démocratisation structurelle (une même école pour tous) et culturelle (lutte contre l'échec scolaire, droit à la réussite)².

Démocratisation structurelle

Rappelons que depuis 1881, l'École publique était organisée en deux filières étanches : l'école communale et la filière courte pour les enfants du peuple, ceux de la bourgeoisie étant accueillis dans les petites classes de lycée, ouvrant sur l'enseignement secondaire et supérieur.

* Dès 1917, les Compagnons de l'Université Nouvelle appellent à organiser une école unique, en argumentant : « *les pères ont veillé dans les mêmes tranchées (...), les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs* ». Ils proposent une prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, la suppression des petites classes des lycées et collèges, organisent une campagne de presse en 1918 et tiennent de nombreux meetings sur « l'égalité pour tous devant l'enseignement ».

Fondé le 15 février 1922, « L'éducation nouvelle » (groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives), devient GFEN en 1929. Le physicien Paul Langevin en est le président, lui donnant des assises scientifiques avec les psychologues Henri Piéron et Henri Wallon, tout en prenant position dans le champ institutionnel. Des années 20 aux années 30, ils feront référence dans le domaine éducatif.

¹ Pour un développement, voir *Dialogue* n°178, « Les 'méthodes' à l'épreuve des finalités », octobre 2020, pp. 37-41.

² Cf. Pierre Clément (2013), *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Picardie (notamment p. 86 à 103).

* Sous le Front populaire, la loi du 9 août 1936 prolonge la **scolarité jusqu'à 14 ans** et rapproche les écoles primaires supérieures des collèges et lycées. Jean Zay s'entoure de Gustave Monod, Louis Cros et Roger Gal, membre actif du GEN qui, en 1927, est appelé au Ministère pour animer l'expérience des classes d'orientation avec Henri Wallon. 172 classes expérimentales de 25 élèves sont créées, qui appliquent les méthodes actives.

* 1939-45 : Gustav Monod, qui s'oppose aux mesures anti-juives, est rétrogradé par Vichy. Membre des réseaux de résistance « Musée de l'Homme » et « Défense de la France », il rédige un mémoire sur « la réforme à faire dans l'enseignement ». Paul Langevin, antifasciste, est arrêté le 30 octobre 1940 et en résidence surveillée à Troyes. Henri Wallon, qui dirige le réseau de résistance « Front national universitaire » est suspendu et interdit d'enseignement par Vichy.

Le 2 juin 1944, à Alger, le Comité français de la Libération nationale, organe politique issu de la Résistance, prend le nom de Gouvernement provisoire de la République française. Langevin est nommé président de la commission de la réforme de l'enseignement (Henri Piéron, vice-président), Wallon est désigné par le CNR secrétaire général provisoire au MEN. Gustave Monod, est nommé directeur de l'enseignement du 2nd degré, Louis Cros y est chef de bureau, responsable du B.O., Roger Gal directeur de la recherche pédagogique à l'IPN.

En 1947, le Plan Langevin-Wallon fait des propositions audacieuses :

- scolarisation obligatoire jusqu'à **18 ans** avec un **curseus unifié** en 3 cycles (cycle élémentaire jusqu'à 11 ans, d'orientation jusqu'à 15 ans, puis cycle de détermination). Cela a marqué durablement le débat éducatif... Il faudra attendre la réforme Berthoin en 1959 pour que la scolaire obligatoire soit poussée de 14 à 16 ans sous la pression des besoins économiques, la réforme Fouchet en 1963 pour unifier le Secondaire, René Haby instituant le collège unique en 1977...

- une **formation commune** à tous les maîtres : le Baccalauréat et 2 années d'Ecole Normale pour les instituteurs, avant 2 années de licence à l'université. Ce sont les prémisses des IUFM, mis en place plus de 40 ans plus tard avec la loi d'orientation Jospin de 1990.

La sélection s'opérait jusqu'alors par le latin et les Humanités. Dans l'esprit du plan, l'unification des structures doit se conjuguer avec une ambition de culture générale.

Démocratisation culturelle

A l'idée de démocratisation restreinte (élargir le vivier des élites, conception individualiste), Wallon oppose celle de démocratisation élargie : « *Démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation* »³, élévation de la formation générale seule à même de faire face aux défis d'après-guerre, dans un monde en pleine mutation.

Rendre la science accessible à tous, cela apparaissait indispensable après Hiroshima. Le 10 mai 1946, Langevin en exprimait le souhait à la Sorbonne : « *Il faut donc qu'à l'effort de construire la science, nous joignons celui de la rendre accessible, de manière que l'humanité poursuive sa marche, en formation serrée, sans avant-garde perdue ni arrière-garde traînante* »⁴. En démocratie, les citoyens doivent pouvoir débattre de tout ce qui fait la vie de la cité. Ils n'ont pas besoin de tout savoir, mais ils doivent avoir accès à toute connaissance.

« Ouvrir à tous l'accès à la culture » : le Plan plaide pour une culture générale qui « représente ce qui rapproche et unit les hommes », postulant l'unité fondamentale de toutes les dimensions de la culture

³ « Préface » - *Le Plan Langevin-Wallon de la réforme de l'enseignement*, PUF, 1960 (rééd. 1964).

⁴ Jean-Pierre Kahane (1998), « Le dernier message de Paul Langevin », dans Pierre Boutan, Etya Sorel (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*, PUF, p. 18 et 21.

(littéraire mais aussi scientifique, artistique... et technique). Cette ambition nécessite de transformer les contenus... mais aussi les méthodes d'enseignement. On fait la promotion explicite des « méthodes actives ».

Dès 1945, Gustave Monod impulse les « classes nouvelles » (6^{ème}) que Gaston Mialaret sera chargé d'organiser. On y pratique une « pédagogie active », dans une diversité de domaines : à côté des disciplines « classiques », initiation aux disciplines artistiques et manuelles, étude du milieu... avec conseil de classe hebdomadaire. En 1967, Gaston Mialaret, président du GFEN à la mort de Wallon en 1962, créera les **Sciences de l'Education** en France, avec Jean Château et Maurice Debesse.

Jusqu'aux années 60-70, la dynamique économique est forte, le développement du tertiaire et des besoins de qualification justifient l'ouverture progressive de l'Ecole. Toutefois, ce n'est pas sans résistance. Tout le monde n'est pas prêt à former au-delà des stricts besoins économiques, considérant d'une part qu'« il faut de tout pour faire un monde », d'autre part que certains n'ont pas les capacités pour faire des études. L'échec scolaire émerge comme problème et fait l'objet de débats vifs. L'éducation nouvelle va alors mener une bataille d'idées – théorique et étayée par les pratiques - contre les théories fatalistes.

Une conception de l'humain : du principe d'éducabilité au « Tous capables ! »

Croire aux possibilités d'évolution de ceux dont personne n'attend plus rien, c'est un principe d'action pour les pionniers de l'Education Nouvelle, parmi lesquels on trouve beaucoup de médecins qui ont pris en charge des enfants dont tout le monde désespérait, dits « arriérés » ou difficiles : Maria Montessori (Italie), Edouard Claparède (Suisse), John Dewey (USA), Anton Makarenko (Russie soviétique), Janusz Korczak (Pologne), Ovide Decroly (Belgique) et en France, Henri Wallon (psychologue et neuropsychiatre, auteur d'une thèse sur l'Enfant turbulent en 1925)... Ce principe d'éducabilité est assis sur une conception dynamique et optimiste de l'humain. Cette vision a peiné – et peine toujours - à s'imposer, tant elle bouscule les mentalités dominantes.

Contre le fatalisme, biologique et sociologique

Dans les années 60, l'ouverture du Secondaire à tous les élèves révèle un phénomène jusqu'alors impensé : l'échec scolaire, assez massif. Comment l'explique-t-on à l'époque ? Par la **théorie des dons**, entendus comme aptitudes naturelles, dont chacun hérite par son patrimoine génétique.

Dès 1932, Henri Wallon, déclarait au congrès de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle de Nice (plus de 2000 participants) : « *Il n'y a pas d'organisme qui soit explicable sans le milieu dans lequel il se développe. Il n'y a pas d'aptitudes que l'on puisse définir sans un objet propre à ces aptitudes. L'enfant ne développe pas d'aptitudes en elles-mêmes. L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage* »⁵. « La lutte contre l'échec scolaire » est le thème du Congrès du GFEN en 1971, d'où naît l'idée d'un ouvrage pour l'étayer : ce sera l'ouvrage collectif *Doué ou non doué* en 1974, largement diffusé...

A cette fatalité biologique succède l'idée de handicap socio-culturel, dans un détournement rhétorique de la sociologie critique : la corrélation statistique devenant causalité, l'enfant devient victime de son milieu. Ce qui, là encore, exonère l'ordinaire scolaire d'un examen critique. Pour pallier les difficultés scolaires, on va mettre en place différentes structures de dérivation ou supplétives à l'ordinaire (filières, dispositifs d'aide...)⁶, tout en plaidant la diversité d'aptitudes, de talents ou « l'excellence propre » à chacun. Autant de façons de naturaliser les différences et de masquer les dynamiques ségrégatives à l'œuvre, tant sociales que scolaires. En 2009, alors que resurgissent ces discours, faisant l'apologie du mérite individuel et de

⁵ Au congrès de la L.I.E.N. Cité dans GFEN (1974), *L'échec scolaire : Doué ou non doué ?* Editions sociales, p. 106.

⁶ Cf. Jacques Bernardin (2021), « Les dispositifs d'accompagnement au fil du temps : comment l'élève est-il pensé ? » in FNAME (coll.), *L'élève pensant est un chercheur*, Retz, pp. 17-30.

l'excellence, le GFEN coordonne un nouvel ouvrage : *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard* (La Dispute).

Relever le défi pédagogique :

Dans les conditions de la scolarité « ordinaire », avec des enseignants ordinaires, deux expériences vont invalider les théories fatalistes et confirmer la non fatalité de l'échec...

L'expérience du XXème arrondissement de Paris

Robert Gloton, IEN élève de Wallon et qui lui-même deviendra président du GFEN, conduit une expérience de 1962 à 1971 dans le 20^e arr., alors quartier au recrutement populaire où près de 60 % des élèves de CM2 ont redoublé de un à trois ans. Le challenge : éradiquer l'échec scolaire, permettre une scolarité sans redoublement, avec les mêmes exigences quant aux programmes⁷.

L'expérience va concerner 33 classes, avec des enseignants volontaires. Si aucune compétence technique particulière n'est requise, « *trois qualités sont indispensables : l'optimisme pédagogique, le postulat que chez tout enfant les ressources personnelles sont considérables, qu'on ne doit jamais désespérer de celui qui a été jugé par d'autres irrécupérable et ne jamais le traiter comme tel ; un minimum d'imagination créatrice, chacun étant chaque jour poussé à inventer, sur la base des options générales ; l'esprit d'équipe (...)* », la mise en commun des problèmes et des solutions imaginées⁸. L'expérience dure 9 ans. Tous les élèves entrent en 6^e sans redoubler, plus de 90 % réussissent le BEPC « à l'heure ». Les proviseurs de lycée reconnaissent que les élèves du groupe du 20^{ème} - outre leur curiosité, leur goût d'apprendre et de comprendre - sont parmi les meilleurs en français et en mathématiques. Toutefois, certains professeurs trouvent que ces élèves, habitués à débattre, ont trop de franc-parler... Mais preuve est faite que l'échec scolaire n'est pas une fatalité.

L'expérience du Tchad

En 1971, Henri Bassis, directeur d'école dans le 20^e, a l'opportunité avec sa femme Odette de reprendre un projet de coopération en panne, avec 60 classes expérimentales dans le sud du Tchad (opération Mandoul). Ce qui a réussi pour les enfants du 20^e est-il applicable avec des enfants de culture si différente, dans un pays des plus démunis, avec 45 à 80 élèves par classe et des enseignants n'ayant que le Certificat d'études et au maximum le BEPC ?

Sur la base de ce qu'ils engagent, avec l'équipe franco-tchadienne qu'ils constituent et forment sur place, des transformations s'opèrent. Alerté, le Directeur général de l'Enseignement du Tchad s'inquiète et demande à voir les classes... De retour, il convoque l'équipe et déclare : « *Voilà ce qu'il nous faut ! Le travail en équipes, je veux le voir dans tout le Tchad* ». Une vaste expérience de formation-transformation des maîtres va alors être conduite sur l'ensemble du territoire, de 1971 à 1975⁹. Démonstration sera faite, à grande échelle, de l'inanité de la théorie des 'dons' ou de celle des 'handicaps socioculturels' comme justification de l'échec.

De l'égalité des chances au tous capables !

Irrigant les discours et textes officiels, l'idée d'égalité des chances relève de la démocratie restreinte et sert de paravent idéologique à l'inégalité de fait. C'est une manière de renvoyer l'explication des destins scolaires au seul mérite personnel, de justifier le renoncement de part et d'autre de la scène scolaire. Le pari du « Tous capables » radicalise l'interpellation aux fatalités intériorisées, appelle au sursaut intellectuel, au renouveau des postures et pratiques.

⁷ Cf. Robert Gloton, (1970), *A la recherche de l'école de demain. Le groupe expérimental du XX^e arrondissement de Paris*, Cahiers de Pédagogie Moderne. 43, Armand Colin

⁸ Robert Gloton (1979), *Au pays des enfants masqués*, Casterman, p. 202-218 (passage cité : p. 209).

⁹ Henri Bassis (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

Ce « tous capables » sera relayé par le CAPE (Collectif des Associations Partenaires de l'École), plusieurs syndicats enseignants, certains partis politiques en 2011-2012. Audace défendue au Sénat avant d'être ratifiée par l'Assemblée nationale¹⁰, l'idée que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » est désormais inscrite dans la loi de juillet 2013 en tant que principe de l'éducation.

L'exploration de pratiques

Contre l'essentialisation, l'Éducation Nouvelle parle de potentialité ininterrompue de développement : désormais, les recherches sur la plasticité cérébrale le confirment. Plusieurs facteurs y contribuent, notamment les sollicitations du milieu et l'activité de l'apprenant.

L'importance du milieu, de ses stimulations (*contre l'idée d'« auto-développement »*).

Le milieu où l'individu évolue n'est pas un milieu naturel, mais culturel et technique, milieu social façonné et transformé par l'histoire humaine. Sous dépendance vitale de son entourage, le jeune enfant ne cesse d'apprendre des expériences et interactions, d'abord avec ses proches puis en fréquentant d'autres univers, dont l'école. Chacun est ainsi à la croisée de *plusieurs* milieux, d'autant d'influences, de sollicitations, de références. Loin de n'être que le réceptacle de ces influences, face aux situations vécues, il va puiser dans l'ensemble de ce répertoire, faire des comparaisons et des choix qui lui sont propres et s'émanciper progressivement des influences initiales. Des activités au Centre de loisirs aux jeux dans la cour en passant par les situations d'apprentissages en classe, chaque groupe d'appartenance le contraint à la conformité (se plier aux règles communes) et à la singularité (trouver ou y faire sa place). Processus conjoint de socialisation et de personnalisation: si on ne peut réinventer les règles du langage, s'y plier permet de pouvoir dire « je »...

Le GFEN développera la notion de « milieu stimulant » : maison du Renouveau à Montmorency, accueillant des orphelins de la Shoah (1945-1960)¹¹ ; groupe expérimental du XX^e arr. de Paris avec ateliers-clubs intégrant les parents (1962-1971); équipes d'école à Morlaix, Ivry, Drancy, Paris [école Jourdain], Antony¹² ; Parlement d'élèves au collège des Gorguettes à Cassis (1982)¹³... Autant d'apports ayant contribué à la promotion des **équipes d'école** et des **cycles d'apprentissage** dans le débat éducatif, institués dans la loi d'orientation de 1989 (dite Loi Jospin).

Les pratiques actives : engagement personnel et coopération

Comme bien d'autres, le GFEN s'appuie sur l'activité des élèves. L'accès aux savoirs, à la culture étant une pièce majeure pour le développement et l'émancipation intellectuelle, les pratiques d'apprentissage sont au cœur de sa réflexion. Souci de situations qui fassent sens, engagent chacun et favorisent l'échange, le débat et l'élaboration commune avec les pairs : cela se joue dans les **ateliers d'écriture** (1975)¹⁴ et de création ; dans la **pédagogie du projet** (1982)¹⁵ et les **démarches de construction de savoir**. Lente gestation, depuis la « méthode d'observation », qui deviendra « démarche d'observation et de structuration » (1972)¹⁶ avant d'être appelée « **démarche d'auto-socio-construction du savoir** » dans les années 80, Odette Bassis en formalisant les caractéristiques depuis les apports croisés de Piaget, Wallon et Bachelard notamment ¹⁷.

Il est difficile d'apprécier l'influence de la cinquantaine d'ouvrages parus, exposant des pratiques, de la maternelle au lycée, dans toutes les disciplines (mathématiques, français, histoire-géographie, langues

¹⁰ « Les principes de l'éducation », article 2 de la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 (JO N°0157 du 9 juillet 2013)

¹¹ Claude François-Unger, *L'adolescent inadapté*, PUF, 1957.

¹² GFEN / Robert Gloton (dir.), *L'établissement scolaire : unité éducative*, Casterman, 1977.

¹³ Vincent Ambite, *Il s'est passé quelque chose à Cassis. Des témoins parlent*, Casterman, 1982.

¹⁴ GFEN / Michel Cossem (dir.), *Le pouvoir de la Poésie*, Casterman, 1978.

¹⁵ GFEN / Michel Huber (dir.), *Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui... la pédagogie du projet*, Casterman, 1982.

¹⁶ Aurélien Fabre, *L'école active expérimentale*, PUF, 1972 (Vice-président du GFEN à l'époque).

¹⁷ GFEN (1982), *Quelles pratiques pour une autre école?* Casterman ; O. Bassis (1998), *Se construire dans le savoir*, ESF.

vivantes, musique, arts plastiques, sciences, technologie, philosophie) mais à la lecture des programmes, tels ceux de 2002, d'aucuns ont trouvé une forte filiation, avec les **situations-problèmes** et la **dimension culturelle des apprentissages**. L'esprit du socle commun de 2015, centré sur la formation de la personne et du citoyen (domaine 3), accorde une large place aux méthodes et outils pour apprendre (domaine 2), tout en reconnaissant une égale importance formative aux diverses disciplines.

La formation comme transformation

Si l'on veut faire dérailler les processus ségrégatifs, il y a nécessité d'interroger les implicites qui pilotent la pratique, notamment le regard sur l'élève, le rapport aux contenus et la façon d'envisager l'apprentissage...

On a évoqué l'expérience de formation des maîtres menée par Henri et Odette Bassis au Tchad, de 1971 à 1975¹⁸. L'ouvrage paru en 1978 a été lu attentivement. La question de la construction des savoirs et, pour ce faire, de l'interrogation épistémologique sur ce qui en constitue l'essence comme des obstacles à faire franchir aux élèves y est centrale. Mais aussi cette idée d'une formation des adultes qui doit organiser une dialectique entre pratique et théorisation, dans une certaine homologie avec ce qui est souhaité pour leurs élèves afin de développer leur autonomie, formation devant par ailleurs préparer au travail d'équipe.

En 1981, sous Alain Savary « *la continuité avec l'éducation nouvelle s'incarne dans les figures d'Antoine Prost et de Louis Legrand, mais aussi dans la présence au sein du cabinet du ministre de conseillers convertis à l'innovation pédagogique* »¹⁹. Savary fait place aux innovateurs, aux associations de spécialistes (AFEF, APMEP, etc.) et aux mouvements d'éducation nouvelle, les incitant à investir les MAFPEN, Mission académiques chargées de former les enseignants, dans une volonté résolue de démocratisation de l'école. Suite aux universités d'été organisées à Montpellier en 82 et Marseille-Lumigny en 84, qui accueilleront 200 et 600 personnes, le GFEN est agréé comme « mouvement de recherche et de formation » par le Ministère.

Le rapport Bancel (oct. 1989), qui a précédé la mise en place des IUFM (1990), s'inscrivait cette filiation, visant à unifier la formation des enseignants des 1^{er} et 2nd degrés, avec une dimension universitaire. Mais on connaît les habituelles distorsions entre les intentions et la réalité, au gré des alternances politiques...

En 2012, la dynamique de la Refondation a été engagée. Outre la refonte des programmes, le changement pédagogique est apparu central. Les mouvements d'éducation nouvelle ont été sollicités, que ce soit dans la réflexion préparatoire, dans divers groupes de travail, à l'occasion de séminaires nationaux ou académiques de la DGESCO, pour contribuer à la formation de formateurs REP+ et assurer des formations d'équipes.

Des thèmes du débat éducatif

Le débat se joue tant avec l'extérieur qu'à l'intérieur de la mouvance « éducation nouvelle ». Ainsi Robert Gloton évoquait-il dans son ouvrage paru en 1979 ce qui l'avait fait rejoindre le GFEN dans les années 50 : l'orientation scientifique de la recherche pédagogique et la finalité démocratique, à distance de certaines tendances originelles de l'éducation nouvelle (Charte de Calais), telles le puérocentrisme, l'individualisme doctrinal, l'idéalisme spiritualiste, l'anti-intellectualisme parfois voire le messianisme (chez A. Ferrière)²⁰. Tendances latentes, pas entièrement disparus dans le courant pluriel de l'éducation nouvelle. Certains thèmes du débat éducatif sont récurrents, nécessitent de lever les malentendus.

L'enfant au centre. Thématique poussée par la loi Jospin en 1990 qui a beaucoup fait parler. Elle visait à faire contrepoids à la seule mise en avant des programmes et contrôles pour justifier la stagnation des

¹⁸ Henri Bassis (1978), *Des maîtres pour une autre école : former ou transformer ?* Casterman.

¹⁹ Pierre Clément (2013), *Réformer les programmes pour changer l'école ?* Op. cit., p. 145.

²⁰ Robert Gloton (1979), *Au pays des enfants masqués*. Op. cit., p. 185.

pratiques. Au GFEN, nous préférons avancer l'idée que c'est moins l'enfant qui est à mettre au centre que **son rapport au savoir**, socialement construit et – là encore contre toute réification – susceptible d'évolution, de remaniement, au gré des apprentissages. Intégration ici des travaux de Bernard Charlot et de l'équipe Escol (université Paris 8) pour comprendre la genèse des scolarités heureuses ou malheureuses, à la croisée des socialisations familiales et scolaires. Mieux connaître les déplacements qu'exige l'accès à la culture scolaire pour ceux qui n'y sont pas immergés depuis leur petite enfance, cela éclaire les choix pédagogiques.

Le libre développement. Cette idée peut conduire au retrait de l'éducateur, pour laisser l'enfant aller au gré de ses désirs, dans un cheminement aléatoire, au risque de le priver de nombre d'activités et d'apprentissages essentiels à son développement. Faute d'aménagement du milieu et de sollicitations amenant à « sortir de chez soi », on est libre d'aller... où l'expérience passée nous guide. Goûts personnels, intérêts et aptitudes ne sont pas « naturels » mais progressivement construits, initialement en osmose avec le milieu socio-familial. A ce jeu, on sait qui est toujours gagnant ou perdant. Il s'agit moins, dans le processus éducatif, de « faire avec » que d'aller au-delà, d'ouvrir à d'autres domaines d'intérêt, d'autres formes d'activités, tout en opérant leur mise à distance réfléchie, afin de développer conscience et maîtrise.

L'individualisme. Cela interroge l'adéquation des moyens éducatifs aux finalités formatives. Cela ne saurait être une finalité, nos sociétés en souffrent déjà trop. Si l'éducation vise le développement de l'individualité et la personnalisation, cela se joue dans un perpétuel débat avec les autres, à la maison comme à l'école, du conseil de classe à la conduite de projets, mais aussi au cœur des situations d'apprentissage, au service du bien commun. La créativité de chacun y est certes sollicitée, mais aussi passée au tamis de l'avis justifié des autres, dans une dialectique où l'apport de chacun nourrit l'avancée de tous, le groupe constituant en retour un appui, un recours et un stimulant au dépassement de soi.

Construire son savoir ? Si le constructivisme est accepté dans le champ de la psychologie, il apparaît plus brouillé dans celui des apprentissages. Comment peut-on inventer Pythagore ? me lançait un chercheur en sciences de l'éducation. Il ne s'agit évidemment pas de refaire le monde... mais néanmoins d'en apprivoiser les outils d'appréhension patiemment et laborieusement élaborés par les générations passées. Autrement dit, pour échapper au rejet par les uns, à la dévotion béate pour les autres, il importe d'introduire les élèves à un rapport vivant et critique à la culture, d'en restituer le potentiel émancipateur. Qu'il s'agisse de codes symboliques, de notions et concepts, d'œuvres, d'outils ou de techniques intellectuelles, tous ont répondu à un problème posé aux humains, ce qui a fait sens pour orienter l'activité et la finaliser (comment communiquer à distance, garder trace des grands nombres, se repérer dans l'espace, borner les terrains après les crues, déplacer de lourdes charges, échapper à la foudre ou aux maladies...). Par ailleurs, ils ont fait l'objet de multiples tentatives, d'échanges et de réaménagements, le « simple » n'étant que le terme de ce long processus : la meilleure solution trouvée - à ce jour - au problème posé. Comprendre la logique interne de l'outil finalement retenu, cela fait également sens pour ceux qui ne cessent de s'interroger sur le pourquoi des choses.

Introduire les élèves à cette passionnante histoire de l'humanité à la conquête de ses pouvoirs, c'est restituer la saveur des savoirs. Faire que les élèves se posent le problème, organiser l'activité pour que se croisent hypothèses et propositions, dans une élaboration étagée jusqu'à la formalisation ultime. Faut-il tout réinventer ? Certes non. Ce qui oblige à sérier dans les programmes les concepts clés qui en sont au cœur. Finalement, si l'on veut préciser, il s'agit plutôt de reconstruire les savoirs. Cependant il s'agit toujours de les construire *pour soi-même* et, ce faisant, de *se* construire.

Pédagogie active. A quelle activité se réfère-t-on ? Dans la volonté de rompre avec un enseignement trop formel et abstrait, sans accroche motivante ni substrat pratique, le « faire » peut se substituer au dire/écouter, mais au risque d'une réduction de la pédagogie active à une « *pédagogie concrète* ». Si on ne

saurait se priver de pratiques qui engagent l'élève dans la tâche et l'amènent, par les résistances que le réel oppose à ses tentatives, à imaginer d'autres voies de résolution et à dépasser les obstacles, « la connaissance ne saurait découler de la seule expérience. (...) nous disent les psychologues, elle « nécessite la médiation de l'activité mentale », de s'extraire de ce qui a été réalisé pour le penser²¹. Réduire l'activité d'apprentissage au « faire », c'est l'endroit même d'un malentendu pour nombre d'élèves, notamment pour ceux qui s'échouent à l'école...

*Journée Education Nouvelle – INSPÉ de Livry-Gargan / Mercredi 23 juin 2021
Table-ronde : « Qu'est-ce que l'Education nouvelle a apporté à l'École ? »*

D'hier à aujourd'hui, les apports de l'éducation nouvelle au débat éducatif

Jacques BERNARDIN (GFEN)

Interroger les finalités éducatives

L'exigence de justice

Démocratisation structurelle

Démocratisation culturelle

Une conception de l'humain : du principe d'éducabilité au « Tous capables ! »

Contre le fatalisme, biologique et sociologique

Relever le défi pédagogique

L'expérience du XXème arrondissement de Paris

L'expérience du Tchad

De l'égalité des chances au tous capables !

L'exploration de pratiques

L'importance du milieu, de ses stimulations (contre l'idée d'« auto-développement »).

Les pratiques actives

La formation comme transformation

Des thèmes du débat éducatif

L'enfant au centre.

Le libre développement.

L'individualisme.

Construire son savoir ?

Pédagogie active.

²¹ Elisabeth BAUTIER, Jean-Yves ROCHEX (1999), *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, Hachette.

