

LES PEDAGOGIES NOUVELLES EN QUESTION

Par Philippe Perrenoud, Université de Genève, 1997

Nul n'aime être mis en question, car la mise en accusation n'est jamais bien loin. Se mettre en question, délibérément, c'est autre chose, une façon à la fois de rester en vie et de n'être pas pris au dépourvu lorsqu'on vous dit : « Le monde a changé : et vous ? ».

Les pédagogies nouvelles tirent leur force et leur pertinence d'une révolte contre l'école-caserne, l'école-usine, l'école qui évalue avant d'enseigner, l'école où l'on se rend avec angoisse, où l'on travaille dans l'ennui et la souffrance, l'école où l'on est assujéti et où l'on apprend la soumission plutôt que l'autonomie, l'école sélective, qui fabrique des échecs et des hiérarchies, l'école qui dénie le droit à l'erreur, à la différence, à la parole. Dans les pays développés, une partie des idées défendues durant des décennies par les pédagogies nouvelles qui sentaient le souffre sont désormais incorporées - dans leur version la plus soft - au fond commun des représentations et des valeurs relatives à l'école, et se retrouvent dans certaines pratiques utilisées à large échelle : le texte libre, le conseil de classe, la correspondance scolaire se sont détachées du mouvement Freinet, et les démarches de projet, les modèles coopératifs et les méthodes actives ne caractérisent plus uniquement des marginaux. Les révoltes des origines restent néanmoins fondées, car l'institution scolaire n'en finit pas d'exorciser ses vieux démons (Perrenoud, 1996 d). Pourtant, les écoles nouvelles d'aujourd'hui ne peuvent plus se présenter comme une alternative radicale, un refuge dont la simple existence justifierait toute l'action.

Pour survivre autrement que comme des vestiges d'une époque héroïque révolue, elles doivent affronter des risques et savoir dire non à diverses tentations ou dérives. Je vais en examiner quelques unes, en sachant d'avance que j'enfonce des portes ouvertes pour les vrais militants de l'éducation nouvelle, dont la culture politique et théorique les garde de la plupart de ces pièges, mais qu'il n'est pas inutile de mettre les points sur les i pour ceux qui adhèrent aux pédagogies nouvelles sans tout connaître de leur enracinement social et de leur histoire mouvementée.

Non à une pédagogie réduite à ses outils

Comme le souligne Boumard (1996), on assimile trop souvent Freinet à ses outils - l'imprimerie, le texte libre - et les pédagogies nouvelles à des démarches emblématiques : le conseil de classe, le projet, la correspondance scolaire. Ce sont des acquis importants, mais ce ne sont que des moyens. Les outils disponibles sont renouvelés par l'évolution des technologies et des logiciels, l'imprimerie d'aujourd'hui, c'est le traitement de texte, la PAO et la page WEB. Il reste à ne pas en devenir l'esclave.

Les démarches de formation méritent aussi d'être diversifiées et fécondées par les acquis des sciences de l'éducation et des mouvements pédagogiques. Les pédagogies nouvelles ne peuvent plus ignorer les approches constructivistes, les didactiques des disciplines (Develay, 1992, 1995), les travaux sur le transfert ou les compétences (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996 ; Rey, 1996 ; Tardif, 1992), les pédagogies des situations-problèmes (Astolfi, 1992 ; Meirieu, 1989 ; 1990). L'important est de construire un rapport autonome au savoir et à la loi (Develay, 1996) par toutes les stratégies respectueuses des personnes et cohérentes avec ces finalités. Les mouvements pédagogiques qui s'en réclament l'ont bien compris, mais les écoles nouvelles abritent aussi des enseignants tentés d'être fidèles aux moyens plutôt qu'aux intentions, peut-être parce que ce sont les moyens qui les mobilisent...

Non à une pédagogie faite sur mesure pour les classes moyennes

Les pédagogies nouvelles sont, historiquement, du côté des opprimés, des défavorisés, des classes populaires. Que reste-t-il de cet ancrage historique dans une société de classes moyennes ? Lorsque les parents sont libres du choix de leur école, ce sont les familles de classes moyennes supérieures qui inscrivent leurs enfants dans les écoles actives. Cela n'a rien de mystérieux : le capital culturel et la position des parents leur donnent en leur enfant la confiance nécessaire pour parier sur son développement, son autonomie, la construction de soi plutôt que sur une instruction menée au pas de charge. Les valeurs personnalistes des écoles actives font écho aux valeurs individualistes des catégories sociales pour lesquelles la réussite, le bonheur et le sens de la vie sont des affaires intimes. Sans doute le respect du sujet n'est-il pas, philosophiquement, synonyme d'individualisme, mais dans la vie de tous les jours, la confusion est possible.

A cela s'ajoute le réel divorce entre les valeurs, le rapport au savoir et à la règle, les modalités de travail qui animent les pédagogies nouvelles et la culture des enfants et des parents des classes populaires. Apprendre par le jeu, discuter les ordres, négocier les activités, parlementer, poser des questions, formuler des objections, tout cela paraît contraire aux rapports « naturels » adultes-enfants et aux façons jugées sérieuses d'apprendre aux yeux des familles ouvrières. Quant aux enfants, les activités ouvertes, le contrat négociable, le savoir incertain peuvent les déboussoler (Perrenoud, 1996 b). Qu'elle le veuille ou non, l'école active parle aux enfants et aux parents des classes moyennes supérieures un langage qui leur est familier, au-delà des divergences politiques.

Non à une pédagogie politiquement désengagée

La classe ouvrière s'embourgeoise et les plus défavorisés d'aujourd'hui - immigrés, chômeurs, minorités ethniques ou réfugiés - sont trop occupés à survivre pour construire un projet de société comparable à ceux qui ont porté le mouvement ouvrier depuis le XIX^{ème} siècle. L'effondrement du communisme totalitaire permettra peut-être l'émergence d'un socialisme crédible, mais aujourd'hui, la connexion n'est pas facile à établir entre les pédagogies nouvelles et un projet politique mobilisateur. Les

enseignants des écoles nouvelles peuvent donc être tentés de centrer la pédagogie sur le sujet, en l'armant pour une société aux valeurs de laquelle ils adhèrent faiblement, sans voir se dessiner une « utopie crédible ». Des écoles alternatives jadis inscrites dans un mouvement social deviennent des figures parmi d'autres de la « bonne école ».

La difficulté est de réinscrire l'école nouvelle dans un combat de société sans nourrir la nostalgie d'une époque où les enjeux étaient plus clairs et les camps mieux dessinés. Aujourd'hui, le tiers-mondisme, l'écologie, la lutte contre le racisme ou le refus d'une société duale ou l'exclusion ont plus de pertinence que la défense d'une classe ouvrière recomposée et pour une part divisée, puisqu'elle vote de plus en plus souvent pour l'extrême-droite.

Non à un simple refuge contre la dureté du monde

Parmi les révoltes qui inspirent les pédagogies nouvelles, il y a le sort de l'enfance.

La pédagogie de l'école républicaine se coule dans le moule des pédagogies cléricales ; elle en reprend à la fois les rites, les méthodes et les techniques « disciplinaires ». C'est une pédagogie de la maîtrise qui ignore l'enfance ou, plutôt, qui ne s'adresse qu'à la part adulte qui sommeille en l'enfant, qui lutte contre ce qui est enfantin chez lui : la rêverie, le jeu, la dissipation, l'instabilité. La forme scolaire républicaine ne rompt pas avec ses devancières (Dubet et Martucelli, p. 29.).

Une pédagogie centrée sur l'enfant prend son parti, le reconnaît dans sa différence et l'autorise à grandir à la faveur de rapports sociaux moins durs que ceux qui prévalaient dans l'école cléricale ou républicaine. Le refus de la violence symbolique et du déni du sujet est une noble cause. Osons dire que les adultes peuvent y trouver leur compte. Pour quelques uns, les écoles nouvelles sont aussi un refuge contre les logiques de compétition et de pouvoir qui gouvernent nos sociétés. Chercher à travailler dans un lieu protégé ne saurait être, cependant, la raison majeure d'une adhésion aux pédagogies nouvelles. La quête d'une oasis pourrait en effet conduire à renoncer à toute tension entre les désirs des sujets et la raison de leur présence dans une école : apprendre. Or, sans cette tension, il n'y a pas d'accès aux savoirs et à une identité autonome.

Non à une pédagogie sans évaluation, ni exigences fortes

La peur de reconstruire des hiérarchies et de fonder des sélections peut alimenter le désir de ne pas évaluer, pour ne mettre personne en échec apparent. Les écoles nouvelles rejettent la note, mais les plus lucides ne refusent pas la vérité des écarts. C'est la seule façon de les neutraliser : ne pas pratiquer la politique de l'autruche, ne pas faire comme si tous les enfants avaient les mêmes moyens d'apprendre et construisaient spontanément les mêmes compétences. Sans évaluation, il n'y a pas de régulation des apprentissages. Pratiquer une pédagogie de la réussite, ce n'est pas affirmer la réussite contre toute évidence, c'est la rendre possible et ne pas enfermer l'apprenant dans un échec provisoire.

L'exigence, c'est aussi ne pas rapprocher la culture scolaire de l'enfant au point de ne lui donner aucun moyen nouveau de comprendre le monde.

Non à une pédagogie enfermant chacun dans sa différence

Entre enfermer l'élève dans son rythme ou le forcer à apprendre à marche forcée, la voie est étroite. Les pédagogies nouvelles ont toujours été plus sensibles à la part de violence dans l'action éducative, à la tentation de fabriquer autrui, tel Frankenstein (Meirieu, 1996). Cette prudence peut nourrir une forme d'attentisme. « Si je devais vraiment rouler à mon rythme, je ne roulerais pas », dit Le Chat, personnage des bandes dessinées de Philippe Geluck. Meirieu le dit autrement : « il y aurait un danger à vivre la différenciation comme une manière de casser, de briser toute dynamique collective, ou d'individualiser comme une manière de « respecter » les différences et d'y enfermer les personnes. Moi je ne « respecte pas » les différences, je le dis avec beaucoup de simplicité, les différences j'en tiens compte... ce qui est tout à fait autre chose » (Meirieu, 1995).

Dans les écoles nouvelles, le désir de faire accéder chacun au savoir comme moyen de libération a servi de contrepoids à la tentation de l'attentisme. En un temps où les « savoir-être » paraissent plus importants que les savoirs, on peut croire - qui n'en aurait envie - que l'on peut apprendre sans jamais travailler, ni souffrir. Non pas souffrir de l'ennui ou de brimades, mais souffrir de devoir comprendre et assimiler des savoirs qu'au départ on trouve opaques, abstraits, hors d'atteinte. Apprendre en jouant, pourquoi pas, mais en sachant que le jeu, ce n'est pas la facilité, la désinvolture, la détente, mais une tension positive vers la maîtrise des situations, bref, la construction de compétences. Une pédagogie différenciée (Meirieu, 1996 b) n'est pas une pédagogie du renoncement.

Non à une pédagogie écartant les parents

Les écoles nouvelles ont historiquement refusé la relégation des familles à la marge de la scolarité de leurs enfants. C'est là que l'on trouve les parents les plus impliqués dans la gestion communautaire de l'établissement. Pourtant, ces solidarités peuvent être menacées de part et d'autre.

Les parents, devenant consommateurs d'école (Ballion, 1982), se montrent de plus en plus exigeants et certains définiraient volontiers l'école active comme une école bâtie sur mesure pour leurs enfants, comme le simple prolongement de leurs valeurs et ambitions éducatives. Les enseignants se trouvent dès lors mis en situation de servir un projet éducatif qui n'est pas négocié. L'asymétrie s'est renversée...

A l'inverse, une équipe pédagogique peut être, à certains moments de l'histoire d'une école alternative, lassée de la négociation, fatiguée de travailler à ciel ouvert, à court d'énergie pour expliquer à des parents de plus en plus instruits que les urgences et les incertitudes du métier (Perrenoud, 1996 e) ne permettent pas de tout maîtriser et de tenir toutes les promesses. On peut comprendre la tentation de se retrouver entre

professionnels, mais elle tourne le dos à une coopération indispensable. Pas seulement pour que les devoirs soient compris ou l'évaluation bien reçue, mais pour que les savoirs et le travail scolaires aient un sens construit à la fois en classe et à la maison.

Non à une pédagogie en circuit fermé

Le clivage école nouvelle - école traditionnelle a vécu. Même si une école globalement engagée dans les pédagogies nouvelles est toujours un endroit extraordinaire, pas comme les autres, en raison de cette commune orientation et du rattachement à un mouvement plus large, à des réseaux militants, il serait absurde de ne pas voir que dans le système éducatif, une partie des enseignants ont les mêmes valeurs et poursuivent des projets proches ou qui présentent au moins certaines convergences. Le mouvement d'éducation nouvelle n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se mêle au système et investit dans les groupes où l'on débat des programmes, de la formation des enseignants, de l'évaluation, des devoirs. La pureté cultivée en circuit fermé conduit au complexe de l'assiégé - le village d'Obélix et Astérix - et du juste, parfois à une forme d'arrogance. Le système éducatif a besoin des militants de l'éducation nouvelle partout où il est question de lutter contre l'échec scolaire, le non sens du travail, la soumission à des normes, l'évaluation et la sélection précoces. Qu'ils ne soient pas constamment suivis ne devraient pas les inciter au repli !

Facile à dire

« Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! », ai-je écrit (1996 c). Les pédagogies nouvelles relèvent un défi majeur... donner du sens aux savoirs sans renoncer à les rendre accessibles, pour les rendre accessibles (Vellas, 1996, Perrenoud 1996 a). Aménager pour cela l'espace de la classe, la relation, le contrat, le temps, le matériel. Coopérer à l'échelle de l'école. Travailler avec les parents. Se former, réfléchir sur sa pratique.

Rappeler les militants des écoles nouvelles à leurs idéaux, c'est évidemment facile et un peu injuste. Les risques qu'ils affrontent sont sans commune mesure avec la routine dans laquelle nombre de classes et d'écoles fonctionnent. Pourquoi demander toujours plus à ceux qui en font déjà plus pour la cause des élèves que ceux qui se contentent d'un travail d'exécutant ? Sans doute parce qu'on estime qu'ils en ont les moyens et parce qu'on a terriblement besoin qu'ils avancent encore pour faire avancer l'école ! Non pas seulement pour innover, moderniser les dispositifs, proposer un usage ingénieux des technologies ou défendre des valeurs humanistes, mais pour articuler valeurs, savoirs, scolarité et organisation de la cité. Penser tout cela ensemble est très difficile, aucun ressource n'est superflue. Les pédagogies nouvelles enrichissent notre héritage commun.

Références

- & Astolfi, J.-P. (1992) L'école pour apprendre, Paris, ESF.
- & Ballion, R. (1982) Les consommateurs d'école, Paris, Stock.
- & Boumard, P. (1996) Célestin Freinet, Paris, PUF.

- & Develay, M. (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF.
- & Develay, M. (éd) (1995) Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, Paris, ESF.
- & Develay, M. (1996) Donner du sens à l'école, Paris, ESF.
- & Dubet, F. et Martucelli, D. (1996) À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil.
- & Meirieu, Ph. (1989) Apprendre... oui, mais comment ?, Paris, ESF, 4e éd.
- & Meirieu, Ph. (1990) L'école, mode d'emploi., Paris, ESF, 5e éd.
- & Meirieu, Ph. (1995) Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros, in Vers le changement... espoirs et craintes. Genève, Département de l'instruction publique, pp. 11-41.
- & Meirieu, Ph. (1996 a) Frankenstein pédagogue, Paris, ESF.
- & Meirieu, Ph. (1996 b) La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture, in Bentolila, A. (éd.) L'école : diversités et cohérence, Paris, Nathan, pp. 109-149.
- & Meirieu, Ph., Develay, M, Durand, C, et Mariani, Y. (dir.) Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP.
- & Perrenoud, Ph. (1995) La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation., Genève, Droz, 2ème édition augmentée.
- & Perrenoud, Ph. (1996 a) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 3^e édition.
- & Perrenoud, Ph. (1996 b) La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 2^e édition.
- & Perrenoud, Ph. (1996 c) Rendre l'élève actif... c'est vite dit !, Migrants-Formation, n° 104, mars, pp. 166-181.
- & Perrenoud, Ph. (1996 d) En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive, in Des idées positives pour l'école, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques, Paris, Hachette, pp. 85-130.
- & Perrenoud, Ph. (1996 e) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF.
- & Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question, Paris, ESF.
- & Tardif, J. (1992) Pour un enseignement stratégique, Montréal, Éditions Logiques.
- & Vellas, E. (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in Groupe français d'éducation nouvelle, Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité, Lyon, Chronique sociale, pp. 12-26.