Laura Alcoba
Agnès Beaudemont-Dubus

UNE AUTRE ECOLE POUR VOTRE ENFANT

Les pédagogies différentes



Albin Michel

UNE AUTRE ÉCOLE POUR VOTRE ENFANT

8° R
109246

37

LAURA ALCOBA
AGNÈS BEAUDEMONT-DUBUS

1513037

Une autre école pour votre enfant

Les pédagogies différentes

Postface de Roger Auffrand

Albin Michel

DL-06031993-07008

© Éditions Albin Michel, S.A., 1993
22, rue Huyghens, 75014 Paris

ISBN 2-226-05744-7



A Marine Baro,
qui a été l'inspiratrice de ce livre.

Il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne faict que des asnes chargez de livres...

Montaigne, *Essais* (I, 26)

AVANT-PROPOS

L'école est en question. Aujourd'hui plus qu'hier? Certains diront que l'école est en question depuis qu'elle existe, et ils n'auront pas tort. Mais aujourd'hui, ce sont ses finalités mêmes qui semblent remises en cause.

Pendant longtemps sa fonction a été ressentie comme essentiellement sociale et « culturelle », peut-être parce que le problème de l'emploi était moins épineux, moins douloureux qu'il ne l'est aujourd'hui. A présent, des parents de plus en plus nombreux la voudraient surtout préoccupée par l'avenir professionnel de leurs enfants : on ne saurait leur en tenir rigueur, mais ce changement de cap soulève peut-être bien plus d'interrogations qu'on ne le croit.

La course à la réussite démarrerait-elle sur les bancs de l'école, voire dans les classes de maternelle? Certains parents, chez qui l'inquiétude a cédé la place à la panique, font entrer leurs enfants de plus en plus tôt dans cette lutte pour l'excellence; l'initiation précoce à l'anglais ne va-t-elle pas chercher l'enfant, déjà « élève », jusque dans sa vie intra-utérine... On voudrait dire : « Laissez-les tranquilles! »

Pourtant une nouvelle tendance se fait jour et ceux-là mêmes qui ne pensent l'éducation qu'en termes de « rendement » commencent à s'interroger sur cette sorte d'acharnement. On a vu les responsables de certains établissements scolaires plutôt élitistes se pencher à leur tour sur les travaux de Maria Montessori et se demander si elle n'avait pas raison de rappeler que le moteur des progrès, c'est aussi « la liberté de regarder autour de soi »... Et de poser encore une fois certaines questions, préalable nécessaire à toute entreprise pédagogique digne de ce nom : qu'est-ce qui donne à un enfant l'envie d'apprendre, de progresser, de grandir? Peut-on se passer du désir, voire du plaisir d'apprendre? Comment faire enfin pour éveiller ce désir-là chez nos enfants?

En marge de l'école traditionnelle, certains praticiens tentent chaque jour d'intégrer ces préoccupations à leur travail pédagogique. Ils peuvent travailler dans le secteur privé ou dans le public, leurs perspectives éducatives peuvent être tout à fait divergentes, mais une même motivation les unit : enseigner « autrement ». Questionner et rénover les pratiques pédagogiques, voilà ce à quoi ils s'attachent, pour certains d'entre eux depuis longtemps déjà. Ils pensent que les travaux de Montessori, Decroly, Freinet, revus et adaptés aux attentes d'aujourd'hui, peuvent fournir une alternative fructueuse à l'école traditionnelle.

Pour ces « enseignants différents », il est manifeste d'ailleurs que les dernières réformes proposées par le ministère de l'Éducation nationale sont venues puiser chez eux plus qu'un style ou un esprit : leur fond même. Avec la mise en place des « cycles pédagogiques », le ministère

propose comme remède à l'échec la « continuité dans les apprentissages », la création de nouveaux « liens entre les niveaux scolaires [1] » : certains textes ministériels vont jusqu'à parler de « pédagogie différenciée »... autant de notions que certains avaient vite (trop vite sûrement) jetées au panier des vieilleries des années soixante-dix. Nombre d'enseignants « différents » travaillent dans ce sens, depuis bien longtemps déjà, affinant et perfectionnant sans cesse ces outils pédagogiques que l'on appelle aujourd'hui à la rescousse.

Pour la génération des sixties, ces pédagogies représentaient la « seule alternative » au système scolaire traditionnel jugé « carcéral ». Depuis, d'autres, mais parfois les mêmes, les ont tout aussi rapidement étiquetées « marginales », dernières survivances de rêves hippies. Aujourd'hui, pourtant, on utilise leur expérience pour rénover des pratiques éducatives en quête d'un nouveau souffle. Et si ces pédagogies que l'on a tour à tour dénommées parallèles, alternatives puis différentes allaient apporter, sinon la solution miracle, du moins certaines réponses concrètes?

A l'heure où certains ne jurent que par la carrière et la réussite, les pédagogies différentes rappellent également l'autre enjeu de l'école : il est tout autant pédagogique que social, voire éthique. Choisir l'école de ses enfants, ce n'est pas seulement, comme on l'entend souvent, « parier sur l'avenir » : le choix ne saurait être aveugle, il implique une trop grande responsabilité. Choisir l'école,

1. Plaquette du ministère de l'Éducation nationale, *Les Cycles pédagogiques*, septembre 1991.

c'est plus ou moins directement choisir la société de demain.

L'une et l'autre marchent du même pas. Il n'y a pas à faire l'école pour la société, ni la société pour l'école : l'une ne se fait pas sans l'autre, les processus sont tellement imbriqués que c'est l'ensemble de la société, enfants compris, qui se trouve impliquée dans le débat pédagogique. Certaines distinctions sémantiques ont d'ailleurs leur importance : l'école doit-elle « élever », « former » ou « éduquer »? Les écoles différentes, quel que soit le courant dont elles se réclament, opteraient davantage pour le dernier terme : éduquer, *educare,* c'est faire sortir au-dehors, faire croître, en aucun cas façonner ou modeler.

Penser l'école *pour* la société, avoir comme principal objectif de préparer les enfants à la lutte économique, n'est-ce pas faire violence à l'enfance? Et Maria Montessori d'ajouter que l'on risque de se tromper gravement en élevant les enfants pour une société qui n'existera plus demain. Mais, à l'inverse, une société soumise à l'école et à ses seules aspirations est une option difficile à soutenir... « Instituer » n'était peut-être pas un vain mot : il s'agit bien d'intégrer les enfants et de les placer à terme en position de décideurs. Les pédagogies différentes, dans l'effort qu'elles déploient pour faire de leurs élèves des « démocrates en culottes courtes », ont su pousser leur réflexion et leur action au-delà du domaine scolaire à strictement parler.

Le but de ce livre n'est pas de faire l'apologie de ces pratiques éducatives, ni le procès de l'école traditionnelle, publique ou privée. Il veut rappeler qu'en dehors de l'école traditionnelle, il en existe d'autres qui trouvent leur place dans la Cité. Nous nous sommes attachées à *faire connaître* plutôt qu'à rajouter quelques pierres au mur déjà épais des critiques et des mises en garde. C'est le souci d'une information claire et accessible qui a motivé ces pages : pour cela nous avons retracé l'historique et la genèse de chacun de ces courants, puis présenté les lieux d'application et d'expérimentation les plus caractéristiques. Dans ce domaine, il a fallu faire des choix : or, tout choix comporte une part d'injustice. « Pourquoi ne pas avoir parlé de nous? » Parmi les écoles dont les adresses figurent en fin d'ouvrage, beaucoup auraient mérité que l'on s'y arrête davantage. Le lecteur trouvera pourtant dans les pages qui suivent un échantillon assez représentatif de tout ce qui se fait de « différent » en matière d'éducation.

CHAPITRE I

LES GRANDS COURANTS PÉDAGOGIQUES

1.

Une aventure intellectuelle à dimension européenne

Célestin Freinet et Roger Cousinet en France, Maria Montessori en Italie, Ovide Decroly en Belgique... En l'espace d'une vingtaine d'années à peine, au début du siècle et aux quatre coins de l'Europe, les pionniers du renouveau pédagogique émettent des hypothèses et réalisent des expériences qui nourriront pour longtemps la réflexion et la pratique éducatives. A.S. Neill en Angleterre, Édouard Claparède en Suisse, Anton Makarenko en URSS... Aujourd'hui encore, les apôtres d'une école différente, qu'ils se prétendent leurs disciples ou leurs détracteurs, leur sont tous au moins redevables d'avoir su ouvrir la voie à la modernité pédagogique et d'avoir posé, de manière plus ou moins élaborée, les questions autour desquelles ils continuent de penser l'école.

Mais en ce début du XX^e^ siècle, peut-être ne réalise-t-on pas encore l'ampleur de cet élan nouveau, dont les aspirations revêtent aux yeux de certains les traits de l'utopie. Il n'en reste pas moins que les tentatives et les idées se multiplient, que les événements se précipitent. C'est en 1907 que Maria Montessori ouvre sa première

école, *La Casa dei Bambini* (« La Maison des Enfants »), dans un quartier populaire de Rome, l'année même de l'inauguration à Bruxelles de la première école du médecin belge Decroly; treize ans plus tard, en 1920, le psychanalyste anglais A.S. Neill se lançait dans l'aventure de Summerhill dans une banlieue de Londres. A la fin de l'année 1923, Célestin Freinet publiait son premier article dans le journal *Clarté*. Il y présentait une de ses principales « techniques », l'introduction de l'imprimerie à l'école : cet article allait bientôt devenir un texte fondateur.

Plus qu'une simple coïncidence, la richesse et l'inventivité de cette génération semblent être le fruit d'un climat général d'émulation. Le mouvement de théorisation et d'expérimentation qui s'est développé au début du siècle apparaît aujourd'hui comme une grande aventure intellectuelle à dimension européenne, un moment d'exception dans l'histoire des théories de l'éducation : jamais l'intérêt d'autant de penseurs n'avait si fructueusement convergé vers l'enfant. Car ces précurseurs ne se contentèrent pas de cohabiter sur un même continent en simples contemporains : leurs thèses ont circulé de Paris à Gorki, de Londres à Rome; l'échange, le débat, voire la polémique n'ont cessé d'enrichir les écrits et la pratique des uns et des autres. Freinet, pour ne citer que lui, fut aussi un lecteur critique et éclairé de l'œuvre de l'Italienne Maria Montessori, comme de celle d'Ovide Decroly...

Du « nouveau » et de « l'ancien »

Mais qu'entend-on au juste par « pédagogie nouvelle »? En quoi précisément sa « nouveauté » consiste-t-elle?

Pourquoi, en somme, emprunter un chemin « nouveau » ou « différent »?

Un des mots qui revient le plus souvent sous la plume de ces initiateurs est le terme d'adaptabilité : pour s'adapter aux enfants, aux particularités de chacun d'eux, à ses problèmes, à son milieu, ils proposent une pédagogie évolutive et plus souple qu'on nomme « différentielle ». Il est vrai qu'à partir du moment où l'école s'ouvrait au plus grand nombre, aux fils d'ouvriers comme aux fils d'avocats, la pédagogie se devait de tenir compte des différences sociales et culturelles d'un public plus que jamais hétérogène. Au-delà des préoccupations humanistes, l'approche différentielle de la pédagogie apparaît comme une « nouvelle nécessité » depuis que Jules Ferry, en 1880, avait décidé d'ouvrir l'école à tous.

Mais si les pédagogues que nous avons cités s'inscrivent dans un large mouvement de réflexions et de pratiques souvent originales, il reste néanmoins que ces théoriciens doivent eux-mêmes beaucoup aux philosophes de la Renaissance et des Lumières, à leur critique parfois violente de l'éducation traditionnelle d'alors et aux méthodes nouvelles qu'ils appelaient de leurs vœux sans toutefois chercher, ou même songer, à les mettre en pratique.

Une des définitions les plus claires qui ait été donnée des « pédagogies nouvelles » les décrit comme des démarches éducatives qui, « au lieu de s'imposer de l'extérieur à l'enfant, vont se développer à partir de ses besoins, de ses désirs, de ses possibilités d'expression [1] ». Rousseau fondait également sa pédagogie sur la liberté

1. Définition de Jean-Paul Resweber, dans *Les Pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 1986, coll. *« Que sais-je? »*.

individuelle et le respect de l'enfant : la célèbre formule de l'*Émile,* « laissez croître », renverse à son tour le point de vue de la pédagogie normative, pour lui préférer une éducation qui laisserait une large place à l'épanouissement personnel de l'enfant.

De fait, « nouveau » ne désigne pas un système pédagogique absolument original qui, n'entretenant aucune relation avec quelque tradition philosophique que ce fût, aurait tout à coup surgi du néant. Car si les théories qui retiennent notre attention virent toutes le jour au XX^e^ siècle, leur « nouveauté » ne tient pas tant à leur jeune âge qu'à leur caractère expérimental et pratique, ainsi qu'à la place qu'elles attribuent à l'enfant, au respect du sujet qu'elles préconisent. On les considère comme « nouvelles » par opposition à une pédagogie directive réputée « classique », et que d'aucuns ont volontiers qualifiée d'« autoritaire », voire de « carcérale ».

Mais supposer un antagonisme radical entre les méthodes « anciennes » et les « méthodes nouvelles » nous paraît relever d'une vision simplificatrice, sinon caricaturale. Une « révolution copernicienne » en matière pédagogique a-t-elle été engagée au début de ce siècle? Selon Guy Palmade, si elle a eu lieu, elle n'est peut-être pas « aussi brutale et aussi complète qu'on l'écrit parfois [1] ». On ne peut nier par ailleurs les réussites, l'efficacité de la pédagogie traditionnelle sur certains points : nombreuses sont les générations qui ont beaucoup appris à cette école-là...

Comme Guy Palmade le souligne encore, on peut

1. Guy Palmade, *Les Méthodes en pédagogie,* Paris, PUF, 1953, coll. *« Que sais-je? ».*

cependant dire que « les méthodes pédagogiques traditionnelles ne découlent pas d'une psychologie claire, cohérente et consciente d'elle-même [1] ». Si on peut y distinguer les éléments d'une certaine idée de l'enfant, plus ou moins implicite, la pédagogie traditionnelle apparaît avant tout comme une démarche essentiellement pragmatique, qui vise ce que l'on pourrait appeler le « rendement » pédagogique. « Boucler le programme » en un minimum de temps est malheureusement devenu la principale finalité de nombre d'écoles dites « traditionnelles » – au prix de combien de décrochages, de découragements et d'abandons de la part des enfants?

Cela ne signifie pas que les pédagogies nouvelles oublient l'objectif, indispensable, de l'acquisition des connaissances. Mais elles l'abordent différemment, plus calmement peut-être, de façon plus éclairée sûrement. Ce qui ne les empêche pas parfois, comme nous le verrons, de présenter aussi un meilleur « bilan » que les pédagogies traditionnelles pour certaines acquisitions, comme l'apprentissage de la lecture par exemple. Dans certaines écoles différentes on propose aux enfants d'apprendre à lire à quatre ans, ils y feront leurs premières dictées à peine quelques mois plus tard : mais la précocité de ces apprentissages y reste une réussite... sans cesse relativisée par les enseignants, car le but n'est pas de faire « plus vite » qu'ailleurs.

Pourtant cette réussite est bien le résultat de l'approche différentielle qu'elles mettent en avant : ces écoles refusent les normes arbitraires qui veulent que l'on apprenne aux enfant à lire à tel âge, à faire des multiplications à tel

1. Guy Palmade, *op. cit.*

autre... Intéressez les enfants à leur travail, dira-t-on ici, introduisez le désir et le plaisir dans l'enseignement entendra-t-on ailleurs : donnez l'occasion aux enfants d'apprendre au « bon moment », quand ils se sentent prêts... les résultats suivront. Il se trouve qu'ils sont bons, quelquefois même surprenants : mais là n'est pas l'essentiel. Et les écoles différentes insisteront très rarement sur cet aspect pour attirer les parents.

La principale exigence des méthodes nouvelles se place non pas sur le plan pragmatique mais sur le plan éthique : former des individus libres. C'est ce que Freinet appelle l'« éducation centrée sur l'enfant »; c'est aussi dans cette perspective que se place Maria Montessori lorsqu'elle exprime le souci d'aider les enfants à « conquérir leur place et leur dignité d'êtres humains ». Cet objectif, aussi louable que vaste, conduira en fait cette nouvelle génération de pédagogues à adopter des démarches diverses, à prendre des options éducatives quelquefois contraires.

Deux détonateurs : les deux guerres et le développement des sciences humaines

La réflexion pédagogique du XX^e^ siècle est née tout d'abord de la crise morale occasionnée par les deux conflits mondiaux, surtout la Grande Guerre. Les pédagogies nouvelles développées dans l'entre-deux-guerres apparaissent comme une sorte de « plus jamais ça » proclamé face à l'absurdité du massacre. La relation qui existe entre le conflit de 1914-1918 et le renouveau de la réflexion pédagogique est perçue par ses propres acteurs : « Parmi

les problèmes d'après-guerre, écrit Decroly, il en est un qui semble présenter un regain d'intérêt, c'est celui de l'éducation de la jeunesse [1]. »

La vie de Célestin Freinet illustre ce lien étroit : l'instituteur français, envoyé sur le front, y est grièvement blessé. Sitôt le conflit terminé, il se lance activement dans le renouvellement des pratiques pédagogiques, témoignant ainsi d'une relation intime entre sa vocation de pédagogue et l'expérience de la guerre, au double titre de témoin et de victime.

Par ailleurs, ces pédagogies de « l'enfant d'abord » impliquaient une meilleure connaissance de son développement psychologique et cognitif. Maria Montessori, qui était aussi docteur en médecine, l'avait compris et expliquait la nécessité d'aller à la découverte de l'enfant, d'en faire l'objet d'une observation attentive d'ordre scientifique. C'est à ce niveau que l'articulation entre pédagogie et sciences humaines ne va cesser de se renforcer tout au long du siècle : Jean Piaget, célèbre à plus d'un titre, ne fut-il pas dès 1921 le principal collaborateur d'Édouard Claparède à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève dont il prendra finalement la direction en 1940? S'il est vrai que la part de ses recherches sur le développement des structures logiques chez l'enfant n'a pas abouti à la création d'écoles en tant que telles, elles ont contribué néanmoins à éclairer le point de vue et l'écoute de ces pédagogies désireuses de « se centrer sur l'enfant », et les ont aidées à faire plus ample connaissance avec cet être tout à la fois exigeant et déconcertant.

1. Extrait de *Vers l'école rénovée*, de O. Decroly et G. Boon, Paris, Nathan, 1921.

Le développement des sciences humaines a donc joué un rôle moteur dans l'approfondissement de la réflexion sur l'école. Nombreux sont ceux qui sont venus à la pédagogie par la sociologie ou la psychanalyse. On ne pouvait qu'intégrer à l'enseignement les progrès accomplis dans la connaissance du psychisme et de la constitution du sujet, ou tout du moins le tenter. Comme le souligne Jacques Pain, cette nouvelle génération de pédagogues avait compris que « les grandes avancées intellectuelles s'opéraient désormais dans la complexité humaine totalement assumée, et non à l'écart du temps et des choses. Par là, nous pressentons que l'enseignement ne suffit plus pour apprendre [1] ». La Pédagogie institutionnelle s'inscrit par exemple très nettement dans une démarche psychanalytique. Le rôle joué par la psychanalyste Françoise Dolto a d'ailleurs dépassé celui de simple conseillère auprès de ceux qui se réclament de ce courant : la principale école qui représente le mouvement, l'École de La Neuville, parle d'ailleurs de son expérience éducative comme de l'« école avec Françoise Dolto [2] ».

Des phases de vive effervescence théorique, comme la période pré-révolutionnaire ou le début du XX^e^ siècle, ont alterné avec des périodes plus calmes de consolidation et de diffusion de ces mêmes doctrines : on connaît aujourd'hui peut-être un de ces moments d'apparent essoufflement sur le plan de la théorie. Les temps présents sont

1. Jacques Pain est chercheur en sciences de l'éducation. Ces propos sont extraits de son épilogue au livre de Michel Amram et Fabienne d'Ortoli, *L'École avec Françoise Dolto,* Paris, Hatier, 1989.

2. Titre de l'ouvrage de Fabienne d'Ortoli et Michel Amram paru chez Hatier en 1989, *L'École avec Françoise Dolto, op. cit.*