

## Quels critères pour L'Éducation Nouvelle ? ©

### Qu'Est-ce que l'Éducation Nouvelle ?

L'Éducation Nouvelle va bientôt avoir 100 ans (en 2021). Non seulement elle est "toujours nouvelle", mais elle est, selon l'expression courante, "mangée à toutes les sauces". Si les différents courants qui la composent savent assez bien la présenter, même si, et c'est bien normal, chaque mouvement met surtout en avant ses propres spécificités, les présentations pédagogiques (lors de formation pédagogiques des enseignants) et scientifiques (par les universitaires<sup>1</sup>) qui en sont faites sont très souvent assez erronées. Sans parler des media où les anti-pédago, les réac-publicains, prétendent carrément des choses fausses<sup>2</sup>, ou pour le moins inexactes. Autant de choses incomprises ou très mal comprises parce que "regardées du dehors".

Or, le point sur cette question de "définition" a été fait déjà plusieurs fois. En effet si l'Éducation Nouvelle a bientôt cent ans, les écoles nouvelles ont beaucoup plus car elles ont surgi presque simultanément en différents endroits du globe à la fin du XIXème, et à trois reprises des critères de catégorisation ont été énoncés pour les rassembler, en 1899, 1912 puis 1921, 1925 et 1932 pour en clarifier la caractérisation (voir plus loin). Les choses ont bien évidemment beaucoup évolué depuis, et il semble nécessaire de reconsidérer la question cent ans après. En un premier temps c'est le BIEN (Bureau International des Ecoles nouvelles, fondé en 1899), puis la LIEN (La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, fondée en 1921) qui s'étaient chargés de proposer des critères pour caractériser et rassembler les écoles nouvelles.

Il est normal que le LIEN (Lien International de l'Éducation Nouvelle), fondé en 2001 pour redynamiser les spécificités de la LIEN (Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle), construites au cours du temps et lui correspondant toujours, se préoccupe de la question de "définition de l'Éducation Nouvelle" à l'occasion de son centenaire. Mais c'est à l'ensemble des acteurs de l'Éducation Nouvelle de s'emparer de cette question. C'est à eux de discuter ensemble des différents critères qui caractérisent aujourd'hui l'Éducation Nouvelle, de prendre acte de son évolution, de poser ses défis pour l'avenir. Le but de cet article est de participer à ce projet collectif par ses rappels d'éléments historiques. Car connaître les différents critères qui ont successivement existé, savoir quelle a été l'évolution de l'Éducation Nouvelle, quelles ont été ses différentes déclinaisons est important. En discuter avec le cas échéant l'éclairage apporté par les recherches universitaires sur les mouvements d'Éducation Nouvelle et leur histoire est fondamental. Cet apport de recherches universitaires est extrêmement intéressant et fructueux. Mais c'est à l'ensemble des acteurs d'Éducation Nouvelle qu'il revient de décliner cette question, « Qu'est-ce que l'Éducation Nouvelle aujourd'hui ? », et surtout d'élaborer les réponses à lui donner.

Exemple de discussion possible : **Des écoles libérales ou libertaires ?** On peut en effet s'étonner que certaines écoles soient habituellement considérées comme des écoles nouvelles et d'autres non (respectivement écoles libérales pour les premières et écoles libertaires pour les secondes). Il faut donc aller regarder comment les choses se sont déroulées historiquement afin de pouvoir en

---

<sup>1</sup> Par exemple JP Terrail, qui tend à réduire l'éducation nouvelle aux méthodes actives, comme tant d'autres.

<sup>2</sup> Par exemple A Finkelkraut qui déclare que l'éducation nouvelle prétend faire reconstruire à l'élève tout seul son savoir.

discuter en connaissance de cause. Ce qui suit n'est donc qu'un premier élément de réflexion pour lancer la discussion, au sein du LIEN dans un premier temps. Ce document a été élaboré à partir d'ouvrages d'époque et/ou historiques.

Nous verrons dans le texte ci-après qui redonne des éléments historiques, que les écoles nouvelles avec leur pédagogie active sont des écoles de la liberté : mais entre écoles libérales et écoles libertaires y a-t-il à placer un curseur ? Où ?...et surtout pourquoi ? Telle est la problématique que nous mettons en discussion au sein du LIEN : "Quels critères pour l'Éducation Nouvelle ?" Comment les modifier pour tenir compte de l'évolution, en prenant en compte toutes les questionnements, anciens et modernes.

***L'Éducation Nouvelle = activité, mais laquelle ?***

***L'Éducation Nouvelle = liberté, mais laquelle ? ...et quoi d'autre ?***

## **Méthodes actives et Éducation Nouvelle**

Il s'agit d'interroger les liens entre méthodes actives et Éducation Nouvelle, en explicitant ce que sont ces fameuses méthodes actives, celles des écoles actives, en considérant ce qu'ont été ces écoles actives, en regardant leur l'origine, leur rôle dans le passage des écoles nouvelles à l'Éducation nouvelle, et enfin les problèmes qu'elles ont soulevés.

Je ne considérerai ici que certains des temps qui ont marqué le mouvement d'Éducation Nouvelle : les précurseurs au 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècle ; puis les novateurs qui fondèrent les premières écoles nouvelles dans différents pays à la fin du 19<sup>ème</sup> et au début du 20<sup>ème</sup>, enfin la période d'extension internationale et d'influence sur les écoles d'état, après les années 20 mais avant la seconde guerre mondiale<sup>3</sup>.

## **S'opposer aux méthodes traditionnelles**

Dès le départ le caractère général et commun de toutes les écoles qui contribueront à l'émergence de l'Éducation Nouvelle est de s'opposer aux méthodes traditionnelles, aux méthodes "anciennes" donc, d'où la qualification de "nouvelle", tant pour les méthodes que pour la pédagogie, les écoles et l'éducation.

Le problème de fond est la conception que l'on a des enfants et en conséquence la conception de l'éducation à leur porter. Au 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> siècle l'enseignement traditionnel considère l'enfant comme un adulte en miniature, un adulte miniature défaillant, un être qu'il faut compléter, améliorer. L'objectif de l'instruction est de lui apporter des connaissances de l'extérieur et rationnellement, c'est à dire avec un découpage des savoirs en petites unités à ingérer par partie, indépendamment les unes des autres. L'éducation "ancienne" se confond avec l'instruction car les bonnes manières et la morale sont, comme les savoirs, inculqués quasiment de force. Le maître expose la leçon que l'élève doit écouter, immobile, puis apprendre, c'est-à-dire retenir et savoir

---

<sup>3</sup> Pour éviter tout problème entre les différents mouvements d'Éducation Nouvelle quant à leur manière de considérer et de traiter de l'action et de l'activité.

réciter. L'enseignement est donc intellectuel (théorique et non pratique), exclusivement verbal et livresque, les matières sont enseignées de manière dogmatique, « ex cathedra » au sens propre, le maître dominant sur l'estrade, enfin, cet enseignement néglige totalement les besoins des enfants : il ne les prend pas même en compte (ils étaient peu ou non connus ou reconnus à l'époque). Ainsi il est demandé à l'élève d'être attentif, de ne pas s'agiter, de ne pas bouger, de ne pas parler, de ne pas se laisser distraire, et surtout d'obéir. Il y a donc totale passivité du corps, quant au mental, seule la mémorisation cherche à être activée. Quelques penseurs, philosophes, éducateurs, médecins, vont proposer une autre vision de l'enfant et en conséquence une autre option pour son éducation. Ils vont se faire défenseurs de l'enfance, de l'enfance privée de ses droits à la vie les plus foncières, et en réaction proposer des écoles différentes, des écoles "nouvelles". De ces nouvelles approches deux éléments principaux émergent. Premièrement le **respect de la liberté de l'enfant**, considéré non plus comme un adulte en miniature mais comme un être à part entière, il n'est alors plus question de lui asséner une instruction mais d'élaborer un processus éducatif auquel il va être associé. Deuxièmement le **respect des besoins de l'enfant**, notamment du besoin fondamental : **son besoin d'activité**, activité physique et mentale. C'est pourquoi l'élément premier le plus souvent mis en avant quand il est question d'Éducation Nouvelle est la mise en activité par opposition à passivité physique et mentale dans laquelle on maintenait l'enfant dans l'enseignement traditionnel. Les propositions pédagogiques concrètes proposées se déclinent parfois très différemment selon les écoles (qui vont souvent devenir différents mouvements), mais elles présentent toutes ce fonds commun : la liberté de l'enfant et les fameuses "méthodes actives", que nous allons considérer de plus près. D'après Ferrière certains novateurs ont peut-être trop « *pris le contrepied des excès dûment constatés des écoles d'État. D'où, naturellement, des excès et erreurs en sens contraire de ce qu'ils ont voulu combattre* » (Ferrière, 1938, préface de l'Éducation nouvelle de A. Ehm)

## Les précurseurs : des philosophes et des praticiens

Traditionnellement le précurseur toujours cité est **Rousseau**. On pourrait remonter plus loin et considérer **Rabelais** (1494-1553) et **Montaigne** (1533-1592), qui pourrait à juste titre être considérés comme les pères du renouveau pédagogique. En effet, Pour Rabelais l'éducation doit former le corps autant que l'esprit et les exercices physiques ont une large place dans son programme éducatif. Il critique l'enseignement purement livresque prône la pratique et l'expérimentation. Autre trait essentiel : l'apprentissage doit se faire dans la joie et la bonne humeur. Quant à Montaigne, il critique la pédagogie de son époque qui impose aux élèves une masse considérable de connaissances livresques, que les élèves doivent assimiler sans qu'il leur soit permis de les comprendre réellement et encore moins les juger ou de les critiquer. Montaigne condamne les connaissances extérieures à l'élève, qui se limitent aux mots de la leçon en négligeant le sens. Il privilégie le raisonnement, l'intuition et l'action réfléchie à l'érudition. En un mot : il préfère « *une teste bien faicte que bien pleine* ». Il dénonce des élèves livrés à la règle du maître dans une servitude implacable. Montaigne préconise une méthode différente où les élèves ne sont point perroquets, mais sont amenés par le maître à découvrir par eux-mêmes, en se débarrassant d'abord des connaissances erronées : il préconise la pédagogie socratique. Il recommande aux maîtres en première tâche de jauger les connaissances et les dispositions des élèves, et de se mettre à leur niveau pouvoir en tirer le plus grand bénéfice. De plus il préconise une méthode pédagogique fondée sur le travail personnel de l'élève.

Mais traditionnellement c'est à **Rousseau** (1712-1778) que la plupart des novateurs de L'Éducation Nouvelle font référence comme précurseur. Pourtant Rousseau n'a pas fondé d'école, n'a été qu'un médiocre précepteur<sup>4</sup>, et ce n'est pas le fonctionnement d'une école mais d'un préceptorat qu'il trace dans son roman *l'Émile*, préceptorat de plus pour un enfant imaginaire, dont il est précisé de surcroît qu'il est non handicapé<sup>5</sup> et « bien né <sup>6</sup> ». Dans *l'Émile* Rousseau présente sa philosophie de l'éducation, qui elle-même prend sa source dans son anthropologie, exposée dans le *Discours sur l'origine des inégalités parmi les hommes*. Rousseau croit en la bonté originelle de l'Homme (état de nature<sup>7</sup>), il a montré comment la société humaine a introduit le mal dans le monde<sup>8</sup>, c'est la grande querelle de Rousseau à la société : l'homme est naturellement bon, c'est la société qui le pervertit désormais, désormais il faut donc éduquer l'enfant hors de la société. Car pour Rousseau la première caractéristique de l'Homme est la perfectibilité<sup>9</sup>, la faculté de se perfectionner, entendue au sens de capacité de changement, et pas forcément en bien, d'où l'importance de l'éducation, et la nécessité pour Rousseau d'une éducation "naturaliste". Le but de l'éducation est de former de former l'Homme, mais selon la nature. L'enfant est l'être le plus naturel qui soit, à condition de le maintenir dans cet état et non de l'en sortir prématurément, c'est à dire avant qu'il ne soit devenu homme. Il faut « *laisser agir longtemps la nature, avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations.* » Sa conception de l'éducation est foncièrement individualiste : éduquer c'est laisser faire la nature, selon la nature de chacun, et Rousseau exige d'isoler totalement l'enfant du milieu familial et social. Émile est donc un enfant riche, noble, orphelin et sera élevé à la campagne, "dans la nature" et selon la nature. « *Émile est un enfant de la nature, élevé d'après les règles de la nature, pour la satisfaction des besoins de la nature.* » « *Il prend ses leçons de la nature et non pas des hommes* » (Rousseau, *l'Émile*).

Rousseau dénonce les mauvaises méthodes d'éducation de son époque, et propose d'observer d'abord l'enfant afin de connaître ses vrais besoins et ses facultés, et ainsi pouvoir proposer une

---

<sup>4</sup> *Quelque temps précepteur/.../ ce n'est pas à ce titre qu'il a sa place parmi les pédagogues. On peut dire sans trop de sévérité qu'il s'est montré à la fois incapable et indigne de ces fonctions, qu'il n'a du reste gardées qu'un an. Il avait deux élèves/.../ Voici ce qu'il en raconte lui-même : « L'un, de huit à neuf ans, appelé Sainte-Marie, était d'une jolie figure, l'esprit assez ouvert, assez vif, étourdi, badin, malin, mais d'une malignité gaie. Le cadet, appelé Condillac, paraissait presque stupide, musard, têtue comme une mule et ne pouvant rien apprendre. On peut juger qu'entre ces deux sujets je n'avais pas besoin faite. Avec de la patience et du sang-froid, peut-être aurais-je pu réussir ; mais faute de l'une et de l'autre, je ne fis rien qui vaille, et mes élèves tournaient très mal. Je ne manquais pas d'assiduité, mais je manquais d'égalité, surtout de prudence. Je ne savais employer auprès d'eux que trois instruments, toujours inutiles et souvent pernicious auprès des enfants : le sentiment, le raisonnement, la colère. » Ce n'est pas non plus dans sa propre famille que Rousseau apprit ou exerça les qualités et les vertus du pédagogue: on sait qu'il abandonna misérablement ses quatre enfants et les envoya dès leur naissance à l'hospice des Enfants-Trouvés. Il n'en a pas moins écrit l'un des plus importants, et, par endroits, l'un des plus beaux livres de pédagogie de son siècle, un de ceux qui ont le plus agi sur l'esprit et les méthodes d'enseignement et d'éducation, non seulement en France, mais en Suisse, en Allemagne, dans l'Europe entière et même dans le Nouveau-Monde. (Jules STEEG, Rousseau, nouveau dictionnaire de pédagogie, 1911)*

<sup>5</sup> Rousseau veut que son Émile soit en bonne santé : « *Pourquoi un homme se sacrifierait-il à un être fatalement impuissant? Ce serait doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un.* »

<sup>6</sup> Rousseau veut que son Émile soit riche : « *Le pauvre n'a pas besoin d'éducation : celle de son état est forcée* »

<sup>7</sup> Et non le mythe du bon sauvage comme le caricaturera Voltaire.

<sup>8</sup> « *Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme.* » Rousseau, *L'Émile*.

<sup>9</sup> Cela va de pair avec le fait que l'enfance soit si longue : contrairement à l'homme, un animal est quasiment au bout de quelques mois, tel qu'il sera toute sa vie. C'est pour cette raison essentiellement que l'enfance est à considérer.

autre méthode pour éduquer<sup>10</sup>, une méthode adaptée à la nature de l'enfant. C'est là une grande innovation. Pour l'éducation il pose comme principe fondamental celui de liberté : l'enfant doit être élevé par et pour la liberté. L'éducateur doit lui assurer la liberté dans ses mouvements, dans ses actes, dans ses jeux. L'enfant ne doit rien faire par obéissance. Dans un second temps c'est la liberté de jugement qui sera recherchée, la liberté de penser. L'éducation d'Émile a pour but ultime de former un Homme, et pour ce, développer son corps, ses sens, sa faculté de jugement, sa faculté de penser par lui-même : l'apprentissage de la liberté. « *C'est la force et la liberté qui font les excellents hommes.* » « *La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à ne pas être soumis à celle d'autrui* »

Rousseau divise l'enfance en quatre périodes. La première est un âge presque végétatif, jusqu'à deux ans, il est question de prendre soin du corps et de donner les bonnes habitudes. Il donne ainsi des conseils aux mères, de l'emballage à l'allaitement, en passant par les discours à tenir aux bambins. La seconde période va de deux à douze ou treize ans : là encore il s'agit de développer son corps, ses forces physiques, mais aussi d'exercer ses sens, de les aiguïser au maximum non en soi mais pour que plus tard ils servent d'appui au jugement. Émile doit être libre de ses mouvements pour explorer la nature ; pas de livre, ni lecture ni écriture et pas de leçon verbale ; il faut le placer sous la dépendance des choses, et non sous celle des hommes, il faut lui laisser apprendre ses leçons de la nature, et non pas des hommes, il apprend ainsi ce qui lui est *nécessaire* pour vivre. La troisième période, de douze à quinze ans est la plus importante, elle sera consacrée plus spécialement à l'instruction. Mais la méthode ne change point, juste la visée est différente. Pas de livres, pas de contrainte mais maintenant il s'agit de tout diriger vers l'utilité. « *Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile.* » Donc après le nécessaire, l'utile. Attiser sa curiosité pour le rendre attentif aux phénomènes de la nature, et apporter un questionnement : à quoi cela sert-il ? À quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le pivot car il faut lui former le jugement, la raison. Il s'agit de devenir homme graduellement, par le corps d'abord, puis par l'esprit. « *Voilà notre enfant prêt à cesser de l'être. Le voilà sentant plus que jamais la nécessité qui l'attache aux choses. Après avoir commencé par exercer son corps et ses sens, nous avons exercé son esprit et son jugement. Enfin nous avons réuni l'usage de ses membres à celui de ses facultés. Nous avons fait un être agissant et pensant : il ne nous reste plus, pour achever l'homme, que de faire un être aimant et sensible ; c'est-à-dire de perfectionner la raison par le sentiment.* » (Rousseau, *l'Émile*). Enfin, également pour être un homme, Émile doit travailler et donc apprendre un métier. Mais pour réaliser cela Rousseau a tenu Émile « *isolé, à la campagne, sans livres, sans classe, sans maîtres, sans camarades, dans une situation impossible, artificielle, qui ne correspond à rien de connu, et surtout à rien d'enviable.* » (J. Steeg, *Rousseau*.) Émile n'est maintenant plus un enfant mais un adolescent, et la quatrième période qui va de quinze à dix-huit ou vingt ans, est donc celle où vont être considérés les sentiments ; Il faut le préparer aux conflits entre raison et passions. C'est le moment de lui enseigner la morale. La morale pour Rousseau repose sur un principe inné, la *conscience*, force spirituelle donnée par Dieu pour que l'homme aime le bien. « *La conscience est la voix de l'âme, les passions sont la voix du corps* » « *Conscience ! Conscience ! Instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal,*

---

<sup>10</sup> « *On ne connaît point l'enfance ; sur les fausses idées qu'on en a, plus on va, plus on s'égare. Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de Savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme. Voilà l'étude à laquelle je me suis le plus appliqué, afin que, quand toute ma méthode serait chimérique et fausse, on pût toujours profiter de mes observations. Je puis avoir très mal vu ce qu'il faut faire, mais je crois avoir bien vu le sujet sur lequel on doit opérer. Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point.* »

*qui rend l'homme semblable à Dieu* » (Rousseau, *l'Émile*.) C'est ainsi la période pour découvrir la religion. Il faut enfin lui dévoiler le fonctionnement social, puisqu'Émile est enfin un homme, prêt à entrer dans la société. « *Nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment.* » C'est ainsi au fil des quatre premiers livres de *l'Émile* que Rousseau décrit en détail comment il faut laisser l'enfant être un enfant, attendre qu'il grandisse et devienne adulte de manière naturelle, avant de l'intégrer le monde social.

Et bientôt c'est l'amour ! « *Rousseau a déjà songé à la compagne qu'il destine à Émile : c'est Sophie. Cette prévoyante sollicitude nous a valu un traité de l'éducation des filles. Mais ici, quelle déception!* » (Jules Steeg, *Rousseau*). Nous en parlerons plus loin, en abordant la question de la coéducation en Éducation nouvelle.

Avec *l'Émile* on est face à des théories, à des principes, à des idées, et non à de réelles pratiques... Malgré cet aspect chimérique, ce qui est fondamental est que ce faisant Rousseau a réhabilité l'enfance, lui a donné de la valeur, a montré que l'enfance est utile parce qu'elle est longue et que l'homme est perfectible, éduicable, qu'il faut donc respecter l'enfance, l'utiliser à bon escient. L'enfant n'est plus l'être imparfait et incomplet à dresser ; l'enfant a sa vie à lui, il doit la vivre, heureux. « *L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres : rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres* » « *L'âge paisible d'intelligence est si court, il passe si rapidement, il a tant d'autres usages nécessaires, que c'est une folie de vouloir qu'il suffise à rendre un enfant savant.* » (Rousseau, *l'Émile*.) Plus on respectera l'idiosyncrasie d'un enfant, plus on le préparera convenablement à l'âge adulte. C'est du fait de ce changement de conception de l'enfance que quasiment tous les théoriciens de l'Éducation Nouvelle se sont inspirés de Rousseau et y font référence, même ceux à tendance sociale très prononcée, malgré l'isolement imposé à Émile. Claparède dégage ses lois psychologiques et toute son éducation fonctionnelle de cette conception rousseauiste de l'enfance. Claparède fonde d'ailleurs en 1912 à Genève l'École de psychologie de l'enfant et des sciences de l'éducation, école à laquelle il donne le nom d'institut J.-J. Rousseau. Il reprend en premier lieu à Rousseau son étude de l'enfance, et, comme psychologue de l'enfant, il développera sa théorie de *l'éducation fonctionnelle* -terme emprunté à Dewey-, qui est un véritable appel à la science, en premier lieu à la psychologie de l'enfant, à caractère expérimental, pour fonder de nouvelles pratiques pédagogiques, celles de l'Éducation Nouvelle. Ferrière se réfère lui aussi à Rousseau et le pose également comme précurseur de l'Éducation Nouvelle. Il reprend notamment Rousseau sur les lignes suivantes : apprendre par soi-même, le goût de l'effort personnel, l'éducation intégrale, la liberté de jugement. « *Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je l'occupe dans un atelier, ses mains travaillent au profit de son esprit, il croit n'être qu'un ouvrier il devient philosophe* » (*l'Émile*). « *Ne rien croire sur parole, vouloir qu'il soit docile petit : c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand* » (Rousseau, *l'Émile*). Rousseau n'a peut-être pas beaucoup aimé les enfants, ni même ses propres enfants, mais il a aimé et fait aimer l'enfance. Il n'est sans doute pas exagéré de dire que Rousseau a forcé l'Humanité à regarder l'Enfance et à la prendre en considération.

**Pestalozzi** (1746-1827) est un Suisse, comme Rousseau, il apparaît souvent comme le premier éducateur d'école nouvelle. Il développe une forte tendance à tout rater : désordre dans ses idées, dans sa tenue, dans sa classe, insuccès en tous domaines, y compris éducatifs, jusqu'à un âge

avancé... C'est un personnage rustre et peu avenant, en un mot : une calamité. D'où vient la célébrité attachée à son nom et son influence en Éducation Nouvelle ? Influencé par Rousseau il est contrairement à ce dernier totalement dans la pratique éducative et il s'attache aux enfants misérables et aux orphelins qu'il a recueillis, il s'occupe d'eux, très concrètement, et les chérit. G. Compayré le considère, comme bien d'autres, comme « *certainement et sans contestation possible le créateur, par l'idée, sinon par le fait, de l'école nouvelle, le promoteur de la pédagogie moderne* » (G. Compayré, *Pestalozzi*, 1904.) S'il doit à Rousseau une partie de son inspiration<sup>11</sup>, c'est bien lui -et non Rousseau- qui est le créateur de l'éducation populaire. Outre le public auquel il s'adresse, il se démarque de Rousseau sur plusieurs points, notamment celui de ne pas considérer les sentiments avant 15 ans. Pestalozzi au contraire éduque avant tout et dès le départ "le cœur". Autre point de discordance fondamental, il se garde des utopies chimériques de Rousseau, disant que "par nécessité" il est parfois nécessaire de "contrarier la nature". Ainsi une de ses idées maîtresse en pédagogie est « *l'association du travail des mains et de l'instruction élémentaire. L'école sans l'atelier, l'école qui n'est pas en même temps l'apprentissage d'un gagne-pain, lui paraissait un non-sens*<sup>12</sup> » Ainsi il impose dès le plus jeune âge aux enfants un travail adapté mais régulier (tout en respectant fondamentalement l'enfance<sup>13</sup>). Sa méthode repose sur l'intuition. « *L'intuition c'est l'impression immédiate que le monde physique et le monde moral produisent sur nos sens extérieurs et intérieurs.* » En réalité il est à l'origine de *l'éducation intuitive* et le véritable initiateur des « leçons de choses ». *L'éducation intuitive* ne se limite pas à la perception par les sens mais s'étend aux sentiments, aux émotions, à la conscience. Amour et confiance sont les points d'appui pour le développement de la morale. « *L'enfant est son livre à lui-même, il agit au lieu de lire /.../ c'est la nature elle-même qui devient le théâtre de ses observations, de ses expériences, le grand laboratoire dans lequel reçoit ses leçons. La nature est pour lui à la fois le maître qui enseigne et la matière de l'enseignement/.../ Tout est fondé sur l'action/.../ Quant à l'instruction proprement dite, il apprend moins qu'il ne s'exerce ; il pratique plus qu'il n'étudie. /.../ La méthode tend à rendre les enfants inventeurs dans toutes les sciences qu'elle leur enseigne et elle les exerce à trouver d'eux-mêmes les éléments. Tout est fondé sur l'action/.../* » (cité par A. Ehm). Pestalozzi agit essentiellement auprès des enfants. Ce qui ne l'empêche pas d'écrire plusieurs ouvrages, qui, sans être des traités pédagogiques, auront grande influence sur ceux qui relèveront le flambeau des écoles nouvelles après lui (18 volumes parfois peu compréhensibles et d'un style souvent étrange et décousu). Ses insuccès n'altérant pas sa foi, et il se donne sans réserve à l'œuvre entreprise. Au départ c'est l'école des mendiants à Neuhof<sup>14</sup>, 1775-1780, puis l'orphelinat de Stans en 1798, puis en 1802 le pensionnat de Burgdorf, puis en 1804 son institut à Yverdon : ce sont les quatre étapes de son "apostolat pédagogique", pour reprendre l'expression de Compayré.

Neuhof était autant un asile qu'une école. « *C'étaient pour la plupart de petits vagabonds que "l'ange de la bienfaisance" (Pestalozzi) ramassait sur les grands chemins, au hasard et sans choix. N'avaient-ils pas d'autant plus besoin de son aide et de ses soins qu'ils étaient plus vicieux et plus misérables ? Filles ou garçons, leur âge variait de 10 à 20 ans. Quelques-uns étaient des enfants*

<sup>11</sup> Il a été passionné par Rousseau toute sa vie. « *Rousseau brisa avec la force d'un Hercule les lourdes chaînes de l'esprit humain ; il rendit l'enfant à lui-même et l'éducation à la nature.* » (Pestalozzi, cité par G. Compayré dans *Pestalozzi*)

<sup>12</sup> In Pestalozzi, *Lettres sur l'éducation de la jeunesse pauvre des campagnes*. (cité par G. Compayré dans *Pestalozzi*)

<sup>13</sup> « *Toute l'instruction ne vaudrait pas un denier, si elle devait faire perdre à l'enfant son courage et sa gaieté./.../ Le rire est un don de Dieu ; laissez rire l'enfant, choyez en lui sa gîté* » (Pestalozzi, cité par G. Compayré dans *Pestalozzi*)

<sup>14</sup>

*naturels sans famille. Il y avait dans le nombre des fils de forçats. Ils lui arrivaient couverts de haillons et de vermine.* » (G. Compayré dans *Pestalozzi*.) Dans une notice publiée en 1778 Pestalozzi indique : « *Barbara Brunner nous est venue dans un état de complète ignorance et d'extrême sauvagerie, /.../une autre fillette « offrait tous les signes d'un "abrutissement inimaginable". Les garçons ne valaient pas mieux/.../ rusés, défiants, étourdis, affaiblis par la misère, habitués à la fainéantise.* »<sup>15</sup> Rien à voir avec "le prodige" de Rousseau qu'est Émile.

Stans apparaît comme le moment héroïque de la vie de Pestalozzi, celui où il a été le plus conforme à lui-même. Il arrive à Stans, placé par le gouvernement de la confédération helvétique, dans un bâtiment à moitié détruit baptisé orphelinat et sans aucun moyen ("juste une femme de ménage" est-il indiqué !). L'environnement lui est hostile : il arrive pour prêcher la paix et l'humain dans des lieux qui viennent d'être dévastés par la guerre, d'où les orphelins, et il y est envoyé par le vainqueur ! De plus il était déjà assez vieux ! Il relève le défi, content de pouvoir enfin appliquer ses principes, et il y a parfaitement réussi. Seul maître avec un grand nombre d'élèves, il a pratiqué le tutorat avant l'heure, par trois, un grand entourant deux petits, en fait un commencement d'enseignement mutuel. Les élèves se montraient totalement absorbés par leur travail. À Burgdorf il crée assez vite un premier institut et arrivent les premiers collaborateurs, ses élèves sont remarqués pour leur maîtrise du dessin (linéaire) et du calcul mental, points forts de sa "méthode". C'est aussi à Burgdorf que sa pratique commença à s'éloigner singulièrement de sa théorie. Mais c'est à Yverdon que Pestalozzi connut réellement la gloire. Les élèves affluaient de tous les pays, Angleterre, Allemagne, Espagne, France, Italie, Suisse. On en refusait faute de place. C'était un réel collège cosmopolite. Les visiteurs abondaient. On "visitait" Pestalozzi qui exhibait alors ses meilleurs élèves pour mieux propager ses théories. Il vint à Paris présenter ses travaux, mais Talleyrand dira avec dédain : « C'est trop pour le peuple ! » Même Monge, fondateur de l'école polytechnique dira de même « C'est trop pour nous ! »

A Yverdon, Pestalozzi est très bien secondé<sup>16</sup>, et son institut attire et laisse traces : il y a un rayonnement certain dans les milieux internationaux s'intéressant à l'éducation. Lui-même reconnaît dans son ouvrage *Comment Gertrude instruisit ses enfants* avoir eu la chance de pouvoir s'appuyer sur des collaborateurs sérieux pour suppléer à son « *inaptitude sans nom à tout ce qui demande du savoir-faire et de l'habileté* ». À lui seul il n'aurait jamais rien fait, avoue-t-il très simplement ...toutefois son expérience va essaimer dans toute l'Europe. Néanmoins les enseignants de l'institut ne s'entendent pas entre eux, avec de fortes divergences de fond, ce qui lui cause beaucoup de soucis et attire des reproches de toutes parts. Pendant le siècle qui suivra (le XIX<sup>ème</sup>) il sera très reconnu en Suisse et en Allemagne (où son œuvre est même devenue le fondement des écoles publiques), et une référence pour notamment Michelet, K. Schmidt, Fichte, Mme de Staël, Maine de Biran, Spencer et Payne en Angleterre. On le surnomme "roi de la pédagogie", "le prophète de l'Éducation nouvelle", "le saint Vincent de Paul de l'éducation". Quelle était sa méthode ? Elle était fondée sur l'intuition, mais au-delà elle est restée assez vague, insuffisamment développée et théorisée. Sa méthode est de soumettre cette intuition primitive à l'analyse, par toute une série d'exercices ordonnés. À partir de l'impression sensorielle et l'expérience personnelle directe, il pose un principe de « gradation », qui sera repris par Herbart. Pestalozzi résume ainsi son principe de

---

<sup>15</sup> Indiqué par G. Compayré dans *Pestalozzi*.

<sup>16</sup> Mais il fut secondé bien avant (1780, voire dès 1776 ?) par **E. Näf**, celle-là même qui lui servit de référence pour Gertrude, et à qui il dit tout devoir « *Sans elle il y a longtemps que je ne serais plus.../.../ je m'agiterai dans mon tombeau et je ne serais pas heureux même au ciel, si je ne savais qu'après ma mort elle sera plus honorée que moi-même* » (Indiqué par G. Compayré dans *Pestalozzi*)



gradation « *Il doit y avoir pour chaque branche du savoir, des séries d'exercices dont le point de départ soit à la portée de tous (intuition) et dont l'enchaînement régulier (gradation), mettant les facultés de l'enfant toujours en œuvre, sans les épuiser, ni même les fatiguer, contribue à un progrès continu, facile et attrayant* ». La méthode consiste à exciter l'intérêt de l'enfant puis le faire agir. L'intérêt est premier, ensuite il est nécessaire que l'enfant agisse et cela lui apporte de la joie. Les explications verbeuses du maître sont inutiles puisque la vérité, lumineuse, finit toujours par jaillir de l'intuition grâce à l'activité de l'enfant. D'autre part, il prétend aller comme le veut la nature, non pas du simple au composé mais du proche au lointain. L'observation de l'enfant doit porter d'abord sur ce qui est près de lui, ce qu'il peut toucher, puis on peut s'éloigner, concentriquement très progressivement. En réalité il se produit beaucoup de dérapages, d'excès, lors des exercices méthodiques, qui deviennent si rigides que liberté et imagination sont parfois entravées ! Il affiche de plus des principes théoriques fumeux : sa fameuse trilogie "nombre, forme, mot", à laquelle se ramènerait tout savoir, d'où l'importance de l'arithmétique, de la géométrie et du vocabulaire. En cette philosophie "un peu courte" Pestalozzi se flattait d'avoir fait une grande découverte. Non seulement sa méthode manque d'assises théoriques sérieuses, mais elle n'est pas très au point, ce qui l'entraîne parfois à de singulières oppositions avec ses propres principes (cris et coups, "pour le bien des enfants") ...certaines critiques seront sévères, non sans fondement. Quoiqu'il en soit, avec toutes ses qualités et ses insuffisances, sa méthode se limite à l'éducation élémentaire.

Quoiqu'il en soit, Pestalozzi reste essentiellement un homme d'action qui a tenté de théoriser sa pratique, c'est avant tout un homme de cœur, en perpétuel combat pour une éducation populaire, c'est le précurseur de la pédagogie sociale. « *J'ai vécu moi-même comme un mendiant, pour apprendre à des mendiants à vivre comme des hommes* » (cité par G. Compayré dans *Pestalozzi*). On peut dire que Pestalozzi a poursuivi l'œuvre de Rousseau en la mettant en pratique. Mais plutôt que d'opposer Rousseau-le théoricien à Pestalozzi-le praticien, on peut souligner que tous deux ont travaillé à l'éducation de l'humanité, en poursuivant le même projet d'émancipation intellectuelle, avec quelques différences notoires, la plus importante étant que Pestalozzi visait le peuple et principalement les pauvres.

**Froebel** (1782-1852) IL fonde en 1837 à Blankenburg sa première école enfantine, inspiré par Comenius et Pestalozzi, il laisse derrière lui une institution : les jardins d'enfants, kinder-garden (intuition qu'il a eu lors de son séjour de deux ans à Yverdon auprès de Pestalozzi, mais qu'il ne réalisera que plus tard). Contrairement à Pestalozzi il va développer une théorie pédagogique structurée : « *L'éducation est la voie qui conduit l'homme, être intelligent, raisonnable et conscient, à exercer, à développer et à manifester l'élément de vie qu'il possède. Elle a pour but d'amener l'homme à connaître sa véritable vocation et à la remplir spontanément et librement. /.../ Toute éducation, à partir de la première enfance, doit se proposer a) un but général, le développement de toutes les facultés de l'enfant ; b) un but spécial le perfectionnement moral qui rend l'homme capable de remplir ses devoirs religieux et sociaux, que résumant ces trois mots : Dieu, humanité, Nature.* » La notion centrale de sa pédagogie est celle de "d'unification de la vie", c'est-à-dire le fait que tout tend toujours à l'unité, de la nature extérieure et à l'esprit intérieur, unité qui se manifeste en Dieu. Froebel pose, selon la nature, « *le principe de l'activité libre et spontanée de l'enfant, non pas le jeu libre de ses instincts, mais la discipline de ses instincts par ses propres efforts dirigés vers un but utile* » (F. Guex, histoire de l'instruction et de l'éducation, 1913.) Sa méthode, toujours dans l'optique de son concept "d'unification de la vie", il la résume ainsi : « *Il faut donc, dès le commencement, et dans le chaos que la variété des choses présente à l'enfant, lui servir de guide, diriger les premiers*

*procédés instructifs, qui lui font distinguer les propriétés des choses, lui offrir une progression d'impressions par des objets simples* » (Froebel, *l'éducation de l'homme*, 1826/1861.) Il développe un matériel éducatif qu'il utilisera dans les jeux dirigés. Ce matériel conçu et développé par Froebel constitue un ensemble cohérent de solides, de surfaces, de lignes. Ces objets forment ce qu'il appelle les « dons ». Ces dons étaient à l'origine au nombre de cinq (la balle, la sphère et le cube, le cube divisé en 8 parties égales, le cube divisé en 8 parallélépipèdes rectangulaires, le cube divisé en 27 cubes égaux dont trois divisés eux-mêmes en 2 prismes, trois autres en 4 prismes ; se rajoutaient des planchettes, des petits bâtons et des morceaux de papier. « *Si mon matériel d'enseignement possède quelque efficacité, il ne la doit pas à son apparence extérieure /.../ Il la doit uniquement à la façon dont je m'en sers, c'est à dire à la méthode et à la loi philosophique sur laquelle elle est fondée. La raison d'être de mon système d'éducation est toute entière dans cette loi ; selon qu'on la rejette ou qu'on l'admet, le système tombe ou subsiste avec elle.* »<sup>17</sup> Le problème est que sa loi philosophique est très ésotérique, hermétique ; sa théorie de l'unification de la vie est elle-même intégrée à "la philosophie des sphères", et nous voyons apparaître toutes sortes de "Bizarreries" : Il verse dans la métaphysique symbolique et développe toute sorte d'idées excentriques concernant les « dons » à distribuer aux nourrissons (balles de diverses couleurs) « *la forme sphérique apparaît comme le prototype, comme l'unité de tous les corps et de toutes les formes.* » (Froebel, *L'éducation de l'homme*, p 132.) Laissons ces "Bizarreries" de côté et considérons l'apport principal de Froebel, qui est le fait d'avoir mis en lumière l'importance du jeu chez l'enfant, même si au centre de sa pédagogie du jeu, il y a toujours son concept de l'unification de la vie. L'aspect essentiel est que le jeu répond pour Froebel à un besoin inné d'activité de l'enfant. Froebel explicite le rôle fondamental du jeu dans le développement de l'enfant : il permet la confiance en soi, la joie, le développement de toutes les potentialités physiques et intellectuelles et assure la créativité, et ça c'est une première ! « *Le jeu est le plus haut degré du développement de l'enfant, car il est la manifestation libre et spontanée de l'intérieur, la manifestation de l'intérieur exigée par l'intérieur de lui-même, selon la signification propre du mot jeu. Le jeu et le témoignage de l'intelligence de l'homme à ce degré de la vie. Il est généralement le modèle et l'image de la vie générale de l'homme, de la vie de nature, intérieure, mystérieuse, dans les hommes et dans les choses ; c'est pourquoi le jeu enfante la joie, la liberté, la satisfaction, la paix avec le monde ; il est enfin la source, l'origine des plus grands biens. /.../ On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole mais comme une chose d'une profonde signification. /.../ Dans ces jeux, choisis spontanément par l'enfant qui s'y livre avec tant d'ardeur, son avenir se révèle aux yeux des éducateurs attentifs et intelligents.* » (Froebel, *L'éducation de l'Homme*, 1826/ ) Froebel insiste sur la nécessité de l'activité pour la formation de l'individu ; une condition toutefois : que l'action reste un jeu, c'est-à-dire réponde à un besoin naturel d'agir et non à des exigences externes. De même que l'« *On ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif, la cause de l'imperfection de nos écoles et de notre enseignement provient de ce que nous instruisons nos enfants sans que le besoin s'en soit encore fait sentir en eux, ou bien après que nous ayons anéanti en eux ce besoin originel* » (*L'éducation de l'homme*). C'est à partir de la pédagogie de Froebel que va apparaître pour la première fois semble-t-il, en Suisse, les termes de pédagogie nouvelle et d'école nouvelle (notamment la revue *L'Éducation nouvelle*, ou en intégralité *l'Éducation Nouvelle ou méthode Frœbel* dès 1848.) Froebel en tant que fondateur de l'école maternelle est en quelque sorte le continuateur de Pestalozzi, fondateur de l'école élémentaire.

<sup>17</sup> Froebel, cité par Compayré dans *l'histoire de la pédagogie*.

Remarque : Compayré le disait déjà à l'époque en analysant l'impact de la méthode pestalozzienne : « *Le succès n'accompagnait pas toujours ces tentatives d'imitation. Des disciples maladroits ne saisissaient de la méthode que les formes extérieures, le simple mécanisme, sans pouvoir emprunter au maître l'esprit qui animait le système et le rendait fécond* ». La question de la diffusion était donc déjà un problème à l'époque et la position était déjà celle des actuels militants d'Éducation Nouvelle: pour une diffusion de la pédagogie nouvelle, contre une récupération de quelques techniques sans les valeurs sous-jacentes. (Idem Cousinet p 86 EN)

## **Les novateurs : des scientifiques à la fois théoriciens et praticiens.**

Rousseau et surtout **Condillac** (1714-1780) ont influencé les **éducateurs-médecins** que furent **Itard** (1774-1838) et **Séguin** (1812-1880) puis ensuite **Montessori** (1870-1952) et **Decroly** (1871-1932). En effet le but de Condillac est d'étudier objectivement le fonctionnement de l'esprit, l'acquisition des connaissances. « *Pour connaître les opérations, observer avec quel art elles se recombinent et comment nous devons les conduire afin d'acquérir toute l'intelligence dont nous sommes capables* » (Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, 1746) Il pousse à l'observation des faits car pour lui les sens nous donnent au départ une connaissance intuitive des objets, les sensations élémentaires, qui, par associations successives, sont à l'origine de toute connaissance. Le fait de prendre appui sur les théories scientifiques relatives au développement de l'enfant et à l'acquisition des connaissances est une caractéristique majeure du mouvement d'Éducation Nouvelle naissant. Ces précurseurs que sont ces éducateurs-médecins adaptent leurs méthodes au développement de l'enfant grâce à une observation systématique et quotidienne du sujet. Une éducation centrée sur l'enfant avec un sens précis du cas individuel, tout en tenant compte du milieu social où vit ce sujet, car, suivant Condillac, ils pensent que le développement psychique ne peut être achevé en dehors de la vie sociale : le langage, indispensable à l'élaboration des idées, prend sa source dans la vie sociale. Les nouveaux axes pédagogiques des réformateurs sont posés : prise en compte de l'affectivité et des données physiologiques, prise en compte de l'activité de l'élève qui se développe dans son milieu, milieu naturel et milieu social. Après s'être occupé dans un premier temps d'enfants arriérés, puis de très jeunes enfants, ces médecins vont faire profiter de leurs méthodes pour des enfants « normaux », car ce qui est indispensable aux enfants arriérés est nécessaire à tous. Ils s'opposent ainsi à l'enseignement traditionnel, « *la technique traditionnelle qui consiste à parquer des milliers d'enfants dans des espèces de casernes où, sans tenir compte des aptitudes physiques diverses, des besoins physiologiques variés, des dispositions intellectuelles différentes, on leur donne chaque jour, à tous indistinctement et exclusivement, la concentration d'aliments intellectuels.* » (Séguin, *Traitement moral hygiène et éducation des idiots et autres enfants arriérés*, Paris, 1846). Pour ces pionniers, l'idéal à réaliser a pour caractères principaux de bien connaître l'enfant dans tous les aspects de sa personnalité, de fonder des techniques tenant compte des différences individuelles permettant l'épanouissement intérieur, permettant par une activité libre et maîtrisée de progresser. Itard spécialiste de la surdité va s'occuper de l'éducation des sourds muets et se fera connaître tout spécialement par l'éducation de Victor l'enfant sauvage de l'Aveyron. Séguin, un moment collaborateur d'Itard, va se consacrer à l'éducation des déficients mentaux. Nommé en 1840 instituteur à Bicêtre, ce qui est une véritable révolution car jamais il n'avait été jugé bon ou utile d'enseigner aux enfants arriérés à l'asile, il élabore, perfectionne et formalise, dans le travail quotidien auprès d'enfants déficients, sa méthode « médico-pédagogique ». Son enseignement est couronné de succès, mais il n'est pas du tout reconnu, à part par le psychiatre J-É. Esquirol qui reconnaît son succès à part entière et chante ses louanges! « *Monsieur Séguin ... a commencé avec le*

plus grand succès l'éducation d'un enfant presque muet et semblable à un idiot ...En dix-huit mois, Monsieur Séguin a appris à son élève à se servir de ses sens, à se souvenir, à comparer, à parler, à écrire, à compter ». Surnommé « l'instituteur des idiots » il doit se battre contre la plupart des médecins spécialistes qu'il raille volontiers « ces médecins qui écrivent tant sur l'idiot mais qui ne vivent jamais une journée complète avec les idiots » il leur refuse toute compétence en « matière d'idiotie » : « En somme, j'accuse les médecins de n'avoir ni observé, ni traité, ni défini, ni analysé l'idiotie, et d'en avoir beaucoup trop parlé. » il n'est donc quasiment pas reconnu en France, pire, l'ostracisme dont il est l'objet de la part du corps médical fait que, ruiné, il est obligé d'émigrer aux États-Unis ... où il sera enfin reconnu, reconnu notamment par l'université de médecine de New York, où il obtient d'ailleurs son diplôme de docteur en médecine. Ses idées bénéficieront d'une très large diffusion, il sera désormais considéré comme étant à l'origine de l'éducation des personnes déficientes mentales. Il développe un grand nombre d'écoles, Les programmes utilisés dans les écoles Séguin sont basés sur le développement de l'autonomie et de l'indépendance, elles combinent différentes tâches physiques et intellectuelles. Revenons sur ses théories pédagogiques. Si Séguin rend hommage à son maître Itard et reconnaît la filiation, il est le premier à mettre en avant leurs différences, à souligner que leur principe éducatif fondamental même est diamétralement opposé ! « Ma méthode n'est pas la méthode d'Itard, il s'en faut du tout au tout, car il s'en faut du principe qui de la sienne à la mienne est diamétralement opposé. » Précisons en quoi. En premier lieu leur posture est épistémologiquement opposée. Itard part des théories de Condillac et propose une pratique en application. Séguin part de sa pratique, basée sur la connaissance de ses élèves, et construit une théorie d'après son expérience, il construit une théorie de l'expérience. Autre différence foncière : il s'agit chez Séguin de l'éducation du plus grand nombre, et non plus de Victor, cas de laboratoire. Encore plus qu'Itard, Séguin est convaincu de l'éducabilité de chaque enfant. Il revendique l'éducabilité de tous les enfants, y compris les idiots, et se dévouera sa vie entière à cette cause. C'est le premier « tous capables ! » Quant à la méthode médico-pédagogique, le principe est également différent de celui d'Itard. Pour Séguin, contrairement à Itard (à Condillac de fait), il n'y a pas continuité des sensations aux concepts (dénommés idées à l'époque), il y a différence de nature : les idées sont autre chose que les sens. Pour Séguin les notions relèvent effectivement des sens mais les concepts (idées) sont des opérations purement intellectuelles qui procèdent de l'esprit et non des sens. Les idées naissent et se développent par l'exercice des facultés de l'esprit : comparaison, déduction, et autres raisonnements. Il y a donc nécessité d'exercices particuliers qui permettent l'accès à l'abstraction, tout à fait différents de l'exercice des sensations. Pour Séguin tout vécu "fait éducation", mais il faut toujours y donner sens, se soucier du sens sinon ce n'est que du dressage. Il exploite cela à fond, ainsi pour lui se vêtir fait éducation car avant d'exiger qu'un enfant s'habille seul, on doit lui apprendre à se connaître de la tête aux pieds, à nommer et montrer les parties de son corps. Apprendre à s'habiller n'a de valeur éducative que si l'enfant identifie son schéma corporel : il donne sens à ce qu'il fait. Toutes les situations de la vie quotidienne peuvent ainsi comme il le dit "faire éducation". À partir de son environnement, du milieu naturel et social, l'enfant apprend par l'activité vécue. Il n'y a pas seulement éducation sensorielle et motrice, mais de fort nombreux apprentissages abstraits. Séguin fait preuve d'une créativité et inventivité inouïe pour élaborer un matériel ludique faisant appel aux sensations mais amenant vers les apprentissages les plus abstraits. Il était de plus persuadé que ses méthodes bénéficieraient tout autant aux enfants dits "normaux". « **L'histoire montre combien il a fallu souffrir pour échapper à la faim, aux supplices des princes et des prêtres ; nous avons réussi à ce que nos enfants soient plus libres et plus heureux que nous-mêmes. Mais cette liberté et ce bonheur reposent entièrement sur l'éducation.** » (E. Séguin, Rapport sur l'éducation des enfants « normaux » et anormaux 1873.) Séguin est donc un réel pionnier

de l'Éducation Nouvelle. Il est très étonnant que Séguin n'apparaissent que très peu dans les rétrospectives sur les origines de l'Éducation Nouvelle, il est en général tout juste mentionné, moins qu'Itard, la plupart du temps son nom est juste accolé à celui d'Itard dont on parle un peu plus (au moins pour évoquer Victor). Et pourtant Séguin est un véritable pionnier sur des points fondamentaux. Le premier à mettre en garde contre une première éducation exclusivement sensualiste qui se réduirait comme telle à du simple dressage (tout insistant sur l'importance de l'exercice des sens). Le premier à casser la soi-disant continuité des sens à la pensée (avant Wallon). Le premier à prôner et à défendre le « tous capables » (avant Montessori). Alors pourquoi une telle non-reconnaissance ? Serait-ce parce qu'il ne s'est occupé, préoccupé, "que" d'enfants déficients ? Serait-ce parce qu'il était profondément convaincu que ses méthodes étaient éminemment valables pour tous les enfants, et qu'il déclarait haut et fort (comme le fera Decroly par la suite) que la différence n'est pas d'état mais de degré entre les enfants anormaux et les autres ? Serait-ce parce qu'au début il n'était "que" praticien ? Il a effectivement eu beaucoup de mal à se faire accepter ; il lui a fallu émigrer aux USA pour pouvoir étudier la médecine, devenir médecin et être reconnu ; en France il était condamné à rester "l'instituteur des idiots". Mais il n'a pas été le seul dans ce cas à ne pas être reconnu de prime abord parce que praticien, cela a également été le cas de Freinet, à ses débuts. Mais ensuite Freinet a été reconnu en Éducation Nouvelle, or Séguin est quasiment tombé dans l'oubli : certes on le cite conjointement à Itard mais guère plus, et on ne dit rien de ses découvertes fondamentales !

### ***La science entre en jeu***

Deux autres médecins reprirent le flambeau après Itard et Séguin : Maria Montessori et Ovide Decroly. Tous deux commençant également par s'occuper de l'enseignement à des enfants arriérés, puis à de très jeunes enfants. Ces quatre médecins-éducateurs (Itard, Séguin, Montessori, Decroly) sont souvent considérés comme les quatre fondateurs de l'Éducation Nouvelle (et bien que Séguin ne soit au mieux que cité). Il leur est adjoint Claparède et Ferrière, comme théoriciens, puisque eux n'ont pas été des praticiens. Ils avaient en commun d'avoir dû se pencher en tant que thérapeute quotidiennement sur l'être à éduquer et d'avoir dû élaborer des méthodes adaptées au développement de leur patient. Cette attitude nécessairement imposée lors du traitement thérapeutique, ils la conservent ensuite pour l'éducation d'enfants dits "normaux". Une éducation basée sur l'observation de l'enfant, sur les connaissances scientifiques relatives au développement de l'enfant est ainsi à la base de l'Éducation Nouvelle. L'Éducation Nouvelle, en plus de ces fondements philosophiques, s'est élaborée sur deux autres bases, toutes deux scientifiques : la psychologie de l'enfant, amorcée par les quatre médecins éducateurs évoqués, et la pédagogie expérimentale amorcée par Binet et Simon puis développée ultérieurement par les grands psychologues de l'enfance : Claparède, Piaget et Wallon tout particulièrement, mais aussi -et surtout ?- Stanley Hall et John Dewey (que nous allons considérer plus loin). Ce que l'on appelait à l'époque "pédagogie expérimentale" ne pouvait naître tant que la pédagogie restait aux mains des seuls éducateurs qui ne pouvaient être à la fois acteurs et observateurs de leur propre action. L'idée à l'époque était d'être scientifique dans deux sens : être objectif et mesurer les choses. *« L'ancienne pédagogie... doit être complètement supprimée, car elle est affectée d'un vice radical, elle a été faite de chic, elle est le résultat d'idées préconçues ; elle procède par affirmations gratuites ; elle confond les démonstrations rigoureuses avec des citations littéraires ; elle tranche les plus graves problèmes en invoquant la pensée d'autorités comme Quintilien ou Bossuet, et faisant cela elle remplace les faits par des exhortations et des sermons. » « La pédagogie doit se fonder sur l'observation et*

*l'expérience : elle doit être avant tout expérimentale. Nous ne voulons pas parler de cette expérience vague de gens qui ont beaucoup vu, mais d'une étude expérimentale dans l'acception scientifique du mot... (à l'aide de mesure) »* (Alfred Binet, manifeste de 1898.) Pour constituer cette pédagogie expérimentale, Binet fonde en 1900 la société pour l'étude psychologique de l'enfant dirigée par son ancien collaborateur le docteur Simon, société qui entreprit de mener à bien de très nombreuses enquêtes pédagogiques. (On sait que de 1905 à 1911 Binet mettait au point sa fameuse échelle métrique de l'intelligence). Pour la première fois, la science, et la mesure considérée comme une condition indispensable de la science, pénètrent dans la pédagogie. Les études scientifiques établissent un savoir sur la nature de l'enfant qui désormais ne sera plus considéré comme un homuncule, un être humain en réduction, incomplet et imparfait qu'il faut redresser et compléter. L'enfant est désormais un être à part entière, distinct de l'adulte, une entité *sui generis*. Dès le début de l'Éducation Nouvelle il s'agit d'un véritable appui sur la science (son objectivité) pour fonder des pratiques nouvelles. La référence aux données scientifiques et l'appui sur des théories scientifiques ne datent donc pas d'aujourd'hui mais remontent justement aux débuts de l'Éducation Nouvelle et ont justement été impulsés par l'Éducation Nouvelle !

Revenons à nos fondateurs, et considérons les spécificités en tant que méthodes actives des pédagogies instituées par Montessori et Decroly, puisque l'on parle carrément de méthode montessorienne et de méthode decrolyenne. Si je présente ces deux-là et non d'autres, c'est d'une part parce qu'elles se sont revendiquées comme étant « scientifiques », d'autre part parce qu'elles sont emblématiques de deux tendances majoritaires de l'époque.

Les méthodes pédagogiques de Séguin et son matériel pédagogique sont intégralement repris, strictement à l'identique, par **Maria Montessori** (1870-1952) qui sera d'ailleurs la première à le préciser, revendiquant ouvertement les méthodes de Edouard Séguin, reconnaissant que son prédécesseur français a « *le mérite d'avoir un système complet d'éducation pour les enfants déficients* ». Le matériel Montessori, comme la première proclamation du « tous capables » sont donc en réalité de Séguin. Maria Montessori après avoir appliqué les méthodes de Séguin auprès d'enfants dits "anormaux", les met en application ensuite dans sa première école pour enfants dits "normaux". C'est un pas que Séguin n'avait pas réalisé, même s'il était convaincu du bienfondé de ce transfert. Montessori ouvre *la Casa dei Bambini* en 1907 dans un quartier populaire de Rome. Elle offre un enseignement adapté aux besoins particuliers des enfants en bas âge, favorisant notamment l'apprentissage par le jeu, respectant chaque individualité, et cherchant avant tout à développer l'autonomie de chaque enfant, sa liberté d'action, l'épanouissement de chaque personnalité. Le collectif n'est pas le but recherché, du tout, mais il est au départ une dimension fondamentale de cette éducation, même si ce n'est plus le cas ultérieurement. Quoiqu'on en ait dit par la suite, en effet la plupart du temps dans les situations montessoriennes initiales (à l'époque, plus aujourd'hui) le collectif est un nœud de départ qui donnait sens au projet commun. Ainsi laver correctement un verre, essuyer correctement une assiette, servir efficacement à table, ranger chaque chose à sa place, ne sont pas des activités à réaliser "en soi" comme cela est parfois présenté actuellement insinuant qu'elles ne viseraient qu'une finalité de motricité fine. Initialement toutes ces actions faisaient partie d'un projet collectif global et commun : manger tous ensemble, avec la participation de chacun au mieux, selon ses compétences du moment. De même chacun selon ses capacités participe à l'élaboration des mets en réalisant diverses actions : laver et éplucher les légumes, mélanger des ingrédients, mettre la table, servir, puis nettoyer et ranger la table, la vaisselle et la pièce après le repas. De plus, il y a derrière chacune de ces activités une visée éducative intellectuelle

et/ou psychique. La motricité fine, si elle est effectivement un objectif n'est surtout qu'un moyen, un moyen d'arriver à une représentation et une maîtrise spatio-temporelle, également un moyen de maîtrise de soi et de sa concentration. Le fait de laisser l'enfant libre d'agir, de se développer selon ses besoins au moment où il en a besoin est également une pratique pédagogique fondamentale chez Montessori. Cette pratique relève également d'un savoir scientifique et non d'une croyance comme il est dit parfois : il s'agit de l'existence de "périodes sensibles" (Savoir scientifique emprunté à De Vries, Biologiste belge, savoir sur lequel Wallon s'appuiera également, mais sans mise en pratique concrète de sa part). Relativement à l'attention, la concentration, le calme extérieur et intérieur dont se montrent capables les bambins, les résultats de cette éducation sont très impressionnants. On a souvent dit que Maria Montessori avait supprimé pour les petits le problème de la discipline : en effet, lors des rares exercices collectifs proposés dans la méthode Montessori, la discipline est spectaculairement adoptée spontanément par les enfants ! Les enfants semblent attendre les consignes avec impatience et mettre une sorte de ferveur à les exécuter. Une "obéissance consentie"<sup>18</sup> dira-t-on. Tout cela est très différent de ce qui se passe dans une classe ordinaire, résultat quasiment impossible dans une classe traditionnelle sans contrainte disciplinaire, sans menace. Plus : les enfants en redemandent, ils adorent ces exercices. Il faut tout de suite préciser que justement ces exercices sont rares et dérivent de la liberté laissée aux enfants : la plupart du temps les enfants sont justement libres : libres de bouger, libres de se déplacer, libres de parler doucement, libres de jouer, ou de travailler et libres de rester aussi longtemps qu'ils le désirent sur leur occupation. Chaque enfant s'occupe à ce qu'il veut, quand il veut, autant qu'il veut, en fait la plupart du temps... sauf quand la maîtresse demande une écoute et une exécution collective, ce qui est rare. La fameuse « leçon de silence » en est le plus bel exemple ! Pour les d'activités plus scolaires, comme le calcul par exemple (voir autre article sur la lecture et l'écriture dans la discute), elles sont toutes individuelles. Les réussites sont elles aussi spectaculaires et précoces. Ceci dit Maria Montessori ne prétend faire que du calcul -et non des mathématiques : elle fait travailler une technique, inutile de lui reprocher ce qu'elle n'ambitionne pas ! On a reproché à la méthode Montessori de se référer à une psychologie dépassée, une psychologie attachée à la sensation plutôt qu'à l'intelligence sensorimotrice. Pourtant, comme Edouard Séguin, si Montessori développe effectivement énormément les activités basées sur les sensations, ce n'est qu'un point de départ, l'éducation n'est pas sensualiste pour autant, loin s'en faut (en tout cas dans les débuts). D'une part le sens de l'activité était toujours privilégié, d'autre part les visées étaient l'abstraction intellectuelle. (Mettre citation M Montessori sur l'exploitation des sens et le sensualisme). Il a été reproché à Maria Montessori son matériel artificiel et figé qui réduit l'activité spontanée de l'enfant. En effet, il est clair que ce matériel artificiel, conçu pour favoriser une certaine abstraction et induire fortement l'élaboration de certains concepts est de fait très directif. Ce matériel *ad hoc* refrène donc forcément la spontanéité et inhibe la créativité puisque le but est au contraire de canaliser vers tel ou tel concept prédéfini. Un matériel naturel (comme le matériel Decroly ou comme le sera plus tard le matériel Freinet), matériel issu de la vie courante et modifiable à volonté permet certes beaucoup plus l'inventivité par la liberté d'orienter son esprit vers telle ou telle conceptualisation ou création. Cette limitation de la spontanéité et de la créativité lors des activités avec le matériel spécifique est en principe contrebalancée par les autres activités, et surtout par une grande liberté d'action, chaque enfant régulant ses activités comme il le ressent comme il en fait le choix. On a reproché beaucoup de choses à Maria Montessori, souvent à tort car en se basant sur des caricatures, et en ne revenant

---

<sup>18</sup> C'est d'ailleurs en partie cela qui a tant impressionné Mussolini à un certain moment, avant que Montessori refuse de se soumettre aux exigences pédagogiques de Mussolini et que du coup celui-ci ferme toutes les écoles Montessori.

pas à la source, comme on vient de le voir. Ceci dit, il reste vrai que l'éducation montessorienne est essentiellement centrée sur l'épanouissement individuel ; mais même chez Montessori où l'autonomie est particulièrement à l'honneur, il serait faux de réduire la valeur de la liberté de l'enfant à un « laisser faire ».

Il reste à souligner que pendant très longtemps, il était fréquent « *lorsque on parle d'Éducation nouvelle, de penser en particulier à Mme Montessori et même parfois de limiter tout ce que le mouvement de rénovation pédagogique implique à l'apport de la doctoresse italienne. D'autre part, et peut-être même à la suite de cette conception étroite, on a également tendance à croire les nouvelles techniques sont uniquement destinés aux tout-petits du jardin d'enfants ou du moins aux élèves des classes primaires. On y voit surtout des jeux attrayants et instructifs, un matériel qui rend le travail agréable ou par lequel les notions, devenues concrètes sont bien plus facilement assimilables. Mme Montessori, malgré sa très précieuse contribution, n'est ni la fondatrice ni toujours la représentante la plus authentique de la nouvelle pédagogie. Même si l'on considérait que ses créations répondent le plus fidèlement à l'esprit de l'Éducation nouvelle, il serait tout aussi erroné de la présenter comme le pionnier exclusif du mouvement que de considérer comme tel un autre parmi les autres réalisateurs... L'Éducation nouvelle est un courant bien plus vaste et complexe.* » (L'Éducation nouvelle, Médiac PUF p 7&8). À ses débuts Maria Montessori était donc une figure prépondérante de l'Éducation Nouvelle. La pédagogie montessorienne, bien que très développée actuellement, est maintenant quasiment exclue de l'Éducation nouvelle<sup>19</sup> par les autres mouvements ; on peut dire que la pédagogie montessorienne est passée d'un extrême à l'autre.

Le quatrième médecin-éducateur, **Ovide Decroly** (1871-1932), propose une école qui semble être, de l'avis général et de tout temps, une forme emblématique d'école nouvelle (un peu comme Freinet plus tard). Decroly pose pourtant certains de ses fondements éducatifs à l'opposé de ceux de Maria Montessori.

Voyons cela de plus près. Comme pour Montessori l'enseignement des arriérés puis de très jeunes enfants a été la première manifestation de cette pédagogie nouvelle. Après avoir créé en 1901 l'école de l'institut, pour enfant arriérés qu'il préfère nommer « irréguliers », il crée en 1907 "l'école de l'Ermitage" d'abord en pleine ville puis dans la banlieue bruxelloise. Car c'est en pleine ville qu'il a été confronté à la misère de la ville et qu'il voit comment l'enseignement traditionnel ne fait qu'enfoncer les enfants les plus déshérités, les enfermant dans l'échec. Il voit aussi comment une autre école pourrait tout au contraire assurer la prévention de cette misère et la protection de l'enfance. C'est le départ de sa militance et de sa foi inébranlable et profonde en l'éducation. "*l'école pourrait être le moyen le plus puissant peut-être d'assurer la prophylaxie de la paresse, de la misère et du crime [...], non pas comme elle est organisée actuellement, puisqu'elle-même est, en grande partie, cause directe ou indirecte de ces maux, mais comme elle devrait être organisée, comme elle l'est déjà dans certains endroits heureux où l'on a compris ce qu'elle fait de mal et ce qu'elle peut faire de bien*". (Decroly 1904. *Plaies sociales et remèdes. Revue contemporaine*) Il ne se borne pas à dénoncer l'inadéquation de l'école mais propose une autre école, son souci est de transformer une école réservée à une élite en une école adaptée à tous les enfants, pour faire réussir tous les enfants, y compris les enfants « irréguliers ». Pour Decroly l'éducation est le levier pour faire évoluer la

---

<sup>19</sup> Rappelons que Maria Montessori elle-même a refusé de mettre le label « éducation nouvelle » sur ses écoles dès 1932 (et même avant ?) pour des raisons d'idéologie sociale et politique. (Pour elle l'éducation vise essentiellement l'épanouissement de chaque enfant et non une projection pour une société future (à vérifier)).



société dans son ensemble. Bien sûr, comme Montessori, il est pour le respect et l'épanouissement de chaque enfant, mais *in fine* pour le bénéfice de tous, et non uniquement pour celui de l'enfant en question ; c'est là une différence considérable. Decroly est viscéralement un militant social qui va mettre en œuvre ses idées.

Il n'est pas question de détailler ici la pédagogie de Decroly, mais juste d'en donner les traits principaux, que je réduirai en plus au nombre de quatre, et en précisant ressemblances et différences avec Montessori.

**1 - la Globalisation.** Son travail de chercheur montre que l'activité mentale de l'enfant n'est pas spontanément analytique, tout au contraire l'appréhension première que l'enfant a de l'univers qui l'entoure est particulièrement confuse (syncrétisme), il perçoit les choses dans leur globalité. L'enfant ne perçoit pas les éléments abstraits et simples qui caractérisent la réalité, sa première prise en compte est globale, il saisit d'abord globalement les choses et les êtres dans leurs relations entre eux et par rapport à lui-même, c'est seulement par la suite qu'il y a progressivement différenciation et abstraction. « *L'individu entre en contact avec le monde par une activité globale, d'abord confuse, puis progressivement organisée et structurée* » (Ovide Decroly). En tant qu'éducateur il pense que c'est une démarche adaptée au développement de l'enfant qu'il convient d'adopter à l'école : partir d'un composé concret, réel et signifiant, suivi d'un travail progressif de différenciation et d'abstraction. Sa méthode va donc à l'inverse de la méthode traditionnelle d'instruction où l'on passe du simple au complexe, des éléments à l'ensemble. C'est encore une différence avec Montessori qui de ce point de vue reste assez proche de l'enseignement traditionnel en allant elle aussi du simple au complexe et en traitant les objets complexes de manière analytique (principe de base pour son matériel pédagogique, c'est en cela que le matériel decrolyen (et de Freinet plus tard) est à l'opposé du matériel montessorien, et non pas par leur seules étiquettes de "naturel" ou "artificiel" ... bien évidemment les choses naturelles étant d'emblée complexes, tout matériel naturel l'est également) . La globalisation est la notion fondamentale de l'œuvre de Decroly, c'est aussi la raison qui lui fait considérer l'individu dans sa totalité, dans son élan, dans ces interactions avec le milieu.

**2 -L'intérêt et les centres d'intérêts.** Pourquoi vouloir apprendre à l'enfant une connaissance qui ne l'intéresse pas et qu'il n'est pas prêt à comprendre ? Tant de choses attirent la curiosité de l'enfant ! Decroly propose une "pédagogie de l'intérêt", car l'intérêt, la curiosité, sont tous deux des mobiles puissants d'activité ; l'activité étant le moteur de l'apprentissage, l'éducation doit se faire à partir des intérêts de l'enfant. Cette pédagogie basée sur l'intérêt sera plus efficace intellectuellement qu'une pédagogie centrée sur la reproduction de ce que veut le maître, de plus elle permet l'expression de la créativité. Decroly constate qu'à l'école traditionnelle la surestimation de l'intelligence au détriment de l'affectivité compromet le développement harmonieux de l'enfant. Pour stimuler l'intelligence d'un enfant, il faut s'adresser à son affectivité et exciter sa curiosité. L'intérêt est donc au centre de l'apprentissage parce que les centres d'intérêt créent des liens entre toutes les disciplines abordées. Par le biais des centres d'intérêt, on respecte les motivations de l'élève et on lui offre la possibilité d'intégrer ses connaissances dans des ensembles ordonnés. Les savoirs sont ainsi acquis, développés et intégrés. L'ouverture sur la nature est un élément fondamental de la pédagogie de Decroly, et c'est à la campagne que l'on trouve le matériel capable d'éveiller et de stimuler les potentialités de l'enfant. La nature met l'enfant en situation de découverte et lui permet de prendre conscience de son identité. Il y découvre une mine inépuisable de sujets susceptibles de le faire réfléchir, parler ou écrire.

**Le jeu** est également très important pour Decroly en tant qu'activité typique de l'enfance, car il permet une mobilisation phénoménale de l'énergie et assure une persévérance incroyable dans l'activité entreprise. Decroly observe donc les jeux de ses élèves avec un sérieux scientifique. Par le jeu libre, l'enfant apprend avec plaisir, donc efficacement. Il se donne à fond dans toutes ses dimensions : affectives, motrices, sociales, intellectuelles. « *Ce qu'il faut encore souligner à propos du jeu, c'est son rôle de préparation à l'activité sérieuse ; il fait donc la transition entre l'activité instinctive, dans le sens restreint, et le travail* » (Decroly, *Quelques notions sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelles, 1927.) De là vont naître tous ces jeux pédagogiques si variés, qui deviendront les premiers jeux psycho-éducatifs ! (Position qui le différencie à nouveau de Montessori qui elle ne considère pas le jeu mais uniquement le travail de l'enfant). La coéducation est bien sûr intégrale dans l'école decrolyenne, et cela choque car c'est une première en Belgique !

Travail libre qui permet la véritable expérimentation et l'exercice du droit à l'erreur ; travail par centre d'intérêt donc et non par rapport à des programmes totalement extérieurs (et sans intérêt). N'importe quel thème présente des aspects scientifiques, économiques, géographiques, historiques, littéraires, juridiques qui requièrent l'introduction de techniques et de notions empruntées aux diverses branches, sans que leurs liens soient jamais perdus de vue. Mais la liberté de choix stimule le travail scolaire ; même difficiles, les apprentissages et les exercices tirent leur sens de leur utilisation immédiate. Decroly remarquera que sur le long terme on retrouve toutes les connaissances nécessaires. Pour ce qui est de "l'ambiance scolaire", il n'est pas question de matière à terminer, d'horaire, d'échéances, de manuels scolaires ou de programme classique. L'organisation scolaire est fondée sur les projets et les plans de travail. Les élèves choisissent librement les sujets d'étude : chacun propose les sujets qu'il désire traiter, les propositions sont négociées par le groupe entier, un plan de travail collectif est élaboré. Les adultes ne les initieront qu'aux opérations techniques concrètement utiles, en fonction de leurs stades d'évolution. L'activité programmatrice est ainsi transférée aux enfants eux-mêmes. « *Ce qu'il faut, c'est la participation active des élèves à leur propre formation.* » En traitant sans hâte et complètement tous les aspects d'un sujet, l'enfant se constitue une « boîte à outils » où il puisera de quoi traiter des questions nouvelles. Il a d'autant plus confiance en ses propres capacités d'invention, de découverte, de travail personnel qu'il n'a trouvé en face de lui aucun adulte gratifié de "science infuse". L'école decrolyenne met en jeu la recherche, infiniment plus que la transmission.

**3 - L'importance de l'environnement naturel** qui met l'enfant en situation de découverte. Bien que l'enfant ait un corps, des sens, des affects, bien que l'enfant ait avant tout des besoins physiques et affectifs, bien que son développement moteur et intellectuel nécessite une activité pratique, l'école traditionnelle ne s'adresse qu'à son cerveau, lui impose immobilité, écoute et mémorisation. Decroly le dénonce fortement, comme Montessori, et prônera le contrepied : « *l'école impose le silence et l'immobilité à des êtres qui doivent apprendre à gérer à s'exprimer ; après l'engourdissement physique, elle réalise la torpeur mentale.* » (Decroly 1909). Les deux éducateurs se rejoignent quant à leur analyse et leur opposition à l'école traditionnelle. Si Decroly considère l'éducation comme le moyen de faire évoluer la société, il ne conçoit pas pour autant l'éducation comme une préparation à un état de vie adulte. L'enfance est une vie en elle-même et l'enfant a le droit de vivre pleinement et **dans la joie** ses jeunes années. L'école est vécue dans la joie car elle s'appuie sur le jeu et le travail libre ; dans le travail libre l'enfant élabore ses connaissances au lieu de recevoir une succession de notions obligatoires. L'école est « pour la vie, par la vie ». Ses recherches ont montré à Decroly qu'il y a synergie entre l'individu et le milieu, entre l'inné et l'acquis, que la vie se construit dans les échanges avec le milieu.

**4 –La classe laboratoire, l'école atelier.** Decroly va placer ses élèves devant des difficultés réelles, dans différents milieux, devant de vrais problèmes empruntés à la vie. La classe sera le milieu de vie de l'enfant, et elle prend des aspects multiples : la classe devient un atelier où l'enfant agit et vit, elle est partout : à la cuisine, au jardin, à l'usine, au musée : il y a l'éclatement des lieux d'apprentissage. Son école de l'Ermitage est un chantier de vie et non une salle de classe, leur *livre de vie* pour tout manuel (mais avec un grand nombre de documentaires de toutes sortes). Il est parfois dit que la pédagogie decrolyenne « *c'est apprendre la vie à partir de promenades dans la nature ou bien en faisant un gâteau plutôt que de faire des exercices sensoriels.* » En réalité c'est beaucoup plus que cela. Si Decroly parle de classe-laboratoire c'est parce qu'il s'appuie sur l'expérience, au sens de la démarche scientifique, pour élaboration des savoirs, en utilisant trois temps de travail : *l'observation, l'association, l'expression.*

➔ « **L'observation** des phénomènes de la nature, des animaux, des plantes et des diverses activités humaines est une source inépuisable [de données] qui, déjà au cours de l'exercice d'observation, donnent lieu à des problèmes, à des recherches d'opérations et à la résolution mentale ou écrite de celles-ci. » (Decroly, 1932)

➔ « **L'association** entre ici en jeu, elle relève proprement de l'abstraction vraie, opération réalisée par l'enfant lui-même ; on la confond trop souvent avec l'abstraction au sens scolaire du terme, laquelle ne consiste qu'à utiliser à bon escient des entités formelles toutes faites. Abstraire, c'est tout autre chose : l'enfant le fait dès qu'il distingue dans un objet concret les traits signifiants qui permettent de le décrire. Il se construit une logique d'abord intuitive, qui tendra progressivement à se rationaliser sans pour autant se limiter à des modèles formels. L'accès au symbole, au mot, à l'idée relève d'un travail conscient d'analyse sur les données concrètes fournies par l'observation et fixées par l'expression, qui transforme ainsi les perceptions en représentations ; les concepts peuvent dès lors se prêter à des connexions, des relations, des systématisations. »

➔ **L'expression**, concomitante aux deux démarches d'observation et d'association, permet de confronter les différents apports des élèves et d'en valider les conclusions, le rôle de l'enseignant restant fondamental dans cette triple démarche: "Observer, associer, exprimer". Comme le rapporte F. Dubreucq<sup>20</sup>, Les travaux de Decroly avec les « enfants troublés de la parole » l'ont amené à prendre conscience de l'impérialisme de la parole dans les programmes scolaires, la norme scolaire reflétant strictement les usages de la bourgeoisie, au détriment d'autres formes d'expression, l'école traditionnelle favorisant dès le début une catégorie d'enfants. Plutôt que de parler du langage, trop souvent limité à la parole, il parlera d'expression, et cherchera à développer l'expression sous toutes ses formes. Celle du corps entier : mouvement, geste, danse. L'expression manuelle : construction, travaux manuels, dessin, peinture, musique. L'expression écrite : lecture, écriture ; et bien sûr la parole, en particulier le théâtre. « *C'est le grand mérite de Decroly d'avoir montré l'unité de source qu'il y a*

---

<sup>20</sup> Directrice du Centre d'études decrolyennes et de la Bibliothèque sociopédagogique Dr.-Decroly, à Bruxelles. A exercé auparavant les fonctions de professeur, puis de directrice de l'école Decroly-l'Ermitage de Bruxelles

*entre toutes les méthodes d'expression » (Wallon, Actes du Congrès Decroly). « Il y a là une erreur consistant à confondre l'intelligence et le langage, erreur qui nous vient de la philosophie grecque et qui a servi de fondement au nominalisme. (Decroly, Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits, d'après F. Dubreucq)*

*En conclusion :*

La méthode decrolyenne est intuitive et constructiviste. Elle entraîne chaque enfant à mobiliser ses ressources personnelles pour élaborer son propre savoir, il acquiert ainsi autonomie intellectuelle, confiance en ses propres moyens avec lucidité. L'éducation decrolyenne ne favorise jamais la compétitivité ni la performance spectaculaire. Même intense, l'effort qu'on lui demande n'excède jamais les possibilités, il n'y a pas surmenage.

Dans cette pédagogie, la place et le rôle de l'enseignant sont évidemment déterminants, ce qui constitue encore une différence avec Montessori où c'est essentiellement le matériel et quelques grands principes directeurs, facilement "applicables par n'importe qui" qui sont déterminants.

Pour Decroly la théorie et la pratique se mêlent intimement : la théorie n'a de sens que si la pratique la confirme. Ce qui a deux conséquences : il est théoricien autant que praticien (psychologue autant que pédagogue) et sa méthode est souple, adaptable en fonction des résultats et non rigide et immuable (comme celle de Montessori).

## **Des écoles nouvelles aux écoles actives et à l'Éducation Nouvelle**

Les écoles Montessori et Decroly ont fait des émules dans le monde entier et se sont rapidement répandues. Mais en même temps que leur élaboration, dans les années qui ont précédé comme dans celles qui ont suivi, se mettaient en place partout dans le monde d'autres écoles à visées similaires, c'est-à-dire respect de la liberté de l'enfant et de son besoin d'activité. Des établissements voient le jour à peu près simultanément sur une vingtaine d'années en Suisse, en France, en Belgique, en Hollande en Angleterre en Allemagne en Pologne en Autriche en Amérique... Par exemple *la Maison des Petits* est inaugurée par Édouard Claparède à Genève en 1913. Elle servira d'école d'application à l'institut J.-J. Rousseau, institut créé par Claparède en 1912 où les étudiant(e)s viennent se former aux méthodes nouvelles d'enseignement. Cette école applique la méthode Audemars-Lafendel que certains considèrent comme « rassemblant, synthétisant et corrigeant la méthode Montessori et la méthode Decroly (p 521). Affirmation qui peut laisser rêveur quand on voit comme je l'ai souligné plus haut à quel point ces deux méthodes sont opposées quant à certains de leurs objectifs... Mais cet effort d'œcuménisme est très piagétien, cherchant à rassembler dans un désir de paix et par bienveillance des positions parfois totalement inassimilables car fondamentalement opposées. (Voir mon article sur la controverse Piaget Wallon quant au rôle de l'action dans l'élaboration de la pensée ainsi que les désaccords Piaget Vygotski). Donc apparitions plus ou moins simultanées de très nombreuses écoles nouvelles dans le monde entier, mais sans homogénéité des pratiques.

Adolphe Ferrière officialise en 1899 pour cet ensemble d'écoles qui ont poussé un peu partout le terme « d'Écoles nouvelles » en fondant le Bureau International de Écoles Nouvelles (le BIEN). Toutes sont des initiatives audacieuses, en rupture avec les pratiques traditionnelles (d'où leur nom) et poursuivant le même but : pratiquer autrement pour que l'enfant puisse agir librement et que son éducation soit intégrale. Les buts du BIEN sont d'établir la liste des écoles nouvelles dans tous les

pays, de mieux les faire connaître et reconnaître dans leur résultats, de favoriser congrès et conférences, d'éditer une revue en plusieurs langues, et servir de lien ; lien entre les associations et les personnalités de ce mouvement réformateur, lien entre les spécialistes compétents et les praticiens pour faire avancer la science psychologique et pédagogique, enfin lien avec les autorités pédagogiques des différents pays. Il énonce ce qui rassemble ces écoles, en rappelant en quoi elles s'opposent aux écoles traditionnelles, puisque c'est cette opposition qui les rassemble essentiellement :

*" L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime à jouer : on le fit travailler. Il aime à voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte que son activité n'eut aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime à se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : pour le contraignit au silence. Il voudrait résonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servi toute faite. Il voudrait suivre sa fantaisie : on le plia sous le joug de l'adulte. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. Il voudrait servir librement : on lui enseigna à obéir passivement. » (Ferrière, dans transformons l'école 1920, Bureau international des écoles nouvelles)*

Les caractères communs des écoles nouvelles créées à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle dans la tradition des Pestalozzi et Froebel (sans oublier Salzmann, Basedow, Ligthart, Tagore, Don Bosco et quelques autres) sont résumés ainsi par Ferrière : « *On pourrait donner de ces écoles la courte définition suivante : elles sont des internats familiaux situés à la campagne où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base, aussi bien de l'éducation intellectuelle –en particulier par le recours aux travaux manuels- que de l'éducation morale et sociale, par la pratique du système de l'autonomie des écoliers.* » (Ferrière, transformons l'école, 1920)

**L'école active.** Ce fut Bovet, en 1917 à Genève, qui consacre le premier le terme de *école active*, notamment parce qu'il le trouve plus approprié que "école du travail" traduction d'Arbeitschule qui se développent en Allemagne sous l'impulsion de Kerschensteiner, et « *parce que Binet souligne par des formules incisives en France l'importance de l'activité de l'écolier.* » (A. Médici) Mais ce terme correspond déjà à plusieurs mises en pratique. Comme Ferrière le dit lui-même : « *Un terme inconnu en 1918. Dès 1920 il était courant. /.../ Il sert de drapeau. Il a ses partisans enthousiastes. Ses détracteurs aussi ? C'est à prévoir. Mais ils n'en mènent pas large. Va-t-on se dresser contre ce qui se réclame de la science, du progrès, de l'avenir ?* » (Adolphe Ferrière *qu'est-ce que l'école active*, 1922). L'objectif est posé : tous les militants d'Éducation Nouvelle dans les années 20 ont pour espoir et objectif de faire tache d'huile, d'influencer les écoles d'État, dans tous les pays ... et sont persuadés qu'ils vont y arriver ! De même que Ferrière avait fondé à Genève en en 1899 (à 20 ans) le BIEN, (Bureau International des Ecoles Nouvelles), en 1921 à Calais à l'occasion du premier congrès international d'Éducation nouvelle, il participe à la fondation de la LIEN Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle) en tant que représentant du BIEN, conjointement à Mrs. Beatrice Ensor et M. Baillieweaver, représentants de la New Education Fellowship, pour l'Angleterre. Mais bien sûr ont pris ensuite une part active à l'élaboration des principes de ralliements : O. Decroly (Belgique), J. Decroix et M. Bermond (France), R. Nussbaum (Suisse) et E. Rotten (Allemagne). Plusieurs personnalités internationales ont apporté leur soutien dont, pour la France, F. Buisson, R. Cousinet et M-A Jouenne. On peut constater qu'en Éducation Nouvelle il y a non seulement revendication de

coéducation et coéducation effective, mais aussi parité<sup>21</sup> au niveau des instances. C'est également à la suite de ce premier congrès qu'est fondée la revue *Pour l'Ère nouvelle*, qui est la revue de l'Éducation nouvelle francophone organe de la Ligue d'Éducation Nouvelle. Il s'agissait à l'origine de fonder un mouvement international permettant de rénover l'éducation, sur des valeurs humanistes (il s'agit de réaliser la suprématie de l'esprit, de préserver l'individualité de l'enfant pour libérer et accroître ses puissances spirituelles, etc.), avec des pratiques centrées sur une nouvelle vision de l'enfant basée sur des connaissances scientifiques et commençant ainsi une "Ère nouvelle". « *Eh bien oui ! Nous croyons à l'Ère nouvelle. Nous y croyons malgré tout. Dans le grand procès que nous tente le Passé, il y a un « fait nouveau » en faveur de l'Avenir. Il faut réviser le jugement. Ce fait nouveau, c'est la science, c'est la psychologie de l'enfant. Les grands précurseurs étaient des génies intuitifs /.../. La Science ? Œuvre immense : /.../ La science, pour nous, est une méthode. Elle est la clef qui ouvre des espaces nouveaux à l'élan de vie spirituelle. /.../ L'Ère nouvelle de l'enfance d'aujourd'hui – voyez : ce serait l'Ère nouvelle pour l'humanité de demain ! Rêve ? Utopie ? – Pourquoi donc ? Rêve grisant, en tout cas. Utopie qui vaut qu'on se sacrifie pour elle. Courons le risque. Travaillons pour l'Ère nouvelle. Qui sait : utopie d'aujourd'hui, réalité de demain. Cela s'est vu dans l'histoire.* » (A. Ferrière, *Pour l'ère nouvelle* n°1, 1922.) Ce premier congrès de 1921 a pour thème : « *L'expression créatrice de l'enfant* ». Il n'est pas centré sur la paix et l'éducation à la paix. Après coup le congrès a été vu comme l'initiateur, le moteur d'une éducation pacifique : « *Ce Congrès était le résultat du mouvement pacifiste qui avait succédé à la Première Guerre mondiale. Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence.* » C'est ce qu'en dira, mais beaucoup plus tard, Henri Wallon (H. Wallon *Pour l'Ère Nouvelle (nouvelle revue) n°10*, 1952). Certes à l'époque il y a dans tous les esprits un « Plus jamais ça ! » extrêmement fort. Il reflète l'opposition à la guerre de 14-18, la réaction à la boucherie qu'elle a été. Nombreux sont ceux qui refusent que l'école continue à produire de la chair à canon, car le patriotisme est clairement un objectif de l'école de la troisième république. « *En un chœur monotone, des enfants répètent après leur maître. « La France est ma patrie. Je l'aime comme mon père et ma mère. Afin de lui prouver mon amour, je veux maintenant être un enfant laborieux et sage, pour être, quand je serai grand, un bon et un brave soldat ». Les enfants qui ont récité cette leçon de patriotisme sont morts sur le champ de bataille, à peine adultes. C'est sur ce constat de l'échec de l'école républicaine à faire œuvre de civilisation que s'ouvre le documentaire Révolution école de Joanna Grudzinska. On y assiste, dans les lendemains désenchantés de la Première Guerre mondiale, au développement, dans un monde nouveau, du projet d'une Éducation nouvelle.* » (Nada Chaar, *Quand l'Éducation Nouvelle révolutionnait l'école*, 2017). La petite histoire veut donc que l'origine de cette éducation à la paix remonte au premier congrès, ce n'est pas ce que l'on constate en lisant la littérature de l'époque, en particulier les premiers numéros de *Pour l'Ère nouvelle*. Cette éducation à la paix est cependant une des visées fondamentales qui

---

<sup>21</sup> « *Les femmes occupent une place importante dans cette ligue, qu'elles soient actrices sur le terrain ou déléguées dans des instances ou groupes de travail. Elles contribuent activement à la diffusion des principes d'Éducation nouvelle en publiant articles et ouvrages, en dirigeant des revues pédagogiques, ou en donnant des conférences. La plupart d'entre elles sont parallèlement engagées dans les mouvements féministes et/ou de protection de l'enfance, à une échelle locale, nationale ou internationale. De ce fait, elles participent à la promotion des principes éducatifs nouveaux dans des réseaux spécifiquement féminins parmi lesquels de nombreuses actrices militent pour la cause de l'enfant. En cela, ces femmes constituent des actrices-pivot qui favorisent la circulation des principes d'Éducation nouvelle à une échelle internationale.* » Mais on peut constater qu'il reste dans l'histoire essentiellement des noms d'hommes !

caractérisent l'Éducation Nouvelle, elle est fondamentale dans le sens qu'elle en est un fondement essentiel, même si historiquement elle n'en est pas une visée fondatrice. « *Cette ligue contribue à l'extension du mouvement à une échelle internationale. Ses membres proviennent d'horizons divers, professionnels de l'éducation (éducateurs, instituteurs, directeurs), scientifiques (biologistes, médecins, psychologues), intellectuels (philosophes, écrivains, penseurs), mais tous sont convaincus que seule une réforme profonde de l'éducation pourra pacifier le monde et prévenir les guerres. En étendant les méthodes pratiquées dans les écoles nouvelles à l'ensemble des systèmes éducatifs, ils espèrent transformer la société vers plus de tolérance et de paix.* »

La LIEN a vraiment été créée pour rassembler les différentes « écoles nouvelles », les promouvoir, permettre d'échanger et de travailler ensemble, pour leur donner plus de force, les structurer dans un effort fédératif, en aucun cas pour les homogénéiser. Étienne Vellas récrit dans sa thèse : « *Un des aspects intéressants de la Ligue internationale est qu'elle se contente de réunir les éducateurs ayant en commun une volonté de progrès pédagogique au service du développement intégral des personnalités. Elle n'impose pas un « credo », un corps de doctrine, un ensemble de méthodes et de techniques. Son libéralisme est voulu. Il n'est pas question d'imposer une quelconque uniformité.* » (VELLAS, E. (2008). Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle.)

Le but de cette Ligue est d'« *introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes* », de « *réaliser une coopération plus étroite, d'une part entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs* », d'établir par des congrès et des revues « *un lien entre les éducateurs de tous pays.* » (A. EHM, l'Éducation nouvelle)

Toutefois pour éviter certaines dérives (abus commerciaux), Ferrière propose à ce premier congrès de la LIEN en 1921 une nouvelle charte de l'Éducation Nouvelle (reprise à quelques modifications près de la première charte qu'il avait élaborée en 1912). Ainsi pour éviter tout abus cette charte précise en 30 points les caractéristiques qui fixent de fait les conditions à remplir, soit au moins quinze items sur les 30, pour avoir le droit de se revendiquer « école nouvelle » : voir le document joint, tiré de pour l'ère nouvelle, 1925 ("avec l'aimable autorisation de M. Ferrière".) En fait il y a deux versions de cette charte, la version longue en 30 points reproduite dans le document joint et une version courte que voici. (Voir document joint.)

Programme minimum :

*" L'école nouvelle est avant tout un internat familial situé à la campagne, l'expérience personnelle de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle -tout particulièrement par le recours aux travaux manuels- que de l'éducation morale par la pratique du système d'autonomie relative des écoliers."* Impressionnant de clarté et de concision!

Quatre éléments dominant fortement si l'on regarde ce que toutes ces écoles nouvelles ont en commun : une école-internat à la campagne dans le milieu naturel, ce qui permet à l'enfant d'agir, de vivre les choses, de les "expérimenter" par lui-même et de façon plus générale l'individualisation<sup>22</sup> de l'enseignement. L'individualisation de l'enseignement sera théorisée un peu plus tard. (Notamment

---

<sup>22</sup> L'individualisation de l'enseignement a à l'époque un sens différent de ce que l'on entend actuellement par là. Il ne s'agit pas de s'adapter au besoin de chaque enfant et de faire de l'individualisation à outrance et une pédagogie différenciée à l'extrême, comme cela est en vogue aujourd'hui, dans une conception libérale individualiste du développement personnel et de chacun pour soi. Il s'agit d'une pédagogie différenciée au sens premier du terme où est considéré comme moteur et point de départ l'intérêt des enfants, et en général d'un groupe d'enfant, pas d'un enfant isolé, et non d'un enseignement uniforme qui suit le programme, imposant le travail de l'extérieur, indépendamment des centres d'intérêt des enfants.

par H Bouchet, dans *l'individualisation de l'enseignement*, en 1933, et par R Dottrens *l'enseignement individualisé 1936*). Ces critères découlent directement de la liberté revendiquée pour l'enfant : refus de l'uniformisation de l'enseignement traditionnel mais adaptation à l'état de développement et de motivation de chacun, car le travail se fait selon les motivations des enfants. Liberté de mouvement et d'activité dans la nature, milieu de découvertes et de questionnement par excellence. Notons également dans la majorité des écoles, une référence forte à l'éducation religieuse, certes avec un fort œcuménisme et une liberté de culte, référence parfois simplement mentionnée par l'expression plus générale « d'éducation spirituelle », mais la référence est quasi constante.

Il est temps de dire qu'en Amérique si le terme "Éducation nouvelle" est utilisé comme partout ailleurs ce n'est pas le cas pour celui "d'école nouvelle" ou "d'école active", termes auxquels il est de plus en plus souvent préféré celui "d'école progressiste". De même il est beaucoup plus fréquemment fait référence en Amérique à *l'expérience* qu'à la notion *d'activité* (voir le texte relatif à Dewey). Et l'on peut constater que dans le programme minimum c'est bien à l'expérience qu'il est fait référence.

### **Des écoles nouvelles ou actives à l'Éducation Nouvelle**

Finalement cette chartre en 30 points qui fut ré-élaborée pour permettre de qualifier, d'estampiller les écoles nouvelles sert de fondement au mouvement international qui prend naissance, elle permet de synthétiser ce que l'on pourrait appeler une sorte d'"idéologie minimum des écoles nouvelles", tous mouvements confondus, et bien qu'il n'y ait pas désir d'homogénéisation mais mise en avant des convergences, des valeurs et pratiques communes : c'est l'Éducation nouvelle. L'Éducation Nouvelle est née ... disons plutôt que sa naissance est officialisée, 20 à 40 ans après les premières émergences. Après un tel décalage entre la naissance et le baptême on ne s'étonnera pas que 100 ans après elle soit toujours jeune : l'Éducation Nouvelle, toujours nouvelle ! Étienne Vellas souligne que la naissance de la Ligue marque la naissance d'un *Mouvement militant*, comme le mot « Ligue » l'indique. Cet aspect militant est fondamental.

Certains pensent que les années entre deux guerres ont profondément modifié l'évolution de l'Éducation nouvelle. « *Alors que les années 1920 constituent les années d'espoirs, voire d'utopie, où les projets universalistes enflamment les discours, les années 1930 sont marquées par un repli nationaliste du mouvement qui se traduit par des expériences plus concrètes à une échelle locale. L'Éducation Nouvelle est alors traversée par des tensions et des débats qui révèlent les différences d'interprétations. L'élan internationaliste diminue mais plusieurs écoles, groupes et revues subsistent jusqu'à la seconde guerre mondiale dans plusieurs pays. Après le deuxième conflit mondial, l'Éducation Nouvelle inspire certains projets de réforme scolaire, à l'exemple du plan Langevin-Wallon en France, même s'ils n'aboutissent pas.* » ( A. Medici ? A. Ehm ?)

D'autres ne voient pas les choses ainsi et mettent en avant qu'au contraire les idées d'Éducation Nouvelle font tache d'huile et se répandent au sein même de l'école institutionnelle entre les deux guerres (ce qui est effectivement le cas). Les divergences qui apparaissent au sein des différents mouvements ne sont que spécificités et non opposition et affaiblissement.

Quoi qu'il en soit cette base de 30 points pour "l'idéologie de l'Éducation nouvelle" pose du coup un problème, car, côté revendication historique pour les novateurs, si certaines écoles sont systématiquement citées, voire un peu trop exclusivement (on a vu plus haut que cela a été le cas pour les écoles Montessori), certaines sont au contraire un peu trop systématiquement oubliées,



sont-elles volontairement écartées ? Ont-elles été estampillées "ne fait pas partie de l'Éducation nouvelle" ? J'ai déjà signalé qu'il n'y a pas homogénéité au sein des écoles actives. Elles affichent surtout comme point commun de s'opposer à l'enseignement traditionnel, de chercher à respecter la liberté de l'enfant, de chercher à lui offrir une école qui lui permette d'être actif, l'activité physique et intellectuelle apparaissant comme sa caractéristique primordiale. Nous avons déjà remarqué que les propositions pédagogiques peuvent être très différentes, et parfois même opposées, comme l'a montré l'analyse de quelques points de la méthode Montessori et de la méthode Decroly.... Mais en principe si la chartre est remplie, elles ont droit à l'étiquette "Éducation nouvelle". Comment expliquer alors que certaines ne l'aient pas ? Nous allons nous pencher plus loin sur un ou deux "cas", auparavant précisons ce qui est entendu par *méthodes actives* en tant que techniques différentes, et voyons quelles ont été les objections majeures.

## Les méthodes actives

Certains considèrent que l'essentiel dans l'apport de l'Éducation Nouvelle est d'avoir trouvé et mis en place de nouvelles méthodes. La réforme pédagogique n'est plus comme avant une question de programmes, c'est à dire tout ce que l'on se propose d'inculquer à l'enfant avec au mieux une interrogation sur les méthodes didactiques. « *Le travail de l'instituteur, comme tout autre travail, a sa technique. C'est un métier de faire un livre, comme de faire une pendule, et c'est également un métier que d'instruire et d'élever des enfants./.../ mais même les mieux doués des éducateurs ne sauraient se passer d'une étude réfléchie de l'action éducatrice, c'est à dire de l'acquisition d'une méthode. On appelle méthode en général un ensemble de moyens arrêtés à l'avance par lesquels on arrive à telle ou telle fin déterminée./.../Les moyens eux-mêmes prennent le nom de procédés* » & « *On n'enseigne pas le débutant du cours élémentaire comme on enseigne l'élève du cours supérieur. Une méthode d'adaptation de l'enseignement, de présentation du savoir doit donc être recherchée.* » (L. Fournel. *Pédagogie générale*, 1929). Il y a donc nécessité d'une adaptation de l'enseignement à la nature de l'objet à atteindre en fonction de chaque âge, mais au-delà de ces préoccupations didactiques, la méthode en pédagogie doit aussi être adaptée "à l'esprit", à l'idéologie de chaque enseignement. Pendant des siècles il y a eu accumulation de l'expérience en la matière mais ce principe se trouve compromis par ce que l'on a appelé « la révolution copernicienne » en pédagogie (pour reprendre Claparède), à savoir que la conscience enfantine est fondamentalement différente de la conscience adulte, il y a différence de nature et non image en raccourci.

Dans ce que l'on nomme *méthodes actives* le premier remaniement est d'accorder une importance prépondérante à la formation de l'individu qui doit être complète et globale, adaptée à chaque âge, et le fait de considérer l'éducation comme une "œuvre de vie". Dans ce que l'on nomme *méthodes actives* est considéré l'interdépendance du corps et de l'esprit de l'enfant qui se développe dans un milieu, le fonds culturel tient une toute première place. Ce sont donc des préceptes généraux qui sont visés et non des méthodes bien définies, encore moins des procédés. Ainsi il s'agit d'éviter l'enseignement trop abstrait, de ne pas négliger les activités manuelles qui participent au développement même de l'intelligence, de cultiver le corps, le sens pratique, le goût des arts. « *L'école active n'est point anti-intellectuelle, mais elle est anti-intellectualiste, s'il est permis de désigner ainsi l'opposition à cette tendance d'accorder à l'intellect une place prépondérante, aux dépens du sentiment et de l'activité* » Dira Adolphe Ferrière (A. Ferrière, *Qu'est-ce que l'École active ?*

1922) « ...la forme la plus haute de l'action est le travail de la pensée » (ibid.) « l'activité spontanée, personnelle et productive, tel est l'idéal de l'École active » (ibid.) « ... avec l'avènement de la psychologie expérimentale,...aujourd'hui on sait... que l'enfant ne possède vraiment que ce qu'il a assimilé par un travail personnel de digestion. » (ibid.) « Faire réfléchir l'enfant est bien, mais à une condition : que cette réflexion soit immédiatement née du concret et réagisse immédiatement sur le concret /.../ le divorce entre les choses et l'idée des choses .... est la conséquence de l'intellectualisme, plaie de l'école traditionnelle. Priver le jeune être du contact avec les choses est un crime de lèse-enfance. » (ibid.) Les méthodes nouvelles ont cela en commun qu'elles satisfont le besoin d'activité que l'enfant, individuellement comme en collaboration avec les autres. L'instruction est alors à chaque fois occasion de **vivre** quelque chose, c'est en cela que réside l'activité. L'enfant vit son enfance. « L'objectif est d'épanouir la vie présente, de la rendre plus pleine, plus intense, plus riche, plus féconde. » (Édouard Claparède, *l'éducation fonctionnelle*, 1931.) Car pour Claparède l'intelligence est une fonction active, une adaptation mentale à des situations nouvelles. Le tâtonnement est pour lui la source des conduites intelligentes, pas par un strict processus d'essai-erreur, mais un raisonnement consécutif à l'action et entraînant une nouvelle action. « *Partir de l'action et revenir à l'action* » On retrouve là un thème repris par H. Wallon (puis par ceux qui parleront de lui...). En fait l'idée originale est de Proudhon : « *L'idée avec ses catégories naît de l'action et doit revenir à l'action, à peine de déchéance pour l'agent. Cela signifie que toute connaissance dite à priori, y compris la métaphysique, est sortie du travail et doit servir d'instrument au travail, contrairement à ce qu'enseignent l'orgueil philosophique et le spiritualisme chrétien, qui font de l'idée une révélation gratuite, arrivée on ne sait comment, et dont l'industrie n'est ensuite qu'une application.* » (De la Justice, XXII, 314-315.)

Pour Claparède et les tenants des *méthodes actives*, la seule ressource de l'éducation, c'est de coïncider avec le *fonctionnement* naturel, c'est-à-dire celui d'un enfant qui en tant qu'être vivant *fonctionne* dans son milieu naturel. « Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires » Fonctionnellement l'activité constitue la clé de la croissance. « *Plus le milieu stimulera l'activité de l'enfant, plus ses capacités motrices et sensorielles se développeront, et lui permettront de construire spontanément ses premières représentations au contact du monde extérieur. Son expérience intime tant au niveau affectif, cognitif, qu'expressif, constituera le matériau de tous ces apprentissages ultérieurs.* » (Decroly ? à vérifier)

Est mis également en avant le rôle des méthodes actives dans l'émancipation intellectuelle, le respect de la nature et une acceptation raisonnée des lois et règlements. Il s'agit de respecter l'évolution naturelle selon laquelle se forment progressivement la logique le sens moral chez l'enfant. « *L'enfant acquiert ainsi ses connaissances par observation du milieu, par l'effort personnel. Il s'agit d'une observation directe de la vie, dans sa complexité réelle, et non pas de certains éléments simples auquel l'abstraction de l'adulte aurait réduit l'expérience. L'élève élargit ses connaissances en ayant recours à des sources autres que les manuels de classe, par le maniement d'objets, par le contact avec la nature, les visites au musée, la consultation de divers ouvrages pour éclaircir un sujet, etc. Une autre condition fondamentale dont dépend en très grande partie l'application des méthodes actives, concerne la vie collective à l'école, car en réalité le jeu stimule autant le besoin d'apprendre et de*

*travailler chez le jeune enfant que les rapports entretenus avec ses camarades. (Efficacité des jeux). Les relations de vie des enfants, soit dans le jeu soit dans le travail, sont d'une importance capitale pour la vie sociale de l'enfant. L'enfant doit se réaliser dans sa plénitude. Sans cela, ceux qui n'ont pas pu s'épanouir naturellement se soumettent très souvent par force aussi bien à la vérité qu'aux lois morales. Mais leur moi ne s'est pas développé socialement de manière saine, et cherchera toute occasion pour s'opposer au milieu dont ils n'ont pas appris à respecter, en eux-mêmes, les droits. » (Decroly ? à vérifier)*

L'ensemble des méthodes et des procédés qui permettent de rendre l'enseignement actif dans le sens défini ci-dessus sont regroupés sous le terme générique de *méthodes actives*, aussi différents soient-ils les unes des autres. Dans les faits il s'agit avant tout de **pratiques**, et ce sont les enseignants, qui connaissent le développement de l'enfant, qui connaissent chacun de leurs élèves, qui connaissent leur métier d'enseignant, qui vont mettre au point ces pratiques, ces méthodes, ces procédés. Si il y a une centration sur l'activité, c'est parce qu'il y a primauté de l'éducation sur l'instruction, une éducation centrée sur l'enfant, particulièrement la prise en compte de son besoin d'activité. L'activité sensorielle n'est donc plus réduite à écouter, immobile. L'activité intellectuelle n'est donc plus réduite à mémoriser. Si le besoin de mouvement et reconnu, si les enfants ne sont plus réduits à la plus stricte immobilité et au silence, s'ils ont le droit de bouger et de se déplacer, ce n'est que l'effet visible superficiel, conséquence la plus visible d'une activité globale fondamentale (et notamment intellectuelle). Rien à voir donc avec de l'activisme, une activité réduite au seul mouvement physique, car il ne faut pas confondre l'activisme avec l'expression de la spontanéité de l'enfant. Le reproche double souvent fait à cette "centration sur l'enfant", à savoir d'une part un soi-disant renversement des positions entre le maître et l'enfant, où le maître se soumettrait aux caprices puérils, et d'autre part une négligence des savoirs, est totalement injustifié. Il ne s'agit absolument pas d'ériger l'élève en "enfant roi", ni de délaisser les savoirs, il s'agit "juste" de partir de l'intérêt de l'enfant, de sa spontanéité, de s'appuyer sur son grand potentiel d'activité. Il semble que ces objectifs de l'Éducation Nouvelle soient si insupportables aux tenants de l'école traditionnelle qu'ils persistent à accuser l'Éducation Nouvelle d'avoir des objectifs qui pourtant ne le sont pas ! ...et ce encore de nos jours, malgré le grand nombre d'expériences qui depuis cent ans prouvent le contraire !

*« Il faut partir de l'enfant lui-même, de ses intérêts, de sa spontanéité, ce que les pédagogues allemands indiquent avec leur mot d'ordre : "Vom Kinde aus". En 1908, le pédagogue allemand Kerschensteiner, disciple de Dewey, met en valeur l'intelligence pratique, crée des petites écoles du travail "Arbeitschule" met en œuvre une réforme dans les écoles primaires de Bavière : réduire au minimum le programme, partir des besoins spontanés de l'enfant. Le travail manuel n'est pas une matière supplémentaire mais le point de départ de toute formation, et les élèves travaillent ensemble leur discipline collective (self-government)» (Ferrière)*

*« Il faut fournir aux enfants l'occasion de travailler de leur corps et de leurs mains. C'était l'idée première des créateurs de l'école active. Ce fut l'idée exclusive de quelques-uns d'entre eux. Et ce fut l'origine du malentendu qui se perpétue encore aujourd'hui selon lequel l'école active serait une école où l'on utilise les "méthodes actives", une école de travail exclusivement manuel, où pis une école où l'on s'élèverait de parti-pris contre la culture de l'esprit. » Au contraire le but est de « faire passer l'esprit du concret à l'abstrait par un processus de longue haleine et sans intervention intempestive*

*est prématurée de la pensée réfléchie de l'adulte. » « L'école active est l'école de demain. Elle est bien entendu à l'état embryonnaire. Immense et le travail qui consiste à dégager des erreurs du passé : programmes, méthodes didactiques, horaires, examens... » (A. Ferrière, Qu'est-ce que l'École active ? 1922)*

*« Ceux qui prétendent limiter le travail mental de l'école primaire à l'acquisition des techniques, à l'étude systématique des règles grammaticales et de la théorie arithmétique, sous prétexte qu'ils ont subi ce régime sans dommage et sont devenus des spécialistes avertis dans certaines branches, sont des bourreaux inconscients de l'intelligence enfantine et prouvent qu'ils sont absolument ignorants de lois plus importantes que celles de la grammaire et de l'arithmétique et qui, en fait, dominent celles-ci, à savoir celles de la psychologie de l'enfant. Aucun de leurs arguments ne peut prévaloir d'ailleurs contre les faits flagrants qui se constatent chaque jour quand on se donne la peine d'observer ce qui se passe à l'école primaire, c'est-à-dire l'insuccès, le fiasco plus ou moins absolu -pour plus de 75 % de la population scolaire- des procédés formels. » (O. Decroly, La fonction de globalisation et l'enseignement, 1929.) Decroly relie les méthodes traditionnelles à l'échec scolaire massif, surtout chez les enfants qui ont un usage limité de la langue dans le milieu familial. « On les réunit dans le but de leur inculquer de gré ou de force quoi ? des hiéroglyphes que nous appelons chiffres, d'autres hiéroglyphes que nous appelons lettres, qu'ils doivent alors pendant des heures manipuler, dont ils doivent reconnaître et reproduire la forme ou le son, sans qu'ils voient en rien le but, l'utilité, ni surtout l'agrément d'un tel travail. » ((O. Decroly, Plaies sociales et remèdes. Revue contemporaine, 1904.) « En se limitant à des objectifs cognitivistes, l'éducation ne mutile pas seulement l'invention, l'affectivité, la créativité ; elle enlève à l'intelligence elle-même le support essentiel de la matière. La pensée se nourrit des va-et-vient du concret à l'abstrait, aussi indispensables l'un que l'autre à la compréhension du réel en lui donnant « l'occasion d'être aussi conforme que possible avec la vérité. » (Decroly , cité par Dubreucq)*

Il faut maintenant présenter un problème épineux, le phénomène qui corrompt les méthodes actives : « Il y a un autre danger qu'il me faut énoncer ici. C'est celui des « méthodes actives » prônées dans les revues pédagogiques comme le nec plus ultra du modernisme » (A. Ferrière, Qu'est-ce que l'École active ? 1922.) Roger Cousinet, 30 ans plus tard reprendra ce problème : « mais bien plus dangereux sont les « faux amis » de l'Éducation Nouvelle qui, ayant gardé intact l'esprit de l'éducation d'autrefois, s'emparent d'un certain nombre de procédés nouveaux qu'ils ont pillés çà et là et les font servir à maintenir cet esprit et à les aider dans leur tâche à laquelle d'ailleurs ils ne changent rien./.../ la liste des erreurs commises au nom de l'Éducation Nouvelle serait fort longue.../.../l'Éducation Nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés de méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour les enfants. À cet esprit on ne fait pas sa part, on s'en imprègne tout entier ou on y demeure complètement étranger. /.../En quoi consiste donc cet esprit d'Éducation Nouvelle ? /.../Aucune « méthode active » ne contient tout entier, si bien qu'on se tromperait lourdement si on essayait de définir l'Éducation Nouvelle par la liste des méthodes qui s'en réclament. /.../quand, sans s'en être pénétré, un maître emprunte et utilise une des méthodes, une des techniques, dépendant de l'Éducation nouvelle, il le fait pour tirer un usage personnel. Il s'agit pour lui d'améliorer et, plus souvent, de faciliter sa tâche, et, par là d'obtenir, dans telle discipline, des résultats qui à la fois sont supérieurs et lui donneront moins de peine. /.../ mais la classe ne change aucunement de

*physionomie : elle consiste toujours en un maître qui enseigne, forme et prépare, et en face de lui des élèves qui sont enseignés, qui sont formés, qui sont préparés. Cette conception de l'éducation et à l'opposé d'Éducation nouvelle.* » (Roger Cousinet, *l'Éducation nouvelle*, 1950). Et ce problème, ce « pillage de la forme sans assimilation de l'esprit » est encore d'actualité, peut être encore plus brûlant, presque 100 ans plus tard !

Les méthodes de l'Éducation Nouvelle ne font donc pas l'Éducation nouvelle, mais pour juger de leur diversité, voici, pour faire court, ce que dit A. Médici de cinq techniques de méthodes actives bien connues, basées sur l'activité de l'enfant (d'après Angela Médici, *l'Éducation nouvelle*, 1941, PUF, p 56 & 57) :

- *« Le Dalton plan, de Miss Hélène Parkhurst, (à Dalton, Massachussetts, USA, première méthode de pédagogie différenciée), les élèves fournissent un travail à date fixe et sont renvoyés méthodiquement à un matériel riche et méticuleusement classé, ils travaillent seuls.*<sup>23</sup>
- *Le travail par équipes, méthode fondée en 1920 par l'éducateur français Roger Cousinet. Méthode qui déclenche une activité libre chez l'enfant tout en conduisant au travail collectif. Les élèves choisissent une question à approfondir par équipe de 5 ou 6, chacun s'arrête sur un point du sujet s'engage à en présenter le développement complet.*<sup>24</sup>
- *Le système des projets (project method) lancé en 1918 par Kilpatrick, (collègue et disciple de Dewey) oriente l'initiative des élèves vers un projet librement choisi par tout un groupe. L'activité est moins intellectuelle : les tâches manuelles et pratiques jouent un rôle prépondérant. Si, par exemple, les élèves ont décidé d'étudier le fonctionnement d'une ferme, ils vivront petits fermiers et pendant ce temps et les matières inscrites au programme seront abandonnées. Les vertus sociales et pratiques développées contrebalanceront très heureusement cette négligence.*

---

<sup>23</sup> Ajout personnel : Il faut préciser que le Dalton plan est loin d'avoir été bien "accepté" en Éducation Nouvelle. Ferrière entre autres se montra très critique sur ce « plan » : « *Il consiste en une simple transformation des devoirs à domicile-devoirs qu'on fait désormais à l'école et dans un délai de quinze jours ou d'un mois- mais en conservant les vieux manuels, les vieilles méthodes verbales et mémorisatrices, bref, tous les vieux errements, auxquels vient s'ajouter –circonstances aggravantes- la carence de tout enseignement collectif. /... Je considère cette pratique comme un danger publique./.../ De plus, dans le Dalton plan, c'est l'adulte qui fixe le travail à l'élève.* » (A. Ferrière, *La pratique de l'école active*, 1924). Il faut dire que le Dalton plan est inspiré par le souci bien américain du meilleur rendement possible. Il s'agit de faciliter le travail de l'écopier, qui est guidé pas à pas et sait exactement ce qu'il a à faire. Il y a de fait une atomisation du programme. Mais la nouveauté est également qu'il y a un contrat de travail par lequel l'élève prend conscience et responsabilité, il est un « acte personnel et autonome » Chacun marche à son allure et selon ses propres goûts et avec les méthodes de travail qu'il préfère. Car il est absurde d'interrompre le travail des élèves en pleine action tout autant que de maintenir un élève dans une tâche à laquelle il n'accroche pas. Et rien n'est pire pour diminuer le rendement. Une certaine liberté donc ... mais fort contestable en effet. Le maître veille à l'équilibre des matières : le plan Dalton est contre le système français où une excellente note en maths compense une autre médiocre en dictée. Un grand individualisme donc, et pourtant Hélène Parkhurst prétend développer le sens social si négligé dans l'école traditionnelle : dans des groupes d'élèves de même niveau, les élèves travailleront ensemble.

<sup>24</sup> Cousinet cherche surtout la substitution du travail collectif au travail individuel. Il y a entraide au lieu de convoitises, plaisir d'avoir mis son empreinte personnelle au résultat collectif, « ils savent se débarrasser de l'autorité importune d'un chef » précise Cousinet.

- *Les coopératives scolaires, créées en France par M. Cattier et Profit, elles développent chez les élèves sans s'adresser au travail scolaire, l'initiative et le sens pratique. Les enfants amassent et gèrent un capital pour acquérir du matériel, embellir leurs locaux, organiser des excursions, etc. Ils sont obligés de se documenter sur ce dont ils ont besoin.*<sup>25</sup>
- *L'imprimerie à l'école, due à l'instituteur français Freinet<sup>26</sup>, est également une méthode qui crée des rapports riches tant au point du intellectuel que moral ; bien utilisée, elle peut devenir une technique précieuse vers laquelle seront canalisées de nombreuses manifestations de la vie scolaire. »*

On peut ainsi se rendre compte qu'avec l'Éducation Nouvelle le sens même du terme *méthode pédagogique* a été modifié, à tel point que souvent le mot lui-même n'est plus utilisé : le Dalton plan, le travail par projet, le travail par groupe, les coopératives scolaires, l'imprimerie à l'école, etc. « *Il est certain que pour l'avenir, une bonne méthode pédagogique devra tenir de moins en moins compte de la personnalité du pédagogue, parce que, ainsi que je l'exposerai longuement plus loin, c'est aux enfants, et non au maître, qu'est remise la méthode, et les résultats en valent, non ce qu'il vaut, mais ce qu'ils valent. Si nous voulons enfin arriver à édifier une pédagogie scientifique, il faut que nous conférions à la pédagogie ce caractère impersonnel qui est propre à la science. Le rôle des éducateurs ne sera en rien diminué parce qu'au lieu d'agir sur les enfants, ils les mettront à même d'agir. Favoriser l'activité de la génération qui nous suit, c'est un aussi beau rôle, un plus beau rôle, qu'agir sur elle./.../ Au fur et à mesure que la pédagogie s'est constituée et que la science y a remplacé l'art, le mot méthode a changé de sens. Il n'avait pendant longtemps signifié qu'un procédé ingénieux, une sorte de « tour de main », à l'aide desquels un maître faisait, plus ou moins rapidement, acquérir à ses élèves telle connaissance, où les dressait, plus ou moins sûrement, en vue de leur faire atteindre tel résultat. /.../ Les méthodes étaient destinés à traiter les matières de l'enseignement./.../le maître donnait son enseignement, les élèves le recevaient /.../ Dewey le premier, qui ouvrit une école expérimentale, et après lui d'autres « pionniers » de l'Éducation nouvelle, pour employer l'expression de Ferrière, afin de vérifier leur hypothèse. Grâce à des expériences multiples, faites en tous les pays du monde dans un nombre considérable d'écoles nouvelles, ils purent montrer (malgré la résistance opiniâtre de la pédagogie traditionnelle) que les enfants sont capables d'acquérir, sans qu'il soit besoin de l'autorité du maître, par des procédés différents et conformes à leur nature, l'activité*

<sup>25</sup> Profit y voit un moyen de développer la vie associative, l'esprit de solidarité, la mutualité, et surtout celui de participer à l'élaboration et à la gestion du « bien commun ». Ainsi l'école coopérative, « *c'est un groupe social nouveau entre la famille et la société./.../Un milieu organisé où l'enfant prend naturellement par l'exemple et par la pratique des habitudes précieuses. /.../ l'école coopérative c'est, au lieu de l'école assise, /.../ l'école active demandant aux choses, aux faits, au travail manuel enfin organisé par elle, les joies de la découverte et de la création personnelles et les bénéfices de relations directes avec la science et la nature, par lesquelles l'enfant n'est pas éduqué mais s'éduque lui-même.* » (B. Profit, *La coopération scolaire française*) Elles vont connaître un grand essor en France, et bien des inspecteurs primaires la recommandent, y compris le ministre de l'instruction publique lui-même (M.P. Lapie) Ainsi leur nombre se monte à 3034 en 1925 et à 7439 en 1929. Pendant longtemps les coopératives scolaires vont être considérées comme LA méthode active de l'École nouvelle française. Au congrès pour l'avancement des sciences de 1928 de La Rochelle (section pédagogique) les coopératives scolaires sont signalées comme « la forme française des écoles nouvelles » (Mlle Flayol, Pour l'Ere Nouvelle, décembre 1929)

<sup>26</sup> En réalité, on va le voir plus loin, innovation de P. Robin (mais non signalé par A. Médecin, c'est moi qui le souligne.)

laborieuse de l'enfant étant substituée à l'activité enseignante du maître, les connaissances que l'on juge lui être nécessaires. » (Roger COUSINET, *Une méthode de travail libre par groupes*, 1945.)

**En conclusion**, à l'instar de Roger Cousinet, on peut donc considérer qu'actuellement **les "méthodes actives" sont les méthodes de travail des élèves, dans leurs dimensions individuelles et collectives, méthodes proposées et situations rendues possibles grâce au maître**. Malheureusement on ne peut que constater qu'elles sont toujours pillées, dans le sens "en partie détruites", parce qu'elles continuent à être récupérées dans leurs procédés mais pas dans leur esprit, leurs valeurs ! Alors que les militants d'Éducation Nouvelle ne demandent qu'à partager et élargir l'adhésion aux visées de l'Éducation nouvelle, alors qu'ils réclament en quelque sorte un pillage intégral et non partiel, ils déplorent que seules les méthodes, les techniques soient récupérées, délestées de leur idéal.

**En conclusion** il apparaît nettement que toutes ces "méthodes actives" **ne sont que des moyens, des "pratiques" différentes permettant de mettre en œuvre les valeurs de la pédagogie nouvelle**. C'est pourquoi elles perdent leur sens et leur âme à être récupérées et appliquées en elles-mêmes, en tant qu'outils, hors de leurs références, hors de leurs visées et valeurs humaines.

## De fortes divergences...

Nous avons déjà signalé la non homogénéité des pratiques au sein des écoles actives - écoles nouvelles. Nous avons même déjà souligné l'existence de grandes différences dans les méthodes utilisées allant jusqu'à l'opposition sur des aspects fondamentaux : entre Montessori et Decroly, puis entre le plan Dalton et les principes énoncés par Ferrière. Je vais en présenter trois autres pour interroger la différence de traitement en termes de reconnaissance, d'affiliation même au mouvement d'Éducation nouvelle.

### Écoles nouvelles libérales vs écoles libertaires

On trouve le plus souvent indiqué que les premières écoles nouvelles furent la New-School fondée par **Cecil Reddie** en 1889 à Abbotscholme, Derbyshire, suivie par l'école de Bedales dans le Sussex. Dès l'ouverture de son école Reddie proclame : « *Le type que nous avons en vue d'élever dans notre école, dit-il (Reddie), c'est cet être supérieur, pleinement développé à tous égards, qui devrait diriger notre pays, non pas parce qu'il a de l'argent, un rang de naissance, des relations influentes, ou qu'il possède des brasseries, mais parce qu'il est le représentant du droit divin. Un tel homme, et seulement celui-là peut gouverner équitablement.* » (Grunder : le mouvement des écoles nouvelles, 1916 & A. Ehm, *l'Éducation nouvelle*, 1938.) Il est déclaré par ces écoles : "*pas de contrainte : les enfants vivent dans un régime de liberté*", néanmoins la devise affichée est significative : « *Liberty is obedience to the law* » (la liberté est l'obéissance à la loi). Nonobstant ces devises, un système de sanctions est mis en place et même de punitions corporelles (coups de bâton). Concernant l'instruction, la préoccupation est moins de fournir le savoir que de former le caractère, le raisonnement et le jugement par une instruction analytique, socratique. Les élèves peuvent/doivent prendre une part active aux leçons et trouver par eux-mêmes autant que possible les choses

nouvelles. À des causes indiquées ils en déduisent les effets. Un tel enseignement évite le manque d'intérêt et soutient l'attention ; les connaissances nouvelles ne sont pas accumulées mais assimilées. Pour préparer les élèves à la vie sociale et civique, Reddie adopte pour son école l'organisation hiérarchique traditionnelle des public schools. « *Cet Etat est une monarchie constitutionnelle, dont le directeur et le chef, dont les professeurs et les capitaines sont les ministres et les magistrats, et dont toute la communauté des élèves et des employés est le peuple.* » (A. Ehm, *l'Éducation nouvelle*, 1938.) Remarquons que le prix de pension y est très élevé : le traitement d'un fonctionnaire français n'y aurait pas suffi. L'école de Bedales dans le Sussex, est fondée en 1892 par un professeur d'Abbotsholme, **J.H Badley**, qui fera évoluer son école différemment de celle de Reddie. Ainsi à Bedales il y a coéducation, certes partielle et progressive, alors que la coéducation était jugée malsaine en théorie et pernicieuse en pratique par Reddie. Ainsi à Bedales il ne règne pas le système de « préfets/capitaines » imposé par Reddie, préfets qui assurent pas mal de fonctions généralement attribuées aux enseignants et autres employés ; à Bedales est mis en place un système représentatif avec élection : une certaine autonomie donc (qui ne durera pas). Hormis ces différences notoires les principes pédagogiques sont les mêmes : internat en campagne, vie proche de la vie familiale, charges partagées, instruction participative. Ce sont ces deux écoles qui provoquèrent la vocation de Ferrière et la mise en place en France par **Demolins** de l'école des Roches en 1899 (grande diffusion de l'expérience anglaise grâce à son ouvrage traduit en sept langues « *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons* », Demolins, 1896, puis d'un second ouvrage, « *L'Éducation Nouvelle* », qui indiquait ce que serait la vie à l'école des Roches.) De même elles influenceront **H. Lietz** quand il crée en Allemagne ses « Landerziehungsheime » (foyers d'éducation à la campagne), en 1898, 1904 et 1910. Le rôle de ces deux écoles anglaises en termes de conséquences a donc été très important, L'école des Roches en France fonctionnera selon les principes de ces écoles anglaises, pour des élèves de milieu très privilégié, avec des modalités très proches de celle du scoutisme<sup>27</sup>, la religion est considérée comme un facteur essentiel du développement moral. Les élèves sont catholiques et protestants. L'instruction religieuse est donnée dans chaque classe. Tous les deux jours la moitié de l'après-midi est consacré aux travaux manuels. « *Tout est officiellement fait pour que les élèves sortent avec de fortes convictions, une vie intérieure personnelle, un idéal chrétien.* » (P. Foulquié, *Les écoles nouvelles*, 1948.) Nous constatons que malgré ces postures bourgeoises, libérales, bien pensantes, élitistes et chrétiennes<sup>28</sup>, ce sont pourtant ces trois écoles qui sont en général officiellement considérées comme les premières écoles nouvelles en Angleterre, en France, en Allemagne. Pourtant il y a eu des écoles nouvelles en France et en Espagne, bien avant l'École des Roches, mais elles sont rarement citées, et quand elles sont citées elles ne le sont pas forcément comme faisant partie de l'Éducation nouvelle. Je vais donc en parler un peu.

Sous la troisième république Jules Ferry réorganise l'enseignement, avec l'aide de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire et "cheville ouvrière", véritable "père" de l'école de la troisième république. Les conceptions de **Paul Robin**, ami de Ferdinand Buisson sont toutefois très différentes de celles de la rénovation républicaine de l'école. Lui aussi est contre l'éducation des

---

<sup>27</sup> Georges Bertier, qui succéda à Edmond Demolins et fut directeur de l'École des Roches à partir de 1903, y fit vivre le scoutisme à partir de 1911 et fut ainsi à l'origine de la fondation des Éclaireurs de France dont il fut également le président.

<sup>28</sup> Je ne fais que reprendre les caractéristiques affichées : en effet ce qui est proclamé, c'est de former les nouvelles élites, d'accueillir les familles prestigieuses de leur donner une éducation d'excellence.



écoles chrétiennes, l'école du passé organisée par l'Église, mais il est également contre l'école du présent organisée par l'État. Robin prône l'école de l'avenir : une école organisée pour les enfants. Paul Robin trouvait scandaleux que l'on ne pense qu'à enfermer la jeunesse, « *les privilégiés au collège, les vulgaires à l'atelier, les parias en prison* » D'après lui la jeunesse devrait au contraire "*pouvoir vivre sa vie*". Paul Robin vise une éducation intégrale et non seulement intellectuelle, Il veut le développement harmonieux de l'enfant dans sa globalité, tant sur le plan physique qu'intellectuel ou moral, aussi son éducation visera autant le développement du corps que des sens de l'intellect et de la morale. Point fondamental : cette éducation est basée sur sa conviction des capacités de tous et la nécessité de l'égalité l'accès à l'éducation à tous les échelons de la société, Il est réellement pour l'égalité, ce n'est pas qu'une devise républicaine arboré sur les frontons des mairies-écoles (liberté, égalité, fraternité). Il veut mettre en œuvre ces trois valeurs, en les prenant au pied de la lettre et, en ce qui concerne l'égalité, y compris en réalisant l'égalité des sexes. Son école sera la première école mixte française : premier scandale! Et il y en aura bien d'autres car Paul Robin affichait clairement ses idées libertaires. Il met en pratiques ses idées d'éducation intégrale au profit d'un grand nombre d'enfants issus des classes défavorisées. Pour lui l'école ne doit pas se limiter à l'apprentissage d'un métier (ce qui était souvent le cas à l'époque dans ces milieux). Dès 1880 Paul Robin, soutenu sans faille par son ami Ferdinand Buisson, dépasse franchement la pensée réformatrice républicaine et innove en éducation en dirigeant comme une école nouvelle l'orphelinat Prévost à Cempuis dans l'Oise (de 1880 à 1894) où il est nommé grâce à Buisson. Pour Robin « *l'éducation intégrale s'applique à donner naissance et développement à toutes les facultés de l'enfant, lui fait aborder toutes les branches de l'activité humaine* » (Gabriel Giroud, Cempuis, 1910.) « *A Cempuis, toute éducation intellectuelle était expérimentale /.../ l'éducation morale reposait sur la pratique de l'entraide, la bonté et de l'esprit de justice* » ( A. Ehm, *l'Éducation nouvelle, ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, 1938) de sorte que Jérôme pouvait dire que Cempuis fut « *sinon un modèle à copier du moins un type a étudié, à imiter, une base, un point de départ.* » (Gabriel Giroud, Cempuis, 1900.) Dans cette école un tiers du temps est consacré aux activités physiques : le développement harmonieux du corps est une condition *sine qua non* au développement de l'esprit. Toutes sortes de sports sont pratiqués et toujours sans compétition, ni élitisme. Randonnées, excursion, séjours campagnard et maritimes sont pratiquées. Il propose une éducation intellectuelle basée sur la découverte, l'observation, le questionnement des enfants, loin de tout dogmatisme il veut développer l'esprit rationnel : l'enfant doit développer son esprit critique, ne pas tout accepter de ses « maîtres », rejeter les « idées fausses ». « *Je n'ai pas fait à de jeunes intelligences, encore incapables de philosopher la critique de nos institutions décrépites, mais je n'en ai pas fait davantage l'éloge. Il est bien certain que, sans avoir à leur prêcher cette critique, la rectitude de sens et de jugement que leur aura donnée l'éducation qu'ils ont reçue, leur inspirera la haine des impuissances et des atrocités des institutions actuelles, lamentables vestiges des siècles passés qui entravent dans le nôtre le développement du progrès et du bonheur humains.* » (Gabriel Giroud, *Paul Robin, sa vie, ses idées, son action*. 1937.) Il dénonce « l'imposture religieuse », il s'appuie sur « le plaisir d'apprendre ». L'éducation physique et intellectuelle laisse aussi toute sa place à l'éducation artistique : théâtre, musique, dessin... L'éducation morale est également un élément à part entière et surtout elle est vécue dans la pratique : responsabilité diverses dans la vie communautaire, entraide et coopération systématique, valeurs de solidarité, pas de valorisation individuelle. La seule sanction est l'isolement en vue de réfléchir sur sa conduite. L'esprit et

l'ambiance de fraternité règne dans l'orphelinat, dans lequel il élève d'ailleurs ses propres enfants. L'ambiance y est avant tout familiale. Il s'appuie sur le jeu et le "travail attrayant". Il y développe les techniques modernes et met en place des ateliers et notamment l'imprimerie scolaire (avant Freinet donc). Il laisse les enfants "papillonner" dans les ateliers pour que les enfants puissent choisir progressivement, sur plusieurs années, ce qui leur conviendra ultérieurement le mieux comme métier. S'il met en place une imprimerie c'est pour que l'école soit en correspondance avec la vie moderne. Pour Robin le but de l'école n'est pas de préparer les enfants à « *la lutte pour la vie, mais de l'aide réciproque pour la vie, en vue et dans l'espoir de la pacification sociale.* » (P. Robin, *Fêtes Pédagogiques*, 1893.) Ses méthodes sont ouvertement athées et féministes (Il crée une « ligue anti-esclavagiste pour l'affranchissement des filles », et autres activités d'émancipation féministe, notamment pour les prostituées). Ses idées internationalistes ouvertement revendiquées sont révolutionnaires. Il affiche nettement une éducation sans Dieu et sans patrie, à tel point qu'il sera renvoyé. L'expérience aura néanmoins duré 14 ans. « *À Cempuis, cet établissement sans dieux, les garçons et les filles de quatre à seize ans furent élevés en commun, en grande famille, dans la plus grande liberté possible, chacun mis à même de réunir en lui les qualités de deux classes aujourd'hui ennemies, les goûts de l'intellectuel et de l'artisan, la culture du cerveau et celle de la main, présentant ainsi un premier type de ce que doit à court terme, devenir tout être humain.* » (Gabriel Giroud, *Paul Robin, sa vie, ses idées, son action*, 1937.) En fait Robin annonce grandement Decroly, qui précisera les choses au niveau scientifique (globalisation et influence du milieu) mais c'est tout à fait de la même veine pédagogique.

Paul Robin est méconnu ou peu reconnu au sein de l'Éducation Nouvelle, à part de quelques exceptions, comme l'ICEM qui lui dédie un numéro d'une de ses revues (Paul Robin éducateur, Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire N°44, mars 1949) et lui reconnaît de plein droit le titre de pionnier de l'Éducation Nouvelle et considère Cempuis comme la première école nouvelle française. La plupart des ouvrages sur l'Éducation Nouvelle ne le cite même pas, les rares qui le citent le font rapidement, sauf A. Hem qui décrit le fonctionnement de Cempuis et la présente comme la première école nouvelle française (tout en décrivant plus longuement l'école des Roches). Quant aux pédagogues actuels, quand ils y font référence, c'est pour la classer dans les écoles libertaires, ce qui est bien sûr le cas, mais pas dans les écoles nouvelles... Par contre ils conservent aux écoles anglaises et à la libérale École des Roches leur titre de "premières écoles nouvelles"... On peut se demander pourquoi, alors que tous les critères relatifs à l'esprit d'Éducation Nouvelle comme les critères relatifs aux méthodes actives sont présents dans l'école dirigée par Paul Robin (et dans ses ouvrages théoriques également). Certains prétendent que c'est parce que Robin lui-même ne s'est pas revendiqué des écoles actives ou écoles nouvelles ! Ne serait-ce que du point de vue chronologique cet argument ne tient pas. Il est clair que de revendiquer le statut d'écoles premières, d'écoles pionnières, à celles de Reddie, Badley ou Demolins plutôt qu'à celle de Robin, pourtant précurseur objectivement de quelques années marque de fait un choix. Le choix est celui de privilégier comme chef de file pour l'école nouvelle une école viscéralement chrétienne ayant un fonctionnement aligné sur le scoutisme, officiellement libérale, recrutant dans les milieux très aisés des enfants de bonne famille, et non une école libertaire revendiquant et mettant en œuvre l'égalité sociale et sexuelle, et s'adressant aux enfants du peuple et aux orphelins. On ne peut guère passer sous silence ce choix,

qui de plus va à l'encontre de l'objectivité chronologique. On ne peut qu'interroger cette étrange revendication quant à nos origines.

D'autant plus que Robin n'a pas été le cas isolé, il a fait des émules et nombre de ses amis ont eux aussi ensuite fondé des écoles du même type. Pour n'en citer que deux : Francisco Ferrer en Espagne et Sébastien Faure, à nouveau en France.

Paul Robin a effectivement directement influencé son ami **Francisco Ferrer** qui fonde à Barcelone en 1901 « l'escuela moderna », première école nouvelle espagnole. Il reprend la notion d'éducation intégrale de Robin, cherche à mettre en place une éducation rationaliste à visées égalitaires, dans des pratiques de coéducation et d'entraide autant que d'autonomie. Francisco Ferrer résume ainsi son projet : « *Fonder des écoles nouvelles où seront appliqués directement des principes répondant à l'idéal que se font de la société et des hommes ceux qui réprouvent les conventions, les préjugés, les cruautés, les fourberies et les mensonges sur lesquels est basée la société moderne.* » Et sa démarche pédagogique : « *Notre enseignement n'accepte ni les dogmes ni les usages car ce sont là des formes qui emprisonnent la vitalité mentale (...) Nous ne répandons que des solutions qui ont été démontrées par des faits, des théories ratifiées par la raison, et des vérités confirmées par des preuves certaines. L'objet de notre enseignement est que le cerveau de l'individu doit être l'instrument de sa volonté. Nous voulons que les vérités de la science brillent de leur propre éclat et illuminent chaque intelligence, de sorte que, mises en pratique, elles puissent donner le bonheur à l'humanité, sans exclusion pour personne par privilège odieux.* » ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Ferrer](https://fr.wikipedia.org/wiki/Francisco_Ferrer)) La pédagogie de Francisco Ferrer repose sur cinq piliers : **mixité, égalité sociale, transmission d'un enseignement rationnel, autonomie et entraide**. Il n'y a ni examen ni classement ni aucune idée de compétition afin de privilégier la solidarité et l'entraide entre les élèves. Punitives et récompenses sont exclues, car l'école doit avant tout apprendre aux élèves à être des individus responsables, qui étudient et apprennent pour eux-mêmes et non pour une hypothétique récompense ou dans la peur de la sanction. L'éducation doit donc se faire en dehors du cadre de la coercition. Il est à souligner que la contribution financière des familles est proportionnelle à leurs ressources, à chacun selon ses moyens, et ainsi, quelle que soit la classe sociale de laquelle il est issu, chacun peut accéder au même enseignement. (source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Escuela\\_moderna](https://fr.wikipedia.org/wiki/Escuela_moderna)) Il fonde en 1908 à Paris la *ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance* et sa revue *L'École rénovée*. Accusé à tort d'être l'instigateur d'un attentat il est emprisonné et jugé sommairement fut fusillé, bien que innocent. Il meurt en disant : « *Mes enfants, vous n'y pouvez rien, visez bien. Je suis innocent. Vive l'École Moderne !* »

Paul Robin a également directement influencé **Sébastien Faure**, pédagogue libertaire lui aussi, qui fonda *l'école de la ruche* en 1904, près de Rambouillet, sur des principes identiques à ceux de Cempuis et l'école moderne de Ferrer : « *L'école chrétienne, c'est l'école du passé, organisée par l'Église et pour elle ; l'école laïque, c'est l'école du présent, organisée par l'État, et pour lui ; La Ruche, c'est l'école de l'avenir, l'école tout court, organisée pour l'enfant afin que, cessant d'être le bien, la chose, la propriété de la religion ou de l'État, il s'appartienne à lui-même et trouve à l'école le pain, le savoir et la tendresse dont ont besoin son corps, son cerveau et son cœur.* » Sébastien Faure prône lui aussi l'éducation intégrale : « *Le rôle de l'éducation, c'est de porter au maximum le développement de*

*toutes les facultés de l'enfant : physiques, intellectuelles et morales. Le devoir de l'éducateur, c'est de favoriser le plein épanouissement de cet ensemble d'énergies et d'aptitudes qu'on rencontre chez tous.* » L'élève ne « reçoit » pas l'enseignement du maître, il cherche par lui-même « *Qui cherche, fait l'effort.* » Pour lui à l'école il faut avant tout « *apprendre à apprendre* » ...la formule fera long feu. L'école fonctionne en ateliers et comme une coopérative. Elle ferme en 1917 du fait de la guerre.

Je ne parlerai pas ici de l'école de Summerhill (créée en 1921 par A.S. Neill, membre actif de la LIEN à sa création) qui est une école fondée entièrement sur la liberté de l'enfant. Je n'en parlerai pas simplement parce qu'elle est très connue, je tiens juste à rappeler que la liberté à Summerhill est à l'opposé des principes libéraux de l'École des Roches et des "fameuses écoles nouvelles anglaises".

Si Paul Robin est peu reconnu au sein de la littérature relative à l'Éducation Nouvelle, l'école de la ruche est tout juste mentionnée, et Sébastien Faure la plupart du temps non citée ; quant à Francisco Ferrer et son « *escuela moderna* », ils sont quasiment toujours absents. Et pourtant l'École moderne, selon la pédagogie élaborée par Francisco Ferrer, a essaimé : en 1909, 32 écoles modernes fonctionnent en Espagne, une à Lausanne (Suisse) en 1910, une à São Paulo (Brésil) en 1912, et de nombreuses « *modern schools* » sont créées aux États-Unis au début du xx<sup>e</sup> siècle, entre autres la célèbre *l'École moderne* de New York, école pour les enfants le jour et pour adultes le soir. Cependant c'est toujours les « *new school* » anglaises qui occupent le devant de la scène, et pour la France l'École des Roches, école visant avant tout à donner une excellente éducation aux enfants des "classes supérieures", une école visant l'élitisme où les programmes sont alignés sur les programmes officiels, où l'enseignement du latin devient obligatoire dès la sixième et où il y a régulièrement renforcement de l'étude du latin, où la direction propose à des personnalités, inspecteurs de l'Instruction publique, de venir contrôler la qualité des cours. Il s'agit d'une école chère, donc de fait réservée aux classes aisées. Il s'agit d'une école où, comme pour ses modèles anglais « l'éducation chrétienne et libérale » fait partie de l'esprit de l'école, autant (plus ?) que l'esprit d'Éducation nouvelle, car c'est avant tout, de leurs propres dires, une école de prestige accueillant des familles prestigieuses. De même, considérer comme écoles nouvelles ce qui se développe aux USA, le plan Dalton et le système de Winnetka<sup>29</sup> (banlieue de Chicago), deux types d'école centrés sur le meilleur rendement individuel possible, en vue d'une bonne intégration dans le monde de l'industrie capitaliste, ne semble pas poser problème, alors que d'assimiler des écoles libertaires à des écoles nouvelles en pose, manifestement. Certes, il s'agit « d'école moderne » et non « d'école nouvelle », mais au mieux elles seront qualifiées « d'écoles alternatives », alors que les principes affichés et mis en œuvre sont ceux des écoles nouvelles, et que leurs créateurs les posaient eux-mêmes comme école nouvelle. Par contre, nous l'avons vu, les principes libéraux de l'École des Roches, des « Dalton plan » et Cie., s'éloignent fortement des principes des écoles nouvelles sur plusieurs points. Plus de cent ans après, laisserons-nous les choses en l'état ? Continuerons-nous à dire et à laisser dire que l'école des Roches (fondée en 1899 rappelons-le) est la « première école nouvelle française » en passant sous silence celle de Cempuis, réellement nouvelle en esprit comme en acte, mais certes

---

<sup>29</sup> La méthode Winnetka, dont l'inventeur est Carleton Washburne, est apparentée au Dalton plan, avec des améliorations. En effet il y existe entre autres : un travail par groupes, des activités créatrices, la technique est fondée sur des recherches scientifiques et est soumise à contrôles scientifiques, les élèves doivent faire preuves de leur compétences à travailler seuls avant d'être laissés libres de travailler seuls. (Dans le Dalton plan cette liberté était acquise d'office et bien des élèves perdaient du temps et prenaient l'habitude de traîner ou de ne rien faire)

libertaire et non libérale, certes athée et non chrétienne, de plus créée rappelons-le, en 1880, soit 19 ans plus tôt !? Où est l'erreur ? Où est le problème ?

## Un tournant important à la LIEN

Le thème du congrès international de 1932 à Nice était « *L'éducation dans ses relations avec l'éducation sociale* ». Ce congrès marque un tournant car il introduit officiellement la question sociale. Question sociale, nous l'avons vu, déjà traitée auparavant en plusieurs temps, en plusieurs lieux et par plusieurs pionniers d'Éducation Nouvelle. Mais introduire la question sociale était très controversée au sein de la LIEN, notamment par ses fondateurs : il s'agit donc là d'une nouvelle **orientation officielle** pour la LIEN, d'ailleurs une nouvelle chartre sera adoptée. Sans rentrer dans les détails disons très grossièrement qu'il s'agit d'introduire officiellement une nouvelle dimension au sein de l'Éducation Nouvelle : aux piliers déjà officiellement revendiqués, liberté, activité et éducation intégrale, se rajoute la question du rôle social de l'école. La problématique associée est importante, c'est celle du rôle de l'éducation dans la société : l'éducation pour mieux s'intégrer à la société ? Ou pour changer la société ? Ou question à ne pas considérer, seul l'épanouissement individuel de chaque enfant étant à considérer ? IL s'agit clairement d'une orientation d'ordre politique, certains vont regretter que la LIEN ne se cantonne pas dans un registre strictement pédagogique.

## Conclusion

Pour les cent ans de la LIEN, le LIEN a du travail sur la planche.

- Considérer comment ont évolué les caractéristiques fondatrices et se positionner sur la manière de les préciser actuellement. Les caractéristiques fondatrices : liberté, activité, éducation intégrale, coéducation (la question du genre maintenant).
- Se positionner sur la question du libéralisme, et conséquemment se positionner clairement sur l'étiquette « L'Éducation Nouvelle » donnée aux écoles libérales et refusée aux écoles libertaires, y compris au niveau historique. Car du point de vue des valeurs reste justement la question du libéralisme : jusqu'où peut-on conserver simultanément des valeurs libérales et une étiquette d'Éducation Nouvelle ?
- Reprendre le chantier du rôle de l'école dans la société ainsi que ces implications au niveau mondial : relations entre pays riches pays pauvres, pudiquement nommées relation Nord-Sud, question de l'immigration, question de l'écologie/développement durable, problèmes des multinationales et du contrôle social.

Chouette, que de choses à discuter au sein du LIEN !

Catherine LEDRAPIER