

**EDUCATION NOUVELLE :**  
**Courants pédagogiques actuels :**  
**problèmes idéologiques et philosophiques**  
**Intervention de Francine Best lors d'une semaine d'étude en 1979**

L'objet de ce propos est de tenter d'élucider le "fonds" idéologique ou philosophique (sans que ces termes soient synonymes) dans lequel s'inscrivent plus ou moins nos pratiques pédagogiques. Ce fonds idéologique n'est pas nécessairement homogène. Il n'est pas nécessairement clair. Au reste, s'il l'était, il ne s'agirait plus d'idéologie, mais de science ou de philosophie.

Les C.E.M.E.A. ont été, sont encore, sinon "secoués" du moins "traversés" par les divers courants de pensée pédagogico-politiques qui sont nés ou ont pris consistance depuis la dernière guerre.. Pensons à des courants de pensée comme celui de la "non-directivité" de ROGERS, comme celui qu'instaurent le Freudisme et la psychanalyse, comme celui qui se réfère à la dynamique des groupes restreints. La plus grande attention est à apporter à ces trois courants, qu'il faut essayer de cerner pour tenter d'expliquer nos évolutions, nos difficultés à nous définir idéologiquement.

Nous ne sortirons pas aisément de ces questionnements difficiles, car nous sommes en ce moment en un point d'incertitude – pour ne pas dire de régression – sur le plan politique, par rapport à des espoirs qui ont été floués.

Force sera d'insister sur les incertitudes pédagogiques, politiques, donc idéologiques. Cependant, avant d'explorer les incertitudes, il faut parler des "acquis" philosophiques de l'Education Nouvelle, au regard de l'histoire de la pensée pédagogique depuis 1945.

**I – LES ACQUIS DE L'EDUCATION NOUVELLE**  
**Ou...LA PENSEE PHILOSOPHIQUE (ET NON PAS IDEOLOGIQUE) QUI SOUS-**  
**ENTEND NOTRE ACTION**

Il ne faut pas oublier que l'Education Nouvelle, dès le début de ce siècle et surtout après 1945, s'est appuyée sur la connaissance scientifique de l'enfance et de l'enfant, et que les thèses psychologiques de PIAGET et de WALLON ont été choisies par les tenants de l'Education Nouvelle comme faisant partie des fondements mêmes de l'éducation, selon l'argumentation suivante :

Pour éduquer quelqu'un, il faut le respecter dans toutes ses différences –différences d'âge, différences de rythme de construction de la personnalité, différences d'individu à individu, différence des milieux sociaux. Le respect des différences, dont on parle tant aujourd'hui, parfois de manière peu claire, a toujours été un principe de base de l'Education Nouvelle.

Or, ce principe du respect de l'autre engendre la nécessité de CONNAITRE cet autre (l'autre étant initialement et essentiellement l'enfant).

De l'apport de la psychologie génétique – essentiellement des œuvres de PIAGET et de WALLON – il faut rappeler trois éléments fondamentaux, que l'on peut considérer comme des ACQUIS théoriques de l'Education Nouvelle.

### **1- La valeur de l'enfance :**

Un homme, une femme ne sont ce qu'ils sont que parce qu'ils ont été enfants avant d'être hommes. Il faut préciser que ce ne sont pas leurs " défauts " d'adultes qui sont dus à leur enfance, mais tous les modes de construction de leur personne. L'enfance est porteuse de toute la personnalité future, de tout le développement des personnes.

De là vient l'attention portée par les pédagogues à l'enfance, à la valeur intrinsèque de l'âge de l'enfance.

Il convient de rappeler que cette idée est neuve qui souligne que la période de l'enfance a une valeur en elle-même, que c'est un âge important par rapport à la construction de la personnalité. Il faut donc être enfant pleinement... et la pédagogie doit mettre tout en œuvre pour réaliser cette plénitude.

Idée neuve et révolutionnaire car, dans la philosophie classique et dans la " psychologie des facultés " qui ont régné, jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle inclus (hormis chez ROUSSEAU qui a inauguré au 18<sup>ème</sup> siècle ce thème de l'enfance comme valeur), la position était que l'enfance était une période qu'il fallait traverser le plus rapidement possible, pour parvenir vite à l'âge adulte, qui est " l'âge de raison ".

L'Education Nouvelle rompt totalement avec cette thèse de " l'enfance, mauvais cap à passer ". Elle démontre, grâce à l'éclairage apporté par les travaux des psychologues scientifiques, que plus l'enfance est pensée en elle-même, pour elle-même, plus l'éducation a des chances d'aider les hommes dans leur construction de soi et dans leurs progrès. Ce retournement d'idées est maintenant accepté de tout un chacun. Certes, les enfants sont encore mal aimés ; la fatigue scolaire existe ; l'autoritarisme des adultes aussi... Mais, sur le plan théorique au moins, plus personne n'oserait dire que l'enfance est, soit un mal, soit une période peu importante de la vie.

### **2 - L'activité :**

L'activité suscitée par le milieu et par un éducateur est une réponse à un besoin fondamental de l'enfant, à son besoin d'agir sur le monde, de se mouvoir, de produire des effets sur la réalité, qu'elle soit celle des objets ou celle des personnes (adultes ou enfants) qui l'entourent.

L'idée d'activité est la source même du développement de l'enfant.

L'activité comme ressort du développement d'un être vivant – et en particulier d'un être humain –, le besoin d'agir, ce sont des idées fondamentales, présentées sous des formes variées, chez WALLON et PIAGET.

L'activité est autre chose qu'une simple occupation, qu'une simple effectuation. Tout l'être humain –corps, mouvement, intelligence, affectivité mêlés- se trouve mobilisé dans et par l'activité. "C'est ce que l'on veut dire lorsque l'on parle d'activité globale".

Pour PIAGET, pour WALLON, il ne s'agit nullement d'une formule creuse. Cela veut dire très précisément que dans l'activité, le corps – avec la fonction posturale notamment – est partie prenante et que l'intelligence est pleinement là.

On peut dire aussi, avec PIAGET, que dans toute activité, il y a à la fois assimilation et accommodation : assimilation des informations transmises par les sens (vue, ouïe, toucher, etc.), " accommodation " de ces informations pour régler son action sur le réel et répondre au besoin d'agir.

Le jeu, en ce sens, est pleinement une activité ; il comporte une grande part d'assimilation, mais aussi une accommodation à la situation (terrain, milieu, objets) donnée.

Ces définitions de l'activité ne sont pas idéologiques : elles sont vraiment fondées, théoriquement et pratiquement.

Donc, après avoir mis en avant l'idée de la valeur de l'enfance comme période fondamentale pour le développement de la personne, l'idée d'activité forme un deuxième point d'ancrage, solide, de l'Education Nouvelle.

### **3 - Le milieu :**

Toute l'œuvre de WALLON "tourne" autour de la notion de milieu. WALLON entend par milieu, aussi bien le milieu biologique (celui des êtres vivants) que le milieu social, que le milieu idéologique et humain (celui des idées et des concepts forgés par l'homme, grâce à la pensée symbolique qui est en son pouvoir). Le milieu social interfère avec le milieu biologique (qui renvoie aux besoins vitaux), sans le chasser pour autant. Et ce qui fait le lien entre le milieu social et le milieu biologique, c'est ce que WALLON appelle parfois " le milieu spécifiquement humain ", ce milieu fait de symboles, de langage, forgé par l'intelligence humaine.

Cette idée de milieu, si complexe et si riche chez WALLON, on la retrouve aussi chez PIAGET : il n'y a pas d'assimilation, pas d'accommodation sans milieu, sans la nécessité d'une adaptation au milieu.

Ce milieu joue un rôle prépondérant en éducation. C'est même lui l'agent de l'éducation, car en font partie les éducateurs (parents, enseignants, animateurs de centres de vacances). C'est grâce au milieu social que l'enfant devient un être de langage.

Cette idée de milieu constitue le troisième élément fondamental de l'Education Nouvelle apporté, lui aussi, par la psychologie génétique. Ces apports se recoupent, dans certains cas, avec ceux de la psychanalyse.

En effet, un certain nombre d'idées, notamment celles qui sont mises en valeur par la *Psychanalyse et le Freudisme*, viennent renforcer les apports de la psychologie génétique.

Comme la psychologie génétique, et de manière encore plus accentuée, le Freudisme insiste sur le fait que la période de l'enfance, avec l'existence même de la sexualité infantine, est une phase capitale dans le développement d'une personne.

D'autre part, il avait été fait moins d'études et de recherches avant FREUD, qu'après lui, sur l'aspect affectif du développement de la personnalité.

Donc, l'importance de l'enfance.

L'importance de l'affectivité, de cette part, si fondamentale, qui constitue l'énergétique de la personne, les mobiles de l'action, c'est un apport des plus importants de la psychanalyse aux perspectives et aux fondements de l'Education Nouvelle.

Il y a aussi l'importance de la parole. Et la parole est capitale dans l'exercice du droit et du pouvoir d'expression reconnus par l'Education Nouvelle. La parole, le verbe, le langage sont reconnus par la psychanalyse comme les supports de l'activité symbolique et fantasmatique de la pensée. De là vient l'importance accordée, à l'heure actuelle, à tout ce qui est " imaginaire " chez l'enfant, à sa parole.

Ecouter la parole des autres, s'essayer à la comprendre complètement, non superficiellement, s'efforcer de percevoir le sens des silences, des affects profonds, ces attitudes nous viennent, pour une part, de la psychanalyse, qui a fait découvrir que l'écoute de l'autre, de sa propre parole était fondatrice de la personne.

Par ailleurs, on ne saurait sous-estimer la force de l'idée d'inconscient. Il y a toujours une part de fonctionnement inconscient en chaque homme, part qui est en quelque sorte incompressible.

Mais – et nous abordons déjà là les ambiguïtés et les difficultés qui traversent l'Education Nouvelle – pour éviter de jouer les " *apprentis sorciers psychanalystes* ", pour respecter cet inconscient, part la plus profonde et la plus intime de chacun, il faut cerner et discerner ce qui peut être emprunté à la psychanalyse dans un travail d'éducation, donc éviter de se fourvoyer en jouant les psychanalystes sauvages en forçant l'autre à se dire, en désirant, de façon quelque peu " voyeuse ", débusquer l'inconscient.

Un apport méconnu, qui donne lieu, lui aussi, à contresens, est celui de la PHENOMENOLOGIE.

On s'intéresse beaucoup à MERLEAU PONTY à l'étranger, mais pas en France... et quant à SARTRE, rares sont ceux qui se réfèrent à lui et à son œuvre, sans doute parce que – heureusement – il est encore vivant

Or, la pensée de ces deux philosophes a influencé profondément, mais sans que l'on en prenne conscience, les générations de l'après-guerre.

Deux thèmes, au moins, de l'Education Nouvelle actuelle lui viennent sans doute de la phénoménologie.

#### **a. "Le corps propre" :**

Ce thème est développé très largement par MERLEAU PONTY (notamment dans " *La Phénoménologie de la perception* "), qui réfute les arguments psychologiques et philosophiques avancés par les vieilles thèses dualistes portées par les idéologies judéo-chrétiennes.

Le dualisme tend à considérer le corps comme quelque chose d'inférieur, d'étranger, à soi-même que l'on doit, à la limite, expurger, chasser, durcir, mater.

Tant que l'on est dans cette perspective, il n'y a pas d'éducation nouvelle possible, car aucune place n'est faite à l'épanouissement de la personne par et avec le corps. On pourrait même dire que dans un tel cadre idéologique, les châtimens corporels (hélas non disparus !) sont justifiés ;

Au contraire, pour la phénoménologie, l'homme est UN, il est à la fois et en même temps corps et pensée. Ce corps, c'est soi.

Et dans les pratiques d'éducation nouvelle, dans les activités physiques, dans l'autonomie par exemple, nous retrouvons cette idée fondamentale du corps-sujet, du " corps-propre " ; de même que nous pouvons fonder ces pratiques sur la place centrale qu'attribue WALLON à la fonction posturale.

De ce côté (la phénoménologie) de la philosophie contemporaine, il y a donc des idées solides qui, souvent sans que nous le sachions, nous ont inspirés.

Ce " sans que nous le sachions " renvoie, certes, à une position idéologique, mais nous sommes là pour l'élucider.

## **b. La liberté**

C'est le deuxième thème mis en valeur par SARTRE et par MERLEAU PONTY.

Pour saisir le rapprochement avec l'Education Nouvelle, il n'est que de relire le petit ouvrage d'André BERGE, "*La liberté dans l'éducation*".

Dans ce petit livre, il est montré que la liberté est à la fois principe de l'être humain, principe d'éducation. D'autre part, il y a, il doit y avoir, existentiellement (SARTRE le dit et le redit), liberté et situation, liberté en acte, liberté réalisée.

En éducation, aller de la liberté de principe à la liberté réalisée – que l'on pourrait appeler autonomie – devrait être un principe directeur.

L'autonomie est un terme à la mode, mais on oublie souvent de le définir. Être autonome, c'est être capable de se donner sa propre loi. C'est là une réalisation de la liberté – principe, un but à atteindre par l'éducation.

Ces idées de liberté, d'autonomie sont capitales : si on ne pose pas la liberté en principe originel d'une part, en horizon d'autre part (la liberté réalisée), comment trouver des raisons de croire à la possibilité de se construire grâce à l'éducation ?

Affirmer la liberté, ce n'est nullement nier les déterminismes sociaux, politiques, historiques. SARTRE a très bien montré l'articulation liberté – déterminisme dans la "*Critique de la raison dialectique*".

Même si ce dernier thème est sujet à ambiguïté et à caution – celui de la liberté – nous avons, avec cette idée, avec celle de "corps propre" avec la notion de milieu exploitée par WALLON, avec la valorisation et l'analyse de l'activité (chez PIAGET, chez WALLON), avec l'importance de la parole (FREUD) et avec l'idée d'enfance comme étape capitale ayant sa spécificité, des idées clefs de l'éducation nouvelle, des "acquis".

Ces acquis théoriques peuvent éclairer notre action, et devraient-nous aider à y voir "clair" dans nos idées d'aujourd'hui.

1968 marque la fin de cette période (tout compte fait, assez positive).

1968, c'est l'explosion, sur le plan politique, d'une exaspération généralisée, et de la classe ouvrière et des étudiants. Il y a eu là une conjonction d'effets de tous ordres.

Certes, il ne s'agit pas seulement des effets des idées pédagogiques ! Mais il y a eu, en quelque sorte, une convergence explosive de toutes les idées – pédagogiques, politiques – qui ont précédé cette explosion, cet immense désir de "changer la vie".

La pédagogie Freinet se portait bien à cette époque (1960-70), et en 1968, tous les mouvements pédagogiques (y compris les C.E.M.E.A.) seront appelés, invoqués comme références par les étudiants et les enseignants. On a vu, en 1968 ; être reprises en compte par presque tout le monde, mais de manière plus généreuse et hâtive que pensée et fondée, les idées de l'Education Nouvelle.

## **II. VIENT APRES 1968, LA PERIODE DE GRANDE INCERTITUDE :**

Plusieurs "courants de pensée" pédagogique, apparus dès avant 1968, sont mis au grand jour et pénètrent, traversent les mouvements pédagogiques.

Le "courant" venu de la psychanalyse "secoue" la pédagogie, a un important impact idéologique sur l'éducation. L'idée que l'éducation s'adresse à des "inconscients" – ce qui est une réalité –, l'idée que c'est en faisant parler les enfants, en faisant de "quasi-cures" psychanalytiques qu'on peut les faire progresser, renforcent l'idée de l'expression de soi comme tremplin de l'éducation jusqu'à en faire une nécessité absolue, une imposition, voire une contrainte.

Les idées, véhiculées par la psychanalyse et l'attention idéologique qu'on lui porte, durent encore et sont essentielles pour une réflexion pédagogique véritable : il faut donc que chaque éducation, que chaque mouvement pédagogique se situent par rapport à elles. Ce n'est pas chose facile : de ces idées peuvent jaillir des confusions douteuses sur le plan théorique (on confond la cure psychanalytique avec l'acte éducatif), des pratiques dangereuses de "psychanalyse sauvage".

Bref, la pente est rapide qui peut conduire au "psychanalysme" que dénonce le sociologue R. CASTEL. Souvent, ce psychanalysme engendre une "psychiatisation" abusive et contestable des problèmes pédagogiques. Il n'est plus question que de "cas difficiles". Où sont les enfants, les vues générales – mais précises – sur l'enfance, venues de WALLON et de PIAGET ?

Bref, toute pédagogie est contrainte de se situer par rapport à l'impact de la psychanalyse.

Si la psychanalyse était seule à se "monnayer" ainsi en idées pédagogiques, la tâche ne serait peut-être pas si difficile, qui consiste à se situer. Mais il y a aussi (et ce depuis les années 1965) au moins sur le plan théorique, les études de psychologie sociale, les études centrées sur

la vie en groupe, la vie des petits groupes, toutes ces analyses que l'on englobe sous le terme "dynamique des groupes".

L'idée de l'importance des phénomènes de groupe, de l'existence même des groupes existait depuis longtemps dans le champ des pratiques de l'éducation nouvelle.

Cette idée est renforcée par ce courant de la psychosociologie. L'entrecroisement d'intuitions pédagogiques (la coopération entre enfants), de principes pédagogiques de l'éducation nouvelle (le bien fondé du travail en équipe, la socialisation dans ses effets éducatifs), des études psychosociologiques a abouti à des essais audacieux, y compris dans les centres de vacances, mais aussi à la confusion des genres et des idées. Peut-on "dédire" du courant de psychologie sociale, de l'étude de la "dynamique des groupes restreints" une théorie sur l'éducation ? On a, de plus, souvent confondu ce qui était pratiqué pour connaître scientifiquement la vie des groupes, leur naissance, leur mort, leurs phénomènes intrinsèques de leadership, etc... avec l'éducation tout entière ! On a utilisé les connaissances sur les groupes pour aller jusqu'à dire que le groupe est éducateur de lui-même, à l'exclusion de toute autre instance, que toute la pédagogie se résumait à mettre des groupes dans la situation d'exister, de fonctionner.

De plus, comme dans un groupe, l'inconscient collectif, les inconscients individuels sont là et bien là ; on a cru pouvoir croiser – et au niveau théorique et au niveau des pratiques – les idées venues de la psychanalyse et celles issues de la psychosociologie (cf. " la socio-analyse ").

Ajoutons à cela l'idée politique que le groupe est garant de la démocratie, de par son fonctionnement interne, et nous aboutissons à un "mélange", à un "mixte" d'idées venues de trois horizons différents au départ, qui ne laisse pas d'inquiéter, si on y réfléchit.

Dans ce domaine de triple influence (que reconnaît et revendique même la Pédagogie Institutionnelle), il n'est pas facile de se retrouver !

Ces trois dimensions croisées ("dynamique de groupe" ; psychanalyse, socio-analyse ; vie démocratique dans et par le groupe) ont traversé, traversent encore tous les mouvements d'Education Nouvelle, engendrant discussions, voire parfois disputes, déchirements, dissensions. On a bien, en ce domaine, quitté les "acquis théoriques sûrs"... On se trouve en plein terrain idéologique, mouvant.

Une autre influence, celle d'un courant de pensée pédagogique cette fois, vient encore compliquer les choses : il s'agit de la non-directivité.

Au reste, ce courant n'est pas étranger à la triple influence et aux croisements dont nous venons de montrer l'ambiguïté.

ROGERS, "père" de la non-directivité partait de deux principes : d'une part, ce pédagogue s'était aperçu que l'expérience de chacun était presque impossible à communiquer et que, donc, il appartenait à chaque personne de construire son propre savoir. Il ne s'agit pas d'une idée vraiment nouvelle ; WALLON avait bien montré qu'il n'y a pas de véritable savoir sans construction personnelle de soi et de son propre savoir. D'autre part, la nécessité d'une écoute "forte" – "de l'empathie" – de l'autre était mise à nouveau en valeur par ROGERS.

De ces deux principes, vient l'idée que l'éducateur doit attendre que chacun fasse son propre chemin, doit savoir attendre que l'autre demande une information pour s'approprier le savoir.

Cette idée de l'attente a été reprise, en France notamment, sur un plan plus théorique qu'empirique, en y ajoutant le mélange d'influences (psychanalyse, dynamique de groupe, démocratie) dont il a été question plus haut.

On retrouve cette idée de l'attente dans les expériences de Pédagogie institutionnelle, dans certaines expériences du G.F.E.N. (cf. "*La classe hors les murs*"), dans certaines pratiques éducatives ne se réclamant pas forcément d'un mouvement ou d'un sigle quelconque.

De l'apport de ROGERS, on peut retenir l'exigence d'une attitude non directive, faite d'écoute de l'autre, d'incitation patiente à l'expérience personnelle. Au reste, cette attitude entre en parfaite concordance avec le principe du respect de l'autre cher à l'Education Nouvelle.

Mais au lieu de s'en tenir à cette exigence, le mot de "non-directivité" est devenu une sorte de principe-couperet, de slogan, de critère de jugement d'un éducateur ou d'une pédagogie. On aboutit alors à cette affirmation curieuse et paradoxale que la "non-directivité" – donc l'éducation – c'est s'abstenir d'agir, s'abstenir de donner une direction, un sens à l'éducation !

C'est aussi que la "non-directivité", érigée en principe et n'étant plus la caractéristique d'une attitude éducative, est devenue la neutralité, la non-intervention, le laisser-faire, le laisser-aller. Pauvre ROGERS !

De ce devenir (dû à des modes, à des opinions dans l'air du temps) de la non-directivité est venue la plus grande des confusions.

A partir du moment où on se sert d'adjectifs comme "directif", "non-directif" comme d'injures pour reprocher à un enseignant, soit sa "directivité", soit sa "non-directivité", sans davantage d'analyse, on se trouve à un niveau purement idéologique, bien loin de la réflexion scientifique ou philosophique.

De 1968 à 1978, on se trouve donc plongé dans une extrême complexité, venue de la multiplicité et du mélange d'influences diverses.

L'éducation nouvelle s'est trouvée "embarrassée" devant une telle diversité ; devant surtout, la mode de la "non-directivité" déformée.

Il a fallu – il faut encore – parvenir à se situer par rapport à ces modes, à ces déformations d'idées initialement fondées, aux théories sous-jacentes à ces modes qui, elles, étaient beaucoup plus solides que leurs effets idéologiques.

Il a fallu et il faut se situer aussi par rapport au phénomène de mode qui entoure la redécouverte de la valeur du corps (le corps- sujet dont il a été question avec MERLEAU-PONTY). On assiste à un autre entrecroisement, ambigu et confus, entre la dynamique de groupe, la psychanalyse, cette unité de l'homme qu'est son corps, entrecroisement qui aboutit (parfois ou souvent ?) à un charlatanisme autour du corps, de l'expression corporelle.

On voit bien, à ce propos, les avatars idéologiques de mouvements comme le nôtre qui, depuis longtemps, mais de manière fondée et rationnelle, ont prôné l'unité corps-intelligence, la pratique d'activités physiques, celle de l'expression corporelle dans le jeu dramatique.

**Francine BEST**