

Philosophie de l'éducation

Grands courants pédagogiques

Par Gérard Barnier

1. Introduction

1.1. Image traditionnelle de la philosophie

- 1.1.1. Les 3 dominantes d'une histoire de la pensée éducative
- 1.1.2. L'enseignant : héritier et passeur

1.2. Actualité de la philosophie sur et de l'éducation

- 1.2.1. Crise et réflexion philosophique sur l'éducation
- 1.2.2. Nécessité actuelle d'une philosophie de l'éducation

1.3. Qu'entend-on par philosophie de l'éducation ?

- 1.3.1. Olivier Reboul
- 1.3.2. Hansen-Love
- 1.3.3. Pour Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu & Obin
- 1.3.4. Selon Wunenburger
- 1.3.5. Pour G. Mialaret

2. La philosophie de l'éducation comme héritage

2.1. Chez Platon et Socrate

- 2.1.1. Distinction entre deux rapports au savoir
- 2.1.2. Dialogue et maïeutique socratique

2.2. Rousseau et l'éducation

- 2.2.1. Faculté de se perfectionner
- 2.2.2. Reconnaissance de l'enfant
- 2.2.3. Education négative et positive
- 2.2.4. Liberté et rapport à la loi

2.3 Kant et l'éducation

- 2.3.1. Devenir homme par l'éducation
- 2.3.2. Education, instruction et discipline
- 2.3.3. L'éducation entre contrainte et liberté

3. L'âge d'or du pédagogique

3.1. L'utopie socialiste et la pensée libertaire du XIX^e siècle

- 3.1.1. L'instruction intégrale selon Robin (1837-1912)
- 3.1.2. Ferrer (1859-1909), militant de l'éducation populaire
- 3.1.3. Makarenko (1888-1939) et l'éducation communiste

3.2. Pratiques de pédagogie nouvelle

- 3.2.1. Démocratie et coopération avec Dewey (1859-1952)
- 3.2.2. L'éducation fonctionnelle de Claparède (1873-1940)
- 3.2.3. Montessori (1870-1952) : aider l'enfant à faire seul
- 3.2.4. L'école nouvelle et active selon Ferrière (1879-1960)
- 3.2.5. Cousinet (1881-1973) : la coopération dans le travail de groupe

3.3. Pédagogie coopérative

- 3.3.1. Freinet (1896-1966)
- 3.3.2. Pédagogie institutionnelle

3.4. Principales caractéristiques de ces courants de pédagogie active

4. Principes philosophiques et pédagogiques sous-jacent à l'approche sociocognitive

4.1. Principes philosophiques

- 4.1.1. L'individu est un être social, un être de relations
- 4.1.2. C'est un être de paroles
- 4.1.3. C'est un être pour autrui
- 4.1.4. C'est un être de culture
- 4.1.5. C'est une personne
- 4.1.6. Apprentissage, éducation et développement

4.2. Principes pédagogiques

- 4.2.1. Penser de manière conjointe problèmes d'enseignement et problèmes d'apprentissage
- 4.2.2. Favoriser diverses formes d'apprentissage coopérants
- 4.2.3. Enseignant médiateur, tuteur, passeur, régulateur, personne ressource
- 4.2.4. Construire de l'intersubjectivité
- 4.2.5. Prendre en compte les représentations des apprenants
- 4.2.6. Outiller pour apprendre à apprendre afin d'aller vers plus d'autonomie
- 4.2.7. Jouer davantage sur la dimension formative de l'évaluation

5. Principes philosophiques et pratiques pédagogiques d'aujourd'hui

5.1. Quelques pistes

- 5.1.1. Hegel : dialectique contradictions à surmonter
- 5.1.2. Marx (1818-1883) , le travail, l'outil et l'humain
- 5.1.3. Merleau-Ponty (1908-1961) : dialogue, intersubjectivité et situation, langage
- 5.1.4. Sartre (1905-1980) : existence/essence, projet, liberté, responsabilité
- 5.1.5. Habermas (1929) : rationalités instrumentale et communicationnelle, intersubjectivité
- 5.1.6. Deleuze-Guattari, Derrida, Lyotard : le désir, les productions désirantes

5.2. Bachelard

Philosophie de l'éducation

Grands courants pédagogiques¹

Par Gérard Barnier

1. Introduction

1.1. Image traditionnelle de la philosophie

A l'heure d'aujourd'hui, où la pensée didactique, technicienne et savante, occupe le devant de la scène en matière d'enseignement, il peut paraître quelque peu désuet de vouloir philosopher sur l'éducation, comme si la philosophie de l'éducation appartenait au musée des temps révolus.

L'image traditionnelle de la philosophie conforte souvent cette façon de voir les choses. On a de la philosophie l'image d'une discipline ancestrale, vieille de plus de 25 siècles : une forme de pensée abstraite, spéculative, qui a eu ses heures de gloire mais qui semble aujourd'hui un peu démonétisée face au mode de pensée dominant : la pensée scientifique et technique.

1.1.1. Les 3 dominantes d'une histoire de la pensée éducative

Cette image traditionnelle, gentiment passéiste, de la philosophie se trouve renforcée par une vision historique du développement de la pensée éducative à travers trois étapes :

1. *l'étape de la réflexion philosophique*, avec spéculations sur l'enfant (*l'infans...*), sur l'homme. Cette étape nous conduit, depuis la plus lointaine Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle le « Siècle des Lumières ». Les penseurs qui ont marqué cette étape ont élaboré des théories de l'éducation, réfléchi sur les enjeux de la connaissance, du savoir, mais pour l'essentiel, ils sont restés au niveau de la pensée spéculative. Je pense à des gens comme Platon ou Aristote pour l'Antiquité, Montaigne, ou encore Kant, Rousseau, Diderot pour le XVIII^e.

L'éducation est alors un objet de réflexion philosophique à l'intérieur de la philosophie et non un objet externe (comme par exemple l'œuvre d'art) qui donnerait lieu à une réflexion philosophique spécifique. L'éducation est alors pensée comme l'un des accomplissements de la réflexion sur l'homme. La philosophie est alors nécessairement et inévitablement une philosophie de

¹ Notes à l'appui de la conférence de Gérard Barnier sur la philosophie de l'éducation et les grands courants pédagogiques. IUFM, mars-avril 2003.

l'éducation puisque philosopher c'est, en particulier, questionner le rapport de l'homme au savoir, prendre la mesure des dimensions éthique et politique de l'existence humaine, penser l'être humain comme perfectible, ayant à devenir humain, bref comme éducatable.

2. *La deuxième étape est le moment du pédagogique*, avec des gens qui, sans renier le moins du monde les penseurs qui les ont précédés puisqu'ils s'y réfèrent très souvent de manière explicite, sont davantage des praticiens : les pédagogues. Ce rapport dominant à l'éducation court sur plus d'un siècle, soit en gros des années 1850 aux années 1960-1980. Cet « âge d'or » du pédagogique, comme je le nomme volontiers, prend place dans une société où le développement des écoles devient une affaire d'Etat, engage des choix politiques, et concerne l'ensemble de la population. Dans ce contexte, Les pédagogues donnent souvent l'image d'hommes engagés politiquement et/ou syndicalement, porteurs d'une éthique c'est-à-dire d'un système de valeurs qu'ils veulent promouvoir. Ces praticiens, ces artisans bricoleurs, se réfèrent à la pensée philosophique, et à la psychologie à travers ce qu'elle dit du développement de l'enfant et des apprentissages.
3. *La troisième étape, celle que nous vivons aujourd'hui, s'inscrit dans le cadre de l'idéologie dominante à caractère scientifique et technique*. Là aussi, sans pour autant renier les apports antérieurs, elle s'appuie sur les sciences humaines, dont en particulier les Sciences de l'éducation. Dans cette 3^e phase, la pensée didactique produit le discours dominant, celui qui est le plus attendu et entendu. On parle aussi aujourd'hui volontiers d'ingénierie pédagogique à travers le développement des Sciences de l'éducation, des théories de l'apprentissage, des techniques de formation et de management.

1.1.2. L'enseignant : héritier et passeur

- Que la philosophie de l'éducation ait une longue et riche histoire n'empêche pas qu'elle soit toujours vivante, même si elle n'est pas toujours entendue eu égard aux discours des sciences humaines :
 - o soit comme dimension de la réflexion philosophique,
 - o soit comme réflexion sur le sens des pratiques éducatives.
- Qu'à travers l'évocation du passé se joue une meilleure compréhension du présent. S'appuyer sur une vision du passé pour se donner davantage de moyens, d'éléments pour penser le présent, pour anticiper sur l'avenir.

C'est Bergson, un philosophe du début du XX^e siècle, qui, parlant de la mémoire, montre qu'elle n'est pas seulement la faculté de se souvenir, mais qu'elle est plus que cela : une dimension de la conscience que tout individu a d'exister. Pour lui « *conscience signifie d'abord mémoire* », c'est-à-dire capacité à rendre présent le passé. Rendre présent le passé, non pour vivre le présent sous le signe du passé mais

pour s'appuyer sur cette connaissance du passé pour déchiffrer le présent lui-même et se donner les moyens d'anticiper l'avenir. Un être conscient est capable de tisser des liens entre le passé et l'avenir ; pour Bergson, « *la conscience est un trait d'union entre ce qui a été et ce qui sera, un pont jeté entre le passé et l'avenir* ». Un peu comme dans la marche où l'on prend appui sur un pied afin de porter l'autre en avant.

Cet enjeu de mémoire est essentiel pour quelqu'un qui, en voulant devenir enseignant devient à la fois un héritier et un transmetteur d'héritage, un passeur.

1.2. Actualité de la philosophie sur et de l'éducation

1.2.1. Crise et réflexion philosophique sur l'éducation

Les interrogations actuelles en matière d'éducation, d'enseignement, de système éducatif, de contenus d'enseignement, de valeurs à transmettre, sont à replacer dans un contexte général de crise, de perte de repères, de questionnement identitaire. Et c'est encore plus dans les périodes de crise, comme aujourd'hui, qu'une réflexion à caractère philosophique s'impose. Parler de crise, signifie au moins trois choses :

1. Nous sommes en rupture par rapport au passé ; les repères hérités du passé ne nous paraissent pas suffisants, ne constituent pas des appuis suffisants pour aller de l'avant.
2. Nous sommes dans l'incertitude quant à l'avenir. Nous ne savons pas de quoi l'avenir sera fait, ce que seront ses exigences. Du coup, nous ne savons pas comment préparer cet avenir, comment se donner davantage de moyens pour préméditer cet inconnu.
3. Le présent, notre présent, est fait de débats, d'oppositions de points de vue, de conflits d'interprétations, d'engouements sans lendemains, et ce présent se vit sans politique éducative véritable, sans projet éducatif et d'enseignement. Les réformes se succèdent mais rien ne change véritablement. Nous sommes confrontés à des questions essentielles pour lesquelles nous n'avons pas vraiment de réponses.

1.2.2. Nécessité actuelle d'une philosophie de l'éducation

Les savoirs développés aujourd'hui en matière d'éducation, pour aussi importants qu'ils soient, ne sauraient tenir lieu de philosophie de l'éducation. Les réflexions et travaux de recherche en matière de didactique sont essentiels pour fournir aux enseignants des éléments de réponse aux questions du genre : quoi et comment enseigner, mais ils ne peuvent suffire pour répondre aux questions sur : qu'est-ce qu'être enseignant, être élève, quelles finalités pour l'éducation...

Le développement des pratiques pédagogiques puis des travaux en matière de didactique des disciplines n'a pas remplacé la philosophie de l'éducation, pas plus que le développement des sciences humaines (psychologie, sociologie, etc.) n'a

remplacé la réflexion philosophique sur l'homme. Ils ont certainement contribué à nourrir cette réflexion mais ils ne sauraient s'y substituer.

1.3. Qu'entend-on par philosophie de l'éducation ?

C'est, je l'espère, une question qui trouvera des éléments de réponse tout au long de cette conférence ! Je me contenterai, au niveau de cette introduction, d'esquisser quelques réponses et d'ouvrir des pistes de réflexion à travers ce que disent quelques uns des textes proposés en accompagnement :

- **1.3.1. Olivier Reboul** qui reprend à son compte une approche tout à fait classique, considère que *l'éducation permet l'accès à la culture* ».

- Texte d'O. Reboul : définir l'éducation

« C'est donc bien ce lien fondamental avec l'humain qui fait de l'éducation autre chose qu'un dressage ou qu'une maturation spontanée. Être homme, c'est apprendre à le devenir. Précisons deux choses. D'abord, il y a deux manières d'apprendre : un processus spontané, qui vient du fait même de vivre en société, et un ensemble de méthodes intentionnelles, avec leurs maîtres et leurs objectifs. Ensuite, on n'achève jamais de « devenir homme », et l'accès à la culture humaine n'est jamais acquis : il n'y a pas de diplôme d'humanité qui mettrait fin à l'éducation !

Voici donc la définition que nous proposons : *L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.* »

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, éd. PUF, QSJ n°2441, p. 25

- **1.3.2. Hansen-Love** rappelle opportunément que *« la question de l'éducation recouvre étroitement celle des principes, des enjeux et du devenir de nos institutions républicaines »*.

- Texte d'Hansen-Love : Enjeux de l'éducation

« Faut-il mettre l'accent sur l'épanouissement individuel, ou bien plutôt sur l'adaptation harmonieuse au milieu social et à ses changements ? L'éducation doit-elle être conservatrice, autoritaire et protectrice, comme le pense Hannah Arendt (*La Crise de la culture*), ou bien, au contraire, non directive, libérale, voire permissive ? Mais enfin, et surtout, doit-on n'envisager l'éducation que dans une perspective individualiste, ou bien faut-il prendre en compte, comme le fait Éric Weil par exemple, la dimension politique de l'éducation ? Car éduquer, c'est conduire un enfant vers la liberté et l'autonomie, lesquelles ne sauraient se concevoir en dehors du cadre de la citoyenneté. Dans cette mesure, la question de l'éducation recouvre étroitement celle des principes, des enjeux et du devenir de nos institutions républicaines. »

Article éducation in Clément, Hansen-Love, Kahn, *pratique de la philosophie*, (Hatier, 1994).

- **1.3.3 Pour Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu & Obin** la philosophie de l'éducation questionne le lien éducation – identité nationale, en s'interrogeant sur les valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif : *« L'école doit donc oser éduquer... oser tout à la fois instruire et oser éveiller à la conscience morale, oser imposer les règles de la vie commune et oser former »*.

- Texte de Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu, Obin : oser éduquer

« Dans toute société, l'éducation constitue, en effet, le fondement même de la reconstitution permanente du lien social, dans le mouvement de succession des générations. Dans notre tradition qui est celle des Lumières, c'est par l'éducation – et non par le sang de la race ou le sol de la mère-patrie – que se transmet l'identité nationale, et c'est par un mouvement de la raison que l'on choisit d'adhérer aux valeurs qui la fondent. [...] »

L'école doit donc oser éduquer, c'est-à-dire, de manière plus précise, oser tout à la fois instruire et oser éveiller à la conscience morale, oser imposer les règles de la vie commune et oser former. Ceux qui prétendent que l'école ne doit pas ou plus éduquer, qui veulent fonder l'école de demain sur le seule raison par l'instruction, ou sur la seule utilité par la formation, sont des naïfs ou des apprentis sorciers qui n'imaginent pas la société de demain qu'ils préparent ainsi à leurs propres enfants. N'arrive-t-il pas de rencontrer des hommes instruits, ou des ingénieurs efficaces, qui cultivent cependant la suffisance, le cynisme, le mépris – voire la haine – de l'autre ? En quoi une bonne instruction, ou une excellente formation, peut-elle remplacer une solide éducation ? »

Bouvier, Fort, Gélas, Meirieu, Obin : oser éduquer, *Le Monde* du 02.04.95.

- **1.3.4. Selon Wunenburger**, « *philosopher sur l'éducation, c'est s'interroger « sur le normatif, l'axiologique »*, c'est chercher à « *élucider les valeurs morales en jeu dans la rencontre entre l'éduqué et l'éducateur* ». C'est poser des questions du genre : « *à quelles fins éduquer ? A quelles conditions éduquer devient-il une action bonne ?* ».

- Texte de J.-J. Wunenburger : la question morale des fins de l'éducation

« L'éducation, privée et familiale ou publique et institutionnelle - qu'il n'est pas nécessaire, dans un premier temps, de dissocier -, ne saurait être tenue pour une simple activité technique pragmatique. Car il ne s'agit pas seulement de savoir ce qu'il est nécessaire et utile d'apprendre dans la vie, ni comment l'apprendre. C'est pourquoi les philosophes n'ont cessé de poser la question : à quelles fins faut-il éduquer ? À quelles conditions éduquer devient-il une action bonne, sachant que l'éducation, du fait, entre autres, des pouvoirs mis en jeu par l'inégalité des partenaires, est une pratique exposée à des effets nocifs voire mauvais (oppression d'autrui, enseignement d'erreurs, apprentissage du vice, etc.). Subsidiairement, la détermination des fins de l'éducation, effectivement tenues pour bonnes (liberté, rationalité, amour du vrai, par exemple), suppose encore qu'on dégage les moyens moralement acceptables pour parvenir à leur effectuation (place morale de la contrainte, etc.). Or les sciences de l'éducation ont souvent sacrifié ce questionnement sous le prétexte qu'il relevait d'énoncés subjectifs non falsifiables, ou parce qu'elles ont déjà adopté dogmatiquement une réponse, sans en avoir, généralement, explicité les fondements. Par conséquent, la philosophie n'apparaît jamais plus irremplaçable que lorsqu'elle s'interroge, réflexivement, sur le normatif, l'axiologique, bref, lorsqu'elle cherche à élucider les valeurs morales en jeu dans la rencontre entre l'éduqué et l'éducateur. »

Wunenburger J.J. (1994), approches éthiques de la situation éducative, in H. Hannoun & A.M. Drouin-Hans (eds) *Pour une philosophie de l'éducation*, CNDP.

- **1.3.5. Pour G. Mialaret**, *philosopher sur l'éducation, c'est rechercher « les conditions de possibilité de l'éducation »*, c'est tenter « *d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer (culture et nature, liberté et conditionnement, etc.)* ».

- Texte de G. Mialaret : la philosophie de l'éducation

« La philosophie de l'éducation ne se limite pas uniquement à l'analyse des finalités de l'éducation ; elle a aussi pour tâche d'élucider des problèmes, d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer (culture et nature ; liberté et conditionnement, etc.), mais aussi de rechercher les conditions de possibilité de l'éducation, donc d'affirmer un certain nombre de principes au-delà desquels l'analyse ne peut remonter et sans lesquels l'éducation ne peut être. L'analyse philosophique nous conduit donc à une autre

forme d'analyse et de compréhension des situations d'éducation et donne ainsi à l'action d'éducation une dimension que ne peuvent pas lui apporter les autres sciences de l'éducation. »

Mialaret G. (1976). Les Sciences de l'Education, PUF, Que Sais-Je n°1645, pp. 81-82.

1.4. Plan de cette conférence

1. *Introduction*

2. *Dimension historique : la philosophie de l'éducation comme héritage.*
Occasion de parler, par exemple, de Platon-Socrate, Kant, Rousseau...

3. *L'âge d'or du pédagogique*

Une manière de montrer comment, aux XIXe et XXe siècles, la rencontre philosophie de l'éducation / sciences humaines débouche sur les pratiques pédagogiques. Il y sera question de quelques courants pédagogiques (souvent fédérés par les qualificatifs de pédagogie nouvelle et active) à travers des pédagogues tels que Montessori, Freinet, Oury, Cousinet...

4. *Principes philosophiques et pédagogiques sous-jacents à l'approche sociocognitive*

Exemple de repérage de principes philosophiques sous-jacent aux pratiques pédagogiques liées au développement du socioconstructivisme. Ce sera une façon de mettre en évidence des correspondances entre les recherches en sciences humaines, ici la psychologie à travers le courant actuel du socioconstructivisme, la réflexion philosophique et les pratiques pédagogiques. Non pour revendiquer ou chercher la prééminence de l'une sur l'autre mais pour donner un aperçu de la complexité des correspondances qui les traversent, et de l'incontournable nécessité d'une réflexion philosophique.

5. *Philosophie et fondements des pratiques éducatives*

Je n'aurai certainement pas le temps de développer cette dernière partie dans le temps imparti à cette conférence. Je me contenterai, à travers un exemple (je pense en particulier à Bachelard) de montrer comment, une réflexion philosophique, à travers son activité de conceptualisation, contribue à l'intelligibilité des pratiques pédagogiques. Cette dernière partie éclairera la philosophie de l'éducation comme réflexion critique sur des problèmes d'éducation et sur les fondements de l'activité éducative. La voir comme une tentative de mise en évidence des liens entre différentes conceptions de l'activité éducative et les différentes conceptions philosophiques de la personne humaine.

2. La philosophie de l'éducation comme héritage

J'ai fait le choix, dans les limites de cette conférence, de n'envisager cet héritage qu'à travers deux moments de l'histoire de la philosophie : l'Antiquité avec Socrate-Platon, et l'époque des Lumières avec Rousseau et Kant.

2.1. Chez Platon et Socrate

2.1.1. Distinction entre deux rapports au savoir

1. *Un rapport au savoir sous le signe de l'instruction*, dont la finalité est d'acquérir des connaissances, d'accroître ses connaissances, de devenir savant, à l'image des « sophistes » à qui Socrate d'abord, puis Platon ensuite, se sont toujours opposés. Non qu'ils soient contre l'acquisition de connaissances, contre le fait de vouloir s'instruire et devenir savant, bien sûr. Mais dans ce rapport au savoir que les sophistes ont valorisé, les réponses l'emportent sur les questions et l'objectif principal reste l'acquisition de connaissances comme moyen de conquérir une parcelle de pouvoir. Du coup, penser revient à peser de tout son savoir sur la réflexion de l'autre, et en quelque sorte on peut dire que penser signifie dominer. Dans cette optique, le savoir est au service de finalités extérieures : considération sociale, profession, argent, réputation, etc.
2. *Un rapport au savoir sous le signe de l'éducation*, dont la finalité est en quelque sorte de rendre meilleur. Dans cette optique, l'acquisition de connaissances s'inscrit dans la perspective générale de recherche du vrai, du beau, du bien. Dans ce rapport au savoir, les questions sont plus importantes que les réponses, et chaque nouvelle réponse permet de mieux questionner le monde, de se questionner soi-même. C'est en ce sens qu'on peut rappeler la formule de Socrate : « *je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien* ». Formule qui avaient le don d'irriter ceux qui connaissaient Socrate, car, le sachant très savant ils prenaient la formule pour un trait d'ironie à leur égard (du genre : « *si toi Socrate, savant comme tu es, tu dis que tu ne sais rien, que devrions-nous dire, nous qui avons sommes infiniment moins de connaissances que toi* »), une façon de leur rappeler leur ignorance.

Pour Socrate, c'est ce rapport au savoir sous le signe de l'éducation qui est essentiel, car sa finalité est de rendre meilleur. Du coup, philosopher et éduquer se confondent. Socrate n'a pas cessé (et il l'a d'ailleurs payé de sa vie) d'exhorter ses compatriotes, de leur reprocher, eux qui appartiennent à la cité d'Athènes alors la plus importante et la plus renommée du monde occidental, de s'occuper uniquement d'accroître leur fortune, de soigner leur réputation, de veiller à leur honneur, et de négliger complètement de chercher à devenir meilleur, bref de « *de faire si peu cas de ce qui a la plus grande valeur, et de donner un si grand prix à des choses parfaitement viles* » (Platon, Apologie de Socrate, 29c-30c). Socrate rappelle que « *ce n'est pas de la fortune que naît la vertu, mais que, par la vertu, la fortune et toutes les autres choses*

deviennent bonnes pour les hommes, dans leur vie privée comme dans leur vie publique » (ibid.).

L'allégorie de la caverne (République, Livre 7) décrit la condition de prisonniers enchaînés dans une caverne puis la manière dont l'un d'eux est délivré de ses chaînes et conduit peu à peu jusqu'à la lumière du jour. Par cette allégorie, ce langage figuré, Platon (-425 / -348) veut nous montrer la condition de l'homme par rapport à l'ignorance et à l'instruction, ainsi que la manière dont il peut s'élever, passer progressivement de l'une à l'autre. On a souvent vu dans cette allégorie une manière symbolique d'évoquer la condition humaine, ainsi que le rôle d'une éducation véritable : apprendre à voir, donner les moyens de rompre des chaînes, ...

2.1.2. Dialogue et maïeutique socratique

Dans leur étude du développement social de l'intelligence, Doise et Mugny (1981) utilisent ce qu'ils appellent la « *méthode socratique* » pour favoriser une dynamique interindividuelle dans la réalisation de tâches cognitives. Bien sûr, la théorie de la réminiscence qui sous-tend la maïeutique socratique est très éloignée de cette perspective. Il est néanmoins tout à fait pertinent de voir en Socrate l'initiateur d'une pédagogie interactive à travers laquelle il s'agit surtout de guider, d'orienter la recherche d'un élève qui doit trouver par sa propre réflexion. Sa façon de conduire le dialogue, de questionner, amène l'autre à développer sa propre pensée en prenant conscience des insuffisances de son niveau initial de réponse.

Deux points ont particulièrement retenu mon attention.

1. Le premier concerne la maïeutique qui a pour finalité de pousser les interlocuteurs à développer leur raisonnement, à expliciter ce qu'ils croient savoir. De proche en proche, à travers le questionnement de Socrate, un questionnement à la fois déstabilisant et de guidage, les interlocuteurs finissent par se contredire puis par reconnaître qu'ils ne savent pas. A partir de la prise de conscience de leur propre ignorance et du caractère contradictoire de leurs croyances, une phase plus constructive peut alors se déployer chez les interlocuteurs, avec mise en place d'un savoir mieux réfléchi. Le but n'est pas d'inculquer un savoir, mais d'amener les interlocuteurs à élaborer par eux-mêmes à travers la discussion ce savoir dont ils sont potentiellement porteurs : « *de moi ils n'ont jamais rien appris, [...] c'est de leur propre fonds qu'ils ont, personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées* » (Platon, Théétète, 150d). Ils apprennent d'eux-mêmes sous l'impulsion de l'autre : quelque chose d'essentiel se passe dans le dialogue et enclenche un processus de réflexion et de construction d'un savoir nouveau.
2. Le deuxième point tient au rôle d'éveilleur joué par Socrate et dont le dialogue du Ménon fournit l'illustration. Embarrassé par le questionnement de Socrate, Ménon le compare alors à ce poisson-torpille dont les décharges électriques engourdissent ceux qui le touchent. Ce à quoi Socrate répond qu'il accepte la comparaison à condition d'admettre qu'il est, lui aussi, sous l'effet de

l'engourdissement. Il ne se positionne pas comme celui qui sait face à celui qui ne sait pas, mais comme quelqu'un d'également embarrassé et qui a besoin d'échanges pour développer sa propre compréhension. Conscient de son ignorance, Socrate recherche l'activation de sa propre capacité à réfléchir. Tout se passe alors comme si, sous certaines conditions dialogiques, la vérité s'avérait fille de la discussion.

Texte de Platon à l'appui

« La culture n'est point ce que certains, qui font profession de la donner, disent qu'elle est. Ils prétendent, si je ne me trompe, que dans une âme au-dedans de laquelle n'est pas le savoir, eux, ils l'y déposent, comme si en des yeux aveugles ils déposaient la vision... Or, ce que fait voir justement le présent langage, c'est qu'au-dedans de son âme chacun possède la puissance du savoir, ainsi que l'organe au moyen duquel chacun acquiert l'instruction ; et que, pareil à un regard supposé incapable, autrement qu'avec le corps tout entier, d'évoluer de ce qui est obscur vers ce qui est lumineux, de même c'est avec l'âme tout entière que doit s'opérer, à partir de ce qui devient, la conversion de cet organe, jusqu'au moment où il sera enfin capable, dirigé vers le réel, de soutenir la contemplation de ce qu'il y a dans le réel de plus lumineux. Or, c'est cela qu'est, déclarons-nous, le Bien. »

Platon, *La République*, 518b.

2.2. Rousseau et l'éducation

Rappeler 2 ouvrages clés : *Le Contrat Social*, et *L'Emile ou de l'Education*, en montrant que chez Rousseau les questions de l'homme et du citoyen, celles de l'éthique et du politique sont inséparables.

Rappeler le point de départ philosophique : être homme, c'est-à-dire être libre. Mais si être libre, est d'abord une pétition de principe (principe philosophique par excellence), se pose également la question, essentielle, de l'exercice de cette liberté dans son existence quotidienne d'homme et de citoyen. Devenir homme c'est passer d'une liberté naturelle où tout est permis (dans la limite de ses forces, au sens où : ma liberté va jusqu'où mes forces peuvent la porter) à une liberté civile sociale, citoyenne où la liberté se définit par rapport à la loi. C'est dans le respect des lois que l'humain se définit : être libre c'est obéir aux lois et pas aux hommes. L'éducation est ce par quoi l'homme advient comme individu et comme citoyen.

Texte de Rousseau sur liberté et lois

« Il n'y a point de liberté sans lois ni où quelqu'un est au-dessus des lois... Un peuple libre obéit, mais il ne sert pas ; il a des chefs et non pas des maîtres ; il obéit aux lois, mais il n'obéit qu'aux lois et c'est par la force des lois qu'il n'obéit pas aux hommes. Toutes les barrières qu'on donne dans les Républiques au pouvoir des magistrats ne sont établies que pour garantir de leurs atteintes l'enceinte sacrée des lois ; ils en sont les ministres non les arbitres, ils doivent les garder non les enfreindre. Un peuple est libre, quelque forme qu'ait son gouvernement, quand dans celui qui gouverne il ne voit point l'homme mais l'organe de la loi. En un mot, la liberté suit toujours le sort des lois, elle règne ou périt avec elles. »

Rousseau (1764). *Lettres écrites de la montagne*, lettre 8.

2.2.1. Faculté de se perfectionner

- # homme animal : # intelligence et instinct, # éducation et dressage ;
- inachèvement de l'homme à la naissance : faculté de se perfectionner comme faculté entraînant le développement des autres facultés ;

- nécessité et primauté de l'éducation car ce qui se joue à travers elle c'est l'humanisation de l'homme : se perfectionner ou au contraire régresser, dévier...
- Idée qu'on naît humain à travers une hérédité biologique et qu'on va le devenir à travers un héritage social, culturel, et une dimension éthique.
 - a. à la fois on naît humain (mais par principe, un peu à l'image du 1^{er} point de la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen : « *tous les hommes naissent libres et égaux en droits et en devoirs* »),
 - b. mais en même temps tout être humain qui naît doit devenir humain, et le processus qui le fait devenir humain, accéder à l'humanité est l'éducation.
- L'éducation est essentielle, incontournable : sans elle l'homme ne serait pas humain.

Texte de Rousseau sur la faculté de se perfectionner

« Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions laisseraient quelque lieu de disputer sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation : c'est la faculté de se perfectionner, faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu ; au lieu qu'un animal est au bout de quelques mois ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce au bout de mille ans ce qu'elle était la première année de ces mille ans. »

2.2.2. Reconnaissance de l'enfant

- reconnaître l'enfance en tant que telle. Parlant d'Emile, Rousseau dit qu' « *il ne doit être ni bête, ni homme, mais enfant* ». On a chez Rousseau une reconnaissance de la spécificité de l'enfance à une époque où l'on voit encore l'enfant comme un adulte en miniature, un petit homme et non un petit d'homme.
- Laisser mûrir l'enfance. Voir l'enfance comme le sommeil de la raison, laisser du temps à l'enfance, voir les activités des enfants, non comme des formes d'oisiveté, mais comme autant de mises progressives en éveil. Laisser peu à peu s'éveiller la raison en l'enfant, et aider à cet éveil, l'accompagner.

Idée de l'art d'éduquer comme savoir perdre son temps. Laisser du temps à l'enfant pour qu'il réalise ses expériences, construise des connaissances.

Texte de Rousseau sur la connaissance de l'enfant

« 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 fautive, 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. »

Rousseau (1762). *Emile ou de l'éducation*

2.2.3. Education négative et éducation positive

Trois formes complémentaires d'éducation : de la nature (développement interne des organes et facultés), des hommes : apprendre l'usage des organes et des facultés), des choses (acquérir par expérience).

Education négative

La première éducation doit être négative pour 2 raisons au moins :

1. préserver l'enfant – être malléable et fragile – des influences néfastes, de tout ce qui risque de le pervertir, de le déformer ;
2. donner du temps au développement naturel : « *laisser mûrir l'enfance dans les enfants* ».

Cette première éducation doit également être active :

elle n'est pas absence ou refus d'éducation, mais aménagement d'espaces de découverte, occasion d'exercer le corps, les forces, les sens. Montessori, notamment, s'inspirera de ces considérations pour l'éducation enfantine.

Education positive

Pour Rousseau, ce serait mettre en quelque sorte la charrue avant les bœufs que de vouloir développer trop tôt une éducation positive (c'est-à-dire instruire, socialiser, former le citoyen). Vouloir aller trop vite (c'est-à-dire intervenir avant que l'intelligence enfantine, le raisonnement, le jugement soient possibles) aurait notamment pour effets néfastes :

- de former l'esprit avant l'âge :
- de leur donner des devoirs d'homme : dresser à obéir avant de comprendre la nécessité .

Pour Rousseau il faudrait faire en sorte que cette éducation place l'enfant :

- dans la dépendance à l'égard des choses (une chose n'a aucune moralité, ne nuit pas à la liberté, n'engendre pas de vices) ; dans le rapport à la loi par rapport aux choses, à l'expérience (esprit de l'encyclopédie) ;
- mais pas dans la dépendance à l'égard des hommes (risques de rapports de force, de formes d'assujettissements, au détriment de rapports de droit, de rapports à la loi).

En outre, la liberté étant la finalité de l'éducation, l'enfant ne doit rien faire par obéissance, et on ne doit pas lui accorder ce qu'il demande, sauf s'il en a besoin. Tout doit être fait par nécessité. Donc, apprendre le rapport à la loi dans la relation à la nature avant que d'apprendre le rapport à la loi dans le rapport aux hommes, la dimension sociale.

Bien sûr aujourd'hui, même si l'on reconnaît comme Rousseau la première nécessité d'éduquer, même si l'on s'accorde avec lui pour faire une place essentielle au rapport à la loi et au rapport à la raison, nous n'avons plus tout à fait la même manière d'envisager les choses. Chez Rousseau, pour l'essentiel, le développement - l'émergence progressive pourrions-nous dire - de la raison chez l'enfant relève d'un processus naturel qui positionne l'éducateur un peu comme un jardinier traditionnel par rapport à des plantes : créer des conditions favorables pour laisser faire la nature (éducation négative), laisser peu à peu s'éveiller la raison chez l'enfant au fur et à mesure qu'il grandit. Mais tant qu'il n'atteint pas cet âge de raison (qu'il situe vers 12-14 ans) difficile de parler de morale, de relations sociales...

2.3 Kant (1724-1804) et l'éducation

2.3.1. Devenir homme par l'éducation

Pour Kant, tout comme pour Rousseau, l'homme est la seule créature qui doit être éduquée. « *N'étant pas dirigé par l'instinct, en effet, il doit conquérir par la culture ce que la nature lui a refusé* ». Le développement simplement naturel de l'homme ne lui permettrait pas de devenir humain. « *L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes qui l'aient également reçue.* »

L'éducation est donc ce qui, à travers l'intervention d'autres hommes, eux-mêmes éduqués, permet à l'homme de devenir humain, de s'humaniser. Pointer le passage nature-culture.

Je dirais volontiers, en paraphrasant S. de Beauvoir (« *on ne naît pas femme, on le devient* ») que pour les philosophes du XVIIIe, et il faut y voir un aspect essentiel de l'émancipation humaine par rapport à de multiples formes de déterminismes (dont bien sûr en premier chef le déterminisme naturel) qu'on ne naît pas homme mais qu'on le devient. L'éducation est le moyen de ce devenir - le médiateur dirait-on volontiers aujourd'hui.

C'est l'homme qui est la finalité de l'éducation, ce qui veut dire que celui qui éduque agit au nom d'une certaine idée, d'une certaine image de l'homme. C'est donc la question des valeurs qui est ici centrale. C'est en ce sens qu'on pourrait dire qu'éduquer c'est rendre meilleur.

2.3.2. Education, instruction et discipline

Pour Kant (voir schéma ci-après), l'éducation, dans un sens large, comporte l'aspect de soins (l'être biologique) et celui de la culture (l'être social).

L'accès à la culture, sorte de processus de domestication de l'homme comporte deux aspects :

- 1) *La discipline qui est la partie négative de l'éducation.* Cette partie négative qui correspond à l'ensemble des contraintes qui pèsent (et que

l'on fait peser) sur un individu pour qu'il se socialise, qu'il accepte de se conduire, de se comporter, d'agir en fonction de règles, qu'il apprenne à se situer dans le respect de la loi, qu'il s'impose des efforts...

2) *Apprendre à se conduire et instruire constituent la partie positive de l'éducation.*

Texte de Kant sur la discipline

« La discipline transforme l'animalité en humanité. Par son instinct un animal est déjà tout ce qu'il peut être : une raison étrangère a déjà pris soin de tout pour lui. Mais l'homme doit user de sa propre raison. Il n'a point d'instinct et doit se fixer lui-même le plan de sa conduite. Or puisqu'il n'est pas immédiatement capable de le faire, mais au contraire vient au monde, pour ainsi dire, à l'état brut, il faut que d'autres le fassent pour lui. »

Texte de Kant sur éducation et instruction

« L'éducation comprend les *soins* et la *culture*. Cette dernière est : 1) *négative*, c'est la discipline, qui se borne à empêcher les fautes ; 2) *positive*, il s'agit alors de l'instruction et de la conduite, et dans cette mesure elle appartient vraiment à la culture. La *conduite* consiste à guider dans l'application de ce que l'on a enseigné. De là vient la différence entre le *précepteur*, qui n'est qu'un professeur, et le *pédagogue*, qui est un guide. Le premier n'éduque qu'en vue de l'école, le second éduque en vue de la vie. »

Kant (1803). *Réflexions sur l'éducation*

Schéma de base sur la conception kantienne de l'éducation

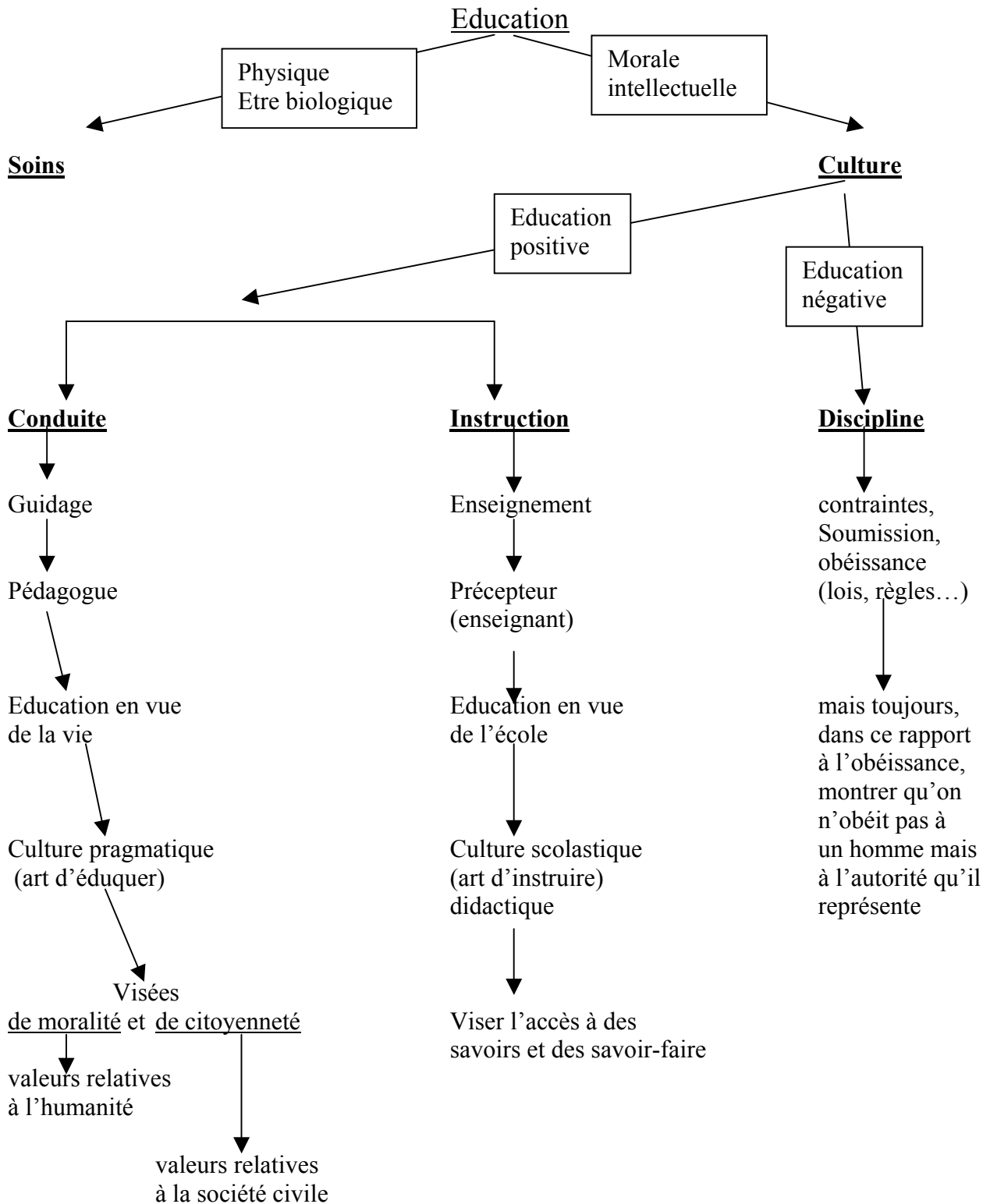


Schéma de base la conception de l'éducation, d'après Kant

2.3.3. *L'éducation entre contrainte et liberté*

En bon penseurs du XVIIIe siècle (et j'en ai déjà un peu parlé à propos de Rousseau), Kant pense la liberté dans le rapport aux contraintes. La liberté est à la fois un donné et un construit. La liberté comme donné est attribut essentiel à l'homme : elle le définit. Mais être libre par principe ne suffit pas pour parler de liberté. Être libre, ne règle pas le problème de la liberté : encore faut-il apprendre à s'en servir, engager un processus de réalisation de cette liberté. Considérer, comme le font les philosophes du XVIIIe siècle, que la liberté est l'essence de l'homme (l'essence est ce qui fait que quelque chose est ce qu'il est et pas autre chose que ce qu'il est) pose également le problème de devenir (dans l'existence) ce que l'on est (par principe). A la liberté comme attribut essentiel de l'homme, comme essence de l'homme, s'ajoute la liberté comme entreprise de libération concrète. On confond souvent les deux plans, au profit d'une idéalisation de la liberté et du coup, on a tendance à opposer contraintes et liberté. Or si on les oppose, on définit la liberté comme l'absence de contraintes. Mais comme l'absence de contraintes est un état de vie de l'homme qui n'existe pas, du coup la liberté ne saurait exister, sauf à la considérer comme un idéal inaccessible.

Pour Kant, le problème est de reconnaître la possibilité de la liberté sous les contraintes, et du coup l'éducation c'est ce qui va permettre de se servir de sa liberté. Celui qui est éduqué saura se servir de sa liberté ; celui qui ne l'est pas ne saura pas, ou en fera un mauvais usage. Il faut, bien sûr, que les *contraintes* que l'on fait peser sur quelqu'un pour lui apprendre à se servir de sa liberté soient *légal*, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas se baser sur des rapports de force mais sur des rapports de droit, sur le rapport à la règle, à la loi.

Texte de Kant sur l'antinomie contrainte-liberté

« Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire : mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il doit de bonne heure sentir l'inévitable résistance de la société, afin d'apprendre qu'il est « Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire : mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il doit de bonne heure sentir l'inévitable résistance de la société, afin d'apprendre qu'il est difficile de se suffire à soi-même, qu'il est difficile de se priver et d'acquiescer, pour être indépendant. »

3. L'âge d'or du pédagogique

Après des siècles de réflexions philosophiques sur l'éducation la pédagogie fait son apparition sur le devant de la scène. Ce n'est pas le pédagogue de l'Antiquité qui revient mais un théoricien-praticien de l'éducation-enseignement. Bien sûr, il y a eu des précurseurs dont Comenius et Pestalozzi.

Cette arrivée de la pédagogie est liée à la conjonction de 3 facteurs :

- développement des formes populaires de scolarisation,
- avènement des sciences humaines : psychologie, puis sciences de l'éducation,
- philosophie de l'éducation.

L'âge d'or du pédagogique couvre en gros la période s'étalant de 1880 à 1970, c'est-à-dire, des expériences de Robin, Ferrer, Makarenko, jusqu'à l'avènement de la Pédagogie Institutionnelle dans les années 1960-1965.

Les années 1880-1890

Parution du *Grand Dictionnaire de Pédagogie* sous la direction de Buisson, auquel ont collaboré un nombre imposant de spécialistes parmi lesquels des représentants des Sciences humaines.

Ouverture de cours de pédagogie et de Sciences de l'éducation dans les universités. La question du statut de la pédagogie est posée, avec l'idée, reprise et amplifiée par quelques-uns des tenants de l'éducation nouvelle, que la psychologie constituerait la science fondamentale et la pédagogie la science appliquée lui correspondant.

La pensée scientifique dont l'influence grandit tout au long du XIX^e siècle a certainement joué un rôle décisif dans cette manière différente d'aborder les problèmes d'éducation et d'enseignement en accréditant l'idée d'une approche scientifique des problèmes d'éducation, d'une articulation possible théorie/pratique et en ouvrant des perspectives nouvelles en matière d'expérimentation.

Mais dans le même temps, cette pensée nouvelle en matière d'éducation se souvient de Comenius, de Rousseau, de Pestalozzi.

Les préoccupations pédagogiques sont loin d'être apolitiques, repliées sur le monde protégé de l'école et uniquement centrées sur l'art et la manière de faire la classe.

Outre l'engagement politique réel de bon nombre de pédagogues dont il va être question dans ce chapitre, nous verrons que leurs choix pédagogiques sont autant de manières de travailler la question de la socialisation et de la citoyenneté, de promouvoir une image de l'homme et des rapports humains, de valoriser une éthique, d'exprimer une conception de l'enfance.

3.1. L'utopie socialiste et la pensée libertaire du XIX^e siècle

Elles sont caractéristiques du XIX^e siècle, à travers :

- les transformations générées par la Révolution Industrielle ;
- des luttes pour l'avènement d'une société nouvelle où la solidarité et l'organisation coopérative supplanteraient l'individualisme dans la compétition.

Dans ce foisonnement d'idées et d'expériences d'éducation et d'enseignement faisant une large place aux notions de communauté, d'entraide et de coopération, trois noms s'imposent : le français Robin, l'espagnol Ferrer et le russe Makarenko. Je ne fais ici que les évoquer brièvement.

3.1.1 L'instruction intégrale selon Robin (1837-1912)

Ce pédagogue un peu oublié est cependant d'une modernité considérable. Bon nombre des pratiques qu'il développa dans l'école qu'il dirigea de 1880 à 1904, *l'orphelinat de Cempuis*, furent reprises, institutionnalisées :

- faire travailler et jouer ensemble filles et garçons,
- développer les activités manuelles, l'usage de l'imprimerie,
- activités de préapprentissage professionnel, orientation professionnelle,
- repérage d'aptitudes par l'usage de tests,
- promenades scolaires en relation avec la classe,
- colonies de vacances, etc.

Education intégrale

Aspect fédérateur de la pédagogie de Robin : l'éducation intégrale « *tend au développement progressif et bien équilibré de l'être tout entier* ». C'est une éducation à la fois physique, intellectuelle et morale, qui implique la santé, la sensibilité, le savoir et le faire. L'homme est à la fois un individu et un être social, et l'éducation doit indissociablement favoriser l'un autant que l'autre.

3.1.2. Ferrer (1859-1909), militant de l'éducation populaire

Disciple de Robin, Ferrer s'est largement inspiré de son expérience pour organiser sa propre école. Maison d'éducation populaire devrions-nous dire car, outre sa fonction d'école primaire pendant la journée, elle devenait ensuite cours du soir pour adultes. C'était aussi un lieu de conférences, de réunions.

Cette école laïque, ouverte à tous, payante (selon revenus) pratique la coéducation : différentes classes sociales, sexes. Ferrer est par ailleurs très critique à l'égard de

l'Etat et de ses écoles à qui il reproche de faire davantage de dressage que d'éducation véritable.

Ecole centrée sur l'enfant

Vise « *le développement de toutes les facultés de l'enfance* ». On retrouve là l'idéal de l'éducation intégrale cher à Robin. L'enfant est reconnu comme capable de faire preuve de volonté, de se diriger par lui-même. Il y a le souci de favoriser l'autodiscipline et l'autonomie de l'enfant. Du coup, l'enseignant est davantage quelqu'un qui encadre les activités et qui soutient l'enfant dans ses efforts. Entraide et coopération entre élèves sont fortement encouragées et facilitées.

3.1.3. Makarenko (1888-1939) et l'éducation communiste

Durant 15 ans, de 1920 à 1935, Makarenko (instituteur et pédagogue ukrainien) a dirigé deux centres pour jeunes délinquants et pour enfants abandonnés : la Colonie Gorki puis la Commune Dzerjinski. Ces centres ont accueilli jusqu'à plusieurs centaines de jeunes.

Le système pédagogique de Makarenko gravite autour de trois points : la collectivité, le travail et la personnalité. La visée éducative concerne l'ensemble de la personne humaine avec ses aspects : physique, intellectuel, moral. Mais tout cela n'est possible que par tout un effort de socialisation, d'ancrage dans une communauté, de formation par le travail. Cette association de travail productif et d'éducation est d'ailleurs l'un des principes marxistes que Makarenko reprend à son compte en insistant cependant sur le fait que « *le travail sans l'accompagnement de l'éducation politique et sociale n'a pas de valeur éducative* ».

3.2. Pratiques de pédagogie nouvelle

Dans les dernières décennies du XIX^e siècle, de nombreuses écoles innovent dans leur manière de concevoir l'éducation et l'instruction, dans leur souci de se centrer davantage sur l'enfant. A l'appui de ces pratiques nouvelles d'éducation active, des considérations théoriques sont venues donner corps à un mouvement pédagogique de grande ampleur dont l'institution scolaire d'aujourd'hui s'inspire largement.

Ce recentrage sur l'enfant nécessite de bien le connaître, d'en avoir une vision plus juste. Or, en cette fin de XIX^e siècle, la psychologie qui accède au statut de discipline scientifique expérimentale, rend possible l'étude de l'enfant. C'est elle qui va servir de base et de référence aux pratiques pédagogiques nouvelles. Celles-ci se caractérisent par la volonté de partir des besoins et des intérêts profonds des enfants, de les mettre en activité en recherchant le meilleur équilibre possible entre les sollicitations manuelles et intellectuelles, de favoriser leur créativité. Dans cette école nouvelle, le maître n'est plus simplement celui qui enseigne par transmission de savoirs mais celui qui fait agir l'élève, qui mobilise son activité, qui l'accompagne dans ses efforts.

Cette école nouvelle se veut aussi lieu de vie, « *maison des enfants* » comme aimait à dire Montessori. L'idée de communauté enfantine, tant au niveau de la classe que de l'école, répond à la nécessité d'éduquer le citoyen de demain et de le former moralement.

3.2.1. Démocratie et coopération avec Dewey (1859-1952)

En 1896, à l'université de Chicago où il professait, Dewey a créé une école qu'il qualifiait d'école laboratoire, et qui accueillait des enfants et des adolescents de 4 à 16 ans. Dewey y a testé un certain nombre d'hypothèses concernant des problèmes d'éducation. Il a travaillé avec cette école durant huit ans et l'on peut dire que l'essentiel de ses idées en matière d'éducation, de pédagogie et d'enseignement sont étroitement liées avec ce qu'il a contribué à mettre en place dans cette école.

Ecole lieu de vie et de coopération

L'éducation étant pour lui « *un processus de vie et non une préparation à la vie* », il a fait en sorte que cette école ne soit pas organisée à partir de la classe, au sens habituel du terme. Ce qui fait, à ses yeux, l'échec de l'école de son époque, c'est qu'on la considère comme un lieu de transmission de connaissances, d'apprentissage de leçons et d'habitudes à contracter en vue de l'avenir. Tout cela n'est pas vraiment éducatif car un principe qui lui paraît essentiel est négligé : « *l'école considérée comme une forme de la vie en commun* » (Dewey, 1897/1958, p. 260).

L'entraide est une composante de l'organisation de l'école et des activités proposées. Cette base sociale de la vie à l'école a pour finalité « *le développement d'un esprit de coopération sociale et de vie en communauté* ».

Apprendre par l'action

Apprendre par l'action : le *learning by doing*. Aspect central du pragmatisme de Dewey. Expérience comme fil conducteur de l'éducation, dans sa capacité à tisser des liens entre le savoir et le faire, la pensée et l'action, l'esprit et le corps, l'héritage du passé et la prospection de l'avenir. Il conçoit l'éducation comme « *une reconstruction continue de l'expérience* ».

Autorité et discipline

Son deuxième principe constitutif de l'expérience dans sa dimension éducative est celui d'interaction : « *une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement* ».

Dewey évite autant que faire se peut un contrôle de ce que font les enfants par l'imposition d'une autorité extérieure. Il tend à y substituer une forme d'autorité qui soit partie prenante des situations de vie et d'activités.

Mettre en place des situations d'apprentissages et des activités de façon à ce que les procédures de contrôles de ce que fait tel ou tel enfant réduise au minimum les interventions autoritaires du maître. Ceci différencie l'école nouvelle de l'école traditionnelle :

- Dans l'école traditionnelle, le maître fait la discipline, celle-ci étant l'une de ses attributions ;
- dans l'école nouvelle la discipline résulte de la participation commune au travail. Du coup, pour Dewey, c'est la nature du travail proposé aux élèves qui est la source première de la discipline. Ce travail apparaît comme une entreprise sociale à laquelle les élèves contribuent et dont ils se sentent responsables.

Texte de J. Dewey sur l'intérêt et la motivation

« Le principe pédagogique de l'intérêt exige que les sujets eux-mêmes soient choisis en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions ; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas cette connexion) le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable. (...)

On dit souvent que la doctrine qui fonde l'éducation sur l'intérêt substitue le caprice, l'expérience grossière et désordonnée de l'enfant à l'expérience exercée et mûrie de l'adulte. Ce que nous en avons dit remet les choses au point. L'enfant possède naturellement des intérêts dus en partie au degré de développement qu'il a atteint, en partie aux habitudes qu'il a acquises et au milieu dans lequel il vit. Ces intérêts sont relativement incultes, instables, transitoires. Pourtant, ils représentent tout ce qui est important pour l'enfant; ils sont les seules puissances auxquelles l'éducateur puisse s'adresser; ils sont des points de départ, ce qu'il y a chez l'enfant d'actif, d'initiateur. [...] Le véritable pédagogue est précisément celui qui, grâce à sa science et à son expérience, est capable de voir dans ces intérêts non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal. »

(John Dewey, *l'École et l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976, p. 41-84).

3.2.2. L'éducation fonctionnelle de Claparède (1873-1940)

Claparède est à la fois pédagogue et psychologue. Il considère que la psychologie est à la base de la pédagogie, et que le pédagogue est à l'enfant un peu ce que le jardinier est aux plantes. Comme Dewey, Claparède privilégie le point de vue fonctionnel en considérant l'activité intellectuelle comme une fonction vitale. L'éducation fonctionnelle « prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but comme levier de l'activité qu'on désire éveiller en lui ».

Intelligence, adaptation et démarche expérimentale

On voit apparaître chez Claparède l'idée (reprise ensuite par Piaget) de l'intelligence conçue comme un instrument d'adaptation. L'intelligence est la « *capacité de résoudre par la pensée des problèmes nouveaux* ».

Il insiste à son propos sur trois opérations fondamentales très largement inspirées de la méthode expérimentale :

- la 1^e, celle qui est au départ de l'acte de pensée, est la question qui marque la prise de conscience du problème ou de la difficulté qu'il faut résoudre ;
- la 2^e est la formation de l'hypothèse ;
- la 3^e est l'activité de contrôle ou de vérification de l'hypothèse.

Individualité et socialité

L'éducation passe par la réalisation de deux exigences aussi fondamentales que complémentaires :

- le développement de l'individualité
- et du sens social.

Comme Dewey, Claparède reproche au système éducatif de son époque de ne favoriser ni l'un, ni l'autre. Constat que dans une société adulte qui s'est démocratisée subsiste une école à caractère autocratique. Dans une classe, la plupart du temps les élèves sont isolés, séparés les uns des autres, tant mentalement que socialement. Et ce n'est pas l'introduction d'un enseignement civique qui parviendra à corriger les effets de ce fonctionnement anti-démocratique. Fruit d'une série d'actions et de réactions entre les individus, le développement du sens social « *implique communication, entraide, coopération, collaboration et intérêt mutuel* ».

Développer le self-government

L'autorité ne se présentera plus comme quelque chose d'arbitraire qu'on impose aux enfants de l'extérieur, mais comme un moyen de réguler la vie collective. C'est dans cette perspective qu'il préconise le *self-government*.

Cette conception de l'éducation et de l'enseignement veut « *prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires* ».

Dans cette perspective, les maîtres :

- n'auront plus pour tâche principale de transmettre des connaissances en s'adressant à tous les élèves d'une classe ;
- ils auront à stimuler l'intérêt des enfants, à éveiller leur curiosité, leurs besoins moraux et intellectuels.

3.2.3. Montessori (1870-1952) : aider l'enfant à faire seul

Première femme médecin en Italie, militante féministe, elle a notamment contribué au développement d'écoles qui serviront de modèle aux maternelles de France. Sa perspective constructiviste, et son idée d'étapes du développement de l'enfant à l'adulte, inspireront Piaget qui connaissait très bien l'œuvre et les idées de Montessori, lui qui fut président de la société Montessori pour la Suisse.

Deux idées maîtresses traversent son œuvre : l'éducation pour la vie, et l'enfant constructeur de l'homme : « *l'enfant est la partie la plus importante de la vie de l'adulte. Il est le constructeur de l'homme* » (Montessori, *L'enfant*).

Elle montre (cf. Bergson, l'élan vital) que : l'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité, et que les adultes ont à aider à ce développement notamment en aménageant son environnement matériel et social, non en vue de le façonner mais afin de créer les conditions favorables à l'actualisation de ses potentialités.

Héritage direct de la philosophie des Lumières, un principe de liberté est à la base de ses pratiques pédagogiques. Chez elle, plus encore que chez d'autres artisans de l'éducation nouvelle, c'est « *l'enfant devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements* ».

Période sensible et esprit absorbant de l'enfant

La vitalité intérieure qui dynamise le développement de l'enfant est particulièrement intense au cours des « *périodes sensibles* ». C'est lorsqu'ils traversent de telles périodes que les enfants sont le plus à même d'apprendre, de progresser. Cette idée de périodes optimales d'apprentissage rejoint la « *zone de prochain développement* » de Vygotski. Pour ce dernier l'apprentissage devient source du développement, source du nouveau « *lorsqu'il s'effectue dans les limites de la période déterminée par la zone de proche développement* » (Vygotski, *Pensée et Langage*, 1935/1985, p.275).

Pour Montessori, c'est principalement l'activité individuelle qui stimule et développe, mais les pratiques socialisées, les échanges entre enfants nourrissent l'activité individuelle et jouent un rôle important dans la construction de soi et la socialisation.

S'agissant de la 1^e période du développement de l'enfant (0-6 ans), elle montre l'importance de l'intelligence sensible qui favorise la découverte et l'exploration du monde. L'originalité de cette période tient à « *l'esprit absorbant de l'enfant* », cette capacité qu'il a d'assimiler les éléments de son milieu de vie. D'où son choix de mettre ensemble des enfants de 3 à 6 ans afin de favoriser le développement de leur sens social et de l'aide mutuelle.

Texte de M. Montessori : aider l'enfant à faire seul

« ... les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un est l'étude et la formation de la personnalité (c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres), pour le diriger ensuite selon ses tendances reconnues ; l'autre est l'obligation de laisser l'enfant libre. C'est la vieille question de la liberté dont l'origine remonte, en France, à J.-J. Rousseau, son précurseur théorique.

[...] l'enfant lui-même demande à l'adulte-serviteur d'être aidé, en lui disant : « Aide-moi à agir seul ».

L'enfant, en effet, se développe dans son ambiance par sa propre activité, mais il a besoin de moyens matériels, de directions, de connaissances indispensables. C'est l'adulte qui doit pourvoir à ces besoins nécessaires. Il doit donner et faire tout juste ce qu'il faut pour que l'enfant puisse agir utilement par lui-même ; s'il fait moins que le nécessaire, le petit ne peut agir utilement ; et s'il fait plus qu'il ne doit et s'impose ou se substitue à l'enfant, il détruit en lui l'impulsion créative. Il existe donc une intervention qu'on peut déterminer ; il y a une limite parfaite à atteindre qui pourrait s'appeler *le seuil de l'intervention*. »

3.2.4. L'école nouvelle et active selon Ferrière (1879-1960)

Ce militant de l'école nouvelle a également participé, comme Cousinet dont je dirai ensuite quelques mots, à la naissance du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), mouvement pédagogique encore très actif aujourd'hui.

Pour Ferrière l'école nouvelle a trois visées essentielles :

- que l'école soit une vie ;
- que l'enfant conjugue discipline et liberté ;
- que la classe constitue une véritable communauté enfantine.

Comme chez Dewey et Claparède, le *self-government* est encouragé.

Cette pratique de la démocratie scolaire a notamment pour but de les conduire peu à peu vers l'exercice de la démocratie politique et sociale adulte. Il y a un recentrage pédagogique sur l'enfant, avec pratiques de différenciation. Ceci entraîne une légitime revendication de la liberté pédagogique du maître, dans le cadre du cahier des charges de sa fonction. Pour Ferrière, cette nécessaire liberté du maître est le garant de la liberté de l'élève.

3.2.5. Cousinet (1881-1973) : la coopération dans le travail de groupe

Cet inspecteur du primaire, très engagé dans les mouvements d'éducation nouvelle, a été fortement marqué par les expériences de *self-government* que Dewey impulsa aux Etats-Unis. Cousinet a même conduit une expérience pédagogique de cet ordre dans plusieurs écoles de la circonscription dont il avait la charge, en France.

Repenser les liens enseignement - apprentissage

Il dénonce :

- la confusion entretenue entre enseignement et apprentissage,
- ainsi que la relation de cause à effet qui voudrait qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent.

Pour lui, ce n'est pas parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Logique d'enseignement et logique d'apprentissage différent : d'un côté, « être enseigné c'est recevoir des informations, alors que de l'autre apprendre c'est les chercher ».

Pour que l'élève puisse réellement entrer en activité d'apprentissage, il faut que l'enseignant change radicalement d'attitude :

- qu'il cesse de tenir le rôle de celui qui sait et qui a pour tâche essentielle de transmettre son savoir,
- mais qu'il se mette à la disposition des élèves en les accompagnant dans leurs apprentissages. Qu'il soit « *un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir* ».

Texte de R. Cousinet : Pour une pédagogie de l'apprentissage

« Je ne veux pas redire par là que, dans la plupart des écoles, l'élève soit *passif*. Il ne l'est certainement pas, il est actif, mais il ne l'est qu'au sein de ce monde artificiel où toutes ses démarches (auxquelles on l'oblige) sont dictées par le maître, et où il apprend de plus en plus, de mieux en mieux, à être enseigné, mais où il n'apprend guère à travailler, et encore moins à apprendre. Certes, s'il est un « bon élève », il s'instruit, ou plutôt le maître l'instruit.

[...] Ce que je voudrais chercher dans ce livre, qui est bien, conformément à son titre, une *pédagogie* de l'apprentissage, est la réponse à cette question : comme une longue tradition didactique, sans cesse renouvelée, et en apparence au moins, perfectionnée, a muni celui qui enseigne de méthodes d'enseignement, est-il possible de munir enfin celui qui apprend de méthodes d'apprentissage ? [...]

Le maître, ayant accepté la transformation pédagogique à laquelle cette nouvelle conception l'invite, n'est plus astreint à cette tâche pénible qui consiste à transmettre son savoir à des élèves qui ne sont pas disposés à le recevoir pour les raisons que j'ai dites, à le leur faire acquérir, et surtout à les obliger à le conserver. Son savoir, il le range soigneusement pour n'y puiser qu'au fur et à mesure des besoins de ses élèves... Au lieu que les élèves qui apprennent, qui apprennent parce qu'ils ne savent pas, soient à la disposition du maître qui sait, c'est le maître qui est à la disposition de ses élèves. Il les aide, il collabore à leur apprentissage... Les élèves trouvent un aide qui travaille avec eux, en se servant de ce qu'ils savent et non de ce qu'il sait, ni de ce qu'il estime qu'ils doivent savoir. [...]

L'élève redevient un apprenti. Il apprend à connaître l'objet qu'il connaissait mal, il apprend à se connaître lui-même qu'il ne connaissait pas beaucoup mieux, il apprend à utiliser les instruments de travail et à choisir ceux qui conviennent au travail et à lui-même, il apprend à poser une question précise, à chercher une information précise, à ajuster l'acquisition nouvelle à sa propre construction, à découvrir, si cet ajustement est impossible, qu'il doit chercher une autre acquisition, ou qu'il doit modifier sa construction.

(R. Cousinet. Une pédagogie de l'apprentissage, PUF, 1959)

Travailler en petits groupes

Chez Cousinet, ce recentrage sur l'activité de l'élève suppose que celui-ci soit pensé comme capable d'apprendre par lui-même, non pas tout seul, mais en coopérant avec ses pairs et en bénéficiant de l'encadrement et de l'accompagnement du maître, personne-ressource qui travaille avec eux.

Cousinet tient de la psychologie l'idée d'un véritable âge de grâce social qu'il situe entre 6-7 ans et 12-13 ans, et il considère que c'est à partir de 8-9 ans que le travail scolaire des élèves en petits groupes aura le plus de chances d'être bénéfique.

Pour Cousinet, le groupe contribue à la formation de l'individu des points de vue social, moral et intellectuel. Sur ce dernier plan, le groupe est un espace interactif d'échanges où chacun peut mettre sa pensée à l'épreuve de celle des autres.

3.3. Pédagogie coopérative

Freinet appartient à part entière à cette éducation nouvelle qui œuvre au développement des méthodes actives d'enseignement. C'est également quelqu'un qui se situe dans le droit-fil du mouvement coopératif. C'est véritablement avec lui, puis avec le mouvement de pédagogie institutionnelle, qu'on peut parler de pédagogie coopérative.

3.3.1. Freinet (1896-1966)

Communauté et coopération sont aux fondements de la pédagogie Freinet, laquelle travaille beaucoup à partir de la communication et des échanges entre enfants.

La démarche de Freinet garde un caractère pragmatique qui fait une très large place au *tâtonnement expérimental* et qui passe assez rarement par le détour de la conceptualisation. Ce qui prédomine chez Freinet a trait aux techniques et aux outils utilisés en classe.

L'école centrée sur l'enfant

Chez Freinet, la coopération reflète un choix politique, éducatif et de socialisation. Coopérer est une nécessité vitale : cela permet à la fois de tisser des liens sociaux, de cimenter un groupe (ici, au moins déjà le groupe-classe) tout en permettant la reconnaissance identitaire de chaque enfant.

C'est une façon d'opérer cette révolution copernicienne prônée par les tenants de l'éducation nouvelle : centrer l'école sur l'enfant, tout en considérant l'enfant comme un être social appartenant à une communauté.

Pour lui, « *l'attitude aidante est la seule valable en pédagogie* ».

Texte de Freinet : l'école centrée sur l'enfant

« Techniquement parlant, l'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences.

L'école de demain sera centrée sur l'enfant membre de la communauté. C'est de ses besoins essentiels, en fonction des besoins de la société à laquelle il appartient, que découleront les techniques - manuelles et intellectuelles - à dominer, la matière à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation. »

(C. Freinet, *Pour l'école du peuple*, éd. Maspéro, 1971, pp.17-20)

La vie coopérative

La vie coopérative est pour Freinet un choix :

- politique : privilégiant la coopération contre la compétition ;
- éducatif : visant le développement de l'individualité et de la socialisation ;
- pédagogique : facilitateur des apprentissages.

La coopérative scolaire, avec ses règles et l'esprit de coopération qu'elle sous-tend, constitue un cadre institutionnel d'éducation à la citoyenneté.

Sur un plan plus pédagogique, l'organisation coopérative de la classe ne peut que favoriser :

- les interactions entre élèves et l'entraide ;
- les parcours d'apprentissages personnalisés (diversifiés dirions-nous aujourd'hui).

Toute une série d'aménagements, d'outils et de techniques sont là pour guider et accompagner les enfants dans leurs cheminements : plans de travaux individuels, bandes enseignantes et programmations, fichiers autocorrectifs, etc.

Les recours-barrières

Fortement dépendant de son milieu de vie, l'enfant a constamment recours à l'aide extérieure. Freinet en prend cinq en considération : les recours-barrières famille, les recours-barrières société, les recours-barrières nature, les recours-barrières individus, et le recours-barrière de l'individu lui-même.

Il y a, pour lui, un double mouvement d'apprentissage : s'appuyer sur (fonction recours) et aller de l'avant avec des balisages (barrières) à caractère évolutifs. On peut tout à fait rapprocher la notion de recours-barrière de la ZPD de Vygotski et des processus d'assimilation-accommodation chers à Piaget.

Texte de C. Freinet : les recours-barrières

« Tout le secret, tout l'art, toute la science de la formation éducative, résideront dans la fonction favorable de ce que nous nommerons les *recours-barrières* : pas trop loin pour que l'enfant puisse s'y appuyer le cas échéant, pas trop près cependant afin qu'il garde suffisamment de large pour se réaliser et s'épanouir... La position de ces recours-barrières pourra varier avec les exigences du milieu, comme avec les possibilités des individus, avec leur puissance de réaction personnelle ou l'aide qu'ils sont appelés à demander, pour vivre et monter, au milieu ambiant. Selon les cas, c'est la fonction *recours* qui primera; dans d'autres cas, ce sera plutôt la fonction barrière, la plupart du temps, il s'agira de *barrières* essentiellement mobiles, adaptées à l'âge des individus, à leur potentiel de puissance, aux difficultés du chemin. »

(C. Freinet *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Ed. du Seuil, 1950.)

Le tâtonnement expérimental

Il est essentiel que l'enfant se mette par lui-même en activité à travers un tâtonnement expérimental personnalisé et organisé qui constitue pour Freinet le processus normal d'apprentissage.

L'enseignant organise le tâtonnement expérimental (cf. situations de résolutions de problèmes), le facilite et l'accélère (cf. processus d'étayage chez Bruner).

Texte de C. Freinet : le tâtonnement expérimental

« En méconnaissant ce besoin de l'être de monter sans cesse et de croître, l'école s'est privée arbitrairement du plus puissant des moteurs humain. Nous devons rétablir le processus normal, celui de l'expérience tâtonnée à tous les degrés. [...] Au lieu de placer au début de l'apprentissage l'étude systématique des lois et des règles, nous organisons le tâtonnement expérimental de l'enfant dans un milieu riche, accueillant et aidant. [...] Nous nous préoccupons, nous, d'élargir et d'enrichir toujours le tâtonnement expérimental de l'enfant ; pas seulement au ras de terre, mais vers ce premier étage qui l'intrigue et où il voudrait bien accéder. Nous nous contenterons seulement de faciliter et d'accélérer les phases de ce tâtonnement par des exemples vivants et dynamiques que l'enfant imite spontanément, par l'usage d'outils et de techniques qui rendent plus efficaces la réussite et la conquête. »

Textes de Freinet, cités par J. Houssaye, in *Quinze pédagogues : textes choisis*, éd. A. Colin (1995).

3.3.2. Pédagogie institutionnelle

Origine du mouvement

A l'image de F. Oury (1920-1998), l'un de ses porte-paroles, le mouvement de pédagogie institutionnelle a commencé à se développer en se démarquant de certaines pratiques de type Freinet. Cette prise de distance correspond :

- à une radicalisation des positions concernant les dispositifs autogestionnaires ;
- et à l'institutionnalisation des règles communes de vie et de travail élaborées par le groupe classe.

Ce mouvement pédagogique a été porté par deux approches analysant différemment le rapport des individus au pouvoir et aux institutions :

- La première, impulsée initialement par Oury et Vasquez, intègre des apports de la psychanalyse et de la psychothérapie institutionnelle, mais également de pratiques pédagogiques inspirées de Freinet et de Makarenko.
- La deuxième approche, à partir des travaux de Lapassade, Lobrot et Lourau, conduit une analyse politique critique de l'institution scolaire en s'appuyant sur le marxisme et sur les thèses libertaires autogestionnaires.

Il y a le souci d'une réorganisation des relations maître-élèves et entre élèves, au sein de l'école aussi bien que dans la classe, ainsi que la recherche d'un équilibre entre l'autorité et la responsabilité de l'enseignant et l'implication des enfants dans l'élaboration des règles institutionnelles. Dans cette perspective, plus encore que chez Freinet, les pratiques d'entraide pédagogique sont, non seulement instituées mais instituant de la vie et des activités scolaires. Le terme de coopération est d'ailleurs probablement celui qui caractérise le mieux la pédagogie institutionnelle.

Le conseil de coopérative

Oury prône le conseil de coopérative, véritable clé de voûte du système, où enfants et enseignant parlent de ce qu'ils vivent à l'école, en prenant conjointement en charge l'institution de règles.

Il s'agit à la fois :

- de socialiser,
- d'apprendre à vivre et à travailler avec d'autres,
- de trouver place au sein du groupe classe,
- de mettre chacun en activité, en réflexion, en travail personnel.

A l'appui de psychologues tels que Spitz ou Wallon, la pédagogie institutionnelle reprend en la radicalisant, l'idée que l'enfant se construit à travers les actes qu'il accomplit.

Cette radicalisation prend notamment la forme du principe de non-directivité, principe pédagogique de base qui admet que l'enfant ne peut véritablement se développer que s'il a l'initiative de ses activités.

Texte de F. Oury : le conseil de coopérative

« Nous ne donnerons qu'un exemple : le Conseil de Coopérative que nous considérons un peu comme la clé de voûte du système puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. La forme de la réunion varie évidemment mais toutes nos classes coopératives sont caractérisées par l'importance donnée à ce conseil.

La correspondance, le journal, les enquêtes ont amené la vie dans la classe. Les événements ont été vécus par tous mais aussi par chacun et pas obligatoirement de la même façon. La structuration de l'espace et du temps, l'organisation du travail et le système des médiations ont évité, provisoirement, les tensions, les éclats. Mais ce qui n'est pas apparu, joue. Invisible, le désordre est là et peut-être l'éparpillement et l'éclatement du groupe. Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique, et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du Conseil de Coopérative. [...]

De quoi s'agit-il ? À un moment donné, prévu, attendu, le travail cesse. Généralement les participants se disposent en cercle. Un président de séance est désigné. Un secrétaire de séance note les sujets abordés et les décisions prises, sur un cahier.

Le président assure l'ordre qui permettra à chacun d'être entendu de tous. Un rituel stable, des « maîtres-mots » organisent la réunion. Le temps est bien souvent limité. Le maître tend vers la non-directivité. Il devient un citoyen « comme les autres » et le pouvoir exécutif appartient au président de séance, les pouvoirs judiciaire et législatif à l'ensemble du groupe. Cependant, responsable du groupe, il conserve le droit de veto.

Très simplement, les enfants et le maître parlent de leur vie scolaire quotidienne et s'efforcent de l'améliorer. C'est peut-être là l'important : prendre en charge leur propre administration, leur présent et leur avenir. »

A. Vasquez et F. Oury. *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1967, p. 82-83.

Le rôle du maître

L'enseignant devient un guide, un arbitre, un tuteur qui va aider le groupe dans son effort de prise de parole, favoriser la prise de conscience.

Plus que le contenu même des activités, ce sont les rapports entretenus par les participants qui comptent. Lobrot en distingue trois :

- Le premier concerne les rapports à autrui à caractère ludique, avec le plaisir d'agir sur l'autre, par l'autre ou à cause de l'autre.
- Le deuxième a trait aux rapports de type critique, avec confrontation de points de vue différents, oppositions, remises en question de manières de voir les choses, de prendre position.
- Le troisième tient aux rapports à caractère pratique, visant à réaliser quelque chose, à coopérer, à dialoguer, en vue également d'une certaine reconnaissance de sa valeur sociale personnelle.

Texte de F. Oury : le rôle du maître

« Dans la pédagogie institutionnelle, le rôle du maître peut se résumer comme suit : ce n'est pas un dispensateur de savoir mais un coordonnateur et un guide du groupe auquel il est incorporé. Et c'est le groupe - et non le maître seul - qui initie à la vie. Car c'est grâce à la relation avec le groupe et dans la médiation du travail que l'individu se construit et accède progressivement à l'autonomie. Dans la PI, chacun est citoyen et sujet puisque chacun vote la loi et veille à l'appliquer. L'enseignant est aussi citoyen et sujet. Toutefois, il garde une autorité certaine, en ce sens :

- qu'il est le garant de la loi : il veille à ce que les décisions prises soient respectées par tous (y compris par lui-même) ;
- qu'au conseil, il garde un droit de veto : il peut refuser les projets excessifs ou les décisions dangereuses ; en cas de conflit, c'est lui qui a le dernier mot ;
- qu'il reste le responsable pédagogique de la classe et qu'il assure la sécurité du groupe ;
- qu'il intervient dans la gestion du groupe : il aide à son fonctionnement et à l'élaboration d'une dynamique interne ; en fait, il est aux deux bouts de l'activité: il permet et il contrôle ;
- qu'il reste un modèle pour l'élève et qu'il doit donc être digne d'être imité...

La vraie révolution éducative de E Oury, c'est de proposer un partage de pouvoir et de placer l'élève en situation d'agir plutôt que de subir ; c'est lui donner un « *pouvoir de faire* » qui, dans l'enseignement traditionnel, n'est dévolu qu'au maître. »

J.-P. Pourtois & H. Desmet, in J. Houssaye (1996), *Pédagogues contemporains*, éd. A. Colin, p. 241.

3.4. Principales caractéristiques de ces courants de pédagogie active

Je retiens simplement, en guise de conclusion, quelques unes des idées qui ont marqué cet « âge d'or du pédagogique », idées dont nous sommes directement les héritiers, et dont les textes officiels portent trace au moins depuis la loi d'orientation de 1989.

- Changement du rôle de l'enseignant qui, de maître incontesté, devient éducateur et accompagnateur du développement de l'élève et régulateur de ses apprentissages.
- Enfant au cœur de l'acte pédagogique (cf. Loi d'orientation de 89) et reconnaissance d'une spécificité du pédagogique comme centration sur l'enfant.

- Souci de l'individualité par un enseignement différencié et adapté autant que possible à chaque élève selon ses capacités et ses goûts. Souci des rythmes d'acquisition de l'enfant.
- Recherche et prise en compte des centres d'intérêt de l'enfant comme moteur de l'acquisition des connaissances et en accord avec le principe d'un enseignement peu ou pas directif.
- Ouverture de l'école sur la vie afin de susciter l'éveil de l'intérêt et la motivation.
- Revalorisation des activités manuelles, non seulement comme complément du travail intellectuel, mais parce qu'elles permettent un contact avec le concret indispensable au développement de l'intelligence de l'enfant (Piaget).
- Développement de la créativité de l'enfant au travers d'activités libres : dessin, rédaction. L'enfant doit produire et non plus seulement reproduire.
- Responsabilisation des élèves au moyen d'une autodiscipline consentie.
- Dimension du plaisir des enfants dans les activités et les apprentissages.
- Contribution au développement de son jugement et de sa personnalité.

4. Principes philosophiques et pédagogiques sous-jacent à l'approche sociocognitive

4.1. Principes philosophiques

4.1.1. L'individu est un être social, un être de relations

Son milieu naturel de vie est le milieu humain et les communications avec autrui jouent un rôle fondamental. L'insertion sociale des individus fait que les constructions intellectuelles qu'ils élaborent ne sont pas indépendantes des conditions dans lesquelles ils les élaborent. C'est Marx qui remarquait déjà, au XIXe siècle, que les hommes ressemblaient plus à leur temps qu'à leur père.

4.1.2. C'est un être de paroles

Transmission de culture, socialisation et individuation s'opèrent à travers des formes de communication qui ont un effet structurant sur la conduite et la personnalité des individus.

La fonction symbolique (cette possibilité de représenter le réel par des signes), est la clé de voûte des médiations qu'un individu entretient avec lui-même, avec les autres, avec le savoir, avec le monde.

4.1.3. C'est un être pour autrui

Importance du regard des autres pour être soi-même, pour être confirmé dans ce que nous sommes, nous faisons, nous pensons (cf. Sartre)

Du point de vue des apprentissages, le socio-constructivisme revisite le problème des rapports à autrui au moins sur deux registres :

- celui du rôle des interactions entre pairs dans l'élaboration et l'appropriation des connaissances : on parle à ce propos d'apprentissage coopérant. Ceci correspond par exemple au travail d'élèves en petits groupes, à des formes d'entraide entre élèves, au tutorat entre pairs ;
- celui du rôle de l'enseignant qui n'est plus simplement celui qui transmet des connaissances en les exposant, mais celui qui aide les élèves à construire des connaissances au cours d'interactions didactiques. L'enseignant a alors un rôle de médiateur, de tuteur, d'accompagnateur, de régulateur, de personne ressource, mais aussi d'expert qui joue un rôle essentiel dans la validation de ce que font et pensent les élèves.

4.1.4. C'est un être de culture

Comme le rappelle Bruner, c'est la culture qui donne forme à l'esprit, et l'activité mentale ne se produit pas isolément. Ce rôle constituant de la culture dans le développement mental pose plusieurs problèmes parmi lesquels :

- celui de la cohabitation, des liens entre culture familiale, culture sociale quotidienne et culture scolaire ;
- celui des conceptions, des représentations des élèves qui peuvent faire obstacle aux apports de l'école ;
- la question du sens des apprentissages et de ce l'on apprend, de sa mise en référence dans un cadre culturel et social plus vaste.

4.1.5. C'est une personne

Associer l'affectif, le cognitif et le relationnel. En entrant en classe, l'élève ne peut pas laisser au « vestiaire » son affectivité.

HARTUP prend en compte 2 formes de médiation :

- la *médiation chaude* : composante socio-affective, socio-relationnelle
- la *médiation froide* : capacité à pouvoir argumenter, à pouvoir juger, cognitif

Ces 2 médiations génèrent une dynamique d'apprentissage.

4.1.6. Education, apprentissage et développement

Les individus naissent avec une hérédité biologique, mais aussi un héritage social et culturel. Malgré tout, les pratiques éducatives peuvent avoir un impact formateur, structurant sur le développement de l'individu. Idée héritée de Marx, reprise par

Vygotski pour qui l'apprentissage précède et oriente le développement, et de nos jours par le socioconstructivisme, à la différence du courant constructiviste (Piaget...) pour qui la dynamique développementale (dimension biologique) joue un rôle déterminant par rapport aux possibilités d'apprentissage.

4.2. Principes pédagogiques

4.2.1. Penser de manière conjointe problèmes d'enseignement et problèmes d'apprentissage

Se centrer sur les apprenants dans le rapport au savoir, en s'intéressant davantage à la manière dont ils s'y prennent pour apprendre, et en liant problèmes d'enseignement et problèmes d'apprentissage.

Insister sur les processus d'appropriation de connaissances, reconnu comme des processus d'auto-socio-construction.

4.2.2. Favoriser diverses formes d'apprentissage coopérant (ou coopératif)

Prendre davantage appui sur les activités et les interactions entre apprenants. Reconnaître que les élèves sont capables de s'expliquer les choses entre eux et d'apprendre. Faire plus d'activités de petits groupes, d'entraide, de tutorat. Une manière de placer l'élève au centre du dispositif. Mise en interactivité des élèves.

4.2.3. Enseignant médiateur, tuteur, passeur, accompagnateur, régulateur, personne ressource

Se positionner davantage, en tant qu'enseignant, comme un médiateur, un tuteur, un passeur, un accompagnateur, un régulateur, une personne ressource dans des dispositifs de mise en activité des élèves

4.2.4. Construire de l'intersubjectivité

Il est important qu'enseignant et élève soient d'accord sur des procédures communes et pour construire un savoir commun partagé.

→ Problème souvent de tous les implicites d'un contrat didactique.

→ Problème des règles de vie, des règlements relevant d'une co-élaboration.

Ex : dans un collège, il vaut mieux travailler à co-élaborer le règlement avec les élèves, plutôt que d'imposer celui fait par le conseil d'administration

Problème des démarches de recherche

Exemple : un professeur peut ne pas donner pas une règle de grammaire directement mais fait participer les élèves pour la trouver → se souviendront mieux et apprendront mieux.

4.2.5. Prendre en compte les représentations des apprenants sur les objets d'apprentissage, soit pour s'appuyer sur elles, soit en terme d'obstacle à la compréhension (voir en 5.2. avec Bachelard).

4.2.6. Outiller pour apprendre à apprendre afin d'aller vers plus d'autonomie

Mise en place d'activités sollicitant davantage les interactions élèves-élèves et maître-élèves. Mise en place de moments d'autonomie pour les élèves où ils vont décider ce sur quoi ils ont besoin de travailler. L'enseignant joue alors un rôle de régulateur, et l'élève est davantage responsabilisé dans son rapport au savoir. Auto-socio-correction de l'élève (rapport à l'erreur comme partie intégrante des apprentissages) où l'enseignant peut aider les élèves à construire des outils pour mieux apprendre.

4.2.7. Jouer davantage sur la dimension formative de l'évaluation

Evaluation formative/formatrice : nécessaires aux enseignants autant qu'aux élèves pour réguler leurs pratiques. Des formes d'évaluation qui vont dans le sens de d'avantage d'autonomie des élèves (privilégiée par l'approche sociocognitive).

5. Principes philosophiques et pratiques pédagogiques d'aujourd'hui

5.1. Quelques pistes parmi d'autres...

5.1.1. Hegel : dialectique, contradictions à surmonter, conflit

5.1.2. Marx (1818-1883) , le travail, l'outil et l'humain

Dialectique de la relation homme → travail → nature, avec l'idée que tout travail transforme à la fois la nature mais également l'homme qui travaille

Pas de travail sans outils

Travail activité de médiation dans les relations homme – nature

Par le travail l'homme transforme la nature et se transforme lui-même

- mise en // activité scolaire et travail
- effet formateur des activités scolaires
- importance des outils
- langage comme l'outil de tous les outils dans les activités scolaires

Ces derniers points permettraient de montrer l'influence de quelques aspects de la philosophie de Marx sur Vygotski.

5.1.3. Merleau-Ponty (1908-1961) : dialogue, intersubjectivité et situation

Dialogue : M.P. montre que dans un dialogue véritable, il y a en quelque sorte 3 pensées :

- la mienne,

- celle de l'autre
- une 3^e pensée, produit du dialogue qui n'est pas simplement un mélange des 2 autres (métaphore du tissage, trame + chaîne → tissu)

Triple dimension formatrice :

- sortir de soi-même, se décentrer, comprendre la pensée de l'autre...
- produire des arguments, donner des raisons, justifier son point de vue...
- méthode de recherche (de l'inter à l'intra)

5.1.4. Sartre (1905-1980) : existence/essence, projet, liberté, responsabilité

5.1.5. Habermas (1929) Rationalités instrumentale et communicationnelle

Celui-ci met en évidence deux formes de rationalité dont il souligne la nécessaire complémentarité :

- l'une, *instrumentale*, liée aux exigences de réalisation de la tâche et aux caractéristiques de l'objet ;
- l'autre, *communicationnelle*, liée à la production d'un discours argumentatif.

C'est la conjonction de ces exigences (le savoir-faire et le savoir dire) qui permet véritablement l'appropriation de connaissances. En outre, elle œuvre à l'établissement d'un *consensus représentationnel*. Il y a là un double enjeu en terme de formation et d'apprentissage : un travail de *médiation sémiotique* de l'action et la *construction de l'intersubjectivité*.

Pour Habermas, cette intercompréhension passe par l'élaboration d'un savoir propositionnel essentiel aux activités scolaires. Cette forme de savoir ne revient pas simplement à parler d'une tâche et de sa résolution : il s'agit par exemple, d'exprimer avec des mots la logique de résolution d'une tâche dans le but de la rendre plus intelligible.

Pour Habermas le développement de la « *rationalité communicationnelle* » est plus formateur que ne le serait la simple mise en œuvre de la rationalité instrumentale qui s'attache à la réalisation directe d'une tâche. Une rationalité formatrice car, pluridimensionnelle : elle se déploie sur la base élargie des relations enseignant-apprenant-apprenant-tâche. Situation d'auto-socio-construction de connaissances.

5.1.6. Deleuze-Guattari, Derrida, Lyotard : désir et productions désirantes

3.2. Bachelard (1884-1962) et la pédagogie de l'attitude objective

Philosophe épistémologue : réflexion critique sur l'activité scientifique ...

Au moment où le courant de pédagogie nouvelle et active s'est affirmé, Bachelard contribuait à l'avènement d'un nouvel esprit scientifique.

Ce que Bachelard dit :

- de la construction du savoir scientifique,
- de l'usage de la raison,
- des obstacles épistémologiques,

- des représentations spontanées,
- du sens du problème,
- de l'importance du couple raison-expérience,
- du statut de l'erreur, etc.,

sont autant d'arguments en faveur d'une pédagogie active. Il insiste sur l'impact d'un enseignement socialement actif dans la formation de l'esprit scientifique, afin de réellement s'approprier des connaissances. Pour Bachelard, l'esprit scientifique en formation rencontre des obstacles et se constitue à travers une démarche de rupture, de rectifications d'erreurs. Accéder à une pensée objective ne peut se faire simplement par la transmission de cette pensée : il faut s'y frotter, s'essayer à la mettre en pratique. Il faut que celui qui se forme s'implique personnellement dans une démarche d'objectivation, de remise en question de ses acquis antérieurs, de reconstruction du savoir, de rectification de ses erreurs.

Bachelard s'interroge sur les conditions nécessaires pour que l'enseignement des sciences – en particulier - soit véritablement formateur, et il dégage quelques caractéristiques d'une pédagogie de l'attitude objective.

1. La 1^e concerne le statut de l'erreur. Il faut cesser de la voir uniquement comme quelque chose de négatif, de l'ordre de la faute, quelque chose de mal qu'il s'agit simplement de sanctionner. Au contraire, il est nécessaire d'en faire un point d'appui pour tout un véritable travail intellectuel de rectification qui permettra de progresser vers plus d'objectivité, de mieux comprendre les phénomènes, de bien percevoir les exigences de la rigueur scientifique. A l'appui de cette dimension éducative, il parle d'ailleurs d'erreur positive, normale, utile. Si l'un des buts de l'enseignant est de faire progresser les élèves, il passe par le travail que chacun peut conduire à partir de ses propres erreurs : en prendre conscience, comprendre ce qui ne va pas et les corriger.
2. La 2^e a trait au développement de la dimension sociale de l'objectivité en privilégiant un enseignement qui, pour se révéler formateur aurait besoin de moments de réciprocité dans la relation qui unit le maître à l'élève, de dialogue pédagogique. A trop baser l'enseignement des disciplines scientifiques sur une relation autoritaire étayée par la rigueur des savoirs, on risque de rigidifier les connaissances, de leur conférer un dogmatisme qu'elles n'ont pas.
3. La 3^e tient au statut de la vérité en sciences : sera considéré comme vrai, à un moment donné du développement scientifique :
 - ce qui aura été vérifié, prouvé, démontré ;
 - ce sur quoi les spécialistes se seront mis d'accord.

C'est en ce sens que Bachelard accrédite l'idée de la vérité comme fille de la discussion, ce qui a ouvert des perspectives nouvelles, notamment en éducation et dans l'enseignement.

C'est cette forme vivante d'enseignement qui aux yeux de Bachelard garantit la valeur éducative de la science. Un enseignement essentiellement fait de leçons installe une pratique de la rationalité où les réponses l'emportent sur les questions, où ce qui confirme le savoir est privilégié. Des têtes bien faites sont alors formées, mais ce sont aussi des têtes fermées car elles n'ont pas acquis « *ce sens du problème* » qui, aux yeux de Bachelard, caractérise le véritable esprit scientifique.

Repères bibliographiques

Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, éd. L'Harmattan.

Chaduc M.-T., Laralde P. & De Mecquenem I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*, éd. A. Colin-Bordas.

Hannoun H. & Drouin-Hans A.-M. (eds), (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*, actes du colloque : philosophie de l'éducation et formation des maîtres, éd. CNDP (CRDP de Bourgogne).

Hannoun H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*, Paris, éd. PUF.

Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, éd. ESF.

Plaisance E. & Vergnaud G. (1993). *Les sciences de l'éducation*, éd. La Découverte.

Reboul O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, éd. PUF, col. QSJ n°2441.