

UN
REGARD LATINO
SUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

Philippe Eenens

© Philippe Eenens, 2009
Guanajuato
eenens@gmail.com

ISBN 978-2-9600887-1-7

*L'ignorance et l'obscurantisme n'ont
jamais produit que des troupes
d'esclaves pour la tyrannie.*

Emiliano Zapata, 1917 [22]

1 LES MULTIPLES FACETTES DES SAVOIRS

1.1 Dans un village Mexicain

– Nos élèves commencent leurs additions du mauvais côté, m’explique un groupe d’enseignants. Nous avons mis au point des méthodes d’apprentissage pour les aider.

Leurs élèves, ce sont des adultes qui n’ont pas terminé l’école primaire. Ce sont des femmes, la plupart mères de famille. La vie leur a appris à calculer : pour évaluer la longueur d’un tissu, la quantité de matériaux de construction, la valeur d’une récolte ou le montant de leurs courses. Mais elles ont besoin d’un diplôme pour trouver un emploi.

Comment s’y prennent-elles pour faire des additions ? Elles commencent tout naturellement par les centaines, puis les dizaines, puis les unités. C’est plus intuitif : cela correspond aux manipulations concrètes d’objets ou d’argent. Pour compter 253 pesos, commencerait-on par les trois pièces de un ? Et pèserait-on d’abord les pommes éparses avant les sacs pleins ?

Cette manière de calculer est à l'opposé de ce qu'on enseigne à l'école. Selon les manuels scolaires, on doit d'abord ajouter les unités, puis on passe aux dizaines, etc. Si la somme des unités dépasse 10, il y aura une « retenue » qui affectera le chiffre des dizaines. En additionnant de droite à gauche, on peut le prévoir. Mais si on commence par les dizaines, on ne sait pas d'avance s'il faudra ajouter une retenue et donc on devra souvent se corriger et raturer son cahier. C'est ce que font les adultes qui n'ont pas appris à l'école.

$$\begin{array}{r} 27 \\ 34 \\ \hline 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ 34 \\ \hline \cancel{5} \\ 61 \end{array}$$

– Voilà l'obstacle épistémologique, font remarquer les enseignants. Le fait qu'elles utilisent une méthode incorrecte, c'est cela qui rend difficile l'apprentissage. Nous avons dû faire preuve de beaucoup de patience pour les amener à changer.

Pourquoi les méthodes scolaires devraient-elles être les seules correctes ? Pourquoi le savoir des mères de famille serait-il inférieur ? Leur façon de calculer a fait ses preuves, elles l'emploient tout le temps. Pour elles, c'est ce qui a le plus de sens. L'école déracine les méthodes qui leur sont propres pour transplanter une méthode venue d'ailleurs. Pourquoi ?

Ce groupe d'enseignants était certain que les méthodes autochtones ne pouvaient pas être aussi bonnes que celles des livres, c'est-à-dire celles que dicte le ministère de l'éducation. Les mères de famille aussi en étaient probablement convaincues. Pourtant rien ne le prouve. Au contraire, ce qui a de la signification pour l'apprenant est toujours meilleur.

Cette attitude est très fréquente. Elle recouvre un préjugé fortement ancré dans les esprits, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, qu'ils soient adultes ou enfants : que les élèves arrivent à l'école sans rien savoir de bon.

Cette idée préconçue a des conséquences graves. Non seulement parce qu'elle rend l'apprentissage moins efficace, mais surtout parce qu'elle rabaisse la pensée propre des élèves, nie la valeur de ce qu'ils apportent et leur fait croire que leur façon de voir est forcément erronée. On les fait renoncer à leurs savoirs naturels, à leurs représentations mentales, à leurs acquis personnels. Leurs points de vue sont gommés d'un trait, dorénavant ils doivent penser comme on leur dit. Ce qui est présenté comme rupture épistémologique n'est-il pas souvent une rupture sociale ?

Ce groupe d'enseignants avait déployé de grands efforts pour aider les mères de famille à apprendre la « bonne » méthode. Ils y réussirent. Toutes acquirent la compétence recherchée. Mais à quoi bon ?

Peu importe si l'enseignant supprime les cours magistraux et s'en tient au rôle de facilitateur. Peu importent les techniques pédagogiques qu'il emploie, le matériel didactique qu'il utilise, les méthodes d'évaluation qu'il propose. Peu importe si l'apprentissage se fait en groupes, de manière significative, active et constructive. L'effet est le

même : l'élève est mis à sa place d'élève, c'est-à-dire d'ignorant.

Dans cette perspective, l'apprenant doit se soumettre aux méthodes des livres, il doit assimiler ce qu'il lit et ce qu'on lui dit. Bref, il doit se plier à une norme. Ce n'est pas lui qui décide des programmes d'étude. En fin de compte, ce qu'il acquiert, c'est une certaine perception du rôle des savoirs, de la fonction des enseignants et de la place qui lui est réservée.

L'apprenant acquiert inconsciemment une certaine perception de l'organisation sociale.
--

L'école ne transmet pas seulement des savoirs et des compétences, toutes transversales et citoyennes qu'elles soient. Elle inculque une vision de la société et de la place que chacun y occupe. Elle contribue à fixer dans les esprits l'idée d'une certaine organisation sociale.

1.2 Quelle est le modèle sociétair que propage l'école ?

Traditionnellement, les connaissances sont présentées comme un bagage qu'on transmet. Dans une vision un peu moins passive, le savoir est considéré comme un lieu auquel il faut accéder et dans lequel il faut entrer pour s'y former. C'est bien ce que disent les expressions « accès au savoir » et « se construire dans le savoir ». L'enseignant est alors celui qui détient le savoir ou bien celui qui favorise l'entrée dans les domaines savants. Dans les deux cas, l'apprenant est vu comme celui qui ne sait pas, soit parce qu'il est un récipient vide, soit parce

qu'il se trouve encore en dehors des zones du savoir.

Les conséquences d'une telle vision vont bien au-delà de l'école. Elle renforce l'idée de dépendance (l'apprenant a besoin de l'école). Elle souligne son infériorité (il est celui qui doit apprendre, quelle que soit d'ailleurs la capacité qu'on lui en reconnaît). Elle définit les rôles (chacun doit prendre la place qui lui est assignée). Elle véhicule une conception de la vérité universelle et absolue (on apprend tous la même chose).

J'ai besoin de l'école pour apprendre, j'y prends ma place d'élève, j'y étudie ce qu'on me dit, nous apprenons tous la même chose. Autant d'idées qui renforcent une certaine organisation sociale.

Le maintien des structures inégales d'une société n'est possible que si ses membres sont guidés par des perceptions mentales qui leur font accepter ces structures. Ces perceptions ont pour fonction d'occulter ce qui autrement rendrait les injustices intolérables. Leur effet est d'autant plus puissant qu'elles restent inconscientes. C'est dire combien elles paralysent toute tentative d'action transformatrice.

Ne pourrait-on pas concevoir un modèle différent de l'éducation ?

Dans une vision tout à l'opposé, chacun apportera ses connaissances, ses compétences et ses façons de voir. L'enseignant sera le point de contact par lequel les savoirs du monde entier seront rendus présents. Dans la rencontre qui s'en suivra, tous ces savoirs anciens seront remis

en question et acquerront un sens neuf puisqu'ils seront repensés par un groupe nouveau.

Car un savoir n'est pas figé. Il est vivant, comme un organisme qui grandit et s'adapte au milieu où il se trouve.

Les savoirs sont vivants, ils grandissent, ils s'adaptent à leur milieu.

Mais le théorème de Pythagore ne change pas, objectera-t-on. C'est vrai, s'il est vu dans sa nudité squelettique. Il remonte au moins aux Babyloniens, deux mille ans avant le vénérable Pythagore. Mais sa signification doit être réinventée chaque fois que de nouveaux regards l'interrogent. Que veut-il dire aujourd'hui pour nous qui voulons dessiner une frise maya ou construire un local pour notre coopérative ?

Ainsi le théorème de Pythagore s'orne de nouvelles couleurs selon la culture qui est la nôtre et selon l'usage particulier auquel nous voulons le soumettre. Même si on reste au niveau de la pure abstraction mathématique, ce théorème a des visages multiples. Au cours de l'histoire, on l'a habillé de plus de trois cents démonstrations, une pour chaque jour de l'année, de quoi satisfaire le plus gourmand des connaisseurs. Chacune en illustre une nouvelle facette, selon le point de vue son inventeur. Ce processus ne s'achève jamais. On n'a jamais fini de comprendre un théorème.

1.3 Mais qu'est-ce que comprendre ?

Comprendre ce n'est pas répéter sagement ce que j'ai appris. Comprendre, c'est *pouvoir* me servir de mes connaissances pour résoudre de nouveaux problèmes, c'est *pouvoir* les appliquer dans de nouveaux contextes, c'est *pouvoir* les re-créeer comme quelque chose d'entièrement neuf face à l'imprévu d'une situation qui me présente un défi.

Il s'agit donc de pouvoir.

C'est dire que l'apprentissage ne peut être confiné à la sphère du cognitif. Le savoir doit faire ses preuves dans l'action. Il est notre réponse aux questions que la vie nous pose. Cette réponse n'est pas quelque chose que nous possédons, mais bien un être nouveau que nous devenons. Car ce ne sont pas les outils (les savoirs) qui réalisent les actions, mais les personnes (les savants).

Les savoirs doivent faire leurs preuves dans l'action.

Apprendre, ce n'est donc pas seulement une question de savoirs ou de compétences. Apprendre c'est se transformer soi-même pour pouvoir transformer le monde.

Telles sont les questions que se pose l'éducation nouvelle.

2 QUAND EST NÉE L'ÉDUCATION NOUVELLE ?

Le courant qu'on va appeler l'éducation nouvelle n'était pas à l'origine un mouvement homogène. C'est le fruit d'un foisonnement d'expériences éducatives.

2.1 Les Écoles Libres

1861. Russie. Les paysans sont affranchis de la servitude mais n'osent guère exercer leur liberté. Près de la frontière actuelle du Kazakhstan, Léon Tolstoï a créé une école où l'on apprend à vivre librement. Les élèves ne sont pas tenus d'assister aux cours, ni même d'être attentifs, ils peuvent sortir quand ils le souhaitent, aucune contrainte ne les oblige à se discipliner. Pourtant l'ordre règne et on travaille avec enthousiasme. Tolstoï estime que l'usage de la force se base sur une interprétation erronée et irrespectueuse de la nature humaine. Selon lui, les enfants n'ont pas besoin d'être éduqués, car ils sont déjà plus proches du vrai, du beau et du bien que les adultes. Alors, comment

choisir la meilleure méthode pédagogique ? Ce ne sont pas des considérations théoriques qui le diront ; cela dépendra des élèves, de leurs inclinations, de leurs réactions. Ce sont donc eux qui prennent les décisions.

Qu'on cesse de penser pour moi et de décider à ma place. Mais ça aussi, ça s'apprend.

1880. En France, Paul Robin crée dans la région parisienne l'orphelinat de Cempuis, qui fonctionnera jusqu'en 1894. Fort de cet exemple, Francisco Ferrer ouvre en 1901 la première des nombreuses écoles modernes qui verront le jour en Catalogne. « Je ne leur enseignerai pas ce qu'il faut penser, mais comment penser » déclare-t-il [6]. Près de Rambouillet, Sébastien Faure fonde l'orphelinat de La Ruche (1904-1917). A leur tour, ces initiatives inspirent la création d'une école moderne à New York (1911), qui sera suivie d'autres, situées à la campagne.

Ce qui les caractérise, c'est l'éducation à la liberté. Dans le même esprit, l'Écossais Alexander Neill (1883 – 1973) fonde en Angleterre en 1921 l'internat de Summerhill, qui est toujours actif. Il décide de n'en appeler jamais qu'à l'intelligence de l'enfant et à sa libre décision. Pour lui, on apprend mieux quand on se sent libre, et donc heureux. Il constate qu'abolir les obligations et la contrainte, bien loin d'engendrer la paresse, motive les enfants à s'auto-discipliner et à s'atteler à la tâche. En même temps, l'école est gérée démocratiquement entre enseignants et élèves, lors d'assemblées générales hebdomadaires où l'on débat de tous les problèmes.

En Allemagne aussi, on voit naître les écoles libertaires de Hambourg

(de 1919 à 1930) qui promeuvent une pédagogie antiautoritaire. Dans les années soixante, le mouvement des écoles libres se développe dans les pays anglo-saxons. Aujourd'hui il compte des dizaines d'écoles un peu partout dans le monde. Les écoles Sudbury ont une philosophie semblable. Elles sont présentes dans une douzaine de pays. Les enfants y décident en toute liberté ce qu'ils vont faire chaque jour. Ils participent aussi aux décisions sur les règlements et sur le budget.

On ne peut apprendre que dans un climat de liberté.

Toutes ces expériences sont animées par des motivations résolument politiques. Leur inspiration est libertaire. Leurs initiateurs veulent instaurer une société libre de la contrainte de toute loi imposée du dehors.

2.2 Les Écoles Nouvelles

Pour répondre aux nouveaux besoins créés par la révolution industrielle au dix-neuvième siècle, différents pays imposent l'instruction primaire pour tous les enfants. Dans ces conditions, l'ancien modèle d'une éducation humaniste élitiste doit être révisé. On ne peut plus simplement déverser les savoirs sur les élèves. Que faut-il faire pour qu'ils apprennent ? C'est l'époque de l'essor de la psychologie, des études sur le développement de l'enfant, des recherches théoriques de John Dewey et Jean Piaget.

Les expériences pédagogiques se poursuivent dans plusieurs directions. On abandonne le modèle de transmission du savoir par cours magistraux et on ne veut plus faire répéter des leçons sans comprendre. Désormais on apprend en cherchant, activement, par expériences. L'enfant construit son propre savoir. Ce sont les méthodes actives, le constructivisme, l'éducation progressive (aux États-Unis), l'école nouvelle (en Europe).

L'école s'ouvre sur la vie et l'éducation se veut intégrale. On accorde une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et affectifs. Souvent les thèmes de recherche sont pluridisciplinaires. Les apprentissages sont basés sur des problèmes de la vie réelle et débouchent sur des actions au service de la communauté.

L'apprentissage se fait en groupes, où le progrès de chacun dépend de celui des autres et où tous se prennent en charge mutuellement. Ce faisant, l'enfant se forme à la responsabilité sociale et à la vie démocratique.

C'est la nature, l'expérimentation et l'interaction en groupe qui procurent les enseignements.

Ces idées se développent peu à peu, sur base d'expériences concrètes. On peut citer quelques pédagogues prééminents : en France, Edouard Claparède ; en Belgique, Ovide Decroly ; en Suisse, Adolphe Ferrière. Pour donner plus de force à ce courant, Ferrière fonde en 1899 le Bureau International des Écoles Nouvelles.

En 1921 se crée la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Des congrès internationaux sont organisés en France, en Suisse, en Allemagne, au Danemark, en Angleterre, mais aussi sur d'autres continents, en Afrique du Sud, en Nouvelle Zélande et en Australie.

L'accent est mis sur l'enfant, son épanouissement, sa liberté, ses intérêts, ses goûts. De fait, la Ligue est née dans un climat où la préoccupation principale est psychologique et didactique. Le premier congrès de la Ligue, en 1921, est organisé par Béatrice Ensor, qui est fortement influencée par les idées théosophiques, de même que beaucoup d'autres participants.

Il vaut mieux d'ailleurs ne pas trop s'attarder sur la charte adoptée durant ce congrès. En voici le premier principe : « Le but essentiel de toute éducation devrait être de former l'enfant à poursuivre la suprématie de l'esprit sur la matière et d'exprimer cette suprématie dans la vie quotidienne. L'éducation nouvelle devrait donc toujours viser, quel que soit la position de l'éducateur à d'autres égards, à préserver et à accroître la puissance spirituelle de l'enfant ».

Mieux apprendre ou apprendre à vivre autrement ?
--

Il faut remarquer que les écoles modernes d'un Ferrer ou d'un Neill, outre leur insistance sur la liberté, pratiquaient également une éducation intégrale et centrée sur l'enfant. Mais l'inverse n'est pas toujours vrai, les écoles nouvelles ne cherchent pas nécessairement à supprimer les contraintes. Il y a donc en réalité deux courants qui se mêlent partiellement, l'un plus radical, l'autre moins.

3 L'ÉDUCATION NOUVELLE EN 1932

3.1 Un tournant pour l'éducation nouvelle

À l'origine, la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle a une perspective psychologique et même spiritualiste. Au fil des ans, les congrès qu'elle organise réunissent des pédagogues de tous les horizons. Toutes les tendances y sont présentes, mais la dimension d'émancipation ne parvient pas à s'exprimer avec netteté.

Ceci montre bien l'ambiguïté qui menace toujours l'éducation nouvelle. Est-ce seulement un courant pédagogique ? S'agit-il d'un ensemble de procédés ingénieux pour favoriser les apprentissages ? Ou bien est-elle guidée par une préoccupation sociale et par une volonté d'avoir un impact, au-delà de l'école, sur toute la société ?

Tout va changer pour la Ligue lors du quatrième congrès réuni en 1932. La crise économique mondiale de 1929 a fait prendre une conscience plus aigüe d'autres problèmes et à présent l'insistance est sur la trans-

formation sociale. On s'intéresse au rôle de l'école dans la société et aux conséquences sociopolitiques de tout choix pédagogique.

Cette nouvelle vision se dégage clairement de la charte élaborée lors du congrès de 1932. Pour mieux comprendre les intentions de l'éducation nouvelle, nous allons présenter cette deuxième charte de la Ligue.

3.2 Prologue de la charte de 1932

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. À cela, nul effort national ne pourrait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ces activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

3.3 Principes de la charte de 1932

1. L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2. Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3. Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4. Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et l'indépendance d'esprit.

5. Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

3.4 Ce que voulait la charte de 1932

Cette charte a été adoptée lors du congrès international de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle réuni à Nice en 1932, sur le thème de l'éducation dans une société changeante. Près de deux mille participants venus de plus de 50 pays étaient présents, dont John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori, Alexander Neill et Célestin Freinet.

C'est l'heure de la grave crise économique qui affecte tous les pays occidentaux. Au lieu de se décourager, les membres de la Ligue Internationale y voient un motif d'espérance. Certes c'est un défi, mais dans leur esprit, c'est une occasion unique pour l'éducation nouvelle. Ils saisissent les possibilités que celle-ci offre pour résoudre la crise économique.

Selon eux, cette crise va entraîner un bouleversement profond dans la société, dans le sens d'une plus grande émancipation et d'une plus grande solidarité. En effet les problèmes qu'elle pose sont à la fois nouveaux et d'ampleur internationale. Il est donc impossible de les résoudre par des remèdes traditionnels à l'échelle nationale.

Ce qu'il faut, c'est une mobilisation internationale des forces de transformation. Ce dont on a besoin, ce sont des idées neuves et originales. C'est ici qu'ils voient le rôle que peut jouer l'éducation nouvelle.

D'une part, elle promeut un esprit de coopération qui dépasse les frontières. À l'heure des replis nationalistes, elle clame la nécessité de l'ouverture et de l'entente. Mais surtout, elle la vit dans ses pratiques. Cela se manifeste particulièrement lors de ses congrès. De retour dans

leurs pays, les participants seront appelés à créer un mouvement de solidarité universelle, en faisant intervenir non seulement les éducateurs, mais tous les acteurs de la société, parents, travailleurs sociaux, etc.

D'autre part, les graves problèmes économiques, politiques et sociaux qui se posent à l'époque requièrent des solutions totalement originales. Celles-ci ne peuvent venir que de personnes libres de tout préjugé, de toute mesquinerie, de toute étroitesse. Voilà précisément les caractéristiques de la formation que donne l'éducation nouvelle. Celle-ci provoque des changements d'attitude qui se vivent dès l'école. Elle instaure de nouvelles relations entre les individus, dans le respect des diversités.

L'éducation peut apporter des solutions originales
à dimension planétaire.

Ainsi c'est une transformation complète de l'ordre social qui est demandée. Selon les participants du congrès de 1932, cette transformation pourra se réaliser en deux décades. Et c'est par le biais de l'éducation qu'elle aura lieu.

C'est dans ce contexte qu'il faut lire la charte qu'ils ont élaborée.

En premier lieu, l'école doit s'ouvrir sur les réalités sociales et économiques. Il ne suffit pas de faire des exercices sur des problèmes scolaires. L'enfant doit se préparer à la vie hors de l'école. Pour cela, il doit être initié aux sciences de la société. Il doit connaître les problèmes réels qui s'y jouent. Il doit prendre conscience des enjeux. Il

doit exercer son esprit critique. Il doit déjà vivre en classe et de manière concrète la solidarité qu'on attendra de lui quand il sera adulte.

Le deuxième principe de la charte vise à contrer les nationalismes belliqueux. Pour cela, la meilleure préparation est de former les enfants à reconnaître et accepter leur diversité. Celle-ci a de multiples facettes. Ce sont les idées, les aspirations, les convictions, mais aussi les tempéraments, les goûts, les inclinations. C'est dans la vie de tous les jours, en classe et en dehors, qu'on apprend à respecter ces différences et à découvrir la richesse qu'elles représentent pour tous. Il faut permettre à chacun de se montrer tel qu'il est, dans sa singularité. Il faut lui permettre de s'exprimer dans son originalité. Si une décision est à prendre ou un consensus est à atteindre, il faut apprendre à dialoguer pour aboutir à une solution commune.

L'école est le lieu où l'on apprend à créer une société nouvelle, fondée sur le respect des différences, la liberté, la collaboration et l'ouverture aux autres cultures.

En troisième lieu, l'éducation nouvelle est une éducation à la liberté et à l'émancipation. Il est vrai que la vie en société a ses exigences. Mais cela ne veut pas dire que les uns peuvent imposer leur domination sur les autres par la peur. En classe, on abolira donc toute forme d'oppression, de contraintes et de punition. On choisira plutôt de promouvoir l'initiative personnelle. Au contact des autres, celle-ci mûrira naturellement en un sens de la responsabilité.

Le quatrième principe de la charte implique non seulement les ap-

prenants mais aussi les enseignants. Ensemble, ils constituent la communauté scolaire sans qu'il y ait d'inégalité entre eux. On y vit la coopération, on y valorise la diversité des caractères et des opinions, on y favorise l'autonomie et la liberté.

Pour finir, la charte étend la notion de diversité à la sphère des nations. Elle invite chacun à apprécier de la même manière les valeurs de sa propre culture et de celle des autres peuples. L'ensemble des cultures constitue une richesse humaine universelle. Il n'y en a pas une qui soit inférieure à une autre.

3.5 Quelle impression nous donne la charte de 1932 ?

Cette charte a été élaborée dans une situation historique particulière, il y a plus de trois quarts de siècle. On reconnaît ça et là un style suranné, où l'on nous parle de maîtres d'école, de bons citoyens, de punitions. Au-delà de ces termes qui nous font sourire, on est frappé de voir combien elle est d'actualité.

Et ce n'est pas seulement parce qu'aujourd'hui nous vivons à nouveau une crise économique mondiale, due aux effets pervers des abus du capitalisme. Car on découvre dans cette charte des intuitions remarquablement modernes. Par exemple, la valorisation de la diversité et des particularités individuelles. Mais aussi l'insistance sur l'initiative personnelle et l'indépendance d'esprit. Ou encore l'égalité entre apprenant et enseignant.

Ces aspects se retrouveront en partie dans la charte de 2004. Il en est d'autres qui étaient beaucoup plus clairement exprimés en 1932

qu'aujourd'hui. On y remarque avec netteté l'urgence de transformer la réalité sociale. Pour cela, on recommande aux élèves de s'ouvrir aux réalités économiques et sociales. On sent que chaque principe de la charte de 1932 est orienté vers une préparation à la vie en société : les connaissances à acquérir, les attitudes à prendre, les relations interpersonnelles, la vision du monde. Cette façon nouvelle de vivre en société doit commencer à l'école, dans la communauté scolaire, maîtres et élèves confondus.

Toute l'éducation prépare à vivre autrement la vie en société.

Avons-nous perdu cette vigueur intellectuelle, cette audace politique ?

En vingt ans une génération entière pourra être formée différemment, affirment les auteurs de la charte. Ils sont convaincus que c'est la réponse à la crise. Dotés d'une autre mentalité, habiles à inventer des solutions neuves, les jeunes adultes issus de l'école nouvelle seront enclins et capables de transformer profondément l'ordre social, de résoudre les problèmes économiques et d'éviter de futures guerres.

Utopie ?

Leurs idées n'eurent pas l'écho espéré, les principes de l'éducation nouvelle ne donnèrent pas lieu au vaste mouvement universel escompté. Nous ne pouvons donc pas conclure trop rapidement qu'ils n'auraient pas réussi s'ils avaient été entendus et si la charte avait été appliquée partout. L'expérience reste donc à tenter.

4 L'ÉDUCATION NOUVELLE AUJOURD'HUI

4.1 Qu'est-ce que le LIEN ?

La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle avait une dimension mondiale. Sa revue était publiée en trois langues. La version française, intitulée Pour l'Ère Nouvelle, parut jusqu'en 1960. Au niveau national, la branche française de la Ligue s'organise dès 1922, en fondant le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (le GFEN).

Malgré les difficultés éprouvées lors de la seconde guerre mondiale et les réajustements politiques qui suivirent, ce groupe continue à être actif. Sa nouvelle revue a vu le jour vers 1970.

Des enseignants Belges ayant une vision très proche du GFEN, décident en 1983 de former leur propre groupe, inspiré par l'exemple Français. En 1999 se forme un autre groupe à Genève (le GREN).

Les trois groupes ont des contacts fréquents. Des membres actifs de

ces trois groupes se réunissent en 2001 et décident de se fédérer. Ils fondent ainsi le Lien International de l'Éducation Nouvelle (connu comme le LIEN) [15].

Chaque groupe reste autonome et continue ses recherches théoriques et pratiques en éducation. D'autres groupes nationaux peuvent se joindre à eux. Ce sera le cas par exemple du Luxembourg.

1922 : GFEN en France
1983 : GBEN en Belgique francophone
1999 : GREN en Suisse romande
2004 : GLEN au Luxembourg

L'objectif principal du LIEN est de partager les découvertes et d'échanger les résultats de leurs expériences. Ils créent un site web commun et organisent des rencontres de travail tous les trois ans.

Les membres fondateurs du LIEN se retrouvèrent en 2004 dans le but de rédiger ce qu'il leur paraissait être commun dans l'héritage de chaque groupe et de clarifier leurs convictions. C'est ainsi qu'est née la charte du LIEN.

4.2 La charte de 2004

La charte sert aussi à faire connaître les idées du LIEN. Nous allons ici en faire une lecture et analyser brièvement les implications de chacun de ses principes.

1. L'éducation nouvelle postule que tous les êtres humains ont des potentialités immenses, qu'ils sont tous capables et tous créateurs.

2. Son action vise à créer – avec d'autres – les conditions pour développer l'émancipation, l'égalité et la solidarité.

3. L'éducation nouvelle refuse de considérer les fatalités et les inégalités comme incontournables.

4. Les membres du LIEN sont convaincus que leurs actions ne peuvent s'inscrire dans le seul espace géographique, linguistique, culturel.

5. Les valeurs et les finalités n'existent que dans les pratiques qui les construisent.

6. Tous les lieux où les êtres humains se rencontrent, apprennent, se forment, cherchent, travaillent et créent sont des terrains d'éducation et de transformation.

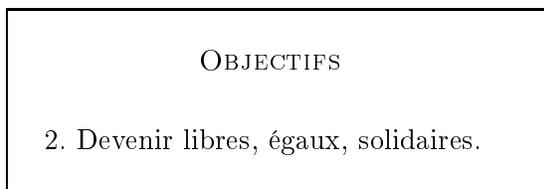
7. L'exclusion est un appauvrissement pour tous. Les êtres humains grandissent de leurs différences et de leurs échanges.

8. Toute langue du monde est une langue du LIEN.

4.3 Lecture de la charte

Dans la charte, on peut distinguer un objectif (principe 2), des convictions sur l'être humain et la société (principes 1, 3, 5, 7) ainsi que des souhaits (principes 4, 6, 8). Ces huit principes forment un programme extrêmement vaste qui ne peut manquer d'inspirer. Ils doivent évidemment être pris comme un tout. Néanmoins, nous allons les considérer un par un pour pouvoir les commenter à notre aise. Nous les reformulons pour montrer clairement comment nous les entendons.

Si quelqu'un qui ne connaît pas encore l'éducation nouvelle, lisait la charte, comment l'interpréterait-il? C'est ce regard neuf que nous voulons poser sur la charte, pour chercher à en approfondir le sens et découvrir de nouvelles pistes de réflexion. En effet, un texte appartient tout autant à ses lecteurs qu'à son auteur original. Lire n'est-ce pas reconstruire?



PRINCIPE 2

L'objectif de l'éducation nouvelle est exprimé dans le second principe de la charte. Nous retrouvons ici le rêve de la Révolution française – liberté, égalité, fraternité – qui n'a jamais été totalement réalisé mais fonctionne comme une utopie, toujours active, jamais atteinte. L'édu-

cation doit amener chaque élève à s'émanciper, à traiter les autres en égaux et à partager les préoccupations de tous.

Question : à quel niveau faut-il comprendre cet objectif ? Celui du développement de la personne, pour la rendre plus libre, plus égale et plus solidaire ? Ou bien au niveau d'une action sur les structures sociopolitiques pour qu'elles soient moins opprimantes et moins injustes pour tous ? Sur ce point, la charte de 1932 était plus explicite.

Autre question : dans la formulation de ce principe, pourquoi cette succession de trois verbes (viser, créer, développer) qui semblent vouloir éloigner cet idéal ? Il eût été plus direct d'écrire : son action vise l'émancipation, etc.

CONVICTIONS

1. Tous sont capables et créateurs.
3. Le monde peut changer.
5. Nos actions révèlent nos valeurs.
7. La diversité nous enrichit.

Quatre principes nous brossent un tableau dynamique de l'être humain et des rapports sociaux.

PRINCIPE 1

Chacun a un potentiel infini. Aucun apprentissage n'est hors de sa portée. Tout ce qu'on lui proposera d'apprendre, quelle qu'en soit la

difficulté, il sera capable de s'y hausser. En outre, chacun possède des dons de créateur et d'artiste, que ce soit pour dessiner, sculpter, jouer de la musique, danser ou faire du théâtre.

L'enfant (ou l'adulte en situation d'apprentissage) est donc présenté comme inachevé, le chemin est ouvert devant lui. À lui de s'y engager.

PRINCIPE 3

Le monde qui nous entoure est lui aussi vu comme inachevé et susceptible d'être modifié. Si le changement est possible, alors cela vaut la peine de s'efforcer de le faire advenir. Pas de fatalité, pas de déterminisme. L'avenir est ce que nous en ferons. En particulier, les inégalités et les injustices ne sont pas des lois naturelles ; elles sont l'effet de nos actions humaines et de nos omissions. Nous avons donc la possibilité de renverser ces tendances.

Question : dans le texte on utilise le mot incontournable. Il évoque un obstacle à côté duquel on voudrait passer (contourner), apparemment sans vouloir chercher à l'enlever. Mais les inégalités, ne devrait-on pas plutôt les éliminer ? Il nous semble difficile de comprendre cette expression qui littéralement signifie que les fatalités ne sont pas fatales.

PRINCIPE 5

C'est dans nos actions qu'on verra nos options. On refuse toute norme, tout idéal, s'ils ne surgissent pas de l'expérience. Il n'y a pas de valeurs ni de buts à nos actions a priori. Pas de ligne du parti à suivre. C'est en agissant qu'on va découvrir ce qu'on veut et qu'on va comprendre ce qui est valable pour nous.

Question : comment peut-on énoncer les principes de cette charte et en même temps refuser de formuler tout principe éthique et tout idéal ?

Autre question : comment éviter une conception utilitariste des valeurs (si ça marche, c'est bon) ?

PRINCIPE 7

L'école ne devrait exclure personne. Chacun y est admis, quelles que soient ses opinions propres et sa culture. Il faudra donc permettre à chacun de s'exprimer, d'apporter sa contribution, dans une variété d'approches. Cela nous enrichira tous. On perçoit ici un écho de la charte de 1932, qui y insistait dans trois de ses cinq principes.

SOUHAITS

4. Sortir de la vieille Europe.
6. Sortir du cadre de l'école.
8. Sortir de l'aire francophone.

PRINCIPES 4, 6, 8

Les trois autres principes concernent plutôt l'organisation du mouvement : les espaces, les lieux, les langues. Ce sont des invitations à élargir son domaine d'action. L'éducation se vit non seulement dans l'école mais aussi en dehors de ses murs. Un cadre culturel trop étroit porte le risque de renfermer la pensée. L'utilisation d'une seule langue

est un obstacle à la communication et à l'ouverture à d'autres peuples et d'autres projets.

Implicitement, c'est un constat des défis qui se posent au LIEN d'aujourd'hui. Une seule langue, une seule région, une seule culture. Nostalgie des congrès qui se tenaient sur d'autres continents et en d'autres langues. Difficulté de se faire écouter sur la scène altermondialiste. Impact réduit en dehors des écoles.

Questions : comment va-t-on réaliser ces aspirations ? Quels moyens va-t-on mettre en œuvre ?

4.4 Ce qu'on voudrait ajouter à la charte de 2004

Certaines idées-clés de l'éducation nouvelle, qui pourtant nous semblent essentielles, ne sont malheureusement pas reprises explicitement dans la charte de 2004. Nous en relevons quatre.

1. LA DIMENSION COOPÉRATIVE DE L'APPRENTISSAGE

En fait, on pourrait très bien interpréter la charte du LIEN comme un idéal d'épanouissement exclusivement individuel. Chaque enfant a un potentiel immense à développer, que nulle fatalité ne peut nier, pour devenir une personne libre, généreuse, ouverte, tolérante et polyglotte. S'il est vrai que cet objectif est ouvert à tous sans exclusion et également, rien ne dit la nécessité de travailler ensemble pour l'atteindre. La charte du LIEN ne montre pas assez clairement que c'est ensemble qu'on apprend, qu'il faut trouver une alternative à la compétition individuelle, que nous ne développerons notre potentiel

qu'en contribuant à développer celui des autres, que la liberté de tous est la condition d'une authentique liberté individuelle, que les valeurs ne se construisent pas isolément, etc.

2. LA CONSTRUCTION DES SAVOIRS

La charte ne fait pas mention de la façon dont on accède aux connaissances et aux compétences. Pourtant, n'est-ce pas là une caractéristique fondamentale de l'éducation nouvelle, d'insister que les savoirs, cela se construit.

Une forme d'enseignement qui se baserait exclusivement sur la transmission ne serait guère compatible avec un mouvement qui, dès l'origine, a cherché à innover en matière de pédagogie.

3. LES MODES D'ÉVALUATION

Il est un autre point qu'on regrette de ne pas trouver dans la charte, c'est celui des moyens de d'évaluation. La manière traditionnelle d'évaluer, avec des notes individuelles, incite à la compétition, aux subterfuges, au bachotage et à un apprentissage stérile. En cohérence avec les principes de l'éducation nouvelle, d'autres manières d'évaluer sont à chercher, qui promeuvent l'émancipation, l'égalité, la solidarité et la diversité.

Il ne manque pas d'exemples de formes alternatives d'évaluation [5].

4. L'ACTION SUR LA SOCIÉTÉ

La charte n'aborde pas clairement la question de la transformation de

la société. Apprend-on pour s'y insérer ou pour la changer ? L'école est-elle un reflet et un instrument des structures sociales, ou bien peut-elle contribuer à les renverser ? L'émancipation doit-elle s'entendre au niveau de la façon de traiter les élèves, d'une promotion d'attitudes à l'école ou d'une action sur les institutions de la société ?

5 L'ÉDUCATION NOUVELLE CHEZ LES ANGLAIS

5.1 Un mouvement florissant

Le premier congrès de l'éducation nouvelle en 1921 fut organisé par une Anglaise et dominé par la présence de participants Anglais. Cette branche anglaise a prospéré. Leur association a changé de nom en 1966. Connue à l'origine comme New Education Fellowship, la World Education Fellowship (WEF) s'est étendue à une vingtaine de pays où l'on parle sept langues différentes [21]. Ils ont continué, sans interruption, les congrès tous les deux ou trois ans. Ils en sont à la préparation de leur 45ème congrès. Leur revue, d'abord appelée New Era, maintenant New Era in Education, continue à paraître régulièrement.

Quelle est leur vision ? Est-elle fort différente de celle du LIEN ? Comme leurs idées et leurs activités sont peu connues dans le monde francophone, il nous a paru intéressant de traduire ici leur charte.

5.2 Les principes de la Ligue Anglaise

(1 a) Le principal objectif de l'éducation d'aujourd'hui est de nous aider tous à croître comme des êtres qui se respectent mutuellement, sensibles, confiants, instruits, compétents et responsables, dans la société et dans la communauté mondiale.

(1 b) On développe ces qualités quand on vit dans des environnements où l'on se soutient mutuellement, où le partage des buts et des problèmes crée la fraternité, l'engagement et la coopération. Les écoles devraient chercher à être des communautés de ce genre.

(1 c) Les apprenants devraient, dès que possible, prendre la responsabilité de la gestion de leur propre éducation, en association avec les autres et avec leur soutien. Ils doivent être aidés à mettre en œuvre à la fois un engagement local et une perspective mondiale.

(1 d) L'excellence s'obtient de préférence en faisant appel à la motivation personnelle et à la créativité dans un contexte de libre accès à une variété d'occasions d'apprentissage.

(1 e) Les méthodes d'évaluation devraient avoir pour objectif de décrire ce niveau d'excellence et de promouvoir l'estime de soi.

5.3 Les activités de la Ligue Anglaise

(2 a) Identifier et mettre en œuvre les changements dans les politiques et pratiques pour répondre aux divers besoins éducatifs individuels et collectifs des personnes de tous âges.

(2 b) Promouvoir une plus grande justice et une égalité, tant au niveau économique qu'au niveau social, à travers la réalisation d'un haut niveau d'éducation pour tous les groupes dans le monde entier.

(2 c) Encourager un équilibre entre une éducation qui nourrit la croissance personnelle des individus et celle qui met l'accent sur la responsabilité sociale de chacun à travailler à l'amélioration de l'environnement humain et physique au niveau mondial.

(2 d) Favoriser les contacts éducatifs entre tous les peuples y compris ceux du tiers monde, en vue de favoriser la compréhension internationale et la paix.

(2 e) Promouvoir l'éducation comme un processus de toute la vie pour tous, indépendamment de leur sexe, de leur race, des leurs croyances, de leur statut économique ou de leurs aptitudes.

(2 f) Encourager la participation coopérative communautaire dans le processus de clarification des objectifs pédagogiques et dans la réalisation des programmes d'éducation.

(2 g) Garantir aux enseignants la formation, les installations, les possibilités et le statut dont ils ont besoin pour être efficaces et professionnels.

5.3.1 Comparaison entre les visions anglaise et française

Comme on le voit, la charte de la World Education Fellowship (WEF) contient des principes très semblables à ceux du LIEN. Pour faciliter la comparaison, reprenons la numérotation de celle-ci et plaçons en regard ce qu'en dit celle-là, en paraphrasant un peu.

1. Tous les êtres humains ont droit à l'éducation (2e).
Tous sont créateurs (1d).
2. L'action de la WEF vise à promouvoir la justice et l'égalité (2b) ainsi que la fraternité (1b).
3. L'éducation peut améliorer les situations d'injustice et d'inégalité (2b).
4. Elle doit donner une ouverture sur le monde (2c, 2d).

5. Elle doit encourager l'engagement social (2c), aux niveaux local et global (1c).

6. Il faut mener des actions politiques pour transformer l'éducation (2a).

7. L'éducation doit promouvoir le respect mutuel (1a) et la compréhension entre les peuples (2d).

8. Dans la pratique, la WEF est active dans au moins sept régions linguistiques.

Il est assez clair que la vision et l'objectif du LIEN sont repris intégralement dans la charte de la WEF. Mais il y a dans leur charte d'autres principes qui complètent joliment cette vision et cet objectif. En effet on y insiste sur :

- la dimension de coopération dans l'apprentissage (1b),
- le participation communautaire dans les délibérations et les décisions (2f),
- l'autogestion, par chacun, de son éducation (1c),
- l'engagement social qui doit aller de pair avec la formation (1a, 1c),
- la responsabilité vis-à-vis de l'écologique (2c),
- la dimension internationale (1a, 1c, 2b, 2c, 2d),
- la culture de la paix (2d),
- l'équilibre entre l'épanouissement de l'individu et sa responsabilité sociale (1a, 2c),

- le sens à donner aux évaluations (1e),
- les droits des enseignants (2g).

On remarquera aussi des différences de style. La charte anglaise exhorte (il faudrait, on devrait). Elle donne des lignes d'action : promouvoir des engagements sociopolitiques, encourager des réalisations concrètes, garantir des droits. En contraste, la charte du LIEN se garde de suggérer des actions. Elle en reste à décrire une vision de l'être humain. Peut-être est-ce par cohérence avec son cinquième principe, selon lequel on ne donne pas de norme. En conséquence, la nécessité de l'engagement social n'y est pas soulignée.

En outre, on trouve dans la charte anglaise des lignes pédagogiques claires : l'environnement de soutien mutuel (1b), l'autogestion de l'apprentissage (1c), la motivation personnelle, la diversité de situations d'apprentissage (1d) et les évaluations qui promeuvent l'estime de soi (1e). La charte du LIEN, quant à elle, ne parle pas de pédagogie, elle ne mentionne ni la part active que chacun doit prendre dans l'apprentissage, ni la construction des savoirs, ni l'écueil des évaluations notées. Dans aucune des chartes on ne trouve une mention de la construction des savoirs.

Une autre différence est le caractère communautaire et coopératif très présent dans la charte anglaise, mais omise par la charte de 2004.

En conclusion, on remarque une harmonie entre les chartes française et anglaise. Cependant cette dernière est plus explicite, elle contient des principes et des dimensions qui, bien que probablement en accord avec la vision du LIEN, ne sont pas présents dans sa charte.

6 PEUT-ON VRAIMENT FAIRE CONFIANCE ?

6.1 L'école doit-elle avoir peur ?

Tout le système scolaire est axé sur le contrôle des élèves. On décide tout pour eux : ce qu'ils vont apprendre, quand et comment. Qui oserait leur laisser l'initiative ? On a trop peur que, livrés à eux-mêmes, ils ne fassent rien de bon. On a décrété une fois pour toutes que, par eux-mêmes, les élèves n'arriveraient à aucun résultat valable.

Cela repose sur une certaine idée de l'être humain. Celui-ci aurait tendance à agir mal et aurait donc besoin des institutions de la société pour corriger ses inclinations néfastes. N'est-ce pas ce que dit la théorie de Darwin ? Dans la lutte pour la survie, ne doit-on pas agir chacun pour soi ? N'est-ce pas le plus fort qui a un avantage évolutif ? Les animaux doivent se battre entre eux pour se départager des ressources limitées. Comme les plus faibles ne laisseront pas de descendance, aucun n'hériterait de leurs gènes peu compétitifs. En conséquence, l'évolution aurait fait de nous des êtres qui ne cherchons

que notre intérêt personnel, toujours prêts à tromper, voler et éliminer nos adversaires.

Si c'est l'image que nous avons de l'être humain, nous ne pouvons pas bien entendu miser sur la bonne volonté de nos semblables. Pour obtenir un comportement sociable, on devra avoir recours à la contrainte des lois et à la pression des règles morales. Mais même cela ne sera pas suffisant. Il faudra sans cesse s'assurer que les instincts ne reprennent pas le dessus, donc instaurer un système de surveillance.

C'est bien ce qui se reflète dans l'école. Il est clair qu'on n'y fait pas confiance aux élèves. On leur dit tout le temps ce qu'ils doivent faire et on ne les laisse pas seuls un instant. On multiplie les contrôles pour veiller à ce qu'ils étudient et soient disciplinés. Le moindre écart est puni.

À l'école, tout est fixé : les lieux, les horaires, les tâches. La discipline et la surveillance en assurent l'exécution.

De manière plus générale, nous vivons dans des sociétés qui ont peur des jeunes, surtout s'ils proviennent d'un milieu défavorisé ou baigné d'une autre culture, dans laquelle sans doute ils n'auront pas acquis les comportements qu'on attend d'eux.

Malheureusement, on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif. Sous la contrainte, on sera peut-être forcé à étudier, mais pour apprendre vraiment, il faut être autrement motivé. Pour cela, il faut s'y décider

soi-même. On a donc ce paradoxe de l'école, qui en obligeant, veut atteindre ce qu'on ne peut obtenir que librement.

L'école croit qu'elle obtiendra par la contrainte ce qui réclame l'assentiment de la liberté.

6.2 Une vision optimiste

Ne pourrait-on pas concevoir l'humanité autrement ? C'est ce que veut l'éducation nouvelle. Toute son approche se base sur une vision résolument optimiste de l'être humain. C'est un être qui, spontanément, cherche à se perfectionner, à améliorer son environnement et à promouvoir le bien du groupe. Il n'a pas besoin qu'on le dirige pour s'organiser.

Critiquant Rousseau qui voit dans la société la cause de la perte de la liberté, Bakounine écrivait que « l'homme n'est pas seulement l'être le plus individualiste qui soit sur Terre, il est aussi le plus sociable » [1].

Supposons que dans une ville on dispose d'un mur et qu'on offre gratuitement à tous de la peinture pour y faire une longue fresque. Que se passera-t-il ? Chacun en profitera-t-il pour exprimer ses dons artistiques ou n'y fera-t-on que des barbouillis insensés ? Respectera-t-on l'œuvre des autres ou la vandalisera-t-on ?

C'est une expérience de ce genre qui a été faite avec wikipédia. Le ré-

sultat de cette collaboration non dirigée est impressionnant. Chacun y donne le meilleur de lui-même spontanément et le taux de vandalisme est extrêmement faible.

Pourrait-on généraliser cette expérience et l'étendre à l'école ? Il faudrait pouvoir miser sur la bonne volonté et la coopération de chacun. Est-ce possible ?

Soit, dira-t-on. Il est vrai que les petits enfants ont le désir d'apprendre. Ils doivent grandir et se développer, donc la nature les a dotés de l'instinct de vouloir progresser, de comprendre leur milieu et d'acquérir de nouvelles compétences. De fait, il n'est pas facile d'éteindre leur curiosité : cela exige une longue scolarité jalonnée de jugements, de notes, de sanctions et d'exercices vides de sens, où toute initiative est étouffée par la culture de l'obligation.

Mais ce qui est plus difficile à prouver, c'est que l'être humain est un être sociable et que nous pouvons compter les uns sur les autres.

L'enfant naît curieux. Il naît sociable.
--

Souvent on croit que le comportement moral est une fonction supérieure du cerveau humain. Ce serait le fruit d'une pensée rationnelle qui, après avoir réfléchi sur une situation, pèse le pour et le contre et décide de faire le bien. Mais nous savons que nos actes ne suivent pas toujours notre idéal. Si la solidarité était uniquement basée sur nos raisonnements, si donc elle devait s'apprendre, on ne pourrait guère s'y fier.

Mais alors, d'où vient notre tendance à être solidaires, à sentir la douleur quand nous voyons quelqu'un souffrir ? Comment expliquer tant de gestes solidaires et désintéressés, tant d'exemples de générosité, d'héroïsme, parfois même jusqu'au sacrifice ? Pourquoi nous arrive-t-il de faire le bien quand nous n'y gagnons rien ?

6.3 L'altruisme est-il une tendance innée ?

C'est pourquoi de nombreux penseurs estiment que l'altruisme est une tendance innée. Déjà en 1889, Kropotkine remarquait que tout être humain considère « comme bon ce qui est utile à la société dans laquelle il vit, et comme mauvais ce qui lui est nuisible » [14] et ce, quels que soient ses préjugés et ses intérêts. Ayant observé le comportement de nombreuses espèces animales lors d'un séjour en Sibérie, il conclut que leur instinct les pousse plus à la coopération qu'à la compétition : « en toute société animale, la solidarité est une loi (un fait général) de la nature ». Cet instinct social, nous le partageons avec les animaux. Il est la base de notre comportement social.

Ceci est confirmé par le fait que la compassion est quelque chose de spontané. On ne doit pas nous apprendre qu'une odeur est désagréable ou qu'un paysage est beau. On le sait, c'est tout. Il en va de même avec la compassion. Point n'est besoin de l'expliquer à un enfant. Dès l'âge de deux ou trois ans, il comprend quand quelqu'un d'autre souffre. On ne doit pas non plus lui dire ce qu'est une injustice. Avant même de savoir parler, il réalise si quelqu'un triche.

Il semble que notre cerveau soit programmé pour reconnaître les sentiments des autres. Leur douleur ne nous laisse pas indifférents. Ce

n'est pas la conclusion d'un raisonnement, c'est instinctif. De même, le sentiment d'injustice nous fait réagir de manière viscérale quand nous voyons une situation injuste, que ce soit à notre détriment ou à celui des autres. Nous le ressentons sans devoir faire l'effort de nous rappeler nos idéaux moraux. Les expériences réalisées par les psychologues montrent que ce sentiment nous conduit même à renoncer à nos avantages quand nous savons que cela peut renverser la situation.

Notre cerveau est programmé pour sentir la douleur des autres.

Si ce sont des sentiments innés, sont-ils le résultat de l'évolution ? Les retrouve-t-on chez d'autres animaux ? Il semble que oui. On a vu des chimpanzés, eux qui ne savent pas nager, se noyer pour essayer de sauver des autres. Dans des expériences contrôlées, des macaques rhésus ont été mis dans une situation où, pour avoir accès à leur nourriture, ils doivent tirer une chaîne qui envoie un choc électrique à un de leurs compagnons. Que font-ils ? Ils préfèrent rester sans manger.

Les primates qui vivent en groupe font souvent passer le groupe avant leur intérêt propre. Ils ont aussi un sens de la réciprocité : ils partagent plus volontiers la nourriture avec ceux qui ont pris soin d'eux. Les chimpanzés montrent des signes de trouble devant la souffrance de leurs semblables. Après un combat, les autres consolent le perdant. Ils ont des mécanismes sociaux pour mettre fin aux hostilités. Après les disputes, ils suivent des protocoles de réconciliation.

On se heurte alors à un paradoxe : comment l'évolution a-t-elle pu favoriser la transmission de ce comportement ? Si certains membres

d'un groupe font preuve de générosité, ne vont-ils pas être toujours perdants face aux plus égoïstes? Ceux-ci pourraient profiter de leur compassion sans jamais leur offrir la réciprocité. Du point de vue génétique, ils gagneraient et leurs gènes seraient transmis plus abondamment.

En réalité, chez les animaux qui vivent en groupe, des mécanismes se développent pour freiner ces comportements abusifs. On tient à l'écart ceux qui ne suivent pas les règles de réciprocité et ne contribuent pas à l'intérêt du groupe. On ne sera généreux qu'envers ceux qui ont déjà fait preuve de générosité. N'est-ce d'ailleurs pas une tendance que nous retrouvons chez les humains? Nous sommes moins enclins à montrer de la compassion envers les tricheurs. C'est-à-dire que, pour bénéficier de la générosité des autres, il faut d'abord avoir gagné leur confiance.

La clé de la vie en société, c'est de pouvoir faire confiance.
--

Chez les animaux qui vivent en société, l'individu a besoin du groupe pour survivre. Il va donc essayer de convaincre les autres qu'il mérite leur appui parce qu'il coopère au bien de tous.

C'est ce qu'a montré Riddley : le comportement altruiste n'est pas le résultat d'une influence culturelle ; il est inscrit dans nos gènes [17]. En effet, pour survivre, les hommes ont dû s'unir et coopérer. Mais aucun groupe, aucune société ne peut fonctionner si ses membres ne peuvent jamais se fier les uns aux autres. Il y va donc de l'intérêt de chacun de se faire admettre par le groupe et d'être reconnu comme

digne de confiance. L'évolution a dès lors favorisé les comportements altruistes et nous a légué un instinct de compassion, de justice et de coopération.

La sélection naturelle ne s'opère donc pas seulement au niveau des individus (les plus forts transmettent leurs gènes) mais aussi au niveau des groupes : les groupes qui ont la plus forte cohésion, ceux dont les membres ont le plus de sens social, ceux-là sont mieux préparés pour survivre. Leurs membres sont non seulement les plus forts, les plus habiles et les plus intelligents individuellement, mais sont surtout ceux qui mettent ces qualités au service de la survie du groupe : donc ceux qui font preuve de solidarité et d'altruisme. Ce sont donc les groupes où l'on coopère qui seront sélectionnés par l'évolution.

Nous sommes les descendants non seulement des individus les plus forts et les plus intelligents, mais des groupes les plus coopérateurs.

Les ethnologues reconnaissent certains traits moraux communs à toutes les cultures humaines : l'interdiction de nuire aux autres, la réciprocité, la justice et la loyauté envers le groupe.

6.4 Faut-il être menacé pour resserrer les rangs ?

Mais est-ce que cela signifie que la survie des groupes les plus aptes est le résultat d'une lutte entre eux ?

On a longtemps cru que la cohésion des groupes humains trouve son origine dans la nécessité de se défendre d'autres groupes. On s'allierait donc pour mieux faire la guerre aux autres. Dans un ouvrage très récent, la primatologue Sarah Hrdy a montré qu'il n'en est rien [11]. Notre art guerrier ne s'est probablement développé que très récemment, avec la sédentarisation. D'ailleurs, au néolithique la population humaine avait baissé à quelques milliers, ils avaient donc d'autres choses à faire que de se battre. Non. Ce qui explique notre instinct poussé de coopération, ce sont les bébés.

Chez les primates, la mère est capable toute seule d'élever son petit. Chez les humains, les petits sont tellement dépendants et pendant tellement longtemps, que la mère doit faire appel à la communauté. Elle laisse d'autres personnes prendre le bébé dans leurs bras, chose impensable chez les primates. C'est ce qu'on observe dans toutes les cultures humaines : d'autres que la mère portent le bébé entre 25 et 60 pourcent du temps. Dans la plupart des cultures, la mère permet même à d'autres femmes d'allaiter son bébé.

Cela suppose un haut nouveau niveau de confiance. Les chimpanzés, eux, sont toujours sur le qui-vive, car à tout moment un autre peut être prêt à les voler ou à les mordre. Quand nous montons dans un avion, nous ne nous demandons pas si à l'arrivée nous aurons toujours nos vingt doigts. Si nous étions des chimpanzés, nous n'en serions pas si sûrs.

En devenant le centre de l'attraction du groupe, le bébé humain joue un rôle important dans la promotion de comportements sociaux entre adultes : le partage, l'attitude pacifiste envers les étrangers, la confiance.

Ainsi, ce n'est pas la supériorité de notre cerveau, mais notre sens aigu de la coopération qui a permis notre succès dans l'évolution des primates. Les petits humains pouvaient prolonger leur croissance physique, cérébrale et sociale en toute sécurité. Et cependant, la durée de l'enfance n'empêchait pas des naissances fréquentes. En même temps, la communauté adoptait des comportements qui renforçaient les liens sociaux et qui allaient s'avérer extrêmement utiles. Et notre espèce pouvait développer une plus grande intelligence.

La vulnérabilité des humains est telle, qu'ils sont obligés de se faire mutuellement confiance.

S'il en est ainsi, si notre sens social est inné, s'il ne dépend pas d'un apprentissage intellectuel ni d'un contrat, alors nous avons raison de baser sur lui notre vision de l'éducation et de la société. Cela ne signifie pas qu'on nie que l'histoire humaine est remplie d'exemples d'égoïsme, de destruction et de violence.

Mais notre inclination naturelle est d'aller vers les autres. Il y a en chacun quelque chose qui va le pousser à se faire accepter par le groupe. Nous pouvons compter là-dessus. N'est-ce pas ce qu'un jeune craint le plus : d'être rejeté par ses copains ? Pour les adultes aussi, ce sentiment est présent, même si parfois il se cache derrière des formes plus sophistiquées.

Nous pouvons donc faire confiance en nos semblables, au moins quand

les circonstances sont favorables.

Ce que nous cherchons spontanément, c'est de prouver que nous sommes fiables.

Mais notre sens altruiste s'étend-il à toute l'humanité ? Si, comme le croit Hrdy, l'instinct de coopération au sein d'un groupe n'est pas forcément lié à la lutte contre d'autres groupes, alors nous pouvons cesser de fomenter les idées d'intolérance et les notions connexes de supériorité d'une nation, d'une race ou d'une religion.

7 LA LIBERTÉ D'APPRENDRE

7.1 La richesse de la pluralité

Si on peut faire confiance en l'être humain, alors il n'est pas nécessaire de vouloir l'uniformisation de tous. On peut permettre à chacun d'être différent, original, d'avoir ses particularités physiques et psychiques, d'avoir ses idées à lui et ses aspirations propres.

Être égaux, c'est être équivalents mais pas identiques.

À l'école on pourra donc miser non seulement sur les capacités intellectuelles des élèves, mais aussi sur leur compréhension de leur univers, leur motivation pour chercher et leur sens inné de la coopération.

Faire confiance, c'est faire sentir aux apprenants que chacun est une

personne unique et irremplaçable. C'est les inciter à prendre librement des initiatives et à penser pour eux-mêmes. C'est respecter leurs opinions et la pluralité des points de vue. C'est les laisser choisir, décider et s'organiser.

La rencontre de convictions diverses, de cultures hétérogènes, d'enthousiasmes non coordonnés, d'élans contradictoires, de créativité ouvertes à toutes les directions, de forces hétéroclites, tout cela ne peut qu'augmenter la puissance créatrice d'un groupe, à condition que personne ne cherche à dominer les autres.

Quand on reste au niveau des arguments théoriques ou des querelles des mots, il est souvent difficile de se mettre d'accord. Mais quand chacun apporte ses convictions profondes, celles-ci suscitent l'estime des autres. Alors on peut chercher ensemble où ces forces apparemment incohérentes conduisent le groupe.

7.2 Rencontres de libertés

C'est qu'on ne réunit pas des idées, mais des personnes. Dans cette rencontre, chacun se construit. La personnalité propre d'un individu ne se forme et ne se développe pas isolément. Elle a besoin de l'interaction avec autrui. Avant le « je », il faut qu'il y ait le « nous ». Le « je » se crée à partir du « nous ». Il y va de l'intérêt (égoïste) de chacun de coopérer avec le groupe.

C'est dans le regard de l'autre que je me découvre moi-même.
--

Dans ces rencontres, la liberté individuelle se construit. Car, paradoxalement, la liberté ne se réalise elle aussi qu'en groupe.

À première vue, on croit qu'être libre, c'est pouvoir choisir où l'on veut aller, ce qu'on veut faire et ce qu'on veut acquérir. Dans cette perspective, les autres sont ceux qui posent des limites à nos mouvements, à nos actions et à nos possessions.

Mais ceci est une vue très superficielle de la liberté, donc de l'être humain. La vraie liberté consiste à choisir ce que je veux *être*. Comme l'écrit Bakounine, « la liberté consiste dans le développement complet de tous les potentialités matérielles, intellectuelles et morales qui sont latentes dans chaque personne » [2].

Être libre, ce n'est pas choisir ce que je veux faire,
mais ce que je veux être.

Les autres sont donc ceux qui soutiennent ma liberté, et non ceux qui l'entravent. C'est grâce à eux que je peux grandir et devenir toujours plus ce que je suis. Donc plus les autres seront libres, plus je le serai. Plus ils seront eux-mêmes, plus je serai moi-même.

C'est grâce à ce que l'autre est que je deviens ce
que je suis.

C'est ce qui permet à Bakounine d'écrire en 1871 : « Je ne peux me sentir libre qu'en présence d'autres personnes et en relation avec elles » [3].

Réciproquement, c'est en promouvant la liberté des autres que nous deviendrons plus libres : « Je ne serai libre que quand tous les êtres humains le seront. Leur liberté, loin de nier ou de limiter la mienne, en est au contraire la condition nécessaire et la confirmation » [3].

Donc pour être libre, il faut se réunir avec d'autres personnes qui cherchent à promouvoir le meilleur de tous, dans la confiance, l'égalité et la solidarité. La communauté est le support nécessaire de la liberté.

Cette rencontre de libertés est le lieu d'apprentissage par excellence.

C'est avec les autres que j'apprends. Ce sont eux qui me permettent de me construire une pensée propre.

7.3 La liberté à l'école

Si on veut favoriser l'apprentissage, il faut donc d'abord laisser libre cours à l'initiative propre. Mais cette liberté ne peut pas être octroyée à moitié. C'est tout ou rien. Il ne peut être question de laisser le champ partiellement libre puis de le restreindre en posant des normes générales. Ce serait comme offrir des thérapies de spontanéité à des prisonniers.

Pourtant c'est souvent ce qu'on fait à l'école. Au bout du chemin, il y a toujours les examens notés, pour bien s'assurer que l'apprentissage s'est fait selon le plan préétabli. L'enseignant a beau donner quelques libertés, il interviendra si le résultat n'est pas ce qu'on attendait.

L'institution scolaire prétend laisser les enseignants libres. En fait, elle s'exonère elle-même de la responsabilité en cas d'échec, mais elle a bien soin d'imposer des critères de réussite et des sanctions. Elle laisse donc tout le poids de la culpabilité à l'école, aux enseignants et finalement aux élèves. La liberté accordée n'était qu'illusoire, elle ne fait donc qu'augmenter la docilité. Pire, la victime s'inflige elle-même la torture et devient son propre bourreau.

En outre, les examens notés reflètent une volonté de mesurer l'apprentissage. Mesurer, c'est ramener à une référence commune, selon des étalons reproductibles en toute circonstance. La mesure efface donc tout ce qui rend chaque apprenant unique. En imposant l'uniformité, elle supprime la richesse de la pluralité des pensées et des cultures. Les individus deviennent interchangeable.

D'ailleurs c'est dans tous les aspects de la vie sociale qu'a disparu la reconnaissance du caractère unique de chaque individu. Ce clavier que j'ai sous les doigts, je ne sais pas qui l'a assemblé. Tout est déshumanisé. Je ne connaîtrai jamais la personne qui est à l'origine de ce que j'utilise. Dans les sociétés « primitives », le donateur était aussi important que le don. Tout est devenu uniformisé. Tous les œufs sont du même calibre, les poules ont appris à travailler en série.

7.4 Evaluer

Dans une perspective d'émancipation, comment évaluer les apprentissages ? Traditionnellement, c'est l'enseignant qui est le juge, puisque c'est lui qui détient le savoir. L'élève apprend donc à se conformer à ce qu'on attend de lui, afin d'obtenir la meilleure note. On façonne ainsi des êtres dociles et soumis. En outre, c'est la réponse finale qui compte, pas le processus d'apprentissage, donc toute méthode pour l'obtenir est bonne : imiter sans comprendre, mémoriser ou tricher.

Quand on octroie des notes, on classe les élèves selon leurs performances, on les incite à se comparer entre eux et à entrer en compétition. Ceux qui sont les plus habiles à ce jeu en sortent imbus d'eux-mêmes, les autres dépérissent. Et tous acquièrent l'idée que le savoir – et l'être humain – sont des denrées mesurables, monnayables, cotées en bourse.

Qui aurait l'idée d'ouvrir le four pour mesurer si la pâte lève bien ?

Toute tentative de mesure fait s'effondrer le levain de l'apprentissage : la curiosité, la spontanéité, la confiance en soi, le bonheur de chercher, l'enchantement de pouvoir tracer son propre chemin, la joie de la découverte, la satisfaction d'avoir relevé un défi.

Il ne reste plus que la contrainte, dont on sait qu'elle est complètement stérile. Celui qui accepte d'être mesuré accepte par là même d'être enfermé dans un carcan. Ceux qui répandent la maladie des examens,

des tests et des notes le savent bien. Ce n'est pas le savoir qu'ils mesurent, mais l'adaptabilité à se mouler docilement dans leur modèle de société. A-t-on jamais mesuré les talents musicaux pour décider si quelqu'un est apte à l'usine ?

Il est d'autres façons d'évaluer. On peut estimer soi-même ses progrès, on peut s'évaluer entre pairs ou en groupe, on peut tester certains savoirs ou compétences dans des situations concrètes réelles, on peut élaborer des formes plus ou moins complexes de métacognition.

Mais surtout, il ne faut jamais oublier qu'il n'y a pas qu'une manière d'apprendre. Il n'y a pas de critère homogène de réussite. Les intelligences sont multiformes, comme d'ailleurs le sont les contributions que chacun peut apporter à la communauté. La vie n'est jamais monotone. Les océans sont peuplés de poissons de toutes les couleurs.

8 D'OÙ VIENNENT LES SAVOIRS ?

8.1 Qui détient la vérité ?

Toute la science occidentale est basée sur le postulat d'une vérité unique. Si c'est noir, ça ne peut pas être blanc. Et que deviennent toutes les nuances de gris ? Elles sont rejetées d'avance.

Pour justifier cette attitude, on a élaboré tout un édifice logique qui remonte à Aristote. C'étaient d'abord les syllogismes des Anciens, puis les démonstrations mathématiques et les preuves scientifiques. À quoi servent-elles ? À décider qui a raison. Car s'il y a deux opinions contraires, une des deux doit forcément être erronée. C'est ce qu'on appelle le principe du tiers exclu. C'est vrai ou c'est faux, cela ne peut pas être entre les deux.

Il y a donc ceux qui détiennent la vérité et les autres. Ceux qui sont dans l'erreur sont les perdants. Ce sont les hérétiques, donc on peut les éliminer. Ce sont les cultures « barbares », donc on peut les coloniser.

Ce sont les gens qui n'ont pas de diplôme, donc ils n'ont pas droit à la parole.

Ce qu'on ne dit pas, c'est que tout l'édifice de la logique occidentale repose sur des présupposés et des axiomes que, bien entendu, il est défendu de remettre en question. Les théories scientifiques se succèdent à un rythme rapide, une vérité chassant l'autre. Même dans les sciences exactes survivent côte à côte des théories incompatibles entre elles : la lumière est-elle une onde ou une particule ?

L'école traditionnelle ne dit rien de tout cela. Elle présente le savoir comme quelque chose de monolithique et d'absolu. À prendre ou à laisser. Un seul point de vue est vrai. Il s'impose à la raison. On l'impose. La pensée de l'élève doit s'y soumettre. C'est ainsi qu'on parle beaucoup, dans les milieux pédagogiques, de rupture épistémologique : les « préconceptions » des élèves sont traitées comme des conceptions fausses qui devront être corrigées. C'est parfois vrai, mais en généralisant ne risque-t-on pas de restreindre leurs apports, de couper leur inspiration et de fermer la porte à leurs idées ?

En imposant les programmes scolaire, l'État déclare implicitement « que les individus et les communautés n'ont ni les ressources pour découvrir leurs besoins particuliers en éducation, ni le pouvoir de décider par eux-mêmes comment répondre à ces besoins » [12].

8.2 La vérité est-elle immuable ?

L'idée que le savoir est immuable sert à renforcer le contrôle, par le biais du système éducatif, des moins bien lotis.

Dans les cultures où la tradition se perpétue de manière orale, les savoirs sont beaucoup plus mouvants. Le conteur peut facilement ajouter ses idées originales, il peut donner de nouvelles interprétations, il peut adapter son récit à son auditoire et au contexte social. En synergie avec ceux qui l'écoutent, il donne du sens à leur univers et aux événements qu'ils vivent, il dessine le champ des possibles, il ouvre de nouvelles pistes d'action.

Les savoirs de la rue, de la famille, sont des traditions orales. Quand un enfant arrive à l'école, il est vitalisé par un réseau d'informations, de savoir-faire et d'idées. Ceux-ci sont d'autant plus éloignés des savoirs scolaires que l'enfant vient d'une ambiance moins académique, d'un milieu défavorisé ou d'une minorité culturelle.

Dans une culture écrite, le savoir devient figé. La pensée occidentale considère ceci comme un progrès. Ne faut-il pas être fidèle au texte, dit-on, et faire preuve de rigueur historique ? Alors que, bien sûr, ceci n'est qu'un présupposé d'origine culturelle.

Un texte écrit ne se modifie pas facilement, dû au coût de production. Pensons au long travail des moines copistes. En outre, l'écrit est un bien qui appartient à quelqu'un. Que ce soit un manuscrit de la bibliothèque d'Alexandrie ou un article d'un expert moderne, il se prête à une capitalisation académique. Ce sont les détenteurs du savoir qui codifient celui-ci, qui en dictent les critères de légitimité et qui contrôlent sa création et sa distribution. Ils sont maîtres du canon

de référence qui sert à juger de la vérité et de l'erreur.

Les « experts » sont ceux qui gardent les clés du savoir.

8.3 Une autre conception du savoir

L'internet a changé tout cela. Et c'est bien pourquoi les spécialistes veulent nous mettre en garde contre des initiatives comme wikipédia. Méfiez-vous, disent-ils, car les informations que vous y trouvez ne sont pas confirmées. Mais qui a le plus à craindre ? Souvent l'information partagée sur l'internet permet de mettre le doigt sur les erreurs contenues dans les bastions du savoir, comme la vénérable Encyclopédie Britannique.

L'internet, grâce à wikipédia et aux logiciels libres, a introduit un nouveau paradigme de construction du savoir, dans lequel il n'y a plus ni centre de référence, ni distinction hiérarchique entre experts et utilisateurs. C'est la communauté qui décide quels savoirs l'intéressent, quelles méthodes elle adoptera et quels critères elle suivra, en fonction de son histoire, de ses aspirations et des réalités qu'elle vit.

Le succès de ce paradigme nouveau confirme le bien-fondé du pari de la confiance.

L'école devra donc choisir entre deux paradigmes. D'une part elle peut continuer à se baser sur principe de la vérité unique et immuable, et à

se présenter elle-même comme la seule source de savoir. Dans ce cas, le discours qu'elle tient cherche à imposer un certain point de vue et à convertir tous les élèves à une pensée uniforme.

Alternativement, l'école peut s'inspirer du nouveau modèle de génération du savoir, un savoir décentré et fluide. Elle accueillera alors tout l'éventail des ressources cognitives, qui vont depuis l'internet jusqu'à l'imagination de ses plus jeunes participants. Son discours ne cherchera plus à convaincre mais à inventer des solutions aux problèmes complexes auxquels la société fait face. Dès lors, ce kaléidoscope d'idées apparemment contradictoires sera le bienvenu. En effet les problèmes réels qui se posent à nous sont extrêmement complexes et vont requérir la contribution de tous, la richesse de nombreux points de vue et l'apport du travail interdisciplinaire.

Le choix des savoirs à construire se fera donc en réponse à des besoins réels et en vue d'actions concrètes.

Cependant, construire la vérité ne conduit pas au relativisme. Cela permet d'élaborer une expression particulière de la vérité, avec toutes ses facettes, qui tient compte des spécificités du contexte où nous nous trouvons et qui est utile au projet que nous portons.

8.4 La socio-construction des savoirs

Dans cette nouvelle perspective, on reconnaît que tous les élèves pensent et raisonnent correctement, même les plus jeunes. Ils sont capables de prendre des décisions et de s'organiser.

À l'opposé d'une vision où seuls les experts sont informés et compétents, on valorisera les cultures dans leur diversité, qu'elles viennent de loin ou du coin de la rue, les cultures exotiques comme les cultures populaires. Paulo Freire [8] s'est fait le défenseur de ce renversement de perspective. L'école doit respecter l'opinion des enfants dans toute la variété des points de vue. Tous, qu'ils soient tout enfants ou analphabètes, viennent avec des idées intéressantes et font des raisonnements exacts. Leurs avis doivent donc être écoutés et pris en considération.

Cela va plus loin que simplement tolérer les différences ou même s'ouvrir à la diversité. On pourrait très bien valoriser d'autres opinions et d'autres cultures sans devoir se remettre en question ni perdre sa tranquillité. Eux et moi, nous pensons différemment, c'est tout. Non, ce qui est demandé ici, c'est de lâcher prise et d'accepter que la pensée de l'autre puisse prévaloir sur la mienne et m'oblige à réviser ma position. Bref, il s'agit de céder du pouvoir.

Valoriser les cultures, c'est plus qu'émanciper. C'est leur permettre d'inventer des solutions innovatrices.

Recueillir la pensée propre de tout un chacun est peut-être la seule façon d'inventer des solutions efficaces aux problèmes qui sont restés jusqu'ici sans réponse. Sans quoi les bénéficiaires ne s'approprient pas les technologies parce qu'elles ne sont pas le fruit de leur pensée. C'est ce qu'a montré Schumacher [18] il y a plus de trente ans. C'est ce qui continue d'inspirer de nombreux mouvements sociaux, par exemple l'école Highlander au Tennessee, qui a lutté pour l'émancipation des Noirs aux États-Unis et continue à être active : « Les réponses aux problèmes de la société se trouvent dans les expériences des gens ordinaires » [10].

De même à l'école. Ne pourrait-on choisir les sujets à traiter et les pistes de réponse parmi ceux qui proviennent du milieu où grandissent les élèves, avec tous leurs problèmes et aussi leurs espérances ? On pourra les enrichir grâce à l'apport des écrits légués du passé et des expériences venues d'ailleurs.

Selon ce nouveau paradigme, les apprenants ne viendront donc plus en consommateurs, mais en créateurs de savoir. Ce savoir, ils vont le créer en organisant l'information, en établissant des connections et en lui donnant une signification pour eux.

En outre, ils ne vont pas le faire individuellement. C'est en dialogue avec les autres que chacun va négocier la construction du sens, pour rendre possible une action commune. Du même coup, ils vont élaborer ensemble une structure sociale à leur échelle et s'inventer chacun une place dans ce groupe et dans la société.

8.5 Qui décide ?

Pour que l'apprenant soit véritablement constructeur de savoir, on devra le laisser prendre des décisions. Il pourra décider des thèmes à apprendre, des méthodes à suivre, de l'organisation des groupes de recherche et de tout le programme d'études. C'est l'antithèse de l'instruction comme moyen de contrôle.

Si je n'ai pas le droit de décider, il m'est impossible d'apprendre.

Cette prise en main des décisions est capitale pour la réforme de l'école. Le droit de décider s'étendra tout naturellement à tous les aspects de l'école : ses objectifs, son horaire, son règlement, son organisation, son infrastructure, sa gestion et ses finances.

Rejeter d'avance l'opinion, quoique immature, des élèves, est un moyen pernicieux de les exclure des processus de décision.

Quand des étudiants d'Oslo se sont retrouvés sans collège, dans les années soixante, ils ont lancé, de leur propre initiative, une nouvelle école avec l'appui d'enseignants intéressés. Ils eurent leur mot à dire dans sa conception et dans sa mise sur pied. Le résultat ? Cette école a continué à fonctionner avec succès pendant plusieurs décades [13].

Émanciper, ce n'est pas octroyer toutes les libertés, c'est conférer le droit de prendre part aux décisions.

En laissant les élèves décider, on leur donne l'occasion de prendre leur vie en main, on les rend autonomes. En apprenant à prendre ensemble les décisions, on les rend solidaires.

Pourquoi les apprenants, même les jeunes enfants, ne pourraient-ils pas décider eux-mêmes ? Quand on les voit jouer ensemble, on s'émerveille de leur facilité et leur enthousiasme pour apprendre. À quoi cela tient-il ? Non pas à la simplicité de leurs activités, car parfois leurs

jeux sont complexes et exigent réflexion, effort et persévérance. Mais la différence, c'est qu'ils sont libres d'aller et venir comme bon leur semble, de s'associer aux amis qu'ils choisissent, de décider ce qu'ils font, de continuer ou de cesser leurs jeux. Ils se conseillent l'un l'autre, se stimulent à progresser, se donnent mutuellement une appréciation de leurs efforts et se rient de leurs erreurs, sans craindre d'être soumis à la torture des examens. Pourquoi ne pourraient-ils pas apprendre ainsi à l'école ? On y gagnerait infiniment en efficacité, en motivation et en bonheur. Tous en bénéficieraient, enseignants et étudiants.

Contrairement à ce qu'on pense parfois, l'important n'est pas que les apprenants redécouvrent ou construisent leur savoir. Ce qui compte, c'est qu'ils décident eux-mêmes ce qu'ils vont apprendre, quand, comment et avec qui.

L'enjeu n'est pas que les apprenants construisent leurs savoirs, mais qu'ils prennent eux-mêmes toutes les décisions concernant leur éducation.

C'est là tout un défi éducatif : que, dès le plus jeune âge, ils soient amenés à comprendre suffisamment les buts de chaque activité ainsi que de l'ensemble des programmes, pour pouvoir se prendre en main eux-mêmes. On doit donc parvenir à les laisser choisir ou négocier avec eux :

- les thèmes, les stratégies et les méthodes ;
- les lieux, les moments et les rythmes ;
- les compagnons, les ressources et les enseignants ;
- les temps et les modes d'évaluation ;
- les règlements, les budgets et l'infrastructure ;

– les services à rendre à la communauté extrascolaire.

Quelle forte dose de confiance ceci exige ! Cela demande non seulement de donner la parole aux apprenants et de valoriser leurs idées, mais de croire assez en leur capacité de faire des choix et de s'organiser, pour oser leur laisser l'initiative. Seuls ceux qui s'y lanceront verront combien c'est réalisable. Ceux qui y auront goûté en abondance ne pourront plus l'oublier cette expérience. Partout où ils iront, ils voudront la revivre.

L'expérience de la liberté est une ivresse dont la nostalgie donne une soif inextinguible.

9 APPRENDRE POUR AGIR

9.1 Apprendre, pourquoi faire ?

Tout apprentissage est orienté vers une action transformatrice. Trop souvent l'enseignement se limite à la sphère intellectuelle : si on a appris, compris et construit des concepts, le but est atteint croit-on.

Cependant, une activité d'apprentissage demande non seulement l'intervention de l'intelligence, mais la participation de l'affectif et de la volonté. Il ne suffit pas que mon cerveau fasse clic, clic, pendant que le professeur parle et que je reste assis les bras croisés. C'est tout mon être qui doit s'impliquer, sur les plans cognitif, affectif et volitif. J'entre en relation avec une réalité que je veux comprendre, je me situe par rapport à elle, je prends position.

Cela signifie que la liberté entre en action, elle aussi. Il y a toujours, au départ d'un apprentissage, un mouvement de la liberté vers une action. Je n'apprendrai le théorème de Pythagore que si, librement,

j'ai décidé de l'apprendre.

Apprendre, cela englobe les plans cognitif, affectif et volitif. Le premier pas de tout apprentissage est donc une décision libre.

9.2 Apprentissage authentique

En ultime instance, on apprend pour agir : que vais-je faire avec mes nouvelles connaissances ? Même les savoirs les plus abstraits ne sont validés que par une action. Les recherches en laboratoire sont finalement toujours orientées socialement vers des applications. Un théorème de mathématiques doit être prouvé de telle manière que cette démonstration puisse être reproduite par un autre chercheur.

Mais à l'école, les apprentissages sont tronqués de leur finalité sociale et d'action. On y étudie pour répondre aux attentes du prof et pour se préparer aux contrôles, aux examens et aux concours. Les savoirs restent alors livresques. On ne sait trop comment les appliquer. La compréhension est superficielle. L'apprentissage est à court terme. Et bien entendu, ceci diminue la motivation.

Cherchons-nous à satisfaire l'attente d'un enseignant ou à résoudre de vrais problèmes ?

Dans un apprentissage authentique, c'est-à-dire tourné vers l'action, on n'essaie plus de deviner ce que l'enseignant a en tête, mais on cherche à organiser les données d'un problème réel pour inventer une solution qui aura du sens pour nous.

Parfois pour résoudre un problème, il suffit de changer de perspective. Un autre regard, une autre formulation, un autre point de vue, une autre culture, peuvent éclairer un apprentissage. Il importe donc de chercher ensemble.

9.3 Apprentissage de l'esprit critique

Mais si le savoir est amputé de sa dimension d'action, non seulement les apprentissages traditionnels mais les transferts de compétences deviennent presque impossibles.

Car même dans le cas de compétences transversales, on court le danger d'en rester au plan cognitif. Supposons qu'on veuille apprendre à faire un bon usage des spécialistes, par exemple un médecin avant une opération. D'abord on préparera l'entretien pour en tirer tous les renseignements recherchés. Ensuite on posera des questions claires et précises. Est-ce tout ? Dans un contexte scolaire, on serait tenté de se contenter de savoir qu'on s'est fait comprendre et qu'on a été informé de façon pertinente.

Ce sont toujours des actions réelles que l'apprentissage doit viser.

Mais obtenir l'information voulue n'est jamais que le premier volet, car c'est toujours vers des actions réelles que le savoir doit déboucher. Et ces actions vont demander des prises de position : vais-je me faire opérer ? Quand ? Où ? La question n'est donc pas tant d'éviter de rentrer bredouille de la consultation, mais bien de voir qui en définitive va prendre les décisions : l'expert ou moi ? Ses conseils, va-t-on les suivre ? Pas nécessairement. Il faut donc à tout moment être à même de remettre en question l'opinion des spécialistes et des livres, si qualifiés soient-ils.

Comme l'écrivait Stirner en 1842, « le but ultime de l'éducation ne peut plus être le *savoir*, mais le *vouloir* né du savoir, et l'éloquente expression de ce à quoi elle doit aspirer, est *l'homme personnel ou libre* » [19].

Cet apprentissage de l'esprit critique déborde le plan de intellectuel. Nous pouvons être convaincus que, sur le plan rationnel, l'expert a raison, et cependant au moment d'agir, il nous arrivera de prendre une décision différente, après avoir pesé les circonstances concrètes où nous nous trouvons. Nos décisions seront guidées par les valeurs que nous portons, le sens de la justice ou le désir d'améliorer le milieu où nous vivons, par exemple.

Le processus éducatif doit donc prendre en compte la situation concrète des apprenants et répondre à leurs attentes et à leurs besoins, sans occulter les problèmes réels et les injustices. Il doit viser à transformer cette réalité qu'ils vivent, à améliorer leurs conditions de vie et à

contribuer à instaurer des relations plus humaines et plus justes.

Les problèmes à étudier doivent provenir du terreau des apprenants, ainsi que leurs solutions.

Mais les solutions ne peuvent venir de l'extérieur. Les réponses doivent être le fruit des expériences propres des apprenants, s'exprimer dans leur langage particulier et correspondre à la culture locale. C'est dire que les contenus et les méthodes ne peuvent tomber du ciel. Si on étudie des expériences faites ailleurs, ce sera à titre d'inspiration, non de recettes universelles.

Le premier pas est de récupérer les savoirs non scolaires des apprenants. Ensuite, de faire en sorte qu'ils participent à leur propre éducation, par la réflexion, le dialogue et l'action, en donnant à tous la possibilité de prendre part aux décisions. Ainsi l'éducation les rendra autonomes en matière d'apprentissage. Au fur et à mesure qu'ils avancent, les apprenants dépendront de moins en moins de la présence d'un enseignant.

Le but de l'éducation est que les apprenants s'améliorent eux-mêmes, se prennent en main et transforment leur milieu social. En se faisant les acteurs de leur propre éducation, ils deviennent des acteurs sociaux. Mais leurs actions ne devront pas être individuelles. Au contraire, l'éducation doit souder. Elle doit former des communautés d'appren-

tissage qui sont aussi des communautés d'action.

Se faire acteur de son apprentissage pour devenir ensemble des agents de transformation sociale.

9.4 Apprendre, c'est former une communauté

Cependant, on n'apprend pas seulement pour accumuler des connaissances ou des compétences (comme si on voulait les posséder), mais aussi pour entrer dans une communauté et y avoir une participation active. Par exemple, quand un enfant apprend à rouler à bicyclette, il y a plus que le plaisir d'acquérir un savoir théorique et un savoir-faire. Le but ultime, n'est-ce pas d'aller faire du vélo avec les copains ?

De même, quand un bébé apprend à parler, ou un adulte étudie une langue étrangère, c'est un pas vers une intégration dans une communauté, où il pourra jouer un rôle actif et un jour peut-être, prendre part aux décisions qui s'y prennent.

C'est un trait caractéristique de l'apprentissage dans les contextes non scolaires : que ce soit la famille, le jeu ou l'atelier. L'enfant ou l'adulte n'y apprend pas pour savoir faire *comme* les autres, mais pour pouvoir être *avec* eux et faire partie de ce groupe social. Même un diplôme universitaire a aussi pour but l'incorporation dans une société savante, *intrare in nostro docto corpore*.

Pour autant, cette perspective ne réduit pas les apprentissages à un

but purement utilitaire. En effet, ce qui compte, ce n'est pas l'accumulation des compétences, mais le plus-être. Ici, cela doit s'entendre non seulement au sens individuel de la personne qui s'épanouit, mais aussi qui devient membre à part entière dans la communauté, c'est-à-dire reconnue dans sa dignité, dans son droit à contribuer de manière active et à participer à tous les aspects de la vie sociale.

Les savoirs ne sont pas des biens qu'on possède,
mais des qualités qui enrichissent notre être.

L'enfant qui ne sait pas rouler à bicyclette se sent en partie exclu du groupe des copains. Même les moins expérimentés peuvent lui apprendre, dans la mesure où ils font déjà partie du groupe et peuvent procurer au nouveau-venu un accueil et des indications plus ou moins utiles pour son intégration.

En général, il s'agit donc de créer des liens avec un groupe. C'est cela qui fait la différence entre voir un film sur la production de l'acier et visiter une sidérurgie. Ou encore, entre lire un reportage sur la culture chinoise et recevoir la visite d'un Chinois.

Ainsi on se familiarisera avec la géographie et l'histoire pour se situer dans l'humanité au sens large. On apprendra les langues et le langage mathématique pour interagir socialement. On étudiera les sciences ou une technique pour être reconnu comme expert, ou simplement pour comprendre les implications des décisions politiques.

Cette perspective peut donner une signification nouvelle à l'école,

même si parfois on revient aux enseignements traditionnels par transmission de connaissances. Car ce qui aura changé, ce sera la manière de comprendre la raison d'être des apprentissages : l'accès à la communauté, à ses activités et à ses décisions.

9.5 Apprendre à décider ensemble

Donc apprendre, c'est s'insérer dans une communauté participative pour une action commune. C'est pourquoi seules des personnes libres peuvent apprendre.

Mais pour agir ensemble, il faut se mettre d'accord. Et décider ensemble n'est pas chose facile. Que se passe-t-il si les opinions divergent ? Quand il s'agit de questions intellectuelles, de discussions qui en restent au niveau des savoirs, on peut s'accommoder des différences. Mais si le débat tourne autour d'une décision à prendre, par exemple pour une action commune, comment faire ?

Tout l'art de vivre ensemble c'est de promouvoir la diversité sans causer d'inégalités.

Il n'est pas facile de vivre la pluralité. Ce à quoi il faut veiller, c'est qu'il n'y ait pas de hiérarchie, où les uns sont considérés supérieurs aux autres, où une faction impose ses vues et ses volontés aux autres. Même l'existence d'une majorité ne justifie pas que celle-ci domine la minorité.

Comment inventer des formes de participation qui respectent la diversité et la pluralité, tout en préservant l'égalité ? Dans ce processus, deux étapes interviennent, une de génération d'idées, l'autre de choix et d'action. Par exemple, si l'on veut monter une pièce de théâtre, des questions se poseront : par exemple, quel décor souhaitons-nous, compte tenu de nos goûts, de notre budget et des matériaux disponibles ? Il y aura probablement des opinions différentes et incompatibles. Comment les concilier ? La réponse ne se trouve pas dans les livres. Les solutions, c'est nous qui devons les construire.

Les savoirs, surtout ceux qui visent des actions, ne se transmettent pas comme une denrée qu'on posséderait et qu'on pourrait distribuer. Il faut les construire. Mais cet effort d'édification va nous transformer. Nous ne sommes plus les mêmes après avoir surmonté un obstacle, compris un raisonnement ou découvert la relation qui existe entre divers éléments de la réalité qui nous entoure.

La construction du savoir n'est pas seulement une méthode didactique. C'est une façon entièrement nouvelle de concevoir les rapports dans un groupe.

Face au nouveau dilemme que constitue chaque prise de décision plurielle, il est illusoire d'espérer trouver une solution toute faite. Elle est à inventer. Cela demande que la contribution personnelle de chacun soit appréciée et comprise par tous.

Ensuite, sur base de la confrontation des points de vue, il faudra façonner ensemble des réponses originales qui s'imbriquent l'une dans l'autre et se modifient jusqu'à ce qu'apparaisse une combinaison qui fait sens pour tous, comme un édifice nouveau qui viendrait de se construire sous leurs yeux.

Ensemble on a élaboré quelque chose de neuf et, dans cette démarche, chacun s'est réinventé soi-même et de nouveaux rapports humains se sont créés qui cimentent la décision et en font la force. Bien entendu, ce procédé doit s'apprendre et c'est pourquoi il faut en avoir fait l'expérience, par exemple à l'école.

En construisant ensemble nos savoirs, nous construisons des accords communs et donc des rapports plus démocratiques.

Différents groupes prendront des décisions différentes. Faut-il essayer de les concilier ? N'est-il pas plus enrichissant d'accepter une pluralité de pensée et de rôles ? Cela n'empêche pas la solidarité entre groupes d'affinité, qui pourront se connecter en réseau.

Un Indien de la région de Guambia en Colombie m'expliquait que les ouvriers, les paysans, les étudiants et eux-mêmes formaient comme les doigts de la main. Chaque groupe poursuit ses revendications propres, de manière indépendante, mais leurs actions contribuent ensemble à une transformation collective. On ne doit pas chercher à effacer leurs différences. En effet, l'harmonie n'est pas synonyme d'uniformité. « Se distinguer, se définir, c'est être ; de même que se confondre et s'absorber, c'est se perdre » écrivait Proudhon [16].

10 COMMENT ÉMANCIPER ?

10.1 De l'intégration à l'ascension sociale

À quoi sert l'école ? En général, on lui reconnaît un double rôle : aider chaque individu à s'intégrer dans la société et à développer ses potentialités propres. Jusqu'au XIX^{ème} siècle, on donnait peut-être plus d'importance au premier rôle, c'est-à-dire à la transmission de la culture dominante – qu'elle soit religieuse ou laïque – et d'un certain modèle de société où chacun avait sa place.

L'école traditionnelle prépare l'enfant à la vie en société en le changeant lui, non elle.

Avec l'avènement des idées de l'éducation nouvelle et l'avancée de la psychologie moderne, un glissement s'est fait vers le second rôle de l'école. L'éducation se centre alors sur l'enfant et ses besoins. Il s'agit

de faire trouver à chacun son épanouissement personnel.

En même temps, on a présenté l'école obligatoire pour tous comme un moyen d'émancipation et d'effacer les inégalités : l'éducation aide les enfants à devenir plus autonomes, à se prendre en charge et à se gérer eux-mêmes dans l'égalité. Ce qu'on vise, c'est développer un autre type de relations interpersonnelles au niveau de la classe.

Cependant, cette façon de voir ne va pas sans problèmes. En réalité, l'instauration de l'école pour tous servait surtout les intérêts de la révolution industrielle, qui avait besoin de main d'œuvre disciplinée et ponctuelle. En outre, qu'en est-il des inégalités sociales et économiques des milieux d'où sont issus les enfants ? Elles ont un impact direct sur eux, mais l'école croit promouvoir l'égalité en les ignorant. Le plus souvent, les structures injustes de la société sont maintenues en dehors du champ de l'activité scolaire. Il serait d'ailleurs mal vu de faire en classe l'étalage des revenus des parents.

Les inégalités que vivent les élèves hors de l'école ne sont pas considérées par celle-ci.

Alors, comment faire pour que l'école favorise l'émancipation et l'égalité de tous ?

Bien souvent, ceux qui parlent d'émancipation espèrent l'obtenir en reconnaissant à tous les mêmes capacités et en leur donnant des compétences qui leur permettront d'avoir des chances égales quand ils sortiront de l'école. Quand on parle d'égalité des chances, ce qu'on

veut dire généralement, c'est trouver du travail. L'idéal d'égalité et de justice est donc souvent réduit à une simple notion d'accès à l'emploi pour tous grâce à la répartition de compétences.

Émancipation et ascension sociale sont deux choses différentes.

Le principe d'éducabilité générale, aussi parfaitement qu'on le mette en pratique, ne peut à lui seul servir à combler les inégalités. En effet, toutes les professions ne sont pas considérées comme égales. En outre, il y aura toujours des gens sans travail, pour des raisons de capacité physique, de maladie ou d'âge. L'exemple le plus éloquent est la femme enceinte. Même si tous reçoivent une formation intellectuelle identique, certains ont moins de ressources financières, moins de connections ou moins de chance. Le marché de l'emploi se rit de leurs diplômes et de leurs compétences.

Le problème est notre modèle de société dans laquelle la valeur d'une personne est mesurée par son taux de production et de consommation.

10.2 L'école est-elle en échec ?

Il est alors facile d'accuser l'école de ne pas remplir son rôle, mais on oublie parfois de critiquer les distorsions de la société, où subsistent des clivages sociaux, par exemple entre travailleur et sans emploi.

Dans la mesure où la société est injuste, l'école sera un instrument

qui perpétue les inégalités, soit pour ceux qui ne parviennent pas à y entrer (quand les meilleures écoles sont réservées aux privilégiés), soit pour ceux qui en sortent sans diplôme (dans le cas d'une école unique ouverte à tous).

Car pourquoi l'école ne parvient-elle jamais à faire réussir tous les élèves ? C'est qu'en réalité, ce n'est pas elle qui filtre et rejette, mais la manière même dont est organisée notre société.

On ne peut remédier aux déficiences de l'école sans s'attaquer aux problèmes de la société.

Alors, à quoi bon toutes ces évaluations certificatives et autres mécanismes de sélection ? Au fond, pourquoi ne sélectionne-t-on pas au hasard ? Ne serait-ce pas plus facile ? Mais non. On préfère des examens ou des concours à un simple système aléatoire, parce qu'on peut les revêtir d'un vernis de crédibilité, bien que celui-ci varie selon les idées du moment : tantôt le rang de la naissance, tantôt la couleur de la peau, tantôt le mérite.

Si l'on croit que la seule émancipation que procure l'école est de préparer à un emploi, si toute l'égalité qu'elle peut offrir est d'en donner à tous la chance, cela veut dire que la fonction de l'école est d'adapter les étudiants à la vie en société, non de la transformer. Et c'est ce que les entreprises recherchent : une main d'œuvre abondante et

diversifiée. Mais surtout, qu'on n'essaye pas d'ébranler l'ordre établi.

À l'école, peut-on remettre en question l'ordre social ?

Il n'est donc pas étonnant que des pédagogues conservateurs ont eux aussi adopté certaines idées de l'éducation nouvelle. Les meilleurs exemples sont les premières Écoles Nouvelles, ouvertes un peu avant 1900 et toujours actives : le pensionnat de Cecil Reddie à Abbotsholme en Angleterre, celui de Kurt Hahn à Gordonstoun en Écosse et l'école des Roches d'Edmond Demolins en France. Ce sont des institutions pour les élites. C'est d'ailleurs à Gordonstoun que se formèrent trois générations de la famille royale anglaise.

Il est naturel que le néo-libéralisme voie d'un bon œil une éducation centrée sur l'enfant vu comme individualité, qui lui permet de développer ses capacités intégrales, son sens moral, son autonomie, sa créativité, sa flexibilité mentale et son aptitude à apprendre par lui-même toute la vie. Mais ce qu'il ne permettra pas, c'est que l'école remette en question l'organisation sociale, ni qu'elle touche à l'idéologie néo-mercantiliste, selon laquelle la compétition débridée est facteur de progrès et s'il y a des perdants c'est dû à leurs déficiences personnelles.

10.3 Les compétences transversales

Pour essayer de diminuer les inégalités, on parle maintenant d'une formation aux compétences pour la vie, telles les compétences liées au développement socio-affectif. On veut ainsi former des jeunes courageux, lucides, qui savent prendre des initiatives, qui ne se laissent pas vaincre par les difficultés, équilibrés sur le plan affectif, bienveillants envers leurs semblables et capables de travailler en groupe.

C'est un but louable, mais en soi cela ne suffit pas à émanciper. Au contraire, on risque d'obtenir des jeunes encore plus dociles, parce qu'admirablement dressés à être plus efficaces, plus sociables et moins insatisfaits. On leur aura donné des outils pour s'adapter à la société, au lieu de faire d'eux des agents de transformation.

Les compétences affectives et sociales peuvent être utilisées soit pour rendre docile, soit pour émanciper.

Relevant les limites tant de l'éducation formelle classique que de l'éducation nouvelle (dite réaliste), Stirner observait déjà que leur « unique but est un dressage formel et matériel : seuls des érudits sortent des ménageries des humanistes, seuls des citoyens utiles de celles des réalistes, alors que les deux catégories ne sont que des hommes soumis » [19].

Il ajoute : « Si on les rend simplement instruits (ou cultivés), ils s'adapteront toujours aux circonstances de la manière la plus cultivée

et la plus raffinée et ils dégénéreront en valets serviles ».

La vision de l'école comme dispensatrice de savoirs et de compétences ne fait que renforcer l'acceptation de l'organisation sociale, si injuste soit-elle. En effet, la responsabilité des échecs n'est pas considérée comme imputable aux défauts du système sociopolitique. Si un étudiant échoue ou abandonne l'école, on n'en attribuera pas la cause aux injustices qui l'entourent, mais bien à ses déficiences personnelles, et peut-être aussi à celles de quelques enseignants.

En outre, l'idée que l'école prépare à l'insertion dans la société a pour effet de consolider l'individualisme et l'esprit de compétition malsaine, en insistant sur la nécessité que chacun a de développer ses capacités et de parvenir au niveau d'excellence qui lui est indiqué. Ce niveau, on n'épargne pas d'efforts pour le mesurer, le calculer, le chiffrer, mais toujours individuellement. On en fait des êtres solitaires, apeurés, rivaux de chacun et ennemis de tous.

Il faut donc chercher ailleurs le moyen de faire de l'école un lieu d'émancipation et de solidarité.

10.4 Une école vraiment émancipatrice

Que devrait être une école vraiment émancipatrice ?

Ce serait une école en prise directe avec les inégalités socio-économiques et dont le but explicite serait de transformer la société pour la rendre plus juste et plus humaine. Ce serait une école qui ne viserait pas à modeler les élèves pour qu'ils réussissent leur insertion dans la société,

mais bien à remodeler la société pour qu'elle corresponde aux justes aspirations des élèves. Ce serait une école où les objectifs d'épanouissement personnel et d'acquisition de compétences seraient subordonnés à un enjeu plus large, qui les guiderait et leur donnerait un sens nouveau.

Non pas modeler les élèves mais remodeler la société.

Est-ce possible ? L'éducation peut-elle contribuer à transformer les structures sociales ?

11 ÉCOLE ET SOCIÉTÉ

11.1 Un autre monde est possible

La première condition pour que l'éducation soit un moteur de transformation, c'est de croire que l'organisation socio-économique actuelle pourrait être radicalement meilleure. Tout le monde en est convaincu, dira-t-on. Cependant nous sommes fortement conditionnés – par l'habitude, par les médias, par l'école – à considérer que les structures sociales que nous avons sont les seules possibles, parce qu'elles seraient naturelles, elles seraient la conséquence de certaines lois économiques ou sociologiques. En outre, elles deviennent des vérités si évidentes qu'on oublie qu'elles influencent nos choix.

L'illusion d'être libre est le pire ennemi de la liberté.

Ainsi, sans nous en rendre compte, nous participons activement au maintien des structures injustes même si parfois nous en sommes les premières victimes. Nous pensons améliorer notre qualité de vie en consommant d'avantage, alors qu'en réalité nous ne faisons que renforcer un système qui subvertit le désir d'être en un besoin d'avoir. Nous croyons agir de façon responsable, quand en fait nous collaborons à la spirale de la peur. Comme nous sommes persuadés de bien faire, nous sommes peu enclins à nous remettre en question. Les habitudes mentales les plus difficiles à changer sont celles dont on ne se rend pas compte, parce qu'elles sont devenues inconscientes.

Quel triste spectacle de regarder le condamné à mort construire lui-même sa propre potence, et d'autant plus s'il n'en sait rien. Mais pour le voir, encore faudrait-il qu'il y en ait parmi nous qui ne soyons pas dans ce lot.

C'est vrai aussi à l'école. Il n'est pas rare de voir des enseignants qui attachent plus d'importance aux réglementations contraignantes (la leçon se termine à onze heures) mais négligent les directives qui visent à construire la personne (former des citoyens responsables). Celles-là sont évidemment plus faciles à interpréter concrètement que celles-ci. Si par exemple l'objectif d'un apprentissage est de comprendre l'addition, eux croient qu'il faut enseigner la méthode du livre et pas une autre.

Ils sont esclaves du programme qui, disent-ils, ne leur laisse pas assez de temps, au lieu de le prendre comme un simple guide à adapter aux besoins des apprenants. Ils se croient obligés d'entraîner pour des

concours, même s'ils sont payés pour une plus noble tâche. Tout ceci bien entendu avec la meilleure intention. C'est cette illusion qui les empêche de résister à la déshumanisation de l'éducation.

Le résultat est que, au fur et à mesure de sa scolarité, l'élève est de plus en plus convaincu de son peu de valeur.

Pour fonctionner, un système fondé sur le profit fera tout pour renforcer la conviction que les prédispositions humaines dont il se nourrit – individualisme, compétition, désir illimité d'amasser – sont des propensions inhérentes à la nature humaine. Cette vision négative de l'humanité, vieille comme le néo-platonisme, est entretenue par les médias. Sa conséquence est la peur.

L'individualisme, la rivalité et l'avarice ne sont pas plus naturels que l'esprit de coopération et de solidarité.

Nous l'avons vu lors des mesures qui étaient sensées nous protéger contre les risques créés par la maladie du charbon (2001), la pneumonie atypique (2003), la grippe aviaire (2004) et la grippe porcine (2009). En réalité, leur effet principal fut de terroriser chaque fois un peu plus, donc de rendre les populations plus dociles et plus individualistes, et de briser toute force de changement et de solidarité.

Alors, qui en sont les responsables ?

Il est vain de toujours vouloir chercher un responsable de chaque situa-

tion injuste. Parfois les structures sociales se modifient et s'amplifient de par leur dynamisme propre. « Les relations de pouvoir sont à la fois intentionnelles et non subjectives. [...] Il arrive qu'il n'y ait plus personne pour les avoir conçues et bien peu pour les formuler » [7]. Souvent même, nous en sommes autant les bénéficiaires que les victimes. C'est à nous de rompre notre complicité en refusant de continuer à les accepter.

L'antidote, ce serait d'imaginer qu'un monde meilleur est possible. Car « ce n'est pas le futur qui nous façonne ; nous nous façonnons nous-mêmes dans nos efforts pour qu'il advienne » [9].

Si nous croyons qu'il est possible de construire ensemble un nouveau modèle de société plus adéquat pour tous, c'est parce que nous avons une vue positive de l'être humain. Nous croyons que d'une part, il est mû par un dynamisme qui le pousse à ne pas se satisfaire de l'inachevé : cela se manifeste par sa curiosité, son désir de comprendre, sa tendance à se donner des projets, à vouloir toujours améliorer et progresser. D'autre part, l'être humain est altruiste, fondamentalement désireux de vivre en harmonie avec ses semblables, de s'entraider, de coopérer. Nous croyons aussi en sa capacité de résoudre les problèmes, de rebondir sans cesse, de persévérer et de s'auto-organiser.

11.2 Ouvrir l'école

La première mission de l'école sera donc d'apprendre à analyser de manière critique les informations que nous recevons, l'échelle de valeurs qui nous est subrepticement imposée et les injustices qui en découlent. Cette réflexion portera d'abord sur les rapports au savoir,

les rapports des étudiants entre eux et avec les enseignants, et les rapports entre l'école et la société.

Pour que cela n'en reste pas à une analyse froide et stérile, il convient que les élèves reconnaissent les tendances injustes des actions qu'eux-mêmes posent, si anodines qu'elles puissent paraître.

Il est important que l'école soit ouverte sur l'ensemble de la réalité sociale et culturelle, pour la comprendre et la réinventer.

Il n'y a pas de cloison entre l'école et le monde. Les troubles et les espoirs de l'un sont ressentis dans l'autre.

Toute vision de l'éducation repose implicitement sur une conception de la société. Les deux sont tellement liés que tout bouleversement de la société se répercute sur l'école. Mais en retour, toute modification de la pratique éducative peut avoir un impact sur la vie sociale. Dès lors, c'est simultanément qu'il faut se poser les questions suivantes [20] :

1. Quelle société voulons-nous ?
2. À quoi ressemblerait l'éducation dans cette société ?
3. Quels processus éducatifs pourraient contribuer à réaliser cette société ?

Il ne suffit pas de se demander ce qu'on va apprendre et de quelle manière. Il faut aussi repenser la position des différents acteurs de l'éducation et le type de relations qu'ils ont entre eux.

Dans une école où l'on pratique la gestion partagée, les parents et toute la population doivent participer. Car l'école est plongée dans un contexte social. On ne peut transformer l'école sans transformer les structures de la société. Inversement, le processus politico-social est en lui-même un processus éducatif ; l'école en est un modèle et un ferment. Il convient donc de transformer en même temps les formes d'éducation et les formes de participation politique. Une expérience a été faite dans ce sens par la ville de Porto Alegre, avec la participation des citoyens aux décisions concernant le budget et l'éducation. Son succès a fait tâche d'huile.

D'ailleurs on pourrait utiliser les bâtiments de l'école pour les adultes, non seulement en dehors des heures de cours, mais simultanément. Pourquoi ne pas faire apprendre ensemble les personnes du troisième âge et les enfants ? L'apprentissage coopératif ne doit pas se limiter à la même tranche d'âge. Un écart de plusieurs générations pourrait certainement bénéficier à tous.

11.3 Tout est à inventer

Cette société que nous voulons construire, nous ne savons pas comment elle sera faite. Il n'existe pas de plans préétablis. On s'aventure sur des territoires non déchiffrés, dans des espaces non balisés. Il serait nuisible de vouloir limiter les possibilités du futur. Mais cela ne veut pas dire que nous ne savons pas dans quelle direction aller. Nos critères sont plus de justice, plus de participation équitable, plus de respect envers chacun, plus de solidarité, plus d'humanité. Nous voulons un plus grand partage des pouvoirs et des richesses, tant matérielles que culturelles. Nous rêvons d'un monde sans exclusion, sans inégalité,

sans injustice, sans domination et sans violence.

D'une certaine manière, il est inévitable que notre idéal s'exprime souvent de manière négative (pas d'inégalités, etc). C'est que nous ne voulons pas imposer à d'autres un modèle rigide. Il doit être construit par ceux qui le vivront. Les personnes concernées doivent prendre part à l'élaboration des projets et aux décisions, sans quoi ce ne serait pas un futur émancipateur. Dès lors, nos principes et critères d'action seront plutôt des garde-fous, qui chercheront à éviter tout retour vers des structures injustes. Notons cependant que nous venons ainsi d'énoncer un principe positif : celui de la participation de tous dans les décisions.

Inventer de nouveaux rapports sociaux demandera de sortir des sentiers battus, pour élargir le champ des possibles. L'école peut y contribuer, à condition qu'elle laisse libre cours à l'imagination de chacun. Pour stimuler la pensée créatrice, il faut renoncer aux modes d'apprentissage traditionnels, dans lesquels on veut des résultats immédiats, mesurables et homogènes. Ici on ne demandera pas de régurgiter des savoirs en conserve mal digérés.

<p>On ne libère la pensée créatrice que dans un environnement de liberté.</p>

11.4 Vivre déjà le futur pour l'inventer

Pour inventer de nouvelles formes de participation, de coopération et d'échange, de nouvelles relations économiques, sociales et politiques, qui soient en accord avec notre idéal d'un monde plus libre, plus juste et plus solidaire, il faudra en effet beaucoup d'imagination. Mais l'objectif que nous cherchons n'est pas reporté à un futur éloigné. Le processus d'invention peut déjà en être une réalisation anticipée.

Les nouvelles formes d'organisation sociale que nous souhaitons, nous devons commencer par essayer de les vivre déjà. D'une part, cela aidera à discerner lesquelles sont réalisables, lesquelles sont meilleures et lesquelles nous conviennent personnellement. D'autre part, cela nous permettra de nous y préparer dans le concret, de développer de nouvelles qualités humaines et de nouvelles forces positives. Enfin, en faire l'expérience relancera notre imagination, pour chercher à améliorer encore les solutions et en inventer de nouvelles.

Cela peut se faire au niveau de la classe et de l'école. Reprenons l'exemple de la pièce de théâtre. Nous réfléchissons sur chaque action et chaque décision que nous prenons. Est-ce que nous avons permis à chacun de s'exprimer ? Est-ce que certains ne tendent pas à dominer les autres, ou à accaparer plus d'avantages personnels ? Est-ce que nous ne gaspillons pas des ressources non renouvelables ? Bref nous nous demanderons si nos actions nous rapprochent ou nous éloignent de notre idéal d'un monde plus juste et plus humain.

L'important c'est que ce soit l'ensemble du groupe qui élabore ses propres critères, ses règles et ses principes. Ceci c'est un méta-principe qui devrait prévaloir sur tout autre, dans la mesure du possible. Ce

qui n'est pas décidé de commun accord restera le plus souvent une loi extérieure, à laquelle on ne donne pas son assentiment authentique. Ainsi Proudhon évoque « le droit de l'homme, la prérogative de sa liberté, de ne se soumettre qu'à une loi par lui reconnue » [16]. Cela ne nous empêche pas, si nous le souhaitons, d'adopter aujourd'hui une règle qui a été écrite par d'autres en leur temps.

Ce qui n'est pas décidé de commun accord est imposé par la force, physique ou morale.

Pourquoi est-il si difficile de transférer les savoirs scolaires et de les appliquer hors de l'école ? Probablement parce que les apprentissages ne partent pas d'une décision prise par les apprenants, ne s'appuient pas sur leur façon propre de penser et leur culture, et ne font pas appel à leurs ressources et à leurs savoirs.

C'est pourquoi on ne peut séparer les relations sociales vécues dans l'école et celles que nous voulons pour la société future.

Ce qui est remarquable en effet, c'est que dans le processus même d'invention de rapports plus justes et plus équitables, nous pouvons déjà vivre plus de justice et d'égalité. Dans la réflexion sur une société plus solidaire, nous faisons déjà preuve de solidarité. Dans la conception d'un monde meilleur, nous mettons déjà en place des conditions meilleures. Notre recherche de la solution aux problèmes est déjà un commencement de solution.

Cette cohérence entre la fin et les moyens est une exigence pour la

réussite de la transformation sociale. Comme l'ont montré Mahatma Gandhi et Martin Luther King, on ne peut instaurer la paix par la violence, ni la justice par la tromperie. Ce n'est pas seulement une question d'éthique, mais aussi une considération pragmatique. Il faut une préparation à cette vie qu'on envisage, il faut prévoir ses modalités concrètes, les qualités requises, les conséquences pratiques, et s'y former.

Nous ne savons pas exactement à quoi ressemblera la société de demain, mais nous savons qui y vivra : nous. Nous devons nous y préparer.

Donc dans la phase d'instauration de la société nouvelle, il faut déjà adopter nos buts comme critères, en particulier dans le choix des processus. Sans quoi on risque l'échec, ayant préparé un plat que personne n'est prêt à manger. Sans quoi, après avoir détrôné le roi, on s'empressera de couronner un empereur. Sans quoi on assistera à « la victoire sans cesse répétée d'une oppression qui, même en cas de victoire apparente des opprimés, se reconduit immédiatement à travers les moyens et les identités que ceux-ci se sont donnés pour l'emporter » [4].

11.5 L'éducation peut-elle transformer la société ?

On comprend qu'éduquer ce n'est pas seulement développer un individu compétent pour un emploi, ni une personnalité cultivée et épanouie, ni un être émancipé et vertueux, ni un citoyen capable d'analyse

critique, bien que tout cela soit utile.

Ce que nous voulons, c'est transformer la société, en commençant à l'intérieur de l'école.

L'éducation est plus qu'un moyen d'accès à une richesse culturelle. C'est un lieu où se produit cette richesse. Plus qu'un apprentissage du mode de vie en société, c'est un lieu où s'inventent de nouveaux modes de vie.

Une société est faite de personnes. L'école doit former des agents de transformation et de création sociale.

Comment ?

C'est à chacun de nous de prouver qu'un monde meilleur est possible.

Nous pouvons souscrire à l'acte de foi que faisait Stirner à propos de l'émancipation, mais en lui donnant une dimension de solidarité : « Si l'on éveille chez les hommes l'idée de la liberté, les hommes libres ne cesseront jamais de se libérer eux-mêmes » [19] et d'entraîner les autres à se libérer.

Voici quelques pistes ...

*Inventer dans le concret de nouvelles formes de
vivre ensemble, d'apprendre ensemble,
de décider ensemble, d'agir ensemble.*

*Faire dans le quotidien l'expérience de la liberté et de
la solidarité, pour que cette expérience nous transforme.*

Analyser les expériences réussies pour les multiplier.

*Ne jamais cesser de croire dans les
ressources de chacun et de tous.*

Reconnaître que nous renforçons les structures
injustes chaque fois que nous les acceptons
même sans en être conscients.

Croire qu'un monde meilleur est possible
et que nous pouvons le construire.

Partir des richesses humaines de chaque peuple,
de chaque personne, de chaque enfant.

Devenir des êtres libres,
capables de prendre des décisions libres.

Refuser tout ce qui fait de nous des individus
apeurés, soumis, anonymes, homogénéisés,
indifférents, arrogants, antagonistes,
qui dominent, qui imposent,
qui usurent et qui exploitent.

12 VERS UNE NOUVELLE CHARTE

Les pages qui précèdent n'ont pas la prétention d'avoir dit le dernier mot. Elles ont été écrites dans le but de susciter la réflexion, de poser des questions, d'ouvrir des pistes de recherche et d'éveiller des espérances.

Les défis que rencontrent les enseignants sont sans fin, à la mesure de l'être humain, qui ne se laisse jamais réduire à des solutions simplificatrices. Mais c'est cela qui rend leur tâche passionnante.

Dans le même esprit, nous présentons ici un nouvel essai de charte. Il n'est probablement ni meilleur ni moins bon, mais espérons qu'il soit le point de départ d'échanges d'idées.

1. TOUS CRÉATEURS ET DIFFÉRENTS

Chaque être humain est un créateur original, avec ses particularités et sa façon propre de s'exprimer. Cette diversité des points de vue et des voix doit être respectée et valorisée, car elle constitue une richesse pour tous. Aucune voix ne peut prétendre à la vérité absolue ni s'imposer aux autres.

2. TOUS DIGNES DE CONFIANCE

Nous faisons confiance en tous et en chacun pour qu'ils prennent en main tous les aspects de leurs apprentissages, pour qu'ils prennent ensemble les décisions qui concernent leur vie personnelle et communautaire, et pour qu'ils apprennent à être libres.

3. APPRENDRE EN CONSTRUISANT

Pour nous, apprendre c'est construire soi-même son savoir et ses compétences ; et ce faisant, grandir en tant que personne. Ce processus prend du temps. Il se fait par approximations successives. Nul ne peut être jugé pour ses erreurs. Les progrès de chacun ne peuvent se comparer.

4. CONSTRUIRE ENSEMBLE

Nous sommes convaincus que cette construction doit se faire ensemble, dans la solidarité plutôt que dans la rivalité. Ensemble, c'est-à-dire toute la communauté scolaire et son milieu social.

5. CONSTRUIRE UN MONDE MEILLEUR

Les apprentissages ne peuvent rester académiques. Ils doivent viser à transformer le monde où nous vivons et construire une société sans exclusion, sans inégalité, sans injustice, sans domination et sans violence.

6. PAS D'EXCLUSION

Personne ne peut être exclu du privilège d'apprendre, de décider librement de sa vie et de vivre dans une société humaine et juste. Nous nous opposons à tout ce qui contribue à faire de l'école un instrument de sélection sociale.

7. ACTEURS ET CHERCHEURS

Nous nous engageons tous à mettre en pratique ces idées, à réfléchir ensemble sur nos actions et à échanger nos découvertes et les résultats de nos recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] Bakounine, Michel, cité dans Paul McLaughlin, *Anarchism and authority : a philosophical introduction to classical anarchism*, Ashgate publishing, 2007

[2] Bakounine, Michel, *La commune de Paris et la notion de l'État*, Temps nouveaux, 1899

[3] Bakounine, Michel, *Dieu et l'État*, cité dans Sam Dolgoff, *Bakunin on Anarchy*, 1971 [1871]

[4] Colson, Daniel, *Petit lexique philosophique de l'anarchisme*, Livre de poche, 2001, p. 87

[5] Eenens, Philippe, *Évaluation émancipatrice à l'université*, in : *Éducation formation*, numéro 281, 2006, p. 32
disponible sur [http ://www.panote.org/spip.php?article5](http://www.panote.org/spip.php?article5)

- [6] Ferrer, Francisco, cité dans Clifford Harper, *Anarchy : a graphic guide*, Camden press, 1987, p. 99
- [7] Foucault, Michel, *La volonté de savoir*, Gallimard, 1976
- [8] Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, La découverte, 1982
- [9] Freire, Paulo, *Pedagogy of indignation*, Paradigm publishers, 2004
- [10] Highlander Center, www.highlandercenter.org/about.asp, 2009
- [11] Hrdy, Sarah, *Mothers and others : the evolutionary origins of mutual understanding*, Harvard university press, 2009
- [12] Illich, Ivan, *Imprisoned in the global classroom*, Writers and readers, 1976
- [13] Jorgensen, Mosse, *Un lycée aux lycéens*, Éditions du cerf, 1975
- [14] Kropotkine, Pierre, *La morale anarchiste*, Mille et une nuits, 2004 [1889]
- [15] Lien International d'Éducation Nouvelle, www.lelien.org
- [16] Proudhon, Pierre-Joseph, cité dans Sophie Chambost, *Proudhon et la norme*, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 47 et p. 244
- [17] Riddley, Matt, *The origins of virtue*, Penguin books, 1996

- [18] Schumacher, E.F., Small is beautiful, Blond & Briggs, 1973
- [19] Stirner, Max, Le faux principe de notre éducation, Aubier Montaigne, 1974 [1842]
- [20] Suissa, Judith, Anarchism and education, Routledge, 2006
- [21] World Education Fellowship, www.wef-international.org/
- [22] Zapata, Emiliano, cité dans Robert Million : the ideology of a peasant revolutionary, International publishers, 1995, p. 80 [1917]

TABLE DES MATIÈRES

1. Les multiples facettes des savoirs	1
2. Quand est née l'éducation nouvelle ?	9
3. L'Éducation nouvelle en 1932	15
4. L'Éducation nouvelle aujourd'hui	23
5. L'Éducation nouvelle chez les Anglais	33
6. Peut-on vraiment faire confiance ?	39
7. La liberté d'apprendre	51
8. D'où viennent les savoirs ?	59
9. Apprendre pour agir	69
10. Comment émanciper ?	79
11. École et société	87
12. Vers une nouvelle charte	101
Références bibliographiques	105