

Théories et pratiques en éducation

La revue *Vers l'Éducation nouvelle* est le témoin et le révélateur de l'affrontement de la théorie et de la pratique en éducation. Nous interrogerons les différents sens donnés au terme « théorie » et le regard porté sur la pratique et son énonciation. S'agit-il de principes philosophiques, moraux, politiques...? On peut alors parler d'une éthique. S'agit-il des apports extérieurs des chercheurs, de leurs réflexions, celles des psychologues. On pense davantage dans ce cas à un système élaboré abstraitement. S'agit-il de conceptions pédagogiques? On suppose alors des fondements d'une construction intellectuelle méthodique, organisée et, bien sûr, didactique. Ce texte met au jour les permanences et, simultanés, parallèles, les changements, et les évolutions.

Vers l'Éducation nouvelle, donc... Le titre de la revue n'est pas anodin ; il s'agit bien d'une volonté : celle de promouvoir l'Éducation nouvelle. On disait alors : « faire passer les idées d'Éducation nouvelle ».

On souhaite informer le plus grand nombre de leur existence: il s'agit donc de les préciser, de les expliciter, de les faire connaître, d'abord.

On souhaite convaincre le plus grand nombre de les partager : il s'agit donc de démontrer leur pertinence, pour conduire à l'adhésion, ensuite. On souhaite inciter le plus grand nombre à les mettre en pratique : il s'agit donc, enfin, de faire la preuve non seulement de la possibilité de les réaliser, mais encore de leur force. On montrera que les méthodes dites d'Éducation nouvelle sont plus efficaces, bien meilleures que celles dites d'éducation traditionnelle.

Tel est l'objectif.

Comment l'atteindre ? La revue veut prolonger la formation donnée en stage; la soutenir par les apports et les réflexions théoriques des chercheurs ; l'éclairer d'exemples d'expériences pratiques dont on souhaite qu'elles seront rapidement généralisées parce que convaincantes. Or, le stage a sa force : son déroulement, son vécu. Son existence même est démonstration : il y a adhésion par l'action et l'émotion partagées, par la réussite et la confiance acquise en soi et dans les autres, par l'enthousiasme et le dynamisme gagnés parce que l'on n'hésite pas à rechercher alors ce que l'on désigne à l'époque par les termes « d'ambiance joyeuse », « de climat de confiance » ou même « d'atmosphère morale » ; même si, un peu plus tard, d'autres - à la suite de W.R. Bion en particulier (1) - recommandent de s'en défier et hésitent devant ce qu'ils nomment « l'illusion lyrique- ou encore « l'atmosphère fusionnelle » (2). Cependant, incontestablement, le langage des Ceméa est avant tout l'action et, en particulier, l'action partagée : là s'exprime avec force leur argumentation essentielle.

L'affrontement Éducation nouvelle/ éducation traditionnelle

Vers l'Éducation nouvelle, autre outil, autre langage, vise pourtant le même but : gagner ou conforter la conviction de ses lecteurs, entraîner leur adhésion, rallier d'autres partisans: on parle peu à peu de militants. À ces derniers, nouveaux prosélytes convaincus, de démultiplier... la bonne parole.

Le glissement lexical n'est ici ni accidentel ni innocent : le risque existe, en effet, d'un zèle réducteur de la part des nouveaux adeptes, d'intransigeances étroites, de rigidités doctrinales.

Les excès seront-ils toujours évités ? Les fondateurs de la revue les connaissent, en tout cas, les relèvent, s'en défient. Que constate-t-on en effet parfois durant ces années-là ? Tout d'abord, à l'extérieur du mouvement, des réactions inquiètes ou irritées devant les propositions nouvelles d'autres lignes pédagogiques et même plus prosaïquement d'autres méthodes pédagogiques : ces dernières, radicalement opposées aux conceptions usuelles, sont souvent ressenties - à juste titre, d'ailleurs ! - comme des remises en cause profondes du système éducatif en général et des critiques sévères à son encontre.

La crispation est donc inévitable et l'éventualité d'un échange ouvert et constructif devient peu probable : difficile d'éviter la simplification sommaire des uns et des autres. Les premiers, par slogans provocateurs, formules empiriques, les seconds par schémas réducteurs, figent les positions. Pis même: les tenants de l'Éducation nouvelle, - ses « pratiquants » ! - sont parfois ressentis comme donneurs de leçons, moralisateurs, voire sectaires.

Dans ces conditions, l'action pédagogique menée sur le terrain par « l'éducateur nouveau » risque fort d'être détournée de son but: on n'agit plus prioritairement pour mettre en place une pédagogie appuyée sur une réflexion globale mais contre les « traditionalistes » non plus pour la réussite d'une éducation novatrice mais contre les « conservateurs » afin de démontrer à ces derniers la pertinence de sa position, en dépit de leurs résistances. Une fois la sérénité perdue, on risque évidemment d'altérer l'analyse d'ensemble, d'oublier les références premières, de déformer les principes généraux. En découle un couple de conséquences, étroitement imbriquées. D'une part, l'affrontement Éducation nouvelle/éducation traditionnelle tend à se déplacer du champ de l'analyse d'ensemble à celui des personnes : serait éducateur compétent, efficace, parfait - exemplaire en un mot - le novateur ; serait dépassé, inefficace, inopérant - commun en un mot - le traditionaliste.

Le premier ferait partie de ceux qui cherchent et progressent, le second de ceux qui répètent et stagnent. Le premier, valorisé par son esprit de conquête, gagne de jour en jour en force de conviction et s'investit de plus en plus dans sa tâche, dans son

ambitieuse mission d'éducation : le voilà qui, insidieusement, se ressent membre d'une élite et - par excès d'un enthousiasme qu'il voudrait contagieux - se condamne paradoxalement à être incomparable... pour convaincre autrui de le suivre! Le second, qui se ressent dévalorisé, se piège peu à peu inconsciemment dans le conformisme et, devant l'immensité de la tâche, la refuse, et affirme vouloir la restreindre au seul exercice d'une profession clairement délimitée et circonscrite. Comment ne pas se dire qu'aujourd'hui encore le débat ainsi formulé est tout aussi dévastateur ? Pouvons-nous affirmer les uns ou les autres qu'il ne nous arrive pas de nous enfermer dans cette alternative schématique ? Je n'en suis pas certain... D'autre part, ainsi dénaturée, l'action pédagogique tend à se réduire à un ensemble de procédés qui « réussissent » ou sont censés « réussir ». On voudrait alors les reprendre tels quels, les plaquer, ici ou là, artificiellement coupés de toute référence générale, et asséchés du raisonnement qui avait conduit à leur mise en place: d'une méthode d'ensemble qui se dote d'outils adaptés aux situations et différenciés en conséquence, on passe à une panoplie de recettes en « slogans » ; plus largement, d'une philosophie générale de l'éducation qui se veut ouverte et évolutive, on risque de passer à des théories pédagogiques figées, à une idéologie pédagogique primaire. On a alors tendance à proposer des modèles opératoires crispés dans leur dogmatisme, à s'enfermer dans une schématisation idéalisée, qui est vue de surcroît de l'extérieur comme un rêve inaccessible.

Là, d'ailleurs, réside la principale difficulté : l'Éducation nouvelle est souvent considérée par ses opposants comme une utopie.

Il s'agit en l'occurrence de la critique la plus constante, sans doute : on veut bien s'accorder sur des principes généraux, sur des objectifs généreux, appelons-les humanistes. En revanche, on les pense volontiers irréalisables. Leur mise en pratique, dit-on, est impossible ; elle se heurte à trop d'obstacles, de toutes natures : les résistances de l'opinion publique majoritaire, les blocages ou l'immobilisme des institutions, les difficultés inhérentes aux conditions matérielles, au cadre, au milieu... L'Éducation nouvelle serait une vue de l'esprit satisfaisante, séduisante même, mais qui se révélerait vite chimérique au contact de la réalité, et impraticable de fait : le fossé est trop large, dit-on, qui sépare la théorie de la pratique.

Pour les fondateurs de la revue, la réponse est claire : il y a nécessité d'une dialectique entre théorie et pratique. Il s'agit d'abord pour chaque éducateur, bien sûr, de fonder son engagement sur des valeurs philosophiques clairement définies et exprimées ; de prendre en compte, aussi, les recherches diverses, les apports théoriques sans cesse renouvelés, sans cesse enrichis; de conduire enfin son action dans un aller-retour obstiné de la théorie à la pratique, de la pratique à la théorie, et tout cela étant constamment réfléchi, analysé, discuté, avec d'autres, toujours.

Un double choix en découle.

D'une part, la revue *Vers l'Éducation nouvelle* se doit de montrer l'accord entre la pensée et l'acte, de «prouver» la vérité matérielle des idées. Elle fera donc une large place à des récits d'expériences, à des comptes rendus et analyses de pratiques sur des terrains divers : là encore, comme en stage, l'action se voudra le langage démonstratif et convaincant des Ceméa.

Pas de fausse pudeur, donc. Modestement, avec un pragmatisme tranquille, on n'hésite pas à détailler l'approche matérielle - toute l'approche matérielle - d'une situation pédagogique ; on affirme et on montre qu'il faut vouloir tenir compte de toutes ses contingences : les conditions d'accueil et d'installation, l'environnement, le cadre, les murs, le mobilier...

On en pousse très loin l'illustration : des articles techniques, tels que « L'aménagement des ateliers de travaux manuels », (1948), « Aménager des terrains de jeux- » (1960), « Aménager son école » (1987)(3), ou, plus récemment son quartier (1996), ou, plus symptomatiques encore, des croquis simples et détaillés, « un séchoir pour petits » (1950), « le journal mural » (1950), « les malles d'outillage » (1971), côtoient ainsi des textes de chercheurs, pédiatres, psychologues, médecins, universitaires...

Il en est ainsi pour des concepts ambivalents, apparemment contradictoires, ce qu'on appelle les besoins des enfants: la nécessité, dit-on, de tenir compte des notions de sécurité et de liberté, d'indépendance et de règles de vie. Prenons pour cela une modeste illustration : l'enfant doit se sentir en sécurité en collectivité (et, par exemple, y trouver ses repères comme ses affaires personnelles) ; il doit savoir qu'il y existe en tant qu'individu, pouvoir y faire preuve d'initiative... mais on doit aussi pouvoir lui demander d'élaborer, d'adopter, puis de respecter des règles communes.

On veillera donc à mettre en place les conditions de sa réussite et de son accession à l'autonomie (qui est, selon les philosophes, rappelons-le, « le droit pour un individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet »). Toutes les conditions, et pas seulement les plus évidentes, les plus nobles, telles les relations adultes-enfants ou l'organisation générale, mais aussi celles qui pourraient sembler accessoires. Ainsi, l'enfant doit pouvoir choisir un outil, l'utiliser... mais aussi le ranger à sa juste place ! C'est l'exemple de la panoplie, principe de rangement qui invite l'enfant à l'activité, sollicite son initiative, mais qui autorise aussi l'adulte à exiger de lui l'observation des règles, et qui sera généralisée et adaptée aux livres, aux jouets, aux affaires de toilette...(4)

La revue donne donc toute leur importance à ce que d'autres pourraient considérer comme de petites choses, des soucis subalternes. Et on n'en reste pas là.

Une autre démarche, tout aussi essentielle - on dira volontiers ici une démarche politique - apparaît explicitement: si les conditions matérielles ne permettent pas la pratique

d'une pédagogie autre, les Ceméa, leurs adhérents, la revue, lutteront contre de telles conditions matérielles. C'est une révolution: il ne s'agit plus d'adapter plus ou moins bien la pédagogie à des conditions inéluctablement figées et immuables auxquelles il faudrait se plier bon gré mal gré, il s'agit de les modifier pour que cette pédagogie - l'Éducation nouvelle - soit réalisable et pratiquée par le plus grand nombre, sinon par tous. Tel est le pari.

Des combats menés à partir d'un champ d'expérimentation : la colonie de vacances

Pour conduire cette démonstration, il faut des choix stratégiques. Dès leur origine, déjà, les Ceméa font celui d'un champ d'expérimentation - la colonie de vacances - quasiment neuf et plus souple que celui de l'école, institution lourde et bloquée dans laquelle d'autres avaient auparavant échoué en partie dans leur volonté de généralisation d'une pédagogie novatrice, et en particulier Célestin Freinet, amené à démissionner de l'Éducation nationale. Dans le même ordre d'idées, d'autres milieux d'application suivront, au cours des ans, celui, par exemple, des hôpitaux psychiatriques ou encore les écoles d'éducateurs naissantes.

Le choix des colonies de vacances se révèle particulièrement pertinent, c'est une illustration caractéristique de la démarche : la revue, numéro après numéro, témoigne de la volonté constante des Ceméa d'agir à tous les niveaux, au fil des années, pour leur amélioration. Ils sont les moteurs, les principaux agents, voire les seuls parfois, des progrès dans tous les domaines. Ainsi, en quelques années, le nombre d'enfants pris en charge par adulte passe de la trentaine ou plus à dix ou moins ; la législation des ministères successifs de la Jeunesse et des Sports s'aligne sur la création et la généralisation des stages, régit l'organisation des centres de vacances dans l'esprit de ces derniers, crée à leur suite les diplômes de moniteurs, de directeurs, directeurs-adjoints... Les organisateurs de centres de vacances (les Comités d'établissement d'entreprise, les municipalités) participent aux « Journées d'Études » mises en place par les Ceméa et, dans la foulée, convaincus, se lancent dans de profonds aménagements de locaux et de matériaux, ou encore, malgré les coûts élevés, dans des investissements importants pour adapter les conditions de vie collective des enfants et des adolescents à la pédagogie choisie.

De même, simultanément - et cela est tout aussi marquant - l'engagement pédagogique des Ceméa les conduit à de profonds engagements sociaux. Fers de lance dans leurs recherches et dans leur volonté de cohérence entre les idées et l'action, ils participent avec d'autres à des débats essentiels et, souvent, les précèdent sur le terrain, dans leur obstination à vouloir démontrer la justesse de leurs positions par une généralisation sans heurts - expliquée et « pédagogique-! - de leur mise en pratique. Le long combat pour

l'acceptation de la mixité en est un exemple particulièrement frappant. La revue *Vers l'Éducation nouvelle* - mais aussi des écrits internes aux Ceméa, tel le bulletin « Instructeurs », lequel s'adressait à tous les formateurs du mouvement - témoignent de cette lutte. Une lutte: le mot n'est pas trop fort. Il faudra beaucoup de volonté et de persuasion, de multiplication de réussites pour vaincre les résistances et pour passer de la mixité du premier stage en internat (en 1937!) à sa généralisation à tous les autres, y compris à ceux qui regroupaient les étudiants des Écoles normales d'institutrices et d'Instituteurs, encore soigneusement séparés - à l'époque- et alors que bien des directrices des établissements féminins se croyaient le droit de lire le courrier de leurs « normaliennes ».

Il faudra beaucoup de patience, de démarches, de débats, de plaidoyers pour obtenir la généralisation de la mixité à toutes les colonies, puis aux centres pour adolescents... avant que, comme un fruit mûr, elle ne soit enfin admise par le plus grand nombre et légalisée pour les écoles, les collèges, les lycées: c'était dans les années qui suivirent « Mai 68 ».

Il en fut de même pour beaucoup d'autres combats et, parmi eux, en exemples - les réflexions et les débats sur l'aliénation et sur l'activité des malades mentaux, ou ceux sur le droit à la parole et à l'expression de chacun (y compris les enfant !), ou encore ceux sur les notions de direction associée, négociée, partagée: on parlait de « diriger autrement »...

Une revue, outil d'approfondissement et de confrontation

Ce faisant, cette double volonté - dialectique et didactique - conduit donc, nous l'avons vu, les auteurs de la revue à vouloir mettre en rapport, par l'écrit, la pratique des adhérents (formateurs, lecteurs) et les apports de la recherche théorique. On trouve alors une nouvelle série d'interrogations, qui tiennent à des réticences, ou à des inquiétudes, de trois ordres, et souvent proches de celles déjà évoquées plus haut.

On pourrait formuler la première ainsi: dans quelle mesure la volonté de convaincre le plus grand nombre par la pratique ne risque-t-elle pas de conduire à des concessions simplificatrices ? Sous prétexte de trop vouloir tenir compte de la réalité, ne se hasarde-t-on pas vers des compromis qui feraient oublier la rigueur et la logique d'ensemble de l'engagement philosophique et pédagogique? Ne s'aventure-t-on pas vers des aménagements opportunistes, produits des modes ou des pressions diverses En un mot, trop composer avec un environnement réticent ou hostile exposerait à la compromission. Cependant, la deuxième interrogation, paradoxalement, semble presque un écho opposé à la précédente: dans une science d'application comme la pédagogie, craignent certains, n'ya-t- il pas, de fait, une séparation implicite entre la théorie et la pratique, et même une opposition irréductible entre ceux qui pensent et ceux qui agissent' Les premiers,

trop loin du terrain, oublieux de ses difficultés, prisonniers, suppose-t-on, de la rigide construction de leurs raisonnements logiques, sont parfois ressentis comme des donneurs de leçons coupés de la réalité par les seconds qui savent mieux qu'eux, et indépendamment d'eux, trouver les solutions pertinentes et réalistes. Cette dichotomie est sans doute artificielle et dangereuse. Inefficace, elle est pourtant permanente et ressort de façon récurrente dans nombre de débats pédagogiques. « Pour Henri Wallon, nous devons rappeler que d'une part la raison, la pensée, n'a pas d'existence en soi [...] n'a pas d'autre fonction que d'analyser le réel, et que par conséquent, il ne saurait y avoir d'opposition entre le réel et sa représentation ».

(H. Gratiot-Alphandéry in Numéro spécial VEN Henri Wallon - 1963).

Et, de toutes façons, ajoute-t-on parfois - et c'est la dernière interrogation - reste la complexité des écrits de certains spécialistes: peut-on toujours les comprendre réellement, d'abord, les faire connaître, ensuite, tenir compte effectivement de leurs recherches, enfin, Est-il toujours possible de rester clair en se refusant à verser dans une vulgarisation trop schématique? Cependant, ne pas commenter certains auteurs, ne pas les expliquer, c'est courir le risque qu'ils ne soient pas lus et, de ce fait, pas entendus. Il s'agit donc de traduire sans trahir, d'interpréter sans modifier, de simplifier sans assécher ou affaiblir.

Le triple pari est pourtant tente. La revue *Vers l'éducation nouvelle* se veut à la fois outil d'approfondissement, de découverte, de réflexion - c'est l'appel aux chercheurs, psychologues, médecins, pédiatres, universitaires... - et possibilité de ressourcement, lieu de parole, de confrontation, de témoignages - ce sont les interventions de pédagogues, de praticiens, des formateurs du Mouvement, des lecteurs... Par leur revue, les Ceméa veulent mettre en rapport des mondes souvent éloignés, aux langages, aux approches, aux modes de fonctionnement très différents; ils se veulent des intermédiaires entre les uns et les autres, des interprètes aussi des uns pour les autres. Par cette volonté, les voilà au carrefour de pressions diverses; les voilà - pour longtemps?... - au centre de turbulences et de paradoxes, de difficultés et d'ambivalences, dans une quête perpétuelle, constamment prégnante même si elle n'est pas toujours explicite.

Certitudes et doutes Conviction et réserve

Dialectique, disions-nous. En effet, dans une telle recherche - n'est-ce pas ce qu'on appelle aujourd'hui la «recherche-action» ? - on peut tenter de déterminer ce qui est du domaine des certitudes et ce qui est de celui des incertitudes. La relecture de la revue prise sous l'angle de quelques repères linguistiques est éclairante. Les convictions philosophiques sont érigées en principes (5) : « Tout être humain est susceptible de progrès... Il en a le désir et la possibilité... ».

On utilise en l'occurrence ce que les linguistes appellent le « présent de vérité générale » (« la terre tourne autour du soleil »). Manifestement, il n'y a pas là lieu à discussion de fond, mais seulement place à la réflexion et à l'analyse de ce qu'induisent de telles formulations tranquilles, nettement engagées dans un humanisme progressiste.

Pour ce qui est de l'appel à l'action : on exprime clairement une dynamique délibérée en utilisant soit l'imparfait pour des constats considérés comme irréfutables (« l'éducation traditionnelle vous conférait... ») soit la double valeur du futur, soit le futur direct (« Vous douterez ») enfin ce que les grammairiens appellent le futur proche (« il va falloir »).

On emploie donc toujours le mode indicatif, celui de la certitude, renforcé par le verbe falloir, dit de « nécessité morale » . Il s'agit bien d'un engagement ferme qui ne laissera pas (ou ne doit pas laisser) place au doute. Là sont les repères; mieux: là sont les ancrages.

En revanche, il y a aussi quête, recherches, incertitudes. Elles sont de deux ordres.

Tout d'abord, en quoi les découvertes diverses des chercheurs peuvent-elles conforter ces positions, devenir références fermes, « caution » pour reprendre le mot de Gisèle de Failly ? Même si on n'emploie pas encore à l'époque le terme de « sciences molles » on les sait sujettes à évolution et à discussion. Aussi, si on les sollicite toutes (en dehors de celles

sous-tendues par une idéologie inacceptable, le racisme par exemple, et dès lors combattues et rejetées), si on y fait référence, c'est avec précaution. La formulation, là aussi, est éclairante: « On peut supposer que... » soulignée par la rigoureuse réserve des plus grands eux-mêmes, telle celle de Henri Wallon avec l'emploi de la forme impersonnelle, celui de verbes hypothétiques, et même du conditionnel: « Il semblerait que... ». On recherche donc des apports qui éclairent, enrichissent, soutiennent les convictions et l'approche pédagogique, mais on donne place aussi à ceux qui étonnent, interrogent, voire contrecarrent, même s'ils ébranlent quelques positions ou connaissances qu'on croyait acquises définitivement. Simultanément, une question du même ordre, récurrente, parcourt la revue: en quoi les difficultés rencontrées sur le terrain remettent-elles en cause les modèles opératoires proposés ? Sont-elles des caractéristiques inhérentes à la dure réalité et donc des obstacles qu'il faudrait bien admettre comme insurmontables ? - place alors au pragmatisme défaitiste!, ou sont-elles seulement des contingences spécifiques (des inadaptations ou des maladresses exécutoires...), et donc en cela maîtrisables ?, place alors à l'engagement optimiste.

La relecture des comptes rendus d'expériences fait apparaître de façon frappante cette double approche, ces ambivalences de certitude et de doute, de conviction et de réserve.

Ainsi, la revue témoigne des évolutions - des progrès dirions-nous - qui, au prix de tâtonnements et de fermeté, de prudence et de résolution, apparaissent au fil des ans:

fidèles aux ancrages des principes, ces avancées veulent tirer profit, toujours, des leçons de la pratique et des richesses des apports extérieurs.

Un exemple pris dans le domaine des centres de vacances éclaire ce propos: celui de l'organisation de la vie collective. D'une situation de départ proche de celle de la classe (une trentaine d'enfants ou plus pris en charge par un seul adulte) et d'une pratique pédagogique animée essentiellement par une idée généreuse (donner aux enfants de tous les milieux l'occasion de vacances saines et heureuses)(7), l'organisation de la vie collective proposée par les Ceméa évolue sensiblement en quelques décennies et, ce, par la conduite d'une double analyse. D'une part, celle, sans concessions, de la pratique sur le terrain, de ses contingences matérielles, et ce qu'elle enseigne: les difficultés rencontrées par les moniteurs face à un trop grand nombre d'enfants; l'importance, en internat, des moments de vie quotidienne, souvent négligés et considérés comme subalternes jusque-là (repas, repos, toilette...); ou encore les constats évidents sur les différences d'intérêt, de rythme de vie, de comportement... des enfants.

D'autre part, celle que permettent, concomitantes, les découvertes des chercheurs. Disons schématiquement qu'elles demandent de tenir compte de diverses exigences, souvent ambivalentes, voire antinomiques; par exemple: respecter ce qu'on appelle les besoins (nous l'avons vu plus haut); besoin de sécurité et de liberté, besoin « d'activité libre et réussie »(donc guidée) et d'indépendance; permettre aussi le choix à l'individu, à tous les individus; ou encore tenir compte de la nécessité pour l'enfant de vivre avec ses pairs - (on parle alors de relations horizontales) - mais aussi avec d'autres de tous âges - (on parle alors de relations verticales)... (8)

On passe ainsi peu à peu de « l'équipe » d'une dizaine d'enfants, dans laquelle ceux-ci choisissent peu ou prou par l'expression d'un vote, à l'organisation en « ateliers- ouverts à toute la colonie, dans laquelle l'enfant choisit mais perd ses repères (adultes, camarades, lieux...) dans une structure trop vaste pour lui; ensuite à celle dite des « petits groupes - grands groupes » laquelle, complexe mais détaillée, veut réussir la synthèse de toutes ces caractéristiques.

Évidemment, ce cheminement, si symptomatique, si caractéristique, n'est pas le seul. Au cours des décennies, la démarche a toujours voulu être la même, et pour tous les champs de l'éducation abordés par les Ceméa. Ce fut le cas, par exemple, pour la vie physique, le repos, le sommeil.

L'éducateur, un praticien-chercheur militant d'éducation

Nous dirons que « tout se passe comme si » les fondateurs des Ceméa et de la revue, les militants, les adhérents, les lecteurs, parce qu'ils sont volontaristes, osent proposer des modèles opératoires, des solutions pratiques mais, en même temps, parce qu'ils sont ouverts à la confrontation, acceptent l'analyse, la critique, la remise en cause.

Se fait jour ainsi peu à peu une approche essentielle: l'éducateur - chaque éducateur -, doit s'assurer lui-même et se réassurer sans cesse des convictions, des principes qui lui sont propres mais qui sont aussi partagés par d'autres, les militants, ses pairs. Avec eux, il se doit de les vérifier, de les affiner, comme lui revient de le faire pour les apports théoriques. Il ne doit pas s'emprisonner dans des modèles opératoires réducteurs qu'il voudrait intangibles, définitivement établis, exemplaires. Il doit lui-même construire, reconstruire ses propres modèles opératoires, lesquels, tout en gardant référence à ses ancrages, tiennent compte des conditions d'application qui leur sont propres: public, milieu, cadre, et encore sa personnalité, ses compétences...

La mise en place de méthodes pédagogiques, de procédés pédagogiques apparaît et se définit ainsi comme une quête personnelle permanente, jamais terminée, jamais définitive. L'éducateur - tout éducateur, et pas seulement « l'éducateur nouveau » se détermine donc comme un praticien-chercheur militant d'éducation. Quelle ambition ! Quelle tâche ! Que d'exigences ! À suivre ce postulat, le voilà pris dans une tempête de démarches contradictoires, dans une succession d'ambivalences.

Il y a paradoxe, en effet, à vouloir associer prétention et modestie: prétention dans la volonté de tenir compte, dans l'action éducative, de chaque enfant, de chaque adolescent, de chaque individu et de penser pouvoir en maîtriser la complexité ; prétention, encore, dans le refus d'en rester à une pédagogie de l'intuition, celle de l'adaptation instinctive et aléatoire ; mais modestie, aussi, dans la simplicité, l'authenticité de l'éducateur devant chaque enfant, chaque adolescent, chaque individu, quelle que soit l'action éducative; modestie encore, dans l'acceptation de la remise en cause personnelle...

Il y a paradoxe, encore, à vouloir mener de pair la réflexion, qui suppose le temps, et l'action, qui suppose l'urgence; paradoxe à vouloir associer la théorie et la pratique, à vouloir convaincre et en même temps douter.

Une évidence, cette recherche permanente, faite d'inquiétude et de sérénité, ne peut être menée solitairement.

L'éducation est une aventure collective. Il y a nécessité d'intermédiaires qui mettent en relation, interprètent, interrogent, agissent. Tel est le rôle de Vers l'éducation nouvelle et, plus largement, celui des Ceméa. Ils continuent de garantir l'alternance théorie-pratique qui permet l'analyse collective et l'évaluation, voire y contraint. Persuadés que la volonté de tenir compte du réel, des résistances, des blocages, sollicite inéluctablement des luttes... ils doivent persister et continuer à jouer leur rôle, à leur juste place, modestement, certes, mais avec détermination.

La dialectique, toujours !

Jean François, professeur de français, instructeur permanent des Ceméa de 1965 à 1971 à Paris.

Notes

(1) *Recherches sur les petits groupes*, WR Bion, PUF, 1962

(2) Cf. JC Filloux, *Éléments pour une étude du groupe classe*, et Enriquez, *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles*.

(3) La liste en est inépuisable !...

(4) N°9, février 1947

(5) Congrès de Caen 1957

(6) N° spécial VEN, *Hommage à Henri Wallon*, 1963

(7) Lire par exemple, *Mes 126 gosses*, Gisèle Passy, 1937

(8) À titre d'exemples lire, au cours des ans, les textes de R. Cousinet, Dr A Berge, M P Bernard, B. Raymond-Rivier, DR Leibovici, R. Zazzo, n°6 Septembre 46, Dr Schallow.