

## L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ce n'est pas aux militants des CEMEA que j'apprendrai ce qu'est l'École Nouvelle. Ce courant de la pensée éducative s'impose, au cœur de la modernité, dès la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. D'inspiration rousseauiste, mais aussi contestataire, il rassemble les grands axes d'une pédagogie nouvelle représentée par l'École Coopérative, la pédagogie institutionnelle, les courants de la pédagogie de M. Montessori, d'O. Ducroly, de C. Freinet, des CEMEA... Il revendique une certaine idée du développement de l'enfant, du rôle de l'institution, de l'usage des techniques d'enseignement, des critères d'évaluation, du rapport de l'École au milieu social environnant... Mais ce courant historiquement daté s'est peu à peu infiltré dans les discours officiels de l'Éducation Nationale dont la célèbre *Charte pour bâtir l'école du XX<sup>e</sup> siècle* est, en quelque sorte, l'aboutissement. Ce document semble avoir curieusement assimilé les grandes idées de l'École Nouvelle, au point d'en faire les axes d'une politique d'éducation qui découragerait, à l'avenir, tout militantisme éducatif. Reste à savoir si cette présentation qui parle de l'école comme d'un lieu de socialisation, du projet pédagogique centré sur l'élève et de la posture de l'éducateur comme adulte de référence ne fait pas feu de tout bois <sup>1</sup>. Je veux dire que cette présentation pourrait bien utiliser à des fins politiques d'insertion, de socialisation et de remédiation à la violence un projet

---

1. Vois François DUBET, Marie DURU-BELLAT, *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collègue enfin démocratique*, Paris, Seuil, « L'épreuve des faits », 2000 ; Laurent JAFFRO, Jean-Baptiste RAUZY, *L'École désœuvrée*, Paris, Champs/Flammarion, 2000 ; D. KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, Paris, PUF, « Questions actuelles », 2000 ; *Le Monde de l'Éducation*, février 2001.

qui, à ses débuts, poursuivait des finalités autres que celles par lesquelles on le légitime maintenant : finalités éthiques, sociales, intellectuelles. Ce n'est pas de ce détournement que l'on s'étonnera, si cette hypothèse est plausible. C'est plutôt des conséquences qui en résulteraient : récupérations politiques de thèses initialement novatrices, absorption des espaces marginaux de contestation, recentrage des discours militants et surtout relectures pédagogiques, didactiques et peut-être idéologiques de propositions éducatives subversives <sup>2</sup>.

Les thèses de l'Éducation Nouvelle relèvent d'intentions ou de projets positifs : développer la liberté de l'enfant, parier sur sa santé intellectuelle et mentale (sur sa *nature*, disait Rousseau), lui laisser le temps de regarder, d'écrire et de comprendre, l'aider à s'enraciner dans un ordre symbolique dont l'institution est le garant. Mais les voici mises en slogans et en programmes, au service de finalités qui correspondent plus à des urgences qu'à des exigences. Il s'agit d'éduquer pour pallier la violence, d'enseigner pour être compris de tous, de codifier les parcours et d'accompagner sans trêve, pour servir de garde-fous. À tel point – et surtout prenez ce propos avec ironie, avec l'ironie ou l'humour qui devrait armer l'éducateur d'une patience salutaire – que l'on ne sait plus quoi faire aujourd'hui, quoi inventer, quoi innover. D'où sans doute la question qu'on est en droit de poser : l'Éducation Nouvelle a-t-elle encore cours, disons *libre* cours ? Si la réponse est négative, il convient de vite rallier, sans broncher, les discours officiels ou bien de réinventer de nouveaux parcours. Si la réponse est positive, il est important de savoir quels types d'action elle peut alors développer, non pour contrer les discours officiels, mais pour les réinterpréter, les remanier et les compléter, dans un esprit plus ouvert qui fasse

---

2. Ainsi le thème de l'égalité des chances entretient-il une fiction (celle d'une égalité utopique), pour cautionner la logique libérale qui reconduit les inégalités réelles fondées sur la réussite, la concurrence, le mérite... Belle imposture politique et pédagogique !

droit, plus largement et plus positivement, aux finalités de l'éducation<sup>3</sup>.

Tel est le champ d'interrogation que, je vous convie à traverser ensemble. Mais avant de revenir sur ce questionnement, je voudrais rappeler les points centraux concernant les visées de l'Éducation Nouvelle, souligner les enjeux de l'École et dégager les axes correspondant à des actions éducatives possibles et souhaitables.

## I. LES VISEES

L'Éducation Nouvelle est centrée sur le *sujet* et sur la *personne*. La personne, c'est l'être de l'élève, inséparable du poids des déterminismes corporels, sociaux et culturels. On le sait, la personne désigne, à la fois, la dimension extérieure de l'être humain : celle du soi qui se positionne face aux autres et la dimension intérieure : celle du moi qui se fait l'écho des déterminismes psycho-physiques de l'histoire individuelle. Quant au sujet, il renvoie à la dimension secrète de l'enfant, à celle du « je » qui est le lieu énigmatique du désir, c'est-à-dire d'une trajectoire ponctuée par des questions, des demandes, des projets et des décisions. Ainsi, par-delà les clivages sociaux et les jugements classificatoires, nous avons affaire au sujet, inclassable par nature, qui insiste et résiste sous le masque de la personne. Certes, l'Éducation Nouvelle n'est pas d'emblée et directement centrée sur cette composante déterminante, mais elle ne saurait l'éluder. *En éduquant la personne, on interpelle le sujet*. Car c'est bien le sujet qui est, au cœur de la personne, le lieu des ressources, des virtualités, de la créativité. Disons : le lieu d'une santé et d'une agilité, d'un vide dynamique qui fait appel à l'être

---

3. Le discours de la pédagogie se fait de plus en plus général. Le discours du soignant, de l'enseignant et de l'éducateur – et de l'entreprise – exprime des jeux de langage sur des motifs communs : insérer, accompagner, aider, responsabiliser, évaluer, motiver, définir un projet, dynamiser, finaliser, fidéliser, orienter, expérimenter.

et à l'agir et à partir duquel peuvent être remaniés les cadres socioculturels de la personne. C'est bien sur la personne de l'élève qu'est centré le projet éducatif, mais aussi sur l'enfant : sur le sujet en devenir qui ne saurait se réduire à la catégorie de personne intégrant le « soi » et le « moi » et composant le profil du sujet juridique et social.

La deuxième visée de l'Éducation Nouvelle découle de la première. Elle concerne le sujet qui ne s'affirme que dans et par l'*autonomie* intellectuelle, sociale, politique et économique. Ce faisant, le sujet adhère à la Loi qu'il s'est appropriée. Point important : il ne suffit pas de s'approprier la Loi ou de la reconnaître, pour y adhérer. Cette remarque souligne sans doute les limites de toute exhortation didactique à la citoyenneté : les contraintes de la Loi ont beau être comprises, il reste à les interioriser, à faire allégeance à la Loi, à s'y assujettir, pour devenir sujet. L'autonomie du sujet n'est point à confondre avec l'autarcie du « moi ». Mais comment est-il possible de franchir le pas allant de l'appropriation à l'adhésion ? Vous me répondrez, à juste titre, que c'est par l'entraînement à l'action, et vous avez raison.

Mais l'éducation à l'action s'inscrit dans une visée impliquant *risque* et *responsabilité*. Agir, c'est se risquer à être. En se risquant, le sujet radicalise son autonomie. Il est, en effet, conduit à construire son autonomie et cela, paradoxalement, sans appui, sans garde-fou, de façon autonome. C'est bien par la liberté qu'il accède à sa liberté, par l'autonomie qu'il conquiert son autonomie. Il est, d'emblée, plongé dans le bain. Éducation au risque, l'éducation à l'action est, du même coup, éducation à la responsabilité. La responsabilité est, nous le savons, la manière dont nous nous posons en auteurs de nos actions, mais aussi en auteurs des conséquences de ces actions. Mais il y a plus : est vraiment responsable celui qui rend compte de ses choix, des options et des valeurs qui lui servent de référence. En se posant ainsi, il donne sens à son agir, puisqu'il en répond face aux autres.

Tout problème n'est pas pour autant résolu. Car l'action risquée et responsable se déploie dans un espace institutionnel : celui de l'*école*. Or, de cette institution, l'Éducation Nouvelle

défend une conception qui évite, semble-t-il, un double écueil : celui, plus classique, qui consiste à sacraliser l'école comme un lieu ambigu d'aliénation et de libération et celui, opposé, qui consiste à la contester, pour la naturaliser et l'adapter aux besoins de tous. On dira alors que l'Éducation Nouvelle instrumentalise l'École. En la contestant ou en l'acceptant comme telle, elle la met au service du sujet, de son autonomie, du risque et de la responsabilité engagée par son action. Elle va à son encontre : elle l'accepte comme lieu-témoin de la loi, de règles, de rituels, de valeurs : comme structure d'étayage. Mais, du même coup, elle la construit ou la reconstruit par le recours à deux stratégies dominantes : l'une qui en rappelle sans cesse les enjeux, ceux-là mêmes que l'institution occulte trop souvent, l'autre qui propose des pratiques nouvelles, mieux adaptées à la nature des enjeux alors redécouverts.

## II. LES ENJEUX

1. L'enjeu premier de l'École est de *transmettre* les savoirs. Mais bien sûr, il convient de préciser que les savoirs sont inséparables des valeurs qui les supportent. C'est précisément cette surdétermination qui caractérise les savoirs et les différencie des connaissances<sup>4</sup>. Les savoirs représentent des réseaux de références formés de règles et de valeurs, alors que les connaissances recouvrent les diverses expressions ou explicitations problématiques des savoirs. Or, transmettre par l'enseignement,

---

4. L'École occulte trop souvent cette différence que Michel FOUCAULT a fort bien établie dans *L'Archéologie du savoir*. Les savoirs sont pratiques, immergés dans la culture, constitués de règles et de valeurs. Les connaissances soumettent les savoirs à l'épreuve de l'exposition et de la vérification stratégiques : elles sont plus générales et plus abstraites, plus théoriques et plus analytiques. On peut penser, à juste titre, que le discours de l'enseignement passe sans cesse d'un pôle à l'autre : des savoirs aux connaissances qui les mettent en perspective et des connaissances aux savoirs qui les enracinent dans la culture. Mais le problème se pose dès que les savoirs scolaires, racines des connaissances, ne correspondent plus à des savoirs sociaux qui ne font pas encore l'objet de connaissances.

c'est communiquer les connaissances qui font parler les savoirs. Ces connaissances sont, on le sait, disciplinaires, alors que les savoirs qui découpent la culture en de larges pans sont plutôt inter- ou trans- disciplinaires, puisqu'ils occupent des champs communs et poursuivent des objectifs transversaux <sup>5</sup>.

On le sait, cette transmission se heurte à de nombreux malentendus. Le premier introduit une coupure schizoïde entre les savoirs sociaux professionnels, culturels, techniques et informatiques et les savoirs rituels de l'école. Le second qui découle du premier est plus spécieux. Il déplace la coupure passant entre les savoirs pratiques et les savoirs didactiques, de manière à la faire passer entre les savoirs et les connaissances. On peut, en effet, enseigner des connaissances théoriques déracinées des savoirs sociaux de référence, mais on peut tout aussi bien enseigner des savoirs tout faits, sortes de prêts-à-porter culturels, que l'on n'a pas encore transposés dans le langage de connaissances définies et éprouvées. Tels sont les nouveaux savoirs concernant l'informatique, les arts, le sport, les techniques... D'un côté, on se rabat sur des connaissances théoriques délestées de leurs références culturelles. D'un autre, on transmet des savoirs dont on n'a pas encore une vision bien établie de leur statut, de leur usage et de leurs conséquences théoriques et pratiques. La transmission s'en trouve, par conséquent, doublement handicapée : d'abord, du fait de la fracture externe existant entre les savoirs culturels et les savoirs rituels, ensuite, du fait de la fracture interne qui, se profilant entre connaissances et savoirs, réduit le plus souvent le contenu de l'enseignement, tantôt à des théorèmes ou à des connaissances axiomatiques déconnectées de la culture, tantôt à des recettes ou à des schémas pragmatiques, et, par conséquent, à des savoirs échappant à l'épreuve des connaissances susceptibles de les falsifier.

La transmission est un phénomène complexe dont on feint d'ignorer le champ. Les pédagogues le réduisent tantôt à un acte de communication directe, tantôt à un acte d'enseignement magistral. Tout se passe comme si ceux qui se donnaient pour ob-

---

5. Voir J.-P. RESWEBER, *Le Pari de la transdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan, 2000.

jectif de transmettre entretenaient une résistance calculée au travail pédagogique d'appropriation, de découverte et d'éveil. Les malaises procèdent, en fait, d'une méconnaissance de ce qu'est l'acte global de la transmission : en l'occurrence, *celui d'une procédure mixte où la communication directe qui met le savoir à la disposition de l'intelligence de l'élève rencontre la communication indirecte qui éveille en même temps le pouvoir et le vouloir de l'élève*, en rendant ce dernier sensible aux valeurs dont témoignent les savoirs et les connaissances. Transmettre, c'est traduire les savoirs en connaissances et retraduire les connaissances en savoir.

D'une façon plus concrète, la transmission porte sur trois domaines. Celui, d'abord, d'une culture dont l'enfant s'émerveille : il pénètre dans le secret des mots, dans l'énigme des formes et des couleurs, dans la musique de la vie, dans l'inquiétante étrangeté de l'histoire ; c'est de cette première transmission que la suite de la scolarité assure le relais. Celui, ensuite, des règles élémentaires de la vie en commun à l'école qui prépare l'enfant à la citoyenneté. Celui, enfin, de l'acquisition des savoirs et des connaissances, mais aussi des méthodes liées à la compréhension de ces disciplines.

Il est vrai, la communication indirecte ici mise en jeu est un phénomène complexe qui dépend et de l'esprit du groupe-classe (qu'elle contribue justement à créer) et de l'attention docile de l'élève. Mais la communication directe n'est pas, quant à elle, une opération facile dont on peut s'acquitter à la légère. L'enseignant doit, en effet, faire parler les savoirs, en passant par une double rationalité. D'abord, par une rationalité intuitive qui l'amène à faire parler les savoirs en les transférant dans le langage des connaissances ; ici, l'enseignant reste fidèle aux règles mêmes de la constitution des savoirs et des disciplines. Ensuite, par une rationalité plus élaborée qui renvoie, notamment, aux procédures de la transposition didactique : celles qui décontextualisent les connaissances, les dépersonnalisent, les stylisent, bref les esthétisent. Telles sont les deux logiques : celle des transferts des langages des savoirs dans le discours des connaissances et celles de la transposition des connaissances dans une langue commune, simple, schématique et compréhensible. Pour-

quoi faire ce rappel technique, lorsqu'on parle de transmission ? Parce que, contrairement à ce que l'on dit, l'acte de transmission suppose une compétence qui est d'autant plus efficace qu'elle relève, à la limite, du charisme. La compétence à la transmission consiste, on s'en doute, à construire ou à reconstruire les savoirs à enseigner. Cette remarque est essentielle, car nul ne peut s'improviser instructeur, s'il n'est constructeur. Instruire, c'est structurer de l'intérieur (*in-struere*) les savoirs et les connaissances mais, pour ce faire, il convient de miser sur la participation des élèves (*con-struere*), en se mettant à leur place. Ces considérations suffisent déjà à rendre non-pertinente l'opposition traditionnelle existant entre ceux qui instruisent au nom de la république et ceux qui éduquent au nom de la démocratie.

La transmission porte sur des contenus, des règles et des valeurs. Autant d'éléments qui composent le profil des savoirs. Elle comporte, bien sûr, des objectifs de connaissances et de méthodes, mais aussi d'insertion et de socialisation. Ces derniers objectifs nous orientent vers le deuxième enjeu de l'école : l'éducation à *l'éthique citoyenne*. Certes, il s'agit bien d'enseigner l'éthique citoyenne, appelée jadis morale civique et civilité. Mais on ne saurait s'en tenir là. Il s'agit aussi, plus largement, de souligner les usages sociaux et politiques des savoirs, usages qui ne sont pas réductibles aux seuls usages professionnels. Il s'agit, surtout, de vivre la citoyenneté à l'école (comment l'élève peut-il devenir sujet, sans être d'abord citoyen ?), en respectant les codes rituels des relations ainsi que les valeurs de justice et d'équité qui les fondent. La vie citoyenne est le milieu commun au monde scolaire et au monde social. En clair, l'élève se construit comme citoyen en retrouvant un enracinement symbolique au sein même de l'école et en y respectant les valeurs fondamentales de la démocratie.

L'éthique citoyenne passe par la démocratisation de l'enseignement. Terme qui signifie sans doute plusieurs choses : l'unité du système scolaire, l'allongement profitable de la durée de la scolarisation, la promotion, parfois maladroite et naïve, d'une culture commune qui ne soit plus élitiste comme l'ancienne culture humaniste. Mais elle désigne surtout le travail consistant à réduire, grâce à une pédagogie appropriée, les inégalités, et à



permettre à tous d'avoir les mêmes chances d'accéder aux résultats escomptés. Certes, il n'existe pas de démocratisation, s'il n'y a pas des efforts réalisés pour promouvoir la justice. Mais il y aura, on s'en doute, toujours des inégalités, si bien que c'est à l'équité que l'on fera appel pour réduire ou corriger les inégalités du système. Il ne faudrait pas que la vie scolaire et le travail scolaire en viennent à contredire les enjeux de citoyenneté qu'ils prétendent précisément poursuivre. Responsabilité et équité : ce sont ces valeurs démocratiques auxquelles éveille l'éducation citoyenne. La responsabilité : elle est le lieu où le citoyen recoupe le sujet. Être responsable, c'est assumer les actes que l'on a posés et les conséquences qui en découlent, mais c'est surtout rendre compte, face aux autres, de ses options, de ses attitudes et des valeurs qui les légitiment. Quant à l'équité, elle est l'exigence qui permet à la justice de retrouver son visage humain, au prix de corrections, d'interprétations ou d'argumentations discutées en commun dans le groupe-classe, par exemple.

À côté de ces deux enjeux fondamentaux de l'École : l'enjeu culturel relevant de la transmission des savoirs et l'enjeu social relevant de la transmission des valeurs démocratiques, il existe d'autres enjeux qui en découlent à titre de corollaires. Ces derniers sont le plus souvent occultés : il s'agit de l'*éducation au jugement* et à la *détermination de soi*. On oublie trop souvent que la transmission et l'éducation citoyenne sont au service d'une autonomie qui est non seulement morale, mais aussi intellectuelle : elles ont, en effet, pour visée de développer le *jugement de l'élève*. Avoir du jugement, c'est avoir *l'intelligence du social* et accéder à une vision équilibrée des choses : savoir objectiver les opinions, les mesurer, les évaluer en les confrontant à des valeurs. On peut être aujourd'hui frappé de l'absence de jugement chez certains jeunes qui se nourrissent des pré-jugés et des passages à l'acte qu'ils cautionnent. Celui qui sait juger sort de la violence et entre dans le dialogue. Quant à la *détermination de soi*, elle définit la qualité d'une personne qui s'engage en obéissant à des règles dont elle n'est pas l'auteur, mais qu'elle reconnaît comme siennes. On confond trop souvent de nos jours autonomie et autarcie et l'on oublie que l'autonomie suppose l'expérience d'une hétéronomie. C'est en acceptant la

Loi que l'on en devient l'auteur. Tels sont les deux autres enjeux qui sanctionnent le *développement de la personnalité*. Celui qui ne sait ni ne peut juger et qui est impuissant à se déterminer n'a pas les bases nécessaires pour s'affirmer, pour s'insérer dans la société en y trouvant sa place. Il faut le rappeler, l'école apprend à juger et à se déterminer soi-même.

### III. LES PRATIQUES

1. Si l'on met en parallèle les axes de l'Éducation Nouvelle et les enjeux de l'École, on peut observer qu'une bonne partie des thèses de l'Éducation Nouvelle se sont bel et bien coulées dans les visées, les objectifs et les programmes de l'École. Mais elles l'ont été, de façon sélective, en restant parfois réduites à des schémas, voire à des slogans : autonomie, responsabilisation, appropriation, construction des savoirs, adulte de référence, projet pédagogique... Manque, semble-t-il, l'inscription de ces axes dans un champ *de référence* préalable, qui soit référencié et argumenté. Or ce champ reste problématique, s'il n'est pas circonscrit dans l'espace d'une troisième voie qui se situe entre les tendances de la pédagogie de la libération et celles de la pédagogie du développement, entre les pédagogies de la transmission de l'enseignement classique et celles de la construction des savoirs, entre un discours exclusivement pédagogique qui tend à annuler les disciplines et un discours exclusivement didactique qui les substantifie, entre une pédagogie centrée sur les savoirs et une pédagogie centrée sur les attentes de l'élève. Il ne s'agit pas ici d'ouvrir une voie médiane qui relèverait du compromis. Cet espace d'intervention est précisément constitué par la tension qui unit ces deux pôles.

En résumé, les pratiques de l'Éducation Nouvelle mettent en tension instruction et éducation, contraintes de l'instruction scolaire et liberté individuelle, pour définir un champ de transmission aussi large que possible, pour ouvrir le champ susceptible d'instrumentaliser l'institution et de la mettre, dans l'esprit de la pédagogie institutionnelle, au service du sujet. C'est cette

voie tierce, ouverte entre les exigences républicaines et les exigences démocratiques que, me semble-t-il, l'Éducation Nouvelle doit explorer.

Les CEMEA peuvent ainsi trouver, sur cette trajectoire, un terrain pertinent d'exercice, pour développer et approfondir la pédagogie de l'*action*. L'École reste, on le sait, partagée entre les pratiques d'apprentissage qui restent très souvent abstraites, axiomatisées, et les pratiques d'éducation qui mettent en jeu le corps (éducation artistique, musicale, civique, sportive, etc.). Le paradigme de l'action peut avec bonheur réconcilier ces deux directions, à condition que l'action ne soit plus comprise comme une mise en application d'idées ou de principes, mais comme une visée intégrant apprentissage et éducation, comme un souci permanent de mettre les savoirs au service du développement de soi et le développement de soi au service de l'intelligence des savoirs. L'École est dès lors un lieu de formation, où les apprentissages ont pour but de changer la vision du monde de l'élève et où les actions éducatives deviennent des occasions d'apprendre. Le sujet de la connaissance ou sujet épistémique est inséparable du sujet de l'action ou sujet de l'éthique.

2. Reste à savoir quelles pratiques pourraient être engagées pour concrétiser ces options de base. Nous savons que nulle pratique ne peut être pertinente, si elle ne s'inscrit non seulement dans un espace médiat de références culturelles, mais aussi dans *un champ immédiat d'intervention*. Le champ est ce qui, dans l'institution, ouvre les possibles, autorise les transactions, soutient les échanges et les décisions. Il est affaire de climat et d'atmosphère, mais aussi de visées et d'attentes qui, précédant tout objectif et tout projet, sont avant tout aménagées et soutenues par l'équipe pédagogique qui prépare, définit et évalue l'action à entreprendre. *Il n'est pas possible de proposer des projets, si l'élève ne peut, au préalable, s'anticiper dans un champ*. C'est la possibilité de s'anticiper que le champ symbolise et c'est dans le champ que projet et objectifs prennent sens.

Compte tenu de ces attentes, on peut dégager certains axes pratiques. Le premier concerne la *redéfinition du parcours scolaire en termes de culture*. Car le collège a été considéré à tort comme un lycée en miniature et non, comme cela serait souhai-

table, comme une extension de l'école élémentaire. Voilà pourquoi il conviendrait de définir une culture spécifique qui soit un mixte de culture commune et de culture générale. Rappelons que la culture générale reste, à la différence de la culture commune, axée sur la culture classique et humaniste. Ainsi, ce tronc culturel à deux entrées constituerait-il une référence transversale aussi bien à l'école qu'au collège.

C'est à partir de la culture de référence que l'élève *apprend à penser*. Objectif capital car, finalement, l'important n'est pas de savoir si la culture doit être générale, commune ou les deux à la fois, mais bien de pouvoir faire usage de cette culture qui a son fondement dans le maniement de la langue maternelle. Apprendre à penser, cela ne s'apprend pas en classe de philosophie, mais dès l'École élémentaire et le Collège. Il convient, en effet, d'entendre par là une activité multiforme qui vise à savoir mettre de l'ordre dans les mots et les choses ; à classer, questionner, argumenter, critiquer, anticiper et, finalement, juger. C'est bien cet apprentissage qui est essentiel et absolument indispensable, et auquel les autres doivent ramener. Apprendre à penser, c'est s'armer des repères nécessaires à la recherche, au travail sur soi et à l'échange communicationnel. Ici, on ne distingue plus ce qui est de l'ordre de l'apprentissage et de l'ordre de l'éducation. Celui qui apprend à penser apprend à dire, à vivre et à être.

Un exemple qui contient en lui tout un programme situera ces réflexions sur un axe plus concret. On ne saurait minimiser *la révolution apportée par l'informatique* dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de la communication. Or, personne n'est à même de prévoir quelle sera l'évolution de cette technologie dans les années à venir. Il n'existe aucune politique scolaire en la matière, car il n'existe aucune vision ni aucune prévision politique possible des conséquences de ce phénomène. C'est pourtant bien à l'école qu'il convient d'enseigner les usages intellectuel, communicationnel, social et politique que l'on peut faire de l'informatique. Mais pour réaliser cet objectif, il ne suffit pas d'introduire, comme l'on dit, l'informatique à l'École. Il est, après tout, facile de la situer parmi les instruments techniques du modèle Freinet, par exemple. Mais cela ne suffit pas, loin de là. L'enseignement de l'informatique implique une

vision renouvelée et élargie des apprentissages scolaires. Il est facile de maîtriser l'ordinateur, mais le résultat ainsi obtenu est bien maigre. Car rien ne sert de naviguer au travers des hypertextes ou de colliger une énorme information, si l'élève-usager n'a pas appris à penser : à dégager les thèmes annexes et connexes de sa recherche, à plier les stratégies techniques à sa logique et à ses repères, enfin à trier et sélectionner les données recueillies.

Il est vrai que les nouvelles technologies posent un réel problème pédagogique, non au plan de leur usage technique, mais au plan de leur usage éducatif et culturel. Si l'élève effectue un travail de lecture linéaire et non cliqué, le problème est vite résolu, car l'ordinateur fait partie, à côté des manuels, des exercices d'observation, des fiches auto-correctives ou des techniques de correspondance, d'une panoplie scolaire élargie. Mais s'il effectue un travail de lecture cliquée qui met en œuvre une logique plus complexe de type réticulé, permettant de naviguer au travers des hypertextes, on peut aisément penser que la performance se trouve, dans ce cas, subordonnée à la compétence. L'utilisateur a, en effet, besoin de repères qui le guident dans sa recherche : repères iconiques, repères rhétoriques résultant de la métaphore et de la métonymie, repères encyclopédiques, logiques, analogiques... Nous sommes dès lors face à un paradoxe : la recherche sur ordinateur n'est efficace que si l'élève sait déjà penser et raisonner. Si tel n'est pas le cas, il est aussi perdu dans l'encyclopédie numérisée du Web que dans les manuels classiques qu'il fréquente.

On perçoit dès lors que l'apprentissage de la pensée est inséparable de l'*apprentissage du jugement*. Celui qui est capable de juger est capable de prendre ses distances par rapport aux situations concrètes, aux événements, à autrui et, qui plus est, par rapport à sa propre culture. Le jugement est préalable à l'action, puisqu'il en définit le plan, les conditions, les étapes, la progression. Il met la réalité en forme, par anticipation, soit en dégageant cette forme du cas particulier lui-même, soit, à l'inverse, en la recueillant de l'extérieur pour l'appliquer au cas étudié. C'est à juste titre que Piaget identifie le développement du jugement chez l'enfant au développement de son intelligence.

Sans nul doute, toutes les disciplines enseignées ont la faculté de contribuer à l'apprentissage de la pensée et du jugement. Mais l'élève doit pouvoir trouver à l'école des lieux privilégiés où il pourra exercer cet apprentissage à vif et sur le tas. Or, la réalisation de cet objectif pourrait, par exemple, aisément trouver place dans des ateliers de *recherche-action*, où l'élève serait sollicité de réfléchir tantôt sur les événements internes à l'école, tantôt sur les événements de l'actualité sociale. On sait, en effet, que la recherche-action suppose qu'un jugement soit posé à chacune de ses étapes : jugement de diagnostic qui analyse les besoins et la demande, jugement de pronostic qui met en projet l'action à entreprendre, jugement d'évaluation, enfin, de l'action opérée. Tout en restant centrée sur le sujet-élève, la pédagogie de la recherche-action prend, pour objet de recherche, non les connaissances ou les savoirs, mais l'événement comme tel, en adoptant une libre démarche, non directive, incitative et « maïeutique ». M. Montessori proposait qu'à l'école, l'on mette en place des leçons de silence, permettant à l'élève de se ressourcer en lui-même. On pourrait prôner, à côté des leçons de silence, des leçons de jugement dispensées dans le cadre de recherches-actions ponctuelles.

Mais quelles qu'elles soient, les innovations pédagogiques ne sauraient s'imposer sans la collaboration des enseignants et éducateurs, réalisée au sein d'une *équipe*. À tous les niveaux, cette équipe assure le pilotage de l'École en définissant l'esprit, les finalités et les moyens du travail à mener. Elle trahirait sa mission si elle se limitait à un rôle de gestion. L'équipe pédagogique est, d'abord, la garante de la culture de référence. Tâche importante, qui garantit l'apprentissage de la pensée et celui du jugement, puisque les connaissances apprises à l'École renvoient, comme je l'ai noté plus haut, à des savoirs qui se trouvent souvent en rupture avec les savoirs sociaux. Mais la solution n'est pas pour autant d'articuler l'école sur les seuls savoirs sociaux-culturels, en reléguant les savoirs classiques dans des archives accessibles à la seule approche de l'historien <sup>6</sup>. Le

---

6. Cette coupure est analysée avec originalité dans P. SLOTERDIJK, *Le Parc humain*, « Mille et une nuits ».

tronc culturel de l'École est mixte, car il doit rassembler les données de la culture commune et celle de la culture classique. Sans la culture classique, la culture commune prend la forme d'un Smig culturel constitué d'éléments hétérogènes et renvoie à une idéologie cautionnant une grave erreur de diagnostic pédagogique. La tâche de l'enseignant n'est pas de donner aux élèves l'illusion qu'ils comprennent tout, en parlant de la même manière à tous, mais elle consiste bel et bien à faire en sorte que tous les élèves puissent aboutir aux mêmes résultats.

C'est de surcroît à l'équipe pédagogique de mettre en œuvre les conditions de l'émergence d'un chantier scolaire, d'une dynamique éducative ou d'une culture d'entreprise, sans laquelle l'enseignant risque d'avoir mille peines à faire émerger, dans son groupe-classe, le champ transactionnel et transitionnel nécessaire aux apprentissages et à l'adoption des postures éducatives. Mais il n'y a pas de champ sans dispositifs. Aussi est-ce à cette même équipe qu'il revient de créer, entre l'élève et l'instituteur, les médiations adéquates qui, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'École, circonscrivent les lieux d'une pédagogie différenciée de groupe. On le sait, le dispositif – qui se définit par un ensemble d'objectifs (sportifs, artistiques, politiques, intellectuels, économiques...) et par des règles visant à susciter des attitudes de comportement – assure, sous la forme d'ateliers internes ou de relais externes une médiation indispensable entre l'individu et l'institution.

\*

\* \*

En conclusion, l'École Nouvelle se trouve confrontée à des questions fondamentales. La transmission des savoirs, l'éducation à l'autonomie, l'apprentissage de la pensée et du jugement restent des finalités dominantes de toute éducation. Mais la transmission pose deux problèmes : l'un de type pédagogique, qui implique le recours à une double logique, directe et indirecte de communication ; l'autre de type épistémologique, qui porte sur la culture de référence à transmettre. L'éducation à l'autono-

mie, quant à elle, ne saurait se réaliser sans bouleverser bien des schémas éducatifs. Elle fait, en effet, appel à une logique plus complexe qu'on ne le dit. Il ne suffit pas de faire comprendre pour faire entendre. Le discours de reconnaissance de la loi ne mène pas tout droit à l'appropriation de la loi par le biais d'une maïeutique naïve. Faut-il le rappeler : *il n'y a pas d'appropriation possible sans adhésion réelle et il n'y a pas d'adhésion possible sans action réelle*. Vaste programme qui nous renvoie, là encore, à la logique de la communication indirecte. Enfin, l'apprentissage de la pensée se pose aujourd'hui, d'une façon cruciale, avec l'invasion des nouvelles technologies que l'école adopte en les marginalisant, faute de politique éducative. Quant à l'apprentissage du jugement qui n'est ni plus ni moins que la mise en situation de l'apprentissage de la pensée, il ne saurait s'accomplir si l'École reste coupée des savoirs sociaux et si elle n'intègre pas aux travaux d'atelier une démarche rituelle de recherche-action. Pour parvenir à ces fins, l'École Nouvelle verra sa tâche facilitée, si elle respecte les trois priorités qui font désormais partie de sa culture : celle de la constitution d'une équipe pédagogique, celle de la création d'un champ de formation au sein de l'institution scolaire et celle de l'aménagement de dispositifs internes et externes d'action.

Jean Paul RESWEBER

Philosophe