

L'éducation nouvelle et la pédagogie scientifique

Paul Devin

page 1/3

Alors que l'autoritarisme ministériel de Jean-Michel Blanquer prétend se fonder sur les vérités incontournables d'une science qui serait capable de déterminer avec certitude l'action professionnelle des enseignants, il est sans doute utile de se pencher sur les idées de ceux qui, il y a maintenant un siècle, affirmèrent pour la première fois la volonté de fonder une pédagogie scientifique. Car ils ne le firent pas pour légitimer une prescription méthodologique par l'administration d'une preuve mais, tout au contraire, pour libérer l'éducation des conceptions traditionnelles de dressage et de conditionnement qu'ils associaient à un modèle de société qu'ils condamnaient parce qu'il avait entraîné les humains dans les horreurs de la Première guerre mondiale.

La pédagogie, l'action et la théorie

“ Mais ce n'est pas seulement pour des questions de finalité que la science ne peut prétendre définir l'action pédagogique, c'est aussi parce que le laboratoire n'est pas la réalité. ”

(1) Emile Durkheim, article *Pédagogie* in Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911

(2) Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, p.12

(3) *Idem* p.14

(4) Béatrice Haenggeli-Jenni et Rita Hofstetter, *Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation »*, *Carrefours de l'éducation*, vol.31, n°1, 2011, pp.137-159.

(5) Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, 1909, p.341

(6) Robert Gloton, *Pédagogie scientifique et école démocratique*, *La Pensée*, n°165, octobre 1972, p.86

(7) Jean Houssaye, *Spécificité et dénégation de la pédagogie*, *Revue française de pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, p.84

Émile Durkheim¹, tout en doutant que la pédagogie puisse constituer une science permettant l'élaboration d'une théorie pratique, a posé les principes qui exigent que les actions éducatives soient placées sous l'influence des théories. Mais cette influence ne peut se circonscrire dans une prescription et Durkheim conclut que la question fondamentale n'est donc pas celle d'une élaboration méthodologique mais celle de la formation pédagogique. La science ne peut prétendre construire un système d'enseignement et en fixer les méthodes. La théorie pédagogique est donc, avant tout, une réflexion sur la pratique². En la matière, elle ne peut prétendre échapper aux finalités données à l'éducation parce qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée³. Ce sont les perspectives d'un savoir universel, garantissant la liberté et l'émancipation qui guident l'aspiration scientifique des militants de la pédagogie nouvelle qui veulent prouver la nécessité de rompre avec les conceptions traditionnelles de l'enseignement. En témoignent⁴ les contenus de « Pour l'ère nouvelle », la revue de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle fondée en 1921.

Mais ce n'est pas seulement pour des questions de finalité que la science ne peut prétendre définir l'action pédagogique, c'est aussi parce que le laboratoire n'est pas la réalité. Alfred Binet qui fondait pourtant son travail de psychologue sur l'*expérience, le contrôle, la précision, la vérité* savait l'écart qui séparait le laboratoire de la classe : les méthodes modernes de la pédagogie sont des tests, des expériences sèches, étroites, partielles, bien souvent inutiles, imaginées par des gens de laboratoire qui n'ont pas le sens de l'école et de la vie et qui semblent ne jamais mettre le

nez à la fenêtre de leur laboratoire⁵. Il ne s'agissait évidemment pas pour Binet de mépris pour le laboratoire. C'est bien grâce au laboratoire, celui qu'il installe rue de la Grange-aux-Belles à Paris, qu'il entend faire la preuve que les préjugés dont sont l'objet bon nombre d'enfants restreignent les ambitions éducatives qu'on a pour eux. Mais ce recours à la science dans une finalité d'émancipation sociale ne se confond pas avec une élaboration méthodologique prescrite par le laboratoire.

L'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique

Robert Gloton, président du GFEN, intervenant lors d'un colloque organisé autour de Paul Langevin⁶ rappelait que ce dernier concevait la pédagogie scientifique non pas comme une activité de recherche fondamentale mais comme un effort constant de l'esprit pour connaître le réel et tenter de le dominer. Pour Langevin, c'est une dynamique intellectuelle dont il s'agit qui, dans une relation permanente entre la théorie et la pratique, postule de la soumission aux faits, de l'esprit critique, de l'échange des informations, de l'observation méthodique et de l'expérimentation contrôlée. Et Robert Gloton de rappeler que cela ne pouvait avoir de sens qu'aux conditions d'une interrogation de l'action, de ses buts et de ses moyens, dans le contexte idéologique, économique et social.

Nombreux sont ceux qui ont tenté de définir, au long du XXème siècle, cette relation entre théorie et action : l'*enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives* disait Jean Houssaye⁷. Nous sommes bien loin de l'affirmation d'une subordination de la pratique à la « vérité » du laboratoire mais dans la complexité nécessaire d'une relation entre théorie et pratique. En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette béance qui tout à la fois sépare et unit que se fabrique la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité

*même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble*⁸.

C'est parce qu'il renonça à prétendre fonder une pédagogie scientifique et à vouloir la décliner par une méthode que Freinet put s'inscrire pleinement dans cette contradiction nécessaire. L'essentiel de la relation entre théorie et pratique, Freinet voulut la résoudre par la volonté de l'éducateur à se poser des questions et à expérimenter des réponses sans prétendre à leur certitude : *Mais ne tenez jamais ces pistes et ces lumières comme définitives, ne rétablissez pas les tabous, ne jalonnez pas de routines les voies nouvelles. [...] Il se trouve à nouveau des « fidèles » qui prétendent dresser [...] des chapelles gardiennes jalouses des nouvelles tables de la loi et des règles magistrales*⁹.

Rien ne peut procéder autrement qu'au cœur du travail de l'enseignant, par une construction incessante, jamais définitive, toujours fragile. Cette fragilité, les formateurs d'enseignants la connaissent bien, eux qui sont parfois tentés par la fourniture d'un dispositif méthodologique dont ils sont convaincus de l'efficacité. Sa reproduction n'en garantit pas les effets car l'enseignement ne peut se circonscrire dans un modèle dont une liste de tâches suffirait à permettre la réplication. L'enseignant doit être le concepteur permanent de son action professionnelle. Ce fondement scientifique qui contribuera à une pédagogie capable de lutter contre les préjugés et les dogmes éducatifs procède d'une construction quotidienne. En politique comme en pédagogie, Buisson défendait l'idée d'une vérité construite « *laborieusement, heure par heure et parcelle après parcelle*¹⁰.

Montessori, la science et l'idéologie

Mais des modèles bien différents furent aussi défendus au nom de l'Éducation nouvelle, particulièrement chez Maria Montessori qui prétendit fonder une pédagogie scientifique. Au-delà de la volonté d'un progrès rationnel qui permettrait à la société de mieux comprendre les

enjeux de l'enfance, son intention de se détacher d'une pédagogie spéculative ne dépasse guère le stade de l'observation, l'essentiel de la pédagogie scientifique de Montessori restant fondé sur ses intuitions et sa volonté de les mettre au service de son idéologie. L'évolution psychique de l'enfant que décrit Maria Montessori est guidée par une intention métaphysique où elle oppose¹¹ l'enfant de la science considéré comme un être de chair, de tissus et d'organes à *une âme emprisonnée, obscure, qui cherche à venir à la lumière, à naître, à croître ; et qui va, peu à peu, animer la chair inerte, l'appelant avec le cri de la volonté, se présentant à la lumière de la conscience avec l'effort d'un être qui vient au monde*¹².

Difficile d'être convaincu de la nature scientifique de postulats qui affirment que l'évolution de l'enfant n'est

pas tant le résultat d'une interaction avec un environnement, dont il doit au contraire être protégé¹³ que d'une volonté naturelle, d'un effort dont elle reconnaît l'aspect mystérieux mais qu'elle considère comme essentiel pour permettre « *l'incarnation* » de « *l'embryon spirituel* ». Ces affirmations spiritualistes, ces intuitions, la doctoresse entend les rendre incontestables parce qu'elle les déclare scientifiques.

Les « périodes sensibles » en offrent l'exemple. Nous partagerons aisément le sentiment de Maria Montessori que ce qui paraît parfois caprice dans l'activité de l'enfant peut correspondre à une opportunité très profitable de développement et d'apprentissage. Mais Montessori prétend pouvoir fonder l'existence de ces « périodes sensibles » sur les observations scientifiques du biologiste néerlandais de Vries sur les Chenilles. Force est de constater qu'il ne s'agit que d'une analogie qui se base davantage sur des observations

subjectives que sur une démarche expérimentale. D'ailleurs, le lexique que Maria Montessori utilise pour parler de ces périodes sensibles est particulièrement révélateur d'une démarche éloignée des habituelles considérations de la science : « *passion psychique* », « *phare qui éclaire la nature intérieure* », « *d'autres flammes s'allument* », « *belles flammes spirituelles* » ...

Si Freinet avait dans un premier temps exprimé quelque enthousiasme pour les perspectives idéalistes de l'éducation montessorienne¹⁴, il devait rapidement s'inquiéter de la fixité de sa méthode¹⁵. Les certitudes affirmées dans l'organisation des objets et son application universelle au travers d'un mode obsessionnellement prévu par l'adulte relèvent davantage d'un postulat idéologique, celui d'une aspiration naturelle de l'enfant à l'ordre, que d'une élaboration scientifique. Le principe « *chaque objet à sa place* » n'est pas tant prescrit pour ses finalités fonctionnelles et pratiques que parce qu'il obéirait à une logique fondamentale du monde et à une destinée naturelle idéale : *L'humanité qui se manifeste à l'âge de l'enfance comme le soleil se manifeste à l'aube, devrait être religieusement respectée*¹⁶.

La science est ici invoquée pour justifier des choix politiques et ce n'est évidemment pas un hasard qu'on ait pu observer que les exigences montessoriennes avaient quelque isomorphisme avec les comportements valorisés dans les classes sociales dominantes¹⁷. Le paradoxe est que bien des écrits louent chez Montessori une pédagogie capable de s'affranchir des systèmes et des institutions pour se centrer sur l'enfant¹⁸ mais en réalité, quoiqu'affirmée comme une science, la pédagogie montessorienne fonde une vision ordonnée du monde qui n'ouvre guère de perspectives d'émancipation sociale. L'idéologie de l'autorité tentait de se parer de certitudes

“ Ces affirmations spiritualistes, ces intuitions, la doctoresse entend les rendre incontestables parce qu'elle les déclare scientifiques. ”

(8) Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, ESF, 2014, p.9

(9) *L'Éducateur* n°3, novembre 1945

(10) Ferdinand Buisson, *La politique radicale*, 1908, p.349

(11) Marie Montessori, *L'Enfant*, Desclée de Brouwer, 10^e édition, p.21

(12) Marie Montessori, *op.cit.* p.25

(13) Marie Montessori, *op.cit.* p.26

(14) *L'École Émancipée*, n°21, 17 février 1923

(15) *L'École Émancipée*, n°29, 19 avril 1925

(16) Maria Montessori, *Pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer, tome 1, 1958, p.38

(17) Rachel Gasparini, *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*, Paris 2000

(18) Benoît Dubuc, *Maria Montessori : l'enfant et son éducation* in Maurice TARDIF, *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, 1996, p.173

scientifiques et cachait sous une apparence progressiste sa capacité aux pires des compromissions¹⁹.

Former sans prescrire

Le sempiternel conflit idéologique autour de la lecture a récemment fait ressurgir la question des relations entre science et pédagogie. Le consensus scientifique, par exemple celui élaboré raisonnablement par le CNESCO²⁰, convient que *l'enjeu principal réside souvent dans des questions de dosages, d'équilibres et d'articulations entre les manières de faire de tous ceux qui concourent à l'acte éducatif* et que, de ce fait, *l'urgence n'est pas à s'accorder sur une théorie générale de la lecture parée de toutes les vertus scientifiques mais bien de caractériser les obstacles [...] pour identifier quelques pistes de solutions qui soient praticables, ici et maintenant*. Pour Mialaret *la multiplicité des variables et la complexité de leurs interférences doit conduire à renoncer à envisager des recherches expérimentales en pédagogie à l'aune de celles menées en physique ou en chimie*²¹. Stanislas Dehaene faisait preuve d'une grande prudence, il y dix ans : *Soyons réalistes : nous sommes encore loin d'une neuroscience prescriptive. Il y a souvent un gouffre entre la connaissance théorique accumulée dans les laboratoires et sa mise en application dans les écoles. Cette dernière pose des difficultés nouvelles, auxquelles l'intuition et l'expérience des enseignants répondent souvent mieux que les travaux des scientifiques*²² pour conclure que les neurosciences ne peuvent prétendre se substituer à la pédagogie et qu'en classe, il faut que « *l'enseignant reste seul maître à bord* »²³.

“ L'essentiel de la relation entre théorie et pratique, Freinet voulut la résoudre par la volonté de l'éducateur à se poser des questions et à expérimenter des réponses sans prétendre à leur certitude ”

“ ... l'enseignement ne peut se circonscrire dans un modèle dont une liste de tâches suffirait à permettre la réplication. ”

(19) Giuliana Marazzi, *Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura, Dimensioni e problemi della ricerca storica*, Roma, 2000

(20) CNESCO, *Conférence de consensus : Lire comprendre, apprendre*, mars 2016, ENS Lyon

(21) Gaston Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, tome I, p.149

(22) Stanislas Dehaene, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, p.290

(23) *Idem* p.422.

Pour ce faire nous avons besoin d'une politique déterminée à investir dans les moyens nécessaires à une formation initiale et continue des enseignants qui soit capable de construire une culture professionnelle centrée sur *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique* et portée par une inflexible volonté de démocratisation des savoirs et d'émancipation, intellectuelle, culturelle et sociale.