

Pédagogie et Education Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition, 4 pistes d'action

Sébastien Pesce

Université de Cergy-Pontoise/IUFM - Laboratoire EMA (EA4507) – Ecole, Mutations, Apprentissages

Pour citer cet article : Pesce, S. (2013). « Pédagogie et Éducation Nouvelle : 6 illusions, 5 éléments de définition, 4 pistes d'action », *Année de la Recherche en sciences de l'éducation 2012*, « Conditions de l'éducation et perspectives pour l'éducation nouvelle », Paris, L'Harmattan, pp. 153-161.

En France, l'éducation n'est pas un objet scientifique (ou ne l'est que vaguement, par la bande, pour quelques universitaires) : c'est un objet idéologique (non pas *également*, mais exclusivement) pour le grand nombre et les médias. Il ne viendrait à l'esprit de personne de construire un pont, de mettre un satellite en orbite, de lancer sur le marché un nouveau médicament, sans prendre en compte, au moins un minimum, quelques connaissances scientifiques et techniques qui conditionneront la réussite de l'entreprise. Il en va autrement dans le champ de l'éducation, où la capacité des politiques publiques à ignorer ce que nous savons de l'apprentissage produit des décisions qui donnent parfois le sentiment d'une forme de management par l'absurde de l'institution scolaire.

Je défends l'idée qu'il serait assez simple de bien faire l'école, plus encore que l'on dispose déjà d'un nombre suffisant de connaissances pour planifier quelques décennies d'expérimentation, d'innovation, de transformation de l'institution scolaire. Pourtant, la chape idéologique qui recouvre le débat éducatif a deux conséquences qui interdisent une telle transformation. La première est que réformes et pratiques restent essentiellement déterminées par une série de définitions erronées de ce qu'est la pédagogie. La seconde, son corolaire, est que, ignorant les apports de décennies de recherche, nous pensons l'éducation au regard d'une vision du processus même d'apprentissage parfaitement fausse. Pour ces deux raisons, entre deux postures notre cœur réformateur balance : soit nous tentons de penser les conditions de l'éducation sans nous préoccuper du type de processus (cognitifs et sociaux) que nous devrions travailler à rendre possibles ; soit nous nous en préoccupons, mais nous basons sur une lecture erronée de ce que sont ces processus.

Dans cet esprit, je propose de décrire six éléments d'une définition erronée de la pédagogie, cinq éléments constitutifs d'une définition alternative de ce qu'est la *posture pédagogique*, et sur cette base quatre pistes d'actions. Je parlerai en effet autant ici d'*éducation nouvelle* (terme que je propose de réserver à la description d'un courant, historique, de pensée et de pratiques) que de la *posture pédagogique* qui me semble caractériser les acteurs de ce courant.

Six points de vue erronés sur l'éducation nouvelle

1. Il y a « unité » de l'éducation nouvelle

La première illusion dont nous sommes victimes est que « l'éducation nouvelle » est un mouvement caractérisé par une certaine unité, idée associée à la perspective selon laquelle il y a une manière de « faire de la pédagogie »¹. On confond alors le discours de promotion porté à partir de l'entre-deux-guerres par les tenants de ce courant (cherchant à afficher leur unité et à défendre une vision commune) et la réalité d'une très grande diversité des pratiques. C'est cette première illusion qui, par le glissement de l'unité perçue de la démarche à l'illusion d'une unité des pratiques favorise la troisième définition erronée que je décrirai plus loin. Il y a mille manières de « faire l'éducation nouvelle » ou de déployer une posture pédagogique. D'une part on ne comprend pas ce que signifie faire œuvre de pédagogie si l'on n'analyse pas le sens de cette diversité, d'autre part c'est dans la variété des pratiques que nous devons chercher des pistes de transformation de l'école.

2. La pédagogie est une invention récente

Une autre idée fautive est que « la pédagogie » est une invention récente : parce que « l'éducation nouvelle » est un mouvement repéré dans l'histoire, et parce que l'on confond cette dernière avec la posture pédagogique qui la caractérise, on a tendance à considérer que la pédagogie a été tout récemment inventée, comme alternative à une manière classique, traditionnelle, voire « normale » de faire l'école qu'elle aurait soudainement remise en question. Or la « posture pédagogique » (avec elle le fait de s'interroger sur la manière de faire l'école) est probablement née en même temps que la volonté de

transmettre ou de rendre possible l'apprentissage. En se focalisant sur quelques décennies de pédagogie, plutôt que d'explorer quelques siècles de posture pédagogique, on peine à comprendre le phénomène en jeu.

3. L'éducation nouvelle est une affaire de techniques et de méthodes

En conséquence d'une lecture erronée de ce qui définit l'éducation nouvelle, nous sommes victimes d'une autre illusion : faire œuvre pédagogique, c'est utiliser des « techniques ». En d'autres termes, éducation nouvelle et pédagogie seraient affaires de méthodes et de pratiques, d'outils... qu'il serait possible d'identifier, de décrire, et de déplacer d'un lieu à l'autre. C'est d'ailleurs une critique souvent faite à la pédagogie par les penseurs proches de la psychanalyse qui pensent l'école : les pédagogues, en se limitant aux techniques, en travaillant à la seule *surface* de la situation éducative, ignoreraient quelque chose de plus fondamental. Ils ont raison : une pédagogie qui se contenterait de penser les techniques passerait à côté de l'essentiel... il se trouve que la pédagogie fait tout autre chose que cela.

4. La pédagogie pose la question de la forme

Dans la droite ligne de ce qui précède, nous sommes amenés à considérer, selon un découpage ancestral (et fort peu heuristique) que la pédagogie s'occuperait de la forme, tandis qu'une autre chose (la didactique, les programmes, l'enseignement traditionnel ?) s'occuperait du fond (et donc de l'essentiel). La pédagogie ainsi se poserait la seule question des modalités de l'apprentissage, pas celle des contenus qu'il s'agit de transmettre ou des processus constituant l'acte même de transmission ou d'apprentissage. Or la pédagogie ne pose pas la question de la forme, pas celle du fond non plus : elle exclut cette distinction pour reconnaître et traiter la complexité des situations éducatives.

5. La pédagogie est le lubrifiant de la mécanique scolaire

Corolaire de cet élément de définition : la pédagogie est le lubrifiant de la mécanique scolaire. Cette mécanique, elle, reste inchangée : faire l'école, c'est transmettre des représentations symboliques, stockées dans des énoncés verbaux (et des livres) dont le sujet doit prendre conscience, avant de les « computer » dans un espace purement mental, cette opération guidant plus tard son action. Selon cette perspective la pédagogie n'interroge pas ce processus (puisque aucun autre n'est envisagé comme possible), elle se contente de lubrifier cette mécanique, de faciliter le processus en question, elle permet de « faire passer la pilule »ⁱⁱ. Or la pédagogie propose selon moi, pour filer la métaphore, de changer radicalement de pilule.

6. La pédagogie est une manie « sympathique »

Autre illusion dangereuse : la pédagogie, c'est « sympa ». La pédagogie est défendue par des gens plein de bonnes intentions (cette « analyse » revient souvent dans les discours des anti-pédagogues), si possible de gauche, qui sont plein d'amour pour les enfants, veulent leur bien (mais se trompent lorsqu'ils définissent le « bien » en question et les moyens de l'atteindre). La pédagogie veut rendre la classe « démocratique ». Réinscrivant la question de la pédagogie dans le registre idéologique, cette lecture, outre le fait qu'elle ne donne pas une image réaliste de la posture pédagogique, empêche de voir ce qui fondamentalement la constitue.

Cinq éléments de définition pour repenser la pédagogie

1. Education nouvelle et cognition

C'est selon trois dimensions au moins que pédagogie et éducation nouvelle doivent être associées à l'émergence d'une vision alternative (à la vision computationnelle) de la cognition. A un premier niveau, dès sa naissance, l'éducation nouvelle revendique l'usage de théories variées qui proposent une vision originale du processus cognitif (on pense bien sûr, au moment de la naissance de l'éducation nouvelle, à Piaget ou Vygotski, mais aussi à nombre de travaux, dès le XIX^e siècle, qui amènent les pères de l'école de la III^e République, déjà, à promouvoir une relecture du processus d'apprentissage). A un second niveau, par leurs expérimentations, les tenants de l'éducation nouvelle identifient, par tâtonnement et jeu d'essais-erreurs, à la fois des caractères en partie ignorés avant eux du processus d'apprentissage et des manières de les favoriser (l'œuvre de Freinet, sur le thème des « méthodes naturelles » et des « genèses », est particulièrement caractéristique de cette démarche). A un troisième

niveau, la collaboration plus contemporaine entre chercheurs de diverses disciplines (philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences cognitives au sens large) et praticiens est l'occasion de relire et de mieux comprendre ce que l'éducation nouvelle a découvert, au fil de l'histoire, des processus cognitifs en jeu dans les situations scolaires, et de prolonger ces découvertes. Ainsi, et cela constitue un premier élément de définition : éducation nouvelle et pédagogie se caractérisent par le recours à une ou des définitions de la cognition qui échappent aux modèles dualistes, computationnels, représentationnels et applicationnistes.

2. Rapport à la chose éducative et postures attentionnelles

Deuxième élément de définition : il faut moins parler de « pédagogie » (comme ensemble de techniques) ou d'éducation nouvelle (comme courant repéré historiquement) que de « posture pédagogique », pour référer à une manière particulière de lire les situations éducatives, de considérer les enjeux qui s'y déploient, et d'envisager l'élaboration de réponses en termes de méthodes, de contenus, de relations, plus généralement de réponses signifiantes à des situations spécifiques. La pédagogie est moins une manière de faire que d'être face aux situations d'apprentissage... je ne pense pas ici à des « savoir-être » (des manières de se comporter dans la classe), mais à un ensemble de postures attentionnelles spécifiques, à des façons d'être attentif, de relever certains caractères de l'environnement, de les interpréter et d'en faire une source de l'action quotidienne.

3. Approche non dogmatique et âge théorique de l'éducation nouvelle

C'est pour définir un courant particulier dans l'histoire de l'éducation nouvelle (en l'occurrence la pédagogie institutionnelle) que Hess & Savoyeⁱⁱⁱ parlent d'une éducation nouvelle entrée dans l'âge théorique. Cette expression décrit une « PI », qui ne se focalise pas sur les seules pratiques, mais élabore des théories sur la base de l'expérimentation, et aménage les pratiques au regard de ces théories. C'est là à mon sens une définition essentielle de la posture pédagogique : elle se définit par sa capacité à minorer l'importance des pratiques particulières, et à privilégier face aux situations d'apprentissage une posture réflexive, visant à théoriser les situations, les gestes, et à les faire évoluer. C'est en ce sens, comme je le disais plus haut, que la pédagogie est moins une manière de faire qu'une manière très spécifique de penser et d'organiser les conditions de ce faire, en fonction des évolutions permanentes du contexte et des enjeux qu'il révèle.

4. Expérimentation vs. savoirs figés

Pour cette raison, la pédagogie se définit non pas au regard de pratiques particulières, mais d'une dynamique d'expérimentation qui organise l'émergence, la mise en œuvre, l'aménagement et la mort des pratiques en question. Maria Montessori^{iv} expliquait que contrairement à d'autres pratiques scientifiques, la pédagogie consistait moins à produire des réponses que des questions. La pédagogie est ainsi, selon la pédagogue, une science qui sait se défaire des savoirs auxquels elle s'est un temps accrochée pour en produire de nouveaux, plus adaptés à la réalité d'un groupe, d'une institution, à un moment donné. Si Montessori produit une telle définition au regard de ce qu'elle se représente de la « science » en général, on pourrait, au regard d'une autre vision de l'activité scientifique, se contenter de dire que si la pédagogie est une science (ce qui reste à prouver), alors comme toute science elle produit des connaissances falsifiables. Un élément de définition essentiel de la pédagogie est le suivant : ce qui opère dans l'action pédagogique, ce ne sont pas les techniques mises en œuvre, mais la dynamique d'expérimentation qui préside à leur émergence et les formes d'investissement psychique et symbolique que cette dynamique permet.

5. Coopération vs. communautés de pratiques

On a souvent dit et écrit qu'une caractéristique de l'éducation nouvelle était sa capacité à organiser la coopération au sein de la classe (ce qui est vrai), en pensant que cette stratégie répondait à la préoccupation de satisfaire et de motiver les élèves d'une part, de poursuivre un agenda idéologique et politique d'autre part. Ces deux derniers éléments d'analyse sont probablement en partie vrais (certains pédagogues ont probablement « fait de la coopération » pour motiver les élèves et par conviction idéologique). Cependant si la posture pédagogique implique de favoriser la coopération, c'est selon moi pour d'autres raisons, plus fondamentales (et plus légitimes). On ne « coopère » pas dans la classe pour organiser une espèce de dinette démocratique. Ce qu'ont découvert les tenants de l'éducation

nouvelle, c'est moins l'importance de la coopération (comme technique) que la dimension nécessairement sociale de l'apprentissage et, pour reprendre un vocabulaire contemporain, le fait que l'apprentissage est favorisé par l'appartenance à des communautés de pratiques^v. Selon moi, cela n'est pas une manière « plus efficace », « plus sympa », « plus démocratique » d'organiser l'apprentissage : c'est une condition de cet apprentissage. La pédagogie ne promeut pas une *nouvelle* manière d'enseigner. Elle rétablit une manière *ancienne* et *naturelle* d'organiser l'apprentissage que l'institutionnalisation de l'enseignement nous a fait perdre de vue, la remplaçant par des méthodes, des pratiques, des techniques *contre-nature* (au sens de : allant contre la nature même de ce qu'est la cognition).

Quatre conditions de l'éducation nouvelle... nouvelle

Lutter pied à pied contre la lecture idéologique des enjeux et pratiques scolaires

Les pratiques des enseignants sont moins déterminées par la formation qu'ils reçoivent que par des interprétations, des schémas narratifs issus directement d'une forme de propagande idéologique permanente, et des croyances qui se transmettent de génération en génération. C'est là un premier obstacle à l'intelligence par les acteurs des situations éducatives dans lesquelles ils s'engagent, et au développement de pratiques pertinentes. Voici donc une « condition » méta, ambitieuse probablement, mais à mon sens nécessaire d'une nouvelle ère de l'éducation nouvelle : lutter contre les discours idéologiques sur l'école, occuper la place du débat, affirmer contre la rhétorique la richesse des apports de la recherche et de l'expérience des acteurs. Il y aura toujours « de » l'éducation nouvelle, de la pédagogie, des expérimentations, des innovations, mais il n'y aura pas de transformation globale de l'école... tant que la société ne se sera pas sérieusement mise (car elle n'a pas commencé), dans son ensemble, à penser l'éducation.

Une formation des équipes et non des individus, portant sur les processus et non les procédures

Parce que la société, parce que notre culture de manière générale promeut l'idée fausse que la pédagogie est une affaire de techniques et de méthodes, de recettes et de « bonnes pratiques », les enseignants continuent à demander à leurs formateurs « ce qu'il faut faire ». Nous avons besoin de repenser la formation dans son ensemble, de modifier l'équilibre entre formation initiale et continue, entre formation dans des espaces formels et formation sur le terrain, afin d'accompagner les enseignants (à titre individuel) et plus encore les équipes dans l'observation et l'analyse des processus en jeu dans les situations éducatives. La compétence est celle non d'individus maîtrisant les bons gestes, mais de collectifs enseignants capables de produire en contexte des gestes qui constituent des bonnes réponses, ici et maintenant, aux questions posées par le terrain : ce sont les équipes qu'il faut former, et non les seuls individus. A la transmission des connaissances et des techniques nous devons ajouter des situations formatives dont la visée est le développement chez les professionnels d'une capacité à lire et à aménager les situations éducatives. Ce que la formation doit se donner comme mission de construire chez les acteurs de l'enseignement et de l'éducation, c'est un ensemble de représentations (qui sont de l'ordre des connaissances déclaratives, et pour cela peu opérantes), mais surtout d'attitudes face aux situations et de postures attentionnelles spécifiques. Ce que la recherche en éducation apporte en ce sens, c'est la double déclinaison d'un même projet : elle répond à la question « quels processus devons-nous rendre possibles chez les 'usagers' ? » plutôt qu'à la question « quoi transmettre ? »... et elle pose cette question (et selon moi y répond) autant dans le contexte de l'école que de la formation des enseignants.

Repenser les espaces et les modalités de la réforme

Un bon enseignant, du fait de définitions erronées de la chose éducative, est considéré comme celui qui maîtrise les connaissances qu'il doit transmettre d'une part, et d'autre part maîtrise les techniques nécessaires à la transmission efficace de ces connaissances. Depuis une telle perspective, la façon dont nous pensons la réforme aujourd'hui semble assez pertinente : elle consiste à définir de manière centralisée les curricula, constitués à la fois de listes de savoirs (on parle aujourd'hui de « compétences », mais cela ne change rien à l'affaire) et de méthodes. On préconise de manière descendante des façons de faire, parce que l'on croit, à tort, que certaines méthodes sont par essence efficaces. Au regard de ce que j'ai proposé plus haut, je considère qu'une telle manière d'envisager la réforme est vouée à

l'échec : les bonnes manières de faire (bonnes pour un temps et en un lieu) ne peuvent se construire que sur les terrains particuliers de leur mise en œuvre, ils ne peuvent être hérités d'instances exogènes. Nous devons donc penser des modalités de réforme, ou des modes d'intervention des pouvoirs publics, qui tiennent compte de cette exigence. La réforme doit porter non plus sur les seuls contenus (il en faut, diront certains, mais probablement pas autant, et probablement pas qui soient renouvelés à longueur de temps) et les méthodes, sous forme de prescriptions. Elle doit cesser d'agir (ou de tenter en vain de le faire) sur ce qui se passe dans les classes, pour se concentrer sur les modalités qui conditionnent la capacité des acteurs à définir ce qui se passe dans les établissements et les classes : moyens, modalités de recrutement, carrières, conditions de la transmission entre acteurs. Une bonne réforme chercherait par exemple, plutôt que de tenter de former des individus « finis », compétents et efficaces seuls dans leur classe dès la sortie de l'IUFM, à favoriser l'existence d'équipes articulant experts et novices et à faciliter la transmission des connaissances et compétences, les échanges réflexifs entre professionnels, la co-formation et le compagnonnage.

Organiser la transformation et la transmission d'une culture professionnelle

L'inévitable condition d'une nouvelle éducation nouvelle peut être décrite comme la somme d'un grand nombre de conditions pédagogiques et organisationnelles, portant sur les modes de fonctionnement des équipes et leur travail quotidien. C'est avant tout la transformation de la culture professionnelle des enseignants qui conditionnera la transformation de l'école. Si l'enseignant expert est celui ou celle qui appartient de manière experte à sa communauté de pratiques, s'en approprie la culture, y développe sa réflexivité, transmet à son tour à d'autres novices, accepte les remarques et conseils de ses pairs, sait prendre le risque de l'innovation, nous devons travailler au développement et à la transmission d'une culture qui permette l'émergence de tels enseignants. Une telle condition interroge, comme on l'a vu, les modalités de la formation des enseignants, la place de la formation continue, la question de l'alternance, la constitution des équipes, le recrutement, l'équilibre entre dimensions individuelle et collective du travail enseignant, l'outillage conceptuel et technique de la coopération entre les acteurs, les modalités de la supervision et de l'analyse des pratiques professionnelles, etc.

Pour conclure : une condition de l'organisation des conditions ?

D'une certaine manière, bien des aspects de ce qui est décrit dans cette modeste liste de conditions ont été perçus par les auteurs des politiques publiques, ou sont visibles dans certaines propositions de candidats à diverses élections. Ainsi quand est posée la question du temps de présence des enseignants dans l'établissement, cela révèle le souci du travail en équipe et de la présence auprès des élèves. Quand on parle à demi-mots de la décentralisation de la gestion des carrières et du nouveau rôle des proviseurs, on évoque la nécessité de décentraliser la réforme et de la penser à une nouvelle échelle. Mais là encore, la procédure reprend le pas sur le processus : s'il est évident qu'un enseignant motivé par sa culture professionnelle à travailler en équipe profitera des temps de coopération avec ses pairs qui lui sont offerts, cela ne signifie pas pour autant qu'ouvrir ces espaces produit une culture du collectif. Qu'une société qui reconnaît la valeur de ses enseignants les paye bien est probablement vrai, mais ne signifie pas que bien les payer produit leur reconnaissance. Que des équipes privilégient les petits groupes pour favoriser la mise en œuvre de méthodes pédagogiques dynamiques ne signifie pas qu'imposer les demi-groupes dans les classes provoque l'identification et la mise en œuvre de méthodes dynamiques. La détermination exogène et la préconisation d'un outil ou d'une technique ne produisent pas de façon magique un changement des postures, mais une certaine naïveté épistémologique empêche nos politiques de le comprendre. En voilà une autre, peut-être, de condition de la nouvelle éducation nouvelle, conditionnant toutes les autres : la formation scientifique de nos élites...

ⁱ Voir Pesce, S. (2010) « Pourquoi la pédagogie n'existe pas : l'illusion du pédagogique, une recherche désespérée de 'forme' », *Spirale*, 45, pp. 7-17.

ⁱⁱ C'est là le point de vue de M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (2008) *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock.

ⁱⁱⁱ Hess, R., & Savoye, A. (1981). *L'analyse institutionnelle* (2^e éd.), Paris, PUF, QSJ, pp. 16-17.

^{iv} Montessori, M. (1931) « L'Enfant Nouveau », *La Nouvelle Education*, 96, pp. 102-110.

^v Lave, J. & Wenger E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.