

***Réflexions en introduction aux tables-ronde sur le thème :  
Un enseignement en culture. De l'utopie à la réalité.***

***6. La culture et les écoles à pédagogie alternative***

*L'omniscience des parents, suivie bientôt à tous les niveaux de l'instruction  
par l'omniscience des maîtres, installe un dogmatisme qui est la négation de la culture.*

Gaston Bachelard, *Le rationalisme appliqué.*



CULTURE ET DÉMOCRATIE

2011

Avec le soutien de la Communauté française

**Page d'écriture**  
de Jacques Prévert

Deux et deux quatre  
quatre et quatre huit  
huit et huit font seize...  
Répétez! dit le maître  
Deux et deux quatre  
quatre et quatre huit  
huit et huit font seize.  
Mais voilà l'oiseau-lyre qui passe dans le ciel  
l'enfant le voit  
l'enfant l'entend  
l'enfant l'appelle :  
Sauve-moi joue avec moi oiseau !  
Alors l'oiseau descend  
et joue avec l'enfant  
Deux et deux quatre...  
Répétez! dit le maître  
et l'enfant joue  
l'oiseau joue avec lui...  
Quatre et quatre huit  
huit et huit font seize  
et seize et seize qu'est-ce qu'ils font ?  
Ils ne font rien seize et seize  
et surtout pas trente-deux de toute façon  
et ils s'en vont.  
Et l'enfant a caché l'oiseau dans son pupitre  
et tous les enfants entendent sa chanson  
et tous les enfants entendent la musique  
et huit et huit à leur tour s'en vont  
et quatre et quatre et deux et deux  
à leur tour fichent le camp  
et un et un ne font ni une ni deux  
un à un s'en vont également.  
Et l'oiseau-lyre joue  
et l'enfant chante  
et le professeur crie :  
Quand vous aurez fini de faire le pitre!  
Mais tous les autres enfants écoutent la musique  
et les murs de la classe s'écroulent tranquillement  
Et les vitres redeviennent sable  
l'encre redevient eau  
les pupitres redeviennent arbres  
la craie redevient falaise  
le porte-plume redevient oiseau.

## Table des matières

1. Comenius, *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*
2. A. Rochl / Célestin Freinet, *Capitalisme de Culture*
3. Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*
4. Francine Dubreucq, *Jean-Ovide Decroly*
5. Léon Tolstoï, *Lettre à Alexandra Tolstaia*
6. Interview de Martine Fournier, par François Le Ménahèze
7. Robert Gloton, Claude Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*
8. Maria Montessori, *L'enfant*
9. Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*
10. Jean Piaget, *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*
11. Léon Tolstoï, *Le maître, libre de contrainte pédagogique*
12. John Dewey, *Expérience et éducation*
13. Alain Kerlan, *L'école, les savoirs et la culture : l'art pour réenchanter l'école*

## 1.

Pour tout arbre, l'écorce, les feuilles, les fleurs, les fruits, tout ce qui se développe provient des racines et non d'ailleurs. La nourriture, l'eau passent par elles pour nourrir les parties supérieures. Ainsi le jardinier qui transporte des marcottes emporte-t-il de la terre avec les racines. De même l'oiseau n'emprunte pas ses plumes à un autre volatile, mais les fabrique à partir de ses propres organes internes. Quant à l'architecte, s'il n'assoit pas ses fondements de manière solide, alors les poutres ne reposent sur rien et la construction est vouée à la ruine. Ainsi, celui qui prépare un bassin ou une réserve d'eau ne transporte pas l'eau d'ailleurs, ni n'espère en la pluie pour les remplir ; il découvre une source d'eau vive et jaillissante qu'il conduit par des canaux souterrains vers son réservoir. De cette règle fondamentale, il découle que pour bien instruire la jeunesse, il ne faut pas farcir l'esprit d'un fatras de mots, de phrases, de maximes ou d'opinions glanées ça et là dans les livres, mais il faut éveiller l'intelligence comme une source d'où vont jaillir des ruisseaux qui nourriront bourgeons, fleurs, fruits auxquels succèdent de nouveaux bourgeons, de nouvelles fleurs et de nouveaux fruits. On n'a pas habitué jusqu'ici les esprits à puiser leur force, comme les jeunes plantes, dans leurs propres racines. On leur a greffé de petites branches arrachées ailleurs et on les a parés des plumes d'autrui comme le corbeau de la fable d'Esopé. Les écoles n'ont pas eu pour objet de découvrir en eux la source cachée de l'intelligence, mais de les arroser des ruisseaux d'autrui. C'est-à-dire qu'on n'a pas mis les élèves en présence des choses, pas plus qu'on ne leur a montré comment les choses existent par elles-mêmes et en elles-mêmes, mais qu'on leur a fait voir seulement ce qu'ont pensé ou écrit sur telle ou telle question, divers auteurs.

Comenius, *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, chapitre 18 (extrait)

## 2.

Nous entassons des choses matérielles et nous oublions l'homme. Nous chassons plus que jamais l'argent et nous perdons le frère, « l'associé ». Nous accumulons chose sur chose et toute notre activité devenait vide de l'âme. Nous nous accrochions partout à des choses extérieures, et nous ne trouvions – ni ne cherchions – le chemin qui conduit dans notre être.

Ce faux esprit dominait pas moins dans notre culture individuelle et dans nos écoles. On y considérait la matière et encore la matière et non le jeune homme, la jeune fille. Un capitalisme cruel oppressait nos enfants – et nous l'avons souffert. La culture n'était que de la matière : plus il y a de matière et plus grande est la culture.

Écoutez seulement notre langue et vous y trouverez une vérification. Celui-ci a « gagné dans l'école primaire » ; celui-là a « gagné dans le lycée », cet autre a « gagné dans une Université ».

Et c'est d'après cette « possession » que les hommes se distinguent. Tout le monde prononce cette phrase : « Nous avons de la culture », sans apercevoir l'absurdité affreuse. Le mot « Bildung » (culture) ne signifie pas à l'origine une chose mais un développement, non une forme mais une formation. Le mot cultivé exprime donc un état.

La culture n'est pas une possession : l'homme vraiment cultivé n'est pas capitaliste dans une matière.

La matière de l'enseignement est le résultat des recherches et expériences d'autres hommes. Comme les « maîtres d'écoles » croyaient bien faire en enseignant à la jeunesse cette matière, résultat des expériences des générations passées ! Mais ils savaient très peu du développement de l'esprit humain. Et comme ils s'efforçaient à inculquer cette multitude de choses à l'homme, le « grenier à culture » était devenu « haut comme une tour ».

En comparant les places d'études de toutes nos écoles primaires et supérieures dans les dernières dizaines d'années, on est effrayé de l'accroissement continu de la matière.

Cette phrase est plus qu'une plaisanterie : « Que je suis heureux d'avoir été écolier avant cette guerre et avant cette révolution parce que je n'ai pas besoin d'apprendre ce grand nombre de dates ! » Nous étions tombés dans une école de savoir, nous en étions arrivés à une telle admiration du savoir qu'on pourrait comparer notre idéal à la scolastique du Moyen Age.

A. Rochl, *Capitalisme de Culture*, traduit (difficilement) de l'allemand par Célestin Freinet, paru dans *L'école émancipée*, n° 35, 22 mai 1920.

### 3.

Ce qu'on a surtout reproché aux vieilles méthodes universitaires qui, bravant les critiques les plus justes, continuent à régner en souveraines, c'est de consister en leçons verbales, que le professeur prononce, et que les élèves écoutent passivement. La leçon ainsi conçue a deux défauts : elle n'impressionne l'élève que dans sa fonction verbale, elle lui donne des mots au lieu de le mettre en commerce avec les choses réelles ; et de plus, elle ne fait fonctionner que sa mémoire, elle le réduit à l'état de passivité ; il ne juge rien, il ne réfléchit à rien, il n'invente pas, il ne produit pas, il n'a besoin que de retenir ; l'idéal pour lui est de réciter sans faute, faire fonctionner sa mémoire, savoir ce qui est dans le manuel et le répéter à l'examen avec habileté. Là, on le juge par les effets de sa parole, de son bagout, par le paraître. Le résultat de cette pratique déplorable, c'est d'abord un défaut de curiosité pour tout ce qui n'est pas le livre, une tendance à chercher la vérité uniquement dans le livre, la croyance que l'on fait des recherches originales en feuilletant un livre, un respect exagéré de l'opinion écrite, une indifférence aux leçons du monde extérieur, dont on ne voit rien, une croyance naïve à la toute-puissance des formules simples, un abaissement du sens de la vie, un embarras pour s'adapter à l'existence contemporaine, et surtout, par dessus tout, un esprit de routine. (...)

Certes, nous n'irons pas jusqu'à cet excès de défendre au maître l'usage de la parole. Mais sa parole ne doit pas être l'essentiel, la substance de la leçon ; elle ne doit être qu'un accompagnement, un guide, une aide. L'esprit de l'élève doit être mis directement en contact avec la nature, ou avec des schémas, des images, reproduisant la nature, ou plutôt avec les deux choses à la fois : nature et schéma, et la parole ne doit intervenir que pour commenter l'impression sensorielle. Surtout, il faut que l'élève soit actif. Un enseignement est mauvais s'il laisse l'élève immobile, inerte ; il faut que l'enseignement soit une chaîne de réflexes intelligents, partant du maître, allant à l'élève et revenant au maître ; il faut que l'enseignement soit un excitant, déterminant l'élève à agir, et créant en lui une activité raisonnable ; car il ne sait que ce qui a passé non seulement par ses organes des sens, et par son cerveau, mais encore par ses muscles ; il ne sait que ce qu'il a agi.

Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Flammarion, Paris, 1909, p. 109-113

### 4.

On sait depuis longtemps que la variété des niveaux de langue selon les milieux constitue un obstacle majeur à la réalisation de l'école unique. Malheureusement pour les enfants du peuple, les petits campagnards, les étrangers, la norme scolaire reflète strictement les usages de la petite ou moyenne bourgeoisie, pour qui l'emploi du code élaboré confère quelque prestige socioculturel.

Les contacts de Decroly avec les « enfants troublés de la parole » de sa consultation l'ont orienté très tôt vers des recherches sociolinguistiques, puis psycholinguistiques, qui l'ont conduit à contester l'impérialisme de la parole dans les programmes scolaires. « C'est le grand mérite de

Decroly d'avoir montré l'unité de source qu'il y a entre toutes les méthodes d'expression », écrira Henri Wallon (*Actes du Congrès Decroly*) en proposant d'emblée une définition très large du langage, considéré comme système de signes « à la fois physique, physiologique et psychique, [...] individuel et social », ainsi que l'a établi Ferdinand de Saussure.

Pour éviter toute équivoque, Decroly remplace même le terme de langage, trop souvent limité à la parole articulée, par celui d'expression, qui comprend les activités d'extériorisation de la personne d'une part, et, d'autre part, la formulation intérieure par laquelle chacun s'approprie tout apport extérieur. L'expression mobilise le corps (geste, mouvement, mimique, danse) ; la main (expérimentation, dessin, construction) ; la parole (appel, chant, discours) ; l'écrit (lecture, écriture, codes) ; l'art (peinture, musique, poésie, théâtre). La distribution de ces divers modes d'expression dans la vie quotidienne prouve l'importance et la valeur des manifestations non verbales, généralement négligées, voire franchement sacrifiées par l'école et par la plupart des tests, qui font appel au langage articulé ou aux codes conventionnels : « Les aptitudes qui frappent chez les enfants bien doués sont souvent la précocité du langage, la disposition à lire tôt et seul et à composer des contes et des histoires.

Certes ces manifestations sont de bon augure pour l'adaptation aux branches scolaires et sont en rapport avec les résultats des tests habituels, ce qui était à prévoir puisque leur étalonnage a été établi en tenant compte des progrès à l'école. Mais il y a là une erreur consistant à confondre l'intelligence et le langage, erreur qui nous vient de la philosophie grecque et qui a servi de fondement au nominalisme. » (*Anthologie de textes extraits de manuscrits inédits...*) Certes, le verbe constitue un outil commode, mais toute culture qui s'y limite sombre inévitablement dans le verbalisme, la glose. C'est le savoir-faire des hommes de métier qui assure l'évolution technique ; dans ce domaine, l'activité intelligente implique des processus indépendants des mots, et que l'on attribue volontiers au sens pratique. (...)

La conception decrolyenne de l'expression n'est pas sans conséquences sociopédagogiques importantes. Pyramide sur sa pointe, l'école traditionnelle favorise dès le début une catégorie très particulière d'enfants : le futur petit intellectuel, dont elle développe à outrance les qualités verbales. En revanche, elle dévalorise l'expression concrète en considérant comme subalternes et négligeables les travaux manuels, la gymnastique, le dessin, le jeu. Elle reproduit ainsi les préjugés sociaux qui méprisent les « bas métiers » ; Decroly met en garde contre le danger d'une obligation scolaire qui disqualifierait les formations technique, professionnelle, voire sociale et artistique. La surestimation des « cols blancs » risque d'engendrer de graves déséquilibres dans l'organisation économique si le choix d'un métier manuel devient la sanction de l'échec scolaire.

Reconnaître l'immense valeur de l'expression concrète impose, tout au contraire, de développer complètement chez tous les enfants l'éducation du corps, des sens, de la main, au contact des choses et non des livres, dans la turbulence d'un milieu vivant et non dans le silence mort d'une classe ; l'aisance dans toutes les formes d'expression favorise l'équilibre personnel tout au long de la vie, chez les lettrés comme chez les praticiens.

Francine Dubreucq, *Jean-Ovide Decroly*, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993.

## 5.

Une influence toute de raison et de logique est néfaste. C'est une conviction qui n'est pas le fruit de mon imagination mais de mon expérience. En matière d'éducation, on fait partout et toujours la même erreur ; on veut éduquer par la raison, rien que par la raison, comme si un enfant n'était doué que de raison. Et l'on n'éduque que la raison, et tout le reste, c'est-à-dire l'essentiel, va comme bon

lui chante. On échafaude un système d'éducation par la raison et l'on veut qu'il régisse tout sans se rappeler que les éducateurs sont eux-mêmes des hommes et manquent sans cesse à la raison. Dans les écoles, les professeurs sont sur des estrades et ne peuvent pas se tromper. Les éducateurs eux aussi se placent sur un piédestal et veulent être infaillibles.

Mais les enfants ne se laissent pas tromper, ils sont plus malins que nous. Nous voulons leur prouver que nous sommes raisonnables, mais ce n'est pas du tout cela qui les intéresse, ce qu'ils veulent savoir, c'est si nous sommes honnêtes, si nous sommes justes, si nous sommes bons, compatissants, si nous avons une conscience, et pour notre malheur ils s'aperçoivent que derrière notre zèle à paraître toujours et uniquement raisonnable, il n'y a rien d'autre.

Se tromper devant un enfant, se laisser emporter, faire une bêtise, une simple bêtise, une mauvaise action même, et rougir devant cet enfant, et admettre sa faute est une bien meilleure éducation que faire cent fois honte à un enfant et que se montrer infaillible. L'enfant sait que nous sommes plus résolu, plus expérimentés que lui et que nous saurons toujours conserver cette auréole d'infaillibilité, il sait aussi que ce n'est pas très difficile, et n'admire pas cette adresse, tandis qu'il comprend le rouge de la honte qui me monte malgré moi au visage et qui lui relève le meilleur, le plus secret de mon âme.

Dans leur éducateur les enfants ne voient pas une intelligence mais un être humain. L'éducateur est la première personne sur qui ils puissent faire des observations qu'ils appliquent ensuite à l'humanité tout entière. Plus cette personne a de passions humaines, plus riches et fécondes seront les observations.

Léon Tolstoï, *Lettre à Alexandra Tolstaïa*, novembre 1865.

## 6.

*Quel est votre point de vue sur l'égalité des chances aujourd'hui à l'école ?*

Aujourd'hui, beaucoup de sociologues de l'école remettent en cause cette idée de méritocratie qui donne peut-être une importance démesurée aux diplômes, et donc à un système scolaire qui valorise presque exclusivement l'intelligence logico-mathématique et les connaissances académiques. Pour réussir aujourd'hui dans leur vie, les jeunes ont besoin aussi de compétences relationnelles, de créativité, d'imagination, et l'école ne prend pas encore suffisamment en compte tous ces facteurs. On sait depuis Bourdieu que nombre d'enfants sont en échec parce qu'ils ne sont pas assez « scolaires » pourrait-on dire. L'école française ne favorise pas la diversité des talents.

(...)

*Peut-on imaginer aujourd'hui une école qui développerait au maximum de son potentiel l'intelligence des enfants ?*

A l'école, il faudrait pouvoir prendre en compte la diversité des profils et introduire des évaluations plus « formatives », qui s'intéressent davantage aux parcours et aux progrès de chacun. Vous êtes bien placés pour le savoir, dans les écoles Freinet, où l'on valorise chacun et où l'on évalue sur des critères beaucoup plus larges.

Le problème reste la certification, les diplômes; les jeunes et les familles conservent une vision très utilitariste des diplômes, surtout lorsque les temps sont durs en matière d'emploi. Il faudrait par exemple valoriser des compétences qu'on pourrait appeler extra-académiques, pour penser ensuite seulement à l'entrée dans la vie active.

*Comment l'école pourrait réellement prendre en compte la diversité des élèves ?*

Cette question - un peu épineuse - est emblématique de la difficulté de l'école à gérer la diversité des élèves. En France, il faut avoir un « niveau » global pour passer dans la classe suivante, ce qui

fait que certains élèves, très matures dans certains domaines, peuvent être condamnés à redoubler ou tout au moins, sont pénalisés s'ils n'ont pas un niveau correct dans la plupart des matières. A ce sujet, les comparaisons internationales nous en apprennent beaucoup. Dans le système nordique par exemple, le tronc commun jusqu'à la troisième donne une bien plus grande latitude dans les parcours des élèves et en laisse beaucoup moins sur le bord de la route.

Extraits d'une interview de Martine Fournier, par François Le Ménahèze, pour *Le nouvel éducateur*, n°183, novembre 2006.

## 7.

Si l'enfant n'a pas eu la chance, au cours de ses premières années de trouver dans sa famille le climat favorable à son épanouissement, il ne faut pas trop compter sur son entrée à l'école pour arranger les choses.

L'école a autre chose à faire que former des hommes autonomes et inventifs. Ou plutôt elle souhaiterait pouvoir le faire, mais par-dessus le marché, pour ainsi dire. L'école, institutionnellement, n'est pas au service de l'enfant, c'est là une vérité qu'il faut garder présente à l'esprit, en dépit des camouflages savants verbaux et formels, si l'on veut comprendre le système scolaire. L'école est au service de la société, qui veut des hommes formés pour ses besoins, chacun étant à sa place. Si bien que dès que l'enfant se transforme en écolier, il devient fatalement objet de la formation donnée.

La fonction essentielle de l'école est d'assurer la continuité et la stabilité sociales par la transmission aux générations montantes des normes et techniques existantes et applicables à l'avenir. Enseignant la science faite et les valeurs éprouvées, l'école est davantage un élément de conservatisme social qu'un facteur de progrès. De ce fait il ne faut pas s'attendre à la voir cultiver chez l'individu la créativité, l'initiative, la fécondité imaginative, la réflexion critique, tout ce qui pourrait contribuer à remettre en cause les valeurs traditionnelles, fondement de sécurité et de stabilité. (...)

L'école reste une énorme machine à mettre en condition – de mauvais esprits diraient « à stériliser », une machine qui, les pièces absorbées à l'entrée, les pousse de palier en palier jusqu'à la sortie, quitte à faire stagner ou à mettre au rebut celles qu'une mesure industrielle n'a pu façonner conformément au programme.

L'objectif de l'école c'est de munir l'enfant de connaissances, savoir et savoir-faire, en fonction de ce qu'on estime qu'il doit savoir et de ce qu'il peut apprendre. A cet effet la science a été découpée en tranches dont une certaine quantité est absorbée chaque année, tout au long de la scolarité. Sans doute pense-t-on que cette manière de faire a aussi une valeur formatrice et qu'elle contribue au développement global de la personnalité de l'enfant. (...)

Mais la transmission des connaissances doit être contrôlée, les acquisitions scolaires évaluées, d'où l'institution des examens. Tout notre système scolaire est celui de niveaux de connaissances s'emboîtant les uns dans les autres, séparés par des portes qui s'ouvrent pour les uns, non pour les autres, selon le verdict des examens. Les examens sont donc à l'origine de simples instruments d'évaluation des résultats scolaires. Mais par une pente naturelle, ils deviennent à la fois pour le maître comme pour l'élève les finalités pratiques de l'action enseignante : on vient en classe pour passer et réussir des examens, on parcourt et on boucle son programme moins pour apprendre des choses utiles et intéressantes en soi que pour ne pas être pris de court par les interrogations. (...)

Si l'enseignement se propose de donner des connaissances et de former des aptitudes générales, la

manière dont les examens sont conçus ne permet jamais que l'évaluation du premier objectif, le second n'est jamais contrôlé : la créativité, l'imagination, les goûts personnels et l'originalité, les qualités de caractère ne peuvent être pris en considération dans des examens qui ne portent guère que sur les connaissances, ce qui n'est pas en soi favorable à une pédagogie des aptitudes.

Tout ce qu'on demande à l'élève, c'est de faire la preuve de son savoir en récitant des choses apprises et de son savoir-faire en appliquant des recettes. Si l'examen devient sa propre fin, la mémoire et la pensée sont avant tout à cultiver et la méthode d'enseignement doit nécessairement en tenir compte.

Sans doute voix et textes officiels proclament-ils les vertus de la méthode de redécouverte et du dialogue maître-élève. Mais c'est moins par souci du développement mental et personnel que par recherche d'une efficacité plus grande dans la fixation des connaissances. Pratiquement on en reste à un didactisme plus ou moins assoupli par la mauvaise conscience, à un dogmatisme dont la persistance s'explique suffisamment par les conditions de travail faites aux enseignants. On oublie trop souvent à quel point l'abondance de la matière à enseigner et la nécessité d'épuiser le programme en vue de l'examen ou du passage de classe les aliènent dans leur vocation d'éducateurs. Pour pratiquer la redécouverte, pour dialoguer avec l'élève, pour mettre en jeu sa créativité et satisfaire son besoin d'expression il faut prendre son temps, celui de se tromper, de se perdre dans les sentiers perdus d'une recherche excitante, il faut pouvoir se dégager d'une situation de travail à la chaîne pour entrer dans celle du jeu. Devant un problème de mathématique, la pensée divergente sollicitée va imaginer plusieurs solutions possibles, dont la confrontation pourra révéler que l'une d'entre elles est meilleur, plus harmonieuse, plus économique que les autres ; mais pour en prendre conscience il faudra avoir comparé, discuté, pris son temps et, somme toute, on aura vraiment fait des mathématiques, qui sont avant tout invention. Mais est-ce ainsi qu'on prépare un examen et ne vaut-il pas mieux lancer d'emblée la pensée convergente sur la solution-type à faire retenir ?

Robert Gloton, Claude Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*, Casterman, 1971, p. 60-63

## 8.

C'est le devoir le plus urgent de l'éducation ; et, dans ce sens, libérer, c'est connaître ; il s'agit donc de découvrir l'inconnu.

La différence essentielle entre les recherches psychanalytiques et cette psychologie de l'enfant ignoré, consiste tout d'abord en ceci que le secret, dans le subconscient de l'adulte, reste emprisonné dans l'individu même. Il faut s'adresser à celui-ci pour l'aider à débrouiller un écheveau que des adaptations complexes, organisées au cours d'une longue existence, ont emmêlé. Le secret de l'enfant est, au contraire, à peine caché. C'est sur l'ambiance qu'il faut agir pour libérer ses manifestations ; l'enfant se trouve dans une période de création ; il suffit d'ouvrir la porte. Puisqu'il s'agit d'une énergie expansive, il n'y a aucune difficulté pour elle de s'extérioriser. En préparant un milieu adapté au développement vital, la manifestation psychique naturelle doit se produire spontanément, amenant la révélation du secret de l'enfant.

Si elle ne tient pas compte de ce principe, l'éducation ne peut que s'engager dans un labyrinthe sans issue.

Maria Montessori, *L'enfant*, Gonthier, 1936, p. 81-82

## 9.

Il est d'autres techniques d'expression qui, pour rester exclusivement instinctives et synthétiques, n'en ont pas moins leur éminente vertu formative, leur valeur d'outils précieux pour la conquête de la puissance par la création et le travail.

Ces outils ont même ceci de particulier – que d'aucuns considèrent comme une tare, mais qui en signe plutôt l'exaltante noblesse - que ni leur emploi ni leur technique ne sont comparables à ceux des outils plus spécifiquement intellectuels. C'est comme si c'était une zone particulière de l'individu qui était mise en action, une zone subconsciente et psychique. Et il arrive assez souvent que les individus les plus rebelles à l'enseignement formel et aux acquisitions précises sont justement ceux qui, dans le domaine de l'art, peuvent, d'une envolée, atteindre la perfection.

Ce serait un véritable crime contre la personnalité de l'amputer ainsi d'une part importante de ses possibilités et de celles qui touchent le plus à l'affectivité, à l'équilibre, au sentiment profond de réalisation et de puissance.

Processus différent dans son principe, avons-nous dit, et qui doit donc être jugé et apprécié selon d'autres normes. Une écriture est plus ou moins parfaite, un texte plus ou moins correct, une lecture plus ou moins expressive. Les normes en sont faciles à établir. Gardez-vous pourtant de les transposer dans le domaine artistique.

Pour juger d'un dessin ou d'une gravure, il faut vous refaire une âme neuve et sensible, et sentir, par-delà la maladresse du coup de crayon, la personnalité qui transparaît, une sensation fugitive qui s'exprime, un être qui se réalise et qui monte.

Nous ferons une place importante à ces réalisations artistiques : dessin, qui continuera son évolution par rapport à la bifurcation où nous l'avons laissé, illustration de textes, peinture, gravure par découpage de carton ou de linoléum, chant, rythmique - pour lesquels, à défaut de piano ou de guide-chant, nous recommandons l'emploi du phonographe – guignol, théâtre, marionnettes.

Pour notre part, nous ne trouvons jamais exagérée la place accordée à ces activités artistiques.

Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, François Maspero, Paris, 1976, p. 45-46

## 10.

Deux faits paradoxaux sont de nature à étonner quiconque est habitué à observer le développement des fonctions mentales et des aptitudes chez l'enfant.

Le premier de ces faits consiste en ceci que, bien souvent, le jeune enfant paraît mieux doué que l'enfant plus âgé, dans les domaines du dessin, de l'expression symbolique (représentation plastique, rôles joués dans les scènes collectives organisées spontanément, etc.) et parfois de la musique. Lorsqu'on étudie les fonctions intellectuelles ou les sentiments sociaux, on constate un progrès plus ou moins continu, tandis que, dans le domaine de l'expression artistique, on a au contraire l'impression fréquente d'un recul.

Le second de ces faits (et il se réduit en partie au premier) consiste en ceci qu'il est beaucoup plus difficile d'établir des stades réguliers de développement dans le cas des tendances artistiques que dans celui des autres fonctions mentales. Or, l'une et l'autre de ces observations conduisent à une conclusion évidente : c'est que le jeune enfant en arrive spontanément à extérioriser sa personnalité

et ses expériences interindividuelles grâce aux divers moyens d'expression qui sont à sa disposition : le dessin et le modelage, le symbolisme du jeu, la représentation théâtrale (qui procède insensiblement du jeu collectif symbolique), le chant, etc. ; mais que, sans une éducation artistique appropriée qui parvienne à cultiver ces moyens d'expression et à encourager ces premières manifestations de la création esthétique, l'action de l'adulte et les contraintes du milieu familial ou scolaire aboutissent en général à freiner ou à contrecarrer de telles tendances au lieu de les enrichir.

Le problème psychologique, ou plutôt les deux principaux problèmes psychologiques que soulève l'éducation artistique sont donc de comprendre, en premier lieu, à quels besoins fondamentaux correspondent les manifestations initiales de l'expression esthétique chez l'enfant et, en second lieu, quelle est la nature des obstacles qui surgissent ordinairement au cours de leur évolution ultérieure.

Sur le premier de ces points, nous sommes relativement bien renseignés. L'étude du jeu enfantin et spécialement du jeu symbolique (habituellement appelé jeu d'imagination) montre, en effet, que la pensée et la vie affective de l'enfant sont orientées vers deux pôles opposés.

Il y a, d'un côté, la réalité matérielle ou sociale à laquelle l'enfant doit s'adapter et qui lui impose ses lois, ses règles et ses moyens d'expression : c'est à cette réalité que se soumettent les sentiments sociaux ou moraux, la pensée conceptuelle ou socialisée, avec les moyens collectifs d'expression constitués par le langage, etc. Mais il y a, d'un côté, ce qui est vécu par le moi : ses conflits, ses désirs conscients ou inconscients, ses préoccupations, ses joies et ses inquiétudes, et ce sont les réalités individuelles, souvent inadaptées et toujours inexprimables par le seul moyen des instruments collectifs de communication qui requièrent un moyen particulier d'expression. Or le jeu symbolique n'est autre chose que ce procédé d'expression, créé presque de toutes pièces par chaque sujet individuel, grâce à l'emploi d'objets représentatifs et d'images mentales qui, les unes et les autres, complètent le langage ; il a pour fonctions essentielles de permettre la réalisation des désirs, la compensation à l'égard du réel, la libre satisfaction des besoins subjectifs, bref l'expansion aussi entière que possible du « moi » lui-même, en tant que distinct de la réalité matérielle et sociale.

Les premières manifestations spontanées de ce qu'on peut appeler l'art enfantin doivent alors être conçues comme des tentatives successives de conciliation entre les tendances propres au jeu symbolique (lequel ne constitue pas encore un art au sens strict) et celles qui caractérisent les formes adaptées de l'activité, ou si l'on préfère, comme des *synthèses entre l'expression du moi et la soumission au réel*. Qu'il s'agisse du dessin de construction, de représentation théâtrale, etc., l'enfant cherche simultanément à satisfaire ses besoins et à s'adapter aux objets ainsi qu'aux autres sujets. Il continue, en un sens, de s'exprimer, mais aussi s'essaie à insérer ce qu'il pense et ce qu'il sent dans ce monde de réalités objectives et communicables qui constitue l'univers matériel et social.

D'où vient alors l'obstacle qui stérilise ces premières tentatives et parfois les interrompt complètement – tout au moins jusqu'à ce nouvel essor de l'expression artistique qui marque l'adolescence – alors qu'elles devraient se développer de façon continue ? Il n'y a là qu'un cas particulier de ce phénomène général qui caractérise malheureusement tant de systèmes traditionnels d'éducation ou d'enseignement. Du point de vue intellectuel, l'école impose trop fréquemment des connaissances toutes faites au lieu d'encourager la recherche : mais on s'en aperçoit peu parce qu'alors l'élève qui répète simplement ce qu'on lui a appris paraît fournir un rendement positif sans qu'on soupçonne ce qui a été étouffé d'activités spontanées et de fécondes curiosités. Par contre, dans le domaine artistique où rien ne vient remplacer ordinairement ce que la pression adulte risque de détruire sans retour, il n'est que trop évident qu'un problème se pose qui engage en fait tout notre système usuel d'éducation. C'est pourquoi il convient de saluer comme une action à la fois nécessaire et libératrice toute tentative visant à réintroduire dans les cadres de l'enseignement cette vie esthétique que la logique même d'une éducation fondée sur l'autorité intellectuelle et morale conduit à éliminer ou tout au moins à affaiblir.

Mais, ici à nouveau – et plus que partout ailleurs – il faut se garder d'une tentation qui menace chaque fois qu'une branche nouvelle d'enseignement est introduite : l'éducation artistique doit être, avant tout, l'éducation de cette spontanéité et de cette capacité de création dont le jeune enfant manifeste déjà la présence ; elle ne peut, moins encore que tout autre forme d'éducation, se contenter de la transmission et de l'acceptation passive d'une vérité ou d'un idéal tout élaborés : la beauté, comme la vérité, ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert.

Jean Piaget, *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*, article paru en 1954 et reproduit dans Constantin Xypos, *Piaget et l'éducation*, P.U.F, Paris, 1997, p. 114-117

## 11.

Il nous semble que l'école devrait être un instrument d'instruction et, en même temps, une expérience pratiquée sur la jeune génération et qui fournit toujours de nouveaux résultats. Quand l'expérience sera à la base de l'école, quand chaque école sera pour ainsi dire un laboratoire pédagogique, alors seulement, elle ne restera pas en arrière du progrès général, et l'expérience pourra apporter des bases solides à la science de l'éducation.

Reconnaissons enfin cette loi qui nous dit si clairement, et par l'histoire de la pédagogie et par l'histoire générale de l'instruction, que pour savoir ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, celui qu'on instruit doit avoir le plein pouvoir d'exprimer son mécontentement, ou au moins d'esquiver l'instruction qui ne le satisfait pas. Reconnaissons qu'il n'y a qu'un seul criterium de la pédagogie : la liberté.

Dans notre activité, nous avons choisi cette dernière voie.

La base de notre activité, c'est la conviction que non seulement nous ne savons pas, mais même que nous ne pouvons pas savoir en quoi doit consister l'instruction du peuple, que non seulement il n'existe aucune science de l'instruction et de l'éducation – la pédagogie – mais qu'on n'a même pas encore posé sa première base, que la définition de la pédagogie et de son but, au sens philosophique, est impossible, inutile et nuisible.

Léon Tolstoï, cité par Jean Claude Filloux, *Tolstoï pédagogue*, P.U.F, Paris, 1996, p. 86

## 12.

La limitation apportée à l'activité externe par les dispositions immuables de l'école traditionnelle, avec ses rangées de tables fixes, ses effectifs tout militaires, ne bougeant qu'ensemble et sur un signe donné, imposait une grave restriction à la liberté intellectuelle et morale. (...)

Il n'en reste pas moins qu'une plus grande liberté de mouvement extérieur est elle-même un moyen, non pas une fin : le problème pédagogique n'est pas résolu quand cette liberté-là est réalisée. Tout dépend de ce que l'on en fait. A quelles fins l'utilise-t-on ? Quelles conséquences en découlent ? - Parlons d'abord des avantages qui, potentiellement, résident dans un accroissement de la liberté extérieure. En premier lieu, sans elle il est impossible au maître d'apprendre à connaître les enfants qui lui sont confiés. Le silence et l'obéissance passive érigés en règle constante, empêchent les élèves de révéler leur nature. Ils renforcent l'uniformité artificielle des enfants dans la classe. Ils donnent plus de valeur au paraître qu'à l'être. Ils accordent le primat aux apparences de l'attention, au décorum et à l'obéissance. (...)

Il suffit de comparer cette situation hautement superficielle aux relations humaines normales, telles

qu'elles s'éploient hors de la classe (...) pour comprendre combien elle s'oppose à la connaissance et à la compréhension que le maître doit avoir des jeunes personnalités qu'il est censé éduquer. Cependant, s'il n'a pas cette connaissance intuitive des élèves, il y a peu de chances pour que d'elles-mêmes la matière des études et les méthodes employées réussissent à chacun d'entre eux et que les développements de leur esprit et de leur caractère soit assuré. (...)

Quant à l'autre avantage que présente une liberté extérieure accrue, il est dans la nature même du processus. Nous avons dit que les méthodes traditionnelles accordent une prime à la passivité et à la réceptivité. La tranquillité physique qu'on exige accentue encore prodigieusement ces traits. La seule échappatoire à cette standardisation scolaire réside dans une activité irrégulière et, peut-être, contraire au règlement. Au contraire, dans le laboratoire ou l'atelier, il ne saurait être question de tranquillité absolue. Le fait que l'école traditionnelle faisait du silence l'une des vertus cardinales démontre son caractère a-social. Certes, une activité intellectuelle intense peut se produire sans s'accompagner d'activité corporelle évidente, mais l'aptitude à pareille activité est relativement assez tardive ; elle suppose un long entraînement. Il faut que l'enfant lui-même ait à sa disposition de brefs intervalles qui lui permettent de réfléchir à loisir ; mais les périodes de réflexion ne sont fécondes que si elles succèdent à des périodes d'activité où les mains et les autres parties du corps étaient utilisées tout autant que l'esprit. (...)

Mais, quel que soit le point de vue envisagé, la liberté d'action n'est pas autre chose qu'un moyen pour la liberté de jugement et le pouvoir de mettre à exécution des fins délibérément choisies. (...) Il ne saurait pourtant y avoir de plus grande faute que de regarder la liberté comme une fin en soi. (...) Car la liberté qui provient d'une absence de contrainte (liberté négative) n'a de prix qu'autant qu'elle est le moyen d'une liberté qui est un pouvoir : pouvoir d'enfanter des projets, de penser judicieusement, de mesurer les désirs et leurs conséquences ; pouvoir de choisir et d'ordonner les moyens grâce auxquels on poursuit les fins qu'on s'est assignées. (...)

Le vieux dicton : « si vous voulez penser, arrêtez-vous », trouve sa place en psychologie. Car la pensée suppose l'arrêt de toutes les manifestations impulsives jusqu'à ce que l'impulsion soit mise en rapport avec les autres tendances actives, de manière que à ce que soit conçu un plan plus cohérent et plus compréhensif. Quelques-unes des autres tendances actives aboutissent à l'usage de l'œil, de l'oreille, de la main, qui permettent des observations objectives ; d'autres s'éveillent au rappel de ce qui s'est produit dans le passé.

John Dewey, *Expérience et éducation*, Armand Colin, p. 111-115

### 13.

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?

Le premier élément de réponse est emprunté au peintre Gérard Garouste. Interrogé sur les raisons et les motifs qui l'incitaient à penser que l'intervention de l'artiste pouvait apporter une réponse là où l'enseignement avait échoué, et plus largement sur la portée éducative de l'art et du travail des artistes, le peintre Gérard Garouste m'avait fait cette réponse : « *Ce qui manque le plus, ce qui a manqué le plus aux jeunes auxquels La Source<sup>1</sup> a affaire : une présentation du monde. Un adulte là à côté pour montrer, désigner. Pour mettre la table dans un geste esthétique partagé* ».

L'art commencerait donc là, à cette source là, dans l'esthétique du quotidien, dans cette attention à la table « bien mise » ; plus encore, l'estime de soi passerait par cette estime esthétique du monde.

---

<sup>1</sup>La Source est le nom qu'a donné Gérard Garouste au Centre dont il est le créateur. Installé dans un village de Normandie, ce centre est animé par des artistes en résidence, peintres, chorégraphes, plasticiens, etc. , lesquels accueillent le temps de leur séjour des enfants en difficulté

Ce propos faisait écho pour moi à une petite découverte linguistique assez jubilatoire... Comment dit-on « éduquer » dans la langue de Wallis ? Il faut avoir eu la chance de mettre les pieds dans cette toute petite île à mi-chemin entre la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie pour en avoir la moindre idée ! Un seul mot pour désigner à peu près tout ce qui a rapport à « éduquer » : *teuteui*, qui signifie littéralement : décorer, apprêter !

Le second élément de réponse est une référence à une pratique pédagogique de Maria Montessori qu'il m'arrive régulièrement d'évoquer. La grande pédagogue italienne Maria Montessori, la fondatrice de la *Casa dei bambini*, pratiquait dans la classe, et qu'elle appelait : *la leçon de silence*. D'abord écouter les bruits proches les plus forts, puis commencer à prêter attention à ceux plus lointains qu'on avait oubliés, la rumeur de la classe voisine, le silence bruisant des arbres de la cour, au loin le passage d'un train..., et procéder de même pour le bruissement de la vie dans son propre corps. De la nature vivante dans la forêt environnante. Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement. L'éducation sensorielle. La forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, écouter, toucher, regarder, sentir, les arbres, les écorces, les feuillages, le bourdonnement des insectes et les chants des oiseaux. Et en effet, osons le demander : à quoi bon le Musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? A quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge pas d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ? Sous l'œuvre, quelle qu'elle soit, il y a une relation au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même d'abord, être éduquée. Cette éducation-là lie la culture et la sensibilité ; elle fait de l'expérience esthétique le fondement de l'éducation artistique, et même l'une des bases de l'éducation.

L'expérience esthétique est donc une attitude, une conduite, une manière primordiale d'être au monde, et elle engage l'être tout entier, corps et esprit, dans cette relation. Il s'agit bien d'une conduite, d'une attitude. C'est une forme spécifique d'attention, « *une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations* » où cette attitude est adoptée dit Schaeffer (*Adieu à l'esthétique*, p. 14) ; bref, « *l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain* » (p. 15), et peut, non, *doit* être éduquée. Elle s'enracine dans les sens, dans l'expérience sensorielle, mais elle ne s'y limite pas. Le troisième élément de réponse prolonge ces idées. Il est emprunté au philosophe et pédagogue américain John Dewey, aux analyses de *Art as experience*. La thèse de Dewey est la suivante : pour bien comprendre ce qu'est une véritable expérience, il faut regarder du côté de l'expérience esthétique, et même de l'expérience esthétique la plus simple, la plus rudimentaire. John Dewey voyait dans l'expérience esthétique le paradigme de l'expérience vraie, parce que l'expérience esthétique est une expérience *indissociablement intellectuelle et affective*, intellectuelle et émotionnelle : « *Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it* » (*Art as experience* (1934), Perigee Books, p. 42, 1980).

La conséquence, capitale ici, c'est qu'il y a une continuité entre l'expérience ordinaire, l'expérience esthétique et l'expérience artistique :

« *Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules : la voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent* ». John Dewey, *L'art comme expérience* (1934), Editions Farago, 2005, p. 23, (traduction française)

Dewey en tire une conclusion dont la portée éducative, pédagogique, du point de vue du problème qui nous retient, n'échappera pas. Pour Dewey, donc, l'œuvre d'art n'a pas le monopole de l'expérience esthétique, mais celle-ci s'enracine dans l'expérience ordinaire. La compréhension de l'art et de son rôle dans la civilisation – et donc sa portée éducative – c'est dans l'expérience ordinaire qu'il faut les chercher : « *Ce n'est pas avec des louanges à l'intention de l'art ou par un intérêt exclusif porté immédiatement aux grandes œuvres d'art reconnues comme telles que l'on favorisera la compréhension de l'art et de son rôle dans la civilisation. Cette compréhension ne peut être atteinte que par un détour, par un retour à l'expérience que l'on a du cours ordinaire ou banal des choses, pour découvrir la qualité esthétique que possède une telle expérience... Même une expérience rudimentaire, si elle est une expérience authentique, sera plus en mesure de nous donner une indication sur la nature intrinsèque de l'expérience esthétique qu'un objet déjà coupé de tout autre mode d'expérience<sup>2</sup>* ».

Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter non seulement le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique, mais aussi la réflexion et l'action en faveur de ce que j'ai appelé une refondation (esthétique) de la culture scolaire, son ré-enchantement : il s'agit, écrit Dewey, « *de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience* », de « *rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence* ». C'est à peu près ce à quoi je songeais en évoquant en commençant la leçon de silence de Maria Montessori. L'écoute à la fois attentive et ludique du monde est bel et bien déjà attention et éducation esthétiques. Elle enracine dans l'expérience première cette expérience esthétique qui trouvera dans l'œuvre d'art et la création artistique son plein accomplissement. Elle fait de l'expérience première une véritable expérience, une forme de vitalité plus intense, le lieu d'une « *interpénétration du soi avec le monde des objets et des événements<sup>3</sup>* », en quoi culmine l'expérience esthétique accomplie. Elle est bien une forme de ré-enchantement.

Alain Kerlan, *L'école, les savoirs et la culture : l'art pour réenchanter l'école*, in *Cahier 02 de Culture et Démocratie : la culture au cœur de l'enseignement*, Culture et Démocratie, 2008, p.33-35

---

<sup>2</sup>*Ibid.*, p. 29

<sup>3</sup>John Dewey, op. cit., p. 39