

# LES MOTS, LES CHOSES ET L'EDUCATION!

Marcel CRAHAY

Universités Genève et de Liège.  
Marcel.Crahay@pse.unige.fr

## 1. LE REJET DU LIVRE PAR L'EDUCATION NOUVELLE

L'éducation Nouvelle et le livre composent un couple conflictuel.

Dénonçant les méthodes d'inculcation attribuées de façon quelque peu caricaturale à l'école traditionnelle, les adeptes de l'éducation Nouvelle craignent que les élèves encombrant leur esprit de savoirs purement livresques. Opposant les connaissances reçues par instruction aux savoirs que les individus construisent au travers de l'expérience directe du réel, ils privilégient cette deuxième catégorie, les qualifiant de savoirs authentiques, au détriment de la première, qui se voit étiquetée de savoirs morts. Ce n'est donc pas en s'appropriant les connaissances élaborées par l'homme tout au long de sa longue évolution que l'individu se construit : c'est en fortifiant sa capacité d'explorer l'environnement et de tirer parti de son expérience directe du monde. S'inscrivant dans le prolongement du "réalisme", courant de pensée en plein essor en Allemagne tout au long du XIXe siècle, l'éducation Nouvelle veut substituer l'étude des choses à l'étude des mots. Il faut former l'enfant à la vie par la vie.

Les thèses de l'éducation nouvelle s'enracinent également dans certaines des idées défendues au XVIIIe siècle par Rousseau; en particulier dans celle proclamant la supériorité de l'enseignement indirect. L'élève doit être maître du processus d'apprentissage, écrit le philosophe français : "... songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. Il suit de là que vos questions doivent être peu fréquentes, mais bien choisies" (*L'Emile*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 231). Conseil qui s'accorde avec un autre : "... il faudra le guider un peu, mais très peu, sans qu'il y paraisse. S'il se trompe, laissez-le faire, ne corrigez point ses erreurs, attendez en silence qu'il soit en état de les voir et de les corriger lui-même; ou, tout au plus, dans une occasion favorable, amenez quelque opération qui le lui fasse sentir. S'il ne se trompait jamais, il n'apprendrait pas si bien" (p. 219).

Pour Rousseau comme pour les adeptes de l'éducation nouvelle, les connaissances que l'on découvre par soi-même ont une solidité et une authenticité supérieure à celle que l'on acquiert au contact d'autrui. Il ne faut rien enseigner directement à l'élève; à lui, de tout apprendre par lui-même. "Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt, vous le rendez curieux; mais pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres" (p. 215).

Redoutant par-dessus tout que l'enfant n'apprenne à penser par convenance et à croire par complaisance, Rousseau craint et finit par rejeter toutes leçons verbales, tout apprentissage par coeur, mais aussi toute acquisition de connaissances par le livre. Pour lui, la lecture "est le fléau de l'enfance" (p. 145). Ainsi, Emile n'aura pas de contact avec les livres avant douze ans, car ceux-ci sont vus comme des obstacles au développement d'une pensée autonome. En effet, pour Rousseau, "l'enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire; il ne s'instruit pas, il

*apprend des mots*" (p. 215). D'où, cette déclaration : "*Je hais les livres : ils n'apprennent à parler que de ce que l'on ne sait pas*" (p. 238).

Le rejet du livre et des mots s'explique d'abord par la volonté de Rousseau de promouvoir le libre arbitre et la réflexion autonome. Il s'explique aussi par l'adhésion de Rousseau au point de vue empiriste défendu à la même époque par Locke et Helvétius. Partant, il croit que les connaissances s'acquièrent avant tout par le contact direct des organes sensoriels avec les choses. Ce point de vue sera repris et développé par Montessori et, d'une façon plus élaborée, par Decroly et Claparède. L'enfant apprend au départ du concret; par le contact sensoriel pour Montessori, par une observation globale pour Decroly, par l'action sur les choses pour Claparède. Le langage, qu'il soit oral ou écrit, n'est pas source de vrai développement. La priorité accordée au concret s'accompagne, en effet, d'une déviance manifestée vis-à-vis de la transaction que pourrait avoir l'enfant avec les idées des autres par l'intermédiaire des signes langagiers.

Ce rejet du livre, du signe langagier et en somme de toute la dimension sociale du savoir constitue une prise de position épistémologique et pédagogique qui va marquer le monde pédagogique pendant tout le XXe siècle. Les manuels sont discrédités et la lecture des grandes oeuvres considérées comme pratique obsolète.

## 2. L'EDUCATION TRADITIONNELLE ET LE LIVRE

Porteuse d'un idéal de justice égalitaire, l'éducation Traditionnelle fait le pari qu'un enseignement centré sur les contenus disciplinaires et les grandes oeuvres culturelles peut structurer la personnalité des individus et les doter de compétences cognitives, ainsi que d'attitudes morales. Comme le souligne Snyders (*Pédagogies progressistes*, Paris, PUF, Collection "SUP", 1971), l'ambition de l'éducation Traditionnelle, en général, et d'Alain, en particulier, est de former l'esprit de l'enfant, puis de l'adolescent, en le mettant en contact avec la pensée des grands auteurs de notre civilisation. Si le contact des modèles scientifiques et culturels est, pour Alain (*Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1995, 3e éd.), fondamental, c'est qu'il constitue la condition première pour que l'originalité et l'individualité intellectuelle propres à chaque enfant s'épanouissent.

Pour Alain, l'homme est avant tout un être social. L'éducation et, plus justement, la culture le tirent de sa barbarie originelle pour l'aider à s'élever vers l'humain. Car l'inscription de l'enfant dans le social est avant tout une intégration dans une culture qui a un passé. Pour Alain, "*La coopération dans le présent ne suffit pas à définir une société. C'est le lien du passé au présent qui fait une société. Mais (...) ce n'est pas parce que l'homme hérite de l'homme qu'il fait société avec l'homme, c'est parce qu'il commémore l'homme*" (p. 176). Toute pensée, toute invention, toute critique passent d'abord par une appropriation des savoirs et savoir-faire construits par les hommes qui nous ont précédés. Cette démarche d'appropriation suppose un acte d'humilité et surtout de sentiment d'admiration pour l'héritage reçu de nos aînés. Toutefois, ce serait commettre une erreur que de réduire la conception de l'apprentissage d'Alain à un simple processus d'accumulation de connaissances. La démarche active que l'éducation nouvelle préconise en ce qui concerne l'expérience des choses et du monde, Alain la recommande à propos des signes langagiers et des grandes oeuvres culturelles. Il écrit : "*Essayer, faire, refaire jusqu'à ce que le métier entre*" (p. 94). Ou encore : "*Il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais seulement en ce qu'il fait*" (p. 20).

Influencé par la pensée de Hegel, Alain soutient que les savoirs se construisent par correction de l'erreur. ...tant donné les moyens intellectuels dont dispose l'enfant à la naissance ainsi que

sa condition de sujétion aux adultes, ses premières connaissances sont inévitablement partielles et, par voie de conséquence, incorrectes. L'éducation est donc perpétuellement confrontée à l'inéluctable avance des idées fausses sur la connaissance vraie.

La reconnaissance de l'insertion de l'enfant dans le social conduit Alain à souligner le rôle primordial du langage : *"Nos premiers instituteurs sont les mots"* (p. 80). Si les signes langagiers sont premiers, l'enfant est directement mis en contact avec des abstractions, avant que de découvrir les réalités concrètes. Bref, le progrès de l'esprit se fait de l'abstrait au concret. Alain ne croit guère à la possibilité d'apprendre quelque chose au simple contact de la réalité physique. Selon lui, l'expérience *"n'instruit guère, même quand on la conduit selon la plus sévère méthode"* (p. 39). Pour interpréter les informations venant de l'extérieur, il faut des cadres.

L'homme est au centre du projet éducatif d'Alain, mais pour s'humaniser, l'enfant doit se cultiver, c'est-à-dire se familiariser avec les signes humains qui composent la culture. Cette psychologie constitue le fondement théorique des humanités anciennes. La lecture et l'analyse des grandes oeuvres du passé y sont essentielles. Alain affirme cette nécessité avec force : *"Je ne conçois point d'homme qui n'ait besoin de cette humanité autour et déposée dans des grands livres"* (p. 67). Ce contact formatif avec les grandes oeuvres du passé repose évidemment sur une maîtrise solide de la lecture dont l'apprentissage est le but unique de l'enseignement primaire. La progression pédagogique doit respecter un ordre naturel. D'abord, les leçons de signes, ensuite le contact avec la culture et les leçons de choses.

Ainsi donc, l'opposition éducation nouvelle *versus* éducation traditionnelle porte moins sur la question de l'activité de l'élève que sur une problématique psychologique essentielle : quel est le rôle respectif du langage et d'expérience directe des choses dans le développement humain ? C'est cette question qui opposa Piaget à Vygotsky. C'est aussi une problématique qui se trouve au coeur de la réflexion du français Freinet et de l'américain Dewey. L'un et l'autre ont cherché une articulation entre une approche basée sur le contact direct avec la réalité et une pédagogie incorporant les apports de la culture véhiculés par le langage oral ou écrit.

### **3. LA PEDAGOGIE FREINET : UNE PEDAGOGIE DE L'ECRIT.**

Pour Freinet, l'enfant est d'abord un sujet social qui, en tant que tel, est poussé par le désir de s'exprimer et de communiquer. Sur cette motivation fondamentale, il est possible d'ériger un dispositif pédagogique où les enfants échangent des textes produits librement et imprimés par leurs soins. La libre expression des enfants est la pierre angulaire de la démarche pédagogique. Dans la classe de Freinet, l'enfant raconte oralement puis écrit librement ce qu'il éprouve. De l'expression libre, on passe donc au texte libre. Intégré dans un contexte d'échange, celui-ci se socialise automatiquement. Ce que l'enfant écrit a un but : communiquer avec d'autres camarades et des adultes proches ou éloignés (d'où la correspondance scolaire). Très vite, il n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse personnellement; il se décentre sur les autres et écrit ce qui, dans ses pensées, ses observations, ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher les autres. La technique de l'imprimerie ajoute une dimension supplémentaire au processus : l'enfant qui imprime apprend des gestes techniques tout en conquérant le code écrit. Simultanément, il acquiert un savoir-faire technique et la maîtrise de la langue, de la syntaxe et de leurs fondements contextuels. Le texte libre, ébauché individuellement, fait place à une démarche collective au moment de la rédaction définitive, impliquant la prise en compte des remarques des autres visant à affiner le fond ou à corriger la forme. C'est aussi à cette étape de la production écrite que les enfants sont invités à recourir aux instruments que sont les dictionnaires, les livres de grammaire ou autres sources de documentation ou de vérification. Interviennent ensuite les

dimensions strictement techniques de l'impression : disposition de lignes sur les composteurs, placement des caractères sur la planche à imprimer, encrage, installation du papier, etc.

Ce dispositif de base combinant le texte libre, la technique de l'imprimerie et la correspondance scolaire, se déploie autour de quatre axes de structuration pédagogique :

- la situation communicative de productions d'écrit (on écrit pour échanger quelque chose avec d'autres);
- le contrôle à la fois personnel (recours aux dictionnaires et autres outils) et interpersonnel de l'expression écrite (corrections par les compagnons et l'enseignant);
- la division du travail au sein d'une structure sociale de type coopératif;
- la réconciliation entre culture technique (l'imprimerie) et culture générale (l'apprentissage de l'écriture, l'exercice de la lecture mais aussi la construction de connaissances de tous ordres).

L'expression libre et le texte libre constituent de véritables leviers pour solliciter et réorganiser l'expérience des enfants. Car, ceux-ci parlent de leur réel, de ce qu'ils vivent à la maison, c'est-à-dire bien souvent de la difficulté des parents à affronter leur situation économique et professionnelle. Autrement dit, le ressort de la communication écrite renvoie le groupe-classe vers la réalité sociale des familles.

L'école Freinet est un atelier au sein duquel les apprentissages découlent d'une expression personnelle et collective qui se mue en travail productif, réalisé au sein d'une organisation sociale de type coopératif. L'objectif est de réhabiliter les activités pratiques ainsi qu'une organisation coopérative du travail. Avec Freinet, l'enfant se socialise en apprenant et *vice versa*. Les activités pratiques supposent la coopération. Or, celle-ci comporte non seulement la coordination des actions mais aussi la mise en commun des connaissances, des tâtonnements et des réélaborations des idées. La construction des connaissances devient une oeuvre collective.

#### **4. DE LA NECESSITE D'ECHANGER LES EMOTIONS ET LES IDEES.**

Sans doute, est-ce chez Dewey que l'on trouve la pensée pédagogique qui tente l'articulation la plus complète entre apprentissage par l'action et appropriation active du patrimoine culturel. Pour le philosophe américain, l'individu se construit par l'expérience et par le partage de significations. Poussé par ses besoins vitaux, il s'adapte par essais et erreurs à son milieu physique. Immérgé dès la naissance dans un milieu social, il échange des expériences et des significations avec les autres. A travers ses transactions avec les autres d'hier et d'aujourd'hui, mais aussi avec leurs productions culturelles et cognitives, il se forme et l'on pourrait aller jusqu'à dire qu'il se crée, car le social est constitutif de l'être.

On trouve ici les ferments de la psychologie culturelle qui, renouant avec l'oeuvre de Vygotsky, est aujourd'hui en plein essor.

Vygotsky souligne l'importance de la création des outils et de leur appropriation par les autres dans le développement de l'espèce humaine. Pour agir sur le monde, l'homme invente sans cesse des outils. Ceux-ci médiatisent, dans tous les cas, sa relation à l'environnement. Grâce aux outils, les activités instrumentales de l'homme s'inscrivent en quelque sorte dans des objets qui leur confèrent en retour une persistance par-delà leur seule exécution. Lorsque l'enfant entre en contact avec un marteau, un crayon, un livre, une calculette, un ordinateur, il découvre une façon d'agir, qui est marquée par les générations qui l'ont précédé. Dès qu'il saisit un de ces objets, il est amené à infléchir sa conduite de façon à rencontrer l'usage social de cet objet. L'emploi d'outils ne se conçoit pas sans interaction sociale. Non seulement, tous

les outils portent la marque de l'activité humaine mais aussi leur utilisation suppose un apprentissage social au cours duquel l'adulte enseigne à l'enfant une façon de faire dont l'origine correspond à un progrès technologique, cognitif et culturel de l'humanité.

Parmi les outils inventés par l'Homme, Vygotsky oppose deux types selon qu'ils structurent les processus de maîtrise de la nature ou les processus de communication sociale. Reprenant et développant cette distinction, Habermas (*Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987) défend la thèse de la coexistence de deux modes d'actions essentiels dans les sociétés modernes : l'*agir instrumental* ou stratégique et l'*agir communicationnel*.

Pour Vygotsky, les *outils sémiotiques* et, plus particulièrement, le langage, dans ses aspects oraux et écrits, jouent un rôle crucial dans le développement psychologique de l'individu. Système conventionnel collectif, il renvoie nécessairement, sous son aspect sémantique, à des phénomènes publics, c'est-à-dire accessibles à une communauté d'individus capables de s'accorder sur le sens des signes. Cette même communauté d'individus initie l'enfant à certains usages sociaux du langage, notamment à s'en servir pour organiser ses propres conduites mais aussi pour décrire son univers intérieur.

Le langage, comme tout produit culturel, est indissociable de ses usages sociaux. Si la conduite symbolique se constitue en fondement de l'activité cognitive supérieure de l'individu, ceci est non seulement dû aux propriétés formelles de l'appareil linguistique mais aussi à la médiation des autres qui lui est consubstantielle.

Bruner (*La culture donne forme à l'esprit*, Paris, Retz, 1991, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996) prolonge et enrichit la théorie de Vygotsky. Renouant avec le postulat épistémologique du constructivisme qui fait de la réalité une élaboration de l'esprit humain confronté, avec ses caractéristiques propres, à un environnement physique et social, il souligne combien celui-ci est, dans ses manifestations culturelles, le résultat d'un processus d'*externalisation*. Ce concept, repris au psychologue français Meyerson, désigne les activités par lesquelles les hommes produisent des oeuvres, mineures et majeures : roman, poèmes, sculptures, mais aussi structures institutionnelles, cadres législatifs, programmes informatiques, émissions télévisées, mais aussi fêtes de quartier, musées locaux, recettes culinaires régionales, etc. Ces oeuvres créent et véhiculent l'identité culturelle des groupes tout en assurant leur persistance ou survie cognitive. En effet, ces oeuvres externalisent l'activité cognitive et, en lui donnant matérialité, la rendent publique et, par voie de conséquence, objet collectif d'échanges. Par ce processus d'externalisation, le fonctionnement cognitif échappe à son évanescence originelle. L'écriture (mais aussi la photographie, la peinture, la sculpture, etc.) est, à cet égard, d'une importance cruciale car elle permet à l'individu de déposer la pensée et la mémoire à l'extérieur de soi sur des feuilles de papier ou, aujourd'hui, sur un support informatique.

La question centrale à laquelle ramène à chaque fois la réflexion de Bruner, est celle de la construction de significations partagées par les individus d'un groupe social. A ses yeux, le phénomène humain le plus essentiel a pour nom, l'*intersubjectivité*, c'est-à-dire la capacité à "*comprendre l'esprit d'autrui que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen*" (1996, p. 37). Insistant, il écrit : "*nous sommes l'espèce intersubjective par excellence*" (ibid.).

L'aptitude à l'intersubjectivité se construit au cours d'activités où les individus partagent un objet d'attention. Progressivement, sous la guidance de partenaires le plus souvent plus âgés, l'enfant reconstruit le système de significations caractéristique de son milieu culturel. Ce système le dote d'une façon d'interpréter le monde ou, autrement dit, d'une manière d'enregistrer "*les rencontres actives avec le monde environnant, enregistrement qui a un rapport avec le passé (...), mais qui peut également extrapoler le futur*" (p. 54). Ce cadre

## RESSOURCES

interprétatif est constitutif de l'individualité humaine, d'un *Soi* doté à la fois d'une histoire et d'un futur. Toute personne a, en effet, besoin de se construire une vision du monde dans laquelle elle peut envisager d'avoir une place qui lui est propre. L'homme ne se conçoit pas sans racine, ni sans projet. L'éducation doit, par conséquent, aider l'enfant à se donner un passé et un avenir possible.

Pour Bruner, il existe deux voies principales par lesquelles les êtres humains organisent et gèrent leurs représentations du monde et, par conséquent, structurent leur expérience immédiate de ce monde. La première est principalement dévolue au traitement des phénomènes physiques et correspond à la pensée logico-scientifique. La seconde, qualifiée de pensée narrative, est prioritairement orientée vers les hommes et leurs problèmes. Nos sociétés industrialisées privilégient très largement la première catégorie de pensée à laquelle correspond un mode propositionnel d'élaboration du sens : les connaissances sont encodées de façon décontextualisée et leur formulation théorique est régie par un système de règles formelles. Pourtant, le genre narratif est essentiel tant pour la cohésion d'une culture que pour la structuration des personnalités individuelles. Son universalité suggère qu'il plonge ses racines au plus profond de la spécificité de l'homme. Les récits symbolisent les situations critiques typiques de la condition humaine, tout en véhiculant un cadre logique. Une histoire, de par sa nature, implique une action faite par un agent dans un certain cadre et à propos de laquelle s'expriment des attentes qui peuvent être déçues ou satisfaites et, éventuellement, modifiées en cours de route. Le narrateur peut opposer ce qui est advenu à ce qui aurait pu se passer si ..., sollicitant un raisonnement hypothétique de la part du lecteur. Il peut encore souligner les relations problématiques entre intentions et actions et, plus généralement, mettre en scène la vie intérieure d'un autre, offrant ainsi au lecteur la possibilité de confronter son *Soi* à un autre *Soi* à la fois impersonnel et si proche. Les récits permettent en outre de transcender la singularité des expériences individuelles : toutes les cultures se donnent une histoire de leurs origines ainsi que de leurs croyances fondatrices; quant aux individus, ils aiment se raconter, moulant ainsi leurs expériences passées et présentes dans le genre narratif.

Les récits répondent à une nécessité culturelle et psychologique. Ils sont le reflet des modes de vie propres à une époque, tout en anticipant le plus souvent sur leur transformation. Les héros de Shakespeare, Stendal ou Flaubert sont l'incarnation de thématiques qui participent autant à la construction culturelle de notre civilisation que le sont les lois de Newton ou la théorie d'Einstein. Certes, le genre narratif ne satisfait pas les mêmes nécessités psychologiques que le mode propositionnel; il n'en est pas pour autant moins important. Au contraire, la narration est probablement la façon la plus précoce et la plus naturelle avec laquelle l'être humain organise son expérience. Donner du sens au monde est d'abord le fruit d'un traitement interprétatif; c'est seulement dans un second temps que le sujet s'efforce de se doter d'un cadre explicatif.

Bruner plaide, en définitive, pour la complémentarité des modes interprétatif et explicatif, tout en arguant d'une antériorité d'ordre psychogénétique pour le premier. Constatant la prépondérance exacerbée du mode propositionnel dans les curriculums de formation d'aujourd'hui, le psychologue anglais plaide en faveur d'initiatives et de recherches susceptibles de restaurer le mode narratif comme activité pédagogique à part entière.

Le travail de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine répond à l'appel lancé par Bruner. Leurs *Cercles de lecture* constituent une modalité pédagogique au sein de laquelle les enfants sont appelés à construire et échanger des significations. Quant aux *Cercles de recherche*, ils ont pour fonction de mettre les élèves en situation de recherche coopérative d'information, de partage et de construction interactive de savoirs.