

Education populaire

« Education populaire » et émancipation de la personne sont deux démarches, deux finalités qui vont de pair, animées par la même volonté politique de permettre au plus grand nombre l'accès à la culture, aux responsabilités collectives, aux fraternités proches et lointaines, à l'exercice de la démocratie comme partage des pouvoirs... Autant de valeurs promues par les mouvements d'Education populaire.

L'« éducation nouvelle » mouvement de pensée philosophique et pédagogique, inscrit dans des pratiques concrètes se préoccupant plus particulièrement des enfants est-elle en lien et en complémentarité avec l'éducation populaire, avec des idées et des objectifs de progrès et d'épanouissement pour le plus grand nombre ?

Depuis la création de leur revue, les militants praticiens des Ceméa témoignent de pratiques de pédagogie nouvelle, du bien fondé de méthodes d'éducation active dans tous les lieux de vie des enfants et des jeunes, de l'évolution des idées d'éducation nouvelle, portées par leur mouvement. Régulièrement, articles et dossiers rappellent l'inscription de cette spécificité pédagogique de l'action des Ceméa dans le champ de l'éducation populaire, et soutiennent cet engagement parmi et pour les acteurs de l'éducation populaire. Guy Millérioux et Jean-Luc Pieuchot (Infop, Gennevilliers) écrivaient récemment dans le numéro 500 :

« Aujourd'hui l'éducation populaire a besoin des Ceméa comme modèle expérimental pour travailler à son avenir et à ses évolutions qui ne passent pas seulement par la légitimité du seul droit à la parole et son exercice démocratique mais bien par la transformation des pratiques éducatives sur le terrain ».

Pour rendre compte dans ce numéro de la réflexion sur les complémentarités, les imbrications, ou, sur les influences aux Ceméa entre éducation nouvelle et éducation populaire, nous sommes d'abord allés chercher dans le livre Les Ceméa qu'est-ce que c'est ? de Denis Bordat *. Sans prétendre réécrire et démêler les histoires de l'éducation populaire et de l'éducation nouvelle aux Ceméa, le texte qui suit s'est donc organisé à partir des contributions et tout particulièrement des réflexions de Francine Best, Bernard Veck, Christian Vogt, Robert Lelarge, Gérard Houzard et Gisèle de Failly. La réaffirmation qu'il ne peut y avoir de projet d'éducation populaire sans la mise en oeuvre de l'éducation nouvelle alimente notre propos.

Le terreau de l'éducation nouvelle ce sont les situations et les lieux où l'on vit des réalités, où l'on parle et où l'on cherche à les transformer. Déjà « entre les deux guerres, précise Francine Best, les courants de pensée de l'éducation nouvelle étaient très vivants et actifs. Après les souffrances et les deuils de la première Guerre mondiale, des éducateurs sentaient le poids de leurs responsabilités dans le rôle que devait jouer l'éducation pour l'établissement de la paix dans le monde. Il fallait affirmer les droits des enfants à l'existence en tant que personnes et créer les conditions de leur libération et de leur autonomie. » Dès 1917, Claparède écrivait : « Nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer les enfants à être de libres citoyens obéissant à des mobiles intérieurs, en leur apprenant vingt années durant à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure ».

Ne trouvons-nous pas déjà dans cette déclaration une convergence forte avec l'éducation populaire ? Mais L'éducation nouvelle est-elle dans une démarche avancée quant à la critique de l'état des lieux d'une société et quant à des perspectives nécessaires ?

Des périodes fondatrices

En 1921, Adolphe Ferrière impulsait la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle avec la volonté de créer des Ecoles expérimentales dans divers pays.

Gisèle de Failly, cofondatrice des Ceméa décrit ses découvertes, déjà à la même période, dans des écoles anglaises de type nouveau, « où les enfants vquaient librement à des occupations de leur choix et pour qui l'école était leur maison. Parfois plongés dans un travail solitaire, parfois réunis autour d'une activité ou entreprise collective dans laquelle le travail de la main avait souvent sa part. Nulle cloche ne venait les interrompre, nul ne prenait ombrage du bruit, des maladresses ou du désordre. Les adultes étaient présents mais non encombrants. Etait-ce un rêve ? Ces premières images d'une vie libérée s'étaient gravées en moi pour toujours ».

Dans les années trente, l'école Decroly à Bruxelles, l'Odenwald Schule en Suisse, des classes nouvelles en France (au Lycée d'Orléans), sont des écoles où la sélection, la compétition n'avaient plus de sens et donnaient la certitude qu'une autre éducation était possible et qu'une autre école était à imaginer.

En 1932, le GFEN, soutenu par Ferrière, Decroly, Piaget, Piéron, Wallon, organise à Nice le sixième congrès mondial de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle sur le thème : Education et ses rapports avec l'évolution sociale. Paul Langevin y fit une conférence sur la culture générale. Célestin Freinet était là aussi qui fit visiter son école de Saint-Paul de Vence.

Observons dans ces périodes fondatrices, l'ancrage sur la scolarisation des enfants. Bien que les concepts d'éducation populaire ne soient que peu évoqués alors, les objectifs des éducateurs soulignent leur volonté d'agir sur la société par l'éducation.

Le centre de vacances, lieu d'éducation

L'école est annoncée comme devant être un creuset d'égalité, un lieu libérateur pour de futurs hommes libres. Chemin faisant, les militants de l'éducation nouvelle arriment donc leur réflexion et leur force pour des pratiques scolaires alternatives. Dès 1934 Maria Montessori, puis Henri Wallon nourrissent alors les futurs fondateurs des Ceméa et particulièrement Gisèle de Failly. Avec 1936, se posent et se vivent, en accéléré, les liens des chercheurs et des praticiens en pédagogie avec le peuple, avec les luttes entre classes sociales, le refus de l'élitisme et les volontés d'égalité dans les droits.

Avec la création de « maisons de campagne des écoliers », des militants de l'éducation nouvelle, par tâtonnements, cherchaient alors à mettre en pratique des conceptions pédagogiques en prise avec les réalités. L'éducation nouvelle, sans le savoir sans doute, trouvait par le lien écoles-vacances (Ecole pour tous-Vacances pour tous) un terrain d'expérimentation qui allait fonder les Ceméa, aidés en cela par les orientations du Front Populaire, particulièrement sur le droit aux loisirs, aux vacances, aux congés payés (sous-secrétariat d'Etat aux loisirs) et réglementant les conditions de travail des salariés.

Le centre de vacances, à partir de 1936 puis de 1945, devenait un lieu d'éducation, un champ où tout est à imaginer pour un mouvement de masse, non élitiste, permettant d'agir pour une éducation globale partant des intérêts et des besoins de l'enfant.

Pour une éducation de tous les instants, se fondant sur les activités de l'enfant en opposition à l'enseignement magistral de l'école, l'entrée centre de vacances était originale, surprenante, apparemment simple et modeste mais inscrite dans les besoins populaires. Par exemple les Ceméa donnaient un sens nouveau à l'école et au social en mettant un terme à la séparation du travail manuel et du travail intellectuel, ainsi qu'à la parcellisation des tâches, déjà mis en pratique en centres de vacances et dans les formations des animateurs, directeurs et

gestionnaires.

Une conceptualisation des pratiques éducatives

Cette option retenue au regard des besoins sociaux exprimés lors du Front Populaire a aidé les Ceméa à croiser les nécessités d'une éducation de masse et des réflexions théoriques mises en pratique à travers l'organisation de lieux de vacances pour des milliers d'enfants, d'adolescents, de jeunes encadrants, de gestionnaires, de comités d'entreprises et de syndicats. Ce mouvement social et éducatif a influencé de nombreuses mesures gouvernementales concernant la jeunesse. S'est ainsi mise en mouvement « la recherche d'une conceptualisation des pratiques éducatives en général afin que les éducateurs, qu'ils soient enseignants, animateurs, formateurs, responsables de projets sociaux et éducatifs, puissent agir avec des points de repères et lucidité. » (Francine Best) La formation, et la revue *Vers l'éducation nouvelle* née en 1946, y prirent une grande place : cette volonté, continue aujourd'hui avec plus ou moins de bonheur, pour impulser les processus pédagogiques, « objets de réflexion philosophique rationalisée ».

Loin de l'occupationnel

Pour les mouvements d'éducation concernés et pour les Ceméa en particulier, l'activité se veut novatrice ; les techniques, les méthodes, tout un ensemble pédagogique rattaché à l'activité humaine est mis au point, travaillé, expérimenté, critiqué sans cesse développé et loin de « l'occupationnel ».

L'activité, dit Gérard Houzard, n'est donc pas un « concept fumeux mais fondamentalement une attitude qui projette un individu ou un groupe. Activité, implique donc un choix délibéré. Inviter sérieusement à l'activité conduit au dialogue, à l'échange, à la remise en question et rend inopérant l'argument d'autorité ; réciproquement, l'activité suppose participation effective, recherche, expérimentation. »

« La culture générale naît de l'expérience pratique, » rappelle Robert Lelarge se souvenant que les activités manuelles étaient choisies en référence à un métier : la gravure, la poterie, le tissage, le travail du bois. « Nous nous tournions alors vers des créations manuelles faisant appel à de vrais matériaux traités ailleurs par des hommes de métiers. On les appelait alors les travaux manuels d'art populaire. »

Un laboratoire au service de l'éducation populaire

Des convergences entre éducation nouvelle, populaire et école se dessinent, comme le montrent ces extraits de Francine Best :

« La joie de pouvoir dessiner, l'énergie motrice retrouvée, apprendre la musique, le chant, par des cheminements originaux faisant appel à la motricité, à l'intelligence conceptuelle... autant de constats que la pratique sert de support à la théorie et l'engendre - on ne s'y paie pas de mots : on fait, on agit, on pense et on réfléchit. »

« N'y a-t-il pas dans cette démarche d'éducation globale de la personnalité enfantine et adulte une authentique approche d'éducation nouvelle ? » Quand des principes théoriques deviennent règles d'actions, quand l'action invite à la pensée, alors n'existe plus la redoutable opposition entre théorie et pratique, entre ce que l'on dit et ce que l'on fait... Relations interpersonnelles, apports techniques, travail théorique : tout cela fait un mélange assez heureux pour stimuler des progrès personnels et une vie collective dynamique. »

Alors l'éducation nouvelle serait-elle une sorte de vaste laboratoire au service de l'éducation populaire, au service d'une école qui libère, ou encore un levier, parmi d'autres, de transformation sociale ?

Christian Vogt répond : « Sans doute, mais à condition que la pratique largement mise en avant aide les mouvements d'éducation nouvelle à rester cohérents avec un projet de transformation sociale comme alternative à une société trop injuste au plus grand nombre. Sans doute, mais à condition que les liens avec les milieux populaires, c'est-à-dire avec « tous », comme disait Jean Vilar, aussi avec les forces syndicales, politiques, associatives... soient sans cesse tissés. « A condition que les pratiques éducatives innovantes soient ancrées dans les problématiques de lutte des classes, tenant compte des « despotismes d'usines », des fins de mois difficiles et autres délocalisations.

« Sans oublier le travail de convictions vis à vis des gouvernants, des lois et circulaires ». Ce n'est donc pas seulement une approche théorique, une philosophie de l'éducation et de la vie, c'est un quotidien.

Un quotidien qui a valeur philosophique et un sens politique comme le sont l'attention et les mises en situation d'activité de l'enfant, d'organisation de la vie collective, de découverte de la nature, de lever et de petit déjeuner individualisés ; comme le sont aussi la rencontre avec le monde du travail ou le village de montagne ; et aussi l'exploitation des découvertes et la connaissance des sciences, l'accès à l'art et aux pratiques artistiques... Ni paternalisme, ni pédagogie de l'échec ; priorité est donnée à la retransmission dans une dialectique de la pensée et de l'action.

La relation enseignante est bouleversée

La présence dans le champ des vacances collectives de nombreux enseignants ou futurs enseignants a-t-elle des effets induits sur les pratiques scolaires ?

Pour Bernard Veck à qui la revue a récemment rendu hommage : « Le centre de vacances est autre chose qu'un lieu de travail (pour l'enseignant qui les encadre) ou qu'un lieu de loisirs, ou bien il est tout cela sans cloisonnement, sans la hiérarchie des valeurs habituelles.

Dépouillé des contraintes de programmes, des contraintes administratives, du rapport maître-élèves, il est demandé à l'animateur enseignant de vivre sa situation en tenant compte, non plus de l'artifice, ou de la tradition, mais des nécessités collectives : il se rend compte alors combien les contraintes l'habillaient, le protégeaient, finalement : la suppression de la barre entre travail et loisir n'est pas seulement théorique ; pratiquement, c'est l'individu et l'image qu'il a de lui qui se trouve remis en question. »

« L'instituteur (l'élève IUFM, le prof du secondaire) rencontre en centre de vacances le travail en équipe et son apprentissage, découvre qu'il n'est pas qu'un intellectuel, qu'il n'est plus celui qui parle, car le faire n'est pas que le dire. Alors, au retour dans la classe, la prise de conscience est importante car ce qui jusque-là était perdu dans le décor du show professoral sautera aux yeux : la perception du groupe d'enfants, de l'équipe de professeurs s'en trouve profondément modifiée ; la manière de s'impliquer dans la vie de la classe également. »

« La relation enseignante est questionnée, bouleversée. Pour l'enseignant, animateur ou directeur, il sait qu'il s'agit pour lui de pouvoir répondre aux besoins d'une vie collective, non de tenir un rôle de composition. Apprendre à se taire, apprendre à écouter, à ménager aux élèves des possibilités de parole, et n'intervenir que pour aider la réflexion collective à

progresser... c'est le gommage de la « valeur » de la parole du maître qui apparaît comme important dans la participation à l'encadrement. Etre libéré d'une hantise proprement enseignante : celle de trous dans la parole, de silence ou de manque. »

Et si les pratiques d'éducation nouvelle en opposition au conservatisme pédagogique formaient alors des militants de l'éducation tout simplement, mais pas « naturellement », conscients qu'à trop interpréter le monde on oublie de le changer et ce faisant de se changer ? concluait Bernard Veck. Se référer à des réflexions inscrites dans l'histoire nous paraît toujours une nécessité pour les acteurs de l'éducation d'aujourd'hui.

Serge Guisset
Bertrand Chavaroche

* *Editions F. Maspero, 1976*