

UNIVERSITÉ LYON II - LUMIÈRE
Institut des Sciences et Pratiques de l'Education et de la Formation
Thèse en vue d'obtenir le grade de Docteur en
Sciences de l'Éducation
présentée en 1998 par :
Annick RAYMOND

Le problème de l'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel SOËTARD

Membres du jury : Monsieur le Professeur Guy AVANZINI Monsieur le Professeur Jean-Claude FORQUIN Monsieur le Professeur Daniel HAMELINE Monsieur le Professeur Jean HOUSSAYE Monsieur le Professeur Philippe MEIRIEU

Table des matières

Introduction . .	1
Première partie L'éducation morale, de congrès en congrès, une préoccupation constante ..	9
Chapitre I Calais en 1921, <i>L'expression créatrice chez l'enfant</i> . .	10
Un Congrès International d'Education . .	11
La création de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle .	12
Le principe de spontanéité . .	13
Une éducation "renouvelée" .	14
Repenser la discipline .	15
L'éducation morale, entre expression, adaptation et spiritualisation .	18
Mais, « l'enfant est-il capable de puissance créatrice ? » .	20
Du dedans au dehors : premier pas vers le naturalisme . .	22
Chapitre II Montreux en 1923, <i>L'Ecole active et l'esprit de service</i> .	23
Ecole active et spontanéité .	23
Dans le prolongement du troisième congrès international d'Education morale . .	24
La bonté naturelle de l'enfant . .	27
Problèmes de libertés .	28
Les fondements diversifiés de l'éducation morale . .	30
Les deux orientations d'une pédagogie morale à l'Ecole active .	32
Chapitre III Heidelberg en 1925, <i>La libération des énergies créatrices chez l'enfant</i> .	34
Education nouvelle et science . .	35
La nature des énergies créatrices chez l'enfant .	36
Psychologie nouvelle et pédagogies nouvelles . .	39
Double sens pour l'éducation morale . .	40
La libération n'est pas une fin en soi ! .	42
Les malentendus : créativité et spontanéité .	43

Chapitre IV Locarno en 1927. <i>Liberté et éducation</i> .	45
Le problème de la liberté en éducation .	45
Un an après le congrès international d'Education morale de Rome .	46
Quel(s) sens pour la liberté ? . .	48
Les moyens de la liberté .	50
Liberté et éducation morale . .	53
La question n'est pas nouvelle . .	54
Chapitre V Elsenauer en 1929. <i>La psychologie nouvelle et les programmes scolaires</i> . .	55
La psychologie de l'individu . .	56
Problèmes d'unité .	59
La pluralité n'est pas un problème . .	61
Education morale et psychologies . .	62
Un problème nouveau : l'individu dans son milieu . .	63
Chapitre VI Nice en 1932. <i>L'éducation dans ses rapports avec l'évolution sociale</i> .	64
Un difficile congrès .	64
Divergences . .	65
L'éducation morale, entre spiritualisme et matérialisme .	71
La rédaction d'une nouvelle charte ³²⁹ . .	75
Le problème de la modernité . .	76
Chapitre VII Cheltenham en 1936. <i>Education et liberté</i> . .	77
Qu'est-ce que la liberté ? . .	77
Liberté par la religion . .	79
Liberté par la science . .	80
Conséquences pour l'éducation morale . .	82
Ferrière : conciliations ou concessions ? . .	86
Freinet : cessons de rêver ! . .	86
Conclusion .	87
Les thèmes des derniers congrès .	87

³²⁹ Voir en annexe le texte intégral.

Le dernier congrès international .	89
Le problème de l'éducation morale .	90
Deuxième partie Des fondements contradictoires pour l'éducation morale .	93
Chapitre I Psychologie et éducation morale .	94
A. Les présupposés "psychologiques" de l'Education nouvelle . .	95
B. Conséquences pour l'éducation morale .	105
C. Les limites de la position psychologique sur l'éducation morale . .	111
D. Conclusion : Nécessité psychologique et nécessité éducative . .	118
Chapitre II Société et éducation morale .	121
A. Les présupposés "sociologiques" de l'Education nouvelle .	121
B. Conséquences pour l'éducation morale .	132
C. Les limites de la position socialisante sur l'éducation morale . .	138
D. Conclusion : Les risques de la politisation .	143
Chapitre III Religion et éducation morale .	150
A. Education nouvelle et religion .	151
B. Bovet : Morale et religion . .	159
C. Les limites d'une conception religieuse de l'éducation morale .	177
D. Conclusion : La crainte de l'endoctrinement .	182
Troisième partie Le problème moral dans l'Education nouvelle .	187
Chapitre I L'éducation morale dans son rapport à la nature . .	189
A. Nature et Education nouvelle .	189
B. Naturalisme et éducation morale . .	201
C. Conclusion : Les difficultés du concept . .	222
Chapitre II Au fondement de l'éducation morale : la liberté . .	226
A. La liberté dans l'Education nouvelle .	226
B. La liberté et sa réalisation pédagogique .	237
C. Conclusion : Une éducation morale est-elle possible ? .	272
Conclusion .	277
Les leurre de l'Education nouvelle .	277

Inverser les positions naturalistes . .	280
Croire en l'éducabilité morale .	282
De la volonté de devenir moral .	283
Annexes . .	289
Charte en 1921 : Principes de ralliement .	289
Texte de la charte en 1932 .	290
Bibliographie . .	293
1. Corpus de textes retenus .	293
Revue Pour l'ère nouvelle .	293
Actes des congrès . .	294
Ouvrages des pédagogues de l'Education nouvelle (sélection) .	295
Les fondateurs . .	298
2. Autres ouvrages .	298
Sur l'Education nouvelle .	298
Généralités .	301

Introduction

Avec l'actuelle montée de la violence dans les écoles et hors de l'école, une question ne manque pas de resurgir, celle de la morale et de son éducation. On ne compte plus les colloques, articles et ouvrages qui lui sont désormais consacrés, soit directement soit indirectement sous les thèmes voisins d'éducation aux valeurs ou à la citoyenneté. Devant un phénomène qui prend de l'ampleur et qu'on cherche à comprendre, on invoque le plus souvent des circonstances sociales ou économiques difficiles et donc prédisposantes. Cette prise de conscience s'accompagne également d'une réaction contre un certain laxisme héritier du courant émancipatoire des années soixante, qui aurait rejeté tout bien-fondé à la transmission des valeurs et à la morale. La liberté alors revendiquée pour elle-même et par elle-même, comme fin et comme moyen, aurait fait taire en l'homme toute interrogation morale.

Il est vrai que la morale se rattache toujours à une société donnée par laquelle celle-ci impose ses normes, ses lois, ses manières de dire et de faire. Cependant la question de la morale apparaît aussi lorsque les valeurs ne vont plus de soi, dans un monde qui a perdu sa forme. C'est alors que la morale demande à être réexaminée, à être repensée. Quand la morale concrète n'est plus crédible, quand le système de règles établies ne fonctionne plus, lorsque l'homme ne sait plus ce qu'il doit faire, dans quel sens agir, quels choix opérer, c'est alors qu'il se décide à re-penser. Il n'y a donc pas de période plus proprement morale que celle qui croit qu'il n'y a plus de morale. Et la question d'une éducation morale n'est pas séparable de celle de la morale elle-même. Le siècle finissant soulève plus que jamais le problème du sens de l'homme, et de son éducation au sens.

Ainsi, le rôle que peut jouer, que doit jouer, l'école dans la moralisation est redevenu un sujet actuel. C'est un fait relativement récent en France et qui mérite d'être souligné, puisque, selon Jean-Claude Forquin, il n'y a pas eu de véritable étude théorique et fondamentale française sur l'éducation morale depuis Durkheim¹. Si cet intérêt renouvelé pour l'éducation morale coïncide avec ce qu'il est devenu commun d'appeler le "retour à la morale", que recouvre-t-il exactement ? Assiste-t-on aujourd'hui à une sorte de reprise en main sociale qui suivrait un temps de trop grand laisser-faire, de bouleversements sociaux trop rapides consécutifs à une avancée technique déstabilisante ? Ou s'agit-il d'une volonté de permettre un meilleur épanouissement de l'enfant par une formation véritablement humaine et personnelle, à laquelle une éducation morale ne pourrait que contribuer ? Ces deux orientations possibles de l'éducation morale sont révélatrices de l'ambivalence sur laquelle elle repose en son fond. Pourquoi et dans quel sens éduquer moralement ? Selon qu'elle privilégie l'adhésion à des valeurs ou le développement d'une conscience morale, les finalités d'une éducation morale sont parfois à des extrémités l'une de l'autre.

En réponse aux problèmes de socialisation, on tente aujourd'hui de réintroduire un enseignement moral et civique dans les écoles, tout en se souvenant de l'Ecole publique à vocation républicaine fondée à la fin du siècle précédent par Jules Ferry. Ce dernier instaurait un enseignement moral, qui reste encore à présent l'une des marques de reconnaissance de cette école. Ainsi, les promoteurs d'une morale citoyenne ne manquent pas d'y faire référence. Mais l'intention de Jules Ferry, à la veille du XXème siècle, était considérablement différente : il inaugurerait conjointement un enseignement obligatoire et des cours de morale laïque. La nouveauté de cet enseignement consistait justement en cette inculcation des principes d'une morale détachée de tout dogme religieux. La préoccupation actuelle n'est plus la même...

La naissance du mouvement de l'Education nouvelle est contemporaine de la mise en place de l'Ecole républicaine française. C'est donc dans une époque baignée de moralisme que se développèrent de manière sporadique des écoles dites nouvelles. Mais l'Education nouvelle avait, dès ses débuts, le souci de son existence et de sa pérennité, lesquelles restaient soumises à la double nécessité, d'une part, de faire connaître ses conceptions et procédés pédagogiques originaux, d'autre part, de se faire reconnaître et accepter. C'est dans ce but que des organisations internationales virent progressivement le jour. En 1899, sur l'initiative d'Adolphe Ferrière, est créé le B.I.E.N. (Bureau International des Ecoles Nouvelles) dans l'intention de coordonner les différentes actions des écoles nouvelles, de diffuser les expériences pédagogiques et d'agir sur les systèmes en vigueur. Plus tard en 1912, Ferrière définira un programme qui permettra d'authentifier une école nouvelle. En voici le programme minimum : **« L'Ecole nouvelle est avant tout un internat familial situé à la campagne, où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle - en particulier par le recours aux travaux manuels - que l'éducation morale par la pratique du système de l'autonomie relative des écoliers »**. Enfin, en 1921 à Calais, au cours du premier congrès consacré à l'Education nouvelle, est fondée la L.I.E.N. (Ligue Internationale pour l'Education

¹ « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », in *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier-février-mars 1993, Paris, I.N.R.P., pp. 69-106.

Nouvelle). La volonté de ses fondateurs est de réunir tous ceux qui oeuvrent pour l'Education nouvelle, ses principales activités sont de propagande : par la diffusion de revues et par l'organisation de congrès.

Si la fédération de l'Education nouvelle en un mouvement de portée internationale est relativement récente, les écoles nouvelles constituent cependant l'aboutissement d'un courant de pensée fort ancien qui fait confiance à la nature humaine, idée chère à Rousseau, lui-même très souvent cité dans la littérature pédagogique comme précurseur et inspirateur de ce mouvement. Le très célèbre « **Commencez par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point** »² est devenu le leitmotiv de nombre de pédagogues de l'Education nouvelle, qui revendiquent, contre tous les dogmatismes, une centration sur l'enfant désormais historique. Tel est le trait fondamental de la pédagogie des écoles nouvelles, qui ont prétendu opérer une "révolution copernicienne" en plaçant l'enfant au centre du processus d'éducation.

Ainsi, « **les premières écoles nouvelles appaurent comme de libres créations et des initiatives audacieuses rompant avec les principes et les usages traditionnels** »³... C'est dans cette opposition au système en vigueur dans l'Ecole que se manifeste le mieux la position de l'Education nouvelle. Pour les pédagogues nouveaux, l'éducation était aussi le moyen de défendre leur principe de confiance en l'enfant contre celui du soupçon de l'école traditionnelle. Cette confiance en l'enfant allait à l'encontre d'une conception de la nature de l'enfant qu'il fallait redresser. Les pédagogues nouveaux se sont donc élevés contre l'école autoritaire du XIXème siècle pour privilégier l'intérêt et l'activité de l'enfant. Et c'est alors qu'ils ont rencontré la question de l'éducation morale. Tout en prônant la valeur de l'enfance et en s'insurgeant contre l'Ecole instituée, l'Education nouvelle s'obligeait à penser la moralisation de l'enfant d'une nouvelle manière. Les pédagogues nouveaux voulaient ainsi réaliser une éducation morale qui se grefferait harmonieusement sur le développement naturel de l'enfant.

Forts de leur projet d'une "nouvelle éducation", des pédagogues aussi différents que Ferrière, Freinet ou Neill, ont donc manifesté la volonté de se réunir dans un mouvement pédagogique international, celui de la Ligue Internationale de l'Education nouvelle. Mais cela a-t-il suffi à concevoir l'éducation morale de manière unitaire ? Bien au contraire, ces pédagogues ont pensé et réalisé des formes d'éducation morale très particulières. Et il est certain qu'ils ne déploient pas tous une pédagogie de la morale identique : les présupposés étant différents, les réalisations seront différentes. L'origine de ces différences est à rechercher dans les conceptions que les pédagogues se font de la nature de l'enfant, du rôle de l'école, de la place l'enseignant... et sur lesquelles s'appuient leurs différents projets. L'objet de cette recherche est de déterminer comment se pose le problème de l'éducation morale pour un pédagogue de l'Education nouvelle. Il s'agira d'analyser ces réponses au problème en sachant bien qu'elles sont multiples, parce qu'elles dépendent du projet pédagogique de chacun des pédagogues, de l'environnement dans lequel se situe son projet, et aussi de sa visée finale.

² *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 32.

³ P. Foulquié, *Les écoles nouvelles*, Paris, P.U.F., 1948, p. 88.

Il reste que même si, pour l'Education nouvelle, l'éducation morale est susceptible de prendre des formes différentes, une position d'ensemble peut se dégager puisque la plupart de ces pédagogues se rejoignent pour établir une pédagogie qui vise le libre développement de l'enfant. Le point commun entre les pédagogues de l'Education nouvelle est d'avoir opté dès le départ pour la liberté face à la contrainte de l'Ecole traditionnelle. Ceci peut justifier l'accord de base et de fond sur une pédagogie de la morale qui ne soit pas imposée "de l'extérieur", mais ne peut pas expliquer leurs conceptions divergentes d'une éducation morale. D'où proviennent ces différences ? Pourquoi n'y a-t-il pas d'unité dans l'Education nouvelle en ce qui concerne les conceptions pédagogiques d'une éducation morale, alors qu'elles parlent toutes de liberté, d'autonomie ? Nous essaierons de montrer que c'est en raison d'idées différentes que les pédagogues élaborent sur la nature de l'enfant et son rapport à la liberté. Ils se rejoignent cependant pour établir une sorte d'équation entre nature et moralité, en postulant que la liberté est le moyen de "moraliser", sans dommages pour la nature de l'enfant, comme pour dire qu'il suffit de suivre la nature de l'enfant, qui se manifeste par sa spontanéité, pour que se réalise la moralité. Ils ont cette conviction qu'éduquer selon la nature les enfants dans la liberté, c'est donner à l'enfant toutes les chances de réaliser plus tard un monde moral. Nous soutenons l'hypothèse que si la volonté pédagogique de libérer l'enfant réunit tous les pédagogues de l'Education nouvelle, l'idée qu'ils se font de la nature enfantine les sépare et détermine leurs conceptions différentes d'une éducation morale.

A l'inverse des autres types d'éducation qui se rattachent toujours à des contenus objectifs, l'éducation morale présente cette particularité de solliciter l'adhésion du sujet, et sa réflexion qui l'oblige à être partie prenante. Il doit mettre sa liberté en jeu. Entreprendre l'éducation morale d'un enfant, c'est lui apprendre à discerner le bien du mal et à agir en fonction du bien, mais il persistera toujours une dimension de liberté de décision et d'intention qui n'appartient qu'à l'enfant. C'est pourquoi deux dérives possibles guettent en permanence toute éducation morale, celle d'une éducation de type "totalitaire", celle du "sens unique", qui montre et indique, et celle de type "libertaire", celle de "tous les sens", qui laisse démuni devant les choix à faire. Dans l'une comme l'autre, l'enfant court le risque de "l'insensé". L'éducation morale n'est possible que si elle permet le choix, c'est dans la possibilité de choix entre le bien et le mal qu'il y a liberté. Le problème d'une éducation morale se situe donc à la charnière d'une éducation "libertaire" qui laisse la nature à elle-même, qui la laisse se développer, et d'une éducation "dirigiste" qui l'encadre et la contraint.

Etudier l'éducation morale dans l'Education nouvelle devrait mettre à jour cette articulation fondatrice et caractéristique de l'éducation morale : liberté et nature sont comme deux pôles entre lesquels rebondit la notion d'éducation morale. La difficulté à articuler ces deux éléments qui la constituent invite à se demander dans quelle mesure un projet pédagogique peut dire développer moralement un enfant. Dans cette étude des divergences de conceptions d'une éducation morale, les notions de nature et de liberté serviront de fils conducteurs. Il s'agira de voir ce que les pédagogues entendent par nature, à étudier aussi leurs notions de la liberté. A voir également comment des idées différentes de la nature peuvent donner des idées différentes de la liberté, tout en sachant

qu'il est illusoire d'espérer trouver une position unique face au problème de l'éducation morale. Il s'agit au contraire d'observer les différentes positions face à face et de clarifier les fondements de leurs divergences.

Cette recherche relève de l'histoire de la pensée éducative, son but est de mieux comprendre une idée, celle d'éducation morale, dans un mouvement historique, celui de l'Education nouvelle. C'est essentiellement par l'étude des écrits pédagogiques de l'Education nouvelle que nous essaierons de traiter cette question. La méthodologie générale de travail sur les textes est une analyse thématique, examen conceptuel qui accompagne tout le développement de la thèse. L'ensemble du travail repose sur le discours de type pédagogique, dont Olivier Reboul a bien mis en exergue la spécificité et la particularité du statut puisqu'il « prétend à la vérité », mais une vérité « d'ordre pratique »⁴. C'est pourquoi des textes de cette nature ne permettent pas toutes les analyses mais supportent bien un travail critique sur les idées, ce que nous essaierons de faire.

Cependant, ce mouvement pédagogique est si vaste qu'il s'avère difficile d'étudier en entier la littérature pédagogique qui lui est relative. Il a donc fallu opérer un choix. Les rapports et comptes-rendus des congrès internationaux organisés tous les deux ans par la Ligue ont servi de matériau documentaire de base à cette recherche, et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, les congrès organisés par la Ligue ont réuni la plupart des représentants de l'Education nouvelle, ils sont donc susceptibles de mettre à jour les oppositions recherchées, car ils portent en eux la trace des débats internes au mouvement, et des discussions vécues entre les pédagogues mis en présence. Ensuite ces congrès internationaux se sont déroulés entre 1921 et 1945, sur une période suffisamment longue pour permettre l'étude de l'évolution de l'idée d'éducation morale. Enfin, cette période d'entre les deux guerres recouvre bien toute l'histoire du mouvement de l'Education nouvelle dans sa dimension internationale, de son apogée vers son déclin.

Ces documents sont contenus dans la revue francophone de la Ligue Pour l'ère nouvelle, qui a paru de 1922 à 1966 sous ce titre et a servi de corpus de textes principal à notre recherche. Les rapports des congrès ont été analysés en détail, mais il a par contre fallu opérer une sélection parmi les autres articles diffusés dans la revue⁵. C'est ce que notre hypothèse de recherche a permis d'accomplir. A partir des concepts qu'elle met en relief, ceux de libération et de nature de l'enfant, et celui d'éducation morale, nous avons pu prélever les articles traitant des thèmes de liberté et de discipline, ceux qui exposent les conceptions et théories sur l'enfant et enfin ceux qui présentent plus directement les conceptions et dispositifs pédagogiques d'éducation morale. Tout au long de notre analyse, la revue Pour l'ère nouvelle sert de constante référence de base, c'est pourquoi si cette analyse documentaire ne peut pas revendiquer le critère d'intégralité, elle peut prétendre à celui d'exhaustivité.

⁴ *Le langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1984, p. 11.

⁵ La revue *Pour l'ère nouvelle* constitue un matériau de travail considérable : jusqu'en 1940, date à laquelle elle change de formule, elle diffuse des articles ou des contributions de plus de quatre cents auteurs différents, ce qui représente un volume de publication de quelque sept mille pages.

Il n'y a pas eu de choix d'auteurs a priori⁶, mais des choix logiques se sont opérés, directement inspirés par les différents types de conceptions d'une éducation morale. Certains pédagogues, chefs de file de telle ou telle tendance, sont très vite apparus incontournables par leur impact aujourd'hui reconnu, ou par l'influence manifeste qu'ils tenaient au cours de ces congrès⁷. Cette analyse s'appuie donc préférentiellement sur l'étude des écrits des principaux représentants des différentes positions sur l'éducation morale, contenus essentiellement dans la revue *Pour l'ère nouvelle* et parfois complétés de références dans leurs ouvrages.

Dans un premier temps qui correspond à la première partie de cette recherche, les textes collectés ont subi un repérage à partir d'une analyse thématique constituée des mots-clés et concepts liés à l'éducation morale. Cette opération a facilité l'étude conceptuelle consécutive et plus directe de la notion d'éducation morale : dans la seconde partie, les textes ont été interrogés sur leurs prémisses, leurs présupposés, sur ce que recouvre la notion d'éducation morale. Un examen critique caractérise notre troisième partie qui s'interroge sur les limites des notions de nature et de liberté sous-tendues par les tenants de l'Education nouvelle, une réflexion élaborée en référence à des études philosophiques ou aux propres précurseurs de l'Education nouvelle.

L'aspect original majeur de cette recherche tient peut-être dans sa méthodologie qui choisit d'analyser le mouvement de l'Education nouvelle dans son ensemble et tout au long de son histoire sans se centrer sur la pensée d'un seul de ses pédagogues ni privilégier l'un de ses courants. C'est pourquoi cette recherche devrait ajouter à la connaissance générale de ce mouvement non pas dans son évolution historique, quoiqu'elle ne puisse en faire abstraction, mais dans l'élucidation des contradictions intrinsèques à ses présupposés pédagogiques, et ce par l'intermédiaire du thème de l'éducation morale. Il ne s'agit pas de trouver la solution au problème aujourd'hui rediscuté de l'éducation morale chez les pédagogues de l'Education nouvelle, mais de tenter de comprendre par l'analyse des tensions de ce mouvement en quoi une pédagogie peut dire ou non qu'elle développe moralement un enfant.

L'aboutissement de ce travail était soumis à la consultation de la revue *Pour l'ère nouvelle* dans son intégralité. C'est à Genève, aux Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, que nous avons pu accéder à ce document in extenso. Nous remercions Daniel Hameline, son président, et Malika Belkaïd, alors son assistante, de la confiance qu'ils nous ont accordée dans la libre consultation de la revue. La rencontre d'autres Genevois nous a permis d'obtenir de précieux témoignages sur les personnalités concernées par le mouvement dans la période étudiée. Nous tenons à exprimer notre

⁶ Nous n'oublions pas que cette revue n'est pas représentative de l'ensemble du mouvement. D'une part, elle est francophone et ne parle que très peu de ses consoeurs qui, à la création de la Ligue, sont au nombre de deux : une revue anglophone, *The new Era*, dirigée par Béatrice Ensor et une revue germanophone, *Das werdende Zeitalter*, dirigée par Elisabeth Rotten. D'autre part, Ferrière en a été le rédacteur principal entre 1922 et 1931, le G.F.E.N. (Groupe français d'Education nouvelle) lui a succédé et on ne peut raisonnablement contester l'influence de l'un comme de l'autre dans la sélection des articles et donc des auteurs.

⁷ Influence qui peut se vérifier par la fréquence de leur participation active aux congrès et à la revue, ou par les références directes dont ils étaient l'objet par d'autres congressistes ou d'autres auteurs d'articles.

respectueuse gratitude à Monsieur Samuel Roller, pour son éclairage décisif, et à Monsieur Claude Ferrière, qui nous a ouvert les portes de ses archives personnelles et familiales. Nos remerciements vont également à Michel Soëtard, pour sa solide et stimulante direction de thèse. Il nous est donné ici l'occasion de lui manifester notre entière reconnaissance.

Première partie L'éducation morale, de congrès en congrès, une préoccupation constante

Les congrès les plus importants de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle se déroulèrent entre les deux guerres selon la fréquence d'un congrès tous les deux à quatre ans. Leur retentissement, d'abord modeste, grandit rapidement comme en témoigne le nombre toujours croissant de participants et de pays représentés à ces congrès.

L'influence du contexte historique est ici indéniable : l'histoire de la Ligue est comme encadrée par les deux guerres mondiales. Le premier congrès international eut lieu aux lendemains du premier conflit mondial, le dernier congrès juste après le second. La Ligue, l'organe le plus militant du mouvement de l'Education nouvelle, se destinait dès sa création en 1921 à étendre un esprit de paix international. Elle était bâtie sur ce socle. L'espoir unanime des tenants de l'Education nouvelle de voir se développer un esprit pacifique par une éducation internationalisée est le fondement sur lequel s'est construite la Ligue.

Mais alors que les pédagogues nouveaux s'étaient élevés contre une éducation qu'ils jugeaient trop dogmatique et asservissante, incapable de former les hommes libres de demain, qu'ils accusaient d'être en partie responsable de l'esprit nationaliste régnant et par trop favorable à la guerre, quelques décennies plus tard, la seconde guerre mondiale venait faire la preuve de leur échec dans l'oeuvre de pacification qu'ils s'étaient donnée.

La Ligue ne connaîtra plus dès lors l'intensité des années d'entre-les-deux-guerres. C'est la désillusion et l'éclatement du grand mouvement mondial.

En réalité, des germes de division interne étaient déjà présents dès le congrès de Calais, et la simple volonté d'union et d'action en faveur de la paix ne réussira pas à les étouffer. Les derniers congrès seront le lieu d'oppositions ouvertes, les tenants de l'Education nouvelle des différents horizons ne parviendront plus à y masquer leurs divergences. Néanmoins, ces congrès ont ponctué toute l'histoire de la Ligue marquant son apogée comme son déclin, ils restent le lieu significatif de rencontres et de discussions entre pédagogues nouveaux, ils témoignent de leurs ententes comme de leurs divisions. Leurs communications demeurent révélatrices de cet esprit militant si particulier d'Education nouvelle, mais aussi des points de désaccord entre pédagogues, même si la revue *Pour l'ère nouvelle* qui diffuse les rapports des congrès se garde bien de les souligner...

Ainsi le principe fédérateur de centrer toute l'éducation sur l'enfant ne sera jamais remis en question, mais l'Education nouvelle naviguera au gré des idées que les pédagogues nouveaux se feront ou adopteront de la nature de l'enfant. D'accord sur le principe d'une éducation qui se fonde sur la connaissance de l'enfant, la position naturaliste de l'Education nouvelle pouvait-elle d'ailleurs éviter l'apparition de divergences de conceptions de la nature enfantine ? Unis dans le rêve de voir se réaliser par la génération nouvelle une ère de paix et de liberté, les pédagogues nouveaux pouvaient-ils espérer s'entendre sur cette idée de liberté ? Les débats dans la Ligue graviteront sans cesse autour de ces deux questions majeures : la nature de l'enfant et la notion de liberté.

L'éducation morale, dans ce contexte, est dès le départ orientée vers cette oeuvre de pacification par l'éducation. Faire se lever l'homme moral dans l'enfant, c'est travailler à la venue de cette ère nouvelle. Aider au développement naturel de l'enfant, c'est l'acheminer vers sa propre liberté. L'éducation morale est résolument au coeur de cette articulation d'une nature qui est spontanément liberté, et d'une liberté qui s'épanouit en nature. C'est pourquoi les tenants de L'Education nouvelle ne cesseront pas de traiter de cette question au fil des congrès qui se succèdent.

Chapitre I Calais en 1921, *L'expression créatrice chez l'enfant*

« Un Congrès International d'Education se tiendra à Calais, qui commencera le samedi soir, 30 juillet et se terminera le vendredi soir, 12 août 1921, dans le but de répandre les idées et les méthodes d'éducation les plus modernes, aux points de vue théorique et pratique, et de rapprocher, en une étroite collaboration, les différentes nations représentées »⁸.

⁸ « Chronique », *Education Nouvelle et Populaire*, n°21, 26 juin 1921, p. 195.

Un Congrès International d'Education

Comme l'annonce la revue suisse *Education Nouvelle et Populaire*⁹ le 26 juin 1921 : un congrès international d'éducation organisé par la *New Education Fellowship*¹⁰ aura lieu à Calais. A remarquer : l'annonce ne parle pas de méthodes nouvelles mais de méthodes modernes, elle n'emploie pas encore l'expression "Education nouvelle" mais celle d'Education tout court... Cette appellation n'apparaîtra qu'après le congrès dans le compte-rendu de la création de la *Ligue internationale pour l'Education nouvelle*¹¹, dont il a provoqué la naissance. Calais peut être considéré comme le premier congrès de la Ligue.

Très peu de temps avant le congrès de Calais, s'était tenu à Paris le Premier congrès mondial de la Société Théosophique dont le thème de travail était « **Le problème de l'éducation dans l'ère nouvelle** ». Mrs Ensor, également fondatrice de la *New Education Fellowship*, présidait la journée d'étude du 25 juillet consacrée à l'éducation. Le but de cette journée était de « **formuler des principes fondamentaux, une philosophie de l'éducation s'appuyant sur nos connaissances philosophiques** »¹². Mrs Ensor dira explicitement dans son discours d'ouverture que l'oeuvre théosophique par l'éducation demande de synthétiser les nouveaux « idéals » tels que la coéducation, la méthode Montessori ou l'éducation civique, qui sont avec la psycho-analyse les moyens d'une éducation "théosophique". Des moyens qui, on le verra par la suite, seront ceux promus par l'Education nouvelle. L'idée fondatrice est de voir s'épanouir une nouvelle race d'hommes dans une « ère nouvelle », expression qui sera par ailleurs retenue pour nommer la revue francophone du mouvement d'Education nouvelle à la suite de son homologue anglais *The new Era*.

Tout ceci tend à démontrer les origines théosophiques de la Ligue, dont le premier congrès doit en partie son existence à la Société Théosophique ainsi que le dit Mrs Ensor à Paris : « **nous nous sommes risqués à organiser un Congrès international, qui sera tenu à Calais et qui, n'étant pas non plus dénommé théosophique, a reçu l'approbation d'un large cercle d'adhérents** »¹³. De plus, certaines personnalités

⁹ Revue suisse, éditée à Genève, créée le 16 décembre 1920 et sous-titrée « Premier organe entièrement indépendant, Hebdomadaire, Tribune libre des parents et des éducateurs ». H. Dumuid, son directeur, déclarait la revue détachée de tout système ou école spéciale, tels que l'Institut Rousseau ou les Ecoles nouvelles (voir « A nos lecteurs », *Education Nouvelle et Populaire*, n°1, pp.1-6).

¹⁰ La *New Education Fellowship* est une association anglaise d'Education nouvelle créée en 1915 par Elisabeth Ensor et présidée par H. Baillie-Weaver, également président de l'*Educational Trust* de Londres, une entreprise théosophique dont le but est d'établir et de subventionner des écoles dans différents pays.

¹¹ « Circulaire », *Pour l'ère nouvelle*, 1921, tiré à part, pp. 1-4. (Dans la suite du travail, l'abréviation *P.E.N.* remplace le titre entier de la revue *Pour l'ère nouvelle* pour les références en notes de bas de page.)

¹² B. Ensor, « Le problème de l'éducation dans l'ère nouvelle », in *Premier congrès international de la Société Théosophique*, Paris, Publications théosophiques, 1921, p. 4.

présentes à Calais se trouvaient être aussi à Paris où elles avaient pris la parole : MM. Loiseau et Haden Guest ainsi que Mlle Decroix. Enfin le thème retenu pour le congrès de Calais (« L'expression créatrice chez l'enfant ») s'inspire directement de la théosophie si l'on retient la définition de Mrs Ensor de la nouvelle attitude "théosophique" envers l'enfant : **« l'éducation doit tendre à extérioriser les facultés latentes dans l'enfant, et que toute connaissance imposée du dehors appartient à l'instruction »**¹⁴. A partir de Calais, c'est une nouvelle position face à l'enfant qui mobilisera toute une Europe pédagogique pour plusieurs décennies : l'épanouissement libre des potentialités de l'enfant contre une instruction trop contraignante, dans un mouvement qui ne se fera plus du "dehors au dedans", mais au contraire, comme aimeront à le répéter les pédagogues nouveaux, "du dedans au dehors".

La création de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Hormis les conférences inaugurales, environ vingt-deux allocutions ont été prononcées pendant les quatorze journées que dura le congrès de Calais¹⁵. Mmes Ensor, Rotten et Hamaïde, MM. Ferrière, Baillie-Weaver, Decroly, Nussbaum se trouvaient être dès l'origine du mouvement des personnalités très actives et qui s'exprimeront encore souvent dans les congrès ultérieurs. Des sujets tels que la coéducation, les relations de la psychanalyse et de l'éducation, la créativité de l'enfant, l'autonomie des écoliers, qui intéressaient les pédagogues nouveaux à la création de la Ligue ne cesseront plus de les interpeller.

Les thèmes de ces conférences serviront d'ailleurs de fondements aux principes de ralliement¹⁶ de la Ligue. Ainsi, il y est beaucoup question de la suprématie de l'esprit, de

¹³ *Id.*, p. 10.

¹⁴ *Id.*, p. 7.

¹⁵ Voici les titres de ces conférences (in The New Education Fellowship, *The creative self-expression of the child*, « Report of lectures gives at the first summer conference held by the New Education Fellowship. Calais, 1921 », London, The New Education Fellowship, 1922) : « La libération de la faculté créatrice par l'éducation » par Haden Guest, « L'enfant français à la maison et à l'école » par Brereton, « La méthode Montessori » par Claremont, « L'éducation créatrice et la formation de l'artisan » par Wilson, « La coéducation » par Mlle Decroix et par Baillie-Weaver, « L'enfant est-il capable de puissance créatrice ? » par Nussbaum, « L'abolition de l'autorité » par Neill, « Une éducation libérale dans les écoles élémentaires » par Miss Pennethorne, « Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant » par Decroly, « Application de la méthode du Dr. Decroly » par Mlle Hamaïde, « L'Ecole active » et « Les écoles nouvelles à la campagne » par Ferrière, « L'autonomie des écoliers et la formation du caractère » par Craddock, « La psychanalyse » et « La valeur culturelle de la psychologie analytique » par Young, « L'art et l'enfant » par Choisy, « La valeur du drame dans l'éducation » par Miss Pagan, « Les développements récents des tests d'intelligence » par Miss Walters, « Les écoles de demain » par Mrs Ensor, « La valeur éducative du scoutisme » par Loiseau et la conférence de clôture par Beltette.

¹⁶ Ces principes constituent la Charte de la Ligue et figureront en page de garde dans chaque numéro de la revue *Pour l'ère nouvelle* et ce jusqu'en 1932 (après cette date une nouvelle charte sera diffusée). Voir en annexe le texte intégral. Chaque abonné à la revue est considéré - sauf opposition écrite - comme adhérent aux principes de ralliement et aux buts de la Ligue.

la libération des puissances spirituelles, de l'importance d'une éducation basée sur les intérêts innés, de la discipline organisée avec l'enfant, de la coéducation et de l'éducation du futur citoyen¹⁷. « **La "Ligue internationale pour l'Education nouvelle" a été créée à l'instigation de la New Education Fellowship anglaise, représentée par Mrs Béatrice Ensor et par son président M. Baillie-Weaver, et par le Bureau international des Ecoles nouvelles représenté par son directeur M. Adolphe Ferrière, de Genève. Ont pris une part active à l'élaboration des principes de ralliement, outre les trois personnes ci-dessus : pour la France, Mlle J. Decroix (Rouen) et M. Bermond (Paris) ; pour la Belgique, le Dr. O. Decroly ; pour la Suisse, M. Robert Nussbaum ; pour l'Allemagne, Mlle Dr. Elisabeth Rotten** »¹⁸, telles sont les phrases inaugurales de la revue de la Ligue *Pour l'ère nouvelle*, créée en janvier 1922.

La Ligue qui, dès sa fondation, se veut neutre et libérale ne reconnaît ni règlements ni statuts, la simple acceptation de la Charte suffit pour en devenir membre. Béatrice Ensor précise que : « **La Ligue n'aura aucun caractère politique ou confessionnel, ne se fera l'avocat d'aucune méthode pédagogique** »¹⁹. Au delà de la simple volonté des fondateurs de réunir tous les partisans d'une Education nouvelle en un vaste mouvement propagandiste, se profile l'espoir de « venir en aide à la rénovation du monde démoralisé »²⁰. La diffusion des revues et l'organisation de congrès devraient agir dans ce sens. A Calais, c'est véritablement une ère nouvelle que les pédagogues nouveaux rêvent d'inaugurer...

Le principe de spontanéité

Quel était le thème général annoncé du congrès de Calais ? « **L'expression créatrice de l'enfant** »²¹. Quel fut le sujet effectif des discussions ? « **L'expression créatrice spontanée chez l'enfant** »²². Le terme « spontanée » est ajouté dans le compte-rendu de la toute nouvelle revue *Pour l'ère nouvelle*, et ce n'est pas anodin puisque les débats graviteront en partie autour de cette spontanéité reconnue à l'enfant comme meilleure caractéristique de ses facultés d' « expression créatrice ». Expressivité, créativité, spontanéisme, tels sont les thèmes dominants ce premier congrès qui sont également, pour un tenant de l'Education nouvelle, des manières de décrire l'enfant, sa "nature".

¹⁷ Ferrière rapporte dans son *Petit journal* comment s'est faite la rédaction finale de ces principes : « Mlle Decroix a fait une nouvelle rédaction d'un projet des principes de ralliement, on l'a discuté et on l'a adopté. » (in A. Ferrière, *Petit journal*, « Lundi 8 août 1921 », Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau).

¹⁸ « Notre ligue », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, p. 1.

¹⁹ « Le congrès de Calais », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, p. 7.

²⁰ *Ibid.*

²¹ « Chronique », *art. cit.*, p. 195.

²² « Circulaire », *art. cit.*, p. 4.

Cette spontanéité caractéristique de la nature de l'enfant appelle le regard, l'attention de l'éducateur "nouveau". Il ne peut s'agir en ce début de siècle très "tourné vers la science" de limiter ce regard à la simple contemplation de l'enfant, de l'idée de l'enfant... Au contraire, c'est bien de l'enfant "réel" qu'il s'agit. C'est donc à l'observation scientifique que les pédagogues de l'Education nouvelle feront appel. Tant et si bien que la nature de l'enfant qu'ils étudient se nuancera au gré des différents outils d'observation utilisés et que, paradoxalement, de l'enfant réel qu'ils examinent, ils ne peuvent éviter de construire une théorie, une idée, un idéal quand ils se retrouvent.

Une éducation "renouvelée"

En 1921, les personnalités en présence à Calais vivent encore les lendemains du premier conflit mondial, un fait incontournable dont le Nord de la France où se tient le congrès porte les marques visibles. L'Europe est à reconstruire matériellement mais aussi spirituellement, c'est la conviction première qui les guide. Et le rôle de l'éducation, scolaire ou familiale, est déterminant dans cette reconstruction : elle doit contribuer à la réalisation d'un nouvel idéal humain d'amour et de coopération. Certains, comme Decroly, vont plus loin encore et considèrent qu'avec la guerre, l'éducation a fait la preuve de son inefficacité : **« La guerre a montré que l'éducation telle qu'elle a été comprise jusqu'ici n'était pas ce qu'elle doit être »**²³.

Mais la guerre n'est pas seule en cause dans le marasme général, les circonstances socio-économiques portent leur part de responsabilité. Pour le Major Haden Guest²⁴, la guerre de 1914 n'est d'ailleurs pas plus ravageuse que la "guerre industrielle" qui marquait les pays dans lesquels elle a éclaté. Haden Guest ne voit pas d'opposition nette entre une civilisation destructrice et la guerre elle-même. A ses yeux, la seule civilisation constructrice digne de ce nom est celle qui laisse une large place à la faculté de créativité individuelle²⁵. Ce qui manque à chacun, c'est un idéal capable de mobiliser les énergies individuelles vers toujours plus de progrès. Là encore, une éducation idéale reste à élaborer, celle qui saura développer en l'enfant la santé pour le corps, la liberté de penser pour l'esprit et la beauté pour le cœur²⁶.

Devant une situation scolaire jugée déplorable, il n'y a donc pas d'autre solution que dans la modification des méthodes éducatives anciennes, objet de l'ensemble des débats.

²³ « Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 71.

²⁴ Représentant du *London County Council*.

²⁵ « The real antithesis is not between a destructive civilisation (such as we had in 1913) and a destructive war, but between a destructive war and a constructive civilisation which is employing creative faculty. That is the civilisation which does not exist, but at which we must aim » (L. Haden Guest, « The liberation of creative faculty by education » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 2).

²⁶ *Id.*, p. 3.

C'est donc bien d'une éducation "nouvelle" qu'il s'agit, d'une éducation à repenser. Quelles sont dès lors les transformations prioritaires à entreprendre ? Instaurer la coéducation et développer les activités artistiques seront les deux conclusions et ouvertures principales de ce congrès. La coéducation, tous les conférenciers s'y intéressent et ne cessent de la promouvoir, d'en vanter "les mérites" et bénéfices, tout en constatant qu'elle tend de plus en plus à se généraliser. Car, la coéducation comme l'activité artistique sont choses naturelles et donc bienfaisantes.

Repenser la discipline

Au simple relevé des thèmes retenus par les orateurs apparaît l'enjeu majeur des débats : l'articulation de la discipline et de la liberté en éducation. Quel niveau et quelle forme de discipline instaurer dans les écoles ? Et comment permettre la libre expression du potentiel créatif de l'enfant sinon en révisant le fonctionnement de l'école basé sur la contrainte ?

Toutes les discussions échoueront d'ailleurs à définir une position unique, une seule option ne peut être choisie dans l'instant même où la volonté générale s'oriente vers plus de liberté. Pour clore les débats, il aurait fallu dès Calais se mettre d'accord sur le sens de ce terme, établir un consensus sur la notion de liberté. Et en matière d'éducation, s'accorder sur la signification d'un mot, c'est en même temps se limiter et opter pour une forme pédagogique précise. Et cela les personnalités du congrès de Calais ne peuvent le faire sans entamer la belle unité dans la diversité qui sera leur "credo" militant au moins jusqu'en 1932...

Et cela provoquera encore et encore d'autres débats, d'autres polémiques, d'autres congrès. Le 1er août, M. Beltette²⁷ fait une déclaration prophétique de cette situation en laissant entrevoir qu'une ère de plus grande liberté et de moindre discipline militarisée pour les écoles appellera d'autres réunions telles que le présent congrès. Il regrette seulement, dans sa conférence de clôture, que le congrès de Calais n'ait pas émis de vœux plus précis, de principes susceptibles d'applications immédiates et qu'il se soit contenté de la rédaction d'« une charte morale » et de la création d'une « ligue des nouvelles écoles », car **« à son avis, le lien est ténu et bien lâche pour amener les réalisations immédiates »**²⁸. Néanmoins Beltette veut tirer les leçons des interventions de ces « pionniers audacieux et actifs », mais aussi éminents théoriciens et « autorités indiscutées »²⁹. Beltette ne doute d'ailleurs pas de la concordance de certaines nouvelles réalisations françaises et anglaises avec celles des « pionniers », tels que Decroly, Ferrière ou Montessori : **« voilà pourquoi, comparés aux "laboratoires pédagogiques" dont on nous a si magnifiquement ouvert les portes, nos écoles paraissent moins**

²⁷ Professeur, secrétaire de la *Fédération des écoles secondaires françaises*.

²⁸ « Conférence de clôture » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 202. (Nous avons introduit des corrections dans cette citation).

²⁹ *Id.*, p. 201.

obscur, moins laides, moins monastères, moins casernes et moins prisons »³⁰.

Finalement, les congressistes retiendront de Calais que la discipline de l'école sera désormais basée sur le self-government plutôt que sur une discipline extérieure et donc autoritaire, sur le développement de l'énergie créatrice de l'enfant plutôt que dans l'acquisition de savoirs, et sur une éducation scientifique qui tiendra compte des différences individuelles de nature.

Le self-government

Ainsi Neill, dans une conférence très remarquée mais aussi très controversée plaide avec persuasion pour l'abolition pure et simple de toute autorité qui irait par définition à l'encontre de ce qui est naturel et bon. Un point de départ : la nature est bonne³¹ et ne peut générer que du bonheur. A partir de là, Neill affirme que tout ce qui s'oppose à la nature est nuisible et néfaste, et ne peut engendrer que mal et malheur. L'homme qui peut vivre naturellement sera donc heureux et bon. L'homme heureux est celui qui a pu, étant enfant, laisser s'exprimer les forces essentielles qu'il a reçues de Dieu. Une intervention extérieure dans l'exercice de la faculté créatrice en l'enfant est le seul véritable danger que courent l'individu comme la race. Chez Neill, les notions de nature, de bonté et de bonheur sont englobées en un seul et unique concept, le bien. Il n'y aura donc pas de bonne éducation si ce n'est celle qui se "renie" elle-même dans le respect intégral de la nature en l'enfant par l'introduction d'une permissivité toute "neuve", celle du self-government³².

L'énergie créatrice

L'énergie créatrice de l'enfant s'exprime essentiellement par des besoins. Telle est la théorie "bio-psychique" qui fait l'originalité de la pensée decrolyenne et sur laquelle repose toute sa pédagogie : « ***Si nous mettons ses besoins au centre, nous intéressons l'enfant*** »³³. Decroly fait à Calais l'exposé de sa méthode tout en précisant qu'elle est en constant devenir. Ainsi, dira-t-il, si on observe l'enfant, si on se pose en scientifique de l'enfance, que constate-t-on ? Une évidence s'impose : l'enfant a des besoins qui sont fonction de son milieu de vie. L'idéal pour l'éducation est alors de rendre éducatives et constructives les réactions des besoins sur ce milieu et inversement. Mais il ne faut pas amalgamer l'idée de milieu avec celle de société, Decroly distingue nettement entre éducation par le milieu de vie et éducation par et pour la société : « ***nous sommes***

³⁰ *Id.*, p. 203.

³¹ « All I know is that the child brings his life-force with him. If you like he brings it from God, and since the libido comes from God the child is born good. Original sin does not exist » (« The abolition of authority » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 64).

³² « I want to see a completely self-governing school » (*id.*, p. 65).

³³ « Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 78.

d'accord sur la base biologique, car il ne s'agit pas de prendre une base purement sociale. L'enfant doit être formé par la société mais il faut d'abord savoir ce qui (qu') est l'enfant. On ne peut d'un enfant quelconque, faire un enfant tel que la société l'exige. Je dirai plutôt que notre base est bio-psychique ; il y a aussi une base économique dont il faut tenir compte, mais qu'est l'enfant ? Voilà le problème »³⁴. Autrement dit, la question prioritaire qui intéresse le pédagogue est celle de connaître la nature de l'enfant, ensuite et seulement ensuite, il peut poser une base et des principes à son système.

La libération de la personnalité supérieure

A la recherche d'une « ossature scientifique » qui manquait aux écoles nouvelles, Ferrière, tout comme Decroly, dit s'être tourné vers la psychologie pour **« chercher les lois qui devaient former la base de l'éducation »**³⁵. Il vise un point supérieur de la personnalité de l'enfant en établissant une hiérarchie d'attitudes et de comportements, des plus élaborés, ceux que l'esprit gouverne, aux moins perfectionnés, ceux maintenus sous la tutelle instinctive. Il relativise une trop totale confiance en la nature de l'enfant "telle qu'elle est". Mais l'observation de celle-ci lui permet de croire en la réussite d'une éducation fondée sur la science psychologique, et notamment sur les types psychologiques de l'enfant. **« Est-il une tâche qui demande plus de patience et de dévouement que celle qui consiste à édifier sur l'expérience pratique une science théorique objective, appelée à son tour à permettre une pratique pédagogique plus affinée, plus sûre de son fait, moins brutale et simpliste que celle qui a cours ? »**³⁶, interroge-t-il dans son premier éditorial. Toute l'action d'éducation réside donc dans un effort de libération de la personnalité supérieure de l'enfant. A la différence de Neill, Ferrière ne pense pas qu'il suffit de laisser s'exprimer spontanément cette personnalité pour qu'elle soit, mais il faut l'aider à naître en dépassant les instincts de la personnalité inférieure.

Les risques d'une éducation traditionnelle

D'une manière entendue, il apparaît que la seule véritable éducation est celle qui préserve le potentiel en l'enfant. Une constante : ce potentiel est bon. Mais des variantes non négligeables sur la valeur de ce potentiel et sur les implications pédagogiques consécutives commencent dès Calais à se profiler. Pour Neill, nous l'avons vu, ce potentiel ne peut être que bon et seul celui qui ne peut pas vivre selon sa nature devient mauvais. En conséquence, le risque majeur provient de l'éducation autoritaire. Pour Decroly, le risque est plutôt de séparer l'enfant de son milieu. Au contraire, ce milieu devient éducatif et capable d'orienter les besoins de l'enfant. Enfin, Ferrière établit l'unique en chaque enfant en soulignant le danger d'une éducation qui ne libérerait pas la

³⁴ *Id.*, p. 76.

³⁵ « L'Ecole Active » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 94.

³⁶ « Pour l'ère nouvelle », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, p. 4.

personnalité supérieure de l'enfant, celle des écoles publiques où les enfants « **sont écrasés par un autoritarisme mal compris** »³⁷. Ferrière revendique une véritable autorité nécessaire mais bénéfique à l'enfant, celle qui émane de la personnalité même de l'éducateur.

L'éducation morale, entre expression, adaptation et spiritualisation

Poser la question de l'autorité en éducation, c'est aussi s'interroger sur la place de l'éducateur. On peut imaginer que les réponses ne seront pas unanimes et qu'elles retentiront de près ou de loin sur la nécessité de penser ou non un dispositif spécifique d'éducation morale. S'il n'est pas directement question d'éducation morale à Calais, celle-ci n'est pas absente des préoccupations des pédagogues. Ainsi Neill, Decroly et Ferrière, dans leur volonté constante de redéfinir une éducation nouvelle soulèvent-ils comme obligatoirement le problème de l'éducation morale.

Neill : laisser s'exprimer la nature

A Calais, Neill fait l'apologie du self-government et ce sujet n'en finira pas rebondir dans les articles à venir de *Pour l'ère nouvelle*. Une confiance inébranlable dans la nature bonne de l'enfant est sans doute le possible présupposé de ce choix pédagogique. Car s'il s'agit de ne pas intervenir pour ne pas mal agir, c'est avant tout pour ne pas entraver la libre expression de l'enfant. Neill rejette à ce point toute justification à l'autorité qu'il nie tout bien-fondé à l'éducation morale, du commandement autoritaire à la simple suggestion, puisque l'enfant qui peut vivre selon sa libido, autrement dit sa "force de vie", sera heureux et par conséquent, naturellement moral³⁸. Neill pousse très loin le postulat de la bonté naturelle, c'est pourquoi il ne peut que réfuter tout mobile à l'intervention de l'éducateur... Tout est bien sortant des mains du créateur apparaît en filigrane de la pensée pédagogique de Neill.

Decroly : adapter le milieu à la nature

La totalité de l'édifice éducatif decrolyen repose sur une base scientifique qui, selon une conception d'ordre bio-psychique, institue une interdépendance des réactions du physique sur l'intellect. A Calais, Decroly hésite à aborder la question morale, son expérience ne lui permettant pas d'en rendre compte : « **Naturellement, le problème moral nous échappait un peu, (...) c'était surtout au point de vue intellectuel que l'expérience était poussée** »³⁹. Il est venu à Calais d'abord pour expliquer que l'enfant fait partie de son environnement et que celui-ci conditionne certains de ses besoins, car l'enfant ne

³⁷ « L'Ecole Active » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 95.

³⁸ « I refuse to teach morality for the simple reason that every child is moral » (« The abolition of authority » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 64).

³⁹ « Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant », in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 77.

peut être ce qu'il est indépendamment de son milieu de vie. Mais en déclarant que le but de l'éducation est d'établir cette "osmose" à la fois biologique et psychique, à la fois physique et mentale de l'enfant avec son milieu, il démontre aussi que, pour lui, la question de son éducation morale n'est pas séparable de celle de son éducation intellectuelle. Ainsi, le programme d'idées associées qui fonde sa méthode prouve que **« Plus l'enfant est capable de faire ces associations, plus il est capable d'idéal »**⁴⁰. Le but de ce programme est de se préparer à aborder de manière synthétique **« la compréhension des grands problèmes moraux et sociaux. Le moral réagit de la façon qui convient aux choses qui nous entourent ; c'est la morale pratique »**⁴¹. C'est par la connaissance de la vie que le maître adapte le milieu aux besoins de l'enfant, à ses besoins psychiques comme à ses besoins biologiques, à ceux moraux comme à ceux physiques. La nature de l'enfant, ce qu'elle laisse observer, commande toute l'action du maître.

Ferrière : spiritualiser la nature

Ferrière aborde plus directement la question morale, son point de départ est clair : **« Chacun a en soi des désirs, des luttes qui sont comme des chevaux échappés, et une conscience morale qui aspire à devenir le chef de toutes ces forces »**⁴². Chacun porte en lui les racines de sa conscience morale, tel est le fondement de sa conception d'une éducation morale. En accord avec Neill sur le principe d'une bonté naturelle spontanée quand il parle de la **« bonté profonde de l'homme sain »**⁴³, il s'en éloigne toutefois lorsqu'il introduit une dimension de lutte nécessaire dans l'accès à la moralité. Mais Ferrière ne peut pas abandonner ce principe de spontanéité sans revenir sur sa position philosophique de l'« élan vital spirituel » qui rejaillit jusque dans sa conception de la conscience morale. La moralisation est donc le signe tangible d'une spiritualisation en progrès. Elle s'alimente au développement moral de chaque individu et de l'humanité tout entière, l'action bonne est toujours manifestation de l'accroissement de l'esprit : **« L'action bonne est donc la manifestation de l'être allant au devant de ce qui accroît sa puissance, repoussant ou fuyant ce qui cause chez lui une diminution de puissance »**⁴⁴.

Il n'y aura pas pour Ferrière une forme unique d'éducation morale, mais autant d'éducatrices morales possibles que de types psychologiques : **« L'ordre, la morale, la discipline ! Il en faut à tous. Mais que de notions diverses se dissimulent sous le voile unique de ces mots. Voyez : au type sensoriel convient la sanction qui l'encadre et le porte à travers la vie ; au type conventionnel conviennent les appels**

⁴⁰ *Id.*, p. 78.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² « L'Ecole Active » in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 95.

⁴³ *Id.*, p. 99.

⁴⁴ *Id.*, p. 97.

à l'honneur, les recours au jugement de la collectivité, la discipline militaire ; avec le type intuitif, vous recourrez à la sensibilité, au coeur, à l'amour ; au type rationnel, vous présenterez des motifs, des arguments logiques »⁴⁵. Ce que l'enfant exprime spontanément ne représente pas ce qu'il a de meilleur en lui... Ferrière réinterprète à sa manière la conception rousseauiste de la bonté naturelle par l'intermédiaire d'une appréhension bio-génétique, et qu'il veut scientifique, de l'enfance. C'est une école scientifiquement conçue que Ferrière présente à Calais sous l'appellation d'Ecole active, une école sous l'égide des lois de la nature enfantine.

L'enfant, dont la nature est saine, est incapable de ne pas faire le bien, la faute commise est donc un signe pathologique qu'il faut "soigner". Mais la conviction de Ferrière reste la suivante : **« J'ai toujours trouvé que l'enfant spontané a l'horreur du mal, et il lui devient difficile de faire lui-même ce qu'il a jugé mauvais, et de ne pas faire ce qu'il a jugé bon »**⁴⁶. Il semble que Ferrière conteste le seul "épanouissement moral" de l'intérieur, puisqu'il y faut une connaissance préalable, celle du bien. C'est ce qu'il écrira dans son ouvrage *L'autonomie des écoliers* paru en 1921, la même année que le congrès de Calais. Et qui peut sinon l'éducateur fournir à l'enfant cette connaissance ? Même si l'enfant se tourne naturellement vers le bien, par "bon sens inné", il lui faut bien quelqu'un pour le lui montrer puisqu'il ne le connaît pas "naturellement" et que seule la re-connaissance de celui-ci lui est "naturelle"... La seule pratique active du bien, son simple exercice "naturel" ne suffisent pas à éduquer moralement l'enfant. Le développement moral de l'enfant n'est donc pas du même ordre que les autres développements, il ne suffit pas de s'exercer. Manifestement la position de Ferrière sur l'éducation morale demeure paradoxale, elle l'oblige à renoncer à un des principes de l'Ecole active dont il s'était fait le promoteur et même l'inventeur : l'activité mise au service de l'expression spontanée de l'enfant, de sa puissance créatrice, comme guide de l'éducation.

Mais, « l'enfant est-il capable de puissance créatrice ? »

Tel est le titre un peu provocateur de la conférence que Nussbaum⁴⁷ prononça le quatrième jour du congrès⁴⁸. Si le concert des voix à Calais semble acclamer une option scientifique de l'éducation, Nussbaum, de son côté, reste méfiant envers une assise trop scientifique de la pédagogie, car « il n'est pas donné à chacun de savoir surprendre le fait objectif et moins encore d'en déduire la vérité correspondante »⁴⁹. Par-delà une sorte de despotisme scientifique, il craint une opposition de principe à l'école officielle, qui

⁴⁵ « Pour l'ère nouvelle », *art. cit.*, p. 2.

⁴⁶ « Les écoles nouvelles à la campagne » in *The creative self-expression of the child*, *op. cit.*, p. 115.

⁴⁷ Directeur de l'Ecole-Foyer des Pléiades, en Suisse.

⁴⁸ In *The creative self-expression of the child*, *op. cit.*, pp. 45-62.

⁴⁹ « L'enfant est-il capable de puissance créatrice ? » in *The creative self-expression of the child*, *op. cit.*, p. 45.

prendrait le « contre-pied » systématique de ce qui se faisait auparavant. Mais il craint plus encore que cette critique des méthodes traditionnelles ne cache sous un « lyrisme admiratif » de l'enfant, une « foi intégrale en la valeur de l'enfance », que Nussbaum trouve non fondée puisque personne ne peut dire si elle est « vérité contrôlée » ou simple « utopie »⁵⁰. Et ce n'est certes pas l'expérience qui pourra fournir une réponse à cette question, car l'expérience ne prouve rien, elle peut montrer tout et son contraire, elle ne peut pas être généralisée sans risque d'erreur. Ainsi, explique Nussbaum, **« De tout coeur, j'ai cru à l'excellence de la nature enfantine (...). J'ai donc attendu, avec confiance, de voir l'enfant se développer, se révéler, se réaliser spontanément. Mais mon attente a été trompée »**⁵¹ ...

L'enfant est-il capable de créer ? Comme le présupposent tous les débats à Calais. La réponse est définitivement non pour Nussbaum. D'une part, tous les spécialistes de l'enfance, médecins, psychologues, éducateurs, s'accordent pour constater que **« l'enfant est essentiellement imitateur »**⁵². D'autre part, on ne peut pas croire que l'enfant est capable de créer si l'on sait que créer est plus que transformer, c'est organiser. Un glissement sémantique est responsable de cette erreur : **« Nous parlons souvent de création, là où nous devrions parler tout simplement d'expression »**⁵³. De plus, les multiples variétés d'expression de l'enfant peuvent tromper et laisser la fausse impression de son pouvoir créatif, mais contrairement à la certitude générale **« la plupart du temps ce que l'enfant exprime n'est pas lui-même »**⁵⁴. De plus, ajoute Nussbaum, la libre expression de l'enfant est forcément bridée par la nécessaire adaptation que lui impose la vie même. Nussbaum propose de recentrer le problème : **« Il faut que l'intelligence, le coeur, la volonté de l'enfant se déploient librement. Voilà l'indiscutable postulat »**⁵⁵. Croire en la puissance créatrice de l'enfant, c'est, selon Nussbaum se bercer d'illusions, ainsi qu'il le démontre magistralement à Calais. S'il remet en cause le pouvoir créatif de l'enfant, il revendique avec l'Education nouvelle le principe de liberté pour l'enfant qu'il appelle de tous ses voeux dans une sorte de droit à son épanouissement.

Tous les conférenciers qui se sont précédemment exprimés partagent au contraire l'idée que l'enfant est un potentiel d'énergie qui se manifeste par une puissance créatrice dont l'éducation doit aider l'expression et donc la libération. Mais s'accordent-ils sur la nature de ce potentiel ? La variété des titres des conférences montre bien l'éventail de toutes les possibles positions. Autrement dit, si ce potentiel est assimilé à la nature enfantine, de quel ordre est-il ? Les réponses sont multiples : Decroly parle de besoins qui

⁵⁰ *Id.*, pp. 46-47.

⁵¹ *Id.*, p. 47.

⁵² *Id.*, p. 51.

⁵³ *Id.*, p. 52.

⁵⁴ *Id.*, p. 57.

⁵⁵ *Id.*, p. 59.

ont tout à voir avec l'extériorité d'un fonctionnement "biologique", Young - disciple de Jung - fait au contraire une description très intériorisée d'un ordre "psychique"... De ces interprétations contradictoires de la nature de ce potentiel, ne peuvent être déduites ni une conception unique de l'éducation, ni une méthode pédagogique unifiée.

Pressentant les conséquences de ces formalisations pédagogiques, Nussbaum avait averti les éducateurs dans sa conférence : **« Notre fonction d'éducateurs ne consiste pas, j'imagine, à aider l'enfant à paraître... mais à paraître ce qu'il est, c'est-à-dire à être, derrière la façade, ce qu'il doit être, conformément aux lois propres de sa vie »**⁵⁶. Il prévient : le risque est de se fabriquer une idée de l'enfant, une conception théorique de sa nature, qui n'a alors plus rien de commun avec l'enfant réel tel qu'il se présente à l'éducateur.

En réponse aux mises en garde de Nussbaum, Ferrière le renverra à ses distinctions sémantiques. Il remarquera premièrement que la spontanéité est un autre mot pour l'expression créatrice, « c'est le fait que je constate » dira-t-il, comme pour mieux distinguer le fait incontestable de l'observation rigoureuse, de la simple expérience dont Nussbaum rejette la possibilité de généralisation. Il ajoutera ensuite que la création ramenée à l'échelle enfantine est véritable création, puisqu'elle est relativement nouvelle pour l'enfant. Cette discrète discussion entre Nussbaum et Ferrière tend à démontrer que le premier congrès de la Ligue est aussi celui du débat sur le principe de la spontanéité de l'enfant, que Ferrière appose et impose à la réserve de Nussbaum comme un argument indiscutable : on ne peut pas contester l'expression créatrice de l'enfant puisqu'elle est synonyme de spontanéité, et que la Ligue s'est constituée autour de ce principe.

Du dedans au dehors : premier pas vers le naturalisme

Dès l'instant où l'éducateur refuse d'imposer un modèle à l'enfant, il ne conçoit plus le développement d'un savoir ou de la morale que de l'intérieur. L'éducation ne peut plus poser a priori quelque chose de bien, de valorisé à apprendre, et surtout pas de modèle à imiter. Elle s'installe alors dans un naturalisme quasi total qui croit que le sens de "ce qui doit être" est dans "ce qui est", qui croit que le fait naturel que constitue l'enfant porte son sens en lui-même. C'est alors qu'il n'y a plus d'autre attitude pédagogique possible que celle qui part de l'observation de la nature en l'enfant, et celle d'un accompagnement de cette nature. Tout miser sur la nature, croire que de la nature enfantine libérée naîtra un esprit nouveau, c'est en même temps contenir l'éducation dans le déterminisme de la nature. C'est d'une certaine manière, en remontant aux origines de l'enfant reconnaître que tout était déjà joué avant son éducation. Il ne reste plus alors pour l'éducateur qu'à aider à l'accomplissement de cette libération, qu'à actualiser un déjà-là non exprimé, une sorte de prédestination.

⁵⁶ *Id.*, p. 61.

Chapitre II Montreux en 1923, *L'Ecole active et l'esprit de service*

Calais a vu la naissance de la Ligue, Montreux en sera la consolidation. Ainsi, d'une petite centaine de participants en 1921, le public présent au congrès de 1923 atteindra le nombre de deux cent cinquante personnes, à la grande satisfaction des organisateurs. C'est la preuve effective de l'extension du mouvement, de la propagation des idées de la Ligue et surtout du bien-fondé de sa création... **« Cette création, devait-elle obtenir quelque succès ? Les faits ont parlé : le succès fut inespéré. C'est donc que ce groupement répondait à un besoin »**⁵⁷. C'est en ces termes que Ferrière inaugure le congrès de Montreux.

L'objectif de ce congrès est triple : faire se rencontrer les praticiens de l'Education nouvelle et diffuser leurs expériences d'écoles nouvelles, se définir une philosophie commune - un "esprit" -, et enfin, donner la parole aux psychologues tels que Coué, Baudouin, Jung, à orientation psychanalytique. Car cette "éducation nouvelle" ne se réalisera pas sans les praticiens de l'éducation, ne se fondera pas sans les théoriciens de l'éducation, et ne survivra pas sans une extension aux écoles publiques. La participation commune de praticiens et de théoriciens aux congrès de la Ligue fera l'objet d'un souci constant pour ses organisateurs qui veulent ainsi établir une pratique réelle d'*Education nouvelle* fondée sur des conceptions scientifiques de l'éducation, le plus souvent psychologiques. L'éditorial de *Pour l'ère nouvelle* qui suivra le congrès de Montreux rapporte ainsi que : **« Nos correspondants admirent, dans cette manifestation de vitalité spirituelle de notre Ligue, l'union étroite entre la théorie et la pratique »**⁵⁸.

Ecole active et spontanéité

« L'Ecole active et l'Esprit de service », tel est le thème choisi pour ce congrès qu'une notice préliminaire développe de cette manière : **« Les initiateurs de ce Congrès ont pour but de chercher et de répandre les méthodes d'éducation les meilleures, convaincus que, ce faisant, ils aideront l'enfant à développer ses facultés propres et à leur conférer le plus haut degré possible d'efficacité. En outre, ils assureront ainsi de la façon la plus sûre la formation du meilleur type de citoyen : citoyen de son pays et citoyen du monde. Ces deux idées d'expression de soi et de civisme réunies forment le thème central du Congrès : "L'Ecole active et l'Esprit de service" »**⁵⁹.

⁵⁷ « Discours d'inauguration », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 73.

⁵⁸ « Notre Ligue », *P.E.N.*, n°9, janvier 1924, p. 1.

⁵⁹ « Extrait de la notice préliminaire du Congrès de Montreux », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 72.

Dans son discours inaugural⁶⁰, avant même de présenter le sujet des discussions aux congressistes, Ferrière redéfinit ce qui constitue selon lui le but et l' "esprit" de la Ligue. Esprit qui, dira-t-il, tient tout entier dans deux mots : "éducation" et "nouvelle". Comment peut se réaliser cette nouvelle et donc meilleure éducation à laquelle travaillent tous les partisans de l'Education nouvelle ? Par l'Ecole active, sera la réponse de Ferrière, autrement dit, "Education nouvelle" équivaut à "Ecole active". Ferrière tentera dans la suite de son discours une définition de "ce qu'est" l'Ecole active par "ce qu'elle n'est pas", ni école « ancien modèle », ni « l'école du travail ». Il établira aussi une filiation directe de l'Ecole active avec des pédagogues précurseurs tels que Rousseau, Pestalozzi et Fröbel. En une phrase, elle est : **« l'Ecole où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout travail »**⁶¹. On retrouve de cette manière une évidente continuité avec le précédent congrès qui avait fait de la spontanéité de l'enfant le centre de ses discussions. Cette fois, la spontanéité de l'enfant est en quelque sorte "institutionnalisée" par la définition que fait Ferrière de l'Ecole active, elle devient la caractéristique fondamentale de l'Ecole active, et par conséquent de l'Education nouvelle.

Si l'Ecole active est celle de la spontanéité, celle du laisser-agir, elle n'est jamais synonyme de laisser-aller... Pour Ferrière, activité et volonté sont inséparables⁶². Une activité spontanée qui n'a donc rien à voir avec un activisme éparpillé et confus dès lors qu'il s'agit d'une **« action volontaire de l'enfant lui-même »**⁶³. Une action volontaire stimulée par le programme d'une école "active" que Ferrière définit par degrés : la base en sera « hygiénique » dans l'attention à la santé du corps et « énergétique » par la sollicitation de la discipline de soi, puis, ce sera l'éducation intellectuelle qui partira des « centres d'intérêts » de l'enfant, et finalement, une ultime étape visera le développement de la « vie morale et sociale ». Ferrière introduit ici l'objet second du congrès de Montreux, l'Esprit de service. Finalement, la question soulevée par le double thème du congrès est celle de déterminer en quoi l'Ecole active peut développer l'esprit de service et de civisme, comment l'Education nouvelle conçoit l'éducation morale et sociale, et comment elle prétend mieux que les systèmes traditionnels réussir la formation de citoyen du monde.

Dans le prolongement du troisième congrès international d'Education morale

⁶⁰ « Discours d'inauguration », *art. cit.*, pp. 73-79.

⁶¹ *Id.*, p. 75.

⁶² Daniel Hameline analyse ainsi la conception d'activité chez Ferrière : « Certes l'Ecole active, annoncée comme l'école de la spontanéité, demeure, chez un Ferrière par exemple, une école de la formation du caractère. Mais la volonté est de moins en moins entendue en termes de contention » (in D. Hameline, A. Jornod, M. Belkaïd, *L'école active. Textes fondateurs*, Paris, P.U.F., 1995, p. 22).

⁶³ « Discours d'inauguration », *art. cit.*, p. 75.

Le thème du congrès de Montreux n'est pas étranger aux débats qui eurent lieu à Genève en 1922 dans le cadre d'un congrès de la Ligue internationale d'Education morale, organisé par l'Institut Jean-Jacques Rousseau et dont Ferrière était président.

Historiquement, selon leurs organisateurs, les congrès d'Education morale⁶⁴ seraient nés d'un intérêt grandissant pour la question morale, telle que l'apparition de sociétés d'éthique et de ligues d'éducation morale en Angleterre, aux Etats-Unis et en Allemagne semble le montrer⁶⁵. Les problèmes liés à l'éducation morale étaient clairement apparus à La Haye en 1912 et à Londres⁶⁶ en 1908, où la discussion majeure restait de parvenir à intégrer une éducation morale particulière dans les écoles et d'établir des codes spécifiques d'éducation morale comme de nombreux pays le faisaient déjà. En réalité, les débats les plus vifs émergeront de la question d'une morale laïque et de son éducation, la présence de Ferdinand Buisson dans ces congrès n'étant pas étrangère à ce problème⁶⁷. Mais en 1921, lors de la préparation du congrès de Genève, les circonstances sont différentes, la guerre reste très présente dans tous les esprits, et il devient comme une évidence d'associer à l'éducation morale l'idée d'une éducation pacifique entre les peuples, ainsi que le montrent les sujets choisis : « L'esprit international et l'enseignement de l'histoire », c'est-à-dire une discussion sur la possibilité d'une histoire internationale et « La solidarité et l'éducation », autrement dit l'éducation de l'esprit de service⁶⁸.

L'organisation du troisième congrès international d'Education morale incombait à l'Institut Jean-Jacques Rousseau dans l'objectif clairement énoncé à La Haye, lors du précédent congrès, d'introduire plus de pratique dans les débats sur l'éducation morale, selon le souhait du président : « ***J'ai fait entrevoir pourquoi, à mon avis, les congrès futurs auront à s'occuper moins de la base que de l'application pratique et des méthodes pour enseigner la morale*** »⁶⁹, et selon une motion adoptée stipulant « ***Que le nombre et la nature des sujets à traiter dans le troisième Congrès seront établis*** ».

⁶⁴ Six congrès internationaux d'Education morale furent successivement organisés par la Ligue internationale d'Education morale aux dates suivantes : en 1908 à Londres, en 1912 à La Haye, en 1922 à Genève, en 1926 à Rome, en 1930 à Paris et en 1934 à Cracovie.

⁶⁵ « The remarkable success of the First International Moral Education Congress is explained by the fact that during the last decade the interest in moral education has grown on all sides » (in *Record of the proceedings of the First International Moral Education Congress*, London, David Nutt, 1908, p. 3).

⁶⁶ Le but du congrès de Londres était d'ordre « strictement pratique » en vue d'« améliorer l'Education morale donnée dans les écoles ». Le thème retenu était le suivant : « développement de l'éducation dans le sens de la formation du caractère et de la direction de la conduite » (« Circulaires publiées par le Comité. Note complémentaire » in G. Spiller, *Papers on moral education communicated to First International Moral Education Congress*, London, David Nutt, 1909, p. XXVI).

⁶⁷ C'est l'impression de J. H. Muirhead, professeur à l'Université de Birmingham, qui écrit : « There was a dramatic element in the session which added to the sharpness of the antithesis. For the first half of the time it seemed as though the deepest issue would be confined to differences in the doctrinal emphasis and the pedagogical methods. The wider question was first broached by Ferdinand Buisson, of Paris, who, in a short, courageous paper, made it clear that the leading French educationists had long ceased to regard religion as any part of the content of Moral Education, or as having any vital relation to it » (in The Executive Committee, *Record of the proceedings of the First International Moral Education Congress*, op. cit., p. 10).

de telle façon qu'une discussion sérieuse soit assurée et qu'ils favorisent la solution pratique des problèmes de l'Education morale »⁷⁰. Les organisateurs du congrès de Genève se sont donc attachés à donner la parole à de nombreux praticiens, comme Ferrière tient à le souligner dans un compte-rendu qu'il dresse au congrès de Montreux : **« Si j'en avais le temps, je vous citerais des pages et des pages de ces rapports. La théorie y tient peu de place. C'est la pratique, de la pratique vivante, palpitante. Elle seule est riche de valeur. Elle seule est éloquente. Elle seule convainc et entraîne »**⁷¹.

A Genève comme à Montreux, on mise beaucoup sur l'esprit de service et le self-government : **« Si les générations suivantes sont pénétrées de l'esprit de service, peut-être seront-elles à même (...) non seulement de réparer les ravages de notre époque, mais encore de créer une civilisation plus noble que toutes celles que le monde a vues »**⁷². Certains pédagogues de la Ligue prennent la parole à Genève pour promouvoir leurs propres conceptions et procédés d'éducation morale. Pour Bertier, l'Education nouvelle est l'exemple à suivre, et l'école doit être structurée de façon à former une élite de chefs capable de diriger le monde de demain : **« Ecole nouvelle et scoutisme, voilà les pépinières des chefs de demain »**⁷³. Amélie Hamaïde rappelle qu'une vie sociale existe déjà dans l'école et qu'il suffit de la renforcer : **« L'école sera une petite communauté réelle et vivante car le seul moyen de préparer l'enfant à remplir une tâche sociale, c'est de l'engager dans la vie sociale et de meubler son âme d'habitudes de dévouement, de serviabilité, d'entr'aide, de solidarité avec le milieu où il vit »**⁷⁴. Pour Kerschensteiner, il n'y a pas d'autre moyen d'éducation que dans l'autonomie et la pratique concrète, **« l'autonomie envisagée comme moyen**

⁶⁸ Le texte de présentation du congrès de Genève commence ainsi : « Depuis les deux congrès internationaux d'éducation morale de Londres (1908) et de La Haye (1912), la guerre est venue et a remis au premier plan le problème de l'éducation morale ». Ce texte justifie ensuite le choix des deux sujets adoptés : « L'importance de ces sujets et leur actualité n'échapperont à personne. Si l'avenir dépend du présent, le présent est le produit du passé : il importe de connaître les lois qui ont régi ce passé et de savoir dans quelles voies a évolué l'humanité, ceci afin de l'orienter vers plus de justice. Il est urgent d'autre part que les éducateurs enseignent l'entr'aide à la jeunesse : des leçons théoriques n'y suffisent pas. L'action pratique fait plus que les paroles pour relever les ruines et préparer un avenir meilleur » (in Troisième congrès international d'Education morale, *Circulaire n°1*, novembre 1921, Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau).

⁶⁹ J. Th. Mouton (décédé peu avant l'ouverture du congrès, son discours sera lu le 2 août), « Discours d'ouverture » in A. G. Dyserinck, *Compte-rendu du Deuxième congrès international d'Education morale*, La Haye, M. Nijhoff, 1913, p. 15.

⁷⁰ « Travaux administratifs », *Compte-rendu du Deuxième congrès international d'Education morale*, op. cit., p. 161.

⁷¹ « Chronique du congrès », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 78.

⁷² E. Jebb (vice-présidente de l'*Union Internationale de Secours aux Enfants*), « L'espoir des jours futurs » in *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume I, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922, p. 125.

⁷³ « Comment former des chefs. Capitaine et chef de patrouille », *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume II, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922, p. 14.

d'auto-éducation morale, doit susciter quatre qualités »⁷⁵ : éveiller la conscience morale, fortifier le courage moral, susciter la bonne volonté désintéressée, et favoriser le perfectionnement moral de la personnalité comme celui de la communauté qui sont fonction l'un de l'autre. Toutefois un enseignement moral spécifique doit consolider la pratique morale, enseignement et pratique qui restent entièrement distincts des enseignements et pratiques civiques ou religieux. Dans le même sens, Angelo Patri insiste sur la seule valeur de l'expérience pour une réelle éducation morale : **« Non, une école des mots n'enseigne pas la moralité, cela est impossible. L'école active seule en est capable »**⁷⁶. Tobler relativisera un enthousiasme injustifié pour une autonomie totale de la jeunesse. Plus qu'une liberté pure et simple, c'est une liberté d'action concrète et utile qu'elle recherche : **« On parla d'abord d'autonomie, mais on comprit bientôt que la jeunesse cherchait une occasion de collaborer étroitement à la solution des problèmes sociaux qui nous préoccupent aujourd'hui. Agir, voilà son mot d'ordre, et non apprendre seulement. Elle ne prétend pas se gouverner elle-même ; elle veut être guidée »**⁷⁷. D'une manière entendue, il apparaît que tous les pédagogues nouveaux présents à Genève ont eu à coeur de démontrer qu'en matière d'éducation morale et d'esprit de service, la théorie et les "beaux discours" ne suffisaient pas...

La bonté naturelle de l'enfant

Pour les tenants de l'Education nouvelle, "esprit de service" cela veut dire également "esprit civique". Un esprit "moralement" civique qui, dès les premières conférences à Montreux, posera le problème de son éducation, et pour les promoteurs d'une Ecole active, de son développement. Comment le développer ? On verra que la réponse à cette question est étroitement dépendante de la compréhension d'un principe fondateur pour l'Education nouvelle, celui de l'enfant reconnu "naturellement bon".

Développer une seconde nature

Appuyer l'éducation sur les bonnes tendances de l'enfant pour qu'il devienne serviable par "esprit" et non par un effort volontaire, telle est la conception que développe Hélène Rauchberg⁷⁸ dans son allocution intitulée **« L'influence de l'éducation civique sur l'évolution morale de l'Etat »**⁷⁹. Par définition, l'effort volontaire ne peut pas être naturel, il va "forcément" à l'encontre du cours naturel... Ce qu'il faut au contraire, c'est développer

⁷⁴ « L'enseignement de la solidarité à l'école active », *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume II, *op. cit.*, p. 95.

⁷⁵ « L'autonomie des écoliers », *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume II, *op. cit.*, p. 116.

⁷⁶ « L'éducation morale », *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume II, *op. cit.*, p. 148.

⁷⁷ « Par la communauté scolaire à la communauté sociale », *Troisième congrès d'Education morale. Rapports et mémoires*, volume II, *op. cit.*, p. 178.

⁷⁸ Membre de la section autrichienne de la *Ligue des femmes pour la Paix et la Liberté*.

comme une seconde nature en l'enfant, l'aider à passer d'un vouloir-être à un pouvoir-être. Qu'il puisse se dire "je suis serviable" et non "je veux servir". L'école a la charge de construire « l'Etat moral »⁸⁰ futur. Il lui faut donc un programme spécifique d'instruction morale qui précède l'instruction civique proprement dite, de l'ordre d'une "propédeutique morale". Il lui faut établir une sorte de commandement comme "Servez-vous les uns les autres" auquel chacun obéirait naturellement.

Seconder la force morale naturelle

L'éducation morale est donc à finalité sociale : servir les autres. Pour Ferrière, quand un homme fait un acte moral, c'est toujours dans un but social, par solidarité, pour servir. L'esprit de service est ainsi la manifestation d'une éducation morale réussie, dont la règle est celle de toute l'Ecole active : « **Appel à ce qu'il y a de meilleur en l'enfant** »⁸¹. Ferrière redit à Montreux ce qu'il disait à Calais : le bien n'est pas inné, l'enfant n'est pas naturellement bon, mais il possède une force morale "instinctive" naturelle qui le pousse à faire le bien. Cet instinct sain, qu'il faut cultiver et dont chaque enfant porte les germes, c'est l'altruisme.

Bonté naturelle ou "Dieu en l'enfant"

Dans son discours de clôture, Béatrice Ensor soutient une conception théosophique de l'existence en l'enfant d'un "moi-intérieur", qui a tout à voir avec Dieu puisqu'il se manifeste dans une potentialité créatrice. « **C'est parce que Dieu est en chaque enfant qu'il est possible de libérer l'énergie créatrice contenue en lui** »⁸². Dès lors, l'éducation devient le moyen de libérer cette énergie créatrice et divine : « **mieux nous aiderons à ce moi intérieur à perfectionner et à contrôler ses moyens d'expression, mieux le Dieu intérieur pourra se manifester** »⁸³. L'enfant est spontanément créateur et bon puisque Dieu est en lui. Plus on permet à l'enfant d'exprimer cette intériorité, et plus on lui permet d'être bon. Libérer l'expression de ce "moi-intérieur" résume toute l'éducation morale.

Problèmes de libertés

En s'appuyant sur la conception d'une nature enfantine "reconnue potentiellement bonne" par tous, même si cela s'entend de manières fort diverses, les pédagogues vont aussi tenter de trouver les moyens, par l'« Ecole active », de libérer cette potentialité. Des

⁷⁹ P.E.N., n°8, octobre 1923, pp. 92-93.

⁸⁰ Id., p. 92.

⁸¹ A. Ferrière, « Discours d'inauguration », *art. cit.*, p. 76.

⁸² « Discours de clôture », P.E.N., n°8, octobre 1923, p. 137.

⁸³ Id., p. 138.

moyens qui, s'ils vont tous dans le sens de la liberté de l'enfant, feront cependant état de nuances significatives.

Liberté totale

A Montreux, Petersen⁸⁴ prend la parole pour présenter « **Les réformes récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg** »⁸⁵. Il se refuse à faire de ces écoles de simples expérimentations, il y voit bien au contraire le signe d'une naissance, celle « **d'un esprit nouveau, d'une mentalité nouvelle** »⁸⁶. Il fait l'apologie de la liberté, de son usage sans restriction à l'école et dresse un tableau très positif de ses effets. Il décrit les communautés scolaires de Hambourg comme « **des pépinières de liberté et de travail créateur, de solidarisme et de fraternité entre les hommes** »⁸⁷. Un florilège de tout ce à quoi aspirent les tenants de l'Education nouvelle.

Liberté relative

Pour sa part, Decroly s'interroge : « **Telle théorie nous recommande de n'intervenir en rien, de laisser l'enfant à lui-même et à la nature. (...) Telle autre prône l'intervention directe de l'adulte ; elle argue que cette soit-disante liberté serait un obstacle à la liberté véritable. Avons-nous même le droit de ne pas intervenir ?** »⁸⁸. Certains conseillent de laisser l'enfant à lui-même et à la nature, d'autres d'agir directement. Quel est le rôle de l'éducateur ? Intervenir ou non ? Respecter la liberté ? Laisser aller la nature ? Mais alors quelle place pour l'éducation ? Devant les divergences des théories éducatives, l'éducateur doit trouver la solution dans le compromis en adaptant son intervention à chaque enfant, « **tenir compte du type, du sexe et de l'âge** »⁸⁹.

Liberté réglée

Bertier⁹⁰ veut démontrer « **L'utilité de l'Ecole nouvelle pour l'Ecole publique** »⁹¹. Il n'y a pas d'opposition insurmontable entre ces deux écoles, l'Ecole publique peut facilement réaliser sa rénovation sur le modèle des écoles nouvelles, notamment par l'instauration

⁸⁴ Professeur à l'Ecole secondaire de Lichtwark, à Hambourg.

⁸⁵ *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, pp. 107-108.

⁸⁶ *Id.*, p. 107.

⁸⁷ *Id.*, p. 108.

⁸⁸ « Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 117.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Directeur de l'Ecole des Roches fondée par Edmond Demolins et président des *Eclaireurs de France*.

⁹¹ *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, pp. 97-100.

d'un système de liberté bien "organisée", tel qu'il se pratique à l'Ecole des Roches. Ce serait alors « l'ère des capitaines »⁹², des chefs, des hommes responsables que son école s'est donné pour tâche spécifique de former. Offrir aux élèves l'occasion d'exercer au maximum leurs initiatives permet selon Bertier d'introduire le principe de « ***l'éducation de la liberté, de l'éducation par la liberté*** »⁹³. Hélène Rauchberg se fera l'écho de cette liberté réglée par le self-government, qu'elle distingue entièrement du "laisser tout faire". Pour cela, elle fait précéder, comme nous l'avons dit plus haut, l'éducation civique d'une éducation morale et pense indispensable de lui établir un programme spécifique.

Les fondements diversifiés de l'éducation morale

Appuyer l'éducation sur les bonnes tendances de l'enfant pour qu'il devienne serviable "par esprit" et non par volonté, comme par une seconde nature, tel est un principe sur lequel semblent s'accorder les orateurs. Comment se réalisera-t-il ? Les divergences sur les modalités de la liberté à accorder à l'enfant ne peuvent que générer des disparités dans les options pédagogiques concrètes. Et, selon que le pédagogue parle en psychanalyste, médecin ou politicien de l'éducation, la notion d'éducation morale suivra les fluctuations des concepts de conscience, d'hygiène ou de pratique réelle...

Jung : de l'inconscience à la conscience

Jung⁹⁴ ne dissocie pas les notions de "conscient" et d' "inconscient" mais les réunit dans un échange perpétuel et dialectique qui ne les laisse jamais en repos. L'inconscient reste du domaine de l'inconnaissable et il n'appartient pas à l'école de tenter de l'utiliser⁹⁵... Au contraire, le rôle de l'école réside tout entier dans l'intégration du conscient par la culture. Cette intégration ne se limite pas à la connaissance pure des choses, mais dépend aussi de la libération de la tutelle parentale. Tâche fondamentale pour l'enfant qui se joue par l'intermédiaire de l'éducateur : « ***L'enseignement doit faire de véritables hommes et femmes, en libérant les jeunes de leur identité inconsciente avec leurs familles, pour les rendre conscients d'eux-mêmes*** »⁹⁶.

Tobler : la pratique du bien

Pour Tobler⁹⁷, l'Ecole active sera celle de la pratique du bien, un domaine où, à la

⁹² *Id.*, p. 99.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Docteur en médecine et en droit, ancien privat-docent de psychiatrie à l'Université de Zurich.

⁹⁵ « Psychologie analytique et éducation », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 125.

⁹⁶ *Id.*, p. 121.

⁹⁷ Directeur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch, en Suisse.

différence de la connaissance, **« on ne s'appuie pas sur la nature spontanée mais sur la culture superposée »**⁹⁸. Même si le savoir engendre le pouvoir, il demeure impuissant à orienter le pouvoir dans le sens du bien. Tout pouvoir peut être soit bon, soit mauvais. Ce n'est pas le bien qui est dans la nature humaine, c'est la force morale de le faire. Si l'origine de cette force est en l'homme, si elle se développe en lui-même, son but est de servir les autres et l'oblige à "sortir de lui-même". La méthode d'éducation morale sera active, elle prendra appui sur l'exemple et l'exercice constant dans une école de l'entraide, dans une véritable communauté, par « l'esprit de la classe », par « l'exemple du maître », car **« dans le domaine de l'éducation morale, nous devons reconnaître aussi le principe de l'Ecole active »**⁹⁹. Tobler en conclut que pratiquer la morale et faire le bonheur des autres, c'est aussi faire son propre bonheur.

Alice Jouenne : l'exemple de la nature

Alice Jouenne¹⁰⁰, propagatrice d'une vie saine et hygiénique, fait de l'enfant un être "de nature", qui aime s'ébattre dans la nature, un enfant **« qui s'épanouit en pleine liberté dans la nature »**¹⁰¹, tant et si bien que la nature devient la meilleure collaboratrice de l'éducation à la bonté, jusqu'à servir de fondement à la morale individuelle et sociale : **« nous pensons que l'amour de la nature peut donner une base solide à la morale individuelle et sociale »**¹⁰². Beauté naturelle et bonté naturelle s'unissent dans la contemplation d'un ordre originel qu'il suffit de respecter. Ce qui est valable pour la nature l'est aussi pour l'enfant et donc, placer l'enfant au sein d'une nature belle et bonne en soi ne peut que l'aider à devenir bon. La nature servira d'exemple à l'enfant, elle sera un idéal vers lequel tendre mais qu'il ne peut manquer puisque : **« En pleine nature l'éducation de la bonté est plus facile. Elle est réelle »**¹⁰³.

Decroly : de la raison à la morale

Decroly fait une totale confiance en l'éducation intellectuelle pour **« orienter les tendances de l'individu »**¹⁰⁴ dans un processus de sublimation. L'intelligence est ce qui différencie l'homme de l'animal et donc ce qui doit être prioritairement l'objet de l'éducation. De plus, **« c'est chez les plus hautes intelligences que se trouvent les sentiments les plus élevés »**¹⁰⁵. Intelligence et qualités morales ne sont pas

⁹⁸ « Ecole du livre ou école de l'entraide », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 80.

⁹⁹ *Id.*, p. 81.

¹⁰⁰ Directrice de la première Ecole Municipale de Plein Air, de Paris.

¹⁰¹ « L'enfant devant la nature », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 85.

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ *Id.*, p. 84.

¹⁰⁴ « Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances », *art. cit.*, p. 117.

incompatibles, au contraire un homme capable d'agir moralement sera celui dont l'intelligence bien développée lui permettra de diriger ses sentiments et son action. Decroly établit une généalogie de l'action qui passe naturellement par le sentiment, mais il plaide en faveur d'une action réfléchie et intelligente qui seule peut orienter les tendances de l'individu et qui fait de l'acte une action véritablement morale parce que voulue. A la suite de son intervention, Ferrière fera remarquer à Decroly qu'il existe une étape entre **« l'imitation spontanée de l'enfant et le raisonnement abstrait de l'adulte »**¹⁰⁶, et qu'il n'est donc pas possible d'accéder instantanément à la raison. Il y faut l'éveil de la conscience. Etape toute relative puisque, selon Decroly, elle demeure simplement intermédiaire entre l'âge du non-raisonnement et l'âge du raisonnement.

Les deux orientations d'une pédagogie morale à l'Ecole active

Les orateurs ne sont pas d'accord sur ce qui fonde l'éducation morale, ils ne le seront pas davantage sur les conditions pédagogiques de sa réalisation. Deux directions opposées sont envisagées pour sa mise en oeuvre, le premier axe part de "l'extériorité" de l'enfant, l'autre de son "intériorité".

Favoriser l'esprit communautaire

Un consensus général semble établi sur les moyens à utiliser : l'Ecole active, l'école de l'entraide sera celle qui pourra développer l'esprit de service tout en le pratiquant, preuve que cet esprit est déjà "en" l'enfant. De plus cet esprit de service ne peut que favoriser l'inculcation d'un idéal de paix et de solidarité internationale. C'est en ce sens que, selon Elsa Benedict¹⁰⁷, au sein du mouvement de la *Croix-Rouge de la Jeunesse*, les enfants font la découverte de la réciprocité entre donner et recevoir en se mettant au service des autres.

De même Fadrus¹⁰⁸ souhaite que l'Ecole active n'en reste pas à une position trop individualiste mais qu'elle élargisse le champ de conscience des enfants à une dimension communautaire. **« Ce qu'il nous faut aujourd'hui, c'est l'éducation de l'individu pour la communauté »**¹⁰⁹. C'est un risque que court l'école nouvelle qui, grâce aux apports de la connaissance psychologique, a réalisé une transformation totale de l'éducation en développant une pédagogie fondée sur la nature de l'enfant, mais sur une nature trop individuelle.

Cousinet¹¹⁰ défend aussi et avec conviction l'idée d'une pédagogie communautaire,

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Id.*, p. 118.

¹⁰⁷ Directrice de la section américaine des *Croix-Rouges de la Jeunesse*.

¹⁰⁸ Conseiller au Ministère de l'Instruction Publique de la République d'Autriche.

¹⁰⁹ « L'esprit nouveau dans l'éducation en Autriche », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 105.

qu'il appuie sur une longue expérience du travail libre par groupes, dont le premier effet est de développer l'enfant à la fois socialement et moralement. A Montreux, il est venu expliquer « **quelle influence a pu avoir, au point de vue du développement social et moral de l'enfant, le travail organisé par groupes, agissant par sa seule vertu, sans intervention des éducateurs, sans aucune tentative de leur part pour ajouter à cette vertu un effort éducatif ou un enseignement moralisateur** »¹¹¹. Ces deux aspects de l'éducation sont indissociables : l'enfant se moralise dans un processus de socialisation active et il devient socialement actif par moralisation. Mais une liberté de travailler en groupe à qui il ne reconnaît aucune valeur positive intrinsèque : elle n'est ni bonne ni mauvaise. Elle peut être même coupable de maux qui disparaissent dans une liberté plus grande encore...

Tout comme Cousinet, Ferrière ne distingue pas l'éducation morale de l'éducation sociale. L'esprit de service qui résume tout l'objet de cette éducation suivra les différentes étapes de développement de l'enfant. Il lui faudra « **s'élever à l'étape du solidarisme, qui est aussi celle de la liberté réfléchie** »¹¹². Car, ce n'est pas l'individu mais l'humanité en l'homme qui est fin de l'éducation, et la société est le moyen de ce but. Self-government et entr'aide seront les outils principaux de cette éducation morale facilitée par le goût inné de l'enfant pour la règle. Mais l'organisation d'une bonne communauté de travail, d'« une petite république scolaire », ne suffit pas à construire la moralité d'un enfant. Il y manque l'altruisme : « **La loi est la condition de l'amour. Elle en est le cadre. Elle ne le constitue pas. C'est l'amour, l'action altruiste qui remplit le cadre** »¹¹³. L'enfant sera donc exercé à des occasions quotidiennes d'entr'aide. Pour Ferrière, le devenir moral de l'enfant dépend de son "entraînement" au service des autres, non par obligation mais par « altruisme actif », jusqu'à ce qu'il devienne pour lui comme une « seconde nature »¹¹⁴.

Développer la conscience de soi

L'intervention dans ce congrès de psychanalystes tels que Coué, Baudouin et Jung transporte la réflexion jusque dans les profondeurs inconscientes du psychisme enfantin et en même temps relativise le pouvoir de l'éducation.

Ainsi Coué¹¹⁵ fait de l'imagination la première faculté de l'homme aux dépens de la volonté. Conduire son imagination revient à se conduire soi-même, non par volonté mais

¹¹⁰ « L'auto-éducation et le travail collectif », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, pp. 86-88.

¹¹¹ *Id.*, p. 86.

¹¹² « Discours d'inauguration », *art. cit.*, p. 77.

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ « L'autosuggestion et ses applications à l'éducation et à la rééducation », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, pp. 111-113.

par autosuggestion. Coué n'est pas loin de penser que de la direction de son inconscient - autrement dit de sa prise de conscience - peut dépendre la direction de tout son comportement, et par extension de sa conduite morale. Ainsi la religion peut être l'instrument de l'éducation morale : appuyer au départ le développement moral de l'enfant sur l'exercice de la foi, puis le libérer en intégrant la conception abstraite de la vertu et du devoir. Certains se sont étonnés de cette conception originale de la morale coupée de tout lien avec la volonté ou la raison, comme le montre bien une question posée à la suite de cette conférence : « **L'effort réfléchi n'est-il pas le levier de tout progrès moral ?** ». La réponse de Coué est que « **s'il entre en conflit avec l'imagination, c'est celle-ci qui, infailliblement, l'emporte** »¹¹⁶.

Baudouin reprendra cette conception de l'intériorité de l'enfant mais pour faire de l'enfant une personne à part entière, parce que très tôt l'enfant possède la conscience de lui-même et prend « **conscience de sa valeur et de ses droits** »¹¹⁷. Ainsi lui attribue-t-il une perceptibilité à la souffrance morale, ce que l'adulte ignore. L'éducateur devra par conséquent se préoccuper plus de savoir ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant, comprendre par exemple dans quelle intention il a fait tel ou tel acte punissable, plutôt que de s'attacher à trouver une juste punition.

Qu'ils le veuillent ou non, les orateurs n'ont pas pu éviter d'avancer des théories, des développements, des explications sur deux problèmes de fond pour l'éducation morale : la nature de l'enfant et son rapport à la liberté. Problèmes souvent posés de façon implicite dans leurs conférences et sur lesquels il est apparu qu'ils ne pouvaient pas s'entendre. Montreux peut être considéré comme "le" congrès d'éducation morale de la Ligue, mais de façon indirecte, puisque le thème de l'éducation morale ne fait que se deviner derrière celui du congrès, l'esprit de service. A partir de Montreux, et cela restera valable jusqu'à Cheltenham, la Ligue ne cessera de traiter du problème d'éducation morale qui se joue entre l'idée de nature de l'enfant et celui de sa liberté. Pourquoi ? La recherche de liberté est une préoccupation fondatrice du mouvement de l'Education nouvelle, qui espère la préserver ou la provoquer par et dans le respect du libre développement de la nature de l'enfant. Autrement dit, c'est en respectant la nature de l'enfant que l'éducation est le mieux à même de voir émerger cette liberté. C'est pourquoi ses conceptions se sont divisées et ont oscillé entre la volonté de "comprendre la nature de l'enfant" pour la laisser se développer librement tout en suivant l'ordre de cette nature, et en même temps, la volonté de "libérer l'enfant par l'éducation" qui n'est rien d'autre que l'invitation pour l'enfant à ne pas se satisfaire de cette conformité aux lois de la nature, mais de lui permettre de s'en libérer socialement par l'éducation.

Chapitre III Heidelberg en 1925, *La libération des énergies créatrices chez l'enfant*

¹¹⁶ P.E.N., n°8, octobre 1923, p 114.

¹¹⁷ « Les souvenirs d'enfance », P.E.N., n°8, octobre 1923, p. 115.

Le thème du troisième congrès de la Ligue est très proche de celui de Calais, "l'expression créatrice spontanée chez l'enfant". Mais à Calais, le problème était de reconnaître à l'enfant une nature spontanément créatrice, à Heidelberg, il s'agit de déterminer comment libérer les énergies créatrices en l'enfant. C'est donc moins la nouvelle définition d'une nature de l'enfant qui est en jeu que celle des moyens de répondre à cette nature de l'enfant. Un problème pédagogique qui tout naturellement appelle des spécialistes de la pédagogie, et en effet de nombreux praticiens seront sollicités, mais chacun d'eux aura à coeur de justifier son action par la psychologie, et tout naturellement aussi des psychologues renommés s'exprimeront à Heidelberg. Un congrès qui se situe donc dans la continuité de celui de Calais par le choix de son thème, et qui poursuit les options scientifiques de celui de Montreux par la large place qu'il donne à la "voix des psychologues".

Education nouvelle et science

Dans l'éditorial qui présente le résumé des communications, le sujet étudié à Heidelberg, qualifié d'unique en son genre, est développé de cette manière : **« construction d'un avenir meilleur pour l'humanité : l'éducation mise au premier rang comme seul moyen de préparer une génération plus saine, plus forte, plus équilibrée ; l'éducation fondée sur la science, c'est-à-dire la recherche d'une théorie et d'une pratique qui se distinguent radicalement des notions traditionnelles, programmes et méthodes en usage aujourd'hui presque partout ! »**¹¹⁸ Tout cela sous-entend deux postulats. Premièrement, dans un monde qui ne va plus de soi, l'éducation doit servir une régénération humaine, elle-même tournée vers la réalisation d'une ère nouvelle et meilleure. Deuxièmement, la seule solution envisageable est de fonder l'éducation sur la science parce qu'elle seule peut dire comment libérer les énergies créatrices chez l'enfant.

Pour bien saisir l'enjeu d'un tel congrès, il n'est pas inutile de remonter aux premières formulations du sujet. En juillet 1924, il s'agissait de traiter un problème bien particulier : **« Comment individualiser l'enseignement dans les classes nombreuses en permettant à l'enfant de manifester son activité créatrice seul ou en groupe ? »**¹¹⁹ ; en janvier 1925, la formulation se condense mais le sujet prend de l'ampleur : **« Comment libérer l'énergie créatrice de l'enfant ? »**¹²⁰ Entre juillet 1924 et janvier 1925, le problème est complètement renversé : de la résolution d'un "simple" problème de surcharge de classes qui gêne l'individualisation de l'enseignement et donc limite toute activité créatrice, on passe à la résolution d'un problème théorique, la libération des énergies créatrices, qui est d'ailleurs depuis Calais le but reconnu de l'Ecole active. Il ne faut pas oublier que la vocation première de la Ligue est de propagande et que l'enjeu "stratégique" de ces congrès est celui de l'extension de l'Ecole nouvelle à l'Enseignement

¹¹⁸ La rédaction, « Editorial », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 2.

¹¹⁹ La rédaction, « Notre ligue », *P.E.N.*, n°11, juillet 1924, p. 41.

¹²⁰ La rédaction, « Notre ligue », *P.E.N.*, n°14, janvier 1925, pp. 1-2.

public, et ce par l'Ecole active. Faire la démonstration que "c'est meilleur, possible et réalisable", voilà ce qui mobilise les personnalités actives du congrès d'Heidelberg.

La nature des énergies créatrices chez l'enfant

C'est bien à nouveau tout le problème de l'Ecole active qui se trouve posé, et les intervenants à Heidelberg ont comme obligatoirement tenté une définition de cette énergie créatrice que l'Education nouvelle veut mobiliser en l'enfant. En se donnant les moyens de la mieux connaître, ils croient pouvoir déterminer les moyens de la mieux libérer par l'éducation. Autrement dit, définir ce qu'est la nature de l'enfant est une nouvelle fois la question initiale des débats. Mais il s'avère toujours difficile de fournir un seul schéma, une localisation unifiée de ces énergies en l'enfant.

Une nature double mais bonne

Béatrice Ensor choisit d'appliquer la théorie darwinienne à l'enfant et constate que sa nature est double. Celle-ci présente deux aspects : ce qui est de l'ordre du physique et du biologique, **« les particularités physiques qui sont soumises aux lois de la biologie et de l'hérédité »**, et ce qui est de l'ordre du spirituel, **« l'esprit, ou la vie consciente, qui contient toutes les possibilités de l'homme accompli »**¹²¹. Deux positions radicalement opposées entre un donné figé, déterminé et un potentiel tout en devenir et en promesses. Car cet enfant est le lieu de tous les possibles, qui deviendront réalités si et seulement si toutes ses fonctions ont pu être développées. Dans le prolongement de la pensée de Mrs Ensor, on peut dire que les fonctions physiques de l'enfant ne s'éduqueront pas de la même manière que les fonctions spirituelles. Aider une croissance physique qui s'opère toute seule, et dans le même temps, veiller au développement de l'âme de l'enfant dans une confiance totale, tel pourrait être le résumé d'une bonne action pédagogique.

Mrs Ensor confirme à Heidelberg ce qu'elle disait déjà à Montreux : **« Nous croyons au sentiment du bien que l'enfant porte en soi, nous allons à lui sans méfiance »**¹²². La nature de l'enfant est bonne en elle-même, toute déviance de l'enfant est maladie de sa nature. L'éducateur veillera donc à la salubrité physique et mentale de l'enfant, par une éducation "hygiénique", dont la psychologie devient l'outil, une sorte de "médecine" de l'éducation, qui peut à la fois expliquer et guérir les troubles du comportement de l'enfant - les troubles de sa nature - et mener au traitement adéquat. C'est donc bien la psychologie qui a la double tâche de guider l'éducateur et de comprendre cette nature double mais bonne de l'enfant, puisqu'elle peut expliquer "ce qui ne va pas tout seul", ce qui ne va pas dans le sens de la nature.

Toutefois Mrs Ensor ne dresse-t-elle pas le tableau d'une double nature sous-entendue bonne mais qui demeure contradictoire ? Car comment expliquer qu'une nature qui porte en elle-même « le sentiment du bien » puisse dévier et devenir

¹²¹ « Les fondements de l'éducation nouvelle », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 3.

¹²² *Id.*, p. 4.

"mal-ade" ? Mrs Ensor n'envisage la question que sous un angle quasi médical en appliquant au domaine spirituel ce qui est vrai pour le biologique. On devine bien que l'action du pédagogue aura un sens ou sera sans fondement, selon qu'il s'adresse ou non à toute la nature de l'enfant et pas seulement sa nature en "bonne" santé... Et ce dédoublement en bien ou en mal de la nature de l'enfant n'a pas ici la même signification que celle définie par Mrs Ensor. Prendre deux points de vue différents sur la nature de l'enfant, cela n'exclut pas comme elle le pense que parfois cette nature se développe vers le mal.

Un inconscient non éduicable

A Heidelberg, Jung s'oppose à Mrs Ensor quand il dit : « **Je ne partage aucunement l'idée que l'homme est toujours bon en principe et que sa méchanceté n'est que du bien mal compris** »¹²³. Ce qu'il refuse avant tout, c'est la particularisation de l'éducation qui, en expliquant les conduites individuelles par la psychologie analytique, les justifierait en même temps. Ce qu'il n'accepte pas, c'est faire de l'enfant un amalgame de forces inconscientes que l'éducation aurait la tâche de libérer.

Et pour éviter ce piège, il ne faut pas trop individualiser l'éducation. Au contraire Jung distingue trois genres d'éducation¹²⁴ : l'éducation « par l'exemple » qui est l'éducation de base, l'éducation « collective » unifiante mais indispensable, celle qui agit selon des règles, des principes et des méthodes et l'éducation par la « méthode individuelle » qui doit demeurer l'exception et ne "traiter" que les cas particuliers (faibles d'esprit et malades). L'éducation est toujours un travail sur la conscience de l'enfant, le travail sur l'inconscient reste réservé aux spécialistes. La nature inconsciente de l'enfant n'est pas le terrain de l'éducation.

L'intervention de Jung peut apparaître en rupture avec la volonté des organisateurs de fonder la pédagogie sur l'apport des sciences psychologiques, mais Jung ne fait pas que s'opposer aux conceptions de Mrs Ensor, il essaie surtout de mettre en garde les tenants de l'Education nouvelle contre une application simpliste de la psychanalyse.

Naturalisme et typologies

Pour expliquer sa conception de la nature individuelle de l'enfant, Ferrière expose sa classification des quatre types dominants¹²⁵ : sensoriels, imitatifs, intuitifs et rationnels. Applicable à la phylogenèse comme à l'ontogenèse, à l'évolution de l'espèce comme à celle de l'enfant, Ferrière émet cependant quelques réserves sur cette classification dont il refuse toute utilisation trop « mathématique » même s'il demeure persuadé que chaque individu passe naturellement par quatre phases, dont la dernière, celle du solidarisme ou de la « liberté réfléchie » reste encore à construire. Une liberté réfléchie qu'il définit en

¹²³ « L'importance du subconscient dans l'éducation individuelle », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 11.

¹²⁴ *Id.*, pp. 11-14.

¹²⁵ « Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, pp. 17-20.

reprenant les mots de Montesquieu : « **non pas la licence de faire ce que l'on veut, mais le "pouvoir de faire ce que l'on doit"** »¹²⁶. Pour Ferrière, et c'est une constante, la nature humaine se caractérise par sa "non-fin", elle est élan vital, progrès moral, évolution conjugée de l'individu et de l'espèce. Vision évolutive de l'homme résolument optimiste : il y a malgré tout et malgré chacun, ou par-delà la volonté de chacun, un idéal que l'espèce humaine atteindra. Il y a dans la nature de l'homme comme de l'enfant une dynamique qui le pousse en avant.

Cependant Ferrière se refuse désormais à hiérarchiser entre les différents types qu'il définit et répond ainsi à l'objection que Jung lui avait faite à Montreux : « **Un homme n'est supérieur que s'il réalise dans leur plénitude les qualités individuelles et sociales du type qui est le sien. Vouloir imiter le type d'autrui, c'est fausser l'axe de son individualité ou, sur le terrain social, c'est le déraciner et s'exposer à périr** »¹²⁷. Mais s'il ne hiérarchise pas comme il le dit entre les différents types, il privilégie néanmoins l'acceptation de sa nature, telle qu'il la définit au travers de sa typologie. Celui qui suivra le cours de sa nature est dit « supérieur » à celui qui s'y oppose. Il faut bien comprendre que, dans la conception de Ferrière, chaque "type de nature" est à la fois fixe et en progression, à la fois état et devenir. Ainsi posées les caractéristiques formelles de sa typologie, Ferrière ne risque-t-il pas de limiter la nature humaine (et enfantine) à ce qu'elle doit devenir, même si elle est toute de développement. Point de vue naturaliste qui à l'extrême fait de l'enfant un être qui est déjà en puissance ce qu'il doit devenir.

Nature réelle profonde et nature apparente spontanée

Decroly n'est pas un partisan d'un spontanéisme radical, d'autant plus que la volonté commune aux pédagogues de l'Education nouvelle de tenir compte des intérêts de l'enfant et de favoriser la libération des forces intérieures se heurte à de nombreuses difficultés. Des difficultés à la fois internes et externes, dues à l'environnement de l'enfant comme à sa constitution ou à son tempérament. Il importe donc de ne pas s'attacher aux intérêts premiers de l'enfant pour essayer de les mieux comprendre, autrement dit il faut savoir ne pas s'attarder à la nature apparente de l'enfant. Mettre à jour les intérêts réels de l'enfant est une opération à laquelle le développement de l'intelligence de l'enfant peut contribuer car l'intelligence gouverne l'intérêt : « **Elle peut aussi orienter, aiguiller la direction originelle et spontanée des tendances par les influences qu'elle exerce sur leur orientation en dérivant l'énergie ainsi épargnée vers des activités moins instinctives** »¹²⁸. Ces intérêts réels présentent la particularité d'être latents et pour les diagnostiquer, une méthodologie rigoureuse est nécessaire car seule capable de connaître la nature, le type d'enfant à qui on s'adresse.

La réflexion que Decroly développe dans sa conférence montre qu'il présuppose deux choses : d'une part la nature de l'enfant est cachée et d'autre part les intérêts sont la

¹²⁶ *Id.*, p. 18.

¹²⁷ *Id.*, p. 19.

¹²⁸ « Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 9.

voie d'accès vers la connaissance de l'enfant. Mais la nature, qui se manifeste par les intérêts de l'enfant, dans la réunion de ce qui lui est intérieur et de ce qui lui est extérieur, ne se livre pas si facilement à l'observation. La spontanéité des énergies créatrices chez l'enfant est donc toute relative.... Le risque est alors de ne pas "voir" la véritable nature enfantine et donc de ne pas pouvoir agir selon le principe de l'Education nouvelle, "du dedans". La nature de l'enfant, et Decroly y insiste, est profonde et le meilleur moyen d'en aider l'expression est encore d'aménager un milieu approprié qui puisse la libérer. **« Le libre développement des tendances favorables de l'enfant ne peut être obtenu dans le milieu scolaire qu'en rapprochant celui-ci le plus possible du milieu naturel et des conditions de la vie simple mais réelle »**¹²⁹. Ce n'est qu'ensuite et très prudemment que pourront être définis à la fois un tempérament spécifique à chaque enfant et - à la manière de Ferrière - une typologie basée sur des tendances comportementales opposées : entre activité et passivité sur le plan physique, altruisme et égoïsme sur le plan affectif, et finalement ce qui décide de toute l'orientation du caractère, le degré d'intelligence.

Psychologie nouvelle et pédagogies nouvelles

Mais ce qui demeure constant à Heidelberg, par-delà les divergences de conception et d'appréhension de la nature enfantine, c'est la volonté d'utiliser les apports d'une psychologie en plein essor.

De la psychologie à la pédagogie

La psychologie est seule capable de comprendre la nature de l'enfant, parce qu'elle en a les moyens scientifiques. L'éducation ne s'oppose pas à la nature de l'enfant quand elle sait utiliser les bons procédés, ceux que la psychologie enseigne aux éducateurs. Comme le dit Gertrud Hartmann¹³⁰ : **« Il n'y a aucune contradiction entre l'éducation et la nature même de l'enfant. L'antagonisme ne surgit que lorsque nos procédés heurtent sa nature »**¹³¹. Et que dit la psychologie ? Que l'enfant est naturellement actif, naturellement sociable, naturellement créateur...

Une psychologie, des pédagogies

Un constat : si les psychologues s'accordent pour montrer la nature génétique de l'enfant, les opinions divergent cependant **« sur la question de savoir comment aider l'enfant »**¹³² au stade de l'intelligence sensorielle. Pourquoi cette disparité ? s'interrogent certains auteurs. Une théorie psychologique unifiée, mais des pratiques pédagogiques diverses,

¹²⁹ *Id.*, p. 10.

¹³⁰ Editrice de la revue américaine d'Education nouvelle, *The progressive Education*.

¹³¹ « Matériel et méthodes en éducation nouvelle », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 4.

¹³² Philippi van Reesema, « L'école adaptée aux besoins du développement de l'enfant », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, pp. 31-32.

voilà qui ne peut pas aider la diffusion des idées de l'Education nouvelle. Une explication souvent retenue à ces divisions réside dans la non-reconnaissance par les pédagogues des apports de la science psychologique. Si l'Education nouvelle ne parvient pas à harmoniser ses méthodes pédagogiques, c'est qu'elle ne tient pas suffisamment compte des découvertes de la psychologie. Puisque la psychologie est "une", il suffit d'appliquer les principes de la psychologie à la pédagogie pour qu'elle lui transmette non seulement son savoir mais aussi la forme de ce savoir.

Merz¹³³, un praticien allemand, pense que la pluralité des méthodes actives n'est pas sans risque pour l'Ecole active. Ainsi, l'emploi même du terme au pluriel de "méthodes actives" n'est pas anodin... **« Le mal a donc empiré : on nous offre une illustration au lieu d'une formation, des méthodes actives au lieu de l'Ecole active. (...) Rien d'étonnant, dès lors, si nous devons aujourd'hui déclarer la banqueroute du corps et de l'esprit »**¹³⁴. La pluralité, bien souvent entraîne la division.

Un esprit d'Education nouvelle, une science psychologique

De telles paroles exprimées à Heidelberg ne peuvent pas emporter l'assentiment des fondateurs de la Ligue, qui à Calais, ne voulaient surtout pas instituer une seule méthode d'Education nouvelle. Il leur tenait beaucoup plus à coeur de diffuser un esprit - qui, de toute façon, orienterait logiquement les méthodes... - que de choisir des dispositifs pédagogiques précis. Créativité, nature, spontanéité étaient les mots-clés et la diversité une référence. Que se passe-t-il donc ? Une explication peut émerger de l'idée même d' "esprit" de la Ligue à laquelle tous sont attachés. Il y a en effet bien des manières différentes d'interpréter cette notion. Ainsi, pour Ferrière, Mrs Ensor ou Mlle Rotten, il s'agit bel et bien d'un concept d'ordre métaphysique très imprégné de théosophie ou de spiritualisme. Mais, à Heidelberg, et même déjà à Montreux cet esprit a un nom pour bon nombre de praticiens invités à prendre la parole : la science psychologique. Ce n'est pas que les fondateurs soient opposés à la science, bien au contraire, et Ferrière, en professeur de sociologie est le premier à défendre la connaissance que peut apporter la science à la pédagogie dans sa recherche de la vérité. Mais sa notion d'esprit dépasse de beaucoup celle de forme scientifique rationnelle, il s'agit plutôt d'une idée de fond et même d'un idéal comme le dit bien le premier principe de ralliement de la Ligue : **« Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle »**. Alors que la science ne peut pas être un idéal mais simplement un moyen pour l'atteindre, cet esprit est bien de l'ordre d'un idéal et non d'une fin, imprécis et non défini. L'idéal de l'esprit est dans l'enfant, inconnu et à venir. L'idéal de la science est dans les faits, présent et déterminé.

Double sens pour l'éducation morale

¹³³ Architecte et directeur de la Maison de l'oeuvre et de l'Ecole de l'oeuvre, à Stuttgart.

¹³⁴ « La sauvegarde des forces créatrices par le moyen de l'art éducatif », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 23.

Comme à Calais, l'éducation morale n'est pas réellement le centre des débats mais elle rebondit à travers deux communications opposées - elles aussi - entre présent et futur, selon que le pédagogue choisit une moralité en l'enfant et qu'il suffit de préserver, ou une moralité à construire et qu'il faut former.

Marietta Johnson : être vrai dans le présent

Premier postulat qui résume toute l'intervention de Marietta Johnson¹³⁵ à Heidelberg : **« J'ai une foi absolue dans la bonté essentielle de l'homme »**¹³⁶. A partir de là pourquoi se préoccuper de ce que l'enfant sera demain ? Pourquoi concevoir l'enfance comme une préparation de la vie adulte ? **« Chassons de notre esprit l'idée que le futur est tout, et concentrons notre attention sur les besoins actuels de l'enfant qui grandit »**¹³⁷. Il serait bien plus profitable de s'occuper de la véritable nature de l'enfant pour découvrir quels sont ses besoins.

Second postulat : l'enfant est un. A quoi bon le diviser en corps, âme et esprit ? L'éducation ne doit pas diviser ce que la nature ne sépare pas. Mais cette unité qui caractérise l'enfance n'est encore qu'incohérence, fluidité, manque de contrôle, elle est immature. L'enfant ne sait pas ce qui est bon pour lui, et c'est pourquoi **« il doit faire ce qu'on lui dit.. (...) même si l'on doit, pour cela, user de violence »**¹³⁸.

Comment alors éduquer moralement l'enfant ? La réponse de Marietta Johnson est simple : il suffit d'aider à réaliser une **« coordination nerveuse, base d'une vie morale qui jaillira spontanément »**¹³⁹. Et quand Marietta Johnson parle de « coordination nerveuse », il s'agit d'abord de coordination physique, le développement moral n'en sera que la conséquence naturelle. Si on respecte ce que l'enfant est, son authenticité, alors il ne peut qu'être moral. L'important est donc en éducation de sauvegarder la sincérité, **« la base de toutes les conceptions morales »**¹⁴⁰, par exemple dans la manière de faire les choses, celles qui correspondent à la nature authentique de l'enfant, pour que se réalise la force morale en lui. Et il n'y a pas d'autre moyen d'assurer cette sincérité que par l'activité créatrice. Etre vrai, agir conformément à sa véritable nature, c'est être moral.

Bertier : s'entraîner pour le futur

Bertier ne croit pas en un développement spontané de la force morale. Il prône au contraire un véritable entraînement moral, car l'éducation doit être **« tendue vers le**

¹³⁵ Fondatrice de l'Ecole Fairhope en Alabama (Etats-Unis).

¹³⁶ « L'éducation et la vie », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 21.

¹³⁷ *Ibid.*

¹³⁸ *Id.*, p. 22.

¹³⁹ *Id.*, p. 21.

¹⁴⁰ *Id.*, p. 22.

futur »¹⁴¹. Ce qu'il a dit à Montreux, ce qu'il a écrit dans *Pour l'ère nouvelle*¹⁴², il le répète à Heidelberg : la nécessité d'une formation morale, d'une formation des consciences. Il n'est pas d'accord avec les conceptions de Mrs Johnson et il le dit : **« C'est parce que la formation des Roches est sociale qu'elle ne se borne pas, à faire vivre l'enfant dans le présent comme l'ont demandé certains membres de ce congrès et non des moindres (je pense, en particulier, à la remarquable causerie de Mrs Johnson)... »**¹⁴³ Si l'éducation physique, les travaux manuels, les études concernent surtout la formation de la personnalité, c'est de la vie en communauté que dépend toute l'éducation morale : **« C'est surtout dans la vie de la maison que s'épanouit la personnalité morale de l'enfant »**¹⁴⁴. Ce qui éduque la moralité d'un enfant à l'école des Roches, ne réside pas dans l'exemple de l'aîné mais dans l'attrait qu'il exerce chez les plus jeunes, un attrait "éducatif" qui le pousse en avant. Les enfants ne deviennent pas moraux en imitant le "bon exemple" mais en suivant l'appel qu'incarne la personnalité du capitaine. Cette formation morale se veut non seulement bénéfique au cadet mais aussi à l'aîné à qui incombe la responsabilité de plus jeunes, qu'il a la charge de guider et même de diriger. Le capitaine apprend ainsi que le véritable rôle de chef se réalise quand il **« se fait vraiment le serviteur de tous les garçons dont il est le chef »**¹⁴⁵. Car le capitaine est aussi le gardien de l'esprit de l'école, d'ailleurs un Rocheux dont l'éducation est achevée est reconnaissable à son âme de chef. C'est donc essentiellement une éducation du caractère au service de l'équilibre et du bon fonctionnement social : former des hommes sur qui on peut compter à tous les niveaux de la société.

Toute l'éducation est morale à l'école des Roches parce que toute l'éducation y est sociale. Elle repose sur l'organisation de la discipline et de l'ordre laissée aux enfants, sur la vie collective qu'impose l'internat où les activités "extra-scolaires" ont un rôle éducatif essentiel. Les deux leviers de cette éducation restent la liberté et la responsabilité. Liberté de l'enfant dans la confiance que ses professeurs et éducateurs lui donnent. Mais liberté bien réglée par l'apprentissage de la responsabilité consentie. C'est ainsi que, pour Bertier, la liberté accordée à l'enfant est reconnue modérée, mais surtout progressive. Une manière de dire que la liberté n'est qu'un moyen pour l'éducation.

La libération n'est pas une fin en soi !

L'intervention de Buber contraste nettement avec celle des autres orateurs. Il interpelle l'ensemble des tenants de l'Education nouvelle et leur fait remarquer que le programme du congrès contient en lui-même un présupposé qui fait de l'instinct, libido ou élan vital

¹⁴¹ « Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'école des Roches », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 37.

¹⁴² « Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, pp. 8-10.

¹⁴³ « Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'école des Roches », *art. cit.*, p. 37.

¹⁴⁴ *Id.*, p. 36.

¹⁴⁵ *Ibid.*

non seulement le terrain mais la ligne de conduite de l'éducation, **« un appel à regarder l'enfant comme si nous voulions apprendre de lui le secret de la spontanéité, comme si nous cherchions à nous approcher de la révélation toujours nouvelle de cette Source vive »**¹⁴⁶. Et Buber d'avertir ceux qui l'écoutent : **« il y a danger à considérer la libération de l'énergie créatrice comme étant une fin en soi »**¹⁴⁷. Danger que Buber précise : croire que la liberté peut faire l'homme social. Attention de ne pas tomber dans un excès qui serait inverse à celui de l'école traditionnelle... Autrement dit, attention de ne pas faire de sa démarcation de l'école traditionnelle le but même de l'Education nouvelle.

On a tort de croire que **« toute chose peut être pompée de l'enfant lui-même »**¹⁴⁸. Il n'y a pas d'éducation sans l'intervention du maître. Le "laisser-croître" est un leurre, il ne suffit pas de regarder l'enfant se développer. L'éducation se doit d'agir d'une « autorité légitime » qui requiert l'accord de l'enfant et ne repose pas sur la contrainte. La liberté n'est que le "degré 0" de l'éducation.

Buber réveille ainsi des discordances déjà apparues à Calais comme à Montreux où les conférences montraient un désaccord sur l'importance du rôle de l'enseignant. Il pointe également deux fragilités de l'Education nouvelle en problématisant le thème même du congrès qui induit deux choses sans le reconnaître : d'une part, l'éducation se fait par un processus de libération, d'autre part, il s'agit de la libération des énergies créatrices, autrement dit d'un pouvoir de créer. Dans ce cas, « qui est l'homme ? » devine-t-on entre les lignes de Buber... **« L'homme ne peut pas créer, il peut seulement modifier ce qui est »**¹⁴⁹.

Les malentendus : créativité et spontanéité

Tous les enfants ne sont pas naturellement créatifs, sur ce point Ferrière s'accorde avec Buber. L'Education nouvelle se trompe en soutenant cette idée, ce n'est pas la réalité. Et comme pour expliquer cela, Ferrière précise : **« comme si tous les enfants étaient doués de cette initiative créatrice qui est surtout le propre des intuitifs »**¹⁵⁰. L'Education nouvelle sera, selon Ferrière, celle qui se donnera les moyens de s'adapter à chaque type d'enfant et non celle qui veut libérer à tout prix une improbable « initiative créatrice ».

C'est pourquoi Ferrière reconnaît que l'école nouvelle n'est pas encore l'école de tous : **« Notre idéal de l'Education nouvelle est valable, trop souvent, pour les seuls**

¹⁴⁶ « Education et liberté », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 6.

¹⁴⁷ *Ibid.*

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ « Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce », *art. cit.*, p. 20.

éducateurs intuitifs agissant auprès d'enfants du type intuitif et en bonne santé »

¹⁵¹. Une manière également de relativiser les nombreuses interventions de praticiens qui présentent essentiellement des expériences d'éducation artistique. On sait que depuis le congrès de Calais les activités artistiques ont pris une place importante pour l'Education nouvelle et les écoles nouvelles, ce qui leur permettait aussi de se différencier de l'école établie. Mais par le thème de son congrès, la Ligue ne soutient-elle pas l'idée ambiguë qu'un enfant reconnu créateur est potentiellement artiste ?

Ferrière avait déjà plus ou moins signalé cette lacune dans la Ligue qui, sous des dehors d'unité et d'entente, se voile la vue et passe sous silence des discordances, qui ne sont - pour Ferrière - que des problèmes de mots. Ainsi la notion de spontanéité. Il écrit dans la revue en janvier 1925 un article à la mémoire de Charles Chabot¹⁵², parfois critique de l'Education nouvelle, et dit de la spontanéité que **« ce mot est le noeud du litige. Amis et ennemis de l'éducation nouvelle s'en emparent et le lancent comme une simple pomme... de discorde à la tête de leurs interlocuteurs »**¹⁵³. Et si son usage en est souvent reproché à l'Education nouvelle, c'est que cette notion est mal comprise, qu'il y a malentendu. Aussi distingue-t-il entre « spontanéité-caprice » et « spontanéité-instinct », la seconde seule digne d'être libérée par l'éducation. L'éducation repose donc bien sur la spontanéité mais seulement des "bonnes" tendances instinctives - la vraie nature -, pas sur des manifestations superficielles. **« La spontanéité-instinct, au contraire, est biologique, vitale, profonde »**¹⁵⁴ précise Ferrière. A l'éducateur d'apprendre à y voir clair !

Parmi les interventions à Heidelberg, celle de Bakulé¹⁵⁵ rompt avec toutes les autres. Rupture de ton d'abord, Bakulé témoigne plus qu'il ne démontre ou explique. Rupture de point de vue ensuite, son intention n'est pas d'appuyer la pédagogie nouvelle sur le développement de la psychologie nouvelle pour connaître la nature de l'enfant, au moyen des types psychologiques par exemple, et pour mettre en place les bonnes méthodes pédagogiques. En un mot, Bakulé ne construit pas de théorie, il ne fait que donner une règle à son action : **« J'agisais conséquemment et constamment de telle sorte que l'enfant se persuade que mon seul but est de lui apprendre comment on doit agir ou ne pas agir pour faire son chemin dans la vie et vivre heureux dans la société »**¹⁵⁶. Même si son but est aussi celui de la libération de l'enfant.

Ce témoignage de Bakulé ainsi que les malentendus relevés par Ferrière sont significatifs de divergences qui commencent à prendre corps. Encore à peine esquissées

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Doyen de la Faculté des Lettres de Lyon et professeur de psychologie et de pédagogie.

¹⁵³ « Charles Chabot. In memoriam », *P.E.N.*, n°14, janvier 1925, p. 17.

¹⁵⁴ Id., p. 18.

¹⁵⁵ Directeur de l'Ecole-Foyer de Prague.

¹⁵⁶ « Expériences pédagogiques », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 26.

à Heidelberg, elles s'épanouiront à Locarno où il ne s'agira plus seulement de débattre du "comment faire", mais de se mettre d'accord sur une "idée" : la liberté.

Chapitre IV Locarno en 1927. *Liberté et éducation*

Un congrès d'une amplitude encore jamais atteinte précédemment, une participation active de tous, ni polémique ni dogmatisme chez les conférenciers, Locarno fut selon la revue *Pour l'ère nouvelle* un grand succès. La question à l'étude est née du souci constant de la Ligue de développer un véritable internationalisme sur lequel fonder la paix. Mais pour cela il faut pouvoir s'entendre sur le sens de la liberté que le monde entier espère. Nul doute que chaque individu est en droit de revendiquer la liberté d'exprimer les puissances qui sont en lui. Nul doute également que l'éducation est la solution au problème de la liberté. Le problème à résoudre est donc le suivant : « Il faut que les éducateurs étudient l'art de la liberté authentique qui n'a rien de commun avec la licence, mais résulte d'un contrôle intérieur de la raison »¹⁵⁷.

Le problème de la liberté en éducation

Le problème de la liberté que pose le congrès de Locarno ne rejoint pas entièrement les discussions qui avaient eu lieu par extension sur ce même sujet à Montreux où il s'agissait plutôt de décider de la forme de liberté à introduire à l'école. A Montreux, c'était le problème du rapport liberté-discipline qui occupait les esprits. Même si la méthode du self-government recevait alors l'adhésion quasi unanime, les opinions se partageaient néanmoins entre différents "degrés" de liberté : totale, relative et réglée. A Locarno, le problème est complètement refondu, il s'agit ici de trouver un sens à la notion de liberté en éducation. Mais définir c'est en même temps délimiter, et cette volonté de s'accorder sur le "sens" d'un mot traduit aussi l'ambition de mettre un terme aux discussions sur la liberté qui reviennent inexorablement de congrès en congrès.

Locarno est un congrès incertain, comme le signale la rédaction de *Pour l'ère nouvelle* dans son éditorial de janvier 1927, il ne verra le jour que « **si l'orage qui gronde sur l'Europe nous en laisse le temps** »¹⁵⁸. Les difficiles relations internationales de l'heure ne font que renforcer la nécessité de poser le problème de la liberté et de l'éducation sous la forme suivante : « **Quelle est la vraie signification de la liberté en éducation ?** »¹⁵⁹ Les organisateurs de ce congrès se souviennent que l'année précédente, le quatrième congrès international d'Education morale de Rome avait dû être reporté sur décision du Ministère des Finances d'Italie « **pour des motifs qui ne sont**

¹⁵⁷ La rédaction, « Editorial. Le congrès de Locarno », *P.E.N.*, n°23, novembre 1926, p. 147.

¹⁵⁸ La rédaction, « Editorial », *P.E.N.*, n°24, janvier 1927, p. 1.

¹⁵⁹ *Ibid.*

pas éclaircis »¹⁶⁰, ils avaient ainsi fait l'expérience qu'ils n'étaient pas aussi libres qu'ils le pensaient, d'organiser des rencontres internationales.

Un an après le congrès international d'Education morale de Rome

Un compte-rendu du quatrième congrès international d'Education morale de Rome en 1926 fut diffusé dans *Pour l'ère nouvelle*¹⁶¹. Le thème étudié au cours de ce congrès était double : "la possibilité d'établir un code de morale" et "l'éducation de la personnalité". Ferrière remarque qu'à ce congrès, qualifié de « philosophique », **« il y fut beaucoup question de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle »**, et que **« le congrès de Rome a permis de nouer des liens précieux et de répandre au loin les idées fécondes de l'Education nouvelle »**. Mais il écrira aussi, se contredisant en partie plus tard, que certaines idées soutenues par l'Education nouvelle ne recevaient pas l'assentiment général, ainsi **« M. Crouzet, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris, s'est gaussé de la "philosophie de l'élan vital" »**¹⁶².

Il est vrai que dans le débat sur le développement de la personnalité, les positions de l'Education nouvelle furent souvent évoquées à Rome. Les deux rapports principaux qui ouvraient les discussions, ceux de Félix Adler¹⁶³ et de Gustave Belot¹⁶⁴, n'ont pas manqué de susciter les réactions des représentants de la Ligue présents à Rome.

Félix Adler commence par s'interroger sur la notion de personnalité en établissant une distinction avec celle d'individualité. L'individualité serait d'ordre naturaliste et s'apparenterait à la distinctivité (« l'homme tel qu'il est »), tandis que la personnalité serait d'ordre éthique et se rapprocherait de la distinction (**« l'homme qui a réalisé le standard de ce qu'il devrait être »**)¹⁶⁵. Ferrière fustigera ces distinctions, rappelant que les notions de personnalité dans les langues anglaise et française ne recouvrent pas la même chose... En réalité, dira Ferrière, **« Chaque individualité est une personnalité en puissance »**¹⁶⁶. Dans son rapport, Adler fait aussi la présentation de son *Ethical Culture School*, qui aura par ailleurs les faveurs des colonnes de *Pour l'ère nouvelle*. Selon Adler, cette école diffère des autres écoles progressives américaines, dont le "trop plein" de

¹⁶⁰ La rédaction, « Editorial », *P.E.N.*, n°21, juillet 1926, p. 76.

¹⁶¹ A. Ferrière, « Le congrès de Rome », *P.E.N.*, n°23, novembre 1926, pp. 198-199.

¹⁶² A. Ferrière, « La discipline. Sa nécessité. Ses conditions », *P.E.N.*, n°30, juillet-août 1927, p. 139.

¹⁶³ Fondateur aux Etats-Unis de la *Société de Culture morale* et de l'Ecole de culture morale de New-York.

¹⁶⁴ Représentant de la *Ligue française d'éducation morale*.

¹⁶⁵ « Relation de M. F. Adler » in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926. Relations et commentaires sur les deux thèmes principaux*, volume 1, Rome, C. Colombo, 1926, pp. 87-88.

¹⁶⁶ « Commentaires aux relations concernant le deuxième thème. V : Adolphe Ferrière » in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926*, volume 1, *op. cit.*, p. 206.

liberté conduit trop souvent à l'anarchie, bien que son organisation repose, comme dans les écoles nouvelles, sur le self-government mais aussi sur une forme d'enseignement mutuel des étudiants entre eux.

Le rapport de Gustave Belot¹⁶⁷ commence par une présentation raisonnée de l'Education nouvelle dont la pédagogie « personnaliste » cherche à **« mieux connaître chaque enfant individuellement »**, et fait de **« l'activité propre de l'enfant (...) le ressort principal de l'oeuvre éducative »**¹⁶⁸, sans craindre le danger d'abdication de l'adulte que provoque trop de centration sur les besoins de l'enfant. **« Si nous voulons faire son éducation, il nous faut bien admettre que notre tâche est bien de faire de l'enfant un adulte »**¹⁶⁹ ... Il ne faut pas oublier, ajoute Belot, que l'éducateur agit au nom de la société, et **« C'est précisément le noeud de tout le problème de l'éducation morale en particulier : que nous sommes obligés de donner à l'enfant des habitudes, de lui imposer des règles, dont il ne saurait encore sentir la valeur »**¹⁷⁰. Et Belot de conclure que bien plus qu'une « théorie de la liberté enfantine », c'est une « bonne théorie de l'autorité » qui reste à élaborer¹⁷¹.

Ce à quoi Ferrière ne peut pas souscrire car **« La seule liberté digne de ce nom est le fruit d'une libération »**¹⁷². L'enfant n'est pas un adulte en miniature, et **« l'expérience prouve que la conscience morale de l'enfant lui fait saisir très tôt la vertu d'une règle impersonnelle »**¹⁷³. Puisque l'enfant est en puissance capable de saisir la différence entre le bien et le mal, pourquoi lui imposer la pression de l'adulte ? Le problème n'est pas là pour Ferrière. L'éducateur doit pouvoir se contenter d' **« assurer la succession normale des étapes de l'évolution »**¹⁷⁴, il doit faire confiance au libre développement de l'enfant. Mais, ajoutera Ferrière, face aux malentendus qu'il relève dans les interprétations de Belot, tout ceci n'est affaire que de conviction : **« les discussions sont vaines en cette matière : laissons parler les faits. Je crois à cet axiome de la psychologie génétique parce qu'il est le résultat d'expériences innombrables. Et je crois aux fruits de l'éducation nouvelle, parce que j'ai vu celle-ci à l'oeuvre depuis plus de vingt-cinq ans. Libre à ceux qui ne les ont pas vus de n'y pas croire »**¹⁷⁵ ...

¹⁶⁷ « Relation de M. G. Belot » in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926*, volume 1, *op. cit.*, pp. 55-83.

¹⁶⁸ *Id.*, pp. 70-71.

¹⁶⁹ *Id.*, p. 74.

¹⁷⁰ *Id.*, p. 78.

¹⁷¹ *Id.*, p. 79.

¹⁷² « Commentaires aux relations concernant le deuxième thème. V : Adolphe Ferrière », *op. cit.*, p. 213.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Id.*, p. 210.

Cloudesley Brereton, déjà présent au congrès de Calais, intervient lui aussi en réaction aux rapports de Belot et de Adler qu'il juge, non sans ironie, tous deux très enracinés dans le catholicisme... En réalité, les devoirs envers Dieu - à condition d'entendre "Dieu" de manière très variée - et les devoirs envers son prochain sont des buts acceptables par tous. D'ailleurs, le devoir envers soi-même, qui est devoir de personnalité, et le devoir envers son prochain, qui est devoir social, ne sont rien d'autres que les deux buts principaux de l'éducation. Et cela ne veut pas dire liberté pure et simple¹⁷⁶.

Invariablement, les discussions sur l'éducation morale à Rome achoppent sur la notion et l'usage de la liberté. Les débats à Rome ne sont pas sans préfigurer ceux de Locarno, non pas au sujet du bien-fondé d'une éducation nouvelle, mais sur celui de la liberté en éducation.

Quel(s) sens pour la liberté ?

Quel sens faut-il donner au mot liberté ? Un constat général à Locarno : il y a une "vraie" et une "fausse" liberté. Si les orateurs dédoublent ainsi - et de manières fort diverses - la notion de liberté entre vérité et erreur, c'est pour mieux choisir entre une "bonne" et une "mauvaise" liberté, mais c'est en même temps reconnaître qu'elle n'est pas bonne en soi.

La notion de liberté est relative

C'est la thèse que soutient Mrs Ensor en faisant référence à la notion de relativité chez Einstein... « **Appliquée à la morale, cette loi révolutionnera nos idées** », car « **La liberté véritable n'est possible que si l'on a compris la signification profonde de la loi de relativité appliquée à l'âme, à la conscience, à la personnalité** »¹⁷⁷. La relativité constitue le fond même de la liberté, car s'il y a liberté c'est bien parce que tout est relatif. Les libertés sont diverses et de tous ordres. La liberté pour l'homme est d'abord d'être "psychologiquement libre", d'où l'importance que Mrs Ensor attribue à l'analyse et à la psychanalyse. « **Nous croyons que tout est puissance dans l'inconscient** »¹⁷⁸, la liberté est absolument tributaire de l'inconscient. D'ailleurs, « **A moins d'être relativement libres, psychologiquement libérés, nous ne pouvons transmettre la liberté à nos élèves** »¹⁷⁹. Cette liberté relative et dépendante de "l'état intérieur" de

¹⁷⁵ *Id.*, p. 214.

¹⁷⁶ « But self-realisation does not mean realisation *in vacuo*. Even for childhood there is no uncharted freedom » (« Commentaires aux relations concernant le deuxième thème. II : Cloudesley Brereton » in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926*, volume 1, *op. cit.*, pp. 193-195).

¹⁷⁷ « La relativité de la liberté », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 177.

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ *Ibid.*

l'individu est donc reconnue transmissible. A l'école, la liberté sera également relative, l'enfant ne peut pas tout faire mais il peut « **faire ce qui lui plaît dans un champ donné** »¹⁸⁰.

La liberté des psychologues contre celle des philosophes

La liberté prend des sens si différents. Pour Decroly, tout est affaire de points de vue. Tout dépend « **du conflit éternel entre deux intérêts, celui de l'unité et celui de la collectivité** »¹⁸¹. Dès qu'on parle de liberté, on en vient à parler de ses limites... D'ailleurs, l'acte volontaire pur est discuté par la science moderne. Existe-t-il seulement un acte « **indépendant de toute influence extérieure ou intérieure** »¹⁸² ? La liberté selon les philosophes - tel Kant - reste basée sur des preuves morales, elle est liée à l'existence même de la morale et de l'éducation, et donc à la notion de devoir. Pour James, l'acte volontaire et libre « **n'est réalisé que par ceux qui sont poussés par un idéal très élevé** »¹⁸³. On est d'autant plus libre que l'acte demande plus d'effort, qu'il a surmonté plus d'obstacles. Il n'y a donc pas de réelle liberté, mais des déterminations par le milieu de l'acte qui se dit "volontaire". Cette liberté-là n'est pas celle des philosophes...

Pas de liberté sans limitation

Pour Elisabeth Rotten, la liberté, aspiration humaine par excellence, se conquiert toute la vie durant par l'éducation. Ainsi, il y a de nécessaires limitations à la liberté de l'enfant, des devoirs envers l'autre, qui ne doivent pas être créées par l'éducateur mais suscitées par la vie. Sans limitations, il n'est point de liberté et la vie se charge bien de les renouveler, il ne faut donc pas craindre de "manquer" de limitation, et donc de liberté... C'est dans cette alternative liberté-limitation, par la victoire progressive de la liberté sur la limitation, que réside « **l'oeuvre de spiritualisation de notre vie, de nos instincts, de nos facultés** »¹⁸⁴. Cette conquête, oeuvre de spiritualisation, est un acte religieux, comme l'est aussi la recherche du sens de la liberté qui s'effectue à Locarno.

Une constante entre toutes ces interventions sur la définition de la liberté, les orateurs relativisent l'usage d'une simple liberté d'action pour l'enfant, le contraire d'une véritable autonomie, celle qui s'éduque. Autonomie n'est pas d'ailleurs le mot le plus souvent utilisé. La liberté, oui assurément, mais une liberté qui se conquiert par la discipline de soi et non une "fausse" liberté qui naît du laisser "tout faire". Au point que certaines personnalités vont jusqu'à s'opposer au self-government, remettant en cause un acquis qui figure dans les principes de ralliement de la Ligue depuis 1921.

¹⁸⁰ *Id.*, p. 178.

¹⁸¹ « La liberté et l'éducation », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 184.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ *Id.*, p. 185.

¹⁸⁴ « Liberté et limitation », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 180.

Les moyens de la liberté

Si le self-government ne reçoit plus l'assentiment majeur, quel est alors le moyen d'éduquer la liberté de l'enfant, libération qui demeure le "signe de reconnaissance" de l'Education nouvelle ?

Dépendre pour mieux se libérer

Lombardo-Radice¹⁸⁵ veut rectifier certaines erreurs sur l'idée de liberté de l'enfant, qui lui semblent dangereuses. **« On abuse tellement du mot liberté de l'enfant »**¹⁸⁶ qu'on en oublie la nécessaire étape de subordination qui introduit à la liberté. Avant d'être libre, l'enfant doit être dépendant de l'adulte, du maître. C'est pourquoi, **« Les républiques d'enfants, comme on les appelle, sont des créations artificielles si l'adulte prétend s'abstenir de toute intervention, détruisant ainsi ou diminuant la spontanéité de l'enfant qui tient beaucoup au voisinage, à l'exemple, à la collaboration et à la critique de l'adulte, de cet adulte vers qui tend son rêve et son but »**¹⁸⁷. L'enfant a besoin de l'exemple de l'adulte devant lui pour ne pas demeurer esclave de son « infantilisme ». Attention aux superstitions pédagogiques : la « superstition magistrale » qui ne laisse aucune initiative à l'enfant et à l'inverse la « superstition libérale »¹⁸⁸ ... L'Education nouvelle doit les exclure toutes les deux en préférant la **« rencontre des deux spontanéités : celle de l'élève et celle du maître »**¹⁸⁹. Une notion de spontanéité qui a ici beaucoup à voir avec cette liberté.

Adopter la liberté conforme à la nature de l'enfant

Laisser libre l'enfant, c'est pour Decroly, **« lui permettre de manifester ses tendances favorables, le laisser libre de bien faire »** et **« l'aider à découvrir le monde »**¹⁹⁰. L'éducateur aura à organiser le cadre naturel, son milieu de vie. Si la liberté doit permettre à l'enfant de lui laisser manifester ses tendances spontanées, autant dire sa nature particulière, l'éducateur se retrouve devant le difficile problème de décider du degré de liberté à lui accorder. Il importe alors de bien connaître le "type" de l'enfant, c'est ce qui permettra d'en juger. Des règles générales et applicables à tous les enfants sont impossibles à établir (et ce problème n'est pas aussi simple que les philosophes le

¹⁸⁵ Professeur de pédagogie à l'Institut Royal Supérieur du Magistère de Rome, représentant de la Ligue pour l'Italie.

¹⁸⁶ « La liberté véritable et la fausse liberté en éducation », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 181.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ *Id.*, p. 182.

¹⁸⁹ *Ibid.*

¹⁹⁰ « La liberté et l'éducation », *art. cit.*, p. 186.

croient...). Il faut concilier deux tendances extrêmes : « **la liberté dans la limite où elle n'entrave pas la sécurité et la liberté des autres** » et « **la liberté dans la limite où elle ne peut pas entraîner des inconvénients sérieux présents et à venir pour l'enfant lui-même** »¹⁹¹. En un mot, une liberté respectueuse. Decroly exprime ainsi sa conception différentielle de la liberté qui rejoint à la fois la théorie des types psychologiques de Ferrière et la conception de nécessaires limitations d'Elisabeth Rotten. La seule solution demeure du domaine de la psychologie, celle « **d'étudier l'enfant afin de le connaître et de distinguer ses particularités** »¹⁹² pour décider ensuite de la liberté à lui accorder. Ainsi le cas des enfants difficiles dont certains types ne permettent aucune liberté montre bien que « **chaque enfant a besoin d'être traité individuellement** »¹⁹³.

Organiser la liberté

Traiter l'enfant individuellement, pour les représentants de la *Progressive Education*¹⁹⁴, cela ne suffit pas à produire la liberté. Les nombreux américains présents à Locarno ont souvent en commun une vue rationaliste et même "économiste" de l'éducation : « **Le but de l'éducation est d'obtenir le maximum de croissance avec le minimum de dépense** »¹⁹⁵, dira Rugg¹⁹⁶. Tout doit se faire dans le sens d'une meilleure efficacité de l'éducation. Et pour y parvenir, selon Washburne¹⁹⁷, il ne suffit pas de libérer des individus, il faut introduire à l'école « une belle organisation »¹⁹⁸ dont le caractère premier est d'être sociale. Les activités doivent être organisées avec la coopération des enfants eux-mêmes, ainsi « **en même temps que la faculté créatrice et l'affirmation du moi, un sens profond d'unité sociale** »¹⁹⁹ peut se développer. Car le grand risque d'une liberté mal comprise est dans l'individualisme. La rigueur d'une organisation ne s'oppose pas à la liberté, elles sont au contraire solidaires. C'est en réalité l'organisation qui rend la liberté possible, car l'organisation sociale à l'école, signe d'une éducation en vue de la liberté, est là non pour elle-même mais pour faire naître le sens de la responsabilité sociale et en même temps encourager l'originalité en chaque individu. Unifier et

¹⁹¹ *Id.*, p. 190.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ O. Decroly, « Les enfants difficiles », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 211.

¹⁹⁴ Homologue américain du mouvement d'Education nouvelle européen.

¹⁹⁵ « Comment libérer les programmes », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 196.

¹⁹⁶ Psychologue de l'éducation au Collège des Maîtres de l'Ecole de Lincoln à New-York.

¹⁹⁷ Directeur des Ecoles de Winnetka.

¹⁹⁸ « La liberté par la maîtrise de soi », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 199.

¹⁹⁹ *Ibid.*

diversifier.

Tendre vers un idéal

Une voix un peu différente parmi les américains est celle de Mrs Johnson. On se souvient de son intervention à Heidelberg en défenseur de l'enfance contre l'adultéité, croyant avec force en la bonté essentielle de l'homme. Elle reconnaît comme ses compatriotes que par **« les exigences inhérentes au travail », l'enfant fera l'expérience d'une « discipline impersonnelle, immanente, la seule véritable, la seule qui conduise à la vraie liberté, celle de l'esprit »**²⁰⁰, celle dont découle la sincérité. Elle pense cependant cette organisation du travail nécessaire mais non suffisante, car il faut bien, pour que la jeunesse ait la force de combattre le mal - ce qui nuit à l'esprit - **« qu'elle possède assez de discernement pour savoir le reconnaître, assez de force pour pouvoir y résister ; mais par-dessus tout il faut qu'elle ait le désir du bien : il faut qu'elle ait un idéal »**²⁰¹.

L'allemand Alfred Adler²⁰² soutient également l'importance pour l'éducation de se choisir un idéal. Si on pose, dit-il, que le but de l'éducation est d'atteindre **« au meilleur développement possible de l'enfant »**²⁰³, alors religion, nationalité et conscience sociale ne sont plus que des moyens. Mais ce n'est pas suffisant et l'exigence principale pour l'éducation est de se donner un idéal « conçu comme universel » en éveillant les facultés chez tous par un entraînement intellectuel et moral, un idéal qui s'impose par « sa nécessité logique », et qui assure « l'utilité collective »²⁰⁴.

Il y a bien entre Mrs Johnson et Adler l'idée commune de tension vers un idéal mais, à y regarder de plus près, cette tension prend deux orientations différentes. Une liberté "de l'esprit", telle que Mrs Johnson la conçoit, est une liberté "par l'intérieur" et l'organisation sociale de l'école n'est alors que le moyen d'y parvenir. Tandis que pour Adler le développement de l'enfant est le moyen d'atteindre un idéal "extérieur" de liberté universelle et collective. Tendre vers un idéal n'a donc pas le même sens pour les deux orateurs. Tout dépend du point d'ancrage de leur réflexion, si la liberté est dans la personne, elle devient "moyen de" réaliser un idéal, au contraire, si la liberté est un aboutissement elle devient condition de réalisation de cet idéal.

Libérer le maître pour libérer l'enfant

Pour Katzaroff²⁰⁵, la personnalité du maître est fondamentale pour le développement de la personnalité de l'enfant. Le rôle du maître consiste à **« faire de chaque enfant une**

²⁰⁰ « La conservation de l'enfance et la coéducation », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 201.

²⁰¹ *Id.*, p. 202.

²⁰² Fondateur de l'Ecole de psychologie individuelle, à Vienne.

²⁰³ « Le courage. Son importance dans l'éducation de l'enfant », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 203.

²⁰⁴ *Id.*, pp. 203-204.

personnalité morale libre »²⁰⁶. Il n'y parviendra que soulevé par "une double foi" : en l'enfant par les possibilités cachées de sa nature, en lui-même qui doit être animé par un idéal de vie pure. Eduquer, c'est non seulement croire en la libération de la personnalité de l'enfant, mais c'est aussi libérer sa propre personne.

D'autres orateurs iront dans le même sens, soutenant l'idée que bien des problèmes seront résolus si on autorise la liberté du maître. Une liberté psychologique pour les uns, une liberté de choix des méthodes pour les autres, il apparaît naturel et logique de ne pas demander à un éducateur d'éduquer vers la liberté sans la lui accorder pour lui-même instantanément.

Liberté et éducation morale

A Locarno, l'éducation morale se profile derrière la question incessante de la discipline et de son articulation à la liberté de l'enfant.

Wyneken : la liberté morale

Paradoxe ! constate Wyneken, **« ...en optant pour la liberté, nous avons par là même établi une restriction à cette liberté »**²⁰⁷. Il y a deux sens possibles pour la liberté, elle est soit négative soit positive, soit relâchement de la contrainte, soit **« principe organisateur et créateur »**²⁰⁸ dans lequel Wyneken voit la liberté morale, celle qui mobilise l'individu pour le bien de tous. La liberté ne peut pas signifier que **« chacun peut faire ce qui lui plaît, mais que tous donnent librement à la collectivité cette forme nécessaire à sa vie et à sa conservation »**²⁰⁹. Dans son intervention, Wyneken réussit à établir une sorte de synthèse entre les deux orientations possibles de la liberté en faisant de la liberté morale la pierre d'achoppement entre volonté individuelle et contrainte collective.

Ferrière : **« Aime et travaille. Dieu fera le reste »**

²¹⁰

Il n'y a pas pour Ferrière d'opposition entre liberté et discipline dès l'instant où la discipline n'est pas coercition mais autonomie, où l'ordre n'est pas imposé du dehors mais réalisé du dedans. Liberté et discipline sont indissociables : **« La discipline toujours plus**

²⁰⁵ Philosophe, professeur et directeur de la revue bulgare *L'éducation libre*, organe de la Ligue.

²⁰⁶ « Qu'entendons-nous par éducation nouvelle et comment travaillons-nous pour la développer en Bulgarie », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 253.

²⁰⁷ « La liberté et ses limites », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 207.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Id.*, p. 208.

²¹⁰ « Conclusion », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 210.

serrée nous conduit à être libres, c'est-à-dire, selon le mot de Kant, esclaves de la vérité et du bien »²¹¹. Confiant dans le progrès spirituel (de bien et de vérité) de l'humanité qu'il transpose à l'enfant, il reconnaît que si l'enfant manifeste d'abord de l'égoïsme, celui-ci se résout tout naturellement en service du prochain, si les principes de l'Ecole active sont appliqués.

A la clôture du congrès, Ferrière est heureux de constater que tous sont d'accord avec lui pour considérer que la liberté est **« non un état statique d'indépendance, mais un dynamisme de libération »**²¹². Certaines limitations sont légitimes, l'important est de pouvoir les discerner des limitations oppressives. La liberté dont parle Ferrière est donc le résultat d'une libération jamais définitivement atteinte. Il est vrai que la grande majorité des personnalités présentes à Locarno peuvent s'y retrouver dans cette définition. Une réserve toutefois pour les Communautés scolaires de Hambourg dont Lottig s'était fait le porte-parole pour dire que la vraie liberté apparaît quand le maître s'abstient de toute intervention arbitraire et qu'il laisse **« le champ libre à l'expression spontanée et constructive de l'enfant »**²¹³.

Si la liberté est d'abord l'expression d'un besoin, et Ferrière met en garde contre la tentation d'en faire un déterminisme en assimilant l'homme à un mécanisme, l'effort de libération réside dans un travail sur soi, un travail d'ordre moral et spirituel dont l'homme ne connaît pas exactement l'aboutissement et qu'il résume ainsi : **« Aime et travaille. Dieu fera le reste »**.

Claparède : la discipline de soi

A Locarno, et c'est chose rare, Claparède prendra la parole, il interroge : **« Est-ce par la liberté qu'on formera des citoyens à la liberté ? »**²¹⁴. Une interpellation un peu provocatrice mais qui a le mérite de soulever une question que les orateurs évitent de se poser : non pas "quelle liberté ?" mais "pourquoi la liberté ?" Pour Claparède, la liberté, ou détermination de soi-même, suppose une forte discipline intérieure qui ne se développe que par la capacité à choisir. L'école est-elle capable de renforcer cette capacité ? En trouver les moyens, c'est selon Claparède, le seul véritable problème que devrait étudier l'Education nouvelle quand elle parle d'éduquer la liberté.

La question n'est pas nouvelle

Pour Bovet, le problème de la liberté en éducation est loin d'être nouveau. Pestalozzi disait déjà en 1774 le bien-fondé de la liberté et de l'obéissance et concluait que la liberté comme l'obéissance étaient de bonnes choses... Il n'y aura pas aujourd'hui de solution

²¹¹ « La discipline. Sa nécessité. Ses conditions », *art. cit.*, p. 138.

²¹² « Conclusion », *art. cit.*, p. 209.

²¹³ « Les communautés scolaires de Hambourg », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 252.

²¹⁴ « L'Education nouvelle et la psychologie de l'enfant », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 220.

nouvelle pour l'éducation. Car le problème de l'éducation ne se pose pas de cette manière, l'éducation n'a pas pour fin d'éduquer à la liberté, la liberté n'est que le moyen de l'éducation. N'a-t-on pas pris pour fin dernière ce qui ne devait être qu'un moyen ? La liberté ne peut être un but final ni en morale, ni en politique, ni en éducation. La liberté est un moyen de développement, parce que l'enfant est un être actif dont les facultés se manifestent par l'exercice. C'est pourquoi elle est absolument nécessaire à l'éducation, à l'éducateur qui n'a pas d'autre moyen pour connaître l'enfant, à l'enfant qui n'a pas d'autre moyen de s'éduquer. « **La liberté de l'enfant est donc d'abord indispensable au maître** »²¹⁵.

Ce que Bovet dit à Locarno n'est pas sans rappeler ce que disait Buber à Heidelberg... Et surtout cela interroge la justification ou non du présupposé de la liberté par l'éducation : faire de la liberté le but ou le moyen de l'éducation, c'est toujours en même temps la poser comme principe, comme postulat, c'est toujours reconnaître qu'elle est bonne en soi. Or la liberté n'est ni bonne ni mauvaise, elle est nécessaire, soutient Bovet. Une nécessité imposée par la nature de l'enfant, et non une obligation imposée par l'éducation. On ne se soustrait pas à la nécessité comme on néglige une obligation. Il n'est pas possible pour l'Education nouvelle, à partir du moment où elle décide de connaître l'enfant, de faire autrement que d'accepter la liberté constitutive de sa nature. C'est donc bien la nature de l'enfant qui est demandeuse de liberté et non l'éducateur qui la permet ou non.

On ne peut pas en conclure pour autant que les débats à Locarno n'ont pas su éviter cette lacune. La tentative de trouver un sens à ce mot ne prouve-t-elle pas le contraire puisqu'elle aboutit la plupart du temps à établir une opposition entre vraie et fausse libertés ? Les pédagogues de l'Education nouvelle ne croient pas à une liberté "bonne en soi", mais tous pensent détenir les moyens d'éduquer vers la "vraie liberté", sans vouloir reconnaître que si liberté de l'enfant il y a, alors peut-être qu'elle n'est pas entièrement de leur ressort...

Une manière de sortir de ce paradoxe, tout en l'évitant, serait de conclure que le congrès de Locarno ouvre sur un autre sujet de débat. Ainsi, le congrès suivant prévu à Elseneur en 1929 s'avère d'ores et déjà le congrès de la psychologie par le thème annoncé : « **la connaissance de l'individualité de l'enfant** »²¹⁶. Un sujet qui, on le devine, ne peut éviter comme à Heidelberg de poser à nouveau le problème de la nature de l'enfant.

Chapitre V Elseneur en 1929. La psychologie nouvelle et les programmes scolaires

²¹⁵ « La liberté, but ou moyen », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 176.

²¹⁶ A. Ferrière, « Chronique du congrès », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 264.

« L'unanimité des quelque deux cent cinquante orateurs de ce congrès a été impressionnante »²¹⁷, Ferrière fait le bilan d'un congrès qui se veut celui de l'unité et de la science, celui de l'unité parce que celui de la science au service de l'éducation.

Le programme du congrès d'Elseneur précise sous son intitulé qu'il sera spécialement consacré à **« l'étude des applications pratiques dans les écoles de tous les pays, des principes philosophiques et psychologiques dont s'inspirent les méthodes nouvelles d'éducation »**²¹⁸. L'idée constamment défendue par la Ligue depuis ses débuts est ici à nouveau évoquée : universaliser les méthodes et les principes de l'Education nouvelle. Universaliser, à Elseneur, cela signifie deux choses, d'une part étendre le mouvement à toutes les écoles, et d'autre part, justifier ses principes par la science, et surtout par le langage universel de la raison. Car c'est du fondement scientifique de l'éducation par l'usage d'un langage rationnel dont dépend la diffusion de l'Education nouvelle et non l'inverse. Et si, selon un consensus de départ, les apports de la psychologie et de la philosophie doivent être utilisés pour adapter les programmes aux différents tempéraments et mentalités des enfants, c'est aussi dans un but d'universalisation.

A Elseneur, la Ligue se donne les moyens à la mesure de son importance grandissante : plus de deux cent cinquante allocutions seront prononcées par près de deux cents intervenants pendant les quatorze jours que dura ce congrès... On comprend qu'un langage commun, sinon universel, devienne pour la Ligue un besoin "vital" si elle veut préserver l'unité de son mouvement.

La psychologie de l'individu

A Elseneur s'expriment désormais autant de psychologues que de pédagogues, et presque autant de psychologies que de pédagogies. Mais il reste que la volonté de fonder l'éducation sur une base scientifique est née du désir de connaissance de la nature de l'enfant et de reconnaissance de son individualité pour, comme le dit Ferrière, « rendre justice aux individualités »²¹⁹. Qu'est-ce que cette individualité de l'enfant pour l'Education nouvelle en 1929 ? Le concept s'achemine sous l'influence des nouvelles psychologies vers celui de caractère, un terme qui devient le terrain d'entente entre psychologues et pédagogues.

La remise en question des "tendances"

Que la psychologie soit apte à aider la pédagogie, l'Education nouvelle le proclame depuis Heidelberg. Mais il s'agissait alors d'aller à la rencontre de ce que l'enfant porte en lui en profondeur, son inconscient. C'était à Jung, à Adler qu'il était fait appel ou référence. Une approche de la personnalité de l'enfant qui demeurerait réservée aux

²¹⁷ « Chronique du congrès », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 226.

²¹⁸ Documents d'annonce et d'inscription au congrès d'Elseneur, tiré à part, Genève, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

²¹⁹ « De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 214.

spécialistes de la psychanalyse.

La psychanalyse n'est pas absente du congrès mais elle a perdu de sa dominance. Certaines voix à Elsenauer discutent les théories psychanalytiques, ainsi celle de Kurt Lewin²²⁰ reprochant que de la théorie d'Adler on puisse conclure que des comportements identiques supposent des aptitudes identiques. Or il est démontré que « **jusqu'à un certain point tout individu peut adopter toutes sortes de conduites** »²²¹. Il faut dépasser l'idée de constantes pour décrire l'individu, et donc celle de tendances.

La mise en question des typologies

Une autre orientation, celle représentée par Ferrière, visait à appliquer les découvertes de la science à la pédagogie, toujours dans le but de mieux connaître l'enfant à éduquer. Et comme l'esprit scientifique n'a pas d'autre moyen pour comprendre son objet que celui de catégoriser, des typologies destinées à décrire la nature de l'enfant furent élaborées, et des désaccords sont apparus entre vraies et fausses manifestations de cette nature mais qu'un éducateur averti scientifiquement selon l'esprit de l'Education nouvelle ne pouvait pas ne pas reconnaître et utiliser.

Decroly convient de la difficulté d'appréhender la complexité de la nature humaine à partir des typologies, car il existe « **très peu de types tranchés et une multitude de types intermédiaires** »²²². Comment tenir compte tout à la fois des quatre facteurs variables qui font la nature humaine : physiques, nerveux, affectifs et intellectuels ? Même si, comme Jung le démontre, le rôle prépondérant appartient aux facteurs d'ordre affectif, il ne faut pas sous-évaluer l'influence des facteurs biologiques comme « déterminants du caractère »²²³.

La méthode d'investigation de l'individu à l'aide de typologies est aussi discutée par Lewin et par Wallon. Le premier trouve insuffisantes les classifications à base de typologies, car appliquées aux individus, elles se révèlent toujours fausses, il est alors presque impossible de trouver un type "pur", force est donc de devoir reconnaître la "loi du juste milieu". Lewin veut renverser la conception habituelle de la psychologie, ne pas se cantonner aux « **attitudes phéno-typiques constantes** » mais préférer une « **définition géno-typique des particularités individuelles** »²²⁴. C'est-à-dire : au lieu de dire, "l'enfant est comme cela, il agit donc comme cela", on dira, "dans telles circonstances et selon telles particularités, il agit comme cela". Il introduit ainsi une variable nouvelle, celle du milieu. De son côté, Wallon rejette le concept de "type" qu'il juge imprécis parce qu'il se confond trop souvent avec celui de "stade", « **car le**

²²⁰ Psychologue gestaltiste de Berlin. A partir de 1933, il enseigne la psychologie de l'enfant à l'université du Iowa, aux Etats-Unis.

²²¹ « Les types et les lois de la psychologie », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 251.

²²² « Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 259.

²²³ *Id.*, p. 261.

²²⁴ « Les types et les lois de la psychologie », *art. cit.*, p. 261.

développement des fonctions est dans une certaine mesure successif »²²⁵. Pour les deux scientifiques, la notion de "type" pêche par manque de précision et donc de rigueur, ils n'y retrouvent pas l'un des caractères fondamentaux de la nature enfantine, son évolutivité. Le type n'est vrai qu'à un moment donné, il donne un portrait de l'enfant, simple reflet qui ne rend pas compte de sa singularité.

Une question de caractère

Pour Wallon, **« Parler du caractère, c'est parler de l'individu »**²²⁶. Mais il faut en parler scientifiquement, en termes de lois générales pour dépasser toute interprétation non fondée en réalité, c'est-à-dire sur les faits. C'est ainsi que le domaine de la biologie peut très bien rejoindre celui de l'actuelle psychologie. **« Ainsi, l'étude de l'individu peut de proche en proche en appeler à des domaines de la connaissance où la réalité est anonyme. Interdire ce passage pour ne pas sacrifier l'individu et son originalité à des notions mécanistes, c'est continuer à se laisser obséder par le fantôme de la causalité psychique que de simples intuitifs ont depuis bien longtemps dépassé »**²²⁷. Ce que refuse Wallon, c'est une science "au rabais", qui s'empêcherait de voir. De deux choses l'une, soit on parle scientifiquement de l'enfant en allant jusqu'au bout de la rigueur que la science exige et on n'interdit pas par exemple de parler du psychisme en termes biologiques, soit on refuse la "loi" générale au nom de la sauvegarde de l'individualité et on ne peut pas en parler scientifiquement. D'ailleurs, Wallon rassure un peu plus loin : **« Il ne s'agit donc pas de déduire mécaniquement d'une insuffisance élémentaire et primitive le comportement lui correspondant »**²²⁸. Il s'agit de comprendre. Finalement, parler en termes de fonctions de l'individualité de l'enfant, c'est parler de leurs développements successifs, ce qui, selon Wallon, enlève à la notion de caractère toute idée de déterminisme.

Le docteur Boven²²⁹ va dans le même sens que Wallon pour donner une composante dynamique à la notion de caractère : **« Tout caractère est l'histoire d'un individu superposée à l'histoire de la lignée, sur le palimpseste de sa substance »**²³⁰. Mais alors que Wallon maintient une unité fonctionnelle de l'individu, pour Boven **« cette unité peut être subdivisée en traits de caractère »**²³¹. Le caractère, concept qu'il associe à

²²⁵ « Les composantes neurologiques du caractère », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 256.

²²⁶ *Id.*, p. 254.

²²⁷ *Id.*, p. 255.

²²⁸ *Ibid.*

²²⁹ William Boven, de Lausanne.

²³⁰ « Psychologie individuelle et typologie », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 257.

²³¹ A. Ferrière, « Introduction. Travaux du groupe I. Psychologie individuelle et types psychologiques », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 248.

celui de "frontières", est une forme qui « **participe autant du milieu que de l'homme** »²³². Et, en toute logique, étudier le caractère revient à « **reconstituer un milieu** »²³³, c'est-à-dire tout ce qui environne un individu, l'ambiance, l'ensemble des conditions internes et externes de sa vie.

Le docteur Pende²³⁴ ira plus loin encore dans le sens des influences du développement organique sur le caractère en lui attribuant un fonctionnement biologique, qui ouvre selon lui une grande voie à la « biologie de l'éducation »²³⁵. Sa théorie se fonde sur l'observation de corrélations entre le système sympathique et endocrinien et les « biotypes psychiques »²³⁶. Ce qui lui permet à partir des différences de rapidité des réactions psychiques, de définir deux catégories humaines fondamentalement opposées, les « tachypsychiques » et les « bradypsychiques »... Ou comment on en revient toujours à catégoriser, et à faire du "caractère" une notion voisine de celle de "type".

Problèmes d'unité

A Elsenieur, la pluralité de l'Education nouvelle commence à inquiéter. Pour Hélène Radlinska²³⁷, l'Education nouvelle est devenue « un chaos d'idées », elle regrette même qu'elle ne soit plus « ce qu'elle était au commencement »²³⁸. Une crainte réelle mais que tous ne partagent pas.

L'individu n'est pas divisible

Les typologies évoluent sous l'influence de la catégorisation opérée par les nouvelles méthodes scientifiques d'investigation de la nature enfantine. Il y aura autant de conceptions de la nature enfantine que de manières possibles de l'appréhender. Et cela provoque inévitablement une "dissociation" de l'enfant. Cet individu que la psychologie voulait décrire dans son unité est dès le départ "décomposé" par les différentes approches psychologiques. Ce que remarque Ferrière. S'il admet que ce qui intéresse la psychologie nouvelle, c'est « la structure du caractère »²³⁹, il relativise les tentatives d'explication « **uniquement par le milieu ambiant (...), uniquement par l'hérédité ou**

²³² « Psychologie individuelle et typologie », *art. cit.*, p. 256.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ Nicolas Pende, de Gênes, docteur à la clinique médicale et Institut de biotypologie humaine.

²³⁵ « Les tempéraments endocrinosympathiques et les biotypes psychiques », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 259.

²³⁶ *Id.*, p. 258.

²³⁷ Directrice de l'Ecole de Service Social à l'Université Libre de Varsovie.

²³⁸ « L'école et les oeuvres sociales », *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 29.

²³⁹ « La situation actuelle et l'avenir de la psychologie », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 268.

uniquement par le hasard »²⁴⁰. Il faut pour expliquer l'évolution d'un individu adopter un point de vue génétique. Il va même jusqu'à réviser la théorie des types psychologiques à laquelle il demeure attaché et qui reste pour lui l'outil parfait pour adapter l'éducation à l'individu. Des points de vue partiels et accumulés sur l'individu font-ils "un" individu ? Ainsi, durant ce congrès, certains font la découverte que l'individu est au delà des lois générales de la psychologie, ce qui ne remet pas en cause l'idée de fonder l'éducation sur la science et d'approcher ainsi la nature individuelle de l'enfant qui leur échappe tant.

Les nouvelles psychologies

La quatrième partie de l'ouvrage anglais de présentation des rapports du congrès d'Elseneur²⁴¹ porte le titre suivant « Psychologie nouvelle et pédagogie nouvelle » et se divise en psychologie de l'enfant, psychologie individuelle, psychologie génétique et psychologie de l'inconscient. Autant de domaines différents qui font la nouvelle psychologie, autant de regards différents portés sur l'enfant. Quelle est donc, parmi toutes ces approches, la "vraie" psychologie, celle sur laquelle l'Education nouvelle pourra se fonder ? Dans sa conférence, le docteur Raup²⁴² soulève ce problème : **« Qu'a donc à offrir la psychologie de 1929 ? Vers quoi les éducateurs doivent-ils se tourner ? »**²⁴³. Entre le behaviorisme, la psycho-biologie américaine, la psychologie génétique européenne, la psychologie individuelle, la psychanalyse, il y a de quoi hésiter... Mais Raup conseille de ne pas choisir : **« Tournons-nous donc vers toute la psychologie »**, dit-il mais en sachant bien que **« la psychologie est un auxiliaire seulement, que ce n'est pas dans les laboratoires que les valeurs humaines se meuvent pour créer de nouveaux chemins à la vie »**²⁴⁴.

L'enfant des psychologues n'est pas l'enfant des pédagogues

La psychologie nouvelle devient le moyen par excellence de la pédagogie. Pourquoi ? Ce qui importe pour les pédagogues, c'est moins la connaissance de l'enfant en général que celle des moyens d'atteindre l'enfant "concret" qu'ils ont la charge d'éduquer. L'Education nouvelle demande moins à la psychologie de lui fixer une ligne de conduite, des prescriptions, que de s'en faire une alliée. Elle demeure convaincue de sa nécessité pour fonder l'éducation sur la nature la plus particulière de l'enfant, mais elle ne peut pas croire que la psychologie doit lui indiquer le chemin à suivre : **« la psychologie doit la servir, jamais la diriger »**²⁴⁵, éclairer et non commander la pédagogie.

²⁴⁰ Ibid.

²⁴¹ W. Boyd (edited for The New Education Fellowship by), *Towards New Education*, Londres, A. Knopf, 1930, 494 p.

²⁴² Université de Colombia à New-York.

²⁴³ « Psychologies de 1929 et Education nouvelle », conférence résumée par M. Hug., *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 44.

²⁴⁴ Ibid.

²⁴⁵ R. B. Raup, « Psychologies de 1929 et Education nouvelle », *art. cit.*, p. 44.

Et même s'il n'y a pas d'opposition ouverte entre elles, les préoccupations de la psychologie et de la pédagogie apparaissent différentes. Le problème du psychologue ne se pose pas de la même manière que celui du pédagogue. Le premier cherche à savoir ce qui détermine le comportement de l'enfant, le second se demande comment réaliser le développement de l'enfant. Nussbaum décrit bien les deux attitudes face à la diversité des enfants : celle du savant qui élabore « **une classification objective des types d'enfants** », celle de l'éducateur qui veut trouver « **la loi commune, la loi vitale, unique, essentielle** »²⁴⁶.

Ferrière se fera l'avocat de cette thèse de la différence des points de vue sur l'enfant²⁴⁷. Il distingue la psychologie, qui recherche des lois générales sur l'Enfant, de la pédagogie, qui s'intéresse à l'enfant en particulier, celle-ci « **tend à atteindre les enfants, c'est-à-dire des individualités bien définies, diverses les unes des autres et qu'il faut connaître si l'on veut les diriger** »²⁴⁸. Et cela n'est pas le souci de la psychologie à Elsenour.

La pluralité n'est pas un problème

Ainsi, dans son discours d'ouverture, Mrs Ensor rappelle que la Ligue est ouverte à tous les points de vue et qu'elle s'efforce avant tout d'extraire ce qu'il y a de vrai en eux. Rassembler ces différents points de vue pour fondre une philosophie et une science, voilà le rôle qui lui est dévolu, à condition qu'elle n'institue aucun dogme, mais qu'elle « **marche les yeux fixés sur la vérité** »²⁴⁹. Vérité qui ne cesse de balancer entre différentes attitudes contradictoires : entre les tenants de l'expression créatrice et ceux des méthodes et techniques rigoureuses, entre les partisans de l'épanouissement libre des capacités en l'enfant et ceux de leur étude et de leur mesure, ou encore entre les adeptes de la liberté contre ceux de l'autorité... La Ligue ne peut s'inquiéter de l'hétérogénéité, au contraire celle-ci manifeste sa perpétuelle recherche de vérité : « **Notre effort consiste à adapter l'Education aux besoins modernes ; nous ne**

²⁴⁶ « Observations sporadiques sur quelques enfants et recherche d'une échelle des valeurs pour leur classement », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 262.

²⁴⁷ Il est remarquable de voir Ferrière, quelques années après le congrès international d'Education morale de Rome, reprendre une distinction qui avait fait le fond d'une critique virulente de l'Education nouvelle par Belot. Ce dernier tenait à distinguer la simple curiosité scientifique de la psychologie, de la nécessaire action pratique pédagogique. Il craignait que la préoccupation de connaître l'enfant adoptée par les pédagogues nouveaux ne les empêche de travailler à son éducation. Il existe une opposition indiscutable entre le point de vue du psychologue et celui de l'éducateur : « Le premier n'atteint son but que s'il laisse l'enfant se montrer pour ainsi dire à l'état de nature, et dès lors la liberté de l'enfant sera pour lui un axiome de méthode inéluctable. (...) la question posée par les initiateurs de "l'Education nouvelle", ne pourra se résoudre que par un compromis. (...) Ce serait la négation même de l'Education » (in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926. Compte-rendu*, volume 3, Rome, C. Colombo, 1926, pp. 164-167).

²⁴⁸ « De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité », *art. cit.*, p. 213.

²⁴⁹ « Croisades dans le royaume de l'éducation », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 220.

prétendons pas avoir découvert une nouvelle Education »²⁵⁰. Que les fondateurs de la Ligue soient hostiles à une révolution de l'éducation, qu'ils lui préfèrent une évolution, ils ne s'en sont pas cachés, mais qu'ils nient leur volonté de créer une nouvelle éducation, voilà qui est plutôt "inattendu".

Elisabeth Rotten va dans le même sens quand elle relativise le problème de la rénovation des programmes : « A chaque époque son programme d'études »²⁵¹. Ce qui importe n'est pas dans le choix des méthodes ou des programmes mais bien dans le respect de l'unique loi possible en matière d'éducation : partir de l'enfant, « **de la connaissance psychologique de la croissance spirituelle de l'enfant** »²⁵². A partir de là, la pédagogie ne peut pas se tromper et peut se permettre la pluralité.

Education morale et psychologies

Quel est l'impact de cette pluralité théorique sur les pratiques pédagogiques des écoles nouvelles ? Des divergences, des oppositions majeures sont-elles apparues ? Le problème ne se pose pas encore aux praticiens de l'éducation qui s'accordent tous sur la nécessité de se donner les moyens scientifiques de connaître l'enfant dans son individualité. En matière d'éducation morale, certaines expériences connues sont à nouveau exposées.

Les mouvements de jeunesse : la médiation de l'action

Bartholdi, ancien président du *Mouvement de la Jeunesse de Suisse Romande*, explique que ce mouvement est né de la mobilisation "spontanée" de jeunes pour organiser des collectes face à une situation de détresse survenue à Vienne en 1920. La caractéristique principale de cette action réside dans la totale absence de toute tutelle adulte, ce « qui est une grande force »²⁵³. Bartholdi conclut à la "puissance pédagogique" du contact avec la misère, « **c'est important pour arriver à une plus grande compréhension sociale, pour développer le sens de la responsabilité morale** »²⁵⁴.

C'est de façon anecdotique que Bertier, président des *Eclaireurs de France*, parle de l'éducation morale dans le mouvement du scoutisme. Elle y est cependant primordiale et il ne voit que des convergences entre l'Education nouvelle et le scoutisme : « **le service social et finalement la paix entre les hommes sont, chez les scouts comme ici, les buts de l'éducation morale** »²⁵⁵. Service social qui n'est absolument pas imposé à l'enfant puisqu'il est adapté à ses besoins et à ses intérêts, qui suit des principes

²⁵⁰ Ibid.

²⁵¹ « A chaque époque son programme d'études », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 214.

²⁵² Id., p. 215.

²⁵³ « Le mouvement de la Jeunesse Suisse Romande », *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 64.

²⁵⁴ Id., p. 65.

identiques à ceux de l'Ecole active : **« l'habitude de l'effort et l'amour de l'action »**²⁵⁶.

Deux mouvements similaires qui veulent mobiliser l'action morale par le service, dans le premier, les enfants sont mis en situation "d'agir contre" une situation sociale jugée inadmissible, dans le second, l'action morale et sociale doit contribuer à "agir pour" la formation du caractère chez l'enfant.

Katzaroff : la médiation du maître

Pour comprendre ce qu'est le rôle "médiateur" du maître, il faut partir des deux postulats de l'Education nouvelle dont le premier dit que le développement de l'enfant dépend du processus d'adaptation active de son « être spirituel »²⁵⁷ à son milieu, et que par conséquent l'éducation réside dans **« toute l'influence spirituelle indépendamment de son origine, de son contenu et de la manière dont elle s'exerce »**²⁵⁸ sur l'enfant. L'éducation s'opère par une sorte de transmission spirituelle et à double sens entre l'enfant et son milieu. A partir de là, Katzaroff considère le maître comme pouvant faire partie du milieu spirituel de l'enfant, il est **« l'intermédiaire de ces forces éducatives de la vie »**²⁵⁹. Sans oublier que l'enfant "s'autoéduque", le maître doit donc se défaire d'une double illusion, celle de sa toute-puissance et celle de la toute-puissance de sa méthode. Mais tout dépend de ses qualités professionnelles, de l'importance de sa culture. D'une certaine manière, pour Katzaroff, le maître n'enseigne que ce qu'il est, et l'on perçoit toute la portée d'une telle conception en matière d'éducation morale. **« Pour cela il doit être un esprit profondément religieux, dans le sens le plus large du mot, considérant comme tâche principale de la vie l'effort incessant vers une perfection morale toujours grandissante »**²⁶⁰.

Un problème nouveau : l'individu dans son milieu

A Elsenour, le postulat de départ sur la nature de l'enfant faite d'énergies créatrices n'est pas remis en question : l'enfant demeure un potentiel à développer. Mais, petit à petit, l'Education nouvelle évolue vers une conception mitigée de cette nature. Le développement de l'individu reste le but de l'éducation, mais ce développement ne peut plus se réaliser sans l'action du milieu²⁶¹. L'école ne peut pas seulement se préoccuper de

²⁵⁵ « L'école nouvelle en face des programmes et des examens officiels », *P.E.N.*, n°53, décembre 1929, p. 294.

²⁵⁶ *Id.*, p. 297.

²⁵⁷ « Qualités indispensables au maître », *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 34.

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ *Id.*, p. 35.

²⁶⁰ *Id.*, p. 36.

²⁶¹ *Id.*, p. 34.

l'individu, elle est aussi une oeuvre sociale : l'éducation doit parvenir à mobiliser les forces actives de l'individu pour son milieu²⁶². La remise en question se situe donc dans l'idée d'un développement uniquement spontané et naturel, qui fut source de malentendus à Heidelberg, et qui, poussé à l'extrême, montre l'inutilité de l'éducation... Développement naturel et développement social ne s'opposent plus forcément, ne sont plus au service l'un de l'autre, par exemple en éducation morale, mais sont en interdépendance.

Chapitre VI Nice en 1932. *L'éducation dans ses rapports avec l'évolution sociale*

*« C'est une date importante, à mon avis, que celle où la Ligue internationale pour l'Education nouvelle a mis à son ordre du jour les rapports de l'individu avec son milieu. C'est une date importante d'abord parce que cette question répond aux préoccupations les plus pressantes de l'heure actuelle ; c'est une date importante aussi scientifiquement, parce qu'elle réintègre dans l'attitude de l'enfant et dans l'éducation quelque chose qu'elle avait un peu trop oublié »*²⁶³. Wallon²⁶⁴ veut ainsi augurer ce que sera le congrès de Nice : non seulement un tournant dans la vie du mouvement mais un progrès.

Un difficile congrès

Cependant, des conditions d'organisation difficiles ajoutées à la crise mondiale ont rendu complexe la réunion des mille deux cent congressistes venus de quarante-trois pays différents. Quel est le bilan de ce « difficile congrès »²⁶⁵ ? A la clôture de celui-ci, les avis demeurent partagés comme en témoignent les impressions données par MM. Brun-Laloi²⁶⁶ et Geheeb²⁶⁷. Le premier regrette le manque de confrontations et d'affrontements du congrès qui s'est déroulé **« sans donner lieu à de réels échanges d'idées »**²⁶⁸. Le second au contraire constate une réelle **« communauté d'idées et de**

²⁶² H. Radlinska, « L'école et les oeuvres sociales », *art. cit.*, p. 31.

²⁶³ « Culture générale et orientation professionnelle », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 246.

²⁶⁴ Vice-président du Groupe français d'Education nouvelle (G.F.E.N.).

²⁶⁵ « Compte-rendu sommaire de la rédaction », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, p. 199.

²⁶⁶ A partir de 1933 et jusqu'en 1938, L. Brun-Laloi sera le rédacteur d'une chronique intitulée « Revue de la presse pédagogique française » dans *Pour l'ère nouvelle*.

²⁶⁷ Directeur de l'Ecole de l'Odenwald en Allemagne.

²⁶⁸ « Impressions d'un néophyte », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 263.

but, en dépit de divergences »²⁶⁹. Des opinions contradictoires qui incitent à penser qu'à partir du congrès de Nice, les tensions internes de la Ligue se font plus apparentes.

Ce que sous-entend le thème de ce congrès, son président Langevin le précise dans son discours d'ouverture : « **Nous avons voulu cette fois-ci, discuter plus largement de l'influence et de la nécessité d'adaptation réciproques des progrès accomplis en matière d'éducation d'une part et des transformations incessantes de l'organisme social d'autre part, transformations qu'il dépend de nous et des enfants que nous élevons, d'orienter dans un sens tel que la grande aventure humaine où des liens de plus en plus étroits nous rendent tous solidaires, devienne ou merveilleuse ou tragique »**²⁷⁰. L'Ecole est en progrès dans une société en transformation, et il y a lieu selon Langevin, de coordonner ces deux évolutions, en sachant bien que tout dépend de l'Ecole qui détient la responsabilité de l'orientation de la société, dans un sens positif comme dans un sens négatif...

Ce thème sera traité selon deux axes principaux : comment l'éducation peut-elle répondre aux exigences qu'impose la rapidité des transformations sociales actuelles, et, en quoi l'éducation peut-elle contribuer au progrès social. Orientation nouvelle pour la Ligue que Ferrière avait pressentie à Elsenieur lorsqu'il exposait la double fonction de l'éducation, celle de donner à l'enfant l'occasion de « **grandir selon sa nature »**²⁷¹, et en même temps celle de s'adapter au monde dans lequel il doit vivre. Il concluait : « **Contradictions, luttes, efforts. Voilà l'éducation »**²⁷². De la même manière à Nice, il souligne l'importance de concevoir l'éducation selon un double but : d'ordre individuel, pour conserver et accroître la puissance de l'esprit, d'ordre social, pour préparer l'homme futur, le membre de l'humanité²⁷³. Il dit encore dans un discours en l'honneur du docteur Decroly qui vient de disparaître que l'humanité de demain incarnera la synthèse de l'« individualisme » et du « solidarisme »²⁷⁴.

Divergences

"Former l'homme de demain" devient la préoccupation de l'Education nouvelle, mais tout dépend de l'idée que les pédagogues se font de l'homme. S'agit-il de former un homme à la personnalité assurée, ou un homme bien inséré dans son milieu ? Des options différentes qui peuvent sans doute s'expliquer par des choix idéologiques opposés. Quels sont les points apparents sur lesquels ces deux conceptions manifestent leur différence ?

²⁶⁹ « Impressions du congrès », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 304.

²⁷⁰ « Séance d'ouverture », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, p. 200.

²⁷¹ « Chronique du congrès », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 225.

²⁷² *Ibid.*

²⁷³ « L'enseignement de l'histoire », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, p. 208.

²⁷⁴ « Ovide Decroly (1871-1932) », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 234.

Progrès matériel, social et moral

Le progrès est une évidence, il n'y a pas à discuter de son existence, mais quel est le véritable progrès ? Pour certains, il n'y a pas de progrès moral en soi. Il n'y a que des progrès matériels que l'homme doit contrôler dans le sens d'un progrès social. Selon Wallon, l'Education nouvelle à ses origines rêvait un enfant épanoui qui serait acteur de sa propre vie, seul moyen pour que toute l'humanité parvienne à diriger son histoire et son avancée sociale. En réalité, les progrès techniques et scientifiques ont créé un décalage entre ce que l'homme savait (faire), ce que l'homme pouvait (faire) et ce que l'homme voulait (faire). L'homme doit à présent s'adapter à ce progrès qu'il n'a pas véritablement voulu pour en devenir maître. Pour Langevin, l'école a contribué à ce décalage en privilégiant la distribution d'une culture « **d'ordre littéraire et moral** »²⁷⁵ qui ne laissait que peu de place à la culture technique et scientifique. Il ne fait pas de doute que la crise s'explique par le déséquilibre de ces deux cultures, et « **ce défaut d'unité dans la culture a eu pour conséquence que le développement scientifique et technique s'est poursuivi indépendamment du développement moral** »²⁷⁶.

Un décalage que tous constatent mais ne résolvent pas de la même façon, tout dépend de la conception qui est attribuée au progrès. Ainsi, Piaget explique le chaos actuel non seulement par des causes économiques ou sociales mais aussi par des raisons morales et psychologiques, qui résultent à la fois de la crise sociale et de « **notre développement psychique incomplet** »²⁷⁷. « **Nous ne sommes pas adaptés psychologiquement à notre état social** »²⁷⁸, le progrès serait de réussir par l'éducation à réduire ce décalage.

Le but de l'école : construction de l'individu ou de la société ?

S'il demeure entendu, pour Mrs Ensor, que les éducateurs peuvent accomplir ce « prodige » d'épanouir les aptitudes de l'enfant, il ne faut pas oublier que c'est au service de la communauté qu'il se réalise, et que de toutes manières, il doit contribuer par l'éducation à établir « l'esprit de fraternité »²⁷⁹. Si la pensée de Mrs Ensor semble évoluer vers une dimension sociale sous la pression des circonstances, cela ne l'empêche pas de maintenir l'idéal de spiritualisme qui lui tient à coeur depuis Calais : « **Nous croyons qu'un congrès comme celui-ci représente les assises d'une véritable société des Nations spirituelle** »²⁸⁰. Elisabeth Rotten va dans le même sens : si la transformation

²⁷⁵ « Le problème de la culture générale », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 240.

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ « L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 305.

²⁷⁸ *Id.*, p. 306.

²⁷⁹ « Discours prononcé à la séance d'ouverture », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 237.

²⁸⁰ *Id.*, p. 238.

sociale dépend de l'éducation, il n'y a pas d'autre solution que de développer en chacun **« la force de l'esprit de suite »**²⁸¹, comme Goethe a pu le dire, pour réaliser de grandes choses.

Mais pour certains membres de la Ligue "l'esprit" manque douloureusement de réalité, il suffit d'ouvrir les yeux sur le monde pour le constater. Ainsi s'exprime brutalement l'américain Rugg, **« il nous faut être concret. Nous avons dit des platitudes pendant cinquante ans »**²⁸²... L'éducation comme seule voie possible vers le salut, d'accord, mais une éducation qui se donne les moyens de sa volonté de régénération sociale. Et pour cela, pas d'autre solution que celle de la resituer dans la société. Reconstruire l'ordre social par l'éducation cela ne remet pas en cause la nécessité de respecter les individualités, mais cela demande aussi de fonder une nouvelle philosophie plus "pragmatique" orientée vers la **« production d'une nouvelle race d'êtres humains »**²⁸³.

Mais prenons garde à faire de la société l'outil éducatif privilégié, car si le but de l'école est d'adapter l'enfant à la société, celle-ci est potentiellement mauvaise, le risque est alors de faire de l'enfant un homme mauvais. Pour Claparède, il faut dépasser l'idée de société "telle qu'elle est" et préférer viser un idéal de société. Ce qui veut dire que le but de l'éducation n'est pas d'adapter l'enfant à la société mais de préparer l'enfant pour adapter la société à cet idéal, **« cet idéal de vérité - voilà ce que l'éducation doit s'efforcer d'implanter dans son coeur »**²⁸⁴.

L'Ecole, comme outil de refonte de la société ou comme moyen de développement de la personnalité de l'enfant ? Le point de vue est différent : dans le premier cas, celui de Rugg, c'est la fonction sociale de l'école qui domine, la formation de l'enfant comme moyen de réalisation d'une meilleure société. Dans le second cas, comme Mlle Rotten et Claparède le disent, l'école a une visée psychologique et reste centrée sur l'enfant. Tobler²⁸⁵ le praticien, ne choisit pas entre ces deux options. Pour lui, l'école reste le **« lien entre le monde extérieur et le monde intérieur »**, elle doit pouvoir s'adapter à **« l'essence de l'être »** de l'enfant et en même temps **« aux circonstances d'ordre social et naturel »**²⁸⁶. Et comme pour le prouver, il témoigne que la réforme scolaire qu'il présente **« répond aux exigences de la psychologie et de la sociologie moderne »**

²⁸¹ « La transformation sociale et l'éducation », *P.E.N.*, n°85, février 1933, p. 38.

²⁸² « L'oeuvre de reconstruction sociale par l'éducation », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 61.

²⁸³ *Id.*, p. 64.

²⁸⁴ « La pensée loyale et son éducation », *P.E.N.*, n°84, janvier 1933, p. 9.

²⁸⁵ Décédé le 5 janvier 1933, après le congrès de Nice, Ferrière lui rend hommage dans *Pour l'ère nouvelle* en mars 1933.

²⁸⁶ « La voie à suivre. L'éducation des enfants soumis à l'obligation scolaire », texte traduit par A. Ferrière, *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 73.

²⁸⁷ *Id.*, p. 75.

...

La culture, facteur d'unification et de division

La culture universelle est le nouvel enjeu de l'éducation. Pour les uns, c'est une culture technique et professionnelle qui se construit dans le travail. Elle est facteur d'unification parce qu'elle tend à réunir tous les individus d'un même groupe social entre eux et qu'elle manifeste ainsi leur identité sociale. Wallon propose comme solution aux conflits une culture unique et une éducation unique. La culture telle qu'elle est comprise actuellement n'est pas unificatrice, et la profession peut servir de "tremplin" à l'unité recherchée pour une nouvelle culture. Il considère que l'homme est fait pour le travail, qui, rendu aux travailleurs, peut être le **« point de départ d'une culture qui unirait tous les hommes et toutes les nations »**²⁸⁸. Mais il y a deux sens possibles pour la culture : la culture qui divise, la culture morale, celle qu'on croit supérieure à celles des autres et qu'on veut leur imposer ; la culture qui unit, la culture technique qui se construit par le travail et la profession.

Mais une culture technique est aussi facteur de division puisqu'elle sépare les groupements d'hommes les uns des autres. La seule culture universelle possible est alors une culture de nature spirituelle. Ainsi pour Piéron, **« Le problème des buts éducatifs, c'est essentiellement le problème de la culture »**²⁸⁹. Cette culture prend trois formes : la culture de base qui est enseignée à l'école, la culture professionnelle à utilité sociale, elle représente ce que chacun doit à la société, et enfin la culture générale, les savoirs et les valeurs, ce que chacun apprend de la société. En opposition totale avec Wallon, il dit de la culture professionnelle « en faveur de la société » qu'elle tend vers la différenciation, alors que la culture générale « en faveur de l'individu » tend vers l'unification par le biais de la science, la laïcité et les valeurs communes. Il refuse toute conception marxiste de la culture telle qu'elle est en faveur en Union Soviétique, car il craint **« que la nouvelle culture qui mettrait fin au libéralisme, qui imposerait le conformisme absolu des pensées ne soit pas favorable aux progrès nouveaux que nous avons espérés »**²⁹⁰.

L'enfant, entre nature et culture

L'enfant a désormais une nature sociale dès sa naissance, c'est cette nature que l'éducation développe par l'apprentissage et la maîtrise du langage et des instruments techniques nés du progrès. Il n'y a pas d'état naturel primitif, **« nous ne pouvons pas parler d'un enfant à l'état pur »**²⁹¹, l'enfant est **« un être annexé à la société »**²⁹² qui

²⁸⁸ « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 246.

²⁸⁹ « Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 265.

²⁹⁰ *Id.*, p. 268.

²⁹¹ H. Wallon, « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 246.

²⁹² *Id.*, p. 248.

entre directement dans un monde recréé par la technique, régenté par "le social". Telle peut se résumer une nouvelle conception de l'enfant qui en fait le "produit" d'une culture. C'est pourquoi, Wallon trouve insuffisante la définition de l'enfant que fait l'Education nouvelle, et qui, en reconnaissant le droit de l'enfant à « faire respecter sa nature »²⁹³, veut le laisser se développer en toute liberté sans s'apercevoir que **« c'est pour l'enfermer, devenu grand, dans la cage de la profession »**²⁹⁴... Car il n'y a pas d'égalité dans la nature, il n'y a pas d'harmonie préétablie, comme elle le croit à tort. La nature est inégalitaire et ne distribue pas à tous les mêmes aptitudes. Il ne suffit pas de laisser se développer la nature de l'enfant car elle ne parvient plus à suivre le rythme de l'avancée sociale et des progrès techniques. L'éducation doit passer de l'idée de libération de potentialités à l'idée d'orientation selon des capacités, qui ne sont jamais naturelles puisque l'enfant ne développe pas toutes ses capacités possibles mais seulement celles qui sont "socialement" reconnues, pour qu'il s'adapte à la société. **« Car enfin, on ne peut demander pour tous une sorte d'égalité qui n'existe pas dans la nature humaine »**²⁹⁵. Il faut savoir "pour quoi" sont faits les enfants.

Cependant, les conceptions originaires de l'Education nouvelle sont encore loin d'être rejetées par tous. Mrs Ensor, Mlle Rotten, Ferrière s'accordent comme à la fondation de la Ligue pour redire que l'enfant est un potentiel d'énergie créatrice qui s'exprime spontanément par les besoins, les instincts, les tendances que l'éducation se doit d'utiliser dans le sens de la suprématie de l'esprit. Ainsi que le dit bien cette remarque de Mlle Angles²⁹⁶, les écoles maternelles françaises ont en commun **« le désir de mettre le plus possible l'enfant en contact avec les choses, avec la nature, où il s'épanouira spontanément en liberté »**²⁹⁷. Mais ce type de discours commence à se nuancer, ainsi Ferrière introduit l'enfant dans son milieu social futur, et assigne à l'école une double tâche, celle de "centrer" l'enfant et celle de le socialiser, en équilibrant l'activité individuelle et l'activité sociale.

Mais tout cela peut laisser perplexe au point que certains n'hésitent pas à définir l'éducation comme simple milieu dans lequel se développe librement et naturellement l'enfant²⁹⁸, tout en décrivant le rôle de l'éducateur comme action **« d'orienter ce développement dans le sens voulu par le milieu »**²⁹⁹, sans apercevoir les contradictions intrinsèques d'une éducation qui libérerait dans un sens préalablement

²⁹³ *Id.*, p. 246.

²⁹⁴ *Ibid.*

²⁹⁵ *Ibid.*

²⁹⁶ Inspectrice générale des Ecoles maternelles au Ministère de l'Education nationale à Paris.

²⁹⁷ « L'école maternelle française : l'adaptation aux besoins des enfants », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 275.

²⁹⁸ J. Mirski, « Quelques remarques sur la science de l'Education », *P.E.N.*, n°86, mars 1932, p. 69.

²⁹⁹ *Ibid.*

déterminé...

Quelle vérité ?

Pour Claparède, c'est un fait, tout est relatif et question de point de vue, ce qui est reconnu bon ici, peut être mauvais là, "le subjectif" pénètre "l'objectif" et **« ce qui rend si dramatiques les conflits entre les hommes, ce n'est pas tant cette diversité inévitable des univers, que le fait que chacun juge la conduite d'autrui en la situant dans son propre univers, au lieu de la replacer dans l'univers particulier dont elle fait partie intégrante »**³⁰⁰. Le danger est de s'en remettre au sentiment, la solution qu'il préconise est dans l'éducation du jugement. La vérité n'est pas donnée, elle s'apprend par la science expérimentale qui exerce la « pensée loyale », elle est la "vraie" valeur de l'Ecole.

Que la vérité s'apprenne, Ferrière le concède, mais elle dépasse tellement l'homme qu'elle ne lui revient pas en propre. Pour Ferrière, la Vérité porte un nom : Dieu. Et le meilleur moyen d'atteindre la vérité, c'est encore la raison. Pour le dire à Nice, Ferrière parle de Gandhi qui, tout en poursuivant la Vérité, **« s'attache bien moins à la Science qu'au Bien, au Bien social avant tout »**³⁰¹. A l'image de Dieu, la raison est ce qui unit tout. La raison individuelle doit devenir le reflet de la Raison universelle qui **« s'exprime par les lois de l'harmonie sociale et individuelle : psychologie et sociologie »**³⁰².

Et quand il s'agit de connaître la vérité sur l'enfant, les positions de Ferrière se précisent. Ainsi, comme Piaget le dit dans *Le jugement moral chez l'enfant* dont il fait la présentation³⁰³, il reproche aux naturalistes et aux moralistes de ne pas faire suffisamment de place à la science et donc les préjugés prévalent. Une manière de redire que la vérité sur l'enfant est d'ordre scientifique.

Finalement, de quel ordre est cette vérité que tous recherchent pour l'enfant ? Vérité par la science ? Vérité par la religion ? Il faut bien reconnaître que, pour un pédagogue de l'Education nouvelle, la vérité s'exprime en termes de croyance, elle est un acte de foi plus que de raison. Mais ce qui demeure : le vrai est "le chemin" vers le bien.

L'origine du mal

Tout dépend de la réponse à la question précédente... De la place du vrai dépend l'origine du mal. Si ce qui est vrai est donné par la science, comme le pensent Claparède ou Piaget, alors le bien est dans la science, car la science est ce qui "doit être".

Ainsi, Van der Leeuw pense que le machinisme n'est pas responsable de tout le mal social ; mais par la science, l'humanité s'est constituée en organe vivant qu'elle refuse

³⁰⁰ « La pensée loyale et son éducation », *art. cit.*, p. 11.

³⁰¹ « Ghandi et la santé : prévenir ou guérir », *P.E.N.*, n°84, janvier 1933, p. 15.

³⁰² *Id.*, p. 17.

³⁰³ « Le jugement moral chez l'enfant par Jean Piaget », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, pp. 79-82.

d'accepter moralement. Il lui faut pourtant consentir à en faire partie et non s'en détacher, pour que la véritable liberté, « **l'identification au tout** »³⁰⁴ soit possible. Le mal est bien là dans le fait que « **l'homme ne sait pas dominer ses propres créations** »³⁰⁵. L'opposition qui a cours dans l'Education nouvelle, celle de Gandhi ou de Tolstoï, entre matière et esprit est en réalité un faux-problème car « **l'univers matériel s'est spiritualisé ; et nous ne pouvons plus attendre notre spiritualisation de l'au-delà** »³⁰⁶. Le monde souffre par manque de foi en lui-même.

Pour Ghandi, explique Ferrière³⁰⁷, même si le mal est cause de souffrance, la souffrance n'est pas le mal. Le mal, c'est de se détourner de la Vérité, qui est une, qui tend vers l'unité. Le bien, c'est alors se rapprocher de la raison parce qu'elle unifie : la raison est la « **route du Bien social, la voie du bonheur vrai** ». Mais l'homme n'a plus l'usage de sa raison, c'est là tout son malheur. Il l'a ruinée comme il ruine sa propre santé, il se fait l'esclave de besoins qui ne sont pas de vrais besoins : « **L'homme accuse son prochain, toujours, quand c'est en lui qu'est le mal, en lui que gisent l'erreur et la servitude** »³⁰⁸. L'homme est seul responsable du mal, responsable de l'avoir introduit dans la nature. Aucun des moyens techniques artificiels qu'il a sa disposition ne peut résorber ce mal, la seule solution est dans « **la résistance sans violence brutale au mal, par la seule force de la volonté intérieure** »³⁰⁹, autrement dit la force de l'esprit.

Entre ces positions extrêmes se situe tout un éventail de positions intermédiaires et conciliatrices. Deux positions extrêmes que Ferrière relève dans une discussion entre un prêtre catholique, le Père Chatelain de Belgique, et le Docteur Roubakine d'Union Soviétique. Le premier demandant au second : « Que faites-vous de la vie spirituelle ? » ; le second renvoyant au premier : « Que faites-vous en matière de réalisations concrètes sur le terrain social ? »³¹⁰.

L'éducation morale, entre spiritualisme et matérialisme

A partir du congrès de Nice, apparaît donc un fait nouveau essentiel : les pédagogues ne sont plus d'accord sur les buts de l'éducation. Deux courants majeurs et divergents se forment, l'un repose sur une conception matérialiste du monde, c'est le courant marxiste représenté principalement par le G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle), l'autre

³⁰⁴ « La tâche de l'éducation dans la crise mondiale », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 315.

³⁰⁵ *Id.*, p. 317.

³⁰⁶ *Id.*, p. 318.

³⁰⁷ A. Ferrière, « Ghandi et la santé : prévenir ou guérir », *art. cit.*, p. 16.

³⁰⁸ *Id.*, p. 17.

³⁰⁹ *Id.*, p. 16.

³¹⁰ « En marge du congrès », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 236.

s'appuie sur une conception spiritualiste de la vie, c'est le courant des fondateurs de la Ligue. Les conceptions de l'éducation morale n'échappent pas à cette division.

Maria Montessori : éduquer par l'amour

Maria Montessori voit deux natures en l'homme, une nature inférieure et une nature supérieure, celle-là seule qu'il faut aider à développer, celle qui manifeste sa « partie divine »³¹¹. Ne nous y trompons pas, il n'y a pas d'autre moyen pour éduquer la nature supérieure de l'enfant que de faire de l'école, « une oeuvre d'amour »³¹². Une bonne ambiance ne peut pas voir s'épanouir une personnalité mauvaise en l'enfant. Dieu est en l'enfant, voilà ce que croit Maria Montessori, elle le redit à Nice comme souvent et depuis longtemps elle l'a écrit. Avant même d'entreprendre une réforme sociale, il faut réfléchir à cela et comprendre qu'il n'y a pas d'autre espoir pour un monde de paix que dans le développement spirituel des individus.

Ghidionescu : l'éducation du caractère moral

Une solution qui se veut conciliatrice, celle de Ghidionescu³¹³, serait de reprendre l'idée de Herbart et de fixer comme but à l'éducation celle du caractère moral, qui embrasserait d'un coup les positions psychologiques et sociologiques, de Durkheim avec Ferrière, Krafft ou Claparède. Le caractère moral présente la particularité de recouvrir toute notre vie psychique et l'avantage de permettre la définition des traits à développer à « **travers l'ensemble de l'enseignement et de l'éducation en général** »³¹⁴, une sorte de "portrait-type moral"... On peut se demander qui prendra la responsabilité de choisir - et au nom de quoi ? - les traits opportuns du caractère moral à développer chez l'enfant. Ghidionescu parle ici en technicien de l'éducation mais ne pose pas le problème axiologique de la sélection des traits de caractère, tout au plus précise-t-il qu'ils seront de deux sortes : « **les traits de caractère qui se rapportent à l'individu** » et ceux qui « **se rattachent à la vie sociale** »³¹⁵.

Marthe Nemes : éducation morale et sociale

Mme Nemes³¹⁶ rappelle l'importance de l'autonomie pour le développement moral de l'enfant. Se référant à William James, elle pense qu'« **une moralité solide exige que les idées morales se greffent sur des habitudes déjà acquises par l'enfant** »³¹⁷. C'est

³¹¹ « Mobilisation nouvelle », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, p. 208.

³¹² *Ibid.*

³¹³ Professeur à l'Université de Cluj en Roumanie.

³¹⁴ « L'éducation du caractère moral », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 67.

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ Directrice de l'Ecole en Famille à Budapest.

pourquoi, elle incite l'enfant à prendre l'habitude de respecter les règles des jeux en groupe, à se soumettre aux règles de vie de la petite société que représente l'école, autant de procédés bien connus dans l'Education nouvelle. L'originalité de Mme Nemes réside dans cette conviction : **« ce que je crois le plus important, c'est que les enfants se sentent membres d'une société »**³¹⁸. Comment l'éducation morale rejoint l'éducation sociale.

Bloch : morale et éducation civique

La difficulté pour l'Education nouvelle est dans son absence de conformisme. En se voulant « amis de l'enfance »³¹⁹, ses protagonistes ont refusé tout « catéchisme politique »³²⁰ pour l'enfant pour mieux **« respecter intégralement la liberté de son choix futur »**³²¹. La seule solution est de rechercher l'objectivité par une initiation à la vie sociale et par un enseignement de l'histoire. Bloch³²² espère ainsi que se réalisera le « progrès moral de la société »³²³ par l'histoire - une des préoccupations des congrès d'Education morale - et par une instruction civique fondée sur la raison, toutes deux capables d'éclairer sans le diriger le choix de l'enfant, mais qu'on espère tourné dans un seul sens, l'internationalisme.

Langevin : la morale sous l'égide de la science

Pour Langevin, comme pour Wallon et de nombreux scientifiques présents à Nice, la vérité est scientifique. A partir de là il ne fait pas de doute que ce sont **« les résultats de la science, et aussi bien de la science des choses de la nature que de celle des faits humains, qui permettent d'établir le plus solidement les bases de la morale »**³²⁴. Cette affirmation implique deux choses inhérentes à toute conception naturaliste qui croit que la vérité est dans la nature des choses et des faits : il suffit alors de bien regarder non seulement pour "y voir clair" - le propre de la science - mais aussi pour savoir "où aller et quoi faire" - le propre de la morale -. Progrès moral et progrès scientifique sont solidaires, le "vrai" rejoint le "bien", la preuve en est que c'est bien l'effort scientifique qui fait prendre conscience de l'unité de notre espèce, l'humanité.

³¹⁷ « Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8 à 10 ans », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 276.

³¹⁸ *Id.*, p. 280.

³¹⁹ « L'instruction civique à l'Ecole active », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 282.

³²⁰ *Ibid.*

³²¹ *Id.*, p. 283.

³²² Professeur de philosophie à Nancy.

³²³ « L'instruction civique à l'Ecole active », *art. cit.*, p. 289.

³²⁴ « Le problème de la culture générale », *art. cit.*, p. 243.

Piaget : éduquer une nouvelle forme d'esprit

Pour Piaget, l'homme subit son état social plus qu'il ne l'agit parce qu'il le méconnaît, parce que son développement psychologique est insuffisant à lui faire comprendre les phénomènes sociologiques et ainsi de les dominer. Il y faut un instrument nouveau, une forme d'esprit capable de coordination intellectuelle et de direction morale. De cet esprit dépend le changement en réponse à la crise. Tout le mal réside dans l'esprit égocentrique bien impuissant à atteindre une conception scientifique de la réalité, mais aussi à se défaire des contraintes sociales conservatrices, autrement dit à créer de nouvelles règles sociales et morales, une nouvelle société. Il faut s'ouvrir à la réciprocité. Si l'enfant est naturellement égocentrique, il est aussi naturellement coopérant, une partie de la solution est dans l'éducation morale qui se doit d'utiliser cette tendance que trop souvent elle étouffe. Et ainsi, parvenir à **« cette coopération, cette attitude intellectuelle et morale de liberté, de libre recherche, (qui) n'existent dans notre société que dans certains domaines de la science »**³²⁵.

Rugg : créer des attitudes

Comme Piaget, Rugg pense que l'homme est devenu l'esclave du progrès, mais l'interprétation qu'il en fait est radicalement différente. Le machinisme a tout dominé, il s'est étendu sans être véritablement voulu par l'homme et les dirigeants politiques n'ont pas su l'orienter dans le sens du "bien de tous". Seule l'éducation peut changer cela, non par le libre développement de la personnalité de l'enfant mais par la formation en lui des attitudes propres à en faire un homme capable de reconstruire la société. En partisan de solutions énergiques, Rugg propose un programme d'action et une **« liste d'attitudes fondamentales »**³²⁶ à développer chez l'enfant, car **« il faut que les écoles servent à régénérer la société »**³²⁷. Vision complètement utilitariste et matérialiste de l'éducation, de l'enfant et de l'école qui deviennent "moyens" au service de la création d'une nouvelle société.

Claparède : éduquer la pensée loyale

Pour Claparède, le but de l'éducation n'est pas "dans" la société, mais bien "dans" l'enfant, il vise non pas le développement d'attitudes mais celui d'une forme d'esprit, la **« pensée loyale »**, aptitude essentiellement intellectuelle faite de véracité et de discernement et qui peut introduire à l'exactitude dans les jugements moraux. Une sorte de propédeutique à l'éducation morale. Comme nous l'avons vu, le "vrai" et le "bon" sont inséparables pour Claparède, apprendre à "penser vrai" ne peut donc qu'aider à apprendre à "penser bien". **« Car, si l'on pouvait écarter tout ce qui altère la vérité, l'on aurait écarté aussi l'un des principaux obstacles à la solidarité et à l'entente**

³²⁵ « L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle », *art. cit.*, p. 39.

³²⁶ « L'oeuvre de reconstruction sociale par l'éducation », *art. cit.*, p. 62.

³²⁷ *Id.*, p. 60.

mutuelle des hommes »³²⁸.

Comme le montrent bien les conceptions opposées de l'éducation morale, des divisions internes au mouvement sont apparues malgré les tentatives de conciliation de la part des membres fondateurs, malgré les constats réitérés lors de chaque congrès d'une unité qui ne peut pas se trouver dissolue par les divergences d'application des principes de l'Education nouvelle dans les écoles. Car ces divergences-là ne sont que des diversités, des signes de liberté, elles émanent de "l'esprit" même de l'Education nouvelle. La liberté accordée à l'enfant ne peut être refusée à son maître... Cette fois, il s'agit d'oppositions plus profondes, plus graves, parce qu'elles concernent "l'esprit" du mouvement. Oppositions pas toujours déclarées mais qui se manifestent par de nombreux indices dans les textes des deux chartes successives.

La rédaction d'une nouvelle charte³²⁹

La charte de la Ligue présente la particularité d'être le seul texte auquel ses membres peuvent se référer. Elle renferme donc ce qui peut constituer l'essentiel des principes de ce mouvement. Ce texte figure au début de chaque numéro de la revue *Pour l'ère nouvelle*. La première charte, très inspirée par Ferrière, fut rédigée à Calais. Peu après le congrès de Nice est diffusée dans la revue le texte d'une nouvelle charte qui a été adoptée lors de ce congrès³³⁰. Coïncidence ou marque d'un désaccord ? Peu après le congrès de Nice, Ferrière renonce à la direction de la revue³³¹...

Lors de la rédaction de la seconde charte, certains pédagogues, le plus souvent parmi les fondateurs, se sont inquiétés de voir disparaître les principes auxquels ils tenaient. A l'inverse, d'autres soutenaient la nécessité de réviser ces principes "vieillis". Quelques phrases prononcées à Nice expriment bien ces tensions. Elisabeth Rotten rappellera que la Charte de 1921 constitue plus qu'un idéal "creux" : « **Ces articles ne représentaient pas pour nous un programme théorique élaboré en pleine abstraction** »³³². La différence fondamentale est dans l'intention qui a provoqué la naissance des deux chartes, celle de 1921 ne se voulait pas une réponse à la crise, mais elle s'inspirait de l'observation et des besoins de l'enfant.

³²⁸ « La pensée loyale et son éducation », *art. cit.*, p. 9.

³²⁹ Voir en annexe le texte intégral.

³³⁰ La première diffusion de la seconde charte de la Ligue dans *Pour l'ère nouvelle* a lieu dans le numéro de novembre 1932 consacré aux rapports du congrès de Nice, mais cette seconde charte fut sans doute rédigée avant le congrès en lui-même puisque son texte figure dans les documents de présentation et d'inscription à ce congrès.

³³¹ Ferrière avait cependant annoncé son départ de la rédaction dès janvier 1931 : « Le rédacteur en chef de cette revue, obligé de restreindre ses activités (...) se voit contraint d'accepter l'offre dévouée du G.F.E.N., de reprendre à Paris le travail de la rédaction. » (« Editorial », *P.E.N.*, n°64, janvier 1931, p. 3.)

³³² « La transformation sociale et l'éducation », *art. cit.*, p. 39.

De manière significative, le choix des termes employés est le reflet de certaines divisions précédemment répertoriées. Par exemple, la seconde charte ne parle plus de l'esprit dans le même sens que la première : « l'énergie spirituelle » dont il était difficile de saisir les contours devient « esprit de coopération » ou encore « indépendance d'esprit », deux attitudes, deux "états d'esprit" bien particuliers. Par contre, les deux chartes conservent l'idée que chaque enfant est unique et possède un « caractère » ou des « caractéristiques » propres. Enfin, si la première charte visait non seulement la formation du « futur citoyen » mais de « l'être humain », la seconde établit la nécessité pour l'enfant de « s'adapter » à la société. Ces quelques points de comparaison montrent bien un glissement dans la philosophie retenue par la Ligue.

Le problème de la modernité

Mais les deux chartes sont nées d'une nécessité créée par l'époque moderne, celle de reconstruire un monde en crise, comme le dit la charte de 1932. Comment se fait-il que le même constat de chaos ait donné naissance à de telles divergences ? Comment résoudre le problème de la "modernité" ? Une voix un peu différente des autres, celle du Professeur Codignola³³³, apporte sa réponse. Il faut pour résoudre le problème de la modernité dépasser ses apparences matérialistes, et plutôt tenter de déterminer ce à quoi elle tient, la foi qui l'anime, et qui est une foi « **dans l'essentielle originalité créatrice** », dans « **l'autonomie absolue de l'esprit humain** »³³⁴. Cette autonomie-là implique la liberté. Au contraire, la culture unique, celle de l'objectivisme scientifique qui mènerait vers la liberté, est un leurre. Il faut préférer la position subjectiviste de l'humanisme nouveau, car la seule universalité, c'est la personne. Et l'Education nouvelle bien souvent se berce d'illusions quand elle croit que c'est uniquement affaire de méthodes et de moyens. C'est une question d'esprit nouveau que le maître a la charge de transmettre, car paradoxalement « **la plus grande universalité coïncide avec la personnalité la plus déterminée** »³³⁵. Une modernité à inventer.

Devant un monde en crise, les pédagogues réunis à Nice s'accordent sur la nécessité pour l'humanité de réagir, elle ne peut plus se contenter de penser un monde "nouveau", il lui faut agir concrètement, le reconstruire matériellement. L'éducation sera la "première pierre" dans ce nouvel "édifice", le moyen de cette reconstruction. C'est ainsi toute la question de l'éducation qui se trouve posée : quel sens donner à l'école dans ce monde en crise ? Quel est le but de l'éducation ? Cela a provoqué la rédaction d'une nouvelle charte par laquelle la Ligue se fixe un objectif très précis : « **En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social...** ». Ce monde nouveau, cette nouvelle société seront ceux de la solidarité. Mais les pédagogues se divisent sur les moyens de réaliser cette construction par l'éducation et sur la conception de cette nouvelle société. Ils

³³³ Pédagogue réformateur italien, qui favorisa l'accentuation politique et nationaliste de la revue d'éducation nouvelle italienne, *La nostra scuola*.

³³⁴ « Comment créer une culture propre à l'époque moderne », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 252.

³³⁵ *Id.*, p. 256.

hésitent entre la production d'une meilleure société en posant une nouvelle culture, et le refus de dessiner trop précisément les contours d'une société future par le choix "a priori" d'une culture idéale. L'enjeu ultime de tous ces débats demeure la liberté de l'enfant. Comment la réaliser ? Par une adaptation sociale ou par le respect de son développement personnel ? Telle sera la question centrale du futur congrès de Cheltenham.

Chapitre VII Cheltenham en 1936. *Education et liberté*

« Dans les congrès successifs de la Ligue, plus d'une fois le thème de la liberté est revenu sur le tapis »³³⁶. Ferrière parle en connaissance de cause, lui qui a fondé la Ligue et participé activement à tous ses congrès depuis 1921...

A Cheltenham, le problème est de savoir si la question de la liberté dans l'éducation peut trouver une réponse unitaire au sein de la Ligue. Deux directions d'analyse³³⁷ sont proposées aux orateurs pour développer ce thème autour de « Discussions sur la base d'une société libre ». La première a pour titre « Personnalité et liberté. Comment former une personnalité libre ? ». La seconde traite des « Relations humaines et liberté », de la signification et des moyens d'une possible conciliation de la liberté avec la vie familiale, l'économie politique ou encore la démocratie.

M. Clarke³³⁸ qui signe l'introduction des actes du congrès de Cheltenham signale que de nombreux conflits ont eu lieu entre les intervenants. Cependant, il aperçoit un terrain d'entente, dans l'idée - chère à l'Education nouvelle - selon laquelle la liberté est le moyen essentiel pour faire de l'enseignement un art et le rapprocher de la "nature" qui, précise-t-il, est celle **« qu'ont révélée les sciences humaines des temps modernes »**³³⁹. Mais de quelles sciences humaines s'agit-il ? Les congrès précédents l'ont bien montré, des divergences de conception ont souvent pour origine des options scientifiques différentes. Le tout est de s'accorder sur la science de référence et alors la notion de liberté sera "une"... Un peu plus loin dans son texte, Clarke règle "à sa manière" ce problème quasi insoluble en disant que **« l'existence d'interprétations différentes est peut-être liée à la nature de la liberté »**... Il soulève ainsi un sujet nouveau de discussion mais absolument nécessaire pour introduire les débats de Cheltenham, celui de l'explicitation de la "nature" de la liberté.

Qu'est-ce que la liberté ?

³³⁶ A. Ferrière, « Préface », in W. Rawson, *A la recherche de la liberté*, Paris, Fustier, 1938, p. XIII.

³³⁷ D'après le programme du congrès.

³³⁸ Directeur de l'Institute of Education de Londres.

³³⁹ « Introduction », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. X.

A Locarno, quand les congressistes s'interrogeaient sur le sens de la liberté en éducation, leurs réponses variaient selon les formes pédagogiques qu'ils adoptaient dans leurs écoles, selon le degré de liberté qu'ils accordaient aux enfants. A Cheltenham, le problème est différent, il s'agit d'élucider plus en profondeur ce principe même de la liberté en éducation, en tentant une définition de la personnalité libre.

Le désir naturel de liberté

Selon Mrs Ensor, le désir d'être libre est présent dans **« le coeur de tout être humain »**³⁴⁰. Le problème ne se situe donc pas à cet endroit, mais dans la difficulté à trouver des moyens par l'éducation de réaliser cette liberté. Cela ne signifie pas que la liberté soit synonyme d'individualisme insensé, elle est au contraire soumission volontaire des penchants individuels au bien général, au « bien de la société »³⁴¹. Autrement dit, la liberté s'origine dans ce qu'il y a de plus intérieur à l'homme mais ne trouve son sens et sa destination que dans la société, dans ce qui lui est extérieur. La liberté prend ici une dimension morale, puisque être libre, c'est décider de faire le bien de tous.

Liberté, équilibre de la personnalité

Pour Redl³⁴², on ne peut pas dissocier la définition de la liberté de celle de la personnalité, ce **« terrain d'échange dynamique de forces »**³⁴³ de la vie intérieure : les impulsions, la raison et la conscience. A l'extrême, la liberté peut prendre deux sens différents, licence ou inhibition, liberté nécessaire ou liberté négative, suivre les impulsions de ses instincts ou contrôler ses impulsions et ses passions par un effort de raison et de conscience. En réalité, elle ne se réalise ni dans l'un ni dans l'autre de ces sens, mais elle apparaît dans le **« juste équilibre entre le jeu des forces instinctives et des forces civilisatrices »**³⁴⁴. Le problème pour l'éducation réside alors dans l'équilibration entre liberté extérieure et intérieure, liberté d'action et liberté personnelle, forces impulsives et raison.

La vraie liberté est intérieure

Hadfield³⁴⁵ pense comme Redl, que la liberté ne réside ni dans une extrême ni dans l'autre, parce que chaque fois elle se nierait elle-même en s'assujettissant à **« quelque chose d'étranger »**³⁴⁶, la raison ou la passion. Mais il va plus loin et sépare la notion de libération des instincts personnels de celle de liberté de la personnalité. Car, **« Pour**

³⁴⁰ « Allocution de Mrs Ensor », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 228.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² Directeur des Cliniques d'orientation psychologique pour enfants de Vienne.

³⁴³ « La formation de la personnalité libre. Communication du docteur Fritz Redl », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 243.

³⁴⁴ *Id.*, p. 245.

³⁴⁵ Maître de conférences à l'Université de Londres.

arriver à libérer la personnalité, il est indispensable de coordonner les instincts et les impulsions et de les diriger vers un but commun »³⁴⁷. La liberté vient de l'intérieur, elle est le produit d'un "état psychique sain".

Liberté, conquête de soi

Se constituer en personnalité libre est la tâche humaine par excellence pour Bertier, et en même temps le but de toute éducation. Cette liberté-là est conquête de soi-même par soi-même. Est libre et devient libre celui qui décide de le devenir et qui fait en sorte de le devenir. Bertier fait la description de cette "conquête de soi" : se développer physiquement et psychiquement et se choisir un idéal. **« Quand une personne ne fait plus qu'un avec son idéal (...) elle devient un caractère, et c'est là une éducation totale »**³⁴⁸. Le caractère est manifestation de liberté en la personne, car une personnalité libre est d'abord une personnalité moralement libre.

Liberté et personnalité deviennent indissociables. Une liberté qui n'est plus forcément comme à Heidelberg le résultat d'un épanouissement, d'une libération d'une nature toute en "potentialités". Mais une liberté qui est le résultat d'une croissance, d'une libération sensée, le produit d'un équilibre, d'un processus. Une conquête de soi très intérieure mais qui ne se fait pas sans aide extérieure, sans la médiation sociale qui, par les limites et obstacles qu'elle impose, permet à l'enfant cette sorte de prise de conscience de sa propre personne. C'est donc la personnalité qui est synonyme de liberté. On comprend alors que le premier rôle de l'école soit de voir éclore cette personnalité libre. Si les intervenants semblent à peu près d'accord sur les manifestations d'une personnalité libre, ils s'accordent beaucoup moins sur les moyens de la liberté. Un débat qui dépasse et de loin le simple usage de la liberté mais qui met au centre des discussions les convictions personnelles des orateurs et leurs choix de société.

Liberté par la religion

Selon Bovet, à la question « la religion peut-elle libérer ? », les réponses se contredisent selon qu'on adopte le point de vue des sociologues ou celui des psychologues. Suivant les premiers comme Durkheim, elle est contrainte sociale, pour les autres comme James, elle est au contraire libératrice. Bovet partage ce dernier point de vue. Pour lui, l'expérience religieuse trouve son origine dans le sentiment, d'abord sentiment de crainte pour Dieu, il peut se transformer et grandir en sentiment d'amour. Voilà pourquoi la religion est bonne. Un sentiment d'amour libère les individualités : **« nous savons bien qu'une passion qui enflamme un cœur d'homme est un puissant agent de liberté »**³⁴⁹. C'est un fait que les psychologues ont étudié et prouvé. Si les sociologues démontrent le contraire, c'est qu'ils ne tiennent pas compte de la dimension individuelle et que les

³⁴⁶ « Qu'est-ce que la liberté ? », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. 8.

³⁴⁷ *Ibid.*

³⁴⁸ « La formation de la personnalité libre. Communication du M. Georges Bertier », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 240.

sociétés actuelles ne sont pas encore parvenues à l'état de société « ouverte », selon la conception de Bergson. Mais attention, prévient Bovet, l'éducation religieuse risque en permanence d'être facteur d'asservissement parce qu'elle ne repose pas sur l'activité de l'enfant comme tous les autres domaines de l'éducation, mais qu'elle s'opère dans une « sorte de contagion »³⁵⁰ de l'adulte vers l'enfant. La solution au problème de la liberté est-elle dans l'éducation religieuse ? Bovet répondra qu'elle se trouve plutôt dans la religion. Mais il demeure que dans la conception de Bovet la religion n'atteint le niveau "idéal" que chez certaines personnalités supérieures, ce qui peut conduire à se demander si la liberté ne serait pas réservée à une élite...

A la question de savoir si la religion libère ou asservit, Katzaroff, comme Bovet, pense que cela dépend de notre conception de la religion. A la racine du sentiment religieux, il voit une tendance instinctive et spontanée vers la perfection. La religion, « **un ensemble de sentiments, de pensées, d'attitudes vis-à-vis de la vie qui nous fait admettre l'existence de quelque chose d'infiniment plus parfait que nous** »³⁵¹, participe de cette tendance naturelle. La religion libère parce qu'elle est une réponse à l'appel de notre nature spirituelle, et qu'elle conduit à reconnaître « la suprématie de l'esprit ». La religion nous libère de l'obéissance aux lois humaines toujours imparfaites, mais elle rapproche de nos semblables par la force de l'esprit d'amour et de sagesse qu'elle répand, et elle permet d'élaborer la plus haute morale possible. Autant l'intervention de Bovet se voulait scientifique et fondée sur les faits que celle de Katzaroff paraît "idéaliste", il réaffirme ce que la première charte soutenait : l'esprit comme seul et véritable idéal humain.

On peut se demander comment fut reçue cette intervention par l'ensemble des congressistes, la réponse réside peut-être dans les allocutions de Wallon ou Washburne dont les conceptions de la liberté sont plus pragmatistes.

Liberté par la science

La science, constate Wallon, est le parent pauvre de la morale. Mais aujourd'hui, il faut la prendre en considération car elle s'est imposée sur le plan matériel en transformant les conditions d'existence, sur le plan social en creusant des écarts entre les classes sociales, sur le plan psychologique en modifiant nos façons de penser l'enfant. Elle est devenue une "puissance" et qu'on le veuille ou non il faut compter avec elle, aujourd'hui la science pénètre nos manières de vivre et de penser. Et c'est tant mieux, car la liberté est inséparable de la science. La liberté a certes des origines biologiques qui expliquent le besoin de liberté de l'homme, mais c'est une explication insuffisante. Toute l'histoire de la pensée humaine depuis Platon le démontre : la liberté humaine est apparue liée à la connaissance de l'ordre qui règne dans la nature. En découvrant des lois dans la nature,

³⁴⁹ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 261.

³⁵⁰ « La religion, facteur de libération », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. 67.

³⁵¹ « L'éducation religieuse facteur d'asservissement ou de liberté », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 264.

l'homme s'est dégagé de l'emprise du hasard. La science, parce qu'elle donne à l'homme la connaissance des déterminismes de la nature, lui offre en même temps la possibilité de s'en libérer, ainsi **« la liberté de l'homme, c'était d'accepter le déterminisme, de prendre conscience de ce déterminisme »**³⁵². Voilà ce qui aurait dû aboutir à un monde parfait mais le travail a été inégalement réparti, et les perfectionnements techniques, fruits de la science, n'ont pas opéré la libération escomptée et ont provoqué la crise actuelle. Bien que discréditée aujourd'hui par les circonstances sociales, la science mérite d'être réhabilitée car elle est capable de modifier les choses, elle est **« un moyen de libération, et non pas seulement de libération matérielle, mais, par l'intermédiaire de cette libération matérielle, un moyen de libération morale »**³⁵³. Autrement dit, la science libère de la nature par le pouvoir que l'homme prend sur les choses, c'est une libération matérielle qui introduit à une autre libération, celle-ci d'ordre moral, par la prise de conscience de ce pouvoir grandissant qu'il prend sur la nature. Admettre qu'il y a des lois, c'est permettre à l'homme d'agir sur les choses dans le sens de sa volonté, pouvoir **« qui ne se limite pas au monde matériel mais s'étend au monde moral. Et je me demande, ajoute Wallon, si ce n'est pas là le postulat de toute psychologie et de toute pédagogie, de toute éducation fondée sur la psychologie »**³⁵⁴. Wallon établit de cette manière une sorte de lien naturel et fort entre libération matérielle et liberté morale, **« La liberté de l'homme postule la science »**³⁵⁵.

Il y a chez Wallon une inspiration dominante marxiste qui, selon la théorie du "matérialisme historique", soutient que de bonnes conditions de vie et des moyens techniques développés sont capables d'influer les mentalités dans le sens de la liberté. La science est alors ce que l'homme doit encourager, car elle permet l'action. La liberté est quelque chose qui se vit non quelque chose qui s'éprouve. L'important pour y parvenir est de connaître, l'important pour l'éducation est alors de délivrer l'enfant de l'inconnaissable des déterminations métaphysiques. Le "credo" de Wallon pour la science se trouve cependant tempéré par l'intervention de l'américain Carson Ryan qui, en introduisant le symposium sur « la formation d'une personnalité libre », trouve naturellement heureux que la science se développe, mais à condition qu'elle s'intéresse aussi à la personnalité humaine, **« car la science deviendrait une menace si la science ne tournait également son attention vers le rôle de la personnalité humaine »**³⁵⁶.

Washburne³⁵⁷ pense également que la science doit jouer un rôle fondamental dans l'éclosion de la liberté humaine. Mais il privilégie le développement de la personnalité libre

³⁵² « Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 296.

³⁵³ *Id.*, p. 300.

³⁵⁴ *Ibid.*

³⁵⁵ *Id.*, p. 301.

³⁵⁶ *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 236.

³⁵⁷ Superintendant des Ecoles de Winnetka.

en situant la « pensée lucide »³⁵⁸ comme condition de cette liberté, et la science comme moyen de la développer, alors que chez Wallon la science introduit plus directement à la liberté. La science est seconde dans le processus de libération, ainsi l'éducation doit d'abord « **mettre en mesure les enfants de penser par eux-mêmes** »³⁵⁹, de raisonner, et alors « **les enfants seront libres et ce sera le triomphe de la science** »³⁶⁰. Mais, reconnaît-il, il est bien difficile de ne pas endoctriner, et le langage scientifique de la raison est sans doute une protection contre ce risque : « **Apprends la vérité et la vérité te rendra libre** »³⁶¹.

De l'origine de la vérité dépend l'origine de la liberté. Vérité par la science ? Vérité par la religion ? Les thèses s'affrontent et les discussions à Cheltenham ne sont pas sans rappeler celles du congrès de Nice si bien que certains choisiront une solution tangente, celle de la libération par l'art, une manière de remonter aux sources du mouvement d'Education nouvelle pour qui, on le sait depuis Calais, les activités artistiques tiennent une place plus qu'importante. Une manière aussi d'apaiser les esprits. C'est encore un moyen de quitter la trop matérialiste conception de la liberté par la science pour faire retour vers le spiritualisme : l'art est le « **moyen par lequel on peut remplacer cette conception matérialiste de la vie par une conception spirituelle** »³⁶² dit une oratrice, et selon un autre orateur, il est aussi un « **climat spirituel à peu près unique où la liberté passe en quelque sorte par l'axe médian de la vie de l'esprit** »³⁶³. Vérité par l'art, dans la mesure ou pour certains l'art est la manifestation supérieure de la personnalité et que le concept de personnalité signifie liberté.

Conséquences pour l'éducation morale

Au congrès de Cheltenham, il est beaucoup question de former une personnalité libre et ce sujet présente un rapport étroit avec l'éducation morale. Les conférences se succèdent sans réelle unité et souvent elles aboutissent de loin ou de près à la question de la morale, la question du Bien, la question d'éduquer vers le Bien, qui aussitôt soulèvent celle de la liberté de l'enfant et du risque d'endoctrinement. Un consensus général toutefois : la liberté s'éduque.

Pas de morale sans religion

³⁵⁸ « Science et libre personnalité », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 301.

³⁵⁹ *Id.*, p. 303.

³⁶⁰ *Id.*, p. 302.

³⁶¹ *Id.*, p. 303.

³⁶² Mme Bulley, « Art et personnalité », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 311.

³⁶³ M.-A. Carroi, « Art et personnalité libre », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 309.

Bovet affirme, pour avoir étudié la question et en accord avec des recherches psychologiques, que la religion est libératrice. Cependant, si la religion libère, Bovet constate pourtant qu'une éducation religieuse dogmatique court le risque de l'endoctrinement, un reproche souvent formulé par ailleurs dans ce congrès au nom de la laïcité.

Mais pour Bertier, le danger de la laïcité réside justement dans son absence de foi, dans sa neutralité, dans son incapacité à déclencher l'action morale. **« Un athée est-il capable de devenir sans cesse meilleur ? (...) Un athée est-il capable d'atteindre à cette perfection morale ? »**³⁶⁴, interroge Bertier. Avec plus de difficultés qu'un chrétien puisque la pratique religieuse **« avec ses examens de conscience réguliers est un puissant soutien de la vie morale »**³⁶⁵. Un moyen d'éduquer moralement l'enfant serait d'introduire l'éducation religieuse à l'école.

Pas de morale sans science

Ce à quoi, Wallon répondra qu'alors il n'est plus question de former une personnalité libre. L'absence d'enseignement religieux ne veut pas dire absence de moralité, puisque **« la morale est généralement reconnue et admise par tout le monde, religieux ou non »**³⁶⁶. Si la science donne à l'homme le pouvoir de développer ses moyens techniques, elle ne l'a pas libéré. Car la libération morale de l'homme exige d'abord sa libération matérielle qui repose sur une égale participation de tous à la distribution des biens matériels. Une libération morale qui est condition de transformations sociales et politiques.

Le danger de la religiosité est dans son absence de rationalité. La foi n'a pas le monopole de l'esprit, et nombreux sont les intervenants qui revendiquent un nouvel esprit scientifique, celui de la raison : **« la troisième réalisation de la science c'est le nouvel esprit »**³⁶⁷ dit Washburne. Si ce qui manifeste une personnalité libre réside dans sa spiritualité, alors pourquoi cette spiritualité ne serait-elle pas scientifique ? L'esprit scientifique est le seul qui puisse unir, il met les hommes d'accord entre eux devant les faits, il universalise. Il est par contre beaucoup plus difficile de **« faire une seule religion »**³⁶⁸ ...

L'éducation qui libère et l'éducation qui asservit

Quelles que soient les formes d'éducation, physique, intellectuelle ou artistique, toutes peuvent contribuer ou s'opposer à la formation d'une personnalité libre. De même l'éducation morale, « sommet de l'éducation »³⁶⁹, peut faire de l'enfant un esclave. Le but

³⁶⁴ « La religion, facteur de libération », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. 60.

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ *Id.*, p. 61.

³⁶⁷ « La science, facteur de libération », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. 30.

³⁶⁸ M. Smelten, « La religion, facteur de libération », in *A la recherche de la liberté*, op. cit., p. 59.

suprême de la morale, rappelle Bertier, est dans la création de personnalités libres. A partir de là, tout ce qui s'oppose à la reconnaissance de l'individu s'oppose à la liberté. La liberté rejette l'uniformité, elle apparaît dans la diversité, **« celle qui maintient la propriété individuelle »**³⁷⁰. La liberté pour la Cité comme pour l'école, cela veut dire la sauvegarde de l'individualité contre tout collectivisme politique. Et la moralité se joue au niveau individuel.

Une aptitude naturelle à distinguer le bien du mal...

Pour Washburne, **« Nous avons tous des idéals en commun, au sujet desquels ne peut naître aucune discussion (...). De même les maux dont nous souffrons sont universellement reconnus et ne font par conséquent l'objet d'aucune controverse »**³⁷¹. Il existe un accord de fond chez l'homme qui lui permet de distinguer spontanément et universellement ce qu'est le bien (ce qui doit être) et ce qu'est le mal (ce qui ne doit pas être). Mais il lui est bien plus difficile de trouver un accord sur les moyens de produire le bien et de faire disparaître le mal. Le risque pour l'éducation est dans la propagande doctrinale. Au contraire, l'éducateur avant tout préoccupé du développement de l'enfant évitera cet écueil. La solution est aussi d'organiser l'école en « communautés démocratiques », d'étudier et de faire étudier les problèmes dans des « discussions scientifiquement menées »³⁷².

... ou une éducation morale en réponse aux besoins d'une nature spirituelle ?

Il faut souligner la place de l'éducation morale dans l'éducation intégrale recherchée par l'Education nouvelle. Faire **« saisir à l'enfant la nécessité de la suprématie de l'esprit sur la matière dans la vie et des valeurs morales sur les valeurs matérielles », « l'initier à la vie morale et religieuse pratique par la communion spirituelle avec les autres par le bien et l'amour envers les autres »**³⁷³. Et pour cela, il faut que l'éducation soit libérée de toute influence politique. Telles sont les bases d'une éducation morale selon Katzaroff. La religion introduit à la morale, parce qu'elle est une réponse à notre nature spirituelle.

Eduquer le caractère moral...

Ghidionescu propose comme solution à l'articulation autorité-liberté et comme but à l'éducation un concept "fédérateur" : le caractère moral. Pour lui, ce concept, qu'il a déjà

³⁶⁹ « La formation de la personnalité libre. Communication du M. Georges Bertier », *art. cit.*, p. 242.

³⁷⁰ *Id.*, p. 243.

³⁷¹ « Science et libre personnalité », *P.E.N.*, p. 303.

³⁷² *Ibid.*

³⁷³ D. Katzaroff, « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté », *art. cit.*, p. 265.

explicité à Nice, serait plus abordable que celui de personnalité. Si l'homme lutte naturellement contre le mal, il lui faut bien un idéal devant lui pour pouvoir exprimer cette tendance... Mais ce n'est pas suffisant, il lui faut encore vouloir cet idéal, ce qui dépasse ses conditions sociales d'éclosion, par un véritable acte de foi. **« Cette volonté de croire est d'ordre religieux »**³⁷⁴, elle est ce qui fonde le caractère moral. Il est possible que cet idéal soit "appelé Dieu", mais la religion n'est qu'un moyen d'y parvenir. La religion ne doit pas se substituer à l'idéal de l'homme de caractère moral.

...ou dissocier l'éducation morale de l'éducation du caractère ?

Il existe une chose plus importante encore que la culture, qui est d'abord un agent de formation du caractère, c'est celle de développer l'éducation morale en l'enfant. Celle-ci n'est pas d'ordre culturel mais se réalise « par les expériences vécues »³⁷⁵. Maria Montessori rappelle ainsi les principes d'une éducation morale "active". On sait que pour Maria Montessori, l'éducation s'opère d'abord dans une sorte de révélation de l'enfant à lui-même, où l'éducateur n'a pas autre chose à faire que d'aménager l'ambiance, le "reste" n'est pas de son ressort. De plus, l'éducation sociale et l'éducation du caractère participent de l'éducation morale mais ne la résument pas.

Une éducation morale est-elle encore possible ?

Radhakrishnan³⁷⁶, distingue trois sortes de liberté : liberté du corps, de la pensée et celle de l'esprit. L'éducation morale est le moyen de la libération spirituelle car **« nous croyons que la nature de l'homme n'est pas anti-sociale, ni anti-morale. Il n'appartient pas au maître de rendre l'homme social ou moral »**³⁷⁷. L'homme possède une clairvoyance "naturelle", un esprit vers le bien qui lui fera choisir le bien parce que c'est le bien. La morale est étrangère à tout positivisme scientifique, à tout matérialisme "soviétique", à tout conformisme religieux ou politique. Pourquoi ? Parce que religion et politique reposent sur des dogmes et ne respectent pas la liberté de la personne. Parce que la science concerne le développement intellectuel et qu'elle est insuffisante à réaliser une moralité supérieure. **« Nous mutilons la divinité naturelle de l'homme. Nous nous donnons le nom d'éducateurs. Avons-nous quelque sens de ce que nous faisons ? »**³⁷⁸. Une intervention en forme d'interpellation qui a suscité de longs applaudissements³⁷⁹.

³⁷⁴ « La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 268.

³⁷⁵ « Les étapes de l'éducation », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 270. (Conférence ajoutée).

³⁷⁶ Professeur à Oxford et Vice-Chancelier de l'Université de Waltham aux Indes.

³⁷⁷ « La liberté spirituelle et l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°125, février 1937, p. 52.

³⁷⁸ *Id.*, p. 53.

³⁷⁹ D'après *P.E.N.*, n°125, février 1937, p. 53.

Ferrière : conciliations ou concessions ?

« **Avons-nous fait faillite ?** »³⁸⁰, Ferrière s'interroge devant les difficultés que connaît l'humanité, les principes de l'Education nouvelle sont loin d'être reconnus par tous. C'est pourquoi il réaffirme la nécessité d'une unité dans la Ligue et il revendique la conservation de son principe de base, l'esprit. Il admet que les méthodes peuvent évoluer mais l'idéal de l'Education nouvelle doit se maintenir. Ne pas brûler les étapes : la réalisation d'une société libre n'est que seconde, elle suit celle de la formation d'un homme libre.

Quelle définition Ferrière donne-t-il de l'esprit en 1936 ? Il dit que « **l'avenir est pour nous : science et conscience** »³⁸¹, une manière de réconcilier les tenants d'une spiritualité d'ordre religieux et ceux d'une spiritualité d'ordre scientifique. Ferrière ne fait ni toute la place à la science, qui représente pourtant la vérité, ni toute la place à Dieu, qu'on devine cependant dans l'expression suivante : « **un immense et puissant esprit d'amour** »³⁸². Il ne choisit pas non plus entre « "centrer" l'enfant »³⁸³, selon une expression qui lui est chère, et organiser « la démocratie économique »³⁸⁴, selon l'idée favorite des communistes présents à Cheltenham. Une phrase tirée de l'introduction de *A la recherche de la liberté* est significative de ses tentatives de conciliation, il y écrit : « **on comprend de mieux en mieux aujourd'hui qu'il existe une réalité fondamentale unique et par ailleurs des cerveaux humains qui interprètent différemment cette réalité, qui emploient des mots différents et des symboles différents** »³⁸⁵. Tout tend à montrer que Ferrière a perçu la brisure qui est à l'oeuvre et qui va éclater dans les paroles de Freinet.

Freinet : cessons de rêver !

Introduit par Wallon, Freinet présente sa technique de l'imprimerie à l'école. Le ton de son intervention rompt avec celui des conférences précédentes. Freinet parle "concret", et c'est intentionnel, puisqu'il reprochera ouvertement aux théoriciens de la pédagogie de manquer de réalisme et d'être « **comme les rêveurs qui, à travers les siècles, affirmaient que l'homme pourrait voler comme les oiseaux...** »³⁸⁶. Ce n'est pas le

³⁸⁰ « Le passé et l'avenir de la Ligue », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 291.

³⁸¹ *Ibid.*

³⁸² *Id.*, p. 292.

³⁸³ *Ibid.*

³⁸⁴ *Ibid.*

³⁸⁵ In *A la recherche de la liberté*, *op. cit.*, p. XVII.

³⁸⁶ « L'imprimerie à l'école », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 253.

seul reproche qu'il fera à Cheltenham.

Il s'attaquera au self-government, le trouvera insuffisamment libérateur, car s'il peut libérer l'enfant physiquement, il est par contre inefficace à la libération intellectuelle et psychique. Cette critique ne peut passer inaperçue, on sait l'attachement, notamment des fondateurs de la Ligue, à diffuser ce qui constitue le moyen par excellence de l'autonomisation de l'enfant. Nul besoin de règles ou de codes, de deux choses l'une pour Freinet, ou on est libre de dire ce que l'on veut à l'école et on le dit, ou bien on est dominé. Tout doit provenir de l'enfant, la morale non plus ne lui est pas imposée, **« nous avons appris, dans notre groupe, à tirer la morale de la vie enfantine »**³⁸⁷.

Freinet remet aussi en cause les théories sur l'enfant : **« Jusqu'à ce jour, on vous a présenté l'enfant, comme nous, pédagogues, nous le voudrions pour notre commodité ; c'est très bien si l'enfant a telle ou telle logique, mais il ne s'agit pas de cela, il s'agit de partir de l'enfant tel qu'il est, avec ses défauts, ses qualités, sa logique et son rythme et il ne nous appartient pas de dire : cela n'est pas. Nous sommes profondément réalistes ; nous prenons les enfants comme ils sont et là-dessus nous construisons notre pédagogie »**³⁸⁸. L'enfant n'est pas seulement cet enfant de la théorie, ni l'enfant rêvé de notre idéal, mais il porte un nom, il est bien réel et il "fait face" au pédagogue. Pour Freinet, la pédagogie doit partir de la pratique pour retourner à la pratique. L'épanouissement de l'enfant devient une question de technique, tout se passe entre le milieu aménagé et l'enfant. Finalement, Freinet lance un appel à la Ligue qui, dit-il, a produit de bons théoriciens tels que Dewey, Claparède et Bovet, mais qui à présent a besoin de bons praticiens, de bons réalisateurs et donc de bonnes techniques pour matérialiser les théories de l'Education nouvelle.

Conclusion

Il y a désormais dans la Ligue juxtaposition de deux sortes de discours et qui deviennent inconciliables. Ferrière réagira, nous l'avons vu, en essayant de "sauver" l'idéalisme et souhaitera conserver ce qu'il pense être le principe unificateur de la Ligue : l'esprit.

Les thèmes des derniers congrès

Mais pour d'autres comme Ghidionescu, le problème n'est pas réellement nouveau, les discussions ne font qu'entériner les mêmes paradoxes de congrès en congrès : **« Sous des formes variées, on s'attaque toujours au même thème : à savoir : l'équilibre entre le principe de liberté et le principe d'autorité, ou bien l'équilibre entre les droits de la personnalité et les droits de la société en matière d'éducation »**³⁸⁹. D'ailleurs, la succession des thèmes étudiés exprime bien cet enjeu des débats : en 1927

³⁸⁷ *Id.*, p. 249.

³⁸⁸ *Id.*, p. 252.

à Locarno, il est question de « La liberté et l'éducation », en 1929 à Elsenur de « La psychologie nouvelle », en 1932 à Nice de « L'éducation dans ses rapports avec l'évolution sociale », en 1936 à Cheltenham d'« Education et liberté ». Mais du premier au dernier congrès, c'est le principe de liberté qui est inlassablement réexaminé.

Ainsi, les sujets des congrès de Locarno et de Cheltenham se rejoignent de façon significative, seulement les termes se trouvent inversés et ce n'est pas anodin... En définitive que veut privilégier l'Education nouvelle ? La liberté ou l'éducation ? L'éducation ou la liberté ? A ces questions les pédagogues répondent souvent : libération. Mais de quel ordre est cette libération ? Il n'y a pas de réponse unique.

A Elsenur et à Nice, il est question d'abord de psychologie et d'adaptation de l'école à l'enfant, puis des rapports de l'école avec l'évolution sociale, et donc d'adaptation de l'école à la société. Il y a entre ces deux thèmes deux positions incontestablement opposées. Au congrès de Nice, l'Education nouvelle se reconnaît en décalage avec l'évolution sociale. De l'idée d'adapter l'école aux besoins (nature) de l'enfant, l'Education nouvelle passe insensiblement à l'idée d'adapter l'école aux besoins sociaux. Le "centre de gravité" des débats s'est radicalement déplacé de l'enfant au monde social.

Enfin, même s'il a dû être annulé, l'intitulé du congrès de Paris³⁹⁰, « Les éducateurs et la réalisation de l'idéal démocratique », vient confirmer cela. Désormais les préoccupations ne se portent plus sur l'enfant uniquement, mais sur l'éducateur dont la tâche d'aider au développement en l'enfant de toutes ses potentialités s'étend à une participation à la réalisation de l'idéal démocratique. On reconnaît aux éducateurs une action propice à « l'avènement graduel de la démocratie »³⁹¹ : l'éducateur doit jouer pleinement sa fonction sociale. Et conscient de participer au développement intégral de l'enfant, il ne peut en négliger la dimension sociale. Cet idéal que l'Education nouvelle répugnait à circonscrire dans les premiers congrès de la Ligue est ici clairement défini : la liberté par la démocratie. Un idéal plus politique qu'éducatif.

La plupart des pédagogues nouveaux appellent de tous leurs vœux l'avènement de la démocratie par l'éducation, mais sans dire ouvertement la forme qu'elle doit prendre ni rejeter celle qui lui est antinomique : la multiplication des dictatures de droite et de gauche ne serait qu'« une obscurité temporaire de la démocratie », « une phase transitionnelle »³⁹²... D'autres plus rares comme Ferrière s'interrogent : « **Faut-il vraiment pour pouvoir vivre au sein de la société, s'adapter au mal qu'elle contient, à l'opportunisme, aux compromis ?** »³⁹³. Enfin d'autres encore comme Freinet accusent

³⁸⁹ « La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 266.

³⁹⁰ Ce congrès prévu en août 1939, a été annulé en raison des circonstances de guerre. *Pour l'ère nouvelle* publie les communications qui devaient y être données.

³⁹¹ M. Weber, « L'idéal démocratique », *P.E.N.*, n°121, août-septembre-octobre 1939, p. 199.

³⁹² E. Marcault, « L'éducation de demain », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 204.

³⁹³ « Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 244.

plus directement : « Nous répudions l'éducation soi-disant héroïque des pays totalitaires »³⁹⁴. La définition de l'idéal démocratique est dès lors facile à faire, elle se situe à l'opposé de « ***l'idéal totalitaire qui est destruction systématique de cette aspiration vers la liberté et le self-government*** »³⁹⁵.

En 1939, les tenants de L'Education nouvelle vivent douloureusement les débuts de la guerre, ce contre quoi ils luttent depuis près de vingt ans... Sans faire état de leur insuccès, ils expriment le besoin de continuer à se solidariser malgré la guerre : « ***la Ligue doit tenir. (...) Son existence est plus que jamais nécessaire. Les relations internationales qu'elle a pu établir sont des plus précieuses et nous ferons tout ce qui sera en notre pouvoir pour les maintenir intactes. (...) Nous sentons aussi qu'il est indispensable à la santé morale des pays belligérants, de rester en contact avec la vie des pays non belligérants*** »³⁹⁶. Mais le Groupe français d'Education nouvelle³⁹⁷ n'a pas pu maintenir la publication de la revue pendant la guerre, et *Pour l'ère nouvelle* se tait jusqu'en janvier 1946³⁹⁸.

Le dernier congrès international

Néanmoins, en 1945 à Bryanston en Angleterre, a lieu le huitième et dernier congrès à dimension mondiale. Principalement organisé par le G.F.E.N., il a pour sujet « L'éducation pour la vie dans la communauté internationale »³⁹⁹ et s'intéresse - tout naturellement aux

³⁹⁴ « L'école et l'idéal démocratique », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 246.

³⁹⁵ *Id.*, p. 244.

³⁹⁶ Ligue internationale pour l'Education nouvelle, « A tous nos amis », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 223.

³⁹⁷ Le Groupe Français d'Education Nouvelle a pris en charge la rédaction et la publication de la revue depuis 1932, il assure donc depuis cette date la rédaction des éditoriaux et des revues de presse. Mlle Flayol en est la secrétaire de rédaction, le comité de rédaction est composé de Mlle Hamaïde et MM. Piaget, Piéron, Wallon et Bourrellet.

³⁹⁸ En 1940, un dernier numéro est publié, et à partir de janvier 1946, une nouvelle série est ouverte. La revue aura des difficultés à maintenir sa publication mensuelle, et deviendra progressivement trimestrielle. Malgré cela et après plusieurs nouvelles séries, sa publication, de plus en plus épisodique, s'arrête complètement en 1957. En 1966, dans une formule totalement renouvelée, elle devient organe de l'A.G.E.L.A.F. (Association des Groupements d'Education nouvelle de Langue Française). Le rédacteur en chef de la revue, et président de l'association, Gaston Mialaret, tient à préciser dans son éditorial que, si *Pour l'ère nouvelle* de 1966 s'inscrit dans la continuité de son prédécesseur, tout en devenant plus « intimement liée à la connaissance psychologique, biologique et sociologique », elle doit en raison de cette dernière composante d'ordre « politique », adopter une « attitude prospective » plus franche en participant à la transformation de la société. En conclusion, Mialaret réaffirme la pluralité de la revue : « Nous refusons de faire de "*Pour l'ère nouvelle*" l'organe d'un seul mouvement, d'une chapelle : elle doit devenir le lieu de rencontre de tous ceux qui cherchent à faire progresser l'éducation ». (In « Education nouvelle 1966 », *P.E.N.*, n°1, janvier-février-mars 1966, pp. 3-11.)

³⁹⁹ F. Seclet-Riou, « Chronique étrangère. Le congrès de Bryanston (22 août-1er septembre 1945) », *P.E.N.*, n°1, janvier 1946, pp. 13-14.

lendemains de la guerre - aux problèmes de la paix, au rôle de l'école et à sa responsabilité dans une éducation à la paix. C'est une prise de conscience générale pour tous les membres de la Ligue : il n'est plus possible après cette guerre de penser l'école de la même manière. Mais comment renouer avec un des principes les plus fondamentaux du mouvement - il remonte à sa fondation - : l'internationalisme ? Chacun se retranche dans une sécurité nationale...

A nouveau, tout comme au congrès de Nice ou même lors de la création du mouvement à Calais, il est question du fondement de l'éducation. En 1945, vu les circonstances historiques, quelles seront les valeurs promues par l'Education nouvelle ? Et comment mettre en place un fond commun, une morale internationale ? C'est encore et toujours le problème d'une "unité dans la diversité" qui rejaillit lors de ce congrès où Boecke (Hollande) et Marcault⁴⁰⁰ (France) s'affrontent...

Pour l'un, le principe d'une éducation et d'une morale internationales est essentiellement d'ordre religieux. Pour l'autre, seul l'esprit scientifique ou philosophique - la raison - est propice à asseoir les bases d'un esprit - et non d'une morale - international. Entre l'universalité d'une religion fondée sur la foi et l'universalité de la science fondée sur la raison, réapparaissent les inévitables divisions et tensions qui éclatèrent au congrès de Cheltenham et qui caractérisent toute l'histoire du mouvement de l'Education nouvelle toujours en recherche d'universalité.

Et cette opposition entre "science" et "religion", déjà apparue à Nice, va rebondir lors du congrès européen de Paris en 1946, dans l'opposition à tout enseignement confessionnel jugé doctrinal et donc "endoctrinant" par Mme Seclet-Riou⁴⁰¹. Apparaît également le refus explicite de ne plus associer morale et esprit dans un même concept ou dans une relation de dépendance, et c'est là une complète révision des principes fondateurs de la Ligue, qui revendiquait le développement de l'esprit en l'enfant et n'hésitait pas à associer cet esprit à Dieu. Désormais cet esprit sera neutre, scientifique et rationnel.

Une dispersion de l'Education nouvelle entre ses différentes sections est désormais à l'oeuvre. Il n'y aura plus désormais de congrès mondial ou international. On invoque des difficultés organisationnelles : une trop large audience, des publics culturellement trop différents...

Le problème de l'éducation morale

Il y a donc au fil des congrès successifs une évolution dans la division. Cependant, le consensus de départ n'explose pas mais se dissout. A la racine de cette dissolution : peut-être le refus de déterminer une éducation en relation avec un projet social clair.

D'une façon générale, le problème de l'éducation morale semble s'être déplacé. Il s'agit moins à présent de déterminer les moyens d'une éducation morale, de choisir les

⁴⁰⁰ Professeur à l'université de Clermont-Ferrand.

⁴⁰¹ Secrétaire générale du G.F.E.N., inspectrice de l'Enseignement primaire.

bonnes conditions de sa réalisation que de savoir s'il peut y avoir ou non éducation morale. Dans la pensée de Wallon, la notion de naturalisme, sur laquelle reposent les conceptions d'une éducation morale dans l'Education nouvelle, est révélatrice de ce déplacement. Wallon fait de l'enfant, être primitif et "de nature", un être "naturellement" social, à vocation sociale. Ce qui était un moyen d'éducation morale devient une réalité originelle et naturelle.

En 1952, dressant le bilan de trente années d'existence du G.F.E.N., Wallon critiquera ouvertement les systèmes pédagogiques des fondateurs de l'Education nouvelle, tels ceux de Montessori et de Decroly, soutenant qu' **« ils perdent vite le contact avec cette double réalité, la nature propre de l'enfant et le milieu où il se développe, qui sont les deux pôles que l'éducation doit joindre. En particulier leur souci de respecter la nature de l'enfant les pousse trop souvent à isoler l'école du milieu »**⁴⁰². Ce que fait ici Wallon est plus que critiquer des méthodes, il inaugure un renversement complet du spontanéisme fondateur du mouvement. **« Croire à la spontanéité de l'enfant comme à une source pure qu'il faudrait se garder de polluer par quelque intervention étrangère, est un point de vue chimérique et qui prive l'éducateur de ses moyens essentiels : aménager l'ambiance la plus favorable »**⁴⁰³. Dès lors, il s'agit pour chaque enfant, non plus de "se trouver", mais de "trouver sa place". Il n'apparaît plus déterminé par ce qu'il est en lui, mais par ce qu'il doit devenir.

Ce renversement historique de la conception de l'éducation morale dans la Ligue est en réalité le reflet d'un glissement de l'orientation pédagogique de l'Education nouvelle dans son ensemble, qui manifeste une appréhension différente de l'enfant, de sa nature. Cette division renvoie également à une discorde plus profonde sur le sens de l'éducation qui s'installe et fera éclater le mouvement. A l'origine l'Education nouvelle a essentiellement en vue le développement de l'enfant, et petit à petit, elle s'oriente vers un projet de reconstruction sociale.

D

⁴⁰² « 30ème anniversaire du G.F.E.N. », *P.E.N.*, n°10, janvier-février-mars 1952, p. 4.

⁴⁰³ *Id.*, p. 6.

Deuxième partie Des fondements contradictoires pour l'éducation morale

Toute l'histoire de la Ligue, au fil de ses congrès, est venue confirmer qu'il n'y avait pas unité mais pluralité de conceptions de l'éducation morale dans l'Education nouvelle. La désunion des pédagogues nouveaux était inévitable, elle supplantait même leur invocation permanente à l'unisson pédagogique... Nous avons pu le constater, ces oppositions commencèrent à se manifester très ouvertement à partir du congrès de Nice. Mais elles existaient cependant dès l'origine à l'état embryonnaire, dès l'instant où l'Education nouvelle tentait de rassembler dans un même mouvement des partisans de la science psychologique et du développement personnel de l'enfant, avec des défenseurs d'une reconstruction sociale par l'éducation. D'une formule simplificatrice, on pourrait dire que cette difficile réunion a provoqué l'affrontement du psychologisme, contre une certaine forme de sociologisme.

Selon notre hypothèse initiale, l'idée que les tenants de l'Education nouvelle élaborent sur l'enfant, sur sa nature, agit dans le sens de cette division. En effet, des appréhensions différentes de la nature de l'enfant, renforcées par la pluralité de leurs positions scientifiques, n'obligeaient-elles pas les pédagogues nouveaux à concevoir l'éducation morale diversement ? Les psychopédagogues de l'Education nouvelle convaincus de la nécessité de laisser se faire la croissance de l'enfant ou d'y aider seront les promoteurs d'une pédagogie du développement moral, comme ils sont les adeptes du développement personnel de l'enfant. Les pédagogues sociaux auront plus à cœur de

penser l'enfant dans son milieu social, de le faire participer à la construction ou la reconstruction du monde, de favoriser une éducation sociale comme base de la moralité. Enfin, une conception divine de la nature enfantine fera reposer l'éducation morale sur un sentiment religieux comme appel de l'homme vers sa moralité.

Il reste qu'un fondement psychologique entre forcément en contradiction avec un fondement sociologique ou religieux. Il se crée alors autour de la question morale un problème de présupposé qui ne se résout pas dans la définition de la nature de l'enfant, socle fédérateur sur lequel sont bâties toutes les pédagogies nouvelles. L'objet de cette seconde partie sera de faire apparaître de manière explicite cette triple orientation théorique de l'Education nouvelle qui explique les divergences de positions sur l'éducation morale : psychologique, sociologique ou religieuse.

Mais ce triple fondement posé, il apparaît indispensable de l'analyser de manière plus systématique. Il faudra donc le questionner sur les présupposés qu'il recouvre, sur les réponses apportées par les trois positions principales, et sur leurs limites. Autrement dit : sur quelles bases reposent les diverses orientations de l'Education nouvelle, en quoi ces présupposés induisent-ils des conceptions particulières de l'éducation morale, et quelles sont les limites de ces conceptions en regard des points de désaccord soulevés par les tenants des positions adverses. Telles sont, en résumé, les interrogations qui guideront cette seconde partie.

Cette analyse requiert une nouvelle approche des textes sélectionnés, mais en la concentrant sur les pédagogues représentatifs des trois positions retenues : psychologique, sociale et religieuse. A ce point de notre étude, le corpus des textes, essentiellement constitué des communications aux congrès, tous prélevés dans la revue *Pour l'ère nouvelle*, se trouvera logiquement enrichi des études et ouvrages plus élaborés des tenants de telle ou telle position, et éventuellement de leurs interventions dans les congrès internationaux d'éducation morale.

Chapitre I Psychologie et éducation morale

Qui sont les pédagogues qui peuvent être réunis sous l'appellation de "psychopédagogues" ? Ils se retrouvent pour la plupart parmi les fondateurs de la Ligue et sont majoritaires jusqu'au congrès de Nice. Ils se nomment Ferrière, Béatrice Ensor, Elisabeth Rotten, Bovet, Claparède, Piaget, Katzaroff, Ghidionescu, Bertier et bien d'autres encore... Même s'il n'y a pas eu officiellement de sous-groupe au sein de la Ligue, ces pédagogues présentent la particularité d'être restés fidèles à la rédaction initiale des principes⁴⁰⁴ de la Ligue dont le premier dit bien toute la dimension spirituelle de l'éducation à laquelle ils demeureront attachés : **« Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle ».**

⁴⁰⁴ Charte rédigée à Calais en 1921.

A. Les présupposés "psychologiques" de l'Education nouvelle

Sur un plan théorique, les psychopédagogues se reconnaissent à leur triple préoccupation qui résume en elle-même les fondements que présuppose cette orientation du mouvement de l'Education nouvelle : partir de l'enfant, se conformer à la science et unir la psychologie à la pédagogie.

1. L'enfant, préoccupation première

La préoccupation première de la branche des "psychopédagogues" de l'Education nouvelle est de se pencher sur la nature particulière de l'enfant par les moyens scientifiques de la psychologie en pleine extension. Etre attentif aux particularités individuelles de chaque enfant est le meilleur moyen de voir aboutir l'idéal qui fait l'unité de tous les tenants de ce mouvement : régénérer l'humanité tout entière pour qu'advienne une ère nouvelle.

Si l'enfant est, de toute évidence, le centre de leurs préoccupations, si l'idée fondatrice dans l'Education nouvelle est que l'enfant possède une nature propre différente de celle de l'adulte, il reste que ces pédagogues ne parviennent pas à s'entendre sur une conception unifiée de sa nature. Tantôt l'enfant est cet enfant-là, il a un visage et il porte un nom, parfois l'Enfant est cette idée-là, anonyme et sans profil pour mieux correspondre au plus grand nombre... d'enfants. Tout le problème pour les partisans de l'Education nouvelle, c'est justement de réussir à articuler ces deux points de vue dans une notion unique. En d'autres mots, le problème est de réussir à faire coïncider l'enfant du praticien-éducateur, l'enfant multiple de "l'empirique", celui qui porte un nom et qui a un visage, et l'Enfant universel de la théorie éducative, qui devrait être "un" sous couvert de sciences et de raison. Le paradoxe est tel que l'enfant du praticien paraît diffus au théoricien et inversement, l'Enfant de la théorie apparaît inaccessible à la pratique pédagogique.

Mais ce schéma, ce dilemme théorie-pratique, l'Education nouvelle le refuse, car pour l'enfant de la pratique, elle vise un idéal théorique d'Enfant autonome, et qui a tout en lui pour y parvenir, le tout pour l'éducateur est de savoir s'y prendre. Conséquemment, il serait logique d'avancer qu'alors les difficultés d'entente entre pédagogues de l'Education nouvelle se situent à cet endroit, dans les divergences de méthodes pédagogiques. Il n'en est rien. La racine des oppositions est à rechercher dans l'idée que chacun se fait, non de l'autonomie, ni des dispositifs pédagogiques pour la développer, mais dans l'idée que chacun se fait de l'Enfant, de sa nature, de ce "il-a-tout-en-lui-pour-y-parvenir". Faire de l'enfant un idéal d'autonomie, reçoit certes l'assentiment général, mais le tout est de savoir où commence sa nature et où elle s'arrête.

Un enfant qui contient en lui tout ce qu'il doit devenir, c'est une idée qui fait foison dans l'Education nouvelle. Elle est même fédératrice, autour d'elle tous s'y retrouvent... Le tout, une nouvelle fois, est de s'entendre sur ce que l'enfant recèle en lui. Une chose est sûre, même si tout ce qu'il possède en puissance - disons les tendances pour réunir la plupart des pédagogues - n'est pas forcément bon, les bonnes tendances, le bien, sont

déjà en lui. C'est pourquoi tout mérite le respect de l'adulte éducateur. Et nombreux sont les pédagogues qui n'hésitent pas à passer du respect au sacré et même au divin. Ils voient Dieu en l'enfant. Tout dépend finalement du regard que l'on porte sur lui, et surtout de l'instrument qu'on utilise pour mieux le voir, autant dire mieux le comprendre... Et les regards des pédagogues nouveaux sont multiples.

2. Les lois de développement, une préoccupation scientifique

Par-delà leurs divergences, ce qui demeure constant dans la pensée des pédagogues de l'Education nouvelle tout au long de son histoire, c'est cette volonté d'asseoir l'éducation sur des bases scientifiques. Et cela est nouveau pour l'école en général, et cela deviendra la caractéristique majeure de ce mouvement.

Une vocation scientifique

Ainsi, Mrs Béatrice Ensor dira en 1921 au congrès de Calais que, si son thème a été traité du double point de vue, psychologique et philosophique, c'est dans la perspective de leur application dans les écoles⁴⁰⁵. Dix-huit années plus tard, Ferrière se fera l'écho de cette déclaration initiale en écrivant dans *Pour l'ère nouvelle* : « **Il conviendrait de faire coïncider une bonne fois "psychologie génétique" et "éducation nouvelle", aspects théorique et pratique d'une même discipline scientifique, technique et application d'un même art !** »⁴⁰⁶ Pourquoi cette confiance en la science ? Sans doute la conviction pour ces chercheurs inlassables de vérité, plongés dans une époque de scientisme, que seule la science est à même de leur donner la vérité qu'ils recherchent tant sur l'enfant, que seule une école scientifiquement établie pourra éviter les erreurs de l'école traditionnelle. D'ailleurs, les premières écoles nouvelles étaient considérées comme des laboratoires pour l'Education nouvelle : « **La première caractéristique des écoles nouvelles est d'être des laboratoires d'éducation. Elles ne sont pas des modèles de ce que sera l'école de l'avenir, mais des laboratoires d'expériences** »⁴⁰⁷. Il est nécessaire pour l'Education nouvelle, si elle se veut scientifique, de ne pas se contenter de réalisations plus ou moins originales, plus ou moins réussies, de se détacher du simple empirisme et de permettre l'observation scientifique : « **Ces observations ne concernent pas tant les programmes et les méthodes que la psychologie elle-même. Et partout où de bons psychologues se sont trouvés à la tête de ce genre d'écoles, il leur a été possible de préciser des lois et ces lois indiquent quelles réformes il est bon d'instituer** »⁴⁰⁸. Voilà qui est clairement établi : il faut des écoles destinées à l'observation scientifique de la nature enfantine pour pouvoir en déduire les lois

⁴⁰⁵ « The subject has been treated from the psychological and philosophical points of view and from the standpoint of practical application in divers types of schools » (« The schools of to-morrow », congrès de Calais, in *The creative self-expression of the child*, London, New Education Fellowship, 1922, p. 184).

⁴⁰⁶ « L'éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ? », *P.E.N.*, n°148, juillet 1939, p. 164.

⁴⁰⁷ A. Ferrière, « Les écoles nouvelles à la campagne », congrès de Calais, *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 107.

psychologiques de son développement qui commanderont toute l'activité pédagogique.

Etre un laboratoire de pédagogie pratique est assurément une condition essentielle dans la liste en trente points élaborée en 1912 par Ferrière pour qu'une école puisse se prévaloir de l'appellation « Ecole nouvelle ». Cependant, comme le signale Daniel Hameline, lorsque Ferrière parle de « laboratoire », il s'agit en réalité d'une métaphore, il faut donc éviter d'y voir **« le sanctuaire abrité d'une science (...). Sa célébration constante de "la science" ne peut, sur ce point, tromper. Les acquis des sciences, quand il évoque en termes de patientes recherches statistiques, ont, dans son oeuvre, une fonction de référent culturel et mental, voire d'invocation à quelque chose qui lui demeure en définitive assez étranger. Sa pratique est ailleurs »**⁴⁰⁹. Comment ne pas être tenté d'élargir cette remarque à la plupart des partisans de l'Education nouvelle ? Si leur préoccupation scientifique demeure entendue, ils n'en oublient pas moins qu'ils sont pédagogues avant même de se vouloir des scientifiques de l'enfance. La science apparaît être bien plus un moyen d'étendre "l'esprit" de l'Education nouvelle à toutes les écoles qu'un but de connaissance en soi.

La psychanalyse, une spécialité réservée aux scientifiques

Il est néanmoins à remarquer que de congrès en congrès, grande place est faite à la psychologie. Mais de quelle psychologie s'agit-il ? L'Education nouvelle dans ses orientations premières montre en permanence le désir de respecter la nature profonde - et bien souvent cachée - de l'enfant, les théories psychanalytiques sont donc toutes indiquées pour trouver un écho favorable au sein de la Ligue puisqu'elles ont l'ambition d'atteindre au plus profond de l'être, là où les tendances instinctives, les plus naturelles et les plus libres se manifestent. C'est dans ce sens que Jung a pu dire au congrès de Calais : **« Ceux qui prennent sur eux la responsabilité de l'éducation, doivent en premier avoir une perception intuitive et une connaissance des "tendances directrices" naturelles des jeunes. S'ils ne les possèdent pas, l'éducation devient la greffe de formules générales et de doctrines compliquées. Une connaissance des processus de l'inconscient est d'une valeur immense pour trouver ces tendances directrices »**⁴¹⁰. On peut à l'inverse s'interroger sur l'accueil que la nouvelle science psychologique fera aux pédagogues de l'Education nouvelle. Si ces derniers ne cessent de lui faire appel, comment est reçue en retour cette demande par les psychanalystes ?

Pour sa part, Jung ne refuse pas de participer aux congrès de la Ligue, mais à Heidelberg comme à Montreux, il tient à renouveler ses mises en garde et à plaider contre la réunion de la psychanalyse et de la pédagogie que souhaitent pourtant les tenants de l'Education nouvelle : **« Aussi longtemps que d'autres méthodes éducatives sont efficaces et utiles, nous n'avons pas besoin de la coopération du subconscient »**

⁴⁰⁸ A. Ferrière, *id.*, p. 108.

⁴⁰⁹ « Adolphe Ferrière, praticien en quête d'une reconnaissance sociale », *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle* (sous la direction de D. Hameline), Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education (n°25), 1989, p. 23.

⁴¹⁰ « La psychanalyse », congrès de Calais, *The creative self-expression of the child*, *op. cit.*, p. 138.

. A Heidelberg, quand Jung parle de l'éducation individuelle qu'il réserve tout spécialement aux **« enfants et aux élèves qui opposent avec succès une résistance à l'éducation collective »**⁴¹², il tient à en parler en spécialiste : il s'agit d'un « traitement »⁴¹³, ou encore **« d'une sorte d'intervention chirurgicale qui, sans préparation technique suffisante, peut facilement entraîner des suites fâcheuses. Il faut une grande expérience médicale pour savoir où et quand cette intervention doit avoir lieu »**⁴¹⁴. La psychanalyse n'est d'aucun secours pour l'éducation, sauf en cas d'échec de celle-ci, c'est alors et alors seulement qu'un traitement individuel s'avère nécessaire.

Que revendique Jung sinon une démarcation d'ordre épistémologique entre les deux domaines qu'occupent la psychanalyse et la pédagogie ? Contre quel risque veut-il prévenir l'éducation ? Il ne s'agit pas d'un risque direct pour la personnalité de l'enfant, mais plutôt d'une menace pour la science, ou plus exactement pour le fondement scientifique que revendique la "toute jeune" psychanalyse. Autoriser les éducateurs à travailler sur le matériau psychanalytique qu'est le rêve, c'est encourir le risque de la vulgarisation, de la simplification, de la réduction, car l'explication des rêves **« exige non seulement beaucoup d'expérience et de tact mais aussi beaucoup de science »**⁴¹⁵...

De la psychanalyse à la psychologie génétique

A Montreux, Jung relativisait déjà à sa manière la possibilité d'application de la psychanalyse à l'éducation : **« quand je parle des rapports entre la psychologie analytique et l'éducation, je laisse de côté l'analyse freudienne »**⁴¹⁶. Tout en expliquant que le terrain d'investigation du psychanalyste, le rêve, demeure bien délicat à explorer, il rappelle que la psychanalyse est d'abord une méthode thérapeutique... De même, lors de la présentation qu'il fera dans une seconde allocution de sa théorie des types psychologiques, extraverti et introverti, Jung insiste sur le fait que **« A proprement parler, il n'y pas en réalité d'extravertis en soi, mais des fonctions-types extraverties et introverties, comme le type intellectuel, le type sensoriel, etc. »**⁴¹⁷. Ce sur quoi Ferrière tient à apporter son accord en constatant une forte parenté entre la classification de Jung et la sienne : **« il semble légitime d'affirmer la solidité du point de départ des deux classifications »**⁴¹⁸, autrement dit la relation entre évolution de

⁴¹¹ « L'importance du subconscient dans l'éducation individuelle », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 14.

⁴¹² *Id.*, p. 12.

⁴¹³ *Ibid.*

⁴¹⁴ *Ibid.*

⁴¹⁵ *Id.*, p. 13.

⁴¹⁶ « Psychologie analytique et Education », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 119.

⁴¹⁷ « Types psychologiques », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 126.

l'humanité et évolution de l'enfant, le parallèle entre phylogenèse et ontogenèse.

Autant le psychanalyste rappelle que le "type" doit rester une idée purement théorique, autant le pédagogue préfère hiérarchiser entre les différents types, ce qui lui permet d'intégrer une dimension temporelle de succession et donc une assise génétique aux typologies. Le pédagogue de l'Education nouvelle ne peut pas se contenter d'approximation sur la nature de l'enfant, la psychologie génétique présente l'avantage de donner un contour à l'enfant du moment, mais un contour qui n'a rien de définitif, qui parvient à s'inscrire dans une dynamique. Le type ne décrit qu'une étape dans le développement de l'enfant.

La psychologie génétique : psychologie ou physiologie ?

Cependant, face au monopole que la psychanalyse tend à acquérir dans les premiers temps de la Ligue, Decroly intervient pour tempérer l'importance à accorder au côté affectif du psychisme enfantin : « **Notre psychisme présente deux faces, deux sens de relations : action du moral sur le mental, du coeur sur la raison ; ou action de la raison sur l'affectif, du mental sur le moral** »⁴¹⁹. Devant une nature psychiquement double, « l'éducateur doit chercher un compromis » entre éducation du sentiment et éducation de l'intelligence. Cette intervention est révélatrice des difficultés qui ont jalonné toute l'histoire du mouvement. En prenant le parti de la vérité sur l'enfant, l'Education nouvelle choisissait la science - pouvait-elle faire un autre choix à l'époque où elle s'est développée ? -, mais en optant pour la science elle se heurtait en réalité à la multiplicité scientifique. Une diversité dont l'effet inévitable sera la multiplication des regards portés sur l'enfant et la division de sa nature. Ainsi, quand Decroly évoque l'importance du « coeur sur la raison », rappelle-t-il que l'affectivité n'est qu'une dimension de la nature humaine et que s'il faut compter également avec le mental, il ne faut pas oublier que l'enfant est aussi un être de chair, une entité biologique.

Au congrès d'Heidelberg, il ne fait aucun doute pour Marcault⁴²⁰ que « ***l'Education s'adresse plus efficacement aux énergies créatrices (intuition, spontanéité et intérêt), qu'aux automatismes de la conscience (mémoire, raisonnement et logique)*** »⁴²¹. La tâche de la science contemporaine consiste en l'union de ces deux aspects de façon à « ***constituer une psychologie de la conscience créatrice, c'est-à-dire de son évolution*** »⁴²², ce qui résume bien en soi selon Marcault le but de la psychologie génétique. Celle-ci doit parvenir à dépasser la simple utilisation de la méthode physiologique qui ne fait qu'expliquer le développement des fonctions car « ***la***

⁴¹⁸ « Note de la rédaction », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 126.

⁴¹⁹ « Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 117.

⁴²⁰ Professeur à l'Université de Clermont-Ferrand.

⁴²¹ « Psychologie de la conscience créatrice », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 14.

⁴²² *Ibid.*

psychologie est un champ d'étude privilégié ; tandis que la synthèse physiologique échappe au biologiste, la synthèse psychique, le moi, est accessible au psychologue. Il est vrai en psychologie que l'oeil voit et se voit »⁴²³. Cependant, quatorze ans plus tard, *Pour l'ère nouvelle* publiait un extrait de l'introduction de l'ouvrage de Marcault, *L'éducation de demain*⁴²⁴, dans lequel il consacre la réconciliation de la psychologie et de la physiologie au bénéfice de la connaissance de l'enfant : **« C'est en effet dans son unité totale qu'on l'étudie aujourd'hui. Les sciences théoriques, physiologie et psychologie, se sont rejointes comme ont commencé à se rejoindre aussi leurs sciences appliquées, la médecine et l'éducation »**⁴²⁵. Il différencie l'instruction de l'éducation, la première a charge de culture et s'opère dans une sorte d'hérédité sociale, la seconde s'apparente à la création que permet l'infini des variations individuelles. Et les découvertes psychologiques modernes montrent à l'évidence ce qu'il appelle **« la loi de variation spirituelle »**⁴²⁶. Mais aussi ce qu'il appelait en 1925 « conscience créatrice »⁴²⁷ ...

De congrès en congrès, le choix d'un fondement scientifique rebondit à l'intérieur de l'Education nouvelle. Parce qu'elle a fait le choix de la positivité, elle n'a pas pu choisir entre toutes les orientations scientifiques. Parce qu'elle se voulait progressive, elle a évolué au gré des découvertes de la science.

Vers une psychologie sociale

C'est pourquoi au cours du congrès d'Elseneur destiné à déterminer des programmes scolaires en accord avec les découvertes de la psychologie nouvelle, il est manifeste que des positions sociologiques sur l'enfant, sur sa nature, se font jour et influencent les principes mêmes de cette science. Autrement dit, la psychologie n'a pas seulement à déterminer, déceler, ce qui peut constituer la nature individuelle de l'enfant, mais elle se doit d'observer le comportement de l'enfant dans son milieu. Et il s'avère que ce comportement, qui est manifestation de la nature enfantine selon le présupposé de la psychologie, est très dépendant de son environnement.

C'est, d'une certaine manière, l'affrontement de deux psychologies : une psychologie introspective, de type psychanalytique, et une psychologie sociale, de type behavioriste. C'est également à cet endroit que s'origine la rupture entre les deux courants majeurs de l'Education nouvelle, comme le montre bien l'intervention de Lewin. Il y exprime très ouvertement son opposition à Adler à propos de la classification selon des types psychologiques : **« La définition génotypique montre comme quoi, inversement, des**

⁴²³ *Ibid.*

⁴²⁴ Livre que Marcault a écrit en collaboration avec Thérèse Brosse et publié à la Librairie Alcan, à Paris.

⁴²⁵ « L'éducation de demain », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 199.

⁴²⁶ *Id.*, p. 201.

⁴²⁷ Voir « Psychologie de la conscience créatrice », *art. cit.*

comportements identiques de différents individus ne supposent pas, comme il semble résulter de la théorie d'Adler, une identité d'aptitudes »⁴²⁸. Il veut opérer un complet renversement conceptuel, ne plus parler de comportement caractéristique, de types psychologiques mais de logique comportementale, de lois de comportement. La nouveauté réside dans la recherche de lois générales par-delà les disparités individuelles : **« Les lois psychologiques universelles et les particularités individuelles ne sont donc pas en opposition ; au contraire, on ne peut établir de lois universelles qu'en prenant pleinement en considération la particularité individuelle. Inversement on ne peut établir de particularité individuelle qu'en connaissant de façon précise les lois universelles régissant les situations et modes de réaction qu'on prend comme caractéristique des particularités d'un individu. La détermination des lois et celles des particularités individuelles sont donc, en fait, corrélatives et inséparables »**⁴²⁹. Lewin intègre dans des **« concepts conditionnels et génétiques et faisant appel à l'idée de construction conceptuelle »**⁴³⁰ les disparités individuelles que les définitions typologiques admettaient en affirmant l'inexistence probable du type pur. Cette nouvelle conception présente l'immense avantage de **« pénétrer jusque dans le comportement concret des individus dans les situations qui se présentent dans la réalité historique »**⁴³¹. La nouveauté radicale de la position de Lewin, et de bien d'autres à sa suite, n'est rien d'autre que l'introduction d'une nouvelle variable, celle de la réalité du milieu d'un individu, et de toutes les conditions historiques ou matérielles, pour expliquer son comportement parce qu'elles ne sont pas sans influencer sur celui-ci.

Que se passe-t-il donc ? On assiste à la substitution d'une nécessité génétique et de progrès à une nécessité de la condition, historique et aléatoire. Mais c'est toujours dans l'ordre de la nécessité qu'on explique la nature humaine, ou plus exactement la nature du comportement humain. L'être humain n'est plus seulement appréhendé à partir de sa nature individuelle mais déterminé par sa condition sociale. Ce que revendique la psychologie sociale, c'est de ne pas seulement comprendre les mécanismes internes de l'enfant, qui risquent par la force des choses d'être des élaborations un peu inexactes, mais au contraire de chercher la vérité dans le comportement social de l'individu, dans la réalité.

3. Accompagner le mouvement de la nature, une préoccupation psycho-pédagogique

En définitive, le problème est autant une question de savoir-faire que de savoir, de pédagogie que de psychologie. Au début du XXème siècle, puisque la vérité est scientifique, il suffira donc de connaître les lois qui président au développement de la

⁴²⁸ « Les types et les lois de la psychologie », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 251.

⁴²⁹ *Id.*, p. 252.

⁴³⁰ *Ibid.*

⁴³¹ *Ibid.*

nature enfantine pour la voir mieux s'épanouir. Comme nous l'avons vu, la solution émergera donc de la science psychologique pour parvenir par des moyens pédagogiques appropriés à favoriser le bon développement de l'enfant. Cette confiance en l'enfant si caractéristique de l'Education nouvelle se double d'une confiance non moins inébranlable en la science qui devient capable d'asseoir les bases d'une éducation nouvelle. L'observation psychologique de la nature enfantine doit être mise au service de la pédagogie. Le psychologue doit aider le pédagogue à voir clair en l'enfant, à déceler entre toutes les manifestations de sa nature quelles sont les véritables tendances, celles qu'il faut épanouir.

La sauvegarde

A Heidelberg, il est fait appel à la psychologie pour trouver les moyens de libérer les énergies créatrices chez l'enfant. De moyen d'investigation de la nature enfantine, la psychologie devient moyen de sauvegarde de cette nature et s'apparente en cela à une autre science, la médecine. Progressivement, la psychologie est assimilée à la médecine.

En réalité, ce congrès a surtout révélé la difficulté pour les partisans de l'Education nouvelle à s'entendre sur une idée unifiée de la science de référence. Ainsi, les tenants de la psychanalyse et de la biopsychologie s'y croisent mais sans s'affronter. Et pourtant, quoi de commun entre ce que soutiennent les théories psychanalytiques et ce que dit Decroly dans l'explication de la diversité des intérêts selon les individus par « l'état physique » et « l'état des tendances, de l'affectivité » auxquelles « il faut rattacher les *habitudes* »⁴³². L'emploi répété du mot « état » montre bien ce qui est essentiel pour le médecin qu'est Decroly : faire un diagnostic sur l'enfant, dresser une sorte de bilan de ses tendances, établir sur cette base un portrait psychologique, autrement dit lui assigner son type psychologique, dont on pourra déduire ensuite un "traitement" pédagogique approprié... Naturellement, certains types peuvent s'avérer défectueux, le remède est alors, comme il l'a souvent répété, dans l'intelligence, « **un levier capable de se substituer aux leviers naturels représentés par les tendances natives et par conséquent de contrebalancer l'action de celles-ci** »⁴³³. En conclusion de son intervention, Decroly aurait souhaité présenter, s'il en avait eu le temps, « **quels sont les intérêts les plus importants à favoriser, quels sont ceux qu'il vaut mieux tempérer, refouler ou dériver** »⁴³⁴. Ce qui l'aurait obligé à poser un choix de valeurs personnel, à expliciter au nom de quoi privilégier telle tendance plutôt que telle autre, mais il ne l'a pas fait à Heidelberg et il ne le fera pas non plus dans les congrès ultérieurs. Il préfère se maintenir dans une position de neutralité. Ainsi laisse-t-il parler la science à travers lui quand il s'agit de distinguer entre intérêts apparents et intérêts véritables. Et pour se justifier : « **nous répéterons encore une fois, pour rendre prudents ceux qui étiquettent un peu précipitamment parfois un acte, une attitude d'enfant, que**

⁴³² « Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 7 (c'est nous qui soulignons).

⁴³³ *Id.*, pp. 8-9.

⁴³⁴ *Id.*, p. 6.

l'intérêt apparent n'est pas toujours l'intérêt latent et que bien souvent celui-ci est caché »⁴³⁵. Suit alors la liste des caractéristiques qui font l'authenticité de l'intérêt, car ***« pour définir un intérêt, il importe donc au minimum de connaître... »***⁴³⁶ l'état physique et affectif de l'enfant. En définitive, ce qui différencie le diagnostic de l'intérêt véritable, c'est qu'il est le fruit du processus de connaissance en lui-même, d'une observation approfondie de l'enfant, un "symptôme" durable et non une expression première ou spontanée.

La dualité

Comme la plupart des psychopédagogues de l'Education nouvelle, Decroly suppose une dualité quand il parle des "vraies" et "fausses" manifestations de la nature enfantine. Un choix posé a priori ne peut pas dire à l'éducateur quelles sont les vraies tendances de cette nature et donc celles qui sont "bonnes" à encourager. Là encore, c'est la science qui a le dernier mot.

A Heidelberg, Marcault parvient à élaborer à partir des théories psychologiques, une définition de la conscience qui se caractérise par « la dualité des deux moi », « le moi subjectif » et le « moi objectif »⁴³⁷. ***« Si donc l'Education est, comme il n'est pas douteux, l'aide apportée par la Science à la croissance, elle s'exercera sur l'objectivation du subjectif, elle visera la libération systématique de la conscience créatrice »***⁴³⁸. Ceci explique que : ***« Chaque époque a eu sa pédagogie correspondant à sa psychologie. Celle de l'Ere nouvelle sera l'éducation individuelle des types psychiques, conformément à l'évolution d'une conscience spirituelle créatrice »***⁴³⁹. Par cette déclaration, Marcault exprime de manière implicite pourquoi les partisans de l'Education nouvelle, à l'instar de Decroly, sont hostiles à l'idée de valeurs humaines posées a priori. Ce n'est pas une décision humaine qui peut établir ce qui est bon en soi mais bien le progrès en lui-même, « l'absolu du moment »⁴⁴⁰, cette croissance indéfinie dont l'évolution de la science est le reflet.

A Heidelberg où il est beaucoup question de typologies pour caractériser l'enfant, Ferrière n'hésite pas à déclarer sa classification meilleure puisqu'elle ***« concerne la vie de relation : rapports entre le moi et le non-moi »***, les autres classifications ***« sont moins révélatrices de la nature d'une individualité sous ses différents aspects »***⁴⁴¹.

⁴³⁵ *Id.*, p. 10.

⁴³⁶ *Ibid.*

⁴³⁷ « Psychologie de la conscience créatrice », *art. cit.*, p. 14.

⁴³⁸ *Id.*, p. 15.

⁴³⁹ *Id.*, p. 17.

⁴⁴⁰ *Ibid.*

⁴⁴¹ « Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce », *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 17.

Car la difficulté réside dans l'appréhension de la nature enfantine dans sa totalité. Il se maintient en filigrane des typologies élaborées par Ferrière ce souci constant de vouloir suivre la nature, de lui obéir, de s'y conformer. Pourquoi ? A cela Ferrière énonce plusieurs raisons. En premier, nous sommes partie intégrante de la nature et nous avons une nature propre, un type. En second, la nature a la propriété de suivre un développement, une croissance ordonnée, un progrès indéfini, qui ne peut pas être mauvais mais que seul l'homme, quand il ne parvient pas à s'unifier en lui-même et dans son monde, selon "sa" nature et dans "la" nature, peut gêner et contrecarrer.

Les contradictions

Mais c'est bien là qu'apparaît tout le paradoxe de l'Education nouvelle. Comment parvenir à concilier l'enfant de la théorie scientifique dans son universalité avec l'enfant concret du pédagogue dans ses particularités ? Comment faire coïncider l'enfant du théoricien avec l'enfant du praticien ? Comment éviter de "décomposer" la nature enfantine par le nécessaire acte de connaissance que réclame l'entreprise éducative qui, bien qu'elle se veuille respectueuse de cette nature ne peut faire autrement que de la diviser ?

Elseneur présente la particularité d'avoir soulevé le problème de la position que doit adopter l'Education nouvelle face à la pluralité des psychologies auxquelles elle ne cesse de faire référence. Que devient l'éducation, que devient la pédagogie au milieu de cette "cacophonie scientifique" ? A Elseneur, la pluralité divise manifestement la psychologie en plusieurs champs conceptuels mais ne fait pas encore éclater le projet que la Ligue s'est donné : le développement de l'enfant dans toutes ses potentialités, autant dire ses particularités. Et ce sera le message répété de Ferrière au cours de plusieurs de ses allocutions, il rappellera que la nouvelle éducation devra être individuelle si elle se veut scientifique et la psychologie individuelle pour permettre une meilleure connaissance des natures particulières, selon les typologies que la science peut établir. Individualiser l'éducation et individualiser la psychologie, deux démarches qui vont de pair et qui sont tout le contraire d'une porte ouverte à l'individualisme : « **si nous voulons fonder l'éducation nouvelle sur une base scientifique, il faut à tout prix individualiser l'enseignement et l'éducation. Individualiser et socialiser : l'un entraîne l'autre** »⁴⁴². Mais ce qu'il faut absolument et sans contredit possible, c'est « **rendre justice aux individualités** »⁴⁴³.

Cependant, on ne retrouve pas intégralement cette thèse, qui a fait l'objet de son discours inaugural le 9 août 1929, dans la « Chronique du congrès » rédigée ultérieurement : « **L'enfant crée, parce qu'il doit réaliser en son moi. L'enfant s'adapte au monde dans lequel il doit vivre. Contradictions, luttés, efforts. Voilà l'éducation. (...) Chaque être prend sa nourriture, comme une plante par les racines, dans le milieu ambiant** »⁴⁴⁴. La métaphore de la plante est ici très parlante parce qu'elle

⁴⁴² « De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 214.

⁴⁴³ *Ibid.*

⁴⁴⁴ *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 225.

présente un point de vue sur l'enfant imperceptiblement différent de celui que Ferrière souhaitait exposer au tout début de la Ligue. En 1922, dans le premier numéro de *Pour l'ère nouvelle*, il écrivait que : « **L'enfant grandit comme une plante. Chaque enfant. Chaque enfant selon son espèce, comme chaque plante selon son espèce, comme chaque petit animal selon son espèce. (...) A la petite plante, donnons la terre, le soleil et la pluie dont elle a besoin. Pour le reste, laissons faire la nature** »⁴⁴⁵. La croissance de l'enfant reste dépendante de son environnement, mais en 1929 Ferrière parle d'adaptation de l'enfant à son monde, une opération contraignante et difficile, alors qu'en 1922 il parlait de donner à l'enfant selon ses besoins dans un processus d'assimilation paisible.

B. Conséquences pour l'éducation morale

De ces présupposés, les tenants d'une psychopédagogie ont élaboré des formes d'éducation morale certainement diffuses dans leurs réalisations concrètes mais qui conservent un fond commun dans la conviction d'un bien qui serait potentiellement "en l'enfant". Il suffira alors d'aider au bon développement de sa nature pour que le bien moral se réalise en l'enfant et qu'il soit capable de le réaliser autour de lui.

1. Une nature bonne en soi, un mal social

Il serait erroné de penser que l'Education nouvelle dans son ensemble croit "naïvement" en une bonté spontanée de l'enfant. Il est bien plus juste de penser qu'elle croit en l'innéité de bonnes tendances en l'enfant. Si le bien est potentiellement en l'enfant, dans sa nature, c'est que le mal est social, hors de la nature, hors de l'ordre naturel. L'enfant ne peut être tenu responsable de sa nature dévoyée. S'il est veule, s'il agit mal, la responsabilité en incombe à son milieu de vie - et non à sa nature - qui n'a pas su aider à la préservation de ses bonnes tendances. Tout le problème est de parvenir par des moyens appropriés à développer ces bonnes tendances en l'enfant.

On peut cependant s'interroger devant l'insistance avec laquelle, au cours d'une allocution à Nice, Ferrière met en valeur la notion de « Bien social » dans la présentation qu'il fait de Ghandi qui « **s'attache bien moins à la Science qu'au Bien, au Bien social avant tout** »⁴⁴⁶. Il admire chez Ghandi sa distance d'avec la science, alors même qu'il revendique depuis toujours des fondements scientifiques pour l'Education nouvelle. Pourquoi cette contradiction ? Ferrière veut en réalité appuyer la thèse de la bonté naturelle, car si le Bien est social dans la pensée de Ghandi, le mal l'est aussi, parce qu'introduit artificiellement par l'homme dans l'ordre de la nature. Il revient donc à l'homme de reconstruire ce qu'il a dérangé, c'est en cela qu'il manifeste la bonté originelle de sa nature. Une seule solution : retrouver son état originel, « l'état de non-violence » qui est aussi « **l'état normal de l'homme sain de corps et d'esprit** »⁴⁴⁷, autrement dit l'état naturel.

⁴⁴⁵ « Pour l'ère nouvelle », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, p. 2.

⁴⁴⁶ « Ghandi et la santé. Prévenir ou guérir », *P.E.N.*, n°84, janvier 1933, p. 15.

On retrouve aussi cette idée de retour vers un état originel dans la présentation que Ferrière fait aussi du *Home Chez nous*, une institution qui applique les principes de l'Education nouvelle et qui lui tient à coeur, comme en témoigne le ton enthousiaste de la communication. Il peut à cette occasion revenir sur ce qu'il venait plus ou moins de concéder dans ses interventions précédentes en donnant à sa manière une définition de la "réussite pédagogique" : **« Réussir à quoi ? A sauvegarder la virginité spirituelle des enfants, leur spontanéité créatrice, leur élan constructeur, leur foi en la vie, leur énergie au travail. Car tel est le but de toute éducation, n'est-il pas vrai ? »**⁴⁴⁸. Retourner aux sources, c'est sauvegarder cet état naturel dont parlait Ghandi et que manifeste tout enfant qui a grandi dans l'esprit de l'Education nouvelle.

Depuis ses débuts et jusqu'au dernier congrès d'avant-guerre, la Ligue fait preuve d'un naturalisme caractéristique, elle croit en une nature humaine foncièrement bonne. Tout ce que l'homme fait de mal ne peut être le fruit de sa "véritable" nature. A partir de là, il ne reste plus au pédagogue nouveau qu'à tout aménager pour que l'enfant agisse selon sa nature. Et cela implique la liberté de son expression.

Selon Katzaroff à Cheltenham, il ne fait aucun doute que l'éducation doive se dégager de toute influence politique, quelle qu'elle soit. Sur ce point, la liberté accordée à l'enfant doit être entière, **« en lui laissant la liberté de se déterminer et de choisir sa doctrine lui-même dans les domaines politique social et autres »**⁴⁴⁹. S'agit-il d'un libre-arbitre immodéré ? Non, pour Katzaroff qui précise aussitôt que l'enfant fera un choix libre dans la mesure où il l'effectue **« d'après les particularités propres de sa nature »**⁴⁵⁰. L'enfant qui suit les indications de sa nature, est imprégné de « l'esprit du bien » et ne peut faire un mauvais choix. Il choisira "forcément" ce qui est bon, mais dans ce cas y a-t-il encore liberté de choix ?

2. Une éducation morale naturelle

S'il est admis que seule la science peut dire comment développer l'enfant, alors c'est de la science qu'émergeront les bases d'une éducation morale véritable. A n'en pas douter, on ne voit pas d'autres moyens de développer la personnalité morale et sociale de l'enfant que dans la combinaison des méthodes nouvelles entre elles. Il y a en elles **« tout ce qu'il faut pour élever des enfants, selon les voies d'une saine psychologie »**⁴⁵¹. Et cela implique deux choses : une éducation morale qui englobe l'enfant dans toutes ses dimensions, et pour l'éducateur des aptitudes particulières.

⁴⁴⁷ *Id.*, p. 21.

⁴⁴⁸ « Un foyer : "Chez nous" », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 76.

⁴⁴⁹ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 265.

⁴⁵⁰ *Ibid.*

⁴⁵¹ Compte-rendu du groupe de travail sur « Les méthodes nouvelles », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 232.

Une éducation totale

A Locarno où la question est de savoir quel sens donner à la liberté en éducation, les pédagogues de l'Education nouvelle bien souvent répondent par le mot : libération. « **La libération de l'enfant par la psychologie, les méthodes, les écoles expérimentales, la coéducation, l'art et l'histoire** »⁴⁵², tel est le titre de la troisième partie du compte-rendu de ce congrès, et il est à lui seul la réponse adoptée par les pédagogues nouveaux au problème de la liberté en éducation. La libération de la personnalité inconsciente est un thème qui revient souvent dans les interventions successives, et cela confirme l'idée que la psychologie participe à cette libération, qui prend le plus souvent la forme d'une libération morale. La nécessité d'une telle libération se justifie en réalité par le constat d'échec de la pédagogie devant l'enfance difficile.

Eduquer moralement l'enfant, dans le sens de la libération de sa nature, signifie également pour un partisan de l'Education nouvelle, ne pas négliger l'aspect social de son éducation. La dimension sociale de l'éducation morale est un point que relève Claparède à Locarno. Si la liberté est l'aptitude à « **se déterminer soi-même sans contrainte extérieure** », il faut néanmoins « **pour que la conscience morale de l'enfant se développe** » que l'enfant soit placé dans « **un milieu social fondé sur la solidarité et la coopération** »⁴⁵³. Il n'y a pas de développement moral possible sans l'exercice d'un comportement social conforme à la morale, sans cette sorte de bain de moralité que sont la coopération et la solidarité, sans une pratique sociale de la morale que ces valeurs sociales représentent. L'instauration d'un tel climat social dans les écoles nouvelles trouve sa raison d'être dans le développement moral de l'enfant. La raison finale est son développement social, pour former « **des citoyens pour la liberté** »⁴⁵⁴. Si la liberté s'exerce extérieurement, c'est-à-dire socialement, elle nécessite de posséder en soi, intérieurement, une conscience morale, qui naît de l'habitude de réfléchir devant des problèmes nouveaux. Ce que Claparède veut souligner, c'est la nécessité d'apprendre à juger et à réfléchir et donc à choisir, ce qu'il sous-entend, c'est l'imbrication de la dimension sociale dans la conscience morale.

A Elsenur, les travaux présentés par les conférenciers de langue française bénéficient d'une publication spéciale dans la revue *Pour l'ère nouvelle*. C'est l'occasion pour Alice Jouenne d'insister sur le rôle social de l'école : « **L'école doit connaître la Société où évolue l'enfant pour se rendre compte de ses besoins et connaître les oeuvres sociales qui doivent le protéger dans sa santé, sa moralité, son éducation, son travail, son avenir** »⁴⁵⁵. Cette oeuvre n'appartient pas au domaine de la psychologie, incapable de donner une analyse des conditions et des besoins sociaux de

⁴⁵² Voir *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, pp. 225-250.

⁴⁵³ « L'éducation nouvelle et la psychologie de l'enfant », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 220.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ « Nécessité d'une reconstruction de l'école », *P.E.N.*, n°53, décembre 1929, p. 279.

l'enfant. Alice Jouenne disait déjà au congrès de Villebon⁴⁵⁶ en 1924 que **« l'Education nouvelle ne doit pas être l'objet de délibérations vaines. Il faut la faire être dans la réalité »**⁴⁵⁷. D'où l'impérative nécessité pour toutes les écoles de posséder leur propre service d'aide sociale.

Hélène Radlinska parle aussi du « rôle social de l'école »⁴⁵⁸ au congrès d'Elseneur et se fait l'écho de cette conception. Elle précise que les apports de la psychologie individuelle ne peuvent plus **« servir de base unique à l'éducation nouvelle »**⁴⁵⁹, tandis que **« le développement des sciences sociales, (..), de la sociologie pratique et de la psychologie sociale a énormément contribué à la science et à la pratique de l'éducation sociale »**⁴⁶⁰. Une vérité éclate : on ne peut plus observer l'enfant hors de son milieu sans créer des injustices. L'individu sera désormais formé par l'école mais au service de son milieu social. **« Ecole et société doivent se compléter l'une l'autre »**⁴⁶¹.

On sait aussi que Maria Montessori parle de l'adolescent comme d'un « nouveau-né social ». C'est une étape dans l'éducation morale de l'individu. A cette période de la vie, tout doit être fait dans le sens de la socialisation. Si **« l'enfant est achevé, l'homme commence. Et si la liberté de l'enfant consistait à lui donner les moyens de se construire une personnalité, la liberté de l'adolescent consiste à lui fournir les moyens de s'orienter dans la société pour se préparer à en acquérir la conscience »**

⁴⁶². La socialisation marque la fin de l'état d'enfance et il serait illusoire de commencer une éducation sociale utile avant cet âge. Il faut savoir attendre le moment propice, une idée-clé pour la pédagogie montessorienne mais aussi dans le mouvement d'Education nouvelle dans son ensemble.

Une pédagogie de la coopération

Dans ces conditions, il ne reste plus qu'à définir comment mettre en oeuvre une forme d'éducation qui puisse favoriser cette coopération sociale "fondatrice de morale". C'est tout le sens de l'oeuvre de Piaget pour qui, on le sait, bien que prenant constamment position en psychologue et scientifique de l'enfance, il importe surtout de mettre les enfants en situation de s'exercer à cette morale de coopération par le pratique du self-government.

⁴⁵⁶ Congrès au nombre restreint de participants mais de portée nationale, dû à l'initiative du Groupe français d'Education nouvelle, il a eu lieu du 22 au 27 avril 1924 à Villebon. *Pour l'ère nouvelle* lui consacre un numéro hors série.

⁴⁵⁷ « Un service d'aide sociale à l'Ecole primaire », *P.E.N.*, n°13, hors série, 1924, p. 20.

⁴⁵⁸ « L'école et les oeuvres sociales », *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 31.

⁴⁵⁹ *Id.*, p. 30.

⁴⁶⁰ *Id.*, p. 31.

⁴⁶¹ *Id.*, p. 32.

⁴⁶² « Les étapes de l'éducation », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 269.

Pour Piaget, la morale est un système de règles, et la moralité se manifeste essentiellement dans le respect de ces règles, que chacun peut ou non observer. Il y a deux manières de respecter la règle, soit par respect unilatéral, c'est-à-dire par obéissance à une pression extérieure, soit par respect mutuel. Le respect mutuel est bien supérieur au premier puisqu'il fonctionne non plus sur le mode de la contrainte mais sur celui de la coopération. Ces niveaux différents de respect de la règle déterminent les deux stades piagétiens de la morale : la morale hétéronome du devoir et la morale autonome du bien.

En ce qui concerne l'éducation morale, c'est la seconde forme de respect pour la règle, le respect mutuel, qui doit être développée chez l'enfant puisque, **« c'est à partir du moment où la règle de coopération succède à la règle de contrainte qu'elle devient une loi morale effective »**⁴⁶³. Autrement dit, on ne peut parler de moralité effective avant l'accession à la morale autonome dans la coopération⁴⁶⁴. De cette manière, Piaget établit une caractéristique fondamentale de la moralité véritable, l'autonomie, car la coopération ne se décrète pas, ne s'ordonne pas de l'extérieur, elle se décide : **« La réciprocité est le facteur essentiel de l'autonomie, qui est la condition sine qua non de la vraie moralité »**⁴⁶⁵. C'est donc le passage du respect unilatéral pour la règle, le plus souvent imposée par l'adulte, au respect mutuel qui est le signe d'une véritable moralité.

Avant 1932, les interventions de Piaget sont rares dans la Ligue⁴⁶⁶, mais à Nice où il présente les idées majeures de son ouvrage *Le jugement moral chez l'enfant*, il démontre la nouveauté que constitue la thèse d'un développement moral progressif de l'enfant, et qui repose entièrement sur des processus de socialisation, qui le libéreront peu à peu de l'égoïsme de sa pensée. Dans la conception piagétienne, la morale ne se sépare pas de la raison puisque **« la logique est une morale de la pensée comme la morale une logique de l'action »**⁴⁶⁷, et donc le développement intellectuel et le développement moral sont indissolublement liés.

Aussi, préférera-t-il une pédagogie active, où les enfants seront amenés à coopérer selon les règles d'une démocratie enfantine dans laquelle l'adulte intervient le moins

⁴⁶³ J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1992, p. 48.

⁴⁶⁴ C. Xypas précise que la notion de coopération chez Piaget recouvre un sens spécifique, il s'agit « d'une méthode permettant au sujet de construire des opérations intellectuelles conjointement avec autrui, dans un type particulier d'interaction sociale, visant la recherche de ce qui est équitable (sens moral), ou vrai (au sens du savoir) ». (In *Piaget et l'éducation*, Paris, P.U.F., 1997, p. 42).

⁴⁶⁵ « Développement des idées morales chez l'enfant », communication au sixième congrès international d'Education morale de Cracovie (septembre 1934), *P.E.N.*, n°102, novembre 1934, p. 271.

⁴⁶⁶ Ce n'est qu'à partir de 1932 que Piaget participera activement à la Ligue, lorsqu'il deviendra corédacteur de la revue *Pour l'ère nouvelle* puis membre du bureau exécutif de la Ligue. L'année suivante, il prendra la codirection de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève (initialement Institut Jean-Jacques Rousseau) avec Bovet et Claparède. C'est également à la suite de Bovet qu'il avait accepté la direction du Bureau International d'Education (BIE) en 1929.

⁴⁶⁷ *Le jugement moral chez l'enfant*, op. cit., p. 322.

possible. Au milieu de ses pairs, loin de la tutelle adulte, par « **une longue éducation réciproque des enfants les uns par les autres** »⁴⁶⁸, les enfants ont toutes les chances de développer leur jugement moral jusqu'au stade du réalisme subjectif et d'élaborer par eux-mêmes une morale de réciprocité. Toute méthode autoritaire est à proscrire. Si l'autorité de l'adulte demeure une étape nécessaire, elle n'autorise pas une relation d'égalité qui seule fait progresser la personnalité vers le respect mutuel, le véritable bien moral. Le fait est que les enfants sont déjà capables de s'inventer des règles, de se donner des règles nouvelles, mais dont la base et le fonctionnement idéal reposent uniquement sur le respect mutuel entre partenaires.

Dans la communication qu'il fera au sixième congrès d'Education morale de Cracovie, deux ans après le congrès de Nice, Piaget redira - tout en soulignant leur composante intrinsèquement sociale - la supériorité du respect mutuel sur le respect unilatéral dans la conscience de la règle : « **Nous sommes en face de deux types de respect de la règle, correspondant à deux types de comportement social : la règle coercitive due au respect unilatéral et la règle rationnelle due au respect mutuel** »⁴⁶⁹. La règle n'est véritable, authentique, autonome que dans la coopération, elle ne peut se réaliser que par la démocratie. Elle est donc avant tout sociale. Dans sa définition de la règle, Piaget ménage une zone de liberté, puisque cette règle n'est jamais reçue, elle est à construire et c'est ce qui la rend autonome, c'est-à-dire non imposée à l'avance. C'est à ce niveau que se situe la loi morale véritable, qui exige de l'individu un choix, une option "sur" et non une obéissance "à". Ainsi l'enfant sera amené par la coopération à se délivrer de « **la mystique de la parole de l'adulte** »⁴⁷⁰.

Le bon éducateur

Ce sont le plus souvent les tenants de la psychanalyse qui s'attachent à définir les conditions qui font le "bon" éducateur comme certaines allocutions le démontrent. Mais finalement, qu'est-ce que cet exercice de l'éducation par un éducateur ? Entre science et art, les avis des spécialistes demeurent partagés.

C'est dans ce sens que Baudouin, à Montreux, parle du jeu qui reste à ses yeux un des meilleurs terrains d'observation de l'enfant parce qu'il est « activité propre de l'enfant » et « parent du rêve »⁴⁷¹. Il ne faut pas dissocier ces deux caractères du jeu que sont l'activité et le rêve si l'on veut tenter de comprendre l'enfant. Mais cela dépasse le domaine de la psychologie, cela devient un art : « **le bon éducateur, s'il doit être au courant des données de la science psychologique, ne doit pas dédaigner pour cela ce que lui apporte l'artiste** »⁴⁷². Si, à chacune de ses interventions devant les éducateurs de la Ligue, Baudouin insiste sur la nécessité de séparer le terrain de

⁴⁶⁸ *Le jugement moral chez l'enfant, op. cit.*, p. 254.

⁴⁶⁹ « Développement des idées morales chez l'enfant », *art. cit.*, p. 270.

⁴⁷⁰ *Le jugement moral chez l'enfant, op. cit.*, p. 326.

⁴⁷¹ « Les souvenirs d'enfance », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 115.

l'éducation de celui de la science et surtout de la psychanalyse dont la technique **« paraît difficilement applicable comme telle à l'enfant »**⁴⁷³, cette fois il en exprime la raison. En faisant remarquer que le « bon éducateur » ne doit pas seulement tendre l'oreille vers la science mais aussi s'inspirer de l'art, n'affirme-t-il pas que l'éducation s'apparente autant à un art qu'à une science ? Une manière de dire également tout ce qu'a d'incertain et d'imprévisible - de non scientifique - l'entreprise éducative...

La psychanalyse n'est pas complètement absente des débats de Cheltenham. Redl⁴⁷⁴ y présente les théories psychanalytiques freudiennes et conclut que **« Seules les relations d'amour entre enfant et éducateur peuvent susciter des transformations profondes »**⁴⁷⁵. Mélanie Klein ira plus loin encore pour expliquer que l'éveil ou non des bonnes intentions en l'enfant dépend avant tout de la relation éducative. **« Les vraiment bons éducateurs, inspirés par une compréhension psychologique authentique, ont en effet toujours vérifié que le fait de manifester de la confiance envers les bonnes intentions de l'enfant et de croire en elles, même s'il n'est pas facile de les détecter, est quelquefois le bon moyen de les amener à se manifester et de les fortifier »**⁴⁷⁶. Croire que l'enfant est potentiellement capable du bien devient ici la caractéristique du "bon éducateur éclairé". Jusqu'à penser comme Mélanie Klein qu'il suffit à l'éducateur de croire que l'enfant peut faire le bien pour qu'il le fasse. Et cela est un fait scientifiquement vérifiable...

Mais quelle valeur morale aura ce bien que l'enfant choisit parce que son éducateur l'en croit capable ? Jusqu'où ne se sent-il pas incité à le choisir ? Que l'enfant obéisse à sa nature ou à un éducateur qui croit en sa nature, c'est peut-être l'étape nécessaire hétéronome précédant l'autonomie, mais que les partisans de l'Education nouvelle soient convaincus que de tels choix attestent de la liberté de l'enfant, voilà qui est plus problématique.

C. Les limites de la position psychologique sur l'éducation morale

Si les psychopédagogues de l'Education nouvelle refusent d'instituer une pédagogie unique pour tous, de préconiser certaines méthodes pédagogiques des écoles nouvelles plutôt que d'autres, s'ils ne veulent pas poser a priori sur l'enfant un profil précis à éduquer, c'est qu'ils font leur le précepte de Pindare : **« Deviens ce que tu es »**. Mais laisser la place au non-accompli, au non-prévu, est une idée que ces pédagogues n'osent pas avancer, ne peuvent pas avancer parce qu'ils ont fait le choix de la vérité scientifique. Ils refusent le chemin unique pour l'enfant, pour chaque enfant, mais ils ne conçoivent pas

⁴⁷² *Id.*, p. 116.

⁴⁷³ « Les méthodes de la psychanalyse éducative », *P.E.N.*, n°48, juin 1929, p. 105.

⁴⁷⁴ Directeur des Cliniques d'orientation psychologique pour enfants, à Vienne.

⁴⁷⁵ « La personnalité et l'éducation », *P.E.N.*, n°124, janvier 1937, p. 20.

⁴⁷⁶ « Nécessité de la psychanalyse chez certains types d'enfants difficiles », *P.E.N.*, n°125, février 1937, p. 39.

une pédagogie ignorante de la nature de cet enfant. Car il faut bien que le pédagogue connaisse cet enfant s'il veut l'aider à parcourir le chemin qui lui convienne ! Mais comment peut-on dire qu'un enfant agit librement quand il agit conformément à sa nature ? Comment éduquer moralement un enfant quand la science psychologique excuse toutes les erreurs ? C'est sur cette base que les pédagogues actifs dans le mouvement après 1945, les "sociopédagogues", marquèrent leur opposition aux psychopédagogues.

1. Une nature altruiste

A partir du congrès de Montreux, les pédagogues de l'Education nouvelle commencent à s'apercevoir que la simple libération des énergies créatrices en l'enfant n'est pas suffisante. Il y faut plus qu'un "laisser-aller" la nature. Il y faut une intervention qui ne contredise pas la direction que veut suivre la nature enfantine mais qui en même temps aille dans le sens souhaité... par les pédagogues.

Le congrès de Montreux est particulièrement révélateur de cette tendance. On y débat des rapports entre l'Ecole active, celle qu'il faut absolument instituer dans les écoles nouvelles, et l'esprit de service, qui, en réalité, est la traduction littérale de l'expression anglaise correspondant à "altruisme", autrement dit : disposition bienveillante envers les autres. Pourquoi les organisateurs de ce congrès ont-ils préféré l'expression "esprit de service" à celle d' "altruisme" ? Une hypothèse serait celle d'une neutralité choisie pour mieux prévenir une opposition théorique ouverte.

On sait par exemple qu'à la même époque Durkheim traite aussi d'altruisme dans son ouvrage *L'éducation morale*⁴⁷⁷ paru en 1924. Il introduit cette notion comme fondement de l'attachement aux groupes, troisième élément caractéristique de la moralité selon sa conception, et en fait un des leviers d'éducation morale de l'enfant. Ainsi soutient-il que l'enfant est potentiellement altruiste : « ***l'altruisme de l'enfant tient à un caractère de la nature infantile*** »⁴⁷⁸, ce en quoi il rejoint les tenants de l'Education nouvelle. Mais il l'explique aussitôt par : « ***le traditionalisme de l'enfant, son attachement aux habitudes qu'il s'est formées*** »⁴⁷⁹. Et cela est remarquable du fossé qui existe entre les conceptions des psychologues de l'Education nouvelle et celles du sociologue de l'éducation qu'est Durkheim. Pour les premiers, l'altruisme est une disposition potentielle de l'enfant qu'il va falloir développer par l'éducation et la pratique, pour le second, l'altruisme est une habitude acquise par l'enfant et manifeste en cela l'influence du groupe sur l'individu. Selon Durkheim, égoïsme et altruisme sont de même nature chez l'enfant, entre ces deux comportements il n'y a qu'une différence de conscience : « ***Ce qui différencie l'altruisme de l'égoïsme (...), c'est la direction différente que suit cette activité dans les deux cas. Egoïste, elle ne sort pas du sujet d'où elle émane, elle***

⁴⁷⁷ Le texte de ce livre, réuni par Fauconnet et publié à Paris par les Editions Alcan, reprend le cours donné par Durkheim en 1902 et 1903 à la Sorbonne. C'est la première fois qu'un cours s'intitulait « Science de l'Education ».

⁴⁷⁸ *L'éducation morale*, Paris, P.U.F., 1992, p. 184.

⁴⁷⁹ *Ibid.*

est centripète ; altruiste elle se répand hors du sujet »⁴⁸⁰. Cela marque bien la différence radicale des positions psychologiques et sociologiques sur l'éducation morale. Dans les deux cas, l'enfant est reconnu naturellement altruiste, mais dans le premier, il le devient dans une sorte de révélation à lui-même de ses possibilités à agir pour le bien de l'autre, dans le second cas, il l'est déjà par habitude sociale et prend progressivement conscience du caractère altruiste de son comportement. Il s'agit là de deux mouvements opposés pris sur la nature humaine : une révélation de l'intérieur vers l'extérieur et une prise de conscience de l'extérieur vers l'intérieur.

Cette discussion théorique sur l'altruisme n'a pas eu lieu à Montreux, elle aurait pu questionner les pédagogues sur l'idée d'un altruisme qui serait moral en soi. D'une certaine manière, Durkheim montre bien qu'il n'y a action moralement bonne que dans une action voulue comme telle. Suffit-il à l'enfant de reproduire un comportement socialement attendu par la morale pour qu'il soit effectivement moral ? Un comportement conforme à la morale n'est pas forcément moral. Il y faut quelque chose de plus selon Durkheim : la prise de conscience.

Quand Ferrière parle de solidarisme, étape ultime de développement de l'homme, c'est aussi d'esprit de service qu'il parle. Le solidarisme est **« le but social de l'activité morale de l'homme »**⁴⁸¹. Quand un homme fait un acte moral, c'est toujours dans un but social, par solidarité, pour servir. Mais ce n'est pas suffisant, il y faut l'amour, il y faut une action altruiste. En un sens, Ferrière rejoint Durkheim pour dire que l'altruisme est un comportement qui s'apprend par l'entraide, par l'habitude. **« Cela est essentiel, car l'habitude naît de l'action. L'altruisme actif ne devient une seconde nature que si la pratique en a fait la chair de notre chair et le sang de notre sang »**⁴⁸². L'insistance de Ferrière sur la notion d'altruisme actif montre bien que son contraire, un altruisme passif, est possible. Là encore il rejoint la conception de Durkheim qui ne voit pas de moralité en soi dans l'enfant qui manifeste de l'altruisme sans en avoir conscience. Aussi peut-on s'interroger sur la dimension morale d'un altruisme développé au point de devenir une « seconde nature » qui ferait agir l'enfant dans le sens du bien commun mais de manière quasi automatique.

2. La non-responsabilité de l'enfant

A Montreux, des psychanalystes, Coué, Baudouin et Jung, prennent la parole, et introduisent le concept d'inconscient dans la problématique pédagogique, ce qui n'est pas anodin. Coué insiste sur des phénomènes mentaux imaginaires et inconscients pour expliquer la distance entre le vouloir et le pouvoir : **« plus nous avons de volonté, plus nous faisons le contraire de ce que nous voulons »**⁴⁸³. Et c'est pourquoi, il n'y a pas

⁴⁸⁰ *Id.*, p. 181.

⁴⁸¹ « Discours d'inauguration », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 77.

⁴⁸² *Ibid.*

⁴⁸³ « L'autosuggestion et ses applications à l'éducation et à la rééducation », *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 111.

d'autres moyens d'agir sur cet inconscient, qui nous échappe par définition, que d'employer l'autosuggestion, selon la « loi de l'effort converti » définie par Baudouin. L'enfant présente la particularité d'être **« éminemment suggestible ; il est extrêmement facile de le persuader par la parole, par le geste et de l'entraîner à des actes favorables ou défavorables. Par conséquent, il est très facile à éduquer »**⁴⁸⁴.

Que dire de ces deux présentations de la psychanalyse sinon qu'elles sont étrangères l'une à l'autre ? Quoi de commun en effet entre les méthodes de persuasion préconisées par Coué et les mises en garde de Baudouin - décrites précédemment - devant d'éventuelles applications de la psychanalyse à l'éducation, entre un inconscient qu'on manipule pour le bien de l'enfant et un inconscient qu'on se refuse à manipuler pour la même raison ?

Les auditeurs de Coué ont-ils perçu la contradiction qui existe entre sa technique de persuasion qui déresponsabilise l'enfant devant ses propres actes, et le rêve d'autonomie pour l'enfant qui tient au cœur de tous les "éducateurs nouveaux" ? Plus surprenante encore est la phrase qu'on peut lire quelques lignes plus loin et qui contredit complètement la technique éducative présentée par Coué : **« Il faut s'ingénier à développer au plus tôt la personnalité de l'enfant, lui apprendre de bonne heure à être son propre gouvernement, à ne point reposer sur la direction d'un précepteur, à ne pas accepter de prendre une décision qui n'ait été discutée et choisie par lui-même »**⁴⁸⁵.

De même à Locarno, la psychologie est reconnue capable de donner les moyens de comprendre et donc de traiter de l'extérieur certains problèmes de comportement. Selon le Docteur Hamaker, **« La négligence chez l'enfant peut s'expliquer par une maladie mentale ou physique, (...) l'on pourrait assigner quantité de causes à la désobéissance, à l'esprit de révolte ou de destruction, ainsi qu'à bien d'autres formes de la mauvaise conduite »**⁴⁸⁶. Mais ce qui est ici énoncé implicitement, c'est la non-responsabilité de l'enfant face à des comportements inacceptables, autrement dit quand il agit "mal". Puisque la science psychologique est capable d'expliquer par les circonstances, mais aussi par un milieu social inadéquat toutes les erreurs, toutes les aberrations dont l'enfant est le siège, c'est donc bien malgré lui et contre sa nature qu'il agit ainsi.

Enfin, même si Elseneur marque un tournant dans les orientations idéologiques et scientifiques de la Ligue, force est de constater que la science, qu'elle soit psychologique ou sociale, et parce qu'elle a vocation d'expliquer et de justifier, ne peut faire autrement que de déresponsabiliser. Soit elle continue de s'intéresser à l'enfant en tant qu'individu et s'efforce de le comprendre en suivant les indications que lui fournit la psychologie, soit elle ne dissocie pas l'enfant de son environnement social et matériel qu'elle s'oblige à mieux connaître par des moyens d'investigation sociologique. Suivant l'option scientifique

⁴⁸⁴ *Id.*, p. 112.

⁴⁸⁵ *Id.*, p. 113.

⁴⁸⁶ « L'enfant difficile », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 227.

de référence, les difficultés de développement observées chez l'enfant seront attribuées soit à des problèmes affectifs non résolus, ou à de mauvaises conditions sociales.

3. Une liberté conditionnelle

Singulièrement, la psychanalyse, parce qu'elle est capable d'expliquer certains comportements déviants, est aussi comprise comme un outil de libération au service du pédagogue. Par exemple dans les cas de complexes, Pfister⁴⁸⁷ dira à Locarno que **« la vieille pédagogie, qui ne tient aucun compte de l'inconscient, est incapable de remédier à cette perte de liberté ; au contraire, une éducation fondée sur la psychanalyse est couronnée de succès dans un très grand nombre de cas »**⁴⁸⁸.

Et si dans son intervention finale à Locarno, Katzaroff se fait sans le savoir le précurseur des débats à Cheltenham en rappelant que **« le but de l'éducation doit être de faire de chaque enfant une personnalité morale libre »**⁴⁸⁹, cela montre aussi que le problème de la liberté en éducation est loin d'être résolu à Locarno, même si Ferrière y voit « un travail de synthèse » bénéfique et préparatoire au « travail d'analyse » qui caractérisera le congrès d'Elseneur, où on fera **« de la besogne sérieuse, en évitant l'intervention inopportune des incompetents »**⁴⁹⁰...

C'est au cours du congrès de Cheltenham que se pose le plus ouvertement le problème de l'éducation à la liberté. Bien souvent au cours des débats, le postulat d'une liberté nécessaire à la nature humaine se trouve relativisé par le problème que peut soulever l'idée de perturbations psychologiques et affectives de l'enfant, vues comme autant de "déformations" de la nature. La liberté ne peut être accordée qu'à une nature reconnue "bonne en soi", autrement dit pour les éducateurs nouveaux, une nature saine. Béatrice Ensor parle ainsi de ces **« enfants (qui) souffrent de déviations affectives qu'il s'agit de mettre au jour avant qu'il soit possible de leur donner la liberté »**⁴⁹¹... L'autonomie ne représente qu'« un des aspects de la liberté à l'école » et ne sera possible que **« dans un milieu choisi scientifiquement »**, ce que Béatrice Ensor résume dans la formule **« faire ce qui lui plaît dans un champ donné »**⁴⁹². Selon Decroly et dans le même sens, il importe pour décider du degré de liberté à accorder à l'enfant, de bien le connaître.

Comment ne pas remarquer que, dès qu'elle parle de liberté pour l'enfant, l'Education

⁴⁸⁷ Pasteur à Zurich.

⁴⁸⁸ « L'essence de la liberté à la lumière de la psychanalyse », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 226.

⁴⁸⁹ « Qu'entendons-nous par éducation nouvelle et comment travaillons-nous pour la développer en Bulgarie ? », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 253.

⁴⁹⁰ « Chronique du congrès », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 264.

⁴⁹¹ « La relativité de la liberté », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 178.

⁴⁹² *Ibid.*

nouvelle ne peut faire autrement que de la réduire alors même qu'elle s'en était fait un emblème ? C'est même au nom de la nature qu'elle s'autorise à le faire. Il y a bien là une contradiction entre une liberté qu'on revendique pour l'enfant au nom de sa nature, au nom d'une nature qui est demandeuse de liberté, et une nature qu'on limite dès qu'elle ne correspond plus à l'idéal qu'on s'en fait, mais cette fois au nom d'une véritable liberté.

Bovet avait déjà signalé cette lacune au congrès de Locarno. Il s'inscrira en rupture avec le concert de voix toutes à la gloire de la liberté en éducation en rappelant que la liberté ne peut pas être un but en soi, ni pour l'éducation ni pour la société, mais simplement un levier vers quelque chose de bien à réaliser, un idéal. **« Indispensable à la réalisation de n'importe quel idéal et partant de tout idéal moral, la liberté n'est pas un idéal, un but suffisant à soi-même »**⁴⁹³. La liberté n'est bonne que dans la mesure où elle sert des buts élevés. Elle reste cependant la seule alternative au dogmatisme moral, car **« Si la liberté n'est pas un but en elle-même, elle est sans doute un des meilleurs moyens que nous ayons à notre disposition pour permettre à l'enfant de discerner par lui-même ces buts supérieurs à lui qui donneront une valeur morale à sa vie : le respect de la justice et le don de soi »**⁴⁹⁴.

4. Caractérologie contre typologie

A Elseneur, Wallon, en disant tout comme Lewin, ne pas vouloir d'une science au rabais, tente dans une sorte d'appel à la raison de convaincre les tenants des types psychologiques de ne pas refuser de parler en termes de lois, sous prétexte de sauvegarder la liberté de l'individu. A la notion de type, il préfère celle de caractère qui tient mieux compte du milieu de développement, il est même devenu **« contre l'ancienne psychologie analytique, atomistique et mécaniste, l'argument par excellence »**⁴⁹⁵. Ce qui est massivement reproché aux typologies, c'est de ne pas pouvoir appréhender l'enfant dans son devenir, son évolutivité. Il y a bien là un enjeu idéologique, car c'est au nom de la liberté de l'enfant qu'on demande à la science de tenir compte du milieu de vie de l'enfant. Mais c'était aussi en son nom qu'on lui demandait de déceler la nature réelle de l'enfant pour mieux la suivre.

Que répond Ferrière à ces attaques à peine déguisées ? Il est rédacteur de la revue de la Ligue, et on peut penser que s'il introduit les conceptions de Krafft sur la cosmobiologie peu après les textes de Lewin, Wallon, Boven et Pende, ce n'est pas par hasard. Krafft est intervenu deux fois à Elseneur sur la cosmobiologie dont il justifie l'assise scientifique de cette manière : **« Depuis la fin du siècle dernier, l'attention du monde scientifique et, en particulier, des biologistes et des médecins se dirige de plus en plus vers un problème dont l'importance, tant au point de vue théorique que pratique, ne saurait être méconnue : c'est la question des rapports possibles ou probables existant entre certains phénomènes d'ordre cosmique et des événements**

⁴⁹³ « La liberté, but ou moyen », *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 175.

⁴⁹⁴ *Id.*, p. 177.

⁴⁹⁵ « Les composantes neurologiques du caractère », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 254.

terrestres »⁴⁹⁶. Les applications possibles de cette conception à l'enfant sont simples : **« on sera peut-être un jour à même de diagnostiquer en deçà de certaines limites sa constitution psychophysique, ses maladies, goûts, habitudes, réactions et, de cette façon, même pronostiquer ce qui lui arrivera au courant de sa vie »**⁴⁹⁷ ... Mais dans ce cas, que devient la liberté d'advenir de l'enfant ?

Ceci n'empêche pas Ferrière d'apprécier les théories basées sur la cosmobiologie qui ont, selon lui, l'avantage sur la notion de caractère, d'offrir une position synthétique qui permet de ne pas se cantonner simplement aux **« aspects extérieurs de l'être »**⁴⁹⁸, mais qui s'attache à démontrer le **« lien profond entre le macrocosme et le microcosme, l'univers et l'homme »**⁴⁹⁹. De cette manière, **« M. Krafft a montré que, dans nombre de domaines, la genèse des êtres et des choses suit cette même marche »**⁵⁰⁰.

Quel est l'enjeu de ces débats théoriques à Elsenrath ? Il est en réalité bien moins un enjeu scientifique qu'axiologique. Ainsi, quand Luzuriaga parle de la part à accorder au jeu et au travail en éducation, il fait un choix idéologique. Il explique que si le jeu demeure la base d'une éducation selon les principes de l'Education nouvelle, il ne doit pas consister en la simple conservation en l'enfant des caractères de l'enfance, **« l'école doit être une play school, mais aussi une Arbeitsschule, c'est-à-dire une école de jeu et de travail »**⁵⁰¹. C'est une idée insolite que celle de "sortir" l'enfant de son monde, habituellement mythifié par l'Education nouvelle. On est loin de la confiance dans les potentialités de l'enfant ! Cette option que Luzuriaga prend contre le jeu, activité propre de l'enfant, est en réalité un choix de valeurs en faveur de l'adulte. Il manque au jeu d'être une activité utilitaire comme le travail, **« une activité subordonnée à une fin transcendante »**⁵⁰². Cela ne se fera pas sans une révolution des mentalités puisque **« la plus grande résistance rencontrée dans l'école par l'idée de travail est due à une conception pseudo-arsocratique et chrétienne d'après laquelle le travail est un mal, bien qu'un mal nécessaire, et l'oisiveté un bien, le bien suprême (la contemplation) »**⁵⁰³.

⁴⁹⁶ « Cosmobiologie. Des relations existant entre des phénomènes astronomiques, météorologiques et biologiques », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 264.

⁴⁹⁷ « Astro-psychodiagnostic. Des possibilités d'une caractérologie basée sur la cosmobiologie », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 268.

⁴⁹⁸ « La situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 268.

⁴⁹⁹ *Ibid.*

⁵⁰⁰ *Id.*, p. 269.

⁵⁰¹ « Le jeu et le travail dans l'éducation », *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 249.

⁵⁰² *Ibid.*

⁵⁰³ *Id.*, p. 250.

D. Conclusion : Nécessité psychologique et nécessité éducative

A partir du congrès de Nice, la division jusqu'alors latente se précise, il est possible désormais de partager les interventions des orateurs en deux tendances opposées qui suivent les préoccupations premières des intervenants face à l'éducation, ou une préoccupation psycho-pédagogique ou une préoccupation socio-politique. La branche des "psychopédagogues" de l'Education nouvelle ne peut pas accepter, comme les "sociopédagogues" le demandent, de faire passer le projet d'une transformation sociale par l'éducation avant celui d'un développement individuel de l'enfant. Et ce sera le cri répété de ces pédagogues à Nice et à Cheltenham : l'idéal de l'Education nouvelle n'est pas dans la société, ni dans l'enfant pour la société, mais bien dans l'enfant lui-même.

Maria Montessori pense ainsi que sa méthode ne réussit que dans la mesure où elle sait atteindre et faire éclore la vraie personnalité de l'enfant. C'est le préliminaire indispensable à toute idée de reconstruction de la société par l'éducation. **« On attend de l'éducation une révolution complète, qui change la position de l'homme : il faut maintenant que l'esprit créateur de l'individu monte et domine l'échelle des valeurs »**⁵⁰⁴. La révolution que l'Education nouvelle veut réaliser passe d'abord par une libération personnelle et intérieure, une libération de l'âme.

Béatrice Ensor ne remet pas en cause l'idée chère à la Ligue, celle de la transformation du monde par l'éducation, mais elle rappelle que l'extension des principes de l'Education nouvelle à toutes les écoles demeure prioritaire à la réalisation de ce but. **« Mais une nécessité supérieure s'impose à nous. C'est en ce moment même qu'il faut fournir aux Educateurs de la jeunesse l'occasion de clarifier ces principes qui, une fois introduits dans toutes les écoles du monde, peuvent transformer la Société humaine, et faire sortir le monde de son chaos »**⁵⁰⁵. Elle tient aussi à renouveler sa confiance en la psychologie qui, **« comme science de l'homme et des relations humaines, a conquis une telle place dans l'effort scientifique contemporain, que nous lui en avons fait une correspondante dans nos travaux »**⁵⁰⁶.

Ferrière admet depuis les débuts de la Ligue qu'il existe une nécessaire dimension sociale à mettre en place dans les écoles nouvelles mais leur but reste de « centrer » l'enfant qui, **« mû par son vouloir vivre, vouloir savoir, vouloir agir, vouloir créer, a lentement différencié et concentré ses aptitudes et facultés »**⁵⁰⁷. L'ambition de Ferrière n'est pas d'ordre politique, le travail de l'enseignant n'est pas de révolutionner la société. Si cela se produit, l'éducation y aura sans doute contribué mais elle ne peut en faire sa mission. Si, par l'extension de l'Education nouvelle à l'Ecole publique, Ferrière

⁵⁰⁴ « Mobilisation nouvelle », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, p. 207.

⁵⁰⁵ « Discours prononcé à la séance d'ouverture », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 237.

⁵⁰⁶ *Id.*, p. 238.

⁵⁰⁷ « Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 271.

envisage des résultats positifs pour les enfants, pour la famille et aussi pour la Société qui **« recevrait de l'école des citoyens ayant l'esprit de travail, le sens des responsabilités, le respect d'une hiérarchie et d'une autorité fondées sur la compétence »**⁵⁰⁸, c'est pour mieux convaincre du bien-fondé des principes de la Ligue. C'est toujours dans cet esprit que Ferrière s'exprime dans les congrès de la Ligue. Persuader les éducateurs de l'importance de leur « mission culturelle »⁵⁰⁹ auprès des enfants serait déjà un énorme progrès ! Ferrière veut redire à Nice ce qui fait la particularité du projet de l'Education nouvelle, son silence politique, sa neutralité religieuse. Il veut empêcher qu'on détourne l'école de sa vocation, aider à l'accomplissement de l'oeuvre de la nature en l'enfant, former l'homme en l'enfant avant même de penser à former le citoyen.

Piaget donne une réponse de psychologue au problème de la crise sociale. La société étant ce qu'elle est, il nous faut et quelquefois malgré nous l'accepter. S'il manque à l'homme la forme d'esprit qui lui permettrait de faire face à cette situation, cela n'autorise personne selon Piaget **« à prescrire à l'enfant un idéal social nouveau : nous ne savons pas ce que sera la société de demain. Ce n'est pas à nous qu'il appartient d'inculquer à l'enfant un idéal politique, un idéal économique, un idéal social trop précis »**⁵¹⁰. Comme Ferrière, il écarte toute idée prioritaire de transformation sociale par l'éducation. Si l'Education nouvelle se donne pour tâche de changer l'école, on ne peut lui assigner la charge de changer la société. Elle est par contre responsable d'étendre une nouvelle morale fondée sur la réciprocité et la coopération, ou plus exactement un esprit dont la forme importe plus que le contenu.

A la suite de Piaget, Claparède mise sur l'éducation d'une nouvelle forme d'esprit, « la pensée loyale », pour espérer un jour y voir clair dans la crise mondiale qui s'éternise et trouver la solution aux inévitables conflits entre les hommes. Dans son intervention à Nice, Claparède pose un problème de fond : **« L'éducation doit-elle consister à adapter l'enfant à la vie sociale telle qu'elle existe aujourd'hui ? »**⁵¹¹. Ce serait vouloir la perpétuation de l'état de crise que tous combattent et la réponse est évidemment négative. Pour Claparède, c'est un faux problème, il ne s'agit pas de **« se borner à adapter l'enfant à la vie sociale »**, mais surtout de **« le préparer à adapter la société à un idéal »**⁵¹². La signification de l'idéal dont parle ici Claparède ne doit pas rejoindre celle d'un idéal "de société", ne doit pas prendre une forme politique ou économique précise, mais doit être comprise dans son sens strict, c'est-à-dire quelque chose vers quoi il faut tendre sans jamais espérer le voir parfaitement réalisé, ce qu'il appelle un peu plus loin « idéal de vérité »⁵¹³. Et comme s'il voulait répondre à l'interpellation de Jean Roger⁵¹⁴,

⁵⁰⁸ *Id.*, p. 272.

⁵⁰⁹ *Ibid.*

⁵¹⁰ « L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 312.

⁵¹¹ « La pensée loyale et son éducation », *P.E.N.*, n°84, janvier 1933, p. 9.

⁵¹² *Id.*, p. 10.

Claparède apostrophe les praticiens toujours trop pressés d'applications concrètes : **« Que faites-vous, vous les praticiens de l'éducation, pour apprendre à vos élèves à éviter ces confusions perpétuelles entre le jugement subjectif et le jugement objectif, confusions qui, je le répète encore, sont sans doute une des plus grandes causes de mésententes entre les hommes ? »**⁵¹⁵. Une manière de dire que ce qui fait problème au praticien n'est pas directement résolu par les découvertes des théoriciens, et aussi de souligner le clivage qui maintient la théorie à distance de la pratique en éducation.

Elizabeth Rotten se fera le défenseur de la première charte jugée par certains un peu trop idéaliste en rappelant que c'est l'enfant qui justifie l'existence de la Ligue et non les problèmes de l'adulte : **« notre déclaration de principes de 1921 ne s'inspire pas directement des luttes du monde des adultes, mais bien de l'observation des besoins et des tendances des enfants »**⁵¹⁶. La responsabilité de l'école est-elle d'assurer l'avenir social d'un pays ? Ce n'est pas le terrain d'action du pédagogue. **« On a dit que notre but est de guider les jeunes vers un monde plus heureux. Si nous le pouvions, combien ce serait beau, mais nous sera-t-il donné de le faire ? Ce que nous pouvons et devons tous faire, c'est de préparer à la jeunesse une société purifiée »**⁵¹⁷. Accepter de participer à la transformation sociale à la condition de ne pas donner de contours trop précis à ce qui pourrait être une "bonne société".

Néanmoins, petit à petit, le spontanéisme de départ, le "laisser aller la nature", fait place à la nécessaire action de l'environnement sur la croissance de l'enfant. Elisabeth Rotten rappelait à Elsenieur une règle inviolable pour la pédagogie nouvelle, « partir de l'enfant », en ajoutant que **« c'est uniquement au contact de la réalité que les énergies se libèrent »**⁵¹⁸, et cette réalité, c'est celle du « monde ambiant » que l'enfant doit assimiler. On ne peut plus désormais faire abstraction du milieu dans lequel grandit l'enfant. Elizabeth Rotten souligne bien toute l'ambivalence à laquelle l'Education nouvelle doit faire front : **« Voilà l'autre face de notre mouvement : la réforme scolaire ne peut faire l'objet d'un effort isolé ; elle ne réussira, elle ne répondra aux attentes les plus profondes que si, en même temps, nous travaillons à transformer le monde**

⁵¹³ Ibid.

⁵¹⁴ Instituteur à Camphin-en-Pévèle, en France, Jean Roger prend la parole au cours du congrès de Nice pour dénoncer le peu de cohésion efficace de la Ligue quand il s'agit de mettre en place des solutions pratiques : « Si tous nous sommes d'accord pour critiquer l'école traditionnelle, rigide, absolue ; si la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle nous apparaît si forte, si unie, lorsqu'elle tend à démolir ce qui est, nous la voyons désarmée lorsqu'il s'agit de construire, parce que désunie ». In « Une révolution nécessaire à l'école rurale », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 324.

⁵¹⁵ « La pensée loyale et son éducation », *art. cit.*, p. 12.

⁵¹⁶ « La transformation sociale et l'éducation », *P.E.N.*, n°85, février 1933, p. 40.

⁵¹⁷ *Id.*, p. 41.

⁵¹⁸ « A chaque époque son programme d'études », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 215.

ambient »⁵¹⁹. Béatrice Ensor est beaucoup moins confiante en un monde transformé et préfère croire en l'efficacité de l'Education nouvelle pour donner à l'enfant les moyens d'affronter ce monde et non de s'y adapter. « **Ainsi seulement nous pouvons aider l'enfant à s'adapter et à contrôler ses énergies internes, et lui enseigner à faire des réserves de force et d'harmonie afin qu'il puisse supporter la tension de notre monde moderne** »⁵²⁰. Cependant, qu'il soit vu de manière opposante ou de manière composante, le monde prend de plus en plus d'importance dans les discours au sein de la Ligue. On parle toujours autant de la « nature » de l'enfant, la psychologie nouvelle n'a pas d'autre terrain d'observation, mais on peut de moins en moins compter sans le « milieu » de vie de l'enfant. Un mot se substitue à un autre et c'est un fondement nouveau qui émerge.

Chapitre II Société et éducation morale

Le congrès de Nice a provoqué l'affrontement de positions divergentes sur le sens que doit prendre l'éducation pour l'Education nouvelle, et cela coïncide plus ou moins exactement avec l'importance grandissante prise par des pédagogues engagés socialement ou politiquement, et que nous appellerons "sociopédagogues". Ils se nomment Wallon, Langevin, Freinet, Dewey, Washburne... Ce n'est pas non plus par hasard si cette division se produit en même temps que la rédaction de la nouvelle charte dont les premières phrases en disent long sur la volonté de transformation sociale qui se fait jour dans la Ligue : « **La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure** ». Qu'est-ce qui réunit les tenants d'une position sociopolitique sur l'éducation ? Sans aucun doute l'imminence d'une crise mondiale, les prémisses de la guerre, une situation sociale déplorable. Quelque chose menace d'éclater, il faut absolument prendre les moyens de réagir. Il n'est plus pensable de laisser à la nature le temps de s'épanouir, il faut à présent l'encadrer, activer son développement, répondre aux besoins sociaux, faire face à l'urgence.

A. Les présupposés "sociologiques" de l'Education nouvelle

Un thème dont on traite de plus en plus fréquemment dans les débats qui réunissent les congressistes de la Ligue est celui de la solidarité. Il devient du ressort de l'école de préparer cet état de solidarité dont l'humanité a tant besoin. Le rôle de l'école prend une autre dimension : elle doit participer à l'unité et à la cohésion des hommes entre eux. Cet accent mis sur la solidarité est le signe d'un changement de perspective sur l'enfant : pour les psychologues, l'enfant suffisait à faire l'objet de leurs observations, pour les

⁵¹⁹ *Id.*, p. 217.

⁵²⁰ « Croisades dans le royaume de l'éducation », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 221.

"psychopédagogues", il était le principal centre de leurs préoccupations. Désormais et à partir du congrès de Nice, notamment sous l'influence de la psychologie sociale, il apparaît illusoire de vouloir le cerner dans son individualité, on ne peut plus compter sans le milieu dans lequel il évolue.

1. L'enfant dans son milieu, préoccupation première

Cette volonté de tenir compte de la dimension sociale de l'enfant n'est pas réellement nouvelle. Souvent Ferrière faisait allusion au double aspect de l'éducation : **« Individualiser et socialiser : l'un entraîne l'autre »**⁵²¹. Prendre en compte la personnalité individuelle de l'enfant, aider prioritairement à son épanouissement, l'éduquer selon ses « aptitudes propres », cela doit assurer les bases d'un « bon fonctionnement social »⁵²². Mais cette idée, les pédagogues les plus actifs du congrès de Nice, les sociopédagogues, la refusent : la science pédagogique s'épuise à tenter de cerner la nature individuelle de l'enfant, l'enfant est avant tout un être social. C'est la conviction première de Wallon⁵²³, qu'il ne cesse de rappeler à chacune de ses interventions.

Une nature sociale

Au congrès de Nice, Wallon se réjouit du changement de perspective que semble adopter le mouvement de l'Education nouvelle par le choix de son thème de travail. Dans un premier temps nécessaire, la Ligue a certes contribué à la reconnaissance de droits pour l'enfant dont le premier réside dans le respect de sa nature, mais **« nous commençons à nous apercevoir que tout cela n'est pas suffisant »**⁵²⁴... Au nom de la liberté de l'enfant, on s'est contenté de vouloir développer ses aptitudes comme si celles-ci pouvaient se développer pour elles-mêmes et par elles-mêmes : **« L'enfant ne développe pas d'aptitudes en elles-mêmes. L'enfant, en réalité, dès le moment de sa naissance, s'adapte à son entourage »**⁵²⁵.

Tout découle dans les théories walloniennes, et comme nous l'avons déjà vu, de sa conviction maîtresse : **« L'enfant est, dès sa naissance, un être socialisé »**⁵²⁶. S'il a été auparavant possible de penser l'enfant autrement, cela est dû aux « sciences analytiques » dont les points de vue sont toujours forcément parcellaires : **« On a commis une erreur, qui est celle de toutes les sciences analytiques, de dissocier les objets**

⁵²¹ « De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité », *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 214.

⁵²² *Ibid.*

⁵²³ Wallon peut être considéré comme le chef de file théorique de la position sociopolitique dans l'Education nouvelle, c'est pourquoi cette partie du chapitre s'appuie principalement sur ses conceptions.

⁵²⁴ « Culture générale et orientation professionnelle », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 246.

⁵²⁵ *Id.*, p. 248.

⁵²⁶ *Ibid.*

et de les prendre en eux-mêmes, sans considérer l'ensemble »⁵²⁷. Il n'est plus pensable en 1932 d'entériner les mêmes erreurs indéfiniment, il n'est plus pensable de comprendre l'enfant sans son milieu.

C'est un changement de fondement que revendique Wallon, ainsi reprend-il cette idée en 1947 en disant qu'il n'y a pas d'autre issue pour l'éducation, si elle veut cesser de se heurter à l'affrontement des **« deux points de vue distincts, mais solidaires »**⁵²⁸ de la psychologie et de la sociologie, que de se décider à étudier l'enfant dans son milieu. Si les scientifiques de l'éducation n'arrivent pas à s'entendre quand ils étudient l'enfant, c'est qu'ils se trompent de perspective. Les conceptions du « psychologique » et du « sociologique » se rejoindront à partir du moment où on choisit d'observer l'enfant dans son environnement et non d'en comprendre la nature particulière qui ne suffit pas à expliquer tous les comportements. **« L'étude de l'enfant exigerait celle du milieu ou des milieux où il se développe. Impossible autrement de déterminer exactement ce qu'il leur doit et ce qui appartient à son développement spontané »**⁵²⁹. La position sociale en éducation fait la ruine du principe de spontanéité cher aux psychopédagogues. Désormais, les conditions sociales s'intercalent entre la spontanéité de l'enfant et ses intérêts.

Une destination sociale

Wallon exprime de cette manière son opposition franche au postulat de base des psychopédagogues du mouvement, le spontanéisme. Ainsi combat-il l'idée chère à Ferrière de voir en l'enfant un primitif, un être de nature : **« Ainsi vous voyez que nous ne pouvons pas parler d'un enfant à l'état pur, d'un enfant qui aurait des aptitudes absolues, d'un enfant qu'il faudrait laisser se développer, respecter purement et sûrement comme un petit primitif. L'enfant, dès qu'il commence à agir, dès qu'il commence à avoir des besoins, appartient à sa société, à sa civilisation, et les premières choses qu'il rencontre autour de lui le mettent en contact avec un état de civilisation qui n'est pas un état naturel, mais le résultat d'une évolution qui a duré des millénaires »**⁵³⁰. L'enfant est sans doute le plus **« dépourvu de tous les animaux »**⁵³¹, mais paradoxalement cela ne représente pas une faiblesse car il a ainsi toute possibilité d'apprendre de son milieu **« certaines façons d'agir ou de penser »**⁵³². L'individu appartient à son milieu.

⁵²⁷ *Ibid.*

⁵²⁸ « L'étude psychologique et sociologique de l'enfant », *Enfance*, numéro spécial consacré à Henri Wallon, 1985, p. 105.

⁵²⁹ *Id.*, p. 112.

⁵³⁰ « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 248.

⁵³¹ *Ibid.*

⁵³² *Id.*, p. 249.

Il n'est désormais plus possible, pour Wallon, de revendiquer une quelconque vérité sur la nature de l'enfant sans tenir compte de son environnement. Et s'il redit en 1939⁵³³ que l'homme se distingue de l'animal par son enfance prolongée, c'est pour mieux affirmer que cette période offre à l'individu l'opportunité de progresser selon son niveau de croissance dans l'espèce et selon les possibilités de son milieu, selon ce qu'il est et où il est. **« D'un côté, maturation plus complexe et plus lente des fonctions mentales. De l'autre matériel plus nombreux et plus abstrait à assimiler »**⁵³⁴. L'éducation trouve sa place au centre de ces deux processus opposés qu'elle se doit de coordonner : une maturation naturelle et biologique et une assimilation culturelle et sociale. L'opposition entre développement individuel et adaptation sociale, n'a pas de fondement scientifique pour Wallon. Le dilemme "individu et société" n'a donc pas de sens. C'est sur cette base que s'établira peu à peu dans le mouvement de l'Education nouvelle, une option sociopolitique qui prend sa source dans la thèse d'une cohésion possible de l'individu dans la société, une cohésion qui reste à construire par l'éducation.

2. L'environnement culturel, une préoccupation socio-pédagogique

Sans renier ouvertement les principes initiaux de la Ligue, les sociopédagogues se révèlent être partisans d'un certain activisme pédagogique, ceci en réaction à cette confiance en la nature enfantine, qui empêchait les pionniers d'oser une définition précise de l'homme à construire pour une société future. Cette absence de but concret pour l'éducation n'est plus acceptable devant un avenir social plus qu'incertain.

La culture unificatrice

Il ne fait ainsi aucun doute pour Paul Langevin à la présidence du congrès de Nice, que le choix du thème à l'étude ait été dicté par **« la conscience de cette solidarité entre le problème de l'éducation et le problème de la justice sociale »**⁵³⁵. Après avoir acquiescé au constat commun d'une crise issue d'un dysfonctionnement généralisé, d'un décalage entre progrès techniques et progrès sociaux et humains, Langevin plaide dans son allocution pour le développement d'une culture générale seule capable d'unir les hommes entre eux : **« La culture doit permettre à chacun de nous de sentir les liens de solidarité toujours plus étroite »**⁵³⁶. Il constate que le développement moral n'a pas suivi les progrès scientifiques et techniques, et pense que l'éducation doit jouer son rôle dans la résolution de ce **« conflit aigu entre la thèse morale et l'antithèse scientifique, conflit qui ne peut être résolu que par une synthèse, et c'est cette synthèse que l'éducation nouvelle doit contribuer à réaliser par la solution du problème de la**

⁵³³ Cet article présente une communication prévue pour le congrès de Paris de 1939 dont le thème était « Les éducateurs et la réalisation de l'idéal démocratique ».

⁵³⁴ « Les droits de l'enfant », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 192.

⁵³⁵ « Le problème de la culture générale », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 240.

⁵³⁶ *Id.*, p. 239.

*culture générale »*⁵³⁷.

La confiance en la science

C'est pourquoi l'éducation deviendra moyen vers plus de justice sociale à condition qu'elle sache se mettre au service de la science. A Nice, quand Langevin parle d'esprit, il s'agit en réalité d'esprit scientifique : **« Nous devons (...) dire notre confiance dans la valeur humaine de l'esprit scientifique »**⁵³⁸. Un esprit scientifique qui se justifie par lui-même puisqu'il a « valeur humaine ». La seule explication possible au désordre social est bien dans l'ignorance de l'homme face à la science et non dans le progrès, une ignorance qui a généré ce décalage entre ce que l'homme peut et ce qu'il est. La connaissance ouvre d'autres horizons et justifie la solidarité après-coup car elle **« nous met en présence d'un devoir de solidarité qui constitue l'essentiel de la loi morale »**⁵³⁹. Langevin se fera exemplaire de cette règle en suggérant que : **« C'est le devoir de ceux qui ont eu l'avantage de pouvoir se nourrir du bon lait de la science, plein lui aussi de tendresse humaine, de collaborer à cette tâche, et c'est pour cela que, très humblement, je suis venu parmi vous »**⁵⁴⁰. La solidarité par la culture entre les hommes commence par le partage du savoir. Mais cela ne suffit pas et Langevin finit par enjoindre tout un chacun à se tenir prêt **« à des sacrifices pour la cause collective »**⁵⁴¹. En dernière analyse, c'est la **« doctrine d'évolution, d'origine scientifique »** qui **« nous montre la voie » vers toujours plus de solidarité humaine, une direction que l'individu face à son espèce ne peut refuser de suivre puisque « un instinct profond nous y pousse »**⁵⁴²...

En 1946, peu avant sa mort, dans le discours d'inauguration qu'il prononça au congrès européen de Paris dont il était président, Langevin redira au mot près ces convictions exprimées sept ans plus tôt. Il ne cessera de rappeler que le salut de l'humanité dépend d'une réforme de l'éducation inspirée par l'esprit de l'Education nouvelle, seule à pouvoir réaliser **« la transformation morale nécessaire »**⁵⁴³ à la paix sociale.

Une cohésion naturelle

⁵³⁷ *Id.*, p. 241.

⁵³⁸ *Id.*, p. 242.

⁵³⁹ *Id.*, p. 244.

⁵⁴⁰ *Id.*, p. 242.

⁵⁴¹ *Id.*, p. 245.

⁵⁴² *Ibid.*

⁵⁴³ « Discours du Président Paul Langevin », *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 37.

« **L'intérêt général concordant avec l'intérêt particulier de chacun** »⁵⁴⁴, tel est le postulat fédérateur de maints partisans de cette position dans l'Education nouvelle. Pour Langevin, les hommes sont victimes de leur ignorance lorsqu'ils n'admettent pas cette sorte de "loi universelle de la nature" qui suit « **la ligne générale d'enrichissement de la vie par différenciation et solidarité croissantes entre éléments** »⁵⁴⁵. L'étude scientifique de l'évolution de l'humanité montre bien que différenciation et solidarité vont de pair, chaque individu a donc le devoir d' « **être à la fois l'un et le reflet de l'espèce entière avec laquelle il doit se sentir profondément solidaire dans la pensée comme dans l'action** »⁵⁴⁶.

Cette idée d'une progression de l'humanité vers plus de cohésion sociale n'est pas neuve dans la Ligue, Ferrière a maintes fois évoqué dans la revue sa théorie phylogénétique de l'évolution. A Nice, Van der Leeuw expose des conceptions similaires quand il pousse la notion de solidarité naturelle jusqu'à la fusion de l'individuel dans le social, et qu'il compare la société à un organisme⁵⁴⁷, un tout dont les individus font partie. Il ne voit pas d'autre explication à la crise mondiale que dans la désolidarisation des hommes, dans la désorganisation de ce tout que représente l'humanité. Il ne voit pas d'autre solution que dans l'éducation de l'homme « **à se sentir partie d'un ensemble, et en lui apprenant qu'il n'y a qu'une réelle liberté : l'identification avec le tout. Le tout seul est libre. Il ne peut être question de liberté pour la partie** »⁵⁴⁸. Cela clôt, selon Van der Leeuw, tout débat sur l'idée d'une liberté individuelle puisque celle-ci est un leurre, puisqu'elle est nocive à l'organisme. Ce « monde nouveau » reste à construire et chacun est responsable d'accomplir la tâche nécessaire à son édification. Comment alors imaginer une guerre dès l'instant où chacun se sentirait comme « **partie de l'organisme mondial** »⁵⁴⁹ ? Une guerre mondiale ne serait « **pas seulement moralement coupable, elle est scientifiquement absurde et impossible** »⁵⁵⁰.

Van der Leeuw ne conçoit pas de séparation entre l'homme et le monde, il ne différencie pas entre "l'esprit" et la "matière", il s'agit là d'une dualité que la science a réduite, d'un antagonisme vain : « **l'univers matériel est spiritualisé** »⁵⁵¹. Mais en cette

⁵⁴⁴ Ibid.

⁵⁴⁵ Ibid.

⁵⁴⁶ Ibid.

⁵⁴⁷ Cette comparaison est typique du fondement social de notre analyse. Autant Wallon et Piéron aiment à l'employer et la mettre en valeur que Ferrière et Bovet s'en méfient : « Pour ingénieux et séduisant, écrit Bovet, que soit ce parallèle, il nous paraît dangereux de pousser si loin l'assimilation de la société à un organisme vivant ». (In *L'instinct combatif*, Paris, Flammarion, 1928, p. 178).

⁵⁴⁸ « La tâche de l'éducation dans la crise mondiale », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 315.

⁵⁴⁹ Id., p. 316.

⁵⁵⁰ Ibid.

période de crise, Van der Leeuw tient à redire que la solution ne sera ni politique, ni religieuse, qu'elle ne peut émerger que de l'homme s'il retrouve cette « foi en soi-même », une foi nouvelle « **qui n'a plus son foyer dans des centres politiques ou religieux, mais dans la vie que l'homme perçoit en lui-même** »⁵⁵². Et l'imminence d'une « catastrophe » ne le fait en rien douter du pouvoir de l'éducateur qui travaille pour l'avenir, qui « **agit sur la génération de demain, dont dépend l'ordre social de demain** »⁵⁵³.

C'est la seule et unique fois que Van der Leeuw s'exprime dans les colonnes de la revue et sa communication à Nice ne passe pas inaperçue. Ainsi Paul Geheeb dit retenir de ce congrès surtout « **la merveilleuse conférence de notre ami hollandais Dr. J.-I. Van der Leeuw** »⁵⁵⁴. Il pense comme lui que l'ère de la dualité entre idéalisme et matérialisme⁵⁵⁵, entre vie naturelle et vie spirituelle, est terminée : « **On ne doit pas considérer l'esprit comme l'antithèse de la matière** »⁵⁵⁶. De son côté, Brun-Laloire qui, à la différence de Geheeb, n'est pas un habitué des congrès de la Ligue, remarque cependant la même conférence mais pour s'étonner que le « credo » de Van der Leeuw, selon lequel « **Seul le tout est libre, la partie ne l'est et ne saurait l'être** »⁵⁵⁷, ait été spontanément applaudi comme l'avait été une génération auparavant « **Ibsen proclamant que l'homme libre c'est l'homme seul** »⁵⁵⁸... Voilà qui apparaît pour le moins paradoxal à l'esprit de Brun-Laloire ! Les deux thèses sont assurément défendables, encore faut-il pouvoir les discuter. Une absence de débat qu'il regrette pour ce congrès de Nice.

Le problème de l'authenticité

En 1929, Piéron nuançait déjà l'idée que l'homme est un animal naturellement solidaire. Quand il compare l'espèce humaine à l'espèce animale, il constate que la scolarité joue pour l'homme un rôle similaire à l'hérédité chez les animaux, un rôle de socialisation et de spiritualisation : « **nous socialisons peu à peu l'individu, nous spiritualisons l'animal**

⁵⁵¹ *Id.*, p. 318.

⁵⁵² *Ibid.*

⁵⁵³ *Id.*, p. 313.

⁵⁵⁴ « Impressions du congrès », *P.E.N.*, n°83, décembre 1932, p. 305.

⁵⁵⁵ C'est ici une position opposée à celles de nombreux psychopédagogues, comme Neill, pour qui la véritable libération de l'homme ne peut pas être matérielle, elle est forcément spirituelle et intérieure. La politique ne travaille que sur les aménagements concrets, les changements d'ordre matériel n'ont que peu d'action sur cette libération.

⁵⁵⁶ Van der Leeuw, cité par Geheeb in « Impressions du congrès », *art. cit.*, p. 305.

⁵⁵⁷ « Impressions d'un néophyte », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 263.

⁵⁵⁸ *Ibid.* (Ibsen est un écrivain, poète et dramaturge norvégien, décédé en 1906.)

humain : il devient spirituel, mais il ne l'est pas d'emblée, il le devient par l'éducation »⁵⁵⁹. Si Piéron est proche de la position de Van der Leeuw pour voir dans l'homme un « organisme »⁵⁶⁰ qui fonctionne selon des lois biologiques et mentales propres, il insiste néanmoins sur le fait qu'« **il y a une certaine résistance de la nature humaine » et que « c'est en cela que la science est utile »**⁵⁶¹. Autrement dit si la science est capable d'établir les lois de la nature humaine, à plus forte raison, elle se doit d'en expliquer les dysfonctionnements par le fait même que l'homme est un organisme dont toutes les dimensions et fonctions sont solidaires entre elles.

Piéron s'accorde avec Wallon pour reconnaître que l'éducation est devenue un problème de culture, mais à Nice, il croit davantage en la valeur d'une culture universelle qui gommerait toutes les différences qu'en celle d'une culture professionnelle. Tendre vers l'unification par la science et la laïcité, voilà qui est réalisable mais « **il est un autre domaine, évidemment, où cela est plus difficile : c'est le domaine affectif, c'est le domaine des valeurs. Là, les diversités sont plus grandes, plus profondes »**⁵⁶². L'obstacle majeur tient aux différences de civilisations qu'il ne peut être question de hiérarchiser. Comme il ne peut être question d'aider à la prédominance de la culture d'une classe sur une autre, par exemple du prolétariat sur la bourgeoisie. C'est au demeurant un sujet qui déborde les frontières de la politique, c'est une question qui touche au plus profond de l'humain. C'est un humanisme nouveau que Piéron espère voir se réaliser dans la culture, « **celle qui assurera la place la plus large aux valeurs humaines »**⁵⁶³.

Néanmoins, à Elsenur, Piéron écrivait qu'une nécessité première serait d'associer l'éducation et l'orientation professionnelle : « **Il faut que notre éducation s'adapte à cette tâche de mettre l'homme à la place où il faut qu'il soit »**⁵⁶⁴. Une seconde nécessité serait de dégager la psychologie de tout moralisme pour l'attacher à l'observation de la réalité et non pas de dicter à l'homme son devenir : « **notre psychologie classique a été imprégnée de morale, on s'est fait un type de l'homme, non pas du tout tel que la réalité l'imposerait, mais tel qu'on voudrait que l'homme fût constitué »**⁵⁶⁵. Ne pas faire de l'enfant ce qu'on voudrait qu'il soit, mais le laisser devenir ce qu'il doit être. Et cela est la véritable authenticité.

Cette conviction qui se veut pourtant critique de la psychologie en faveur dans le mouvement n'est cependant pas très éloignée dans son principe de celle des pionniers de

⁵⁵⁹ « La notion d'aptitudes en éducation », *P.E.N.*, n°49, juillet-août 1929, p. 138.

⁵⁶⁰ *Id.*, p. 136

⁵⁶¹ *Id.*, p. 135.

⁵⁶² « Comment créer une culture adaptée à l'époque moderne », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 269.

⁵⁶³ *Ibid.*

⁵⁶⁴ « La notion d'aptitudes en éducation », *art. cit.*, p. 138.

⁵⁶⁵ *Id.*, p. 135.

L'Education nouvelle, ainsi Ferrière aimait à répéter le précepte de Pindare, « **Deviens ce que tu es** », qu'il interprétait ainsi, « **Réaliser pleinement son type** »⁵⁶⁶. Cependant, l'authenticité que revendique Ferrière est fondamentalement différente de celle que revendique Piéron. Pour ce dernier, elle est nécessaire à l'individu dans la société, pour Ferrière, elle est nécessaire à l'individu. Un but en soi pour Ferrière, un moyen d'évolution sociale pour Piéron, même si celle-ci passe par le développement individuel... L'orientation professionnelle est le moyen de mettre en adéquation harmonieuse nature individuelle et destination sociale, il s'agit en définitive d'obéir plus complètement encore à sa nature propre. « **L'orientation professionnelle est une tâche d'éducation ; ce n'est pas une tâche qu'on puisse renvoyer après l'école, c'est la tâche essentielle de l'éducateur même. L'école est faite pour faire des hommes dans la Société et qui rendent des services à la collectivité tout entière** »⁵⁶⁷. Et cela est la seule morale possible. Une morale qui induit la seule véritable méthode pédagogique, celle qui respecte les différences individuelles, qui échappe au nivellement, une pédagogie basée sur une psychologie différentielle qui donne « **les moyens de se développer spontanément dans des directions où ils (les enfants) ont le plus de goût et d'aptitudes** »⁵⁶⁸.

3. La transformation du monde, une préoccupation politique

Même si l'enfant continue d'être le centre des préoccupations, s'il demeure le but primordial, il n'est plus le but ultime de l'éducation. Ainsi, nombre d'éducateurs nouveaux semblent désormais concevoir l'éducation comme moyen de réalisation d'une sorte de "culture sociale", c'est-à-dire une culture démocratique qui aurait la double fonction d'atteindre chaque individu, et de souder l'ensemble des individus d'une société dans une cohésion solidaire. Il ne s'agit jamais dans la pensée de ces pédagogues d'adapter l'enfant à la société telle qu'elle est, mais toujours de viser sa rénovation⁵⁶⁹. Il se maintient dans le mouvement depuis sa création la constance d'un idéal de transformation du monde par l'éducation. Mais alors que les pionniers de la Ligue optaient pour une rénovation "par l'intérieur", par l'épanouissement en chacun de toutes ses potentialités, et tout à leur confiance en l'homme, se refusaient à donner un contour trop précis à cette société rénovée, les pédagogues nouveaux d'après 1932 commencent à lui dessiner une forme plus explicite.

Organiser la culture du travail

⁵⁶⁶ « La situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle », congrès d'Elseneur, *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 269.

⁵⁶⁷ « La notion d'aptitudes en éducation », *art. cit.*, p. 138.

⁵⁶⁸ *Id.*, p. 139.

⁵⁶⁹ C'est aussi la thèse de B. Charlot qui soutient que l'éducation est par essence politique sans quoi elle demeure idéologique. L'école est ainsi responsable de la conciliation du "culturel" (connaissances) et du "social" (profession), deux aspects qu'on retrouve dans les conceptions de Wallon et de Piéron. (cf. B. Charlot, *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1976, pp. 7-24).

Wallon franchit le pas idéologique dans sa tentative à Nice de démontrer que la transformation du monde par l'éducation est possible autrement, dans la diffusion de la seule culture qui unit, celle qui se construit par le travail et la profession. L'exemple communiste est là pour le démontrer. **« En Russie, on a opéré le renversement (...) qui consisterait à faire du métier, de la profession le point de départ de la culture »**⁵⁷⁰. Wallon explique aux tenants de l'Education nouvelle que les options de l'U.R.S.S. ne sont pas si éloignées de celles de la Ligue. L'ambition soviétique n'est-elle pas aussi dans l'édification d'une « ère nouvelle »⁵⁷¹ ? Les écoles du travail n'emploient-elles pas des méthodes proches de celles de l'Ecole Active ? Wallon expose ainsi comment les options marxistes font d'une école basée sur le travail, un élément complètement intégré à la société et en même temps un système intégrateur de chaque individu dans la société. Il est alors inutile de chercher à fonder l'unité entre les hommes, puisque celle-ci est inhérente à l'organisation d'une culture basée sur le travail. Il s'agit d'instaurer un nouvel ordre social universalisant en lui-même et capable de gommer tous les conflits.

Orienter

Au congrès européen de Paris de 1946, les débats sont centrés sur la réorganisation des systèmes éducatifs dans les différents pays et en partie dirigés par les besoins de reconstruction aux lendemains du conflit mondial. Piéron y expose à nouveau ses conceptions sur l'organisation de l'orientation scolaire comme solution au problème de la conciliation de l'intérêt général et des intérêts particuliers. Le psychologue scolaire et le conseiller d'orientation professionnelle sont indispensables à cette nouvelle organisation : le premier procède à l'étude objective de l'enfant mais qui n'a pas « besoin de connaître le marché du travail », et le rôle du second consiste à **« diriger, en fonction des aptitudes professionnelles et des besoins de la nation vers telles ou telles écoles professionnelles »**⁵⁷². Mais le statut de ces professionnels de l'orientation à l'intérieur de l'école demeure ambigu : Piéron précise qu'ils « seront des éducateurs, mais spécialisés dans les techniques d'examen », et ajoute aussitôt qu'il leur faudra **« abandonner, en effet, tout au moins momentanément, le souci de formation éducative »**⁵⁷³. L'important est de respecter l'objectivité rigoureuse des méthodes employées, celle qui manque tant aux méthodes d'investigation psychanalytique dont les interprétations sont inacceptables du fait de leur « coefficient de subjectivité »⁵⁷⁴.

Piéron reconnaît ce dilemme auquel l'éducation est en permanence confrontée : elle est écartelée entre l'objectif de former les hommes dont la société a besoin et le souci de

⁵⁷⁰ « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 250.

⁵⁷¹ *Id.*, p. 251.

⁵⁷² « Rapport préliminaire de la 4ème Commission : Orientation et Sélection », *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 83.

⁵⁷³ *Ibid.*

⁵⁷⁴ *Id.*, p. 84.

répondre aux « désirs spontanés »⁵⁷⁵ des enfants. Introduire l'orientation psychologique à l'école est la solution que préconise Piéron. Pourquoi ? En premier, la nécessité d'une orientation s'impose par la démocratisation même de l'enseignement : il devient urgent de répondre à la « différenciation des individus » par « l'institution de voies différentes »⁵⁷⁶. En second, il ne connaît pas de méthode pédagogique idéale qui permette « **d'obtenir des résultats pratiquement équivalents avec des individualités inégalement douées** »⁵⁷⁷. Finalement, l'orientation est le moyen de mettre en adéquation la "nature individuelle" et la "nature sociale" de l'enfant.

En quoi le principe d'une orientation ainsi conçue se justifie-t-il ? En quoi l'orientation se démarque-t-elle de la sélection ? Pour Piéron, la réponse est claire : l'orientation scolaire se démarque de toute sélection artificielle parce qu'elle permet l'aiguillage des enfants selon leurs aptitudes naturelles et stables puisqu' « **il y a fort peu d'individus réellement interchangeables** »⁵⁷⁸... Mais il s'agit toujours et encore de suivre la nature de l'enfant et la solution de l'orientation apparaît être celle du "moindre mal". Obéir ainsi à une nature passée au crible de la science pour éviter toute intrusion subjectiviste humaine qui serait la marque d'une sélection artificielle.

Démocratiser

L'idée d'une transformation sociale devient prioritaire chez les "sociopédagogues", favorisée sans doute par une période historique conflictuelle, une sorte "d'état d'urgence généralisé" qui fait dire à Wallon en 1932 que « **si l'expérience démontrait que toutes les voies jusqu'à présent suivies sont des impasses, mais qu'en essayant du renversement qui fait du travail, et du travail productif le point de départ, le fondement de la culture, si nous apercevions que par ce moyen nous pouvons vraiment développer la culture, en évitant les catastrophes que l'on a plusieurs fois évoquées (...), je crois qu'il y en a beaucoup parmi nous, (...) qui seraient capables de faire (...) leur nuit du 4 août** »⁵⁷⁹. C'est bien une solution radicale et politique que Wallon appelle de tous ses vœux.

A la condition d'être démocratique, la société ne peut que faire le bien de chaque individu. C'est pourquoi, poursuit Wallon en 1939, le but de l'Education nouvelle appartient entièrement à l'idéal démocratique : « **Mettre au contraire tous les enfants, sans distinction de caste, de nationalité, de race, dans la condition d'épanouir pleinement leur personnalité, tel est l'idéal d'aujourd'hui, l'idéal démocratique** »⁵⁸⁰.

⁵⁷⁵ *Id.*, p. 83.

⁵⁷⁶ *Id.*, p. 82.

⁵⁷⁷ *Id.*, p. 83.

⁵⁷⁸ *Ibid.*

⁵⁷⁹ « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 252.

⁵⁸⁰ « Les droits de l'enfant », *art. cit.*, p. 193.

Wallon ne fait ici que reprendre l'ambition des fondateurs de l'Education nouvelle mais en y intégrant une dimension démocratique : faire plus que se contenter de l'épanouissement individuel de l'enfant, assurer l'épanouissement de tous les enfants. Cependant l'illusion égalitaire demeure, constate Wallon, car la diversification complète de l'instruction est impossible à réaliser. La seule issue est de ne pas séparer l'école de la réalité... **« Ne plus dissocier la culture scolaire et les intérêts de l'enfant, l'activité intellectuelle et les manifestations du caractère, les disciplines éducatives et la formation de la personne, voilà l'essentiel des buts que se proposent les partisans de "l'éducation nouvelle" »**⁵⁸¹. Finalement, pour réunir l'intérêt individuel et l'intérêt collectif, Wallon rejoint les positions de Piéron sur la nécessité d'une orientation scolaire afin de mettre **« l'homme qui convient dans l'emploi qui convient »**⁵⁸². Un objectif éducatif qui en dit long sur la destination sociale de l'homme.

B. Conséquences pour l'éducation morale

On le voit, la solution que préconise Wallon est en totale opposition avec celle jusqu'alors adoptée par les tenants de l'Education nouvelle, celle d'une libération des énergies individuelles. A partir de 1939, le renversement est entier, Wallon dit explicitement qu' **« il faut envisager dans l'enfant d'aujourd'hui l'adulte de demain »**⁵⁸³. Une phrase qui n'est pas sans rappeler ce que disait le pédagogue américain Dewey : **« Nous devons envisager l'enfant comme membre de la société, et cela au sens le plus large, et exiger que l'école le rende capable de comprendre sa dépendance à l'égard de la société et d'accepter cette solidarité »**⁵⁸⁴. Ces déclarations sont significatives de l'évolution progressive que connaît le mouvement depuis le congrès de Nice mais surtout d'une transformation plus radicale des principes initiateurs de la Ligue quand Ferrière déclarait après le congrès de Calais : **« Que savons-nous, nous, adultes, des besoins de sa personnalité profonde ? Qui nous confère le droit d'intervenir de façon arbitraire, de rogner par ci, d'ajouter par là ? »**⁵⁸⁵.

1. Education morale ou éducation sociale ?

Il y a chez nombre de sociopédagogues dans l'Education nouvelle cette conviction que la solution au problème de l'éducation morale est sociale, que pour éduquer moralement un enfant, il n'y a pas d'autre terrain que la vie en commun, que la moralité de l'enfant découle de sa bonne activité sociale. Education morale et éducation sociale sont solidaires comme la solidarité des enfants entre eux est le signe d'une éducation morale

⁵⁸¹ *Id.*, p. 194.

⁵⁸² *Ibid.*

⁵⁸³ *Id.*, p. 192.

⁵⁸⁴ *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 135.

⁵⁸⁵ « Pour l'ère nouvelle », *P.E.N.*, n°1, janvier 1922, p. 2.

réussie. Instaurer dans l'école une vie communautaire la plus autonome possible devient naturellement l'application de ces principes de base, quoique certaines des pratiques habituelles de l'Education nouvelle commencent à trouver leurs limites. Ainsi le self-government.

A Nice, Mme Nemes reconnaît qu' « **il faut montrer l'autre face de la médaille : les limites de notre autonomie** »⁵⁸⁶, ainsi l'enfant « cruel avec ses semblables » ou le « maître trop moralisateur » sont des obstacles à la mise en place d'un réel esprit de communauté à l'école. La solution que Mme Nemes préconise est pour l'éducateur de ne pas attendre d'une société d'enfants la même constitution sociale que chez des adultes et d'accepter les jeux enfantins comme outils de formation sociale : « **Plus l'éducateur sait fermer les yeux lorsqu'il sent qu'il se trouve en face d'un autre monde dont il ne peut pas juger les lois selon le credo de la vie adulte, plus il leur ouvrira la voie vers notre vie sociale** »⁵⁸⁷. Ce qui importe au bout du compte, c'est que les enfants aient appris à « **respecter l'institution des lois** »⁵⁸⁸.

A Cheltenham, Freinet critiquera aussi le self-government qui donne aux enfants « **la liberté de parler de ce qu'ils veulent** » mais pas de « **faire ce qu'ils voudraient faire** »⁵⁸⁹. Freinet, on le sait, est un fervent défenseur de l'autonomie complète des enfants, à la condition qu'on leur fournisse les moyens matériels d'y parvenir. Mais il faut, selon lui, aller encore plus loin et donner aux enfants les véritables outils d'une liberté psychique et intellectuelle et pas seulement physique. L'imprimerie est une de ces techniques nouvelles d'expression, poursuit Freinet, par lesquelles « **nous réalisons pratiquement le milieu nouveau dans lequel l'enfant peut s'épanouir** »⁵⁹⁰. Le but demeure de libérer complètement l'enfant de la tutelle de l'adulte, de son "oppression interventionniste", ce qui n'est pas un principe véritablement nouveau pour le mouvement de l'Education nouvelle. La nouveauté est d'avoir mis au point des techniques pédagogiques capables de souder les enfants en une véritable communauté autour d'un travail commun. Wallon a bien perçu cela et il ne manque pas de dire et de redire que l'imprimerie constitue une méthode exemplaire qui permet la réalisation d'une sorte d'oeuvre collective à l'intérieur de l'école, mais dont l'intérêt est aussi d'ouvrir l'école sur le milieu social, une occasion pour chaque enfant de se sentir « citoyen de son pays », et pourquoi pas « citoyen du monde »⁵⁹¹.

Mais c'est Rugg qui à Nice franchit un pas décisif : l'éducation peut certainement changer le cours des choses mais elle s'y prend mal. Comme nous l'avons précédemment

⁵⁸⁶ « Les possibilités et les limites de l'autonomie scolaire chez les enfants de 8 à 10 ans », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 280.

⁵⁸⁷ *Ibid.*

⁵⁸⁸ *Ibid.*

⁵⁸⁹ « L'imprimerie à l'école », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 247.

⁵⁹⁰ *Ibid.*

⁵⁹¹ Introduction à l'allocution de Freinet, « L'imprimerie à l'école », *art. cit.*, p. 246.

exposé, selon Rugg, l'épanouissement de la personnalité de l'enfant n'y suffit pas, il faut développer en lui un programme d'attitudes bien définies qu'il reste à élaborer : **« Ecrivons dans les deux prochaines semaines un grand manifeste en faveur de l'éducation. De même que le XIX^e siècle a été le siècle de l'exploitation des terres vierges, il faut que le XX^e soit le siècle de l'éducateur, le siècle de l'étude scientifique de toutes les relations humaines »**⁵⁹², propose-t-il à l'ensemble des congressistes⁵⁹³. Ainsi, **« Posons d'abord quelques principes sociaux »**⁵⁹⁴, Rugg présente son plan d'action et estime que, par-delà les divergences d'opinion qui peuvent diviser la Ligue, il est **« des principes de justice humanitaire et de progrès social sur lesquels il est facile de s'entendre »**⁵⁹⁵. Son plan d'action éducative dépasse les limites d'un projet pédagogique et sera à destination sociale par **« la production d'un programme d'action sociale »**⁵⁹⁶ puisqu'il faut bien **« que les écoles servent à régénérer la société »**⁵⁹⁷. Rugg invite tous les partisans de l'Education nouvelle à oser faire le pas avec lui, un pas nécessaire vers le pragmatisme comme Pearce, James et Dewey l'ont déjà fait en Amérique. Il est temps de tourner une page et la solution est dans le « travail créateur » car **« l'événement le plus important depuis vingt ans dans l'histoire de l'éducation a été l'introduction de l'esprit créateur dans les écoles nouvelles »**⁵⁹⁸. Mais on est alors très loin de la conception initiale d'« expression créatrice » du congrès de Calais ou de celle d'« énergies créatrices » du congrès d'Heidelberg....

L'idée d'appuyer l'éducation morale sur l'éducation sociale n'est pas une nouveauté pour l'Education nouvelle. Ceux que nous avons appelés les "psychopédagogues" ont fait amplement allusion dans les précédents congrès à la nécessité de ne pas dissocier l'éducation morale du contexte de sa pratique, la vie en commun, qui oscillait selon les écoles nouvelles entre un climat de vie familiale et l'organisation d'une société en miniature. Les divergences ne se situent pas au niveau des pratiques pédagogiques préconisées mais s'alimentent de conceptions opposées sur l'origine de la conscience du bien. Les psychopédagogues mettent toute leur confiance, leur foi même, dans la bonté naturelle de l'enfant, dont il suffit d'aider le développement pour préserver la moralité, la conscience du bien apparaissant déjà plus ou moins présente en l'enfant, dans sa nature.

⁵⁹² « L'oeuvre de reconstruction sociale par l'éducation », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 60.

⁵⁹³ Rugg utilise ici l'expression « siècle de l'éducateur », qui ne sera pas sans rappeler aux pionniers de l'Education nouvelle l'ouvrage d'un de leur précurseur du XIX^e siècle, *Le siècle de l'enfant* d'Ellen Key.

⁵⁹⁴ « L'oeuvre de reconstruction sociale par l'éducation », *art. cit.*, p. 60.

⁵⁹⁵ *Ibid.*

⁵⁹⁶ *Id.*, p. 61.

⁵⁹⁷ *Id.*, p. 60.

⁵⁹⁸ *Id.*, p. 64.

Les sociopédagogues, par contre, s'appuient sur les bienfaits du milieu social, qui, s'il est véritablement communautaire, animera chez l'enfant la conscience morale, autrement dit la conscience du bien social.

Pour que l'enfant parvienne à un état de "socialité morale", il ne suffit donc pas de lui parler de morale, d'intellectualiser certains principes moraux, certaines habitudes sociales, il faut les pratiquer. Ces idées pédagogiques sont nettement inspirées de la pensée de Dewey, à qui il est de plus en plus souvent fait référence. Ainsi le pédagogue américain ne dissociait pas la moralité de la conduite sociale, et la formation morale de la formation sociale⁵⁹⁹, c'est-à-dire la **« pénétration de l'esprit social sans lequel toute formation morale efficace est impossible »**⁶⁰⁰. Ne pas séparer la vie scolaire de la vie réelle, ne pas distinguer éducation morale et éducation intellectuelle, voilà ce que revendique Dewey pour que s'édifient les « écoles de demain ». Progressivement, comme presque inconsciemment l'enfant pratiquera, comprendra puis adoptera ces habitudes scolaires qui sont d'abord des habitudes sociales puisque indispensables à la vie de cette petite société qu'est l'école.

« Si l'on veut que les habitudes scolaires spéciales soient animées d'un souffle moral, il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté, d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotionnel, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la société, qu'il désire y contribuer activement »⁶⁰¹. Et c'est par là, par le service de la société, la seule et véritable utilité que l'enfant peut devenir "bon à quelque chose"...

Pour Dewey comme pour l'ensemble des sociopédagogues, il n'y a d'action morale que dans l'aptitude à se rendre socialement utile et à contribuer ainsi à la formation d'une société solidaire. Le signe de la moralité, c'est l'unité. Une conduite morale est d'abord une conduite sociale. Mais que faut-il entendre par relations sociales ? Et de quelle unité s'agit-il ? Cette unité est sociale, c'est l'unité de l'individu dans la société, l'unité de la société et des individus, l'unité de leurs rôles les uns par rapport aux autres. Une unité d'ordre civique autant que moral..

2. La formation civique

Il n'y a pas d'autres manières de faire le bien que de participer au "bien général",

⁵⁹⁹ Ce que Piaget défendait également, mais d'un point de vue tout autre, celui de la psychologie génétique. Il accordait la priorité au développement de l'enfant, ce qui exigeait de penser l'éducation de manière globale : la réflexion piagétienne reste centrée sur les bonnes conditions du développement de l'enfant, qui dépendent des interactions sociales entre enfants. Pour les sociopédagogues au contraire, le projet de reconstruction sociale est toujours très prégnant. La préoccupation de Dewey reste tournée vers la constitution d'une société à part entière dans l'école, une société scolaire susceptible ensuite de développer l'enfant dans toutes ses dimensions. La préoccupation sociale n'intervient qu'après chez Piaget, elle est d'abord moyen pédagogique. Ce qui n'enlève rien, selon Xypas, à la réalité du projet politique de Piaget, mais celui-ci aura toujours suivi son projet moral qui le fonde (« Postface » in J. Piaget, *L'éducation morale à l'école*, éd. de C. Xypas, Paris, Anthropos, 1997, pp. 159-178).

⁶⁰⁰ *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 1990, p. 442.

⁶⁰¹ *L'école et l'enfant*, op. cit., pp. 142-143.

c'est-à-dire au bonheur de la communauté. Tout ce qui aidera à l'institution dans l'école d'une véritable communauté sera encouragé. On comprend dès lors que la formation civique prenne une importance accrue.

Et les exemples à suivre proviennent d'horizons très éloignés. Ainsi est-il frappant d'entendre Wallon, en 1932 au congrès de Nice, valoriser le système éducatif russe qui a opéré le **« renversement qui consisterait à faire du métier, de la profession le point de départ de la culture »**⁶⁰², puisque **« Là sera peut-être l'origine de quelque chose qui unirait les hommes entre eux »**⁶⁰³; ce qui ne l'empêche pas de promouvoir en 1939 les principes de Dewey qui **« assimilant aux besoins des personnalités libres le régime démocratique comme leur projection sur le plan collectif, veut pour l'école une structure démocratique »**⁶⁰⁴...

Introduire dans l'école une organisation dont la base est politique, ce n'est pas inoffensif, le risque est justement de favoriser un glissement vers tel ou tel type de société. Ainsi à Nice, Marc-André Bloch pense que la tâche propre de l'école est de **« former chez les jeunes générations l'intelligence politique et sociale »**⁶⁰⁵, mais il précise qu'une éducation civique bien comprise doit certainement **« s'interdire de "fabriquer" consciemment et volontairement, soit des conservateurs, soit des révolutionnaires »** car il n'est certes pas de son rôle d' **« empêcher la formation des uns et des autres »**⁶⁰⁶. Il revendique ainsi une neutralité de l'éducation civique mais qui doit demeurer mitigée, car la paix sociale ne naîtra pas de l'ignorance du conflit, de son évitement, mais au contraire de conflits surmontés, dépassés, explicités, signe évident d'une acceptation des différences, qu'elles soient politiques ou autres.

Au congrès de Paris en 1946, Bloch rédige le rapport préliminaire de la Commission « Education individuelle et sociale » dans lequel il rappelle d'abord que l'école nouvelle s'est donné depuis toujours la mission d'éducation morale de « spiritualisation de l'être »⁶⁰⁷. Ce qui n'annule en rien l'indispensable questionnement de fond sur les finalités que doit adopter l'Education nouvelle : **« l'épanouissement de la personnalité ou éducation pour la communauté et par la communauté »**⁶⁰⁸. La Ligue ne peut pas faire l'économie d'un débat qui se perpétue d'un congrès à l'autre : **« les deux conceptions s'affrontent et s'opposent : et tandis que, dans la ligne de leur tradition, la**

⁶⁰² « Culture générale et orientation professionnelle », *art. cit.*, p. 250.

⁶⁰³ *Id.*, p. 251.

⁶⁰⁴ « Les droits de l'enfant », *art. cit.*, p. 194.

⁶⁰⁵ « L'instruction civique à l'Ecole active », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, pp. 288-289.

⁶⁰⁶ *Id.*, p. 289.

⁶⁰⁷ *Id.*, p. 105.

⁶⁰⁸ « Rapport préliminaire de la 8ème Commission : Education individuelle et sociale », *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 106.

*conception individualiste paraît dominer chez nos amis anglo-saxons, nos amis russes ont indiscutablement tendance à souligner davantage, dans leur théorie et leur pratique éducatives, l'importance de tout ce qui peut former chez l'enfant l'esprit de dévouement au bien de la collectivité nationale, et cultiver chez lui, avant tout, la volonté de contribuer, par son effort, au développement et à la consolidation de la société socialiste »*⁶⁰⁹. Et comme bien souvent au cours de son histoire, la Ligue sauvera la neutralité par la pluralité, l'unité par la diversité, car *« il ne saurait être question d'accepter comme point de départ l'idée d'une irréductible antinomie entre les besoins de l'enfant et les besoins de la société »*⁶¹⁰.

3. La transformation des mentalités

La prégnance d'une formation sociale devient un leitmotiv au congrès de Nice. La formation des maîtres n'y échappe pas comme le constate le rapporteur de la commission de travail qui lui est consacrée : *« Une autre tendance très marquée actuellement est ce que je pourrais appeler la prédominance des idées sociales »*⁶¹¹. Ce qui est attendu des maîtres constitue un bon "révélateur" des aspirations des partisans de l'Education nouvelle. Ainsi affirment-ils en 1932 qu'« une attitude sociale » chez l'éducateur, *« cette intuition de ce que les autres sentent ou souffrent »*⁶¹², cela dépasse toutes les aptitudes intellectuelles et politiques.

Certains, comme l'espagnol Llopis, poussent très loin le rôle de l'éducation dans le sens du changement social : *« Une révolution qui ne serait que politique n'est pas une révolution véritable ; elle doit avoir ses racines sociales. (...) Il faut encore une révolution psychologique (...). Or, cette révolution de la mentalité, c'est seulement à l'école qu'on peut la réaliser »*⁶¹³. L'école, explicitement devenue un levier de transformation sociale parce qu'elle a le pouvoir de faire évoluer les mentalités, élargit considérablement son rôle éducatif auprès d'enfants : elle devient le « refuge spirituel du village »⁶¹⁴, le lieu de « "missions pédagogiques" » d'éducation civique auprès des populations de travailleurs qui pourront à leur tour « porter la bonne nouvelle »⁶¹⁵. Ces expressions d'ordre religieux qu'emploie Llopis montrent bien la véritable portée à la limite de l'endoctrinement de l'entreprise révolutionnaire qu'il ambitionne pour son pays :

⁶⁰⁹ *Id.*, p. 105.

⁶¹⁰ M. Sirevag, « Rapport final de la 8ème Commission : Education individuelle et sociale », *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 108.

⁶¹¹ M. Schneider, « Résumé des travaux de la Commission de la formation des maîtres », *P.E.N.*, n°85, février 1933, p. 33.

⁶¹² *Ibid.*

⁶¹³ « La rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine », *P.E.N.*, n°84, janvier 1933, p. 3.

⁶¹⁴ *Id.*, p. 5.

⁶¹⁵ *Id.*, p. 8.

une révolution politique n'a sans doute pas les mêmes chances de succès et de longévité qu'une révolution "intérieure" issue d'un changement dans les mentalités. Bien qu'il reprenne la plupart des thèmes classiques de l'Ecole active dont une opposition à tout dogmatisme moral, bien qu'il affirme que **« personne n'a le droit de disposer de l'avenir de l'enfant »**⁶¹⁶, cette volonté d'atteindre la transformation des mentalités n'a pas pu laisser indifférents les pionniers de l'Education nouvelle qui entendent son message. Qu'ont-ils pensé de ces convictions qui obligent Llopis à "renier" un précurseur unanimement reconnu par les fondateurs de la Ligue : **« Nous voulons qu'à l'école l'enfant fasse son apprentissage d'homme, mais pas à la façon de Rousseau »**⁶¹⁷ ?

C. Les limites de la position socialisante sur l'éducation morale

Après Nice et Cheltenham, comme nous l'avons déjà vu, "l'affolement" des pionniers est quasi général devant les nouvelles revendications socialistes : y a-t-il encore une éducation morale possible ou souhaitée ? L'intervention de Ghidionescu est éclairante à ce sujet.

1. La crainte de l'uniformisation

A Nice, Ghidionescu décrit le dilemme auquel doit faire face la Ligue : **« d'un côté, l'individualisme éducatif, qui, de nos jours, se basant sur les recherches expérimentales ou autres, aboutit à la création de la psychologie différentielle de l'enfant, à la création d'une typologie psychologique, jusqu'à la conception si hardie de la caractérologie typo-cosmique de MM. Ferrière et Krafft, jusqu'enfin à des conséquences telles que la formule : "l'école sur mesure", à laquelle M. Claparède nous a peu à peu si bien apprivoisés. D'un autre côté, la vie sociale de nos jours, dont la continuelle évolution exige l'adaptation de l'enfant au milieu, l'absorption de son individualité dans le réseau des courants, qui peuvent risquer non seulement d'uniformiser ses pensées, ses sentiments, son vouloir, mais encore d'abaisser ses propres valeurs personnelles »**⁶¹⁸.

A ce dilemme, il propose la solution conciliatrice que l'on connaît, celle de l'éducation du caractère moral comme un **« trait d'union entre l'éducation de la personnalité et l'éducation sociale »**⁶¹⁹. Ghidionescu ne pense pas cependant que l'éducation du caractère moral assure à l'enfant un bonheur à venir. L'homme de caractère n'est pas tant celui qui s'adapte à son milieu mais bien plus celui qui lutte contre les injustices de ce milieu : **« Il suffit de jeter les yeux sur l'histoire de l'humanité pour nous en convaincre, les hommes de caractère ont dû pour la plupart souffrir toujours et**

⁶¹⁶ Ibid.

⁶¹⁷ Ibid.

⁶¹⁸ « L'éducation du caractère moral », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 66.

⁶¹⁹ Id., p. 65.

partout et lutter contre leur milieu, pour pouvoir rester tels »⁶²⁰.

Comme en écho aux thèses de Ghidionescu, Mirski⁶²¹ dira, et bien d'autres avec lui, que « ***L'éducation consiste, d'une part à créer un milieu assurant à l'enfant les conditions indispensables à un développement libre et naturel, et d'autre part et, en même temps, à orienter ce développement dans une direction voulue par la formation appropriée à ce milieu*** »⁶²². Mais c'est bien cette restriction à la liberté de l'enfant qui est reprochée à la position socialisante dans l'Education nouvelle : il n'est pas question d'anticiper au travers de l'éducation des enfants la société qu'ils formeront plus tard. La liberté de développement n'autorise aucune limite posée par quelque projet social toujours intrinsèquement uniformisant.

La question de la liberté en éducation a fait l'objet du congrès de Cheltenham dans son ensemble, et le problème de parvenir à concilier les intérêts généraux et sociaux avec le respect de la liberté individuelle rebondit souvent dans les communications. Ainsi Bertier veut-il faire la démonstration que, tout comme l'éducation n'est pas libératrice en soi, la cité n'est pas assurée d'accomplir cette liberté, car « ***Une société n'a de bonté, et de beauté que si elle concilie le maximum d'ordre avec le maximum de liberté*** »⁶²³. Et si la société participe à cette libération, c'est à la condition de respecter les individualités, de n'imposer aucune unicité et encore moins un seul idéal. Le grand risque pour la liberté est bien là, dans la volonté d'uniformisation des « états qui asservissent »⁶²⁴, ceux qui comptent sur le travail pour assurer le progrès matériel, car « ***Le progrès matériel n'est pas une excuse à un tel asservissement*** »⁶²⁵. On ne peut être plus allusif, et même si Bertier ne fait pas mention des pays à régime communiste, il ne manque pas de citer les pays où, selon lui, la véritable liberté individuelle est sauvegardée : la France, la Suisse, la Belgique et l'Angleterre⁶²⁶.

Mais dire que la liberté est intérieure constitue peut-être une échappatoire aux problèmes de divisions politiques qui menacent d'éclater. Dès son origine, l'Education nouvelle n'avait-elle pas une "prétention politique" de transformation sociale ? Un objectif à dimension politique que certains trouvent inconciliable avec ce qui fait un projet éducatif.

⁶²⁰ « La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral », congrès de Cheltenham, *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 266.

⁶²¹ Docteur polonais, il était membre du comité organisateur du sixième congrès international d'Education morale de Cracovie en 1934.

⁶²² « Quelques remarques sur la science de l'éducation », *P.E.N.*, n°86, mars 1933, p. 69.

⁶²³ « Allocution de M. Georges Bertier », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 240.

⁶²⁴ *Id.*, p. 243.

⁶²⁵ *Ibid.*

⁶²⁶ *Ibid.*

2. Une morale scientifique

Si certains pédagogues de l'Education nouvelle ne peuvent se résoudre à donner valeur à une forme politique quelle qu'elle soit, il est cependant une question qui les réunit tous depuis l'origine du mouvement, celle de la promotion de l'Education nouvelle par la science.

Parler en scientifique et au nom de la science est pour Langevin la seule justification de sa présence à Nice. Il ne voit d'ailleurs pas d'autre solution à la crise que dans la science, et même s'il établit la possibilité d'un progrès moral, celui-ci demeure tributaire des avancées scientifiques. Car, ajoute-t-il, la science est ce qui permet à l'esprit de pénétrer la matière : **« lien nécessaire entre le monde matériel et le monde moral »**⁶²⁷. C'était une erreur d'avoir cru que **« les deux domaines de la matière et de l'esprit étaient indépendants l'un de l'autre et régis l'un et l'autre par des lois immuables et prédéterminées »**⁶²⁸. Et la morale, tout comme la science, n'est jamais définitivement établie.

A Cheltenham, Wallon s'interroge devant le discrédit contemporain que semble subir la science. Il voit à son origine la conviction que la science, dont la fonction est d'expliquer les lois de la nature, mettrait à jour notre déterminisme humain en même temps qu'elle limiterait notre liberté humaine. **« Mais est-ce bien la faute de la science ou de l'état social ? »**⁶²⁹ Si les progrès matériels apportés par la science ont pu être considérés comme nuisibles, c'est en raison de ses bienfaits non équitablement distribués à tous. La science **« est discréditée, non par la faute à elle, science, mais par le fait de l'organisation sociale »**⁶³⁰. La connaissance n'entraîne aucun asservissement, c'est bien au contraire le discours de l'homme sur lui-même en termes d'essences, d'impulsions, d'instincts, ou d'intuitions qui sont autant de « réalités inconnaissables »⁶³¹ qui le réduisent à ce qu'il est. **« En cherchant à fonder la liberté humaine sur ce fond tout à fait irréductible, sur des impressions qui ne sont pas discutables ni transmissibles d'un individu à l'autre, nous ferions de l'homme un esclave, l'esclave de sa propre nature »**⁶³².

On sait que pour Wallon, parler scientifiquement en termes de lois, c'est encore libérer le pouvoir de l'homme, une **« conception qui ne va pas du tout à l'encontre de ce qui nous reste à tous très cher, c'est-à-dire le domaine de la conscience »**⁶³³. A

⁶²⁷ « Le problème de la culture générale », *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 241.

⁶²⁸ *Ibid.*

⁶²⁹ « Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 297.

⁶³⁰ *Id.*, p. 299.

⁶³¹ *Id.*, p. 300.

⁶³² *Ibid.*

condition qu'on accepte de passer la conscience au crible de la mesure scientifique et qu'on parvienne comme pour tout autre domaine à en établir les lois, car **« le jour où nous aurons reconnu les liens qui peuvent exister entre les lois organiques de la vie individuelle et les lois de la conscience, entre le milieu social et les manifestations de la conscience, ce jour-là nous aurons les moyens de libérer l'homme, et en libérant l'homme, de nous libérer individuellement chacun »**⁶³⁴.

Et comme pour appliquer ce principe qu'il pose, il fera dans une autre intervention à Cheltenham la présentation de tests du caractère, bien qu'il relativise l'emploi du test quand il s'agit d'explorer le jugement moral d'un sujet car **« sa réponse purement verbale n'implique évidemment pas que sa conduite y aurait été conforme »**⁶³⁵... Ainsi avance-t-il, que l'étude du caractère à l'aide de tests exige de **« résoudre son unité en traits »**⁶³⁶, mais n'est-ce pas alors revenir à la description analytique de la nature humaine dont il reprochait par ailleurs le réductionnisme ? Une difficulté que le Docteur Vernon ne manque pas relever : **« il n'existe pas de procédés simples et clairs permettant de connaître le tempérament et le caractère »**⁶³⁷.

3. La question de l'unité

Un autre sujet sur lequel les intervenants à Nice tombent tous d'accord est celui de réaliser l'unité entre les hommes. Il n'est pas question de discuter l'unité, elle est nécessaire, le monde manque tant de solidarité. Il est cependant un point qui fait la différence entre "psychopédagogues" et "sociopédagogues", celui de déterminer comment réaliser cette unité.

Pour Ferrière à Nice, c'est la raison, celle de Kant, bien plus que la science ou le savoir, celui de Platon, qui universalise et consacre l'unité des hommes entre eux. Une universalité qui ne trouve pas d'explication sociale, qui n'a pas sa source dans la société, il est du devoir de chacun de participer à l'universalité humaine en réalisant son unité personnelle. **« Tout homme réalise son unité en partant de ses instincts et de ses tendances (...) en se conformant à la Raison, expression de la vérité universelle, en adaptant sa raison à la Raison »**⁶³⁸. D'ailleurs, tout tend à démontrer que le solidarisme est l'aboutissement de toutes les histoires humaines, l'histoire de l'humanité, le développement de l'enfant, ou encore l'histoire de l'Ecole. Parvenir à cette centration, à cette unité intérieure constitue le préalable à la réalisation de l'unité entre les hommes.

⁶³³ *Ibid.*

⁶³⁴ *Id.*, p. 301.

⁶³⁵ « La méthode des tests et l'étude du caractère », *P.E.N.*, n°124, janvier 1937, p. 4.

⁶³⁶ *Ibid.*

⁶³⁷ « Quelques causes d'erreurs de tests mentaux », *P.E.N.*, n°124, janvier 1937, p. 11.

⁶³⁸ « Comment tenir compte des aptitudes du maître à l'école », *P.E.N.*, n°82, novembre 1932, p. 270.

Individualisme et solidarisme ne sont ni des notions ni des états antithétiques, c'est un faux problème que de vouloir les opposer.

En 1939, dans une allocution qui était prévue pour le congrès de Paris, Ferrière renoue avec ce thème : **« une des difficultés majeures du problème de l'éducation réside dans le conflit toujours renouvelé entre l'épanouissement de l'individu et la conservation de la société »**⁶³⁹. Et comme en réponse à cette remarque, Freinet écrit de son côté que l'introduction des principes démocratiques à l'école suppose **« Une reconsidération du problème éducatif qui ne sera plus centré seulement sur l'individu, mais sur l'individu au sein de la communauté »**⁶⁴⁰. Ces deux interventions juxtaposées dans la revue sont paradoxalement symboliques de l'éloignement qui sépare la position psychologique de la position sociologique dans l'Education nouvelle.

Si on se cantonne aux simples considérations pratiques, aux méthodes préconisées par le mouvement, on ne trouve guère de différences entre elles. Ainsi Ferrière et Freinet tiennent l'un comme l'autre à faire la distinction entre la licence et la véritable liberté. La différence ne se situe pas au niveau des pratiques de cette liberté, qu'il s'agisse d'« Autonomie des écoliers »⁶⁴¹ pour Ferrière, ou de « self-Gouvernement »⁶⁴² pour Freinet, les procédés sont similaires. En réalité, la rupture s'opère non dans la "façon d'être" de cette liberté mais dans sa "raison d'être". Et c'est bien leurs positions opposées sur l'enfant, sur sa nature, qui font la différence. Pour Ferrière, **« là où il y a, chez les adultes, intuition saine du bien de l'enfant, intuition de préférence complétée par la connaissance de la psychologie du subconscient et par les lois de la psychologie génétique, une autorité naturelle s'établit »**⁶⁴³, il suffit alors d'adapter la liberté des enfants à **« la discrimination des types psychologiques »**⁶⁴⁴. La solution au problème de la liberté est, au contraire pour Freinet, dans l'introduction à l'école des principes démocratiques, une orientation sociale qu'il se réjouit de voir adoptée par la Ligue : **« C'est la première fois peut-être qu'un grand congrès d'éducation »**⁶⁴⁵ **sort des nuages de la pédagogie pure pour aborder les problèmes scabreux et si controversés de la nouvelle pédagogie sociale »**⁶⁴⁶. Freinet ne nie pas qu'un choix politique le guide quand il parle d'accorder la liberté démocratique aux enfants, celle qui

⁶³⁹ « Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 242.

⁶⁴⁰ « L'Ecole et l'idéal démocratique », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 245.

⁶⁴¹ « Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers », *art. cit.*, p. 242.

⁶⁴² « L'Ecole et l'idéal démocratique », *art. cit.*, p. 244.

⁶⁴³ « Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers », *art. cit.*, p. 242.

⁶⁴⁴ *Id.*, p. 243.

⁶⁴⁵ *Il s'agit du congrès de Paris qui a dû être annulé.*

⁶⁴⁶ « L'Ecole et l'idéal démocratique », *art. cit.*, p. 245.

est « **tempérée et conditionnée par la communauté** »⁶⁴⁷, car « **Nous n'avons pas l'habitude, on le sait, de séparer le devenir pédagogique de toutes les considérations sociales ou politiques qui le conditionnent** »⁶⁴⁸.

Une volonté de transformation sociale qui va jusqu'au choix d'un type de société précis n'est pas pour inquiéter Freinet et, cela motive même toute l'action pédagogique, car il n'y a pas d'autre moyen pour lui que de rendre « **l'école au peuple pour la libération de ses enfants et de ce peuple** »⁶⁴⁹. Son ambition, on le sait, est dans la réalisation d'une Ecole populaire : « **Notre oeuvre est la réalisation pratique dans les classes populaires des théories de nos maîtres en pédagogie ; elle est comme la matérialisation et la divulgation des efforts de la Ligue, elle est la première réalisation systématique qui jette enfin un pont entre les théoriciens et les praticiens** »⁶⁵⁰. Il ne voit pas de différence entre ce qu'il a *pratiquement* réalisé et ce qu'ont *théoriquement* élaboré de grands pédagogues comme Bovet, Claparède, Decroly ou Maria Montessori. Mais il est temps à présent, grand temps de passer aux réalisations concrètes dans les écoles publiques !

D. Conclusion : Les risques de la politisation

A Cheltenham, certains dénoncent une trop grande volonté de changement dans laquelle ils voient une sorte de précipitation dangereuse. Les plus anciens dans Ligue ne manquent pas de rappeler que celle-ci est d'abord née du désir d'éviter toute guerre et qu'elle a su se maintenir dans la simple idée d'y parvenir par la diffusion des méthodes d'Education nouvelle, celles qui visent prioritairement « **le développement de ce qu'il y a de meilleur en l'enfant** »⁶⁵¹.

Mais Percy Nunn, président du congrès, n'ira pas tout à fait dans le même sens en rappelant que l'Education nouvelle à ses débuts fut plus souvent synonyme de révolte que d'évolution. Il souligne l'importance du rôle qu'a joué la psychologie dans la « **compréhension de la croissance de la vie chez l'enfant** »⁶⁵² tout en constatant qu'actuellement les « **recherches se sont portées sur le côté physique de l'éducation** »⁶⁵³, une orientation nouvelle qui a fait passer l'Education nouvelle de « **l'attrait sentimental appelé autrefois : étude de l'enfant** » à un « **point de vue**

⁶⁴⁷ *Id.*, p. 244.

⁶⁴⁸ *Id.*, p. 245.

⁶⁴⁹ « L'imprimerie à l'école », *art. cit.*, p. 253.

⁶⁵⁰ *Ibid.*

⁶⁵¹ « Allocution de Mrs Ensor », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 229.

⁶⁵² « Le XXI^e anniversaire de la Ligue », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 232.

⁶⁵³ *Id.*, p. 233.

nettement plus scientifique »⁶⁵⁴. Dans son historique, il entrevoit une continuité autour de la notion centrale de vie qui est **« échange permanent entre les dons innés de l'être vivant et le milieu qu'il rencontre et où il agit »**⁶⁵⁵, ce qui tend à démontrer que la vie **« n'est pas un phénomène individuel mais bien un phénomène social »**⁶⁵⁶, une définition qui a toutes les chances de convaincre les tenants des orientations sociologiques que le problème auquel ils s'attellent, **« la transformation de l'école en authentique société »**⁶⁵⁷, est loin d'être nouveau pour la Ligue. Un problème qui aussitôt en soulève un plus large, celui de la « question de la liberté »⁶⁵⁸. Cette question ne trouvera pas de réponse si elle ne tient pas compte de toute l'expérience du passé, que Percy Nunn conjure ses auditeurs de ne pas écarter : **« Il me vient parfois la pensée que pour l'éducation nouvelle la plus grande difficulté sera peut-être de n'être pas trop nouvelle »**⁶⁵⁹ ...

Clarke résume aussi l'évolution idéologique de la Ligue : **« Il semble également que l'on cherche toujours plus en dehors de l'école la définition de quelques problèmes au moins, dont la solution est non seulement du domaine pédagogique, mais aussi du domaine social et politique. En un mot, le maintien d'une société libre n'est pas seulement un résultat, il est aussi une condition du maintien de la liberté dans l'éducation »**⁶⁶⁰. Et cette solution porte un nom, la démocratie.

Démocratie et Education nouvelle

Quoi qu'il en soit, l'idée même d'Education nouvelle est en pleine évolution, elle n'est plus un problème de méthodes nouvelles, elle devient un enjeu sociologique, celui de considérer l'individu dans son milieu, et un enjeu politique, celui de divulguer l'idéal démocratique. C'est une conviction qui se généralise.

Ainsi une revue de presse de *Pour l'ère nouvelle* rapporte en 1939 que pour l'américain Redefer l'éducation progressive est passée **« de la simple assimilation des méthodes à celui du souci des besoins de l'individu dans son milieu »**⁶⁶¹, elle mentionne également que dans un congrès scandinave Zilliacus **« maintient que**

⁶⁵⁴ *Ibid.*

⁶⁵⁵ *Id.*, p. 232.

⁶⁵⁶ *Id.*, p. 233.

⁶⁵⁷ *Ibid.*

⁶⁵⁸ *Ibid.*

⁶⁵⁹ *Id.*, p. 234.

⁶⁶⁰ « Introduction », in W. Rawson, *A la recherche de la liberté*, Paris, Fustier, 1938, p. X-XI.

⁶⁶¹ V. Ogilvie, « Nouvelles de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 206.

L'Education Nouvelle peut s'identifier avec le point de vue démocratique »⁶⁶². Si l'éducation doit être l'instrument de la démocratie, ***« le problème de la démocratie est en relations étroites avec celui de l'éducation »***⁶⁶³, et les enseignants en seront les artisans : ***« de quelle importance suprême peut être l'action des éducateurs pour l'avènement graduel de la démocratie »***⁶⁶⁴ ...

La démocratie est vue comme une sorte de système politique "en creux", c'est-à-dire dont la forme est bonne en soi et dont le fond ira de soi. Il ne peut se produire d'endoctrinement politique dans une école dont la base est démocratique. Ainsi Marcault dira : ***« la démocratie a réalisé son idéal politique ; elle est en train de réaliser son idéal économique : mais il lui reste à se réaliser sur le plan spirituel, c'est-à-dire à reconnaître et à servir le droit de toute individualité au plus complet développement possible de la conscience humaine »***⁶⁶⁵. Weber dira de la même manière : ***« L'idéal démocratique, en effet, ce n'est pas seulement une affirmation politique ou sociale, c'est surtout une affirmation éthique, la description d'un ordre humain à réaliser. La préoccupation du régime politique ne doit pas être regardée comme le but ultime »***

⁶⁶⁶. L'idéal démocratique est en attente de sa réalisation, il ne fait aucun doute aux sociopédagogues que l'Education nouvelle doive y participer.

Elite, démocratie et Education nouvelle

C'est pourquoi les partisans de l'Education nouvelle s'inquiètent devant le discrédit dont la démocratie peut faire l'objet, car l'extension des principes de la Ligue demeure subordonnée à l'implantation de la démocratie... Ainsi Frère⁶⁶⁷ souligne certaines phrases du prospectus de présentation du congrès de Paris annulé en 1939 : ***« tous les adhérents de la L.I.E.N. restent convaincus que seules les sociétés démocratiques peuvent "créer le milieu qui convient aux applications des principes de l'Education nouvelle" »***⁶⁶⁸. Pourquoi alors la démocratie rencontre-t-elle certaines résistances ? Frère explique que ce qui oppose les partisans de la démocratie à leurs adversaires, c'est en réalité la question de l'élite, toujours inégalitaire pour les premiers, toujours indispensable à la survie générale pour les seconds. Mais en admettant ce dernier argument, ***« à quels signes reconnaître l'élite politique d'une nation ? »***⁶⁶⁹ C'est alors

⁶⁶² *Ibid.*

⁶⁶³ M. Weber, « L'idéal démocratique », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 197.

⁶⁶⁴ *Id.*, p. 199.

⁶⁶⁵ « L'éducation de demain », *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, pp. 203-204.

⁶⁶⁶ « L'idéal démocratique », *art. cit.*, p. 198.

⁶⁶⁷ Préfet honoraire d'Athénée.

⁶⁶⁸ « L'idéal démocratique » (Rapport introductif au travail de la 1ère commission du congrès de Paris), *P.E.N.*, n°149, août-septembre-octobre 1939, p. 195.

que les réponses divergent, chaque classe sociale, chaque groupe, chaque caste se construisant une élite qui lui convienne... D'où la difficulté à parler d'élite au singulier.

Ce discours sur le non-sens d'une élite est nouveau pour l'Education nouvelle. Il est le résultat d'un choix politique, la démocratie, qui ne s'accommode pas de la formation d'une élite. Nombre d'écoles nouvelles qui se sont implantées au début du siècle avaient pourtant en vue la formation d'une élite. Un bon exemple est l'Ecole des Roches fondée par Edmond Demolins en 1899. Selon Bertier, son directeur, son but était de former les vrais chefs dont la société a besoin : **« nous donnons à l'éducation une fin sociale déterminée et nous cherchons passionnément à promouvoir les progrès de la société présente »**⁶⁷⁰. Bien souvent son école fut taxée d'élitisme et à Cheltenham, il se défend contre cette accusation : **« On a critiqué cette formation morale en lui reprochant d'être une éducation des chefs et à ne viser qu'à déceler et parachever une élite. C'est absolument faux »**⁶⁷¹. Selon Bertier, la formation des chefs n'est pas élitiste tant que l'adulte éducateur ne décide pas lui-même de faire de l'enfant un chef, mais laisse la nature de l'enfant le devenir par elle-même, si ce dernier sait **« comprendre toutes les richesses dont son âme est pleine »**⁶⁷².

Il faut aux fervents défenseurs de la démocratie, selon Frère, maintenir leur acte de foi en l'homme : **« tout être humain normal et adulte a, du seul fait qu'il est un homme, l'intelligence de toute situation humaine »**⁶⁷³. Weber poursuivra dans le même sens en affirmant que **« Réaliser l'idéal démocratique, ce sera donc travailler à faire passer cet acte de foi dans la réalité, à faire que chacun devienne effectivement une personne, et non pas seulement un citoyen éclairé »**⁶⁷⁴. L'idéal démocratique répond à l'idéal de l'Education nouvelle par la foi commune des pédagogues nouveaux en l'éducabilité de l'homme. L'Education nouvelle a besoin de la démocratie comme la démocratie a besoin de l'Education nouvelle.

L'Education nouvelle face à la guerre

En 1939, parce que la seconde guerre mondiale vient juste d'éclater, il devient de plus en plus difficile pour la Ligue de ne pas donner une dimension politique au salut qu'elle attend de l'éducation. En ce qui concerne la France, le G.F.E.N. aime à rappeler que c'est sur l'enfance **« qu'en tout état de cause repose l'avenir de notre pays »**⁶⁷⁵. Plus

⁶⁶⁹ *Id.*, p. 196.

⁶⁷⁰ « L'Ecole des Roches », *P.E.N.*, n°72, novembre 1931, p. 246.

⁶⁷¹ « Allocution de M. Georges Bertier », *art. cit.*, p. 242.

⁶⁷² *Ibid.*

⁶⁷³ « L'idéal démocratique » (Rapport introductif au travail de la 1ère commission du congrès de Paris), *art. cit.*, p. 195.

⁶⁷⁴ « L'idéal démocratique », *art. cit.*, p. 198.

⁶⁷⁵ « Appel aux amis de l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 224.

explicitement, il ajoute que « **Le programme de l'éducation nouvelle c'est d'aider au développement simultané de l'intelligence et du caractère...** »⁶⁷⁶, et n'hésite pas à spécifier que « **c'est de ces vertus-là qu'est faite la démocratie** »⁶⁷⁷.

Quoiqu'il arrive et en raison même de ce qui arrive, alors que le mouvement d'Education nouvelle s'était mis en route peu après le premier conflit mondial dans l'espoir d'empêcher une nouvelle guerre, l'Education nouvelle se conforte dans l'idée que seule l'éducation peut changer quelque chose au monde qui va mal. « **La Ligue continue. En ce moment, où tant de notions fondamentales s'effacent, où la confusion règne dans de si nombreux esprits, la Ligue doit tenir** »⁶⁷⁸. Telles sont les premières phrases de l'éditorial du premier numéro diffusé après la déclaration de guerre. Puisque l'ordre social dépend de l'éducation de chacun, on ne peut plus se contenter de penser l'Education nouvelle comme "simple" épanouissement psychologique de l'enfant, il faut à présent armer l'enfant pour l'avenir, contre un contexte social invivable. Le mouvement doit maintenir son activité malgré les circonstances tragiques, il ne fait aucun doute qu'il ne sorte « **grandi de la période actuelle de chaos et de lutte** »⁶⁷⁹. La persistance du mouvement à subsister malgré les événements a quelque chose d'un peu opportuniste, mais le G.F.E.N.⁶⁸⁰ a décidé de « **s'en faire une occasion, un moyen de progrès** »⁶⁸¹. Ainsi le problème que pose la scolarisation des enfants évacués sera l'occasion de nouvelles expérimentations d'éducation nouvelle car « **les circonstances se prêtent à de grandes nouveautés** »⁶⁸² ...

Une démocratie perfectible

Si le fascisme est à combattre, le socialisme devient peu à peu l'exemple à suivre. Dès lors, comment l'Education nouvelle peut-elle parvenir à essayer de sauver la neutralité

⁶⁷⁶ *Id.*, pp. 224-225.

⁶⁷⁷ Ligue internationale pour l'Education nouvelle, « A tous nos amis », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 223.

⁶⁷⁸ *Ibid.*

⁶⁷⁹ J. H., « Nouvelle de la section anglaise », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 230.

⁶⁸⁰ En France, Wallon lance une large enquête sur les « Etude et solutions des problèmes que posent les évacuations des élèves » avec l'aide des adhérents du G.F.E.N. Un questionnaire sert de guide, une des questions sur l'organisation matérielle est particulièrement révélatrice de la lutte contre l'éducation traditionnelle tenue en partie pour responsable des événements malheureux : « Les difficultés et éventuellement les souffrances nées des évacuations et des installations dans des milieux étrangers ont-ils favorisé, ou au contraire rendu plus difficile l'abandon plus ou moins complet de la forme traditionnelle des groupements d'enfants (internats) où les adultes ordonnent toutes choses et n'exigent des enfants que l'obéissance (les bergers et le troupeau) ? ». (In « Le Groupe français d'éducation nouvelle et les tâches qu'il envisage », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 228. C'est nous qui soulignons).

⁶⁸¹ « Appel aux amis de l'Education nouvelle », *art. cit.*, p. 224.

⁶⁸² *Id.*, p. 225.

politique qu'elle revendique depuis sa fondation à Calais ? La tentative de Katzaroff est de ne pas refuser la démocratie au nom d'une neutralité politique convenue - tous s'accordent d'ailleurs à en reconnaître la valeur - mais d'en repréciser la définition.

En 1939, Katzaroff ne remet pas en question l'idée de faire de l'éducation le moyen de « **réaliser et d'assurer la démocratie** »⁶⁸³ mais il trouve nécessaire de savoir « **à quel point il est légitime de fusionner éducation sociale et éducation démocratique** »⁶⁸⁴. L'éducation doit-elle être « **la servante ou le guide de la vie sociale** »⁶⁸⁵ ? S'il est vrai que le « social » s'impose, il demeure que « **La démocratie n'est qu'une des formes du social, de cette conciliation entre l'individu et le groupe** »⁶⁸⁶. Une démocratie idéale dans la conception de Katzaroff serait celle d'un état social qui évoluerait vers « **une fusion complète** »⁶⁸⁷. Ces bases théoriques posées, il apparaît alors possible de fusionner éducation sociale et éducation démocratique. Il n'y a plus à s'interroger devant la part d'orientation qui existe dans l'éducation sociale si on accepte l'idée que la démocratie est une forme non figée du social, qui tend sans cesse vers sa perfection : « **Tout endoctrinement par l'éducation est exclu par définition de la démocratie** »⁶⁸⁸. A cette condition le risque d'adaptation forcée n'existe pas pour l'enfant car « **l'individu en formation (...) inclinera inévitablement et par instinct de conservation du côté de la démocratie** »⁶⁸⁹.

Si la démocratie doit s'imposer, c'est « **inévitablement et par instinct** »... Katzaroff réintroduit ici la notion d'instinct dans la thèse qu'il développe et c'est alors la nature qui reprend le dernier mot. L'Education nouvelle n'a pas à se préoccuper de l'instauration de la démocratie, puisqu'elle est dans la logique d'une éducation bien pensée. Au congrès de Cheltenham, Katzaroff disait déjà sa confiance dans les effets bénéfiques de l'éducation d'un enfant qui, s'il a grandi dans « **l'esprit du bien et de l'amour** », aura forcément des « **idées démocratiques** »⁶⁹⁰. Et c'est ce qui le conforte dans une conviction qu'il a souvent exprimée : « **l'éducation doit être libérée de toute influence politique** »⁶⁹¹. Ce qui "sauve" à ses yeux l'Education nouvelle de l'endoctrinement politique est moins la

⁶⁸³ « Préparation sociale des maîtres », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 234.

⁶⁸⁴ *Ibid.*

⁶⁸⁵ *Ibid.*

⁶⁸⁶ *Id.*, p. 235.

⁶⁸⁷ *Ibid.*

⁶⁸⁸ *Ibid.*

⁶⁸⁹ *Ibid.*

⁶⁹⁰ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de liberté », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 265.

⁶⁹¹ *Ibid.*

volonté d'assurer la démocratie par l'éducation que l'espoir de préparer un avenir démocratique aux nations qui éduqueront leurs enfants selon ses principes. La démocratie est la conséquence "logique" de la diffusion de l'esprit de l'Education nouvelle dans la société.

L'éducation est à ce point bonne en elle-même qu'elle se fait « guide de la vie »⁶⁹², elle a une « fonction progressive » qui l'autorise à « **indiquer clairement et constamment ce qu'on peut et ce qu'on doit faire de mieux** »⁶⁹³. L'éducation est un système de perfectionnement social. Elle n'est donc pas au service de l'édification d'un type de société, démocratique ou autre. C'est à cet endroit que Katzaroff sollicitait à Locarno la foi du maître en l'enfant, dans ses « **possibilités infinies de développement cachées dans sa nature** »⁶⁹⁴. Katzaroff ne se départit pas d'un optimisme résolu, d'une confiance en l'homme et en son éducation absolument inébranlable. On sait que les sociopédagogues manifestent aussi cette foi en l'homme, mais dans une optique quelque peu différente puisqu'elle sert de fondement au postulat démocratique. Dans son allocution prévue pour le congrès de Paris, Katzaroff a peut-être essayé de nuancer la revendication assez unanime de placer l'édification de la démocratie comme finalité pour l'Education nouvelle.

A Elsenieur, Katzaroff insistait sur la nécessaire dimension spirituelle de l'éducation. C'est une conviction qui, on le sait, est représentative de celle de la majorité des pionniers et "psychopédagogues" de la Ligue. Qu'elle se réalise par l'intermédiaire du milieu ou du maître, il s'agit toujours d'assurer le développement spirituel de l'enfant⁶⁹⁵. Cependant, maintenir l'éducation dans la sphère de la spiritualisation, n'est-ce pas d'une certaine manière refuser d'essayer d'en connaître les mécanismes ? C'est sans doute un des points de mésentente qui fut à l'origine de la séparation entre ceux que nous avons appelés les "psychopédagogues" d'une part et les "sociopédagogues" d'autre part. Bien que tous se souciaient d'asseoir l'éducation sur des bases scientifiques, il n'en reste pas moins que les psychopédagogues avaient à coeur de lui sauvegarder une part spirituelle et même mystique, tandis que les sociopédagogues tenaient avec insistance à ramener l'éducation dans la réalité matérielle.

Le pas est franchi, autant les psychopédagogues se refusaient à poser un contour sur l'enfant à éduquer, autant les tenants de la branche adverse n'hésitent pas à dire ce qu'ils attendent de l'enfant. Le choix de valeurs si difficile à poser dans les premiers temps de la Ligue devient à partir de 1932 de plus en plus discernable, dans la nécessité d'un projet sociopolitique, et de plus en plus attribuable, en particulier au groupe des Français qui a repris la diffusion de la revue à partir de cette date.

⁶⁹² « Préparation sociale des maîtres », *art. cit.*, p. 234.

⁶⁹³ *Ibid.*

⁶⁹⁴ « Qu'entendons-nous par l'éducation nouvelle et comment travaillons-nous pour la développer en Bulgarie », *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 253.

⁶⁹⁵ « Qualités indispensables au maître », *P.E.N.*, n°55, février 1930, p. 34.

Le problème du choix des finalités éducatives est loin d'être résolu dans la Ligue. Il n'est pas si facile de croire que l'intérêt particulier rejoindra "naturellement" l'intérêt général par une réforme de l'enseignement qui prépare le terrain social de la démocratie future. En 1946, au cours du dernier congrès à dimension internationale relaté dans *Pour l'ère nouvelle*, les débats continuent de s'alimenter à cette source. Cette question ne sera pas la seule à perdurer dans la Ligue : au cours de ce dernier congrès, les pédagogues renouent avec une discussion qui avait éclaté au congrès de Cheltenham, celle de la place de la religion en éducation, un sujet qui souleva d'inévitables antagonismes.

Chapitre III Religion et éducation morale

L'idée d'aborder ou de soutenir l'éducation morale par la religion est très ancienne dans la Ligue. En 1927 à Locarno, Wyneken faisait explicitement référence au protestantisme pour définir la liberté morale, et Alfred Adler rappelait que la religion, comme la nationalité ou la conscience sociale, constitue un auxiliaire de l'éducation au service du meilleur développement de l'enfant. Le psychanalyste Pfister ne concevait pas la liberté autrement que dans une « **subordination de toutes les forces psychiques à un idéal moral et religieux** »⁶⁹⁶... Il n'était alors pas ouvertement question de rejeter la religion dans les congrès de la Ligue, alors que simultanément dans les congrès d'Education morale, auxquels participaient activement certains pédagogues du mouvement⁶⁹⁷, surtout les Genevois et les Français, les discussions sur le fondement religieux ou laïque de l'éducation morale creusaient de profondes discordances⁶⁹⁸. Pour les tenants de l'Education nouvelle, ces congrès d'envergure internationale étaient aussi le moyen de diffuser les idées du mouvement et de faire connaître les écoles nouvelles. Ainsi, Ferrière aimait à rapporter dans les colonnes de la revue la popularité croissante que recevaient les idées de l'Education nouvelle. Mais petit à petit, dans la Ligue, et sous l'influence grandissante des Français, les positions évoluent et l'on conçoit de moins en moins l'association de la morale et de la religion dans l'éducation. A Cheltenham en 1936, les

⁶⁹⁶ « L'essence de la liberté à la lumière de la psychanalyse », congrès de Locarno, *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 226.

⁶⁹⁷ Le troisième congrès international d'Education morale eut lieu à Genève en 1922, il fut organisé par l'Institut Jean-Jacques Rousseau et présidé par Ferrière. Et c'est Piaget qui, en 1934, présidait le comité exécutif international des congrès d'Education morale, lors du sixième et dernier congrès international à Cracovie.

⁶⁹⁸ Dès 1908 à Londres, lors du premier congrès international d'Education morale, il est question d'ériger une morale laïque au détriment d'une morale religieuse. De fervents défenseurs de la laïcité tels que Buisson, Boutroux ou Belot, au moment où s'opère la séparation de l'Eglise et de l'Etat en France, y plaident pour la démarcation de la morale par rapport à la religion. Des représentants du mouvement des écoles nouvelles, tels que Badley, Nunn, Brereton, Lietz, interviennent dans ce congrès sur les méthodes d'éducation morale mais sans prendre position sur cette question. Un peu plus tard, lors du second congrès en 1912 à La Haye, la virulence des débats est à son sommet comme le montre cette phrase du Chanoine Van Langendonck qui prend la défense de l'école confessionnelle : « Arrière l'école neutre, l'école nulle ! » (in *Mémoires sur l'éducation morale présentés au Deuxième congrès international d'Education morale à La Haye*, La Haye, Ed. Martinus Nijhoff, 1912, p. 51).

oppositions éclatent, et à partir de ce congrès, le mouvement d'Education nouvelle tout en renonçant à son internationalisme militant d'entre les deux guerres, s'oriente de plus en plus vers une laïcité de "bon aloi". Une laïcité qui, cependant, ne résume pas la position religieuse sur l'éducation morale dans la Ligue, une position dont Bovet peut être considéré comme le principal défenseur, même si Bertier, Katzaroff et Ghidionescu se sont manifestés eux aussi en faveur d'une éducation morale fondée sur la religion.

A. Education nouvelle et religion

Néanmoins, dans toute son histoire, l'Education nouvelle eut des rapports plus que controversés avec la religion, et notamment avec le catholicisme⁶⁹⁹. Le plus vif reproche qu'on lui fait provient de l'Eglise catholique. En 1929, le Pape Pie XI condamne le principe naturaliste de l'éducation : **« Est donc faux tout naturalisme pédagogique qui, de quelque façon que ce soit, exclut ou tend à amoindrir l'action surnaturelle du Christianisme dans la formation de la jeunesse ; erronée toute méthode d'éducation qui se base, en tout ou en partie, sur la négation ou sur l'oubli du péché originel ou du rôle de la grâce, pour ne s'appuyer que sur les seules forces de la nature »**⁷⁰⁰. C'est naturellement l'Education nouvelle qui est visée et Monseigneur Dévaud reprendra cette critique : **« Nous avons, nous aussi, "confiance en la nature", mais en la nature véritable, épurée et baptisée, redressée par une grâce qu'ignore la pédagogie de M. Ferrière »**⁷⁰¹. Il y a une impossible concordance entre le dogme catholique de la révélation et du salut et la conviction des novateurs de la découverte autonome.

Certaines critiques sont cependant plus internes au mouvement, et comme le congrès de Cheltenham en témoigne, la question des rapports entre la morale et la religion divise fortement les esprits. L'Education nouvelle ne pouvait pas échapper, même en alléguant un principe de neutralité politique ou religieuse, au débat religieux qui a éclaté à Cheltenham, dès lors que certains parmi les plus anciens dans la Ligue, et par-delà une rationalité scientifique convenue, postulent que l'éducation a dans son essence une dimension religieuse.

⁶⁹⁹ G. Avanzini, « Education nouvelle et christianisme », in *Identité et altérité en éducation. Etudes sur l'Emile, l'Education nouvelle et le Christianisme* (Actes du symposium d'Angers, 14-16 avril 1994), Cahiers universitaires et professionnels angevins, Angers, 1995, pp. 9-20.

⁷⁰⁰ *Divini Illius Magistri*, Lettre encyclique sur l'Education chrétienne de la Jeunesse du 31 décembre 1929 (in *Encycliques, messages et discours de Pie IX, Léon XIII, Pie X, Benoît XV, Pie XI et Pie XII, sur l'éducation, l'école, les loisirs*, textes rassemblés par M. l'Abbé A. Deroo, Lille, Ed. de La Croix du Nord, 1957, pp. 102-130). Selon Pie XI, les hommes, tout à leur recherche d'un bonheur qu'ils n'ont pas trouvé dans les biens matériels terrestres, se tournent à présent vers eux-mêmes et ressentent un besoin de perfection qu'ils veulent atteindre par l'éducation. « Mais beaucoup d'entre eux s'appuyant, pour ainsi dire, outre mesure, sur le sens étymologique du mot, prétendent tirer cette perfection de la seule nature humaine et la réaliser avec ses seules forces. D'où il leur est aisé de se tromper, car, au lieu de diriger leurs visées vers Dieu, premier principe et fin dernière de l'univers, ils se replient sur eux-mêmes s'attachant exclusivement aux choses terrestres et éphémères » (p. 103).

⁷⁰¹ *Pour une école active selon l'ordre chrétien*, Paris, Desclée de Brouwer, 1934, p. 75.

1. Le théosophisme originel

Aux débuts de la Ligue, il était ainsi beaucoup question d'associer Dieu à l'enfant, de le "diviniser", sans pour autant prendre parti pour une religion ou une autre, de voir dans l'enfant ce potentiel de création qui ne peut se développer de l'extérieur, mais qui pousse l'enfant à se développer par lui-même, et plus globalement participe à l'évolution de l'homme. Cette puissance créatrice était le signe d'un esprit, et les fondateurs de la Ligue dont certains étaient théosophes avaient tendance à associer cet esprit à Dieu. Pour un éducateur théosophe, Dieu est en l'enfant, et favoriser toute expression de l'enfant, c'est favoriser Dieu. Dieu est bon, les puissances créatrices de l'enfant sont donc bonnes : **« C'est parce que Dieu est en chaque enfant qu'il est possible de libérer l'énergie créatrice contenue en lui »**⁷⁰². Mais celles-ci se manifestent de façon inharmonieuse, et la tâche de l'éducateur sera d'aider l'enfant à les contrôler. **« En tant que maîtres, dit Mrs Ensor, notre tâche consiste à libérer et à nourrir les forces divines qui sont dans l'enfant, de telle façon que, possédant en soi l'énergie, il en vienne à désirer la suprématie de l'esprit plutôt que celle de la matière et que, maître de sa propre âme, il s'avance sans crainte dans le monde, conscient de la Divinité qu'il porte en lui »**⁷⁰³.

Cependant, Béatrice Ensor n'est pas seule à porter la bannière théosophique, Ferrière affirme volontiers que l'enfant recèle une divinité en lui : **« Tant que nous n'aurons pas converti les éducateurs publics et les parents du monde entier qu'il faut libérer l'esprit divin de l'enfant par une éducation fondée sur la science et le bon sens, il restera pour nous de la besogne »**⁷⁰⁴, déclare-t-il en 1925. Il ne faut pas perdre de vue, écrit-il en commentaire d'un ouvrage, que **« c'est Dieu dans l'homme que nous servons »**⁷⁰⁵... Ferrière tient à cette dernière idée et il s'explique : **« nous estimons que c'est travailler directement à constituer une ère nouvelle, que de revenir résolument à l'idée centrale de Jésus : servir Dieu dans l'homme »**⁷⁰⁶. Il ne faut pas entendre cette conviction de Ferrière comme un acte de foi chrétienne, Ferrière ne veut pas prendre position en ce domaine, toutes les vues sont "bonnes en elles-mêmes". Il tient à ménager les spiritualistes, chrétiens ou libre-penseurs qui se rejoignent dans la Ligue pour **« vouloir une éducation qui mette leurs enfants en contact avec Dieu ou avec le "sens divin" »**⁷⁰⁷, mais une éducation éclairée par la science...

⁷⁰² B. Ensor, « Discours de clôture », congrès de Montreux, *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 137.

⁷⁰³ « Croisades dans le royaume de l'éducation », congrès d'Elseigneur, *P.E.N.*, n°51, octobre 1929, p. 221.

⁷⁰⁴ « Chronique du congrès », congrès d'Heidelberg, *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 49.

⁷⁰⁵ « Livres » (*Servir* de Paul Doumergue), *P.E.N.*, n°53, décembre 1929, p. 304.

⁷⁰⁶ *Ibid.*

⁷⁰⁷ *Ibid.*

C'est en définitive, selon Elisabeth Rotten toute l'éducation, la conquête par soi-même de sa propre liberté, qui est un acte d'ordre religieux, parce qu'elle est une **« œuvre de spiritualisation »**⁷⁰⁸. Les différences confessionnelles ne peuvent pas diviser les partisans de l'Education nouvelle puisque leur **« recherche commune du sens de la liberté en éducation est (aussi) d'ordre religieux »**⁷⁰⁹. Il n'est pas facile de démêler dans le théosophisme qui a cours dans la Ligue à ses débuts, la part à faire au théosophisme "pur" et la part à faire au spiritualisme. C'est cette dernière doctrine qui tend à s'imposer au détriment la première, sans doute renforcée par des options parfois un peu scientistes.

2. Le spiritualisme nouveau

En 1924, Ferrière fait état d'une publication de la *Ligue française d'Education morale*⁷¹⁰, qu'il considère comme **« un écho national du III^e Congrès international d'Education morale »**⁷¹¹ de Genève en 1922. Il y observe un évident déni de la religion porté par des revendications laïques, mais qui cache mal une forme plus discrète mais bien réelle de spiritualisme « nouveau » : **« Il est question ici d'éducation laïque, c'est entendu. Il nous sera permis pourtant de dire que nous y découvrons une haute inspiration religieuse, non seulement chez Paul Bureau, catholique, non seulement chez Ferdinand Buisson qui emploie le terme "religieux" dans le sens supra-confessionnel, mais aussi chez les autres conférenciers. Signe des temps. Le vieux matérialisme est bien mort »**⁷¹².

A cette époque initiale de la Ligue, cette forme de spiritualisme mise en exergue par Ferrière est bienvenue et même revendiquée par le mouvement. Une phrase tirée de *Pour l'ère nouvelle* décrivant l'ambiance du congrès de Villebon de 1924 est à ce propos particulièrement évocatrice : **« la religion de l'art et la religion de la science s'unissant à la religion de l'amour pour glorifier l'Enfance, pour la rendre belle, noble et généreuse et l'amener à servir ce Dieu intérieur qui anime tout homme et qui est tout Harmonie et tout Amour ! »**⁷¹³. Ce spiritualisme s'appuie sur l'idée de favoriser par l'éducation la suprématie de l'esprit, c'est-à-dire l'unité totale, l'harmonie en l'homme et entre les hommes, la fusion de l'un et du multiple, comme aime à le répéter Ferrière. Mais de quel esprit s'agit-il exactement ? Une sagesse d'ordre philosophique ou une rationalité scientifique ? Ou encore un mysticisme religieux ? Ferrière ne choisit pas, il laisse planer

⁷⁰⁸ « Liberté et limitation », congrès de Locarno, *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 180.

⁷⁰⁹ *Ibid.*

⁷¹⁰ Ligue française d'Education morale, *Les problèmes pratiques de la pédagogie morale positive*, conférences de MM. Belot, Buisson, Bureau, de Massy, Mossé, Parodi, Régnier et Mme Eugène Simon, Paris, Nathan, 1924.

⁷¹¹ « Livres et revues », *P.E.N.*, n°11, juillet 1924, p. 52.

⁷¹² *Ibid.*

⁷¹³ « La "semaine de Villebon" », *P.E.N.*, n°13, hors série, 1924, p. 2.

l'équivoque, ce qui compte c'est de préserver l'unité.

Mais il ne faut pas oublier que la Ligue se défend de toute appartenance religieuse ou politique, et bien que la revue du mouvement ne présente pas d'attitude confessionnelle, Ferrière pense qu'elle est en droit de s'intéresser à la psychologie religieuse que Bovet présente dans son ouvrage de 1925, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, puisque celui-ci se place du point de vue, intrinsèquement neutre, de la psychologie génétique. Autrement dit la science (psychologique) préserve la neutralité de principe de la Ligue. Ce qui n'empêche pas Ferrière de manifester son option en faveur du spiritualisme, ainsi dit-il avoir apprécié chez Bovet « **l'attitude toute de noblesse morale et de haute tolérance d'un savant qui est en même temps un esprit religieux. A une certaine altitude spirituelle, le conflit entre la science et la foi n'existe plus. Science et foi deviennent complémentaires l'une de l'autre** »⁷¹⁴. On peut constater ici combien le spiritualisme dont parle Ferrière comporte une importante dimension religieuse.

A force de vouloir défendre l'unité spirituelle par l'Education nouvelle, Ferrière en arrive à trouver des points de convergences avec certains de ses détracteurs. Il fera ainsi la démonstration en 1927 que « **M. Dévaud est un grand défenseur de l'Ecole active** »⁷¹⁵. Il retrouve chez Dévaud le credo spiritualiste qui lui tient à coeur : « **M. Dévaud nous rappelle qu'il y a, dans le monde, des philosophes matérialistes auxquels il aurait fallu opposer notre foi commune en la suprématie de l'esprit sur la matière** »⁷¹⁶. Mais précise Ferrière, l'auteur se place d'un point de vue métaphysique, et sur ce point l'Education nouvelle ne peut le suivre... Un peu plus tard, l'Education nouvelle reçoit la critique d'un autre prêtre catholique, le Père Varkonyi. Celui-ci, tout en appréciant l'oeuvre majeure de Ferrière, *Le progrès spirituel*, qu'il considère comme « **la profession de foi théorique de l'Ecole nouvelle** », une « **foi enthousiaste en la nature humaine** »⁷¹⁷, émet cependant certaines réserves sur le naturalisme de ses doctrines. Ferrière admire cette position du Père Varkonyi, ces réserves bien naturelles chez un prêtre catholique dont l'option métaphysique l'empêche d'accepter une éducation détachée de « **l'énoncé du dogme catholique** »⁷¹⁸. Car le risque demeure constant de sombrer dans la métaphysique...

Mais cette position demeure paradoxale chez un pédagogue qui signifie souvent par "esprit", l'expression ou la manifestation de Dieu en l'enfant, et qui de plus reconnaît à l'éducation un caractère religieux. D'autant plus qu'un numéro de *Pour l'ère nouvelle* paru juste après le congrès d'Elseneur de 1929, consacre quelques pages à une information bibliographique sur l'éducation religieuse. Comment justifier ce choix ? Ferrière s'y emploie. Cela importe peu, dit-il, de placer Dieu dans ou hors de l'action éducative, ce qui

⁷¹⁴ « Livres et revues », *P.E.N.*, n°18, janvier 1926, p.13.

⁷¹⁵ « Une polémique à propos de l'Ecole active », *P.E.N.*, n°26, mars 1927, p. 60.

⁷¹⁶ *Id.*, p. 59.

⁷¹⁷ « "Le progrès spirituel" jugé par Hildebrand Varkonyi », *P.E.N.*, n°47, mai 1929, p. 87.

⁷¹⁸ *Ibid.*

compte est de savoir ce qu'est l'enfant : **« Que votre but ultime soit de diriger l'enfant selon la sagesse du Dieu auquel vous croyez, ou selon celle de l'Humanité, si votre terminologie écarte le nom de Dieu, une chose demeure : pour diriger, il faut savoir. Savoir ce qui est, savoir ce qui devient, savoir orienter - ex ducere - l'être en devenir »**⁷¹⁹. Seule compte la domination des forces matérielles par les forces de l'esprit. Et finalement, plus que la métaphysique, c'est le matérialisme qui est à craindre. Et, c'est presque logiquement que la revue publie en 1931, un article informatif sur les méthodes d'éducation dans certaines écoles catholiques africaines. Dans ces écoles, l'éducation morale est liée à l'éducation religieuse, et ce qui commande la préférence pour le bien est la croyance en un Dieu personnel. Telle est la spécificité de ces écoles dont les éducateurs **« entendent fonder cette éducation sur de solides convictions religieuses »**⁷²⁰.

En 1932, lors du congrès de Nice, dans un article où il décrit le cosmopolitisme de la foule des participants, Ferrière regrette de devoir constater **« qu'on n'arrive pas toujours à des échanges fructueux »**⁷²¹. La diversité des langues expliquerait pourquoi l'unité du dialogue ne s'est pas réalisée⁷²². Mais, ajoute Ferrière, ce rapprochement des peuples a surtout mis en relief leurs contrastes et leur ignorance sur certains points et notamment la religion qui, pour les Français, est plus souvent synonyme de "catholicisme". **« Est-on pour ou contre le catholicisme, on se croit pour ou contre la religion ! »**⁷²³. Parallèlement, il s'interroge sur l'aptitude du communisme à **« reconnaître que son Plan Quinquennal est simpliste »**⁷²⁴. En relevant, dans un congrès international destiné à l'éducation, des divergences de position sur la religion ou sur la politique, Ferrière ne fait-il pas la démonstration que la vérité en ce domaine n'appartient ni aux croyances religieuses, ni aux systèmes politiques, tant sont diversifiées et inconciliables les positions des participants au congrès de Nice ? Il maintient ce qu'il déclare depuis l'origine du mouvement : la vérité appartient aux types psychologiques. La seule universalité est dans la foi en l'Esprit qui se manifeste dans chaque individu, selon son type. Il faut **« Donner à l'enfance la possibilité de vivre, oui, de vivre pleinement, d'emplir ses poumons, d'aspirer le soleil. De s'élever. De la terre au ciel. Du soleil de Nice au soleil de l'esprit »**⁷²⁵.

⁷¹⁹ « Livres et revues », *P.E.N.*, n°50, septembre 1929, p. 198.

⁷²⁰ « Afrique occidentale et centrale. Notes sur les méthodes d'éducation dans quelques écoles catholiques », *P.E.N.*, n°68, juin 1931, p. 131.

⁷²¹ « En marge du congrès », congrès de Nice, *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 235.

⁷²² On sait que le congrès de Nice a connu des divergences qui ne tiennent pas seulement à des problèmes de communication linguistique.

⁷²³ « En marge du congrès », *art. cit.*, p. 236.

⁷²⁴ *Ibid.*

⁷²⁵ *Id.*, p. 237.

L'évolution des conceptions spiritualistes de Ferrière est particulièrement évocatrice de la difficulté à cerner la notion "d'esprit" que plus d'un utilise ou défend lors des rencontres internationales. Sous la plume de Ferrière, l'esprit peut tout à la fois représenter l'unité caractéristique de la Ligue, le potentiel à épanouir en l'enfant, ou encore la manifestation de Dieu. Mais il reste que défendre des positions à la fois spiritualistes et scientifiques tient de la gageure et Ferrière ne parvient pas comme il le souhaite à se distancer complètement de la métaphysique.

3. La perspective religieuse

A l'issue des débats houleux sur la question de l'éducation religieuse à Cheltenham en 1936, Béatrice Ensor tentera d'expliquer pourquoi deux positions opposées y sont apparues. C'est que **« deux interprétations très différentes de la religion entrent ici en conflit »**⁷²⁶. Deux interprétations qui prennent leurs sources dans deux conceptions opposées de Dieu : le Dieu immanent et le Dieu transcendant. Mais une telle interprétation ne démontre-t-elle pas en même temps la reconnaissance implicite de Dieu, quelle que soit la position adoptée ? La position athée n'est pas envisagée par Béatrice Ensor. Il est vrai que jusqu'au congrès de Cheltenham, la Ligue ne s'est jamais vraiment manifestée contre l'existence de Dieu, mais elle passera progressivement d'une neutralité de principe à une laïcité obligée.

Si l'homme doit désormais faire face aux **« innombrables conflits moraux entre sa nature et son esprit »** qui ont créé en lui une véritable antinomie, il reste qu'« **Une perspective nouvelle peut s'ouvrir (...), c'est la perspective religieuse** »⁷²⁷. Comme nous le savons déjà, Ghidionescu reprend l'idée d'une éducation du caractère moral chez Herbart mais en l'ouvrant sur cette « perspective nouvelle » que représente la religion. De nos jours, constate-t-il, c'est à l'histoire, la sociologie, l'éthique ou la psychologie qu'il convient de faire appel. Au nom de la rationalité, on réfute toute métaphysique et toute religion. Et même si des sociologues, tels que Durkheim, ou des psychologues, tels que James, ont pu démontrer **« le relativisme de l'intuition religieuse », cela « n'enlève rien à la réalité de cette nouvelle valeur »**⁷²⁸ que constitue la perspective religieuse. Ce qui est bon dans la religion et qui caractérise toute religion ne réside ni dans les rites, ni dans les croyances mais dans l'acte de foi en un idéal. Une conception toute différente de celle de Durkheim qui ne plaçait pas l'autonomie de la volonté dans la foi en elle-même, mais dans la direction de l'homme en faveur d'un idéal, la société. Cette « **volonté de croire** », parce qu'elle est **« un acte qui relève de la foi et non de la nécessité du mécanisme social »**⁷²⁹ est également le signe du caractère moral. Selon Ghidionescu,

⁷²⁶ « La religion, facteur de libération », congrès de Cheltenham, in W. Rawson, *A la recherche de la liberté*, Paris, Fustier, 1938, p. 63.

⁷²⁷ V. Ghidionescu, « La contribution d'une conception religieuse pour l'éducation du caractère moral », congrès de Cheltenham, *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 267.

⁷²⁸ *Ibid.*

⁷²⁹ *Id.*, p. 268.

qu'on le veuille ou non, « **Cette volonté de croire est d'ordre religieux** »⁷³⁰ et constitue « **la seule valeur qui doit devenir la fin de l'éducation** »⁷³¹. Et personne ne peut être empêché d'ajouter le facteur religieux au facteur moral.

Selon le philosophe oriental Radhakrishnan, le communisme doit son extension au vide spirituel provoqué par « **un vaste positivisme scientifique (qui) nous submerge** »⁷³². L'homme ne comprend plus pourquoi il vit, et dans cette ignorance il est devenu très réceptif au message des communistes que Radhakrishnan résume ainsi : « **Nous rendrons ta vie noble et nous lui donnerons un sens. Nous allons te montrer un but social qui t'apportera la paix intérieure et confèrera une signification à ton existence** »⁷³³. L'homme ne se limite pas à son être physique et intellectuel, « **il y a en réalité en chacun de nous un élément qui l'unit au monde entier** »⁷³⁴. Cette réalité porte un nom, la « liberté spirituelle », celle qui se manifeste chez tous « **les grands esprits religieux (qui) ont transcendé les conceptions nationalistes étroites et se sont considérés non pas comme les sujets d'un royaume terrestre, mais comme les sujets du royaume de Dieu** »⁷³⁵. C'est pourquoi Radhakrishnan revendique une place toute particulière pour la religion, elle ne se confond ni avec l'intellect, ni avec l'esthétique, ni avec la morale (autrement dit le vrai, le beau, le bien), mais elle « **englobe tous les domaines et les déplace sur un plan supérieur** »⁷³⁶. Il revendique également une nécessaire éducation religieuse qui sache établir une différence entre l'instruction religieuse ou « **communication d'informations et d'idées ayant trait à Dieu** », et la pratique religieuse ou « **établissement d'habitudes** »⁷³⁷.

Pour Bertier, comme nous le savons, la vie religieuse, et les moyens qu'elle emploie, ont toujours été les leviers efficaces d'une éducation morale. La religion chrétienne appelle chacun à un dépassement qui renforce la moralité en lui-même. Un athée aura donc plus de difficulté qu'un chrétien à devenir moral. Il n'en faut pas plus à Ghidionescu pour proposer à la suite de Bertier l'introduction généralisée à l'école de l'éducation religieuse en plus de l'éducation morale. Il explique que « **Pour certaines personnes, ce conflit incessant dont l'âme est le théâtre, entre les forces de la nature et les forces de l'esprit ne peut être résolu qu'en faisant appel à quelque chose ou à quelqu'un**

⁷³⁰ *Ibid.*

⁷³¹ *Id.*, p. 269.

⁷³² « La religion, facteur de libération », congrès de Cheltenham, in W. Rawson, *op. cit.*, p. 50.

⁷³³ *Ibid.*

⁷³⁴ *Id.*, p. 51.

⁷³⁵ *Id.*, p. 52.

⁷³⁶ *Id.*, p. 54.

⁷³⁷ *Id.*, p. 53.

qui est au delà d'eux et qu'ils nomment Dieu »⁷³⁸. Et cela justifie à ses yeux l'introduction de la religion à l'école. Mais ne donne-t-il pas aussi une définition de la morale quand il parle de « **conflit incessant** » entre des forces opposées ? Les « **forces de la nature** » apparaissent être "le mal", c'est-à-dire ce qui ne doit pas être ou ce contre quoi il faut lutter, et « **les forces de l'esprit** », ce qui doit être vivifié. On retrouve ici l'opposition souvent relevée entre matérialisme et spiritualisme, et les divergences apparues entre les "matérialistes" de l'Education nouvelle, à qui on reprochait de manquer de hauteur et d'idéal et les "spiritualistes" qui se voyaient qualifiés de rêveurs durant le congrès de Nice...

Si Katzaroff admet avec Bovet que la religion peut asservir l'homme par le conformisme qu'elle induit dans les rituels de ses pratiques, elle représente néanmoins et avant tout une « **tendance instinctive vers la perfection** »⁷³⁹. La religion possède des racines naturelles en l'homme, et qui veut respecter la nature en lui, se doit impérativement de se mettre à l'écoute de cette force spirituelle, de cet appel en lui. Ce perfectionnement dont parle Katzaroff a tout d'un ennoblissement moral, dont la religion serait le moyen de réalisation. Car il n'y a pas pour Katzaroff d'opposition entre morale et liberté, au contraire la religion permet de réaliser « **la plus grande intégration de notre personnalité** »⁷⁴⁰. Morale et religion ont en commun la loi majeure de l'obéissance à l'amour, la seule loi qui puisse libérer puisque « **on transfère ainsi Dieu et son rayonnement en soi-même** »⁷⁴¹.

« **En soumettant notre volonté à cette volonté supérieure avec laquelle nous nous identifions, nous réalisons de la manière la plus parfaite, et il me semble, la plus naturelle, la synthèse de la double tendance de l'être humain, tendance vers la liberté et tendance, en même temps, à l'obéissance** »⁷⁴². Une synthèse qui réglera tout naturellement « **la plus terrible des antithèses, l'opposition entre moi et autrui, entre l'individu et la société** »⁷⁴³. Tout dilemme entre liberté et obéissance est désormais caduque, le bien-fondé de la religion ne s'engloutit pas dans une incontournable soumission, et la question de l'asservissement ou de la libération par l'éducation religieuse perd alors son fondement. En posant que la religion est une réponse à l'aspiration de notre nature spirituelle, Katzaroff établit le non-sens du dilemme religion-liberté, ce qui a pour effet de rejaillir sur sa conception d'une éducation religieuse, c'est-à-dire la « **pénétration de l'enseignement et de l'éducation tout entière par un**

⁷³⁸ *Id.*, p. 60.

⁷³⁹ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », congrès de Cheltenham, *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 264.

⁷⁴⁰ *Ibid.*

⁷⁴¹ *Id.*, p. 265.

⁷⁴² *Id.*, p. 264.

⁷⁴³ *Ibid.*

esprit religieux »⁷⁴⁴, qui exige que **« les adultes qui entourent les enfants vivent eux-mêmes d'une vie religieuse »**⁷⁴⁵, ce sur quoi il s'accorde pleinement avec Bovet.

Cependant, les positions sur la religion de Bovet et Bertier d'une part, de Katzaroff et Ghidionescu d'autre part ne sont pas assimilables les unes avec les autres. Les premiers manifestent un véritable acte de foi religieuse en Dieu ; tandis que les seconds expriment leur foi en l'unique loi du progrès, en la suprématie de l'esprit, qui peut être un idéal, et qui pousse l'homme à se dépasser. Mais les uns comme les autres veulent faire de cet acte de foi en Dieu, ou de ce sentiment d'une transcendance, la source même de la moralité, le fondement de l'éducation morale.

B. Bovet : Morale et religion

Bovet analyse rétrospectivement, dans *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*⁷⁴⁶, les débats qui ont eu lieu à Cheltenham sur la définition de la religion. Il constate, tout comme Mrs Ensor, deux attitudes différentes et deux conceptions de la religion qui doivent leurs différences non pas à deux idées de Dieu qui entrent en conflit, mais à **« deux ordres de recherches scientifiques influencés l'un et l'autre, par la confession chrétienne qui domine dans le pays où elles ont pris naissance »**⁷⁴⁷. C'est une double interférence que relève ici Bovet face aux deux attitudes en question. D'une part, entre science et religion, entre religion et politique d'autre part. Le choix d'une option scientifique ne se fait pas au hasard, il subit l'influence de la confession chrétienne dominante, ou plus exactement qu'un contexte politique et social "autorise" à prédominer. Autrement dit la science subit une double alliance - par forcément voulue ni choisie - qui est loin de garantir une quelconque objectivité en la matière.

Ainsi distingue-t-il entre deux définitions de la religion, dont la première peut s'inspirer de la sociologie de Durkheim, et la seconde se rattacher à des psychologues tels que James. Dans la première conception **« L'éducateur religieux est (...) un empêchement de danser en rond »**, et l'on perçoit bien la préférence de Bovet pour la seconde qui **« cherche moins à caractériser l'action exercée sur l'individu par la société, qu'à se placer, (...) dans l' "expérience religieuse" de l'individu »**⁷⁴⁸. C'est pourquoi Bovet n'hésite pas à **« rapprocher ces deux façons sociologique et psychologique de voir et d'étudier la religion, des deux sources de la morale »**⁷⁴⁹ définies par Bergson⁷⁵⁰.

⁷⁴⁴ *Id.*, p. 265.

⁷⁴⁵ *Ibid.*.

⁷⁴⁶ Cet ouvrage publié pour la première fois en 1925, est complété dans l'édition de 1951 par une partie supplémentaire traitant de l'éducation religieuse. C'est dans cette seconde édition qu'on peut lire cette analyse.

⁷⁴⁷ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951, pp. 95-96.

⁷⁴⁸ *Id.*, p. 96.

⁷⁴⁹ *Id.*, p. 97.

La psychologie, un choix théorique

L'erreur pour l'éducation serait d'opter pour une orientation sociopolitique. Devenue moyen de construction sociale, elle ne pourrait plus servir le développement individuel de l'enfant. Bovet ne se départit jamais d'une position psychologique franchement établie qui, selon lui, distingue et "sauve" l'éducation du dressage : **« En face de l'éducation qui vise (pour le bien de la communauté) au développement optimum de la personne, il y a le dressage pour lequel une collectivité (Etat, parti, race, classe) est une fin en soi »**⁷⁵¹. L'épanouissement de la personne participe "après-coup" à la réalisation d'une véritable communauté sociale. Bovet soutient comme les psychopédagogues du mouvement que vouloir prioritairement le bien de l'individu fera le bien de la communauté en général, tandis que viser d'abord le bien d'une société particulière ne fera pas le bien de l'individu. C'est se tromper d'objet et courir à l'échec que d'assigner ce rôle à l'école.

Fort de cette conception psychopédagogique, Bovet complète à sa manière la théorie bergsonnienne : **« Bergson l'a bien indiqué : aux deux morales, et aux deux religions, de la société close et de la société ouverte, correspondent deux pédagogies aussi »**⁷⁵². Mais s'il est difficile de se mettre d'accord sur le choix d'une pédagogie, du moins peut-on admettre plus aisément que l'éducation ne vise qu'un seul but, **« l'épanouissement de la personne »**⁷⁵³, et ce, quelle qu'en soit la forme, éducation physique, ou intellectuelle, ou morale, ou sociale, ou encore artistique. L'éducation religieuse n'échappe pas à cette règle et son but est de **« favoriser l'épanouissement du sentiment religieux »**⁷⁵⁴. C'est, selon Bovet, un fait établi que l'enfant porte en lui des **« besoins religieux »**⁷⁵⁵ qu'il cherche naturellement à satisfaire. Mais, ne nous y trompons pas, Bovet observe une certaine parenté entre les différentes formes d'éducation, et l'éducation religieuse risque comme les autres de n'être qu'un dressage lorsqu'elle se réduit à "éduquer" le comportement conforme à certaines habitudes d'un groupe social et qu'elle ne répond pas à un besoin religieux. Il faut que l'éduqué soit demandeur. Il persiste dans les pratiques religieuses, concède Bovet, **« un dressage que l'on ne saurait éviter tout à fait »**, parce que l'éducation religieuse et l'éducation sociale ont en commun de s'appuyer sur un **« instinct grégaire »**, qui n'est pas en soi mauvais, mais qui ne constitue que la première étape du développement religieux⁷⁵⁶. En définitive, ce qui éloigne dans la conception bovétienne l'éducation du dressage, c'est une

⁷⁵⁰ Bergson définit deux morales opposées : la morale "ouverte" d'aspiration et la morale "close" d'obligation en relation avec deux formes de sociétés, dans *Les deux sources de la morale et de la religion* (Paris, P.U.F., 1992, pp. 56-57).

⁷⁵¹ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1951, p. 107.

⁷⁵² *Ibid.*

⁷⁵³ *Ibid.*

⁷⁵⁴ *Ibid.*

⁷⁵⁵ *Ibid.*

philosophie progressiste qui postule que le bien, ce qui doit être, n'est jamais le définitivement établi, ni le préétabli, mais au contraire ce qui "va être". C'est également l'ancrage génétique de cette conception, et que Bovet revendique, qui justifie l'idée héritée de l'évolutionnisme de Bergson d'une pédagogie "ouverte" : ce qui se réalise dans l'enfant n'est qu'une étape de son développement, un "mieux" est toujours "à venir".

Si la position de Bovet sur l'éducation porte la marque avouée de son attachement au protestantisme, il ne faut pas négliger un attachement plus explicite encore à la science psychologique, qu'il veut mettre à la base de toutes ses recherches, études et ouvrages. Ainsi, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, dont le titre à lui seul résume bien ce choix théorique, contient certaines mises en garde au début de l'ouvrage qui se transforment en repli scientifique ou silence prudent dans son appendice sur la notion de respect moral : « **Nous n'avons pas l'intention d'aller plus avant. La façon toute psychologique dont nous avons conçu notre sujet ne le réclame pas de nous** »⁷⁵⁷. Mais dans ce même ouvrage, il tient à préciser que les conclusions éducatives qu'il élabore ne sont pas directement tirées de ses études psychologiques : « **Je me suis placé là à un point de vue bien déterminé, celui d'un chrétien protestant, mais je n'ai pas cherché à y amener mes lecteurs** »⁷⁵⁸. Et juste avant de conclure, il fait part à son lecteur des références théoriques qu'il s'est choisies, ses « maîtres » Flournoy et Gourd, et de son intention, « **nous avons voulu faire, tout simplement, de la psychologie, c'est-à-dire, (...) oeuvre de science** »⁷⁵⁹. Cela est révélateur de la double position de Bovet sur la question morale et religieuse, celle d'un chrétien et d'un scientifique, qui fait toute son originalité au sein de la Ligue.

1. L'instinct combatif et la lutte contre le mal

Selon Samuel Roller⁷⁶⁰, Bovet, parce qu'il était issu d'un milieu protestant, ne pouvait pas dissocier la morale de la religion, et l'éducation morale de l'éducation religieuse. « **La piété protestante postule la vie morale** », et « **trop facilement la religion est ramenée à la morale** »⁷⁶¹. Bovet, de part « **son milieu protestant, exigeant, austère, foncièrement moral** » et de part « **sa personnalité de philosophe est sans doute le partisan de l'Education nouvelle le plus préoccupé d'éducation morale** »⁷⁶². Il a vécu toute son enfance dans le rayonnement d'un père, dont les réflexions d'ordre

⁷⁵⁶ *Id.*, p. 108.

⁷⁵⁷ « Le respect. Essai de psychologie morale » (Appendice), *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925, p. 145. La première présentation de cette étude s'est faite le 13 février 1913 à Neuchâtel.

⁷⁵⁸ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1925, p. 7.

⁷⁵⁹ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1951, p. 142.

⁷⁶⁰ Ce paragraphe a été élaboré à partir de l'entretien que Monsieur Samuel Roller nous a accordé le 23 mars 1995 à Genève. Les citations qu'il contient sont extraites de l'enregistrement de cet entretien que Monsieur Roller nous a autorisée à utiliser.

⁷⁶¹ S. Roller, interview du 23 mars 1995 à Genève.

philosophique et religieux ont contribué à cela. De plus, un voyage en Palestine a encore accentué sa pensée philosophique dans le sens biblique et spirituel. Et, quand Claparède l'appelle à prendre la direction de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, Bovet décide immédiatement de diriger des séminaires d'éducation morale.

C'est dans un contexte historique où on s'interrogeait de plus en plus sur l'éventualité d'une guerre et sur les moyens de sauvegarder la paix, dans une période qui suivait « **le déferlement de violence** »⁷⁶³ que fut la première guerre mondiale, « **ce défi lancé à la moralité et à l'éducation morale** »⁷⁶⁴, que Bovet entreprit la rédaction d'une de ses oeuvres majeures, *L'instinct combatif*.

L'instinct, base éducative

Les instincts constituent de solides auxiliaires pour l'éducateur. Sans doute, Bovet ne fait ici que reprendre le postulat fondateur de toute l'Education nouvelle : partir de la nature (instinctive) de l'enfant, suivre son développement dans un mouvement qui s'effectue du dedans au dehors et non pas imposer quelque chose de l'extérieur. Les instincts sont des concepts hérités de la psychologie et la biologie, et Freud comme James, pour définir les instincts humains, ont dû renoncer au postulat « d'immutabilité absolue »⁷⁶⁵. Le caractère évolutif de l'instinct en fait une base propice à asseoir l'éducation, et naturellement l'éducation morale.

Mais parler de l'instinct ne veut pas dire se réfugier en plein mystère. Ce choix conceptuel ne permet pas de surseoir à l'obligation de vérité scientifique. De « grands constructeurs de synthèses »⁷⁶⁶ se sont penchés sur son élucidation, et parmi les définitions qu'ils ont élaborées, Bovet choisit la suivante : « **le terme d'instinct désigne des façons d'agir, des actes, des activités** »⁷⁶⁷.

Il y a deux sortes d'instincts, le premier apparaît chez l'enfant dans l'instinct de lutte, le second chez l'adolescent dans l'instinct sexuel. Ces instincts subissent en permanence des influences extérieures et sociales, ce que Bovet appelle des canalisations « **qui ont une grande portée éducative** »⁷⁶⁸. Il s'agit de dérivations par lesquelles l'activité est détournée ou inversement de platonisations qui transforment l'activité en

⁷⁶² Ibid.

⁷⁶³ Ibid.

⁷⁶⁴ Ibid.

⁷⁶⁵ P. Bovet, *La paix par l'école. Travaux de la conférence internationale*, tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927, Genève, Bureau International d'Education, 1927, p. 30.

⁷⁶⁶ *L'instinct combatif*, Paris, Flammarion, 1928, p. 44. Il s'agit de la seconde édition révisée, la première édition publiée en 1917 portait le titre suivant : *L'instinct combatif. Psychologie, éducation* (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé) ; une troisième édition revue et complétée est éditée en 1961 (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé).

⁷⁶⁷ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 45.

s'intellectualisant. La caractéristique majeure de l'instinct, et ce qui en fait tout l'intérêt pour l'éducation morale, réside dans sa facilité à servir des idéals élevés, **« au service de Dieu, de la patrie, ou du Droit et de la Liberté »**⁷⁶⁹. C'est alors une **« sublimation des énergies primitives dans un effort moral et religieux »**⁷⁷⁰ qui s'opère. Une seule règle pour l'éducateur : **« il s'agit moins de réprimer les instincts de lutte de l'enfant que de les diriger »**⁷⁷¹.

La sublimation, processus éducatif

Si la sublimation de l'instinct porte en elle-même une dimension morale évidente, il peut se produire que l'instinct primitif pourtant nullement sublimé **« prenne pour le sujet une valeur religieuse et qu'il soit considéré par lui comme un culte rendu à Dieu »**⁷⁷². Ce qui ne permet pas d'en conclure que l'instinct combatif s'apparente à l'expérience religieuse. Bovet s'en explique : **« Il y a dans l'expérience des grandes religions et plus particulièrement dans celle du chrétien deux aspirations fondamentales, l'une vise à triompher du Mal, c'est un élément à base de lutte, l'autre à s'unir au principe du Bien, c'est un élément à base d'amour »**⁷⁷³. Bovet distingue deux tendances qui marquent la différence entre la morale, qui a pour objet de vaincre le mal, et la religion, qui pousse à aimer le bien. C'est bien pour cette raison que l'instinct combatif, de part sa propension à lutter contre le mal, est contenu dans l'expérience religieuse mais ne la résume pas, autrement dit, **« on peut voir dans la sublimation de l'instinct combatif l'élément moral de l'expérience religieuse »**⁷⁷⁴.

Après avoir remarqué dans un écrit antérieur que le concept de sublimation est plus d'ordre moral que psychologique, Bovet fait cette proposition : **« Si l'expérience chrétienne comprend deux éléments, l'un spécifiquement religieux : l'union avec Dieu, l'autre moral : la lutte contre le mal, on pourrait voir dans la sublimation de l'instinct combatif l'élément moral de l'expérience chrétienne par opposition à l'élément quiétiste qui serait, comme on l'a montré, la sublimation de l'instinct sexuel »**⁷⁷⁵.

L'éducation pacifique, sommet de l'éducation

⁷⁶⁸ P. Bovet, *La paix par l'école. Travaux de la conférence internationale*, op. cit., p. 32.

⁷⁶⁹ *Id.*, p. 33.

⁷⁷⁰ *Ibid.*

⁷⁷¹ *Ibid.*

⁷⁷² *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 145.

⁷⁷³ *Id.*, p. 152.

⁷⁷⁴ *Id.*, p. 154.

L'instinct combatif n'est pas bon en soi, il peut tout autant servir les fins militaires d'un Etat en guerre que des fins pacifiques. Tout dépend de l'orientation que prendra l'éducation civique, une éducation militaire dans le premier cas, une éducation morale dans le second : **« Parfois ce souci de la guerre domine à tel point l'esprit d'une collectivité que le problème de l'éducation civique tout entier se réduit à celui de l'éducation militaire. Parfois au contraire l'idée de la guerre est si éloignée qu'éducation civique et éducation morale se confondent »**⁷⁷⁶. Une éducation militaire se borne à canaliser l'instinct combatif des individus, en aucun cas elle ne fait appel à leur libre volonté. **« La discipline militaire risque, plus qu'une autre, d'être obtenue sans cet assentiment intérieur du sujet - de rester par conséquent tout à fait étrangère à l'éducation morale »**⁷⁷⁷. L'éducation militaire est étrangère à l'éducation morale parce qu'elle ne fait appel qu'à l'obéissance.

En 1927 à Prague, Pierre Bovet préside une conférence internationale dont le thème est « La paix à l'école », et qui est due à l'initiative du Bureau International d'Education (B.I.E.). Elle sera amplement annoncée et commentée dans les colonnes du *Bulletin du Bureau International d'Education*, contenu dans les pages de *Pour l'ère nouvelle*⁷⁷⁸. C'est donc un sujet doublement important pour Bovet, il s'en explique d'ailleurs dans son intervention à Prague. L'éducation pacifique résume à elle seule toute l'éducation : **« Ainsi l'éducation pour la paix m'apparaît supposer et impliquer à la fois l'éducation morale (la lutte contre le mal), l'éducation sociale (une initiation à la solidarité), l'éducation religieuse (une connaissance plus haute du Père céleste et de la famille humaine). C'est dire que ses perspectives sont immenses »**⁷⁷⁹.

L'éducation pacifiste, telle que Bovet la présente une année plus tard dans *L'instinct combatif*, vise à **« élever (l'enfant) en vue d'une société future que l'on espère, de préparer un état de choses meilleur »**⁷⁸⁰, alors qu'une éducation militaire ou une éducation morale et civique ne visent qu'à adapter l'individu à la société actuelle, en temps de guerre dans le premier cas, en temps de paix dans le second. L'éducation pacifique, pour Bovet, dépasse et résume toutes les autres formes d'éducation, **« l'éducation dominée par l'idéal de la paix entre les Etats n'est pas autre chose que l'éducation morale, civique et humaine de l'individu tout entier »**⁷⁸¹. Si le souci d'une

⁷⁷⁵ « L'instinct combatif dans l'expérience chrétienne », *R. T. P.*, 4, 1916, pp.102-103 (cité par J.-M. Martin, in *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1986, p. 113).

⁷⁷⁶ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 214.

⁷⁷⁷ *Id.*, p. 236.

⁷⁷⁸ Jusqu'en juin 1929, date à partir de laquelle le *Bulletin du B.I.E.* quitte les colonnes de la revue, une rubrique intitulée « L'éducation en vue de la paix » tient le lecteur informé des dernières avancées dans ce domaine.

⁷⁷⁹ P. Bovet, *La paix par l'école. Travaux de la conférence internationale*, op. cit., p. 38.

⁷⁸⁰ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 258.

éducation pacifique est né de circonstances politiques créées par la démocratie et du remplacement conséquent de l'éducation des princes par une éducation des peuples, « **le programme de l'éducation pacifiste englobe nécessairement un programme d'éducation démocratique** »⁷⁸², autrement dit un programme d'éducation politique. Mais cela ne suffit pas, il faut y ajouter « **un programme d'éducation morale intégrale, favorisant l'altération des formes dangereuses de l'instinct combatif en tendances inoffensives (sports), sociales (service civique et chevaleresque), ou morales (vertus monacales et héroïques), ou l'absorption totale dans l'instinct de l'amour sublimé (conversion religieuse)** »⁷⁸³.

La phrase conclusive de *L'instinct combatif* rappelle combien dans la conception de Bovet toute l'éducation est une entreprise de portée spirituelle et même métaphysique. Dans une thèse qu'il consacre à Bovet, Jean-Michel Martin ajoute que Bovet montre un certain « optimisme spiritualiste »⁷⁸⁴, qui le maintient plus dans la métaphysique que dans la pédagogie⁷⁸⁵. De plus, il observe dans ses positions une oscillation perceptible entre « élitisme éclairé » et « démocratisme prudent »⁷⁸⁶, et même si sa pédagogie « se veut démocratique », son ouvrage intéresse en priorité une « élite éclairée »⁷⁸⁷. Et cela lui a valu des réactions mitigées lors de la parution de son ouvrage.

L'instinct combatif fait partie de la nature humaine, et évolue suivant un double aspect, psychologique et individuel, sociologique et collectif, tel est l'apport majeur de *L'instinct combatif*. Et comme Martin le remarque, Bovet fait preuve dans cet ouvrage d'une redondance qui cache mal une hypothèse relativement simple (« l'agressivité appartient à la nature même de l'individu, et elle se manifeste diversement aux différents âges de l'individu et de l'espèce, en se sublimant »)⁷⁸⁸, quand il évite d'aborder ce problème en parlant de l'inné et de l'acquis, ce qui aurait peut-être permis d'aller plus loin⁷⁸⁹. Pourquoi ces répétitions ? Pourquoi cette réserve ? La réponse appartient peut-être à la conclusion de Jean-Michel Martin : Bovet hérite de plusieurs courants de

⁷⁸¹ *Id.*, p. 271.

⁷⁸² *Id.*, p. 274.

⁷⁸³ *Id.*, p. 280.

⁷⁸⁴ J.-M. Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 178, note 193.

⁷⁸⁵ *Id.*, p. 178, note 194.

⁷⁸⁶ *Id.*, p. 178, note 192.

⁷⁸⁷ *Id.*, p. 178, note 197.

⁷⁸⁸ *Id.*, p. 128.

⁷⁸⁹ *Id.*, p. 178, note 196.

pensée dont il joue plus le rôle de vulgarisateur que de chef de file, il ne s'engage ni sur le plan religieux, ni sur le plan social ou politique. C'est une « homme du seuil »⁷⁹⁰...

2. Le sentiment religieux et l'amour du bien

Dans sa communication du 2 août 1936 au congrès de Cheltenham, Bovet reconnaît avec certains détracteurs de l'Education nouvelle que le développement technique n'a pas eu pour effet d'entraîner le développement moral que tous espéraient : « **nous sommes obligés de constater que cela est** »⁷⁹¹... Et c'est alors, explique-t-il, que beaucoup se tournent vers la religion et se demandent : « **Est-ce que c'est l'éducation religieuse qui va nous donner ce que nous n'avons pas su trouver ailleurs, faire naître ces personnalités fortes dont a besoin une société libre ?** »⁷⁹². Et cela soulève aussitôt le problème de l'éducation religieuse devant laquelle les avis restent partagés⁷⁹³ : l'éducation religieuse peut être tout aussi bien facteur d'asservissement ou agent de libération. Mais Bovet reste un fervent défenseur de l'action libératrice de la religion, même s'il reconnaît que le risque d'asservissement demeure permanent. Le problème ne se situe pas pour lui au niveau de la religion mais dans la conception de l'éducation religieuse. Cependant Bovet s'interroge avant de conclure à son bien-fondé : « **Y a-t-il une éducation religieuse ?** », « **Est-ce qu'une éducation religieuse est possible ?** »⁷⁹⁴... Il redira cette conviction de 1936 dans la version de 1951 de son ouvrage *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* : « **Il vaut la peine de se le demander, car même en reconnaissant que l'expérience religieuse peut être, qu'elle a été souvent, quelle est encore, un puissant facteur de libération, il reste vrai que l'éducation religieuse risque toujours d'être un facteur d'asservissement** »⁷⁹⁵.

Une position génétique

Ce qui fait la particularité de l'étude du sentiment religieux par Bovet est la position génétique qu'il adopte, la présence de Piaget au B.I.E. et à l'Institut des Sciences de l'éducation de Genève, n'est sans doute pas étrangère à ce choix à l'époque où celui-ci « **avait déjà effectué des travaux en laboratoire et publié par rapport au jugement moral et à la représentation du monde chez l'enfant, autant de travaux que Bovet**

⁷⁹⁰ Mais peut-être que sa discrétion dans le domaine politico-social ou religieux a permis à Bovet d'être le pédagogue qu'il avait choisi d'être...

⁷⁹¹ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », congrès de Cheltenham, *art. cit.*, p. 260.

⁷⁹² *Ibid.*

⁷⁹³ Il suffit pour en avoir un exemple éclatant de se référer à nouveau aux débats sur la laïcité qui ont eu lieu lors des congrès internationaux d'Education morale, du premier congrès à Londres en 1908 au dernier à Cracovie en 1934, la question d'établir une morale en relation ou séparément de la religion rebondit sans cesse et ne trouve pas de consensus.

⁷⁹⁴ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », congrès de Cheltenham, *art. cit.*, p. 262.

⁷⁹⁵ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, 1951, p. 100.

cite »⁷⁹⁶. Ce choix provient, explique Bovet, de la difficulté à établir une seule définition de la religion à partir des différentes positions des sciences humaines : **« On sait les débats auxquels a donné lieu la définition de la religion. Leur confusion tient en partie à ce que l'histoire, la sociologie, la psychologie, abordent chacune la question par une voie différente »**⁷⁹⁷. Autrement dit, le recours à une science quelle qu'elle soit ne peut être la solution, une définition de la religion par l'histoire sera toujours une définition historique de la religion, une définition de la religion par la sociologie ou la psychologie reste une définition sociologique ou psychologique de la religion. Ce n'est pas alors la science humaine qui sert la religion mais le contraire. C'est pourquoi Bovet préfère une définition génétique : **« puisqu'une définition strictement logique se montre inutile et inadéquate, ne demanderons-nous pas la lumière à une définition génétique ? »**⁷⁹⁸. Et quand le débat se porte sur l'éducation, une définition génétique présente l'avantage d'être non définitive, d'une part elle ouvre à la possibilité d'une évolution sur l'idée de Dieu et dans la pratique religieuse, et d'autre part elle permet de ramener l'étude à l'individu qui est l'unité de base du pédagogue nouveau.

La spécificité d'une éducation chrétienne

Quelle est alors la spécificité d'une éducation chrétienne ? s'interroge Bovet. Si les chrétiens la considèrent "de l'intérieur" comme **« la seule éducation religieuse qui réponde vraiment aux aspirations de l'âme »**⁷⁹⁹, "de l'extérieur" elle apparaît plutôt comme une forme d'éducation religieuse qui **« s'inspire du Christ, de son enseignement et de son exemple »**⁸⁰⁰. Bovet préfère retenir, au delà des formulations officielles et théologiques, comme caractéristique d'une éducation chrétienne **« l'accord de ce que Jésus lui-même place au centre de son enseignement avec ce que l'histoire du développement religieux de l'enfant nous a conduit à considérer comme l'étape finale : l'attribution des perfections paternelles à Celui dont toute famille, toute patrie, tire son nom »**⁸⁰¹. Il est frappé par la concordance des observations psychologiques sur le terrain du sentiment religieux et l'apport de Jésus dans son enseignement sur Dieu. Cet enseignement résume et dépasse la Loi de Moïse, dans la « règle d'or » qu'il annonce : **« Ce que vous voulez que les hommes vous fassent, faites-le leur aussi de même »**⁸⁰². Un enseignement qui est essentiellement moral, et, ajoute Bovet, ce **« commandement d'amour "excessif" (...) nous fait sentir**

⁷⁹⁶ J.-M. Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, op. cit., p. 206.

⁷⁹⁷ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1951, p. 11.

⁷⁹⁸ *Id.*, p. 14.

⁷⁹⁹ *Id.*, p. 108.

⁸⁰⁰ *Ibid.*

⁸⁰¹ *Id.*, p. 109.

notre incapacité foncière à faire le bien, notre insuffisance »⁸⁰³. L'amour résume toutes les interrogations de l'homme sur lui-même, il est le sens, la réponse à ses recherches. Quelle est la fin de la vie humaine ? Pourquoi sommes-nous de ce monde ? Quel est le but de l'éducation ? **« A toutes ces questions, un même verbe, aimer, un même mot, amour, peuvent répondre »**⁸⁰⁴.

C'est la découverte qu'il partage avec Pestalozzi dans *Le chant du cygne*, dont Bovet se fait le commentateur. **« "Quelle est la fin dernière, le but suprême de l'éducation ?" - Apprendre à aimer. Telle est, en propres termes, la réponse de Pestalozzi »**⁸⁰⁵. Et encore, **« Aider à l'épanouissement de ce germe spécifiquement humain, "former l'espèce - notre espèce - humaine à l'amour", voilà très précisément la tâche de l'éducateur »**⁸⁰⁶. Il se sent en totale harmonie avec les conceptions du pédagogue, il relève dans ses écrits **« la parfaite concordance de notre définition de l'éducation et de la sienne : épanouir la personnalité individuelle en suivant la marche de la nature »**⁸⁰⁷. Accord de fond sur le but et la définition de l'éducation, accord de forme sur le rôle pédagogique de l'éducateur. L'inspiration de Pestalozzi l'amène à la conviction qu'une conception fonctionnelle de l'éducation religieuse est possible, une conception qui montre que sur ce plan comme sur les autres, Pestalozzi est **« en accord avec toute la psychologie de l'enfant telle que nous l'ont fait connaître un Claparède et un Dewey, le rôle primordial de l'activité dans cet épanouissement des facultés humaines »**⁸⁰⁸. Il s'agit bien **« d'appliquer à la pédagogie religieuse les principes qui triomphaient ailleurs »**⁸⁰⁹.

Il n'y a qu'une vérité pour Bovet, et cette vérité est hors de portée de la science : **« Que nous soyons soulevés par l'amour divin, et toutes les contraintes du dehors et du dedans qui paralysent notre personnalité tomberont ; ainsi affranchis nous serons véritablement libres. Cela est vrai. Il faut le savoir et le dire »**⁸¹⁰. L'éducation est religieuse.

⁸⁰² *Id.*, p. 111.

⁸⁰³ *Id.*, p. 113.

⁸⁰⁴ *Ibid.*

⁸⁰⁵ *Id.*, p. 114.

⁸⁰⁶ *Id.*, p. 115.

⁸⁰⁷ *Id.*, pp. 116-117.

⁸⁰⁸ *Id.*, p. 117.

⁸⁰⁹ *Ibid.*

⁸¹⁰ *Id.*, p. 99.

Le non-sens d'une pédagogie chrétienne

Mais, jusqu'à présent, constate Bovet, l'Ecole active n'a pas réellement touché l'éducation religieuse. Pourquoi ? A cela deux raisons : d'une part « **Les chrétiens ne s'intéressent pas à l'éducation** »⁸¹¹, d'autre part « **L'homme nouveau n'est pas, pour le chrétien, l'aboutissement d'une éducation (de la vie naturelle), mais le point de départ d'une éducation (de la vie spirituelle)** »⁸¹². Tout à leur dogme de « **l'homme nouveau** », de la régénération spirituelle de l'homme, les chrétiens manquent de confiance dans le potentiel qui dort en l'enfant. La tâche de l'éducateur ne peut pas être de régénérer l'enfant mais de l'élever, de le développer. Historiquement, l'éducation chrétienne s'est caractérisée par une pédagogie "négative", l'enfant étant réduit à ne rien faire puisque « Dieu fera tout »... Cette incompréhension manifeste du vrai sens de l'éducation est à l'origine de la critique qu'ont dû subir de grands éducateurs, tels que Pestalozzi, Foerster ou Baden-Powell, qui se voulaient pourtant « **de fermes soutiens de l'éducation chrétienne** »⁸¹³.

Bovet s'interroge. Y a-t-il finalement une spécificité de l'éducation chrétienne ? Y a-t-il une pédagogie inspirée du christianisme ? La réponse est claire : non, il y a « **seulement une conception éclairée** »⁸¹⁴ de la pédagogie par le christianisme. Son objet est la recherche de la vérité, en se fondant sur la connaissance des faits. De même, dire de la pédagogie, comme de l'économie ou de la médecine qu'elle est laïque, c'est « **faire une confusion d'idées** »⁸¹⁵. Il n'y a pas de pédagogie tirée des Ecritures saintes, mais une « inspiration chrétienne » est possible et à l'oeuvre dans la pédagogie. Bovet instaure ici, comme il l'avait fait au sujet des sciences humaines, une distance "salutaire" entre la pédagogie et la religion, par crainte que la première ne devienne le moyen d'étendre la seconde. Naturellement la pédagogie dépend de savoirs apportés par les sciences humaines mais elle a des fins et des méthodes qui lui sont propres. Elle est un art.

Quelle méthode alors préconiser ? C'est là que les options de Bovet ont de quoi étonner. Il y a sûrement mieux à faire, ironise-t-il, que d'attendre « **que les enfants dont nous avons la charge soient l'objet d'une grâce divine** »⁸¹⁶... La position "activiste" de l'Education nouvelle est ici facilement reconnaissable. Mais, ajoute-t-il quelques lignes plus loin, « **Nous ne pouvons donner que ce que nous avons (...); donnons aux enfants (...) l'occasion d'admirer des individualités libres et libérées** »⁸¹⁷. Autrement

⁸¹¹ *Id.*, p. 118.

⁸¹² *Id.*, p. 121.

⁸¹³ *Id.*, p. 120.

⁸¹⁴ *Id.*, p. 122

⁸¹⁵ *Ibid.*

⁸¹⁶ « L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération », congrès de Cheltenham, *art. cit.*, p. 262.

⁸¹⁷ *Ibid.*

dit, si c'est bien la liberté que nous voulons pour l'enfant, il n'y a pas d'autre solution que dans l'exemple. Et si la liberté doit s'apprendre, cet apprentissage ne se réalise que dans une sorte de "contagion". D'où la nécessité pour le maître d'être lui-même une personnalité libérée. C'est ici un point central pour Bovet : l'exemple à suivre qu'incarne le maître admiré, ou le père aimé, n'est pas qu'un exemple à imiter mais il constitue une sorte d'idéal concrétisé nécessaire à l'enfant. Il lui faut un point de mire, quelque chose vers lequel tendre et quelqu'un à admirer.

3. Les ressorts d'une éducation morale et religieuse

Si Bovet se refuse à élaborer une pédagogie spécifiquement chrétienne, il ne laisse pas l'éducateur complètement démuni devant sa tâche, et en toute logique avec ses conceptions mais en contradiction avec les positions habituelles de l'Ecole active, il met en exergue l'exemple et la consigne comme procédés d'une éducation morale.

L'exemple

Ce qui distingue l'instinct combatif de l'expérience religieuse réside en partie dans l'origine de l'instinct combatif, qui est interne à l'homme, qui fait partie de sa nature, tandis que l'expérience religieuse trouve sa **« source première dans l'amour filial »**⁸¹⁸, dans l'appel d'une personne aimée et admirée, dans une action extérieure du milieu.

Une action du milieu sur l'instinct combatif de l'enfant est néanmoins possible. Pour Bovet, elle s'exerce de deux manières : par l'exemple et par l'éducation. **« L'exemple, c'est la stimulation involontaire à l'imitation. L'éducation, c'est la provocation consciente et voulue »**⁸¹⁹. Ce thème de l'exemple est central, Bovet le reprendra à plusieurs reprises dans son intervention à Cheltenham, comme il le fait aussi dans *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. La différence radicale entre l'exemple et l'éducation se situe au niveau de la personne qui incarne l'exemple ou de la personne de l'éducateur, ainsi peut-on servir d'exemple malgré soi, sans le vouloir, mais on n'éduque pas sans l'intention volontaire d'éduquer.

Le développement du sentiment religieux chez l'enfant repose sur le transfert du sentiment que l'enfant éprouve pour son père vers Dieu ; c'est là, selon Bovet, la **« première manifestation du sentiment religieux »**⁸²⁰. La transformation d'un amour filial en un amour divin. Toute sa conception de la religion est imprégnée de cette idée d'une transformation du sentiment d'amour filial en un amour divin. Et si on compare les affirmations de l'enfant et du chrétien, on ne peut que constater une étonnante symétrie : **« Là, la religion du petit enfant : "mon père est un Dieu". Ici, la religion du chrétien : "Dieu est mon père". Entre les deux, toute une histoire - ou plutôt deux histoires solidaires l'une de l'autre : celle du sentiment religieux (...), et celle des sentiments filiaux »**⁸²¹. On comprend dès lors la place d'importance que prendra la personne du

⁸¹⁸ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, note 1, p. 149.

⁸¹⁹ *Id.*, p. 200.

⁸²⁰ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1951, p. 81.

père comme exemple.

Plus qu'un transfert, ne s'agit-il pas là d'un déplacement non pas d'intérêt mais d'attachement, de la mère vers le père dans un premier temps, puis du père à Dieu dans un second temps et ensuite à l'ensemble des hommes ? Un développement du sentiment de fraternité par transfert d'attachement que certains ont bien expliqué. Ainsi Pestalozzi montre que **« c'est parce que le petit frère est aimé lui aussi, par sa mère, qu'il devient pour le grand frère un objet d'amour »**⁸²², et le psychanalyste Baudouin confirme que **« le sentiment de la fraternité humaine est une conquête religieuse et, par excellence, chrétienne »**⁸²³. Bovet ne choisit pas au hasard ses "alliés", la voix de Baudouin apparaît pour le moins originale dans le courant psychanalytique en faveur, en face d'une école freudienne qui refuse à la religion tout bénéfice dans l'épanouissement de la personnalité.

Ce sentiment que l'enfant transfère de son père à Dieu, sentiment mêlé d'amour et de crainte envers une personne, porte un nom, le respect. Le respect dont parle Bovet n'est pas le respect dont parle Kant. Dans la conception kantienne, le respect s'attache à la forme impérative de la loi et se dégage de tout attachement trop humain, tandis que pour Bovet, le respect est toujours dépendant de la personne qui le provoque. Mais il ne s'agit pas là du simple respect admiratif en face du prestige social, dont parlent les sociologues, c'est un prestige de la personnalité avant d'être un prestige social. Même si la position génétique qu'adopte Bovet fait du respect un sentiment qui grandit et s'élargit jusqu'au « respect ultime » pour un idéal suprême, il reste que dans son extension, l'exemple y tient une grande place : **« Pour ces petits, mettons-nous au service d'un grand idéal. Respectons quelque chose et quelqu'un qu'ils puissent, après nous, respecter. De façon que le respect que nous leur inspirons, bien loin de contrecarrer celui qu'ils ressentiront à leur tour pour un idéal inconditionné, les y prépare au contraire. Soyons nous-mêmes si respectueux de ce qui est souverainement respectable, que nos enfants n'aient point à nous haïr pour devenir disciples du Maître qu'ils choisiront »**⁸²⁴. L'enfant se fait le relais du respect de son maître. Ce n'est pas l'objet du respect, l'idéal, qui est transmissible à l'enfant par l'exemple mais le sentiment du respect en lui-même, de la personne qui respecte quelque chose ou quelqu'un.

La consigne

Les meilleurs procédés d'éducation morale sont, pour Bovet, ceux de Baden-Powell. Les jeux à règles auxquels prennent part les boy-scouts comportent des **« consignes précises qui sont des ordres ou des défenses formulés en impératifs catégoriques**

⁸²¹ *Id.*, p. 82.

⁸²² *Id.*, p. 91.

⁸²³ *Ibid.*

⁸²⁴ « Le respect. Essai de psychologie morale » (Appendice), *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, op. cit., 1925, p. 146.

et universels »⁸²⁵. Ces consignes ne seront acceptées par l'enfant que dans la mesure ou celui qui les donne lui inspire à la fois crainte, admiration et affection⁸²⁶, en un mot, le respect : **« les consignes, grandes et petites, sont à l'origine d'un sentiment extraordinairement important pour l'éducateur : le sentiment du devoir »**⁸²⁷. Les jeux réglés apparaissent donc être un **« moyen puissant de canaliser l'instinct combatif »**⁸²⁸. Bovet apprécie dans les procédés du scoutisme la façon dont Baden-Powell parvient à mêler le rêve et l'aventure avec la réalité et ses découvertes : **« Baden-Powell combine d'une façon très originale l'imagination de Wagner et le souci de Foerster d'ouvrir les yeux des écoliers sur les faits au milieu desquels ils vivent »**⁸²⁹.

Bovet a traduit la "Bible" de Baden-Powell, *Eclaireurs*⁸³⁰, un livre qui a nourri la pensée de tous ceux qui ont lancé le mouvement des Eclaireurs dans leur pays à partir de la fin de la première guerre. C'est pourquoi, selon Samuel Roller, Bovet peut être considéré comme celui qui a fait pénétrer l'Ecole active dans l'éducation morale⁸³¹. Les Eclaireurs, c'est la formule morale qu'adopte l'Education nouvelle avec force.

Selon Jean-Michel Martin, la consigne telle que définie par Bovet est une notion-clé pour comprendre son idée du bien et du devoir. La consigne est cet appel intérieur à faire ou ne pas faire quelque chose. Elle comporte toujours deux aspects, le bien et le devoir, qui provoquent deux types d'expérience : l'expérience du devoir (j'ai conscience que je dois) et l'expérience du bien (j'ai l'impression que cela est bien)⁸³². Dans son étude de la consigne, qui est une composition du bien et du devoir, Bovet se demande, d'une part, s'il est possible d'assimiler l'habitude à la consigne, et d'autre part, si l'exemple collectif et les tendances qui en résultent peuvent être à l'origine d'une conscience de devoir. Autrement dit, quelle est la part d'autonomie dans l'obéissance à la consigne ? Quelle est la part de liberté personnelle dans l'obligation morale ? Bovet cherche moins à déterminer l'origine de la moralité qu'à savoir pourquoi un individu sent qu'il ne doit pas faire le mal⁸³³. Bovet

⁸²⁵ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 247.

⁸²⁶ Ces sentiments associés caractérisent le respect dont Bovet parle dans son ouvrage de 1925, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*.

⁸²⁷ *L'instinct combatif*, op. cit., 1928, p. 247.

⁸²⁸ *Id.*, p. 248.

⁸²⁹ *Id.*, p. 254.

⁸³⁰ Dans son titre traduit.

⁸³¹ S. Roller, interview du 23 mars 1995 à Genève.

⁸³² J.-M. Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, op. cit., pp. 132-133.

⁸³³ *Id.*, pp. 135-137.

conclut à une double implication : premièrement le sentiment du devoir implique l'acceptation d'une formule impérative, deuxièmement, la réception d'une consigne implique un rapport de dépendance affective entre le sujet et une ou plusieurs personnes qui la transmettent⁸³⁴. La théorie bovétienne est très proche de la théorie kantienne, « **elle met à l'origine du devoir une volonté** », mais cette volonté est rationnelle et autonome pour Kant alors que pour Bovet elle est hétéronome, c'est la volonté d'autrui⁸³⁵.

Mais cette consigne ne risque-t-elle pas de maintenir l'enfant dans un état sinon d'hétéronomie du moins de dépendance ? Bovet explique que si "j'ai" fait le mal, un sentiment de culpabilité émerge en moi et prend naissance dans un tiraillement à la fois intérieur et extérieur « **senti comme conflit intérieur ("Je fais le mal que je ne veux pas faire ; je ne fais pas le bien que je veux ; je sens deux hommes en moi"), et comme conflit extérieur avec l'auteur de la consigne** »⁸³⁶. Un conflit entre soi et soi, mais aussi un conflit entre soi et l'auteur de la consigne, et c'est à cet endroit que se situe la dépendance car le conflit extérieur est ressenti comme un désaveu de celui qui a donné la consigne. Dès l'instant où Bovet accomplit une sorte de "personnalisation" de la consigne, le sentiment de devoir qu'elle entraîne ne peut être un sentiment complètement autonome.

Où se situe l'autonomie morale pour Bovet ? Le sentiment de culpabilité a son utilité, surtout précise Bovet dans une optique chrétienne, il permet d'opérer le revirement qui déclenche la demande du pardon. Car, « **un éducateur chrétien se gardera toujours d'atténuer le sentiment de culpabilité et de misère qui paraît un prodrome normal, comme une condition nécessaire de la volte-face qui seule vaudra au pécheur la joie du pardon** »⁸³⁷. C'est alors qu'avec le sentiment de culpabilité s'ouvre la possibilité d'une autre voie, d'un autre comportement, que l'individu aura véritablement décidé et de manière alors plus autonome. L'autonomie est "active" dans la conception bovétienne.

Les notions de "culpabilité" et celle solidaire de "volte-face" sont, pour Bovet, très proches des rôles que Kant attribue à l'imputation et la conversion dans le développement de la liberté morale par une ascétique du caractère. Celle-ci exige pour l'individu de se vouloir libre et implique de rompre avec son passé. Pour cela, il faut être capable de se reconnaître responsable ("c'est moi qui ai fait cela") mais aussi de s'accuser ("c'est moi qui l'ai voulu"). Passer ainsi de l'imputation à l'accusation, voilà la seule possibilité de conversion... par décision libre et volontaire. Ainsi, cette volonté qui a fait le mal peut très bien faire le bien, si elle le décide : « **seule en effet la volonté qui a choisi le mal peut choisir en retour le bien ; c'est là l'exigence de la conversion** »⁸³⁸. La volte-face dont parle Bovet, souligne l'importance sous-jacente du pouvoir de "dire non", et donc du

⁸³⁴ *Id.*, pp. 138-139.

⁸³⁵ *Id.*, p. 142.

⁸³⁶ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, op. cit.*, 1951, p. 88.

⁸³⁷ *Id.*, p. 90.

⁸³⁸ P. Moreau, *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 238.

développement du caractère. Mais ce pouvoir de dire non n'est pas synonyme du bien, il n'est qu'un aspect de la faculté d'inhibition du caractère moral, à cela doit s'ajouter un aspect positif d'action.

Une nouvelle spontanéité

Dans ces conditions, le spontanéisme dont on taxe la majorité des pédagogies promues par L'Education nouvelle ne peut pas être une règle pédagogique pour Bovet, même s'il maintient que le sentiment religieux demeure dans son développement une manifestation spontanée chez l'enfant. Il annonce ainsi comme une évidence que tous les éducateurs s'accordent pour dire que l'enfant n'est pas bon tel qu'il est, mais que l'intention de l'élever nécessite de faire appel à ce qu'il y a de bon en lui : **« L'enfant tel qu'il se présente à eux n'est pas bon. Le mal, au moins virtuel, le guette. L'éducation consiste à prévenir ce mal, ou à l'extirper »**⁸³⁹. L'enfant naturel n'est ni bon ni mauvais, il est capable de ce qui est bien comme de ce qui est mal. Il est amoral, aurait dit Rousseau. Néanmoins, et c'est la conviction de Bovet, le sentiment religieux est présent en l'enfant...

L'instinct combatif n'est pas non plus mauvais en soi. Il est ce sur quoi l'éducateur peut s'appuyer pour transformer ce qui est "mal" en "bien". C'est par sublimation que ce processus s'effectue de la façon la plus positive. La sublimation est le détournement de l'instinct combatif, et de sa force d'action vers le bien, vers un idéal élevé moral ou religieux. Il s'agit moins de faire passer l'enfant d'un état jugé "mauvais" à un état dit "moral", que de transformer ses forces vives et instinctives, d'un état d'amoralité vers un état moral, qui lui dirait de l'intérieur comment utiliser ses forces vives à "quelque chose de bon". Car, c'est la certitude de Bovet, la force de faire le bien est déjà en l'enfant...

Le pédagogue doit dans ce domaine particulier se donner le droit d'intervenir et ne pas laisser l'enfant à lui-même. **« Et d'abord, de l'universalité et de la spontanéité du génie religieux de l'enfant, nous ne concluons pas que nous devons laisser l'enfant à lui-même, et nous abstenir d'intervenir d'aucune manière à cet aspect de son développement »**⁸⁴⁰. Sans doute Bovet se distingue-t-il d'une idée chère à l'Education nouvelle quand elle parle d'éducation "en général", mais quand il est question d'éducation religieuse, s'empêcher d'intervenir est d'un grand risque pour le développement religieux de l'enfant : **« Prendra-t-on des précautions pour que l'enfant croisse à l'abri de toute influence dans ce domaine ? On ne fera que retarder son développement, ou (...) l'arrêter à une étape inférieure »**⁸⁴¹. Le développement religieux de l'enfant dépend en grande partie de l'intervention de l'éducateur.

Pourquoi ? Bovet s'explique : c'est que le sentiment religieux, même s'il est de nature instinctive, diffère des autres instincts de la nature humaine. **« Si le caractère, pour ainsi dire instinctif, du sentiment religieux n'exclut pas, à notre avis, une éducation concertée dans ce domaine, il commande, nous paraît-il, de donner cette éducation**

⁸³⁹ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant, op. cit., 1951, p. 145.*

⁸⁴⁰ *Id.*, p. 92.

⁸⁴¹ *Id.*, p. 93.

dans un esprit assez différent de celui qui la dirige habituellement »⁸⁴². Il ne s'agit évidemment pas d'assimiler intervention et contrainte mais de s'attacher à conduire l'enfant dans **« la voie royale de la liberté »**⁸⁴³. On retrouve ici ce que Bovet disait au congrès de Locarno en réaction aux discours trop unifiés par la gloire de l'éducation à la liberté, voulant rappeler que la liberté n'est pas une fin pour l'éducation mais un moyen nécessaire, imposé par la nature de l'enfant. C'est l'incessant débat entre la part à faire à la liberté et à la contrainte en éducation qui réapparaît, et prévient Bovet, **« Cela n'ira pas tout seul »**⁸⁴⁴ ...

La prière

Si, Pour Bovet, l'éducation religieuse ne se distingue pas des autres formes d'éducation où **« le principe fondamental des méthodes actives : "Apprendre en agissant" - Learning by doing - est partout de mise »**⁸⁴⁵, elle présente cependant une particularité car : **« En matière d'éducation religieuse la situation n'est pas la même »**⁸⁴⁶. On ne peut donc pas dans ce domaine utiliser les mêmes méthodes actives que pour les autres domaines éducatifs. L'activité y prend une forme bien particulière, la prière. **« Une éducation religieuse, c'est une éducation à la prière »**⁸⁴⁷, affirme Bovet, et en partisan de l'Education nouvelle il ajoute aussitôt : **« Cette éducation comment se fera-t-elle, sinon fonctionnellement ? »**⁸⁴⁸. Cette éducation à la prière par la prière est une éducation où **« l'on prie pour les enfants - où l'on enseigne aux enfants à prier, où l'on stimule et nourrit en eux, (...) le goût et le besoin de la prière »**⁸⁴⁹. La force de l'exemple de l'éducateur chrétien y tient une grande place, mais cette éducation ne se limite pas à une éducation par l'exemple, **« l'éducateur ne prie pas seulement devant l'enfant (...), et à côté de lui (...), mais avec lui, en se mettant sous le regard de Dieu comme lui, en rentrant en soi-même comme lui »**⁸⁵⁰. Et ce retour sur soi-même que favorise la prière est **« l'occasion d'entendre la voix de sa conscience »**⁸⁵¹.

⁸⁴² *Id.*, p. 94.

⁸⁴³ *Id.*, p. 95.

⁸⁴⁴ *Ibid.*

⁸⁴⁵ *Id.*, p. 124.

⁸⁴⁶ *Ibid.*

⁸⁴⁷ *Id.*, p. 125.

⁸⁴⁸ *Ibid.*

⁸⁴⁹ *Id.*, p. 124.

⁸⁵⁰ *Id.*, p. 125.

⁸⁵¹ *Ibid.*

L'éducation religieuse dans la conception bovétienne n'est pas séparable d'une éducation de la conscience, « **partie essentielle de l'éducation chrétienne** »⁸⁵². Education religieuse et éducation morale sont indissociablement liées.

Les paradoxes

A Cheltenham, Bovet admet l'existence de nombreuses définitions de la religion. Mais pour lui, le problème ne se situe pas à cet endroit puisqu'il déplace la discussion sur la spécificité de l'éducation religieuse dans un plan qui rompt avec les positions habituelles de l'Education nouvelle : « **Actuellement, l'accent est mis, d'une manière générale, sur l'activité de l'enfant : l'éducation intellectuelle, l'éducation artistique, des moyens d'expression, l'éducation morale, des responsabilités sociales. L'expérience religieuse, elle, est sur un autre plan ; elle ne nécessite pas une attitude active, mais une attitude réceptive** »⁸⁵³.

Les conceptions de Bovet sur l'éducation religieuse n'en soulèvent pas moins un problème d'ambiguïté. D'une part, comme nous l'avons vu, il déclare que l'éducation religieuse est une éducation comme les autres, tout en précisant aussitôt qu'elle ne se résume pas aux méthodes actives. Il faut, dans cette éducation, faire une place à l'enseignement, et en premier "faire connaître Dieu" à l'enfant. Une telle pédagogie s'éloigne considérablement des méthodes d'éducation nouvelle qui reposent sur l'idée d'une découverte par l'enfant, d'une construction autonome de son savoir. Mais cela ne suffit pas, il faut d'autre part et dans un second temps "faire aimer Dieu" à l'enfant. Et comment aimer Dieu sans s'y "entraîner", par l'exercice de la prière par exemple ? C'est alors que la pédagogie de Bovet rejoint les procédés de l'Ecole active.

Comment Bovet peut-il tout à la fois promouvoir une pédagogie active et y renoncer ? Comment Bovet sort-il de cette "paradoxalité" ? La connaissance de Dieu est particulière, explique Bovet, elle ne s'acquiert que dans le sentiment d'amour et « **La tâche principale de quiconque veut donner une instruction religieuse, c'est donc de "faire aimer". Faire connaître en faisant aimer** »⁸⁵⁴. Tout est dit. Cette spécificité de la connaissance de Dieu atténue le paradoxe relevé dans la conception bovétienne, par la définition d'une éducation religieuse à la fois parente et étrangère des autres éducations, et par l'élaboration d'une pédagogie religieuse à la fois proche et éloignée des méthodes d'éducation nouvelle.

Tout repose finalement dans la théorie bovétienne sur le concept de sublimation qu'il emprunte à la psychanalyse. Bovet remarque pour sa part que « **le concept de sublimation appartient moins à la psychologie qu'à la médecine et la pédagogie** »⁸⁵⁵. Il veut souligner la parenté de la pédagogie et de la médecine, une idée qui revient

⁸⁵² *Id.*, p. 124.

⁸⁵³ « La religion, facteur de libération », in W. Rawson, *op. cit.*, p. 66.

⁸⁵⁴ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, *op. cit.*, 1951, p. 138.

⁸⁵⁵ *L'instinct combatif*, *op. cit.*, p. 121.

souvent sous la plume des tenants de l'Education nouvelle, mais aussi il veut se démarquer d'une certaine psychologie, et ceci en faveur de la psychanalyse. Pourquoi ce recul ? Bovet l'explique aussitôt, c'est que l'instinct combatif « **implique toujours un jugement de valeur - on peut même dire qu'il tend de plus en plus (...) à impliquer une appréciation morale** »⁸⁵⁶. La conviction de Bovet demeure qu'un instinct sublimé constituera une avancée morale, pour l'individu comme pour un groupe social, à la condition qu'elle soit associée à la religion. La religion, l'amour du bien, donne tout son sens à la sublimation, la lutte contre le mal. Morale et religion sont indissociables.

C. Les limites d'une conception religieuse de l'éducation morale

A Cheltenham, c'est moins l'éducation morale que l'éducation religieuse qui est en jeu, mais ce congrès pose avec acuité le problème de l'introduction de la religion dans l'école, et cela n'est pas étranger à la question de l'éducation morale. Ainsi, pour certains pédagogues favorables à la religion, le bénéfice moral qu'apporterait la religion aux enfants justifie son introduction à l'école. Leurs opposants soutiennent massivement le contraire et craignent avant tout l'endoctrinement d'une éducation à dimension religieuse. Cheltenham reste le congrès qui a vu s'affronter avec force ces positions contradictoires et que Jean-Michel Martin analyse de cette manière : « **Plusieurs tendances sont donc présentes à Cheltenham : le christianisme engagé (représenté par Bertier), un christianisme modéré et non institutionnel (Bovet, Katzaroff), un laïcisme social et socialiste (Wallon, Freinet, Loeb), qui, s'ils sont d'accord quant "au but à atteindre" (le bonheur de l'homme), ne sont pas d'accord quant aux modalités de l'action à poursuivre** »⁸⁵⁷. Et même si le rapport final du congrès insiste sur les points d'entente entre les différents protagonistes, il semble difficile de concilier « **la position religieuse la plus radicale** » catholique, celle de Bertier, avec celle « **d'inspiration plus sociale** » de Wallon et Freinet⁸⁵⁸. C'est chez ces derniers qu'on trouve le plus d'objections à l'assimilation de l'éducation morale dans l'éducation religieuse.

1. L'écueil de la métaphysique

Parce que métaphysique et science ne peuvent pas aller de pair, et parce que l'Education nouvelle a fait le choix dès sa création de la science et de la connaissance, la métaphysique demeure le risque majeur. En 1934, la revue de la Ligue diffusait un extrait de l'avant-propos d'un ouvrage de Wallon. S'il y constate une irréductible « **Anomie entre la réalité de l'être et ce qui nous en est connaissable** »⁸⁵⁹ qui doit maintenir l'homme dans une certaine modestie devant le savoir qu'il élabore, celle-ci ne doit pas pour autant

⁸⁵⁶ *Id.*, pp. 121-122.

⁸⁵⁷ J.-M. Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 284.

⁸⁵⁸ *Id.*, p. 288.

⁸⁵⁹ « Les origines du caractère chez l'enfant », *P.E.N.*, n°98, juin 1934, p. 136.

le pousser vers la métaphysique mais l'inciter à réviser ses anciennes distinctions et catégories. Car **« où la métaphysique, éprise d'absolu et d'immobilité, oppose être et connaissance, essentiellement relativiste, la science s'applique à tisser de nouveaux apports entre tous les systèmes dans lesquels se répartit notre expérience des choses et de la vie »**⁸⁶⁰. Et la religion n'appartient-elle pas au domaine métaphysique de l'inconnaissable ?

Ce n'est d'ailleurs pas un simple hasard si, en 1936, le texte d'une conférence⁸⁶¹ de Gustave Monod est inséré dans la revue juste après ceux des intervenants à Cheltenham sur le symposium consacré à l'éducation religieuse... Monod y parle des dangers qui guettent la pédagogie et plaide pour un relativisme raisonné car, explique-t-il, **« En énonçant des principes - et comment éviter de le faire ? - nous ne perdrons pas de vue qu'ils ont à s'appliquer à des situations essentiellement changeantes »**⁸⁶². Il précise un peu plus loin que ce sont **« les faits et les expériences qui importent »**⁸⁶³. Dès qu'on quitte le récit concret d'expériences pédagogiques, on s'égare dans « l'abstrait » et on s'aventure dans la **« métaphysique dangereuse »**⁸⁶⁴. C'est pourquoi il se méfie de cette sorte d'euphorie qui a cours en faveur des écoles nouvelles, mais il ne disconvient pas de la valeur de leurs méthodes actives notamment en ce qui concerne l'éducation morale, il préconise ainsi d' **« instituer pour les enfants un apprentissage effectif de la vie morale , et pour cela de les faire participer à une activité sociale positive »**⁸⁶⁵.

Le reproche de Monod rejoint avec exactitude celui de Wallon à Cheltenham qui voit lui aussi un danger dans ce qu'il appelle les **« réalités inconnaissables »**⁸⁶⁶ de certaines "sciences" sur lesquelles s'appuient certains psychopédagogues quand ils parlent en termes d'impulsions et d'instincts. Pour Wallon, il ne s'agit là que de nouveaux déterminismes puisque ces notions restent absolument fermées à tout savoir, à toute tentative d'objectivation. Mais cette crainte de la métaphysique n'en finit pas de rebondir, et en 1954, sous la plume de Mme Seclet-Riou, elle prend une tournure très critique envers les fondateurs du mouvement : **« nous ne devons pas ignorer les éléments métaphysiques sur lesquels souvent s'édifia la discipline propre des écoles**

⁸⁶⁰ *Ibid.*

⁸⁶¹ Conférence qui fut présentée au cours du congrès national français au Havre en avril 1936, sous la présidence de M. Chatelet, recteur de l'Académie de Lille. Il avait pour thème l'organisation de l'Enseignement du second degré. (Voir *P.E.N.*, n°109, juillet 1936).

⁸⁶² « Le problème de l'Education dans l'enseignement du second degré », *P.E.N.*, n°122, novembre 1936, p. 274.

⁸⁶³ *Ibid.*

⁸⁶⁴ *Ibid.*

⁸⁶⁵ *Ibid.*

⁸⁶⁶ « Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres », *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 300.

*nouvelles à leurs débuts. A ces interprétations métaphysiques des capacités mentales de l'enfant se rattachent les thèses affirmant la primauté de l'enfant dans l'oeuvre éducative, l'importance centrale de son individualité, la croyance qu'il est capable seul d'être le créateur de sa propre liberté, etc... Ces préjugés métaphysiques sur la mentalité enfantine ont souvent conduit l'éducation nouvelle à des échecs, dont le plus typique et le plus retentissant fut celui des écoles de Hambourg »*⁸⁶⁷. L'Education nouvelle s'est leurrée elle-même sur ce qu'elle croyait être la liberté et la spontanéité de l'enfant, et cela lui a valu des échecs cuisants, allant même jusqu'à briser le lien social qu'elle voulait constituer. Mais si elle se décide à faire le choix raisonné de la science, si elle se décide à comprendre l'enfant non à travers « **le mythe de la liberté de l'enfant** » et « **l'adoration de sa "spontanéité"** »⁸⁶⁸, mais comme un être inséré dans son environnement dès sa naissance, alors elle pourra prétendre le connaître, et elle constatera que « **ce qui modèle jour après jour la conscience de l'enfant, c'est le reflet du monde dans lequel il vit** »⁸⁶⁹.

2. La négation du social

On retrouve chez Mme Seclet-Riou toute l'influence de la pensée wallonienne mais aussi la conviction que l'école a pour tâche essentielle de préparer la société de demain, et dans l'enfant le futur citoyen. A partir de là, les spéculations métaphysiques sur la nature de l'enfant, le spontanéisme qui en résulte et ses dérives individualistes n'ont plus de sens⁸⁷⁰. C'est pour les mêmes raisons que Wallon avait réagi à Cheltenham contre la définition de Katzaroff sur la religion qu'il jugeait trop subjective, autrement dit si peu scientifique. Wallon y perçoit, selon Jean-Michel Martin, l'influence de l'école freudienne dans la « super-loi » du « **développement hors de soi de ce qu'on peut trouver de meilleur en soi-même** »⁸⁷¹. On sait qu'il ne peut pas adhérer à des théories qui ne laissent qu'une place restreinte à la dimension sociale de la nature humaine.

De plus Wallon n'est pas convaincu comme Bovet qu'une religion fondée sur l'amour soit unificatrice en elle-même : « **elle divise autant qu'elle unit, car si l'amour tend à unir, à rassembler, il tend aussi à exclure** »⁸⁷². Le risque majeur demeure dans l'individualisme moral qu'une telle conception ne pourrait empêcher. Et c'est bien là ce qui

⁸⁶⁷ « Quelques réflexions sur la discipline », *P.E.N.*, n°15, 1er et 2ème trimestres 1954, p. 27.

⁸⁶⁸ *Id.*, p. 24.

⁸⁶⁹ *Id.*, p. 28.

⁸⁷⁰ C'est même, selon A. Fabre, ce qui a permis au G.F.E.N. de se distinguer du mouvement d'Education nouvelle à ses origines : « En effet, alors que l'école traditionnelle retient seulement de l'enfant sa nature psychique et que l'Education Nouvelle, au début, le considère comme un complexe bio-psychique, le Groupe Français d'Education Nouvelle le prend dans sa réalité concrète "d'un tout bio-psycho-social" » (in « Le système disciplinaire. Sa signification et son rôle dans l'éducation morale », *P.E.N.*, n°15, 1er et 2ème trimestres 1954, p. 15).

⁸⁷¹ J.-M. Martin, *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Thèse de doctorat, *op. cit.*, p. 282.

préoccupe Wallon en priorité, il ne faut pas fonder la morale sur « **un principe d'évolution purement individuelle** »⁸⁷³. On se souvient de son intervention au congrès de Nice où il souhaitait qu'une éducation unique participe à l'élaboration d'une culture unificatrice, la culture par le travail, tandis qu'il présentait la culture morale comme facteur de division sociale. Il y a chez Wallon une conviction constante qui explique toutes ses prises de position : « **ce n'est pas le spirituel qui prime, mais le social, et les conditions de travail** »⁸⁷⁴.

Le primat du social ramené à la question éducative, Freinet s'accorde sur ce point avec Wallon : « **L'amour ne suffit pas, écrivait-il en 1934, pour les enfants vivant dans des taudis, mal nourris et ne disposant pas de terrain de jeux** »⁸⁷⁵... Et même si l'éducation individuelle suppose l'amour, celui-ci ne se substituera jamais à la nécessité vitale de bonnes conditions matérielles d'enseignement. De plus, il faut redouter « **chez les éducateurs qui en ont le privilège, une force communicative qui reste trop subjective, qui produit, chez l'éduqué, une sorte d'envoûtement** »⁸⁷⁶. C'est alors que l'éducateur irait à l'encontre de son propre projet d'épanouissement et de libération, en ne laissant à l'enfant « **qu'une apparence de liberté et d'initiative** »⁸⁷⁷. En réalité, Freinet veut pour l'école des conditions matérielles décentes de fonctionnement, une donnée indispensable pour sauvegarder une nécessaire distance entre l'éducateur et l'éduqué qui le préserve de tout attachement trop assujettissant et trop "asservissant". Comment, dans ces circonstances, Freinet et Wallon pourraient-ils accepter les leviers pédagogiques que préconise Bovet, tels que l'exemple et la consigne ? Pourquoi la conscience morale de l'enfant émergerait-elle progressivement de sa dépendance affective envers l'adulte ? C'est toute la question du passage de l'hétéronomie à l'autonomie qui interroge également Piaget face aux conceptions bovésiennes. Comment ce passage s'opère-t-il ? La médiation sociale est ici absolument nécessaire pour Piaget.

3. Les digressions téléologiques

Quand il s'agit de déterminer les procédés d'une éducation morale, il apparaît risqué à Piaget de s'égarer dans des classifications de méthodes et de techniques ou de domaines moraux, il est infiniment préférable de « **partir d'abord de l'enfant lui-même et d'éclairer la pédagogie morale par la psychologie de la morale enfantine** »⁸⁷⁸. En 1930, au cinquième congrès international d'Education morale de Paris, Piaget tente un

⁸⁷² Ibid.

⁸⁷³ Ibid.

⁸⁷⁴ Id., p. 283.

⁸⁷⁵ *L'Educateur prolétarien*, avril 1934, cité par E. Delaunay in « Chronique française. Questions de Morale et d'Education », *P.E.N.*, n°100, août-septembre 1934, p. 211.

⁸⁷⁶ Ibid.

⁸⁷⁷ E. Delaunay, *id.* p. 211.

premier renversement, celui de déplacer les débats habituels vers une position plus psychologique en rappelant leur portée pédagogique fondamentale. A Paris, il s'agit de parler d'éducation et qui prétend parler d'éducation ne peut "oublier" de parler de l'enfant, et donc « **la question primordiale est de savoir ce que sont les disponibilités de l'enfant** »⁸⁷⁹. Toute autre considération en matière d'éducation morale est menacée de stérilité. Piaget procède ensuite dans la même allocution à un second renversement, en posant qu'« **aucune réalité morale n'est entièrement innée** »⁸⁸⁰. Inutile donc de s'interroger sur une hypothétique bonté naturelle de l'enfant, le problème n'est pas là et il demeure de toute façon impossible à résoudre. La réalité des faits montre par contre que les tendances de l'individu, privées de relations sociales, ne pourraient pas se moraliser.

A Paris, l'intention de Piaget est claire, il veut absolument renouveler les débats qui ont cours et qui s'éternisent dans les congrès d'Education morale depuis 1908, ainsi la discussion des buts de l'éducation morale qui n'est pas de leur ressort : « **Nous n'avons pas à discuter ici des buts de l'éducation morale, mais seulement à les classer, (...) nous n'avons pas ici à prendre position entre la morale religieuse et la morale laïque (...). Nous cherchons donc à situer la discussion sur un terrain suffisamment objectif et psychologique pour que chacun, quelles que soient les fins qu'il se propose d'atteindre, puisse utiliser nos analyses** »⁸⁸¹.

Piaget s'inscrit dans la continuité de la théorie bovétienne qu'il souhaite cependant compléter. Comme Bovet, il distingue le sentiment du devoir du sentiment du bien, mais il rattache le premier au respect unilatéral et à la morale de contrainte qui maintient l'enfant dans l'hétéronomie, tandis que le second caractérise le respect mutuel et la morale de coopération qui ouvre à l'autonomie. Cette volonté de compléter la théorie bovétienne et d'en revendiquer la filiation est encore plus manifeste dans l'ouvrage majeur qu'il publiera deux années plus tard, *Le jugement moral chez l'enfant* : « **combien nos propres recherches se bornent à prolonger les siennes et combien les divergences apparentes sont affaires de langage** »⁸⁸²... Des divergences de langage qui expliquent bien des différences et des similitudes entre Bovet et Durkheim, car il n'y a pas, selon Piaget, de distinction franche entre la position psychologique et la position sociologique sur la morale. Il s'agit bien plus de « divergence de méthode » que de « divergence de doctrine »⁸⁸³...

Mais il demeure une différence essentielle au sujet de la genèse du respect. Si la

⁸⁷⁸ « Les procédés d'éducation morale », *Cinquième congrès international d'Education morale* (Tome 1 : Rapports et mémoires), Paris, Alcan, 1930, p. 183.

⁸⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁸⁰ *Ibid.*

⁸⁸¹ *Id.*, p. 191.

⁸⁸² *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1992, p. 310.

⁸⁸³ *Id.*, p. 300.

position sociologique reste « inattaquable » dans la mise en évidence du respect de l'individu pour les règles du groupe social, il lui manque le point de vue génétique et « décisif » adopté par Bovet qui démontre que **« la société commence à partir de deux individus »**⁸⁸⁴. Néanmoins, il ne pense pas comme Bovet que la soumission **« à ce Dieu qu'est l'adulte »**⁸⁸⁵ suffise à développer chez l'enfant une morale de coopération, la vraie morale d'autonomie par opposition à la morale de contrainte. Même si l'enfant manifeste spontanément une tendance au respect unilatéral, il faut l'aider à aller plus loin, et ne pas le cantonner dans cette étape assurément nécessaire mais insuffisante. **« La vérité, conclut Piaget, nous semble donc être entre deux et consiste à ne négliger ni le respect mutuel, ni le respect unilatéral »**⁸⁸⁶. Et pour qu'il y ait évolution vers une autonomie de la conscience morale, il faut soumettre le respect filial **« au contrôle de la raison »**⁸⁸⁷, par le contact d'un milieu social plus dense et différencié, ce qui revient à compléter **« le point de vue de M. Bovet par celui de Durkheim »**⁸⁸⁸...

Mais il n'y a pas d'autre manière de sortir les débats de l'impasse idéologique que dans l'adoption d'une position scientifique intrinsèquement neutre, psychologique ou sociologique. En cela, Piaget est très proche de Wallon qui préconise la science en parade aux dangers de la métaphysique. Il persiste cependant une nuance qui fait toute la différence entre les deux hommes, autant Piaget souhaitait introduire une neutralité raisonnée dans les débats à Paris, autant Wallon défend une laïcité qui s'oppose plus radicalement à la religion.

D. Conclusion : La crainte de l'endoctrinement

C'est donc une triple dérive qui guette l'Education nouvelle lorsqu'elle fait alliance avec la religion, celle de la métaphysique face au rationalisme scientifique, de l'individualisme intrinsèquement négateur de la dimension sociale de la nature humaine, et enfin de la spéculation stérile qui apparaît dès qu'on tente d'apposer ou d'opposer morale et religion en éducation. A Cheltenham certains, comme Smelten, pensent ainsi que l'unanimité qu'appellent avec succès les lois morales semble bien difficile à obtenir pour la religion. C'est un fait aisément observable que les religions sont innombrables et **« C'est en vain que l'on maintient une association entre le mot "religion" et le mot "morale" »**⁸⁸⁹. L'éducation morale aura pour ambition d'« éveiller la conscience », et ceci quelle que soit la religion. Smelten s'insurge contre l'idée que des religions différentes puissent vouloir la

⁸⁸⁴ *Id.*, p. 306.

⁸⁸⁵ « Les procédés d'éducation morale », *Cinquième congrès international d'Education morale*, *op. cit.*, p. 188.

⁸⁸⁶ *Id.*, p. 196.

⁸⁸⁷ *Le jugement moral chez l'enfant*, *op. cit.*, p. 308.

⁸⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁸⁹ « La religion, facteur de libération », in W. Rawson, *op. cit.*, p. 59.

même morale et il ne souhaite pas que la morale se fonde sur la religion. Les lois morales doivent unir les hommes entre eux alors que la pluralité des religions ne peut que les diviser. La position de Smelten pose les bases d'une laïcité qui s'impose de plus en plus au sein de la Ligue, c'est à cette seule condition que l'Education nouvelle peut espérer préserver une neutralité qu'elle revendique depuis toujours.

La laïcité

Le congrès de Paris de 1946 est particulièrement révélateur de cette évolution manifeste. Mme Seclet-Riou dresse le rapport général du congrès et renoue avec une conviction chère aux fondateurs de la Ligue en 1921, en soulignant l'importance que doit jouer l'éducation dans la préservation de la paix future. Les circonstances d'après-guerre sont similaires, et l'idée d'un "salut" par l'éducation est le même. C'est en résumé, dit-elle, ce qui fait l'« unité d'idéal »⁸⁹⁰ de l'Education nouvelle depuis toujours. L'école n'a pas à faire les choix politiques qui assurent la paix, cette responsabilité incombe au citoyen, mais sa responsabilité est de préparer la paix de demain : « **Les éducateurs ne sont pas aujourd'hui les maîtres de la marche du monde. (...) Mais ils orientent l'avenir humain** »⁸⁹¹. La solution est dans l'édification d'une école plus démocratique, il faut donc « **unifier dans un seul enseignement l'école populaire et l'école bourgeoise** »⁸⁹². Qu'est-ce qu'une école démocratique ? C'est l'école capable de sauvegarder la nature de l'enfant pour le plus grand bienfait de la société tout entière⁸⁹³. « **Il faut que tout enfant puisse se développer au maximum, sans trouver d'autres imitations que celles que pose sa propre nature. La société n'a pas le droit de laisser perdre ses trésors de force, d'intelligence, d'habileté, qui, développés, profiteront autant au groupe qu'à l'individu** »⁸⁹⁴. Selon Mme Seclet-Riou, une éducation nouvelle démocratisée, par le fait même qu'elle annule le dilemme entre l'épanouissement de l'individu et la construction sociale, ne peut faire que l'unanimité. De même l'Education nouvelle ne s'est jamais départie d'un « **effort de compréhension raisonnée de l'enfant** »⁸⁹⁵ qu'elle est allée chercher dans la science, la médecine, la physiologie, la sociologie ou la psychologie.

Cependant, s'il y a bien confluence dans le choix d'un idéal ou dans les fondements théoriques, il ne faut pas oublier « **des divergences sur des questions importantes** »⁸⁹⁶, ainsi le problème de l'enseignement confessionnel que le congrès de Bryanston avait

⁸⁹⁰ « Rapport général », *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 128.

⁸⁹¹ *Id.*, p. 129.

⁸⁹² *Ibid.*

⁸⁹³ Cette conception rejoint celle d'A. Fabre dans son explicitation de l'acte moral au troisième congrès du Groupe Français d'Education Nouvelle à Paris en juillet 1952 : « L'acte moral provoque à la fois la complète définition de l'individu et sa parfaite adaptation au milieu social » (in « L'éducation morale », *P.E.N.*, n°11-12, 4ème trimestre 1952 et 1er trimestre 1953, p. 29).

⁸⁹⁴ « Rapport général », *art. cit.*, p. 129.

⁸⁹⁵ *Ibid.*

« **accessoirement abordé** »⁸⁹⁷. La seule question est alors de savoir si un enseignement confessionnel, intrinsèquement doctrinal, est conciliable avec l'Education nouvelle dans son principe.

Pour Mme Seclet-Riou, il ne l'est pas. « **Cette transmission par l'éducateur d'une doctrine précise et souvent dogmatique repose sur l'idée que notre vérité, dans un domaine qui est celui de l'opinion et de l'indémontrable, doit être aussi celle de nos descendants. Cette foi, en nous-mêmes, cette croyance en une vérité indépendante du temps et de l'évolution justifie le droit de l'adulte à imposer à l'enfant une doctrine qui doit orienter, régler, dominer sa vie** »⁸⁹⁸. Pas plus qu'elle ne peut retenir une forme d'enseignement qui s'appuie sur des vérités « indémontrables » et non scientifiques, l'Education nouvelle ne peut adopter ces vérités dont l'immuabilité en justifierait la transmission d'une génération à une autre.

Même si la morale pratique, divulguée dans l'enseignement confessionnel n'est pas très éloignée de la morale d'un enseignement non confessionnel, le danger réside justement dans une confusion possible entre les moyens d'une réelle éducation morale et les buts qu'elle vise. La morale ne peut s'imposer de l'extérieur d'une manière dogmatique : « **On affecte de confondre cette transmission autoritaire des principes d'une confession donnée avec l'éducation morale** »⁸⁹⁹. Et Mme Seclet-Riou pose la question essentielle pour l'Education nouvelle : « **l'enseignement d'une doctrine répond-il à un besoin de l'enfant ?** »⁹⁰⁰. Il n'y a pas, conclura-t-elle, d'enseignement doctrinal possible « **sans aller contre les lois du développement psychologique de l'enfant, sans méconnaître, sans forcer, déformer sa nature** »⁹⁰¹.

L'enseignement confessionnel, toujours doctrinal qui veut imposer "sa" vérité à l'enfant, toujours dogmatique qui ne respecte pas la nature de l'enfant, toujours antidémocratique parce que réservé à une élite, ne peut recevoir l'assentiment de l'Education nouvelle et semble plus « **dans la logique d'un enseignement laïc que d'un enseignement confessionnel** »⁹⁰².

Le droit de transmettre sa foi religieuse

D'ailleurs, pourquoi autoriser à la religion ce qu'on hésite à accorder à la politique ou à

⁸⁹⁶ *Id.*, p. 130.

⁸⁹⁷ *Ibid.*

⁸⁹⁸ *Id.*, p. 131.

⁸⁹⁹ *Ibid.*

⁹⁰⁰ *Ibid.*

⁹⁰¹ *Ibid.*

⁹⁰² *Id.*, p. 132.

l'économie ? Pourquoi craindre plus l'endoctrinement politique que l'endoctrinement religieux ? C'était l'interrogation de Washburne à Cheltenham. Religion ou politique, le problème est le même et ne peut se résoudre que par la pluralité. Il n'accepterait l'idée d'un enseignement religieux à l'école qu'à la condition d' **« exposer aux enfants les diverses opinions religieuses sincèrement professées et ensuite leur permettre de les discuter librement et de se faire une idée personnelle à leur égard »**⁹⁰³. Ni les parents, ni les maîtres ne peuvent transmettre leur foi, ce qui semble être pour Washburne l'équivalent d'un endoctrinement. Mieux que la neutralité, la pluralité des présentations de la religion serait le meilleur garant contre cet endoctrinement, et plusieurs personnes seraient ainsi autorisées à **« exposer leur credo à la classe »**⁹⁰⁴.

Pas plus qu'on a le droit d'imposer une conviction politique, on a le droit de transmettre une opinion religieuse à des enfants. C'est aussi la conviction de Freinet à Cheltenham. Mais personne ne peut empêcher les écoles communistes de pratiquer le communisme, ni les écoles chrétiennes de pratiquer la vraie religion de Jésus. **« Mais comment avoir le courage de parler aux enfants de Dieu, de religion et d'amour lorsque ces enfants demandent à manger et à avoir des chaussures ? »**⁹⁰⁵... Freinet veut souligner ici, et c'est son idée maîtresse, que la théorie ne commande pas la pratique, sur la question religieuse comme sur les autres. Il y a par contre des urgences matérielles qui imposent de créer un milieu nouveau **« dans lequel les individus puissent être moraux et où seraient peut-être réalisés la pensée du christianisme, le véritable christianisme et la véritable morale »**⁹⁰⁶.

De quel droit des parents peuvent-ils transmettre leur foi ? Du simple droit "naturel" qu'ils sont parents, répondra Bertier à Cheltenham, ils ont le droit **« d'élever leurs enfants dans leur propre religion »**⁹⁰⁷. Autrement dit, si on reconnaît aux parents le rôle d'éduquer leurs propres enfants, on ne peut leur refuser le droit de transmettre leur foi sans leur ôter le pouvoir d'éduquer leurs enfants... Wallon répondra qu'il ne voit pas de différence entre la transmission religieuse dont parle Bertier et l'endoctrinement. Il n'est plus question alors de former des personnalités libres... Evidemment les débats à Cheltenham dans le symposium consacré à **« L'éducation religieuse, facteur d'asservissement ou de libération »** ne trouvent pas, ne peuvent pas trouver de consensus dès lors qu'on est soit hostile soit favorable à la religion. Devant le problème de l'éducation religieuse et morale dans l'Education nouvelle, il n'y a qu'une solution, la neutralité qui prend la forme d'une alternative pédagogique : le "silence" de la laïcité, ne pas introduire la religion dans l'école, ou la "cacophonie" de la pluralité, informer l'enfant sur toutes les religions.

⁹⁰³ « La religion, facteur de libération », in W. Rawson, *op. cit.*, p. 61.

⁹⁰⁴ *Ibid.*

⁹⁰⁵ *Ibid.*

⁹⁰⁶ *Id.*, p. 63.

⁹⁰⁷ *Id.*, p. 61.

Qu'est-ce que la neutralité religieuse que plus d'un réclame à Cheltenham ? Pour Bovet, cette neutralité est commune aux "pro-religieux" comme à leurs opposants. Il ne pense pas qu'une éducation religieuse est libératrice par principe, et elle risque bien souvent de se réduire à l'endoctrinement. La réponse qu'il opposera finalement à ses détracteurs est bien simple : ce n'est pas l'éducation religieuse qui est libératrice mais la religion.

Troisième partie Le problème moral dans l'Education nouvelle

L'analyse des textes a montré tout au long de notre seconde partie l'impossibilité d'un fondement unitaire de l'éducation morale chez les pédagogues de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. L'éducation morale est un sujet qui divise les tenants de l'Education nouvelle en deux orientations majeures : soit ils abordent une position "psychocentrée" qui s'attache à l'enfant, à son développement moral individuel, soit ils optent pour une position "sociocentrée" sur l'éducation morale de l'enfant dont ils font dépendre un projet sociopolitique à dimension plus large. A ces deux positions majeures, s'ajoute une troisième position, celle d'une éducation morale fondée sur la religion. Mais il manque à ces trois positions de parvenir à une articulation qui leur permettrait de se compléter et de se relancer sans s'annuler l'une l'autre. Et il ressort de notre précédente analyse que l'idée de nature est constamment au centre de ces divergences réductrices. Finalement, s'il y a des oppositions sur la question morale dans l'Education nouvelle, c'est moins le manque d'unité du mouvement qui est en cause que la manière forcément problématique dont les pédagogues nouveaux abordent l'éducation morale.

Pourquoi les conceptions de l'éducation morale dans l'Education nouvelle posent-elles un problème ? Parce que la morale n'est ni de l'ordre d'une construction sociale, ni de l'ordre d'un développement individuel, mais vise essentiellement une liberté. Développement de la liberté de l'enfant que peut aider le processus d'éducation en lui-même, mais que ne peut pas réaliser un projet pédagogique qui définit à l'avance ce

qu'est l'enfant à développer, ce qu'est la société à construire, même si l'intention pédagogique reste en permanence celle de "libération". L'éducation morale est donc d'un autre ordre, ce que les positions réductionnistes, parce que positivistes, de l'Education nouvelle ne peuvent établir. Autrement dit, les pédagogues croient connaître la "vérité" sur ce qu'est la nature de l'enfant, croient comprendre en quoi la société peut corrompre la liberté de l'enfant, et donc entamer l'espoir d'une société libre - et c'est bien là que se situe la permanence de leur projet moral - mais ils ne peuvent pas dire comment faire pour réaliser cette liberté sans se contredire et s'opposer instantanément.

Dans cette troisième partie, nous suivrons à la lettre l'attachement des pédagogues nouveaux pour leurs précurseurs, Rousseau et Pestalozzi. La lecture qu'ils font de l'*Emile* a de quoi questionner et nous pensons que de son interprétation est née plus d'une controverse dans la Ligue. Ils ont vu dans Rousseau le grand apôtre d'une éducation naturelle dont ils ont fait leur principe jusqu'à devenir les naturalistes de l'éducation. Là où Rousseau voulait, à l'encontre de toutes les formes d'éducation déjà réalisées inaugurer un nouvel élan éducatif, mais qui ne s'est pas réalisé, les pédagogues nouveaux, à la suite de Pestalozzi, ont été tentés par la réalisation de son idée.

A la racine de leurs projets, l'idée d'une nature humaine fondamentalement bonne et celle d'une nature enfantine radicalement différente de celle de l'adulte. Mais cette idée d'une nature fondamentalement bonne est un leurre, et Rousseau ne cesse de le dire, elle est dès l'origine corrompue, abîmée par son immersion dans la société. Il n'y pas de nature humaine en soi dans la pensée rousseauiste, mais simplement une idée, une idée "fructueuse", parce qu'absolument indispensable à une autre idée, celle d'éducation. L'objet de cette dernière partie est de démontrer que l'erreur de l'Education nouvelle est d'avoir voulu donner à cette idée une ossature et d'avoir voulu la suivre au point de ne pas s'apercevoir du risque d'engloutissement de la liberté de devenir de l'enfant qu'elle se donnait pourtant comme fin. Autrement dit une éducation "naturaliste" est en son fond contradictoire avec l'idée d'un accès libre à la moralité.

Est-ce que la morale, c'est suivre la nature ? Une éducation morale fondée sur la nature est-elle pensable ? Peut-on envisager des points de liaison entre moralité et naturalité ? Ce sera notre interrogation finale. Mais il reste que l'idée de nature est une idée nécessaire à la pensée éducative, à condition de pouvoir la dépasser en reconnaissant que la morale appartient à une autre dimension, bien spécifique, bien dégagée de la nature comme de la société, sans pour autant les éliminer. Si l'éducation morale doit s'appuyer sur la nature, si en même temps, elle se situe dans le champ social, ni la nature, ni la société ne peuvent suffire à la réaliser. C'est cette réponse au problème de l'éducation morale que nous analyserons à la lumière des réflexions de Rousseau et de Pestalozzi.

Toute l'éducation pour Rousseau est un projet moral qui s'articule sur la dimension de la nature, de la société et aussi de la dimension religieuse, trois dimensions qui ont constitué des axes de division chez les pédagogues nouveaux. L'éducation morale dans l'Education nouvelle est et reste un problème parce qu'elle prend le chemin de la nature, le chemin de la société ou celui de la religion à l'exclusion des deux autres sans parvenir à articuler ces différentes positions.

Chapitre I L'éducation morale dans son rapport à la nature

Les pédagogues nouveaux ont en commun de vouloir édifier une éducation naturelle, une éducation "respectueuse" de la nature enfantine. C'est là tout leur credo pédagogique, leur "éthique", c'est là réellement le fondement de toutes les théories qui circulent dans le mouvement. La nature de l'enfant est au coeur de leurs préoccupations, elle est le pivot qui fera "tourner" tous les débats sur l'éducation, et l'éducation morale en particulier. Quelles que soient les options théoriques, l'idée de nature reste centrale pour l'Education nouvelle. Mais que recouvre ce concept ?

A. Nature et Education nouvelle

Historiquement, la question de la nature a vu le jour en même temps que naissait dans la philosophie grecque le questionnement de l'homme sur sa propre origine. L'idée de Nature a de ce fait connu une histoire plutôt mouvementée...

1. Une idée fédératrice ou un socle idéologique ?

Mais, la nature dont parlent les pédagogues de l'Education nouvelle n'est pas un concept d'ordre philosophique, dont ils chercheraient à saisir le sens immuable. C'est un concept avant tout fonctionnel, qui leur sert de slogan, de ralliement, et en même temps de support théorique et scientifique. En ce sens, ils ne peuvent pas en faire l'économie... Car ce concept se veut rassembleur. Et de congrès en congrès, comme nous avons pu le voir, il est particulièrement significatif d'un désir d'unité et, paradoxalement, il deviendra le foyer de divisions bien réelles. La nature dont parlent les pédagogues nouveaux ne peut être une dès lors que les présupposés qui la fondent sont à des extrémités les uns des autres.

Mais c'est une idée qui joue son rôle dans la Ligue, puisqu'elle permet aux discours dans l'Education nouvelle, diffusés lors des congrès ou dans la revue, de masquer un peu trop facilement des divisions pourtant présentes dès l'origine. En ce sens, on peut ajouter que l'idée de nature dans l'Education nouvelle est aussi un concept à fonction rhétorique. L'importance du discours comme moyen de propagande est incontestable dans la Ligue, en témoigne l'ampleur des congrès et de la revue. Selon Olivier Reboul⁹⁰⁸, c'est ici la caractéristique même de toute rhétorique depuis qu'elle existe, puisqu'il la définit comme art de persuader. Même si celle-ci se travestit au cours du XXème siècle sous l'influence du positivisme, même si le discours pédagogique qui a cours dans le mouvement se doit d'être scientifique...

Le message véhiculé par les pédagogues nouveaux, même s'il demeure hétérogène, ne se contente pas de présenter des théories d'ordre scientifique sur la nature enfantine, il

⁹⁰⁸ *La rhétorique*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 29-31.

est très souvent porté et soutenu par un idéal, d'ordre pédagogique et même politique, celui de la régénération de l'homme par une éducation renouvelée de l'enfant. C'est cet idéal qui mobilise les pédagogues nouveaux, bien plus que toutes les découvertes psychologiques qui sont présentées lors des congrès. En l'idée de nature prend racine l'idéologie du mouvement tout entier.

Selon Bernard Charlot, définir l'enfance à partir de l'idée de nature humaine est d'ailleurs une des caractéristiques de la pédagogie « idéologique », dont le plus grand travers est de mêler deux niveaux de réflexion : ce qui concerne la connaissance de l'enfant, sa réalité scientifiquement observée, et ce qui a trait à l'ordre de l'idéalité. L'Education nouvelle est victime de ses propres aspirations, elle ne parvient pas à séparer "ce qui fait" la nature enfantine de "ce qu'elle voudrait qu'elle soit". Bernard Charlot reproche aussi à la pédagogie « idéologique » de se fonder avec outrance sur des critères d'ordre philosophique et non dans la réalité sociale. Non seulement elle occulte ainsi les inégalités sociales, mais elle moralise toute l'éducation, remplaçant les modèles sociaux par des modèles éthiques et philosophiques de la nature humaine. Elle pense la nature humaine permanente et intemporelle mais elle ne met ainsi en valeur qu' « **un idéal social désocialisé** »⁹⁰⁹.

2. Une position éthique... ou prescriptive ?

Si l'idée de nature a permis aux pédagogues nouveaux de s'allier contre une éducation qu'ils trouvaient dépassée, ils ne se sont pas contentés d'affirmer que la nature était la source du vrai et donc la source du bien, ils ont voulu établir la nouveauté d'une nature spécifiquement enfantine, celle qui doit devenir le modèle d'action du pédagogue.

Une nature cachée

La nature doit commander tout le dispositif éducatif, mais l'Education nouvelle se heurte à une première difficulté : cette nature est cachée et ne se laisse pas facilement "apprivoiser", des moyens d'investigation scientifiques seront donc nécessaires pour "y voir clair". Où est la véritable nature ? Telle est la question qui tenaille nombre de pédagogues nouveaux et qui alimente leurs recherches. Ainsi Decroly, comme Claparède, parle de l' « **intérêt apparent** » à distinguer de l' « **intérêt latent** »⁹¹⁰, Ferrière parle de « **spontanéité-instinct** » à ne pas confondre avec la « **spontanéité-caprice** »⁹¹¹. Dans une tout autre optique, Tobler cherche la « **nature spontanée** » derrière la « **culture superposée** »⁹¹², qui constitue le terrain privilégié de la morale à la différence des autres domaines de la connaissance qui reposent sur le besoin naturel de savoir. Au congrès inaugural de Calais, Nussbaum développait déjà ce thème en prévenant contre

⁹⁰⁹ *La mystification pédagogique*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1976, p 74.

⁹¹⁰ « Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts », congrès d'Heidelberg, *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 10.

⁹¹¹ « Charles Chabot. In memoriam », *P.E.N.*, n°14, janvier 1925, p. 18.

⁹¹² « Ecole du livre ou Ecole de l'entr'aide », congrès de Montreux, *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 80.

toute tentation de faire de l'enfant ce qu'il n'est pas : **« notre fonction d'éducateurs ne consiste pas, (...) à aider l'enfant à paraître (...) mais à paraître ce qu'il est, c'est-à-dire à être, derrière la façade, ce qu'il doit être, conformément aux lois propres de sa vie »**⁹¹³.

La difficulté majeure reste pour les pédagogues nouveaux de déceler parmi toutes les manifestations spontanées et naturelles de l'enfant celles qui traduisent sa véritable nature. Mais au nom de quoi ces pédagogues se sentent-ils autorisés à rejeter une partie des traits de la nature enfantine, objet de leur observation ? C'est que, disent-ils, la création ne peut être que bonne. A partir de ce postulat initial et initiateur, ils sélectionnent ce qu'ils pensent être les "bonnes" manifestations de la nature enfantine, celles qu'ils appelleront sa véritable nature. Et comment ne pas s'apercevoir qu'en privilégiant certains aspects de la nature, ils vont à l'encontre de leur credo pédagogique de respect de l'intégralité de la nature humaine en l'enfant ?

Toutes ces mises en garde traduisent la crainte d'une dérive majeure de la pédagogie : faire de l'enfant un être "fabriqué", un être qui ne correspondrait en rien à sa nature initiale. L'enfant des pédagogues n'est pas exactement celui des psychologues. Ferrière rappellera souvent la nécessité de distinguer l'Enfant, **« type conçu in abstracto »**⁹¹⁴ auquel les scientifiques s'attachent, de l'enfant qui fait face à l'éducateur, lequel avec **« tact psychologique »** se doit d'exercer son influence essentiellement sur **« les petites individualités concrètes »**⁹¹⁵ qu'il a devant lui⁹¹⁶. Mais il ne s'agit jamais pour Ferrière de ramener l'action de l'éducateur au niveau de la pure pratique empirique... Aussi précise-t-il plus loin que **« Les ouvrages pédagogiques des siècles passés parlaient de façon globale de l'Enfant, comme on parle, en psychologie de l'organisme humain ou, en zoologie, du cheval, de l'éléphant ou de la tortue. Désormais on parlera des enfants, en précisant pour chaque âge et pour chaque type quels sont les "appétits" de savoir et d'agir et, par conséquent, quelle "nourriture" l'école doit leur apporter »**⁹¹⁷. L'Education nouvelle n'a-t-elle pas pour vocation de connaître scientifiquement l'enfant ? Il ne s'agit pas de revenir sur ce principe fondateur mais de parvenir à créer un lien entre l'Enfant "théorique" et les enfants "concrets". Ferrière croit surmonter la difficulté en établissant par ses typologies une sorte d'étalonnage des enfants, mais ne fait-il pas ainsi que substituer *les Enfants* à *l'Enfant*, autrement dit plusieurs généralités à une seule ? L'Education nouvelle parviendrait de

⁹¹³ « L'enfant est-il capable de puissance créatrice ? », congrès de Calais, in *The creative self-expression of the child*, London, New Education Fellowship, 1922, p. 61.

⁹¹⁴ *Transformons l'école*, Paris, Ed. J. Olliven, 1947, p. 180.

⁹¹⁵ *Ibid.*

⁹¹⁶ Dans le même sens il écrira en commentaire critique d'un ouvrage que « Nous n'avons pas affaire à l'Enfant, *in abstracto*, mais à des enfants, tous foncièrement différents les uns des autres » (in « Livres : *Autoritat und Familie* », *P.E.N.*, n°131, octobre 1937, p. 221).

⁹¹⁷ *Transformons l'école*, *op. cit.*, p. 261.

cette manière à faire coïncider la nature la plus particulière de l'enfant avec l'idée scientifique de l'enfant en général, ce serait la réconciliation des deux aspects de la pédagogie, la "pratique" et la "théorie".

Il reste que pour l'Education nouvelle, la psychologie de l'enfant, à la condition d'être "génétique", est désormais capable de prendre en compte la dimension plurielle et multiple de l'enfance. « **La psychologie génétique, écrira Ferrière en 1931, considère la vie comme un mouvement, un déroulement, une évolution ou, pour mieux dire, une croissance, un épanouissement où ce qui est virtuel a d'abord été à l'état potentiel et prépare à son tour une nouvelle manifestation de l'avenir** »⁹¹⁸. Même si on retrouve dans cette phrase tout ce qui fait le naturalisme par son refus du présent⁹¹⁹, c'est bien dans ce mouvement, cet « élan vital » bergsonien (et « spirituel » aime à ajouter Ferrière) que se manifesterait la nature. Ferrière ne renoncera jamais à son idéal de l'éducation scientifique : la psychologie génétique est pour lui la seule science qui respecte la nature en développement de l'enfant.

Si pour Ferrière, il n'y a plus d'obstacle à la description exacte de la nature humaine dès lors qu'on se place sous la "protection" psychologique, d'autres comme Piéron n'éludent pas la difficulté que représente la définition même de la nature rapportée à l'enfant. Il écrira en 1929 dans *Pour l'ère nouvelle*, après avoir reproché à l'ancienne psychologie de s'être trop "moralisée" et de n'avoir pas su reconnaître les caractères propres et le fonctionnement de « **cet animal humain** »⁹²⁰, de se laisser arrêter par « **une certaine résistance de la nature humaine** »⁹²¹ alors que de la connaissance de celle-ci dépend l'utilité de la science. C'est alors qu'on s'aperçoit à quel point le concept de nature est nécessaire, puisqu'il crée le lien à double sens entre la psychologie et la pédagogie, entre le discours sur l'Enfant, et le discours sur les enfants concrets. Ce concept ne s'est pas contenté de fédérer un mouvement autour d'une "grande idée", le respect de la nature enfantine, il a permis que se rencontrent praticiens et théoriciens de l'éducation, il a scellé l'existence même de ce mouvement⁹²².

Ambiguïté de la nature

⁹¹⁸ « Madame Necker de Saussure et l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°69, juillet 1931, p. 150.

⁹¹⁹ Selon Clément Rosset, « seuls le passé et le futur retiennent l'attention naturaliste » (in *L'anti-nature*, Paris, P.U.F., 1995, p. 310).

⁹²⁰ « La notion d'aptitude en éducation », *P.E.N.*, n°49, juillet-août 1929, p. 135.

⁹²¹ *Ibid.*

⁹²² Ce n'est sans doute pas un hasard si le mouvement de l'Education nouvelle à son apogée entre les deux guerres, se dissout progressivement après la seconde guerre mondiale alors que l'existentialisme fait son apparition dans la réfutation de l'idée même d'une nature humaine. Selon Henriot, « L'existentialisme de Sartre et Merleau-Ponty, refusant l'idée de "nature humaine", déclare que la nature de la conscience est précisément de ne pas avoir de nature ». (Article « Nature » in *Dictionnaire des notions philosophiques*, tome 2, Paris, P.U.F., 1990, p. 1730).

La référence à la nature n'est pas sans paradoxe. C'est la seconde difficulté du concept dans l'Education nouvelle : cette nature est double, à la fois *état* - ce que l'enfant est effectivement - et *potentiel* à actualiser - ce que l'enfant deviendra -. L'actualisation de la nature humaine constitue, selon Bernard Charlot, une autre caractéristique de toute pédagogie idéologique qu'on retrouve tant chez Platon que chez Rousseau : « **D'une façon générale, dans la pédagogie, l'éducation ne change pas l'homme, elle lui permet seulement de devenir ce qu'il est** »⁹²³. C'est bien parce que la pédagogie se développe sur fond d'idéologie qu'elle se fait culture de la nature humaine, autrement dit révélation de l'essence de l'homme en lui-même, et qu'elle se voit dans l'obligation de dédoubler la nature.

Si l'action éducative doit partir de la nature, le donné originel de l'enfant, c'est pour mieux y retourner, l'humanité. « **S'il est utile d'élever l'enfant pour ce qu'il sera dans l'avenir, il est d'abord nécessaire et légitime de l'élever pour lui, enfant qu'il est avec sa nature et ses droits d'enfant** »⁹²⁴. Il y a donc au delà des particularités naturelles et individuelles de l'enfant une nature humaine universelle à laquelle tous et chacun sont destinés. La nature représente à la fois ce qui était à l'origine et ce qui sera, elle se dédouble entre passé et futur, entre essence et devenir, et c'est là toute l'ambiguïté du concept dans l'Education nouvelle.

Dans *L'éducation naturelle*, Hubert Hannoun signale également l'ambiguïté de l'usage de ce concept en éducation, dont il recense soixante-douze contenus différents. L'idée de nature pour les éducateurs, en plus de se dédoubler entre *potentialité* à actualiser et *état effectif*, peut désigner tant *l'état originel* des êtres et des choses que leur *essence permanente*, elle est capable par ailleurs de recouvrir aussi bien la nature *singulière* de l'enfant que la nature humaine *universelle*⁹²⁵. Finalement, explique Hannoun, la nature « **n'est pas seulement ce qui est, essentiellement et originellement, mais encore ce qui est bien ou ce qui est mal. Et c'est là aussi une autre source d'ambiguïté de son contenu** »⁹²⁶. On retrouve chez les pédagogues nouveaux l'hésitation de ces tendances bilatérales et significatives de l'idée de la nature, sauf pour le dernier point où il ne fait aucun doute que la nature est vue de manière positive et donc qu'elle constitue le modèle à suivre.

Dans son analyse des discours sur l'éducation, Olivier Reboul synthétise la position des éducateurs : « **Ceux qui admettent la nature l'entendent de deux manières. Pour les humanistes, il s'agit de traits universels et invariables de l'être humain, à la fois fondements et fins de l'éducation. Pour les novateurs, il s'agit du développement singulier et spontané de chaque être humain** »⁹²⁷. La nature humaine est certainement

⁹²³ La mystification pédagogique, op. cit., p 50.

⁹²⁴ A. Ehm, *L'Education Nouvelle*, Paris, Alsatia, 1938, p. 36.

⁹²⁵ In *L'éducation naturelle*, Paris, P.U.F., 1979, pp. 13-25.

⁹²⁶ Id., p. 21.

⁹²⁷ *Le langage de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1984, pp. 71-72.

un concept dualiste, elle est capable en ce qui concerne l'Education nouvelle d'unir les contraires, elle reste alors empreinte d'un "spontanéisme à toute épreuve" et qui fait l'unanimité.

La spécificité de la nature enfantine

Finalement, la nature de l'enfant est à la fois croissance, élan vital, développement, progrès, accroissement de puissance... Elle trouve diverses appellations selon les pédagogues, mais elle exprime toujours ce que l'enfant porte en lui, une dynamique interne mise en évidence par des stades, des étapes de développement biologiques et psychiques. La nature enfantine obéit donc à des lois que le pédagogue se doit de respecter, mais qui toujours tentent de prendre en compte la "globalité psychologique" de l'enfant, en s'efforçant de le définir dans sa dynamique évolutive. La pédagogie préconisée par les pédagogues de l'Education nouvelle est scientifique, parce qu'elle seule est capable de comprendre cette nature "développante" de l'enfant.

C'est par la reconnaissance de lois de développement, et d'une croissance ordonnée que se caractérise donc le mieux le concept de nature et que les pédagogues nouveaux en justifient l'emploi. La nature permet même d'expliquer l'inexplicable pour mieux légitimer le bien-fondé de leurs options. C'est ainsi la nature spirituelle de l'homme qui est demandeuse de foi et qui autorise l'éducation religieuse, selon Katzaroff ou Bovet.

L'Education nouvelle réaffirme ce que Rousseau avait énoncé depuis longtemps : il y a une nature enfantine fondamentalement différente de celle de l'adulte. On retrouve dans tous les écrits pédagogiques de ce mouvement cette spécificité de l'enfance. Ainsi, Georges Bertier, directeur de la première école nouvelle française, écrivait que : **« ...l'enfant n'est pas une réduction de l'homme mais un être très différent de l'adulte »**⁹²⁸.

Finalement, en quoi les pédagogues nouveaux s'autorisent-ils à croire que ce qu'ils observent de la nature est le seul modèle à imiter, le seul chemin à suivre ? C'est que l'enfant deviendra ce qu'il doit devenir, car ce "bien" est déjà en lui, mais en germe, seul un travail d'éducation peut le lui révéler. Cette nature enfantine est donc vue de façon très positive, elle a valeur en soi. Telle est la conviction principale de l'Education nouvelle : **« L'enfant, par sa nature profonde, n'a point de défauts »**⁹²⁹. Il est alors logique de bâtir une pédagogie entièrement organisée "autour de" la nature de l'enfant.

Une idée salutaire

On sait que l'Education nouvelle s'est solidarisée dans une réaction contre les méthodes de l'école traditionnelle : **« Dès la première moitié du XXe siècle, selon Daniel Hameline, le mouvement multiforme de "l'éducation nouvelle" trouve un dénominateur commun assez facile dans une aversion simple et déclarée pour une éducation que l'on dira traditionnelle »**⁹³⁰. L'Education nouvelle a toujours manifesté

⁹²⁸ L'Ecole des Roches, Juvisy, Ed. du Cerf, 1935, p. 30.

⁹²⁹ A. Renard, *La pédagogie et la philosophie de l'Ecole nouvelle*, Paris, Ed. Ecole et Collège, 1941, p. 128.

de façon énergique une sorte de réprobation "morale" envers l'éducation traditionnelle. Elle adopte une réaction de type "salutaire" contre l'inefficacité de l'école en général, contre son décalage, mais aussi face à la société nouvelle qui requiert des hommes "nouveaux". Et si l'éducation traditionnelle est "contre-nature", c'est qu'elle ne veut pas le "bien" de l'enfant... Son premier tort est de se refuser à voir "l'enfant dans l'enfant" et non l'adulte en miniature. Elle méconnaît l'enfant. **« C'est encore un postulat de l'école traditionnelle que l'enfant est un adulte en miniature, il suffit de l'instruire pour l'éduquer »**⁹³¹. L'Education nouvelle manifeste ainsi une attitude morale générale qui veut le "bien" de l'enfant, de chaque enfant. Et ce "bien", elle ne le pose pas a priori, elle ne veut pas construire de Modèle, elle ne dit pas ce que doit être l'enfant, mais elle le tire de l'observation approfondie de celui-ci, autrement dit de sa nature : **« le bien, c'est l'adaptation aux forces constantes qui assurent la puissance de cet élan vital. Le mal, c'est ce qui va à l'encontre de ces lois, et conduit à l'impuissance et à la mort »**⁹³². Par conséquent le "mal" est dans l'opposition irrespectueuse aux forces de la nature en l'enfant, que Ferrière appelle "élan vital".

La nature, telle que l'entend l'Education nouvelle, devient ainsi une idée prescriptive par elle-même : est bon tout ce qui est naturel, ce qui ne demande pas de justification, est à rejeter tout ce qui est artificiel. Sous couvert de rationalité scientifique, les pédagogues nouveaux sont passés d'une position d'observation de la nature à une attitude prescriptive. De l'observation à la prescription, il n'y avait qu'un pas que les pédagogues nouveaux n'ont pas su éviter, et en croyant tenir la nature par la science, ils ont alors pu **« prescrire en toute bonne conscience »**⁹³³. Selon Nanine Charbonnel, c'est justement cette croyance en leur entreprise salutaire qui pousse les pédagogues nouveaux dans la voie du prescriptivisme. **« Dans le champ pédagogique, révolte contre le "mauvais principe" de l'éducation existante, croyance dans la bonne nouvelle d'un salut apporté par une connaissance (de l'Enfant, de la Méthode), lutte pour une Ere nouvelle : c'est bien là l'esprit des Pédagogies "modernes", de Comenius à Ferrière. C'est bien l'apparition, à partir du XVIIème siècle, mais surtout du XIXème, d'un amalgame entre prétendue description des lois de la nature humaine et recherche, en elle, du salut »**⁹³⁴. Néanmoins, pour les éducateurs nouveaux, la nature peut prescrire parce qu'elle est bonne, et c'est sa propension à se développer librement

⁹³⁰ In « L'histoire de l'éducation », article Education, *Encyclopédie Universalis* (corpus 7), Paris, 1989, p. 953.

⁹³¹ A. Renard, *La pédagogie et la philosophie de l'Ecole nouvelle*, op. cit., p. 43.

⁹³² A. Ferrière, *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921, p. 126.

⁹³³ M. Soëtard, « L'éducation nouvelle, une illusion perdue ? », in D. Hameline, J. Helmchen, J. Oelkers, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* (Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève en avril 1992), Berne, Peter Lang, 1995, p. 233.

⁹³⁴ « Pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation », in H. Hannoun, A.-M. Drouin, *Pour une philosophie de l'éducation* (Actes du colloque "Philosophie de l'éducation et formation des maîtres" de Dijon en octobre 1993), C.R.D.P. de Bourgogne, 1994, p. 108.

qui en est le signe flagrant. Au départ de toutes les conceptions de l'Education nouvelle, il y a cette confiance en la valeur du progrès.

Une nature en croissance est forcément orientée vers le bien, telle est l'idée progressiste qui justifie aux yeux des pédagogues nouveaux une éducation nouvelle fondée sur la nature de l'enfant. C'est là aussi selon Rosset la manifestation d'une dérive du concept de nature : **« l'exaltation de la nature prend les formes d'une exaltation de l'évolution : c'est-à-dire de la nature en marche, inscrite dans une histoire naturelle »**⁹³⁵. Il y a confusion entre évolution et progrès, l'Education nouvelle ne peut concevoir une évolution de façon négative, elle ne peut imaginer une éducation naturelle qui ne soit pas un progrès.

En réalité, toujours selon Rosset, l'idée de nature n'appartient pas tant au domaine des idées qu'à celui du désir. Elle permet l'expression d'une insatisfaction, elle permet de dire ce qui déplaît et donc ce qui "devrait être"⁹³⁶. L'idée de nature s'impose à la fois par sa répétition et sa mythification, elle prend la forme de la coutume, de la mode ou de l'habitude, et en même temps, elle appartient au rêve. Ce qui mène le concept tout droit vers son évidence : l'idée de nature va de soi... **« L'idée de nature n'est jamais pensée, mais seulement opposée à un certain nombre de faits, d'attitudes, d'événements (...) : expression donc d'un désagrément plutôt que d'une idée, autorisant un glissement intellectuel à la faveur duquel on en vient à dire que transgresse la nature tout ce qui en fait, s'oppose au désir . La fonction idéologique de l'idée de nature se double et se renforce ici d'une éminente fonction d'ordre moral : permettant de penser, non seulement une métaphysique, mais encore, et peut-être surtout, la culpabilité »**⁹³⁷. Elle est obligation autant que nécessité.

Néanmoins, l'idée de nature est nécessaire à l'idée de sens. Les pédagogues nouveaux ont besoin de l'idée de nature parce qu'ils refusent toute idée d'absurdité, de non-sens, de non-finalité des choses, de hasard. Autant la nature est nécessité et ordre, que son contraire l'artifice est constitutif du désordre et du hasard. Nature et artifice sont en réalité deux points de vue opposés sur l'existence, le premier soumis à l'interprétation humaine, l'autre s'y refusant⁹³⁸.

3. Un sujet d'union... ou de division ?

Selon Rosset, c'est toute l'histoire de la philosophie qui a été marquée par le naturalisme. Depuis Platon et Aristote jusqu'à nos jours, à l'exception des périodes présocratique et précartésienne, le naturalisme est prédominant. Il est revenu tout particulièrement en

⁹³⁵ *L'anti-nature, op. cit.*, p. 285.

⁹³⁶ *Id.*, p. 25.

⁹³⁷ *Id.*, p. 19.

⁹³⁸ C'est ainsi qu'Edgar Morin fait de l'introduction du désordre dans le monde, la caractéristique majeure de l'apparition de l'*homo sapiens*. Le désordre est donc moins anti-naturel à l'homme qu'il est incompatible avec sa raison. (In *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973, p. 122)

force à la fin du XVIII^e siècle avec Descartes, Locke puis Rousseau.

Désormais, l'idée d'unité dans la nature a envahi toutes les formes de pensée : scientifique, philosophique, "de la vie"... La nature, aujourd'hui, est ce que le physicien, le chimiste, le biologiste, le psychologue en disent, et cela reste du domaine du connaissable. En réalité, explique Eric Weil, la science ne fait que questionner la nature qui se caractérise d'abord par sa disposition à répondre au questionnement humain. **« Nous posons des questions à la nature, nous la soumettons à la torture - et elle répond »**⁹³⁹, la nature est docile, c'est là toute sa particularité. Il manque donc au scientifique une certaine "modestie" devant le savoir qu'il met en lumière. Si la main-mise technique de l'homme sur la nature est indéniable, cela l'autorise-t-il à revendiquer une exacte connaissance de celle-ci ? L'homme n'est jamais sûr de ce qu'il sait, puisque ce qu'il sait dépend avant tout des moyens qu'il utilise pour savoir. Son questionnement n'est jamais neutre, il y projette toujours un peu "sa façon de voir", et à l'extrême il "artificialise" par son savoir la nature qu'il observe. Parce qu'il fait partie lui-même de la nature, il ne parvient pas à s'en distancer totalement, et c'est pourquoi **« Nous ne pouvons pas prouver que la nature soit ordonnée et cohérente : nous en dépendons pour toute preuve scientifique, à plus forte raison pour toute action sur la nature, qui est toujours action dans la nature »**⁹⁴⁰. Il est inutile de dire que la nature est ordonnée, c'est en réalité un présupposé nécessaire à la science.

Ainsi, l'Education nouvelle a fait de l'enfant l'objet de son observation, elle veut trouver le "vrai" visage de cet enfant. Pour y parvenir, elle utilise des moyens scientifiques - seule la science mène à la Vérité -, elle aborde l'enfant le plus souvent avec les outils de la psychologie. Et ce qu'elle voit, ce n'est déjà plus cet enfant-là, mais une construction par l'application de l'Enfant-type de la théorie à cet enfant-là, au travers du portrait qu'elle fait de lui. Elle fait alors de l'enfant un sujet multidéfinissable : "psychologique", ou bien "psychanalytique", ou même "psycho-physiologique", etc. Tout dépend de sa science de référence. Les pédagogues de l'Education nouvelle postulent tous pour une éducation naturelle, mais ils ont tous une définition différente de la nature, si bien que ce qu'ils disent de la nature devient une construction.

Si l'on pose comme condition que la nature doit être, on identifie alors celle-ci avec le bien, ce que les pédagogues de l'Education nouvelle ont fait. Tout dépend ensuite de la conception de la nature qui est élaborée. Si la nature de l'enfant est vue sur un plan psychologique, l'éducation morale sera de développer la conscience du bien en soi. Si la nature est vue sur un plan sociologique, l'éducation morale aura pour objet de découvrir le bien-fondé des normes sociales. Et si la nature était biologique, pourquoi alors ne pas rechercher les fondements de la morale dans l'évolutionnisme ? On le voit, tout dépend de la conception initiale qui est donnée à la nature humaine. C'est pourquoi, comme le remarque Nanine Charbonnel, les pédagogues "scientifiques" décrivent la nature comme ils la souhaitent. **« Ils "voient" certes la nature humaine telle qu'ils la décrivent. Mais ils la décrivent telle qu'ils la veulent »**⁹⁴¹.

⁹³⁹ « De la nature » in *Philosophie et réalité*, B.A.P. n°37, Paris, Beauchesne, 1982, p. 348.

⁹⁴⁰ *Ibid.*

Les pédagogues de l'Education nouvelle se sont appuyés sur la science pour fonder une nouvelle éducation. Mais cet enfant dont ils ont fait l'objet de leur observation est d'abord un être en devenir, contre lequel se heurte en permanence tout le savoir qu'ils posent. C'est pourquoi, ils ne peuvent faire autrement que d'opter pour une position le plus souvent génétique sur l'enfant : c'est alors le règne du stade, ou du type, qui présentent tous deux l'énorme avantage de pouvoir réconcilier le "général" avec le "particulier"⁹⁴². Après les années 1880, analyse Nanine Charbonnel, on peut ainsi observer deux lignes de force dans « **la "psychologie pédagogique" : l'idée d'évolution, l'idée de pédagogie particulière. La nature se donne à voir dans sa chronologie d'une part, dans sa "propriété" de l'autre** »⁹⁴³.

Mais il demeure qu'on ne peut pas faire de la science de ce qui change. Dès que les pédagogues nouveaux situent l'enfant dans son devenir, ils se distancient du langage scientifique qui devrait justifier tout le bien-fondé de leurs conceptions pédagogiques. Et c'est bien là que s'originent les dissensions internes de l'Education nouvelle qui veut la liberté pour l'enfant mais reste "prisonnière" de son idéologie scientiste de l'Enfant, et elle ne parvient pas au moment voulu - celui de l'enfant-sujet -, à laisser tout le savoir qu'elle accumule sur l'enfant.

4. Du spontanéisme... au refus de l'artifice

Le naturel se différencie de l'artificiel, parce qu'il porte en lui-même « **son propre développement** », « **son propre principe de mouvement** »⁹⁴⁴, précise Eric Weil en ajoutant que : « **C'est cela qui l'oppose à l'art, à l'artificiel, qui doit son existence à une intervention extérieure** »⁹⁴⁵. La véritable nature se suffit à elle-même mais ne "survit" pas à une intrusion extérieure. Ceci peut expliquer l'attachement des pédagogues nouveaux au concept de nature : c'est bien le développement spontané que manifeste la nature enfantine qui doit commander toute l'éducation.

Mais là encore bien des nuances peuvent être faites, l'importance de l'intervention éducative sur le développement naturel de l'enfant varie d'un système pédagogique à l'autre. Croissance spontanée ne signifie pas forcément non-intervention de l'éducateur, mais refus de toute application de l'extérieur d'une norme de valeurs. Ferrière aura souvent à justifier ce point de vue, ainsi au quatrième congrès international d'Education morale de Rome en 1926 doit-il défendre l'Education nouvelle contre les attaques sévères

⁹⁴¹ Pour une critique de la raison éducative, Berne, Peter Lang, 1988, p. 48.

⁹⁴² Nanine Charbonnel définit le type en tant que « du particulier interprété comme naturel, et accédant par là à la dignité du général dans une des catégories exhibées par la dite nature » (Pour une critique de la raison éducative, p. 62). Le type représenterait véritablement l'inflation d'un discours pseudoscientifique dans la pédagogie, ou l'inverse.

⁹⁴³ Pour une critique de la raison éducative, op. cit., pp. 55-56.

⁹⁴⁴ « De la nature » in Philosophie et réalité, op. cit., p. 349.

⁹⁴⁵ Ibid.

de Gustave Belot⁹⁴⁶ : « **il est impossible que l'enfant, être de nature, n'ait pas à se contraindre de quelque manière pour entrer dans ce monde nouveau qu'est la société** »⁹⁴⁷. Ferrière répondra que, si l'Education nouvelle s'appuie en effet sur la nature spontanée de l'enfant, elle ne peut être "accusée" de tout laisser faire, que « **La spontanéité brute doit être réglée** »⁹⁴⁸, et que « **Le problème de l'éducation morale, qui se confond pour nous avec la formation de la personnalité, consistera à constater l'éclosion successive des instincts, à les nourrir, à les canaliser et à les sublimer, c'est-à-dire à les soumettre au contrôle et la puissance de l'esprit** »⁹⁴⁹. Dans sa définition de l'éducation morale comme canalisation puis sublimation des instincts, Ferrière fait une évidente mais très implicite référence à Baudouin et à Bovet et réaffirme à leur suite la nécessité de s'appuyer sur les tendances naturelles de l'enfant. Avec Belot et Ferrière, deux conceptions de l'éducation entrent en conflit, le premier plaide pour que se forme en l'enfant l'éclosion d'une nature "sociale", le second pour que s'épanouisse en l'enfant sa propre nature. On retrouve ici tout le débat entre sociopédagogues et psychopédagogues de l'Education nouvelle, sans que les uns et les autres donnent de précision sur leur idée de nature...

A cela, Rosset apporte son explication : en réalité, l'idée de nature est bien souvent "vide de sens", sa principale fonction est de faire faux bond à la définition même de ce concept. C'est pourquoi l'attachement à l'idée de nature peut surtout traduire un refus de son contraire, l'artifice. Nature et artifice s'opposent comme causalité et possibilité, comme nécessité et hasard, comme passé (ou futur) et présent. Jacques Ulmann va dans le même sens quand il souligne l'illusion que sous-tend toute soi-disant connaissance de la nature en éducation. « **Rien n'est naturel s'il est connu comme tel** »⁹⁵⁰, rien dans ce qui est naturel ne peut être connu, sans perdre ce qui fait son naturel. L'éducation dite naturelle⁹⁵¹ est un leurre, selon Ulmann, l'éducation impose toujours une rupture avec la nature.

C'est même le vide de la notion de nature qui en justifie l'emploi, il autorise tous les possibles et tous les rêves, il permet d'établir un relais entre passé et futur, et plus gravement entre l'effet et la cause. Il peut alors se produire une confusion entre deux ordres d'idées : l'être et le devoir-être. Dans son effort de compréhension, la pensée humaine se heurte à cette tendance continuelle à intégrer une dimension moralisante de

⁹⁴⁶ Gustave Belot dira dans une allocution principale : « Je ne puis en rien souscrire à la formule de M. A. Ferrière que l'éducateur ne doit proposer à l'enfant que des moyens et non lui imposer des buts » (in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926. Relations et commentaires sur les deux thèmes principaux*, volume 1, Rome, C. Colombo, 1926, p. 77).

⁹⁴⁷ *Id.*, p. 78.

⁹⁴⁸ *Id.*, p. 213.

⁹⁴⁹ *Id.*, p. 207.

⁹⁵⁰ *La nature et l'éducation*, Paris, Ed. Klincksieck, 1987, p. 370.

⁹⁵¹ *Id.*, p. 267.

devoir-être. Comme nous l'avons vu, la fréquente dérive des pédagogues nouveaux est ainsi de décrire la nature plus comme elle devrait être que comme elle se présente en réalité. Ainsi en 1925, Béatrice Ensor, théosophe et adepte dans l'âme d'une philosophie spiritualiste, n'hésitait pas à appliquer à l'enfant la théorie évolutionniste darwinienne de domination progressive de l'esprit sur la matière : **« Si nous transposons cette idée dans le domaine pratique, nous constatons que la nature de l'enfant présente deux faces distinctes : 1°) les particularités physiques qui sont soumises aux lois de la biologie et de l'hérédité ; 2°) l'esprit, ou la vie consciente, qui contient toutes les possibilités de l'homme accompli »**⁹⁵². Outre que cette phrase confirme ce qui a été dit précédemment au sujet de la nature double de l'enfant, elle est exemplaire de cette tendance de toute l'Education nouvelle à déduire le fonctionnement de la nature enfantine d'une vision théorique toute faite. Inversement, en 1932, Maria Montessori voit dans la psychanalyse le moyen d'expliquer et de justifier ce à quoi elle croit profondément : l'existence en l'homme de deux natures, l'une dite « supérieure » parce que manifestation divine en l'homme, l'autre « inférieure » parce qu'elle s'est développée de manière pathologique⁹⁵³. Là encore, il est explicitement dit que deux natures sont présentes en l'homme, et c'est bien évidemment la première qui doit dominer la seconde. Dans les deux cas, le pédagogue signale sa préférence, établit une hiérarchie, opère un choix entre la part de la nature qu'il voudrait voir disparaître et celle qu'il aimerait développer en l'enfant, il n'accepte jamais la nature telle qu'elle est.

De même, en analysant le naturalisme de Rousseau, Rosset constate qu'il utilise fréquemment le concept de nature dans des sens extrêmement variables. Rosset rappelle aussi qu'il faut dépasser le contresens répandu qui fait de Rousseau "l'écologiste" de la philosophie, que celui-ci n'a jamais souhaité un quelconque "retour à la nature", et que le mot de nature dans son oeuvre n'a jamais été **« qu'un mot auquel Rousseau ne portait lui-même pas grand crédit »**⁹⁵⁴. Alors pourquoi l'usage de ce concept ? C'est que **« le caractère exceptionnellement naturaliste de la pensée rousseauiste (est) : non d'avoir cru à la nature, mais d'avoir absolument refusé l'artifice »**⁹⁵⁵. La nature n'est pas un concept en tant que tel dans la pensée naturaliste, elle est surtout le moyen de contester l'artifice et tout ce qui existe. Et dans la pensée de Rousseau, l'artifice, c'est le mal social....

Nature et société sont inconciliables en l'homme, l'homme naturel est forcément brimé par l'homme social, mais paradoxalement c'est bien la nature perfectible de l'homme qui veut ce passage de "l'homme naturel" à "l'homme policé". Jean Ehrard explique ainsi que pour Rousseau : **« La source du mal social est en effet dans cette "perfectibilité" qui distingue l'homme de l'animal »**⁹⁵⁶. Alors que l'animal est **« d'emblée ce qu'il doit être, l'homme a besoin de le devenir »**⁹⁵⁷. Rousseau réfute

⁹⁵² « Les fondements de l'éducation nouvelle », congrès d'Heidelberg, *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 3.

⁹⁵³ « Mobilisation nouvelle », *P.E.N.*, n°80, août-septembre 1932, pp. 206-208.

⁹⁵⁴ *L'anti-nature*, op. cit., p. 275.

⁹⁵⁵ *Id.*, p. 276.

l'idée que l'homme est naturellement social, comme il est courant de le penser à son époque, mais il porte inscrits en lui tous les « **traits de caractère de l'homme social** »⁹⁵⁶. Autrement dit, l'homme est destiné à devenir social.

Si les pédagogues nouveaux se sont eux aussi cramponnés à l'idée de nature tout en échouant à en donner une définition unifiée, c'est que ce concept leur servait d'alibi contre une société qu'ils refusaient. Mais à la différence de Rousseau qui a maintenu son traité d'éducation dans le rêve, une partie de l'Education nouvelle a cru possible de le réaliser, c'est dans ce sens que se sont ouvertes des écoles nouvelles à la campagne, loin de la ville et de toute corruption sociale.

En réalité, c'est toujours, selon Bernard Charlot, une opposition à la société qui provoque l'appui d'une pédagogie sur la nature : « **La pédagogie revendique toujours les droits de la nature contre les chaînes de la société. Cet appel à une "nature" dont la définition est toujours floue et ambiguë, traduit en fait les aspirations éducatives nouvelles d'une société en voie de transformation** »⁹⁵⁹.

C'est donc une idée éminemment naturaliste que celle de la dégradation possible de la nature, idée qui remonte au platonisme. La nature est ce qu'il faut préserver. Pourquoi ? C'est que la nature porte son sens en elle-même. Ainsi, pour Aristote, la nature se définit par un mode particulier de mouvement : d'une part la spontanéité, d'autre part, la finalité. « **La nature est le mouvement en vue d'une fin** »⁹⁶⁰. La position de l'Education nouvelle sur la nature enfantine n'est pas différente : en tout enfant il se manifeste un mouvement finalisé.

B. Naturalisme et éducation morale

Nature psychologique, nature sociale, nature spirituelle ou religieuse, quel que soit le fondement de l'éducation morale, l'Education nouvelle cherche dans la nature, à qui elle reconnaît des lois de fonctionnement, le fondement de la morale et de l'éducation. La façon dont sont posées les bases d'une éducation morale dans l'Education nouvelle fait naître non seulement des contradictions qui ne se résolvent pas dans la définition de la nature, mais témoigne aussi de paradoxes nés de l'utilisation des mêmes concepts dans des registres différents.

1. Les glissements positivistes

Si le postulat initial de bonté naturelle de l'enfant a permis d'écarter le dogmatisme

⁹⁵⁶ L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIIIème siècle (tome 2), Paris, S.E.V.P.E.N., 1963, p. 534.

⁹⁵⁷ Id., p. 779.

⁹⁵⁸ Id., p. 536.

⁹⁵⁹ La mystification pédagogique, op. cit., p 66.

⁹⁶⁰ C. Rosset, L'anti-nature, op. cit., p. 239.

artificiel des conceptions des pédagogues nouveaux sur l'éducation morale, celui-ci ne les prémunit pas contre cette tendance à voir dans le comportement qu'ils jugent moral de l'enfant, la source de sa moralité. Une sorte de piège positiviste.

Du fait au sens

Comme nous l'avons vu, les pédagogues de l'Education nouvelle ne dissocient pas "ce qui est", ce qu'ils observent de la nature de l'enfant, le fait naturel qu'il constitue, de "ce qui doit être", ce qui donne sens à l'entreprise éducative. Il se crée alors un amalgame, leur scientisme les pousse à chercher dans ce qu'ils voient, le fait, le sens de ce qui doit être. Leur conception maîtresse est, on le sait, dans l'actualisation de la nature en l'enfant, en chaque enfant, comme le montre bien l'emploi répété de leur expression favorite, le célèbre « Deviens ce que tu es ». Mais il faut entendre ici "ce que tu es" dans l'ordre moral du devoir-être, autrement dit "ce que tu n'es pas encore", ou ce que tu es appelé par ta nature à devenir. En d'autres mots, la nature indiquerait pour chaque enfant le sens de son épanouissement.

C'est d'ailleurs du parallélisme avec la connaissance du monde physique que s'est historiquement introduite l'idée d'un monde moral et d'une nature humaine possédant ses propres lois. Selon les analyses de Ehrard, « **Cette ambiguïté de la notion de loi naturelle accuse le caractère normatif de l'idée de nature** »⁹⁶¹. C'est là tout le paradoxe des conceptions naturalistes : « **l'homme est spontanément ce qu'il doit être** »⁹⁶². Il y a dans cette conception « **une confusion nécessaire du droit et du fait** »⁹⁶³, de l'être et du devoir-être. Le "doit être" peut même revenir vers ce qui "était à l'origine" et se distinguer de ce "qui est" : la nature originelle commande la morale, d'où le postulat fondateur de bonté naturelle. Fonder le droit sur le fait, c'est opérer un retournement sémantique et « **partir de ce que l'homme est en réalité pour démontrer ce qu'il devrait être** »⁹⁶⁴.

Ce n'est pas la position d'Eric Weil pour qui « **la nature ne prescrit rien** »⁹⁶⁵... Comment en effet soutenir le développement libre et naturel de l'enfant et en même temps présupposer qu'il est déjà-là tout inscrit dans sa nature ? Il y a là une évidente contradiction : il manque à l'Education nouvelle de faire sienne la distinction kantienne entre fait et sens, celle de « penser le sens » à l'écart du fait et de « comprendre le fait » sans tenter d'en tirer le sens⁹⁶⁶. L'éducation morale, comme l'éducation "tout court", doit

⁹⁶¹ L'idée de nature en France (tome 1), op. cit., p. 252.

⁹⁶² Ibid.

⁹⁶³ Ibid.

⁹⁶⁴ Id., p. 341.

⁹⁶⁵ « De la nature » in *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 362.

⁹⁶⁶ M. Soëtard, « La praxis pestalozzienne entre poiesis et theoria », *Education et Recherche*, 1995, n° spécial 1 *Denkmal Pestalozzi*, pp. 178-190.

être pensée en dehors de la nature et de ses lois : on ne peut pas faire autrement à partir du moment où on choisit la liberté pour l'enfant.

L'Education nouvelle parvient-elle à "sauvegarder", comme elle le croit, la nature intégrale de l'enfant ? Elle pense le faire en refusant d'instituer une pédagogie unique pour tous, de préconiser certaines méthodes pédagogiques des écoles nouvelles plutôt que d'autres, de poser a priori sur l'enfant un profil précis à éduquer. Cependant, malgré leurs convictions, les pédagogues nouveaux ne se sont pas toujours contentés "d'un laisser-aller la nature". C'est qu'ils étaient tenus de faire la preuve de la supériorité de leurs systèmes... Propagande oblige !

Il est remarquable cependant de voir Ferrière réagir vigoureusement aux propos de Gino Ferretti⁹⁶⁷, dont il juge les conceptions un peu trop excessives et inexactes en raison de sa méconnaissance des types psychologiques : **« ne croit-il pas qu'il faut distinguer "l'être" et le "devoir être" ; et que, avec l'imperfection de notre capital héréditaire et la complexité de notre culture, il serait vain de s'attendre à ce que le "devoir être" naisse spontanément de "l'être" ? »**⁹⁶⁸ Devant l'imperfection de la nature humaine comme de la société, il serait illusoire de chercher un idéal dans l'enfant, comme dans la culture actuelle. Mais Ferrière ne fait-il pas ici que remplacer une position "crûment" naturaliste par une position plus scientifique mais qui demeure naturaliste dans son fond ? La nature même sous couvert de typologie reste le modèle à suivre.

Un peu plus tard dans un numéro de *Pour l'ère nouvelle* spécialement consacré à Pestalozzi, et en contradiction avec ce qu'il disait en novembre 1926, Ferrière introduira un sous-titre particulièrement significatif dans la présentation de ses *Lettres sur l'éducation première* : **« Greffer ce qui doit être sur ce qui est »**⁹⁶⁹... En réalité, Pestalozzi parle dans ce paragraphe de la responsabilité d'une mère dans l'éducation du "coeur" de son enfant qui prend racine dans l'amour maternel qu'elle aura su lui donner. Au quatrième congrès international d'Education morale de Rome en 1924, où l'on débat de la possibilité d'un code de morale universel comme base de l'éducation, Ferrière plaide pour la définition d'un code qui serait l'heureuse fusion de la théorie - psychologique ou sociologique - et de la pratique : **« l'être et le devoir être, la science et la morale, sont deux aspects, l'un théorique, l'autre pratique de la vérité une et universelle »**⁹⁷⁰. Il place explicitement la morale sous la tutelle scientifique : les règles morales se fonderaient sur **« la biologie, la psychologie et la sociologie dynamiques »**⁹⁷¹. Une science infaillible ne peut qu'aider à la propagation d'une hygiène morale.

⁹⁶⁷ Professeur à l'Université royale de Catane, en Italie.

⁹⁶⁸ « Simple note », suite à l'article de G. Ferretti, « L'éducation poétique dans mon Ecole inventive », *P.E.N.*, n°23, novembre 1926, p. 165.

⁹⁶⁹ « Lettres de Henri Pestalozzi sur l'Education première », *P.E.N.*, n°25, février 1927, p. 34.

⁹⁷⁰ « Commentaires aux relations concernant le premier thème », in *Quatrième congrès international d'Education morale : Rome 1926*, op. cit., p. 124.

⁹⁷¹ *Id.*, p. 127.

Ainsi, Ferrière précise à Elseneur en 1929 ce que le précepte de Pindare « Deviens ce que tu es » signifie pour lui : « **Réaliser pleinement son type** »⁹⁷². En d'autres mots : tendre vers la perfection naturelle, que chacun possède en propre, qui doit s'épanouir par les procédés de l'Education nouvelle et se révéler « **dans l'ensemble de la conduite du "comportement"** ». Le type est donc ce qui est inscrit dans la nature de chacun. Le type est observable dans le comportement. Ferrière croit sauver la différence dans la pluralité mais à la condition d'un déterminisme naturel presque absolu.

Mais au demeurant, n'est-ce pas le propre du naturel de représenter à la fois ce qui est nécessairement et ce qui devrait être ? Le modèle est dans la nature, c'est ce qui distingue et caractérise toute la philosophie de l'Education nouvelle selon le Père Varkonyi : « **l'optimisme naturaliste lui-même n'est pas autre chose qu'une théorie de la valeur, une théorie qui considère les forces, facultés et tendances manifestes et cachées de la nature humaine comme les valeurs suprêmes et uniques** »⁹⁷³. Si la nature est bien une valeur pour l'Education nouvelle, il ne s'agit pas, précise Varkonyi, de l'entendre dans le « **sens étroit du terme** »⁹⁷⁴, il ne s'agit pas d'imposer aux tendances naturelles une « **norme de valeurs** »⁹⁷⁵ toute constituée, mais plutôt de respecter en l'enfant l'élan vital tel que le conçoit Ferrière. Il s'agit plutôt d'une sorte de valeur formelle, sans contenu, puisqu'on ne peut déterminer à l'avance ce que la nature va devenir. Seul le développement que manifeste la nature aurait valeur en soi pour l'éducation. En réalité, les pédagogues nouveaux ne peuvent pas se contenter de légitimer "ce qui est", ils ne peuvent pas se borner à suivre le simple développement de cette nature. A travers ce qu'ils observent de la nature enfantine, à travers leur façon de l'observer, ils ne cessent de sélectionner "ce qui devrait être" dans la nature de l'enfant. Sans jamais s'apercevoir que leur "façon de voir" parce que trop partielle est trop souvent lourde de partialité.

De l'esprit scientifique à l'action morale

Non moins équivoque est une morale dite naturelle, qui se fait à la fois éthique et science. Cette ambiguïté résulte du double aspect de la notion de loi naturelle, qui s'apparente à la forme d'une loi positive, objet de science, et à une loi normative, objet d'éthique d'un ordre supérieur⁹⁷⁶. Et c'est toute la problématique de l'Education nouvelle qui tente inlassablement de réunir science et morale.

L'éducation morale est-elle éducation à la vérité ? Pour les tenants de l'Education nouvelle, il ne fait aucun doute que la vérité est "le chemin vers le bien". Scientifique ou

⁹⁷² « La situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle », congrès d'Elseneur, *P.E.N.*, n°52, novembre 1929, p. 269.

⁹⁷³ Ces propos sont rapportés par Ferrière dans un article intitulé « "Le progrès spirituel" jugé par Hildebrand Varkonyi », *P.E.N.*, n°47, mai 1929, p. 88.

⁹⁷⁴ *Ibid.*

⁹⁷⁵ *Ibid.*

⁹⁷⁶ J. Ehrard, *L'idée de nature en France* (tome 1), *op. cit.*, pp. 395-396.

religieuse, la vérité a pour effet de développer une forme d'esprit qui donnera la force de choisir le bien. Là encore, c'est le fondement de l'éducation sur la nature qui justifie cette idée : si la nature humaine est raison, alors la morale naturelle sera fondée sur la raison. A l'universalité de la raison, ou du savoir, on ne peut que substituer une universalité de la morale.

Nombreux furent les pédagogues nouveaux qui croyaient fermement dans l'avènement en chacun d'un esprit scientifique dont dépendrait l'avenir moral de l'humanité entière. L'idée selon laquelle un bon développement intellectuel est susceptible d'introduire à la moralité, est donc une idée chère aux pédagogues nouveaux, psychopédagogues comme sociopédagogues. Mais autant les psychopédagogues pensaient que le développement d'une nouvelle forme d'esprit scientifique en chacun serait initiatrice de progrès moral et social, autant les sociopédagogues pensaient qu'il était indispensable à l'homme pour ne pas se laisser distancer par le progrès technique et scientifique. Dans le second cas, le progrès technique a valeur en lui-même, seul le décalage entre progrès technique et développement humain est nocif.

Deux personnalités françaises de l'Education nouvelle étaient particulièrement attachées à cette idée : il s'agit de Wallon et de Langevin. Dans un numéro spécial de *Pour l'ère nouvelle* consacré à Langevin, peu après son décès, Wallon souligne l'importance que Langevin accordait au développement des sciences pour le progrès moral de toute l'humanité : « **Jamais Langevin n'a voulu séparer l'instruction du développement des connaissances, de l'éducation totale, ni l'éducation des rapports entre individu et société. Comme il avait opposé la nature et l'esprit pour en montrer l'unification par le progrès des sciences, il oppose la personnalité de l'homme et la réalité sociale** »⁹⁷⁷. C'est bien sûr l'individualisation poussée à l'extrême qui est néfaste à la société, et donc aux individus. Wallon reprend à son compte les convictions de Langevin : « **Mais voilà ! Un déséquilibre croissant s'accuse entre le progrès des connaissances scientifiques, source de techniques chaque jour plus puissantes, et la trop lente transformation de nos idées morales, de nos moeurs, de nos structures sociales, beaucoup plus étroitement emprisonnées dans des traditions de croyances ou d'intérêts. (...) Il faudrait, pense-t-il, hâter l'avènement des sciences humaines qui appliqueraient aux problèmes que pose l'existence de l'homme en société le même esprit de recherches objectives qui anime les sciences de la nature. Que ne pourrait pas faire l'éducation pour préparer cet esprit en même temps que se forme celui de l'enfant !** »⁹⁷⁸ L'école porte la lourde responsabilité de travailler à cet équilibre social qui se traduirait par un « **progrès simultané de l'individualisation et de la solidarité** »⁹⁷⁹. Langevin va plus avant encore dans cette confiance en la science et en l'éducation de l'esprit scientifique, il décrit les progrès scientifiques comme des étapes vers le développement moral croissant de l'humanité, la

⁹⁷⁷ « Préface », *P.E.N.*, numéro spécial intitulé *Paul Langevin. Ecrits philosophiques et pédagogiques*, n°6-7, mars-avril 1947, p. 166.

⁹⁷⁸ *Ibid.*

⁹⁷⁹ *Ibid.*

science a pour effet non d'abord de maîtriser la nature mais de rapprocher les hommes en créant entre eux une réelle solidarité : **« la Science nous donne seulement par surcroît la possibilité de dominer les forces naturelles par les moyens de la technique : mais son but suprême est d'ordre moral et humain : c'est la représentation du monde par l'esprit »**⁹⁸⁰.

Un progrès moral solidaire du progrès scientifique, c'est un point de vue déjà défendu au congrès de Nice tant par les psychopédagogues tels que Piaget, que par les sociopédagogues tels que Wallon ou Langevin. Tous appellent avec force cette nouvelle forme d'esprit qu'ils disent capable de s'adapter au progrès et de le diriger. Mais c'est aussi à partir de Nice qu'il devient possible de cerner avec plus de précision ce que les pédagogues rejettent, ils disent de façon plus ouverte ce qu'ils veulent combattre, autrement dit ce qui selon eux constitue le mal. Quel est-il ? Pour les pédagogues nouveaux, il apparaît nettement que le mal a pour racine l'ignorance, pour fondement l'erreur et le subjectivisme, et pour forme la dispersion et l'égoïsme. Sur ce point, tous semblent se retrouver : le mal est visiblement social, malheureusement c'est en chacun qu'il prend sa source. L'homme ne veut pas le mal, il n'a pas la responsabilité directe du mal social, mais son ignorance risque de créer les conditions de son implantation. C'est pourquoi tout ce qui ira dans le sens d'une humanité plus solidaire ira aussi dans le sens de son perfectionnement moral. Qu'il s'agisse de science pour Wallon ou Langevin, de raison pour Ferrière, d'esprit de coopération pour Piaget ou de pensée loyale pour Claparède, la conviction de l'Education nouvelle demeure que la moralité peut et doit se développer dans une nouvelle forme d'esprit qui fera agir l'homme dans le sens du bien de l'humanité.

Déjà en 1928, dans un article sans doute dû à la plume de Ferrière, il est dit que la science n'est pas un but en soi pour l'homme, alors que l'éducation nouvelle est susceptible de lui fournir un but : **« conserver et accroître la puissance de l'esprit »**⁹⁸¹ et des moyens **« ceux que révèlent la science et le bon sens »**⁹⁸², puisque **« Science et bon sens : l'universel et l'individuel (qui), réunis, font une personnalité »**⁹⁸³. Et s'appuyant sur Langevin et sur Bergson, Ferrière voit même dans ces deux mots - science et bon sens - la définition de l'Education nouvelle : **« La science, selon M. Paul Langevin, et le bon sens, selon M. Henri Bergson, unis en une collaboration féconde, voilà ce qu'est l'Education nouvelle »**⁹⁸⁴. Autrement dit l'Education nouvelle opère cette surprenante synthèse de constituer à la fois pour l'homme un but et les

⁹⁸⁰ « Contribution de l'enseignement des sciences physiques à la culture générale », *P.E.N.*, numéro spécial intitulé *Paul Langevin. Ecrits philosophiques et pédagogiques*, art. cit., p. 180. (Ce texte est en réalité celui d'une conférence de Langevin faite le 11 juin 1931.)

⁹⁸¹ « Editorial », *P.E.N.*, n°34, janvier 1928, p. 1.

⁹⁸² *Ibid.*

⁹⁸³ *Ibid.*

⁹⁸⁴ *Id.*, p. 2.

moyens d'y parvenir... Il ne s'agit pas pour Ferrière de renier la science en faveur du bon sens, ainsi quand la question devient morale, il demeure convaincu que la morale doit se fonder sur la science : **« S'il est vrai que la morale soit l'hygiène de l'âme, écrit-il en commentaire critique d'un livre, que l'hygiène, comme toute science pratique ait une contrepartie théorique, dans l'espèce la psychologie et la sociologie, c'est à ces deux dernières sciences qu'il fallait s'adresser en tout premier lieu. La psychologie génétique, a-t-on dit, n'indique pas les buts à atteindre. Est-ce bien certain ? »**⁹⁸⁵

Mais la connaissance du bien est-elle suffisante à faire la moralité d'une action ? Et quelle valeur morale aurait une action qui irait de soi ? Quelle place pour la décision et la responsabilité ? Une action morale peut-elle se faire de manière "conventionnelle", c'est-à-dire socialement admise ou reconnue comme telle ? Autant de questions qui demeurent sans réponse dans l'Education nouvelle dès qu'elle dissocie l'origine du mal de la décision humaine, dès qu'elle place l'homme comme victime et non comme acteur direct du mal.

Comme Paul Ricoeur le dit, de telles conceptions enlèvent à l'homme ce qui fait sa moralité, l'imputation. Se reconnaître responsable, c'est renoncer aux explications, **« c'est prendre sur soi l'origine du mal »**⁹⁸⁶. Faire le bien en sachant que faire le mal est possible, voilà le signe d'une réelle liberté morale, elle réside tout entière dans le choix. Mais comment y parvenir - et c'est l'objection de Ricoeur - quand tout autour de moi me dit "que ce n'est pas de ma faute", que tout est scientifiquement expliqué et que la nature est en son fond uniformément bonne ?

Les pédagogues nouveaux - c'est leur position théorique - se maintiennent à la positivité du problème moral : ils expliquent la morale, qui est fondamentalement une question de sens, par des faits observables, par de la science. Comment la science des faits qu'est la sociologie, la science des comportements qu'est la psychologie permettent-elles de donner une compréhension de ce qu'est la morale en elle-même et non pas simplement une explication de ce qu'elle montre concrètement ? Ainsi, selon Eric Weil, les tentatives sociologiques, historiques ou psychologiques, **« se caractérisent par la volonté d'expliquer les morales à l'aide de concepts relevant de la causalité et les considèrent non comme phénomènes (car le phénomène se décrit et s'analyse, il n'est pas, essentiellement, objet d'explication), mais comme événements »**⁹⁸⁷. L'écueil est alors de réduire la morale à ce qu'elle n'est pas car **« la recherche des causes peut continuer sans que jamais se pose la question du sens des phénomènes... »**⁹⁸⁸.

L'action morale ne peut se décider que librement, par décision volontaire pour le bien.

⁹⁸⁵ « Livres », note de lecture sur le livre de Benoit-Bouché intitulé *L'éducation morale*, *P.E.N.*, n°54, janvier 1930, p. 19.

⁹⁸⁶ P. Ricoeur, *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*, Paris, Ed. du Seuil, 1965, p. 422.

⁹⁸⁷ *Philosophie morale*, Paris, Vrin, 1987, p. 78.

⁹⁸⁸ *Id.*, p.80.

La question de la morale ne peut pas se poser de manière scientifique, parce qu'elle risquerait de se maintenir à la description-compréhension du comportement et non à la prise de conscience morale, et donc individuelle, d'une intention.

Du bien au bonheur

L'Education nouvelle a besoin de croire à l'idée de nature, celle-ci lui permet de s'opposer à ce qu'elle ne peut accepter dans le monde, dans la société. Cette forme de pensée n'est pas nouvelle, déjà au siècle des Lumières, une existence naturelle était prônée comme seule voie d'accès au bonheur : il suffit à l'homme de **« développer sans contrainte extérieure les virtualités de sa nature pour être à même de goûter le beau, de connaître et pratiquer la vertu, de mériter - si elle existe - la vie éternelle, et de jouir ici-bas des bienfaits de la vie sociale »**⁹⁸⁹. Il suffirait dès lors de suivre le développement de sa nature pour parvenir à une jouissance éthique autant qu'esthétique.

L'homme n'est pas libre de choisir ou non le bonheur, il est dans sa nature de le rechercher : **« L'aspiration au bonheur est inscrite en nous comme un besoin élémentaire »**⁹⁹⁰. Au XVII^{ème} siècle, on soutenait aussi l'indissociabilité d'un bonheur individuel et d'un bonheur social. La satisfaction de ce besoin fondamental qu'est le bonheur résumerait alors toute l'activité et la pensée humaines. Il est d'ailleurs selon Rosset, l' **« unique objet de connaissance et d'intérêt philosophique »**⁹⁹¹, la seule raison d'être, la seule fin, le seul critère humain. L'homme serait par conséquent mis en "devoir" de faire son propre bonheur, il n'en aurait pas le choix. En cela, il fait partie de la nature et reste soumis à la satisfaction de ses propres besoins.

Selon Eric Weil, si l'homme fait partie de la nature, il s'en distingue cependant parce qu'il est cet animal qui se caractérise par sa propension à changer. Il peut passer d'un état "naturel", un état de satisfaction de ses besoins, à un état social, un état où il s'impose des lois. Dès lors il ne lui reste qu'une seule question : son bonheur qu'il peut faire et défaire de deux façons, soit **« parfaire la civilisation »** et se libérer des désirs artificiels (état social), soit **« retourner aux origines »** et satisfaire ses besoins naturels (état naturel)⁹⁹².

L'homme n'est donc homme qu'en tant qu'il se donne des projets : **« Je continue d'appartenir à la nature ; ce qui me différencie de l'animal, c'est que, précisément parce que j'ai des projets, (...) je sais que je reste lié à l'animalité et au sort de l'animal, tout en sachant que, par ce savoir, je ne suis pas entièrement animal »**⁹⁹³. L'homme n'est donc pas un animal comme les autres, s'il appartient à la nature, il peut

⁹⁸⁹ J. Ehrard, *L'idée de nature en France* (tome 1), op. cit., p. 252.

⁹⁹⁰ *L'idée de nature en France* (tome 2), op. cit., p. 543.

⁹⁹¹ *L'anti-nature*, op. cit., p. 77.

⁹⁹² « De la nature » in *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 355.

⁹⁹³ *Id.*, p. 358.

agir contre elle, il peut se détacher de sa nature en se donnant un "projet d'humanité", un projet moral, et ce malgré la mort qui montre l'absurdité de tout projet de domination de la nature. A l'inverse de l'animal, l'homme ne peut se résoudre à la mort, au fini, à la fin de toutes les possibilités. C'est pourquoi selon Rosset, l'homme place la mort à la fois comme loi de la nature et comme fait artificiel. **« En tant que naturelle, la mort est universellement acceptée ; en tant que factuelle, universellement déniée : cette contradiction traduit l'hétérogénéité radicale, entre, d'une part l'ordre de la nature, d'autre part l'ordre des faits »**⁹⁹⁴. A l'inverse du bonheur qui est recherche de sens pour la vie humaine, la mort est absurdité.

Les pédagogues de l'Education nouvelle posent que la moralité est source de bonheur pour l'homme : le bien est "ce qui doit advenir", ce qui doit être réalisé, ce qui est en attente de réalisation, ce que l'homme a pour tâche de réaliser pour son bonheur. Mais ne mêlent-ils pas ainsi ce qui doit rester dans l'ordre des faits, le plaisir naturel, avec ce qui ne peut être qu'en projet, la moralité ? Ce n'est pas tant pour réaliser son bonheur que l'homme a à se moraliser, que pour devenir homme : c'est en ce sens que la moralité participe à la réalisation de son bonheur, au delà de son plaisir naturel. Selon Kant, s' **« il est impossible de faire produire la moralité aux principes de recherche du bonheur »**, il reste que celui-ci constitue **« le second élément du bien suprême, mais cependant de manière à ce qu'il ne soit que la conséquence, conditionnée moralement, et pourtant nécessaire de la moralité »**⁹⁹⁵. Mais dès qu'on place la morale dans l'optique de la poursuite du plaisir naturel, on la réduit à une subordination des intérêts particuliers. Alors que la morale est la fin ultime de l'homme.

De la conscience psychologique à la conscience morale

Les tenants de l'Education nouvelle ont usé et abusé du concept de conscience. S'ils ne l'ont pas hérité directement de la psychanalyse, d'une certaine manière cette dernière a contribué à son émergence dans le mouvement. En effet, la psychanalyse, en introduisant dans les débats internes de la Ligue le concept d'inconscient, a soulevé le problème de la prise en compte d'une dimension d'intériorité cachée de la nature humaine, qui ne pouvait que séduire les pédagogues nouveaux. C'est pourquoi, certains parmi les psychopédagogues ont été tentés d'asseoir l'éducation morale sur cette base.

A Nice, Maria Montessori souligne le rôle que pourrait jouer la science psychologique, et particulièrement la psychanalyse, dans l'avènement de ce qu'elle nomme « l'enfant nouveau ». L'enfant n'est pas responsable des troubles de sa conduite, telle est sa conviction forte, comme elle l'écrira souvent dans ses ouvrages. C'est en médecin qu'elle parle et qu'elle excuse la conduite de l'enfant "qui ne s'est pas encore trouvé" comme celle de l'homme dégénéré par la société. Une éducation morale ne serait pas réellement nécessaire si elle suivait le cours normal de la nature. Mais ce n'est pas le cas. La preuve la plus évidente apparaît dans la confusion que l'école maintient entre ce qu'elle appelle "bien" et ce qu'elle appelle "mal". La seconde preuve, conséquente de la première, de la

⁹⁹⁴ *L'anti-nature, op. cit.*, p. 85.

⁹⁹⁵ *Critique de la raison pratique*, Paris, P.U.F., 1989, p. 128.

nécessité d'une éducation spécifiquement morale est la confusion sociale régnante. Il suffit de le constater... L'objectif premier de toute éducation morale est ainsi de régénérer. La nécessité d'une éducation morale se fait jour quand et seulement quand l'homme est dépravé. **« Tenter la régénération et l'éducation des dégénérés, c'est combattre la criminalité, et, par conséquent, moraliser »**⁹⁹⁶. L'éducation morale porte l'espoir d'une guérison de la société malade car seul l'enfant incarne la possibilité de cette régénération. C'est là qu'intervient la science psychologique : **« Les psychanalystes pourraient s'intéresser, comme quelques-uns le font déjà, à pénétrer jusqu'aux origines, ces phénomènes pathologiques qu'ils vainquent chez leurs patients, en réclamant aux mystères de l'inconscient les causes latentes de tant de faiblesse humaine et en ouvrant les voies vers la conscience ouverte »**⁹⁹⁷. Maria Montessori n'est pas réellement une adepte de la psychanalyse mais, on voit bien ici le glissement sémantique qui s'effectue par l'intermédiaire de la psychanalyse entre, ce qu'elle appelle les « mystères de l'inconscient » et la « conscience ouverte ». Un glissement dont la pensée de Maria Montessori demeure certes exemplaire sans être seule à le susciter.

La psychanalyse a donc tenu une place importante dans la pensée pédagogique de l'Education nouvelle. Dès les premiers congrès, des psychanalystes célèbres tels que Jung, Baudouin ou Coué prennent la parole. Et bien souvent ces derniers s'empressent de mettre en garde les éducateurs contre un usage intempestif et irraisonné d'une pseudo-psychanalyse. Mais alors pourquoi les pédagogues nouveaux manifestent-ils un intérêt persistant pour un sujet qui ne serait ni de leur ressort, ni de leur compétence ? C'est qu'ils demeurent préoccupés de la maîtrise des forces intérieures et inconscientes de l'homme, de ses « énergies créatrices » selon la formule consacrée dans les premiers temps de la Ligue, ils sont persuadés que la psychanalyse peut révéler la véritable nature de l'enfant, sa nature cachée. Mais les psychanalystes n'en finissent pas de rappeler avec insistance que l'inconscient est par définition la partie "intouchable" de la nature humaine, même s'il surgit de manière inattendue et imprévisible dans la vie consciente : **« On ne peut corriger un état que s'il est conscient. Ce qui est inconscient reste immuable »**⁹⁹⁸. Selon Jung, l'école doit d'abord se centrer sur l'oeuvre de culture qui est la sienne, en ajoutant la raison à la conscience, et selon Redl, l'école est un d'abord un système civilisateur. Il n'en reste pas moins pour les pédagogues nouveaux que l'éducation a quelque chose à faire de "ce côté-là" de la nature de l'enfant.

Ainsi Ferrière ne peut pas accepter l'idée d'impuissance face sa propre nature. Sa discussion avec Baudouin au sujet de la notion d'effort en est un exemple. L'effort est totalement absent du processus de suggestion préconisé par Baudouin, puisque **« plus on veut, à l'aide de sa simple force de volonté consciente et réfléchie, moins on peut »**⁹⁹⁹, commente Ferrière. Les forces subconscientes qui dirigent l'individu peuvent être autant bonnes que mauvaises, il faut donc apprendre à libérer les bonnes, et à

⁹⁹⁶ Pédagogie scientifique. Education élémentaire (tome 2), Paris, E.S.F., 1970, p. 220.

⁹⁹⁷ « Mobilisation nouvelle », art. cit., pp. 207-208.

⁹⁹⁸ C.-G. Jung, « L'importance du subconscient dans l'éducation individuelle », congrès d'Heidelberg, P.E.N., n°17, octobre 1925, p. 12.

neutraliser ou canaliser les mauvaises. Non pas en produisant un effort volontaire sur soi-même mais par suggestion. Ferrière n'aime pas ce mot, il n'aime pas non plus l'idée de réaliser un bien de manière inconsciente : **« La vieille discipline de l'effort moral ne doit pas être négligée, surtout pas auprès des enfants. Mais ce ne sera plus l'effort ennuyeux, contre lequel le moi profond se rebiffe. Ce sera l'effort de la pensée bonne qui (...) nous fera réaliser consciemment le bien dont l'origine dynamique aura été subconsciente »**¹⁰⁰⁰. Il accorde à la psychanalyse qu'il existe bien un fond de forces inconscientes en chacun, mais il refuse l'idée de se laisser guider par son subconscient. **« Quoi qu'en dise M. Ch. Baudouin, l'effort volontaire reste le levier du progrès humain »**¹⁰⁰¹, c'est en ces termes que Ferrière terminait son article pour souligner son désaccord avec Baudouin.

Baudouin répondra quelques mois plus tard à Ferrière : **« Faire l'éducation de l'effort, écrit-il, ne peut signifier autre chose, justement, que développer des habitudes qui tendent à rendre l'effort inutile »**¹⁰⁰². En bon conciliateur, Ferrière, nuancera ses positions, précisant qu'il s'agissait d'un regrettable malentendu, ou plus exactement d'une controverse sur la notion d'effort qu'il préfère *« spontané »*, le **« débordement naturel du "vouloir vivre" »**¹⁰⁰³, alors que Baudouin parle de l'effort *« obligé »*, qui fait **« passer les réactions utiles du conscient à l'inconscient »**¹⁰⁰⁴. Mais alors quelle place reste-t-il à la volonté dans un effort qui se ferait spontanément, donc comme malgré soi ? Comment Ferrière ne s'aperçoit-il pas qu'il va à l'encontre de ce qu'il soutenait contre Baudouin ? En fait, par l'intermédiaire de cette notion d'effort, Ferrière fait émerger une nouvelle forme de dualité dans la nature humaine, à savoir celle de la conscience, une spontanéité permanente contre une volonté momentanée. Une conception qui reflète à peu près la définition de conscience selon Marcault : **« la dualité des deux moi : le moi objectif (...) ; et le moi subjectif »**¹⁰⁰⁵, étant entendu que **« la conscience évolue par objectivation progressive du subjectif »**, mouvement qui est **« comme toute croissance naturelle, justiciable de l'éducation »**¹⁰⁰⁶. En d'autres mots, il revient à l'éducation d'aider à l'expansion de la conscience. Il est dès lors patent que la conscience joue ici le rôle d'un concept doublement porteur pour un pédagogue nouveau : d'une part il est synonyme de croissance, d'autre part il se justifie par son

⁹⁹⁹ « Suggestion et autosuggestion de Ch. Baudouin », *P.E.N.*, n°7, juillet 1923, p. 66.

¹⁰⁰⁰ *Id.*, p. 68.

¹⁰⁰¹ *Ibid.*

¹⁰⁰² « Effort et autosuggestion », *P.E.N.*, n°9, janvier 1924, p. 7.

¹⁰⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁰⁵ « Psychologie de la conscience créatrice », congrès d'Heidelberg, *P.E.N.*, n°17, octobre 1925, p. 14.

¹⁰⁰⁶ *Id.*, p. 17.

assise psychologique. Mais c'est aussi le point de départ d'une nouvelle ambiguïté du terme de conscience dans l'Education nouvelle qui peut indifféremment recouvrir l'idée de conscience morale comme celle de conscience psychologique.

Entre Baudouin et Ferrière, il se maintient une incompréhension tantôt latente, tantôt ouverte. Ainsi, lorsque Baudouin prône une psychanalyse éducative et propose la sublimation comme moyen d'orienter les mauvaises tendances vers de bonnes tendances morales, autrement dit de moraliser, de son côté Ferrière s'interroge sur l'avenir de la psychanalyse, une science qu'il juge trop tournée vers le passé : **« Qui n'a pas éprouvé, à la lecture des thèses de la psychanalyse, l'impression que l'on décrit un animal et non un homme, temple de l'esprit divin ? »**¹⁰⁰⁷. Selon Baudouin, il est impensable de travailler directement sur l'inconscient, mais on peut par contre « l'inspirer » car **« La psychanalyse aperçoit déjà qu'à telle ou telle tendance amoral correspond certaines formes de sublimation »**¹⁰⁰⁸. Aux théories psychanalytiques freudiennes, Ferrière dit de loin préférer les apports de la psychologie génétique progressiste qui ne s'attarde pas sur le passé de l'être humain et lui ouvre un avenir : **« remonter de l'aberration à l'instinct neutre, voilà ce qui choque le bon sens, voire même le sens moral, car cela apparaît comme faux au point de vue génétique »**¹⁰⁰⁹. Nussbaum avait déjà auparavant émis quelques doutes sur la valeur de la psychanalyse freudienne qui s'appuie sur la force du passé, à laquelle il préfère de loin **« la force d'appel et d'énergie morale capable de redresser certaines déviations du passé »**¹⁰¹⁰. Au demeurant, n'est-ce pas autant l'idée d'un ordre naturel déviant - même s'il demeure latent - mis en relief par la psychanalyse que l'orientation générale des deux sciences qui froisse la sensibilité des croyants en une pure nature humaine ?

Selon Paul Valadier¹⁰¹¹, l'amalgame des deux sens du terme de conscience peut s'expliquer en partie par l'imprécision caractéristique de la langue française qui use du même terme de conscience dans deux sens différents. Une difficulté que ne connaît pas la langue allemande puisqu'elle distingue entre *Bewusstsein* pour la conscience psychologique et *Gewissen* pour la conscience morale. Et même s'il apparaît difficile de dissocier entièrement les deux acceptions, on ne peut en conclure selon Valadier à l'équivalence des deux notions de conscience psychologique et de conscience morale. L'émergence de la conscience morale n'est pas séparable d'un inconscient qui la nourrit : **« l'appel à la conscience ne va pas sans la vive aperception de son débordement par l'inconscient, et donc que loin de signifier l'installation d'un sujet souverain, la référence à la conscience pourrait être comprise comme une approche**

¹⁰⁰⁷ « Quelques mots sur la psychanalyse », *P.E.N.*, n°59, juin-juillet 1930, p. 149.

¹⁰⁰⁸ « Les méthodes de la psychanalyse éducative », *P.E.N.*, n°48, juin 1929, pp. 109-110.

¹⁰⁰⁹ « Quelques mots sur la psychanalyse », *art. cit.*, p. 149.

¹⁰¹⁰ « La crise de puberté », réponse à l'allocution prononcée par H. Oltamare au congrès français d'Education nouvelle de Villebon (22-27 avril 1924), *P.E.N.*, n°13, hors série 1924, p. 5.

¹⁰¹¹ *Eloge de la conscience*, Paris, Seuil, 1994, p. 107.

particulièrement modeste de la réalité humaine et de ses pouvoirs en matière morale »¹⁰¹². On retrouve bien sûr ici les intuitions premières de l'Education nouvelle sur la liaison entre émergence de la conscience morale et influence de l'inconscient, mais Valadier va plus loin dans la description de cette influence. Et s'appuyant sur Nietzsche, il affirme que l'individu n'est pas seul à décider de sa conscience, que celle-ci se forme au gré d'une histoire certes individuelle mais aussi sociale et humaine qui imprime sa trace dans son inconscient... Il en conclut à l'inverse de certains pédagogues nouveaux que : **« la conscience individuelle ne surgit pas spontanément selon une sorte de processus naturel et immanent »**¹⁰¹³.

Certains pédagogues nouveaux l'avaient pressenti. Ferrière n'écrit-il pas en 1923 après une visite à l'Ecole de l'Odenwald dirigée par Paul Geheeb, que l'adulte représente dans cette école **« la conscience collective, symbole de toutes les consciences individuelles »**¹⁰¹⁴, autrement dit **« seul l'adulte cultivé, arrivé à un degré extrême de raffinement spirituel, est capable de penser et d'exprimer de façon réfléchie la vérité d'ordre moral »**¹⁰¹⁵. Si l'adulte doit se poser en guide de morale, comment dès lors soutenir l'idée d'un développement naturel de la conscience morale ? On est apparemment ici loin d'un pur spontanéisme de la conscience morale, mais sur le fond et très paradoxalement Ferrière ne renonce pas à la spontanéité du bien, qui doit prendre racine dans le bon développement de chacun (**« l'enfant sain désire spontanément ce qui conserve et accroît sa santé physique et psychique »**¹⁰¹⁶), pour s'épanouir dans une bonne société (**« De l'adaptation réciproque d'individualités saines naît spontanément un organisme social vivant »**¹⁰¹⁷). C'est donc au prix d'un paradoxe qu'elle veut ignorer que l'Education nouvelle amalgame conscience psychologique et conscience morale.

Mais les pédagogues nouveaux ne pouvaient "éviter" l'emploi du terme de conscience sans renoncer à celui de personne, sur lequel ils ont édifié tous leurs systèmes. Historiquement, explique Jean-Michel Vienne, c'est vers la fin du XVII^e siècle que la définition d'individu humain devient doublement héritière de la notion théologico-juridique de *personne*, et de celle de *conscience* empruntée à la psychologie morale. Ce qui aura pour effet de complètement renouveler l'idée d'éducation : **« Pour penser une éducation nouvelle qui fasse autre, il faudra donc avoir accepté d'abord que l'être humain naisse consciemment à lui-même, ce qui lui permettra de naître ensuite comme personne »**¹⁰¹⁸. Ce que les pédagogues nouveaux ont tenté d'élaborer

¹⁰¹² *Id.*, p. 94.

¹⁰¹³ *Id.*, p. 113.

¹⁰¹⁴ « Une république d'enfants : l'Odenwald », *P.E.N.*, n°7, juillet 1923, p. 59.

¹⁰¹⁵ *Ibid.*

¹⁰¹⁶ *Id.*, p. 58.

¹⁰¹⁷ *Ibid.*

sans véritablement réussir. Ils ne parviennent pas à dissocier la conscience de soi, d'ordre psychologique, de la conscience du bien, d'ordre moral. Autrement dit, quand les pédagogues nouveaux parlent de conscience, on ne sait jamais bien de quelle conscience il s'agit.

Pour Rousseau, la conscience de soi s'éduque, elle est en même temps le critère d'unité de la personne et le critère de moralité. La conscience rousseauiste n'est pas séparable du sentiment¹⁰¹⁹ de l'existence ("je sens que je suis moi"), elle est d'abord conscience de soi psychologique avant de devenir conscience morale, elle ne le deviendra que par les lumières de la raison, elle est l'effet d'une maturation, le résultat d'une éducation. A l'origine de l'homme et de l'humanité, il y a ce sentiment pré-moral naturel mais encore complètement aveugle. Si la conscience fait aimer le bien, c'est la raison qui le lui fait connaître : **« Connaître le bien, écrit Rousseau dans la Profession de foi du Vicaire savoyard , ce n'est pas l'aimer : l'homme n'en a pas la connaissance innée, mais sitôt que sa raison le lui fait connaître, sa conscience le porte à l'aimer : c'est ce sentiment qui est inné »**¹⁰²⁰. Mais il ne suffit pas de connaître le bien et de l'aimer pour le faire : **« je vois le bien, je l'aime, et je fais le mal »**¹⁰²¹. Rien ne peut déterminer à agir moralement, et ce n'est que lorsque l'homme choisit le bien qu'il est véritablement libre car la Providence - Dieu - a fait l'homme libre **« afin qu'il fît non le mal, mais le bien par choix »**¹⁰²². Et Rousseau de résumer d'une phrase ses conceptions : **« la conscience pour aimer le bien, la raison pour le connaître, la liberté pour le choisir »**¹⁰²³.

Si, pour Rousseau, la conscience marque un retour sur soi, **« camouflé par l'identification (ou le retour à la confusion) de la conscience morale et de la conscience psychologique »**¹⁰²⁴, pour Locke, la conscience reste avant tout psychologique, elle n'est pas le lieu de la loi morale, mais le point de départ pour constituer l'unité de la personne, qui peut alors choisir la loi morale à laquelle elle se plie :

¹⁰¹⁸ J.-M. Vienne, « L'autre, l'individu, la conscience et l'éducation : de Locke à Rousseau » in *Identité et altérité en éducation. Etudes sur l'Emile, l'Education nouvelle et le Christianisme* (Actes du symposium d'Angers, 14-16 avril 1994), Cahiers universitaires et professionnels angevins, Angers, 1995, p. 113.

¹⁰¹⁹ Selon Cassirer, Rousseau emploie la notion de sentiment dans deux connotations différentes « tantôt naturaliste, tantôt idéaliste », « tantôt une simple *affection* d'ordre psychique, tantôt une *action* de l'âme ». Et c'est le jugement qui fait passer le sentiment de la simple perception sensible et passive, à un sentiment volontaire et actif. (*Le problème Jean-Jacques Rousseau*, trad. J. Starobinski, Paris, Hachette, 1987, pp. 99-102.)

¹⁰²⁰ *Emile*, Paris, Garnier Flammarion, 1966, p. 378.

¹⁰²¹ *Id.*, p. 362.

¹⁰²² *Id.*, p. 365.

¹⁰²³ *Id.*, p. 383.

¹⁰²⁴ J.-M. Vienne, « L'autre, l'individu, la conscience et l'éducation : de Locke à Rousseau », *op. cit.*, p. 128.

« la conscience fait la personne, mais la conscience est moyen en vue d'une fin autre qui est la loi naturelle ou la loi divine »¹⁰²⁵. Il n'y pas pour Locke d'éducation de la conscience mais le rôle de l'éducation consiste à faire prendre conscience de soi en vue de sa propre soumission à une loi transcendante. La conscience est un principe psychologique d'individualité, elle n'est pas comme pour Rousseau une instance de jugement moral.

De ces deux conceptions de la conscience, les pédagogues nouveaux sont sans doute plus proches de Rousseau que de Locke. Peut-on pour autant soutenir que les pédagogues de l'Education nouvelle se sont réellement préoccupés de ce qui fait la conscience, c'est-à-dire la dimension intérieure et personnelle ? Quelle place accordent-ils à l'intériorité ? Sans doute Maria Montessori a-t-elle maintenu dans son système une large part à la prise de conscience de cette intériorité qui, très vite se transmue en cette sorte de nature religieuse et divine que l'éducation doit respecter en chaque enfant. Paul Geheeb donne aussi un fondement religieux à l'éducation, mais plus dans le sens d'un appel à devenir meilleur, à être à la hauteur de son origine divine. L'aspect communautaire de sa pédagogie reste primordial, son but est de réaliser une école d'humanité, **« une communauté hautement humaine, pour laquelle toute vie, comme manifestation divine, est sacrée »**¹⁰²⁶ déclarera-t-il lors du déplacement de son école en Suisse. Les phrases de Paul Geheeb sont toujours pétries de très nombreuses allusions au christianisme. Ainsi, pour soutenir sa conviction que l'école est le seul lieu possible d'une humanité fraternelle, il dira en paraphrasant les paroles du Christ que **« le salut nous viendra de l'Enfance »**¹⁰²⁷.

Mais il n'apparaît pas nettement dans les préoccupations majeures des pédagogues nouveaux de s'interroger sur la nature de cette intériorité. Une des raisons à cela réside dans leur unanime "profession de foi" envers la science qui les cantonne dans la positivité du fait éducatif, bien à l'écart de ce qu'il leur apparaîtrait comme une illusion métaphysique. La seule intériorité qu'ils reconnaissent est celle de l'inconscient qui, scientifiquement postulé, trouve sa place dans leurs systèmes, mais introduit dans le même temps une ambiguïté sur l'emploi du terme de conscience.

2. Bonté naturelle et place du mal

Quelle est la place du mal dans les systèmes de l'Education nouvelle ? Bien souvent il peut s'expliquer, il est une aberration de la nature, il est l'effet des circonstances extérieures, mais jamais l'action délibérée d'un enfant éduqué selon les principes de l'Education nouvelle. Le mal est nié en tant que volonté individuelle. L'erreur ne peut pas être une production de la nature, c'est la conviction de l'américain Wright¹⁰²⁸ que la rédaction de *Pour l'ère nouvelle* présente dans un article où il est dit qu' **« il ne croit pas qu'il y ait une racine de laquelle la nature fasse pousser le mal »**¹⁰²⁹. C'est à nouveau

¹⁰²⁵ *Id.*, p. 114.

¹⁰²⁶ « L'Ecole de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie », *P.E.N.*, n°103, décembre 1934, p. 298.

¹⁰²⁷ « Les deux tâches de l'Education », *P.E.N.*, n°137, mai-juin 1938, p. 146.

formulé le fondement principal sur lequel s'est construit tout le mouvement d'Education nouvelle.

Une explication ? Les pédagogues nouveaux rejettent la disharmonie, la division, la confusion, qu'elle provienne de la nature humaine ou de la société. Ils étaient les "hygiénistes" du développement infantin, ils étaient les "combattants" pour la paix et le progrès social. L'important est d'être unifié en soi-même, et unis dans la société. Cependant, suffit-il d'épanouir toutes les potentialités de l'enfant pour qu'il devienne une personne morale ? Suffit-il de réaliser une belle communauté dans l'école pour obtenir des enfants moraux ?

Les psychopédagogues : refus de l'imputation

Une idée se maintient pour le pédagogue nouveau, celle de ne pas oeuvrer contre "des mauvaises tendances" de l'enfant, mais pour un développement, qui, s'il s'effectue normalement sera nécessairement bon. L'enfant épanoui et "comblé" par la nature se trouve dans l'impossibilité d'agir mal. L'observance des lois psychologiques de développement chez l'enfant ne peut qu'être "couronnée" de succès.

Ainsi Maria Montessori pense que l'origine du mal réel provient de la non-satisfaction des besoins fondamentaux de l'homme, qu'ils soient physiques ou psychiques. Il n'y a donc pas de méchanceté voulue, ni de véritables méchants, il n'y a que des victimes de l'ambiance de vie dans laquelle ils ont grandi. **« Ces hommes sont "méchants", dit-on. Mais, si on les observe bien, ce n'est pas vraiment de méchanceté qu'il s'agit, mais d'états morbides et d'erreurs sociales »**¹⁰³⁰. Et cela, seule la science positive peut l'expliquer, comme elle seule est à même d'expliquer la véritable source de la moralité, car elle seule a permis de révéler **« les infections morales de l'ambiance »**¹⁰³¹. Mais, constate Maria Montessori, les hommes n'ont pas encore compris le message de la science, c'est pourquoi, il n'y a toujours pas de vraie moralité. La science, au contraire de l'homme, est à l'image du pardon chrétien, elle excuse le délinquant - celui qui agit à l'encontre des règles de la société - parce qu'elle peut comprendre les circonstances qui l'ont poussé à agir ainsi et parce qu'elle sait qu'il n'a pas agi de sa propre liberté. Il n'y a donc pas de mal en soi mais des circonstances, le plus souvent sociales, responsables du mal.

Cette propension à tout axer sur la psychologie fait irrésistiblement glisser l'idée de la

¹⁰²⁸ J. F. Wright est le fondateur du mouvement des *Pathfinders of America*, autrement dit les "Chercheurs de Voies" d'Amérique, qui se disent psychologues de la conduite ou « missionnaires laïques de la science appliquée au caractère ». Ils sont accueillis dans les écoles et les prisons comme des « agents de la délivrance intérieure », ils y font des allocutions collectives, et suscitent le plus souvent « des confessions volontaires, des demandes de conseils et de secours » (d'après La rédaction, « Les "Pathfinders of America" », *P.E.N.*, n°36, mars 1928, p. 52).

¹⁰²⁹ *Id.*, p. 53.

¹⁰³⁰ *Pédagogie scientifique. Education élémentaire* (tome 2), *op. cit.*, p. 197.

¹⁰³¹ *Id.*, p. 196.

morale pour les pédagogues nouveaux dans le domaine de l'hygiène. Il y a un bon état moral solidaire d'un bon état physique, ainsi **« Le "mal faire" est toujours conditionné, il est toujours la conséquence d'une cause extérieure à celui qui le commet »**¹⁰³². On ne peut être plus clair sur la non-responsabilité de l'homme devant le mal ! Il existe cependant, pour Ferrière, le mal est aisément identifiable dans **« l'égoïsme et le matérialisme contemporains »**¹⁰³³, et pour Langevin, comme il l'a maintes fois expliqué, le mal naît du décalage entre progrès techniques et progrès moraux. Finalement, le mal est social puisqu'il est extérieur à l'homme.

Toute la psychologie sera utilisée non seulement pour comprendre les déviations que manifeste la nature enfantine, des erreurs de développement, et les traiter, mais encore pour les excuser : ni l'enfant, ni la nature ne sont responsables de ce qui ne va pas. Et **« l'on a tort de porter sur les mauvaises habitudes de l'enfant un jugement moral, alors qu'elles ont surgi spontanément de causes n'ayant rien à faire avec une volonté perverse »**¹⁰³⁴, explique le Docteur Oltamare au congrès de Villebon. Le pédagogue nouveau croit en la bonté naturelle de l'enfant. Même Bertier, qui s'est beaucoup préoccupé d'éducation morale, et quoique catholique, dit se refuser à entrer dans la controverse qui divise les esprits jusque dans le christianisme... Il propose une autre attitude : **« Plaçons-nous ici en face de l'expérience et de la psychologie de l'enfant. Que constatons-nous ? Qu'il n'y a pas d'enfant sans défaut, mais qu'il y a beaucoup d'enfants sans vice »**¹⁰³⁵. Autrement dit l'enfant mérite notre confiance et donc sa propre liberté. En définitive, c'est bien la conviction-mère d'un enfant naturellement bon et sincère qui autorise cette « liberté élargie » et progressive dont parle Bertier¹⁰³⁶.

Mais alors, comment Bertier justifie-t-il l'exclusion d'un élève qui, en soi, représente un échec pédagogique ? Dans ce cas, explique Bertier, le système pédagogique ne peut pas être remis en cause mais il arrive que la nature récalcitrante de l'enfant ne lui soit pas adaptée. Par cet argument, Bertier présuppose deux choses : premièrement, la nature peut justifier l'exclusion d'un enfant considéré comme rétif à l'organisation d'une école nouvelle, deuxièmement, l'Education nouvelle ne peut pas connaître d'échecs. Pourtant, l'éducation nazie de la jeunesse allemande s'est inspirée de certains procédés de l'Education nouvelle et Mlle Carroi¹⁰³⁷, qui est allée observer sur place, est frappée de la similitude entre les fondements et les pratiques de l'éducation nazie et ceux d'une éducation naturelle. Malgré le totalitarisme qui l'inspire, elle admire l'efficacité de cette

¹⁰³² F. Walser, « La philosophie de la vraie liberté », *P.E.N.*, n°30, juillet-août 1927, p. 133.

¹⁰³³ « Les Compagnons du monde », *P.E.N.*, n°109, juillet 1935, p. 163.

¹⁰³⁴ « La crise de la puberté », congrès français d'Education nouvelle de Villebon (22-27 avril 1924), *art. cit.*, p. 5.

¹⁰³⁵ « Education morale et sociale dans une école nouvelle », *P.E.N.*, n°107, mai 1935, p. 109.

¹⁰³⁶ Mais une liberté bien encadrée par toute une organisation de l'institution qu'est l'Ecole des Roches. Le Rocheux se voit ainsi accordé au fur et à mesure des années des charges grandissantes qui ont pour but de développer son sens de la responsabilité « qui fait de lui une personne morale », selon Bertier (in « Education morale et sociale dans une école nouvelle », *art. cit.*, p. 109).

éducation nazie dans la régénération de la race : « **Pourquoi nous, qui avons tant de raisons de travailler à régénérer notre race (et c'est par la femme qu'il faudrait commencer) n'instituons-nous pas abondamment pour nos jeunes citadines des camps analogues ?** »¹⁰³⁸ ; et encore : « **n'eût été l'après-midi soumise au dressage politique, ce lieu eût apparu comme un lieu d'élection de la pédagogie nouvelle** »¹⁰³⁹. Comment Mlle Carroi peut-elle minimaliser des différences profondes de finalités éducatives pour mieux défendre les méthodes pédagogiques de l'Education nouvelle ?¹⁰⁴⁰ On imagine la réponse qu'auraient pu lui opposer certains pédagogues nouveaux. Une réponse qui ressemblerait à la prise de conscience de Bertier à Cheltenham qui reconnaissait que toute éducation peut servir des fins opposées, bonnes ou mauvaises, être une éducation qui libère ou une éducation qui asservit¹⁰⁴¹. Ou encore à la manière de Ferrière : une exhortation à sauvegarder l'esprit de la Ligue. D'ailleurs, l'éducation traditionnelle n'a pas fini de faire ses ravages, c'est ce que constate Ferrière en commentant l'ouvrage de Maria Montessori, *L'enfant* : « l'enfant vrai », ou « l'enfant nouveau » selon l'expression de Mme Montessori, est quasi introuvable dans la vie quotidienne. C'est que l'action déformante de l'éducation traditionnelle en a complètement faussé le développement et a fait de lui « un enfant pathologique »¹⁰⁴². Telle est encore l'interprétation personnelle et étonnante qu'il fait de la célèbre phrase de Rousseau : « **Tout est bien (dans l'âme enfantine) sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme** »¹⁰⁴³, de l'adulte, précise-t-il.

Sous le principe de la bonté naturelle revendiqué comme un dogme, les pédagogues nouveaux répugnent à attribuer à l'enfant la responsabilité d'actes immoraux. Il y aura toujours de bonnes raisons pour le disculper, soit par une pathologie psychologique, soit par l'influence d'un entourage incompetent qui n'a pas su respecter la croissance intérieure de l'enfant. C'est leur « *leitmotiv* » et ils le savent¹⁰⁴⁴. La logique pédagogique

¹⁰³⁷ Professeur de Lycée dans plusieurs lycées d'Europe et d'Afrique du Nord, adepte de l'Education nouvelle, a enseigné en Rhénanie et à Berlin à la jeunesse allemande dont elle fait une description élogieuse.

¹⁰³⁸ « Jeunesse allemande », *P.E.N.*, n°111, octobre 1935, p. 233.

¹⁰³⁹ *Ibid.*

¹⁰⁴⁰ A remarquer que la revue ne relève pas cette contradiction étant donnée l'importance qu'elle accorde à la présentation de Mlle Carroi : un article long d'une trentaine de pages et diffusé en deux fois, en juin et octobre 1935.

¹⁰⁴¹ Au contraire de Mlle Carroi qui écrivait en 1929 que « *l'éducation ne peut être amoral*. L'enfant est trop faible, trop ignorant pour faire choix » (in « Le travail de composition par équipes dans un lycée », *P.E.N.*, numéro spécial consacré à l'Education nouvelle en France, n°49, juillet-août 1929, p. 160). C'est donc l'ignorance naturelle de l'enfant qui, selon Mlle Carroi, est garante sinon de sa "pureté" morale, du moins de sa naïveté en la matière.

¹⁰⁴² « Livres », note de lecture, *P.E.N.*, n°115, février 1936, p. 58

¹⁰⁴³ *Ibid.*

¹⁰⁴⁴ *Ibid.*

de l'Education nouvelle l'impose : si aucun obstacle au bon devenir de l'enfant ne vient entraver la marche de sa nature, alors tout fonctionnera sainement tant au plan physique, qu'intellectuel ou moral quand il sera adulte. Mais n'est-ce pas encore refuser l'imputation, qui, selon Kant, signe le passage effectif à l'état de moralité, par la responsabilisation devant ses actes ? Dans la pensée kantienne, l'imputation est liée au concept de personne, puisque c'est **« l'acte par lequel on accepte qu'autrui nous considère comme personne responsable »**¹⁰⁴⁵. Et cela implique de rompre avec son passé, avec sa nature.

Finalement, quelle est la place du mal dans le discours de l'Education nouvelle ? Comme nous l'avons vu, elle ne parle que très peu du mal, car il n'est pas naturel, il est une "aberration" de la nature. Seul le bien, même s'il est latent (force est de le constater), est "naturel", dans l'ordre de la nature. Le mal apparaît dans le désordre, dans le non-respect de cet "ordre de la nature". Car la nature est bonne en soi, le bien, c'est obéir aux lois de la nature. La nature sert donc de guide, elle est ordonnée et ses lois sont des ordres. La nature est ce qui doit être, elle est aussi la ligne de conduite du pédagogue de l'Education nouvelle dont Rousseau donne la maxime dans l'*Emile* : **« Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace »**¹⁰⁴⁶.

Les sociopédagogues : indifférenciation entre légalité et moralité

A la recherche de cette **« spontanéité du bien »**¹⁰⁴⁷ dont parle Ferrière, les psychopédagogues, malgré leur réticence à intervenir trop directement sur le développement moral de l'enfant, s'aperçoivent qu'il y faut plus qu'un laisser-faire. Emerge alors tout le problème du dosage de la discipline en éducation sur lequel achoppent inexorablement leurs conceptions. Il n'est pas question de forcer les jeunes volontés de l'extérieur au risque de les voir suivre autant le bien que le mal : **« Aussi facilement qu'elles cèdent au bien aujourd'hui, elles céderont demain au mal »**¹⁰⁴⁸. Eduquer moralement n'est pas faire appel au "bon vouloir" de l'enfant mais au "vouloir le bien". Et certains comme Ferrière auront vite fait de résoudre ce problème d'une belle formule : **« l'école active est l'éducation morale et sociale selon l'éducation nouvelle, conformes à la science de l'enfance et telles que les répand dans le monde la "Ligue internationale pour l'Education nouvelle" »**¹⁰⁴⁹. La « spontanéité du bien »

¹⁰⁴⁵ P. Valadier, *Eloge de la conscience*, op. cit., p. 171.

¹⁰⁴⁶ In *Emile*, op. cit., p. 49.

¹⁰⁴⁷ Ferrière emprunte cette expression à Parodi dans le commentaire qu'il fait de son ouvrage *Les bases psychologiques de la vie morale* paru en 1928. Selon Parodi, cette spontanéité du bien ne peut se réaliser que dans et par la société (in Bureau International d'Education, « Bulletin n°10 », *P.E.N.*, n°44, janvier 1929, p. 25). De plus, Parodi définit l'éducation morale comme le graduel apprentissage de la liberté (in E. Delaunay, « Chronique française », *P.E.N.*, n°46, avril 1929, p. 65). Ces idées ont su provoquer l'adhésion des pédagogues nouveaux et l'ouvrage de Parodi sera cité et commenté à plusieurs reprises dans les colonnes de la revue.

¹⁰⁴⁸ Maria Boschetti-Alberti, « La discipline dans la liberté », *P.E.N.*, numéro spécial consacré à l'éducation nouvelle en Italie, n°23, novembre 1926, p. 167.

aurait donc besoin d'une atmosphère spécifiquement morale au sein de l'école pour pouvoir se développer. Un axe privilégié par les sociopédagogues.

Les sociopédagogues, on le sait, attachent une grande importance à l'installation dans l'école d'une véritable communauté. Leurs maîtres-mots de toujours sont : solidarité, entraide, fraternité, coopération... Autant de termes auxquels on pourrait accoler le mot "social". Déjà présente dans les deux chartes de la Ligue, la finalité sociale de l'école se confirme en 1948 quand le G.F.E.N. envisage la rédaction d'un nouveau manifeste : « **L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu, et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent** »¹⁰⁵⁰.

Réformer la société par l'éducation, tel est le vœu incessant et grandissant des pédagogues nouveaux au risque de mettre l'école, comme nous l'avons vu, au service d'un idéal politique qui n'est pas vraiment le sien, même si cet idéal porte le nom de démocratie. Les circonstances de guerre ont sans doute favorisé ce "souci démocratique", qui est également celui de Dewey. Pour ce pédagogue, toute l'éducation morale a pour but de former des hommes aptes à construire et à vivre dans une société démocratique. Selon Dewey, comme nous le savons, une conduite morale est d'abord une conduite sociale. Et le signe de la moralité, c'est l'unité sociale, celle des individus dans la société. Cette unité caractérise aussi la société idéale de la démocratie. Car la démocratie est morale en elle-même, elle est l'idéal vers lequel tendre, l'idéal auquel chacun et tous peuvent contribuer, parce que tous et chacun y trouveront leur bonheur.

Ces positions reposent sur l'idée d'un lien de dépendance dialectique entre moralité et socialité : soit l'apprentissage du "vivre ensemble" favorise le développement moral, soit inversement, l'éducation morale sert la formation sociale. Cependant, suffit-il de faire vivre les enfants en communauté pour qu'ils prennent conscience d'un bien et d'un mal, pour qu'un discernement devienne possible ? "L'homme social" ne fait que préparer "l'homme moral" mais l'un ne se résout pas dans l'autre, puisque la morale est d'abord affaire de conscience. Néanmoins, il est vrai, explique Valadier¹⁰⁵¹, que la société est à l'origine de cette prise de conscience, car elle introduit une séparation entre l'admissible et l'inadmissible. Une telle attitude constitue « **une sorte de miracle** » car même si la prise de conscience morale se révèle par et dans la société, personne n'a pu encore en expliquer l'origine.

De leur côté, les sociopédagogues s'appuient sur l'idée de dispositions naturelles de l'enfant à bien vivre en société, sans s'interroger sur l'origine de ces dispositions. On sait que l'argument de la nature évite l'explication approfondie et autorise le postulat du : "puisque c'est ainsi...". Est-ce le fait de mettre les enfants en communauté qui favorise leur développement moral ou l'inverse ? Qu'est-ce qui est premier ? L'enfant est-il

¹⁰⁴⁹ « La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle », congrès français de Villebon, *P.E.N.*, n°13, hors série 1924, p. 28.

¹⁰⁵⁰ F. Seclet-Riou, « Le congrès international de Bruxelles », *P.E.N.*, n°1, mars-avril 1948, p. 27.

¹⁰⁵¹ *Eloge de la conscience, op. cit.*, pp. 133-134.

réellement et naturellement social, ou est-ce simplement sa condition naturelle qui l'oblige à vivre en société ? Il se produit ici une confusion entre un état social et un état de socialité effective que Bernard Charlot relève dans son analyse des dérives de l'idée de nature en pédagogie : **« définir l'enfance comme nature enfantine, c'est-à-dire par référence à une idée métaphysique de la nature humaine »**¹⁰⁵² conduit à une complète méconnaissance de la réalité sociale de l'enfant. Cette mise entre parenthèses des réalités sociales, ou « détour éducatif », caractérise la pédagogie idéologique pour laquelle **« l'éducation est socialisation dans la mesure où elle est moralisation »**¹⁰⁵³.

De plus, comment affirmer en même temps que l'enfant est naturellement social, autrement dit adapté à une société donnée, et vouloir qu'il soit facteur d'évolution sociale ? Les écoles nouvelles européennes ont été la plupart du temps des milieux clos, complètement exilées des "corruptions citadines". Si l'Ecole des Roches est implantée à la campagne, explique Bertier, c'est que **« la formation morale d'un enfant est singulièrement facilitée, mieux orientée, plus naturellement portée vers les sommets quand elle consent à s'arracher, une fois pour toutes, à la vie frelatée et aux tentations malsaines des villes »**¹⁰⁵⁴. Ferrière va dans le même sens que Bertier, tout en constatant qu'établir ces écoles à la campagne **« constitue un milieu plus ou moins artificiel du point de vue d'une société »**¹⁰⁵⁵... Dans ces conditions, on peut légitimement douter du transfert possible des acquis "de la vie communautaire" d'enfants élevés selon les principes de l'Education nouvelle mais le plus souvent ignorants de la réalité sociale. Cela renforce l'idée que, pour les pédagogues nouveaux, le mal est extrinsèque à l'homme, il ne provient pas de l'individu mais de l'impuissance des individus réunis en collectivité à vivre ensemble.

Selon Bernard Charlot, c'est seulement dans l'explication de la corruption de la nature que s'établit la distinction entre pédagogies nouvelles et pédagogies traditionnelles. Pour ces dernières, la corruption est première, tandis que pour les pédagogies nouvelles, la corruption est seconde et toujours d'origine sociale. Appuyer l'éducation sur la nature, c'est en même temps établir que l'origine du mal est sociale. C'est pourquoi le rapport de l'Ecole nouvelle à la société est toujours artificiel : **« L'école nouvelle se veut naturelle par rapport à l'enfant ; mais cela l'oblige à être artificielle par rapport à la société globale »**¹⁰⁵⁶. Ce qui justifie en soi l'isolement des écoles nouvelles. Mais suffit-il d'éloigner les enfants de la société jugée "mauvaise", de veiller à leur éducation sociale pour que se régénère la société ? De même, la réalisation de petites démocraties dans les écoles est-elle la condition nécessaire d'un futur ordre social démocratiquement organisé ? Inversement, peut-on être sûr d'aider à la socialisation d'un enfant en

¹⁰⁵² *La mystification pédagogique, op. cit.*, p 216.

¹⁰⁵³ *Id.*, pp. 68-69.

¹⁰⁵⁴ *L'Ecole des Roches, op. cit.*, pp. 9-10.

¹⁰⁵⁵ « Les écoles nouvelles à la campagne » in *The creative self-expression of the child, op. cit.*, p. 107.

¹⁰⁵⁶ *La mystification pédagogique, op. cit.*, p 139.

développant en lui des qualités éthiques personnelles ?

L'Education nouvelle, malgré ses idéaux, ses espoirs de construction sociale, d'humanité concordante, s'est bien souvent limitée à cet aspect social de l'éducation morale. Dans ces conditions, comment peut-elle éviter le risque de faire de l'enfant un moyen au service de la régénération d'une bonne société ? L'obéissance à la loi n'est pas non plus signe de moralité, même si elle est une sorte de "passage obligé". Mais l'erreur des sociopédagogues de l'Education nouvelle est d'avoir cru "y reconnaître" la moralité. Obéir à la loi communautaire des écoles nouvelles est plus l'indice d'un comportement de conformisme social que d'un comportement moral. Un comportement social n'est pas forcément moral, il ne dit rien sur l'intention qui l'a généré.

On pourrait ici s'appuyer sur la distinction fondamentale que Kant établit entre "légalité" et "moralité", l'agir "par devoir" et l'agir "selon son devoir". La légalité marque l'action reconnue socialement, celle qui obéit à la loi par devoir. Une action "légale" n'appelle aucun questionnement moral. Il suffit pour la légalité que l'individu accepte de se soumettre, de se conformer à des lois sociales mais qui lui restent extérieures, qui demeurent hétéronomes. Au contraire, l'action véritablement morale dépend essentiellement de l'intention de l'individu, de son choix personnel en direction du "bien".

C. Conclusion : Les difficultés du concept

Finalement, l'idée de nature permet-elle de faire abstraction de l'origine du mal ? Au contraire, dès que l'on pense la nature, on décide de l'origine du mal, intrinsèque ou extrinsèque, mais jamais le mal n'est compris comme le résultat direct de la volonté humaine. A cette question, les réponses peuvent se diviser en fonction de la responsabilité attribuée à l'homme ou de sa non-responsabilité. Pour les uns, le mal est nécessaire au salut de l'homme et la culture apparaît être le remède à sa nature viciée. Pour les autres, le mal est social, hérité des circonstances et subi par l'homme, c'est alors l'histoire qui est responsable de la dégradation de sa nature. Mais dans les deux cas, la nature première et originelle de l'homme reste bonne en son fond. Il n'y a alors plus d'autre conciliation possible entre bonté naturelle et nécessité civilisatrice que dans le perfectionnement de cette nature. Idée qui présente l'énorme avantage de ne pas renier la nature première.

Bonté naturelle et perfectibilité de la nature

Cette idée de perfectibilité qui a pris naissance au XVII^{ème} siècle, se transformera en idée d'éducabilité au XIX^{ème} siècle, notamment sous l'influence de Rousseau qui, dressera « ***l'une en face de l'autre l'innocence de l'homme naturel et la corruption de l'homme policé, mais en se gardant de prôner un impossible retour à la simplicité des premiers temps*** »¹⁰⁵⁷. L'homme n'a pas d'autre issue que dans son perfectionnement, c'est même la caractéristique et la destination de sa nature. Selon Rousseau, la bonté naturelle primitive de l'homme est en réalité "négative", en ce sens qu'un révélateur, la civilisation, le résultat de la socialisation et de l'usage de la raison, lui

¹⁰⁵⁷ J. Ehrard, *L'idée de nature en France* (tome 2), op. cit., p. 749.

est nécessaire pour que la vertu effective de l'homme apparaisse. L'homme naturel est amoral, il ne peut devenir moral sans perfectionnement de sa nature. L'homme social est immoral, mais cet état lui est nécessaire pour parvenir à son perfectionnement.

« Civilisation et vie sociale sont-elles donc en même temps naturelles et contre nature ? »¹⁰⁵⁸. C'est l'interrogation de Ehrard qui conclut que Rousseau, en jouant sur le sens du mot, tantôt essence et processus, tantôt état et devenir, fait de la Nature **« un phénomène historique et une réalité transcendante »**¹⁰⁵⁹. Les pédagogues nouveaux en "bons héritiers" de la pensée rousseauiste n'ont donc fait que reprendre et répercuter cette hésitation du concept de nature dans leurs conceptions pédagogiques.

La part du naturel

Si l'idée de nature est une idée forte en ce sens qu'elle a réussi à traverser toutes les époques, elle reste cependant une idée qui recouvre tout et son contraire... On ne sait jamais quand on parle de nature, et cela se vérifie pour les pédagogues de l'Education nouvelle, de quoi on parle exactement. Qu'est-ce qui est vraiment naturel en l'homme ? Entre ce qui est inné et ce qui est acquis par l'habitude ou l'éducation, entre ce qui est naturel dès l'origine et ce qui l'est devenu, où est la véritable nature ? Le "naturel" est-il si différent du "coutumier" ? Et dans quelle mesure ?

C'est La Mettrie qui, au XVIIIème siècle, inaugure un mode empiriste et matérialiste de penser la nature humaine. Très "expérimentaliste" dans sa façon de définir la dimension psycho-physiologique de l'homme, il pose une question de fond qu'on retrouvera dans les débats internes de la Ligue : l'homme est-il le fruit de la nature ou le produit de la culture ? L'idée de nature est alors l'objet de manoeuvres sémantiques qui laissent perplexe. Pour exemple, le thème de "seconde nature" qui se profile bien malencontreusement derrière les fondements sinon d'une morale naturelle, du moins d'une morale acquise (développée ?) naturellement, c'est-à-dire selon les principes de l'Education nouvelle...

Conformisme de la nature

L'Education nouvelle s'est voulue justement novatrice en ajustant sa pédagogie au plus près de la nature enfantine, selon les lois scientifiques qu'elle établissait. Au conformisme de l'école traditionnelle elle opposait un "respect de la nature" qui, s'il est compris à la lettre, se travestit nécessairement en déterminisme naturel. Comment ne pas s'apercevoir, comme l'écrit Ehrard, que **« l'idée de loi naturelle peut aussi bien inspirer un généreux idéalisme humanitaire que servir d'alibi au plus plat conformisme »**¹⁰⁶⁰... Il y a là une nouvelle ambiguïté de la loi naturelle qui a donné naissance à l'ambivalence du couple Nature-Société.

¹⁰⁵⁸ *Id.*, p. 751.

¹⁰⁵⁹ *Ibid.*

¹⁰⁶⁰ *Id.*, p. 471.

De même et comme nous le savons, l'Education nouvelle n'a pu éviter sa propre division qui, chronologiquement parlant, a suivi une progression de plus en plus franche, mais cette "bifurcation idéologique" était en germe dès les premiers temps de la Ligue. Ainsi peut-on lire à quelques pages d'intervalle dans *Pour l'ère nouvelle*, Ferrière qui approuve Mme Necker de Saussure au sujet de la culmination des instincts dans la raison « **conforme à un besoin profond** »¹⁰⁶¹ chez l'enfant, alors que Bartos¹⁰⁶² parle un peu plus loin « **d'ériger une vie nouvelle à l'école conforme aux exigences multiples de l'évolution sociale de nos jours** »¹⁰⁶³. Entre une conformité aux besoins de la nature enfantine et une conformité aux besoins de la société, il y a une évidente différence d'orientation, mais dans les deux cas il s'agit bien soit d'adapter l'enfant à ce que "l'on sait" de sa nature, soit de l'adapter à ce que "l'on sait" de la société.

Un paradigme nouveau

L'idée de nature est intrinsèquement paradoxale. A la fois « **universelle dans le temps comme dans l'espace, primitive et toujours actuelle, constate Ehrard, c'est une donnée de conscience aussi bien que le terme d'un raisonnement** »¹⁰⁶⁴. Mais peut-on accorder une permanence à la nature humaine, et en même temps autoriser son progrès, même s'il s'effectue sous l'influence de la raison ? Autrement dit, peut-on être tout à la fois naturaliste et progressiste ?

Si l'idée de nature est uniquement assimilée à des lois positives et donc au déterminisme, elle ne peut que perdre son aspect d'ouverture à la conscience et à la liberté. Néanmoins, c'est bien son aptitude à unir les contraires qui a fait à la fois la richesse, le succès et la prodigalité de la notion jusqu'au siècle des Lumières. Avec Rousseau et jusqu'à l'époque contemporaine, la façon de penser la nature humaine s'est complètement renouvelée. Avant, on la comprenait par l'opposition de l'homme à l'animal, de la nature face à la culture, avec Rousseau la nature n'est plus ce paradis complètement perdu et inabordable. « **Rousseau, selon Ehrard, à l'opposé du naturisme idyllique qu'on lui a longtemps prêté et qui est bien plutôt le fait de ses prédécesseurs, sera une médiation sur les antinomies de la morale et celles de la politique "naturelles"** »¹⁰⁶⁵.

L'illusion d'un état naturel

Nous l'avons vu, les pédagogues nouveaux amalgament l'idée d'une nature bonne avec la connaissance ou la perception innée de la distinction entre le bien et le mal. L'enfant sait

¹⁰⁶¹ « Madame Necker de Saussure et l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°69, juillet 1931, p. 156. (C'est nous qui soulignons).

¹⁰⁶² Directeur de l'Institut Jedlicka à Prague.

¹⁰⁶³ « L'éducation par autonomie », *P.E.N.*, n°69, juillet 1931, p. 160.

¹⁰⁶⁴ *L'idée de nature en France* (tome 1), *op. cit.*, p. 412.

¹⁰⁶⁵ *L'idée de nature en France* (tome 2), *op. cit.*, p. 791.

intérieurement et instinctivement ce qui est bien ou mal, il le sait ensuite de manière empirique puis rationnelle lorsqu'il agit bien ou mal. Il est vrai que leur inspirateur direct qu'est Rousseau situe la racine du bien dans le sentiment de l'existence : l'homme qui se sent exister sait d'instinct ce qui est bien. Même si les pédagogues nouveaux évitent de se questionner sur la nature de cet instinct du bien qui est à l'origine de leurs conceptions d'une éducation morale, pouvaient-ils procéder autrement qu'en faisant le pari de cette bonté naturelle, qu'en posant l'innéité de la connaissance du bien ? Leur parti-pris positiviste sur la nature enfantine les oblige à ce silence conceptuel s'ils ne veulent pas abandonner leur prétention émancipatrice sur l'enfant, que constitue pour eux l'Education nouvelle.

Sans vouloir nier le mal, les écrits des pédagogues nouveaux montrent qu'ils l'extériorisent complètement de l'état de nature. Alors que pour Eric Weil, l'homme à l'état naturel n'est ni bon ni mauvais, il n'est pas moral, et pour le devenir, il doit être éduqué : **« L'individu doit être amené au bien, il doit être éduqué - et donc pouvoir l'être - pour vouloir le bien et pour fuir le mal »**¹⁰⁶⁶. Sans éducation, l'homme ne peut accéder à la moralité, sur ce point, Weil rejoint Kant et Rousseau. Dans l'état de nature, selon Kant, l'homme est né inachevé et incomplet, déterminé par le donné naturel, dans un "état d'animalité" qui n'est pas un état de liberté mais qui autorise cependant sa liberté. Celle-ci se manifeste quand l'homme décide volontairement de rompre avec sa nature première pour atteindre un état moral, "l'état d'humanité". Comme Rousseau, Kant pose qu'avant d'être moralisé, d'agir moralement, volontairement, conformément à la loi morale, l'homme n'est pas immoral, il n'agit pas "mal", il est amoral, ignorant et "animal" : **« ...c'est la loi morale, dont nous avons immédiatement conscience (dès que nous formulons des maximes de la volonté), qui s'offre d'abord à nous et nous mène directement au concept de la liberté »**¹⁰⁶⁷.

Les pédagogues nouveaux avaient bien saisi cet état d'indistinction morale et originelle de l'enfant, mais leur erreur est de s'être arrêtés à cet état naturel de l'enfant, à cet état de nature décrit par Rousseau, Kant et Pestalozzi. C'est là, selon Michel Soëtar, la « fatale illusion » d'une éducation naturelle, car : **« à vouloir réaliser un tel état en ce monde historique investi par le fait industriel, on s'expose à des contradictions sans issue. L'éducation, comme le travail, est née d'une rupture d'avec la nature »**¹⁰⁶⁸. Les pédagogues nouveaux manifestent une compréhension trop courte de Rousseau, comme de Pestalozzi, pour qui l'état de nature est une phase inéluctablement dépassée.

Chapitre II Au fondement de l'éducation morale : la

¹⁰⁶⁶ Philosophie morale, op. cit., p. 19.

¹⁰⁶⁷ Critique de la raison pratique, op. cit., p. 29.

¹⁰⁶⁸ « L'éducation nouvelle, une illusion perdue ? », op. cit., p. 239.

liberté

« Depuis sa fondation, la Ligue s'est constamment basée sur le principe de la liberté ; elle n'a cessé de souligner l'importance qu'elle attache à l'aspect "intérieur" de l'éducation, aspect dont le besoin se fait sentir actuellement plus que jamais. Abandonner ce principe ou même modifier son attitude à son égard, équivaldrait pour la Ligue à renoncer à ce qui fait sa raison d'être. Il n'en saurait être question »

¹⁰⁶⁹. A la veille du congrès de Cheltenham consacré à l'éducation dans une société libre, la Ligue tient à redire son acte de foi en la liberté, mais aussi à le repenser à la lumière de la conjoncture sociale de l'époque. Même si la solution adoptée demeure celle du développement de la personnalité morale de l'enfant, l'idée de liberté dans l'Education nouvelle est sans cesse placée sous la dépendance des rapports entre l'individu et la société qu'elle veut harmoniser. Autrement dit, l'homme libre, c'est l'homme moral, et l'homme moral, c'est l'homme social. Il reste que la question de la liberté est première et même "inaugurale" pour l'Education nouvelle, qu'elle est un thème qui s'éternise, qui revient continuellement dans les congrès et dans les ouvrages. Mais dès que les pédagogues nouveaux parlent de liberté, ils s'empressent de la limiter, comme si une liberté sans discipline allait à l'encontre de leur pédagogie, comme si l'existence du mouvement en dépendait. S'ils ont fait de ce mot leur idéal emblématique, parviennent-ils comme ils le souhaitent à s'entendre sur le sens et l'usage de ce mot en éducation ? La liberté pose problème, **« celui qui, durant de longues années de sa vie si troublée, a torturé Rousseau ; comment l'homme libre obéira-t-il tout en demeurant libre ? »**

¹⁰⁷⁰.

A. La liberté dans l'Education nouvelle

La liberté de l'enfant est une idée qui a fait couler beaucoup d'encre chez les partisans de l'Education nouvelle. De 1921 lors de la création de sa Ligue internationale jusqu'après la seconde guerre mondiale, il n'est pas un de ses congrès où la question n'ait été abordée. Cette liberté, on la veut pour l'enfant parce qu'on la veut pour l'homme, pour le monde, pour l'humanité tout entière. Mais dès que les pédagogues parlent de liberté, inmanquablement et comme malgré eux, à force de la décrire, à force de la circonscrire, ils la limitent et la dénaturent. Et comme pour justifier cet "outrage" à la liberté, ils parlent d'une "bonne" et d'une "mauvaise" liberté, d'une "vraie" et d'une "fausse" liberté.

1. L'unanimité d'une liberté de principe

¹⁰⁶⁹ Comité exécutif de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, « Aux compagnons du monde. Lettre n°5, octobre 1935 », *P.E.N.*, n°113, décembre 1935, p. 292.

¹⁰⁷⁰ *Ibid.*

C'est pourquoi, bien des débats dans la Ligue tourneront autour du degré de liberté à accorder aux enfants et donc de celui à introduire dans les méthodes des écoles nouvelles. En réalité, ce degré de liberté est fonction du dogme de bonté naturelle, ou encore du niveau de confiance à concéder à la nature enfantine. Si l'enfant possède un fond de bonnes tendances instinctives, alors on ne peut lui refuser une liberté quasi totale. **« Je crois intimement, écrit Neill en tête de son ouvrage essentiel, que l'enfant est naturellement sagace et réaliste et que, laissé en liberté, loin de toute suggestion adulte, il peut se développer aussi complètement que ses capacités naturelles le lui permettent »**¹⁰⁷¹. Au contraire, l'introduction d'un cadre organisationnel bien défini dans les écoles nouvelles est le signe d'une croyance mitigée en la bonté naturelle de l'enfant. A l'Ecole des Roches dont on connaît l'organisation sans failles, Bertier, dit parvenir à concilier autorité et liberté en éducation **« en ne séparant ni la liberté de l'ordre et de la responsabilité (...) ; ni l'autorité de son devoir de ministère et de service »**¹⁰⁷². Ce postulat d'une bonté naturelle de l'enfant est interprété fort diversement selon les pédagogues mais ils ont la conviction commune de concevoir la nature de l'enfant de façon positive, et donc d'en encourager le développement.

A l'époque où la Ligue n'était pas fondée, et où il n'était pas encore question de défendre un mouvement mais seulement une idée, celle de la liberté de l'enfant par une éducation renouvelée, les congrès internationaux d'Education morale se produisaient déjà mais dans un but tout différent. Ces congrès étaient nés du sentiment que devant le délitement de l'ordre moral, l'éducation avait une tâche spécifique à accomplir. C'est tout le sens de l'interpellation du discours inaugural au congrès de 1912 : **« Ne poursuivons-nous pas tous le même but, qui est de relever le niveau moral de l'humanité en considérant la formation du caractère comme fin à laquelle doit aboutir l'éducation ? »**¹⁰⁷³. Quelque temps après, la Ligue se constitue dans une unanimité criante sur le principe de la liberté de l'enfant : **« Pour le développement de nos enfants, comme pour celui de l'humanité tout entière, dira Geheeb, nous avons besoin de liberté, de liberté comme moyen et comme base de l'éducation »**¹⁰⁷⁴. Mais dès que les pédagogues nouveaux quittent les bancs confortables de leurs propres

¹⁰⁷¹ A. S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte, 1985, p. 25. Le postulat fondateur de l'Education nouvelle s'exprime avec force, sous la plume de Neill, par la réunion des deux mots "nature" et "liberté" dans la même phrase. Même si Neill parle à ce propos de « profession de foi », de « croyance », même s'il a voulu se démarquer ainsi d'une orientation de l'Education nouvelle qu'il jugeait trop rigoriste, il ne faut pas oublier que cette conviction de Neill doit beaucoup à la science, et dans son cas à la psychanalyse. En cela Neill peut justement être intégré parmi les éducateurs nouveaux même si ses méthodes sont reconnues « extrémistes » par la rédaction de *Pour l'ère nouvelle* en 1925 (n°16, juillet 1925, p. 6). Comme nous avons pu le voir, la plupart des pédagogues nouveaux expriment cette même foi en l'enfant mais qu'ils étaient plus ou moins ouvertement sur un fondement scientifique.

¹⁰⁷² *L'Ecole des Roches*, Juvisy, Cerf, 1935, p. 242.

¹⁰⁷³ R. A. Van Standick, « Discours d'ouverture », *Compte-rendu du deuxième congrès international d'Education morale à La Haye (22-27 août 1912)*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1913, p. 16.

¹⁰⁷⁴ « La coéducation des sexes », congrès de Locarno, *P.E.N.*, n°32, novembre 1927, p. 246.

congrès pour s'aventurer sur les "terres" moins familières de ceux d'Education morale, ils ont à justifier ce principe de liberté devant des sceptiques sinon des adversaires obstinés. Il n'a pas été chose aisée pour Ferrière au congrès d'Education morale de La Haye de présenter une éducation naturelle et libérale à de farouches défenseurs de l'ordre moral.

Mais tout l'enjeu est bien là : ces congrès sont l'occasion de répandre "l'esprit" de l'Education nouvelle. Et ce n'est pas sans succès puisque, comme nous le savons, le troisième congrès d'Education morale sera organisé par l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève en 1922 et présidé par Ferrière, puis Piaget présidera le comité exécutif international des congrès d'Education morale à Cracovie en 1934. Il reste qu'en participant activement à ces congrès d'Education morale, les pédagogues nouveaux font la démonstration explicite que la question de l'éducation morale est centrale pour leur mouvement, et surtout, ils inaugurent une façon originale de la penser en fonction de la liberté de l'enfant. L'idée de liberté, tout comme le concept de nature, servira de slogan fédérateur pour les pédagogues nouveaux. Elle est en premier moyen de se singulariser, de marquer sa différence, son originalité d'avec l'école officielle et traditionnelle. Ainsi dans la Ligue, comme nous l'avons vu, la question de la liberté ne cesse de rebondir de congrès en congrès : à Locarno en 1927, les discussions sont centrées sur « La liberté et l'éducation », et à Cheltenham en 1936, le même thème se répète sous la formulation « Education et liberté ».

2. Les variations d'un idéal

Malgré une unanimité de principe, l'imprécision règne. On dit vouloir la liberté pour l'enfant, on dit l'introduire dans les écoles, mais on hésite à s'accorder sur la direction qu'elle doit prendre, comme si l'on pressentait le risque de la voir s'engloutir dans un système. L'erreur des novateurs est certainement d'avoir voulu la produire, la concrétiser, alors qu'elle doit rester une idée à élaborer, un idéal à se donner, mais peut-être pas un aboutissement réalisé. Mais une liberté prédéfinie est-elle encore une liberté ? Une relecture rapide de l'évolution de l'idée de liberté dans les congrès de la Ligue est à ce sujet particulièrement éclairante.

L'esprit de liberté solidarise dès ses origines le mouvement de l'Education nouvelle, mais on ne sait pas bien alors de quoi il est fait. A Calais, où il est surtout question d'introduire plus de liberté dans les méthodes éducatives, Ferrière précisera cependant que « **La liberté, c'est donc la libération des tendances supérieures** »¹⁰⁷⁵. Nussbaum ajoutera que l'Education nouvelle ne sait pas exactement de quoi elle parle lorsqu'elle souhaite la libération des facultés créatrices de l'enfant, qu'il met, lui, au compte du « **paradis perdu de notre propre spontanéité** »¹⁰⁷⁶. Ces deux interventions sont exemplaires de l'attitude de la Ligue sur la question de la liberté : la liberté ne fait pas que s'exprimer spontanément, elle émerge parmi toutes les tendances que l'enfant manifeste,

¹⁰⁷⁵ « L'Ecole active », congrès de Calais, in *The creative self-expression of the child*, Londres, The New Education Fellowship, 1921, p. 96.

¹⁰⁷⁶ « L'enfant est-il capable de puissance créatrice ? », congrès de Calais, in *The creative self-expression of the child*, op. cit., p. 54.

elle s'acquiert progressivement dans un esprit.

Jusqu'au congrès de Nice, on ne changera pas de position, on se bornera à justifier le postulat de départ : libérer les potentialités de l'enfant par des méthodes actives et fondées scientifiquement. L'importance de la science, comme cela a été abondamment démontré, ne fera que grandir de congrès en congrès. C'est ainsi qu'à Nice, Piaget défendra l'importance du développement de l'esprit scientifique qui, par un effet secondaire, ne peut que favoriser cet esprit de liberté.

A Cheltenham, le second congrès consacré à la liberté en éducation mais cette fois dans sa dimension sociale, on continue de plaider pour une liberté d'ordre psychologique de la personnalité, qui se nuancera toutefois d'une réserve émise par Hadfield : la liberté ne peut s'assimiler à la libération pure et simple des manifestations de la nature, telles que les tendances et les impulsions, il y faut un contrôle. Mrs Ensor continuera de croire avec certitude que le désir de liberté habite chaque homme, l'éducation ayant pour tâche de réaliser la liberté individuelle pour que chacun vive sa propre vie, mais, ajoutera-t-elle, celle-ci doit s'accommoder de la restriction due au bien de la société, **« en soumettant sa liberté au bien général »**¹⁰⁷⁷. De même, Percy Nunn remarquera au cours du même congrès que le problème de la liberté se pose à l'école parce que celle-ci est d'abord une société. Autrement dit, c'est l'individu qui manifeste le désir de liberté mais c'est dans la société qu'elle se réalise.

D'ailleurs, la liberté n'est pas dans la nature originelle de l'enfant, cette dernière se caractérise plutôt par son indiscutable inégalité. De même, la société est tissée d'évidentes inégalités. Il faut donc suppléer à ce désordre à la fois naturel et social par une éducation fondée sur la science qui saura concilier les différences naturelles avec les besoins sociaux. C'est alors que l'orientation prend tout son sens. Il n'est plus question à l'époque moderne de se laisser prendre par le hasard du naturel, Wallon le soutient fermement à Cheltenham : **« l'homme doit s'affranchir de ce qui est simple hasard »**¹⁰⁷⁸. La science a donné les moyens à l'homme de dépasser toute acceptation d'un déterminisme naturel, ainsi que toute **« conception purement contemplative de la liberté »**¹⁰⁷⁹. Mais cela ne suffit pas.

Progressivement s'installe dans la Ligue, l'idée selon laquelle la liberté ne s'obtiendra que par une transformation radicale et de la société et de l'éducation, la seconde ayant pour fonction de préparer la première. C'est le point de vue que défendra Langevin et qui sera le plus souvent exposé dans la revue après la seconde guerre mondiale. La liberté devient dans la pensée des pédagogues nouveaux une question de justice sociale et l'école participe de plein droit à un projet sociopolitique de libération dans lequel en fin de compte chacun s'y retrouvera.

Les textes de *Pour l'ère nouvelle* montrent combien les variations de la notion de

¹⁰⁷⁷ « Séance d'ouverture. Allocution de Mrs Ensor », congrès de Cheltenham, *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, p. 228.

¹⁰⁷⁸ « Les rapports de la science avec la formation des personnalités libres », congrès de Cheltenham, *P.E.N.*, n°123, décembre 1936, p. 295.

¹⁰⁷⁹ *Id.*, p. 296.

liberté sont solidaires de l'évolution globale de la Ligue, du développement d'une liberté d'ordre psychique vers une libération sociale. Des variations qui ne veulent pas entamer une certaine cohésion en faveur de liberté au sein de la Ligue. Il est cependant des interventions ponctuelles qui ont discrètement menacé cette apparente unisson en relevant parfois l'ambivalence du postulat d'une liberté qui se développerait à partir de la nature de l'enfant.

C'est, on se souvient, Wyneken à Locarno, le premier à réagir contre le paradoxe que constitue une liberté de principe qui aussitôt se voit travestie en liberté relative. L'idée de liberté, selon Wyneken, ne supporte aucune nuance sans courir le risque de se trouver par le fait même aussitôt "dénaturée". A condition d'admettre que la liberté dont on parle est celle du "possible" et non celle du "n'importe quoi". On se souvient aussi de la tentative de Bovet pour recentrer les débats : **« N'a-t-on pas pris pour une fin dernière, pour un but ultime, ce qui ne devait et ne pouvait être qu'un moyen ? »**¹⁰⁸⁰. Cette intervention ne vient pas à l'appui d'une éducation à la liberté, mais d'une éducation par la liberté. Bovet estime que cette notion un peu galvaudée n'a de sens que si elle est orientée vers un but : **« être libre ne constitue pas un programme de vie. Il faut définir et préciser l'emploi qu'on fera de sa liberté »**¹⁰⁸¹. Autrement dit, être libre, c'est toujours être libre de faire quelque chose, la liberté ne se suffit pas à elle-même.

C'est quelquefois au nom d'un certain retour à la tradition contre une modernité de principe adoptée par l'Education nouvelle que certains orateurs font preuve d'une certaine clairvoyance sur la notion de liberté. Ainsi Codignola avertit au congrès de Nice qu' **« On ne peut pas déterminer d'avance la voie de la liberté, si on arrive à reconnaître que la liberté est la profonde loi de l'esprit. Le concept d'autonomie doit introduire dans l'éducation un esprit nouveau, mais ne peut pas déterminer une méthode nouvelle, sans se contredire »**¹⁰⁸². C'est selon Codignola l'origine des échecs de pionniers tels que Pestalozzi puisque **« Une nouvelle méthode qui prétendrait être seulement une méthode de liberté ipso facto se transformerait inévitablement en un nouvel instrument de torture »**¹⁰⁸³. Pour Codignola, la liberté est spirituelle et il tient à souligner que cette spiritualité-là n'a rien de commun avec la science. Il n'espère pas à l'inverse de nombreux éducateurs nouveaux trouver la réponse au problème de la liberté dans la science : **« il serait inutile de faire une recherche désespérée d'un contenu objectif nouveau de la science pour garantir le libre développement de l'activité spirituelle, puisque aucun contenu par soi-même n'a une valeur pour l'esprit et il n'y a pas de nouveauté vraiment vivante en dehors de la tradition »**¹⁰⁸⁴.

¹⁰⁸⁰ « La liberté, but ou moyen », congrès de Locarno, *P.E.N.*, n°31, septembre-octobre 1927, p. 175.

¹⁰⁸¹ *Ibid.*

¹⁰⁸² « Comment créer une culture propre à l'époque moderne », congrès de Nice, *P.E.N.*, n°81, octobre 1932, p. 253.

¹⁰⁸³ *Id.*, p. 255.

¹⁰⁸⁴ *Ibid.*

3. La liberté, un autre nom de la science

La liberté constitue donc une valeur commune dans l'Education nouvelle, même si celle-ci peut se comprendre dans des sens très différents. Cette diversité peut avoir des raisons historiques. Un pédagogue nouveau des premiers temps de la Ligue ne pense pas la liberté de l'enfant de la même manière qu'un pédagogue d'après la guerre mondiale¹⁰⁸⁵. Mais ces "raisons historiques" ne disent rien sur ce qui constitue cette adhésion commune au principe de la liberté.

C'est, comme nous le savons, en appuyant scientifiquement leurs méthodes et moyens au plus près de la nature enfantine que les pédagogues nouveaux ont voulu rester fidèles à leur vœu initiateur de faire de l'Education nouvelle une éducation vers la liberté. Mais bien souvent, la science, de quelque ordre qu'elle soit, devient si prégnante qu'elle en vient à édicter des fins pour l'éducation. Bien souvent encore, ces fins sont reconnues tributaires des progrès humains de la connaissance. Dans les deux cas, on amalgame deux ordres de pensées, on fait reposer sur la science ce qui reste de l'ordre du sens. C'est aussi l'interrogation de Marc-André Bloch devant le "parasitage" de l'Education nouvelle par la psychologie de l'enfant : « **on ne pourra jamais déduire une morale de la science. Eh bien, il en est tout à fait de même des rapports à la science, à la psychologie scientifique de la pédagogie. C'est une attitude paresseuse que celle qui consiste à abriter le choix d'une pédagogie sous le manteau de la science** »¹⁰⁸⁶. En réalité, les pédagogues nouveaux ne font que suivre leur science de référence, ils sont victimes de leur scientisme. Et de fin éducative "proclamée", la liberté est identifiée à la nécessité de la science.

C'est ici tout le problème de la confusion naturaliste entre l'ordre des faits et l'ordre du sens d'une éducation dite naturelle qui réapparaît à travers la question de la liberté en éducation. Bovet veut éviter cet amalgame des fins aux moyens, et en philosophe, il rappelle que les moyens de l'éducation doivent être donnés par la science tandis que les fins seront issues de la réflexion philosophique, mais Bovet, en scientifique, précise aussi que « **c'est en étudiant l'enfant aussi attentivement que possible, par tous les moyens qui sont à notre pouvoir, que nous découvrirons le mieux ce qu'il peut et doit devenir en épanouissant ce qui est en lui. (...) "Deviens ce que tu es". Cette vieille maxime de Pindare, je la fais mienne, moi aussi** »¹⁰⁸⁷. Tel est le principe dont un pédagogue nouveau ne peut pas se départir. La fin de l'éducation est dans l'enfant, et c'est la science qui la découvrira. Mais comment peut-on vouloir la liberté pour le devenir de l'enfant et en même temps décréter que la science doit en tout servir de guide ? Il y a

¹⁰⁸⁵ Il est ainsi remarquable de voir comment M. Chenon-Thivet transforme l'idée de respect de la nature de l'enfant, ce qu'elle appelle « le premier postulat de l'Education nouvelle » : « Nous ne dirons pas spécifiquement comme Rousseau que cette force est naturellement bonne, nous dirons simplement qu'elle est et que si nous ne bâtissons pas sur elle notre oeuvre sera vaine » (« Méthodes actives et Education nouvelle », *P.E.N.*, n°5, juillet-août 1949, p. 18).

¹⁰⁸⁶ *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., 1973, p. 173.

¹⁰⁸⁷ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951, p. 143.

là une réelle contradiction, et dans ce cas, la finalité éducative se détourne de sa visée d'humanité en l'enfant et la fait implacablement dépendre de ce que découvre la science.

En bâtissant leurs conceptions sur la base de la réalité d'une nature enfantine, les éducateurs nouveaux ont été tentés d'accomplir les idées de Rousseau ou de Pestalozzi à qui ils se réfèrent souvent, sans s'apercevoir qu'il n'existe pas pour ces derniers de nature humaine en soi, puisque dès le départ, elle se trouve corrompue par la société. Une lecture plus complète de l'*Emile* leur aurait montré que Rousseau conseille bien sûr à l'éducateur de commencer par une observation scientifiquement menée de son élève mais, insiste-t-il, en se gardant bien de définir à l'avance une fin pour ce dernier. Une fin qui appartient à la liberté de l'enfant de construire lui-même en suivant ou en s'opposant aux potentialités de sa nature. L'acte éducatif se situe bien à la charnière de deux idées, la nature et la liberté de l'enfant, que les pédagogues nouveaux ont cru pouvoir relier par une éducation scientifiquement menée, où l'erreur n'a pas sa place. Alors que, selon Michel Soëtar, une compréhension exacte de Rousseau aurait justement révélé aux pédagogues nouveaux que **« Les déterminismes psychologiques, sociologiques, psychanalytiques, sont précisément rompus par la démarche pédagogique, qui ne réduit, le temps d'une observation, l'homme à un fait que pour lui permettre de poursuivre la fin autonome à laquelle il se destine »**¹⁰⁸⁸.

Sans doute, les écoles nouvelles peuvent être considérées comme de "véritables expériences morales" ainsi qu'en témoigne la recherche d'un sens nouveau pour l'éducation des pédagogues nouveaux, et leur vœu de cohérence entre fins et moyens éducatifs. Il reste que la centration sur la nature de l'enfant si caractéristique de toute l'Education nouvelle fait inévitablement dévier la fin de l'éducation qu'elle s'était assignée, la liberté de devenir pour l'enfant. D'ailleurs, la prolifération des méthodes pédagogiques ne risque-t-elle pas d'escamoter cette même fin ? Certains pédagogues nouveaux ont montré qu'ils étaient conscients de ces paradoxes, et il n'est pas rare de les voir reconnaître, quand ils se heurtent à une impasse ou à des oppositions internes, qu'ils ont pris ce qui n'était qu'un moyen pour une fin de l'éducation...

4. La liberté comme libération de la nature

Finalement, si on tente de faire abstraction des polémiques qui gravitent autour du mot liberté dans la Ligue et qu'on essaie de dégager des textes des congrès un substrat commun, on s'aperçoit que la liberté est le plus souvent comprise dans le sens de libération, c'est-à-dire d'un processus engagé vers la liberté par l'éducation.

Le thème de la libération des énergies créatrices en l'enfant est prépondérant aux débuts du mouvement. Et selon leurs présupposés scientifiques, les pédagogues nouveaux conçoivent la "matière" de ces énergies de manières diverses. Sur ce point, l'influence des sciences humaines a fait plus que servir de fondement scientifique, elle a aussi alimenté ce thème de la libération en faisant la démonstration que certaines potentialités en l'enfant demeuraient captives. C'est de cette manière que l'idée de libération s'impose dans la Ligue.

¹⁰⁸⁸ « Jean-Jacques Rousseau » in J. Houssaye (sous la direction de), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1994, p. 34.

L'enfant possède donc une nature "prisonnière" que l'éducation a pour tâche de libérer. « **La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant et à réaliser sa libération** »¹⁰⁸⁹, dira Maria Montessori. C'est d'ailleurs pour atténuer les difficultés d'emploi du mot liberté, que Ferrière propose la solution de la libération : « **Dès lors ne faut-il pas substituer au mot "liberté" celui de "libération" ? Je le pense. Cela lève toute équivoque. La liberté en soi est un mythe, mais la libération est un acte. (...) il coïncide avec le mot "éducation" - ex ducere - et, mieux encore, avec le verbe "élever"** »¹⁰⁹⁰.

Une libération qui reste conditionnée par la "non-corruption" d'une nature saine, seul « **l'enfant sain désire spontanément ce qui conserve et accroît sa santé physique et psychique** »¹⁰⁹¹. Ceci peut expliquer pourquoi, dans l'Education nouvelle, la notion de liberté se cantonne très souvent à un moyen pédagogique, à une apparence de liberté dans le laisser-croître, ou le laisser-agir, ou encore le laisser-faire, par le primat d'une pédagogie de l'action et de l'expérience. Elle croit libérer l'enfant en libérant son activité. Liberté d'action devient synonyme de liberté "tout court". En encourageant l'activité de l'enfant, les pédagogues nouveaux croient aussi pouvoir développer des personnalités moralement libres. Mais, la liberté ne réside pas dans la possibilité ou non d'agir, ce qui la maintiendrait dans l'ordre de l'action et du pouvoir, mais dans l'intention qui a précédé l'acte, dans le vouloir, dans l'option en bien ou en mal prise sur ce vouloir. La liberté concerne avant tout la personne "morale". Et cela, à moins de forcer l'âme de l'enfant, est tâche impossible pour l'éducateur. En éducation morale, plus qu'en aucun autre domaine, l'éducateur échouera toujours à vérifier "l'efficacité" de son action...

5. Le problème de la liberté

Dans sa volonté de libérer l'enfant par l'éducation, l'Education nouvelle a cherché dans la nature le fondement de l'éducation morale (psychologique, sociologique, ou religieux). Elle a ainsi voulu développer la liberté de l'enfant à partir de la spontanéité de sa nature, tout en lui reconnaissant des lois de "fonctionnement". Elle postule de cette manière que la liberté peut se développer et qu'elle provient de la nature. Mais comment une loi, un mécanisme peuvent-ils générer une liberté ?

L'ordre de la liberté différent de l'ordre de la nature

Selon Kant, l'ordre de la nature est inconciliable avec celui de la liberté : « **En effet, on ne peut pas dire qu'au lieu de la nature, des lois de la liberté s'introduisent dans la causalité du cours du monde, puisque, si la liberté était déterminée suivant des lois, elle ne serait pas liberté, mais ne serait que nature. Nature et liberté transcendante diffèrent donc entre elles comme conformité aux lois et affranchissement des lois** »¹⁰⁹². La liberté ne peut se comprendre à partir de lois, elle

¹⁰⁸⁹ L'enfant, Paris, Desclée de Brouwer, 1992, p. 93.

¹⁰⁹⁰ La liberté de l'enfant à l'Ecole Active, Bruxelles, Lamartin, 1928, p. 17.

¹⁰⁹¹ A. Ferrière, « Une république d'enfants : l'Odenwald », P.E.N., n°7, juillet 1923, p. 58.

apparaît toujours d'un seul coup, comme "spontanément". La spontanéité est aussi la caractéristique de la nature, c'est sur ce point que les deux concepts se rapprochent. Mais vouloir expliquer l'existence de la liberté par une causalité mécanique, par un processus quel qu'il soit, c'est se tromper d'objet. Seule la nature a des lois, seule elle peut s'expliquer sous le principe de causalité, par des événements qui lui sont antérieurs. La liberté n'a pas de passé, elle ne se fabrique pas, elle ne se génère pas.

La nature est "bonne en soi", prétendent les partisans d'une éducation naturelle. Ce qui est bon dans la nature, c'est l'ordre qui la constitue. La nature serait à ce point "ordonnée" qu'elle résume à elle seule ce qui doit être. Mais, l'ordre qui semble caractériser la nature à celui qui l'observe n'est qu'un ordre "apparent". N'est-ce pas le désir de comprendre et de trouver un sens dans la nature qui fait qu'il y découvre un ordre ? L'ordre est-il le propre de la nature ou une simple construction de l'esprit, le reflet d'une volonté humaine de comprendre ? Dans la conception kantienne, explique Raymond Vancourt : **« La nature "extérieure", nous le savons, c'est nous, à certains égards, qui la constituons, en lui imposant les cadres généraux grâce auxquels elle apparaît ordonnée »**¹⁰⁹³.

Est-il jamais possible de prétendre connaître l'enfant, sans le transformer en "objet" de connaissance, sans verrouiller ce qu'il y a de "vivant" en lui, sans clore tous les possibles. Et le traiter comme une chose est en soi inconciliable avec le principe de la liberté. Les pédagogues nouveaux sont à la recherche des lois de développement de l'enfant, mais les sciences humaines ne font que repérer des régularités partielles toujours un peu inexactes quand il s'agit de comprendre le développement de chaque enfant en particulier. C'est pourquoi tout le savoir scientifique sur l'enfant n'apportera jamais à l'éducateur nouveau ce qu'il veut connaître de lui. **« Mille photographies échafaudées ne font pas un homme qui marche, qui pense et qui veut »**¹⁰⁹⁴. Trop de savoir sur la nature enfantine va à l'encontre du projet pédagogique de l'Education nouvelle, car cela "dépersonnalise"...

L'Education nouvelle s'est comme enfermée dans son postulat scientiste. Le discours pédagogique dans la Ligue est porté par une double détermination : scientifique, dans la volonté de connaître cette nature de l'enfant, idéologique, dans l'espoir de reconstruire le monde par l'enfant. Mais la centration sur l'enfant reste toujours première. En réalité, ce désir de savoir a épuisé la démarche pédagogique qui doit rester soumise à la loi dernière du libre devenir de l'enfant, celle-ci totalement étrangère au savoir pédagogique. Selon Michel Soëtar, **« L'acte pédagogique se construit ainsi sur une rupture permanente des finalités qui le portent au même titre que tous les actes humains, dans le but de faire vivre une visée de fin qui ne lui appartient plus »**¹⁰⁹⁵. En faisant le choix de la

¹⁰⁹² E. Kant, *Critique de la raison pure*, trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris, P.U.F., 1993, p. 349.

¹⁰⁹³ R. Vancourt, *Kant, sa vie, son oeuvre*, Paris, P.U.F., 1967, p. 36.

¹⁰⁹⁴ E. Mounier, *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1992, p. 5.

¹⁰⁹⁵ « La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens » in *Revue française de pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre 1997, p. 100.

science et de la causalité scientifique, l'Education nouvelle a l'intention, louable en soi, de comprendre l'enfant à partir de lois psychologiques, mais la compréhension par la science s'opère toujours sous le principe de régularité, que l'enfant casse à chaque instant... Il manque donc à l'Education nouvelle de prendre une certaine distance d'avec la science dont elle se fait un principe.

La liberté comme fin de la nature

Il est d'autre part une difficulté d'ordre sémantique qui appartient au mot liberté et qui donne naissance à sa prodigieuse polysémie : ce mot pris isolément n'a pas de sens en lui-même, en cela il est toujours sujet à mystification¹⁰⁹⁶. Il n'y a pas de liberté en soi, mais une liberté "de", une liberté empirique. La locution "de" appelle une réalité, oblige à une liaison avec le réel. Eric Weil insiste sur cette idée que la liberté de l'homme n'est jamais établie mais toujours à faire dans le « **choix d'un but positif** »¹⁰⁹⁷ et non pas dans la simple éventualité offerte au libre-arbitre. La liberté court ainsi un double risque, celui de se voir engluée dans le fonctionnement ronronnant du progrès politique ou matériel qui ne fait qu'offrir les conditions de la liberté, ou plus gravement, celui d'être travestie dans un dilemme qui n'a que l'apparence du choix de liberté. On comprend donc que la notion de liberté engendre presque automatiquement celle de libération et que le contenu du mot liberté est tout relatif puisque la recherche de liberté n'a pas de fin. Valadier dit la même chose à propos de la notion de "conscience" qui ne peut s'éveiller sans l'instruction du réel : « **La conscience est toujours conscience-de** », « **la conscience morale a besoin d'être tirée de sa léthargie ou de son silence par des expériences qui la provoquent** »¹⁰⁹⁸. Comme pour la conscience, la liberté prend forme dans les expériences, le réel est ici fondateur.

Son développement ne peut supporter aucun déterminisme a priori de sa nature, aucune fatalité. Au contraire, il se signale par sa propension à se démarquer de l'universalité des lois et de la "foule". L'Education nouvelle croit pouvoir dire ce qu'est l'enfant parce qu'elle a la volonté louable de le comprendre scientifiquement. Mais il lui manque d'accepter totalement l'altérité de l'enfant, d'accepter de le voir sans le posséder, d'accepter sa différence, et surtout d'accepter que soient remises en cause les théories qu'elle élabore sur l'Enfant, et qu'il ne soit déjà plus ce qu'elle croyait qu'il était, d'accepter de se tromper. Car finalement, cette erreur d'appréciation sur la personne de l'enfant que ferait le pédagogue ne serait-elle pas aussi le signe de sa "subjectivation" amorcée ? Si l'enfant n'est déjà plus ce que le pédagogue pensait qu'il était, c'est bien qu'il est devenu "lui-même", un germe de liberté. Comme le dit Mounier, « **Le mouvement profond de l'existence humaine n'est pas de s'assimiler à la généralité abstraite de la Nature ou des Idées...** »¹⁰⁹⁹, au contraire, « **Le droit de pécher, c'est-à-dire de refuser son**

¹⁰⁹⁶ R. Quillot, *La liberté*, Paris, P.U.F., 1993, p. 7.

¹⁰⁹⁷ « Souci pour la philosophie », in *Philosophie et réalité*, B.A.P. n°37, Paris, Beauchesne, 1982, p. 19.

¹⁰⁹⁸ *Eloge de la conscience*, Paris, Ed. du Seuil, 1994, p. 161.

¹⁰⁹⁹ *Le personnalisme*, op. cit., p. 9.

destin, est essentiel au plein exercice de sa liberté »¹¹⁰⁰. La liberté ne s'acquiert pas, elle apparaît d'un seul coup à celui qui sait qu'il est possible de s'opposer à la nature, au cours "normal" de la vie. **« La seule chose qui puisse devenir fatale à l'homme, dit Buber, c'est de croire à la fatalité ; cette croyance entrave le mouvement qui mène au revirement »**¹¹⁰¹. Face à la nature, il y a bien sûr l'obéissance, et avec elle le risque de la non-liberté, mais il y a aussi la possibilité offerte à chacun de se dégager de ses liens trop "naturels". La liberté sait dire non à la nature. C'est finalement par la nature que l'enfant est appelé à la liberté.

De la moralité à la liberté

Ainsi, les pédagogues nouveaux ont su démontrer que le problème de l'éducation morale est prioritairement un problème de liberté, mais ils ont cru qu'il suffisait d'introduire la liberté dans leurs systèmes pour que la moralité se développe à des degrés très variables comme nous avons pu le voir. Si l'Education nouvelle s'est divisée sur le problème de l'éducation morale, les pédagogues se rejoignent cependant pour établir une sorte de continuité entre nature et moralité. Ils postulent de cette manière que la liberté est le moyen de "moraliser" l'enfant, tout en préservant sa nature, comme pour dire qu'il suffit de suivre la spontanéité de l'enfant pour favoriser sa moralisation. L'Education nouvelle adopte alors un naturalisme de principe qui va à l'encontre même de son intention de faire accéder librement l'enfant à la moralité. L'éducation est incapable de "fabriquer" de la liberté, tout au plus peut-elle "rendre la liberté possible".

Fallait-il comprendre par là que la nature est le seul bien à préserver ? Suffit-il d'aider la nature la nature de l'enfant à suivre le cours de son développement pour qu'il se moralise ? La question morale dans l'Education nouvelle n'est pas posée : la moralité ne peut pas émerger du respect de la nature de l'enfant, quelque soit le degré de liberté qu'on lui accorde. La liberté ne peut pas être la condition ni de son épanouissement naturel, ni de son développement moral. La liberté doit rester une finalité pour l'éducation.

Par sa volonté de réaliser la liberté par le respect de la nature de l'enfant, l'Education nouvelle a cru voir dans les manifestations spontanées de l'enfant, autrement dit sa "nature", la source de sa "liberté", en faisant de la première la condition nécessaire à l'éclosion de la seconde. En réalité, elle ne fait que mettre à jour les lois de la nature enfantine, qu'elle a su rechercher scientifiquement, mais en reliant trop vite la notion de nature à celle de liberté. Dans ce schéma théorique, un "maillon" manque : la moralité, comprise comme état de prise de conscience de la liberté. L'erreur de l'Education nouvelle est d'avoir amalgamé la libre expression de la nature, ce qu'elle pouvait observer, avec la liberté morale qui est par définition inobservable, dans la mesure où elle est affaire d'intention.

Il y a bien cette nature qui est demandeuse de liberté et sur laquelle repose tout l'édifice de l'Education nouvelle, mais contrairement à ce que croit l'Education nouvelle, **« la liberté ne peut pas être au départ de l'éducation, elle doit être à l'arrivée »**¹¹⁰².

¹¹⁰⁰ Ibid.

¹¹⁰¹ Je et Tu, Paris, Aubier, 1969, p. 91.

La nature, ce n'est jamais la liberté à l'état brut, il y faut une opération, un travail, pour que de la nature se dégage une nature "libérée". Et c'est bien l'éducation qui la fait naître.

B. La liberté et sa réalisation pédagogique

Se libérer, c'est toujours opérer une séparation d'avec un état antérieur, avec ce qui était acquis d'avance. On peut alors comprendre en quoi l'idée de libération n'est pas séparable de l'idée de perfectibilité de la nature humaine. On comprend aussi comment, de l'idée de perfectibilité, peut naître celle d'éducabilité, ainsi que Kant l'a écrit en tête des *Réflexions sur l'éducation* : « **c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine** »¹¹⁰³. Et c'est naturellement à la suite de Rousseau et de Kant que s'est généralisée cette conception moderne de la liberté, d'une destination de l'homme vers sa liberté. C'est aussi dans cette optique d'une modernité, mais cette fois pédagogique, que Pestalozzi a voulu réaliser son "système" de liberté¹¹⁰⁴.

1. La liberté, essence de la morale selon Kant

Assurément, la pensée existentialiste radicalisera plus profondément encore que ne l'a fait Kant la distance entre les concepts de nature et de liberté en réfutant toute idée d'une nature humaine, car nous sommes tous « **condamnés à être libres** », disait Sartre... Mais il y a dans l'existentialisme un refus du sujet moral qui n'appartient pas au kantisme. Kant distingue au contraire deux ordres de réalités, d'une part celui des phénomènes dans lequel il n'y a pas de libre-arbitre possible, d'autre part, celui des noumènes qui est celui du libre-arbitre. L'ordre des phénomènes est celui de la nature, tout s'y enchaîne selon la causalité. L'ordre des noumènes est au contraire celui de la raison pratique qui postule la liberté.

La destination morale

Du fossé théorique que Kant a creusé entre l'animalité originelle et l'humanité finale de l'homme est née la question morale. L'état de nature n'est pas un état de liberté, au contraire, l'homme naturel est né inachevé et incomplet, déterminé par le donné naturel, dans un "état d'animalité" qui autorise cependant sa liberté. Celle-ci se manifeste quand l'homme décide volontairement de rompre avec sa nature première pour atteindre un état moral, "l'état d'humanité". Comme Rousseau, Kant pose qu'avant d'être moralisé, d'agir moralement, volontairement, conformément à la loi morale, l'homme n'est pas immoral, il n'agit pas "mal", il est amoral, ignorant et "animal".

¹¹⁰² A. Renard, *La pédagogie et la philosophie de l'Ecole nouvelle d'après l'oeuvre d'Adolphe Ferrière*, Paris, Ed. Ecole et Collège, 1941, p. 260.

¹¹⁰³ *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1989, p. 74.

¹¹⁰⁴ Voir *Le pédagogue et la modernité*, Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996) réunis par M. Soëtdard et C. Jamet, Paris, Peter Lang, 1998.

Passer ainsi de l'animalité à l'humanité est un devoir que sa raison pratique lui ordonne et que sa volonté réalise librement en reconnaissant la loi morale en elle-même, dans sa forme et non dans son contenu. **« ...c'est la loi morale , dont nous avons immédiatement conscience (dès que nous formulons des maximes de notre volonté), qui s'offre d'abord à nous et nous mène directement au concept de la liberté »**¹¹⁰⁵. L'homme moral est celui qui **« juge donc qu'il peut faire une chose, parce qu'il a conscience qu'il doit la faire et il reconnaît ainsi en lui la liberté qui, sans la loi morale, lui serait restée inconnue »**¹¹⁰⁶. Si la loi morale est toujours première dans toute action morale, alors **« le concept du bien et du mal ne doit pas être déterminé avant la loi morale (...), mais seulement (...) après cette loi et par elle »**¹¹⁰⁷. C'est pourquoi **« le mobile de la volonté humaine ne peut jamais être que la loi morale »**, il n'y a pas de loi morale sans liberté, il n'y a pas de volonté sans loi morale, la liberté est dans la loi morale¹¹⁰⁸.

La morale oblige l'homme à se questionner sur le sens de son action, et c'est ainsi que se manifeste sa liberté, sa non-détermination. L'homme est libre parce qu'il est moral, et qu'il se sait en même temps immoral, animal. L'homme n'est moral que s'il se décide à l'être, que s'il se veut moral. Son salut passe par sa moralisation qui lui offre la possibilité d'effectuer ce passage de l'état d'animalité à celui d'humanité. Et cette destination morale de l'homme ne se fera pas sans éducation. Dans la conception kantienne, c'est uniquement la moralité, l'état de réalisation morale, qui permet à l'homme de se dire libre, d'exercer sa liberté : **« La loi morale est en fait une loi de la causalité par liberté »**¹¹⁰⁹. Le principe de liberté chez Kant est définitivement relié à la morale parce que l'homme ne peut se décider que librement pour la loi morale. L'homme ne deviendra moral que par la loi dont il se fera un devoir, il lui faudra pour cela se dégager des lois naturelles et empiriques, car **« une liberté transcendante (qui) doit être conçue comme l'indépendance à l'égard de tout élément empirique et par conséquent de la nature en général »**¹¹¹⁰. C'est finalement par sa soumission volontaire au bien inclus dans la loi morale que l'homme peut se dire libre.

L'éducation morale nécessaire et impossible

La question principale chez Kant réside alors dans le problème de relier éducation et liberté, et puisque la morale est l'expression de la liberté humaine, l'éducation morale devient éducation à la liberté. C'est d'ailleurs toute l'éducation qui est morale en

¹¹⁰⁵ E. Kant, *Critique de la raison pratique*, trad. F. Alquié, Paris, P.U.F., p. 29.

¹¹⁰⁶ *Id.*, p. 30.

¹¹⁰⁷ *Id.*, p. 65.

¹¹⁰⁸ *Id.*, p. 75.

¹¹⁰⁹ *Id.*, p. 47.

¹¹¹⁰ *Id.*, p. 103.

elle-même. Mais, et c'est là tout le paradoxe, comment penser et réaliser une éducation morale qui permette la liberté de l'enfant ?

Il est manifeste, pour Kant, que le paradoxe de l'articulation entre morale et liberté est constitutif d'une éducation morale qui doit à la fois contraindre et libérer, qui est à la fois nécessaire et impossible. Elle est nécessaire, d'abord, parce que seule l'éducation - et l'éducation morale - doit permettre le passage de cet état de nature, de déterminisme, à celui d'humanité et de liberté. Elle est impossible, ensuite, parce que la morale ne s'enseigne pas, elle n'est pas affaire de savoir, il n'y a pas un objet spécifique de la morale, et que le "bien" et le "mal", la référence morale, ne s'apprennent pas. C'est donc à chacun de décider du sens de son action, l'éducation morale ne fait qu'éveiller une conscience.

Cependant, si l'homme a la perception intime du bien et du mal, il n'est pas pour autant moralisé. Il ne le sera que lorsqu'il sera capable d'agir en fonction de la loi morale, quand le respect pour la loi morale sera l'unique mobile de son action. **« Ainsi le respect pour la loi n'est pas un mobile pour la moralité, mais c'est la moralité même »**¹¹¹¹ Et c'est là le but ultime de toute éducation.

La moralité nécessite toujours, selon Kant, un travail sur soi-même dont le but est de développer la conscience morale en dégageant de chaque acte l'intention. C'est à ce niveau que se constitue la moralité, par respect du devoir, de la loi morale en elle-même et par une réflexion libre et responsable. Selon Raymond Vancourt, Kant demeure persuadé que **« la moralité est fondamentalement affaire d'intention, et que ce caractère est à souligner avant tout autre »**¹¹¹².

La moralité, pour Kant, est affaire personnelle de conversion, de surgissement, elle se manifeste d'un seul coup, elle ne s'apprend pas progressivement. Comme l'explique Paul Moreau, **« aucune éducation ne peut produire la moralité ; il faut que surgisse, comme une conversion, c'est-à-dire dans un retournement, une décision qui ne peut évidemment relever que de l'intéressé »**¹¹¹³. Elle diffère de la légalité, elle n'est pas obéissance à des règles extérieures et sociales, mais adhésion à la loi morale en elle-même, à la "forme" de la loi morale et non à son contenu. La morale n'a d'autres fins qu'elle-même, elle ne vise pas directement le bonheur qui appelle la satisfaction de besoins, mais vise l'humanité, qui veut le dépassement du donné naturel par l'éducation.

C'est pourquoi l'éducation est très liée à la possibilité de faire naître une liberté. Elle doit permettre à l'homme en s'appuyant sur la raison, de se détacher de la sensibilité et des déterminismes de la nature. Elle manifeste ainsi une rupture volontaire de l'homme avec sa nature.

Education à la liberté

¹¹¹¹ *Id.*, p. 80.

¹¹¹² *Kant, sa vie, son oeuvre, op. cit.*, p. 32.

¹¹¹³ *L'éducation morale chez Kant*, Paris, Cerf, 1988, p. 181.

La liberté de l'homme réside tout entière dans cette possibilité qui lui est offerte par la nature de se délier de ses lois, de se personnaliser. Kant y voit la définition du devoir qui **« ne peut être rien de moins que ce qui élève l'homme au-dessus de lui-même (...). Ce ne peut être autre chose que la personnalité, c'est-à-dire la liberté et l'indépendance à l'égard du mécanisme de la nature entière »**¹¹¹⁴. Il a été donné par la nature à l'homme la tâche de se personnaliser, c'est là son seul devoir et le seul bien auquel il aspire, sa vocation d'humanité, en un mot sa morale. Raymond Vancourt analyse le rapport de l'homme avec la nature de cette manière chez Kant : **« Ne cherchons pas plus loin pourquoi l'homme existe : être nouménal, il existe pour réaliser librement sa destinée morale »**¹¹¹⁵.

Le risque pour l'éducation morale est toujours d'en rester à la simple production d'un comportement alors que la morale est d'abord affaire personnelle d'intention. C'est là toute la difficulté de mise en oeuvre d'une éducation morale, car comment éduquer l'intention sans nuire à la liberté, comment réaliser une "éducation" de la liberté ? L'écueil d'une éducation morale, parce qu'elle est justement éducation et non acte de formation, serait de se refermer sur ce que l'enfant doit être, autrement dit la non-liberté. Ainsi Olivier Reboul écrit-il que **« La reconnaissance de la liberté de l'homme (...) est le critère qui permet de distinguer l'éducation du dressage, le jugement du préjugé, la responsabilité du destin »**¹¹¹⁶. Reboul met en garde contre la tentation du dressage moral, car on ne peut rendre personne moral : **« La morale est avant tout une affaire entre soi et soi »**¹¹¹⁷. Cette éducation est de tous les instants, elle est même **« l'éducation tout court »**¹¹¹⁸. Au problème de la conciliation d'une éducation morale avec la liberté, Kant répond que c'est l'éducation même qui mène à la liberté. **« C'est pourquoi l'on peut dire de l'action éducative comme de l'action morale que c'est elle qui permet de connaître l'homme dans sa liberté »**¹¹¹⁹.

Mais s'il fallait finalement définir l'éducation morale à la lumière kantienne, il serait nécessaire de retenir avec Eric Weil ce principe que la morale est d'abord fondée par le souci de l'Autre, car les êtres humains sont des êtres sociaux avant même d'être des individus moraux. D'une formule forcément simplificatrice, on pourrait dire que la moralité a ceci de paradoxal qu'elle est à la fois le signe universel de l'humanité en chacun mais qu'elle ne se réalise que dans la socialité. A la suite de Rousseau et de Kant, Weil confirme qu'avant son entrée dans l'état social, l'homme n'est ni moral ni immoral, il se caractérise d'abord par son absence animale de moralité. L'éducation morale présuppose

¹¹¹⁴ Critique de la raison pratique, op. cit., p. 91.

¹¹¹⁵ Kant, sa vie, son oeuvre, op. cit., pp. 59-60.

¹¹¹⁶ Les valeurs de l'éducation, Paris, P.U.F., 1992, p. 81.

¹¹¹⁷ Id., p. 99.

¹¹¹⁸ Id., p. 100.

¹¹¹⁹ P. Moreau, L'éducation morale chez Kant, op. cit., p. 266.

donc que l'homme est incomplet tant qu'il n'est pas moralisé. L'éducation morale, propédeutique plutôt que formation, doit néanmoins être pensée comme une préparation de la nature de l'enfant dans sa rencontre avec la société, condition nécessaire - mais non suffisante - vers sa moralisation.

C'est pourquoi, l'éducation morale devrait viser plus que l'épanouissement psychologique ou la réalisation d'une bonne communauté, elle devrait s'adresser à la totalité de l'homme qu'elle veut éduquer dans sa globalité, ce que Kant a mis en exergue dans l'idée de personnalité qui émerge dans la troisième formulation de l'impératif catégorique. Il faut donc : **« Que dans l'ordre des fins, l'homme (...) soit une fin en soi , (...) que par conséquent, l'humanité dans notre personne, doive nous être sacrée »**¹¹²⁰. Dans la philosophie kantienne, la personnalité a valeur absolue, elle est même d'une importance capitale, explique Vancourt, puisqu'elle **« désigne l'homme en ce qu'il y a de plus intime, dans son union étroite avec la loi morale qui est "sainte" »**¹¹²¹. Elle apparaît dans l'autonomie de la personne capable de moralité, elle maintient l'unité de l'homme au delà de la mort, elle fait de l'homme un sujet moral.

La fin et les moyens

La question reste de savoir si la théorie morale kantienne peut inspirer directement la pédagogie dans sa tâche d'élaboration des moyens d'éducation morale. Certains penseurs, comme Durkheim ou Piaget ne concevaient pas l'éducation morale de cette manière : il leur fallait obligatoirement dépasser le formalisme trop "vide" de l'idée kantienne de respect pour la loi morale.

Selon Piaget, cela ne fait aucun doute, Kant, Durkheim, Bovet et lui-même se rejoignent tous sur la définition de la morale : **« Toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles »**¹¹²². Le problème n'est donc pas dans la définition théorique de la morale mais dans celui d'explicitation de la conscience morale individuelle. Les divergences apparaissent lorsqu'il s'agit d'expliquer **« comment la conscience en vient à respecter les règles »**¹¹²³. Voilà la seule et véritable question morale, elle relève de la psychologie de l'enfant, de la science... Selon Piaget, comme nous le savons, la morale se construit dans la coopération, elle suit un développement psycho-génétique qui est autant d'ordre mental que social. Le but de l'éducation morale est d'atteindre le stade de la morale d'autonomie et de réaliser par le respect mutuel et la coopération un idéal de société démocratique. L'éducation morale est celle du citoyen : **« Le problème est ainsi de savoir ce qui préparera le mieux l'enfant à sa future tâche de citoyen »**¹¹²⁴.

C'est en sociologue que Durkheim refusait l'idée kantienne d'un bien en soi, puisque

¹¹²⁰ Critique de la raison pratique, op. cit., p. 141.

¹¹²¹ Kant, sa vie, son oeuvre, op. cit., p. 37.

¹¹²² Le jugement moral chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1992, p. 1.

¹¹²³ Ibid.

à l'évidence, il n'y a pas permanence de la morale, et que la relativité de la morale est un fait¹¹²⁵. La morale "est" comme la société "est", elle se manifeste dans et par la société, elle évolue avec elle, elle en dépend entièrement. C'est donc une morale qui fonctionne, utile à un type de société particulier, elle en est l'ossature, si une société meurt, "sa" morale ne peut lui survivre. Dans la conception durkheimienne, la société est omnipotente et : **« quand notre conscience parle, c'est la société qui parle en nous »**¹¹²⁶. La morale ne repose pas non plus sur le devoir, Durkheim distingue radicalement l'idée de bien de celle du devoir. L'idée de bien « parle à notre cœur » et montre **« que l'acte moral est bon, qu'il peut être désiré, que nous pouvons l'aimer »**¹¹²⁷. La morale fait appel à la sensibilité, car pour vouloir la règle il faut pouvoir la désirer, et à la différence de Kant, Durkheim pense que la part sensible de la nature humaine joue un rôle important dans la constitution de la moralité, dans l'attachement aux groupes par exemple.

Mais d'une certaine manière, Durkheim est proche de Kant pour donner à la raison le pouvoir de libérer l'homme quand elle détermine le vouloir, elle manifeste alors l'autonomie de la volonté, parce qu'elle veut ce qui est raisonnablement - et donc universellement - nécessaire. C'est la connaissance raisonnée des faits qui mène à l'autonomie. C'est en réalité le "savoir pourquoi" de l'obéissance à des règles sociales, de l'adhésion raisonnée à une instance supérieure, qui seul libère. Cependant, si Kant conçoit la liberté de l'homme indissociable de sa moralité qui se fonde sur l'universalité de la loi morale, Durkheim autorise la liberté dans la seule mutabilité sociale qui signe l'évolution des règles sociales toujours à reconstruire.

Dans le même sens que Piaget et Durkheim, certains pédagogues nouveaux ont eux aussi pensé que la morale pouvait être facteur de rénovation sociale. Dewey est très proche des conceptions durkheimiennes d'une éducation morale sur deux points essentiels : le rôle prépondérant de l'éducateur, et le travail de cohésion sociale assuré par l'école. Cette proximité est encore manifeste chez les pédagogues français qui, après la seconde guerre mondiale, s'orientent de plus en plus dans cette direction. Ainsi Freinet ne dissociait pas l'éducation morale de l'éducation civique, la formation de l'homme de celle du citoyen : **« Education morale et Education civique vont de pair. Quiconque s'est haussé à la moralité d'homme est dans l'obligation, de ce fait, d'affirmer cette même dignité en toutes occasions. Il sera obligé d'agir en bon citoyen »**¹¹²⁸.

Mais si l'on en croit Kant, il n'est pas possible de "devenir" moral, il faut au contraire que l'homme choisisse d'abord de le devenir. On n'adhère donc pas à une morale par adaptation sociale, on ne se moralise pas progressivement selon un processus psycho-génétique préétabli, mais on se "décide" librement pour la loi morale. C'est alors

¹¹²⁴ *Id.*, p. 292.

¹¹²⁵ Voir *L'éducation morale*, Paris, P.U.F., 1992.

¹¹²⁶ *Id.*, p. 76.

¹¹²⁷ « L'enseignement de la morale à l'école primaire », in *Revue française de sociologie*, XXXIII, 4, Paris, octobre-novembre 1992.

¹¹²⁸ *L'éducation morale et civique*, Bibliothèque de l'Ecole Moderne (n°5), Cannes, Ed. de l'Ecole Moderne Française, 1968, p. 70.

un choix définitif, un changement radical qui s'opère "dans l'intimité". En conséquence, l'éducation morale ne peut se résumer à une éducation sociale, elle est avant tout éducation de la personne dans laquelle, néanmoins les préparations psychologiques et sociologiques ont leur place.

Le but premier de cette éducation est de parvenir à la pureté de l'intention, c'est-à-dire une intention qui soit parfaitement dégagée de toute influence sensible pour atteindre ce que Kant appelle le "suprasensible", l'entendement dans toute sa pureté. Il s'agit par là de se détacher de ses besoins, de ses penchants, de ses intérêts pour finalement dépasser sa propre nature. C'est la condition première à la conscience de sa propre liberté, et pour cela, un seul guide : le respect pour la loi morale. L'éducation morale selon Kant doit permettre le passage de la nature à la liberté morale en aidant à ce que naisse la conversion, la décision volontaire, l'aptitude à décider librement, en dehors de tous les déterminismes de la sensibilité et des phénomènes. L'éducation morale est aussi un travail de la volonté qui doit être "bonne", c'est-à-dire "pure", elle ne doit pas avoir d'autre mobile que celui de la loi morale en elle-même.

Une conception kantienne jugée irréalisable

Kant décrit plusieurs degrés dans le développement de la moralité, qui sont autant d'étapes dans la conception d'une éducation morale : la formation de l'individu, celle du citoyen et enfin celle de l'homme. Une éducation qui concerne donc tous les domaines et tous les moments de l'éducation. La culture, l'acquisition de savoirs, font aussi partie de l'éducation morale, parce qu'ils ouvrent à la compréhension de l'autre et en même temps donnent forme à la "nature" première. Il est vrai que, tout comme Kant, certains psychopédagogues établissent des étapes dans le développement moral de l'enfant. Il est également vrai que certains sociopédagogues pensent avec Kant que la culture est le terreau de la moralisation de l'enfant. Mais les ressemblances s'arrêtent là. Et par-delà les nécessaires médiations pédagogiques que Kant reconnaît dans la formation de la moralité en l'enfant, une question subsiste pour un pédagogue nouveau : les conceptions kantienne peuvent-elles suffire à construire une pédagogie morale ? L'enfant est-il réellement capable de se faire un devoir de la maxime morale ? De se faire une idée du bien ? Et de s'y soumettre simplement "parce que c'est le bien" ? Le respect pour la loi morale est-il concevable chez l'enfant ? L'aspect trop formel des conceptions kantienne a provoqué le plus souvent leur rejet par les pédagogues de l'action pédagogique que sont les pédagogues nouveaux.

Il reste que si la morale kantienne s'enracine dans un formalisme nécessaire, c'est pour mieux creuser l'écart entre l'ordre des faits et celui du sens, l'ordre de l'être et du devoir-être, l'ordre de la nature et de la morale, de la raison théorique et de la raison pratique. Sans oublier que Kant a reconnu que ces deux ordres, et plus encore celui de la morale, ont la même origine, le jugement, et le même aboutissement, l'action. Que l'ordre du devoir-être, s'il ne s'accommode pas de définitions préétablies, exige en retour de tendre vers sa réalisation.

Ainsi, la notion de consigne bovétienne est dans sa forme très proche de l'impératif kantien, mais en même temps très différente quant à l'origine du respect dont elle

¹¹²⁹. Pour Kant, c'est le respect pour la loi morale en elle-même qui fera agir l'homme par devoir dans le sens du bien ; pour Bovet, c'est le respect pour la personne qui donne la consigne qui est fondateur. La moralité, selon Bovet, relève de la lutte contre le mal, motivée par l'amour du bien, un sentiment d'ordre religieux, alors que pour Kant, le souverain bien justifie en retour le respect dû à la loi morale. Même si on retrouve des traces kantienne chez de nombreux pédagogues nouveaux, on ne peut pas dire pour autant qu'ils se soient directement inspirés de sa philosophie. Les pédagogues de l'expérience pouvaient-ils adopter la rigueur du formalisme kantien qui se détache de l'empirique au point de refuser l'idée de satisfaction que peut procurer l'acceptation libre de la loi morale ? **« On obtient juste le contraire du principe de la moralité, si l'on prend pour principe déterminant de la volonté le principe du bonheur personnel »**

¹¹³⁰. L'idée de moralité pure ne supporte pas de "compromission" avec des intérêts trop réels ¹¹³¹.

Le problème de l'éducation morale ne se pose pas de la même manière pour Kant et pour un tenant de l'Education nouvelle. Souvent considérées comme irréalisables, les conceptions kantienne n'ont cependant pas laissé indifférents les pédagogues nouveaux. Ferrière emprunte directement à la théorie kantienne sa conception de la liberté : **« être libres, c'est-à-dire, selon le mot de Kant, esclaves de la vérité et du bien »** ¹¹³². Pour que la loi morale s'implante dans les bonnes habitudes de l'enfant, il faut une acceptation volontaire de cette loi, à condition que celle-ci se fasse sous le signe de l'intérêt. En cela l'Ecole active, selon Ferrière, est la seule à pouvoir réaliser la vie morale de l'enfant.

Il s'est seulement avéré difficile, voire irréalisable, d'introduire directement les principes kantien dans une pédagogie qui s'appuie d'abord sur l'expérience concrète. Si l'éducateur se doit de viser en théorie la liberté de l'enfant, et plus encore quand il s'agit d'éducation morale, il demeure que sa préoccupation principale est d'ordre pratique : la recherche des moyens d'y parvenir. Autrement dit, sa question principale n'est pas : "qu'est-ce que la morale ?" mais "quels sont les moyens de développer la moralité en l'enfant ?" Il se sent d'abord concerné par l'élaboration des médiations d'une éducation morale. C'est donc logiquement qu'il préférera suivre une démarche inductive qui

¹¹²⁹ Au sujet de la notion de respect, Bovet écrit qu'« Une théorie fameuse, celle de Kant, est diamétralement opposée à la nôtre. (...) J'ai cherché à faire voir ailleurs l'insuffisance psychologique de cette doctrine. Aux kantien qui pourraient se trouver parmi mes lecteurs, je suggérerai une réserve mentale qui leur permettra de continuer à me lire sans engager leur opinion. En parlant du respect de la loi morale, Kant le nomme *Achtung* ; le respect pour les personnes, dont je traite, va dans les dictionnaires sous le terme de *Ehrfurcht*. Peut-être s'agit-il de deux sentiments différents. On pourrait rester à la fois dans l'orthodoxie kantienne et dans la vérité psychologique. Ce n'est pas, d'ailleurs, mon avis » (in *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925, pp. 123-124).

¹¹³⁰ *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 35.

¹¹³¹ Si le bonheur n'est pas exempt de la conception kantienne de la moralité, le bonheur ne peut pas en être l'objet direct, mais c'est dans la recherche de sa moralité que l'homme peut trouver le bonheur, et non pas une simple satisfaction immédiate de ses intérêts sensibles.

¹¹³² « La discipline », *P.E.N.*, n°30, juillet-août 1927, p. 138.

s'enracine dans le réel. Et pour une éducation qui se veut scientifique, le réel se résume aux faits observables.

Selon Dewey, le motif unique de l'éducation morale ne peut pas être, comme le pense Kant, « **la loi morale formulée par la raison** », et il n'est d'ailleurs pas « **nécessaire d'insister sur l'inefficacité d'une théorie qui exclut toute fin concrète comme motif de vie morale** »¹¹³³ De son côté, Freinet a sans doute manifesté l'attitude la plus violemment opposée aux théoriciens en général et à la philosophie. Il l'a fait au congrès de Cheltenham, il l'a écrit dans ses livres : « **Vous allez chercher bien loin les éléments de base de votre pédagogie. Il y faut des considérations intellectuelles et des vocables hermétiques dont les universitaires ont seuls le secret. (...) Moi je vous dis que, si nous allions ainsi chercher dans la tradition populaire les pratiques millénaires du comportement des hommes dans l'éducation des animaux, nous serions en mesure d'écrire le plus simple et le plus sûr des traités de pédagogie** »¹¹³⁴. Freinet veut ici marquer les esprits par l'emploi d'un argument fort en faveur d'une « pédagogie du bon sens ». Et, en pleine concordance avec son principe de base, « **La morale ne s'enseigne pas, elle se vit** »¹¹³⁵, il organise la vie sociale des enfants, par l'introduction de techniques particulières telles que la réunion hebdomadaire et le journal mural, de manière à ce que l'enfant se sente responsable de ses actes devant le groupe : « **C'est cette prise de conscience, explique-t-il, qui a une portée morale considérable. Il arrive souvent que l'enfant mis en cause, après s'être défendu âprement se sente acculé à la réalité. Il se prend à pleurer. Il ne peut pas y avoir de meilleure fin à la critique que cette descente au fond de soi** »¹¹³⁶. L'émotion est forte quand l'enfant a à se justifier devant le groupe et la pression collective joue un rôle considérable dans ce procédé à l'aboutissement forcément expiatoire. N'y a-t-il pas là une incontestable contradiction entre une pédagogie qui refuse toute oppression adulte - de l'extérieur - sur l'enfant, mais qui la remplace immédiatement par l'intrusion du groupe des pairs - tout autant extérieure - jusque dans la formation de la conscience morale de l'enfant, qui se traduit par « **cette confession publique, qui est tout à la fois sanction et libération** »¹¹³⁷ ? Au point de réunir les deux mots que Freinet pensait pourtant inconciliables, sanction et libération. L'explication, c'est Freinet qui nous la donne : « **Il (notre élève) sera à l'image du milieu que nous aurons su organiser pour lui** »¹¹³⁸, mais c'est au prix de sa conformité sociale.

C'est là tout le risque d'une éducation morale qui, lorsqu'elle vise un projet de

¹¹³³ *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1947, p. 76.

¹¹³⁴ *Les dits de Matthieu*, in *Oeuvres pédagogiques*, tome II, Paris, Ed. du Seuil, 1994, p. 105.

¹¹³⁵ *L'éducation morale et civique*, op. cit., p. 17.

¹¹³⁶ *Id.*, p. 53.

¹¹³⁷ *Ibid.*

¹¹³⁸ *Id.*, p. 29

construction sociale rend l'éducation serve de cette construction, et dépouillée de sa finalité propre de développement de l'enfant. Si l'éducateur ne peut intervenir sur la nature de l'enfant que par des moyens sociaux, il doit cependant maintenir la distance nécessaire entre ces moyens forcément hétéronomes et la visée d'autonomie sur l'enfant. La fin de l'éducation ne lui appartient pas.

D'une certaine manière, les pédagogues nouveaux rejoignent la critique de Max Scheler qui s'oppose à la conception formaliste de l'autonomie de la loi morale kantienne, fondée sur la seule raison. Selon Kant, les seuls objets de la raison pratique qui déterminent la volonté morale sont l'idée de bien et l'idée de mal, des objets de la « faculté de désirer » et de la « faculté d'abhorrer » que Kant distingue radicalement des sensations du bon et du mauvais¹¹³⁹. Au contraire, Scheler détache absolument le bien et le mal de toute tendance : **« ce qui se produit souvent, c'est l'illusion-axiologique qui nous fait attribuer à quelque chose une valeur positive parce que cela nous attire, ou une valeur négative parce que cela nous répugne »**¹¹⁴⁰. Il ne suffit pas d'observer le bien et le mal pour s'en faire une idée exacte, la notion de bien dépasse sa simple représentation conceptuelle. Il ne suffit pas non plus d'affirmer que le bien est "ce qui doit être" pour s'en faire un devoir.

Scheler revendique contre le formalisme kantien, trop proscriptionniste, une doctrine de l'éthique matérielle des valeurs qui, seule est fondée en fait, sur l'expérience et la réalité sans en dépendre car elle est en même temps « apriorique ». L'a priori est ce qui est donné, elle est la réalité de fait, qui se présente à l'homme comme phénomène et ne peut être saisi que de manière intuitive, et non pas raisonnablement appréhendé comme le soutient Kant. On voit que ce qui éloigne le plus Kant de Scheler repose sur deux positions différentes de l'homme face au monde et à la nature. Dans le domaine de l'éthique, l'a priori est le préalable nécessaire à la connaissance des valeurs qui permet la conduite morale et la réflexion éthique philosophique, toutes choses que Scheler trouve confondues chez Kant : **« Une des erreurs fondamentales de la théorie kantienne est d'avoir identifié "l'apriorique" avec le "formel". Cette erreur est également à la base du "formalisme" éthique, disons mieux : de tout "idéisme formel", puisque c'est ainsi que Kant lui-même désigne sa théorie »**¹¹⁴¹.

Selon Scheler, l'idée kantienne d'un homme naturel, fonds de tendances et de chaos, ne peut qu'aboutir à l'idée de son perfectionnement moral, et dans cette optique, le bien ne peut pas être autre chose qu'une lutte contre des inclinations. En réalité, ni le jugement, ni la volonté, ni le devoir ne sont premiers dans la moralité de l'homme, mais tous sont orientés par des valeurs d'acte. Ce n'est donc pas le respect qui introduit la moralité mais la valeur qui a son existence propre et indépendante, et qui ne se laisse saisir que dans notre tendance vers elle. Ce qui fait dire à Scheler que la vie est la valeur fondatrice des autres valeurs, qu'elle constitue une véritable essence et non un simple

¹¹³⁹ Critique de la raison pratique, op. cit., pp. 59-60.

¹¹⁴⁰ Le formalisme en éthique, trad. M. de Gandillac, Paris, Gallimard, 1955, p. 60.

¹¹⁴¹ Id., p. 76.

concept-générique. Les valeurs ne naissent pas de l'expérience mais toutes apparaissent dans l'expérience vécue. Au contraire de Kant qui détachait au maximum l'idée de bien de l'empirisme puisqu'il est toujours à faire, "ce qui doit être" et non "ce qui est". Selon Scheler, il manquerait à Kant la notion « d'expérience phénoménologique » pour sortir de la dualité d'un fait de la raison contre un fait de la sensibilité, et de celle d'une conception "transcendantale" contre une conception "subjectiviste" de l'a priori.

Néanmoins, Scheler ne rejoint-il pas Kant quand il distingue le fait moral du fait naturel, quand il l'exclut de l'expérience, et qu'il le sépare des objets réels et idéaux ? Il ne reste plus alors que la subjectivité d'un "je" personnel pour assumer ce fait, ce que Kant appelle liberté. En réalité, la question de la valeur n'est pas première, elle **« renvoie à la morale, et (que) c'est bien Kant qui a le premier dégagé la morale de ses attaches sensibles et supra-sensibles pour lui constituer un statut autonome dans la connaissance humaine »**¹¹⁴² ...

La liberté comme devoir-être moral

Il est vrai qu'en introduisant un ordre radicalement opposé à celui de la nature, l'ordre de la liberté, Kant attribue à l'homme ce pouvoir sur lui-même, celui de se donner des fins, mais dans le sens de ce qu'il doit être : l'humanité. Et ce n'est pas par une succession de fins techniques, de pouvoirs pris sur *la* nature, qu'il peut y parvenir, mais par une succession de pouvoirs pris sur *sa* nature, par le développement de la moralité en lui. La véritable destination de l'homme est alors de réaliser l'humanité en lui-même, en se choisissant des fins morales.

Dans la conception kantienne, la morale est fondamentalement signe d'humanité, en ce sens qu'elle oblige l'homme à dépasser sa nature, son donné initial, par un acte de volonté - et donc de liberté - qui développe en lui sa personne morale. La distinction d'une finalité humaine est alors tournée vers l'universalité : car ce qui fait homme, fait homme parmi tous les hommes. L'humanité d'un seul homme ouvre à l'humanité tout entière. L'homme a pour finalité de se donner les moyens de développer en lui son humanité, autrement dit de se moraliser.

Cependant cette finalité ne peut totalement se réaliser en dehors de tout contenu... Car si l'homme a pour finalité de se donner des fins, celles-ci ne peuvent s'exercer "hors de la nature". Mais la nature doit rester le moyen offert à l'homme de réaliser les fins qu'il se donne et non l'inverse. Il doit se donner les moyens de réaliser par la nature les fins orientées dans le sens de son humanité, et non suivre celles "tout indiquées" que la nature lui donne. Car le risque provient du fait que la nature est finalisée en elle-même. Elle a un ordre, elle obéit à des lois, mais qui restent des lois de fonctionnement, des lois physiques. Il serait alors "si facile" pour l'homme de suivre ce sens "naturel", déjà construit : le déterminisme.

Ceci étant posé, il restait à reconstruire un pont entre le monde de la nature, soumis au déterminisme, et le monde de la liberté, celui du devoir-être. Avec la *Critique de la faculté de juger*, Kant tente justement de combler le vide laissé par la rupture opérée entre

¹¹⁴² M. Soëtdard, « Emmanuel Kant », in C. Xypas (sous la direction de), *Education et valeurs*, Paris, Anthropos, 1996, p. 39.

fait et sens dans les deux premières critiques. Cette troisième critique « veut comprendre les *faits sensés* », explique Weil, des faits qui portent leur sens en eux-mêmes, qui peuvent s'entendre tant de manière scientifique que morale : « **à présent, le sens est un fait, les faits ont un sens** »¹¹⁴³. Et parmi tous les faits sensés, l'éducation répond entièrement à cette définition. La liberté a, avec la troisième critique, besoin de se réaliser, et c'est la finalité déjà présente dans la nature mais qui porte en elle son propre sens, qui permet ce passage d'une pensée de la nature déterminante à celle d'une indétermination. La finalité humaine est une finalité qui est pensée et sensée, elle se différencie en cela totalement de la finalité instinctive animale. Si la finalité apparaît comme un fait de la nature, elle n'en a que l'apparence. Sa caractéristique est qu'elle *est*, elle ne contient ni causalité, ni mécanisme en elle ou derrière elle. Sa présence est fortuite et prend donc tous les caractères de la liberté. La finalité, c'est le passage de la liberté dans la nature. Et l'éducation est le lieu de ce passage.

L'enfant constitue ce "fait de sens" qui ne permet pas l'attribution de l'extérieur d'un autre sens que le sien, qui ne peut se réduire à aucun mécanisme, et qui évolue selon sa propre finalité, son devoir-être. La nature, dans la conception kantienne, demeurera toujours incapable de fournir aussi bien les fins morales que les fins éducatives. La conception kantienne de l'éducation s'articule ainsi autour de deux pôles, nature et liberté, dont le premier, l'ancrage dans la nature, justifie les dispositifs d'investigation de la nature enfantine, par la connaissance que peuvent apporter les sciences psychologiques ou sociales à l'éducation. Mais si l'on s'arrête à la dimension soit individuelle soit sociale de l'éducation (morale), on en réduit la fin à ses moyens pédagogiques, ce qui a constitué la dérive permanente des pédagogies nouvelles. La liberté morale a besoin de la nature pour se réaliser, toutefois elle ne s'accommode d'aucune compromission dans son devoir-être.

2. La liberté, principe rousseauiste de la perfectibilité humaine

Il ne s'agit pas pour Rousseau de former l'enfant pour un monde nouveau, il s'agit de décider que l'enfant deviendra ce qu'il doit être, la maxime reprise par l'Education nouvelle. Rousseau a ainsi complètement renouvelé l'idée de nature humaine en lui ouvrant une dimension indéterminée, celle de la liberté et de la perfectibilité. L'attribution de la perfectibilité à la nature humaine va de pair avec l'impossibilité lui attribuer un contenu fixe, et c'est peut-être pourquoi Rousseau n'hésite pas à jouer sur tous les sens du mot nature.

Perfectibilité ou inachèvement ?

A partir de Rousseau, on peut penser la nature humaine autrement qu'en termes d'essence. Edgar Morin fait ainsi de l'homme un être en relation pour expliquer le processus d'hominisation, et il constate que : « **Ce sur quoi s'achève l'hominisation, c'est sur l'inachèvement définitif, radical et créateur de l'homme** »¹¹⁴⁴. Autrement dit

¹¹⁴³ E. Weil, *Problèmes kantien*s (2ème éd. revue et augmentée), Paris, Vrin, 1970, pp. 64-65.

¹¹⁴⁴ *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Ed. du Seuil, 1973, p. 103.

la caractéristique de l'homme consiste en son inachèvement créateur. Rousseau aurait dit en son perfectionnement. Il est cependant intéressant de voir à quel point Morin rejoint Rousseau en faisant de l'homme un être destiné à se façonner lui-même indéfiniment. Autre analogie : Rousseau n'associe pas l'idée de nature à celle de progrès, de même Morin veut dépasser la notion unilatérale d'une évolution linéaire et progressiste de l'homme. Ainsi, soutient-il, le développement humain s'effectue de manière quelque peu incohérente puisque l'homme est capable de fonctionner malgré le désordre, la panne ou l'erreur, qui le menacent et paradoxalement, le nourrissent en même temps. Dans toute l'histoire de l'évolution humaine, l'apparition de l'*homo sapiens* constitue la déraison de l'homme puisqu'elle coïncide avec l'introduction massive du désordre dans le monde, qui néanmoins, ouvre à la création de l'homme par l'homme. C'est ce que démontre, selon Morin, la conception d'une morphogenèse complexe de l'homme. Et la tentation est grande de rapprocher ce point de vue phylogénétique du point de vue ontogénétique du développement de l'enfant...

Néanmoins les correspondances s'arrêtent là. En effet, il demeure une différence notable entre la position anthropologique de Morin, et celle philosophique de Rousseau : si le premier voit dans le désordre créateur du vivant - dont l'homme fait partie - quelque chose qui s'effectue de manière indéterminée, Rousseau, au contraire, fait dépendre le perfectionnement humain de sa libre volonté. C'est là une différence fondamentale : la perfectibilité humaine dépend de la libre volonté d'un sujet, de chaque sujet. Il y a entre les deux pensées l'écart de l'incertitude du possible et de l'indétermination du choix de liberté. La liberté selon Rousseau n'est pas celle de l'aléatoire. La libre volonté humaine est à l'origine de la direction du perfectionnement de sa nature, elle en est le préalable nécessaire, elle est première. Il serait faux de prétendre en contre partie que Morin parle ici de l'espèce humaine et non de l'individu, il plaide au contraire pour l'hypercomplexité d'une nature humaine qui se situe dans l'interrelation de trois niveaux - l'espèce, l'individu et la société - dont on ne peut savoir lequel est hiérarchiquement prédominant.

On pourrait également ajouter que lorsque Rousseau parle de l'homme ou de la société, il parle moins de l'individu ou d'une société empirique que d'un état naturel et d'un état civilisé, qui sont en premier lieu des représentations conceptuelles, des images pour la pensée¹¹⁴⁵. Cette comparaison des notions de perfectibilité et d'inachèvement de la nature humaine est néanmoins évocatrice du paradoxe de la référence à la nature dans l'Education nouvelle dont nous avons parlé précédemment¹¹⁴⁶.

Bien sûr on peut rapprocher ceci des hésitations du concept de nature chez les pédagogues nouveaux, pour qui, à l'inverse de Rousseau, cette notion est toujours vue sous l'angle du progrès, puisque la nature enfantine, bien que très enracinée dans un présent de l'enfant, doit se tourner vers un avenir qui l'actualisera. C'est même, selon Jacques Ulmann, la caractéristique principale de l'Education nouvelle que de voir

¹¹⁴⁵ Eric Weil explique ainsi que dans la pensée de Rousseau « l'état de nature n'est pas un concept historique, il constitue un concept régulateur, un concept qui permet d'apprécier les faits et de les organiser systématiquement » (« Rousseau et sa politique », in G. Genette et T. Todorov, *Pensée de Rousseau*, Paris, Ed. du Seuil, 1984, p. 20).

¹¹⁴⁶ Voir le paragraphe « Bonté naturelle et perfectibilité de la nature », dans la conclusion du chapitre précédent.

conjointement dans l'enfant une finalité et un progrès, mais un progrès commandé par la nature même de l'enfant. **« Pas plus que la nature humaine, envisagée dans son acception la plus large, celle de l'enfant, n'est capable de fournir la valeur à laquelle on se référera, par la médiation de l'idée de progrès, l'idée d'éducation »**¹¹⁴⁷. Mais il est vrai que, pour asseoir leur idée d'éducation, les pédagogues nouveaux ont tissé un lien de dépendance quasi obligé entre leur conception de base d'une nature perfectible, et leur connaissance de l'enfance, car **« Toute théorie du progrès humain est solidaire d'une théorie de l'enfance »**¹¹⁴⁸. Il est également vrai que, pour les pédagogues nouveaux, la notion de progrès permet de résoudre l'antithèse de la nature et de la société, et de relier sans contradiction apparente les deux termes de nature humaine et de civilisation. Toutefois l'originalité de Rousseau consiste justement en l'introduction d'un troisième terme à cet endroit précis : entre la nature et la société, il intercale la libre volonté humaine vers son perfectionnement. Il ne s'agit pas ici d'un état définitivement établi, ni d'un progrès continu, mais d'une régénération à construire en permanence.

Une corruption libératrice ?

Cette perfectibilité de la nature humaine s'articule entièrement sur la liberté de l'homme. Non parce qu'elle autorise un choix entre acceptation ou opposition de l'homme à sa propre nature, mais parce qu'elle fait de l'homme un sujet, l'auteur de son propre perfectionnement. La perfectibilité a pour effet théorique de renverser la position de l'homme : elle le place définitivement *en face de* sa propre nature. L'idée d'un homme, être de la nature à part entière, capable d'agir sur sa nature, et par là même devenu l'agent de son propre artifice, devient une conception libératrice. Autrement dit, en se perfectionnant, l'homme sort des déterminismes naturels quels qu'ils soient, biologiques, psychologiques ou sociologiques.... Et capable de se déterminer lui-même, il se découvre sujet moral.

La corruption tiendrait lieu de mal nécessaire dans le processus de moralisation de l'homme, puisque le point de départ de la liberté humaine est contingent d'un double mécanisme : celui d'une nature corrompue par la société et celui d'une société corrompue en son fond. Il n'est alors pas complètement absurde de penser non que la liberté naisse de la corruption naturelle et sociale, mais que celle-ci est consécutive de l'apparition du mal. Rousseau a voulu déresponsabiliser Dieu et l'homme devant le mal en faisant émerger celui-ci directement de la société, même si la sauvagerie de l'homme naturel a démontré que la nature de l'homme n'est pas exempte de vice. Mais il ne s'agit encore ici que des prémisses de la corruption puisqu'elle n'est pas voulue par l'homme naturel. Au demeurant, entre l'innocence de l'homme naturel et la corruption de l'homme civilisé, y a-t-il encore une place pour la liberté humaine ? La réponse est oui pour Rousseau. C'est à partir de la corruption, même si elle constitue d'abord le mal, que réside pour l'homme la chance de se perfectionner et de se libérer.

La pensée éducative de Rousseau se développe sur la base d'une dislocation

¹¹⁴⁷ J. Ulmann, *La nature et l'éducation*, Paris, Ed. Klincksieck, 1987, p. 200.

¹¹⁴⁸ *Id.*, p. 203.

inévitables de la société. Dislocation que l'éducation doit rejeter. Et en opérant cette rupture, Rousseau libère l'éducation de la société : l'enfant n'a pas à devenir ce que la société attend de lui, il deviendra ce qu'il doit être. Mais cette liberté, de l'éducation, et de l'enfant, demeure contradictoirement contingente du mal (social).

Et dans la pensée rousseauiste, il n'y a pas d'autre concrétisation de liberté que dans la loi que l'homme se donne de façon autonome. La liberté humaine ne se situe pas, comme le croyaient nombre de pédagogues nouveaux, dans un état naturel retrouvé ou préservé, mais dans la soumission volontaire à la loi, parce qu'elle se fait sous l'égide de la raison. Ce n'est donc pas la liberté qui est naturelle à l'homme, tout au plus garde-t-il le souvenir de son insouciance originelle qui reste sentiment de liberté, mais la raison que chacun porte en lui. La liberté est le fruit de la raison humaine. Selon les analyses d'Eric Weil, **« L'homme peut vivre dans l'indépendance naturelle, il peut vivre dans la dépendance totale de la loi, qui est liberté parce qu'elle est dépendance immédiate de la nécessité de la raison, de même que la dépendance de l'homme naturel était immédiate à la nature »**¹¹⁴⁹.

L'idée d'une nature originellement bonne entre-t-elle en contradiction avec la notion d'une perfectibilité qui, selon Rousseau justifie en soi l'éducation de l'homme ? Au contraire, explique Rousseau, si la nature ne demande qu'à se développer librement, c'est dans un sens qui est bon pour elle si les conditions lui sont favorables. Mais la corruption sociale a entravé ce développement, l'empêchant définitivement de se faire dans le "bon sens". L'éducation est le relais de cette perfectibilité.

Former l'homme et le citoyen ?

Les pédagogues nouveaux postulent tous à leur manière une éducation morale "naturelle" de l'enfant, autrement dit une éducation dénuée de tout dogmatisme et qui saura suivre le développement de l'enfant. A l'extrême, une telle éducation ne se justifie pas puisque la moralité de l'enfant doit se constituer de façon naturelle, sans intervention extérieure... A cela, les pédagogues nouveaux ont l'habitude de considérer que si l'enfant est bien un être naturel et de besoins, sa destination est sociale. Et cela justifie à leurs yeux la mise en place de procédés sociaux d'éducation morale qui avaient à terme la tâche de préparer la fusion de l'individu dans la société.

L'opposition de l'individu et de la société a nourri de nombreux débats dans les congrès de la Ligue, et on peut justement supposer que celle-ci s'est répercutée au cœur des différentes conceptions d'une éducation morale. Si les réponses au problème de l'éducation morale divergeaient selon la priorité accordée soit à l'individualité de l'enfant, soit à son cadre social, il reste qu'une éducation conçue comme une libération avait à sauvegarder "doublement" l'individu contre la société et la société contre l'individu. A ce dilemme, dès les débuts de la Ligue, la solution préconisée était le self-government, et à partir de la seconde guerre mondiale, la solution retenue avait pour nom "démocratie", **« cette conciliation entre l'individu et le groupe »**¹¹⁵⁰ où **« le bien de la collectivité et**

¹¹⁴⁹ « Rousseau et sa politique », in *Pensée de Rousseau, op. cit.*, p. 16.

¹¹⁵⁰ Katzaroff, « Préparation sociale des maîtres », *P.E.N.* n°150, novembre-décembre 1939, p. 235.

le bien de la personne coïncident »¹¹⁵¹. Mais des divergences subsistaient sur le degré de liberté à accorder aux enfants suivant les conceptions théoriques de référence. Après avoir rappelé que ce degré est fonction du type psychologique des enfants, Ferrière compte sur l'« **autorité morale (qui) implique la liberté** »¹¹⁵², celle incarnée par le maître qui représente la société pour préparer les enfants à la société future. Au contraire, Freinet pense introduire directement la démocratie à l'école, entre autres procédés « **par une nouvelle attitude des éducateurs qui cessent d'être les chefs** »¹¹⁵³, c'est alors la communauté scolaire qui est garante de la liberté. Où il apparaît nettement que l'idéal de Ferrière n'est pas celui de Freinet, la priorité pédagogique du premier est dirigée par l'individualité de l'enfant tandis que le second lui préfère la collectivité, même si tous deux évoquent un juste effet en retour vers l'autre aspect de l'alternative.

Les tenants de l'Education nouvelle se sont toujours débattus avec le problème de la conciliation des intérêts de l'individu et de la société. La déclaration la plus courante consiste à renverser les deux termes de cette opposition. C'est donc un faux problème. Peter Petersen affirmait en 1923 que l'individu a besoin de la communauté pour se développer : « **la communauté proprement dite, reste la chose principale ; c'est d'elle que l'individu tire sa vie et son développement** »¹¹⁵⁴. Bien plus tard et en d'autres lieux, on se plaisait à reprendre les mêmes débats sur l'ajustement d'une éducation individuelle et de l'éducation sociale, tout en se référant aux « **termes dans lesquels la Charte de Calais a montré combien le respect de la personnalité naissante et de la spontanéité de l'enfant est inséparable, au sein de notre mouvement, du souci de la préparation à ses tâches sociales de demain** »¹¹⁵⁵. Ces idées seront reprises lorsque la revue *Pour l'ère nouvelle*, qui n'est alors plus que le reflet restreint du G.F.E.N., détourne de leur destination première deux méthodes pédagogiques bien connues des pédagogues nouveaux, et contrairement à ce qu'on peut croire : « **l'expression libre a pour but et pour effet la socialisation de l'esprit et le travail d'équipe la libération de la personnalité** »¹¹⁵⁶. La conclusion habituellement adoptée consiste en la conciliation des deux aspects puisque « **le milieu naturel de l'homme est le groupe social** »¹¹⁵⁷.

On devine derrière ces deux positions pédagogiques, deux formes sociales

¹¹⁵¹ A. Ferrière, « Nouvelles considérations sur l'autonomie des Ecoliers », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 242.

¹¹⁵² *Ibid.*

¹¹⁵³ « L'école et l'idéal démocratique », *P.E.N.*, n°150, novembre-décembre 1939, p. 245.

¹¹⁵⁴ In « Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires (Gemeinschaftschulen) à Hambourg », congrès de Montreux, *P.E.N.*, n°8, octobre 1923, p. 108.

¹¹⁵⁵ Sirevag, « Rapport final de la commission "Education individuelle et sociale" », congrès européen de Paris, *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 108.

¹¹⁵⁶ A. Fabre, « Rapport de la commission du 1er degré », premier congrès du Groupe français d'Education nouvelle (Paris, 14-18 juillet 1948), *P.E.N.*, n°3, septembre-octobre 1948, p. 9.

différentes qui portent en elles les germes de leurs dérives, dont les risques ont été relevés par Langevin au congrès de Paris de 1946 : « **Les deux vices, les deux péchés mortels par lesquels notre humanité présente fait tort à la vie sont ceux de conformisme, de tendance au troupeau qui s'oppose au devoir de personnalité, et d'égoïsme qui s'oppose au devoir de solidarité** »¹¹⁵⁸. Mais depuis la charte de 1921, c'est l'espoir d'une rénovation de la société par une nouvelle éducation qui met les pédagogues en mouvement : « **L'Education nouvelle prépare chez l'enfant non seulement le futur citoyen (...), mais aussi l'être humain** »¹¹⁵⁹.

Nature et société

Est-ce réalisable ? Rousseau ne le conçoit pas ainsi dans l'*Emile* : il est illusoire d'espérer former dans le même temps l'homme et le citoyen en l'enfant. Rousseau différencie trois sortes d'éducation, celle de la nature, celle des choses et celle des hommes ; et si nous n'avons aucun pouvoir sur l'éducation de la nature, c'est pourtant vers elle « **qu'il faut diriger les deux autres** »¹¹⁶⁰. Il n'y aurait pas de problème si ces trois formes d'éducation n'étaient que différentes, mais constate Rousseau, elles sont opposées, c'est pourquoi « **il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre** »¹¹⁶¹.

Rousseau reconnaît la difficulté conceptuelle du mot nature qui se distingue difficilement de la notion d'habitude, celle-ci se rapprochant plutôt de l'idée d'éducation. La nature n'est pas l'habitude - celle-ci est déjà altération de la nature - mais elle lui est antérieure dans les « dispositions primitives »¹¹⁶² vierges de toute altération extérieure. Comment faire une éducation naturelle dès lors que les seuls points d'appui de l'éducateur sont forcément puisés dans la dénaturation et que son action est forcément altération de la nature première de l'enfant ? C'est que paradoxalement, la dénaturation est constitutive de la nature puisque celle-ci doit tendre vers son perfectionnement. Il n'y aurait donc pas de nature en soi. La dénaturation est un fait historique inéluctable : par sa naissance, l'enfant entre dans le monde et sa dénaturation commence aussitôt. Si donc la nature est perfectible, la société reste le lieu de sa perfectibilité.

Pour Rousseau, comme nous le savons, l'homme n'est pas naturellement social, il lui

¹¹⁵⁷ F. Seclet-Riou, « Séance de clôture », congrès européen de Paris, *P.E.N.*, n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 135.

¹¹⁵⁸ « Discours du Président Paul Langevin », congrès européen de Paris, *P.E.N.* n°2-3-4, novembre-décembre 1946 et janvier 1947, p. 37.

¹¹⁵⁹ *Id.*, p. 39.

¹¹⁶⁰ *Emile*, Livre I, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 37.

¹¹⁶¹ *Id.*, p. 38.

¹¹⁶² *Ibid.*

faut construire cette communauté humaine, qui en retour doit lui assurer son existence individuelle. C'est ici, selon Weil, la grande découverte de Rousseau : « **la communauté n'est pas un fait de nature, quoiqu'elle doive peut-être son existence empirique à la nature, elle est fondée sur le droit** »¹¹⁶³. Toute l'originalité de la théorie rousseauiste est justement de parvenir au dépassement de « **l'opposition entre collectivisme et individualisme** »¹¹⁶⁴.

Rousseau se serait opposé à la croyance de certains pédagogues nouveaux dans les bienfaits d'un improbable retour à la nature. Depuis son entrée en société, affirme-t-il, l'homme est exclu de son état de félicité naturelle. Il lui faudra, pour retrouver la sensation de son bonheur perdu, travailler à la reconstruction de la société. En réalité, on trouve chez Rousseau deux acceptions différentes de la notion de société¹¹⁶⁵, qui ont pu être à l'origine de malentendus. D'une part, la société naturelle et « empirique », lieu de tous les conflits et de toutes les corruptions, et d'autre part, la société « idéale » qui reste à construire par-delà les intérêts particuliers mais en plein accord avec chaque individu, dans le sens de la volonté générale. Garantie en retour de la liberté de chacun, elle ne devra sa naissance qu'à la liberté de chacun. C'est pourquoi la société demeure le terreau - et non le lieu - de la moralisation de l'homme. Ce que n'ont pas toujours perçu les pédagogues nouveaux. Tout se passe comme s'ils s'étaient attachés à reprendre un seul élément de la pensée de Rousseau, la société naturelle, pour en faire leur principe pédagogique. La pratique concrète des vertus de "bon voisinage" et de camaraderie dans les communautés scolaires de Hambourg n'a pas suffi à engendrer la moralité des enfants¹¹⁶⁶. La constitution d'une bonne communauté ne dépend pas de la liberté qu'on accorde "de l'extérieur" aux individus, mais d'une liberté consciente et raisonnable. Ainsi les pédagogues nouveaux peuvent-ils tous se revendiquer de Rousseau mais de façon très partielle.

Dans l'ordre de la nature, il n'y a pas pour Rousseau de véritable communauté même si celle-ci lui doit son existence empirique. L'homme se doit de construire sa socialité à partir de sa condition naturelle, c'est pourquoi l'opposition nature-société est caduque dans la pensée de Rousseau. C'est au prix de la conciliation de toutes les volontés particulières dans la volonté générale que cette communauté peut voir le jour. Ce choix ne peut être que celui de l'homme raisonnable et libre. Inversement, la communauté n'a pas

¹¹⁶³ « Rousseau et sa politique », in *Pensée de Rousseau, op. cit.*, p. 32.

¹¹⁶⁴ *Id.*, p. 33.

¹¹⁶⁵ E. Cassirer, *Le problème Jean-Jacques Rousseau* (trad. M. B. de Launay), Paris, Hachette, 1987, p. 116.

¹¹⁶⁶ Selon Schmid, ces écoles sont des expériences intéressantes par leur parti pris de liberté. Elles ont eu le mérite de dénoncer ce qui n'était pas véritable liberté, telles les restrictions que d'autres écoles nouvelles avaient intégrées dans leurs dispositifs. Leur seule règle était de s'en remettre à la totale spontanéité de l'enfant, et leur ambition de faire place à l'autorité morale par la liberté. Mais, force est de constater « l'absence du sens d'obligation morale dans l'attitude des enfants à l'égard de leur travail », et « une large part d'individualisme »... L'échec historique de ces écoles a donc bien montré l'illogisme de la pédagogie du « laisser-croître » qui établit « entre la croissance physique et le développement spirituel une analogie vicieuse ». (In *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Maspéro, 1973, pp. 164-204.)

d'autre but que dans la conservation des libertés individuelles, dans la protection de la personne de chaque individu. Ce sont là les deux termes d'un *Contrat social* apparu irréalisable aux contemporains de Rousseau, tout comme il semble utopique dans nos sociétés actuelles... Le *Contrat social* serait donc un "beau rêve" que les hommes ne sont pas prêts à réaliser. Mais c'est là que Rousseau introduit l'éducation comme une chance de salut pour l'homme. Pour que **« l'homme soit prêt à se laisser forcer d'être libre »**¹¹⁶⁷, il faut l'éduquer d'une nouvelle manière. C'est tout le sens de son traité d'éducation, l'*Emile*.

L'*Emile*, un traité d'éducation morale

On conçoit dès lors la place de l'éducation, et de l'éducation morale, dans cet édifice où la liberté s'éduque sur la base de la perfectibilité naturelle. Cette perfectibilité proprement humaine, en soi ni bonne, ni mauvaise, serait d'abord, selon l'analyse d'Ernst Cassirer, **« une tendance et une destination fondamentales de la volonté »**¹¹⁶⁸ : l'homme est porté naturellement à se transformer. On comprend mieux dès lors que les fondements d'une éducation morale chez Rousseau soient la conscience et la raison. La conscience, comme source naturelle de la moralité, et la raison, comme son guide naturel. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'au terme de cette éducation, volontés particulières et volonté générale auront à se concilier librement sous la direction de la raison.

On a fait de Rousseau le croyant en la bonté originelle de l'homme, là où les pédagogues nouveaux en sont restés les crédules. Le génie de Rousseau est d'avoir attribué le mal, non directement à l'homme, mais à la société humaine empirique. Faire de la société humaine et non de l'individu, le dépositaire de tout le mal, a permis de libérer l'homme de son joug naturel car **« il faut (au contraire) que l'homme devienne son propre sauveur, son créateur au sens moral du terme »**¹¹⁶⁹. On comprend désormais pourquoi Rousseau a isolé Emile de la société : ce n'est pas dans l'intention d'accorder le primat à l'individu mais dans celle d'éviter l'exemple de la corruption sociale, car Rousseau nie la valeur éducative de l'exemple.

Les ressorts successifs de l'éducation morale : nécessité, utilité, amour

Mais l'enfant n'est encore qu'un être de besoins, à l'éducateur de savoir éveiller son désir de liberté au contact de la réalité sociale, au contact du *nomos*, en attendant qu'il en fasse lui-même une volonté d'autonomie. A l'âge de l'enfance, qui est aussi celui du **« sommeil de la raison »**¹¹⁷⁰, il faut se méfier des mots et des idées qu'ils véhiculent, c'est pourquoi la connaissance du bien et du mal n'appartient pas à cet âge : **« Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal »**¹¹⁷¹...

¹¹⁶⁷ E. Weil, « Rousseau et sa politique », in *Pensée de Rousseau, op. cit.*, p. 33.

¹¹⁶⁸ *Le problème Jean-Jacques Rousseau, op. cit.*, p. 92.

¹¹⁶⁹ E. Cassirer, « L'unité chez Rousseau », in *Pensée de Rousseau, op. cit.*, p. 51.

¹¹⁷⁰ *Emile*, Livre II, *op. cit.*, p. 132.

Cependant, l'enfant prend progressivement conscience de lui-même et **« Il importe donc de commencer à le considérer ici comme un être moral »**¹¹⁷². A cet âge, l'éducation morale sera tournée vers le développement de la force morale de l'enfant qui se formera dans le heurt de la nécessité des choses. L'expérience est de règle, l'enfant apprendra à en tirer les leçons dans une **« liberté bien réglée »**¹¹⁷³.

L'adulte ne faisant pas partie de ce monde des choses est sommé de se faire discret, il doit selon la célèbre formule de Rousseau **« tout faire en ne faisant rien »**¹¹⁷⁴. C'est le principe d'une éducation négative. La vigilance est cependant de rigueur, commente Yves Vargas, car **« La nature ruse avec l'individu, elle le prédispose sans le prématurer », « elle prédispose l'avenir dans le présent, mais toute "prévoyance" qui voudrait lire dès à présent cet avenir ne serait que dénaturation »**¹¹⁷⁵. Ainsi, les choses font partie du temps de l'enfant, tandis que les hommes se situent dans un autre temps et cette **« distension de la temporalité engendre la prématuration »**¹¹⁷⁶ qu'il faut éviter, c'est pourquoi l'éducation des choses sera privilégiée à cet âge. En toute logique avec ce principe, Rousseau introduit l'épisode du jardinier Robert dans le récit d'enfance d'Emile, et ce dans le but de faire découvrir à ce dernier la notion de propriété qui n'est pas de l'ordre d'un droit mais d'une convention qui tient lieu de réponse à la double inégalité naturelle et sociale de l'homme. **« Parlez-lui de liberté, de propriété, de convention même ; il peut en savoir jusque-là »**¹¹⁷⁷, voilà ce que Rousseau concède à l'éducateur comme seules notions morales abordables à cet âge... Cette démarche artificielle a de quoi surprendre chez un penseur de l'éducation naturelle mais l'authenticité de l'expérience que vit Emile reste entière.

Ce n'est qu'à l'adolescence, le temps de l'instruction, que peut commencer l'initiation de l'enfant aux notions de bien et de mal. L'éducation morale continue cependant d'être celle de l'expérience, et la règle pédagogique est de répondre aux questions des enfants sans les devancer : **« Jusqu'ici nous n'avons connu de loi que celle de la nécessité : maintenant nous avons égard à ce qui est utile ; nous arriverons bientôt à ce qui est convenable et bon »**¹¹⁷⁸. Le sens de son instruction doit lui apparaître clairement, mais tout ce qui a trait aux mœurs reste prématuré. Le "bon" lui est accessible, pas

¹¹⁷¹ *Id.*, p. 111.

¹¹⁷² *Id.*, p. 91.

¹¹⁷³ *Id.*, p. 110.

¹¹⁷⁴ *Id.*, p. 149.

¹¹⁷⁵ *Introduction à l'Emile de Rousseau*, Paris, P.U.F., 1995, p. 65.

¹¹⁷⁶ *Id.*, p. 67.

¹¹⁷⁷ *Emile*, Livre II, *op. cit.*, p. 206.

¹¹⁷⁸ *Emile*, Livre III, *op. cit.*, p. 214.

encore le "bien". Il est donc temps pour Emile d'apprendre un métier qui l'introduira dans la société, et grâce auquel il pourra se rendre utile lui-même. On sait que, selon Rousseau, le travail signe le passage définitif de l'homme de l'état de nature vers l'état social. Si, dans l'éducation d'Emile, Rousseau distingue l'étape de l'intégration du bon et de l'utile, et celle de l'accès au bien, ce n'est pas un hasard. Il y a, en effet, quelque chose de radicalement différent dans la position de l'homme face au "bien" et au "bon". Objectivement identifiable, le bon appartient à la nature, il est comme donné à l'homme. Le bien au contraire est à construire par l'homme, il dépend de sa volonté et de sa liberté de sujet de le décider.

Avec la sexualité, survient l'âge des passions et de l'amour, mais aussi celui de la morale proprement dit qui se manifestera comme une « **seconde naissance** »¹¹⁷⁹. Ce qui a maintenu l'enfant en vie depuis sa naissance, c'est une passion naturelle pour lui-même ou « amour de soi » qui s'exprime en besoins. Mais au contact de la société, l'« amour de soi » peut se travestir en « amour-propre », qui lui, est d'une autre teneur. Bâti sur l'opinion de l'autre, il est sujet à toutes les déviations. Et « **Sur ce principe il est aisé de voir comment on peut diriger au bien et au mal toutes les passions des enfants et des hommes** »¹¹⁸⁰. Mais l'« être moral » de l'homme reste dépendant de « **ses rapports avec les hommes** »¹¹⁸¹, et ce n'est donc qu'au contact des autres que l'individu peut réellement devenir moral. Lorsque la proximité sociale rend l'enfant capable de se mettre à la place de l'autre, lorsqu'il éprouve pour lui des sentiments d'amitié, de pitié et de gratitude, son cœur le gouverne et « **Nous entrons enfin dans l'ordre moral** »¹¹⁸².

Existence et conscience morale

Peut-on tenter le parallèle ontogénétique et phylogénétique en observant Rousseau établir une corrélation entre le développement de la moralité de l'enfant et celui de sa socialité, comme il institue un lien strict entre l'état social et l'état moral de l'humanité, entre la politique et la morale ? « **Il faut, dit-il, étudier la société par les hommes, et les hommes par la société : ceux qui voudront traiter séparément la politique et la morale n'entendront jamais rien à aucune des deux** »¹¹⁸³. Selon Eric Weil, « **Il n'y a pas de rapport positif entre politique et morale pour le saint, il n'y en a pas pour l'homme d'action pur** »¹¹⁸⁴. C'est donc une conciliation extrêmement délicate pour l'homme mais qu'il lui faut assumer car « **Politique et morale, (...) sont la recherche**

¹¹⁷⁹ *Emile*, Livre IV, *op. cit.*, p. 274.

¹¹⁸⁰ *Id.*, p. 277.

¹¹⁸¹ *Ibid.*

¹¹⁸² *Id.*, p. 305.

¹¹⁸³ *Id.*, p. 306.

¹¹⁸⁴ « Politique et morale », in *Philosophie et réalité*, *op. cit.*, p. 242.

libre de la liberté pour l'homme en vue du sens »¹¹⁸⁵. Eric Weil veut souligner la difficulté de réalisation de l'union des deux en pratique, mais l'obligation pour l'homme de maintenir leur cohérence en théorie, pour éviter de réduire la morale à l'inefficacité. Face à ce dilemme, la conscience de l'homme est ici médiatrice, son objet est d'élever sa politique au niveau de son idéal moral, et de la développer au gré des circonstances historiques.

La conception rousseauiste de la morale et d'une éducation morale culmine aussi dans la notion de conscience, cet « **instinct divin** »¹¹⁸⁶, cette « **voix de l'âme** »¹¹⁸⁷, ce « **principe inné de justice et de vertu** »¹¹⁸⁸. C'est toute la "raison d'être" de la *Profession de foi du Vicaire savoyard*. L'exposé des conceptions rousseauistes d'une éducation morale ne commence pas avec ce texte dont la forme rompt la continuité de l'*Emile*, mais celui-ci crée pourtant l'unité des différentes étapes en montrant que la morale s'enracine dans un sentiment de l'existence qui se développe au fur et à mesure qu'avancent les différentes époques de l'enfance à l'adolescence. C'est d'abord la conscience de sa propre existence puis la conscience de celle des autres : la première vérité est donc que "j'existe", la seconde que je ne suis pas seul. Qu'est donc ce sentiment de l'existence ? « **Exister pour nous, écrit Rousseau, c'est sentir ; notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence** »¹¹⁸⁹. Rousseau établit par cette liaison du sentiment à la connaissance une priorité du cœur sur la raison.

Mais ce n'est pas suffisant, et sans se lasser de répéter « **je le sais parce que je le sens** »¹¹⁹⁰, Rousseau introduit ce passage au centre de ses développements sur l'éducation religieuse, qui aura montré à Emile dans un triple acte de foi, l'évidence d'une volonté qui anime la nature, l'existence d'un être puissant et intelligent derrière cette volonté, et la conviction que l'homme possède un libre-arbitre naturel non pour faire le mal mais le bien par choix. Dieu est un parce qu'il ignore toute dysharmonie entre son pouvoir et son vouloir, au contraire « **l'homme n'est point un : je veux et je ne veux pas, je me sens à la fois esclave et libre** »¹¹⁹¹. Rousseau ne veut pas instituer de dépendance entre la morale et la religion, mais il procède à une simplification de la notion de conscience, comme s'il nous conseillait non pas de comprendre ce qu'elle est, mais d'admettre qu'elle est.

La morale ne se limite pourtant pas au sentiment, elle suit une sorte de trilogie

¹¹⁸⁵ *Id.*, p. 253.

¹¹⁸⁶ *Emile*, Livre IV, *op. cit.*, 1966, p. 378.

¹¹⁸⁷ *Id.*, p. 372.

¹¹⁸⁸ *Id.*, p. 376.

¹¹⁸⁹ *Id.*, p. 377.

¹¹⁹⁰ *Id.*, p. 353.

¹¹⁹¹ *Id.*, p. 362.

dialectique entre conscience, raison et volonté. Le travail d'éducation morale sera finalement d'apprendre à connaître le bien par la raison, pour ensuite l'amener à la conscience et apprendre à l'aimer puis le vouloir : « **La raison seule nous apprend à connaître le bien et le mal. La conscience qui nous fait aimer l'un et haïr l'autre, quoique indépendante de la raison, ne peut donc se développer sans elle** »¹¹⁹².

Le sentiment d'existence selon Rousseau n'est pas le sentiment d'épanouissement célébré par les pédagogues nouveaux : il ne suffit pas de se sentir exister pour être libre. La liberté rousseauiste apparaît spontanément dans la cohésion naturelle entre le pouvoir, le vouloir et la raison, et non pas dans la libre expansion de la personnalité : « **L'homme vraiment libre ne veut que ce qu'il peut, et fait ce qu'il lui plaît. Voilà ma maxime fondamentale. Il ne suffit que de l'appliquer à l'enfance, et toutes les règles d'éducation vont en découler** »¹¹⁹³. L'homme vraiment libre est celui qui ne connaît pas de distension entre son pouvoir et son vouloir.

La réalisation morale de la liberté

Les théories de Rousseau ne manquent pas d'une unité, qui n'a pas échappé à Kant, et qui repose en son fond sur la raison de l'homme. Puisque la morale est liberté, puisqu'on ne devient moral que librement et volontairement, de façon autonome, il faut donc que la conscience du bien s'éduque. Cela se fera par le processus de socialisation. Autrement dit, ce qui a valu la perte de l'homme naturel est en même temps sa chance de liberté. Le bien n'est ni dans la nature, ni dans la société, mais l'humanité de l'homme ne naîtra que du choc de la nature contre la société.

Avec Rousseau, l'éducation peut prendre le chemin de la liberté morale, elle est le lieu de réalisation morale de la liberté. Par elle, peut se produire le passage de la nature à la société, et de la société à la liberté morale. Double passage qui s'accompagne d'un double reniement. Le premier, la négation de la nature par la société, est aliénation sociale, là où la liberté n'a pas sa place. Et c'est par le second que la moralisation prend tout son sens, dans la négation de la conformisation sociale, mais en se construisant à la fois contre et grâce à la société. L'éducation morale passe ainsi nécessairement par la réalité sociale, qui est forcément aliénation des revendications de la nature, mais qui est aussi point d'émergence de la conscience de soi. C'est bien contre l'obstacle, quel qu'il soit, que se forme le "moi" de l'enfant. Mais conscience de soi n'est pas encore conscience morale. Et ce passage inévitable de la nature par la réalité sociale doit se trouver à nouveau rompu par le processus de moralisation, celui qui vise effectivement l'autonomisation du sujet. Ce que les pédagogues nouveaux n'ont pas vu chez Rousseau. Le malentendu de l'Education nouvelle est d'avoir cru que le retour vers la nature provoquerait la moralisation naturelle de l'enfant dans une communauté humaine harmonieuse qui la préparerait.

D'ailleurs, certains pédagogues nouveaux ont marqué leur désaccord avec Rousseau. Ainsi Ferrière écrira dans *L'autonomie des écoliers*¹¹⁹⁴ que Rousseau :

¹¹⁹² *Emile*, Livre I, *op. cit.*, p. 77.

¹¹⁹³ *Emile*, Livre II, *op. cit.*, p. 99.

« méconnaissait surtout le fait que le bien ne naît pas de l'ignorance du mal, mais de la victoire sur le mal. Le "péché" conduit à la connaissance du bien, comme le tâtonnement et l'erreur sont les conditions de la vérité »¹¹⁹⁵. Cette phrase pourrait à elle seule contenir toute la conception de l'éducation morale que Ferrière développe dans son ouvrage, celle qui mène à la connaissance naturelle du bien par l'autonomie et la vie en société. Car ce n'est pas, ce ne peut pas être de l'enfant que vient le mal, son "bon sens inné" l'en empêche, c'est de la vie en société, au contact des autres et des choses. Jusque là pas de grande différence avec Rousseau. Par contre Ferrière s'en éloigne quand il dit que c'est par la "victoire sur le mal" non pas ignoré, mais bien au contraire affronté et vaincu que peut se développer la moralité en l'enfant. Et ne peut être vaincu que ce qui est connu... C'est pourquoi, l'éducation morale passera aussi par la connaissance du bien et non par la seule opposition au mal, par l'exercice du jugement et non par la seule activité sociale. En résumé, l'enfant fera le bien parce qu'il pourra le reconnaître et le distinguer du mal. Distinguer le bien du mal est finalement ce qui lui permettra d'agir moralement.

Ferrière mise sur l'immersion sociale pour consolider la force morale de l'enfant qui deviendra capable de combattre le mal. La connaissance du mal est empirique chez Ferrière, instinctive chez Rousseau. Sa conception de la morale se fonde sur cette connaissance empirique du mal qui force la volonté de faire le bien et donc de lutter contre le mal, **« la vraie morale est une conquête de soi »**¹¹⁹⁶. Le bien, ce qui est à défendre contre le mal, est nettement circonscrit chez Ferrière, il s'agit de l'esprit, de l'élan vital. Au contraire pour Rousseau, il n'est pas si facile de cerner le mal dans la société. C'est pourquoi la morale est toujours le résultat d'un choix de liberté que l'homme effectue dans la connaissance instinctive du bien que lui donne sa conscience, et sous l'égide de sa raison. Mais sans être jamais assuré d'y parvenir : **« Murmurer de ce que Dieu ne l'empêche pas de faire le mal, c'est murmurer de ce qu'il la fit d'une nature excellente, de ce qu'il mit à ses actions la moralité qui les ennoblit, de ce qu'il lui donna droit à la vertu »**¹¹⁹⁷.

Il reste que tout l'art de l'éducation sera justement de ne pas en faire un "art", pris dans le sens d'artifice, **« Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne »**¹¹⁹⁸. Tout est dit, l'éducateur sera celui qui saura s'abstenir non pas d'intervenir mais de décider de la fin de l'éducation. Bien sûr la conception de Rousseau s'enracine dans cette confiance première qu'il accorde à la nature à l'exclusion de toute intrusion de l'homme, ainsi que l'exprime la phrase introductive du Livre I de

¹¹⁹⁴ *L'autonomie des écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.

¹¹⁹⁵ *L'Ecole active* (8^e éd.), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1969, p. 156.

¹¹⁹⁶ *Id.*, p. 129.

¹¹⁹⁷ *Emile*, Livre IV, *op. cit.*, p. 365.

¹¹⁹⁸ *Emile*, Livre I, *op. cit.*, p. 37.

Emile : « **Tout est bien sortant des mains l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme** »¹¹⁹⁹. Mais il ne faut pas s'y arrêter et la comprendre non comme une dégénérescence fatale accomplie par l'homme sur la nature, mais comme une dénaturation nécessaire, qui, si elle ne s'opérait pas lui serait plus fatale encore : « **Sans cela, tout irait plus mal encore** »¹²⁰⁰. Ce serait oublier que cette phrase ouvre un traité d'éducation, mais d'une éducation d'un nouveau genre, elle se veut naturelle et porte son sens en elle-même, celui de la vie. Un message répété tout au long du Livre I : « **la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre** »¹²⁰¹, « **Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre ; notre éducation commence avec nous** »¹²⁰² et encore « **l'éducation commence avec la vie, en naissant l'enfant est déjà disciple, non du gouverneur, mais de la nature** »¹²⁰³. Rousseau a voulu introduire la liberté dans une pensée, celle de l'éducation qui se garde de poser un projet sur l'enfant, qui se contente d'aménager les conditions de l'accomplissement de sa nature sans porter aucun a priori puisque « **Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être** »¹²⁰⁴. Comme l'explique Michel Soëtard, « **La nature peut prendre et elle a pris en réalité avec Rousseau un nouveau cours : celui de la liberté. Mais cette liberté reste à faire. Elle n'existe qu'à la mesure de la volonté de chacun de se faire en pleine responsabilité devant Dieu et devant les hommes, une oeuvre de soi-même** »¹²⁰⁵.

3. La liberté au coeur de la pédagogie, selon Pestalozzi

C'est un fait que Pestalozzi a puisé ses conceptions directement chez Rousseau. Il le reconnaît facilement lui-même, et sur la fin de sa vie, il trouve une concordance parfaite entre l'idéal de liberté dans la pensée rousseauiste et l'aspiration de sa propre nature rêveuse : « **Dès que son *Emile* parut, mon esprit de rêve, dépourvu au plus haut point de sens pratique, fut saisi avec enthousiasme par ce livre de rêve au plus haut point dépourvu de sens pratique** »¹²⁰⁶.

¹¹⁹⁹ *Id.*, p. 35.

¹²⁰⁰ *Ibid.*

¹²⁰¹ *Id.*, p. 42.

¹²⁰² *Ibid.*

¹²⁰³ *Id.*, p. 68.

¹²⁰⁴ *Id.*, p. 70.

¹²⁰⁵ Jean-Jacques Rousseau, Genève, Ed. Coeckelberghs, 1988, p. 151.

¹²⁰⁶ *Le chant du cygne* (1826), in M. Soëtard, *Pestalozzi*, « Culture, crise sociale et éducation » (texte 1), Paris, P.U.F., 1995, p. 51.

La liberté dans les trois états de l'homme

Et nombreux sont les pédagogues nouveaux qui ont vu en Pestalozzi leur inspirateur direct. Au congrès de Locarno, Bovet reprend les analyses de Pestalozzi sur la distinction à opérer entre liberté et obéissance en éducation, mais pour soutenir que c'est mal poser la question de la liberté que de la poser ainsi. La même année, Ferrière lui consacre un numéro entier de *Pour l'ère nouvelle* à l'occasion du centième anniversaire de sa mort. Il n'y tarit pas d'éloges sur ses réalisations pédagogiques comme sur sa pensée : « **Ce n'est pas lui qui parle, c'est Dieu en lui** »¹²⁰⁷ ... Cet « **intuitif actif pur** »¹²⁰⁸ est d'ailleurs considéré comme le digne successeur de Rousseau : « **Comme J.-J. Rousseau, Pestalozzi nous donne la nature comme modèle** »¹²⁰⁹, c'est-à-dire dans les deux sens du mot, selon Ferrière, une nature qui se dédouble entre monde extérieur et monde intérieur. Ferrière a-t-il cerné la notion de nature chez Rousseau et Pestalozzi ? On peut légitimement en douter, comme on peut contester la justesse de sa compréhension des trois états de l'humanité que Pestalozzi développe dans *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, son ouvrage de 1797. En effet Ferrière y opère une réinterprétation des vues de Pestalozzi à partir de sa propre théorie des types psychologiques : « **Je me bornerai à rappeler que Pestalozzi voit en tout homme trois hommes différents : l'homme animal, l'homme social et l'homme moral. Chacun des trois peut en venir à dominer les autres. L'homme qui reste animal, c'est celui que j'ai appelé le type sensoriel ; l'homme social, c'est le type imitatif ou conventionnel ; l'homme moral, c'est une fusion de l'intuitif et du rationnel** »¹²¹⁰.

Pestalozzi aurait contredit cette présentation qui divise l'homme dans des dimensions compartimentées. Pestalozzi ne s'enferme pas dans un seul des aspects de l'humanité, au contraire, il a voulu en dépasser les antinomies par une théorie de l'articulation des trois dimensions, instances ou états de l'homme. Il ne parle pas de trois hommes différents en un, mais de trois points de vue différents pris sur l'homme : « **ainsi suis-je en moi-même un être triplement différent : un être animal, un être social et un être moral** »¹²¹¹. Les pédagogues nouveaux ne parviennent pas à concilier ces trois points de vue pris sur la nature humaine : nous avons pu voir combien leurs positions différentes sur la nature enfantine les avaient écartelés et rendus incapables de s'entendre sur la définition d'une éducation morale. On peut donc comprendre que l'interprétation de Ferrière reste tout imprégnée de son fondement psychologique de la nature.

¹²⁰⁷ « Introduction aux *Lettres de Henri Pestalozzi sur l'Education Première* », *P.E.N.*, n°25, février 1927, p. 30.

¹²⁰⁸ « Pestalozzi et l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°25, février 1927, p. 18

¹²⁰⁹ *Id.*, p. 19.

¹²¹⁰ *Id.*, p. 27.

¹²¹¹ J. H. Pestalozzi, *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. M. Soëtard, Lausanne, Payot, 1994, p. 98.

Comme les pédagogues nouveaux, Pestalozzi a vécu dans l'illusion de la naturalité. Sa première entreprise éducative, le Neuhof, qu'il ouvrira en 1773 à des enfants vagabonds, en est l'illustration. A cette époque, Pestalozzi espérait bâtir son institution éducative en totale autarcie, vivant exclusivement avec les enfants du travail productif agricole puis industriel. Il comptait ainsi reconstruire une société naturelle parmi les enfants sur la base d'une éducation par le travail, loin de tous les désordres sociaux. Créer une belle communauté parmi les enfants aurait dû suffire à asseoir leur moralité. Mais les enfants étaient peu dévoués à leur travail et au bien de la communauté, et Pestalozzi lui-même se laissait tenter par le jeu de la productivité. Une faillite financière totale eut raison de son projet et, dans le même temps, lui révélait dans quelle illusion naturaliste il s'enracinait. La preuve était faite que la nature humaine, même parmi les enfants, ne se développe pas naturellement vers une heureuse socialité, que des intérêts portent l'être humain dès qu'il se trouve en société, et qu'il ne faut pas confondre moralité et socialité. La moralisation ne s'inscrit pas dans la continuité naturelle du processus de socialisation.

C'est tout le sens des *Recherches*. Désormais Pestalozzi s'efforce de mettre à jour les rapports antagonistes qu'il perçoit entre la nature, qui a perdu toute sa bienveillance originelle, la société, lieu de tous les affrontements, et la moralité. En réalité, Pestalozzi distingue effectivement trois états de l'homme non pas successifs dans son histoire, mais à la fois distincts et solidaires. L'inspiration de Rousseau est très forte lorsque Pestalozzi décrit l'homme dans l'état naturel et dans d'état social, lorsqu'il le fait passer de l'animalité bienveillante et innocente à la citoyenneté sociale, lorsqu'il agit sous l'impulsion de l'instinct ou qu'il obéit à la loi civile.

C'est ici l'occasion pour Pestalozzi de dissocier nettement la liberté naturelle de la liberté civile. D'une part, la sensation de bien-être que ressent l'homme dans l'état naturel engendre un sentiment de liberté dans l' « **harmonie entre ma force et mon désir** »¹²¹², qui n'est pas la liberté, puisque dans l'état de nature, ses instincts le dirigent. D'autre part, le contrat social né des nécessités de l'état social a implacablement limité la liberté animale puisque l'état social ne vise que sa propre permanence aux dépens de la liberté naturelle : « **L'état social est, dans son essence, une poursuite de la guerre de tous contre tous** »¹²¹³. Comme « **oeuvre de la nature** » ou comme « **oeuvre du monde** »¹²¹⁴, l'homme ne peut pas espérer trouver de véritable liberté ni dans l'état naturel, ni dans l'état social.

Mais tout l'être animal de l'homme le pousse à la préservation de son bien-être. Il recherche autour de lui les moyens de sa sauvegarde, mais dès qu'il s'interroge sur le monde, dès qu'il s'en fait un objet de savoir, il perd son innocence et quitte définitivement son état de nature originel. C'est donc au prix de son propre bien-être animal que l'homme s'est lui-même constitué en homme social. Mais déjà la corruption se profile : le travail et

¹²¹² *Id.*, p. 129.

¹²¹³ *Id.*, p. 109.

¹²¹⁴ *Id.*, p. 152.

la propriété, signes avancés de l'état social, n'ont fait que démultiplier les intérêts au lieu de les unifier. L'état social, né de la mutilation de la nature de l'homme, et incapable de lui rendre sa liberté naturelle perdue, laisse l'homme dans une insatisfaction totale.

Ni l'état naturel définitivement perdu, ni l'état social à jamais corrompu, ne sont les garants de la moralité de l'homme : sous l'emprise de ses instincts naturels, l'homme ne connaît ni bien ni mal, il est amoral ; sous l'emprise des circonstances sociales, il peut tout aussi bien faire le mal que le bien, il est immoral. Mais il garde le souvenir de sa liberté naturelle et il hérite de sa condition sociale le désir de la retrouver. Il devient celui qui espère, qui attend de, au lieu d'être celui qui jouit de, il est capable de se projeter dans l'avenir. Et paradoxalement, l'état social, en qui la part animale de l'homme s'est engloutie, devient une sorte de passage obligé vers la morale.

La double rupture

Jusque-là l'homme ne connaît pas encore de réelle liberté. Ce n'est que lorsqu'il se décide de sa pleine volonté à se prendre en mains, sur les "ruines" de sa nature animale et contre le "conformisme" social, qu'il prend le chemin de sa liberté. En tant qu'« oeuvre de soi-même », en tant que construction autonome de sa propre humanité sur la base de son perfectionnement moral, l'homme peut alors ressentir sa liberté : **« La moralité est, chez l'individu, le plus étroitement liée à sa nature animale et à ses relations sociales. Dans son essence cependant, elle repose totalement sur la liberté de sa volonté »**¹²¹⁵. Dans la volonté de ne pas se satisfaire de la simple jouissance de son animalité, ni d'accepter la fusion de son droit et de son devoir dans la socialité, l'homme s'ouvre librement à la moralité. Il s'agit d'une décision orientée dans le sens de son humanité dont il se fait désormais un devoir.

Décision à renouveler inlassablement, conquête perpétuelle d'un ennoblissement intérieur que chacun construira à la faveur d'une double rupture : rupture avec sa nature contre une société par trop mutilante mais dans le souvenir de sa liberté naturelle perdue, rupture contre la société mais avec des moyens puisés dans celle-ci et dans l'optique de la réalisation d'une nouvelle nature en soi. Dans la pensée de Pestalozzi, explique Michel Soëtar, **« la nature reste le fond sur lequel l'homme accomplit son humanité, elle continue à être la référence privilégiée. Elle n'est cependant plus le tout de l'homme : l'accès à la morale met désormais en oeuvre sa liberté (...). L'éducation, telle que Pestalozzi la comprendra, ne fera que mettre en oeuvre ce rapport dialectique entre nature, liberté et morale »**¹²¹⁶.

Les germes de la moralité

Si l'éducation apparaît être le moyen pour l'homme de parfaire sa nature morale, elle ne peut en aucun cas se substituer à la décision première de se perfectionner : **« La nature a fait complètement son oeuvre : à toi de faire la tienne »**¹²¹⁷. La moralité est affaire

¹²¹⁵ *Id.*, p. 197.

¹²¹⁶ « Commentaire » in *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, op. cit., p. 222.

personnelle, Pestalozzi y insiste. Sans aucun doute, la théorie des trois états de l'homme telle qu'il l'expose dans les *Recherches*, est explicite sur le sens de la liberté de l'homme, mais Pestalozzi ne dit pas d'où provient la force pour l'homme d'agir dans le sens de son humanité. Qu'est-ce qui peut l'orienter vers son perfectionnement moral ? Qu'est-ce qui peut décider l'enfant à le vouloir ? Pour mieux comprendre ce qu'est une éducation morale pour Pestalozzi, il nous faut compléter la lecture des *Recherches*, qui n'est pas un traité d'éducation, par l'élaboration de sa méthode qu'il a publiée en 1801 dans *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Et nous ne serons pas surpris de constater que ces deux ouvrages coïncident sur de nombreux points.

Dans les treizième et quatorzième lettres, Pestalozzi décrit sa conception d'une formation morale qu'il ne disjoint pas, dès le départ, de son fondement religieux. L'enfant ne porte pas naturellement en lui une notion de Dieu, mais les sentiments qui lui sont associés existent depuis longtemps dans son cœur : l'amour, la confiance et la bienveillance. C'est sa mère qui aura su les éveiller : « **ces sentiments ont leur principale origine dans la relation qui existe entre le petit enfant et sa mère** »¹²¹⁸. C'est aussi sa mère qui l'introduira à Dieu, et il saura aimer Dieu de la même manière qu'il aime sa mère.

L'enfant aura, par la suite, appris l'obéissance en soumettant ses désirs à une double inflexibilité, celle de la nécessité naturelle, et celle de la volonté de sa mère. A partir de ces sentiments naturels et au contact du monde, auquel sa mère l'a initié, « le premier germe de la *conscience* » apparaît chez l'enfant et le force à quitter son égocentrisme originel : « **il sent que lui-même n'est pas au monde uniquement pour lui seul** »¹²¹⁹. L'heure n'est plus éloignée où l'enfant éprouvera en lui le premier élan de son autonomie : « **je n'ai plus besoin de ma mère** »¹²²⁰. Désormais il appartient au monde de séduction qui l'entoure, un monde habité par « **l'absence d'amour et la mort morale** »¹²²¹ et le risque est grand de le voir y sombrer¹²²².

Alors que rien ne semblait pouvoir interrompre le cours d'une moralisation naturelle

¹²¹⁷ *Mes recherches...*, *id.*, p. 155.

¹²¹⁸ *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Treizième lettre, trad. M. Soëtard, Albeuve, Castella, 1985, p. 210.

¹²¹⁹ *Id.*, p. 211.

¹²²⁰ *Id.*, p. 212.

¹²²¹ *Id.*, p. 214.

¹²²² On retrouve ici l'idée rousseauiste assez paradoxale d'une corruption libératrice. Si l'enfant ne vit pas, n'expérimente pas ce passage par le monde et sa corruption, il en reste à un état de félicité naturelle dévoué à son égocentrisme, mais qui lui ferme définitivement les portes de son développement moral et de sa liberté. Et ce n'est pas un hasard si le pédagogue chrétien qu'est Pestalozzi reprend cette idée si proche du récit biblique de la *Genèse*. Ainsi, dans la conception chrétienne (plus actuelle), le péché est un fait dans l'histoire de l'homme, il n'est pas dans sa nature, il n'est pas à l'origine, il n'est pas non plus dans la création. Le mal est comme un accident, un hasard. Le mal est péché à partir du moment où l'homme le prend sur lui. Il est donc à la racine de la liberté de l'homme, c'est un mal nécessaire.

de l'enfant, qui s'ancre dans la totale harmonie qu'il vit dans sa relation avec sa mère, son introduction dans le monde agit comme une rupture dans ce processus. Mais en cette cassure réside tout l'enjeu de sa propre liberté morale. C'est au moment où l'enfant réclame son autonomie qu'il faut le moins l'y abandonner. La conception de la formation morale n'est donc rien moins que naturelle, au sens d'un "laisser-croître" cher à l'Education nouvelle dont les plus vifs défenseurs dans les communautés scolaires de Hambourg ont reconnu les ravages. A l'inverse des pédagogues nouveaux, Pestalozzi ne fait de la nature de l'enfant, ni le point de départ, ni l'aboutissement de l'éducation. Il ne détient pas non plus la certitude scientifique que cet enfant-là deviendra une personne morale dans un environnement éducatif "fait pour cela", encore moins si cet environnement se réduit à une totale liberté. Tout au plus rappelle-t-il les grandes lois de sa Méthode, identiques dans leur fond de la première à la dernière page du *Gertrude* : harmoniser les forces en l'enfant, et ne pas dissocier la formation morale (cœur), de la formation intellectuelle (tête) et de la formation pratique et technique (main). Pestalozzi croit que chaque enfant est capable d'assurer lui-même son perfectionnement moral.

La foi en son ennoblissement moral

On peut désormais répondre à la question de l'origine du choix de son ennoblissement moral. Qu'est-ce qui peut pousser concrètement un enfant à se développer moralement ? Même si son jugement est éduqué en ce sens, les notions de liberté morale et de contrainte libératrice lui seront toujours étrangères, elles ne pourront jamais constituer le point de départ de cet effort. Pour Pestalozzi, c'est définitivement Dieu qui assure le sens de la morale et qui donne la force de son développement. L'enfant ressent la même confiance en son propre développement moral que celle qu'il a acquise dans la relation avec sa mère, et par "translation", avec Dieu. Autrement dit le désir de se moraliser, ou de perfection en soi, prend sa source dans la conviction que "je" suis une créature divine, il s'éveille et se conforte ensuite dans l'amour maternel qui aura su le détourner des corruptions attrayantes du monde, enfin, il s'impose à "moi" comme une « **loi de tout ennoblissement moral** »¹²²³. La nature divine « qui parle en mon cœur » me dit d'agir dans le sens de l'ennoblissement, non uniquement de mon individualité, non plus de la société, mais de l'espèce en moi-même.

La prise de conscience de l'être moral qui s'enracine dans la religion chez Pestalozzi est bien différente de celle de Rousseau. D'une certaine manière, ce dernier "faisait usage" de Dieu, comme une sorte d'outil conceptuel, pour justifier la bonté naturelle de l'homme, ce parti pris d'une conscience en résonance avec le sentiment et la raison. Autrement dit la foi en Dieu n'est pas première mais nécessaire. C'est aussi la perspective kantienne selon laquelle Dieu justifie en retour le respect pour la loi morale. Le terme de conscience est absent des *Recherches*, et dans *Gertrude*, la conscience, le sentiment du bien et du mal, se limite à instrumenter le processus qui fera germer les notions de devoir et de droit. Il n'est pas fondamental. Pestalozzi ne parle pas d'éduquer la conscience morale, mais il insiste sur le désir de se moraliser en réponse à l'amour de Dieu.

L'accès à l'autonomie morale repose sur la nécessaire dimension de confiance en la

¹²²³ Comment *Gertrude* instruit ses enfants, Quatorzième lettre, *op. cit.*, p. 221.

nature humaine, dans son aptitude à se perfectionner, par-delà tous les travers de la société des hommes. Perfectionnement moral qui prend tout son sens dans la filiation divine. **« Ma nature consiste à agir comme Dieu : je suis un enfant de Dieu ; j'ai cru en ma mère, son cœur m'a montré Dieu ; Dieu est le Dieu de ma mère, c'est le Dieu de mon cœur ; je ne connais pas d'autre Dieu, le Dieu de mon cerveau n'est qu'un fantasme ; je ne connais aucun autre Dieu que le Dieu de mon cœur, et il n'y a que dans la foi au Dieu de mon cœur que je me sens homme. Le Dieu de mon cerveau est une idole, je me corromps en l'adorant ; le Dieu de mon cœur est mon Dieu, je m'ennoblis dans son amour »**.¹²²⁴ Pestalozzi établit ici au delà de l'universalité de la raison, celle de l'humanité en chaque homme, une universalité plus large, et celle de la foi en Dieu, dont on ne peut tenir la certitude que du cœur. **« Que sont les mots, lorsqu'ils doivent exprimer une certitude qui prend sa source dans le cœur ? »**, dira Pestalozzi comme pour mieux souligner la dimension de foi qui fonde l'éducation. Que peut faire d'autre un pédagogue chrétien et forcément croyant en la perfectibilité de l'homme par lui-même, en sa liberté essentielle ? Il lui faut s'anéantir **« dans la foi pour laisser vivre autrui dans la liberté »**.¹²²⁵

On serait justement tenté de rapprocher cette description de l'éclosion de l'enfant à la moralité dans le *Gertrude*, de la théorie des trois états de l'homme exposée dans les *Recherches* : la relation symbiotique que l'enfant vit avec sa mère est proche de l'état naturel, la relation qu'il vit avec le monde dans l'achoppement de ses désirs contre la réalité s'apparente à la mutilation opérée par l'état social, et la relation à Dieu qui appelle la nature de l'enfant à un dépassement de soi, rejoint la constitution de l'état moral. Si Pestalozzi nous démontre que le pédagogue ne peut pas se lancer dans son entreprise sans se faire une idée de la nature de l'enfant, sans comprendre le mécanisme social, il demeure que son originalité tient dans ce "double reniement" de la nature par la société, et de la société par la nature, qu'il institue à l'origine de la moralité. Là où l'Education nouvelle s'enferme inexorablement dans l'une ou l'autre dimension : les psychopédagogues en s'accrochant à la nature de l'enfant, les sociopédagogues à la société. Sans perdre de vue que Pestalozzi avertit régulièrement de ne pas réduire sa pensée à un système étranger à toute action pédagogique, et il nous faut à présent relier sa pensée à son action...

L'expérience d'éducation morale de Stans

L'expérience d'éducation qu'on qualifierait, "d'extrême" de nos jours, qu'a vécue et menée Pestalozzi à Stans durant l'année 1799 dans un orphelinat d'enfants pauvres est exemplaire de sa conception d'une éducation morale. On y retrouve presque à la lettre l'application des *Recherches* deux années seulement après leur parution. Il faut considérer, selon Michel Soëtard, que Stans constitue pour lui **« l'occasion qui lui permettra de mettre en oeuvre la vérité par lui découverte à l'horizon des Recherches »**.¹²²⁶

¹²²⁴ *Id.*, p. 222.

¹²²⁵ M. Soëtard, in *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Quatorzième lettre, *op. cit.*, note 90, p. 219.

Son idée générale était de simplifier au maximum l'éducation et de parvenir à la fusion de l'enseignement et du travail : **« Je visais, à proprement parler, à combiner et à fondre l'un dans l'autre l'enseignement et le travail, l'école et l'atelier »**¹²²⁷. Mais dans la *Lettre de Stans*, Pestalozzi fait une description suggestive de la corruption des enfants qui lui sont confiés, et il devait s'affronter à une double contestation : d'un côté le refus de travailler des enfants, de l'autre l'intérêt des parents qui espéraient bénéficier du travail de leurs enfants. Mais Pestalozzi ne désarme pas et trouve à Stans l'occasion qu'il attendait : expérimenter sa théorie, l'introduire dans la réalité, donner forme **« au grand rêve de (sa) vie »**¹²²⁸.

Les conditions matérielles et humaines de délabrement auraient pu logiquement mettre à mal son projet, mais Pestalozzi y trouve au contraire l'occasion idéale de le faire aboutir, car il demeure persuadé que ces enfants aussi corrompus soient-ils, et à cause de cela, portent en eux plus que des enfants nantis leur chance de s'éduquer : **« j'avais appris depuis longtemps par mon expérience antérieure que la nature développe, au beau milieu de la fange de la grossièreté, de la sauvagerie et du délabrement, les dispositions et les aptitudes les plus sublimes, mais je voyais également chez mes enfants cette force vivante de la nature surgir de toutes parts au beau milieu de leur grossièreté »**¹²²⁹. Là où les pédagogues nouveaux auraient tenté à partir d'une connaissance approfondie de la nature de comprendre pourquoi cette nature est dépravée, là où ils auraient cherché les causes et les "excuses" dans des déficiences psychologiques ou des manques du milieu social, Pestalozzi intègre dans son action tout ce qui fait défaut chez l'enfant, mais en misant sur le perfectionnement possible de sa nature. C'est aussi une éducation naturelle mais d'une autre sorte que l'Education nouvelle plus attachée à la sauvegarde de la nature enfantine, condition d'un développement sans failles, qu'à la prise en compte de la nature réelle de l'enfant. Pestalozzi part de la conviction, peu justifiable en soi, que la nature est bonne en son fond, les pédagogues nouveaux le pensent aussi mais à l'appui de leurs certitudes scientifiques. Ils demeurent en cela bien ignorants qu'à l'origine de leurs postulats scientifiques, il y a cette même croyance en la bonté naturelle.

Ce n'est donc pas sur la base unique d'une bonne nature que les enfants pourront se développer, mais à partir de leur socialité déjà viciée. De Stans, Pestalozzi emporte la conviction que la société naturelle, celle qui se forme spontanément entre les enfants, est en son fond mauvaise, elle ne fonctionne que sur les intérêts. Mais cette corruption fait office de heurt salutaire... Cette "méchante" société reste le terrain d'une moralisation possible de l'enfant, par un appel à l'effort personnel, qui peut être entendu parce que sa nature recèle des germes de moralité, des sentiments naturels sur lesquels le pédagogue

¹²²⁶ « Introduction » in Pestalozzi, *Lettre de Stans*, trad. M. Soëtard, Yverdon, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985, p. 9.

¹²²⁷ *Lettre de Stans*, op. cit., p. 49.

¹²²⁸ *Id.*, p. 19.

¹²²⁹ *Id.*, p. 21.

peut miser. Pestalozzi fait pour chaque enfant le "pari" de son éducatibilité morale, là où les pédagogues nouveaux recherchent une certitude scientifique sur laquelle s'appuyer.

La relation éducative première

C'est pourquoi, le succès de son entreprise fait peu de doute à Pestalozzi : **« une fois purifiées de la fange environnante »**¹²³⁰, les forces vives de ses enfants réapparaîtront s'il parvient à créer les conditions propices. Mais la sauvagerie persistait, il manquait un fondement à son édifice : **« Tout devait découler non pas d'un plan préconçu, mais plutôt de ma relation avec les enfants »**¹²³¹. Sa première tâche sera d'établir une relation de confiance avec les enfants, et de là avec leurs parents. C'est pourquoi Pestalozzi veut tenter seul son expérience de Stans, il y insiste comme pour mieux souligner l'importance centrale de l'éducateur, non comme un maître à suivre, mais comme la personne qui s'introduit avec l'enfant dans une relation pédagogique effective, ce qui d'ailleurs est aussi la constante de l'Education nouvelle malgré toute sa diversité¹²³². Et, après une longue période d'incertitude où il doit faire face à l'antagonisme des enfants et de leurs parents, Pestalozzi est payé de ses efforts : les enfants manifestent leur volonté d'apprendre et progressent de façon fulgurante, et les effectifs de l'établissement ne font que progresser, preuve que la confiance est établie.

D'où provient ce revirement ? Bien sûr Pestalozzi compte sur la reconnaissance des enfants devant l'amour qu'il leur porte en partageant complètement leur vie, en se vouant à eux corps et âme mais **« Les enfants ne croyaient pas aussi facilement à mon amour »**¹²³³, constate-t-il. En découvrant que cet amour n'est pas le point de départ de leur revirement, Pestalozzi fait la preuve de la liberté absolue de l'enfant devant son devenir : **« L'homme veut si volontiers le bien, l'enfant lui prête si volontiers une oreille attentive ; mais il ne le veut pas pour toi, maître, il ne le veut pas pour toi, éducateur, il le veut pour lui-même »**¹²³⁴.

Une pédagogie morale communautaire

Confiant dans la nature humaine, Pestalozzi se défendait d'agir "de l'extérieur" par la contrainte ou l'introduction de règles, il lui fallait prioritairement créer "de l'intérieur" un esprit dans son établissement qui sache **« éveiller et vivifier en eux la force intérieure, l'amour de tout ce qui est juste et moral »**¹²³⁵. La relation, fondement de la

¹²³⁰ Ibid.

¹²³¹ Id., p. 31.

¹²³² R. Hess, G. Weigand, *La relation pédagogique*, Paris, A. Colin, 1994, p. 23.

¹²³³ *Lettre de Stans*, op. cit., p. 27.

¹²³⁴ Id., p. 24.

¹²³⁵ Id., p. 32.

« pédagogie du coeur » que Pestalozzi met en place à Stans, relation de l'enfant avec l'éducateur, mais aussi relations des enfants entre eux, deviendra une sorte de révélateur. C'est dans le creuset d'une vie communautaire capable de créer **« l'esprit de simplicité d'une grande famille »**¹²³⁶ que Pestalozzi pense toucher le coeur des enfants, les ouvrir à ce dont ils ne se savent pas encore capables : l'amour et la bienveillance. Le contact permanent des autres est propice à la moralisation des enfants. La position de l'éducateur est particulière dans cette communauté d'enfants à qui il consacre tout son temps et son affection, elle semble appeler chez les enfants leur volonté de devenir "autre", de se perfectionner pour un avenir meilleur : **« Ils sentaient que je les menais plus loin que les autres enfants ; ils reconnaissaient le lien étroit et vivant qui existait entre ma façon de les conduire et leur existence future »**¹²³⁷. Les enfants accepteront d'être éduqués, ainsi que l'effort que cela leur demande à condition d'en comprendre la raison. C'est en ce sens que l'éducateur fera constamment appel à la moralité, à la volonté d'ennoblissement des enfants.

Le vécu quotidien dans le contact permanent des uns et des autres offre de multiples occasions d'aborder les notions morales du bien et du juste. Mettre des mots sur ce qu'ils ressentent est à ce moment particulièrement éclairant pour les enfants. Il faut leur parler, non du bien et du mal, qui restent des notions encore abstraites, mais de "ce qui est bien" et de "ce qui est mal". Il faut dans le dialogue et le jeu des questions et réponses éclairer leur intériorité, former la droiture de leur jugement qui donnera une direction à leur vie future. Pestalozzi se méfie des mots, qui ne devront jamais précéder mais suivre l'expérience vécue : **« avant de parler d'une vertu, je faisais précéder mes discours par le sentiment vécu de chaque vertu »**¹²³⁸.

Ainsi le dévouement des enfants est constamment sollicité, soit pour aider à l'enseignement de plus jeunes ou de plus lents, soit encore pour aider d'autres enfants plus démunis. De telles expériences sont provoquées par Pestalozzi dans l'appel à la sensibilité des enfants pour qu'ils prennent la décision d'agir. A Stans, le grand nombre d'enfants n'est pas une entrave à leur croissance morale, au contraire il constitue un agent précieux de moralisation. Les enfants savent exactement ce que Pestalozzi attend d'eux. Il sollicite continuellement leur effort moral, qu'il sait possible comme le lui promettent les germes de bonté qui s'expriment dans leur sensibilité naturelle, leur compassion devant le malheur.

Les moyens d'une croissance morale

Dans sa *Lettre de Stans*, Pestalozzi explicite la démarche d'éducation morale qu'il a suivie : **« L'éducation morale élémentaire repose, dans son ensemble, sur les trois points de vue suivants : viser à obtenir une disposition morale du coeur en faisant appel à des sentiments qui soient purs ; procéder à des exercices moraux de**

¹²³⁶ *Ibid.*

¹²³⁷ *Id.*, p. 34.

¹²³⁸ *Id.*, p. 36.

dépassement de soi et d'effort en tout ce qui est juste et bon ; et enfin provoquer un jugement moral par la réflexion et la comparaison des relations de droit et de moralité dans lesquelles l'enfant se trouve déjà engagé du fait de son existence et de son milieu »¹²³⁹. En premier, Pestalozzi sollicite la sensibilité morale naturelle de l'enfant. Il postule l'existence de cette sensibilité en tout enfant, quelle qu'en soit la sauvagerie apparente, qui de toute façon ne peut pas résister à une relation de coeur à coeur avec son éducateur. En second, Pestalozzi organise des exercices de dépassement de soi qui remplaceront tous les discours et les exhortations. Les enfants y prendront le goût de se fortifier et de s'ennoblir. Enfin, Pestalozzi forme le jugement moral par une réflexion approfondie sur les expériences du quotidien, dans le but de faire produire les notions de droit et de devoir. Les enfants possèdent également cette aptitude naturelle à saisir le vrai et le juste, fondements à venir du droit et de la vertu, qui ne peut cependant pas faire l'économie de son "exhumation" par les mots, ce à quoi Pestalozzi s'emploie. Sans que jamais ne se trouve dissociée l'expérience vécue de l'appel au sentiment et de la réflexion morale.

Pestalozzi a-t-il suivi à la lettre cet édifice méthodique ? La forme même de la *Lettre de Stans* est en soi une réponse à cette question : les mêmes thèmes sont repris sans toutefois se répéter, telle la description des étapes et des procédés d'une éducation morale, telle la méfiance des mots, comme pour souligner la difficulté de son entreprise qui était à construire et à reconstruire à chaque instant. A Stans, Pestalozzi n'est pas assuré d'être parvenu à ses fins, et il termine sa *Lettre* sur ces mots : **« Ne rêve point encore d'une oeuvre accomplie ! Les instants de la plus haute élévation alternaient avec des heures de désordre, de contrariété et de soucis »**¹²⁴⁰. Il semble par ailleurs que Pestalozzi n'ait pas su éviter certaines contradictions dans son propre comportement : ainsi, sa méfiance du verbiage ne l'empêche pas d'induire nettement certaines réponses à ses questions, son refus des punitions ne le pousse pas à supprimer les châtimens corporels.

Mais il est une constante révélatrice du modèle qui inspire Pestalozzi sur la question d'une éducation morale : celle de souvent rapprocher son système de l'éducation d'une mère, naturellement aimante et éducatrice. C'est la relation de confiance qui est fondatrice dans la pratique éducative. Avec Pestalozzi, le problème de l'autorité du maître a disparu : **« Maître ! Sois persuadé du bienfait de la liberté. Ne te laisse pas entraîner par vanité à faire produire des fruits précoces. (...) Mais lorsque tu verras la nécessité de l'habituer à l'obéissance, alors prépare-toi toi-même avec le plus grand soin à l'éduquer à cette tâche difficile à remplir au milieu d'une éducation libre »**¹²⁴¹. L'éducateur se doit d'intervenir d'une autorité légitime, pas question pour lui de s'abriter derrière des dispositifs techniques, derrière des méthodes quelles qu'elles soient. Il raye d'une phrase toutes les hésitations des pédagogues nouveaux : la discrétion de l'éducateur ne garantit pas la liberté de l'enfant, en éducation morale comme en tout autre

¹²³⁹ *Id.*, pp. 39-40.

¹²⁴⁰ *Id.*, pp. 55-56.

¹²⁴¹ *Journal sur l'éducation de Jakob* (1774), in M. Soëtard, *Pestalozzi*, « Liberté et devoir social » (texte 2-E), *op. cit.*, p. 68.

éducation.

C. Conclusion : Une éducation morale est-elle possible ?

Il reste que le mouvement de l'Education nouvelle s'est toujours caractérisé par l'élaboration de méthodes et de procédés, qu'il a toujours vécu de son opposition à l'éducation traditionnelle, dont il refusait le dogmatisme des méthodes. A tel point que Ferrière pense voir « **dans la guerre 1914-1918 l'aboutissement à la fois logique et absurde d'une éducation demeurée inchangée depuis la "scolastique"** »¹²⁴². Elle ne forme pas les hommes responsables dont la société a besoin. Elle a échoué, elle est même peut-être responsable du désastre social et moral, parce qu'elle n'a su ni suivre l'évolution historique ni s'adapter au progrès. L'Education nouvelle s'est donc aussi constituée comme moyen de lutte contre le mal le plus total que le monde venait de vivre, la guerre de 1914-1918. C'est ce que rappelle avec force Mrs Ensor à Cheltenham en 1936 : « **Rappelez-vous, je vous prie, que la Ligue fut fondée en 1915, en pleine guerre, et tout naturellement le point de départ de cette fondation ne fut pas tant de rénover l'éducation que le désir intense de quelques-uns d'entre nous de trouver un moyen d'éviter une nouvelle guerre, un ensemble de méthodes qui empêcheraient toute guerre à l'avenir** »¹²⁴³. Elle redit de cette manière l'urgence d'agir dans le monde plus que jamais divisé. Sir Percy Nunn, à sa suite, dresse le bilan de vingt et une années de fonctionnement de la Ligue, et il s'interroge sur la prétention à la nouveauté du mouvement en concluant : « **Qu'est-ce donc que cette nouveauté ? A mes yeux, elle ressemble beaucoup à une révolte. (...) Je ne veux pas dire, cependant, que dans l'Education nouvelle tout provient d'une réaction contre ce qui est ou ce qui fut et de l'aspiration vers ce qui devrait être. (...) Contre quoi était dirigée cette révolte ? Eh bien ! sans nul doute, contre la mécanisation toujours croissante de la vie ; contre l'extension au domaine de la vie des méthodes industrielles de catégories physiques et chimiques** »¹²⁴⁴. Les circonstances historiques, les guerres, et socio-économiques, le matérialisme et le développement croissant, ne permettent plus à l'homme "d'être humain", elles constituent même tout ce qui peut figurer son malheur.

Cette réaction contre l'inadmissible est le point de départ qui a fait naître la volonté de changer quelque chose à la société, à l'école, à la société par l'école. « **Il faut bien s'imprégner de cette idée que la contribution la plus positive à la paix sociale réside dans l'éducation de l'enfant** »¹²⁴⁵, dira Maria Montessori. Et selon John Dewey, « **Tous les réformateurs de l'école ont, depuis Rousseau, considéré l'éducation comme le meilleur moyen de régénérer la société** »¹²⁴⁶. Très souvent, chez les pédagogues, comme nous avons pu le voir, se profile un idéal de société démocratique, de paix

¹²⁴² D. Hameline, « L'histoire de l'éducation », article Education, *Encyclopédie Universalis* (corpus 7), Paris, 1989, p. 953.

¹²⁴³ « Séance d'ouverture. Allocution de Mrs Ensor », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, pp. 228-229.

¹²⁴⁴ « Le XXIème anniversaire de la Ligue », *P.E.N.*, n°121, octobre 1936, pp. 229-234.

¹²⁴⁵ *Les étapes de l'éducation*, Paris, Desclée de Brouwer, 1932, p. 2.

internationale, de fraternité. C'est pourquoi Jean Houssaye désigne la plupart des pédagogues de l'Education nouvelle comme « **pédagogues de la fraternité** »¹²⁴⁷, bien que leurs projets pédagogiques se distribuent dans différentes directions : le désir de transformation sociale, le désir d'être ensemble, ou encore d'agir ensemble.

La négation du mal

Puisque les tenants de l'Education nouvelle se sont solidarisés pour dénoncer les "méfaits" de l'école traditionnelle, pour la désigner comme la responsable de tout le mal, il n'est pas exagéré de dire que cette grande idée d'une éducation nouvelle doit d'abord sa naissance à la réalité du mal. Leur première initiative a donc été de s'en éloigner : les pédagogues nouveaux des premiers temps créent des écoles qui isolent presque complètement les enfants du monde social. Pourquoi privilégier cette distance d'avec le "mauvaise société", alors qu'ils destinent l'éducation à la régénération sociale dans son ensemble ? A cela, les pédagogues nouveaux donnent deux raisons : d'abord ils prennent le parti de "faire le bonheur" des enfants, et comment y parvenir dans un monde où le malheur est partout présent ? Ensuite, ils souhaitent construire à l'intérieur de l'école une "bonne société" qui devait préfigurer la société de demain, et comment y parvenir dans un monde qui n'augure rien de bon ? Il fallait rompre résolument avec la réalité.

Tout se construit alors autour de l'idée que l'éducation doit se fonder sur la préservation de la nature de l'enfant, là où le mal n'a pas sa place. C'est dans l'optique de sauvegarde du bien en l'enfant, et en conséquence de son éloignement d'avec le mal, que les pédagogues nouveaux décident qu'il doit être éduqué d'une manière complètement nouvelle : en liberté. Mais, l'éclairage de Kant nous a révélé que cette position, profondément naturaliste, n'est pas sans contradiction lorsqu'on vise un idéal de liberté pour l'enfant, et lorsqu'on veut réaliser son éducation morale. Dans sa volonté d'accomplir la liberté par le respect de la nature de l'enfant, l'Education nouvelle a amalgamé les deux notions de "nature" et de "liberté", en faisant de la première la condition nécessaire à l'éclosion de la seconde.

C'est sur la double invocation de la préservation de la nature de l'enfant et de l'épanouissement de sa liberté que les pédagogues nouveaux refusent tout affrontement avec le mal. Il n'est qu'à relire certains articles de *Pour l'ère nouvelle* pour s'en convaincre... Mais le problème reste de savoir si une éducation pensée comme préservation de la nature rend possible une éducation morale, comprise comme une éducation de la liberté. Ne faut-il pas au contraire, à l'instar de Rousseau et de Pestalozzi, penser cette éducation non pas de façon négative, mais comme une sollicitation impositive à un effort moral ? Dans un appel qui fait chaque fois signe à la liberté de l'enfant : Pestalozzi ne se substitue pas à la décision première de changer quelque chose, et à la volonté d'agir dans ce sens. L'enfant aura à opter, à choisir, à poser une intention devant son acte.

¹²⁴⁶ *Les écoles de demain*, Paris, Flammarion, 1930, p. 154.

¹²⁴⁷ *Les valeurs à l'école*, op. cit., p. 113.

Dire non à sa nature

Et pour ce faire, il lui faudra savoir dire non à sa propre nature. C'est à une "nouvelle nature" que l'enfant est appelé par son éducation morale, celle qui doit lui permettre de se décider librement pour le bien. Alors que l'idée même d'une régénération de la société par l'école est paradoxale en soi. Comment faire de l'enfant "l'avenir du monde" et défendre en même temps la liberté de l'enfant devant son propre devenir ? Celui-ci ne peut s'accommoder d'aucun projet prédéfini. Comment réduire la moralisation de l'enfant à un simple processus de développement, quand les aléas de la vie auront tôt fait de solliciter d'abord sa responsabilité, là où la moralité naturelle ne peut plus fournir sa réponse toute faite ? La morale ne s'accommode pas de la docilité du conformisme.

La morale dépasse donc le donné naturel, bien qu'elle ne soit permise que par elle. Si elle est questionnante, parce qu'elle ne fournit pas de réponse toute prête, elle reste en son fond prescriptive, et non pas compréhensive ou descriptive comme la science. Elle est "l'avant" de l'acte, elle le génère, elle lui donne sens, elle est première dans la généalogie de l'acte. Quand l'action est achevée, il n'y a plus de morale. Le regard à rebours n'a pas de valeur morale. La morale se situe dans le projet d'action, dans l'intention.

Le mal, signe de liberté ?

Contre l'idée d'une bonté originelle de l'homme, l'histoire fait la démonstration implacable de la méchanceté du monde des hommes. Les tenants de l'Education nouvelle gardent pourtant la ferme conviction que la bonté de l'homme est dans sa nature originelle. Mais alors d'où provient le mal ? Le malheur, excepté les catastrophes naturelles, n'a pas de spontanéité. Si le mal se révèle d'origine sociale depuis Rousseau, si la socialisation de l'homme a effectivement déchaîné sa violence, provoqué sa méchanceté, est-ce suffisant pour établir une nature originelle intacte de tout mal, et rêver à un improbable retour vers cette nature, ce qu'ont fait la plupart des pédagogues nouveaux ? Penser que le mal est uniquement social, c'est bien sûr extérioriser le mal de la nature humaine, mais c'est aussi prendre le risque de déculpabiliser l'homme de sa propre méchanceté. Dire au contraire que le mal est méchanceté, c'est reconnaître que le mal est en partie humain, que la responsabilité de l'homme y est définitivement engagée, sans pour autant placer le mal dans la nature de l'homme. Le mal est porté par la méchanceté humaine, mais en assumant une part de sa responsabilité, l'homme admet qu'il lui est possible de s'y opposer par un acte de liberté et de volonté. Tant la socialité que l'épanouissement naturel, définitivement pervertis l'un par l'autre, ne peuvent être la solution à la moralité.

En occultant le problème du mal, l'Education nouvelle est passée à côté du Rousseau complet. Que la morale soutenue par tout l'édifice pédagogique d'une école nouvelle soit de construction ou d'adhésion, y a-t-il possibilité pour l'enfant de ne pas agir, de ne pas se joindre, de ne pas coopérer, de pouvoir dire "non" ? Même si les orientations libertaires de l'Education nouvelle ont tenu à ce que l'enfant puisse exprimer son opposition au monde et au système, peut-on dire pour autant qu'il s'agit là d'un "non" véritable quand il est "accepté" voire souhaité par l'institution ? Un "non" autorisé reste-t-il valide ? Il s'agit bien

plus chez ces pédagogues nouveaux d'éviter toute apparition du mal que de permettre à l'enfant "l'expérience du mal" (ce qui ne veut pas dire l'encourager mais le discerner) pour qu'il puisse reconnaître la "valeur" du bien. Ainsi, Mounier a pu dire que le mal n'est pas une fatalité. **« Si l'on en fait une fatalité, où est la liberté ? (...) Il signe la liberté : il n'y a de choix véritable devant la valeur que si la liberté peut choisir la non-valeur »**¹²⁴⁸.

Selon Rousseau, le mal est nécessaire à la moralisation de l'homme, en ce sens qu'il est à l'origine de la prise de conscience de sa propre liberté. Autrement dit : pour être, le bien a besoin de son antinomie. Autrement dit encore, l'enfant a besoin de quelque chose à vouloir contre autre chose à refuser pour se moraliser. Tout l'effort de l'éducateur sera d'éveiller l'effort de l'enfant à se vouloir autre, à se perfectionner. Pour Pestalozzi, le mal est présent, incontournable. A tout moment, comme il l'a douloureusement vécu au Neuhof, il peut tout faire échouer. Il faut donc "faire avec". Il n'y a pas d'autre voie pour l'éducateur que dans la foi en la possible éducation morale de l'enfant, en sa force de « se faire une oeuvre de soi-même ».

La considération de l'origine du mal ne donne pas de réponse au problème de l'éducation morale. Le bien n'est pas dans la nature, le mal non plus, mais ce qui reste bon, c'est l'avancée de l'homme vers son humanité, qui doit résister au mal et au malheur. A l'extrême, le mal est un appel à faire mieux, il est le point de départ du revirement moral. Ce n'est donc pas dans la négation du mal que peut se fonder l'éducation morale, mais dans une double négativité, celle du donné naturel et de la conformité sociale. En suivant le donné naturel de l'enfant et en l'insérant pleinement dans une communauté, les tenants de l'Education nouvelle se sont doublement illusionnés sur les moyens de sa moralisation qui doit solliciter prioritairement la responsabilisation de l'enfant.

Les réponses des pédagogues nouveaux au problème de l'éducation morale sont demeurées trop courtes. Leur erreur reste d'avoir cru possible de travailler à partir de la nature de l'enfant sans la transformer, sans "l'endommager", en soutenant que c'est directement de cette nature "respectée" que provient la moralité, car la nature est bonne... C'est pourquoi les débats dans l'Education nouvelle se sont dilués en contradictions sur la part à faire à la liberté et la discipline en la matière. Ce problème continuellement réitéré en cache un autre, celui-là plus profond : l'éducation doit-elle suivre la nature ou la contrarier ? Le passage à la liberté supporte-t-il l'accord avec la nature ? Rousseau et Pestalozzi ne se sont pas accommodés de cette alliance, mais ont sans cesse répété la nécessité de les articuler.

De nécessaires médiations

Les conceptions d'une éducation morale dans l'Education nouvelle peuvent apparaître réductrices parce qu'elles choisissent entre réaliser une personne morale en chaque enfant par son développement intérieur, et édifier un monde moral par la construction d'une socialité solidaire. Si ces deux optiques ne disent pas le tout de la moralité, elles peuvent en revanche éclairer l'action du pédagogue qui se doit de prendre en compte la personnalité totale de l'enfant. La moralité ne peut naître spontanément, et cela tous les pédagogues le constatent, il y faut une préparation. Ainsi les sociopédagogues ont raison

¹²⁴⁸ Le personnalisme, op. cit., p. 95.

de penser essentielle la formation sociale. Comment faire toucher à l'enfant les limites de sa liberté, sinon au "contact" des autres, au contact d'autres libertés ? Les psychopédagogues ont bien montré l'existence d'un potentiel à développer en chaque enfant, la spécificité de chaque âge et la nécessité pour le pédagogue d'en tenir compte. On ne peut éduquer moralement de la même manière un jeune enfant et un adolescent. On ne peut éduquer moralement un enfant sans l'introduire dans son environnement social. Il y a de nécessaires médiations.

Les tenants de l'Education nouvelle ont reconnu la nécessité d'une préparation de cette nature de l'enfant pour parvenir à un état de moralité, qu'on peut alors qualifier de "naturel" parce qu'issu de la nature. Mais la nature initiale, celle qu'ils observent de l'enfant, est-elle la véritable nature humaine ? Autrement dit, la nature, dans sa dimension d'humanité, est-elle déjà au départ de l'éducation ou seulement l'aboutissement de celle-ci ? N'est-ce pas plutôt dans la libération des déterminismes psychologiques et sociaux que se réalise la véritable nature de l'enfant, qui a vocation d'humanité ? Car cet "état de nature" finale n'est rien d'autre que l'humanité. C'est alors qu'il devient possible de penser l'éducation morale comme "propédeutique" de l'humanité en l'enfant, comme révélation dans "sa" nature de la nature humaine.

En réalité, **« l'homme n'a pas de nature, (telle est sa nature, la nature humaine) »**¹²⁴⁹. Il lui faut donc la construire à partir de ce qu'il lui est donné par l'éducation qui vise alors le développement d'un état de moralité en lui, mais un développement qui ne se fait pas tout seul. C'est à cet instant précis où il ne subit plus cette éducation, où il la reconnaît et la veut, qu'en même temps se manifeste en lui cette "seconde nature", cette nature morale, celle qui lui révèle sa propre liberté. A ce moment **« d'objet, l'homme devient sujet »**¹²⁵⁰. Cette nature "seconde" a prétention à l'universalité, non pas comprise comme homogénéité, ni même comme hétérogénéité, mais comme expression de la moralité en soi.

La nature est-elle morale en elle-même ? Selon Kant, elle se caractérise en premier par son ordre et ses lois. Un jour, l'homme a brisé cet ordre, il a fait naître le mal, mais en même temps il s'est libéré de la nature. En perdant ce qu'il y avait de bon dans la nature, il a vu naître sa propre liberté. Mais comment désormais retrouver cet ordre sans voir sa liberté à nouveau enchaînée ? L'homme ne peut le faire que par une décision volontaire, que par une option pour le bien, dans et par sa propre moralisation. Se moraliser, c'est en définitive reconnaître comme son devoir de réaliser une "seconde nature" en soi, une nature véritablement humaine, par le moyen de la moralité. C'est donc de la moralité que peut provenir la nature...

¹²⁴⁹ P. Moreau, « Entre nature et morale, l'éducation comme art de la médiation chez Kant » in *De l'éducation morale*, Cahiers Binet-Simon n°636-637, Toulouse, Erès, 1993, p. 41.

¹²⁵⁰ *Id.*, p. 45.

Conclusion

Contre l'éducation traditionnelle, l'Education nouvelle a su relever les racines individuelles de la morale, elle a également tenté de les développer par des médiations forcément sociales. Mais a-t-elle réussi à conjuguer ces deux aspects ? Les divergences de conceptions démontrent le contraire. Et la manière dont elle pose les termes du problème de la liberté ne lui permet pas de sortir du dilemme auquel se sont continuellement affrontés les pédagogues nouveaux, celui du fondement de la liberté dans la nature humaine et celui de sa construction sociale et solidaire. Il manque à l'Education nouvelle une conception dialectique de la morale et de l'éducation morale qui laisserait à chacun le soin de se développer dans le double dépassement de l'obéissance à la nature et de la construction de la communauté sociale, mais qui ne se satisferait ni du simple épanouissement individuel, ni de la réalisation d'une bonne cohésion sociale. Le garant de la liberté de l'enfant, absolument constitutive d'une pensée de l'éducation morale, reste cette reprise en mains autonome de sa propre éducation, dans le « se faire une oeuvre de soi-même » selon l'expression pestalozzienne. L'enjeu de l'éducation morale est cette autonomie que tous veulent pour l'enfant, mais que tous ont postulée au départ, alors qu'elle ne peut être que l'aboutissement de l'éducation.

Les leures de l'Education nouvelle

Les pédagogues nouveaux ont voulu édifier une nouvelle pédagogie morale. Toute l'histoire de l'éducation morale dans la Ligue a montré combien les pédagogues nouveaux, quelle que soit leur position théorique, demeuraient attachés à ce principe d'une moralisation naturelle en l'enfant. La plupart du temps, l'enfant est devenu le propre initiateur de sa moralisation, il devait en partant soit de son intériorité, soit de sa socialité, se développer moralement. Pratiquement, c'est l'exercice et l'action qui seront favorisés, l'éducateur se gardant d'intervenir dans un processus qui devait s'effectuer le plus naturellement possible. Les tenants de l'Education nouvelle ont voulu éviter les pièges du discours moralisateur pour privilégier la mise en pratique de l'action bonne. Mais il reste à savoir si une moralisation naturelle demeure garante d'une mobilisation volontaire de l'enfant, ou au contraire, si elle risque de se réduire à une simple reproduction de comportements attendus.

D'une manière générale, les sociopédagogues n'admettent la morale qu'en continuité avec la société, leur conception de la moralité est très proche de celle d'une "bonne" socialité. Si l'être moral est toujours celui qui agit dans le monde, si le mobile de l'action ne peut résumer la moralité, la conduite - même sociale - peut-elle pour autant signifier la moralité ? Comment l'éducateur peut-il s'assurer que la conduite qu'il observe de l'enfant n'en reste pas au conventionnel, à la reproduction de ce qui est socialement requis, mais que l'enfant l'a librement décidée et voulue ? Autrement dit, comment faire d'une morale sociale, une morale de la liberté ? L'éducation morale selon les sociopédagogues est-elle véritablement une éducation à la liberté ?

De même, les psychopédagogues espèrent construire une véritable morale par une éducation respectueuse de la nature de l'enfant. Ils pensent, en évitant tout modèle éducatif posé a priori, voir se réaliser la liberté en et par l'enfant. C'est ici la conception piagétienne d'une morale à construire et d'une éducation morale qui doit suivre le développement naturel (génétique) de l'enfant. Mais, dans quelle mesure cette confiance en la nature de l'enfant ne masque-t-elle pas un modèle implicite ? Comment ne pas donner un profil à la perfection morale que les psychopédagogues ambitionnent de réaliser à travers l'enfant naturel ? Et dans ce cas, la liberté revendiquée ne risque-t-elle pas de disparaître dans cette volonté pédagogique de se "conformer" à la nature ?

La position religieuse sur l'éducation morale s'inscrit dans le prolongement du fondement psychologique par le psychologisme religieux qui la nourrit : il y a un sentiment religieux naturel qui s'exprime spontanément chez l'enfant pour peu qu'on prend le temps de l'observer. Sous le principe de naturalité, rien n'interdit dès lors, de prendre en compte cette part religieuse de la nature humaine. C'est la position bovétienne reprise par certains pédagogues de la Ligue. Et dans cette perspective, le développement moral de l'enfant reposera sur une forme de transfert de respect de l'adulte vers Dieu. Mais n'est-ce pas aussi aménager une forme de dépendance psychologique envers l'adulte, que les positions habituelles laïques de l'Education nouvelle auront tôt fait de relever ? Les pédagogues psychoreligieux répondront que le sentiment religieux naturel, à l'inverse des dogmes et habitudes religieuses acquises, ne contient aucun dogmatisme, il s'appuie au contraire sur un ressort personnel et intérieur. Tout y fonctionne par respect et la moralisation se forme dans cette sorte de "transcendance attirante", en référence à l'adulte puis à Dieu.

L'Education nouvelle s'est illusionnée en pensant développer la morale sur la base de la nature. Elle a également fait de la liberté l'instrument d'une éducation morale, le moyen de la moralité. Et en instituant un lien de causalité entre la nature de l'enfant et sa liberté, les pédagogues nouveaux ont cru pouvoir établir une véritable éducation morale, celle qui doit permettre à l'enfant de se décider librement pour le bien.

Mais quelle sorte de liberté verra le jour dans une ambiance paisible que rien ne doit bousculer, pas même l'affrontement avec le mal qui prépare la conscience morale à distinguer le bien, et donc à le choisir librement et pas seulement "naturellement" ? Il faut donc résolument s'interroger sur cette notion d'une morale naturelle, qui s'oppose à tout dilemme moral, là où précisément Kant voyait l'émergence de la moralité parce que celui-ci inaugure la possibilité d'une conversion. Par sa philosophie personnaliste, Mounier soutient également la nécessité d'une conversion. Le dilemme, qu'il appelle « combat moral », doit « **entretenir l'insatisfaction et le drame de la liberté. La fin de l'inquiétude, c'est la fin de la moralité, et de la vie personnelle** »¹²⁵¹. Le dilemme est inhérent à la moralité car l'homme n'est jamais définitivement moral.

Si éduquer moralement un enfant exige de lui apprendre à discerner le bien du mal, il reste que ce processus ne fait que préparer la moralité de l'enfant sans jamais être sûr de la provoquer. L'éducation morale sera donc éducation de l'intention, éducation du choix, et non sollicitation à reproduire tel ou tel comportement attendu par "la" morale. Ce n'est pas décider de ses actes qui libère, c'est décider de l'option prise sur ses actes. L'éducation morale n'est possible que si elle permet le choix. C'est dans la possibilité de choix entre le bien et le mal qu'il y a liberté. La morale n'est jamais définitivement établie, elle est conquête de soi, permanente et personnelle. Il n'y a de morale que dans le combat entre ce qui "me" fait tendre vers l'acte immoral et ce qui "me" fait tendre vers l'acte moral. C'est dans cette tension, dans ce choix difficile à faire et à refaire à chaque instant, qu'est l'essence de la moralité. Sans cette difficulté qui lui est inhérente, on ne peut pas parler de morale. Jankélévitch parle ainsi de l' « **inachèvement infini de l'être moral** », et soulève le paradoxe qui constitue, selon lui, l'essence même de la morale : « **Moralement, je dois aller à l'infini : il n'y a pas de raison morale de s'arrêter. (...) Mais physiquement il faut bien s'arrêter avant que la mort ne survienne** »¹²⁵². S'il y a liberté de choix dans la morale, Jankélévitch tient à « **distinguer très soigneusement le pluriel innombrable du choix et le duel des intentions** »¹²⁵³. Le choix moral est porté par une intention, il est optionnel, il s'impose dans l'alternative « **du tout ou rien, du oui et du non, de l'être et du non-être** »¹²⁵⁴.

L'éducation morale sera toujours simple préparation de la moralité en l'enfant, jamais une fabrication de celle-ci. La morale véritable requiert la liberté comme source, mais une

¹²⁵¹ *Le personnalisme*, Paris, P.U.F., 1992, p. 89.

¹²⁵² *Le paradoxe de la morale*, Paris, Ed. du Seuil, 1981, p. 81.

¹²⁵³ *Id.*, p. 106.

¹²⁵⁴ *Id.*, p. 107.

liberté instrumentée. L'éducateur ne peut pas miser sur la réussite de son entreprise d'éducation morale sans risquer de détruire en son germe tout espoir de moralité en l'enfant. Plus qu'en d'autres domaines, l'enfant ne devient moral que de façon autonome. Sachant cela, il reste à l'éducateur d'accomplir cette préparation, car paradoxalement l'enfant ne parviendra pas à sa moralité sans son intervention.

Il importe d'éveiller l'enfant à la portée de ses actes, de le responsabiliser devant ses choix. Il doit apprendre à savoir pourquoi il va agir, pourquoi il agit de telle ou telle manière, pourquoi il choisit d'agir dans tel ou tel sens. Mais il ne suffit pas que son action soit sensée pour qu'elle devienne morale. Ce "pourquoi" doit être forcément argumenté à des valeurs, à une "bonne raison" d'agir dans ce sens, ou à la simple raison d'agir dans le sens de son humanité, à une transcendance qu'il n'a pas la maturité de comprendre rationnellement mais qu'il est capable de ressentir intuitivement. C'est bien sûr Kant qui a le mieux formulé ce principe : **« Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre en même temps comme une fin et jamais seulement comme un moyen »**. Même s'il paraît difficile d'espérer voir un enfant adhérer "spontanément" à cette maxime, nous avons vu que cela n'enlève rien à sa possible application car le formalisme de Kant ne reste pas vide, il appelle d'abord une action.

La nécessité d'une réalisation concrète en matière de morale fait d'ailleurs obligation : une éducation morale qui ne s'en tiendrait qu'à la seule réflexion serait vaine, de même celle qui se contenterait de la mise en pratique d'actions morales serait impropre à fonder la moralité. Les pédagogues nouveaux l'avaient bien compris. Jankélévitch pensait aussi que la morale exige d'être vécue en pratique et en actions, car **« L'être moral est aussi un être psychosomatique »**¹²⁵⁵. Mais il se méfiait de la conscience qui n'ouvre qu'à une clairvoyance trop savante et toujours relative. A l'origine de la morale, il posait, tout comme Rousseau, cette nécessité première d'exister, mais une nécessité bien incapable de donner sens à cette existence. Car, si le fait est que **« l'être préexiste au devoir-être »**, il reste que **« le devoir-être, en vertu de sa prééminence, c'est-à-dire de son éminente dignité morale, est la raison d'être de l'être »**¹²⁵⁶.

Inverser les positions naturalistes

Il faudrait alors ici reprendre les glissements positivistes mis à jour par les conceptions naturalistes d'une éducation morale et pouvoir les inverser. S'il est faux de penser que des faits peut provenir le sens d'une éducation morale, il demeure qu'un sens ne peut isolément faire une éducation morale. Il doit s'opérer un nécessaire retour sur la nature enfantine qui justifie en soi les médiations psychologiques, sociologiques ou religieuses élaborées par l'Education nouvelle.

¹²⁵⁵ *Id.*, p. 165.

¹²⁵⁶ *Id.*, p. 133.

S'il est donc faux de penser qu'un esprit solide peut produire la moralité en l'enfant, il n'est pas outrancier de poser qu'une solide aptitude au jugement y contribue sérieusement. Comment espérer poser un jugement moral sans un minimum d'aptitude à juger ? Cela exige une certaine maturité, comme l'a démontré Piaget, cela requiert également une certaine rigueur de la pensée rationnelle et scientifique, comme le soutenaient Claparède, Langevin ou Wallon. Le discernement du bien et du mal dépasse la simple intuition morale d'un bien et d'un mal, toujours trop personnelle, même si celle-ci est absolument nécessaire au départ. Il y a au fond de la nature humaine une perception a priori du bien et du mal qui ne s'explique pas : **« il est sans espoir de chercher le début et l'origine de la conscience morale »**¹²⁵⁷. Mais si l'intuition du bien et du mal est universellement répandue comme le stipule Kant, et d'une autre manière Scheler, il reste que l'exercice du jugement moral dépasse la simple intuition, il requiert l'intelligence pour être élaboré et la raison pour être universalisé.

Les pédagogues nouveaux n'ont pas toujours réussi à distinguer la conscience morale de la conscience psychologique, parce qu'ils prenaient systématiquement le parti de l'expression individuelle de l'enfant contre le dogmatisme collectiviste de l'école traditionnelle, et qu'ils faisaient de l'individualité de l'enfant le critère d'une moralité qui se développerait de l'intérieur, et non celui d'une loi ou d'une règle qui lui serait imposée de l'extérieur. En cela, ils ont raison de penser que la racine de la morale ne concerne pas une foule mais des individus particuliers, que l'universalité de la raison est en chaque homme, et non dans une collectivité d'hommes réunis. En morale, la loi de la majorité n'est pas première dans la généalogie de la morale.

On pourrait ici s'appuyer sur la distinction fondamentale que Kant établit entre "légalité" et "moralité", l'agir "par devoir" et l'agir "selon son devoir". La légalité marque l'action reconnue socialement, celle qui obéit à la loi par devoir. Une action "légale" n'appelle aucun questionnement moral. Il suffit pour la légalité que l'individu accepte de se soumettre, de se conformer à des lois sociales mais qui lui restent extérieures, qui demeurent hétéronomes. Au contraire, l'action véritablement morale dépend essentiellement de l'intention de l'individu, de son choix personnel en direction du "bien". Une telle distinction ne peut qu'éclairer l'éducateur qui vise certes la moralité en l'enfant, mais en sachant bien qu'elle n'est pas entièrement de son ressort, et que la légalité toute hétéronome - et parce qu'elle l'est - peut être cette sorte de "passage obligé" qui introduit l'enfant vers une dimension d'autonomie morale. Si l'homme accepte de penser, avec Kant, que sa destination humaine est dans la moralité et que sa fin morale est dans l'humanité, il ne peut que vouloir "devenir moral". Être moral, c'est en définitive reconnaître l'humanité en soi, l'humanité en l'autre sans vouloir absolument que cette humanité soit identique en chacun. Unifier et diversifier. Et c'est également dans ce paradoxe que bien souvent se heurtent et s'entrecroisent les débats actuels sur l'éducation morale.

S'il est risqué de penser que le bien et le bonheur vont de pair, il est illusoire d'espérer séparer l'homme de sa propre condition naturelle. On ne peut pas abstraire la personne de sa matérialité concrète (biologique, psychique et sociale) : **« Il n'est rien qui**

¹²⁵⁷ E. Weil, *Philosophie morale*, Paris, Vrin, 1987, p. 21.

ne soit en moi mêlé de terre et de sang »¹²⁵⁸. Il faut donc bien comprendre la position kantienne, selon laquelle le but de la morale ne vise pas directement le bonheur, en ajoutant avec Weil, que cette recherche seule vise l'apaisement : **« Ce que cherche l'individu moral (qui veut se moraliser, découvrir la morale qui le rende vraiment moral), c'est la satisfaction, l'apaisement de son inquiétude au sujet du sens de sa vie, la réconciliation intérieure qui supprime le conflit et le déchirement - en un mot, le bonheur »**¹²⁵⁹. Selon Rousseau, le chemin vers un vrai bonheur est, pour l'homme, de parvenir à unifier son pouvoir et son vouloir en débarrassant celui-ci de désirs trop puissants et forcément assujettissants : **« à diminuer l'excès des désirs sur les facultés, et à mettre en égalité parfaite la puissance et la volonté »**¹²⁶⁰. Pour Jankélévitch, c'est également le vouloir qui cherche indéfiniment à compenser les antagonismes du devoir et du pouvoir, mais il est illusoire d'espérer vaincre cette inquiétude morale. Car le paradoxe de la morale est ainsi fait que l'être humain ne peut devenir moral qu'en se défiant lui-même de ne jamais le devenir. C'est donc bien d'une foi en son propre devenir moral que peut advenir l'homme moral.

Croire en l'éducabilité morale

Kant, Rousseau, Pestalozzi et les penseurs de l'Education nouvelle ont en commun cette espérance sur l'enfant, sur la réalisation en lui de l'homme moral. L'éducation est bâtie sur ce socle : la foi en l'éducabilité de l'homme, et pour le pédagogue concret, le pari que cet enfant peut devenir un homme moral. C'est là tout le postulat fondateur de l'éducation morale : croire que cela est possible, que cela est réalisable, sans penser que cela est produisible. Et toutes les certitudes scientifiques des pédagogues nouveaux n'auront pas raison de la foi originelle qu'ils éprouvent en la bonté de la nature humaine. C'est bien elle en dernière instance qui justifie la liberté qu'ils veulent accorder à l'enfant et introduire dans leur pédagogie. Maria Montessori parle ainsi de cette nécessaire dimension de foi au sujet de la discipline : **« Nous pouvons tendre à elle comme à un idéal ; y tendre avec la foi qui nous permettra de l'approcher dans la mesure de nos limitations intérieures »**¹²⁶¹. Avant même d'être le penseur de sa pédagogie, le pédagogue en est le croyant. La pédagogie serait alors, selon Philippe Meirieu, cette « pensée du paradoxe » qui, sur la base de son postulat d'éducabilité, ne peut se satisfaire de son échec mais qui sans cesse **« bute sur la liberté de l'autre »**¹²⁶². Cette négation de la pédagogie par

¹²⁵⁸ E. Mounier, *Le personnalisme*, op. cit., p. 16.

¹²⁵⁹ *Philosophie morale*, op. cit., p. 36.

¹²⁶⁰ *Emile*, Livre II, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 94.

¹²⁶¹ « La discipline et la liberté », *P.E.N.*, n°29, juin 1927, p. 112.

¹²⁶² *L'envers du tableau*, Paris, E.S.F. éditeur, 1993, p. 261.

elle-même est néanmoins le préalable nécessaire à l'éclosion de la liberté de l'enfant. Tout en acceptant et refusant à la fois l'insuffisance de son action, le pédagogue doit pouvoir saisir ces « **occasions qui assignent l'entreprise éducative à l'inachèvement** » parce qu'elles « **confèrent au sujet et à lui seul la responsabilité dernière de trouver son propre chemin** »¹²⁶³. Comme nous l'avons vu, les pédagogies de l'Education nouvelle, trop prises dans l'élaboration de dispositifs "libérateurs" n'ont sans doute pas compris que la liberté de l'enfant ne peut émerger d'un spontanéisme émancipateur, mais qu'elle requiert - en éducation morale plus particulièrement - une reprise en mains volontaire par l'enfant de sa propre éducation. Une éducation dont l'inachèvement constitue la meilleure garantie de liberté.

Réunies par le concept de liberté qui les fonde, l'analogie entre moralité et éducation "tout court" n'est plus à démontrer. Devenir moral, c'est finalement répondre à sa vocation d'humanité et en même temps accepter sa condition humaine. L'homme doit découvrir son propre sens sans espérer le trouver "tout fait" dans sa nature telle qu'elle est, il lui faut se construire lui-même moralement. C'est une éducation permanente, une quête perpétuelle et ininterrompue. C'est en cela que les philosophes ont pu parler de « l'inquiétude morale ». Il faut alors inlassablement prendre la décision de choisir la morale dans une conversion définitive et un engagement à renouveler indéfiniment. La morale ne peut se figer dans un état, même moral, sans se séparer irrémédiablement de son fondement de liberté. De même, l'éducation ne peut se laisser réduire à l'établissement de principes ou l'élaboration d'une méthode, sans risque pour la liberté de l'enfant. L'éducation morale, plus qu'aucune autre forme d'éducation est donc *praxis*, construction de soi par soi.

De la volonté de devenir moral

En définitive personne, encore moins l'éducateur, ne peut prendre la décision à la place de l'autre de devenir moral. Y a-t-il d'ailleurs une autre volonté que celle de devenir moral ? Weil parle de pléonasme à ce sujet¹²⁶⁴...

Le vouloir être moral est une décision de liberté difficile à prendre, contre toutes les facilités naturelles. C'est ce que Kant a voulu signifier par la « nature passive » de l'homme qui ne peut pas fonder sa moralité parce qu'elle n'appelle qu'obéissance et conformisme. C'est, selon les analyses de Cassirer, ce que Rousseau disait aussi : « **Dès que nous approfondissons la nature de la volonté (...) il nous faut oser franchir le seuil d'un monde différent de celui qui nous ouvrirait l'accès à la perception sensible. C'est pourquoi la rupture avec tout "positivisme" est alors inévitable aux yeux de Rousseau** »¹²⁶⁵. La référence à la nature pour justifier l'éducation de la volonté morale

¹²⁶³ La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, E.S.F. éditeur, 1995, p. 205.

¹²⁶⁴ Philosophie morale, op. cit., p. 140.

¹²⁶⁵ Le problème Jean-Jacques Rousseau, trad. J. Starobinski, Paris, Hachette, 1987, p. 104.

est difficile à admettre : comment vouloir ce qui est ? La question morale se dégage radicalement des faits, pour la simple raison que "je" ne peut pas vouloir ce qui est, tout au plus puis-"je" lui donner mon accord, m'y conformer, mais "je" ne peut vouloir que ce qui n'est pas encore, ce qui est à venir. Devant l'évidence du mal social, le bien demeure définitivement ce qui est à faire. Selon Kant, il n'y a pas à rechercher ailleurs l'origine du bien, il est tout entier contenu dans la volonté, il est une destination fondamentale de la volonté bonne : **« Il n'est rien qui puisse sans restriction être tenu pour bon, si ce n'est seulement une bonne volonté »**¹²⁶⁶.

Les pédagogues nouveaux n'ont pas négligé la part à faire à la volonté dans leurs conceptions de l'éducation morale. Certains ont même défendu avec force une éducation de la volonté. Selon Ferrière, cette éducation est celle de toute l'Ecole active en son fond, elle doit parvenir à la conciliation de l'intérêt de l'enfant avec son effort spontané¹²⁶⁷. On espère éveiller l'adhésion de l'enfant par la sollicitation de son bon vouloir, on veut exercer la force de son vouloir dans la formation du caractère. D'autres sont plus réticents, ainsi Freinet voit dans **« l'intérêt, l'obligation, l'effort, et la culture de la volonté des paradoxes qui ont la vie dure »**¹²⁶⁸... La méfiance que Freinet éprouve pour les mots lui fait renoncer à l'idée d'un primat de la volonté sur la décision et l'action : **« la volonté toute nue, en tant que force pour ainsi dire indépendante, que nous pourrions, sous le commandement de notre esprit et de notre cerveau, pousser en coin dans notre comportement pour agir dans un sens exclusivement voulu, comme de l'extérieur, cette force n'existe pas »**¹²⁶⁹. Freinet ne pense pas qu'une volonté forte est garante de moralité, **« Ce qu'il faut, ce n'est pas apprendre à vouloir mais apprendre à vivre »**¹²⁷⁰. Et la solution préconisée par Freinet repose, comme tout son système pédagogique, sur l'exercice naturel du « travail consciencieux » pour réveiller les puissances naturelles endormies en l'enfant : **« Le tout est de retrouver cet allant, cette vie, cette fureur du vouloir qui est bien dans la nature de notre être »**¹²⁷¹. Pour Maria Montessori non plus, il ne saurait y avoir d'exercice spécifique de la volonté, celle-ci s'exerçant dans les activités quotidiennes. Mais, c'est pour elle une question de maturité : on ne peut pas demander à l'enfant de faire preuve de ce dont il ne possède pas encore dans sa nature, la direction volontaire de ses actes¹²⁷². Et quand un philosophe de l'Education nouvelle

¹²⁶⁶ *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. V. Delbos, Paris, Delagrave, 1993, p. 87.

¹²⁶⁷ « Pestalozzi et l'Education nouvelle », *P.E.N.*, n°25, février 1927, p. 22.

¹²⁶⁸ *L'éducation du travail*, in *Oeuvres pédagogiques*, tome I, Paris, Ed. du Seuil, 1994, p. 119.

¹²⁶⁹ *Id.*, p. 121.

¹²⁷⁰ *Id.*, p. 125.

¹²⁷¹ *Les dits de Matthieu*, in *Oeuvres pédagogiques*, tome II, Paris, Ed. du Seuil, 1994, p. 162.

¹²⁷² Maria Montessori distingue trois « périodes dans le développement de la volonté », l'une subconsciente, la seconde consciente, et enfin « une troisième période pendant laquelle la volonté dirige et provoque les actes en répondant au commandement extérieur » (in *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992, p. 247).

comme Bovet s'interroge plus en profondeur sur la notion de volonté, la place à l'origine du devoir de la même manière que Kant, il ne manque pas néanmoins de marquer une opposition ferme à la théorie kantienne, qui pécherait surtout par « **insuffisance psychologique** »¹²⁷³. On pourrait multiplier les citations, chaque fois il apparaîtrait que, sur la question particulière de la volonté comme sur toutes les autres, les réponses des pédagogues nouveaux divergent selon leur idée particulière de la nature de l'enfant.

Mais ce n'est sans doute pas un hasard si Bovet publie et introduit l'ouvrage majeur de Foerster, *L'école et le caractère*¹²⁷⁴, qui tente, contre les exagérations de certains novateurs, de réhabiliter la formation du caractère, celle de l'éducation de l'individu contre la pression de la masse, celle de la conscience morale contre le conformisme. En composant ce qu'elle croit être le caractère de l'enfant à partir de l'observation de sa nature, l'Education nouvelle veut rester fidèle à son vœu de non-imposition d'un modèle préformé sur l'enfant, mais elle ne fait en réalité que lui substituer une sorte de modèle intérieur. L'éducation morale prend alors le plus souvent la tournure d'une éducation du caractère plutôt que celle de la volonté. Au contraire de Kant qui ne voit pas le bien dans le caractère mais uniquement dans la « volonté bonne », celle qui a été donnée par la nature à tout être humain, alors que le caractère représente ce que l'homme fait de lui-même. On ne peut donc réduire la volonté ni à l'acte volontaire ni à une capacité du caractère, car « **Ce qui fait que la bonne volonté est telle, ce ne sont pas ses oeuvres ou ses succès, ce n'est pas son aptitude à atteindre tel ou tel but proposé, c'est seulement le vouloir ; c'est-à-dire que c'est en soi qu'elle est bonne** »¹²⁷⁵. Ce que Scheler confirme à sa manière en disant que le vouloir qui s'enracine trop fortement dans une échelle de valeurs, s'il reste déterminé par l'expérience de faire ou son impossibilité, est le contraire de vouloir, c'est obéir.

L'Education nouvelle et L'Ecole active ont toujours eu beaucoup de difficultés à convaincre qu'elles développaient une véritable éducation de la volonté. Selon Samuel Roller, leur définition d'une pédagogie de la volonté est plus proche d'une pédagogie de la motivation, que de celle d'une pédagogie de l'effort volontaire¹²⁷⁶. La première, qui est participation de la totalité de l'être à l'exécution de sa tâche, va dans le sens de la nature. La seconde s'y oppose. Pour Claparède, l'unité de l'enfant dans la tâche qu'il accomplit n'est pas manifestation de sa volonté. L'unité du vouloir et du pouvoir n'est pas signe de volonté. La volonté intervient lorsqu'il y a conflit de tendances, qu'elle résout en indiquant à la personne le but à suivre, les tendances supérieures, le bien. La volonté est donc fonctionnelle, en ce sens qu'elle permet le réajustement de ce qui faisait conflit. Mais on est alors loin de la plénitude recherchée par l'Education nouvelle. Dans la conception de Claparède au contraire, la volonté marque le sacrifice et l'effort : elle va "à contre-nature".

¹²⁷³ *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925, p. 124.

¹²⁷⁴ Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, (1ère éd. 1909) 1945.

¹²⁷⁵ *Fondements de la métaphysique des moeurs*, op. cit., p. 89.

¹²⁷⁶ « Edouard Claparède et l'éducation de la volonté », in *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède. Hommages*, *Revue suisse de psychologie pure et appliquée*, n°3, Bern, Stuttgart, Wien, Ed. H. Herber, 1974, pp. 38-45.

Et lorsque le conflit disparaît, la conduite se dévolontarise : « **L'idéal d'une éducation de la volonté serait de rendre la volonté superflue** »¹²⁷⁷. Mais, s'interroge Roller, l'homme qui ne fait plus usage de sa volonté, « **n'aurait-il pas de ce fait perdu le pouvoir de se déterminer lui-même, perdu sa liberté ?** »¹²⁷⁸. Faire le bien naturellement et comme inconsciemment n'est pas compatible avec la liberté. Claparède « **n'a pas un mot pour la liberté** »¹²⁷⁹, il la réhabilitera cependant en la présentant dans son dernier ouvrage, *Morale et politique*¹²⁸⁰, comme une force unificatrice de la personne. C'est alors que Claparède rejoint les conceptions habituelles de l'Education nouvelle : la volonté reste la faculté qui maintient l'harmonie, qui sauvegarde l'unité originellement naturelle.

Bien souvent assimilée à la force d'agir, la volonté se manifeste aussi comme une énergie morale que l'éducateur peut ressentir comme un obstacle. Telle n'est pas la conception de l'Education nouvelle, pour qui la volonté signifie d'abord unité de la personne et harmonie naturelle. Il manquera toujours à l'Education nouvelle cette dimension morale de la personne qui ne s'accommode pas de la spontanéité naturelle. C'est tout le sens de la critique de Renard, pour qui la confusion de l'Education nouvelle se situe au niveau de la démarcation qu'elle n'opère pas entre l'individualité spontanée, la personnalité psychologique et la personnalité morale¹²⁸¹. La volonté pour un pédagogue nouveau n'est pas la volonté construite sur une liberté de choix moral. A l'inverse de Rousseau comme de Pestalozzi qui se sont efforcés l'un de penser, l'autre de réaliser le plus difficile paradoxe, celui de la conciliation de la contrainte et de la liberté, en essayant de tenir ensemble une pédagogie de la volonté et une pédagogie de la nature, dans une tension qui n'épuise pas la liberté de l'enfant. On sait combien les rêves du premier ont provoqué d'échecs dans les réalisations du second mais on sait également combien les pédagogues nouveaux qui leur ont succédé, ont ressenti le besoin de puiser leur source d'inspiration chez eux.

Il reste que ce qui domine dans le comportement enfantin, c'est bien le désordre. Là, l'éducateur ne peut plus se contenter d'un "laisser-croître" pris dans son sens le plus restreint. Ni la raison qui universalise, ni la liberté qui personnalise ne sont "déjà-là". Il lui faut faire face au désordre, intercaler la discipline, éduquer moralement l'enfant. Et c'est là que les dispositifs pédagogiques élaborés par l'Education nouvelle prennent tout leur sens. L'enfant a besoin de se heurter à la réalité, aux autres, à la société pour se moraliser. Les discours creux sont tout à fait inopérants. Peu importe que les dispositifs soient ou non naturels puisque l'enfant les vivra réellement, ils sont les garants de la libre sollicitation de sa volonté, à laquelle ne doit jamais se substituer la volonté de l'éducateur.

¹²⁷⁷ E. Claparède, *L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1931, p. 178.

¹²⁷⁸ « Edouard Claparède et l'éducation de la volonté », in *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède. Hommages, op. cit.*, p. 42.

¹²⁷⁹ *Id.*, p. 41.

¹²⁸⁰ *Morale et politique ou les vacances de la probité*, Neuchâtel, La Baconnière, 1940.

¹²⁸¹ *La pédagogie et la philosophie de l'Ecole nouvelle*, Paris, Ed. Ecole et Collège, 1941, p. 235.

Il lui faudra donc pouvoir se contenter d'une apparence de moralité, en développant chez l'enfant des comportements de bonne "socialité", en renforçant en lui le caractère. Il devra se dire que ce ne sont là que des étapes dans le développement moral de l'enfant, dont la dernière, celle de la décision volontaire pour le bien n'appartient qu'à l'enfant. Pour parvenir à cet état d'autonomie morale, un long apprentissage - une éducation morale - est nécessaire. Paradoxalement, cet apprentissage qui vise l'autonomie ne se réalise que dans l'hétéronomie, à laquelle l'enfant renoncera librement - une fois son éducation achevée - par une décision volontaire.

Annexes

Charte en 1921 : Principes de ralliement

1.
Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.
2.
Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.
3.
Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4.

Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5.

La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6.

La coéducation réclamée par la Ligue, - coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, - exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutare.

7.

L'Education nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

Texte de la charte en 1932

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1.

L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2.

Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3.

Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4.

Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5.

Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Bibliographie

1. Corpus de textes retenus

Revue Pour l'ère nouvelle

- (1) POUR L'ERE NOUVELLE, n°1 à 151, 1922 à 1940, (*revue francophone trimestrielle, puis mensuelle à partir de 1927, organe de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle*).
- (2) POUR L'ERE NOUVELLE, n°1 à 5, de janvier 1946 à juin 1946, (*première nouvelle série*).
- (3) POUR L'ERE NOUVELLE, n°1 à 7, d'octobre 1946 à mars-avril 1947, (*deuxième nouvelle série*).
- (4) POUR L'ERE NOUVELLE, n°1 à 17, de mars-avril 1948 au 1er trimestre 1957, (*troisième nouvelle série*).
- (5) POUR L'ERE NOUVELLE, n°1 à 4, 1966, (*nouvelle formule en 1966, la revue devient l'organe de l'Association des groupements d'Education nouvelle de langue française, l'A.G.E.L.A.F., puis elle change de dénomination à partir de 1967 : « LES SCIENCES DE L'EDUCATION POUR L'ERE NOUVELLE »*).

Actes des congrès

- (6) FIRST INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS, London 1908. *Papers on moral education communicated*, volume 1, édition de G. Spiller. London : David Nutt, 1909.
- (7) FIRST INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS, London 1908. *Record of the proceedings*, volume 2, édition de G. Spiller. London : David Nutt, 1909.
- (8) DEUXIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, La Haye 1912. *Compte-rendu*, volume 1, édition de A. G. Dyserinck. La Haye : Editions Martinus Nijhoff, 1913.
- (9) DEUXIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, La Haye 1912. *Mémoires sur l'éducation morale*, volume 2, édition de A. G. Dyserinck. La Haye : Martinus Nijhoff, 1913.
- (10) DEUXIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, La Haye 1912. *Papers contributed by american writers and Review of recent american literature on moral education*, volume 3, édition de The American Committee of the international congress. La Haye : Martinus Nijhoff, 1913.
- (11) TROISIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Genève 1922. *Rapports et mémoires*, volumes 1 et 2. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1922.
- (12) QUATRIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Rome 1926. *Relations et commentaires sur les deux thèmes principaux : 1) Possibilité d'un code de morale universel comme base de l'éducation, 2) De la personnalité : comment la développer dans la famille, l'école et la société*, volume 1. Rome : C. Colombo, 1926.
- (13) QUATRIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Rome 1926. *Communications diverses*, volume 2. Rome : C. Colombo, 1926.
- (14) QUATRIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Rome

1926. *Compte-rendu*, volume 3. Rome : C. Colombo, 1926.
- (15) CINQUIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Paris 1930. *Rapports et mémoires sur les trois thèmes principaux du congrès : 1) Utilisation de l'histoire en vue de l'éducation morale, 2) La part à faire à la discipline et à l'autonomie en éducation morale, 3) Les divers procédés d'éducation morale*, volume 1. Paris : Alcan, 1930.
- (16) CINQUIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Paris 1930. *Rapports et mémoires supplémentaires*, volume 2. Paris : Alcan, 1931.
- (17) SIXIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Cracovie 1934. *Résumés des communications : Thème général*, volume 1, édition du Comité organisateur du Congrès. Bydgoszcz : Biblioteka Polska, 1934.
- (18) SIXIEME CONGRES INTERNATIONAL D'EDUCATION MORALE, Cracovie 1934. *Résumés des communications : Sections*, volume 2, édition du Comité organisateur du Congrès. Bydgoszcz : Biblioteka Polska, 1934.
- (19) PREMIER CONGRES MONDIAL DE LA SOCIETE THEOSOPHIQUE, Paris : Lundi 25 juillet 1921. *Le problème de l'Education dans l'Ere nouvelle*, édition de B. Ensor. Paris : Publications Théosophiques, 1921.
- (20) THE NEW EDUCATION FELLOWSHIP, Premier congrès international de Calais en 1921. *The creative self-expression of the child*. London : The New Education Fellowship, 1922.
- (21) THE NEW EDUCATION FELLOWSHIP, Cinquième congrès international d'Elseneur en 1929. *Towards New Education*, édité par W. Boyd. Londres : A. Knopf, 1930.
- (22) THE NEW EDUCATION FELLOWSHIP, Sixième congrès international de Nice en 1932. *A new world in the making*. Londres : The New Education Fellowship, 1933.

Ouvrages des pédagogues de l'Education nouvelle (sélection)

- (23) AUDEMARS Mina, LAFENDEL, Louise. *La maison des petits de l'Institut Jean-Jacques Rousseau* (1923). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1956.
- (24) BAUDOUIN, Charles. *La force en nous*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1950.
- (25) BERTIER, Georges. *L'Ecole des Roches*. Juvisy : Editions du Cerf, 1935.
- (26) BOVET, Pierre. *L'instinct combatif. Psychologie, éducation* (1917). Paris : Flammarion, 1928 (2^e éd. révisée) ; Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1961 (3^e éd. revue et corrigée).
- (27) BOVET, Pierre. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (1925). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1951 (2^e éd. revue et complétée).
- (28) BOVET, Pierre. *La paix par l'école. Travaux de la conférence internationale*, tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927. Genève : Bureau International d'Education, 1927.
- (29) BOVET, Pierre. *Vingt ans de vie à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 à*

1932. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1932.
- (30) CHATELAIN, François, COUSINET, Roger. *Initiation à l'Education Nouvelle*. Paris : Les cahiers de l'enfance, 1969.
- (31) CLAPAREDE, Edouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1946.
- (32) CLAPAREDE, Edouard. *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1931.
- (33) COUSINET, Roger. *Une méthode de travail libre par groupes* (1945). Paris : Editions du Cerf, 1969 (4^e éd. revue et augmentée).
- (34) COUSINET, Roger. *L'éducation nouvelle* (1951). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1965.
- (35) DEMOLINS, Edmond. *L'Education Nouvelle* (1898). Paris : Firmin-Didot, 1901.
- (36) DEWEY, John. *L'école et l'enfant* (1913), trad. L. S. Pidoux. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1947.
- (37) DEWEY, John. *Les écoles de demain* (1915), trad. R. Duthil. Paris : Flammarion, 1931.
- (38) DEWEY, John. *Démocratie et éducation* (1916), trad. G. Deledalle. Paris : A. Colin, 1990.
- (39) DEWEY, John. *Expérience et éducation* (1938), trad. M.-A. Carroi. Paris : A. Colin, 1968.
- (40) DEWEY, John. *Logique. La théorie de l'enquête* (1938), trad. G. Deledalle. Paris : P.U.F., 1993.
- (41) DEWEY, John. *Liberté et culture* (1939), trad. P. Messiaen. Paris : Aubier, 1955.
- (42) FERRIERE, Adolphe. *Transformons l'école* (1920). Paris : Editions J. Olliven, 1947 (2^e éd. revue).
- (43) FERRIERE, Adolphe. *L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et l'humanité*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1921.
- (44) FERRIERE, Adolphe. *L'Ecole active* (1922). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1969.
- (45) FERRIERE, Adolphe. *La pratique de l'Ecole active* (1924). Neuchâtel et Genève : Editions Forum, 1924.
- (46) FERRIERE, Adolphe. *La liberté de l'enfant à l'école active*. Bruxelles : Lamertin, 1928.
- (47) FOERSTER, Friedrich-Wilhelm. *L'école et le caractère* (1909), trad. P. Bovet. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1945.
- (48) FREINET, Célestin. *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*. Paris : Colin-Bourrelier, 1962.
- (49) FREINET, Célestin. *L'éducation morale et civique, Bibliothèque de l'Ecole Moderne*, n°5. Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française, 1968.
- (50) FREINET, Célestin. *Oeuvres pédagogiques*, tome 1 [Ce volume comprend : *L'éducation du travail* (1946), *Essai de psychologie sensible* (1950)]. Paris : Editions du Seuil, 1994.

-
- (51) FREINET, Célestin. *Oeuvres pédagogiques*, tome 2 [Ce volume comprend : *L'Ecole moderne française* (1944), *Les dits de Matthieu* (1949), *Méthode naturelle de lecture*, *Les invariants pédagogiques* (1945), *Méthode naturelle de dessin*, *Les genèses*]. Paris : Editions du Seuil, 1994.
- (52) FREINET, Elise. *Naissance d'une pédagogie populaire* (1949). Cannes : Editions de l'Ecole Moderne Française, 1964.
- (53) HAMAIDE, Amélie. *La méthode Decroly* (1945). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 1976.
- (54) LANGEVIN, Paul. *Ecrits philosophiques et pédagogiques*, Pour l'ère nouvelle, n°6 et 7. Paris, mars-avril 1947.
- (55) MAKARENKO, Anton S. *Oeuvres en trois volumes. I : Poème pédagogique* (1938), trad. J. Champenois. Moscou : Editions du progrès, 1967.
- (56) MONTESSORI, Maria. *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*, tome 1 (1909), trad. G. J.-J. Bernard. Paris : Desclée de Brouwer, 1992.
- (57) MONTESSORI, Maria. *Pédagogie scientifique. Education élémentaire*, tome 2 (1916), trad. G. J.-J. Bernard. Paris : Desclée de Brouwer, 1994.
- (58) MONTESSORI, Maria. *Les étapes de l'éducation*. Paris : Desclée de Brouwer, 1932.
- (59) MONTESSORI, Maria. *L'enfant* (1936), trad. G. J.-J. Bernard. Paris : Desclée de Brouwer, 1993.
- (60) MONTESSORI, Maria. *L'éducation et la paix* (1936), trad. M. Valois. Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
- (61) MONTESSORI, Maria. *La formation de l'homme* (1949), trad. M. Valois. Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
- (62) MONTESSORI, Maria. *De l'enfant à l'adolescent* (1958), trad. G. J.-J. Bernard. Paris : Desclée de Brouwer, 1992.
- (63) MONTESSORI, Maria. *L'esprit absorbant* (1959), trad. G. J.-J. Bernard. Paris : Desclée de Brouwer, 1992.
- (64) NEILL, Alexander Sutherland. *Libres enfants de Summerhill* (1960), trad. M. Laguilhomie. Paris : Editions La Découverte, 1992.
- (65) OREM, O. C. (textes réunis par). *Le manuel Montessori* (1966). Paris : Denoël/Gonthier, 1975.
- (66) PIAGET, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant* (1932). Paris : P.U.F., 1992.
- (67) PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie* (1935, 1965). Paris : Denoël/Gonthier, 1969.
- (68) PIAGET, Jean. *Où va l'éducation* (1948). Paris : Denoël/Gonthier, 1988.
- (69) PIAGET, Jean. *L'éducation morale à l'école* (de 1928 à 1944), édition de C. Xypas. Paris : Anthropos, 1997.
- (70) PIAGET, Jean. *De la pédagogie* (de 1930 à 1976), édition de S. Parrat-Dayana et A. Tryphon. Paris : O. Jacob, 1998.
- (71) WALLON, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941). Paris : Armand Colin, 1968.
-

Les fondateurs

- (72) PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797), trad. M. Soëtard. Lausanne : Payot, 1994.
- (73) PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Lettre de Stans* (1799), trad. M. Soëtard. Yverdon-les-Bains : Editions du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
- (74) PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), trad. M. Soëtard. Albeuve : Editions Castella, 1985.
- (75) ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation* (1762). Paris : Garnier-Flammarion, 1966.

2. Autres ouvrages

Sur l'Education nouvelle

- (76) AVANZINI, Guy. *L'école, d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*. Paris : Erès, 1991.
- (77) AVANZINI, Guy (sous la direction de). *La pédagogie aujourd'hui*. Paris : Dunod, 1996.
- (78) BEST, Francine. L'Education Nouvelle en France, in : Mialaret, G., Vial, J., *Histoire mondiale de l'éducation : de 1945 à nos jours* (tome 4). Paris : P.U.F., 1981, pp. 115 à 127.
- (79) BLOCH, Marc-André. *Philosophie de l'Education Nouvelle* (1948). Paris : P.U.F., 1973 (éd. revue et augmentée).
- (80) BOUMARD, Patrick. *Célestin Freinet*. Paris : P.U.F., 1996.
- (81) BUISSON, Ferdinand. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 5 volumes. Paris : Hachette, 1882-1893 (devenu en 1911, le *Nouveau dictionnaire de pédagogie*).
- (82) CAHIERS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS ANGEVINS. *Identité et Altérité en Education. Etudes sur l'Emile, l'Education Nouvelle et le Christianisme*, Actes du symposium d'Angers (14-16 avril 1994) réunis par M. Soëtard. Angers : Association Culture et Formation, 1995.
- (83) CAMBON, J., DELCHET, R., LEFEVRE, L. *Anthologie des pédagogues français contemporains*. Paris : P.U.F., 1974.
- (84) CAUVIN, Marius. *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*.

- Paris : A. Colin, 1970.
- (85) CHATEAU, Jean (sous la direction de). *Les grands pédagogues* (1956). Paris : P.U.F., 1980.
- (86) CLANCHE, P., DEBARBIEUX, E., TESTANIERE, J. (sous la direction de). *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 1994.
- (87) DELEDALLE, Gérard. *La pédagogie de John Dewey*. Paris : Editions du Scarabée, 1965.
- (88) DELEDALLE, Gérard. *John Dewey*. Paris : P.U.F., 1995.
- (89) EHM, Albert. *L'Education Nouvelle. Ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*. Paris : Alsatia, 1938.
- (90) ENFANCE. Numéro spécial : Henri Wallon. *Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie*. Paris : 1985.
- (91) FAUCHER, François. *František Bakule*. Paris : P.U.F., 1998.
- (92) FOULQUIE, Paul. *Les écoles nouvelles*. Paris : P.U.F., 1948.
- (93) GOTOVITCH, Louise. *Makarenko*. Paris : P.U.F., 1996.
- (94) HAMELINE, Daniel (sous la direction de). Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle. Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n°25. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, janvier 1989.
- (95) HAMELINE, D., HELMCHEN, J., OEKLEERS, J. L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire, Actes du *colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (1992). Berne : Peter Lang, 1995.
- (96) HAMELINE, D., JORNOD, A., BELKAID, M. *L'école active*. Textes fondateurs. Paris : P.U.F., 1995.
- (97) HANNOUN, Hubert. *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : P.U.F., 1995.
- (98) HOUSSAYE, Jean (sous la direction de). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : A. Colin, 1994.
- (99) HOUSSAYE, Jean (sous la direction de). *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : A. Colin, 1995.
- (100) LETHIERRY, Hugues. *Education nouvelle : Quelle histoire !* Cousset : Delval, 1987.
- (101) MARTIN, Jean-Michel. *Pierre Bovet, l'homme du seuil : Sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, thèse de doctorat. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1986.
- (102) MAURY, Liliane. *Freinet et la pédagogie*. Paris : P.U.F., 1988.
- (103) MEDICI, Angéla. *L'Education Nouvelle* (1941). Paris : P.U.F., 1990.
- (104) MIALARET, Gaston (sous la direction de). *Education nouvelle et monde moderne*. Paris : P.U.F., 1966.
- (105) PERSPECTIVES. *Penseurs de l'éducation*, vol. XXIII, n°1-2, 1993 (85-86). Paris : Editions UNESCO, 1994.

- (106) PERSPECTIVES. *Penseurs de l'éducation*, vol. XXIII, n°3-4, 1993 (87-88). Paris : Editions UNESCO, 1995.
- (107) PERSPECTIVES. *Penseurs de l'éducation*, vol. XXIV, n°1-2, 1994 (89-90). Paris : Editions UNESCO-BIE, 1995.
- (108) PERSPECTIVES. *Penseurs de l'éducation*, vol. XXIV, n°3-4, 1994 (91-92). Paris : Editions UNESCO-BIE, 1995.
- (109) PIATON, Georges. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse : Privat, 1974.
- (110) PISTRAK. *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, publié par P. A. Rey-Herme. Paris : Desclée de Brouwer, 1973.
- (111) RAILLON, Louis. *Roger Cousinet. Une pédagogie de la liberté*. Paris : A. Colin, 1990.
- (112) RENARD, Alexandre. *La pédagogie et la philosophie de l'Ecole Nouvelle*. Paris : Editions Ecole et Collège, 1941.
- (113) RESWEBER, Jean-Paul. *Les pédagogies nouvelles*. Paris : P.U.F., 1988.
- (114) ROLLER, Samuel. Edouard Claparède et l'éducation de la volonté, in : Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède. Hommages. Revue suisse de psychologie pure et appliquée, n°3. Bern, Stuttgart, Wien : Editions H. Herber, 1974.
- (115) ROLLER, Samuel. Pierre Bovet et l'Ecole active, Cahiers de l'Institut neuchâtelois. Neuchâtel : Editions de la Baconnière, 1978.
- (116) SAFFANGE, Jean-François. *Libres regards sur Summerhill*. Berne : Peter Lang, 1985.
- (117) SCHMID, J.-R. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : Maspéro, 1973.
- (118) SKIDELSKY, Robert. *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*. Paris : Maspéro, 1972.
- (119) SNYDERS, Georges. *Pédagogie progressiste*. Paris : P.U.F., 1975.
- (120) SOETARD, Michel. Le problème du mal dans la pensée pédagogique de Pestalozzi, Mélanges de sciences religieuses, XXXVII, n°1, 1980.
- (121) SOETARD, Michel. *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*. Berne : Peter Lang, 1981.
- (122) SOETARD, Michel. *Pestalozzi*. Genève : Editions Coeckelberghs, 1987.
- (123) SOETARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Genève : Editions Coeckelberghs, 1988.
- (124) SOETARD, Michel. *Pestalozzi*. Paris : P.U.F., 1995.
- (125) SOETARD, Michel. La praxis pestalozzienne entre poiêsis et theoria, Education et Recherche, 1995, n°spécial 1 Denkmal Pestalozzi, pp. 178-190.
- (126) SOETARD, Michel. La révolution épistémologique de l'Emile, in : *Emile et l'éducation, Etudes Jean-Jacques Rousseau*, vol. 9. Montmorency : Musée Jean-Jacques Rousseau, 1998, pp. 9-20.
- (127) SOETARD, M. ; JAMET, C. (textes réunis par). *Le pédagogue et la modernité*. A

- l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien : Peter Lang, 1998.
- (128) STEWART, W. A. C., MAC CANN, W. P. *The Educational Innovators*, 2 tomes. London : Macmillan, 1967 et 1968.
- (129) ULMANN, Jacques. *La pensée éducative contemporaine*. Paris : J. Vrin, 1982.
- (130) VEXLIARD, Alexandre. *L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko*, Enfance, n°3, mai-juin 1951.
- (131) XYPAS, Constantin. *Piaget et l'éducation*. Paris : P.U.F., 1997.

Généralités

- (132) BERGSON, Henri. *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932). Paris : P.U.F., 1992.
- (133) BESNIER, Jean-Michel. *Histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. Paris : Grasset, 1993.
- (134) BOUGLE, Célestin. *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*. Paris : A. Colin, 1922.
- (135) BUBER, Martin. *Je et Tu* (1923). Paris : Aubier, 1969.
- (136) CAHIERS BINET-SIMON. *De l'éducation morale*, n°636-637. Toulouse : Erès, 1993.
- (137) CASSIRER, Ernst. *Le problème Jean-Jacques Rousseau* (1932), trad. M. B. de Launay. Paris : Hachette, 1987.
- (138) CHANGEUX, Jean-Pierre (sous la direction de). *Fondements naturels de l'éthique*. Paris : O. Jacob, 1993.
- (139) CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne : Peter Lang, 1988.
- (140) CHARLOT, Bernard. *La mystification pédagogique*. Paris : Petite bibliothèque Payot, 1976.
- (141) COMPERE, Marie-Madeleine. *L'histoire de l'éducation en Europe*. Berne : Peter Lang ; Paris : I.N.R.P., 1995.
- (142) DE DINECHIN, O., DOMERGUE, M., DUMORTIER, F.-X., PAREYDT, L. *Liberté, loi, morale, Cahiers pour croire aujourd'hui*, n°8. Paris : Assas, 1992.
- (143) DE LANDSHEERE, Viviane. *L'éducation et la formation*. Paris : P.U.F., 1992.
- (144) DEBESSE, M., MIALARET, G. *Traité des sciences pédagogiques. Histoire de la pédagogie* (tome 2). Paris : P.U.F., 1971.
- (145) DEROO, André (textes rassemblés par). *Encycliques, messages et discours de Pie IX, Léon XIII, Pie X, Benoît XV, Pie XI et Pie XII, sur l'éducation, l'école, les loisirs*. Lille : Editions de La Croix du Nord, 1957.
- (146) DEVAUD, Eugène. *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. Paris : Desclée de Brouwer, 1934.

- (147) DOMMANGET, Maurice. *Les grands socialistes et l'éducation : de Platon à Lenine*. Paris : A. Colin, 1970.
- (148) DURKHEIM, Emile. *L'éducation morale*. Paris : P.U.F., 1992.
- (149) DURKHEIM, Emile. *L'évolution pédagogique en France* (1938). Paris : P.U.F., 1990.
- (150) DURKHEIM, Emile. *L'enseignement de la morale à l'école primaire*, Revue française de sociologie. Paris : octobre-décembre 1992.
- (151) EHRARD, Jean. *L'idée de nature en France dans la première moitié du XVIIIème siècle* (2 tomes). Paris : S.E.V.P.E.N., 1963.
- (152) FILLOUX, Jean-Claude. *Durkheim et l'éducation*. Paris : P.U.F., 1994.
- (153) FORQUIN, Jean-Claude. *L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches*, Revue Française de pédagogie, n°102. Paris : I.N.R.P., janvier-février-mars 1993, pp. 69 à 106.
- (154) FOULQUIE, Paul. *Dictionnaire de la langue pédagogique* (1971). Paris : P.U.F., 1991.
- (155) GANDOULY, Jacques. *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.
- (156) GENETTE, G., TODOROV, T. (sous la direction de). *Pensée de Rousseau*. Paris : Editions du Seuil, 1984.
- (157) GHANDI. *Autobiographie ou mes expériences de vérité* (1950), trad. de l'anglais G. Belmont. Paris : P.U.F., 1994.
- (158) GRENIER, Hubert. *Les grandes doctrines morales*. Paris : P.U.F., 1989.
- (159) HAMELINE, Daniel. *Du savoir et des hommes*. Paris : Gauthier-Villars Editeur, 1971.
- (160) HAMELINE, Daniel. *Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne*, in : *Le sujet dans l'éducation*, Institut Catholique de Paris/Faculté de philosophie, n°4. Paris : Editions Beauschesne, 1979, pp. 11-49.
- (161) HAMELINE, Daniel. *L'éducation, ses images et son propos*. Paris : E.S.F. éditeur, 1986.
- (162) HAMELINE, Daniel. Article « Pédagogie », in : *Les problèmes contemporains*, Encyclopédie Universalis (corpus 17). Paris : 1989, p. 736.
- (163) HAMELINE, Daniel. Article « Education », in : *L'histoire de l'éducation*, Encyclopédie Universalis (corpus 7). Paris : 1989, pp. 932-353.
- (164) HANNOUN, Hubert. *L'éducation naturelle*. Paris : P.U.F., 1979.
- (165) HANNOUN, H., DROUIN-HANS A.-M. Pour une philosophie de l'éducation, Actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres » (octobre 1993). Dijon : CRDP de Bourgogne, 1994.
- (166) HENRIOT, P. Article « Nature », in : A. Jacob. *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Paris : P.U.F., 1990, pp. 1727-1730.
- (167) HESS, R., WEIGAND, G. *La relation pédagogique*. Paris : A. Colin, 1994.
- (168) HOUSSAYE, Jean. *Ecole et vie active*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1987.

-
- (169) HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, 1992.
- (170) HOUSSAYE, Jean. *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : P.U.F., 1992.
- (171) HUBERT, René. *Histoire de la pédagogie*. Paris : P.U.F., 1949.
- (172) HUBERT, René. *Traité de pédagogie générale*. Paris : P.U.F., 1959.
- (173) IMBERT, Francis. *L'Emile ou l'interdit de la jouissance*. Paris : A. Colin, 1989.
- (174) IMBERT, Francis. *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Paris : Matrice, 1993.
- (175) JACQUARD, Albert (sous la présidence de). *Les violences. Agressivité, violences, fait de nature ou de société ?*, Symposium « Education à la paix » organisé par la Ligue française de l'enseignement. Paris : Bruno Leprince Editeur, 1993.
- (176) JAMES William. *Conférences sur l'éducation. Psychologie et éducation* (trad. et introduction de B. Jolibert). Paris : L'harmattan, 1996.
- (177) JANKELEVITCH, Vladimir. *Le paradoxe de la morale*. Paris : Editions du Seuil, 1981.
- (178) JOLIVET, Bernard. *L'éducation contemporaine*. Paris : Editions Klincksieck, 1989.
- (179) KAHN, P., OUZOULIAS, A., THIERRY, P. *L'éducation. Approches philosophiques*. Paris : P.U.F., 1990.
- (180) KANT, Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Philonenko. Paris : J. Vrin, 1989.
- (181) KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pure* (1781), trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud. Paris : P.U.F., 1993.
- (182) KANT, Emmanuel. *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1785), trad. V. Delbos. Paris : Delagrave, 1993.
- (183) KANT, Emmanuel. *Critique de la raison pratique* (1788), trad. F. Picavet. Paris : P.U.F., 1989.
- (184) KREMER-MARIETTI, Angèle. *L'éthique*. Paris : P.U.F., 1987.
- (185) KREMER-MARIETTI, Angèle. *La morale*. Paris : P.U.F., 1991.
- (186) LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 2 tomes. Paris : P.U.F., 1992.
- (187) LEGRAND, Louis. *Enseigner la morale aujourd'hui ?* Paris : P.U.F., 1991.
- (188) LEIF, J., RUSTIN, G. *Philosophie de l'éducation. Pédagogie générale*, tome 1. Paris : Delagrave, 1970.
- (189) LEIF, Joseph. *L'éducation morale et sociale. L'homme et le citoyen*. Paris : Delagrave, 1986.
- (190) LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*. Paris : Martinus Nijhoff, 1971.
- (191) MEIRIEU, P., DEVELAY, M. *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : E.S.F. éditeur, 1992.
- (192) MEIRIEU, Philippe. *L'envers du tableau*. Paris : E.S.F. éditeur, 1993.
- (193) MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F. éditeur,

- 1995.
- (194) MIALARET, Gaston. *Pédagogie générale*. Paris : P.U.F., 1991.
- (195) MOESSINGER, Pierre. *La psychologie morale*. Paris : P.U.F., 1989.
- (196) MOREAU, Paul. *L'éducation morale chez Kant*. Paris : Cerf, 1988.
- (197) MORIN, Edgar. *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Editions du Seuil, 1973.
- (198) MOUNIER, Emmanuel. *Le personnalisme* (1949). Paris : P.U.F., 1992.
- (199) POREE, J., VERGNIoux, A. *Où est le mal ? Tragique, Ethique, Politique*. Paris : L'harmattan, 1994.
- (200) QUILLIOT, Roland. *La liberté*. Paris : P.U.F., 1993.
- (201) REBOUL, Olivier. *Le langage de l'éducation*, Paris : P.U.F., 1984.
- (202) REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : P.U.F., 1992.
- (203) REBOUL, Olivier. *La rhétorique*, Paris : P.U.F., 1993.
- (204) REMOND, René. *Introduction à l'histoire de notre temps (2). Le XIX^e siècle : 1815-1914*. Paris : Editions du Seuil, 1974 et 1989.
- (205) REMOND, René. *Introduction à l'histoire de notre temps (3). Le XX^e siècle : de 1914 à nos jours*. Paris : Editions du Seuil, 1974 et 1989.
- (206) REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE. *Education et valeurs*, n°97. Paris : I.N.R.P., octobre-novembre-décembre 1991.
- (207) REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE. *Penser la pédagogie*, n°120. Paris : I.N.R.P., juillet-août-septembre 1997.
- (208) RICOEUR, Paul. *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris : Editions du Seuil, 1965.
- (209) ROCHE, Georges. *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps*. Paris : E.S.F. éditeur, 1993.
- (210) ROLLER, Samuel. *Convergences*. Berne : Peter Lang, 1977.
- (211) ROSSET, Clément. *L'anti-nature* (1973). Paris : P.U.F., 1995.
- (212) SCHELER, Max. *Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des valeurs* (1917), trad. M. de Gandillac. Paris : Gallimard, 1955.
- (213) SUCHODOLSKI, Bogdan. *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris : Editions du Scarabée, 1960.
- (214) ULMANN, Jacques. *La nature et l'éducation*. Paris : Klincksieck, 1987.
- (215) VALADIER, Paul. *Eloge de la conscience*. Paris : Editions du Seuil, 1994.
- (216) VANCOURT, Raymond. *Kant, sa vie, son oeuvre*. Paris : P.U.F., 1967.
- (217) VARGAS, Yves. *Introduction à l'Emile de Rousseau*. Paris : P.U.F., 1995.
- (218) WEIL, Eric. *Problèmes kantiens*. Paris : J. Vrin, 1970 (2^e édition revue et augmentée).
- (219) WEIL, Eric. *Philosophie et réalité*, Bibliothèque des Archives de Philosophie, n°37. Paris : Beauschesne Editeur, 1982.
- (220) WEIL, Eric. *Philosophie morale*. Paris : J. Vrin, 1987.

(221) XYPAS, Constantin (sous la direction de). *Education et valeurs. Approches plurielles*. Paris : Anthropos, 1996.