

## KORCZAK ET LE MOUVEMENT PÉDAGOGIQUE

Par Michel Lobrot

**P**rofesseur émérite de l'Université Paris 8 Saint-Denis (Sciences de l'éducation), Michel Lobrot avait accepté de jouer le rôle du Candide au Colloque « Korczak et la réforme de l'éducation » que nous avons co-organisé avec cette université au mois de juin. Du premier jour au dernier jour, ses analyses pour mettre en perspective l'œuvre de Janusz Korczak avaient retenu l'attention des présents. En reprenant ici ses propos, l'auteur apporte une nouvelle **contribution à un débat** au fond tout juste ouvert — à l'aune universitaire française, sur la reconnaissance de l'œuvre de Janusz Korczak dans le domaine de l'éducation.

Dès que j'ai connu la vie et l'entreprise pédagogique de Korczak, j'ai tenté de le resituer dans le mouvement pédagogique, apparu à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et qui a influencé fortement ce qui se passe aujourd'hui dans le domaine de l'éducation.

Ce mouvement, déjà bien parti au 18<sup>e</sup> siècle grâce aux apports de Rousseau et d'autres, prend de l'ampleur à la fin du siècle suivant, durant la « belle époque », sous l'impulsion d'hommes et de femmes, nés dans cette période charnière située entre les années 1850 et 1880. C'est en effet entre ces dates que naissent Maria Montessori (1870), Ovide Decroly (1871), John Dewey (1859), Francisco Ferrer (1859), Adolphe Ferrière (1879), Roger Cousinet (1881), Édouard Claparède (1873). Quant à Korczak, il naît à Varsovie en 1878 dans un milieu juif de la bourgeoisie polonaise.

Cette génération, qui s'épanouit dans une époque de paix et de prospérité, entre la fin des régimes victorien, napoléonien et bismarckien et la première guerre mondiale, est suivie d'une autre, qui s'épanouit dans un contexte entièrement différent. Celle-ci est formée de gens nés à l'extrême fin du 19<sup>e</sup> siècle et qui connaissent leur maturité entre 1914 et 1945, époque troublée s'il en est, marquée par l'avènement du communisme, les fascismes, les totalitarismes, le colonialisme. On peut citer, comme appartenant à cette seconde génération : Célestin Freinet (né en 1896), A.S. Neill (né en 1883), Bruno Bettelheim (né en 1903), Anton Makarenko (né en 1888).

Les uns et les autres sont influencés par le message de Rousseau, c'est-à-dire plus profondément par un état d'esprit apparu au 18<sup>e</sup> siècle et qui, d'après Jacques Bousquet (Le 18<sup>e</sup> siècle romantique, 1972), explique aussi la formidable poussée de romantisme de cette époque. Cet état d'esprit éclate dans l'Émile. Il s'agit d'un mélange plus ou moins heureux de sentimentalisme et de redécouverte de l'enfant, considéré comme porteur de toutes les valeurs fondamentales de l'homme, à savoir spontanéité, ouverture, enthousiasme, etc, d'un côté, et, de l'autre, d'une théorisation sur ce même enfant, avec une approche qui se veut scientifique, qui a la prétention de fonder une méthode et de justifier des techniques. Ainsi Rousseau veut qu'on laisse Émile libre de ses mouvements, loin de l'atmosphère délétère des grandes villes, qu'on fasse confiance à ses capacités de découverte et d'invention, mais quand, au chapitre 3, il aborde l'adolescence, il interdit qu'on montre à Émile des connaissances sophistiquées et gratuites et enjoint qu'on ne lui apprenne que des choses utiles. « Il y a un choix, dit-il, dans les choses qu'on doit enseigner, ainsi que dans le temps propre à les apprendre [...] Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile. »

Ceci est ordonné au bien de l'enfant, donc semble respecter son vouloir, dans une vision qu'on pourrait qualifier de « non-directive ». Mais cela est sujet à caution et le résultat frise la manipulation. On le sent bien dans le texte suivant. « [...] Songez bien, dit-il, que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre, c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. Il suit de là que vos questions doivent être peu fréquentes mais bien choisies et que, comme il en aura beaucoup plus à vous faire que vous à lui, vous serez toujours moins à découvert, et plus souvent dans le cas de lui dire : en quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ? ».

En réalité, l'adulte reste le maître du jeu, même s'il accepte de tenir compte de certaines particularités de l'enfant. Il adapte et modère son action, prend des voies

détournées pour arriver à son but, intègre dans sa conduite un amour incontestable de l'enfant, mais ne remet en aucune manière en question son statut d'être supérieur et directeur. Nous sommes en présence d'un adultocentrisme renforcé, dans lequel l'enfant reste assujéti et soumis, malgré les apparences. Le projecteur est dirigé vers lui, ce qui est nouveau, et non sur l'adulte ou le maître, mais c'est pour mieux protéger celui-ci, pour éviter d'avoir à réviser la vision qu'on se fait de lui.

Le cadre rousseauiste ainsi défini restera, jusqu'à notre époque, jusqu'à la naissance du mouvement institutionnaliste après la deuxième guerre mondiale, la référence unique et intangible de tous les réformateurs pédagogiques. Ceci explique aussi leur peu d'impact sur la vie sociale, ce qu'il faut bien appeler leur échec.

Dans cette perspective, il faut faire une différence entre les deux générations nées au 19<sup>e</sup> siècle.

La première pousse au plus haut point la contradiction qui vient d'être signalée. Très favorable à l'enfant, qu'elle entend laisser libre et autonome, elle élabore cependant des structures auxquelles elle prétend le soumettre, soi-disant pour son bien. La distance qu'elle établit par rapport à lui est considérable. Ces structures, telles que les méthodes sensori-motrices de Maria Montessori, le syncrétisme de Decroly, le contrat de John Dewey, les méthodes actives de Ferrière, etc, ne sont pas sans valeur, si elles sont réutilisées dans un autre contexte. Telles qu'elles sont, elles restent a priori et non soumises à l'accord de l'enfant.

La seconde génération est plus proche de l'enfant dans la réalité. Souvent plus marquée par la guerre, elle est d'avantage à l'écoute de l'enfant réel, à qui elle offre des moyens d'expression, comme « le dessin libre », le « texte libre » de Freinet. Cependant elle n'est pas capable de revoir en profondeur l'institution éducative qui lie l'enfant à l'adulte, d'inventer un nouveau type d'institution.

Korczak tient dans cet ensemble une place à part. Sa vision est plus politique que celle de la plupart de ses contemporains. Il insiste plus que les autres sur le besoin qu'a l'enfant de justice et d'équité. C'est pourquoi, il invente tout un système judiciaire complexe et sophistiqué, dans lequel l'enfant occupe lui-même les principaux postes de représentants de la justice. La manière dont il se soumet lui-même aux règles de cet organisme est exemplaire. Son amour de l'enfant, qui se traduit dans des pièces de théâtre et des productions littéraires remplies de lyrisme et de générosité, nous touche profondément, nous fait entrevoir une autre époque où le rapport des générations sera modifié. Cela ne suffit malheureusement pas à adoucir ou à freiner la formidable machine de guerre, la force monstrueuse mise en place contre lui et contre son peuple et qui le fait périr.

L'échec de Korczak est d'une certaine façon notre échec, à nous tous éducateurs. Il est difficile d'oser penser et réaliser des institutions nouvelles, dans lesquelles l'adulte, le maître, le parent se remettront eux-mêmes en cause et établiront avec les jeunes une véritable égalité, permettant les échanges à tous les niveaux, une véritable circulation des idées et des affects. Aussitôt se présentent des objections, qui paraissent insurmontables : l'enfant n'est-il pas « par nature » sous la dépendance et la responsabilité de l'adulte ? L'idée d'un monde où l'enfant s'exprimerait complètement lui-même, avec l'aide de l'adulte, tout en restant soumis, comme tout le monde, à certaines règles de cohabitation, nous fait frémir et nous donne envie de sortir l'arsenal de nos armes de destruction. Il semblerait que nous atteignons ici une limite. Mais est-ce vraiment une limite ? Et le défi du monde contemporain n'est-il pas justement de nous obliger à dépasser cette limite ?

Michel Lobrot,

Professeur de Sciences de l'éducation de l'Université Paris 8 Saint Denis  
Paris, le 14 juillet 2003