

PÉDAGOGIE INTERNATIONALE

Le point de vue allemand sur les méthodes naturelles

par R. UEBERSCHLAG

Ce qui rend la discussion difficile entre collègues français et allemands sur la pédagogie que Freinet a appelée « naturelle », c'est la résonance très différente de ce mot dans les deux pays. En France, ce qualificatif est assez voisin de celui de « fonctionnel », encore que l'abus actuel de cet adjectif lui ait fait perdre la signification que lui prêtait Claparède. En Allemagne, où le mot Natur s'oppose à Kultur et évoque un univers où l'action de l'homme n'apparaît pas encore, les pédagogues proches de ceux de l'École Moderne parlent plus volontiers d'une « Lebensnähe », d'une éducation proche de la vie.

Qu'est-ce qu'une pédagogie proche de la vie ?

Or, le mot « vie » est aussi ambigu que le terme « nature ». Pour les uns, la vie est entendue essentiellement comme le développement psycho-biologique de l'enfant. Pour les autres, c'est le milieu dans lequel il vit mais aussi dans lequel se déroulera son existence d'adulte. Avoir un certain train de vie, refaire sa vie, changer de vie, autant d'expressions où le point de vue génétique a cédé la place aux considérations sociologiques.

Cette querelle de sens ne dépasserait pas le cercle des linguistes si l'opinion et les maîtres eux-mêmes ne faisaient à l'École le très important reproche de ne plus préparer les enfants « à la vie ». Presque chaque semaine, dans la presse d'Outre-Rhin, un économiste, un ingénieur, un homme politique déplorent le manque de liaison entre l'école et la profession ou entre l'école et la vie publique. On regrette le contenu périmé des programmes, le manque de souplesse des horaires et l'absence d'imagination qui caractérisent les méthodes. On rêve de plannings, de machines à instruire, de procédés industriels appliqués à l'instruction. On réclame une spécialisation précoce par « Kern et Kursunterricht », le Kernunterricht comportant les matières de base obligatoires et le Kursunterricht des spécialités. Bref, on estime qu'il est grand temps que l'école s'aligne sur la vie sociale adulte, qu'elle soit une préparation logique et scientifique à la vie de l'an 2000.

L'École n'est pas une station-service

Nos collègues allemands ont de bonnes raisons de se méfier de cette ingérence des milieux économiques et industriels dans l'organisation de l'enseignement élémentaire. La hantise de systématiser, de planifier et d'organiser leur a joué de trop mauvais tours dans un passé récent pour qu'ils ne cherchent pas à résister à ce qui, sous couleur de pragmatisme, de logique utilitaire n'est qu'une forme à peine voilée du conditionnement. Aussi assistons-nous à une défensive qui n'hésite pas à se réclamer de Rousseau, et qui, en termes de l'homme de la rue, s'énonce avec humour : « Nous n'accepterons pas de faire de nos écoles des stations-services ». L'école n'a pas à débiter le carburant pour le voyage de la vie. Son rôle irremplaçable est de créer un milieu conforme à la nature de l'enfant et favorisant son épanouissement.

Bien que Froebel et Schleiermacher aient exprimé des idées analogues, Rousseau demeure, même pour les Allemands, le philosophe de l'éducation qui leur a donné la forme la plus incisive en même temps que la plus simple. Ils n'ignorent pas les remarquables passages du livre II de « l'Emile » : « En l'homme, il faut voir l'homme et dans l'enfant il faut voir l'enfant », ou encore : « Que penser de l'éducation barbare actuelle qui sacrifie le présent à un avenir incertain ? ». Et, enfin : « J'entends de loin la clameur indignée poussée par cette fausse sagesse qui ne nous montre que des buts hors de nous, qui méprise continuellement le présent, et qui court sans cesse après un avenir qui s'éloigne de nous à chaque progrès accompli. »

Le mérite de Kerchensteiner est d'avoir exploité ces réflexions sur le plan de la vie scolaire. Pour lui, dès que l'école est organisée comme une communauté « sui generis », elle est proche de la vie. Pour se rapprocher de la vie, il n'est donc pas nécessaire que l'école s'adapte à des formes communautaires extra-scolaires, il suffit qu'elle reste proche d'elle-même, c'est-à-dire satisfasse les besoins intellectuels, esthétiques et moraux de

cette communauté originale qu'elle constitue. Peu importe, pour cette formation, que le patrimoine culturel soit emprunté à l'esprit antique ou à la réalité de la vie contemporaine. L'enseignement des langues mortes n'éloigne pas nécessairement l'école de la vie « à condition que la façon d'enseigner apporte la vie en classe. Nous laissons aux naifs en politique et en pédagogie le mythe consistant à croire que l'étude des langues antiques éloigne de la vie, alors que l'étude des langues modernes nous en rapproche ».

Ce qui est dit ici des langues peut aisément être entendu pour d'autres matières. Le contenu de l'enseignement n'est pas essentiel mais l'exercice de la pensée, l'organisation interne du savoir qui dépendent d'une pédagogie basée sur les besoins intellectuels et sociaux des élèves.

Le respect de l'évolution enfantine

La pédagogie utilitaire que l'on essaie d'imposer (et pas seulement en Allemagne, hélas !) se caractérise par un mépris ou, du moins, un refus de prendre en considération les étapes du développement de l'enfant. Röhrs, un contemporain, vient, dans une étude très remarquée (*Sinn und Grenzen des Prinzips der Lebensnähe in der Erziehung*, 1957 — Signification et limites du principe d'une éducation proche de la vie) rappeler l'importance de la Stufentheorie (théorie des étapes de l'éducation), déjà défendue par Kerchensteiner et Schleiermacher. L'idée de base est que chaque étape a sa valeur propre, ce qui signifie qu'aucune étape de la vie n'est à considérer comme simple moyen pour atteindre une étape supérieure. En particulier, l'enfance ne constitue pas une étape intérimaire dépourvue de signification propre pour arriver aussi vite que possible au but, c'est-à-dire à l'existence adulte. Au contraire, l'enfance et, plus tard, l'adolescence, est une fin en soi. Entre les différentes étapes, il n'y a aucune différence quantitative de perfection, mais une différence qualitative tenant aux particularités individuelles. Chacune d'elles est un phénomène de l'existence humaine jouissant par principe des mêmes droits. C'est pourquoi l'enfant ne doit vouloir qu'une chose : être entièrement enfant, l'adolescent rien d'autre que d'être tout à fait adolescent.

On trouve dans Froebel (Dans « *Menschenerziehung* », l'éducation des hommes) la même idée : « l'enfant, l'adolescent, l'homme en général ne doivent poursuivre que le seul but d'être, à chaque étape, tout ce qu'exige cette étape ; à ce moment-là, l'étape suivante jaillira comme une pousse nouvelle d'un bourgeois prospère ». De nombreuses difficultés dans l'éducation viennent de ce que l'adolescent croit pouvoir sauter une étape alors qu'il est dangereux pour lui et débilisant de lui proposer un but étranger pour qu'il l'imite. Si une étape devient le moyen d'une autre qui suit, elle est frustrée de sa valeur propre, des lois qui la régissent, de son originalité, donc, au fond, de son essence.

L'École, milieu autonome

Traduits en termes d'organisation scolaire, ces idées signifient que l'école n'a pas à recevoir de l'extérieur des impératifs pseudo-utilitaires. Sans doute empruntera-t-elle au milieu, au siècle, ses éléments d'information et de culture. Elle sera largement ouverte à la vie et les utilisateurs des méthodes actives savent bien que l'esprit de l'enfant tire merveilleusement parti de ce qui l'entoure si on lui en fournit l'occasion et la possibilité de l'exploiter.

Mais l'école refusera de ravalier l'écriture, le calcul et la lecture au rang « d'exercices », sous prétexte que ces activités n'auront de véritable signification que dans la vie adulte. La vie, en classe, c'est l'art de réaliser et de se réaliser, et non « d'exercer » (ce que les Allemands expliquent en opposant « *ausüben* » — réaliser à la manière d'un jeu, exploiter profondément, et « *üben* », exercer). Une poésie qu'on apprend à cause de sa valeur de formation apparaît à l'élève comme valeur de formation et non comme poésie. Or, à partir du moment où elle est traitée comme « matière d'enseignement », la poésie est vidée de sa signification poétique et détruite dans son essence !

A force de considérer les biens de culture (la science, la littérature, l'art) comme des disciplines scolaires, comme des moyens, on arrive à ne voir dans l'école qu'un moyen parmi d'autres. Cette manie de ne voir autour de soi que des moyens pour aboutir à des buts est sans doute à l'origine de la crise morale du XX^e siècle industriel. Rarement, il se trouve un homme, de nos jours, pour accomplir une action en la considérant comme une fin en soi, en faisant abstraction de sa propre personne, en se dévouant à la chose. Les artistes, seuls, semblent encore bénéficier de ce privilège. Et les instituteurs dont on dit qu'ils sont des « artistes » ne sont pas les mieux notés ! On a fréquemment le mot d'humanisme à la bouche sans penser que le seul moyen d'y conduire nos élèves est de leur aménager ce milieu autonome, désintéressé, libéré de la relation fin-moyen que devrait être l'école.

Sources : J. Muth : « *Die Lebensnähe der Schule als pädagogisches Problem. Unsere Volksschule* ».