

D'UN LIVRE A L'AUTRE

où
vont
les pédagogies
non
directives ?

*Georges Snyders, Paris, PUF,
(L'Éducateur), 1974.*

Il nous apparaît comme de tout premier intérêt d'analyser dans cette revue, pour nos lecteurs, l'excellent livre de Georges Snyders : Où vont les pédagogies non directives ?

On y trouve, en effet, une analyse nette, brillante, concise, souvent pleine d'humour, des pédagogies non directives. Or, celles-ci ont été bien souvent décriées mais elles l'étaient généralement par des traditionalistes, immobilistes et sourcilieux, redoutant le changement. Ce n'est absolument pas le cas de l'auteur qui les examine avec son esprit d'homme de gauche et qui leur reproche au contraire d'être elles-mêmes facteur d'immobilisme, angle sous lesquels on ne les avait pas encore regardées. Mais devant la tâche qui consiste à rendre compte du livre, avec pour nous le plus d'objectivité possible, nous nous heurtons dès l'abord à un certain nombre de difficultés.

Dans sa préface à une réimpression, Georges Snyders répond à des reproches d'esprits peut-être un peu chagrins qui ont craint, et Dieu sait pourtant s'il est clair, qu'en critiquant les pédagogies non-directives, il ne se range du côté du traditionalisme. Force lui est donc de répéter que telle n'est pas son intention, mais qu'au contraire son souhait est de les dépasser pour lutter contre ledit conservatisme sous sa forme la plus sournoise. Et pour appuyer cette affirmation, il va jusqu'à dire : « Sur tout, le livre ne se justifie que par son dernier chapitre — et aussi par le dernier chapitre de la Pédagogie progressiste (1) — dans lesquels nous essayons de dire comment le marxisme, une pédagogie prenant appui sur le marxisme, peut apporter réponse aux interrogations que soulèvent les non-directivités. Les chapitres précédents seraient donc pris à contre-sens s'ils étaient séparés de leur aboutissement ».

Par ailleurs, dans une post-face à la nouvelle édition, l'auteur répond également à la critique de Guy Avanzini dans le n° 26 de la « Revue Française de Pédagogie » (janvier, février, mars 1974) où celui-ci lui reproche de nous enfermer dans un dilemme : « Ou bien la pédagogie de gauche ne se réduit pas au marxisme, ou bien elle s'y réduit, mais alors elle sera légitimement rejetée par les non-marxistes » (2).

Ainsi nous voici comme les carabiniers, tout semblant avoir été dit, et de surcroît très freiné dans ce qui nous paraît devoir l'être encore. Car, en ne suivant pas ces conservateurs dans leur critique et en

adhérant à l'analyse de G. Snyders, sans le suivre dans la troisième partie de son livre, il semble qu'il vaudrait mieux nous taire !

Nous ne nous y résoudrons point, car c'est un devoir et un plaisir pour une revue pédagogique que de diffuser ce livre et peut-être sans en méconnaître les grands obstacles, nous efforcerons-nous, très modestement, de chercher un terrain d'entente.

En effet, dans son livre précédent, G. Snyders expose les fondements de l'enseignement traditionnel et reproche à ceux qui le critiquent de le caricaturer pour mieux le nier (1). Il estime que certaines des options fondamentales de celui-ci peuvent être retenues pour construire une pédagogie de notre temps. En fait, l'enseignement traditionnel avait pour but « l'ambition de conduire l'élève jusqu'au contact avec les très grandes réalisations de l'humanité ». Dans la Pédagogie progressiste, il s'est référé, en ce qui concerne l'étude de l'enseignement traditionnel, à Durkheim : « Eduquer, c'est confronter l'élève aux « grandes idées morales de son temps et de son pays » (2), à Alain, à propos duquel il dit : « Eduquer, c'est proposer des modèles, choisir des modèles en leur conférant une netteté, une perfection, bref un style auquel la réalité habituelle ne peut atteindre », et à Jean Chateau.

Dans un modèle traditionnel bien compris, l'élève était actif, mais il ne s'agissait ni de dressage, ni d'acceptation de vérité toute faite par une lente accession à une originalité personnelle, « lente conquête arrachée à la banalité première ». La joie de comprendre une pensée difficile et haute est la base de l'enseignement traditionnel. Le maître a alors un rôle de médiateur et d'interprète. Il doit savoir aider l'enfant à changer de perspective » à se détacher du réel immédiat, voir à lui tourner le dos afin de le retrouver

(1) Georges Snyders, *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1971.

(2) Nous n'allons pas ici redonner ce débat auquel nous conseillons à nos lecteurs de se reporter, mais par souci d'honnêteté et afin de ne pas présenter qu'une des facettes du problème nous tenons à dire qu'entre autres, G. Snyders répond : « Cela ne serait vrai que si nous songions, si nous pensions possible d'imposer une idéologie marxiste à l'ensemble d'une population qui n'en ressentirait pas le besoin — c'est-à-dire précisément si nous cessions d'être marxistes ».

(1) Op. cit. Nous nous y référons largement dans cette première partie car les deux ouvrages de G. Snyders sont étroitement liés.

(2) Durkheim, *Education et sociologie*.

dans sa véritable richesse ». L'enfant sera sensible à l'aspect immédiat des choses mais « dans la rigueur nécessaire à son progrès... l'artificiel apparaît ici comme une étape pédagogique nécessaire ».

L'école dans ce contexte est coupée de la vie car elle doit être un milieu d'où sont écartés l'angoisse, l'arbitraire et l'imprévisible. Et si un effort est demandé, il répond à un secret désir de l'enfant et lui apporte joie au moment de la compréhension par un sentiment d'accomplissement de soi (Durkheim).

G. Snyders souligne alors « la hardiesse extraordinaire, dès qu'on la redécouvre derrière les habitudes et les routines, de l'enseignement traditionnel qui se propose de présenter à tous les enfants ce qu'il y a d'accompli dans une culture ».

La critique suit de près mais une critique juste, éclairée. « Il est partout un type de reproches que nous ne saurions admettre : ceux qui nous paraissent méconnaître, défigurer le sujet en question au point de le transformer en non-éducation, contre-éducation, râté de l'éducation. Il est loisible de préférer d'autres modes d'enseignement et de vouloir apporter à celui-ci de larges bouleversements. Il n'est pas juste de le ramener à un pur et simple dressage ou à une longue suite d'annonciements... si l'on veut réellement parler de l'éducation traditionnelle, il faut l'envisager là où elle obtient la réussite, le genre de réussite qu'elle visait. »

Il reste à examiner comment l'enseignement traditionnel en vient à trahir ses objectifs.

Il y a tout d'abord une défiance extrême des pédagogues de l'enseignement traditionnel (Durkheim, Chateau) du monde dans lequel nous vivons à commencer par le milieu familial, défiance aussi vis-à-vis de l'enfant dont l'éducation est si mal partie dans sa famille, dont les manques sont si apparents, être imparfait et inachevé, dont la vie ne peut être réglée que par l'adulte. Et puisque l'enfant est cette créature négative « les modèles éducatifs vont être choisis hors du présent, hors du

monde, séparés de l'expérience habituelle de l'enfant; et bientôt ils seront opposés à cette expérience. Comment, dès lors, les relier aux intérêts de la vie de l'élève... La distance des modèles au monde et finalement l'opposition entre les modèles et le monde s'inscrivent dans l'œuvre même des trois pédagogues que nous avons choisis comme représentatifs du traditionnel ». Mais si l'on ne propose à l'enfant que des modèles morts, nous ne disons pas passé car le passé peut être évoqué dans l'actualité de façon passionnante, il ne pourra être que rebuté. Cette défiance vis-à-vis du monde conduit même les maîtres à abandonner la notion de modèle et à se réfugier dans la pratique de l'exercice pour l'exercice.

Et la conclusion de G. Snyders dans la Pédagogie Progressiste à laquelle nous nous sommes référés jusqu'à maintenant est la suivante : « Ce qui caractérise aujourd'hui l'enseignement traditionnel, c'est qu'il ne parvient plus à être lui-même, il n'a plus ni le courage ni les moyens d'aller au bout de ses propres exigences : scepticisme, crainte de toute affirmation, incapacité à trouver les œuvres, les thèmes qui répondent à l'attente des élèves ».

C'est donc dans les descriptions de l'enseignement traditionnel que l'éducation nouvelle a trouvé son départ.

« Où vont les pédagogies non directives » est composé comme une ligne mélodique avec un très grand parallélisme dans les parties internes et même un « interlude ». On débute par : « Beaucoup de craintes, un peu d'espoir » et on termine par « Beaucoup d'espoir et encore quelques craintes ». La première partie, la plus longue du livre comporte 223 pages. C'est l'analyse critique de diverses pédagogies non directives, la deuxième — beaucoup plus courte — est celle qui suggère les solutions.

G. Snyders regroupe ces pédagogies suivant les diverses attitudes du maître en trois grandes sections principales :

- le grand frère;
- le présent qui se rend absent;
- l'absent qui rêve toujours d'être présent.

Dans la première section, l'auteur rapporte les expériences de Lewin, Lippitt et White (1) sur trois groupes d'enfants, celle de Lewin avec des ménagères pendant la guerre en Amérique, et il démontre que ces situations ne correspondent ni à des situations pédagogiques ni à des situations démocratiques et que c'est une erreur que d'essayer de les transposer en situations de classe. En effet, on y postule « que le contenu de la tâche, et finalement le contenu de l'enseignement ne jouent guère de rôle, que l'enseignement se réduit à des rapports entre groupes et individus ». En ce cas « la démocratie risque fort de se confondre avec la gentillesse dans les rapports individuels ».

Quant à l'école de Summerhill (2), G. Snyders nous montre qu'elle est génératrice de conformisme et de conservatisme. En effet, toutes les valeurs y sont mises sur le même pied, et l'enfant qui n'est armé par aucune réflexion critique, prendra comme modèle celles de son milieu « et c'est ainsi que toute la société établie se trouve justifiée ». Par ailleurs, l'enfant et l'adulte ne pouvant pas se comprendre, c'est en s'abstenant que le second aidera le mieux le premier, et c'est donc en marge de lui que se déroule la vie de l'enfant. Cette abstention de l'éducateur ouvre la voie aux préjugés, aux stéréotypes engendrés par le milieu et les camarades. Tout en appréciant chez Neil son mouvement d'amour et d'enthousiasme, l'auteur redoute la façon dont sont dissimulées les difficultés réelles.

Il passe ensuite aux thèses exposées par Bany et Johnson (3). Là, lui apparaît surtout le fait que tous les problèmes sont ramenés à des cas particuliers que l'on peut résoudre

(1) Lewin (Kurt) *Psychologie dynamique*, Paris, PUF, 1959.

(2) Neil (A.S.) *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro 1970.

(3) Bany et Johnson : *Dynamique des groupes et éducation*. Paris, Dunod 1969.

entre soi si l'on est de bonne volonté. « Nous soutenons que le problème pédagogique n'a pas été posé, que nos auteurs se refusent à le poser, afin de mieux pouvoir le considérer comme résolu ». Il retient comme facteur positif l'acquis de l'enthousiasme dans la vie du groupe.

Pour terminer la revue de cette section, G. Snyders analyse l'œuvre de Irving Rogers et B. Kaye (1) et insiste encore sur le fait que leur méthode n'est qu'un encouragement aux conformismes du milieu et aux inégalités sociales, puisque, comme on le sait, les aptitudes ne sont pas également réparties suivant les milieux et qu'une pédagogie consiste justement « à conduire l'élève jusqu'à des activités pour lesquelles il ne se savait pas doué, pour lesquelles il n'osait pas se croire doué ».

La deuxième section « Le présent qui se rend absent » est entièrement consacré à Carl Rogers (2). Les présupposées de ce dernier sont : l'incommunicabilité entre les personnes, l'homme est un étranger pour l'homme, et, chaque personne a toutes ressources en elle; elle doit les retrouver afin d'être totalement elle-même. Quel sera le rôle de l'autre en ce cas; cet autre en qui le client ou l'élève aura toute confiance pour s'exprimer — ce qui permet au thérapeute ou au maître de jeter sur lui un regard neuf, par lequel, à son tour le patient pourra se retrouver et se reconnaître. Le maître ne fait qu'indiquer les domaines dans lesquels il se sent le plus compétent, et offrir ses services. De toutes façons, il n'est là que pour susciter un climat et exposer, si on le lui demande, son point de vue personnel. G. Snyders reproche, à nouveau, que toutes les valeurs soient mises sur le même plan et les véritables problèmes dissimulés. Toutes les valeurs étant « équivalentes », elles sont finalement aussi peu justifiées les unes que les autres » et le seul

point qui compte sera l'expression du malade ou de l'élève ce qui ne fait que renforcer son incommunicabilité, car il ne s'exprime sur rien que sur lui-même et qu'encore une fois, l'enseignement est vidé de tout contenu.

La troisième section « L'absent qui rêve d'être toujours présent » porte sur les œuvres de G. Ferry (1), Hameline et Dardelin (2) et Lobrot (3).

G. Ferry n'arrive pas à définir clairement le statut du maître qui est à la fois dans le groupe et hors du groupe, qui a, en même temps, un rôle ordinaire et un rôle privilégié. Il semble à G. Snyders qu'il y a là une situation factice, peu propre à encourager une formation pédagogique où l'on favorise les opinions les plus courantes, les plus stéréotypées dans l'indistinction maintenue entre elles.

L'auteur reconnaît à Hameline et Dardelin le mérite de n'avoir pas couronné la non-directivité d'un ciel bleu, mais d'y avoir décelé l'angoisse dans laquelle elle introduit l'élève qui ne se sent plus face à une autorité. C'est finalement au groupe d'élèves qu'incombera cette autorité dans les classes autogérées. Mais à nouveau, le contenu sera sacrifié et comme le dit l'auteur : « Peut-on additionner Sartre et le jeune Dupont ? ». Il y a chez ces auteurs une dimension chrétienne selon laquelle la recherche de Dieu ne peut se faire seul mais doit être poursuivie en commun et en communauté. Ce qui peut être considéré comme fécond dans cette optique ne constitue pas plus une pédagogie que dans les cas précédemment examinés.

Dans le chapitre concernant Lobrot, G. Snyders trouve que l'on franchit

(1) Ferry G. : *La pratique du travail en groupe, une expérience de formation d'enseignants*, Paris, Dunod, 1970. *Les communications dans la classe*, Bulletin de Psychologie, T. XXII, n° 272, oct. 1968, et *Dossiers Pédagogiques*, vol. I, n° 1.

(2) Hameline D. et Dardelin M.J. : *La liberté d'apprendre, justification d'un enseignement non-directif*, Paris, Les Ed. Ouvrières, 1967.

(3) Lobrot M. : *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier Villars, 1971.

encore une étape capitale. On avait déjà noté le facteur d'angoisse avec Hameline et Dardelin. Cette fois, il est explicitement déclaré que les intérêts des enfants livrés à eux-mêmes ne coïncident que rarement avec la recherche profonde d'un enseignement ou d'une vérité. M. Lobrot pose véritablement le problème de l'enfant vis-à-vis des tâches scolaires et propose la classe autogérée à laquelle on arrive lentement et par étapes : « Ainsi Lobrot soutient que les élèves peuvent retrouver les connaissances et les normes scolaires sans que joue aucun rapport hiérarchique, la contribution du maître étant réduite au strict minimum : « informations à la demande, élucidation des situations vécues par le groupe ». Mais, « ni les vérités scolaires, ni les méthodes d'acquisition » n'ont d'existence, et quand la contrainte du maître cesse, celle du groupe d'élèves ne risque-t-elle pas de se faire plus lourde ? Lobrot a le mérite de poser les vrais problèmes et de ne pas s'arrêter à une fausse illusion de liberté. Mais G. Snyders commente : « **Le problème pédagogique fondamental consiste pour nous non pas du tout à opposer l'autonomie de l'enfant à l'intervention de l'adulte, comme deux blocs irrémédiablement hostiles, mais à chercher dans quel cas, à quelles conditions l'autorité du maître peut devenir une aide pour l'enfant qui est à la poursuite de sa libération.** »

Nous abordons ensuite la deuxième partie du livre intitulée « Vers une solution » où le premier chapitre est consacré à Oury (1) dans lequel l'auteur semble placer plus d'espoir tout en maintenant quelques craintes. « En fait les initiatives prises par le maître deviennent conditions de liberté même de l'enfant. Il est possible d'établir un rapport véritable de coopération entre enseignants et enseignés, ou plutôt entre enseignants et groupes d'enseignés, sans prétendre que les élèves recréent, par leurs propres forces,

(1) Kaye B. et Rogers I. : *Pédagogie de groupe*, Paris, Dunod, 1971.

(2) Carl B. Rogers : *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966. *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972.

(1) Vasquez A. et Oury F. : *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1971.

les liens de communauté ni l'enchaînement des connaissances ». C'est le groupe qui élabore des structures dont il ressent le besoin et elles convergent vers le but de la parole libre des enfants. C'est par elles que le maître intervient.

On sent un soulagement chez l'auteur à retrouver enfin une situation pédagogique, mais ici aussi les contenus à enseigner sont méprisés, toutes les valeurs sont renvoyées dos à dos et l'on bute devant la même contradiction : ces pédagogies se disent progressistes alors que le contenu de leur enseignement ne l'est pas, comment en ce cas exiger des enfants des prises de position progressistes ?

Dans sa partie « Interlude », séparant la critique de diverses pédagogies, de sa conclusion, l'auteur revient sur tous les systèmes étudiés et en fait ressortir les points positifs, condition en principe de toute pédagogie à venir. Mais ces aspects : rôle joué par les élèves, valeur de la vie et du travail en groupe, modifications des relations maître-élève, il accuse la non-directivité de les avoir « dévoyées ». « C'est pourquoi

les non-directivistes, écartelés entre la généreuse intention de susciter une collectivité vivante et l'incapacité d'y parvenir à partir des postulats qu'ils se sont donnés sont si souvent acculés à la manipulation ».

Mais bien sûr, ces pédagogies ont fleuri devant l'échec de l'école dite traditionnelle, « bourgeoise » dit Snyders. Il se retourne alors vers les facteurs positifs qu'il avait fait ressortir dans l'enseignement traditionnel : modèles, contenu, et vers l'enrichissement qu'ont pu apporter les pédagogies non-directives. A la question : Le marxisme peut-il inspirer une pédagogie ? il répond par l'affirmative. Et là, le rythme se casse car nous passons de cette analyse percutante, chaleureuse et spirituelle à une partie endoctrinante sur laquelle nous venons buter. Le fondement de l'école n'est pas pratiquement remis en question et les valeurs auxquelles il est fait appel ne sont pas, à notre sens, exclusivement marxistes.

Il ne faut pas que les maîtres vivent dans le passé, s'y réfugient, mais aiment le monde où ils vivent pour agir sur lui, se passionnent et partagent

avec leurs élèves cet intérêt pour tout ce qui les entoure. Ceux-ci ne doivent pas avoir l'impression que tout ce qu'ils aiment est décrié, rejeté, ce qui les porte à se retirer d'un monde d'adultes trop vieux ayant oublié sa jeunesse. Car, pour G. Snyders, ce n'est pas la première période très trouble dans notre histoire, et celle-ci est aussi passionnante que d'autres le furent.

On peut donc conclure sur un terrain d'entente, que l'école ne doit se couper, ni de la vie et pour cela doit faire constamment appel à l'actualité, ni des modèles qui peuvent être passés comme présents, qu'elle doit tenir compte de tous les acquis des pédagogies non-directives et des recherches de la psychosociologie sur les phénomènes de groupe. Ceci exige des maîtres un intérêt continu pour l'époque dans laquelle ils vivent et un constant souci d'objectivité.

Denyse de Saivre-Éttinger

« Le français dans le monde » a publié au mois de juin 1974 un numéro spécial intitulé « Le carnet du Professeur de Français ».

Eminemment pratique, ce numéro spécial a pour but :

- de donner l'adresse, les fonctions, la description sommaire des organismes d'action culturelle, de recherche, d'informations d'enseignement en France, Belgique et Suisse, susceptibles d'intéresser les professeurs de français exerçant hors de France ;
- de fournir à ces mêmes professeurs des indications sur les conditions d'accueil, de nourriture et de transport au cours d'un éventuel séjour en France ;

— de permettre à ceux qui ne viendront pas, dans un proche avenir, en France, de se tenir au courant dans tous les domaines-clés de leur enseignement.

Ce numéro, d'une conception tout à fait neuve, répond à un grand nombre de problèmes pratiques que se posent les professeurs de français à l'étranger. Sa deuxième partie, « Les sources d'information » sera précieuse aussi aux professeurs de français en France.

Nous signalons à l'attention de nos lecteurs, la parution d'une très complète bibliographie analytique relative aux Sciences et Technologie de l'Éducation :

Van Quang J.P., **Sciences et Technologie de l'Éducation. Bibliogra-**

phie analytique, Paris, Casterman. Orientations E 3, 1974.

L'ouvrage conçu par M. J.-P. Van Quang vient en aide à tous ceux qui s'occupent d'enseignement et de formation et pour lesquels se documenter reste un problème capital.

En effet, ce ne sont pas tant les catalogues qui font défaut, mais bien les outils de travail pratiques qui, sous forme de répertoires de références bibliographiques, rassemblent soigneusement et présentent rationnellement l'ensemble des éléments utiles pour la recherche et l'application.

Le présent ouvrage répond très précisément à ces préoccupations essentielles qui se manifestent puissamment tant en France que dans les pays francophones et notamment dans les États d'Afrique, d'Asie et de Madagascar.

(1) Le Français dans le Monde, n° 105, juin 1974 - 16 F, Hachette, 79, boulevard Saint-Germain - 75006 Paris.