

L'éducation nouvelle et l'émancipation

L'émancipation est au cœur du projet de l'Éducation nouvelle. La deuxième Biennale internationale de l'Éducation nouvelle qui s'est tenue à Poitiers en octobre 2019 l'a encore réaffirmé : « *L'Éducation nouvelle est une éducation émancipatrice* » qui se définit comme « *une éducation à la liberté pour qu'advienne une société plus juste et plus égalitaire, respectueuse des êtres humains et de leur environnement.* »
À quelles conditions, ce projet est-il tenable ?

Par Maria-Alice MÉDIONI

Émanciper, s'émanciper

À l'origine, émanciper est un verbe transitif. On émancipe quelqu'un : dans l'Antiquité, un esclave ; aujourd'hui, on peut émanciper un mineur avant l'âge légal de 18 ans. C'est donc toujours dans un rapport de pouvoir, inégalitaire, hiérarchique, de supérieur à inférieur, que l'on émancipe. Il y aurait donc des individus émancipateurs, capables d'émanciper d'autres individus, jugés inférieurs, dont l'émancipation dépendrait du bon vouloir des premiers, de leur générosité, du pouvoir qu'ils détiennent.

Aujourd'hui, quand on parle d'émancipation, on se réfère davantage à la forme pronominale du verbe : s'émanciper. Il s'agit maintenant d'un sujet, ou de sujets, qui s'émancipe-nt, c'est-à-dire d'un sujet, ou de sujets, qui se libère-nt par lui-eux-mêmes-s. On parle alors d'émancipation sociale, de la classe ouvrière ou des femmes qui refusent l'assujettissement, la domination des possédants, des patrons, des hommes, etc.

Ce mouvement de libération est loin d'être facile ou spontané. Force est de constater que l'émancipation des peuples, au cours de l'histoire, a coûté et coûte encore beaucoup d'efforts et de sang versé, et que l'émancipation des femmes, entre autres, est loin d'être une réalité.

Des confusions et des injonctions

Comme toujours, les concepts les plus audacieux sont combattus, pas forcément de front, mais de façon plus insidieuse par des confusions qui les détournent de leur radicalité première, les dévitalisent pour qu'ils puissent devenir les concepts mous défendus par les institutions.

Il en va ainsi du concept d'émancipation, aisément confondu avec celui d'autonomie, voire de développement personnel. Serait émancipé celui qui est devenu autonome. Mais l'autonomie peut supposer une dépendance avec laquelle, finalement, on ne rompt pas vraiment. On demande par exemple à un postulant pour un poste s'il est autonome, c'est-à-dire, dans la plupart des cas, s'il possède une voiture pour pouvoir se déplacer. L'autonomie représente, dans ce cas, la liberté de mouvement. On demande à un apprenant d'être autonome, c'est-à-dire capable de se fixer un emploi du temps, d'orga-

niser son travail, dans un cadre qui lui est donné, voire imposé. L'injonction paradoxale « Soyez autonomes ! » est monnaie courante à l'école où on oublie que la faculté de se donner ses propres règles est affaire d'apprentissage, avant tout. Il viendrait difficilement à l'idée d'un patron ou d'un enseignant de déclarer « Soyez émancipé-es » ! On sent bien qu'il y aurait peut-être là un danger, dans le fait d'inviter quelqu'un à refuser toute domination... Les femmes émancipées ont été longtemps jugées délurées ou extravagantes, et, de manière générale, les personnes émancipées sont souvent accusées d'être agressives ou menaçantes.

Une autre confusion réside dans l'idée, encore résistante, que le savoir en tant que tel serait forcément émancipateur. Hélas, l'Histoire nous apprend que, souvent, des individus parmi les plus instruits ou savants ont perpétré les pires barbaries, inventé les tortures les plus brutales, imposé leur pouvoir sans limite sur d'autres, jugés indésirables ou inférieurs. C'est face à ce constat que s'est construit le projet de l'Éducation nouvelle.

L'émancipation au cœur de l'Éducation nouvelle

Le mouvement de l'Éducation nouvelle est né en Europe essentiellement, à l'issue de la Première Guerre mondiale (1914-1918) : « *Plus jamais ça !* », déclarent alors des chercheurs et des éducateurs, anéantis par ce conflit meurtrier. Plus jamais une éducation qui docilise les personnes, les envoie à l'abattoir au nom des valeurs d'obéissance, de patriotisme, de haine de l'autre, différent, qui fait peur. Il faut maintenant promouvoir une éducation à la paix, basée sur la coopération, la lutte contre les préjugés, pour une société meilleure. La Charte du LIEN¹ de 1921 affirme : « *L'Éducation 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.* » Pour cela, il faut rompre avec les vieux schémas de pensée et parier sur l'ouverture d'esprit, comme le proclame John Dewey : « *Cette attitude peut être définie comme*

¹ LIEN : Ligue internationale de l'Éducation nouvelle. Après une longue éclipse, en 2003, les différents mouvements nationaux d'Éducation nouvelle ont créé une résurgence de la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle* sous le nom de *Lien international d'Éducation nouvelle*.

une indépendance à l'égard des préjugés, de l'esprit partisan et autres habitudes de ce genre qui ferment l'esprit et le rendent peu disposé à considérer de nouveaux problèmes et à accueillir de nouvelles idées. »²

Pour sa part, le GFEN (Groupe français d'Éducation nouvelle)³ se présente comme un mouvement dont l'objectif est de « *refuser l'échec et créer les conditions de la réussite, de l'émancipation...* ». Pour ce faire, il invente et promeut des pratiques – démarches d'auto-socio-construction des savoirs, de création, ateliers d'écriture ou projets – qui ne sont ni neutres, ni innocentes. En faisant appel à la créativité et la coopération, l'imagination et la rationalité critique, ces pratiques prennent appui sur les capacités de penser et les pouvoirs d'agir insoupçonnés, individuels et collectifs, et peuvent concourir ainsi à l'émancipation intellectuelle de tous et de chacun.

Pour autant, n'est-il pas toujours nécessaire de s'interroger sur les conditions de l'émancipation et sur la nature de ces savoirs qui nourrissent les intelligences, ces savoirs émancipateurs, co-construits par les apprenants et qui leur permettent de grandir et de (se) transformer ?

Comment penser les pratiques émancipatrices

La célèbre formule de Paulo Freire, « *Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les Hommes se libèrent ensemble* »⁴, nous rappelle qu'on ne peut émanciper qui que ce soit à sa place, ni contre sa volonté. Ce sont les personnes qui, ensemble, s'émancipent en se libérant des dominations, des superstitions et des croyances, des normes établies. L'émancipation individuelle ne se réalise qu'à travers l'émancipation collective, dans un mouvement critique qui ne peut être spontané – puisqu'il s'agit de remettre en cause des évidences, des croyances, de s'autoriser à, de se construire comme acteur d'autres possibles... – et qui, parfois, se révèle très éloigné des modes habituels d'agir et de penser.

2 DEWEY John, *Comment nous pensons*, Les empêcheurs de penser en rond, Paris, 2004.

3 www.gfen.asso.fr

4 FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, FM/Petite collection Maspero, Paris, 1974, p. 44.

Souvent, la force des habitudes et des normes culturelles représente un obstacle tel que le désir d'émancipation n'existe même pas ou, s'il existe, peut représenter un réel danger pour la personne. Comment, par exemple, poser des questions à l'enseignant ou au formateur quand cette initiative, dans certaines cultures, est considérée comme un manque de respect vis-à-vis de celui ou celle qui, « naturellement », détient le savoir ou l'autorité ? Impossible si l'enseignant ou le formateur n'initie pas une rupture avec la posture explicative traditionnelle qui maintient l'apprenant dans une position infantilisante, de stricte réception puis d'exécution. « *Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas comprendre par lui-même. Avant d'être l'acte du pédagogue, l'explication est le mythe de la pédagogie, la parabole d'un monde divisé en esprits savants et en esprits ignorants, esprits mûrs et immatures, capables et incapables, intelligents et bêtes.* »⁵ Seule la confrontation régulière à des situations mettant au jour l'égalité des intelligences, accueillant la parole, cultivant la question et présentant des énigmes à résoudre peut, progressivement, déjouer le drame et permettre d'envisager le risque.

De la même façon, il ne suffit pas d'être confronté aux savoirs. Encore faut-il réfléchir à la façon dont on y est confronté et dont on se les approprie : s'agit-il de les recevoir en dépôt, de les garder et de les archiver, selon la conception « bancaire » du savoir dénoncée par Paulo Freire, ou de se comporter en auteur-acteur de ses apprentissages ? Là encore, restituer aux savoirs leur force originelle, en proposant des situations où les apprenants sont amenés à les interroger et à comprendre en quoi ils constituent des réponses à des questions vitales que l'humanité s'est posée, est une façon d'encourager une posture critique face à ces découvertes et d'éclairer le fait que ces savoirs, souvent, ont libéré les humains des fatalités qui pesaient sur eux. Les amener à connaître les normes et comprendre pourquoi et comment elles ont été imposées permet aussi de les questionner et de les remettre en cause, en sachant ce que l'on fait. Et cela vaut tout autant pour les découvertes dans l'apprentissage de la langue qui peut mener au plaisir immense de la compréhension du fonctionnement langagier. C'est le cas, par exemple en

5 RANGIERE Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, pp. 15-16.

français, lorsque les apprenants comprennent que leurs difficultés relatives à l'accord du participe passé vient du fait qu'historiquement, on a érigé en règles des accords aléatoires et que les « fautes » d'hier sont devenues les « règles d'aujourd'hui »⁶ ; c'est le cas également en espagnol lorsque, pour choisir entre les deux verbes *ser* et *estar* (« être » en français), il faut dépasser la classification « permanent » et « non permanent » – ou « accidentel » – (catégories simplificatrices et « bien pratiques » qui perdurent dans les manuels, à quelques exceptions près) pour pouvoir reconnaître deux polarités et faire un choix entre des circonstances extérieures et une vision subjective⁷.

Proposer des défis, des impossibles que, par le travail et l'effort commun, chacun, apprenant-s comme formateur, va s'émerveiller d'avoir rendu possibles (« *Peur de la grammaire ? Faisons de la grammaire. Pas d'appétit pour la littérature ? Lisons !* »⁸) ouvre à la construction d'une véritable puissance d'agir et des autorisations de plus en plus audacieuses.

La mise en vigilance, la convocation de l'interrogation, du sens critique sont les plus sûrs chemins vers l'émancipation intellectuelle qui, comme l'écrit Stéphane Bonnéry, « *pourrait résider dans le fait de conduire l'élève à 'sortir de lui', à sortir des limites actuelles de sa pensée, en attachant de l'attention à celle-ci. Cet affranchissement par rapport à ce qu'a construit précédemment la socialisation familiale et les expériences diverses réalisées enrichit l'individu justement en n'individualisant pas l'apprentissage, mais en lui faisant découvrir ce dont il ne soupçonnait même pas l'existence.* »⁹ C'est ainsi que, par exemple, dans une démarche intitulée *J'aime, j'aime pas*, on propose un déplacement – travailler sur « ce qu'on n'aime pas » – qui emmène les apprenants ailleurs, hors d'eux-mêmes et de leurs habitudes, au-delà de ce qu'ils

6 DION Jeanne et SERPEREAU Marie, *L'accord des participes passés*, in *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège. Des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, productions d'écrits*, Delagrave, Paris, 2009, pp. 117-125.

7 MÉDIONI Maria-Alice, *Ser et estar. Construire la notion de choix de l'énonciateur*, in *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, pp. 192-201.

8 GALICHET François, *L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ?*, in *Recherches en éducation*, n°34, novembre 2018, pp. 6-16 (<https://journals.openedition.org/ree/1827>).

9 BONNÉRY Stéphane, *Émanciper : qui ? pourquoi ? Avec quoi faut-il rompre pour donner à tous le pouvoir de comprendre le monde ?*, in *Carnets rouges*, n°3, *L'émancipation au cœur de l'éducation*, mai 2015, pp. 6-8 (http://reseau-ecole.pcf.fr/sites/default/files/carnets_rouges_n3_mai_2015_1_2.pdf).

sont dans le moment présent, pour les faire accéder à ce qu'ils peuvent être, et découvrir que comprendre permet d'apprécier mieux¹⁰.

Tout cela nécessite un accompagnement¹¹, un compagnonnage, de la part de l'enseignant ou du formateur, qui rende acceptable cette violence d'arrachement à l'aliénation : encourager, rassurer, donner confiance pour permettre de dépasser les peurs, favoriser la coopération, l'entraide, la création. Ce qui suppose une adhésion à des choix et à des valeurs qui, en l'état actuel, ne va pas de soi. Car comment former des enfants, des jeunes ou des adultes si on n'a pas pu, soi-même, construire une conscience politique et une relation émancipée au travail et aux savoirs qu'on transmet ?

On ne naît pas émancipé, on le devient. C'est un processus long et un combat sans relâche pour résister aux fatalités, à la tentation de faire à la place et de prendre ainsi pouvoir sur l'autre. Ce n'est jamais une conquête définitive. Cela suppose une transformation de soi car « *seuls des individus capables de reconnaître tout le chemin qu'il leur reste à parcourir, seuls des individus reconnaissant leur faillibilité, donc la nécessité d'autrui pour les aider, seront capables de désirer s'émanciper avec leurs élèves* »¹².

Maria-Alice MÉDIONI
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

10 MÉDIONI Maria-Alice, *J'aime, j'aime pas*, in *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 67-72.

11 MÉDIONI Maria-Alice, *Accompagner pour (faire) apprendre*, in LIEN, *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Chronique sociale, Lyon, 2015, pp. 142-152.

12 CHARBONNIER Sébastien, *À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme*, in *Tracés - Revue de Sciences humaines, Éducation : émancipation ?*, 25/2013 (<http://journals.openedition.org/traces/5818>).