

# La Halte

Revue virtuelle des équipes en  
pédagogie Freinet

Numéro 18  
Novembre 2013

---

## Sommaire de ce numéro

### Quoi de neuf ?...

Du changement à Québec !

Freinet 101

Page 2

À l'ordre du jour, le tâtonnement  
expérimental !

Page 2

## Quoi de neuf ?...

Voici un premier numéro de La Halte pour cette année. Plusieurs d'entre vous sont semble-t-il nouveaux dans leur école; donc, ne connaissent pas ce bulletin. La Halte est un bulletin virtuel, qui paraît quand il peut, et est destiné aux personnes qui travaillent en équipe Freinet. Il est né du désir de vous proposer des idées, des questions, des références sur la pédagogie Freinet dans son actualité comme dans ses valeurs.

Si autour de vous des gens ne le recevaient pas et le voulaient, prière de me communiquer leur courriel ([malahalte@gmail.com](mailto:malahalte@gmail.com)). Si d'aventure quelqu'un de

vous lectrices/lecteurs voudriez ne pas le recevoir, me le signaler également par courriel.

Bonne année pédagogique et personnelle.

Marc Audet

Il y a effectivement du neuf dans nos écoles!

À Québec, il y avait déjà deux écoles Freinet, Yves-Prévost et Cap-Soleil. Il n'y a maintenant qu'une seule école!

Rassurez-vous! On n'a perdu personne!

Cap-Soleil est redevenue une école de quartier ordinaire, et sa clientèle qui était en bonne part l'option Freinet a été déménagée à l'école Des Loutres, dans le même quartier. De plus, administrativement, les deux écoles Freinet, Yves-Prévost et Des Loutres, ont été réunies sous une seule entité administrative; c'est donc maintenant "**l'École optionnelle Yves-Prévost et Des Loutres**". Et c'est Anick Dumas qui assume toujours la direction, pour les deux pavillons.

C'est un grand changement, et tout le monde s'en porte bien! Malgré la réunion administrative, les deux équipes poursuivront leur développement respectif, mais les relations, déjà coutumières, s'en trouveront sans doute facilitées.

---

## Freinet 101 :

Les rencontres du groupe "Freinet 101" ont repris déjà à Yves-Prévost, la semaine dernière. Pour rappel, vous vous souviendrez qu'il s'agit de réunir les "jeunes" (...il ne s'agit plus ici de jeunes au sens chronologique!), celles et ceux qui sont en stage avec nous, à l'école, ceux qui font des remplacements, des petits contrats, ou bien ceux qui ont eu récemment un poste (enfin!), mais pas nécessairement dans nos écoles Freinet. Ces rencontres ont pour but de permettre les échanges sur les expérimentations de notre monde, d'aider à créer un questionnement et à en débattre, s'initier à des pratiques...

Nous avons convenu, pour la prochaine fois, de revenir sur le **tâtonnement expérimental**, thème récurrent de la pédagogie Freinet. On était à la recherche d'un texte qui pourrait exposer la définition, ou du moins une certaine définition, le mettre en évidence. Quelqu'un a suggéré un "vieux" texte, que j'avais pondu en 2004, tout juste après la première rencontre des équipes Freinet, qui sont devenus nos colloques annuels.

J'ai choisi de le faire paraître dans La Halte plutôt que de l'envoyer seulement aux personnes du groupe concerné, parce que finalement, il y a certainement des "jeunes" ailleurs qu'à Québec qui ne l'avaient jamais vu, qu'il s'agit d'un thème de base de la pédagogie Freinet, et que j'ai eu des demandes pour que paraissent des textes de fond, des choses sur les valeurs de la PF.

Vous devrez donc le lire dans son contexte de 2004, pour comprendre les références temporelles qu'il contient. J'ai également choisi de le faire paraître tel quel, sans y retrancher quoique ce soit, et avec l'annexe qui y était jointe dans le temps. Vous jugerez de la pertinence de l'ensemble.

Marc Audet

---

## Si on reparlait du tâtonnement...

Bonjour,

*Chaque fois que j'interviens, dans un exposé, ou un débat, et que j'ai la chance de pouvoir développer mes idées, comme je l'ai fait vendredi le 26 dernier (...avril, 2004), je me retrouve dans une sorte de dilemme, que je vous ai signalé d'ailleurs d'entrée de jeu, ce matin-là. (il ne s'agit pas ici de mes états d'âme de me frotter à un groupe de personnes qui m'impressionnent, parce qu'ils sont tous en PF et que je suis gêné d'entretenir de ce qu'est la PF!)*

*Comme je vous le disais, ou bien je me prépare et je suis méthodiquement mon plan, et alors je me sens d'un ennui et d'une incompétence manifeste, ou bien j'y vais carrément à l'instinct, ce que je réussis nettement mieux. Je vous signale ici que quand je me mets à écrire ce que j'ai développé oralement, à posteriori, je ne me sens pas tellement à mon avantage non plus. Mais aujourd'hui, j'en sens le besoin, car voyez-vous, y aller à l'instinct et se laisser emporter en parole a aussi son inconvénient: après, une fois que l'intervention est finie, je suis toujours à me dire "j'aurais dû leur dire ceci, j'ai oublié de parler de cela..."*

Voilà pourquoi j'ose vous proposer cette réflexion aujourd'hui, un peu comme une suite de ce qu'on se racontait l'autre jour... et aussi, il faut le dire, parce que Gilles Pelletier m'a suggéré d'écrire ce que je vous avais raconté.

### Les fondements...

Vos lectures vous l'auront précisé, ou nos échanges de la journée, peut-être, le tâtonnement expérimental est la pierre d'assise (ou une des pierres d'assise...) de la pédagogie Freinet. Vous direz que non, que les fondements sont l'expression, la communication et la coopération; vous n'avez pas tort, en ce qui concerne ce qu'on appelle généralement "les fondements de la PF", mais en réalité, à travers tout ça, comme de manière sous-jacente, il y a en pédagogie Freinet un engagement "politique" de favoriser l'émergence d'un certain type de citoyen et une certaine conception de l'intelligence et de l'apprentissage, qui sont tout autant des fondements de notre pédagogie. Peut-être sont-ils même d'une certaine manière "antérieurs" aux fondements.

Il n'est pas utile ici de s'attarder à l'aspect politique de notre engagement pédagogique, car ce n'est pas le propos des échanges que nous avons eus. Remarquez que nous devrions y venir un jour, parce qu'il n'est pas possible de s'engager en pédagogie Freinet sans devoir se pencher un jour sur la chose, tant la PF sous-tend des velléités d'intervention sur ce plan, et aussi parce que comme toutes les idées forces de la PF, cet "engagement politique" est inséparable des autres "volontés" que nous avons. C'est d'ailleurs souvent parce que des militants constatent la nécessité de changer notre société, ou plus modestement de la faire progresser, qu'ils s'engagent dans notre pédagogie. Je mets donc aujourd'hui volontairement la clé sur cette porte... (même si ça me motive, personnellement!)

C'est donc sur la conception de l'intelligence et de l'apprentissage que je reviens ici, en vous rappelant ce que Freinet disait de l'intelligence: l'intelligence est la perméabilité à l'expérience!

Cette petite phrase à elle seule induit une bonne part de la pédagogie Freinet et des techniques de travail et de vie qu'elle propose. Vous direz sans doute que je suis loin de mon propos de vendredi, mais vous aurez tort: l'avantage de l'écrit est justement de permettre à la logique de prendre le pas sur l'émotion. J'espère vous avoir communiqué mon émotion l'autre jour, je souhaite aujourd'hui vous amener sur le chemin de la logique.

Vous en ferez bien ce que vous voulez d'ailleurs! C'est bien par acquis de conscience que je vous propose cette réflexion, histoire d'avoir le sentiment de vous avoir tout dit ce que je croyais devoir vous dire...

### L'expérience...

La définition que je vous citais plus haut dit bien, en effet, ce qu'elle veut dire: il n'y a pas d'apprentissage véritable (qui est un fait d'intelligence) si on n'est pas en situation véritable de tenter des expériences nouvelles qui nous enseigneront ce qu'elles doivent nous apprendre; et il tombe sous le sens que quand on parle de perméabilité et d'intelligence, il s'agit de celles de l'apprenant! C'est donc là aussi l'affirmation que l'apprentissage nécessite la mise en branle de l'énergie de l'apprenant.

L'apprentissage est un acte éminemment individuel! À priori, ça semble ne tenir aucun compte de la présence des autres autour de soi, et encore moins de leur concours. Je vous parlerai plus loin de la logique qui permet de comprendre comment "les autres" (et l'environnement) interviennent dans le processus. Mais je l'affirme à nouveau: c'est l'individu qui apprend! Et nous n'en sommes aucunement les maîtres! Le seul orgueil que nous pouvons en tirer, c'est de faciliter les choses. Je le dis, parce

qu'on se prend facilement au jeu, et on finit vite par manquer de modestie, là-dessus; on s'attribue facilement le beau rôle. Vous vous souvenez du "coche et de la mouche"? La Fontaine, c'était pas un cave!

Mais pourquoi tenter des expériences? Qu'est-ce qui motive un enfant, ou un autre apprenant, à tenter des expériences? Le besoin, le sien, j'entends! Une personne apprend parce qu'elle sent le besoin d'améliorer quelque chose, de dépasser le stade où elle est; elle cherche plus d'efficacité, plus d'efficacité. Elle a besoin de faire quelque chose qu'elle ne sait pas encore faire.

La comparaison classique que j'utilisais l'autre jour est encore la meilleure manière de le démontrer: un petit enfant qui apprend à marcher, à parler, n'est pas rebuté par la difficulté. Il essaie, tente le coup, prend le risque, car c'en est un. Peu à peu il perfectionne sa "technique", apprend à bien équilibrer son poids sur ses jambes, se sert un temps d'une chaise ou du rebord de la table du salon; il se "pète la fiole" quelque fois avant de réussir, mais recommence quand même. Ou il babille jusqu'à ce qu'il lui faille exprimer quelque chose à l'autre, communiquer, et alors il se lance dans l'expérimentation, et n'a de cesse que lorsque l'imitation de ce qu'il entend, et ses propres inventions lui permettront de passer son message, et d'obtenir ce qu'il veut enfin, parce qu'on l'a compris.

Voyez-vous, je parle ici de motivation! N'était-ce pas là encore un de nos thèmes d'échanges, qu'on séparait volontiers en tranches, mais qui s'interpénètrent inextricablement? L'enfant donc est motivé si son expérimentation est en lien direct avec son désir. Le grand mot est lâché: le désir! L'ami Laffitte en avait fait le sous-titre de son bouquin sur la classe coopérative: "le désir d'apprendre", ou de réapprendre, dans son cas, car il parlait de sa classe spéciale, d'enfants désorganisés par la vie... et parfois par leurs expériences antérieures de l'école!

Voilà donc le grand dilemme de l'enseignant qui a choisi de travailler en pédagogie Freinet (...enfin, un de ses dilemmes!): l'enfant qui apprend le fait parce qu'il travaille sur ses besoins et ses intérêts, à sa manière, à son rythme, malgré tout ce que l'enseignant met en place pour l'encadrer; il lui faut expérimenter, pour vrai, dans des situations réelles... et nous, qui avons des "objectifs", des "programmes", des "compétences", nous devons naviguer entre "sa vie" et nos envies de lui éviter des ennuis, de l'aider à aller plus vite et mieux, et notre devoir de le mesurer et l'évaluer...

Ouf! Celle ou celui qui choisit la PF, se met carrément dans la situation de vivre dans une certaine insécurité (...au moins pour un temps, le temps d'apprendre que tout est dans tout, et c'est parfois long et laborieux), il a choisi de se prendre la tête par moment!

### **Tâtonner...**

On l'a vu, ou compris, expérimenter, c'est essayer. L'essai suppose l'erreur comme la réussite; ils sont tous deux naturels, et bien souvent la réussite ne survient qu'après bien des échecs, desquels on apprend autant et parfois plus que des réussites, surtout si on est accompagné de quelqu'un qui nous aide à voir où ça n'a pas été, et pourquoi (ce que la pédagogie moderne a nommé, en croyant l'inventer, l'*objectivation*).

Dans n'importe quelle situation de la vie, en dehors de l'école, on apprend donc de cette manière: on tente des essais, qu'on ne réussit pas toujours du premier coup, loin s'en faut. On répète son expérimentation, parce que ce genre d'échec ne nous conduit pas à abandonner (...à moins qu'on ait appris à vivre avec des perfectionnistes qui ont la fâcheuse habitude de nous mettre la marche trop haute en partant, en pensant bien faire, ou avec des moqueurs qui nous découragent, ou avec des "je sais tout" qui prétendent nous éviter les erreurs...) l'objectif qu'on avait.

Puis, on atteint, à force d'essais, une certaine réussite, qui ne nous satisfait que quand on juge *soi-même* qu'on est arrivé là où on voulait. Freinet parlait d'apprentissage en escalier, en paliers. La

nouvelle situation est jugée réussie; on répète son succès... jusqu'à ce qu'un événement vienne nous faire comprendre que nous n'étions là que dans une étape, et qu'on peut aller plus loin encore.

Vu sous cet angle, la pédagogie Freinet n'a rien inventé! Elle n'a fait qu'observer la vie, et parler de bon sens! Nous affirmons donc que voilà comment tous et chacun apprennent dans la vie, par tâtonnement expérimental, et que l'école doit absolument mettre en place ce qu'il faut pour que cette démarche essentielle et fondamentale se produise en classe, et mette en œuvre des apprentissages dits académiques à l'intérieur de projets naturels, réels, proposés par les enfants ou au moins voulus par eux.

C'est pourtant si simple; comment des gens formés à conduire les autres vers la connaissance ont-ils de tout temps tant de difficulté à comprendre ça?

C'est pourtant si simple... mais tellement complexe aussi !

### **Tâtonner ou taponner ?**

Mettons qu'on réussisse! Mettons qu'on arrive, nous les profs, à résister de tout dire, de tout organiser, de tout diriger. Mettons qu'on oublie un instant le spectaculaire du beau projet réussi selon *nos critères de bon prof qui doit en mettre plein la vue*. Mettons qu'on soit capable de mettre "nos compétences" en réserve et de laisser les enfants travailler...

Les enfants tâtonnent, tout va bien! On trouve le temps long, parce que nous on sait bien que celui-là est en train de se mettre les pieds dans les plats! Ou on considère que l'autre, là, il est en train de refaire le monde! Merde! Va-t-on arriver ensemble en juin? C'est dur, dur... Attention là! Une intervention trop rapide pour donner une solution, et c'en est fini de l'apprentissage! C'est qu'il faut le dire: notre conception de l'apprentissage, nous les profs, elle se situe bien souvent dans la finalité du projet en cours: "à la fin de l'expérimentation, l'enfant doit savoir...". On est donc tenté de lui souffler le chemin!

Mais l'enfant, lui, c'est pendant qu'il apprend aussi! Il apprend à organiser, il apprend à réfléchir, à évaluer. Devant un échec de sa tentative, il "incube"; ça n'a pas toujours l'air, comme ça, mais dans le cerveau et les tripes, ça bouillonne! Il y a l'apparence et la réalité, et elles ne sont pas toujours en vis-à-vis! (N'est-on pas là en train de parler de *compétences transversales*, invention tout à fait contemporaine, bien entendu!) Si tu le laisses faire encore un peu, qui sait s'il n'essaiera pas autrement (...en développant par là même la diversité des stratégies!). Si tu le laisses faire, peut-être que sa motivation à essayer même des solutions non pertinentes lui aura appris qu'elles peuvent l'être plus tard, dans d'autres situations...

Vous connaissez l'histoire? Celle du gars qui s'était jeté du dixième étage? À chaque étage, il passait devant la fenêtre d'un voisin qui l'entendait dire "jusqu'ici, ça va, jusqu'ici, ça va!" Il y a des expériences qui ne peuvent qu'être des culs-de-sac. C'est évident que certaines doivent être arrêtées, et qu'il ne faut pas se gêner d'intervenir; le bon sens nous aide à y voir clair. Mais la plupart du temps, c'est loin d'être si évident, et alors, on est tiraillé.

Alors, comment savoir? Comment savoir quand intervenir? Faut-il laisser tout aller et ne plus intervenir? Parce qu'on le sait, on le sent parfois, il y a tâtonnement et taponnage! Une des tâches essentielles qu'on a en PF, c'est justement de s'habiller à être observateur. Quelqu'un qui s'étourdit à la journée à tout préparer, à tout prévoir, à tout suivre et contrôler, ne sait pas trouver le temps de regarder les choses aller! Il faut se donner le temps de le faire, pendant que les enfants travaillent. Les ateliers sont un bon moment pour ça; on circule ici et là, on placote, on aide (...sans prendre la place de!). Et on se met à voir, doucement.

Puis, il arrive qu'on se prend à se demander où mène la démarche qui se fait ici, pourquoi n'aboutit pas plus vite ce qui se déroule là... On a le droit de s'autoriser à penser, vous savez! On est même

payé pour ça! Mais peut-être que c'est dans la manière d'intervenir qu'il faut être habile: questionner, communiquer ses doutes, c'est plus payant que d'affirmer intempestivement.

Ça peut paraître moins efficace, sur le coup, parce qu'étant moins autoritaire comme intervention, elle risque apparemment de porter moins. Mais dans une démarche "honnête", quand une question est mise sur la table, elle ne peut plus être ignorée; elle est connue désormais et pèse son poids. Et ça a souvent l'avantage de ne pas interrompre le tâtonnement, et de peut-être lui permettre de se réorienter.

C'est donc comme participant d'une collectivité en démarche de tâtonnement que le maître communique ses doutes, propose ses questionnements et induit une continuité, plutôt que d'interrompre par son "autorité de maître" les démarches qui se font. Moi, je me dis que c'est quand on ne sent plus la direction initiale qu'un projet poursuivait, qu'il faut intervenir. Parce que c'est là que le tâtonnement risque de ne plus en être. Et mon expérience d'adulte qui a lui aussi tâtonné pour apprendre m'autorise à le faire.

Il reste qu'il arrive aussi qu'on se trompe! Si notre intervention s'est faite de manière à ne pas stopper l'élan, on découvrira peut-être que ce qui nous paraissait incohérent suit une logique qui ne nous était simplement pas évidente. On aura alors été justement prudent!

### **Apprendre avec les autres**

Et puis cette objectivation des tâtonnements? C'est certain qu'elle peut se faire tout seul. Bien des gens apprennent seul, à force d'essayer quelque chose et de s'arrêter pour voir ce que ça donne. Mais en réalité, la plupart du temps, il y a une réaction de l'environnement à nos tâtonnements et cette objectivation se fait alors plus vite, est plus efficace. Plus l'environnement interagit avec nos essais, plus on progresse vite. À condition bien entendu que nos essais soient accueillis et que "l'environnement" soit positivement accueillant (...ça, c'est nous les profs, comme accompagnateurs en chef, et le groupe qu'on anime dans ce sens)!

La diversité des environnements où se situent nos tâtonnements enrichit aussi les apprentissages qu'on fait. L'homogénéité du milieu humain ou physique n'oppose qu'une réaction à ce qui se passe. Alors que lorsqu'on fait jouer la diversité, on reçoit des feedbacks multiples, qui sont comme autant de manières différentes de considérer les choses. C'est ce qui nous fait affirmer que c'est la diversité qui est intéressante dans une classe. C'est ce qui en fait la richesse et c'est ce que nous voulons favoriser.

Autour de moi, dans le milieu où je travaillais encore il n'y a pas si longtemps, on en était venu à se dire que ce multi-âge qu'on vivait par la force des choses, au départ, c'était une grâce du hasard (...était-ce vraiment du hasard?) qui nous faisait découvrir toute la richesse de la diversité. On en a fait rapidement une condition essentielle du projet éducatif de l'école. On affirmait que le multi-âge renforçait en quelque sorte le tâtonnement pédagogique qu'on faisait. Et on avait raison!

Je ne résiste pas ici à faire une petite parenthèse sur la nouvelle mode d'appeler ça des classes "multiprogrammes"! Ça doit venir de la nécessité que sentent parfois le gens de tenter d'effacer la mauvaise presse du mot multi-âge en le remplaçant par autre chose qui fait plus moderne! Mais qu'on ne s'y trompe pas : les mots sont loin d'être anodins! Quand on dit multiprogramme, on sait bien que ce qui nous préoccupe, ce n'est pas la démarche d'apprentissage des enfants. Je m'en tiens donc à dessein à mon "vieux mot", et ce n'est pas anodin non plus, pas plus que nostalgique!

Ce multi-âge, justement, enrichit donc la communauté, et les manières différentes de voir les choses. Ce n'est pas une coïncidence de constater que les personnes qui croient au tâtonnement expérimental comme démarche majeure, naturelle et universelle d'apprendre, sont aussi celles qui favorisent la constitution de groupes multi-âge, ou qui s'y retrouvant de fait, en tirent profit.

Je vous signalais vendredi qu'on peut observer une nette tendance chez nos cousins français à valoriser les "classes uniques"; et ce n'est pas seulement par souci de défendre les petites structures rurales, qui tendent à être éliminées au profit de regroupements des enfants de plusieurs communautés. Non seulement ces disparitions sonnent souvent le glas des communautés locales, tant l'école en est un élément social majeur d'une communauté, mais de plus, on a découvert à quel point les classes uniques sont riches et productrices de succès. Les enfants des classes uniques, qui travaillent dans un système académique ouvert (...disons-le carrément, en pédagogie Freinet ou pédagogies apparentées) apprennent mieux, sinon plus.

Et là où elles sont devenues des "communautés d'apprentissages", ouvertes sur le milieu social et l'englobant en quelque sorte, elles sont encore plus efficaces. Parce que, notamment, elles jouent beaucoup sur la communication, non seulement à l'intérieur de la classe, mais aussi de la classe avec son milieu ou les autres milieux. C'est l'essentiel du message de Bernard Collot, avec sa "pédagogie de la mouche", qui est en passe de faire une petite révolution là-bas. Et on essaie maintenant de reproduire dans d'autres milieux que là où la nécessité a créé le multiâge ces "classes uniques" si efficaces.

C'est une sorte de retour aux sources: on apprend mieux quand on est ensemble, quand les autres réagissent à ce qu'on expérimente (...en l'accueillant, comme je le signalais plus haut). On apprend seul, en dedans de soi-même, mais mieux encore si les autres nous côtoient, si on voit leur propre tâtonnement, qu'on peut comparer au nôtre. On apprend avec les autres, par les autres, à cause des autres, comme le dirait encore Freinet!

Vous aurai-je convaincus ?

### **La classe coopérative**

Le fait que l'apprentissage soit le fait de chaque enfant et nécessite qu'il investisse son énergie pour se réaliser, rend sa participation à la gestion des expériences qu'il vit essentielle. Une classe où les enfants travaillent sur des projets de leurs intérêts ne peut qu'être coopérative. Chacun doit y faire son nid, trouver des conditions qui lui permettent de réaliser ce qui le motive. Et personne ne peut mieux le faire valoir et l'actualiser que l'enfant lui-même. C'est pourquoi, la classe Freinet est bâtie autour de l'idée de participation active à la communauté.

L'enseignant qui ne comprend pas ça est condamné à mettre en place un système où la motivation ne pourra s'appuyer, à terme, que sur la contrainte. Qu'elle soit douce, avec son lot de compensations et de récompenses, ou dure, avec ses obligations et punitions. Quand les enfants travaillent sur leurs projets, qu'ils réalisent ce qu'ils ont voulu, ils n'ont pas le sentiment de jouer; c'est pour eux du vrai travail (...ça vous rappelle quelque chose des invariants, ça?). Et ils s'y plaisent. La motivation s'en trouve favorisée.

Il se peut alors que l'appartenance aux expériences que vit le groupe l'emporte sur le résultat qu'on escompte en tirer. Il se peut qu'on doive sacrifier un peu du fini qu'on souhaitait au projet au profit de la permanence de l'implication des enfants. La discipline n'est plus alors un problème de la même sorte que dans la classe magistrale, où toute l'autorité est concentrée dans la personne du maître, qui a décidé ce qu'on faisait, comment on le faisait et ce que ça devait donner. La discipline est fonctionnelle, comme on a l'habitude de le dire; elle est le résultat d'une entente entre les enfants et avec les enfants, qui décident des meilleures conditions de travail.

### **La part du maître**

Je sais, vous me direz que la réalité quotidienne n'est pas si simple! Les enfants d'aujourd'hui... S'ils sont moins dociles, c'est parce que... S'ils sont moins motivés, c'est à cause de... On connaît le

discours, le débat, et même les clichés. Vous en parlez aujourd'hui entre vous, je parie, tout autant que j'en parlais hier. Et ce qu'on en dit est sans doute proche de la vérité, si ce n'est la vérité objective elle-même. Mais il faut se souvenir, se convaincre même, que c'est plus facile de justifier ce qui ne marche pas par les raisons extérieures à nous qu'on peut trouver, que de se dire qu'on a peut-être mal ajusté la place qu'on prend dans cette communauté.

Je le sais, parce que moi, j'ai toujours eu ce problème: la facilité de trouver ailleurs ce que j'aurais dû voir dans ma cour. J'ai toujours été tiraillé entre l'intervention que je voulais faire, que je sentais nécessaire, et cet élan vers le fait de laisser la vie jouer ses cartes. C'est la gymnastique inévitable et quotidienne de celle ou celui qui fait pédagogie Freinet. Et comme je me targue d'en être, je peux vous dire qu'elle est toujours là même quand on arrive à la fin de la carrière. Faque... faites-vous une raison! Vous aurez toujours à faire cet inévitable ajustement entre des pulsions contradictoires! C'est si vous ne sentez pas ce tiraillement, si vous ne vous sentez pas questionnés par la contradiction, que vous auriez intérêt à vous demander si vous êtes bien à la bonne place!

Non! En fait, si les enfants de chaque époque sont bien conformes aux données sociologiques de leur temps, il reste que ce sont des enfants, qui arrivent dans la vie, et ont la vie à apprendre, comme tous ceux qui les ont précédés. Ils sont toujours ce qu'ils étaient, ont toujours soif de savoir, ont toujours hâte de savoir faire... Ils sont peut-être plus éparpillés, à cause de la profusion de stimuli qui les entourent; c'est effectivement sans commune mesure avec "avant". Ils sont sans doute moins enclins à la soumission... Mais ça reste des enfants. Et il convient de se dire que s'ils n'embarquent pas dans nos trucs, hormis le fait qu'il y a un peu de "leurs petits défauts d'enfants d'aujourd'hui", sans doute, il est bien possible qu'il y ait là un signal que nous avons à reconsidérer **la part de l'enfant!**

Et je ne parle pas ici de "la main de fer dans un gant de velours". Il ne s'agit pas de laisser de la place aux enfants, par pure condescendance, pour leur faire croire qu'ils sont plus responsables du succès des travaux qu'ils ne le sont en réalité. Il y aurait là quelque chose comme rouler un peu le client! Non, c'est plutôt se décentrer de notre rôle d'autorité de fonction pour plutôt faire jouer l'expérience personnelle d'un adulte qui vit au milieu d'enfants et la met à leur service. Être en quelque sorte un peu moins metteur en scène et un peu plus acteur. Si vous voyez ce que je veux dire...

### **En guise de conclusion...**

Je vous suggère fortement de lire le texte que j'ai mis en annexe. Michel Barré, un des anciens du mouvement, reconnu pour ses analyses pertinentes et ses mises au point nettes, vient justement, comme par un heureux hasard (...mais encore une fois, s'agit-il bien d'un hasard?), de proposer sur la liste d'échange Freinet (voir plus loin!), une réflexion sur la spontanéité en éducation, sur le tâtonnement et notre part du maître.

Parlant de liste, voilà bien une chose que j'ai oublié de vous dire vendredi. L'histoire du mouvement, des origines à aujourd'hui, montre à l'envie comment le progrès de nos réflexions et de nos actions pédagogiques est conditionné par la confrontation des idées entre les gens. Les moyens qu'on utilise pour le faire varient; ça va avec l'époque bien souvent. Et avec l'esprit d'invention. Quand Freinet a démarré, il était seul. Il a tout de suite cherché à s'allier avec d'autres qui travaillaient comme lui sur nos valeurs. Les premiers contacts se sont établis par correspondance, entre les classes, mais aussi et surtout par la correspondance entre les maîtres. Une véritable conversation postale s'est instaurée.

La difficulté de ce mode de communication, c'est le temps que ça prend, mais il était difficile de faire mieux. Alors se sont organisées des rencontres périodiques, d'où est né le mouvement Freinet.



Depuis 1927, des congrès d'été, des stages, des journées d'étude accueillent les adhérents, les militants, les praticiens de la PF, et aussi des curieux, des débutants, des "touristes pédagogiques", et les débats font avancer les choses. Ces débats ne sont pas toujours simples, ou faciles, ou tranquilles; c'est même par époque agité! Mais ils sont toujours coopératifs, et chacun y est accueilli pour ce qu'il est autant que pour ce qu'il défend.

Entre les rencontres périodiques où se retrouvent les gens, des groupes travaillant plus spécifiquement sur certains thèmes ont senti le besoin d'inventer des manières d'échange pour palier à la difficulté de se rencontrer souvent. C'est ainsi qu'est née la "multilettré", sorte de cahier de débat circulant par la poste, d'une personne à l'autre d'un groupe occupé par une certaine préoccupation, où chaque participant, tour à tour, écrivait ses réflexions, ses expérimentations, ses réactions aux opinions des autres, puis acheminait le cahier au suivant. Ces multilettrés faisaient le tour des participants, parfois plusieurs fois, et à l'occasion de rencontres, on en faisait une synthèse. C'est ainsi que bien des idées, des outils, des techniques de travail se sont développés en PF.

Aujourd'hui, nous avons la chance de pouvoir communiquer en temps réel, par delà les distances et les délais qu'elles imposent, grâce aux outils de communication électroniques. C'est ainsi que sont nées les listes de diffusion, sorte de forums privés, où on peut s'inscrire pour débattre entre nous de nos pratiques, de nos inspirations et aussi de nos déceptions. Le mouvement Freinet d'aujourd'hui mise beaucoup sur cette pratique, et plusieurs listes d'échange regroupent ainsi des gens qui travaillent sur un outil, ou veulent débattre d'un aspect de la PF...

Il existe une liste plus générale (la liste [freinet@cru.fr](mailto:freinet@cru.fr)), officiellement internationale (c'est la liste de la FIMEM), plus fortement occupée par nos copains français (ce qui ne peut surprendre, quand on sait qu'ils sont bien plus nombreux que nous), mais qui est ouverte à chacun de ceux, ici ou ailleurs, qui se réclament de la pédagogie Freinet. On peut s'y inscrire en allant sur le site [www.freinet.org](http://www.freinet.org) et en choisissant le menu "liste de diffusion". Une fois inscrit, on s'y retrouve entre "militants" et "praticiens" (...je ne veux choquer personne!), et on y retrouve la convivialité, la spontanéité, la quotidienneté de la pratique de notre pédagogie. Tout à fait comme dans nos congrès, nos stages, comme ce vendredi que nous avons eu ensemble, où la vitesse de la conversation, les affirmations à l'emporte-pièce et les réflexions plus froides, font réagir, provoquent des commentaires, choquent, rassurent, lancent des débats, nous forcent à nous arrêter...

En ce qui me concerne, c'est une activité quotidienne dont je ne peux me passer! Et ça date d'avant la retraite! Il faut prendre le temps de faire quelque chose du genre. Avant d'aller au lit, après la journée trépidante, c'est exactement ce qu'il faut pour nous forcer à nous arrêter et réfléchir à ce que nous faisons.

Où veut-il en venir?

C'est que je me préoccupe, depuis longtemps, de cette mauvaise habitude que j'avais de tourner tout seul dans mon jus! Mauvaise habitude que je partageais, à mon avis, avec les gens de mon équipe école. Il ne suffit pas de se contenter d'échanger entre nous, à l'école. Je sais parfaitement que c'est déjà suffisant pour occuper le temps qu'on a dans une journée. Mais ça ne protège pas de se mettre à tourner à vide! On finit vite par ne plus voir que les petits ou grands problèmes que nous vivons dans notre milieu, et une certaine uniformité de pensée se développe, qui n'est pas assez questionnée par la différence avec l'ailleurs! Une réflexion d'ailleurs a parfois le don de nous obliger à réviser ce qui était devenu pour nous une évidence.

C'est pourquoi je ne saurais trop vous inciter à utiliser de tels moyens pour rester en contact actif avec l'ailleurs. Ne serait-ce que pour garder les pieds sur terre! C'est aussi pourquoi je salue si chaleureusement cette initiative de journée pédagogique que nous avons vécue ensemble, et je

souhaite qu'elle ne soit que la première de plusieurs. Déjà, avec toutes celles et ceux qui étaient là, nous avons une nouvelle diversité, dans les réalisations, dans les questionnements, dans les réactions...

Pour ma part, je ne peux que vous remercier d'avoir été là, et de m'avoir fait une petite place dans vos débats. Je souhaite qu'il y ait d'autres occasions de réunir tous ces gens, et je me souhaite de vous y revoir, si vous croyez que ma contribution puisse servir à quelque chose une autre fois. À moi, elle fait du bien!

Au plaisir,

Marc Audet

(annexe : texte de Michel Barré)

### **Réflexions sur la spontanéité en éducation**

*Je ne crois pas à la spontanéité comme moteur permanent de l'éducation, mais comme déclencheur qui incite l'individu à sortir de lui-même pour aller vers les autres. Comparons avec le tout-jeune enfant qui se tient déjà bien debout avec appui, mais hésite à marcher. On peut le tenir sous les bras ou par les deux mains (à une époque, on utilisait même une sorte de harnais qui le soutenait), mais cela ne suffit pas à le transformer en bipède. À la moindre difficulté, il se remet à quatre pattes ou sur les fesses pour atteindre ce qu'il veut. Il est nécessaire qu'il ose se lancer sans appui et le meilleur moyen qu'ont trouvé les adultes, c'est de lui tendre les bras à une distance de plus en plus éloignée pour qu'il avance seul sans crainte. Pour cela, il faut qu'il ait confiance dans celui ou celle qui le recevra en cas de chute et qu'il soit gratifié de son audace. Par la suite, il multipliera seul les exercices, allant jusqu'à monter une marche, sauter, escalader. Mais rien de tout cela n'arrivera si le petit ne s'est pas lancé d'abord, sans être tenu, confiant dans le fait qu'on ne l'abandonnera pas sans recours. Tous les adultes savent que l'attention devra se renforcer ensuite quand, l'expérience de chaque réussite aidant, il peut prendre des risques de plus en plus audacieux.*

*Sur le plan intellectuel, la conquête me semble un peu analogue. Dans les milieux culturellement développés, on ne s'en rend pas toujours compte, car l'enfant acquiert par imprégnation, sans que son entourage en soit forcément conscient, des aptitudes qui lui permettent de se lancer apparemment seul ou presque. Il en va tout autrement, s'il est atteint du moindre handicap et surtout si son milieu n'a pu l'imprégner suffisamment pour le préparer à l'aventure culturelle. À l'école, il risque de rester passif, étranger à ce qui se passe, jusqu'à ce qu'un élément déclencheur fasse de lui un acteur et non plus un spectateur. C'est dans ce cas que seul l'appel à sa spontanéité peut l'aider à franchir le premier pas, suivi peut-être de beaucoup d'autres.*

*L'âge et le niveau culturel interviennent différemment pour situer l'importance et l'apport de la spontanéité. Je comprends que Roland Barthes, plus familier des grands étudiants que des enfants, ait vu d'abord les stéréotypes que la spontanéité fait émerger. Cela ne signifie d'ailleurs pas qu'ils ne devraient pas émerger, si cela aide à les mettre en question. Notre culture est souvent faite de stéréotypes plus ou moins conscients (parfois puisés aussi dans l'œuvre de Barthes ou de Bourdieu) que l'on considère comme des évidences. C'est en les faisant émerger, plutôt qu'en les maintenant*

*enfous, que l'on permet de les analyser de façon critique. En sciences, des représentations mentales erronées des enfants (du type : le métal, c'est froid ; la laine, c'est chaud) sont parfois un frein pour comprendre la réalité et il est important de les aider à s'exprimer, pour pouvoir expérimenter ce qui les contredit.*

*Quand on laisse libre cours à la spontanéité, on est parfois déçu de la platitude des premiers essais, comme s'il n'était pas nécessaire de vider les canaux depuis longtemps inactifs. Pourtant, en y regardant de plus près, la platitude présente des reliefs qu'on ne perçoit pas d'un seul survol, plus ou moins négligeant. Il existe une genèse de la création qui passe par des étapes constantes qui sont moins des stéréotypes acquis que l'effet de la maturation embryonnaire de la pensée. Je me souviens de l'étonnement d'un copain retrouvant, sous le crayon d'enfants du Sahara qui n'avaient jamais vu ou fait un dessin, les mêmes étapes du bonhomme têtard que dans une maternelle française.*

### **Le travail autour du premier jet**

*La réaction immédiate devrait être l'accueil gratifiant de l'adulte et du groupe, car, même un peu titubant, le premier pas est déjà une victoire. Mais cela ne signifie pas qu'on le sacralise, alors que le jeune lui-même est généralement conscient de la distance qui sépare ce qu'il a fait de ce qu'il aurait désiré faire. Il ne fait aucun doute que le vrai travail éducatif commence avec l'approfondissement. C'est tellement évident qu'on a introduit, en pédagogie Freinet, la notion de " part du maître ".*

*Le problème, c'est que cette notion est tellement floue qu'elle donne lieu à des interprétations très diverses. Dans les disciplines d'expression (langage parlé et écrit, créations graphiques, plastiques ou corporelles, j'ai assisté parfois à des interventions d'adultes qui amélioraient peut-être formellement le premier jet, mais en dépossédaient complètement l'auteur, le privant ainsi à la fois de la responsabilité de son expression et de la maturation interne lui permettant d'aller plus loin dans ses prochains essais. Le dialogue au sein du groupe attentif permet d'amener à plus de rigueur, sans éteindre l'élan personnel qui doit rester déterminant. Et même parfois, quand le jeune, encore timoré, est resté un peu extérieur à ce qu'il a exprimé, l'aide collective chaleureuse des autres lui permet de lancer plus loin son premier jet, comme le tout-petit qui fait ses premiers pas.*

*Il est évident que dans les disciplines d'ordre scientifique, la rigueur est encore plus nécessaire. Mais ne nous y trompons pas, il est souvent plus fécond d'avoir pataugé un moment dans le tâtonnement, avant de découvrir des règles, plutôt que de rester dans les rails construits de l'apprentissage. L'essentiel est de ne pas se cantonner dans l'à peu près et d'aller toujours plus loin. Et peut-être un jour dans des voies encore inexplorées. Les créateurs, les inventeurs ont gardé souvent une fraîcheur rebelle qui les incite à ne plus répéter les autres, mais à découvrir. C'est ce que je nous souhaite.*

**Michel Barré**