

Réflexions primaires

par GUY-JEAN MICHEL

Nous pouvons nous engager dans le rude chemin qui mène au vrai et soumettre notre esprit à une sévère discipline ; il nous est loisible aussi de suivre la foule, d'accepter, les yeux fermés, ses erreurs et ses préjugés, et de vivre commodément, l'esprit endormi, comme les autres.

BROCHARD, *De l'erreur*, 2^e éd., p. 237-238.

Dans les premiers numéros de « Techniques de Vie », on découvre le désir d'une collaboration féconde entre praticiens et théoriciens.

J'ai repris, à la faveur des vacances, les premiers numéros de *Techniques de Vie*. Un enfant de deux ans a déjà sa personnalité. Une revue aussi, sans doute.

J'y ai découvert, avec l'enthousiasme des débuts, un désir : celui d'une collaboration efficace entre praticiens et théoriciens. Les premiers apportant aux seconds une matière déjà élaborée (j'entends par là : dépassant le niveau des articles *Comment je pratique dans ma classe*, de l'*Educateur*, dont l'objet est tout différent), les seconds apportant leur savoir et leur puissance de réflexion sur cette matière. Ainsi serait-il possible de situer *psychologiquement, philosophiquement, psychiquement et socialement*, les diverses méthodes pédagogiques, et, plus particulièrement, de mettre en relief l'originalité des Techniques Freinet.

Tel était, semble-t-il, l'idéal. Quelle est la réalité, deux ans après ?

On constate une élimination progressive du praticien.

Tout se passe comme si les collaborateurs *de la base* s'étaient trouvés progressivement éliminés, tandis que, parallèlement, s'accroissait le nombre d'articles théoriques qui viennent même déboucher, dans l'un des derniers numéros, sur la métaphysique. Au lieu du fécond dialogue entrevu par les initiateurs, on a une juxtaposition de monologues. Le seul dialogue porte sur l'insoluble querelle du matérialisme et de l'idéalisme : dialogue de sourds...

Et pourtant, cette conversation entre enseignants et professeurs, cette dialectique pratique-théorie répondait, et répond encore, à un besoin. Et ce besoin n'est pas imaginaire : il se retrouve chez tous ceux d'entre nous qui ne se contentent pas de recettes, mais veulent *comprendre* la réalité pédagogique, c'est-à-dire la saisir dans son ensemble, dans sa totalité, et en découvrir le sens, dans la mesure où on le peut.

Car nous ne nous prétendons pas — ce qui serait abusif — propriétaires ou dépositaires de la vérité pédagogique, ni de la Vérité tout court. Nous savons que la Vérité ne se possède pas, mais qu'elle se cherche : dans cette marche à tâtons vers la lumière, ce ne sont pas ceux qui croient posséder la vérité qui vont le plus avant, mais ceux qui ont l'humilité de *coller* avec la réalité.

UNE ATTENTE

Or, nous voudrions pouvoir situer notre effort.

Or, tout instituteur qui aime son métier porte en lui une angoisse : « Est-ce que j'ai raison d'agir ainsi ? ». Il ne s'agit pas, bien sûr, de la fausse angoisse qu'est la peur de l'Inspecteur ou le scrupule de n'être pas assez soumis aux instructions officielles. Non, il s'agit d'un sentiment qui dépasse les perspectives administratives, qui considère d'abord — avant toute circulaire — la personne même de l'enfant : « Est-ce que j'ai raison pour lui (et pour la société dans laquelle il vivra demain) d'agir ainsi ? »

Nous ne voulons pas aller à l'aveuglette. Nous désirons savoir d'où nous venons, où nous en sommes, et où nous allons. Le sens de notre responsabilité d'éducateurs ne s'arrête pas au décrochage de diplômes.

Mais nous sommes englués dans notre tâche quotidienne. Pendant l'année scolaire, il nous est impossible de dominer suffisamment notre travail pour nous *re-situer*. Sans doute, il y a les réunions de groupes, mais si elles *regonflent*, elles ne permettent pas de prendre du recul pour juger du sens de notre travail.

Et pourtant, il nous serait bon de nous dégager du train-train quotidien pour acquérir une vue plus juste de notre situation et de nos relations. Lorsque nous nous promenons dans un sentier de campagne, entre des rideaux de haies touffues, nous nous situons moins bien que le pilote qui, là-haut, de son avion, nous voit, nous domine en même temps qu'il domine tout le paysage. Lui sait où nous sommes, voit où nous pouvons aller, et si le chemin que nous avons pris s'achève sur une impasse ou une issue dangereuse.

C'est pourquoi l'appel aux *spécialistes* est utile, sinon nécessaire. Nous sentons le besoin d'un minimum de sécurité. Il est bon d'entendre dire : « Voici quelle est votre position actuelle. Voici où se trouvent les écueils qui menacent votre progression. Voici quelle est la direction la meilleure — étant données les conditions dans lesquelles vous voyagez — pour atteindre le but que vous vous êtes fixé. Et voici la position de ceux qui poursuivent une route semblable à la vôtre » (1).

UNE MÉFIANCE

Mais nous nous méfions

Précisément parce que nous sommes en contact permanent avec la réalité quotidienne, nous sommes devenus réalistes. Et nous nous méfions des mots et des batailles d'idées. Héritage du positivisme ou conscience d'avoir été maintes fois abusés peu importe. Il en ressort une certaine méthodologie qui peut se résumer partiellement ainsi :

de la déduction

— un refus pratique de la déduction, c'est-à-dire du procédé logique qui consiste à partir de principes théoriques pour aboutir à des conclusions plus ou moins logiques, plus ou moins utopiques... Nous nous méfions du *Magister dixit*, plus que jamais cependant à l'honneur dans certains milieux. Car, fait (apparem-

(1) Il ne saurait s'agir de ce que Merleau-Ponty appelait une « philosophie du survol », mais, évidemment, d'une dialectique qui ne peut aboutir qu'à la promotion des deux interlocuteurs — le praticien et le théoricien —. Connaissance qui serait aussi, suivant le mot de Claudel, *co-naissance*.

ment) paradoxal, nous vivons dans un monde qui pense encore selon les méthodes théologiques.

Je m'explique : ce qui caractérise la méthode de la théologie, c'est le procédé qui consiste à faire tout découler de Dieu, principe premier et fin de toutes choses. Le théologien part de la *Bible* (ou du *Coran* ou de la *Bhagavad-Gîtâ*, peu importe). Ses preuves sont essentiellement des preuves scripturaires, des preuves tirées des livres sacrés : ce sont essentiellement des références. Et les docteurs se battent à coups de références, fussent-elles parfois tirées par les cheveux (comme ce fut le cas, lors de la justification théologique de la loi salique, au début de la Guerre de Cent Ans) ou détachées du contexte jusqu'à en fausser complètement le sens. Telle est, fondamentalement, la méthode scolastique : lorsque saint Thomas d'Aquin fait de la philosophie, il s'appuie sur les *autorités* — Aristote, saint Augustin, etc., ou, mieux encore, la Parole de Dieu contenue dans les Ecritures.

Or, lorsque nous lisons un texte signé par une autorité quelconque : Rousseau, Alain ou Lebetre, il nous suffit de voir la signature pour avoir tendance à admettre pour vraies les propositions qu'elles contiennent. Nous leur faisons confiance.

Il y a — et heureusement pour l'avenir de la pédagogie — des esprits critiques qui cherchent à tout faire passer par l'étamine, comme disait Montaigne ; qui ne se contentent pas de lire ou d'entendre, mais n'admettent pour vrai que ce qu'ils ont reconnu avec évidence et personnellement être tel, pour reprendre la formule cartésienne. Il me semble que la plupart des lecteurs de *Techniques de Vie* en sont.

du langage

Par suite, ils se méfient des mots. Parce que le langage est, par lui-même, porteur inconscient d'une philosophie, d'hypothèses et de préjugés. Et, qu'avant de les utiliser, il serait bon sinon de les expurger, du moins de saisir leur portée exacte et les significations tendancieuses dont ils sont porteurs. Les analyses de Bergson (2) et de Serrus (3) nous ont ouvert l'esprit sur ce point et devraient nous avoir immunisés. Et sans appeler à la rescousse les philosophes, il suffit de songer aux avatars de mots tels que *liberté* ou *pacification*, pour que cette méfiance vis-à-vis des mots nous apparaisse pleinement justifiée.

*de la vaine contro-
verse dialectique.*

— Méfiance à l'égard des batailles d'idées où s'illustrent les intellectuels brillants. Mais la discussion ou la dispute n'a jamais été une méthode de justification solide. Et Platon mettait déjà en garde les dialecticiens trop habiles : « Nous prétendons être non des disputeurs, mais des philosophes. Et voici, qu'à notre insu, nous faisons comme ces hommes terribles » (4). Car, en fin de compte, dans de telles controverses, c'est toujours le préjugé qui l'emporte, et chaque interlocuteur reste sur ses positions a priori : quand on veut que telle opinion soit considérée comme vraie, on trouve toujours un argument qui satisfasse ou, tout au moins, que l'argument de l'adversaire est insuffisant. « On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres », disait Pascal (5).

(2) Particulièrement dans *l'Essai sur les données immédiates de la conscience*.

(3) Ch. SERRUS, *Le parallélisme logico-grammatical*.

(4) PLATON, *Théétète*, 164 c-d.

(5) PASCAL, *Pensées*, éd. Brunschvicg, fr. 10.

Reprenant à son compte les remarques de Kant, dans la *Critique de la Raison pure*, un philosophe contemporain justifie nos craintes et nos méfiances : « L'expérience des querelles humaines nous prouve assez que l'homme qui se trouve en présence d'une objection sérieuse — à supposer qu'il ne la dédaigne pas — *s'empresse de chercher comment il pourra y répondre et non pas si elle doit modifier sa propre conviction*. Tel paraît être aussi le cas pour bien des querelles sur des questions philosophiques. Une conviction s'est installée dans l'esprit par suite de circonstances où la pression sociale tient une grande place, le mire de la vérité — selon le mot de Montaigne — n'étant autre que l'idée fournie par les opinions communes ; par suite, tout débat devra confirmer cette conviction, tout argument favorable sera recueilli, toute objection considérée comme sophistique ou écartée par quelque distinction dialectique. En somme, à la différence de l'enquête scientifique, où l'esprit est libre de préjugés, prêt à rectifier ses hypothèses, *la controverse dialectique est destinée à soutenir une opinion admise une fois pour toutes*, parfois à la suite d'un examen sommaire, parfois même sans examen véritable. » (6). Car « pour que la discussion fût efficace, il faudrait au contraire que l'esprit fût prêt à remettre en cause ses propres convictions. A vrai dire, la chose est singulièrement rare. » (7). Il n'est pas téméraire d'étendre ces constatations aux controverses portant sur des questions pédagogiques.

UN DÉSIR

Par contre, nous sommes ouverts au réel

Cette attitude de méfiance vis-à-vis

— de la déduction,

— d'un verbalisme qui se paye de mots,

— de la controverse dialectique, vain tournoi, n'est que l'envers d'une attitude d'ouverture toute simple au réel.

Boutroux disait : « Les systèmes ne considèrent les choses qu'en gros, et les choses ne sont vraies qu'en détail. »

Nous tenons à ce détail — qui est celui dans lequel nous jouons notre existence et celle des enfants qui nous sont confiés. Nous savons, nous, qu'il est, en effet, porteur de vérités. Et c'est pourquoi nous n'éprouvons pas outre mesure la nécessité de nous en éloigner. Au contraire, nous avons acquis la conviction que c'est là que se trouve le trésor, et qu'au lieu de bâtir, souvent à l'aveuglette, des théories qui finissent tôt ou tard par être controuvées, il est plus utile de se mettre d'abord à l'humble travail d'observation de la réalité pédagogique dans ce qu'elle a de plus concret. Comme nous y invitent les philosophies contemporaines qui, elles aussi, se méfient des colosses aux pieds d'argile, et partent de l'étude de ce qui est perçu. C'est la pratique qui doit nous mener, prudemment, vers la théorie.

et nous aimerions aller de l'avant.

Dans cette perspective, il est peut-être possible d'ébaucher certaines perspectives, certaines lignes de recherche, qui pourraient avoir une valeur méthodologique.

Et qui pourraient peut-être permettre à certains enseignants qui sont « dans le bain » de voir la part qu'ils peuvent apporter à la construction de l'édifice commun, la pierre qu'ils peuvent sculpter dans l'œuvre coopérative que représente la pédagogie de demain.

(6) G. MAUCHAUSSAT, *La liberté spirituelle*, Paris (P.U.F.) 1959, p. 19.

(7) *Ibid.*

POUR UNE RECHERCHE EFFICACE

C'est pourquoi nous sentons la nécessité de nous situer

Devant la complexité des problèmes que pose actuellement l'éducation en général, il nous semble qu'une recherche pour être efficace doit obéir aux nécessités suivantes :

— *nécessité d'une « situation » :*

Nous avons besoin de savoir où nous sommes, quelle est notre place dans le réseau complexe des relations que tisse notre monde. Notre pédagogie n'est pas une pédagogie idéale — telle, hélas ! qu'on la présente trop souvent dans les livres ou les conférences. C'est une pédagogie « incarnée ». Elle se situe dans l'espace et dans le temps. Elle est dépendante. Ce sont ces liens que nous aimerions voir préciser.

D'où :

— situer historiquement les divers mouvements de pensée pédagogiques. Sans doute existe-t-il des « Histoires de la pédagogie » tout à fait valables. Mais elles nous paraissent insuffisantes parce qu'elles demeurent trop exclusivement centrées sur les problèmes proprement pédagogiques. Alors que, — chacun de nous le sait trop bien même —, la pédagogie est intimement liée, dans son développement, à des facteurs qui sont loin d'être purement pédagogiques : philosophies, religions, politiques, etc. Et, plus particulièrement, il serait souhaitable de :

— situer philosophiquement les mouvements pédagogiques par rapport aux philosophies contemporaines. Il est éclairant de confronter certaines prises de position sur le plan pédagogique à des philosophies comme le positivisme, le scientisme ou le sociologisme de Dürkheim.

de confronter les points de vue

— *nécessité d'une confrontation*

des diverses attitudes et des diverses théories pédagogiques. Encore faudrait-il ne pas s'en tenir à des considérations abstraites qui nous paraissent vaines, mais établir cette confrontation sur des exemples : l'étude du milieu telle qu'elle est vue par les programmes de Hambourg, les Instructions officielles françaises et l'Ecole Moderne ; l'éducation du travail chez Kerchensteiner et chez Freinet ;

d'une autocritique constructive

— *nécessité d'une auto-critique permanente*

Ce qui tue l'enseignement traditionnel français, Roger Gal le souligne dans un ouvrage récemment publié (8), c'est sa pesanteur qui l'empêche de suivre le rythme même de l'évolution du monde moderne. Autrement dit son incapacité fondamentale à s'adapter, faute d'une auto-critique permanente.

Cette auto-critique, elle se fait naturellement dans les Cahiers de roulement. Elle est même parfois profondément émouvante. Pourquoi les problèmes que soulève notre enseignement ne seraient-ils pas exposés humblement ? Pourquoi cette auto-critique ne se ferait-elle pas par nous-mêmes sur la base de faits concrets ?

Un exemple : le démarrage des techniques Freinet dans une classe jusque-là traditionnelle « modifie le rapport des forces » en présence et crée un état de déséquilibre plus ou moins prononcé suivant la personnalité de l'éducateur.

(8) R. GAL, *Où en est la pédagogie*, Paris (Buchen-Chastel) 1961, p. 13-17.

Voilà une réalité qu'il serait intéressant d'analyser à partir, par exemple, des cahiers de roulement de jeunes. Cette analyse sauverait, peut-être, par la suite, des tentatives malheureuses, faute d'une analyse lucide de la situation — que celui qui est « dans le bain », et, de surcroît, novice, ne peut pas faire.

De même, le problème de l'autorité, celui du par-cœur gagneraient certainement à faire l'objet d'une autocritique réelle. C'est-à-dire qui soit objective, avec les errances et les erreurs et les échecs. Car les échecs ne sont que le relief en creux de la vérité. Et la recherche scientifique tient autant en estime le chercheur qui a réussi à montrer qu'une voie de recherche est sans issue que l'inventeur qu'un hasard fortuit et le travail — erreurs comprises — de ceux qui l'ont précédé ont amené au succès.

C'est peut-être dans ce domaine que la collaboration des praticiens est la plus importante. Car ce sont eux qui, en fin de compte, sont en possession de cette pierre de touche qu'est la confrontation avec le réel. C'est ce travail que réalisent ceux qui font l'épreuve des projets de BT, et il est avéré que cette mise à l'épreuve est payante. Pourquoi n'en serait-il pas de même lorsqu'il s'agit de méthodes et de techniques pédagogiques ?

de reconsidérer sans cesse nos attitudes — *nécessité d'une reconsidération permanente*

C'est l'attitude du clinicien : il sait qu'il n'est pas infail-
liblé, et que son diagnostic est peut-être erroné. S'en tenir
à son diagnostic premier au cours de l'opération, en igno-
rant les observations nouvelles que lui apporte l'opération elle-même, équivaut
à une condamnation du patient, qui peut aller jusqu'à la mort. Pour le vrai
clinicien « pouvoir se départir de son idée, changer son diagnostic, conserver
sa liberté de jugement au cours d'une évolution morbide est une nécessité. » (9)

C'est une nécessité parce que nous sommes soumis, volens nolens, à des
préjugés, à des idées préconçues plus ou moins imposés par la société dans
laquelle nous vivons. Et nous les promenons avec nous sans parfois nous en
rendre compte. Condorcet remarquait : « Les hommes conservent encore les
erreurs de leur enfance, celles de leur pays et de leur siècle, longtemps après
avoir reconnu toutes les vérités nécessaires pour les détruire. » (10)

C'est une nécessité plus impérieuse encore pour nous parce que nous vivons
dans un monde en évolution constante, où l'accélération rend rapidement cadu-
ques des conceptions qui furent valables en leur temps, transforme la vérité
d'hier en erreur d'aujourd'hui (11).

Cette reconsidération, nous pouvons la faire — et nous devons la faire —
en fonction des progrès de la pensée moderne, de l'évolution sociale, de la
révolution technique actuelle, des progrès de la connaissance de l'enfant, etc.

Mais elle doit se faire aussi en fonction de chaque discipline, en fonction
de la réalité étudiée. On commence seulement à se rendre compte, en péda-
gogie, d'une évidence dont les savants ont conscience depuis la Renaissance ;
à savoir que chaque discipline a ses caractères originaux : il y a un *esprit*
des mathématiques et un *esprit* de l'histoire. Si bien qu'aucune des matières
enseignées ne peut se concevoir réductible à une autre. Or, on peut se deman-
der si on ne sombre pas dans une lamentable aberration lorsqu'on se contente
d'enseigner de la même manière et, suivant les mêmes méthodes, le calcul, la

(9) Docteur A. MARTINET, *Diagnostic clinique*, p. 24.

(10) CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*,
Œuvres complètes, t. VI, p. 22.

(11) Voir R. GAL, *ouvr. cité*, p. 17

grammaire, l'histoire, etc. Et s'il n'est pas important, et même urgent, de faire le procès de cette manière de voir et de faire, au nom précisément d'une reconsidération valable, puisqu'elle ne se fonderait pas sur des préjugés, mais sur la connaissance objective de l'essence de la réalité enseignée.

Il est assez significatif, notons-le en passant, que les programmes et les instructions officielles pour l'enseignement secondaire diffèrent radicalement, sur ce point au moins, des instructions officielles pour le premier degré (12).

de progresser inductivement de la pratique à la théorie.

— *nécessité d'une progression inductive*

C'est-à-dire dans l'effort pour fonder sur le réel une pédagogie valable, nécessité d'une progression dialectique qui parte de la réalité et qui soit un dialogue permanent entre la réalité et l'esprit qui s'interroge sur cette réalité.

Par suite, un échange entre ceux qui sont en contact quotidien avec cette réalité — le milieu humain, les enfants, et l'éducateur lui-même — et ceux qui, par leur culture ou leur fonction, ont acquis des connaissances qui leur permettent de *dominer* plus aisément nos problèmes et de saisir avec plus de précision que nous le sens de nos recherches.

On sait bien que, si l'on veut asseoir la science pédagogique sur des bases solides, c'est à l'expérience humblement quotidienne des éducateurs qu'il faut faire appel, et, si on le juge utile, ensuite, à l'expérimentation.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous optons pour ceux qui cherchent,

Il y a ceux qui ont besoin de sécurité: ils sont satisfaits lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur l'autorité (si factice soit-elle) d'un dogme, lorsqu'ils peuvent se soumettre à une autorité qui les décharge de leurs responsabilités. Leur pesanteur ou leur lâcheté sont honorées par l'étiquette de conservatisme qu'on leur accorde. Mais le monde moderne, en perpétuel devenir, n'est pas fait pour eux, ni eux pour le monde.

Il y a ceux qui cherchent, parce qu'ils ne se contentent pas de distribuer les leçons à apprendre, les devoirs à faire et les lignes à copier (voire les paires de gifles), avec une magistrale sérénité. Ceux-là ont le souci de l'avenir, de ce monde de demain où vivront les enfants d'aujourd'hui. Ils savent qu'il n'y a pas de sécurité possible sur laquelle se reposer comme sur un mol oreiller. Car la pédagogie est aussi mouvante que le monde dans lequel nous vivons. Et, en pédagogie, comme en n'importe quelle autre science, la vérité n'est jamais donnée une fois pour toutes: elle est conquête permanente. La découverte d'aujourd'hui conteste le bien-fondé de l'hypothèse d'hier (sans laquelle, cependant, la découverte d'aujourd'hui, et la progression de demain, n'auraient pu se faire).

(12) Ibid. p. 32: « Mais nous continuons, en France et dans beaucoup de pays, à avoir deux écoles, l'une pour la masse, l'enseignement primaire plus ou moins prolongé par des études professionnelles, d'intention essentiellement utilitaire, l'autre pour l'élite, l'éducation secondaire, désintéressée en principe, la seule à qui est reconnue la dignité de la culture. Lisez les instructions officielles pour les autres, pour ceux à qui il ne peut s'agir de révéler la vraie science ou la vraie culture mais qu'on est obligé de confiner dans les applications pratiques, et vous apprécierez la différence. »

*intégrant les valeurs
du passé dans la
pédagogie de l'ave-
nir.*

Qu'on nous comprenne bien : dans l'effort d'édification de l'avenir auquel, chacune à son tour, chaque génération se trouve conviée, c'est un jeu vain et peut-être hypocrite que de condamner les valeurs du passé *qui ont fait leurs preuves*, comme dit l'autre. Car ces valeurs, dans ce qu'elles ont de noble et de permanent, sont un héritage que nous avons à intégrer dans le patrimoine de l'avenir.

Mais nous avons autre chose à faire qu'à nous asseoir sur le quai à regarder passer le train. Car celui qui s'endort dans la *vérité* pédagogique d'aujourd'hui se réveillera demain avec une vérité partielle, ce qui est proche de la partialité et de l'erreur.

*Car celui qui s'arrê-
te freine la marche
de l'humanité.*

Et si quelque attitude nous paraît condamnable, c'est — autant que celle du fou qui fonce tête baissée, sans regarder où il va, sans réfléchir — celle de l'homme *assis, installé, arrivé*, et qui ne réfléchit pas plus que le fou. L'un et l'autre restent en marge de la vie du monde.

Appuyons nos remarques sur l'autorité de M. Roger Gal, directeur de Recherches à l'Institut pédagogique national : « Il est... certain que cette adaptation de l'éducation à l'évolution de la vie, du savoir, des besoins, des biens culturels nouveaux, est une chose jamais achevée et qui doit se faire systématiquement, en particulier à une époque où le rythme des transformations se précipite comme de nos jours... » Et, après avoir indiqué que des institutions spéciales et des Ecoles expérimentales seraient nécessaires pour mener à bien cette œuvre, il ajoute : « Sans ce renouvellement perpétuel, l'éducation forcément se sclérose et, au lieu d'aider l'humanité à franchir les étapes de sa difficile ascension, elle l'encombre et alourdit sa marche. » (13)

(13) R. GAL, *Histoire de l'Éducation*, Paris (P.U.F.), 4^e édit. 1961, p. 135.