

# La discipline et le principe d'autorité

**M. AVANZINI,**

*Directeur du laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon  
Professeur à l'École Normale*

---

*Nous sommes, certes, bien d'accord pour ne pas imposer à nos élèves une discipline autoritaire, et nous savons assez, par la seule observation du temps présent, que si l'on donne abusivement à des sujets l'habitude d'obéir, on les rend incapables, lorsqu'ils ont atteint l'âge adulte, de se comporter en hommes libres.*

*Or, le problème d'un comportement autoritaire ne concerne pas seulement la discipline, mais aussi le plan intellectuel.*

*C'est en ces termes que Freinet le pose : « Y a-t-il des choses qu'il faille enseigner d'autorité même si les enfants n'en ont pas fait la recherche expérimentale ? Lesquelles et comment les enseigner ? » (Techniques de Vie, n° 17, page 7).*

---

Il n'est pas rare que, lorsque l'enfant demande une explication, on lui réponde que c'est « comme cela parce qu'il en est ainsi » et qu'il doit se contenter de ce qu'on lui dit, parce qu'il n'est pas ou pas encore en mesure de comprendre. Cette attitude peut parfois tenir seulement à ce qu'on est pressé, énervé ou incapable d'argumenter.

Mais, en droit, peut-on considérer que cette attitude soit fondée dans l'ordre pédagogique ? Y a-t-il des notions que parfois l'enfant doit accepter sans expérience ni vérification de sa part ? Faut-il limiter à certains secteurs seulement l'usa-

ge de notre principe de tâtonnement expérimental et, sur les autres, recourir au « principe d'autorité » ?

La question est trop complexe pour qu'on puisse en faire brièvement le tour. Aussi voulons-nous seulement présenter quelques suggestions, volontairement incomplètes et évidemment contestables, pour induire à la réflexion et susciter des avis.

Nous ferons donc trois séries de remarques :

— la première portera sur la notion d'expérience et de tâtonnement expérimental ;

— la seconde distinguera les types essentiels de travaux auxquels l'élève est invité ;

— la troisième se demandera si le tâtonnement est applicable à ces types de travaux et si, par conséquent, l'usage du principe d'autorité peut être écarté.



Il semble bien en effet, que l'usage que nous faisons de la notion d'expérience recouvre une ambiguïté et qu'il faille d'abord essayer d'en distinguer les acceptions.

Il y a en effet deux sortes d'expériences : celle que l'on pratique et celle que l'on acquiert.

Quand nous parlons de l'expérience de Pascal sur la pression atmosphérique, ou de celles auxquelles recourent les sciences dites expérimentales (physique, chimie, biologie), c'est de la première qu'il s'agit. Elle consiste à établir un dispositif qui permet de confirmer ou d'infirmer une hypothèse.

Quand nous parlons de « l'expérience pédagogique du vieux maître » ou de « l'expérience de la vie », accumulée avec les années, c'est de la seconde qu'il s'agit : elle consiste à se familiariser avec l'usage d'une technique, d'un outil, du monde ou d'autrui, à acquérir une habileté ou un savoir-faire.

La tâtonnement expérimental, quant à lui, est dans le premier cas la série des efforts destinés à inventer l'hypothèse et à réaliser l'expérience ; dans le deuxième, il est l'apprentissage de la technique, le processus progressif de familiarisation.

Il importe d'en avoir une idée claire pour éviter d'en donner une représentation empiriste, de le réduire à la méthode des essais et erreurs. L'impression qu'il s'agit de cela n'est-elle pas la cause de

l'hostilité ou de la méfiance de divers professeurs (notamment de sciences) à l'égard de la pédagogie Freinet ?



Or, pour savoir quel type d'expérience l'élève pratique, à quel genre de tâtonnement il se livre et s'il y a des cas dans lesquels expérience et tâtonnement n'ont pas leur place, il faut essayer de distinguer les divers types de tâches auxquelles il est invité en classe.

Il semble qu'on puisse en discerner quatre (chacune pouvant s'exécuter à propos de plusieurs disciplines au programme).

— La première concerne la formation et l'expression de la personnalité. Quand l'élève réfléchit sur un texte (pendant un exercice de lecture ou de vocabulaire ou certaines leçons de grammaire) ; quand il s'exprime dans le texte ou le dessin libres, quand il raisonne pour résoudre un problème, quand il réfléchit sur des questions morales ou civiques, son travail consiste à former sa personnalité par l'effort intellectuel et le jugement, et à l'exprimer.

— La seconde consiste à s'initier aux sciences expérimentales : notamment dans une leçon de C.E. sur l'ébullition ou la capillarité étudiée à propos d'un bâton de craie, ou pendant un cours de physique, de chimie ou de biologie dans le premier cycle du 2<sup>e</sup> degré.

— La troisième vise à acquérir les connaissances qui relèvent des sciences de l'homme : histoire, géographie et même les notions grammaticales qui portent sur la structure de la langue.

— La quatrième porte sur les éléments de base dont la possession est requise pour acquérir toutes les notions qui précèdent : les symboles de la lecture et de l'écriture, la numération, le système

décimal, les unités de mesure, les conventions de la terminologie grammaticale ou de la conjugaison.



Nous pouvons maintenant nous demander si l'un ou l'autre des types d'expérience précédemment décrits est applicable à ces diverses tâches.

— La réalisation de la première est celle qui, pour nous, au sein de l'Ecole Moderne, paraît à certains égards la plus simple : la pratique du texte et du dessin libres signifient l'abandon du principe d'autorité et le refus d'imposer sans discussion à l'enfant les normes du beau dessin ou du beau texte. Nos classes ne sont pas celles où l'on contraint l'enfant à accepter le plan de la rédaction, voire la suite des idées, ou les modèles à imiter dans un exercice de « construction de phrases », ou les dimensions de l'objet à dessiner.

Nous croyons au contraire qu'ici il y a lieu de faire *acquérir l'expérience* par l'exercice de la fonction : fonction de rédaction, de dessin, etc...

C'est de même que nous concevons la formation morale : non la proclamation de principes au nom de l'autorité du maître, mais *l'expérience acquise* au cours du travail en équipe ou par la gestion de la coopérative.

— La réalisation de la seconde tâche nous apparaît aussi assez simplement du niveau des principes. C'est le terrain même de la méthode expérimentale ; aussi doit-on faire *pratiquer l'expérience*. Non pas enseigner d'autorité à l'élève, la *science faite*, mais lui apprendre comment la *science se fait*, c'est-à-dire le processus expérimental par lequel la connaissance s'obtient. L'enseignement doit ici s'aligner sur la méthode d'élaboration de la connaissance scientifique. La première forme

d'expérience distinguée convient parfaitement.

L'enseignement traditionnel est souvent bien loin de respecter ces principes : cela tient parfois à l'insuffisance de l'équipement ; cela tient aussi à ce que l'on pose que l'enfant est incapable de tout redécouvrir ou que cela serait beaucoup trop long ; cela tient sans doute plus fréquemment et plus subtilement, à ce que beaucoup se font une idée abusive et comme idolatrique de la « vérité scientifique » ; animés à leur insu par une mentalité positiviste ou scientiste, ils croient que les résultats de la science sont indubitables, définitifs, s'imposent sans discussion à l'esprit ; ils les imposent ainsi à leurs élèves. L'enseignement dogmatique manifeste alors une attitude positiviste. Par un étrange paradoxe, certains maîtres qui croient à la liberté de pensée et répugnent au dogme religieux traitent la connaissance scientifique comme un dogme et la présentent en conséquence. Il y a là une erreur radicale sur la nature de la connaissance scientifique et les conditions de son élaboration. Celle-ci, on le sait, s'opère en trois phases :

— l'observation détecte et isole un phénomène qui étonne et pose une question,

— l'hypothèse suppose une explication possible du phénomène,

— l'expérience vérifie ou infirme l'hypothèse.

Un enseignement dogmatique qui ne fait pas apparaître ces étapes, ces efforts et ces difficultés de l'esprit ne montre pas ce qu'est la science. Un enseignement correct ne peut pas ne pas passer par l'histoire des sciences ; il doit amener l'élève à expérimenter.

— La réalisation de la troisième tâche, pose des problèmes plus complexes. L'histoire - pour prendre cet exemple - n'est pas une discipline expérimentale, il

n'est donc pas question de pratiquer une expérience.

Mais il y a une expérience que l'élève peut acquérir, celle de manipuler et d'utiliser les documents de la classe : bibliothèque de travail, fichier documentaire, fichier auto-correctif, etc... L'expérience acquise est celle de la recherche du document et celle du travail personnel.

On dira que cela est bien, mais que les programmes sont trop denses pour le permettre : c'est bien en cela que les programmes sont mauvais, non pas nécessairement en tant que programmes, mais parce qu'ils sont trop chargés. Rappelons ici le mot de Cousinet : « La pédagogie ne consiste pas à mettre des moyens d'enseignement à la disposition du maître, mais des moyens de travail à la disposition de l'élève ».

— La réalisation de la quatrième tâche est encore plus complexe. Il n'est pas question de vérifier expérimentalement le bien-fondé du système métrique puisqu'il est la condition même de toute expérimentation ultérieure ; il est non *ce sur quoi* mais *ce avec quoi* on expérimente.

Il n'est pas question non plus de les découvrir par tâtonnement ni de les réinventer par un processus naturel puisqu'il s'agit de conventions intellectuelles dont le contenu ne s'impose pas nécessairement ; les systèmes de mesure peuvent varier selon les civilisations et les cultures, comme les symboles de l'écriture ou les conventions grammaticales. Mais on peut remarquer :

— que ces conventions ne sont pas imposées à l'enfant si leur étude est motivée. *Ex* : la méthode naturelle de lecture est possible parce que l'enfant désire apprendre à lire. Les symboles répondent alors à une question qu'il se pose, et comme à une attente.

Il en est de même pour le système métrique ou les opérations : si l'enfant désire mesurer ou calculer, il n'invente pas le système métrique ou la technique de l'opération, mais peut en posséder le sens.

— que le tâtonnement n'intervient pas pour découvrir la convention, mais pour apprendre à s'en servir. Faisons en sorte que le centimètre ne soit pas un mot dont on parle, mais que l'enfant puisse effectivement mesurer les longueurs et que cela informe son expérience du monde.

— quant à certaines connaissances qui lui sont présentées comme des postulats, *Ex* : dans le 2<sup>e</sup> degré le postulat des parallèles, le problème est inversé : non que l'élève y voit une contrainte autoritaire, il y voit plutôt une évidence, parce que cela correspond à son intuition spontanée de l'espace. Et le problème est moins ici de faire découvrir le principe que de lui apprendre à en douter.



On peut maintenant dégager plusieurs conclusions.

— Ces quelques remarques recourent celles que présentait Le Bohec (*Techniques de Vie* n° 17) à propos des analyses de Rogers. « Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie ».

Notons à ce propos que sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, la pédagogie de Freinet anticipe sur des notions que la psychologie contemporaine devait confirmer à partir d'un autre point de vue et d'une autre méthode.

— On dira que l'abandon du principe d'autorité amène à un travail long, à des résultats problématiques. Quoi qu'il en soit, le rendement pourrait difficile-

ment être inférieur à celui qu'on obtient actuellement. Mais surtout, n'est-ce pas la condition d'une véritable culture? Si les élèves en sont si dépourvus, n'est-ce pas parce qu'on leur a peu donné l'habitude de l'acquérir, mais plutôt celle de recevoir des connaissances et de les mémoriser?

— On commence à répéter partout que, du fait de l'accélération des connaissances, l'habitude essentielle à donner aux enfants est celle d'apprendre à apprendre pour qu'ils puissent tout au long de leur vie, parfaire leur culture et développer leurs connaissances (cf. le thème du recyclage). Nos techniques se placent dans cette perspective. C'est une raison supplémentaire qui contribue à leur actualité, et nous devons souligner combien, de façon sans doute croissante, l'enseignement trouvera en elles de quoi répondre à ses exigences présentes.

— La résistance à l'abandon du principe d'autorité tient à beaucoup de facteurs, en particulier à la psychologie du maître.

C'est le même sentiment d'inafaillibilité qui l'amène à l'autoritarisme en matière disciplinaire, et au dogmatisme en pédagogie.

La conviction de la supériorité de l'adulte sur l'enfant, la méfiance à l'égard de ce dernier commandent une méthode d'enseignement correspondante.

Cette résistance tient aussi à la tendance à donner priorité à l'instruction sur l'éducation : l'usage du principe d'autorité amène l'élève à mémoriser ses connaissances. Or, la mémoire est plus facile à contrôler que la culture, le goût du travail ou l'initiative intellectuelle. Il permet donc un contrôle beaucoup plus facile de certains résultats.

Nous souhaitons que ces remarques préliminaires puissent susciter la discussion et favoriser l'échange de points de vue divers à propos des hypothèses qu'elles présentent.

G. AVANZINI

