

Etude critique de l'école traditionnelle

par F. Aillaud

Inspecteur de l'Enseignement primaire

Les critiques formulées contre l'Ecole Moderne restent les mêmes quant au fond, depuis toujours, mais elles ont évolué avec les années en même temps que changeaient ceux qui les formulaient. En caricaturant on peut distinguer historiquement trois périodes et trois styles dans la formulation de ces critiques :

1^o - A l'époque « héroïque », on affirmait péremptoirement et sans aller au-delà : « Freinet est un fou et ses amis des freinet...iques de la pédagogie ».

2^o - Sous la poussée des faits et des événements, il a bien fallu admettre que « quelque chose n'allait pas » dans un enseignement qui conduisait les 2/3 de son effectif à prendre au moins une année de retard entre le CP et la CFE. Ce chiffre ressort d'une enquête faite en 1959-60 par un IOEP dans la région de l'ouest et portant sur 40 000 élèves de milieux divers (les résultats de cette enquête, publiés dans le courrier de la Recherche Pédagogique, n'ont reçu aucun démenti à ce jour).

On découvre alors de nombreuses « Méthodes Nouvelles » et on reprocha non sans une certaine ironie, aux camarades de l'ICEM, d'accaparer un peu indûment le qualificatif de modernes, de critiquer systématiquement tout ce qui n'avait pas été conçu à Vence et de refuser toute discussion avec les tenants de la pédagogie officielle. Ces affirmations faites sans preuve au moment même où l'ICEM se heurtait au « mur du silence » correspond à ce que j'appelle la période du « Pape Freinet ».

3^o - Actuellement enfin, la critique protéiforme prend une nouvelle allure. Les Instructions Officielles préconisent de plus en plus nettement des techniques utilisées

depuis longtemps par les amis de l'ICEM, le matériel de la CEL pénètre de plus en plus dans les classes et ceux qui ne nous aiment pas, nous attaquent sur deux plans.

D'une part, disent-ils, on ne vous a pas attendus pour pratiquer une pédagogie moderne ; et de citer Rousseau, Montaigne, ...Platon même. Seule votre naïve inculture et votre vanité vous empêchent de voir que la science pédagogique a toujours regardé l'avenir.

D'autre part, ajoutent-ils, et c'est là que réside peut-être l'essentiel du malentendu, nous sommes tous devenus des « modernes » au sens même où vous l'entendez : nous avons dans nos classes des imprimeries, des appareils de projection, des magnétophones, nous pratiquons le texte libre, le dessin libre, la linogravure. Nous faisons « comme vous » et vous voulez faire notre procès ; vous êtes donc d'éternels mécontents qui ne se complaisent qu'à dénigrer le travail des autres !

Là se trouve je crois, l'essentiel du problème actuel : on croit depuis quelques années, qu'il suffit d'utiliser (à n'importe quelle fin) tels outils particuliers et de pratiquer (sans précautions) certaines techniques nouvelles pour promouvoir dans sa classe une pédagogie moderne. On ne voit pas qu'un ingénieur en atomistique qui voudrait se servir d'un synchrotron pour transmuter le plomb en or, ne serait qu'un alchimiste cherchant au 20^e siècle la pierre philosophale.

Du fait que nous avons affirmé que sans outils appropriés et sans techniques adaptées, il était vain de vouloir s'évader d'une pédagogie sclérosante, on a induit un peu aisément que ces outils et ces techniques, condition nécessaire, étaient aussi condition suffisante pour rénover toute pédagogie.

L'affrontement est moins entre méthode synthétique d'apprentissage de la lecture et méthode naturelle, entre rédaction et texte libre, entre table de multiplication et calcul vécu, qu'entre une conception de la pédagogie qui veut faire des hommes et une autre qui veut faire des diplômés, entre une pédagogie qui voudrait que nos élèves soient capables, dans le monde de demain, de réviser leurs concepts de temps, de distance et de rapports humains en fonction des progrès de la science et une autre qui s'essouffle à fournir dans 5 ou 6 ans tant de bacheliers et tant d'ingénieurs. Celle-ci se veut efficace, la première se souhaite efficiente.

Nous ne dirons jamais assez que la pédagogie moderne suppose, outre un matériel et des techniques particulières, une certaine façon nouvelle de penser les rapports entre l'élève et le monde, que la révolution est moins dans la disposition des tables et la gesticulation des élèves que dans l'esprit du maître.

Nous n'insisterons jamais trop sur ces deux aspects de toute pédagogie qui se veut nouvelle :

— Motivation de l'effort ;

— Conquête du savoir par expérience tâtonnée.

Il y a fort longtemps déjà, je lisais sous la plume du savoureux Mathieu : « *On peut toujours conduire à l'abreuvoir un mulet qui n'a pas soif, on ne peut pas le forcer à y boire* ».

Aucun besoin naturel ne pousse l'enfant à apprendre « la table de 7 », ou la règle d'accord des participes, mais si nous répondons à la satisfaction normale de ses besoins sociaux, à sa curiosité de savoir, il est capable des plus grands efforts pour acquérir les éléments indispensables à la communication et à la connaissance.

A nous entêter à faire de l'école une cellule sociale fermée aux influences extérieures, nous nous condamnons par une

pédagogie du vase clos à une pédagogie du dressage : apprentissage par cœur de notions justifiées par une explication purement rationnelle (quand elles sont justifiées) ; travail-corré destiné à entraîner et à affermir une mémoire fonctionnant de façon artificielle ; usage de sanctions coercitives dont la justification transcende l'élève.

A vouloir, par une sollicitude exagérée et mal comprise, éviter à l'élève toute erreur, nous le privons d'enrichissantes victoires ; nous déflorons à l'avance tout effort de recherche et, chose plus grave, nous le persuadons peu à peu qu'il existe pour tout problème un *a priori* qui contient la solution alors que le progrès réel procède par approche, formule des hypothèses et les transforme lorsqu'elles ne sont pas vérifiées.

Certes, l'enseignement purement déductif est moribond dans nos classes primaires : il est rarissime qu'on procède seulement par apprentissage de la règle puis application de celle-ci, mais dans ce qu'on a appelé pompeusement la redécouverte, les dés sont pipés, car on oriente l'activité des élèves vers la vérification d'une loi qu'on sait exacte et qui correspond à un problème imposé ; après cette fausse induction dont la durée est aussi réduite que possible, on passe très vite à l'application.

Ce qu'il faut éviter à tout prix à l'élève, ce qu'on ne lui pardonne pas, c'est de se tromper. L'important n'est pas d'avoir compris de façon foncière, mais d'avoir retenu de manière formelle et d'appliquer infailliblement ce qu'on a retenu. Il en résulte une utilisation du verbe mal assimilé qui conduit à la fausse culture et au galimatias. Je pense en écrivant ceci à l'anathème lancé par le remarquable vulgarisateur qu'a été Marcel Boll : « *Malheur au vague, mieux vaut le faux ; la vérité peut sortir de l'erreur, elle ne peut être engendrée par la confusion !* » Caricature ! diront ceux qui s'effraient

du procès. Qu'ils nous donnent alors une autre explication des « perles » de la « Foire aux cancre ».

Un des principes qui séparent profondément pédagogie traditionnelle et pédagogie « moderne », c'est que la première propose tout de suite aux élèves l'outil qui leur permet de parvenir aux fins proposées par l'éducateur alors que la seconde laisse les enfants essayer parmi plusieurs outils celui qui leur permettra de réaliser le but qu'ils se sont fixés eux-mêmes, pensant que l'ayant découvert, peut-être après plusieurs échecs, et ayant, enfin connu l'euphorie grisante du succès, ils le retiendront avec tout leur être et sauront l'utiliser pour amorcer de nouveaux tâtonnements conduisant à d'autres conquêtes.

Partant de cette opposition essentielle qui ne peut s'accommoder d'aucun compromis, notre travail d'analyse ne mérite plus le nom de procès, il est une étude des conséquences d'une certaine conception de l'enseignement qui considère l'erreur comme une tare et dont l'ambition majeure est de prouver que, d'emblée, l'élève surmonte les difficultés qu'on lui propose en utilisant les notions qu'on vient de lui enseigner.

Ces conséquences multiples et diverses peuvent être polarisées sur deux points : la méthode d'enseignement, le travail personnel de l'élève.

La méthode va de soi : la réussite immédiate implique d'une part qu'avant l'épreuve, le moyen de la surmonter soit bien assimilé, d'autre part, que l'épreuve elle-même joue le rôle d'un signal déclenchant le processus de réussite. La réponse à cette implication est immédiate : la meilleure méthode sera le dressage. Ce terme (comme celui de procès) ne manquera pas de provoquer des protestations indignées, on fera remarquer que la férule est délaissée et avec elle, un certain nombre de moyens mnémotechniques désuets. Voire... et en tout état

de cause si on se prive du vocable dressage, comment nommera-t-on le montage d'automatismes à nouveau recommandé de façon officielle? Sur le plan oral, le mot cache alors facilement la chose, on se persuade très vite que récitation équivaut à connaissance et par répétition verbale on conduit les élèves à énoncer des règles qu'ils auront bien du mal à transposer dans une structure semblable appartenant à un domaine différent.

Sur le plan du travail écrit, la nécessité de retenir conduit aussi à des répétitions, à des copies fastidieuses et, lorsqu'il s'agit d'applications, à proposer le plus grand nombre possible de cas types agissant chacun comme un stimulus ouvrant la route de la nécessaire réussite. Ce que l'élève écrit n'est plus alors la traduction graphique de la démarche d'un esprit qui cherche, mais la preuve matérielle de cette réussite. Le cahier n'est plus un instrument de travail, mais un témoignage *a posteriori*. Le vrai travail, le cheminement hésitant de la pensée qui tâtonne, ce qui nous permettrait de mieux connaître les élèves et de proposer à chacun une méthode adaptée à sa personnalité au lieu de lui donner des trucs, le vrai travail dis-je, on en a honte, on le voue au cahier de brouillon (le fait

qu'on le nomme cahier d'essais ne suffit pas à changer son usage), ou à l'ardoise; on le regarde en rougissant et on transcrit sur le cahier-monument « ce qui est juste ». Ce disant je n'affirme en aucune façon qu'il y a tricherie systématique, cette pratique n'est nullement clandestine, elle est la conséquence normale d'une pédagogie qui accorde surtout de l'importance aux résultats formels et se préoccupe moins d'assurer sur le plan foncier, des acquisitions atteintes par une recherche dialectique qui pourront s'appliquer *mutatis mutandis* à des situations diverses et qui, conquises par le jeu de l'intelligence tout entière (celle qui utilise les pieds, les mains, les yeux, la mémoire, la spéculation, et la méditation) contribue à son développement complet.

Il s'agit moins finalement, je crois, de terminer par un verdict sévère un procès de l'Ecole traditionnelle que d'amener ceux qui ne voient qu'en elle le salut, à prendre conscience de la cage dans laquelle ils s'enferment volontairement, cage dont les barreaux sont faits le plus souvent de bonne volonté et d'amour sincère de l'enfance, et toujours d'illusion, de faux savoir et de verbalisme.

F. AILLAUD

Chaque mois paraît une
édition consacrée entière-
ment au Second Degré

l'éducateur
— *Second Degré*

Toutes les rubriques de l'enseignement secondaire

Abonnement annuel, 10 numéros : 8 F - ICEM Cannes - CCP 11 45 30 Marseille