

Pour améliorer le rendement de l'école

M. AVANZINI

Directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale
de l'Université de Lyon

Professeur à l'École Normale

Un mal qui persiste

Le procès de l'École traditionnelle n'est plus à faire. L'argumentation la plus probante a été réunie et répétée, pour en montrer les insuffisances en ce qui concerne les divers aspects de la formation : intellectuelle, morale civique, sociale, etc... Déjà les grands théoriciens de l'Éducation Nouvelle — notamment Kerchensteiner — ont dénoncé ces déficiences en des termes auxquels il n'y a, en définitive, rien à retrancher ; et bien d'autres après eux, ont repris cette critique.

Aussi le problème qui se pose aujourd'hui semble-t-il être moins celui des insuffisances de cette pédagogie que celui de sa persistance, de sa résistance, de sa vitalité, en dépit de la multiplication des critiques justifiées et convergentes dont elle est l'objet. Tout se passe comme si, malgré la valeur évidente des reproches qui lui sont adressés, et qui visent aussi bien le didactisme empirique de ses méthodes que l'autoritarisme de sa discipline, elle n'était pas vraiment atteinte et devait à son ancienneté une sorte d'invulnérabilité.

On pourrait noter également que, malgré la diffusion des acquisitions essentielles de la psychologie de l'enfant, la pédagogie n'arrive guère à les incorporer et que, malgré les études déjà nombreuses et convergentes relatives à l'inadéquation des programmes, ceux-ci demeurent iden-

tiques à eux-mêmes. C'est là une situation paradoxale qui mérite l'examen.

Encore faudrait-il préciser que, d'une façon générale, la résistance à l'évolution se manifeste davantage à la base qu'au sommet. Divers textes — en particulier ceux qui concernent la classe de transition

— recommandent clairement la modernisation des techniques et les publications du mouvement l'ont heureusement souligné. Mais aux échelons inférieurs, l'installation dans les habitudes acquises demeure la règle la plus générale. Il y a lieu de se demander pourquoi.

Il n'est pas douteux que les conditions actuelles sont peu favorables à une attitude rénovatrice. L'afflux des enfants dans les classes, les difficultés de fonctionnement éprouvées dans beaucoup d'écoles, la nervosité d'une forte proportion d'enfants encouragent beaucoup de maîtres à penser qu'il convient d'en rester à des méthodes « éprouvées ».

On a beaucoup insisté sur l'importance de ces facteurs et ils ne sont certainement pas négligeables ; mais il faut se garder d'en exagérer la portée, car, si elle était déterminante, il devrait inversement en résulter dans les classes à petit effectif — notamment des classes rurales — beaucoup plus de souplesse et des initiatives de modernisation. Or, sauf exception, cela ne saurait être soutenu.

Il y a donc d'autres causes à chercher. Le caractère impératif des programmes, la sanction constituée par les examens — cf. *Le Mythe du CEP* — sont très importants. Ils exercent sur les maîtres une sorte de pression administrative et morale et entretiennent un climat d'insécurité.

Il faudrait donc, pour permettre une large évolution des méthodes pédagogiques, que soit enfin promulguée la réforme des programmes et, que soient adoptés des plans d'études ajustés à la réceptivité intellectuelle des élèves.

Il faudrait aussi que les maîtres ne soient pas jugés abusivement par référence à des pourcentages de réussite aux examens, interprétés sans tenir suffisamment compte du niveau des élèves et des

conditions antérieures de leur scolarisation.

Il faudrait enfin assouplir et libéraliser les méthodes d'inspection afin qu'elles se présentent davantage comme une collaboration que comme un contrôle et qu'elles n'aboutissent pas à freiner ou à décourager l'esprit d'initiative. Trop de maîtres ont ce sentiment qu'une rénovation des méthodes ne peut se faire qu'à leurs risques et périls et cela les fait hésiter.

Mais ces motifs ne suffisent pas à expliquer la persistance du didactisme. En effet, si le sentiment d'insécurité était déterminant, il serait plus fort chez les débutants, plus faible chez les autres dont la position est stabilisée. Or il n'en est rien. Et la pédagogie traditionnelle demeure celle des « maîtres expérimentés ».

C'est dire que beaucoup ont la conviction qu'elle est bonne, et c'est bien cela qui est le plus grave, car cette conviction montre l'importance et le poids des habitudes contractées, la solidité d'une attitude psychologique adoptée depuis longtemps et considérée par beaucoup comme liée nécessairement et de l'intérieur à la fonction enseignante. Il faudrait ici montrer comment le personnage du maître transforme sa personne même et l'amène à jouer un rôle qui entrave l'établissement de bonnes relations interpersonnelles et suscite la confusion de l'autorité et de l'autoritarisme et l'adoption du second au nom du premier. Autoritarisme intellectuel et autoritarisme disciplinaire, tels sont les deux travers qui gênent le plus la modernisation pédagogique.

Aussi bien le premier entraîne-t-il presque inévitablement le second. Lorsque la méthode d'enseignement ne coïncide pas avec les intérêts de l'enfant, celui-ci

oppose au travail scolaire une sorte de passivité, voire de résistance, qui amène logiquement le maître à l'autoritarisme disciplinaire. Kerchensteiner avait déjà sur ce point, dit l'essentiel, en distinguant l'intérêt extrinsèque et l'intérêt intrinsèque.

Le premier est celui qu'on s'efforce de susciter par des procédés divers lorsque le contenu même du travail ne soulève ou ne soutient pas l'attention. Dans ce cas, on est obligé — et c'est ce que montre l'histoire de la pédagogie — de recourir à des moyens divers pour créer un intérêt extérieur au travail lui-même. Ce seront tantôt les sanctions de diverses formes, y compris celles que le règlement proscribit, tantôt l'usage de l'émulation visant à motiver le travail par la vanité ou la crainte de la honte, tantôt les méthodes dites attrayantes réduisant le travail en jeu.

Le second au contraire est celui qui est trouvé au cœur même du travail, compte tenu de son contenu et de sa méthode de présentation. A cette situation peut être appliquée la parole de Freinet : *« Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'homme mais le travail. L'enfant ne joue que lorsqu'il ne peut pas travailler »*. Alors il n'est pas besoin de recourir sans cesse à des menaces ou à des sanctions.

Aussi bien importe-t-il de noter qu'une discipline non tyrannique mais coopérative est la meilleure forme d'éducation civique. Il est curieux que des membres de l'enseignement, qui sont si profondément convaincus des valeurs démocratiques, prompts à protester contre tout abus de pouvoir et toute atteinte à la liberté utilisent sans difficulté des procédés dictatoriaux et croient qu'on peut ainsi préparer à la liberté. On entend dire souvent que cela prépare à supporter les contraintes ultérieures de la vie sociale, et ceux qui militent le plus vigoureusement contre ces contraintes acceptent cet argument singulier.

Il faut en définitive abandonner tous ces mythes qui entravent le fonctionnement de l'école : mythe du « bon élève » installé dans une vanité naïve ou vanté à cause d'une tranquillité qui confine à la passivité, mythe du « mauvais élève », du « cancre », installé dans le rôle d'imbécile de service et convaincu de sa sottise à force de se l'entendre reprocher, etc...

Parmi ces mythes, il faut souligner tout spécialement celui du « cahier » : il fait apparaître un des aspects les plus désuets de l'école traditionnelle ; il semble à certains le but du travail au lieu d'en être le moyen et l'importance parfois ridicule qu'on attache à sa beauté manifeste un véritable égarement du jugement.

Il faudrait signaler aussi tout le temps passé à de trop fréquentes compositions et à de vains classements. En tout cela beaucoup de temps est perdu.

Il en est de même en ce qui concerne les examens. A cet égard la meilleure façon de procéder serait sans doute de consacrer une large place, dans les publications, aux résultats des travaux didactologiques qui, à l'aide d'études statistiques précises, font apparaître le caractère contestable et hasardeux de cette forme de contrôle du travail scolaire.

Ainsi, lorsqu'on se demande pourquoi persiste la pédagogie traditionnelle en dépit des contestations énergiques qu'elle s'est attirées depuis si longtemps, voit-on qu'elle doit cette longue survie d'abord aux conditions défectueuses dans lesquelles l'enseignement est aujourd'hui donné, puis davantage encore, à des structures administratives qui gênent en fait la liberté pédagogique du maître, plus profondément à une attitude psychologique de supériorité qui implique le didactisme. Et, vu que celui-ci est incapable de mobiliser l'intérêt de l'enfant faute d'y correspondre, il en résulte inévitablement une discipline coercitive.

L'efficacité pédagogique de l'école est donc très inférieure à celle que le dévouement des maîtres devrait obtenir. Le travail et la conscience des membres de l'enseignement ne sauraient être contestés, quels que soient d'ailleurs leur âge et leur génération. Mais les méthodes qu'ils ont été formés à employer et que tout un climat les entraîne à conserver les empêcheront d'obtenir le rendement qu'ils souhaitent. De cela, les enfants sont les « victimes », mais les maîtres le sont aussi : combien en effet sont découragés — et parfois déprimés — par les piètres résultats ou l'inattention des élèves ! On accuse alors la psychologie de ces derniers, la négligence des parents, la nocivité de la télévision, les effets de la culture de masse, etc...

Tout cela n'est certes pas négligeable mais omet la cause essentielle : l'inadéquation des méthodes. Aussi pourrait-on dire que le pire méfait de l'école traditionnelle, c'est de décourager le personnel enseignant, de provoquer chez lui de l'amertume, et du fait de cette rancœur de le détourner des initiatives de rénovation qui lui permettraient d'obtenir à

nouveau des résultats réconfortants. N'est-ce pas au contraire un des singuliers mérites de l'Ecole Moderne de redonner à ceux qui en utilisent les techniques courage et ardeur ? Et c'est ce tonus renoué qui se manifeste dans les réunions départementales, les Congrès, les stages et tous les travaux des membres de l'ICEM.

Ainsi apparaît-il clairement que, contrairement à des accusations hâtives, la critique de l'Ecole traditionnelle n'est point celle des maîtres ; comment les considérer comme les responsables de ses insuffisances puisqu'ils en sont au contraire les premières victimes ?

Le but du Congrès est de leur permettre de chercher ensemble les moyens d'améliorer leur propre pédagogie dans la ligne des techniques préconisées par Freinet, et de chercher aussi les moyens susceptibles d'aider leurs collègues des écoles élémentaires et des CEG à découvrir en nombre croissant les ressources si remarquables que leur offre l'Ecole Moderne pour la rénovation et la modernisation de leur enseignement.

G. AVANZINI

A paraître prochainement :

Les maladies scolaires

rapport préalable au congrès d'Annecy

par C. FREINET

dans la collection

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE n° 26

SOUSCRIPTION ANNUELLE 10 F : ICEM Cannes - CCP 1145 30 Marseille