

L'Ecole Moderne et la recherche pédagogique

par

R. UEBERSCHLAG

La recherche et la relance de la pédagogie

Curieux vingtième siècle dont chaque quart correspond à une relance de la pédagogie : autour des années 20, les expériences limites des libertaires de Hambourg et celles plus raisonnables de Decroly, Montessori et Freinet ; vers 1950, le déploiement de leurs théories devant une audience plus large avec en plus l'apport des théoriciens américains et russes. Maintenant, touchée par la docimologie, la statistique, la psychotechnique, la pédagogie semble se vouloir plus scientifique et ses théoriciens ont la hantise de la rentabilité. L'ère de l'expérimentation générale a sonné, non seulement dans les écoles mais dans toutes les branches des relations sociales avec le soutien des sondages d'opinions, le dépouillement statistique rapide des calculatrices et la prospective-oracle. Quel événement important — élections ou autre — pourra échapper désormais au titre triomphal des manchettes de journaux : *C'est arrivé demain ?*

Comment se situe l'Ecole Moderne par rapport à ce courant qui draine autant de snobisme, de modes que de soucis authentiques ?

Recherche et insatisfaction professionnelle

Il y a des gens qui recherchent avec leur esprit, d'autres d'abord avec leur cœur et leurs nerfs. Il me semble que notre mouvement recrute essentiellement ses chercheurs dans ce deuxième groupe. Un étudiant ou un expert peuvent consacrer leur capital intellectuel à construire puis à vérifier des hypothèses. Cette forme de recherche dite fondamentale n'est pas sans utilité, mais l'expérience prouve avec

Montessori, Decroly, Makarenko, Freinet, que la pédagogie doit ses bonds en avant à l'action sur le terrain de praticiens et au continuel va-et-vient entre la pratique et la théorie née de cette pratique.

On peut donc se réjouir de constater que de nombreux enseignants désirent faire de la recherche, c'est-à-dire refusent l'échec. Car d'une certaine façon, faire de la recherche, pour eux, c'est rejeter les illusions de l'enseignement essentiellement magistral et l'alibi du mauvais élève lorsque cet enseignement reste stérile. Mais cette insatisfaction peut prendre plusieurs formes et déclencher des réactions différentes dans leur ampleur. Une institutrice qui constate que ses élèves lisent difficilement et avancent lentement dans le syllabaire, essaiera divers procédés complémentaires : il y aura tâtonnement, ingéniosité pédagogique et bien qu'elle soit en quête de solutions, il n'y aura pas recherche. La recherche suppose que la réponse ne vienne pas à la façon d'un dépannage individuel dans des circonstances particulières mais comme une solution à des difficultés communes. Cette faculté de généraliser à partir d'un nombre de cas suffisant était jusqu'à présent le fruit de l'expérience pédagogique de nombreuses années d'enseignement ou encore la chance offerte à ceux qui ont l'occasion de visiter de nombreuses classes : conseillers pédagogiques, inspecteurs, conseillers d'O.S.P. ou médecins. Au sein du mouvement de l'Ecole Moderne, nous la favorisons par nos séances de démonstration, nos stages, nos congrès.

Expérimentation et expérimentation

Pourtant il s'agit là d'une démarche encore très empirique. Il est de noto-

riété, par exemple, que les élèves qui pratiquent le texte libre pendant quelques années, rédigent avec plus de naturel et acquièrent un vocabulaire plus nuancé que ceux contraints à composer sur des sujets imposés. Mais comment le prouver? Les facteurs qui interviennent ne sont-ils pas trop nombreux, trop accidentels pour être analysés et traduits en chiffres? Peut-on quantifier les résultats d'une activité dans laquelle interviennent des phénomènes affectifs (situation familiale, climat de la classe, sympathie ou antipathie pour le maître), des phénomènes de croissance (alimentation, hygiène, fatigabilité), des phénomènes de maturation intellectuelle enfin?

Selon le jargon des chercheurs, multiplier des expériences concrètes, ce n'est pas expérimenter mais expérimenter. L'expérimentation commence avec la mesure. Mais mesurer quoi et comment? Tout se complique du fait que chez un être humain, l'analyse des composants reste délicate par l'impossibilité d'isoler les composants aussi bien que les stimuli qu'on leur applique.

Donner des leçons particulières de mathématiques à un élève peut l'amener à faire des progrès. Mais l'intérêt aux mathématiques est-il alors attribuable à une adaptation des exercices ou à une relation précepteur-élève bénéfique, succédant à des rapports professeur-élève perturbés? Dans les 150 classes de dyslexiques de Copenhague, est-ce le fait d'avoir réduit les effectifs à 12 élèves autour d'une institutrice-psychologue attentive qui provoquera la guérison ou les procédés ingénieux de lecture introduits dans cette classe?

Question importante, puisqu'elle aura pour résultat de créditer injustement un des facteurs des mérites de l'autre.

Si toutes les classes de cours préparatoire étaient de 12 élèves, les classes de dyslexiques perdraient peut-être leur raison d'être?

Par un souci méthodologique louable, les chercheurs pédagogiques en arrivent à n'examiner qu'un point bien limité de leur action sur le milieu enfantin : l'introduction systématique de la plume réservoir à l'école primaire (recherche de M. Christian Wyler), la mesure de l'efficacité des cahiers d'exercices pour l'acquisition des homonymes grammaticaux (sous la direction du Professeur Roller), l'utilisation du magnétophone dans l'apprentissage de la récitation (J. Wittwer).

Mais alors ne faut-il pas craindre que la recherche pédagogique ne devienne pour certain une sorte de refuge pour échapper à la monotonie et à l'abrutissement de l'univers scolaire? Impuissant à changer le tout, soucieux de rester utile, on fait cuire sa brique pour une hypothétique maçonnerie d'ensemble. La recherche pédagogique peut se développer ainsi dans un univers totalement scolastique, multiplier des diagnostics, proposer des remèdes que personne n'appliquera. A la limite devenir un alibi.

Déontologie du chercheur pédagogique

Mais sans être aussi pessimiste et en admettant que chaque microrecherche vienne s'insérer dans un ensemble en évolution — l'inéluctable réforme — un problème reste entier : un instituteur peut-il être à la fois enseignant et chercheur? Que cela soit possible — bien plus, nécessaire — au professeur de faculté, personne ne le conteste. Il a affaire à des adultes qui, consciemment et volontairement, apportent leur concours pour des opérations parfois

sans répercussion sur leur psychisme. Mais des enfants, en pleine croissance intellectuelle et affective, enregistrant au niveau de l'inconscient les traitements auxquels ils sont soumis, engagent une tout autre responsabilité. Quand chaque minute d'éducation compte, reste-t-il du temps pour la recherche? Quand l'action sur l'enfant accapare toutes vos ressources intellectuelles et affectives, peut-on encore prendre le recul et l'attitude impassible du chercheur?

Ces questions avaient été formulées déjà à l'époque où l'on parlait de l'incompatibilité entre les attitudes de psychologue et d'éducateur. L'éducateur est (ou devrait être) optimiste de nature et ses illusions projettent devant l'enfant l'image de ce que celui-ci pourrait être en essayant de gommer celle que lui renvoie le conditionnement biologique et social. A l'opposé le psychologue est soucieux de réel, sa prospective est prudente. C'est un méditatif, non un entraîneur.

On pourrait multiplier à loisir ces couples de collaborateurs complémentaires semblables à celui de l'auteur dramatique et du critique. Ne demandez pas à ce dernier de refaire la pièce. Son rôle est autre. Ne demandez pas au premier de se critiquer sans indulgence, il se détruirait. Qu'un enseignant ait besoin d'une solide formation psychologique n'entraîne pas nécessairement qu'il se comporte en technicien de la psychologie appliquée.

L'éducation, par vocation, doit conduire l'enfant au-delà des possibilités apparentes inscrites en lui et testées par le psychologue.

La comparaison entre la spécificité du pédagogue et du chercheur conduit à des réflexions semblables mais la responsabilité de l'éducateur est plus

gravement mise en jeu. Il ne se contente plus désormais d'observer, il intervient. Bien conduire sa recherche peut prendre le pas sur bien conduire sa classe.

Cette déviation n'est pas imaginaire et si certains de nos collègues sont sévèrement jugés, c'est souvent parce qu'au lieu de prendre la pédagogie Freinet dans la globalité de son inspiration (je ne dis pas : dans la totalité de ses techniques), ils se contentent d'introduire une technique et de négliger le reste.

Une déontologie de la recherche pédagogique est donc inévitable. Paradoxalement ce ne sont pas les comportements directement liés à la recherche qui seront les plus délicats à définir. Tout enseignant, par intuition et bon sens, détermine aisément ce qui, dans une interrogation ou une épreuve heurte la morale, humilie ou traumatise un élève. Il se sent moins responsable par contre de l'état d'abandon dans lequel une classe peut être laissée, dans certaines disciplines, parce que son intérêt est mobilisé par une expérience trop partielle. Cette culpabilité par omission est signalée dans la plupart des codes professionnels et tout dernièrement encore dans le code de déontologie des chirurgiens dentistes (J.O. du 9-8-67) : *Article 6* : « En aucun cas, le chirurgien dentiste ne doit exercer sa profession dans des conditions qui puissent compromettre la qualité des soins et des actes relevant de l'exercice de son art. »

Par analogie, on peut penser que le chercheur pédagogique doit obligatoirement intégrer sa recherche au processus éducatif global et ne pas la faire entrer dans sa classe comme un corps étranger s'introduit dans l'œil.

L'Ecole Moderne et la recherche

Dans les écoles Freinet, il n'y a place pour aucun procédé sans liaison avec une pédagogie globale. Aussi la recherche et l'expérimentation n'y apportent-elles pas de déséquilibre perturbateur. Inversement, la mesure chère aux psychotechniciens y est difficile. Mesurer la vie, est-ce possible? Est-ce nécessaire?

Répondre négativement, c'est renoncer à faire la démonstration de notre efficacité. La supériorité didactique du texte libre, de l'exposé d'élève, de l'enseignement individualisé sur une pédagogie de cours et de régurgitation, apparaît à l'expérience, indiscutable. Mais nos affirmations sur ce point n'arrivent pas à s'entourer des preuves qui emporteraient la conviction de l'homme de la rue. Sans doute pourrait-on recenser les témoignages d'anciens élèves mais beaucoup ne conservent de la vie scolaire que le souvenir d'incidents : félicitations, réprimandes, chahuts. Parce que le milieu créé par notre pédagogie ne demande pas d'effort d'adaptation (sauf pour le cas de certains enfants bloqués par l'école habituelle et qui doivent reprendre goût à la liberté et à l'expression), il ne laisse pas de souvenirs précis. Rares sont les anciens élèves — et leurs maîtres, ce qui est moins excusable — qui ont conservé méthodiquement les traces de leur passé scolaire en dehors de la correspondance et des journaux imprimés en classe.

Font exception à cette négligence les « genèses » de Freinet : l'homme, la maison, l'auto dessinés de 2 à 6 ans par le même enfant signalaient la transformation de sa prise de conscience et l'évolution de son habileté graphique.

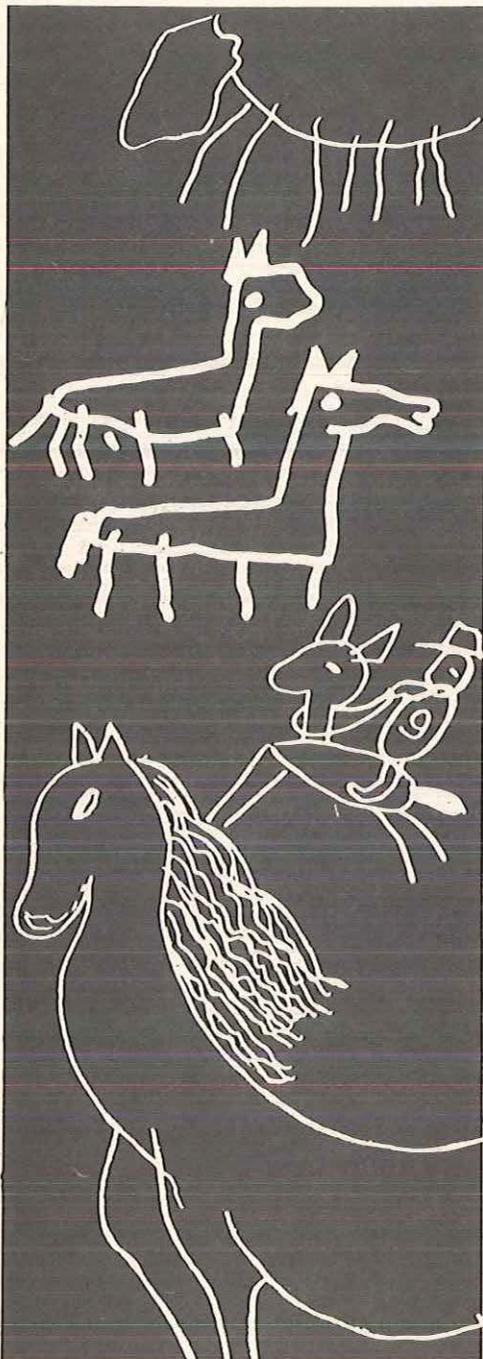


Illustration extraite de la
« Genèse des chevaux »

Un premier terrain de recherches s'offre donc aux maîtres de l'École Moderne : les études de cas. Delbasty et Le Bohec ont montré assez clairement la méthode à utiliser et la présentation à adopter. Tout au plus pourrait-on proposer que le maître puisse s'entourer de l'avis d'un médecin et d'un psychologue car l'interprétation des phénomènes s'en trouverait à la fois enrichie de significations nouvelles et épurée d'interprétations trop subjectives.

Cette étude de cas pourrait examiner :
— l'évolution de l'expression orale (incidents vécus ou imaginaires enregistrés au magnétophone) ;
— l'évolution de l'expression écrite (en conservant les originaux, brouillons des textes libres) ;
— l'évolution des intérêts scientifiques (questions posées, lectures, expériences, etc.).

Il serait utile qu'un code de la recherche, uniformisant les démarches et les procès-verbaux, soit mis au point lors de nos journées d'études du printemps.

En supposant qu'une centaine de collègues acceptent de confectionner de pareilles monographies pour quelques élèves de leur classe (dont il faudrait définir les caractéristiques : origine socio-économique, niveau mental et scolaire, nous disposerions d'un matériau d'étude remarquable, nous renseignant à la fois sur l'évolution mentale et affective des élèves et l'utilisation des idées de Freinet chez les maîtres.

Après cette première étape servant de mise au point d'une méthode d'investigation, les conditions propres à une recherche dans un milieu scolaire appliquant les techniques Freinet apparaîtraient plus clairement car la confrontation des documents nous ren-

seignerait sur les exigences et la formulation d'une pareille méthode.

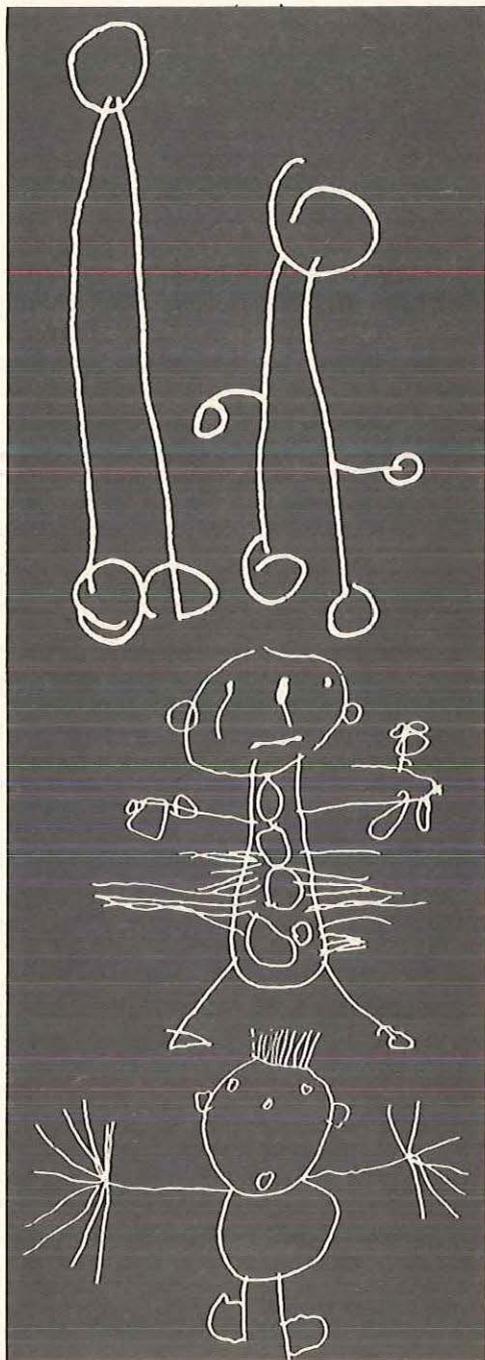
Analyse de la classe, milieu vivant

En partant de cette importante collection d'études de cas, nous pourrions voir comment cerner le milieu vivant qu'est une classe pratiquant nos techniques :

1) Actuellement quatre contraintes nous sont imposées : le programme et les horaires — les effectifs généralement supérieurs à 25 élèves — un local se présentant comme un espace ayant 60 m² de base — 30 heures de présence à l'école. Aucune de ces quatre contraintes ne repose sur des bases scientifiques.

L'empirisme sous forme d'un mélange de bon sens et de sens de l'économie (mélange suivant la recette du pâte d'alouette, beaucoup d'économie et peu de bon sens) en a décidé en ce domaine.

Munis des autorisations officielles et offrant des garanties professionnelles, des maîtres devraient pouvoir combiner autrement ces éléments ; programmes à la mesure des élèves, effectifs variables selon les activités, locaux aménagés pour permettre les ateliers (ou pour des constructions neuves : locaux construits en partant des micro-fonctions qui leur sont demandés), combinaison des heures d'enseignement télévisé et des heures de travaux dirigés ou de discussion avec le maître. Rien d'essentiel n'a encore été proposé sur ce plan mais ne le sera que par ceux qui auront à l'esprit de favoriser l'autonomie pédagogique des élèves se traduisant en initiatives, travaux spontanés et travaux en équipes. A ce titre, le texte libre n'est pas



seulement un outil précieux et adapté pour la conquête de la langue maternelle, c'est le symbole de l'activité intellectuelle spontanée de l'élève qui devient impérieuse lorsque le besoin d'écrire a été motivé par son exploitation sociale.

2) L'évaluation du rendement scolaire dans un milieu vivant ne peut se contenter de faire le bilan des acquisitions brutes mais doit aussi apprécier la pertinence et la rapidité de leur emploi, de leur exploitation dans le travail personnel et la communication. Aucun examen jusqu'à présent ne s'est proposé une semblable vérification. Nous aurons à définir le contenu de ces examens, leurs barèmes, leur mode de passation. Si nos élèves sont mal à l'aise dans le système actuel des examens et concours (mais cette constatation est de moins en moins vraie à mesure que les examinateurs se méfient des notions bachotées et se libèrent de certains formalismes comme la valeur prioritaire de l'orthographe), c'est parce que ces examens ne cherchent pas à vérifier l'existence des qualités que nous croyons essentielles chez l'homme du XX^e siècle (pas celui de la télévision, robot encyclopédique) : la curiosité d'esprit, le goût de l'initiative et du travail personnel, l'aptitude à communiquer, la sensibilité à la nature et à l'art.

Préciser notre action, définir les objectifs mesurables, confectionner les instruments de mesure, autant de tâches urgentes, passionnantes que l'Ecole Moderne peut aborder maintenant puisque Freinet y a préparé des centaines de collègues faisant l'expérience intégrale de sa pédagogie.

R. UEBERSCHLAG

les revues de l'I.C.E.M.

ont paru

ou vont paraître :

BT

N° 655 - **Les débuts de l'auto jusqu'en 1922**

N° 656 - **Armagnac, coeur de la Gascogne**

BTJ

N° 24 - **Le pain**

SBT

N° 231-232 - **Expériences sur quelques effets de la chaleur**

N° 233 - **Cartes de France**

**BT
SON**

N° 832 - **Les débuts de l'auto**

N° 4 Série « Littérature » *Une œuvre et son paysage :*

Madame de Sévigné

**DOSSIER
PÉDAGO-
GIQUE**

Dossiers pédagogiques

en préparation : option second degré : **L'enseignement des langues**

BEM

N° 46 à 49 - **La culture**

Rapport des membres de la commission sous la direction de J. Lèmery. Introduction par des textes de C. Freinet

**Art
Enfants**

n° 42 - Décembre - Janvier - Février

Un album de luxe
en quadrichromie