

Les métaphores du tremplin et du tourbillon chez Célestin Freinet.

Baptiste JACOMINO

Chargé d'enseignement en philosophie de l'éducation (Université d'Amiens), Doctorant en sciences l'éducation (C.R.E.N.-
Centre de recherche en éducation de Nantes), Professeur de lettres modernes (Paris)

Avant-Propos

La pédagogie trouve sa source dans un entrelacement complexe de la théorie et de la pratique éducatives (HOUSSAYE, 2002). Le personnage conceptuel inventé par Freinet, Mathieu, nous donne une image vivante de cet enveloppement mutuel. Il est un homme d'expérience, un familier de la nature, un praticien, autant qu'un sage et un théoricien. Freinet lui-même a cherché à éviter les pièges de la scolastique, tout en proposant une théorie éducative étendue, riche et originale, appuyée sur une pratique vivante. Cet entrelacement instable crée une dynamique, ouvre le champ d'un progrès et d'un doute constructif pour le pédagogue. A l'heure où l'école française souffre bien souvent, parmi d'autres maux, d'antagonismes, de malentendus, ou d'indifférence réciproque, entre théoriciens et praticiens de l'éducation, il nous semble que le mouvement Freinet a vocation à demeurer un lieu de coopération étroite entre praticiens-théoriciens. C'est porté par cet héritage et cet espoir pédagogiques que nous proposons aujourd'hui ce petit article au regard critique des pédagogues du mouvement Freinet.

Une pensée sauvage

Freinet a toujours cherché à éviter la langue scolastique des psychopédagogues coupés de la vie, enfermés dans une approche statique. Freinet cherche à demeurer au plus près de l'élan vital, du mouvement naturel du tâtonnement expérimental. Sa langue témoigne de cette quête, qui fait largement appel à la métaphore. L'image suggestive ne pouvant jamais être prise au pied de la lettre, l'interprétation ne peut aboutir à une interprétation parfaitement exhaustive et définitive. Freinet ouvre plutôt des pistes à l'herméneutique, à l'élaboration pratique et à la critique. Notre réflexion consistera à parcourir l'une de ces pistes qui est restée jusqu'à présent trop peu explorée.

La métaphore du tremplin

La métaphore sur laquelle nous nous pencherons tout d'abord, celle du tremplin, attire d'autant plus notre attention qu'elle apparaît au sein d'un propos très peu imagé, synthétisant la théorie du tâtonnement expérimental de Freinet.

Une première découverte est obtenue par tâtonnement expérimental (A). Longuement répétée, cette découverte s'organise, se mécanise, devient technique de vie (B). On peut en tirer des lois qu'on enseignera aux descendants. Ces lois régleront le travail à ce palier, donneront une certaine sécurité, constitueront un tremplin à partir duquel de nouvelles expériences tâtonnées vont s'effectuer. Parmi l'infinité des tâtonnements, en voici un qui réussit (C) et qui va s'organiser lui aussi en palier. (FREINET, 1994, vol.2, p.215)

Le palier (i.e. l'épistémè, les savoirs construits par tâtonnements) n'enferme pas. Au contraire, par son propre dynamisme, il contribue à permettre le passage à un autre palier. Cette image du tremplin, très discrète dans l'œuvre écrite du pédagogue, ouvre cependant une piste féconde. Elle suggère l'importance du travail des savoirs antérieurs pour permettre les apprentissages.

Nous soulignerons l'intérêt de cette piste métaphorique en la confrontant à la pensée du philosophe

Alain sur le même point. Celui-ci fait apparaître l'apprentissage comme un décrochage épistémologique. L'apprentissage de la géométrie est, selon lui, l'occasion de découvrir le principe de nécessité. L'élève rompt alors radicalement avec ses croyances antérieures, qui faisaient du caprice et de la fantaisie les maîtres de l'univers. Il s'agit de passer des ténèbres à la lumière. Entre le monde noir de l'illusion que figure la caverne platonicienne, et la lumière, nulle articulation. On abandonne simplement l'illusion pour passer à une autre épistémè. La métaphore du tremplin s'oppose à de telles conceptions.

Il ne s'agit pas de passer de l'ombre à la lumière suivant un mouvement de volte-face, de conversion. Chaque palier prépare le suivant. La pensée éducative de Freinet n'est pas héritière du mythe de la caverne ni de l'idéal chrétien de conversion.

On ne peut simplement abandonner le palier précédent. C'est, au contraire, ce palier qui accouche du suivant, à l'occasion d'une rencontre avec un obstacle. On ne peut construire un nouveau savoir qu'à partir d'un savoir que l'on a déjà.

En renonçant à la radicalité du décrochage épistémologique, au profit d'une rupture articulant l'avant et l'après, Freinet rompt aussi avec la brutalité qui accompagne ce décrochage. Les conséquences néfastes de cette brutalité ont été soulignées par André Giordan.

1. Face à un hiatus cognitif, il est probable que l'enfant manifeste une forte résistance (GIORDAN André, *Apprendre!*, Paris, Belin, 1998, p.122).
2. L'ampleur de la rupture peut aussi provoquer une paralysie (*ibid.*, p.93).

La métaphore de Freinet met en évidence la nécessité de s'appuyer sur l'intérêt naturel de l'enfant. C'est par son mouvement propre que l'eau va parvenir à franchir l'obstacle. Cette continuité de l'intérêt est l'alternative nécessaire à la brutalité du décrochage épistémologique. L'intérêt permet d'articuler les paliers.

La métaphore du tourbillon

Mais une question reste ouverte : comment le palier suscite-t-il un autre palier ? Comment s'opère le travail sur/de ce palier précédent ? C'est une autre métaphore de Freinet qui va nous permettre d'esquisser une réponse à cette question.

Qu'arrive-t-il, en effet, si devant l'enfant se dresse un obstacle qui est pour lui est insurmontable ?

Exactement ce qui se passe pour l'eau du torrent qui heurte un rocher qu'elle ne parvient pas à dépasser. Il y a choc, arrêt plus ou moins bruyant et déchiquetant de l'élan ; puis, après un moment d'inquiétude et d'indécision, le flot refoulé reflue sur lui-même dans un remous tourbillonnant.

Il se produit alors, en même temps que le retour sur soi, une sorte de vide, de creux, que le courant met plus ou moins longtemps à combler selon la hauteur de l'obstacle. (FREINET, 1994, vol.2, p.383)

Freinet évoque ici un double mouvement du palier, à l'aide la métaphore hydraulique filée. Dans un premier temps, il y a un mouvement d'« inquiétude », suivi par la création d'un tourbillon. Ce tourbillon conduit au dessin d'un « retour sur soi » et d'un « creux ». Le pédagogue va donc beaucoup plus loin ici que dans le passage cité parlant du tremplin.

Le travail du palier antérieur est un travail d'auto-organisation, comparable à celui de tout flux rencontrant un obstacle. C'est là la figure tourbillonnante qui a tant inspiré la pensée de la complexité d'Edgar Morin. Le palier se réorganise face à l'obstacle. Il est capable de métamorphoses qui sont à la fois d'origine intérieure et extérieure. L'obstacle conduit à une réorganisation qui est une auto-organisation. La pensée pédagogique d'Alain est une pensée de la complexité. Elle se distingue nettement de la pensée d'Alain ou des néo-républicains (Finkielkraut, Milner, Debray, Pena-Ruiz...), qui relève quant à elle d'un « paradigme de simplicité » (Morin, 2003). Ces derniers s'attachent à séparer et à distinguer, l'éducation et l'instruction, la famille et l'école, l'illusion et la vérité... tandis que Freinet suggère, par la métaphore, une réalité complexe d'entrelacements, de solidarités et de métamorphoses. Nous retrouvons là l'opposition entre imaginaires exposées par Michel Fabre (2002). En s'appuyant sur les travaux de Gilbert Durand (1960), il a distingué l'imaginaire néo-républicain diurne et l'imaginaire nocturne des pédagogues. Le premier conduit à insister sur les oppositions et les séparations, tandis que le second fonde une plus grande sensibilité aux figures de l'entremêlement, de l'interdépendance et de l'ambivalence.

Remarquons que nous retrouvons aussi ici un des aspects de l'imaginaire de l'eau exploré par Bachelard (1942). C'est l'eau dynamique, l'eau de la renaissance, l'eau printanière, associée, par exemple, au

personnage de Mélisande chez Maeterlinck (1892), qui est ici donnée à entendre, une eau phœnix capable de s'autoregénération en dégénération.

Freinet, annonçant les remarques citées d'André Giordan, met en évidence l'événement psychologique déstabilisant que représente cette rencontre avec l'obstacle et la nécessité d'une réorganisation. Le pédagogue est invité à prendre en compte l'inquiétude de l'élève face aux nouveaux savoirs. Les capacités d'autoréorganisation et d'autodépassement sont mises en évidence. C'est un éloge en creux des richesses de la relation apprendre (HOUSSAYE, 1997) – qui privilégie le rapport élève-savoir, plutôt que les rapports élève-maître ou maître-savoir.

Limites théoriques et prolongations pratiques

Le mouvement du cours d'eau rencontrant l'obstacle est celui d'un retour sur soi. Le palier développe une approche autoréflexive qui va le conduire à s'autodépassement. Ce mouvement s'accompagne de la naissance d'un vide, d'un creux à combler. Il semble que l'obstacle conduise à une mise en évidence des insuffisances du palier antérieurs, si l'on suit la ligne de cette métaphore.

La métaphore du creux, du vide, évoque aussi un mouvement de mise en évidence des insuffisances du palier. Mais cette interprétation se marie mal avec celle de la métaphore du tremplin et avec le reste de la théorie de Freinet. L'image du tremplin ne suggère qu'un mouvement positif, et la théorie de Freinet n'évoque jamais la nécessité d'une déconstruction ou d'une autodéconstruction du palier antérieur en vue de la construction d'un autre palier. Avec toute sa fragilité, sa rareté et son ambiguïté, la métaphore du tourbillon ouvre donc la piste d'une réflexion sur le travail des savoirs antérieurs, qui puisse être, à la fois, une mise en valeur et/ou une déconstruction, en vue de la construction de nouveaux savoirs, d'une nouvelle épistémè.

D'autre part, la métaphore du tremplin et celle du tourbillon sont particulièrement représentatives de la théorie de Freinet, en ce qu'elles laissent l'élève seul face à l'obstacle. Elles mettent en valeur les possibilités d'autoréorganisation, et suggèrent une autodéconstruction, mais n'envisagent pas la nécessité de la coopération et de l'apport du maître. Certes, l'élève ne peut échapper à une part irréductible de solitude dans son apprentissage. « Je ne peux pas apprendre pour toi. » Mais il y a certains obstacles que l'on ne peut vaincre seuls.

Les deux métaphores trouvent aussi leurs limites dans leur statut même de métaphores. Elles suggèrent une équivalence entre le mouvement de l'eau et celui du tâtonnement expérimental de l'enfant. Par là, elles manifestent l'héritage béhavioriste, parfois revendiqué par Freinet. Ces métaphores ne permettent pas de penser un changement de conception, une rupture cognitive, mais seulement une rupture comportementale. L'obstacle est toujours devant (FABRE, 1999). Il n'est jamais dans l'esprit. Il n'est jamais affaire de conceptions, de représentations, de croyances. S'en tenir à ces métaphores, comme l'a fait Freinet, ne permet pas de développer une pensée de la problématisation ou du conflit cognitif.

Enfin, ces métaphores ne permettent pas de penser différentes formes d'apprentissages. Elles réduisent tout apprentissage à une même image, à un même tâtonnement et toute rencontre avec un obstacle à un même tourbillon. Or, Vygotsky (VERGNAUD, 2004) a mis en évidence des différences structurelles non négligeables entre l'apprentissage naturel de la langue maternelle et celui d'une langue seconde, par exemple.

Cependant, les limites de ces métaphores dans le champ théorique sont largement effacées par la pratique des techniques Freinet. Dans la pratique, les conseils, la coopération entre élèves, dans le cadre de l'imprimerie, par exemple, la correspondance... sont des espaces pédagogiques qui favorisent le conflit cognitif, le débat, donc la coopération, la déconstruction et le travail sur les conceptions, les croyances. Les conseils, la présence et la part de transmission du maître permettent de ne pas enfermer l'enfant dans le champ limité de ce qu'il peut affronter et inventer seul. Ces différents apprentissages s'inspirent des apprentissages naturels, sans y être réductibles. Leur pratique suppose la nécessité d'apprentissages qui ne soient pas strictement naturels, identiques à ceux développés hors les murs de l'école.

Comme l'ont souligné les didacticiens, les techniques Freinet vont plus loin que sa théorie. La pratique explore les pistes laissées ouvertes par les métaphores du tremplin et du tourbillon, et les poursuit.

Ouverture

Nous avons cherché à défricher la pensée sauvage de Freinet en partant de deux métaphores complémentaires, qui, par leur allure sauvage et mystérieuse, leur statut même de métaphores, stimulent poétique-

ment la pensée pédagogique, laissent ouverte des pistes. Contrairement à ce qu'a pu écrire Jean-Claude Milner (1984), il existe une littérature pédagogique de qualité. Ces métaphores de Freinet donnent l'exemple d'un recours aux richesses de la poésie pour développer une pensée pédagogique vivante et complexe. Nous avons néanmoins voulu, dans le même temps, souligner les limites de cette pensée par image, dans le cadre de la théorie pédagogique de Célestin Freinet. Les images du tremplin et de l'eau invitent à une réflexion sur la nécessité d'un travail des paliers antérieurs, tout en restreignant le champ de cette réflexion pédagogique. C'est dans la pratique initiée par Freinet, et poursuivie par les mouvements qui en sont les héritiers, que les pistes ouvertes par une pensée pédagogique sauvage sont prolongées.

Bibliographie :

DURAND Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, P.U.F., 1960

FABRE Michel *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999

«Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine», *Éducation et francophonie*, Volume XXX, No 1, printemps 2002, "<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/30-1/03-Fabre.html>"

FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994, tomes 1 et 2

GIORDAN André, *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998

GO Nicolas, «La complexité dans la pensée de Freinet», conférence d'ouverture du congrès de l'ICEM 2005 à Valbonne Sophia Antipolis, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

HOUSSAYE Jean, «Pédagogie : justice pour une cause perdue?», in *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2002, pp.7-47

"<http://alainpedagogie.blogspot.com/2007/06/houssaye-jean-pedagogie-justice-pour-une.html>"

VERGNAUD Gérard, *Vygotsky, Penseur de Notre Temps*, Hachette, 2004

