

Débuter ou commencer ?

Dès l'enfance, Nicolas Go est tombé dans la marmite de la pédagogie Freinet. Il a donc commencé ainsi : en immersion. Aujourd'hui docteur en philosophie et professeur à l'IUFM de Nice-Draguignan, il nous livre ses réflexions sur « les conditions du commencement » ; de l'histoire collective à l'instant vécu, de l'exigence de vérité à l'engagement coopératif, en passant par le source même de nos enthousiasmes : le désir.

Débuter en pédagogie Freinet, c'est de toute façon « débiter ». Car si l'on exerce déjà, la chose est suffisamment différente pour que l'on doive « recommencer » ; et si l'on débute dans le métier, il s'agit d'un véritable « commencement », en rupture avec les modèles dominants. Et enfin, ceux qui pratiquent la pédagogie Freinet le savent : il faut perpétuellement se remettre à l'ouvrage, puisque l'on choisit d'habiter la complexité ; disons qu'avec beaucoup d'expérience personnelle et d'enrichissements par les rencontres, on ne commence plus par le début : comme dirait Gilles Deleuze, *on commence par le milieu*. Je fais donc une différence entre débiter et commencer. Débiter provient du francique *but*, la souche, le billot, puis le but de la flèche : débiter devient ainsi « jouer un premier coup » ; commencer signifie faire exister (ce qui est le résultat d'une activité), et indique plutôt que le processus est déjà engagé (il commence à comprendre, l'enfant commence à parler, il commence à pleuvoir, tu commences à m'ennuyer...) ; le terme provient de *cuminiare*, de *initium*,

qui a donné par exemple « initiation », et « un initié ».

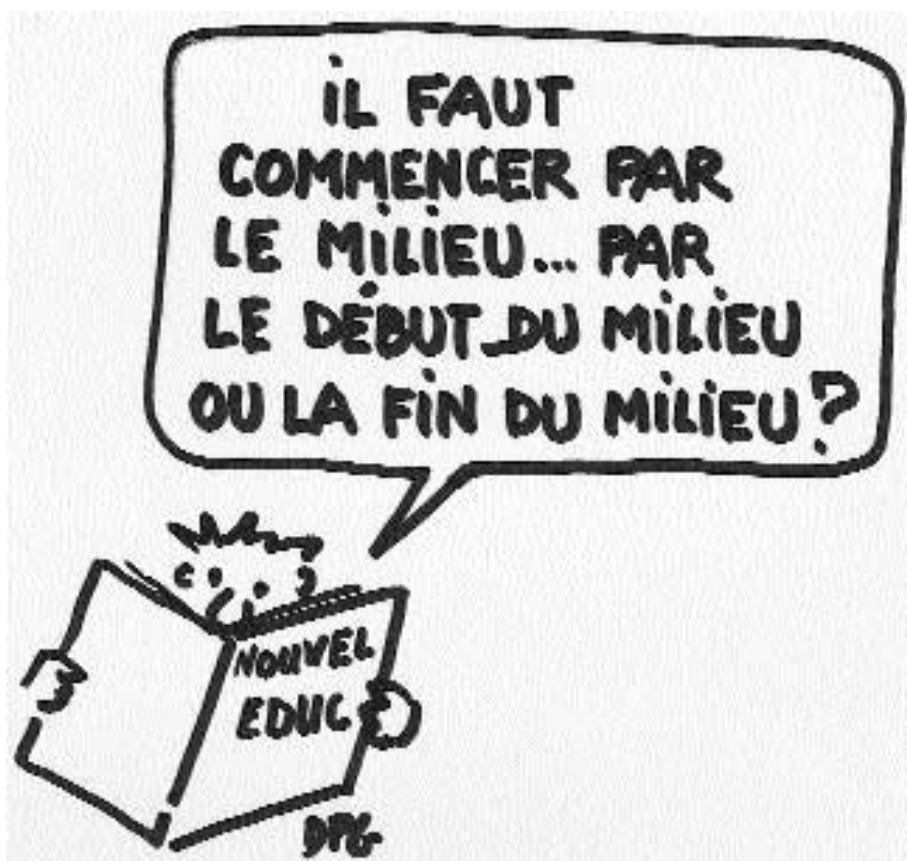
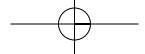
Les conditions du commencement

Je voudrais exclure de mon propos certaines conditions déterminantes, qui mériteraient pourtant d'être interrogées, mais qui me contraindraient à de fort longs développements : je veux parler des déterminations sociologiques et politiques (1). La question « comment débiter » implique des problèmes divers, qui relèvent aussi bien de l'historique, du politique (les conditions institutionnelles de la formation, initiale et continue), de l'éducatif et du pédagogique (et plus particulièrement de la contribution du mouvement de l'École Moderne et de ses stratégies d'intervention dans le champ de la formation), que de la représentation personnelle des enseignants, et du rapport des consciences individuelles au métier. C'est sur ce dernier point, souvent négligé me semble-t-il, que je souhaiterais m'attarder un peu ici. Car, même en imaginant élucidés les déterminismes qui concourent à

contraindre les conditions du commencement, il reste à comprendre cet événement en quoi consiste le moment du choix, la décision de s'engager en pédagogie coopérative (ou le non-événement du non-engagement) ; en supposant posé le cadre déterminant du contexte, et dont il ne faut pas sous-estimer l'importance, interrogeons ce processus, cette chaîne d'événements, sans doute, qui préside à l'engagement personnel, et que certains, peut-être, pourraient identifier dans le temps.

Pour moi, par exemple, je me souviens de ce soir de septembre : j'avais 9 ans, je sortais de ma classe de l'école de garçons pour rejoindre celle de ma mère dans l'école de filles, et je me suis dit en y entrant « pourquoi y a-t-il encore autant d'enfants, longtemps après la sonnerie, qui se passionnent pour leur travail ? » ; puis, comme si la question contenait la réponse « et pourquoi mon maître ne fait-il pas de la pédagogie Freinet lui aussi, moi aussi je pourrais me régaler à apprendre ! » ; je sais que cet événement, affectif, a déclenché en moi quelque chose





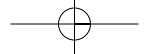
de définitif, ce jour-là, et qui a donné lieu à beaucoup d'autres événements par la suite. Je reconnais que j'ai été très tôt déterminé à la pédagogie Freinet, par mon contexte familial, et mon engagement est de peu de mérite ; mais ce qui m'importe ici, ce n'est pas le contexte déterminant, mais l'événement affectif, surgi au sein de ce contexte. Comme l'on dit, j'ai été « touché », ainsi que par la flèche son but ; sans doute est-ce ainsi que j'ai « débuté » ; sans doute est-ce ainsi que beaucoup plus tard, j'ai pu « commencer par le milieu ». Comment délier ce que l'on pourrait nommer les déterminismes psychologiques, et l'instant vécu, *l'histoire* et *l'événement* ? Je crois que Freinet et ses compagnons ont précisément montré l'impossibilité de cela, et qu'ils ont qualifié de « globalité » : l'histoire individuelle des enfants, ferment déjà consti-

tué et toujours unique, à la fois toujours en train de se constituer, et à la fois perpétuellement constituant ; l'histoire également de la communauté de la classe (à laquelle les didacticiens attribuent la « mémoire didactique ») en expression-crétion-communication, unique-constituée-constituante ; les événements, ces moments essentiels et privilégiés, qui nous échappent et nous étonnent, qui surgissent à l'improviste et nous enseignent, et où quelque chose toujours se fait. Avec l'expérience, on se dit quelquefois que ces instants, libres événements soudain échappés du tissu serré déterminant des histoires individuelles et collectives, se constituent en déterminations nouvelles, mais désaliénées, réappropriées ; les enfants y puisent peut-être, pour les événements et les choix à venir, l'intelligence d'une liberté en train

de se construire. Je ne puis résister à la tentation de relire ici Freinet : *Dans les moments les plus pénibles de ma vie, (...) lorsque l'horizon est comme barré par des catastrophes successives, ce n'est point dans l'enseignement des philosophes, dont on m'a autrefois imposé la lecture, que je vais chercher apaisement et intime espoir. Je vois mes sources (2).*

Sans doute est-ce ainsi que l'on peut comprendre le commencement : un événement, puis d'autres événements, dans une histoire. Et laissant quelque peu l'histoire, qui compose les représentations sociales, politiques, intellectuelles, cognitives, affectives, psychologiques, éthiques etc., j'interroge l'événement. Certains débutants dans le métier présentent des dispositions *a priori*. D'emblée, ils se disent qu'ils ne feront jamais une pédagogie transmissive, pas même, peut-être, cette pédagogie différenciée du projet et des situations-problèmes que l'on prône aujourd'hui couramment dans la formation ; il leur suffit d'un événement saisissant, comme le séjour dans une classe coopérative, ou les propos éclairés d'un professeur, d'un collègue, peut-être même le visionnage d'un film sur la pédagogie Freinet, pour qu'ils s'enthousiasment soudain et durablement. Leur histoire singulière les aura préparés aux commencements, de sorte qu'une vive émotion leur aura suffi : « voilà ce que je veux faire ! » ; il faudra alors qu'ils trouvent autour d'eux des recours, des aides, un compagnonnage, pour conforter leur commencement. D'autres, lassés par des années de pratique routinière, connaîtront un même événement





enthousiasmant au beau milieu de leur histoire, pour un (re)commencement. D'autres enfin, moins avancés dans leur tâtonnement, resteront indécis ; la rencontre d'une classe, d'un film, d'un propos éclairé, ne constitueront pas un tel événement : tout juste un moment suggestif ou incitant de leur histoire ; et il faudra sans doute encore plusieurs de tels moments pour éventuellement provoquer un événement. Mais on l'aura compris, dans tous les cas, l'(les) événement requiert une rencontre, un facteur déterminant, un facteur enthousiasmant ; il convient de *provoquer* et de *multiplier les rencontres*.

Le commencement est un processus, inscrit dans une histoire, mais qui, comme nous l'ont appris de longues années de recherche en méthode naturelle, engage l'ordre de *l'affectif*. C'est ce que nous rappelle Paul Le Bohec, reconnaissant « l'affectivité partout présente comme catalyseur indispensable de l'acquisition du savoir. Mais également le plaisir, la pulsion de création, les joies de la connaissance, les phénomènes de groupe, les cheminements particuliers (3) (...) ». Il existe un « moment zéro » (à la suite de -1 ; -2 ; -3 ; -n), celui du « déclat », comme l'on dit parfois, inséparablement affectif, cognitif, existentiel... : appelons-le le *kairos*, du grec, le moment propice, qui inscrit l'événement déterminant dans le temps : ni trop tôt, ni trop tard, quand il faut. Si l'on peut s'efforcer de créer les conditions d'un tel événement (pour soi-même et pour autrui : c'est à quoi l'on travaille en pédagogie Freinet), son surgissement lui-même nous échappe. On en fait l'expérience, voilà tout. Com-

mencer, c'est « faire l'expérience de », mais si fortement, que la volonté semble alors contrainte, comme, par exemple, dans l'amour ou l'amitié où, toutes raisons confondues, on se réjouit de la simple existence de l'autre que l'on ne peut que désirer. Spinoza nous apprend que ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, mais c'est inversement parce que nous la désirons que nous la jugeons bonne.

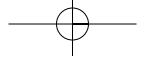
Telle est, je crois, l'une des grandes richesses du mouvement de l'École moderne : *la force éthique de la coopération et du compagnonnage*. Nous sommes nombreux à avoir commencé, non pas pour avoir pensé, mais pour avoir vécu, mais pour avoir expérimenté. Puis pour avoir vécu la pensée, puis désiré penser le vécu. La communauté coopérative de la classe se prolonge dans la communauté

du mouvement coopératif de l'École Moderne, et inversement. Il y a fort à parier que la possibilité des commencements croîtra à proportion de la multiplication des rencontres favorables, c'est-à-dire enthousiasmantes. Ceci, bien sûr, nous renvoie au militantisme. Mais pas seulement. Mieux : la réduction du problème à la question du militantisme serait la plus sûre façon de condamner définitivement la pédagogie Freinet.

La valeur des commencements

Ce que je présente dans l'ordre des faits (un jugement de fait porte sur *ce qui est*), et que chacun pourra sans doute interroger pour soi-même (« qu'est-ce qui m'a fait commencer ? »), me paraît en effet problématique. Car aussi bien n'importe quoi peut commencer ainsi : on sait que les sophistes et les rhéteurs, dans l'Antiquité grecque, plus





préoccupés du vraisemblable et du séduisant que du vrai, visaient l'adhésion de l'auditoire à tout prix, voire à n'importe quel prix ; de même l'enthousiasme des foules a-t-il légitimé les tyrannies et les totalitarismes. Nous sommes si sensibles à l'expérience des affects, notamment celle de la joie (Clément Rosset (4) la qualifie de « force majeure »), qu'ils constituent un levier privilégié de la manipulation des consciences, et de l'aliénation. C'est pourquoi, me semble-t-il, il convient de poser la question de la *valeur*.

Nous sommes en quelque sorte aujourd'hui acquis à une idéologie de la fin des idéologies ; l'enthousiasme militant est devenu suspect, tant il a donné lieu à d'aveugles engagements ; on se méfie de la joie qui déplace les montagnes, lui préférant un réalisme plus modeste, en quoi consiste l'adhésion à ce qui est et sa perpétuation à l'identique ; préférant la frustration à l'incertitude, on renonce souvent à commencer. On se contente, sans conviction certes, de reproduire, ou de transposer à ce manque de conviction les savoirs constitués dominants (ceux, malgré tout encore balbutiants, de la didactique et des sciences de l'éducation). Il faut réinventer l'enthousiasme, si je puis me permettre cette formule hasardeuse, et s'il est vrai, comme l'écrit Spinoza, que le désir est l'essence de l'homme. Mais pas à tout prix : au seul prix de l'exigence de vérité, sous le contrôle de la pensée critique et de l'action coopérative. De l'exigence de vérité, la didactique et les sciences de l'éducation en témoignent à n'en point douter ; elles en

font même, comme sciences, leur principale valeur. Mais la mise en œuvre de cette exigence est diverse, et Freinet et ses compagnons se sont à cet égard toujours démarqués. Il nous faut poursuivre cette œuvre de vérité que l'on nomme en grec *alèthéia* (5), le dévoilement de l'être, que l'École moderne appelle « méthode naturelle » : expression-création et communication dans un groupe coopératif.

Le problème de la valeur est ainsi posé : nous n'en sommes plus au temps des pionniers, l'École Moderne est désormais riche d'un savoir constitué et constituant, dont il convient de poursuivre l'exploration pratique ; le temps est venu pour la théorisation critique et la fabrication de concepts propres, et, probablement, indépendants des discours académiques (que l'on a pu appeler la scolastique).

Mais que l'on s'entende, il n'est pas question de *stratégie*. Il n'est pas question de viser un accroissement d'adhésions ou d'abonnements, à quoi une campagne publicitaire suffirait aussi bien : il est question de *recherche*, fût-elle marginale pour un temps (plus ou moins, elle l'a toujours été). Il n'est pas question de persuader, par des motifs simplement sensibles ou idéologiques, ou dogmatiques : il est question de convaincre par *l'exemple* bien compris (c'est un métier pratique) et la *pensée* critique. Il convient pour cela de renforcer toujours plus nos exigences personnelles et le travail commun. L'exemple se trouve dans les classes coopératives convaincantes, dans les échanges techniques coopératifs (GD, JE (6), congrès), la pensée

critique s'exerce dans les livres, les articles, les échanges théoriques coopératifs (GD, JE, congrès) et la participation aux activités institutionnelles (université, IUFM, colloques...). Ceux qui s'y engagent avec enthousiasme favorisent les rencontres enthousiasmantes offertes à ceux qui souhaiteraient « commencer ».

Pourquoi ? Pour une école du peuple, « par la vie, pour la vie, par le travail »

Tiens ? Mais qu'est-ce que c'est que « la vie » ? Peut-être une notion à conceptualiser ?

Nicolas Go

Docteur en philosophie,
Qualifié aux fonctions de maître
de conférences, IUFM de Nice

(1) Sur ces questions, on lira avec profit des études déjà engagées telles que celles de Henri Peyronie ou Jacques Testanière dans, par exemple, *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, PUB, 1999, « Entrer dans le mouvement Freinet ? » pp. 419-435, et « La pédagogie Freinet : une éducation nouvelle populaire, des éducateurs prolétaires ? Contribution à l'étude de la constitution et du développement du mouvement Freinet dans la pédagogie contemporaine », pp. 437-447.

(2) C. Freinet, *L'éducation du travail*, Seuil, ce sont les premières lignes de l'œuvre...

(3) P. Le Bohec, *Le texte libre mathématique*, Odilon, 1997, p. 17

(4) Clément Rosset, *La force majeure*, éd. de Minuit.

(5) Sans trop préciser, je voudrais signaler que je réserverais le terme de *veritas* pour la didactique (qui est de l'ordre du discours, de l'adéquation de la pensée et de la chose) et celui d'*alèthéia* pour la méthode naturelle.

(6) Groupes départementaux, Journées d'étude.

