

# Le complexe selon Freinet

**La complexité, conçue dans une perspective politique révolutionnaire, est au fondement même de la pensée et de l'action de Freinet. L'éducation du travail, la méthode naturelle, le tâtonnement expérimental, la coopération, l'organisation de la classe et ses outils, tout cela procède d'une pensée de la complexité. En quel sens ? C'est ce que le Congrès, et, je l'espère, ses prolongements, vont nous aider à comprendre. Je me propose d'en dégager ici quelques éléments préparatoires.**

Freinet n'a pas théorisé la complexité en tant que telle. L'essentiel de ses travaux écrits repose sur une conception méthodologique qui, aujourd'hui, ne paraît plus acceptable compte tenu de l'évolution des recherches en sciences de l'éducation : Freinet ne se recommandait que du bon sens, de la simplicité et des démarches de recherche empiriques et coopératives. Il ne se représentait pas pour autant ce choix comme par défaut. Bien au contraire, il y voyait toute la force de son Mouvement, par opposition aux artifices de la science analytique, qui, pour reprendre une de ses images, immobilisait l'eau dans des collections de seaux afin de l'étudier au lieu, comme il le préconisait, de la préserver à même le torrent, dans son milieu naturel. Il n'a pas cherché à faire de la complexité un concept, tout juste une notion, voire une métaphore, car il avait beaucoup mieux à inventer avec ses camarades pionniers. Aujourd'hui, alors qu'une grande partie du travail est réalisé, et précisément parce qu'il reste encore beaucoup à faire, il est temps d'engager cet effort d'approfondissement théorico-pratique qu'il réser-

vait alors à plus tard. Nous n'en sommes plus tant à nous demander ce qu'il convient de faire qu'à chercher à comprendre comment et pourquoi ça marche, afin de préciser sous quelles conditions et dans quel sens la recherche peut être poursuivie. La complexité n'a pas été à proprement parler théorisée, mais elle n'en a pas moins été conçue, décrite et expérimentée à très large échelle.

Elle se manifeste, ce qui est conforme à son essence, de manières très diverses selon les strates où on la considère. Il y a, comme je viens de l'évoquer, une pensée complexe, qui est celle de Freinet, mais qui donne lieu à une épistémologie de la complexité (certes très implicite), ainsi qu'à une méthodologie de recherche (le travail coopératif par « tâtonnement expérimental » au sein d'un mouvement de praticiens) et une méthode didactique (la « méthode naturelle » d'apprentissage) complexes. Si, dans leur ensemble, ces aspects restent nécessairement imbriqués en un tout, ils méritent néanmoins d'être distingués, comme parties, en vue de leur élucidation. Distinguer pour mieux

relier, comme dit E. Morin. Il nous faudrait, pour être complet, beaucoup plus que les limites de cet article. On conviendra donc de rester très incomplet et, puisqu'il n'y a pas de début logique (il n'y a que des commencements dynamiques), on peut tout à fait commencer par le milieu, c'est-à-dire par n'importe où.

Quelle est la source où réside la complexité ? Freinet emploie une notion récurrente : c'est « la vie ». « La vie est », telle est, on le sait, la « première loi » de son *Essai de psychologie sensible*. Il y a, constate-t-il de manière empirique, une « motivation vitale » propre à tous les êtres vivants, qu'il mettra à la base de ses préoccupations éducatives, ce qui constituera selon lui la grande nouveauté de ses techniques pédagogiques. Laissons là les accusations de vitalisme dont il fait stupidement l'objet (il était, on le sait matérialiste révolutionnaire), pour comprendre le sens de cette idée, qui se présente comme une sorte de métaphore fondamentale de sa pensée complexe. Son extension est très grande, puisqu'elle couvre aussi bien les déterminations génétiques du fonctionnement des organismes

biologiques (qui s'efforcent à la conservation de leur être), les phénomènes physiques soumis aux lois du déterminisme (l'eau de pluie qui s'écoule toujours dans la même direction à travers les sillons qu'elle creuse), l'éthologie animale les brebis qui savent trouver le chemin de la bergerie où elles se trouvent en sécurité), le désir humain (la curiosité et les pulsions de conquête enfantines)... La « vie » recouvre ainsi la première complexité qui soit, la complexité du réel tout entier. En quel sens entend-il le terme de complexité ? En au moins deux significations majeures :

– En premier lieu, en tant que le réel est constitué par un ensemble de rapports. Rien n'est par nature ni isolé, ni simple. Rien n'est isolé au sens où, quel que soit l'objet considéré (que ce soit un enfant en train de travailler, une brebis en train de brouter, l'eau d'un torrent en train de s'écouler), il est toujours en rapport avec un milieu, un environnement, d'autres singularités avec lesquelles il se combine, se transforme et évolue. Rien n'est simple au sens où toute singularité (par exemple un enfant) est toujours la composition d'autres singularités qui la font être ce qu'elle est (par exemple, l'enfant est à la fois un être corporel, biologique, social, psychologique, symbolique, désirant, cognitif etc.). La pensée complexe consiste à prendre en considération l'ensemble de ces rapports possibles et, compte tenu de leur multiplicité et de leur caractère souvent non identifiable, ou au moins non prédictible et non contrôlable, de fonder cette considération sur le principe d'incertitude.

– En second lieu, en tant que le réel est soumis à un perpétuel devenir, une évolution créatrice. La



formule de Freinet est forte : « *L'individu, à tous les degrés et à tous les âges, a un besoin souverain de croître, de monter, d'acquiescer la puissance pour réaliser sa destinée ; la vie est ce processus complexe de recherche active de cette puissance essentielle* ». Cette motivation vitale, ce besoin souverain de croître est évidemment présent chez l'enfant, et il constitue le socle premier de toute action éducative.

Ces bases essentielles sont précisément celles que la « pédagogie traditionnelle » et la « fausse science » esquivent, provoquant des effets tels que l'ennui, l'échec, et l'indiscipline. Contre les mutilations qui en découlent, Freinet préconise un retour à la pratique complexe ; un retour, non pas comme une idéologie du passé (car, vraisemblablement, cette pratique n'a jamais existé auparavant), mais comme un matérialisme du présent, parce que cela est conforme aux besoins profonds et souverains des enfants. D'où cette sorte d'oxymore qu'est l'expression « méthode naturelle », et qui, paradoxalement certes, s'ef-

force de rendre compte de ce qu'un travail empirique extrêmement exigeant et soucieux des phénomènes concrets a permis de découvrir. Non pas une méthode parmi d'autres, qui chercherait à défendre ses particularismes, mais une approche conforme aux processus, annoncés comme naturels, d'apprentissage (ce que confirmera probablement un jour la neurobiologie). Ces processus passent par ce qu'il a appelé « la loi universelle du tâtonnement expérimental ». Disons les choses comme suit : la méthode naturelle, c'est le dispositif didactique de la complexité (ou la méthode de la complexité), qui organise un milieu favorable au processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental (ou apprentissage complexe). Nous sommes dès lors dans le champ d'une didactique de la complexité, qu'il nous faut maintenant évoquer.

On trouve dans l'école moderne française la présentation, au lendemain de la guerre, d'une nouvelle notion progressivement élaborée, celle de complexes d'intérêts. En quoi

cela consiste-t-il ? Il modifie l'appellation de « centres d'intérêts », inventée par Decroly, à laquelle il reproche son caractère scolastique, précisément en ce qu'il lui manque une nécessaire dimension complexe. L'élaboration du travail repose sur la motivation vitale des enfants, qui provoque des désirs et des intérêts multiples, dans un surgissement toujours inattendu, doublement provoqué en un phénomène de rétroaction sur le milieu-classe par le travail en cours lui-même, et par les rapports avec l'environnement (système ouvert). Ce surgissement constant, imprévisible et motivé des désirs de connaître et de comprendre, et que l'on peut ranger aujourd'hui sous la catégorie de l'événement, c'est ce qu'il appelle donc les complexes d'intérêts.

Ce qui les caractérise, c'est leur surgissement imprévu et non programmé, leur diversité (ils peuvent porter sur à peu près n'importe quoi), leur multiplicité (ils sont souvent nombreux), et leur *compossibilité* (ils coexistent dans le temps de travail individualisé). Leur caractère aléatoire ouvre de nombreuses possibilités, offertes à la curiosité et à l'étude, qui doivent être actualisées par une rigoureuse organisation du travail. La complexité, en effet, ne réside pas seulement dans le surgissement des complexes d'intérêts, mais aussi dans leur exploitation, dans le travail qu'ils rendent possible.

La prise en considération des complexes d'intérêts est ainsi corrélative à l'organisation complexe de la classe. Ou, pour être plus fidèle à la pensée de Freinet, c'est l'organisation matérielle de la classe, et l'élaboration des outils didactiques adaptés, qui permettront la prise en compte, et, par suite, la multiplication des surgissements des comple-

xes d'intérêts. C'est là un autre aspect de la didactique de la complexité, que Freinet et ses compagnons ont progressivement élaborée : elle repose sur le principe d'auto-organisation, que seule une préparation structurelle et matérielle de la classe autorise. Comment, en effet, sortir de l'approche programmatique de l'enseignement, comment contrer le Sphinx de la scolastique qui toujours renaît de ses cendres, sinon en permettant, par un aménagement matériel, des outils, et une structure spécifiques, le développement de phénomènes d'auto-organisation ?

Prenons un exemple, extrait de l'école moderne française : un enfant écrit un texte libre, qui est choisi par la classe pour l'imprimerie. La complexité agit à plusieurs niveaux : d'abord, pour ce qui concerne la création elle-même : qu'est-ce qui a motivé ce texte ? Certes, le récit d'une situation vécue ; mais pourquoi celle-ci ? Quels sont les véritables motifs, affectifs, sociaux, psychologiques, corporels (il s'agit de l'expérience sensible d'un arrosage, d'un arroseur et d'un arrosé), cognitifs (expérimentation d'un jet et de deux

lances), littéraires (il a fallu l'écrire le mieux possible) ? Qu'est-ce qui a fait que ce texte a été choisi par le groupe ? Ensuite, pour ce qui concerne son exploitation linguistique et littéraire (le travail du texte). Enfin, pour ce qu'il va provoquer de complexes d'intérêts, et d'exploitations diverses. Seule « l'organisation du travail libre », avec le plan de travail, l'agenda scolaire, les outils autocorrectifs, la bibliothèque de travail, le travail individualisé etc., permettra d'éviter une simplification réductrice de ce qui surgit dans le traditionnel discours professoral.

Il faudrait également montrer comment Freinet propose d'intégrer le « complexe scolaire » au « complexe social ». Il faudrait encore analyser l'évolution de ce système complexe d'apprentissage qu'il a nommé le « tâtonnement expérimental ». Des travaux sont en cours. Ils permettront de mesurer à quel point – et par un empirisme qu'on se plaît à contester –, alors que balbutiaient les découvertes de la complexité, Freinet était déjà très avancé, et à quel point il l'est encore.

**Nicolas Go**

