

La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?

« C'est la forme même – sociale et humaine – de l'École qu'il nous faut reconsidérer.

L'école traditionnelle emploie des techniques de rédaction, de calcul, de dessin ou de musique qui apparaissent comme des mécanismes minutieusement montés pour tourner en milieu scolaire, mais qui sont sans liaison avec le comportement des individus et les exigences sociales en milieu non scolaire. Il en résulte une fausse culture qui n'est jamais intégrée à la vie des hommes et qui constitue de ce fait une erreur sociale et une fausse manœuvre humaine (1).

C'est cette intégration des techniques à la vie, la suppression de ce hiatus entre l'école et le milieu, que nous prétendons réaliser. » (2) - (p. 227)

Avec Célestin et Élise Freinet, et après eux, des milliers de classes de tous niveaux, de milieux très divers, égrenées un peu partout dans le monde, comme un « véritable laboratoire vivant », ainsi que Freinet aimait à le répéter, ont confirmé aux praticiens « qu'il ne peut y avoir de clivage dans le processus d'acquisition entre les apprentissages que l'enfant fait (ou ferait) dans son milieu naturel et ceux qu'il fait dans le milieu scolaire (3). » C'est en ce sens que nous pouvons définir une manière naturelle d'apprendre.

Par des méthodes naturelles, « nous assurons les bases définitives de notre enseignement sur la vie de l'enfant dans son milieu, sur son affectivité, sur tout ce qu'il porte en lui de créateur et de dynamique, d'intelligent et d'humain. Nous supprimons

le hiatus entre la culture empirique familiale et sociale et la culture scolaire froide, impersonnelle, fausement scientifique ; nous rétablissons chez les enfants – et chez les éducateurs aussi – une unité de vie qui est bien peut-être, en définitive, l'essentiel de l'apport de nos techniques au devenir des enfants que nous avons à préparer à leur fonction d'hommes (4). »

Placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école et non pas le savoir magistral, signifie prendre en compte, à la base des apprentissages, l'enfant, l'adolescent dans leur unicité et leur globalité, selon la logique heuristique qui part du complexe pour accéder au simple. Chaque être est unique, a droit à ses chemins personnels, suivant ses propres rythmes et ses propres motivations pour développer au mieux sa personnalité. Quand l'enfant, l'adolescent entrent en classe, ils sont porteurs de leur propre histoire, de leur milieu de vie, de leur culture, de leurs propres besoins, de potentialités diverses, riches ou précaires, de projets plus ou moins enfouis, ou exprimés. Tous ces savoirs antérieurs complexes, prégnants, enracinés, impliquent d'une part une globalité de l'action éducative (ceci est loin d'être entré dans les faits surtout dans le secondaire, malgré les tentatives de

décloisonnement des disciplines et le travail en équipes pédagogiques). et d'autre part un espace contractuel d'apprentissages personnalisés, nécessitant une cogestion des stratégies cognitives afin de réfléchir avec l'apprenant sur ce qui est le plus pertinent, le plus efficace pour lui.

Mais placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école ne signifie pas le laisser faire selon des désirs parfois régressifs. Bien au contraire. Nous ne pensons pas qu'il suffise de dire aux apprenants :

« organisez-vous » pour qu'ils s'organisent, ou « exprimez-vous » pour qu'ils s'expriment, ou « socialisez-vous » pour qu'ils soient... sociables et démocrates. Nous ne sommes pas des spontanéistes. Il n'y a pas « d'enfant-dieu », « d'enfant-roi » ! L'adulte est celui qui aide à organiser un environnement pédagogique tissé de réseaux interactifs « sollicitants », favorisant l'adéquation entre les projets personnels et les projets de groupe. La pédagogie Freinet est une éducation du travail, travail motivé, non scolaire, travail mobilisateur, finalisé. Comment mettre en œuvre cette éducation du travail pour « en faisant, se faire » ? Reuven Feuerstein, traitant des aspects théoriques de la « modifiabilité cognitive structurale » et de l'importance de

Encart 1 : Quelques fonctions du paradigme inventif

Promouvoir le mode symbiotique de connaissance.

Promouvoir la mise à l'écoute.

Faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est que par référence au tout.

Présenter comme image de la personne celle de la personne totale.

Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité ; mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de la reproduction ; contribuer à transformer la société industrielle.

Promouvoir l'unicité de la personne ; situer le développement des communautés dans celui des personnes et celui des personnes dans celui des communautés.

Développer chez les personnes et les communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles organisations.

Proposer comme modèle de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique ; promouvoir la mise en place de nouvelles communautés... L'école comme anticipation de société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle.

Synergie entre le vécu individuel et la praxis sociale...

Extraits de École et Sociétés (5)

« l'expérience médiée », disait : « *Il faut croire l'individu capable de changer pour qu'il change* » ; « *faire le pari de l'éducabilité* » dit P. Meirieu (6). Nous avons ce credo, nous croyons que l'organisme humain forme un système ouvert au développement, au changement, de manière que même des structures nouvelles peuvent apparaître et devenir un phénomène bourgeonnant de toute la personnalité. Pour favoriser ce phénomène, des dispositifs « instituants » (techniques, outils, organisation coopérative...) mettent en place une pédagogie pluraliste, répondant à la multiplicité des facettes d'un être et induisant ainsi une multiplicité de situations stimulantes et de médiations d'apprentissages de natures diverses.

Encart 2 : Panorama des tendances pédagogiques actuelles *

... Traditionnellement, on peut distinguer dans la réflexion pédagogique deux grandes polarités : l'une qui vise à promouvoir le sujet et une autre qui vise à promouvoir la culture...

... Ce qui caractérise les « pédagogies du sujet », c'est leur insistance à affirmer que c'est l'individu qui est l'acteur et l'auteur de son propre développement, de son évolution. Rien ne se fait en lui qu'il ne fasse lui-même. Tout ce qu'il fait, c'est lui qui le fait, et il le fait parce qu'il le veut, et précisément parce qu'il le fait, cela contribue à le développer. Ce qu'on pourrait exprimer de façon un peu pédante en disant que la promotion des êtres est « endogène », c'est-à-dire qu'elle vient du dedans...

...Ce tableau de la réflexion pédagogique centrée sur le sujet que je viens de brosser est très sommaire et très caricatural, parce que ces théoriciens** ont publié à eux tous 99 % peut-être de la littérature pédagogique, mais ils n'ont probablement pas touché à eux tous plus de 1 % du système éducatif ! Autrement dit, l'immense majorité des enseignants (et à travers eux l'immense masse des pratiques pédagogiques) est restée tout à fait à l'écart de ce mouvement. Au cours du grand retour en arrière de 1984 sous le ministère Chevènement, on a feint de croire que ces 99 % d'écrits correspondaient à 99 % des pra-

tiques pédagogiques, mais il n'en était rien ! Ces théoriciens avaient occupé la parole, mais jamais le pouvoir pédagogique, ou alors sous forme d'ersatz de sous-produits dévalorisés du type : « le texte libre obligatoire à rendre à 8 h et demie sur sujet imposé », application moyenne de la pédagogie Freinet par l'instituteur Lambda ! Bref, malgré son dynamisme, tout cet ensemble de courants pédagogiques a très peu influé sur la réalité des pratiques éducatives qui est restée pratiquement inchangée pendant toute cette période ! Bon nombre de ces auteurs ont usé leur énergie en querelles internes ; d'autres au contraire ont tenté des synthèses. Par exemple Freinet utilise aussi bien les « fichiers autocorrectifs », les « bandes enseignantes » – outils de travail individualisé – que les activités de groupe : ce qu'on appellerait aujourd'hui *la pédagogie du projet*, pour épanouir et socialiser l'individu dans la classe. Freinet va tenter de tenir ces deux aspects. Non sans mal, parce qu'il est écartelé (notamment au début de sa carrière) entre le souci de privilégier les apprentissages individuels et les activités de groupe...

... Freinet cherchera longtemps comment équilibrer les apprentissages individuels avec la production collective. Il adoptera différents

systèmes au long de sa carrière...

...(mais) conservera toujours le souci de donner à chacun la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs et de se perfectionner tout en donnant au groupe la possibilité d'avoir des réalisations de qualité qui donnent une motivation aux enfants. C'est cette manière de ne jamais sacrifier l'un ou l'autre pôle, cet effort constant pour les concilier qui, à mon sens, fait l'extrême grandeur de Freinet.

Philippe Meirieu

Extrait de *Pour une éducation conforme aux droits de l'homme*, Casterman.

* Ce ne sont en réalité que des extraits de ce panorama fort intéressant, choisis par le Comité de rédaction, situant Freinet dans tous ces courants pédagogiques depuis Platon, St-Augustin, Rousseau... et l'apparition de « l'École Nouvelle » (1900) avec Cecil Reddie.

** Sont mentionnés, parmi bien d'autres : Pestalozzi, Claparède, Decroly, Dottrens, Ferrière, M. Montessori, Piaget, Lobrot, C. Rogers... mais aussi Durkheim, Marx, Alain, etc.

La pédagogie Freinet, c'est...

Une méthode naturelle
qui prend en compte l'enfant dans sa globalité
affective, sociale, cognitive, au travers de sa
vie quotidienne, *c'est une méthode qui doit être
vivante.* (C. Freinet)

p. 8

Un processus d'apprentissage par
tâtonnement expérimental
Un processus naturel et universel, au cœur
d'un modèle d'apprentissage interactif
incluant d'autres démarches.

p. 9, 10, 14

La méthode
naturelle de
lecture-écriture
p. 15

La méthode
naturelle de dessin
de peinture
de sculpture...
p. 16

Des techniques et des outils
(pour les servir)

L'expression libre orale,
écrite, graphique, corpo-
relle... p. 22

La recherche libre mathématique,
scientifique, géographique...
p. 23, 24

La communication : conférence,
débat, entretien, correspon-
dance, journal, télécopie, téléma-
tique... p. 25, 26

La recherche documentaire : de la
BT au CD-ROM en passant par
les divers albums... p. 29

Le travail individualisé avec les
fichiers et cahiers autocorrectifs
d'entraînement, les fichiers
d'incitation avec les divers
répertoires... p. 27, 28

La méthode naturelle
de mathématiques et
le calcul vivant
Les techniques
opératoires
Les problèmes
vivants
p. 17

La méthode
naturelle d'éducation
corporelle
p. 18

Une organisation communautaire de la vie scolaire : la coopérative
Véritable paradigme inventif (encart 1), la coopérative, institution de la classe organisant aussi bien les
apprentissages – apprentissages sociaux, démocratiques - apprentissages cognitifs - apprentissages socio-
affectifs – que les rapports réciproques entre l'école et le milieu environnant (la citoyenneté, entre autres...) favorisent, de manière symbiotique et évolutive, l'auto-agir-construction de savoirs multiples pour chaque
individu : savoir-faire, savoir penser, savoir dire, savoir agir, savoir partager, savoir vivre ensemble...

p. 30

C'est pourquoi la pédagogie Freinet, comme le fait apparaître le panorama des pages suivantes, par ses organisations diversifiées selon les classes d'un modèle social interactif, coopératif d'autodéveloppement de l'enfant, se présente aujourd'hui, non pas comme une méthode, mais plutôt comme un paradigme éducatif inventif (5), de nature systémique, porteur d'avenir.

1. Qu'est-ce qu'une méthode naturelle ?

1.1. Comment l'enfant apprend hors l'école ?

« On peut dire qu'il apprend seul au cours de rencontres avec des objets, des personnes, des événements... dans le milieu environnant, qui mettent en résonnance des savoirs antérieurs et des impulsions créatrices.

On peut dire aussi, qu'il n'apprend pas seul, qu'il ne peut apprendre sans les autres (pairs et adultes), autour de lui, qui sont autant de

miroirs, de récepteurs potentiels de ses actions, de compagnons aidant au moment du besoin.

Comment l'enfant, dans un milieu hors scolaire apprend-il à marcher, à parler, à rouler à vélo ?

Apprend-il selon une méthode programmée et fixée par des adultes, même bienveillants, aussi bien que seul au milieu des autres qui l'incitent, l'encouragent, le guident, le laissent chuter et se relever, fort de cette nouvelle expérience ?

Ne suivrait-il pas ce circuit détaillé déjà par Maurice et Clem Berteloot * ?

Impulsion créatrice —>
schémas d'actions potentielle —>
projets —>

actions qui se recomposent au contact des expériences vécues —>
notions de traces —>
nouveaux schémas d'actions potentielles —>

expériences vécues plus « complexes » au travers de « filtres » qui se créent au contact des faits, des personnes qui critiquent en coopérant —>

vers des lois qui seront provisoirement valides. »

Extrait du bulletin du groupe départemental du Nord : *Ch'ti Qui* n° 3, février 1996.

* Enseignants à l'école Freinet, Vence, de 1967 à 1975.

1.2. Tâtonnement... méthode globale, analytique, active, passive... ?

(Olivier Reboul) (7)

Quelles peuvent être les caractéristiques d'une méthode naturelle ?

« La méthode, à condition qu'elle soit comprise par l'élève et si possible trouvée par lui, est donc ce

qui lui permet de prendre en main son propre apprentissage. Alors elle n'est pas contrainte mais libérée.

Abordons maintenant une autre objection, bien plus pertinente, car elle ne porte plus sur le principe de la méthode mais sur son contenu. On lui reproche d'être analytique, c'est-à-dire axée sur la décomposition et la recomposition des actes à apprendre, alors qu'une méthode globale serait nettement plus féconde parce que plus naturelle.

Cette autre méthode, en fait, est celle qui met en œuvre la « lecture globale », ou mieux encore les techniques de Freinet, où l'enfant apprend à lire et à écrire par l'imprimerie. Celle également où l'on apprend une langue étrangère par un « bain linguistique », ou mieux encore, en allant séjourner dans le pays. Celle où l'on apprend les éléments de la musique en jouant d'emblée dans un ensemble d'instruments à percussion, etc. Dans tous les cas, au lieu de partir d'exercices partiels pour construire progressivement l'acte à apprendre, on part de celui-ci.

Il faut reconnaître à la méthode globale un double avantage. D'abord elle comporte une très forte motivation ; il est bien plus intéressant de faire de la musique que du solfège, de converser dans une langue que de faire des exercices structuraux, de lire que d'épeler. D'autre part, elle est effectivement plus « naturelle » que la méthode analytique, autrement dit plus conforme à la réalité de l'apprentissage...

... Tout ceci pour dire qu'un savoir-faire n'est pas une totalité mécanique, une somme de savoir-faire partiels qui resteraient identiques à eux-mêmes après leur enchaînement avec d'autres. Guillaume en conclut que la méthode analytique risque d'être « un détour coûteux » (8), puisqu'elle impose d'apprendre



des gestes partiels qu'il faudra ensuite désapprendre pour les intégrer dans le savoir-faire terminal. La méthode globale est supérieure puisqu'elle permet de « constituer le tout aussitôt que possible, pour procéder ensuite à une différenciation progressive des parties » (8)...

... L'intérêt de la méthode globale est donc de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu. Mais global ne signifie par laisser-aller ou débraillé. Et l'opposition entre l'analytique et le global n'est pas celle entre la contrainte et le hasard, mais entre une méthode mécanique et une méthode qui s'appuie davantage sur la liberté...

... Guillaume (8) oppose deux méthodes : la méthode « passive », où le sujet est guidé du dehors pour accomplir dès le début l'acte sous sa forme définitive et sans se tromper, à la méthode « active » où le sujet est livré à lui-même et doit arriver, à ses risques et périls, au résultat. Et sur trois exemples il va montrer la supériorité de la seconde sur la première...

... Dans ces trois exemples, en tout cas, la méthode active s'avère être la meilleure, sinon la seule ; c'est parce qu'elle va du tout aux parties, alors que si l'on commence par les parties, on risque de ne jamais trouver le tout. De plus, ces exemples montrent que les erreurs jouent un rôle positif, favorable à l'apprentissage ; elles ne sont pas des « fautes », mais des essais actifs d'ajustement de la conduite au modèle souhaité. Même quand elle est un véritable échec, par exemple une chute, l'erreur reste utile, car se tromper est encore le plus sûr moyen de comprendre les causes de l'erreur et d'éviter ainsi qu'elle ne survienne trop tard, une fois l'apprentissage terminé. *Felix culpa* est une grande vérité pédagogique. » Olivier Reboul (7)

Le tâtonnement expérimental aujourd'hui

On connaît la place et l'importance du tâtonnement expérimental chez Freinet, que les développements de la didactique des sciences ont réactualisé ces dernières années. Les nouveaux programmes de sciences pour l'école primaire ne mettent-ils pas au premier plan la « découverte du monde » et l'autonomie des activités investigatrices de l'enfant ? Celles-ci, en effet, ne sont pas de simples prétextes à l'introduction précoce de savoirs scientifiques, mais elles ont d'abord à être conduites pour elles-mêmes, d'une façon que Claparède nommait « fonctionnelle ». Elles visent en premier lieu des objectifs d'attitude, tels qu'apprendre à s'étonner et à formuler des problèmes là où l'enfant ne prête plus attention à des phénomènes banalisés, s'entraîner à des réponses plurielles plutôt que se focaliser sur la première venue, présenter ses idées comme des possibilités à vérifier plutôt que par affirmations tranchées, apprendre aussi la patience... et savoir recommencer s'il le faut !

Cependant, on n'ignore plus le saut qualitatif qui sépare les « expériences pour voir », familières au jeune enfant, des « expériences pour prouver », encore coûteuses pour l'adolescent, quand ce n'est pas pour l'adulte. C'est qu'il y a loin, dit Louis Not, de « l'extériorisé en mouvement » des premières à « l'intériorisé en pensée » des secondes. Dix ans d'âge peuvent facilement en séparer la maîtrise, sans que rien n'assure qu'en exerçant l'une, on prépare automatiquement l'autre.

En fait, promouvoir le tâtonnement vise bien autre chose, et Louis Legrand a bien vu le renversement qui s'est opéré depuis Freinet. Alors qu'il s'agissait de prendre un appui didactique sur un potentiel partagé de vie quotidienne rurale, l'école d'aujourd'hui doit recréer en son sein cette culture commune qui a disparu du « monde virtuel » où baignent les jeunes. C'est sans doute là une condition essentielle pour que le sens du travail scolaire réapparaisse chez certains. A défaut, l'école ne sera que le lieu d'exécution d'une noria de tâches incomprises, d'ennui chronique sinon de peur, même si fonctionne tant bien que mal un certain « dialogue pédagogique ». Et comme le dit si bien Bernard Charlot, ce sont là autant « d'ingrédients des explosions individuelles et collectives de violence dans les collèges de banlieue ». Les pompiers-médiateurs risquent alors de ne pas suffire à la tâche.

Avril 1996

Jean-Pierre Astolfi

Professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen.

1.3. Selon C. Freinet (2)... une bonne méthode doit être vivante

« ... Malgré les enseignements de tous les sages et les démonstrations théoriques des scientifiques disparus ou contemporains, l'école à tous

les degrés reste persuadée qu'aucune culture n'est possible sans l'étude, soi-disant méthodique, des règles et des lois qui en seraient les éléments constitutifs, le squelette auquel il suffira ensuite d'insuffler la vie... (2) - (p. 420)

... Le bon sens et l'expérience disent au contraire que ce n'est jamais par l'explication intellectuelle, par le

retour aux règles et aux lois que se fait une acquisition, mais seulement par le même processus général et universel de tâtonnement expérimental qui est à la base, depuis toujours, de l'apprentissage de la langue et de la marche... (2) - (p. 420)

... Par la méthode naturelle, l'enfant lit et écrit de même, bien avant d'être en possession des mécanismes de base, parce qu'il accède à la lecture par d'autres voies complexes qui sont celles de la sensation, de l'intuition et de l'affectivité dans un milieu social qui pénètre désormais, anime et éclaire le milieu scolaire... (2) - (p. 238)

... Il n'y a pas de raison majeure pour que ne puisse se faire, par le même processus, tout aussi naturellement et sans le moindre effort anormal, sans devoirs et sans leçons, l'apprentissage de toutes les disciplines dont l'ensemble constitue la culture... (2) - (p. 230) »

Dans la méthode naturelle il y a interactivité entre méthode globale et méthode analytique.

Encart 3 : Trois modes d'apprentissage

Si on y pense bien, il n'y a, pour les humains, que trois façons d'apprendre quoi que ce soit sur le monde, par comparaison avec les autres animaux qui n'en ont qu'une ou deux. Nous pouvons apprendre en faisant réellement quelque chose, mode universel de développement dans l'évolution et que j'appellerai l'apprentissage par l'action ou par l'expérience. Certains animaux, notamment les hommes, peuvent aussi apprendre en regardant faire, mode que j'appellerai l'apprentissage par l'observation ou par démonstration. Seuls les humains peuvent aussi apprendre en écoutant. Les trois modes semblent souvent avantageux...

Parfois, une forme d'apprentissage semblera plus appropriée qu'une autre... La compréhension est tellement importante que je vais d'abord les répéter méthodiquement :

- a) apprendre par l'action ou par l'expérience ;
- b) apprendre par observation ou par démonstration ;
- c) apprendre en se faisant dire ou par le langage.

Si vous me demandez pourquoi je n'ai pas ajouté un quatrième mode, apprendre par la pensée, je vous répondrai que je le considère comme partie du premier mode d'apprentissage. Vous devez vous rappeler que, dans le premier chapitre, la pensée était définie comme une expérience substitut. Quand vous apprenez par la pensée, vous apprenez à travers un agir qui se fait dans votre tête.

Franck Smith (10)

« 1. Le principe de la globalisation est indéniable et n'est d'ailleurs pas, dans la réalité, une découverte récente.

2. Mais le principe de globalisation n'est nullement exclusif de toute analyse, ni d'une attention particulière aux éléments constructifs de l'ensemble. L'analyse ne saurait se suffire sans globalisation et inversement. Une bonne méthode doit faire front en permanence sur les deux processus comme cela se produit dans toute acquisition naturelle vitale.

3. D'autant plus – et on l'a souvent négligé – que le fonctionnement de ces processus n'est pas exactement le même chez tous les individus et ne saurait être préétabli comme règle uniforme et obligatoire.

Certains individus sont portés vers une conception analytique particulièrement efficace et que troublerait un trop pressant appel du globalisme... Il y a au contraire des personnalités qui voient davantage les ensembles, qui sont des globalistes-nés et qu'on devra parfois ramener prudemment à l'étude attentive des détails...

C'est pourquoi une bonne méthode – et elle ne peut être que naturelle – ne doit être ni exclusivement globale, ni exclusivement analytique ; elle doit être vivante, avec un recours balancé et harmonieux à toutes les possibilités que porte en lui l'enfant obstiné à se surpasser, à s'enrichir et à grandir. »

C. Freinet (2) - (p. 334)

2. Un processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental

2.1. C'est un processus naturel et universel...

« ... La grande loi que nous trouverons toujours au centre de tous

les recours humains, c'est la loi du tâtonnement expérimental dont nous allons étudier la nature et le fonctionnement...

... Les êtres animés obéissent de même, à l'origine, à cette loi inéluctable du tâtonnement dont les réussites, répétées, engagent profondément le comportement ultérieur des individus...

... Ce processus de tâtonnement réussi, se fixant dans la répétition automatique de l'acte, réflexe qui se transforme en règle de vie, est la norme de comportement de toute vie organique...

... Chez certains individus – animaux ou humains – intervient une troisième propriété : la perméabilité à l'expérience, qui est le premier échelon de l'intelligence. C'est à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu bénéficie intuitivement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurons son degré d'intelligence...

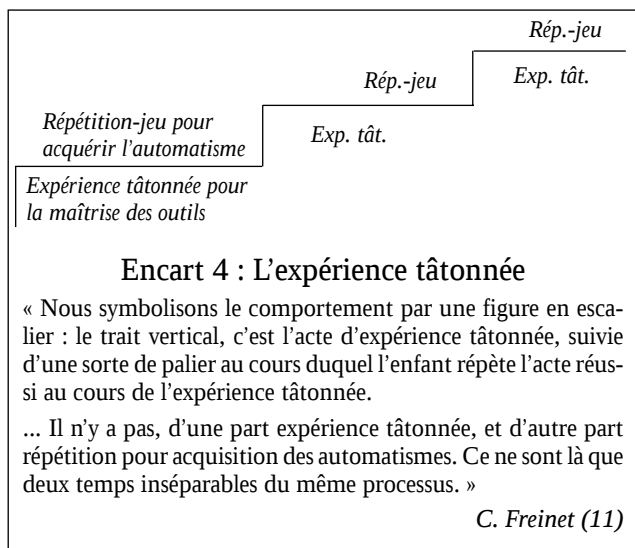
... Ce processus de tâtonnement, complété par ce principe de la perméabilité à l'expérience, dont aucune pédagogie existante n'a marqué la portée, est un processus universel et général. Mais l'être humain passe plus ou moins rapidement par divers stades. »

C. Freinet (9) - (p. 373)

2.2. Comment fonctionne-t-il ?

2.2.1. L'expérience tâtonnée

C. Freinet avait fait le constat et l'analyse de nombreux apprentissages naturels dans la vie quotidienne et à l'école par tâtonnement expérimental. Ce processus, qui n'est en aucune façon « la méthode des essais et des erreurs » du rat dans le labyrinthe, repose justement sur l'expérience tâtonnée qui est spécifiquement personnelle. L'enfant acteur de ses propres apprentissages, transformant par ses



expériences et par ses filtres personnels ses représentations du monde, ses structures cognitives, est une conception devenue aujourd'hui consensuelle, confirmée par de nombreuses recherches en neurosciences et psychologie cognitive.

Les trois modes d'apprentissages définis par F. Smith (Encart 3) se trouvent constamment combinés dans le processus du tâtonnement expérimental ; il suffit d'observer chez tout individu qui apprend ainsi, la critique des faits, la critique des personnes, l'imitation, le rôle de l'information (la documentation) qui s'exercent. Cependant l'un de ces trois modes cités peut être privilégié selon les situations d'apprentissage, l'âge de l'enfant ; ainsi, l' apprentissage par l'action ou l'expérience est-il fondamental à l'école maternelle, élémentaire et aussi au collège.

Dans le tâtonnement expérimental tel que le caractérise C. Freinet, l'expérience tâtonnée constitue le processus de base (Encart 4).

« ... Pour être plus précis et mieux compris, formulons sous forme de lois ces diverses conclusions :

– 1^{re} loi : le processus de croissance est tout entier basé sur l'expérience tâtonnée.

– 2^e loi : chez le tout jeune enfant, comme chez l'animal, cette expérience tâtonnée ne sort pas du cadre des besoins et des réactions instinctifs.

– 3^e loi : l'homme a précipité et différencié son expérience tâtonnée par l'emploi des outils.

– 4^e loi : l'action se fait en deux temps :

- 1^{er} temps : expérience tâtonnée qui tend à trouver une solution satisfaisante en face d'une situation nouvelle.

- 2^e temps : la répétition des expériences réussies jusqu'à la maîtrise automatique de l'outil.

– 5^e loi : cette répétition peut, dans les circonstances les plus favorables, concourir à la satisfaction directe des besoins (*Je charrie de l'eau pour aider mon père qui arrose le jardin*). C'est alors un jeu-travail. A défaut la répétition se fait sans cette finalité, le seul but étant la maîtrise de l'outil et la conquête de l'automatisme. C'est alors un travail-jeu...

– 5^e loi (bis) : Cette répétition peut s'échelonner sur un long espace pour un même outil, sur plusieurs années, pendant que se poursuit cependant la montée subséquente par expérience tâtonnée et répétition. Il y a alors comme une sorte de retour en arrière très caractéristique dans le jeu... (11) »

2.2.2. Il y a tâtonnement... et tâtonnement expérimental !

Existe-t-il une similitude ou une différence caractéristique entre tâtonner, c'est-à-dire procéder au hasard, par essais-erreurs, et apprendre par l'expérience tâtonnée ?

Si le tâtonnement s'exerce bien dans ces deux formes d'apprentissage, s'agit-il, en réalité, du même processus ?

2.2.2.1. Le tâtonnement est une forme d'apprentissage par essais et erreurs

Il est commun à l'homme et à l'animal. Olivier Reboul (7) qui oppose longuement tâtonnement et méthode, tout en reconnaissant que ces deux formes n'existent pas à l'état pur, définit, lui aussi, et illustre d'exemples ce qu'il faut entendre par l'apprentissage par essais et erreurs.

« ... Le sujet procède aveuglément, en tâtonnant, et les erreurs, c'est-à-dire les actes parasites, s'éliminent progressivement aux cours des performances successives, alors que les essais utiles se confirment et s'enchaînent avec de plus en plus d'aisance. Apprentissage aveugle, mais qui diffère pourtant totalement du conditionnement pavlovien... » Un exemple :

« On place un rat affamé à l'entrée d'un labyrinthe ; à force de tâtonner il finit par en sortir. Au cours de l'expérience suivante, il fera un peu moins d'erreurs, puis de moins en moins, jusqu'à ce qu'il arrive à parcourir le labyrinthe sans la moindre hésitation. La première fois, l'animal a découvert par tâtonnement la sortie du labyrinthe, mais il n'a pas encore appris à en sortir. L'apprentissage se poursuit d'une épreuve à l'autre par élimination progressive des erreurs autrement dit des impasses ; cette élimination d'abord très lente, va s'accélérer brusquement jusqu'à ce que l'animal arrive à une performance parfaite, ce qui donne à l'apprentissage la forme d'une courbe de Gauss. (7) »

L'analyse de Ch. George (12) nous confirme que :

« ... L'apprentissage est conçu comme une sélection, parmi le répertoire des conduites ou réponses initialement disponibles, de l'une d'entre elles au détriment des autres ; et le mécanisme

fondamental de l'apprentissage réside dans l'effet produit par les diverses réponses émises dans un environnement donné, satisfaction ou désagrément... » (Encart 5)

Il faut noter que C. Freinet ne rejette pas totalement cet aspect empirique au début :

« Ce n'est qu'au tout début de nos contacts avec le milieu que nous pouvons agir exclusivement par le procédé des essais et des erreurs. C'est la démarche classique où, dans l'impossibilité où l'on se trouve de prendre une décision expérimentale, on fait tourner un sou. Mais il suffit d'un début d'expérience pour que ce ne soit plus le hasard seul qui décide. » C. Freinet (9)

2.2.2.2. Le tâtonnement expérimental est une autre forme d'apprentissage fondée sur l'expérience tâtonnée

Comme nous l'avons vu précédemment, l'expérience tâtonnée est le processus de base du tâtonnement expérimental ; elle se déroule en plusieurs phases. (Encart 5)

Il faut remarquer que la phase d'émission d'une hypothèse ou d'hypothèses « prometteuses » est très souvent inconsciente, inapparente car non formulée, surtout chez les jeunes enfants. Cependant, enclenchée par l'action qui démarre, elle s'élabore sous la forme d'une anticipation du

résultat et cette anticipation déclenche l'action de vérification ou d'exécution. « J'ai une idée... » dit alors l'enfant.

Souvent, par la suite, avec l'habitude et la maturation, elle se présente à l'esprit de l'acteur comme une inférence : « Si je fais ceci... alors j'obtiendrai cela », inférence qu'il lui faudra vérifier en recueillant le feed-back et en l'évaluant.

Ces phases successives, présentes dans les conduites à tout âge, révèlent le fonctionnement d'une véritable régulation par l'individu apprenant, régulation de nature cybernétique, au cours de laquelle interviennent de manière implicite, la plupart du temps, chez les enfants et les adolescents, diverses formes de pensée : analogique, inductive, inférentielle, déductive...

Mais tout ce processus n'est pas perçu par l'enfant engagé dans l'action tâtonnée. C'est au maître, s'il le souhaite, de repérer certaines de ces phases, lorsqu'elles sont apparentes pour intervenir parfois à bon escient.

2.2.2.3. Quelles différences entre ces deux formes d'apprentissage ?

L'émission d'hypothèses, liée aux facultés créatrices de l'individu, constitue déjà une différence fondamentale entre le processus des essais-erreurs et celui de l'expérience tâtonnée.

Une autre différence fondamentale réside dans la prise en compte des échecs par le sujet. Nous pourrions emprunter cette conclusion à Christian George (12) :

« ... la différence est que les variations de la conduite subséquente à un échec ne tiennent pas compte des caractéristiques de celui-ci dans le premier cas, alors qu'elles sont fonction de la nature de l'erreur et constituent des tentatives de correction dans le second cas. » (p. 222)

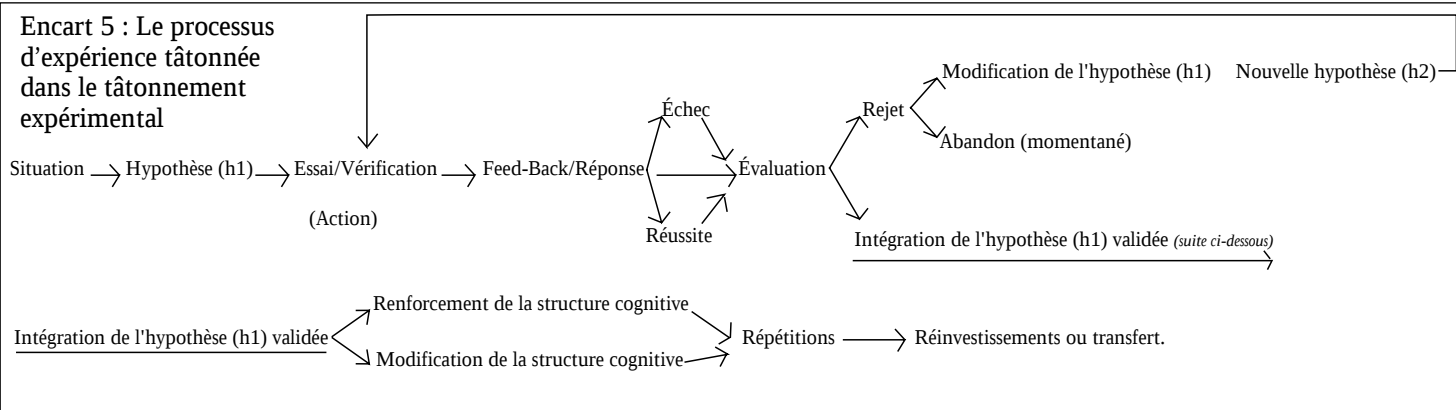
Dans l'apprentissage par expérience tâtonnée existe constamment un phénomène de régulation rétroactive : les essais d'hypothèses, l'action de vérification volontaire, la comparaison de l'issue à l'hypothèse essayée, sa conservation ou le rejet et sa modification, ainsi que la modification ou la conservation renforcée de la connaissance en mémoire. (Encart 5)

Cette modifiabilité, qu'elle soit comportementaliste ou cognitive, n'est plus dépendante du hasard au fur et à mesure de la pratique de cette démarche, de la prise de conscience de celle-ci par l'apprenant.

« C'est l'expérience réelle, productrice et créatrice, qui permet de passer de la connaissance sensible à la connaissance logique et d'établir, de construire, l'unité organique de la pratique et de la théorie. »

Élise Freinet (13)

Encart 5 : Le processus d'expérience tâtonnée dans le tâtonnement expérimental





Toute la différence entre ces deux formes d'apprentissage par tâtonnement apparaît donc, ici et maintenant :

– pour l'un, de nature « mécaniste », aveugle, au hasard, lent, il y a « autonomie de l'action par rapport à la compréhension » (12) ;

– pour l'autre qui, d'empirique au début devient expérimental, « action et compréhension progressent simultanément puis la compréhension se libère de l'action et dirige celle-ci » (12).

2.3 Accélération du processus

« ... Le processus de tâtonnement expérimental n'est pas forcément

plus long que les constructions prétendues logiques. Ce processus peut d'ailleurs être perfectionné et accéléré. Un milieu « aidant » qui présente des modèles aussi parfaits que possible, qui facilite et motive une permanente expérience personnelle, qui oriente la répétition et la systématisation des réussites en diminuant les fausses manœuvres et les risques d'erreurs est, sans aucun doute, décisif dans cette accélération. »

C. Freinet (2) - (p. 230)

2.4. Pas d'exclusivité

Où l'on retrouve Franck Smith (Encart 3).

« ... Cela ne signifie certes pas que toute acquisition sera le fruit exclusif d'un tâtonnement expérimental personnel. A un certain stade, l'individu s'approprie, par imitation, par observation ou par lecture, l'expérience des autres, l'expérience présente et passée des générations. Mais cette appropriation se fait alors sur la base et en fonction de l'expérience personnelle qui continue à orienter le tâtonnement. Le tâtonnement expérimental en est diversifié et accéléré, sans perdre pour cela ses vertus pour ainsi dire organiques. »

C. Freinet (2) - (p. 421)

2.5. C'est un modèle d'apprentissage interactif

« ... Cette indispensable reconsideration à la base des méthodes d'éducation, cette substitution de la vie à la mécanique faussement scientifique n'excluent d'ailleurs pas, comme on pourrait le croire, toute acquisition méthodique...

... Il en est de même pour les diverses disciplines scolaires : l'enfant a rédigé et imprimé un beau texte, fruit de la méthode

naturelle. Les ponts essentiels ont été jetés, la réussite a satisfait un besoin fonctionnel. L'enfant doit faire passer dans l'automatisme cette première victoire. Pour y parvenir, il se livrera alors à des « exercices » qui, eux, ne sont plus motivés comme l'était le texte libre, mais qui ont comme but le perfectionnement des techniques de base, en vue de nouvelles réussites. Tout comme l'enfant qui saute et ressaute le caniveau, nous verrons alors notre élève lire des textes d'auteur, copier une poésie, faire au fichier des exercices qui sont susceptibles d'améliorer sa technique grammaticale et syntaxique. Le même travail qui, dans une atmosphère traditionnelle, serait repoussé comme « devoir » sera, dans un climat vivant et constructif, réalisé avec allant et profit. » C. Freinet (2) - (p. 242)

J. et E. Lèmery

Notes

- (1) Cette réflexion reste valable aujourd'hui avec l'essor de la didactique et des nouvelles technologies...
- (2) C. Freinet, *La Méthode naturelle*, Œuvres pédagogiques (Tome 2), Éd. Seuil.
- (3) *Ch'ti Qui*, n° 3, février 96, Bulletin de l'Institut artésien de l'École moderne, Institut coopératif du Nord.
- (4) C. Freinet, Bibliothèque de l'École moderne, BEM, *Le texte libre*.
- (5) Y. Bertrand & P. Valois, *École et Sociétés*, Chapitre 6, Éd. Agence d'Arc, Laval (Québec) via FNAC.
- (6) P. Meirieu, *Panorama des tendances pédagogiques actuelles*, extrait de *Pour une éducation conforme aux droits de l'homme*, Casterman.
- (7) Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Chap. II, Collection « L'Éducateur », Éd. PUF.
- (8) P. Guillaume, *Manuel de psychologie*, PUF (1947) et *La Formation des habitudes*, PUF (1936).
- (9) C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome 1, Éd. Seuil.
- (10) Franck Smith, *La Compréhension et l'Apprentissage*, Éd. HRW Montréal 1980 (la maison d'édition n'existant plus, on ne peut se le procurer que dans les centres de documentation !).
- (11) C. Freinet, *L'Expérience tâtonnée*, ancienne BENP n° 36 parue en 1948, rééditée in BTR 18/19 en avril 1976 (peut se trouver dans les dépôts départementaux de l'ICEM).
- (12) Christian George, *Apprendre par l'action*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1989.
- (13) Élise Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Petite bibliothèque Payot, 1977.

La notion de tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental est au centre de la conception de l'apprentissage chez Freinet. Il l'est dans la pratique des différentes techniques comme il l'est, plus tard, de façon explicite dans son œuvre théorique. Si l'« essai de psychologie sensible » écrit dans l'année 42 analyse de façon théorique ce concept clé de l'apprentissage, il a toujours été vécu dès les origines et le sera plus tard dans ce qu'il convient d'appeler avec lui des « techniques de vie ».

C'est d'abord la critique et le refus de l'apprentissage scolaire, classique à son époque, mais aujourd'hui encore bien vivant. L'apprentissage classique du savoir, et des conduites en général, est conçu comme le résultat d'un exposé des connaissances ou d'un énoncé abstrait de la règle. L'action de l'élève doit suivre comme mémorisation ou application. Le besoin de connaître, comme la relation vécue, sont dès l'abord ignorés ou négligés. Dans cette perspective, l'erreur est condamnée comme faute, raté de l'apprentissage.

Entre la vie et l'école s'interpose la culture comme norme apportée à l'enfant de l'extérieur et contre ses façons spontanées de penser et de vivre. « J'aime ces murs nus », dira Alain, théoricien philosophe de cette façon d'apporter la culture au peuple ignorant dans une école conçue comme « sanctuaire » dédié au savoir. La langue française était un aspect de cet apport rationnellement construit, devant chasser le parler ordinaire local au profit de la langue nationale, véhicule de la seule culture valable. Freinet rejette cette façon de voir sous le terme péjoratif de « scolastique ». Le savoir ainsi diffusé demeure artificiel, non assimilé, et les préceptes moraux n'ont aucun effet sur la conduite réelle.

En opposition à cet apprentissage, Freinet décrit et exalte celui qui résulte de la vie et de son besoin spontané d'affirmation et d'expansion. L'apprentissage vrai résulte de ce besoin de connaître et d'agir et se développe d'abord intuitivement, ensuite et progressivement en accumulant le savoir comme connaissances et conduites réussies. La mémoire vive s'oppose ici à la mémoire passive de l'apprentissage scolaire habituel. L'image du torrent se frayant un chemin dans la montagne, s'écoulant par-ci par-là et finalement trouvant sa voie naturelle qui deviendra son lit, illustre le « tâtonnement expérimental ». Les obstacles rencontrés sont finalement évités et le flot garde la mémoire de ses réussites en poursuivant sa course.

L'apprentissage vrai de l'enfant et de l'homme en général ressemble à cette marche tâtonnée du courant et à sa victoire finale. Au début de tout apprentissage est la

poussée vitale, et les chemins trouvés au terme du tâtonnement sont des techniques apprises au service de la vie. L'enseignement doit exploiter cette pulsion, élargir les « brèches » sources de réussite, colmater celles qui égarent. Mais cette guidance ne saurait être réussie que si elle conserve l'élan originel et la mémoire intuitive des succès obtenus.

Le rôle du maître n'est plus ici de diffuser des savoirs tout faits et des règles a priori par la parole. Il est de ménager les chemins de l'action positive où le désir de savoir et d'agir va, par essais et erreurs, trouver satisfaction. Le besoin de communiquer va conduire à l'exploration des moyens de se faire comprendre et de comprendre autrui, et ces moyens, lecture, écriture, calcul, dessin, seront progressivement acquis comme essais réussis, dont la mémoire conservant les traces, constituera une culture vécue et toujours vivante. Ce sont là, comme le dit Freinet, des « Techniques de vie ».

Par le « tâtonnement expérimental », Freinet livre aux enseignants d'une façon imagée, les secrets de l'apprentissage que les psychologues ont décrits et approfondis en des termes souvent peu accessibles. Comme tel, le « tâtonnement expérimental » est bien le principe fondamental de tout apprentissage véritable. Ce concept devrait être un élément essentiel de toute formation, des élèves comme des maîtres.

Avril 1996, Louis Legrand.
Président du Comité national
du Centenaire de Célestin Freinet
Professeur honoraire
en Sciences de l'Éducation
Université L.-Pasteur
Strasbourg

