

Cohérence interne des « Techniques Freinet »

par J. VUILLET

Faites comme moi l'expérience et demandez à un certain nombre de traditionalistes ce qu'évoque pour eux le nom de Freinet.

Le plat vous est servi chaud immédiatement : « Freinet?... allons donc, c'est le texte libre ! » A moins qu'un autre menu n'affiche : « ... Mais voyons, c'est lui qui a eu l'idée de l'imprimerie à l'école ! »

Jusqu'à-là le ton est si tranchant, la répartie si prompte, le verbe si assuré que vous vous sentez partagé entre la honte d'avoir osé mettre à l'épreuve la science d'autrui et l'opprobre d'avoir dû mobiliser toutes vos forces en vue d'enfoncer une porte ouverte.

Et sans doute le rouge couvrirait encore votre front si l'idée saugrenue ne vous venait d'établir un rapprochement entre texte libre et imprimerie.

A votre surprise, un rien d'hésitation se lira dans les regards. Et si vous donnez acte volontiers que « les enfants ont plaisir à mettre au net leurs propres œuvres », « qu'à tout âge on aime garder une trace indélébile de son travail », « que de bonnes habitudes sont contractées en soignant la typographie », il vous arrivera plus rarement d'entendre que « les liens entre l'école et la famille s'en trouvent renforcés » ou que « la vente d'un journal enrichit la caisse de la coopérative » ou que « l'imprimerie facilite la correspondance interscolaire ».

Saisissez alors la balle au bond et n'attendez pas d'avoir trouvé votre second souffle pour élever le débat au niveau des rapports entre le texte libre et l'imprimerie à l'école d'une part, la vente d'un journal, le fonctionnement de la coopérative et la correspondance interscolaire de l'autre.

L'embarras gagne désormais les voix. Et au cas où vous laisseriez échapper le terme barbare de « motivation », observez bien si les sourcils se froncent car on aurait tôt fait d'accabler et de stopper votre entreprise sous le reproche toujours rédhibitoire de pédanterie.

Laissez plutôt l'interlocuteur s'assurer convenablement sur ses jambes puis poussez des « crochets » très rapides en avançant les expressions : « fichiers autocorrectifs », « conférences », « brevets »... Tandis qu'un ange passe, le visage s'allonge, la bouche se crispe, l'œil se charge d'étonnement et de colère : le nœud du drame est serré.

Sans répit « prenez le meilleur » comme on dit en langage turfiste et enquêrez-vous pourquoi ce Freinet qu'on tient habituellement pour un « poète » (1) met autant d'acharnement à consolider le mécanisme des opérations qu'à faire aboutir une enquête ou donner la satisfaction de l'obstacle vaincu. Généralement c'en est trop : la passion submerge tout et la crise éclate.

(1) Sans doute parce qu'il porte les cheveux longs et ne met pas de cravate !

Nous n'assurons pas qu'il n'y ait pas des variantes. Mais le scénario lui-même est rarement altéré.



Qu'en conclure ?

Ou bien on concède à Freinet le mérite d'avoir inventé une technique originale (la seule qui serait vraiment inédite), à savoir *l'imprimerie à l'école*. Ou bien, si l'on admet qu'il y a non pas une mais des « Techniques Freinet », c'est pour leur reconnaître autant d'importance ou de valeur qu'à un pet de lapin ou un franc léger et ajouter qu'au demeurant cet ensemble ne laisse pas d'être hétéroclite.

De toute éternité Freinet a été sacré « l'homme-de-l'imprimerie-à-l'école » (c'est son destin, à lui !). Et il ne peut être que cela. Ou s'il se mêle d'autre chose, il ne joue plus le jeu : c'est qu'il veut exploiter un filon ou qu'il prolonge (abusivement) sa lancée ou tout simplement qu'il se vante, comme tout bon méridional.

Quand des génies officialisés ont tant de mal à enfanter une nouvelle souris, pourquoi couvrirait-il de son ombre l'horizon entier de la pédagogie ? L'estampille de l'imprimerie à l'école, cela vous pose déjà suffisamment en Archimède des temps modernes. Une carte de visite ainsi ornée, soit ! Mais d'autres entrelacs, voilà qui devient fatigant et surtout rompt l'ordonnement des idées reçues.

D'ailleurs ne nous faisons pas d'illusion : quand on reconnaît à Freinet le mérite d'avoir introduit *le texte libre*, c'est tout simplement parce qu'on tâte sous son propre pied une marche de plus vers ce « couronnement » qu'est la composition française. Aux intimes on peut bien l'avouer : l'élaboration de « paragraphes » à partir de « phrases construites et imitées » au Cours Élémentaire rendait médiocrement. Aussi a-t-on fait appel au « compte-rendu de lecture » ; et les plus téméraires sont allés jusqu'à concevoir des « notations écrites de sensations, d'observations de sentiments », voire « le résumé d'une causerie » ou même « des réflexions après audition d'un disque d'un débat, d'une visite »... Dans tout ce redoutable arsenal le texte libre tombait à point nommé. Pourquoi lui aussi ne permettrait-il pas « d'aboutir » à la composition française ? Il suffirait de prévoir une savante alternance où chacun interviendrait à son heure.

D'où le spectacle édifiant de « séances de texte libre » où les élèves disposent de la faveur inouïe de choisir entre plusieurs sujets !



Mais supposons reconnue la nécessité d'une motivation fonctionnelle au besoin de s'exprimer.

Après tout, la question a été si souvent agitée, tant de palabres se sont échauffés à ce sujet, de si impressionnantes « réfutations » se sont lamentablement effondrées que, sans toujours en saisir le bien-fondé, la possibilité d'une révolution en la matière a été progressivement entrevue, sinon admise.

La « logique » recommandait bien de partir du simple pour aller au complexe en procédant le plus méthodiquement possible en vue d'encaster les éléments du puzzle à grand renfort de « leçons » de vocabulaire et de grammaire qui préparaient les pièces détachées.

Les résultats s'avéraient si piteux qu'il fallut bien se rendre à cette évidence qu'il était plus « psychologique » d'accueillir la nébuleuse que présentent

les enfants et l'amender par un travail collectif aboutissant à une prise de conscience des règles empiriquement suivies plutôt que de commencer par reconstruire la langue rouage après rouage et s'en servir seulement après avoir édifié très méthodiquement sur le sable.

Aussi s'est-on tout de même rendu compte qu'il était paradoxal de reprocher à Freinet sa confiance dans le goût « spontané » qu'aurait l'enfant de s'épancher, alors que précisément ce goût se trouve toujours avivé et même provoqué par la perspective d'une insertion dans le journal scolaire ou d'un échange de documents, qui le replacent dans le circuit naturel.

*
**

Par contre les mêmes censeurs bombent le torse et n'enflent jamais assez la voix pour exhaler leur crainte qu'un certain nombre de mécanismes, grammaticaux notamment, ne demeurent imparfaitement montés.

Sur ce chapitre le triomphe leur paraît à ce point assuré que si vous leur présentez la masse compacte des fiches de calcul ou de conjugaison éditées par la C.E.L. au lieu de leur laisser développer abstraitement l'antithèse que l'enchaînement de leur argumentation appelait de très loin, ils ne comprennent plus...

« Etre ou ne pas être ». A moins de tricher, comment peut-on à la fois alimenter le besoin d'expression et consolider les automatismes de base ? Puisqu'il a été concédé à Freinet quelque compétence dans le premier cas, de quel droit en disposerait-il dans le second ? Du moment qu'il a toujours été présenté comme le grand sorcier de la création littéraire, comment se faire à l'idée qu'il aurait aussi son mot à dire sur les moyens d'atteindre à une parfaite correction ? N'a-t-il pas décrété en toutes lettres la grammaire « inutile » ?

En entendant par là qu'il fallait non pas l'ignorer à tout jamais mais l'acquiescer par de tout autres voies. Les leçons en forme deviennent parfaitement oiseuses quand il s'agit non plus d'apprendre le français comme on apprendrait une langue morte ni de faire passer une réflexion théorique sur la langue avant le maniement effectif de ses ressources mais d'aller de l'implicite à l'explicite en éclairant l'emploi seulement lorsqu'il est assez affermi : « quand le mécanisme des associations de mots est déjà fortuitement organisé par un assez long usage de la langue et par la répétition, la réflexion vient confirmer ce mécanisme ; intervenant trop tôt, elle en compromettrait au contraire l'acquisition », disent très sagement les Instructions officielles.

C'est très exactement en vue de cette fin qu'ont été élaborés *les fichiers autocorrectifs*. L'enfant accumule les épreuves purement mécaniques. Il peut bien accorder de nombreux adjectifs avec de nombreux noms féminins ou répartir dans deux colonnes des adjectifs masculins ou féminins, dès l'instant que la marque du féminin lui est apparue comme inséparable de ce genre sur le texte libre qui a été examiné collectivement. Comme il n'a plus besoin pour cela de la collaboration des autres, c'est avec lui seul qu'il se mesure en y consacrant des séances entières. « Nous séparons davantage compréhension et mécanismes », écrit Freinet. Alors que l'école traditionnelle s'imaginer résoudre le problème par les quelques exercices d'application qui mettent un terme à la leçon, l'école moderne met collectivement au point le texte libre dans la matinée et dispose ainsi, l'après-midi, de nombreuses heures entièrement occupées à la mécanisation, ce qui n'est pas sans surprendre au suprême degré les plus lucides de ses contempteurs.

Entendons-nous bien : cela ne signifie nullement qu'au cours de telles

séances l'enfant n'ait pas besoin de faire preuve d'intelligence pour consolider ces automatismes. « Dans l'enseignement du premier degré, il y a une part inévitable de mécanisme qu'il faut avoir le courage de reconnaître, et à laquelle il faut, non pas se résigner, mais consacrer volontairement du temps, des efforts et de l'intelligence » précisent encore les I.O. L'école traditionnelle l'admet bien mais se demande comment y parvenir : pour juger de son embarras, il suffit de constater à quel point les tâches données désormais en « devoirs » (conformément à la circulaire ministérielle du 28-12-1956) se différencient peu des exercices d'application donnés au terme de chaque leçon en guise de contrôle !

Au contraire l'emploi du fichier ne constitue pas une technique juxtaposée à celle du texte libre. Elle en est le complément nécessaire. C'est précisément parce que le désir d'écrire a été éveillé efficacement grâce au texte libre qu'il est possible d'affermir ultérieurement les automatismes adéquats grâce au fichier. Et inversement le recours aux fiches aboutirait à la pire des mécaniques si la règle qu'il s'agit de consolider n'avait été entrevue fonctionnellement et élucidée à partir de son emploi. La première technique appelle irrésistiblement l'autre, et réciproquement.

*
**

De même en ce qui concerne *le calcul vivant*.

Si l'école moderne peut se permettre de tant multiplier les fiches sur le mécanisme des opérations ou des fractions, c'est tout simplement parce que le sens des opérations, comme celui des fractions, a été éveillé à l'occasion même de leur emploi.

Tel élève du Cours Préparatoire n'a aucune raison de s'intéresser aux nombreuses façons de former 6 à partir des 5 premiers nombres. Mais s'il a été amené fonctionnellement à dénombrer dans combien de pots placés sur l'étagère il fallait encore verser de l'eau quand il en avait arrosé 4 ou combien de boîtes de calcul il fallait encore distribuer quand son camarade en avait déjà offert 3, ou combien de lignes il fallait réserver pour un exercice qui en demande 6 s'il n'en restait plus que 5 au bas de la page ou combien de manteaux ont déjà été accrochés s'il y en a déjà 2 aux portemanteaux, il acceptera beaucoup plus volontiers de jongler avec les symboles chiffrés que s'il avait eu immédiatement à en passer par des jetons ou des bûchettes. Tel élève du Cours Élémentaire n'a aucune raison de s'intéresser au produit de la longueur par la largeur qui va lui donner la surface d'un jardin très théorique ; mais s'il a communiqué à la collectivité son désir de construire une boîte à insectes et si tous se sont aperçus que, pour façonner le fond, il fallait en passer par une figure dont les côtés opposés sont seuls égaux ; ou si la nécessité d'exposer les documents échangés a fait apparaître l'utilité d'un panneau d'affichage et qu'on doit tenir compte de la longueur et de la largeur disponibles entre la porte et l'armoire, il en viendra beaucoup plus allègrement à effectuer de nombreuses multiplications que s'il avait eu à se pencher sur les dimensions du jardin « d'un cultivateur ». Tel élève du Cours Moyen finira bien par se convaincre que 75 cm. représentent les $\frac{3}{4}$ de 1 m. et non pas les $\frac{4}{3}$ pour peu que l'instituteur coupe 1 m. de ruban en 4 parties égales et en prenne 3 parties. Mais il s'intéressera beaucoup plus volontiers aux rapports entre numérateur et dénominateur s'il s'agit de trouver la longueur des guirlandes qui orneront la salle des fêtes.

*
**

« On sait que nombre de nos élèves en restent longtemps à choisir au petit bonheur les opérations qui leur sont nécessaires pour résoudre numériquement

un problème, faute d'avoir jamais compris les raisons logiques des opérations » écrit Mignot (1). De même que la rédaction pour l'enseignement du français, le problème pour l'enseignement du calcul est considéré traditionnellement comme un « couronnement ». Aussi la même « logique » commande-t-elle d'acquiescer le mécanisme des opérations avant de les faire intervenir dans des problèmes. Et pourtant « la résolution d'un problème trouve son critérium pratique dans l'exactitude des résultats numériques, mais ce n'est pas le calcul qui fait la résolution intelligente du problème », précise encore Mignot (2). Seul, le « calcul vivant », comme le prouvent d'ores et déjà ses indéniables réussites, est à même d'orienter cet apprentissage, en sorte que les liens ne soient jamais coupés avec les réalités ambiantes. Son mérite, en effet, ne vient pas seulement de ce qu'il « motive » les opérations grâce à un appel incessant aux acquisitions plus ou moins conscientes déjà faites par l'enfant. Il vient surtout de ce qu'il permet le recours aux fiches autocorrectives dans la mesure où la mécanisation suit désormais la compréhension au lieu de la précéder.

A quoi bon décréter que l'élève doit être « actif » si le maître, en se condamnant aux « leçons », ne peut faire autrement que mener le jeu ? Et comment l'enfant peut-il l'être réellement tant que le maître fixe lui-même l'heure et l'objet de chaque activité ? Pour l'enseignement du français, seul le texte libre permet que le centre d'activité se déplace du maître à l'élève. D'une nébuleuse encore inorganique mais profondément vécue et riche de possibilités la collectivité extrait la matière de chaque séance ; et c'est en éclaircissant telle notion imposée par les circonstances que le bien-fondé d'une mécanisation à coup de fiches se révèle aux yeux de tous. Pour l'enseignement du calcul le processus demeure le même. En tirant parti des besoins mêmes de la vie coopérative ou en mettant au net les données d'un problème que tel enfant a eu besoin de résoudre sans prendre conscience de ses implications, la classe entière fait émerger un point nouveau du programme ; et c'est en cherchant des répondants au cas particulier entrevu qu'elle en vient à induire la règle générale et à éprouver la nécessité d'une assimilation poursuivie dans tous les cas. Si une « révolution » semblable est ainsi introduite, c'est tout simplement parce qu'il existe la même inspiration entre ces deux techniques.

*
**

A plus forte raison quand il s'agit de *l'observation libre*.

L'apprentissage de l'observation serait dénué de tout intérêt si son but essentiel n'était pas d'apprendre à élaborer un concept en faisant percevoir dans l'objet ce qu'il a de commun avec les autres de la même espèce. Le phénomène d'abstraction et de généralisation qu'implique toute induction d'un cas particulier effectivement observé à d'autres cas aisément observables, voilà le moyen de se délivrer du chaos des impressions trop utilitaires. A quoi rime-raient en effet des notations éparpillées si aucune « intentionnalité » (l'adaptation pour l'être vivant, le fonctionnement pour un objet fabriqué, comme justification de sa conformation...) n'était là pour les sous-tendre ! Quand l'enfant a sous les yeux une bougie ou une allumette ou une lampe à pétrole, tout s'éclaire... dès l'instant que l'idée de combustion est là pour justifier, dans ses moindres détails, l'agencement de l'objet examiné. Il ne s'agit pas de présenter cet objet et de se contenter d'en faire un inventaire exhaustif, si minutieux soit-il. Il ne s'agit pas non plus de se livrer, au préalable, à un raisonnement bien abstrait et de servir ensuite de l'objet à titre « d'illustration ». En réalité

(1) Mignot : *Les Techniques scolaires*, p. 46-47. (Ed.).

(2) id., *ibid.*, p. 49.

l'observation ne se construit collectivement — et surtout le processus « naturel » permettant de lire dans l'objet sa signification fondamentale n'est lui-même respecté — que si un va-et-vient s'établit d'une exigence à l'autre.

Or, il ne suffit pas d'avoir fortifié l'usage des sens pour qu'à partir du Cours Moyen toute « signification » soit correctement interprétée. La pédagogie traditionnelle procède envers l'enfant comme Condillac envers sa statue.

Qu'on le modèle d'abord lui-même et, après seulement, qu'on l'invite à interpréter le monde comme il convient. Puisqu'il n'est tout de même pas question d'entrer trop tôt dans des explications abstraites, exerçons préalablement ses sens afin de prévenir toute erreur. Ensuite de quoi il suffira qu'intervienne cette « chose du monde la mieux partagée ».

Comme si la vérité n'était pas due à la rectification toujours plus précise et mieux fondée d'une longue suite d'erreurs ! Et comme si le chemin qu'a dû se frayer l'Humanité pour forger des instruments intellectuels toujours plus valables n'était pas à refaire, au moins partiellement, par chaque enfant ! Dans tout objet examiné, une signification entre en jeu dès l'abord (1). Et la méthode utilisée en classe aura quelque valeur seulement dans la mesure où elle respecte et prolonge le processus qui permet à l'enfant de rectifier cette signification. A tout moment et dès l'âge le plus tendre, ce processus est à l'œuvre. Il a permis des progrès étonnants. Et ce n'est pas parce que l'enfant échappe désormais à l'accablement du hic et nunc qu'il peut désormais s'en passer... bien au contraire ! Alors que la conduite animale se stupéfie à jamais dans l'environnement immédiat, toute la supériorité de l'homme naît de ce qu'il parvient peu à peu à transcender psychiquement ce qui l'entoure. A cette condition seulement, il acquiert un pouvoir de raisonnement qui se renforcera par son propre exercice en toute circonstance. Encore faut-il que non seulement les réalités ambiantes soient précisément là pour déterminer un tel pouvoir mais aussi que la façon scolaire de les appréhender demeure au début « naturelle », c'est-à-dire en l'occurrence « libre ». Pas de « leçons de choses » sans « choses », c'est l'évidence même. Mais apprend-on à y lire la signification correcte quand il s'agit d'objets imposés et appréhendés en dehors de tout rapport fonctionnel ? Le bouchon de la bouteille d'anniversaire ou la clarine de la conductrice du troupeau, comme l'oiseau mort que Philippe a ramassé sur la neige ou la libellule que Denise a prise au bord de l'étang, voilà ce qui « intéresse », voilà ce qui apprend à découvrir la signification féconde parce qu'en étant espérée et attendue, elle révèle la valeur dans l'obstacle, voilà le véritable point de départ pour une investigation plus large et plus profonde.

Il n'est pas question d'exclure « la craie », « le poêle », un « crayon » si la vie scolaire elle-même incite « naturellement » à en faire l'observation. Mais l'école n'est pas fatalement le « centre ». L'objet n'existe pas primitivement « en soi », il existe d'abord « pour moi ». C'est en étant porté, par l'entremise des autres, à le connaître « en soi » que, dialectiquement, l'enfant éduque ses sens et son esprit. Comme pour le « texte libre » ou le « calcul libre », il s'agit, par « l'observation libre », de respecter le processus naturel d'acquisition dans ce qu'il a de plus légitime et de plus fécond.

La technique du texte libre est peut-être plus spectaculaire en ce sens que les modalités pratiques en apparaissent plus clairement et qu'elle fait appel à un matériel original. Mais la révolution qui est accomplie dans l'enseigne-

(1) La philosophie existentialiste n'aura peut-être guère fourni d'autres apports originaux ; mais du moins elle aura eu le mérite d'attirer l'attention sur ce fait.

ment du français peut l'être aussi bien non seulement dans celui du calcul ou de l'observation (autres branches importantes du « programme » !) : elle peut l'être également dans celui de la musique par exemple (cf la méthode naturelle mise au point par Delbasty) ou même de l'éducation physique (avant d'en venir à des mouvements systématiquement décomposés et reconstitués, si parfait que soit leur principe, on laisse les enfants « tâtonner » à l'occasion d'activités naturelles, et c'est seulement quand le style de chacun se dégage des syncinésies initiales qu'on l'épure désormais méthodiquement en fonction de ses propres exigences).

L'enseignement du français, quoi qu'on dise, n'est pas à cet égard un enseignement privilégié ; la technique du texte libre, quoi qu'on pense, n'est pas une « technique Freinet » qui se différencie des autres techniques. Loin de se juxtaposer d'une manière hétéroclite, les « techniques Freinet » forment un ensemble organique pour la raison très simple qu'il y circule la même inspiration.

*
**

Dans tous les cas la règle est de partir des apports enfantins, qu'il s'agisse d'objets amenés spontanément à l'école et « observés », en fonction même des préoccupations qui ont motivé la curiosité ou qu'il s'agisse d'idées déjà un peu élaborées (texte libre) ou même à peine ébauchées (données d'un problème, etc...). Dans tous les cas la règle est de partir de la représentation que l'enfant se fait de son monde à lui et de l'objectiver non pas en déclarant celle-ci nulle et non avenue et en lui substituant brutalement la propre représentation de l'adulte, mais en l'y conduisant par des voies toujours frayées hic et nunc.

On ne va pas d'emblée mettre sous les yeux de tous une page célèbre, sous prétexte que le « centre d'intérêt » (si artificiel !) en appelle la lecture ; on va recueillir d'abord les impressions enfantines ; et c'est en vue de les approfondir ou de les nuancer qu'on en viendra au témoignage des « Gerbes » qui les infirment ou confirment en relatant des expériences du même ordre ; puis, dans une dernière étape seulement, on abordera la lecture de ces textes d'auteurs que constituent les S.B.T. On ne va pas déployer un matériel impressionnant et proposer, pour tous les phénomènes naturels soigneusement répertoriés, une explication définitive en ne se servant des observations enfantines qu'à titre d'illustrations ; on va accepter les objets extraits de toutes les poches (depuis le papillon enfermé dans une boîte d'allumettes jusqu'au biface ramassé près d'une capitelle, en passant par un article de journal) ; ou bien on va collecter toutes les demandes de précisions sur les sujets les plus divers ; et c'est en soumettant, à l'épreuve d'expériences tâtonnées, les solutions proposées par la collectivité ou en quêteant la réponse à toutes les sources d'informations, qu'on en viendra à la vérité, qui n'est jamais qu'une erreur rectifiée. Ce qui aura pour effet non seulement de combler des lacunes réelles et non plus imaginaires, mais de familiariser pour de vrai avec l'attitude du chercheur.

« Dans cette perspective on voit que les programmes de l'école primaire pourraient sans danger se limiter aux disciplines instrumentales : lecture, langue française et calcul ; et aux activités d'expression : dessin et travail manuel, musique et éducation physique. Serait supprimé l'enseignement systématique de l'histoire, de la géographie et des sciences jusqu'à la fin du CM et serait réintroduit l'apprentissage de l'histoire, de la géographie, des sciences, par le biais de l'étude du milieu. Grâce à l'étude du milieu, l'enfant prendrait connaissance des faits historiques, des faits géographiques locaux par le moyen des enquêtes et de l'observation directe, car il lui faudrait trouver les justifications d'un certain conditionnement physique, social et humain dont il étu-

dierait les manifestations locales. Il ferait alors de l'histoire, de la géographie, des sciences à des fins éducatives, c'est-à-dire pour obtenir des renseignements et par l'utilisation des méthodes actives fondées sur l'observation, l'enquête et le compte rendu. Cela, certainement, lui donnerait le goût et les moyens d'étudier intelligemment l'histoire, la géographie, et les sciences en 6^{me} ou en classe de fin d'études » écrit Milhaud (1).

C'est précisément la raison d'être des *B.T.*

Autant il importe d'accueillir les apports enfantins quand ils viennent et comme ils se présentent, autant il est nécessaire de nourrir ensuite collectivement l'intérêt ainsi éveillé à l'aide d'instruments à la portée des élèves. Non seulement Freinet n'a jamais nié cette dernière exigence, mais l'équipe de « L'Ecole Moderne Française » a mis au point la seule « technique » qui la satisfait réellement.

On s'est demandé bien souvent à quoi rimait cette littérature enfantine (450 numéros à ce jour) et pourquoi ses auteurs s'étaient donné tant de mal. Un coup d'œil sur la liste complète permet de se rendre compte que l'attention de la classe va s'égarer vers « la chasse à courre » ou « le baguage des oiseaux » ou « Fulvius, enfant de Pompéi ». Ce sont là des notions qu'on a quelque peine à inclure dans le cycle même des « programmes ». Est-il besoin que tant d'instant précieux soient consacrés à des connaissances en elles-mêmes discutables ? Et ne risque-t-on pas précisément d'imposer encore de nouvelles obligations à la mémoire, alors que, sur le terrain clos des connaissances classiques, tout danger de faux-pas a été écarté et que les rétablissements à faire ont été répertoriés dans les passages délicats ? De telles brochures n'apportent que de l'insolite. Et il était inutile de déclarer la guerre aux manuels si c'était pour remplacer une certaine littérature par une autre pour le moins paradoxale !

C'était ne pas vouloir admettre que le processus du « tâtonnement expérimental » implique un matériel inédit et approprié. On ne supprime bien que ce que l'on remplace et, comme le recommande Mathieu dans ses « Dits », « on doit s'assurer des mains avant de se lâcher des pieds ». Si le manuel est rejeté, c'est en tant que manuel et non en tant que livre c'est-à-dire en tant que source d'informations. Des manuels conçus dans cet esprit seraient les bienvenus. Mais sont-ils ainsi conçus ? Ce matin Eric apporte un papillon et, séduite par ses couleurs, la classe aimerait bien connaître un peu mieux son espèce et ses mœurs. Samedi dernier, au cours de la « classe-promenade », on est passé près de ce qu'on appelle dans le pays une « cabane de bergers ». Le maître l'a appelée une « capitelle » et il prétend que cette cabane en pierres sèches a été construite par des hommes encore très sauvages il y a plusieurs milliers d'années ; jusque-là on n'y avait pas fait attention mais cette histoire a intrigué et l'on aimerait bien savoir comment vivaient ces hommes-là. Hier soir papa a lu dans une revue que les baleines sont des mammifères ; voilà qui trouble nos idées à la fois sur les mammifères et sur les baleines : est-il bien vrai que les animaux nageant dans la mer ne sont pas tous des poissons ? Mais où trouver ces renseignements ? Le manuel de sciences traite des papillons en quelques lignes. Il ne parle pas de la baleine au chapitre des mammifères, ni d'une exception de ce genre dans le chapitre des poissons. Quant aux « cabanes de bergers », ce n'est pas sur le manuel d'histoire qu'il faut compter pour en connaître le nom exact à partir de cette dénomination vague !

Qu'il faille dès lors des brochures spéciales pour étendre une information

(1) R. Milhaud, in *l'Education Nationale*, n° 26 du 1-10-59, p. 8.

à partir d'un point précis et pour soutenir un intérêt réel mais encore chancelant faute d'aliments, c'est bien certain. Sans doute était-il possible, eu égard aux exigences immédiates de la « leçon » de grammaire, d'escamoter les baleines en dépit de leur volume et d'attendre la troisième semaine de mars pour donner une superbe définition des mammifères en se servant d'animaux moins rares comme les vaches ou les moutons. Et pourtant n'était-ce pas précisément cette exception qui aurait permis, par sa singularité même, de mieux comprendre ce qu'est un mammifère ? Et pour ne rien celer, la vache est un animal bien sympathique ; mais « si c'est la chasse à la baleine qui intéresse Léon ? »

Il ne suffit pas de saisir les occasions qui s'offrent. Encore faut-il pouvoir les « exploiter ». C'est précisément à cette fin qu'ont été conçues et mises au point les B.T. Par le « texte libre » ou par les apports du « calcul vivant » et de « l'observation libre », les impressions premières de l'enfant et ses préoccupations les plus intimes ont été captées le plus fidèlement possible. A ces intérêts naissants encore bien évanescents et tout prêts à s'estomper si on les expose à de trop brutales contraintes, il importe de donner corps et vie. Non point seulement par respect pour la liberté d'expression et la personnalité enfantine comme on le répète si souvent, mais tout simplement parce que se trouvent ainsi dévoilées et signifiées les voies mêmes qu'il importe de suivre pour conduire à des enrichissements valables. A une progression « artificielle » qui passe toujours par-dessus la tête de l'enfant et dont le bien-fondé ne lui apparaît jamais, si souple et si logique qu'elle se veuille et précisément parce qu'elle se veut souple et logique, se substitue une progression « naturelle » qui ne se contente pas d'accueillir tous les besoins présents mais qui détecte et fortifie en eux ce qui leur confère une valeur pleinement éducative, précisément parce qu'elle s'infléchit et se plie aux modalités propres à chacun d'eux.

Pas plus que les fichiers autocorrectifs, les B.T. ne constituent une technique Freinet coupée des autres ou simplement juxtaposée ; elles en forment le prolongement indispensable et pour tout dire « naturel ». Sans les B.T., des techniques comme « le texte libre », le « calcul vivant », « l'observation libre », resteraient quelque peu gratuites et aléatoires, voire contingentes ; grâce aux B.T. et à ce contrepois que constituent les fichiers autocorrectifs, elles permettent de déboucher sur le domaine immense de la culture et d'en entreprendre la conquête non point seulement dans l'esprit requis, mais avec les armes qui s'imposent et avec la stratégie la plus assurée du succès.

*
**

De là à s'engager dans la voie de la *conférence*, il n'y a qu'un pas... tout naturellement franchi. Evidemment le mot a fait illusion. Et les mêmes pamphlétaires n'ont pas manqué de crier à l'utopie. Il leur paraissait déjà chimérique d'organiser coopérativement la vie scolaire à l'instar d'un groupement d'adultes. A plus forte raison quand il s'est agi de singer les sociétés savantes dans leurs réunions publiques et contradictoires. Tout de même... jusqu'où le scandale n'éclaboussera-t-il pas ! Et soit par infantilisme soit par inconscience, que n'inventera-t-on pas au royaume de l'Absurde !

La réalité est pourtant plus simple et surtout infiniment plus modeste. Pas plus que le jeune enfant n'est tenté de confier au papier ses pensées s'il n'a l'espoir que ce papier portera son message dans l'école correspondante, pas davantage il ne sera incité à pousser plus loin ses investigations s'il n'a le sentiment de faire œuvre utile en communiquant les informations recueillies à ses camarades. Il s'y mêlera peut-être une petite pointe d'amour-propre et même de vanité. Mais il s'y manifestera aussi un sens de la solidarité et un goût de la recherche qui achemineront avec beaucoup plus de sûreté vers les

initiatives et les responsabilités futures. Pas un instant il n'est question de transposer mécaniquement, à des dimensions plus réduites, ce qui se passe dans le monde des adultes. Bien au contraire il s'agit de préparer ce qui se fera demain non pas en s'initiant prématurément à des tâches excessives mais en frayant les voies qui rendront un jour celles-ci toutes naturelles.

Quant aux *brevets*, ...nul doute qu'ils en constituent les jalons indispensables. S'il est normal de s'engager, selon son rythme et ses capacités propres, dans ces voies si diverses et si capricieuses qui mènent à la vraie culture, encore est-il bon de se mesurer de temps en temps, non plus avec les autres, mais avec soi-même, à seule fin d'apprécier de quels obstacles on a réussi à triompher et avec quelles difficultés il va être possible de se colleter. Au lieu que l'horizon soit plombé par un examen scolastique dont la préparation asséchante et accablante mobilise toutes les forces vives sans jamais réussir à prouver grand-chose, les épreuves volontairement subies et librement choisies sont autant de stimulants qui déchainent des énergies nouvelles toujours plus efficacement et opportunément employées.

*
**

Assurément, les « Techniques Freinet » ne satisfont pas aux canons de l'harmonie classique comme le ferait une façade louis-seizième où l'on aurait multiplié les fausses fenêtres afin de renforcer la symétrie. Leur libellé ne se profile pas non plus avec la rigueur et la nécessité d'un système philosophique aussi bardé de théorèmes, de scolies et de corollaires que l'Ethique de Spinoza. Et cela pour une raison bien simple : elles ne sont pas apparues d'un seul coup aussi nues qu'est la Vérité.

Comme les sciences elles-mêmes, elles sont le fruit d'une recherche collective qui a eu ses grandes comme ses pénibles heures. Et leur enrichissement progressif a connu maintes fois les résistances du bourgeon qui éclate. Il aura fallu d'innombrables tâtonnements pour les mettre successivement au point. Et pas plus que n'importe quelles manifestations de la Vie, elles ne se disposent docilement sur un tableau préfabriqué avec une impeccable logique.

Mais, au-delà de tout décor en trompe-l'œil, elles n'en affirment que plus vigoureusement leur cohérence interne. Car c'est précisément de la Vie, jusque dans ses caprices, qu'elles tiennent leur vertu. Et si la « logique » n'y trouve pas toujours son compte, du moins la « pédagogie » est en droit de s'estimer satisfaite.

*
**

Cet article n'avait pas d'autre visée que de montrer qu'il existe non pas une mais des « techniques Freinet », et que toutes ces techniques forment un ensemble non seulement fort riche mais très cohérent. On sera, dès lors, beaucoup plus près de l'état d'esprit requis pour reconnaître ce qui donne, à l'ensemble entier, à la fois cette richesse et cette cohérence, objet d'un prochain article.