Aspects didactiques des « Techniques Freinet »

Guy Brousseau

Un ami[1] me demande de lui faire part de mes réflexions de Didacticien des Mathématiques sur l'œuvre de Freinet[2].

Mais la seule proposition de Freinet qui relèverait de mon domaine consiste en un « fichier autocorrectif de Calcul » (1932), principalement inspiré par les méthodes (plutôt behaviouristes) en usage aux USA dans les années trente[3]. Elle est sans grand rapport avec le reste de la « pédagogie Freinet ». Toutefois j'ai bien essayé ce fichier autocorrectif avec mes élèves de 10-14 ans. Le principe est intéressant, mais il est vite fastidieux pour les élèves faibles et il les décourage assez rapidement.

Par contre, en tant qu'élève d'abord, puis en tant qu'instituteur débutant, j'ai été influencé par Freinet, j'ai eu à connaître son mouvement, j'ai adhéré à ses perspectives, j'ai pu expérimenter certaines de ses propositions, j'ai appartenu un certain temps à un groupe « Ecole Moderne ». J'évoque quelques-uns de ces épisodes dans la première partie de ce texte.

Mais j'ai dû me départir de ce groupe pour deux raisons principales : La cécité de ce projet au sujet des spécificités des savoirs et des conditions de leur acquisition pour une part, et d'autre part l'incroyable rupture de contrat social et professionnel dont ce groupe faisait une vertu et presque une obligation.

Je crois aujourd'hui que la véritable raison, c'est que j'avais le sentiment de n'avoir plus rien à apprendre dans cette voie. Par contre je suis resté séduit par l'idée d'organiser ce que j'ai appelé, plus tard, la *dévolution* à l'élève de la « construction » de sa connaissance et de son acculturation au savoir commun.

J'évoque ces rencontres dans la première partie de ce texte en séparant l'évocation des épisodes personnels dans des encarts et mes commentaires sur ce qu'ils m'ont apporté.

Dans la deuxième partie, j'essaierai d'évoquer la conception des rapports de la pédagogie et de la didactique que ces épisodes m'ont révélés.

La troisième partie sera un plaidoyer pour une conception plus saine, plus raisonnable et à terme plus efficace pour donner à l'exercice de l'enseignement un cadre scientifique à la fois plus protecteur et plus respectueux des spécificités complexes de cette profession, pour le bénéfice des élèves.

La quatrième évoquera un problème de Didactique des Mathématiques, ancien et non résolu à ce jour. Il est quotidien et pourtant inaperçu, handicapant et pourtant négligé, original et familier…, qui montrera une des frontières inconnue et quotidienne de la Didactique.

---

[1] Pr Bernard Sarrazy pédagogue et didacticien

[2] Célestin Freinet 1896 -1966

[3] Voir par exemple le « Cours de Calcul Différentiel et Intégral » de W. A. Granville et P. F. Smith traduit et publié en Français par Vuibert en 1931 »

1 Rapports personnels avec les méthodes Freinet : des préludes au divorce…

1. Rencontres d'élève avec le texte libre.

En tant qu'élève, j'ai d'abord bénéficié, à mon insu, d'une formation au *texte libre* qui a profondément influencé toute ma vie intellectuelle et scientifique.

HT n°1 **au Cours Complémentaire de Tonneins en 1945** avec **Jean Caubet**

Je venais d'une sixième classique du Lycéen Ampère à Lyon, j'avais douze ans et pour un temps encore, l'accent des gones qui me faisait traiter de « parigot» par mes camarades. Notre professeur, Mr Caubet[4], lui, n'était pas classique, il nous enseignait le Français et l'Espagnol… de façon vivante et efficace. Il nous proposait de faire un « **devoir sur un sujet de notre choix** ». On devait raconter une histoire ou apporter des informations qui pourraient intéresser les autres élèves, si le professeur la retenait pour alimenter leur travail.

Mon premier texte libre exprimait ma fascination juvénile pour les avions : je m'imaginais en mission sur un avion de chasse d'un modèle précis, sur le front… avec des précisions techniques sur l'équipement … Un vrai sujet pour se faire mal voir de Jean Caubet qui avait dû quitter son poste à l'école française de Tarragone à l'arrivée des troupes de Franco. Il corrigea pourtant mon devoir soigneusement comme tout ce qu'il faisait… mais je compris bien que ce genre de sujet n'était pas ce qu'il attendait. Au deuxième essai, j'allai aux antipodes de mon premier texte libre en « m'inspirant » d'une scène de « L'ami Fritz » paisible et poétique à souhait. Il manifesta un certain intérêt et me suggéra paternellement « vous auriez pu ajouter une touche personnelle, ici par exemple… ». Je sentis mes oreilles rougir de honte de ma « supercherie ». Mais un peu plus tard, je me suis racheté avec un commentaire personnel sur deux critiques, l'une sur *Les Nouvelles Littéraires,* l'autre sur *Les Lettres Françaises* à propos d'un même texte (que j'ai oublié). Depuis, j'ai adoré écrire des *textes libres*… et des « à la manière de… », et aussi bien une synthèse sur les particules composant la matière à partir de divers articles de *Science et Avenir*…

Je venais de faire connaissance sans le savoir avec un des fleurons de la « méthode Freinet » : La création de textes libres (mais pas l'échange), la collection de documents, les débats... Je ne l'appris que bien plus tard. Ce qui m'étonna le plus alors c'est que les échanges de ces textes n'étaient pas systématiques et qu'ils n'avaient pas pour but de louer ou de blâmer leurs auteurs mais d'apprécier, d'abonder ou de rétorquer et surtout d'impulser un travail joyeux et rigoureux. Les corrections se faisaient sans fracas et même les élèves les plus habituellement négligents faisaient des efforts.

J'ai donc été, en quelque sorte un élève de Freinet… par l'intermédiaire d'un professeur exceptionnel dont les qualités de pédagogue, d'écrivain, de lettré, d'homme de spectacle et surtout d'homme tout court m'ont empêché longtemps d'établir un rapport entre les « devoirs libres » auxquels il m'avait en quelque sorte entraîné et les « textes libres » dont on allait me parler un peu lors de mon année de formation professionnelle à l'école Normale d'Agen[5].

2. La culture pédagogique de l'instituteur débutant

HT n°2. En formation professionnelle à l'école Normale d'Agen

Nos professeurs nous parlaient peu de Freinet, du moins au goût de certains élèves progressistes. Je dus présenter à mes camarades le compte rendu d'un article sur Piaget et l'école maternelle au titre de mes connaissances supposées en mathématiques. A cette occasion j'aperçus que certains dispositifs propres à révéler l'évolution des connaissances des enfants seraient aussi de nature à les faire se développer spontanément mais en dépit de mes efforts, je n'arrivai pas à expliquer correctement les étranges et nombreux concepts mathématiques qui exprimaient ce développement. En somme, Piaget, malgré les sollicitations des pédagogues, refusait d'appliquer à l'enseignement ce qu'il découvrait, tandis que Freinet voulait y faire appliquer ce qu'il voulait néanmoins ignorer.

De même les cours formels sur la législation propre à l'école primaire, et sur la "morale professionnelle" étaient renvoyés à la lecture individuelle (et nocturne) du Code SOLEIL[6]… Les règles s'infiltraient dans chaque leçon sur ce qu'il convenait de faire ou pas. Par contre un autre livre « officiellement » recommandé à notre lecture solitaire était le LETERRIER[7]. Cet ouvrage « allait me sauver la vie » lors de mon premier poste, en janvier 1954 à Tourtrès (L. et G.).

[4] Professeur au cours complémentaire de Tonneins, auteur de romans, d'ouvrages d'histoire, organisateur de spectacles, journaliste, humoriste…et pédagogue

[5] Extrait du CV professionnel de G.B. : Ecole Normale d'Agen : 48-50 (1er Bac.); E. N. de Montpellier : 50-51 (2e Bac « Moderne Mathématiques ») ; 51-52 Lycée Pierre Fermat à Toulouse (Préparation à l'Ecole Normale supérieure de Saint Cloud) ; EN d'Agen : 52-53 (formation professionnelle d'instituteur) Janvier 1954 (Instituteur à l'école de Tourtrès

[6] Code SOLEIL. Le livre des instituteurs. morale professionnelle… administration et législation, SUDEL 1923

[7] L. LETERRIER. Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaire 1945-1947. Hachette

Instituteur en poste dans une classe unique de 35 élèves de 6 à 14 ans, je ne me suis même pas demandé s'il serait possible de « pratiquer les méthodes Freinet » tellement les conditions étaient différentes de celles que j'imaginais. A l'opposé, j'ai apprécié les vertus des répartitions hebdomadaires et des horaires officiels traditionnels du « Leterrier ». La méthode Freinet ? Elle est implicitement non pas obligatoire mais inévitable dans une classe unique puisque le professeur *ne peut pas réserver à ses élèves d'un niveau donné plus d'un quart du temps qu'ils doivent consacrer à la leçon prévue*. Les élèves sont obligatoirement « libres » pendant les trois quarts du temps. La tâche de l'instituteur et les résultats des élèves dépendent de façon critique de l'organisation « pédagogique » de ce trois quart de temps « libre » ou du moins autogéré par les élèves : 15 mn en tout pour le « discours » du professeur : l'énoncé du savoir, les exemples, les exercices, les questions des élèves, l'énoncé du problème, puis la correction et le contrôle de sa solution ! Trop long, trop court, trop facile, trop difficile, tout est calibré par des débordements désastreux pour l'enseignant et pour les élèves : trop de corrections de cahiers, trop de fautes et voilà la soirée de l'enseignant qui y passe… et la préparation de la leçon du lendemain est compromise. C'est à Tourtrès que j'ai éprouvé assez durement ces « conditions limites des situations d'enseignement » que j'allais chercher à déterminer par la suite.

HT3 en Classe unique à Tourtrès, mon premier poste : sur un mamelon, une maison, une église, et une école à une classe, 33 élèves de 6 à 14 ans montent, chaque matin, des champs et des bois d'alentour. Je prends ce poste au premier janvier 1954. Depuis la rentrée, 11 suppléants m'ont successivement précédé, un par semaine, en ne laissant guère de traces. Je prends le parti de suivre la répartition établie par le « Leterrier » *comme si mes prédécesseurs l'avaient suivie eux mêmes* et en recousant à grands points les plaies les plus béantes. Sans ce document, sans ces programmes, sans ces exigences, j'aurais été un enseignant désastreux. Avec eux j'ai pu, avec beaucoup d'erreurs et de désillusions obtenir un résultat acceptable. Mais cela ne vous en laisse pas le loisir. Et parfois, cela vous fait regretter les déformations, les approximations et les mensonges convenus que votre fonction exige de vous. Heureusement, il y a les enfants… J'avais rêvé d'avoir une imprimerie. Si je l'avais eue c'eut été une catastrophe. Les propositions de Freinet peuvent être interprétées comme des révoltes contre ces nécessités… Mais que valent les critiques et les désirs, sans les moyens de les appliquer ou de les assouvir ?

On comprend que dans ce paysage, « l'imprimerie à l'école » me soit apparue comme une solution d'autant plus merveilleuse qu'il m'était impossible de la mettre en œuvre.

3. La responsabilité et les expériences

Ensuite, instituteur en CM-FE dans une école à deux classes (35 élèves), j'ai appartenu à un groupe « Ecole Moderne » et j'ai eu la possibilité d'essayer quelques unes des « techniques Freinet » telles que le texte libre, le dessin libre, la poterie etc. avec des « succès » divers mais très limités.

HT4. A Varès, une école à deux classes, premiers contacts avec « L'école Moderne »
Le jeune instituteur, qui prit en main les 33 grands élèves de 10-14 ans entre octobre 1953 et octobre 1955 dans le poste double où son épouse affrontait de son côté 42 élèves de 5 niveaux (avec une section enfantine), n'eut guère le temps de prendre beaucoup de recul par rapport aux pratiques traditionnelles. Mais l'école primaire française avait la mission d'investir et d'incorporer, dans son projet éducatif (tronc commun), les quatre années que Pétain avait prévu de réserver à la formation professionnelle des ouvriers, paysans et artisans, qu'il comptait confier aux établissements privés généralement confessionnels qui s'étaient déjà engagés dans cette voie. En milieu paysan il y avait un énorme travail à faire en parallèle avec les formations secondaires classiques qui furent confiées à des cours complémentaires qui seront bientôt transformés en collèges. Le certificat d'études changeait de rôle, de programmes et de niveaux sans changer de philosophie. Il s'effaça progressivement devant un brevet qui n'avait pas la même ambition. Pendant cette période de deux ans, je fréquentai le groupe école moderne du département mais la plupart de mes collègues travaillaient avec des classes plus jeunes. Pas question dans ces conditions de pratiquer l'imprimerie : La ronéo reproduisait les textes manuscrits. Il restait les textes libres, la poterie, et les mathématiques.

4. Divergences

L'essentiel des divergences avec mes collègues de l'Ecole Moderne venaient des différences d'âge entre mes élèves (10-14 ans) et les leurs (6-11 ans), ceux dont parle Freinet.

A la campagne, les élèves de 14 ans ne sont plus des enfants. Ils pratiquent déjà la plupart des travaux qu'ils auront à accomplir bientôt et ruminent un peu les initiatives qu'ils aimeraient pouvoir prendre. Le texte libre ouvre souvent sur des demandes de « modèles » de lettres pour traiter la correspondance ordinaire ou extraordinaire de la ferme… Pour eux le dessin « libre » n'avait pas de sens. Ils voulaient bien essayer de faire quelque chose, mais qui ne soit pas « enfantin ». Leur idéal était des chromos ou la couverture du « Chasseur français » où on peut compter les poils du chien !... Je leur ai demandé de dessiner leur ferme en corrigeant un peu avec eux les perspectives trop étranges. Nous avons fait des « eaux fortes » qu'ils ont emportées fièrement chez eux. Trahison ! Mais une de mes élèves de cette époque est devenue plus tard un peintre amateur.

Lorsque j'ai essayé d'expliquer que mes premières « situations mathématiques » étaient indispensables pour « laisser les élèves agir « *librement* », mais *utilement*, mes collègues du groupe ont amicalement refusé d'en entendre davantage :

- Ce que tu veux enseigner est étranger à l'École Moderne, à l'environnement des élèves et surtout à la pensée de Freinet.

Ils avaient raison, mais j'ai insisté :

- Il faut simplement trouver des équivalents de « l'imprimerie à l'école » qui favorisent les entreprises, les communications et les discussions des élèves, mais qui soient appropriés à l'apprentissage d'autres connaissances. Le savoir de référence peut alors n'être présenté qu'après après avoir « laissé découvrir » chacun des concepts essentiels des mathématiques élémentaires. Il faut bien créer des circonstances spécifiques favorables à cette découverte spéciale et défavorables aux alternatives fallacieuses !
- Mais c'est pire me répondirent-ils : tu vas passer plus de temps à expliquer - ou à mettre en place - tes usines à gaz qu'à leur dire ce qu'ils doivent savoir et ils ne seront pas plus libres…
- J'eus le malheur d'évoquer – c'était en 1960-61 - une nouvelle façon d'aborder et d'organiser les mathématiques. Ce fut la cerise sur le gâteau :
- Tu veux donc, en plus, enseigner un charabia de ta façon !
- *Mais non ! Je peux d'ailleurs enseigner ces connaissances sans prononcer un seul de ces mots qui vous répugnent…*

5. Rupture amicale et nouveaux projets

Je suis resté sur mes positions : j'ai déserté le groupe Freinet du Lot et Garonne. Il ne me restait plus qu'à trouver « des équivalents » de « l'imprimerie à l'école », spécifiques, donc différents, pour chacun des concepts essentiels des mathématiques élémentaires et çà, c'était vraiment un défi, un travail et une aventure. Ces « équivalents » allaient devenir les « situations ». Pas des situations théoriques, des situations spécifiques à la connaissance précisément visée. Ce qui fait que cette chose ne peut être qu'ainsi et non pas comme ça. C'est ainsi que naquit le projet de mon livre[8] de mathématiques pour le CP, un défi ! Sans paroles…

Et je pris une inscription en licence de mathématiques, à Bordeaux, pour prolonger mon année de Maths sup à Toulouse. Cette bifurcation n'eut aucune influence sur ma bonne opinion au sujet des projets de Freinet à propos de l'enseignement primaire.

[8] Les mathématiques du cours préparatoire, Dunod, 1965

Dans le laboratoire que nous avons créé plus tard (Le COREM, en 1973), nous avons travaillé aux fondements d'une Science nouvelle. Grâce à une administration rigoureuse et néanmoins bienveillante, à des chercheurs de talents dans diverses disciplines, et surtout grâce à des instituteurs actifs et dévoués - de sensibilités pédagogiques diverses - et avec des enfants et des parents coopératifs mais attentifs, nous avons montré la validité des principes et des dispositifs mis en œuvre dans notre contrat de recherche. Il est possible de faire des observations fructueuses sans perturber le contrat classique d'enseignement à la condition de ne pas perturber l'environnement et de ne pas diffuser des informations tendant à influencer les établissements scolaires « normaux ». Au sein des équipes les querelles purement pédagogiques étaient toujours hors de propos.

6. Conclusions :

La théorie des situations est d'abord née en réponse à des nécessités mises en lumière par Freinet et à l'insuffisance de ses propositions pédagogiques pour leur répondre. Le principal changement en ce qui concerne la mise en œuvre effective de cette réforme est la rupture avec l'influence directe – de type politique - sur les acteurs de l'enseignement (la pédagogie), et par la constitution d'une Science et d'une technologie scientifique séparées fournissant aux enseignants des protocoles éprouvés qui puissent mieux répondre à l'attente de la population. Il est urgent de reconstruire le contrat didactique qui a permis l'existence d'un enseignement au service d'une société plus juste.

Cela implique de libérer l'enseignement des exigences dont la société l'accable, sous l'influence de propositions dévastatrices uniquement motivées par le lucre. Ces exigences sont arbitraires, contradictoires, effrénées et infondées. La déontologie des enseignants (leur « serment d'Hippocrate ») ne peut les engager qu'à appliquer au mieux des possibilités, les résultats connus de la « Science Didactique » de leur époque (obligation de moyens). Pour leur éviter d'avoir à jouer eux-mêmes les apprentis sorciers il est nécessaire qu'une Science prenne en charge les recherches théoriques et expérimentales indispensables. Le « serment d'Hippocrate » du chercheur en Didactique ne peut absolument pas coïncider avec celui de l'enseignant. Actuellement cette science est en gestation et ne peut rien proposer d'assez avancé à l'enseignement, sauf à signaler certaines erreurs manifestes.

Telles sont les bases de mes réflexions et de mon action dans le domaine de l'enseignement. Celles-ci se sont appuyées sur les travaux des générations précédentes, aussi bien sur leurs réussites que sur leurs erreurs.

2. Pédagogie et Didactique

1. Le projet de Freinet est traduit par la Didactique dans la théorie des situations.

Le concept de situation *adidactique* exprime, je crois, l'essentiel de ce que C. Freinet souhaitait développer par sa pédagogie.

Une situation adidactique est un ensemble de conditions (une situation) dans lesquelles un sujet-élève est appelé à concevoir et à produire, de son propre mouvement, tel objet, telle propriété ou telle décision « mathématique » (par exemple), à l'identifier, à l'utiliser de lui-même sous sa responsabilité… sans aucune intervention *didactique* directe d'un professeur qui, en donnant prématurément cette information priverait l'élève d'avoir à l'exercer et à la considérer.

Les conditions adidactiques d'un savoir donné mettent un sujet (apprenant) - qui ignore ce savoir - dans la situation d'avoir à prendre des décisions, à les formuler pour les communiquer, éventuellement à les justifier et à les confronter à leurs effets. Elles permettent à l'élève d'exercer un nouveau « savoir » avant de reconnaître l'avoir « appris ». L'expérience individuelle ou même collective est faite de connaissances de ce type.

Certaines de ces connaissances, à cause de leur importance ou de la fréquence avec lesquelles elles sont utiles ont un statut culturel dans une certaine société. Elles sont identifiées, reconnues, nommées, étudiées, prouvées et enseignées. Elles font partie de ce que les membres d'une société s'attendent à trouver les uns chez les autres. Elles sont donc convenues publiquement et enseignées aux nouveaux membres de cette société. Elles forment son « savoir ». Le propre du savoir c'est d'être exprimé, légitimé gardé… par une société.

A tout savoir est associé un halo de connaissances. Les relations entre les savoirs sont elles mêmes des objets de savoir, mais les relations entre les connaissances qui les accompagnent sont les instruments de la pensée, elle-même assez largement inaccessible. Il est indispensable de développer intelligemment et également les deux procédés : d'une part, faire et comprendre avant d'avoir à apprendre et d'autre part, aussi souvent, apprendre pour faire et ensuite comprendre.

La conception classique de l'enseignement se concentre sur le minimum : la communication des savoirs que personne n'est censé ignorer. La société vous dit ce que vous devez savoir pour lui appartenir, elle vous l'énonce et vous somme de l'apprendre. Le comprendre c'est votre affaire, si vous estimez que cela peut vous aider.

L'acculturation des nouveaux entrants dans une société sur un sujet précis est un projet plus ambitieux et plus souple en ce sens qu'elle vise l'adhésion partagée. C'est ce que Freinet, me semble-t-il, voulait voir réalisé… Toutefois il me semble que son ambition se doublait d'une autre, moins légitime, parce qu'elle visait à modifier la société ou au moins sa culture, par l'éducation, mais sans son consentement. Cette illégitimité est commune à tous ceux qui veulent soit modifier soit figer l'éducation… La Didactique doit échapper à ce débat : elle vise seulement à comprendre et à expliquer les phénomènes spécifiques à l'acculturation des populations humaines (… et animales) à un savoir précis. Que cette science fournisse en même temps des moyens scientifiques, technologiques et techniques d'accomplir cette acculturation pose des problèmes de déontologie différents aux chercheurs et aux enseignants. Nous aborderons cette question au chapitre suivant.

2. L'énorme différence de la Pédagogie de Freinet avec la Didactique

Freinet reste obstinément aveugle à la spécificité des savoirs à enseigner, ou plutôt il la tient pour étrangère à son propos. Il reste dans la ligne des grands pédagogues des siècles précédents, aveugle à l'importance du rapport personnel de l'élève avec la spécificité du savoir, indépendamment de son rapport avec l'enseignant, aveugle à l'organisation même de ce rapport et à la spécificité du savoir.

L'ambition est belle qui veut permettre à l'élève, à la fois, d'engager ses propres raisonnements et de les confronter à une contingence appropriée, au lieu de chercher seulement à se conformer au désir de l'enseignant, lui même porteur d'une volonté publique de conformité à des normes. Seulement elle implique la connaissance, la conception et la création de ces conditions spécifiques favorables pour chaque savoir visé.

Freinet résout ce problème de façon tout à fait classique avec son fichier de Calcul, mais presque aucun de ces problèmes n'offre une occasion à l'élève d'inventer et d'éprouver sa solution. La plupart doivent avoir d'abord appris et compris la solution pour « l'appliquer » opportunément. Seules la conception et l'étude scientifique de « situations » spécifiques vont inciter et permettre à l'élève de hasarder et de mettre à l'épreuve ses connaissances et ses raisonnements et d'en comprendre les failles sans que ces essais servent aussitôt à le juger, lui. Ces situations et ces processus sont spécifiques des savoirs à enseigner mais ils ne sont pas des méthodes ni des curriculums directement diffusables et applicables sans connaissances spécifiques de la part des enseignants.

La théorie des situations adidactiques est un ensemble de concepts qui permettent de décrire, d'analyser, d'interpréter et de concevoir des situations appropriées à l'acculturation de l'élève aux différents concepts mathématiques. Elle contribue à observer et à prévoir certains phénomènes didactiques plus ou moins spécifiques du savoir en jeu.
Certaines conditions adidactiques d'un savoir donné peuvent, de la part d'un sujet, appeler une décision, rendre nécessaire une formulation, ou même une justification. Décision, formulation, justification expriment une sorte de « connaissance » créée par ce sujet, sans qu'elles lui aient été enseignées au préalable par un tiers. Les situations adidactiques sont seulement des épisodes de situations didactiques.

a) Au cours de ma quête de « chercheur » en Didactique des Mathématiques (1965-1999), il m'est apparu que les conceptions pédagogiques de Freinet n'étaient pas a priori incompatibles avec les bases de la « Science Didactique » spécifique des savoirs visés que mes collègues et moi cherchions à fonder. Bien au contraire, la Didactique propose ce que la Pédagogie de l'époque ne pouvait pas aborder : la connaissance et la création des conditions spécifiques de chaque savoir visé.

L'ingénierie didactique précise les conditions dans lesquelles – à propos d'un concept bien déterminé - les élèves peuvent, (a) construire une connaissance (verbalisable ou non), (b) éventuellement la nommer et (c) la prouver à leur manière AVANT que cette connaissance soit institutionnalisée, formulée, démontrée et reconnue comme apprise sous la forme standard. L'idée et la connaissance de ces situations se nourrissent de l'Épistémologie des Mathématiques et prolongent des études plus fondamentales d'Épistémologie expérimentale. Le développement des mathématiques n'est pas linéaire comme leur présentation standard le laisse croire aux béotiens. Il s'y manifeste toutes sortes de phénomènes dont on retrouve la trace dans les processus d'apprentissage. A priori, les organisations d'ensemble de ces situations ne sont pas uniques. L'étude des diverses conditions reproductibles du développement des connaissances mathématiques est l'objet de la Science « Didactique-des-Mathématiques » (rien ne dit si ces phénomènes se manifestent dans l'enseignement d'autres disciplines).

L'approche pédagogique classique est irrémédiablement généraliste. Elle ne peut qu'ignorer ou transformer les conditions spécifiques de la genèse historique des connaissances, puis des savoirs. Or, la culture mathématique se présente sous une forme telle qu'un théorème apparaît comme le résultat d'une démarche mathématique rigoureuse, une démonstration d'où toute possibilité d'erreur puisse être exclue. Cette présentation laisse croire que la découverte, la connaissance et l'apprentissage de ce théorème sont le résultat d'une même démarche. Mais l'épistémologie des mathématiques, dont la Didactique est le prolongement expérimental, montre le contraire.

Dans la mesure où la Pédagogie entend ignorer les spécificités de l'objet précis d'un enseignement ainsi que les particularités épistémologiques de son origine (mathématique), elle ne peut pas saisir, comprendre et expliquer les conditions et l'exécution précise visée par chaque acte d'enseigner et d'apprendre. D'une part, elle finit toujours par s'en remettre à l'enseignement d'un texte par des textes… ou à renier toute ambition d'acculturation à des civilisations avancées.

L'ensemble de l'œuvre de Freinet témoigne de son désir d'organiser des rencontres directes des élèves avec les objets particuliers évoqués par les textes scolaires en évitant le carcan de ces textes. Mais il ne peut pas matérialiser les conditions précises de ces rencontres parce qu'elles sont beaucoup trop nombreuses et spécifiques. Les exposer et les expliquer demanderait encore plus de textes qui risqueraient de devenir eux-mêmes, non pas des moyens d'enseignement, mais des textes à apprendre ! D'ailleurs il ne voulait surtout pas « former » les professeurs. Pour lui, ils étaient censés savoir ce qui était nécessaire et suffisant. Ainsi mes collègues du groupe Freinet du Lot et Garonne avaient raison : mes projets étaient tout à fait incongrus dans le mouvement « école moderne ».

Avec la CEL[9], Freinet soutient de toutes ses forces la coopération ente les élèves et surtout la coopération entre les professeurs… Il leur fournit des instruments de travail, du matériel… Ce soutien s'appuie enfin sur une sorte de philosophie pédagogique qu'il explicite à la fin de sa vie. La suprématie de la liberté sur toute considération technique ou analytique fait de chaque acte didactique un objet unique, une surprise, une œuvre d'art propre qui doit faire l'admiration...

Il me semble que Freinet a rapporté plutôt la réussite de son atelier d'imprimerie à ses conceptions pédagogiques et philosophiques (le texte comme moyen d'expression « libre », coopération, utilité sociale) plutôt qu'aux propriétés spécifiques de son dispositif (identification des lettres, analyse des mots, communication…). Freinet ne fait pas d'analyse didactique.

3. Remarques incidentes

- Pour réaliser son projet, il ne restait objectivement[10] à Freinet qu'à essayer
    - de faire en sorte que la société fasse naturellement confiance aux enseignants,
    - de convaincre les enseignants de faire confiance aux capacités naturelles de leurs élèves,
    - d'obtenir des élèves qu'ils fassent confiance à leur environnement naturel pour apprendre,
    - et pour cela, que l'administration scolaire se renie en accordant ces « libertés » en complète contradiction avec le contrat de l'école républicaine dont elle est responsable.
- Cette « liberté » devenue un mot d'ordre et presque un programme, a besoin de soutiens propres. Ainsi, avec leur système universel original de classement des textes et des sujets d'études, les BT[11] manifestent une culture scolaire autodidacte.
- Mais le cœur de la question didactique semble rester vide. Bien sûr, les élèves « découvriront » la division ou la proportionnalité, mais il aurait été saugrenu de demander « dans quelles conditions précises ? ». La réponse aurait été : « Il y a tant d'occasions de le faire dans les problèmes classiques qu'il suffit d'en saisir une au moment opportun… ». Ainsi les questions de didactique sont systématiquement éludées par l'approche de l'Ecole Moderne, le plan didactique y semble orthogonal au plan pédagogique dans lequel elle s'exerce. Les alternatives sont toujours levées à l'aide d'un critère difficile à définir mais facile à utiliser : le caractère « naturel » des situations, des propositions, des réponses, etc.
- Un humoriste pourrait résumer le paragraphe précédent par en une phrase :

[9] Coopérative de l'Enseignement Laïc
[10] Je présume qu'il ne se posait pas la question en ces termes
[11] BT Bibliothèque de travail

« Le projet de l'Ecole Moderne ? C'est d'obtenir toute la *liberté* possible pour laisser toute sa place au *naturel* ».

3 Incompatibilité *Déontologie de l'enseignement* et *Déontologie de la recherche* en Didactique,

L'invitation de Freinet à laisser les élèves développer leurs talents était judicieuse mais encore fallait-il que leur environnement soit accessible et approprié. Et s'il ne l'était pas, il fallait le créer voire l'inventer. La conception et l'utilisation de ces « environnements » motivants et appropriés étaient indispensables, à condition que le temps passé à les présenter aux élèves ne dévore pas le temps réservé à leur activité. En tout cas il était illusoire d'espérer en plus que ces conditions se présenteraient d'elles- mêmes « naturellement » à l'esprit des enseignants. Il m'a semblé d'ailleurs que la révolte de Freinet contre le didactisme entraînait les enseignants à s'identifier à leurs élèves, à réclamer pour eux-mêmes ce qu'ils voulaient pour leurs élèves, au point parfois de nier ou de renier leur fonction.

Pour faire les études et les recherches nécessaires, hors de la vue trop directe des novateurs orientés vers des diffusions immédiates et incontrôlables, il fallait concevoir un établissement original.

Le COREM a fonctionné pendant 25 ans donnant une riche moisson de connaissances scientifiques, aussi bien de résultats que de méthodes de recherche, en restant en parfaite harmonie avec son environnement. Puis il a cessé son activité, normalement, c'est-à-dire sans heurts. Je crois que la raison de ce succès - après l'exceptionnelle qualité du personnel enseignant - a été le respect rigoureux des différentes déontologies propres à chaque fonction et à chaque type d'intervenants avec une hiérarchie rigoureuse des priorités.

Pour que l'établissement fonctionne et le COREM avec lui, il fallait d'abord que l'enseignement y soit régulièrement dans les normes, que les observations soient habituelles et que les expériences soient exceptionnelles et fortement méditées et discutées. Nos moyens supplémentaires nous permettaient d'assurer des résultats « au moins aussi bons » que ceux des écoles du voisinage, sans plus. Nous ne cherchions aucune pierre philosophale, ni aucun orviétan pédagogique, mais seulement à identifier et à comprendre les phénomènes didactiques. A propos d'un dispositif à l'étude, nos indicateurs de qualité étaient plutôt d'abord sa valeur épistémologique et ensuite le temps nécessaire à l'acquisition de sa connaissance PAR TOUS LES ELEVES. Le pourcentage de succès ne peut pas être à la fois une variable étudiée, et un paramètre imposé. Cette confusion fait apparaître toutes les tentatives comme des « échecs ».

Il a fallu déployer des stratégies sociales subtiles mais fermes pour maintenir les conditions de fonctionnement « normales ». Il fallait prévoir et traiter au mieux les perturbations qui se présentaient, sans attirer davantage l'attention sur nos succès que sur nos difficultés. Ne pas se singulariser pour ne pas devenir une école d'excellence (par exemple, en mathématiques, résister aux demandes des collègues d'inscrire leurs enfants s'ils n'étaient pas dans notre secteur scolaire), avoir une population d'élèves « ordinaires », faire face aux difficultés avec nos ressources exceptionnelles, mais ne pas devenir un havre pour les enfants en difficultés de la région - tout le contraire des projets pédagogiques « novateurs » et des comparaisons pseudo-scientifiques de performances ! Les concours de tir à l'arc n'ont jamais fait imaginer ce que la planchette inclinée de Galilée a révélé sur les lois de la chute des corps. La conclusion, c'est que le respect de la déontologie

de l'enseignement primait toute autre considération. Exactement le contraire de ce que préconisait Freinet.

Freinet m'horripilait par le parfait mépris qu'il professait à l'égard des textes officiels qui régissaient l'enseignement primaire de son époque. Ce que les familles délèguent à une institution d'enseignement pour enseigner leurs enfants se fait sur la base d'un contrat plus ou moins explicite. En décidant la création d'une école publique obligatoire pour tous les citoyens, en tous lieux, la République décidait aussi de choisir dans tous les domaines une même culture minimale, commune et partagée, une communauté de « savoir ». Cela donnait des résultats étranges ou même révoltants, en Histoire par exemple. Mais c'était l'expression d'une volonté politique et d'un projet de société éminemment respectables… et surtout le sens exact d'un engagement professionnel.

Ce « contrat » avait l'avantage d'assurer à l'instituteur un statut déontologique comparable à celui du médecin : Si le diagnostic et le protocole de traitement prescrit sont conformes à la science médicale (du moment) - et aussi les meilleurs de ceux qui pouvaient être mis en œuvre dans les conditions effectives où le patient et le médecin se trouvaient – alors, une issue regrettable est jugée comme un fait de nature et ne peut pas être imputée au praticien. Pour les instituteurs, les programmes, les instructions et les ouvrages de référence tiennent lieu de protocoles, et le Gouvernement tient lieu de faculté de Médecine et de pharmacologie ! Ceci dit, la Science Didactique ne se déclare pas plus facilement que la Biologie et elle a plus de cinq mille ans de retard sur elle[12]. Ces remarques peuvent excuser Freinet…

La *déontologie de l'enseignant* ne peut pas coïncider avec la *déontologie du chercheur* en Didactique. Même si les deux activités semblent procéder d'un même désir d'améliorations. Il y a à tout moment des conflits d'intérêts dont l'arbitrage est l'objet même des recherches ! Et c'est le fonctionnement du COREM lui même qui était l'expérience et la preuve de la validité de cette approche. La qualité des résultats scientifiques est indéniable mais l'état actuel des conceptions de l'enseignement ne permettent pas encore de les faire connaître.

La Didactique est une nouvelle science qui traite d'un phénomène trop ancien, trop universel et trop complexe pour être envisagée dans les formes « classiques ». De plus, ses balbutiements sont inaudibles dans le déferlement des savoirs et des technologies qui prétendent la rendre inutile.

Les recherches en Didactique ne doivent pas avoir pour objet de modifier directement l'enseignement pour voir ce qui arrive, mais de comprendre d'abord l'effet des conditions dans lesquelles il se déroule et en particulier de comprendre et d'accepter les limites des méthodes et des pratiques d'enseignement avant de vouloir les repousser.

J'estime que les observations qui ont porté Célestin Freinet à présenter ses « Techniques » sont essentielles : l'enseignement des textes exclusivement par des textes montre ses limites. Il engendre une pyramide de dépendances et de préjugés contradictoires qui sont finalement insurmontables pour une démocratie et catastrophiques sans elle. L'enseignement est un processus beaucoup trop complexe pour être sensiblement « compris » et « amélioré » par des interventions stéréotypées, empiriques et naïves. La science Didactique actuelle est incapable d'en prévoir les effets de masse à court et à long terme. Mais chaque savoir dont l'enseignement est visé est le résultat de processus

[12] ce qui ne donne aucun avantage à la médecine pour se déclarer compétente dans l'étude des échecs électifs en Mathématiques.

historiques spécifiques et différents, dont il garde la trace. L'enseigner suivant un schéma d'apprentissage universel ne prépare pas les élèves à le comprendre et à l'utiliser avec facilité et efficacité. Seule une compréhension des nouvelles connaissances permet de les introduire.

Le COREM a donc montré un exemple d'établissement dédié à une recherche en Science Didactique. Il a montré aussi que le projet de Célestin Freinet n'était pas dénué de fondements et pouvait être réalisé par d'autres moyens que ceux que la seule pédagogie pouvait proposer. Plusieurs enseignants se réclamant de la Pédagogie Freinet sont venus travailler à l'école Michelet avec d'autres collègues sans que cela ne pose aucun problème, les leçons étaient programmées en commun. Il suffisait de ne pas entreprendre une leçon dont ne savait pas comment la mener à bien.

Nous avons refusé de présenter urbi et orbi les curriculums que nous avions mis à l'épreuve pour obtenir des renseignements sur des questions théoriques de Didactique, de crainte que certains de leurs aspects séduisent des professeurs et les induisent à les essayer, sans tenir compte des difficultés (que nous pouvions surmonter grâce à nos ressources matérielles et humaines pour les contrôler) et en ignorant les raisons scientifiques de nos choix. Le danger était d'autant plus grand que nos curriculums expérimentaux étaient séduisants et qu'ils avaient été utilisés avec des élèves plus jeunes que les leurs-.

Ces réserves et ces précautions ont certainement nui à l'essor de la Science Didactique au moment où le marché, très rentable, de la pacotille didactique informatique se déployait et favorisait des exigences générales extravagantes au service d'une conception médiévale de l'enseignement …

4. En conclusion, Hommage à Célestin Freinet

Ce texte témoigne de tout ce que je dois, de tout ce que la Didactique doit à l'œuvre et aux actions de Célestin Freinet. Il aspirait à prolonger, à synthétiser les apports des Duwey, des Decroly, Makarenko, Montessori… et à les inscrire dans une même philosophie. La Didactique est née pour une bonne part de sa volonté de contester la domination de l'enseignement des textes uniquement par les textes eux-mêmes et d'autre part contre les insuffisances de l'approche purement pédagogique.

Autre textes de Guy Brousseau sur ce sujet

1990 Pédagogie Freinet, rapport au savoir et didactique des mathématiques G. Brousseau 7 pages
1994. BROUSSEAU Guy, Pédagogie Freinet : rapport au savoir et Didactique des mathématiques in Clanché P. Debarbieux, et J. Testanières, *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Presses Universitaires de Bordeaux pages 89-96