

CHAPITRE 2

Le choix d'une perspective éducative

[Le respect des intérêts diversifiés des jeunes](#)

[Les possibilités d'autonomie des jeunes](#)

[L'incitation à la recherche personnelle](#)

[Une pédagogie de la réussite](#)

Lorsque Freinet et ses compagnons créèrent en 1932 la collection “Bibliothèque de Travail”, ce ne fut pas sans avoir réfléchi sur la perspective éducative et culturelle dans laquelle ils voulaient se situer: celle que l'on appelle communément la pédagogie Freinet, alliant le respect de la liberté d'expression des jeunes et de leurs intérêts personnels, l'organisation coopérative du groupe, l'échange et les possibilités d'individualisation du travail. Ces choix ne sont pas des dogmes indiscutables et il n'est pas obligatoire d'y souscrire pour utiliser les outils pédagogiques qui en sont l'émanation.

Néanmoins il n'est pas inutile de les rappeler brièvement. Certes, l'objet de ce livre n'est pas de traiter de l'ensemble de la pédagogie Freinet, mais il nous a paru nécessaire de montrer en quoi ses choix éducatifs peuvent être déterminants dans la mise en oeuvre et l'exploitation de la documentation à l'école.

Le respect des intérêts diversifiés des jeunes

Personne ne conteste le fait que l'on étudie, avec moins de difficulté et beaucoup plus de profit, les sujets pour lesquels on éprouve un intérêt personnel. Chacun de nous a l'expérience d'avoir redécouvert un jour avec curiosité, parfois avec passion, des problèmes auxquels les enseignants avaient en vain essayé de l'intéresser. Interviennent là des phénomènes très divers et très complexes de maturation intellectuelle, affective, d'ambiance socioculturelle, de réactions caractérielles, etc.

Or, l'école a longtemps voulu ignorer cette diversité de l'évolution des intérêts. Tout était (et reste trop souvent hélas!) centré sur les programmes, débités pour tous dans le même ordre et au même rythme. Croire que la force de persuasion de l'enseignant suffit à passionner ensemble tous les élèves à un même sujet parce que c'est celui de la leçon du jour, relève d'un volontarisme naïf ou d'une outrecuidance qui provoquent la désaffection d'un grand nombre d'élèves et le découragement de l'enseignant lorsqu'il mesure le faible rendement de ses efforts.

Ceci ne nie pas systématiquement la notion de programme qui sert souvent d'alibi au refus de respecter les intérêts personnels des élèves. Certains programmes sont aberrants de prétention encyclopédique, moins tout de même que ceux du début du XIXe siècle où la culture consistait à réciter sans défaillance, dès le plus jeune âge, la liste des sous-préfectures, des moindres affluents de nos grands fleuves, des rois du haut Moyen-Age. Ce qui compte n'est pas le programme lui-même mais la façon de l'utiliser. Ainsi Decroly avait-il défini des centres d'intérêt fondés sur des principes valables. Pourtant on en a fait, il y a quelques décennies, une utilisation rigide et systématique où le mot “intérêt” devenait mensonger. On peut en dire autant des “thèmes de vie” qui eurent leur heure de gloire.

Si un programme est fonctionnel, c'est-à-dire s'il correspond aux possibilités et aux préoccupations des élèves de l'âge concerné, en respectant les intérêts personnels de chacun et en cochant a

posteriori les points étudiés, on s'aperçoit que l'essentiel du programme se trouve rempli. On peut alors s'interroger sur le bienfondé des parties du programme qui ne sont jamais étudiées. D'autre part, rien n'interdit, lorsqu'il existe un examen en fin d'année, de boucler le programme de façon plus directive. Cela a au moins le mérite de limiter ce type d'étude où l'intérêt personnel tient peu de place.

Respecter au maximum les intérêts personnels de chacun à chaque moment implique qu'on dispose d'un moyen de les connaître. Comment? Freinet apporte à ce problème une réponse toute simple: en favorisant chez chaque enfant, chaque adolescent l'expression de ce qui l'intéresse ou le préoccupe à ce moment.

Beaucoup d'enseignants sont persuadés que leurs élèves ne s'intéressent à rien. S'ils acceptaient - ne serait-ce qu'à titre d'expérience - de les écouter en toute liberté, sans préjugé, sans mépris, ils feraient bien des découvertes. A condition de ne pas décider d'emblée que "*c'est toujours pareil*", que "*ça ne vole pas très haut*". Un peu de lucidité amènerait à reconnaître que les discussions spontanées des adultes se situent rarement dans les hauteurs.

Ce qui compte dans l'expression libre n'est pas qu'elle atteigne d'emblée le plus haut niveau. L'important est que chacun se sente écouté, pris en compte; c'est pour lui le plus sûr moyen d'accéder à l'écoute des autres et à l'élargissement de ses intérêts personnels. "*Pourquoi m'intéresser aux autres, si personne ne s'intéresse à moi?*" semblent dire certains enfants, et principalement des adolescents, surtout lorsqu'ils ont des problèmes de relations familiales ou se sentent rejetés de la collectivité (inadaptés, immigrés, etc.).

Favoriser l'expression spontanée n'est qu'un point de départ; il faut aider celle-ci à devenir vraiment libre, c'est-à-dire consciente et maîtrisée. Non pas en entraînant l'enfant ou l'adolescent, grâce à une manipulation plus ou moins habile par l'adulte, là où il n'avait aucune envie d'aller, en l'amenant malgré lui vers des sujets prémédités. Cela nous ramènerait aux difficultés évoquées précédemment: l'intérêt fallacieusement provoqué ne résistera pas aux premières difficultés et l'échec se doublera d'un sentiment de tromperie, d'où la méfiance fréquente des adolescents qui ont déjà subi ces manipulations.

Le meilleur moyen de dépasser les stéréotypes, les idées reçues, les visions superficielles de l'expression spontanée, c'est d'abord l'échange au sein d'un groupe, notamment si l'éducateur n'hésite pas à prendre sa part, non pas pour manipuler les jeunes, mais pour les aider à approfondir le questionnement, en apportant aussi son propre regard comme un témoignage parmi les autres.

Il faut noter que l'échange avec d'autres groupes aide à dépasser le consensus superficiel qui finit par s'établir si l'on fonctionne en vase clos. Les certitudes évidentes, en se heurtant à celles d'autres groupes, révèlent leur relativité de conventions inconscientes, de démarches routinières. D'où l'importance des moyens d'échange que sont la correspondance interscolaire et le journal scolaire.

Au cours de ces moments d'échange collectif, la vision personnelle de chaque membre du groupe s'élargit, s'approfondit. Ainsi naissent des intérêts qui ne sont souvent que la mise à jour de préoccupations jusque-là peu conscientes et encore floues.

Ces intérêts se clarifieront si la curiosité des enfants trouve un aliment dans une recherche documentaire. Parfois la confrontation aura suscité un même intérêt chez plusieurs enfants qui souhaiteront travailler en petit groupe. Il se peut même que toute la classe participe un court moment à la recherche. Mais il est exceptionnel que tous aient pendant longtemps le même intérêt. Si cela se produisait fréquemment, il y aurait lieu de s'interroger sur la manipulation (peut-être inconsciente) qui est à l'origine d'une telle mobilisation.

Bien sûr, il n'est pas interdit aux enseignants d'apporter leurs incitations; leur effacement ne favoriserait que le libre jeu des conditionnements extérieurs. Rappelons simplement qu'il est illusoire d'entraîner systématiquement tous les élèves d'une classe vers les mêmes intérêts. Au

contraire, il est courant qu'à partir d'un point de départ commun, la phase d'approfondissement collectif incite à la diversification des intérêts personnels, chacun réagissant selon son tempérament, ses diverses aptitudes.

De même, les intérêts personnels ne se moulent pas strictement dans le cloisonnement des disciplines. Il peut exister une dominante historique, scientifique, artistique, mais le plus souvent ce qui préoccupe les jeunes se trouve à cheval sur différentes spécialités. Les enseignants du second degré doivent s'y adapter et accepter de ne plus s'enfermer dans leur spécialité. Cela ne signifie pas qu'on exigera d'eux une polyvalence totale mais qu'ils devront, s'ils veulent vraiment respecter les intérêts de leurs élèves, s'appuyer sur la polyvalence de l'équipe.

Pourquoi une telle insistance sur le respect des intérêts de chacun, même si cela doit bouleverser les routines pédagogiques? On le comprend dès qu'on voit comment un intérêt vrai permet une mobilisation de toutes les potentialités et aide à surmonter les difficultés. C'est ainsi qu'on voit de prétendus "débiles" réussir de façon imprévue, de réputés "fainéants" se révéler capables d'efforts pour autant qu'on leur fournisse les moyens d'assouvir leur curiosité personnelle.

Ceci explique la nécessité d'une documentation très variée permettant de répondre aux intérêts multiples des enfants et des adolescents et démontre une fois de plus l'insuffisance des manuels scolaires.

[\(retour\)](#)

Les possibilités d'autonomie des jeunes

Permettre au même moment à un certain nombre d'enfants de travailler sur des sujets différents implique le maximum d'autonomie de leur travail. Si l'enseignant (ou même l'équipe) est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sentira vite dépassé et aura la tentation de revenir au cours magistral, moins fatigant.

Le travail autonome (ou indépendant) des élèves est depuis longtemps recommandé. Il est la seule alternative à la disparité des niveaux et des intérêts. De plus, il prépare mieux à des études ultérieures dans lesquelles sa part ira en se développant. Pourtant cette technique ne se généralise que très lentement, d'une part à cause du manque de préparation des enseignants à de telles pratiques (on les forme aux seules "belles" leçons, comme si le reste s'apprenait tout seul), d'autre part à cause du manque d'outils pédagogiques adaptés. Les manuels scolaires ne s'y prêtent pas, de nombreux documents d'appoint non plus car ils n'ont pas été conçus pour cet usage et ils exigent que l'enseignant en fasse une utilisation collective ou guide les élèves pas à pas.

Pour satisfaire vraiment à l'utilisation autonome par les jeunes, la documentation doit se présenter sous forme de séquences sur un sujet précis n'exigeant pas en permanence la référence à d'autres documents. On sait à quel point sont épuisants les renvois systématiques à d'autres pages, voire à d'autres volumes. Qui n'a pas été surpris, en cherchant une définition dans un dictionnaire en plusieurs tomes, de se retrouver avec trois ou quatre volumes sur sa table? Pour l'enfant, cela représente un obstacle souvent insurmontable.

Cela ne signifie pas qu'il faille éviter de signaler où il pourra trouver des renseignements complémentaires; bien au contraire, il s'agit là d'un enrichissement possible de ses recherches. Néanmoins il faut lui donner les moyens de comprendre tout ce que contient le document qu'il lit et, si vraiment il faut avoir acquis des connaissances préalables, cela doit être dit d'entrée avec indication précise de ce qu'il faut faire avant d'aborder la lecture du document, c'est le seul moyen d'éviter le découragement.

Lorsque des questions sont posées, le jeune doit trouver les éléments de réponse dans le document étudié ou dans son expérience personnelle. Quand il est indispensable qu'il vérifie s'il a trouvé une réponse valable, celle-ci doit se trouver disponible dans le document lui-même ou dans une annexe à laquelle le jeune peut accéder. C'est la pratique autocorrective.

Pour permettre aussi bien l'utilisation individuelle que celle par petits groupes, il faut rechercher une souplesse que l'on trouve dans les fiches, les brochures, moins facilement dans les livres et très mal dans les encyclopédies en un ou plusieurs volumes.

[\(retour\)](#)

L'incitation à la recherche personnelle

Adultes comme enfants, nous avons été longuement conditionnés par un système question-réponse. En principe, la question est posée par celui qui sait et qui décide si la réponse (généralement unique) est conforme. Ce système a prévalu dans les anciens catéchismes, puis dans les manuels scolaires, il fait encore la gloire des jeux radiophoniques ou télévisés et risque de survivre dans certains programmes didactiques informatisés et dans certains moyens d'évaluation rapide, sous couvert de pédagogie par objectifs. Conditionnés par cette démarche stéréotypée, les jeunes aimeraient obtenir des réponses presse-bouton comme leur promettent fallacieusement certains livres ou certains jeux.

En fait, nous savons bien que la plupart des questions ne possèdent pas une seule mais plusieurs réponses, parfois très diverses. L'important dans la vie est généralement moins de trouver la bonne réponse à une question que de découvrir quelle question il faut se poser devant telle situation. La science progresse uniquement parce que certains se posent pour la première fois des questions auxquelles personne n'avait jusqu'à présent songé. Et souvent la réponse est alors d'une telle évidence que chacun se demande pourquoi on ne l'a pas trouvée plus tôt. En réalité, simplement parce que nul ne songe à répondre à des questions non encore posées. On ne se forme jamais trop tôt au questionnement et à la recherche personnelle.

La difficulté, c'est de permettre à chaque enfant de suivre son questionnement personnel, sans le ramener à un cheminement unique stéréotypé. D'où la tentation, parfois, d'une sorte de préceptorat multiple: l'enseignant s'évertuant à préparer au fur et à mesure les fiches personnalisées qui permettront à chacun de suivre son propre chemin.

Il ne peut s'agir là que d'une solution de luxe, car elle exige des effectifs très faibles et, hormis les villages dépeuplés, on ne peut imaginer la généralisation de groupes de moins de dix élèves, ni exiger que l'enseignant passe sa nuit à préparer la journée du lendemain. Encore faudrait-il être certain que la meilleure voie soit de dérouler un tapis devant les pas du jeune plutôt que de lui apprendre à inventer son propre chemin, à expérimenter par lui-même, à découvrir les embûches mais aussi les raccourcis; de le déconditionner de l'usage des lieux-communs et des sentiers battus dont la sécurité n'est qu'illusoire.

Un outil de travail personnel ne doit donc pas se contenter de faire distribuer des réponses à un certain nombre de questions, mais il doit inciter à la recherche personnelle, notamment en recourant en permanence à l'expérience propre du jeune, faute de quoi tout apprentissage risque d'être artificiellement plaqué.

Le tort principal de nombreux enseignants est de négliger le vécu personnel de chaque enfant. Soit en considérant comme acquises un certain nombre de données, principalement au niveau des codes (vocabulaire, signes, etc.) et, de ce fait, la suite reste incompréhensible à ceux qui ne les maîtrisent pas; soit en faisant comme si les élèves arrivaient vierges de tout acquis. Dans ce cas, on redémarre comme de zéro sans que le préambule semble avoir un rapport avec l'objectif pédagogique. Il faut toute la candeur d'un Monsieur Jourdain pour accepter de commencer la philosophie par la découverte des voyelles. Combien de jeunes, a priori curieux de ce qu'on allait leur enseigner, sont déçus par les préliminaires imposés avant d'aborder l'objet principal. En fait, il n'est personne qui ne puisse s'appuyer valablement sur son vécu personnel. Encore faut-il valoriser ce retour (ou ce recours) et ne pas le limiter à une image stéréotypée de la réalité qui est déjà une construction intellectuelle.

[\(retour\)](#)

Une pédagogie de la réussite

Le taux d'échec est tellement massif dans l'école actuelle que tout le monde cherche une issue. Certains en revenant à une sélection impitoyable dont le seul mérite serait d'empêcher d'échouer ceux à qui on interdirait l'accès aux études. On condescend dans ce cas à garantir à tous un «minimum culturel», suffisamment sommaire pour être accessible au plus grand nombre. Pour le reste, c'est le libre jeu de l'élitisme. En toute bonne conscience. En effet, on exige préalablement que chacun fasse la preuve de ses "dons", on peut alors prétendre que les exclus n'auraient pas été en mesure de tirer profit de la formation qu'on leur a refusée. En interdisant d'entrer dans l'eau à ceux que l'on juge inaptes à la natation, on risque peu d'être démenti.

Bien sûr, certains qui eurent la chance de rester en-deçà de la limite d'exclusion, des élèves déclarés assez médiocres, comme Louis Pasteur et Albert Einstein, viennent troubler un peu ce raisonnement fallacieux. On prétendra, mais après coup, que c'est l'excès même de leurs capacités qui engendrait leurs problèmes.

Qui pourra valablement témoigner pour ceux que l'école a définitivement enfermés dans l'échec scolaire? Souvent ils ont intériorisé les reproches de n'être pas assez intelligents ou courageux, comme si la responsabilité de l'école n'était pas de développer les aptitudes et le goût du travail, et en tout cas de veiller à ce que chacun y trouve son épanouissement maximum.

Certains semblent considérer l'échec comme une maladie qu'il importe de dépister et de soigner. C'est sans doute par crainte que l'inadaptation scolaire ne se répande comme une épidémie qu'ils parquent parfois ensemble les enfants en difficulté, comme on faisait autrefois des lépreux. Le fichage précoce des sujets "à problèmes", les rééducations multiples n'ont pas eu pour effet, bien au contraire, de diminuer le pourcentage des "inadaptés". Que faut-il penser d'un système éducatif où un nombre croissant d'élèves est en échec caractérisé sans que les autres soient, particulièrement épanouis? Une conception paramédicale de l'éducation ne peut s'admettre que pour des handicaps graves et précis. Même dans ces cas-là, on préconise de plus en plus l'insertion parmi les autres enfants.

Hormis ces cas d'exception, il n'y a lieu de rééduquer que par carence de l'éducation. L'échec scolaire, ce n'est pas l'échec à l'école d'un certain nombre d'enfants et d'adolescents, c'est l'échec de l'école vis-à-vis de ceux qu'elle n'a pas su intéresser et former. Il ne s'agit pas de masquer cet échec par la culpabilisation des familles ou la référence aux handicaps socioculturels. Il est nécessaire de remettre en question le seul milieu socioculturel capable de se modifier: l'école.

D'autres, qui refusent un taux d'échec effrayant sans remettre en question le système scolaire, croient pouvoir y remédier par des mesures ponctuelles de rattrapage et de soutien. Valables pour résoudre des retards passagers et mineurs, ces mesures n'apportent pas d'alternative à un échec massif. On se heurte au problème suivant: quand un élève est découragé par son échec dans une discipline (et parfois dans toutes), suffit-il de lui en ajouter une dose supplémentaire pour mettre fin à ses difficultés? Si, par contre, on se résigne à la situation d'échec et si l'on évite toute exigence, on se trouve ramené à une sélection qui n'ose pas toujours dire son nom. Au lieu d'éliminer brutalement, on aiguille en douceur vers des classes faibles portant la même dénomination, puis vers les filières méprisées.

La seule voie qui ne soit pas une impasse (ce qui ne signifie pas qu'elle soit parsemée de pétales de roses), c'est pour chaque enfant, chaque adolescent, la recherche du maximum de possibilités de réussite dans quelque domaine que ce soit pour commencer. Lorsqu'il a trouvé ou retrouvé le chemin de la réussite, même ponctuelle, on l'aidera à multiplier ces occasions.

Progressivement, on élargira aux domaines où il y avait échec, mais en abordant différemment les difficultés et surtout en utilisant le tonus renforcé par les réussites précédentes.

Pour retrouver cette dynamique de la réussite, il est important de respecter les intérêts personnels de chacun et de susciter des activités permettant de dépasser le stade des velléités. Il faut bien voir que l'échec provoque une certaine instabilité. Habités à ne jamais réussir, les jeunes en situation d'échec ont tendance à renoncer devant le premier obstacle; réaction bien légitime: pourquoi s'entêter si l'on connaît d'avance l'issue? Il faut donc rechercher, comme points d'ancrage, les domaines (fût-il même le seul domaine) où l'échec n'est pas systématique et pour lequel, il subsiste suffisamment de passion pour s'acharner un peu. Peu importe au début si cela n'a rien à voir avec le domaine scolaire. Il est nécessaire de reconstruire des comportements de réussite.

Il subsiste en chaque être une zone de passion personnelle (sport, mode d'expression, marotte) sur laquelle peut s'appuyer cette reconstruction d'actes réussis. Pour cela, il faudra l'aider à se fixer des objectifs simples et précis dont il pourra évaluer qu'il les a atteints, d'où la nécessité de ne pas être d'emblée trop ambitieux. Si c'est le jeune qui manifeste cette ambition, il faudra l'aider à se fixer des étapes à court terme. Par contre, il faut éviter de lui imposer des objectifs trop larges. Que ceux-ci existent en toile de fond comme perspective à long terme, peu importe, mais l'essentiel est de savoir préciser des étapes explicites qui montreront la progression.

Dans cette optique, préparer un examen, surtout à quelques années de distance, est une perspective trop large et trop floue. Chercher à obtenir une bonne note pour un devoir est trop lié à un facteur d'appréciation arbitraire (celle de l'enseignant). A l'inverse, proposer des activités débouchant sur des réalisations concrètes, sur la communication au groupe, permet une évaluation objective et une progression des réussites. D'où l'importance d'une documentation très ouverte pour susciter diverses recherches personnelles aboutissant non à une interrogation par l'enseignant mais à des réalisations, des exposés aux autres camarades.

[\(retour\)](#)