

## Réflexions sur le tâtonnement expérimental

J'observe que les écrits de l'ICEM sur le tâtonnement expérimental ressassent souvent les mêmes choses comme s'il était désormais inutile d'approfondir, en le remettant en question, ce qui a été apporté par Freinet dans son œuvre écrite. On nous rappelle inlassablement que l'heuristique rejoint les positions de Freinet, à moins que l'on ne rabâche les mêmes points de vue sur la méthode naturelle. Si tout est vraiment dit, à quoi bon se répéter.

Personnellement, ce qui me paraît vivant dans la pensée de Freinet, c'est la nécessité de continuer à creuser en exprimant ses désaccords ou ses insatisfactions par rapport à ce qu'a écrit Freinet et, si je trouve l'impertinence de l'exprimer, c'est parce que Freinet lui-même m'y a encouragé.

### Au sujet de la perméabilité à l'expérience

Un petit rappel historique fera comprendre mon attitude par rapport à Freinet. En 1950, j'arrive à Vence à sa demande, j'ai alors 22 ans et une très faible expérience pédagogique. Au cours des nombreuses conversations que nous avons, Freinet me demande de rassembler des observations montrant que l'intelligence se ramène à la « perméabilité à l'expérience ». Je ne suis pas totalement convaincu et je lui objecte que le réemploi efficace d'une expérience réussie implique aussi que l'individu perçoive ce qui est semblable dans la situation nouvelle ou ce qui est différent et l'oblige à réajuster la réaction. Je lui propose des expériences-tests permettant de mettre en relief ce que j'appelle alors, faute de mieux, une « faculté d'analogie » aidant à réinvestir l'expérience acquise dans des situations non totalement identiques, mais présentant des similitudes.

Freinet n'est pas d'accord avec moi, car ce serait introduire une donnée, d'après lui mystérieuse, qui viendrait embrouiller la notion simple de « perméabilité à l'expérience ». Ce qui, avec le recul, me paraît le plus surprenant, c'est qu'il publie en 1951 dans la rubrique « Pour la connaissance de l'enfant » de *L'Éducateur* ses réponses à mon objection. Qu'un homme de son expérience (il est dans sa 55<sup>e</sup> année) prenne en considération, même pour les critiquer, les objections d'un blanc-bec comme moi, montre sa volonté de prolonger le dialogue et l'approfondissement. Si je n'avais retrouvé l'article que je reproduis ci-dessous, je me demanderais si ma mémoire vieillissante ne déforme pas les événements.

#### Y a-t-il une faculté d'analogie ?

*Dans un numéro spécial de Coopération pédagogique qui a été adressé aux membres de la commission de la Connaissance de l'Enfant, j'ai demandé à nos adhérents de vérifier, par leurs observations et leurs expériences, la définition que j'ai donnée de l'intelligence, « perméabilité à l'expérience ».*

*En essayant, à l'Ecole Freinet, de réaliser des expériences-tests, notre ami Michel Barré croit devoir mettre en valeur et donc mesurer une nouvelle donnée qu'il appelle « faculté d'analogie ».*

*Lorsque, pour allumer l'électricité, on a le choix entre un commutateur ordinaire et un carré de galalithe, l'élève intelligent constate bien vite l'analogie entre les deux degrés et, sans tâtonnement, il saura utiliser le bouton de galalithe.*

*Nous sommes malgré nous dominés par cette croyance à une puissance invisible qui est en nous et que les uns appellent intelligence, d'autres analogie, tous faculté, et une faculté que nous avons innée, et que les retardés possèdent à faible dose et les anormaux pas du tout.*

*Mais je repose la question : « D'où vient cette faculté ? » Les croyants pourraient répondre « de Dieu ». Je réponds : de l'expérience et de la seule expérience.*

*On ne peut trouver une analogie entre deux gestes que lorsqu'on a fait l'expérience de l'un et de l'autre geste et qu'il nous est resté une trace plus ou moins parfaite de cette expérience.*

*Je conduis une Citroën. Si on me présente une autre Citroën d'un modèle différent, je serai capable, par tâtonnement – Barré dirait : par analogie – de retrouver une panne. Si, au lieu d'une Citroën, on me confie une Renault ou une Mathis, je retrouverai de même, mais avec un peu plus de tâtonnement selon les différences. Mais supposez qu'on m'amène demain une machine qui s'appellerait peut-être encore auto, mais qui serait conçue sur des principes totalement différents, genre atomiques, je ne parviendrai peut-être pas même, malgré mes multiples tâtonnements, à ouvrir les portières ni le capot.*

*Il n'y aura plus aucune analogie parce qu'aucune expérience n'a été faite avec cette dernière auto.*

*Il suffirait de lire, dans Psychologie sensible appliquée à l'éducation, ce que je dis de la portée de l'exemple pour comprendre qu'il n'y a pas une faculté particulière d'analogie.*

*Ce qui risque de fausser encore le problème dans ce sens, c'est également la notion d'Abstraction.*

*Et, en effet, semble bien abstrait, ce qui est au-delà ou au-dessus de l'expérience. IL y a une façon abstraite d'enseigner la forme et le comportement du moteur qui fait l'économie de l'expérience du moteur ; comme s'il y avait une façon abstraite de concevoir la vie qui échappe à l'expérience de la vie.*

*Lisez encore ce que je dis à propos des seaux d'eau de l'intellectualisme. On part, certes, ou on devrait partir de principes qui ne peuvent être que le résultat de l'expérience. Mais ces principes, extraits du courant de la vie, sont manœuvrés, combinés, confrontés, en dehors de ce courant de vie. L'expérience ne se poursuit plus à partir des choses tangibles, des pièces qu'on soulève ou qu'on ajuste, un rouage qu'on tourne ; on expérimente avec des principes, des idées ou des mots. Mais il s'agit toujours d'expérience tâtonnée, et la perméabilité à l'expérience joue encore à 100% dans ce domaine. Quand nous parlons d'expérience et de perméabilité à l'expérience, nous n'entrevoions pas exclusivement le geste de la main ou du pied, mais l'action dans quelque domaine que ce soit.*

*Je voudrais savoir en somme si, dans le processus de notre comportement, nous pouvons et devons tabler sur des facultés, et d'où viennent ces facultés, ou si – comme je le pense – il s'agit en définitive de la seule expérience qui peut, en certaines circonstances, se faire à la vitesse de l'illumination et de l'éclair, mais sans laquelle il n'y aurait jamais acquisition ni progrès.*

*Et cette idée d'expérience à la base de tout processus d'acquisition nous fera mieux comprendre encore l'erreur scolastique.*

*C. Freinet*

Bien entendu, j'ai alors trop peu d'expérience pour être affirmatif, simplement je trouve insuffisante la seule référence à la perméabilité à l'expérience comme facteur d'intelligence, je préférerais dire : de rapidité d'acquisition des apprentissages. Freinet repousse une hypothétique faculté d'analogie au nom du matérialisme, mais elle ne me paraît pas plus suspecte d'idéalisme que l'élan vital ou la perméabilité elle-même, dans la mesure où le cerveau est plus complexe qu'un disque creusé, sillon après sillon, par l'expérience.

Dix ans plus tard, ce qui n'était qu'un doute se renforce face à un événement familial qui aurait pu être tragique. Après un emménagement compliqué, je suis amené à déplacer un meuble de la salle de séjour et je m'aperçois que cela dégage une prise de courant trop

facilement accessible à mon jeune fils de 3 ans, très touche-à-tout. Je prévois de la changer contre une prise de sécurité à l'intérieur de laquelle il ne pourra pas fouiller.

Le soir même, nous sommes soudain plongés dans l'obscurité au moment même où mon fils éclate en sanglot. Je devine aussitôt ce qui s'est passé, je prends l'enfant dans mes bras avant de remettre le disjoncteur. Ce que je craignais s'est bien passé : il a titillé la prise avec une épingle à cheveux métallique. Heureusement le disjoncteur a fonctionné, l'enfant n'a reçu qu'une légère secousse et il a été autant effrayé par elle que par l'obscurité brutale. Quand il est calmé, je lui explique qu'il ne faut pas toucher à cela. Et dès qu'il est couché, je retire le fusible commandant cette prise en attendant d'opérer le changement prévu.

Quelques jours plus tard, je viens faire le changement de prise et quelle n'est pas ma stupeur de constater qu'un clou a été introduit depuis l'autre soir, sans conséquence en l'absence de fusible. C'est à mon tour de prendre un choc. Un animal ne se serait pas frotté de si tôt à un objet qui lui avait donné tant de frayeur. A l'aune de la sensibilité à l'expérience, mon fils serait-il donc moins intelligent qu'un chat dont le dicton prétend qu'échaudé, il craint même l'eau froide ?

Il n'est pas indifférent de savoir que cet enfant ne se plie pas volontiers aux règles imposées, que sans cesse il veut faire les choses par lui-même. Il a observé que les adultes manipulent impunément les prises électriques et veut sans doute savoir ce qui fait éclairer le lampadaire, ronronner l'aspirateur. On peut frémir à l'idée que, sans le retrait du fusible, ses parents auraient pu le retrouver électrocuté. Mais cela suffit-il à affirmer qu'il est très peu intelligent ? Peut-être parce que je suis son père, je refuse de l'admettre.

En y réfléchissant bien, toutes les conquêtes humaines, par exemple celle de l'aviation, reposent sur le refus d'admettre l'évidence (dans ce cas précis : l'homme qui n'est pas un oiseau, il n'est pas fait pour voler). On pourrait dire alors que l'élan vers l'inconnu est la marque d'une certaine imperméabilité à l'expérience commune, de l'entêtement contre les réalités de première approche. Pourtant, après des milliers de tentatives contredisant l'évidence élémentaire, un jour l'homme parvient à décoller durablement du sol.

Ceux qui s'entêtent à dépasser les premières expériences négatives sont ceux qui dépassent le comportement animal. Le problème en éducation est de permettre des expérimentations qui ne mettent pas en danger la vie des jeunes expérimentateurs.

### **La difficulté d'associer ou de dissocier les éléments d'une expérience**

Autre exemple familial : en vacances à la campagne, notre bébé (de six mois) tombe malade et a besoin d'une série de piqûres. Faute d'infirmière disponible, ma femme qui a le brevet de secouriste se charge de chaque piqûre pendant que je tiens le bébé contre ma poitrine, ma joue contre la sienne. Pendant la durée du traitement, le bébé me repousse quand je le prends dans mes bras, tandis qu'il accepte sa mère qui pourtant lui fait la piqûre douloureuse. Manifestement, il associe sa douleur aux bras qui le maintiennent, plutôt qu'à la main qui tient la seringue. On voit là qu'il n'en faudrait pas plus pour créer un réflexe conditionné pouvant retentir à la longue sur les relations de l'enfant avec son milieu.

Un jeune enfant vivant sans aucune protection dans un milieu agressif, risque d'être incapable de tirer parti des expériences, généralement négatives et parfois traumatisantes, qu'il subit à longueur de journées. Victime du poêle qui brûle, de la casserole bouillante qui se renverse, du chat qui griffe, de la marche d'escalier qui fait tomber, le petit enfant ne doit alors sa survie qu'à la passivité et on le qualifiera plus tard de débile de naissance.

### **Difficultés d'intégration des expériences nouvelles**

Ayant longuement travaillé avec des enfants catalogués « débilés », je n'ai pas observé que leur différence tenait à une moins grande sensibilité à l'expérience, mais plutôt à l'utilisation stéréotypée qu'ils faisaient d'une expérience antérieure, même quand celle-ci ne convenait

pas à la situation présente. En fait, je les trouvais moins disponibles, plus englués dans leur vécu précédent. Alors qu'on serait tenté d'incriminer des difficultés d'assimilation, j'observais souvent qu'ils ne parvenaient pas à se détacher d'expériences précédentes non appropriées dans le cas présent.

Pour employer la métaphore (très approximative) de l'enregistrement magnétique, ce ne serait pas la tête d'enregistrement qui poserait problème, mais la tête d'effaçage d'enregistrements précédents devenus inadéquats.

### **Les dangers du dressage didactique**

Je me suis rendu compte que le dressage didactique trop souvent utilisé avec les enfants, notamment ceux qui ont le plus de difficulté, va à l'encontre de leurs possibilités. Par exemple, on leur martèle que « *en* » et « *ent* » se prononcent comme « *an* », puis on s'étonne plus tard qu'ils prononcent systématiquement « *an* » toutes les terminaisons de verbes en « *ent* ». Problème qu'on ne rencontre pas quand on a commencé l'apprentissage par leurs propres textes où les verbes au pluriel sont très fréquents. Ils perçoivent très vite que, selon les cas, on prononce ou non le « *ent* » des fins de mots et apprennent un peu plus tard que la terminaison « *nt* » est la marque du pluriel pour les verbes.

### **Le piège des apprentissages simplifiés qu'il faudra ensuite remettre en question**

Déjà en classe « normale », je m'étais heurté à ce problème. Demandant à mes élèves de CM2 de tracer la hauteur d'un triangle, je les voyais tracer une ligne verticale, quelle que soit la position de la base. Tout simplement parce qu'on leur avait présenté auparavant le triangle avec une base systématiquement horizontale. Il fallait pas mal d'acharnement et de patience pour redresser cette erreur et leur apprendre que seule l'équerre permet de tracer la perpendiculaire à la base, sans tenir compte des lignes du cahier.

Nous devons abandonner un système de références faux (par rapport au tableau, au cahier) pour revenir au seul système de références géométriques (les trois sommets du triangle). Bien d'autres enseignants ont probablement buté sur ce type de problème, mais c'est avec les enfants en difficulté que je l'ai rencontrée avec le plus d'intensité : les stéréotypes appris semblent indéracinables et freinent les apprentissages ultérieurs.

Sous prétexte d'aller du simple au complexe, on commence trop souvent par donner une règle simplifiée qu'il faudra ensuite déconstruire pour passer à une étape plus complexe. Certains enfants sont suffisamment malléables pour opérer cette révision constante des règles apprises, d'autres (généralement ceux qui ont eu le plus de mal à les enregistrer) ne parviennent pas à ce travail de déconstruction puis de reconstruction de nouvelles étapes.

On a créé en eux des réflexes conditionnés et soudain la règle s'est modifiée. Comme un chien de Pavlov qui ne reçoit plus sa pâtée mais une décharge électrique en appuyant sur la pédale habituelle, ils se bloquent dans une sorte de névrose. La situation est-elle pour eux sans issue ? Sûrement pas. Simplement, il faut éviter d'installer des cadres de références faux qu'il faudra ensuite déconstruire.

### **Les apprentissages doivent aller de la réalité complexe à la découverte de lois**

Ce que l'on appelle « méthode naturelle » va généralement dans ce sens, mais il faut bien voir que le piège nous guette sans cesse de laisser s'installer de fausses associations qu'il faudra ensuite déconstruire.

Par exemple, la mise au point du texte libre amène à découvrir que le verbe ne prend pas la même terminaison selon qu'il est au singulier ou au pluriel et que c'est le nom (ou le pronom) qui le commande (alors qu'on l'appelle bizarrement « sujet ») et détermine comment on l'écrira. Le piège, c'est que, dans la majorité des cas, le sujet précède presque immédiatement

le verbe. Les enfants qui auront associé la fonction de sujet à sa position dans la phrase, se trouveront inmanquablement en erreur lorsque le sujet ne sera pas à la place « habituelle ».

Dès que s'amorce la notion de sujet, il faut veiller à rechercher des phrases où il se trouve dans différentes positions (*La maman des chatons miaule pour avoir sa pâtée. Dans le pommier, nichent plusieurs oiseaux* etc.). Loin de compliquer les choses, on habitue les enfants à trouver d'emblée le bon cadre de référence qui n'est pas la position par rapport au verbe.

Il en est de même en géométrie, lorsque les enfants risquent d'associer le nom des figures géométriques à leur position, par exemple en appelant « losange » un carré accroché par une pointe. En effet, dans la vie courante, les quadrilatères aux angles droits se présentent le plus souvent avec les côtés horizontaux ou verticaux. Mais l'initiation géométrique doit se détacher de ces habitudes pour s'attacher uniquement aux formes, dans n'importe quelle position. Un carré reste carré, même si aucun de ses côtés ne se présente horizontalement. Un losange reste losange, même s'il se présente avec un côté vertical.

Ainsi, habituer les enfants à tâtonner n'est pas, comme le croient certains, un luxe réservé à ceux qui peuvent se permettre de perdre du temps. C'est une nécessité pour tous ceux qui éviteront ainsi de s'engager dans de faux raccourcis conceptuels, obligeant à déconstruire difficilement ce qu'ils avaient eu tant de mal à assimiler.

Ceci étant précisé, il n'est pas du tout incompatible de prolonger un apprentissage fonctionnel, reposant sur la nature réelle du langage et de la découverte dans tous les domaines, par des exercices de consolidation qui renforceront alors des acquisitions vraies.

### **La fausse maîtrise de la lecture**

J'ai remarqué que certains enfants ne parviennent pas à la compréhension silencieuse d'un texte parce qu'ils se contentent de prélever des indices dans la phrase qu'ils lisent, au lieu de porter attention à tous les mots, comme ils sont obligés de le faire dans la lecture à haute voix. De nombreux exercices ne permettent pas de dépister une lecture trop superficielle.

Pour ma part, j'essayais souvent d'utiliser les mêmes mots importants pour décrire une image de plusieurs façons, mais une seule phrase correspondant à l'image. Du genre : *Le garçon est entré dans la maison avec son panier, après avoir posé son vélo contre un arbre.* ou *Le garçon est parti prendre son vélo dans la maison pour aller faire les courses avec le panier.* ou *Le garçon a posé son vélo contre un arbre, il a sorti le pain du panier pour le porter à la maison.* En réalité, on ne voit pas le garçon, mais seulement la porte ouverte de la maison et le panier accroché au guidon du vélo, lui-même appuyé sur l'arbre.

Ce qui est le plus révélateur d'une vraie maîtrise de la lecture est la description d'une situation avec des termes neutres, sans utiliser aucun mot déclencheur. La seule condition, c'est que le jeune lecteur ait déjà vécu une situation analogue pour comprendre à demi-mot. Du genre : *La maman a mis de l'eau à chauffer. Elle verse trois cuillers d'une poudre noire dans le cornet de papier, puis fait couler lentement l'eau bouillante. L'odeur se répand dans toutes les pièces. Elle a sorti des bols et crie : « C'est prêt ! ».* Question posée : *Qu'a-t-elle préparé ?*

### **Le détour inutile par de fausses règles**

L'exemple emblématique est l'accord du participe passé conjugué avec le verbe « avoir ». On fait croire qu'il faut appliquer une règle grammaticale compliquée : l'accord avec le complément direct d'objet lorsqu'il est placé avant. Ce qui explique les erreurs fréquentes dans le langage oral, y compris chez des gens cultivés, car en parlant on ne peut prendre le temps de rechercher un éventuel complément d'objet.

Inutile de préciser qu'une telle approche est impossible avec des enfants en difficulté qui parviennent tout juste à accorder nom et adjectif. L'apprentissage efficace consiste à habituer

les enfants à garder en tête le lien qui peut unir un nom à un adjectif parfois situé assez loin. *La planche est vraiment trop courte*. Le problème est identique avec un participe passé : *La planche que tu as choisie est vraiment trop courte*.

En cas de doute, la seule question à se poser n'est pas la recherche d'un éventuel COD, mais *Qui est choisi ?* Quand on ne sait pas encore ce qui est choisi (par ex. *Tu as choisi une planche trop courte*), on n'ajoute rien à *choisi*.

J'ai longtemps pratiqué cette démarche avec les enfants en difficulté et je me suis aperçu que cela pouvait servir à tout le monde, y compris à une secrétaire, excellente en orthographe, qui s'avouait dépassée avec les participes passés de verbes pronominaux. *La proie que les lionnes se sont disputée* ne s'accorde pas de la même façon que *Les lionnes se sont disputées pour avoir la plus grosse part*. On ne trouve la solution qu'en se posant la question : *Qui est disputé ?*

### Au sujet de la faculté d'analogie

Si j'avais évoqué devant Freinet l'importance de l'analogie, c'est sans doute parce que j'avais remarqué intuitivement qu'elle représentait pour moi un aspect important de la structuration de mes expériences. Etudiant en architecture aux Beaux-Arts pendant deux ans, j'avais fréquenté aussi souvent que possible le musée de Lille qui contient des tableaux de nombreux peintres, parfois un seul ou deux de chacun d'eux. A force de les avoir longuement observés, je les avais pour ainsi dire assimilés. Un peu plus tard, j'eus l'occasion de visiter avec un ami parisien, familier des musées et galeries d'art, une grande exposition sur *Les trésors des musées de Vienne*. Comme il n'existait pas de catalogue, je pilotais mon ami, lui désignant à 10 mètres un Gréco, un Franz Hals, un Rubens, etc. Un peu surpris, il me demanda où j'avais déjà vu ces tableaux qui sortaient pour la première fois d'Autriche. Bien entendu, tout comme lui, je ne les avais jamais vus, mais je n'éprouvais aucune hésitation pour attribuer les toiles à un peintre dont j'avais longuement observé au moins un tableau à Lille, deux ou trois ans plus tôt. Comme j'étais amateur de peinture, cela me semblait évident.

Je fus davantage troublé le jour où cette faculté de reconnaissance du style concerna la musique, domaine où j'étais ignare. Ne possédant à l'époque ni phonographe, ni disques, je connaissais très peu de musique classique. Un jour, entendant distraitemment la radio, je me mis soudain à penser fortement à une amie qui initiait à la danse des fillettes de quartier défavorisé. J'étais surpris de penser à elle sans raison et je cherchais en vain à retrouver le cheminement de ma pensée quand j'entendis annoncer que l'orchestre venait de jouer un morceau de Grieg. Or je me rappelais avoir lu le nom de Grieg sur le disque utilisé par mon amie, mais il s'agissait d'un autre air. Inconsciemment, c'est le rapprochement de style des deux musiques qui m'avait fait brusquement penser à cette amie.

Quelques années plus tard, écoutant en couple à la radio un concerto de piano dont nous n'avions pas entendu l'annonce, je dis à ma femme, beaucoup plus mélomane que moi : « C'est du Chopin, n'est-ce pas ? ». Elle me répondit qu'elle n'avait jamais entendu dire que Chopin avait écrit pour orchestre. Pour moi, cela ne faisait aucun doute, ce concerto ne pouvait être que de Chopin. Ce qui fut confirmé par l'annonceur à la fin du morceau.

Un autre incident m'intrigua encore plus. Nous avions pris en cours la retransmission d'une pièce de théâtre à la radio. Pendant toute la durée de la pièce, je me demandais de quelle pièce de Shakespeare il pouvait s'agir. Je ne prétends pas connaître tout le théâtre de cet auteur, mais bien souvent au moins un nom de personnage ou un détail de l'intrigue. Je ne reconnaissais rien, pourtant j'avais la conviction qu'il s'agissait d'une pièce peu connue du dramaturge anglais. A la fin, je fus très déçu d'apprendre que la pièce était de Pierre Le Tourneur. Comme j'ignorais l'existence de cet homme, je pris le dictionnaire encyclopédique

où j'appris que cet auteur du XVIII<sup>e</sup> siècle était célèbre pour ses traductions des pièces de Shakespeare. C'est donc l'influence du style shakespearien que j'avais reconnue, alors que je suis loin d'être spécialiste de ce théâtre.

La spontanéité de ces reconnaissances de style exclut tout système d'analyse s'appuyant sur des éléments reconnaissables. Je dois d'ailleurs reconnaître que, lorsque je recherche qui peut être l'auteur d'une musique ou d'une peinture que je n'ai pas reconnu d'emblée, il m'arrive de me tromper de nom, rarement d'époque, car je fais spontanément des rapprochements avec des œuvres ayant une parenté.

### **Comment se structurent nos expériences ?**

Pour montrer comment se constitue l'expérience personnelle d'un individu, Freinet utilise l'image d'une chaîne dont chaque maillon nouveau vient s'accrocher au précédent, mais il ne s'agit que d'une image.

Si l'on nous demande : « *Que faisiez-vous le 27 mars 1999 ?* », nous serons en général incapables de reconstituer la chaîne chronologique. Nous rechercherons des repères nous permettant de cerner cette date, en aval et en amont. Bien souvent, en l'absence de repères importants (événement personnel, maladie, voyage, etc.), nous serons incapables de répondre.

En fait, notre expérience n'est pas un film (ou une bande magnétique) que l'on rembobine à volonté, mais un réseau de connections multiples nous permettant de recourir à des souvenirs précis. Faute d'avoir pu classer méthodiquement toutes les expériences vécues (et encore faudrait-il se rappeler dans quel dossier plutôt qu'un autre), nous les structurons spontanément de diverses façons. Certains prétendent que nous relierions par des sensations (genre madeleine de Proust), par des mots, par des repères chiffrés.

### **Analyse de mes structurations personnelles**

Qu'on me pardonne de revenir à mon cas personnel, mais c'est celui que je peux le mieux analyser. Je me rends compte que j'ai souvent privilégié les ressemblances et les concomitances, alors (ou parce) que j'étais très handicapé pour percevoir d'emblée les petites différences. Enfant, je me perdais facilement dans les cités ouvrières où toutes les maisons se ressemblent et je devais me forcer à prendre des repères précis pour retrouver des maisons où j'étais déjà allé. Certains amis se guidaient spontanément à de petits indices qui m'avaient échappé. En revanche, peut-être parce que je m'étais perdu plus souvent, j'avais mieux en tête qu'eux le plan général du quartier.

Je suis peu physionomiste, car je perçois davantage les ressemblances que les différences, ce qui m'avantage parfois pour retrouver un air de famille ou pour faire des rapprochements en matière de morpho-caractérogénie. Mais il m'est plus difficile de mettre un nom sur un visage à peine entrevu, ce qui me fut souvent un handicap dans les congrès.

Peut-être parce rien ne ressemble plus à un nombre qu'un autre relativement proche, je n'ai jamais eu la mémoire des dates historiques et des chiffres géographiques dont on nous submergeait à l'école (nombre d'habitants, altitude des montagnes, longueur des fleuves, tonnages de productions). Je ne téléphone jamais sans vérifier le n° que j'appelle, même si c'est fréquemment.

Aussi ai-je tendance à sourire de ceux qui admirent ma « mémoire d'éléphant » concernant l'histoire de l'ICEM. Il est vrai que je suis souvent affirmatif, quitte à mettre en question certaines affirmations divergentes. Simplement parce que j'ai pris l'habitude de relier les divers événements dans un tissage où se mêlent ma vie personnelle et familiale, l'actualité générale du moment, les divers éléments de la vie de l'ICEM. C'est par exemple sans la moindre hésitation que je situe l'adoption de la charte de l'école moderne dans les semaines qui ont précédé mai 68, mon premier atelier informatique au stage audiovisuel de Carmaux en 1981 (quelques semaines après l'élection de F. Mitterrand). En revanche, quand je n'ai pas pu

établir des repères précis et connectés entre eux, je dois me contenter de situer vaguement l'événement.

### **Comment aider les enfants à structurer leurs expériences**

Il serait intéressant d'en savoir davantage sur les façons de structurer les expériences acquises. Cela permettrait de mieux aider les enfants. De toute façon, une chose est certaine : le conditionnement par simple association subit une érosion rapide, il suffit de vérifier à quelle vitesse les enfants oublient ce qu'ils avaient un moment su par cœur.

La seule exception est la poésie dont certaines personnes se souviennent plus d'un demi-siècle après, justement parce qu'il s'y mêle la musique et le rythme, les images suggérées par les mots. On croit n'avoir retenu que des phrases, mais c'était en réalité beaucoup plus.

Une démarche éducative où s'imbriquent l'affectivité, les relations sociales, des découvertes multiples, contribue sans doute à structurer les expériences des enfants, ce qui ne signifie pas que l'expression « méthode naturelle » doive justifier l'approximation et l'absence de consolidation des acquis.

## **Le tâtonnement expérimental et l'acte réussi**

### **L'acte réussi**

On peut dire sans exagération que toute l'œuvre pédagogique et psychologique de Freinet s'articule autour du rôle dynamisant de l'expérience réussie dans les processus d'acquisition et la construction de la personnalité. C'est là une notion dont nous sommes loin d'avoir épuisé tous les aspects. Certes, nous avons tous observé que la réussite dans un domaine finit par irradier des domaines parfois éloignés : un enfant réussit de beaux dessins, il parvient à plonger à la piscine et, soudain, comme si une réussite en suscitait d'autres, on le voit surmonter des difficultés qu'il rencontrait jusque-là ailleurs, par exemple en lecture ou en calcul. Mais pouvons-nous aller plus loin que cette observation globale ? Je crois que nous aurions beaucoup à tirer de l'observation attentive des enfants à la conquête d'actes réussis.

### **La comparaison avec l'orgasme**

Bien que les affirmations de W. Reich me paraissent en bien des points contestables, malgré sa remise d'actualité après 1968, je pense que l'orgasme pourrait nous servir pour explorer le phénomène de l'acte réussi. Je n'oublie certes pas que Freinet (si j'en juge par le tome II de son *Essai de Psychologie*) aurait récusé cette comparaison avec l'assouvissement sexuel, néanmoins l'approche de l'acte réussi pourrait englober le sexuel comme cas particulier.

Je me demande si l'on ne pourrait pas parler d'une fonction d'orgasme de tout acte réussi. Tout se passe en effet comme si toute tentative d'action créait une tension qui ne s'achève, par une sorte de décharge régénératrice, qu'au moment où l'acte s'avère réussi. Peut-être des chercheurs pourront-ils mettre en lumière les décharges hormonales qui accompagnent tout acte réussi. Dès maintenant, il serait intéressant de systématiser à notre niveau les observations sur les manifestations accompagnant chaque acte réussi.

Un tel regard ne nierait pas les acquis psychanalytiques, mais en les englobant, faisant du sexuel un simple élément de la globalité, fonctionnant selon le même processus. La survalorisation du sexuel n'étant pas forcément, comme semble l'estimer Freinet, une compensation, un ersatz remplaçant d'autres types supérieurs de réussite, mais peut-être parfois une recherche de victoire sur des interdits. Par exemple, la masturbation d'un jeune enfant ne peut, à cause de l'immaturité génitale, atteindre le paroxysme, d'où probablement une place relativement mineure dans l'échelle des actes réussis. Pourtant, dès lors que s'y



attache l'hostilité des adultes, elle peut procurer la jouissance de contourner les interdits qui la réprouvent.

A l'inverse, on peut légitimement se demander si le principe de plaisir peut suffire à rendre compte des milliers de tâtonnements des enfants, par exemple dans tous les jeux à atteindre ses limites : jeux à se faire peur, à se faire mal, à rester le plus longtemps possible sans respirer, sans uriner, etc. La réussite n'est pas forcément que ça fasse « tellement de bien quand ça s'arrête », car les premières bouffées d'air après le jeu en apnée, les premières giclées d'urine quand on s'est longtemps retenu, ne sont sans doute pas particulièrement génératrices de plaisir.

La réussite tient plutôt au fait que l'enfant vient d'atteindre une limite. Comme le vainqueur d'une course, il mettra un certain temps à retrouver son souffle normal, mais la détente de la réussite naît du fait qu'il connaît le résultat de son effort. D'où les compétitions et l'envie de chronométrer. Cela dit, il reste encore beaucoup à creuser dans ce domaine.

### **La tension vers un objectif**

Dans les cas les plus élémentaires, le tâtonnement semble être une simple réaction à un stimulus : une ombre passe, le bébé tente de la saisir. Mais très vite, y compris dans le tâtonnement animal, l'acte est dirigé vers un objectif : par exemple, le bébé cherche à saisir son pied pour le porter à sa bouche et il est tendu tout entier vers ce but. Il suffit de voir la détente de son expression quand il a réussi pour comprendre que l'acte était orienté.

Les animaux dits « supérieurs » élaborent aussi des objectifs précis à certains de leurs actes et l'on ne peut plus parler alors de simples réactions instinctives à des stimuli, car ils sont capables de persister malgré des stimuli présumés plus forts. Par exemple, le chien qui veut absolument sortir avec une personne qui s'en va et que l'on cherche en vain à distraire en remuant sa gamelle (stimulus positif) ou à dissuader par la menace (stimulus négatif).

A ce niveau, on peut déjà se demander si un facteur fondamental du tâtonnement expérimental n'est pas la permanence de la tension vers l'objectif. La maturation physiologique intervient probablement pour une large part dans ce phénomène. Ce qui frappe, quand on observe un jeune animal jouant, c'est qu'il passe très rapidement d'un acte à un autre : un petit chat poursuit un bouchon ; ayant mal pris un virage il fait un roulé-boulé contre un fauteuil qu'il se met à attaquer jusqu'à ce que, dans un bond, il se trouve près de la fenêtre où une mouche attire son attention, et ainsi de suite.

On peut observer les mêmes phénomènes à une échelle moindre dans l'activité du très jeune enfant. Tout se passe comme si la tension qui l'oriente vers un objectif tombait très vite, avant même bien souvent que cet objectif soit atteint.

L'influence de la maturation nous échappe, mais il est possible de favoriser la multiplication de tâtonnements aboutis en protégeant l'enfant d'un trop grand nombre de stimulations qui, en venant continuellement le harceler, viendraient disperser la tension vers un objectif. Intuitivement, les parents sentent que le bébé a besoin d'être protégé des agressions (bruits, lumière excessive, etc.). Mais, au-delà des premiers mois, n'est-il pas nécessaire de maintenir une certaine protection ? Des séquences filmées dans des crèches provoquent parfois un malaise lorsqu'on voit qu'aucun enfant ne peut y poursuivre une expérience plus de quelques secondes sans qu'un autre ne vienne l'interrompre en le sollicitant ou en l'agressant.

L'adulte joue aussi parfois ce rôle d'agent de dispersion quand il oblige à interrompre, sans autre nécessité que son ordre à lui, un acte que l'enfant n'a pas encore pu achever. La solution n'est certes pas dans l'isolement monacal de chacun, car l'enfant a besoin, comme nous allons en parler, de stimulations au tâtonnement, mais un milieu matériellement et socialement riche ne doit pas être un élément permanent de dispersion.

### **La part de l'imitation**

L'imitation joue un rôle important dans la suscitation des tâtonnements. Néanmoins, dans les comportements les plus élémentaires, l'imitation n'est parfois qu'apparente : il s'agit en réalité d'une réaction instinctive identique au même stimulus et l'imitation n'y est pour rien. Le papillon de nuit ne va pas retrouver ses semblables autour de la lampe, chacun est invinciblement attiré par la lumière. C'est en voyant picorer sa mère ou un autre poussin que celui qui vient de naître se met à picorer, mais il suffit qu'un expérimentateur tapote sur la table avec un crayon pour provoquer le geste inné du picorement.

Freinet considère essentiellement l'imitation comme une mise en harmonie de l'individu avec l'environnement, une sorte d'économie de tâtonnement personnel, mais il faut sans doute y regarder de plus près. Incontestablement, il existe des imitations pour se mettre en harmonie : un bébé gazouille sur un certain ton, sa mère lui répond à plusieurs reprises sur un ton différent ; soudain le bébé change de ton et se met ainsi au diapason de sa mère.

Très souvent l'imitation est beaucoup plus complexe dans ses motivations. Un petit de trois ans observe la posture de son père, debout, les jambes croisées et les mains derrière le dos, puis il s'applique, non sans difficulté, à prendre la même attitude. On peut voir là, assez légitimement sans doute, un phénomène d'identification. Mais l'identification est elle-même une explication trop simpliste : la manifestation spontanée de la haine, du mépris, de la peur, se traduisent aussi parfois par l'imitation.

On pourrait englober l'ensemble des phénomènes d'imitation, en considérant celle-ci comme le générateur d'une infinité d'actes réussis destinés à permettre à l'imitateur d'égaliser, d'exorciser, voire de dominer le modèle : « *Je fais comme maman, donc je suis pareil que maman* » mais aussi « ***Je fais comme le loup, donc je suis aussi fort que le loup et je ne dois plus en avoir peur*** ». L'imitation peut renforcer l'être dans son amour, mais peut aussi l'aider à surmonter ce qu'il craint ou ce qu'il déteste. Et les sentiments ambivalents doivent sans doute être très nombreux.

L'imitation fournit un réservoir de situations nouvelles qui vont enrichir le tâtonnement, le faisant parfois bifurquer dans des domaines inexplorés. Prenons une situation que connaissent un jour tous les parents : le petit veut marcher avec les chaussures de maman. En fait, c'est en marchant avec ses propres chaussures qu'il pourrait le mieux « marcher comme maman » mais, dans son exploration du monde qui l'entoure, chaque enfant tente un jour cette expérience qui l'entraîne ensuite dans d'autres directions. Souvent, son apparition, juché sur les chaussures, provoque le fou-rire de la famille et une voie nouvelle de réussite s'ouvre à lui : provoquer à nouveau le rire. Presque toujours, c'est la découverte d'une démarche acrobatique, dont il ne pouvait avoir conscience en regardant les adultes. Même si la maman s'est fâchée de voir en péril ses précieuses chaussures, il y a gros à parier que le petit renouvellera ce type d'expérience.

### **Un milieu éducatif riche**

Un milieu éducatif riche est celui qui suscite chez chaque enfant un maximum d'expériences surmontables, à la condition de lui donner les moyens d'aller jusqu'à la réussite sans le disperser.

La stimulation s'exerce par deux biais :

- la diversité des situations, des matériels et matériaux
- le compagnonnage avec d'autres : enfants et adultes dont l'imitation fera découvrir de nouveaux objectifs d'expériences.

Par ailleurs, la stimulation ne doit pas perturber les expériences en cours, car il serait impossible d'en tirer profit. Les sollicitations doivent rester douces, c'est-à-dire sans bouleverser le cheminement personnel en cours. Ce qui exclut l'obligation autoritaire

fréquente de passer à autre chose (sauf pour des impératifs horaires évidents), tout comme les interventions perturbantes d'autres enfants dans un environnement collectif mal socialisé.

### **Tâtonnement personnel et imitation collective**

Il peut être tentant de faire de l'apprentissage une somme d'expériences imitées, mais l'imitation n'est source de réussite que si elle est décidée par chaque individu. Sinon celui qui imite est dépossédé de la réussite qu'on lui a imposée. Or il est improbable que tous les membres d'un groupe décide, au même moment, d'imiter la même action, ce qui est très différent de la stimulation collective au sein du groupe.

Il suffit pour le comprendre d'observer la différence de tonus dans les activités suivantes :

- dans le premier cas, un adulte enseigne à un groupe d'enfants un tour de main ou un geste sportif ; il l'exécute lui-même et demande à l'ensemble des enfants de le reproduire après lui ; les enfants sont alors agis par l'adulte.
- dans le second cas, des enfants s'exercent ensemble à surmonter le même genre de difficultés ; chacun agit pour lui-même, stimulé par les autres et les stimulant.

Dans la pratique, ces deux modes d'apprentissage se combinent si bien que l'adulte s'illusionne parfois sur son efficacité personnelle. Si l'ambiance collective est bonne, beaucoup d'enfants se sont exercés mutuellement, pendant que l'adulte contrôlait individuellement chacun d'eux. En fait, il est plus économique de favoriser ce deuxième mode d'inter-apprentissage et de réserver à l'adulte les seules phases de stimulation déclenchante et de contrôle final.

C'est probablement parce que ce mode d'apprentissage est si peu répandu dans les disciplines intellectuelles que le rendement y est si lamentable.

### **Les limites de l'acte imité**

L'imitation est à elle seule appauvrissante si elle ne permet pas la multiplication d'autres expériences. Prenons l'exemple du petit qui veut imiter « papa qui lit ». Même s'il dit : « Je lis le journal », sa maturation actuelle ne lui permet pas de savoir ce que c'est que lire, il ne peut encore imiter que la posture : assis sur le divan, il déplie non sans difficulté le journal, peut-être à l'envers, et penche la tête comme il l'a vu faire. Mais s'il s'en tient là, l'imitation restera pauvre. Si on lui interdit d'autres utilisations du journal en pliant, chiffonnant ou déchirant le papier, si on ne lui propose pas un album où il pourra, à son niveau, reconnaître des illustrations et faire déjà acte fonctionnel de lecture, le jeu « à papa qui lit » cessera rapidement de provoquer une réussite, car l'enfant percevra intuitivement très vite que la lecture du journal ne se ramène pas à la simple posture de lecteur. Si l'écart est trop grand entre ce que l'enfant voit faire et ce qu'il est capable de réussir, l'imitation cessera rapidement d'être stimulante.

Dans les cas où l'imitation est une médiation avec une recherche plus complexe (l'enfant ne se donne pas pour objectif d'accomplir telle action, mais de « faire comme » quelqu'un accomplissant cette action), la réussite n'est que de seconde main et devient rapidement insuffisante. Heureusement le « faire comme si » débouche souvent sur des expériences réelles où il ne s'agit plus, par exemple, d'imiter le pompier, mais d'observer comment on arrose plus loin en pinçant le tuyau.

Proposer l'imitation comme objectif permanent, c'est maintenir en infériorité, d'autant plus quand le modèle est plus élevé. Dans les activités créatrices, on ne peut exclure l'imitation d'exemples à la seule condition que ce soit un acte volontaire des jeunes, avec la préoccupation d'interroger l'œuvre, son sujet, sa structure, sa technique, sans exclure de faire de l'imitation un marchepied allant de la simple copie au détournement et à la parodie.

Chacun sait que, malgré sa surprenante habileté à imiter Vermeer, le faussaire Van Meegeren n'a jamais été considéré comme un créateur. Réaliser un tableau que des experts

prendront pour un Vermeer n'est certes pas un objectif à la portée de beaucoup de gens, mais la réussite obtenue n'a pas de commune mesure avec celle d'une véritable création, même si elle exige beaucoup moins de maîtrise. Il n'est pas indifférent d'être propriétaire de sa réussite plutôt que le simple locataire du génie d'un autre.

### **La détermination d'objectifs accessibles**

Le rôle de l'éducateur est de proposer des objectifs d'expériences surmontables par l'enfant et cela deviendra de plus en plus important lorsque les tâtonnements passeront du stade sensori-moteur au stade intellectuel. Il arrive un moment où l'enfant éprouve des difficultés à se fixer des objectifs qui ne soient ni trop faciles (donc peu générateurs de vraie réussite), ni inaccessibles (donc générateurs d'aucune réussite). Quand des enfants piétinent, la faute n'en revient pas à la méthode naturelle et au tâtonnement expérimental, mais au fait qu'ils restent livrés à eux-mêmes. Faute de savoir se fixer de nouveaux objectifs, ils risquent de tourner en rond.

Pourtant la solution n'est pas de leur assigner des objectifs, car il est nécessaire de s'être volontairement mobilisé. Un beau numéro de dressage marque la réussite du dresseur, beaucoup plus que celle de l'animal. Certaines formes de dressage éducatif ou sportif, y compris certains types de préparation programmée, peuvent priver celui qui les subit de toute réussite personnelle.

Ce n'est pas par hasard que l'on fait gloire à certains enseignants de « leurs » réussites aux examens et concours et à certains entraîneurs de « leurs » performances. A la limite, si n'importe qui avec une certaine méthode parvient à un résultat identique, ce n'est pas le sujet qui réussit, mais la méthode et, derrière elle, celui qui l'applique. Ceci est loin d'être négligeable au niveau de l'acte réussi et du renforcement qu'il procure chez l'individu.

### **Réajustement de l'objectif**

Pour provoquer la réussite, il est très important que l'acte soit abouti. On s'en rend compte quand on observe le moment où l'enfant est venu à bout d'un de ses actes et, au contraire, ce qui se passe quand il a été interrompu ou qu'il a dû renoncer par impuissance. Les utilisateurs d'ordinateurs savent que si l'on éteint brutalement sans laisser s'achever la fin de tâche, non seulement on perd ce qui n'a pas été enregistré, mais on aura du mal à redémarrer dans de bonnes conditions. Il est vraisemblable que les circuits neuronaux ont le même besoin d'achever une tâche en cours pour être à nouveau disponibles.

Pour retrouver le tonus que redonne chaque acte abouti, il n'y a parfois d'autre solution que de réajuster, en cours de parcours, le processus engagé. Combien de fois n'a-t-on pas entendu un créateur (peintre, écrivain ou cinéaste) dire qu'il entamait sa création, convaincu que ce serait l'œuvre de sa vie, mais que, dans de nombreux cas, le doute survenant, l'objectif devenait au cours des dernières semaines de mettre le point final, d'en être débarrassé, de rester un moment sans en entendre parler. On a l'impression qu'à ce moment, même si l'œuvre devait recevoir un mauvais accueil du public, l'important aura été de la clore pour devenir à nouveau disponible à une nouvelle aventure.

### **L'importance de jalons partiels**

Un reportage télévisé, filmé sur le Tour de France, m'a autrefois particulièrement frappé. La caméra suit un coureur anonyme saisi de défaillance dans une épreuve de montagne. Déjà la voiture-balai le talonne. Le coureur à la dérive est prêt à abandonner. Mais le suiveur se met à l'encourager : « Vas-y, Gérard, tu vas y arriver, encore 200 m. Après, c'est la descente. Si tu y arrives, tu termines l'étape et alors tu finiras le Tour. Allez, encore un effort, tu y arrives ». Ce que ne dit pas le suiveur, c'est qu'il y a plus de 200 m avant la descente, qu'après la descente il y a une autre montée, moins escarpée. Mais il faut vaincre une

difficulté à la fois. Une fois franchie l'arrivée, le coureur dit : « *Sans encouragement, je crois que j'aurais abandonné* » et il ajoute : « *En montagne, si on ne voit pas le sommet à franchir, ça va. On se dit : je vais jusqu'au groupe de spectateurs, jusqu'au prochain tournant, et après jusqu'à l'autre tournant. Mais si on voit le sommet qui ne se rapproche pas, ça coupe les jambes* ». Je crois que cet exemple illustre bien la recharge successive qui s'effectue à chaque objectif partiel atteint.

Moi-même, traversant un moment d'extrême fatigue, j'ai fait l'expérience concrète de cette recharge d'énergie. Le comité directeur m'avait demandé un rapport important à quelques semaines du congrès. Très fatigué, je sentais pour la première fois que je n'aurais pas la force physique de participer au congrès. Toutefois, ne voulant faillir à tous mes engagements, j'avais à cœur de terminer le rapport (ce que je ne pouvais faire que pendant le week-end) afin d'annoncer en même temps mon absence du congrès. J'avais enfin bouclé mon travail et j'étais allé le photocopier dans les bureaux déserts. Le photocopieur était lent, mais au fur et à mesure que j'assemblais les feuilles, je sentais inutile d'y joindre l'annonce de mon absence. Je savais maintenant que je trouverais assez d'énergie pour participer au congrès.

Si nous étions conscients de ce problème de l'aboutissement, au moins partiel, nous éviterions d'interrompre autoritairement une tentative en cours et nous veillerions à aider les enfants à réajuster, si nécessaire, leur objectif pour terminer positivement une entreprise commencée afin de sentir la recharge de la réussite qui permettra soit de se réinvestir dans une nouvelle tâche, soit de mener plus loin le projet impossible à boucler d'un seul élan.

### **La perception de l'aboutissement**

Chaque être a besoin de savoir si son objectif est ou n'est pas encore atteint, afin de maintenir la tension jusqu'à l'achèvement au moins partiel de la tâche. Imaginons un coureur tentant le record de l'heure sans aucun moyen de mesurer le temps ni le kilométrage parcouru. Alors que sa performance est purement individuelle, on peut être certain que le résultat serait médiocre pour lui, dans l'incapacité de mobiliser ses forces sans cadre de références. En revanche, si par habitude, il est parvenu à acquérir intérieurement la durée d'une heure de course, ses résultats seront meilleurs. On peut légitimement se demander si l'amélioration des performances ne tient pas en grande partie à la perception de plus en plus précise par le sportif des objectifs à atteindre (mesure des distances et temps intermédiaires).

Avec les enfants, le critère d'aboutissement est simple dans bien des cas : saisir un objet, gravir un obstacle, mettre le point final à une tâche. Néanmoins, il n'est pas toujours facile de le contrôler.

Exemple extrême, on sait que les bébés sourds gazouillent comme les autres, mais le gazouillement disparaît quand il ne reçoit jamais de réponse. Ce qui se passe habituellement pour les autres bébés, c'est que l'enfant perçoit les sons qu'il émet, ce qui le fait parfois sursauter à ses propres cris, et il prend l'habitude de les moduler et se prépare ainsi à l'échange par le langage. Si quelqu'un répond à ses appels, lui répond par la voix, il en découvre progressivement la valeur communicative. Si cela n'a pu se faire, l'enfant sourd ou séquestré deviendra muet, ce qu'il n'était pas congénitalement.

Aux âges suivants, on peut dire que des situations d'échec répété peuvent provoquer une sorte de surdité à la réussite. J'ai évoqué la cas fréquent où des jeunes en échec refusent d'admettre qu'ils sont à nouveau sur le chemin de la réussite et interprètent les premiers encouragements comme un simple changement d'adulte, la gentillesse s'étant substituée aux reproches habituels.

J'ai assisté à un phénomène identique avec des adultes handicapés désespérant de la possibilité de progresser. Un jeune homme a subi deux opérations au cerveau qui l'ont laissé presque paralysé, mais les médecins sont persuadés qu'avec de l'exercice, tout reviendra. Pourtant lui semble désespérer d'un réel progrès. Au début, deux personnes devaient le tenir

pour le faire marcher. Par la suite, une seule est nécessaire, mais il ne peut faire un pas sans qu'on le tienne solidement. Néanmoins, on allonge progressivement ses parcours accompagnés. Un jour, au retour de promenade, son accompagnateur raccroche sa robe de chambre et s'aperçoit que le convalescent est retourné seul s'asseoir sur son lit, à trois mètres de là. « *Mais, tu as marché tout seul pour aller à ton lit !* » Il nie énergiquement. L'accompagnateur tient à reconstituer immédiatement ce qui s'est passé, mais il a toutes les peines du monde à replacer le patient près de la porte. « *Voilà, j'étais en train de raccrocher ta robe de chambre. Montre-moi comment tu t'es retrouvé assis sur ton lit* ». Et l'autre ne peut rien faire d'autre que de recommencer sa marche un peu titubante vers le lit. « *Tu vois, tu as été capable de marcher seul sur cette distance. Progressivement, tu vas apprendre à aller de plus en plus loin* ». Et désormais les progrès vont s'accélérer parce que le sujet qui était persuadé qu'il ne pourrait jamais plus marcher sans aide, a maintenant la preuve qu'il est capable de surmonter son handicap.

### **L'importance capitale de la réponse en écho**

On peut considérer tout acte comme une interrogation émise vers l'environnement. Il est indispensable que revienne en écho une réponse pour que l'être puisse continuer son cheminement par d'autres actes. L'important n'est pas d'obtenir la réponse attendue, mais qu'il y ait une réponse. En ce sens, la contre-épreuve est aussi importante que la réponse positive pour la structuration de l'expérience.

Imaginons un homme placé dans l'obscurité totale, cherchant un chemin sans obstacle : les murs, les barrières qu'il tâte autour de lui sont autant de réponses négatives. Il serait très angoissant pour lui de se sentir cerné par des murs sans issue, mais il pourrait garder l'espoir de découvrir un moyen de sortir. Imaginons-le maintenant ne percevant plus aucune limite, dans aucune direction. Ne croit-on pas que l'absence de toute réponse développerait en lui une angoisse encore plus grande, car si l'on peut espérer être délivré d'un enfermement, que peut-on attendre lorsqu'on se sent seul dans un désert sans dimension ?

C'est pourquoi l'un des facteurs déterminants du développement de l'enfant est, à mon avis, qu'il reçoive des réponses intelligibles (positives ou négatives) à chacun de ses actes, afin de réajuster son tâtonnement. Or, il arrive souvent que l'enfant ne peut interpréter les réponses qu'il reçoit, notamment si l'expérience se termine par une réaction brutale qui le traumatise sans l'informer. Nous avons tous connu des cas où un jeune enfant réalise une expérience originale que les adultes appellent « bêtise », se terminant par une violente réprimande ou une fessée. Quoi qu'en pensent certains parents, la fessée n'est pas une réponse intelligible à de telles expériences, d'autant plus qu'elle reste identique selon les situations et ne permet aucun réajustement des actes suivants. Même quand il faut éviter à tout prix le renouvellement d'une telle « bêtise » qui peut être dangereuse ou dommageable, il est nécessaire d'expliquer plus que de punir.

Les réactions brutales et inintelligibles viennent aussi parfois de l'environnement sans que l'enfant comprenne pourquoi : le feu qui brûle, les épines qui griffent, les cailloux qui blessent. Tout cela n'apporte pas forcément des réponses interprétables par un jeune enfant livré seul à un milieu hostile. Une protection minimale peut seule lui permettre d'analyser les dangers avant d'en être victime. Il ne faut surtout pas confondre l'éducation en milieu familial rustique, décrit par Freinet, et l'abandon en milieu sauvage hostile (et il existe des milieux urbains plus sauvages que la jungle).

Dans d'autres cas, l'enfant n'a pas encore les moyens d'évaluer sa réussite. Je pense au jeune enfant qui veut plier le linge « comme maman » mais qui n'est pas encore en mesure de comparer son pliage à celui de la maman. Pour percevoir sa réussite, il devra se référer à elle. La réponse : « *C'est bien, tu as plié le linge* » le satisfera dans un premier temps, mais très

vite il découvrira si son pliage n'est pas une réussite, quand la maman dira : « *Non, aujourd'hui je suis pressée* » ou quand il verra qu'elle recommence autrement ses pliages.

### **Objectivation de la réponse**

L'évaluation par l'adulte ne saurait suffire à tout. Pour qu'une appréciation soit considérée comme valide, il est nécessaire que soit reconnue la compétence à évaluer (en bien ou en mal). Très souvent, un enfant surprotégé en arrive à douter de constantes félicitations : « *Oui, pour eux c'est bien, mais ils n'y connaissent rien* ». Le contraire se passe parfois quand un jeune, sans cesse dévalué, se met à contester la compétence de ceux qui le jugent.

Quand on cherche à revaloriser des enfants longtemps laissés en échec, on ne peut se contenter d'appréciations verbales positives. C'est là que les outils autocorrectifs permettent de mettre de côté les facteurs d'appréciation personnelle en confrontant à des résultats préétablis. C'est aussi l'importance des brevets permettant de proposer à la fois des objectifs et des critères de réussite.

Quand il fonctionne coopérativement, le groupe joue un rôle positif dans la validation collective. Mais il faut être conscient que cet effet collectif peut parfois jouer négativement, comme on le voit dans les phénomènes de bandes incontrôlées. Dans des groupes vivant en bouillon de culture, il peut y avoir surenchère dans la valorisation de quelques caïds ou de certains actes défendus ou, au contraire, malmenage d'individus souffre-douleur.

### **Le cas particulier des actes de création**

Les actes de création sont probablement les plus difficiles à valider objectivement. Face à une production artistique, par exemple, la réaction de ceux qui n'y connaissent rien est souvent de la ramener à des critères matériels : le temps que ça a demandé, le prix que ça a coûté, le record que ça peut représenter (tableau en timbres-poste, construction en allumettes, etc.). Tous les autres critères sont affaire d'appréciation. Au début, l'enfant se contente de la réponse de l'éducateur ou de ses camarades. Cette validation affective est loin d'être négligeable au niveau de la socialisation.

Mais, à mesure que s'affine sa capacité à comparer ses différents niveaux de réussite d'un essai à l'autre, l'individu créateur ne peut plus se contenter de la validation par les familiers. Il a besoin d'être confirmé par quelqu'un dont il reconnaît la compétence. Un jour, le « petit génie » de la famille a besoin de l'avis d'un spécialiste. La « gloire du quartier » ou de la ville recherche la consécration de Paris, voire de l'Amérique.

Il arrive même un moment où le créateur (artiste ou chercheur) parvient à un niveau que seuls quelques-uns de ses pairs sont en mesure d'évaluer. A la limite, quand il explore un terrain nouveau, il est même obligé de contester les références habituelles du passé. Il se trouve alors dans l'angoisse en l'absence de réponses valides. Personnellement, je ne vois pas d'autre explication à la solitude et à la fragilité de beaucoup de grands créateurs, fragilité qui débouche parfois sur la folie ou le suicide.

Si je devais tirer de cette remarque une conclusion éducative, je dirais que, si les réussites artistiques sont très positives pour sortir un jeune de la situation d'échec et lui faire retrouver la relation avec autrui, il faut être conscient que leur caractère subjectif ne suffit pas pour structurer une personnalité. Elles ont besoin d'être étayées par des réussites d'un autre ordre, plus facilement objectivables.

On pourrait dire aussi que tous les créateurs ont besoin de trouver sur d'autres terrains que celui où ils sont en pointe, des occasions de réussites, sans doute mineures mais irremplaçables, qui seules peuvent leur éviter de s'autodétruire dans leur propre création.

### **Importance de l'atmosphère saturée**

La cristallisation ne se produit généralement qu'au sein d'une solution saturée. De même, je crois que l'on ne progresse que dans une atmosphère volontairement saturée. Par exemple, il suffit de voir les jeunes se plonger jusqu'à plus soif dans certaines musiques et il faut à leur entourage beaucoup de patience et d'affection pour le supporter. Hormis les cas pathologiques où cela tourne à l'obsession durable, la saturation sert à dépasser un engouement passager en explorant et en exploitant tous les aspects de ce que l'on aime. Il arrive ensuite que le détachement soit aussi subit que l'intérêt était intense, il se sera peut-être produit une assimilation que l'on retrouvera plus tard sous une autre forme, parfois très différente.

L'essentiel, comme pour les tâtonnements des jeunes enfants, c'est de ne pas empêcher ces polarisations momentanées qui sont nécessaires à la construction d'une personnalité. Beaucoup d'adultes qui reprochent aux jeunes d'être instables et superficiels, devraient se demander s'ils ne sont pas responsables de leur papillonnage chaque fois qu'ils les empêchent de se poser, sous prétexte que cela n'en vaut pas la peine et qu'ils ont mieux à faire.

### **Superposition et chevauchement des actes réussis**

Bien entendu, chaque être peut rarement poursuivre un seul objectif à la fois. Dans la vie courante, les objectifs et les tensions se superposent et se chevauchent souvent. Quels sont les effets et les limites de ces superpositions ? Il existe sûrement pour chacun un champ plus ou moins large dans lequel ces superpositions n'ont pas d'effets négatifs.

Peut-être l'un des rôles de l'éducation est-il de permettre la gestion simultanée de plusieurs objectifs, autrement que par un effet mécanique d'interruptions successives dont on peut mesurer l'inefficacité.

### **Pour conclure**

Je me suis livré à cette synthèse de divers textes parce que, frustré par le manque de réactions, même et surtout contestataires, je garde l'espoir qu'ils susciteront peut-être un jour des observations et des recherches allant plus loin. Que personne n'hésite à piétiner ces plates-bandes si c'est pour les prendre comme tremplin.

Michel Barré