

## 2- En Méthode naturelle, processus affectifs et processus d'apprentissage sont mystérieusement liés

Il est communément admis, depuis la nuit des temps, que l'acte de connaissance prend sa source dans les capacités intellectuelles de l'être humain. C'est ce qui a valu à la scolastique sa prépondérance dans notre système éducatif. Mais connaître, penser, apprendre, n'engage-t-il que l'intellect, c'est-à-dire la tête ? « *Jamais nous ne remercierons assez Freinet de nous avoir fait comprendre l'unité de la personne humaine et, par conséquent, l'unité de l'éducation.* » écrit Paul le Bohec dans « *L'affectivité<sup>1</sup>* ». Il poursuit : « *L'affectivité est le catalyseur indispensable.* » Descendre de la tête vers le cœur et le corps, voilà le challenge à relever si aimer a un sens en pédagogie Freinet !

**Francine** – Monique, d'après toi, quelle est la part de l'affectivité dans les apprentissages ?

**Monique** – Elle est tout le temps là, autant que les apprentissages.

**Francine** – Et comment la prenais-tu en compte ?

**Monique** – Quand je faisais la classe, je ne m'en préoccupais pas. J'étais très attentive au fait de faire entrer tous les enfants dans les apprentissages dès le premier jour de classe : « un papier et un crayon et on démarre ! » Je me souciais d'abord de les mettre au travail, de faire travailler leur pensée. C'est de cette façon que « mystérieusement » se résolvaient leurs problèmes affectifs lorsqu'ils en avaient.

**Francine** – Que veux-tu dire par « faire travailler leur pensée » ? Comment le travail de la pensée qui renvoie naturellement à la tête et au mental, à la dictature ancestrale de la raison sur le cœur, pourrait-il entraîner ainsi dans son sillage l'enfant et ses affects ?

**Monique** – C'est parce notre culture, celle qui nous a précédée, mais aussi celle dans laquelle nous avons été élevés, éduqués, a séparé de façon artificielle et radicale la joie de l'étude<sup>2</sup>, or ce n'est pas comme cela que ça se passe... L'étude et la joie de l'étude sont indissociables. C'est la dimension éthique de la Méthode naturelle : lorsqu'un enfant apprend, il engage tout son être : son corps, son intelligence, son cœur, ses compétences, mais aussi ses difficultés, ses déterminismes... En Méthode naturelle l'éducateur est conscient de la mise en branle de tous ces processus.

**Francine** – Que veux-tu dire ?

**Monique** – Je crois que les capacités cognitives et affectives de l'enfant sont intimement liées, que l'étude procure une joie fondamentale à l'être humain. Freinet ne dit-il pas :

*« L'être humain est dans tous les domaines animé par un principe de vie qui le pousse sans cesse à croître à se perfectionner afin d'acquérir un maximum de puissance sur le milieu qui l'entoure.<sup>3</sup> »*

Le désir de connaissance est un affect et un puissant moteur. Je l'ai constaté en pratiquant et m'en suis largement servi. En prenant les enfants à l'endroit de leur désir de connaître, j'étais sûre de ne pas me tromper. Tout au long de ma carrière, grâce au mouvement Freinet et en particulier à Paul Le Bohec je me suis progressivement appropriée la Méthode naturelle qui met l'enseignant dans les pas des enfants, dans leur désir, dans leur élan, et j'ai constaté que ça fonctionnait. Pourquoi m'en serais-je privée ? Te dire comment les processus cognitifs et affectifs font « leur ménage interne », j'en suis bien incapable. Par contre je suis en mesure d'affirmer qu'en mettant les enfants dans les conditions de la Méthode naturelle, la chimie opère. On parle beaucoup à l'heure actuelle des neurosciences. C'est sans doute de ce côté que l'on avancera dans l'éclaircissement de ce mystère.

**Francine** – Quelles sont d'après toi les valeurs constitutives de la Méthode naturelle, est-ce que le verbe aimer y a une place ? Tu as parlé tout à l'heure de la dimension éthique de la Méthode naturelle ?

**Monique** – Oui, bien sûr, la Méthode naturelle a une dimension éthique car elle concerne la totalité de la personne. Si un enseignant fait le choix de la Méthode naturelle, c'est qu'il est dans les valeurs qui la constituent, c'est-à-dire des valeurs humaines qui sont aussi des postures : je pense par exemple à l'authenticité, à l'accueil inconditionnel de la parole, de l'évènement qui surgit, à la capacité d'écoute et d'attention à l'autre, à la volonté d'emmener tout le groupe, forts et moins forts vers les apprentissages, à la capacité d'introduire de l'humour et même de la fantaisie dans la façon de transmettre, au désir du maître de dévoluer son pouvoir aux enfants, à sa volonté de ne pas les abandonner dans leurs ornières... et aimer bien sûr, aimer ce qu'on fait, aimer l'autre, s'aimer soi-même...

**Francine** – Tu as répété plusieurs fois le mot « volonté » ; est-ce que tu veux dire qu'aimer en posture de Méthode naturelle est compatible avec le mot volonté ?

**Monique** – Aimer en Méthode naturelle, c'est vouloir l'émancipation des enfants par la connaissance, par les apprentissages, c'est vouloir les sortir de leurs déterminismes de toutes natures, qu'ils soient affectifs ou sociaux, c'est vouloir que les enfants s'autorisent à être au plus près d'eux-mêmes en favorisant leur expression et leur création, c'est vouloir qu'ils agrandissent leur liberté, c'est vouloir qu'ils s'autorisent à émettre des hypothèses des plus raisonnables aux plus farfelues, car rien n'est banal dans la bouche d'un enfant... Mais aimer en Méthode naturelle c'est aussi reconnaître une valeur à l'enfant pour qu'il se construise, sachant qu'il est nécessaire que ce sentiment soit effectivement éprouvé<sup>4</sup>, c'est ne jamais oublier pour l'éducateur qu'il travaille à se rendre inutile, et que l'attachement qu'il met en œuvre dans la relation éducative est au service de cet objectif.

**Francine** – Merci Monique. Je commence à percevoir les liens qu'il y a entre Méthode naturelle, processus affectifs et processus cognitifs. Mais tout cela reste bien théorique. Pourrais-tu me dire comment tu mettais tout cela en application dans ta classe ?

**Monique** – J'avais un souci constant : la santé mentale de mon groupe. Il fallait qu'à tout moment, chacun dans la classe ait sa place et s'y sente bien. Les apprentissages étaient bien sûr ma préoccupation première, mais j'étais très attentive à tous les phénomènes de groupe : je voulais que mon groupe soit opérationnel, le groupe mais aussi chacun dans le groupe. Cela voulait dire savoir entendre un aparté pour relever une parole d'un timide, freiner le rapide quand il risquait d'écraser les autres, mais sans le réprimer, sans tuer ses élans, accepter la remarque drôle qui décontractait, mater celui qui avait besoin de prendre de l'assurance, mettre en confiance... Bref, je gérais l'ambiance. Et c'est de cette façon que le groupe devenu positif pouvait entrer dans les apprentissages.

C'était ma part du maître, mon rôle d'enseignant, d'animateur. Mais les enfants éprouvaient aussi le besoin d'être dans un groupe qui fonctionne et ils sentaient quand le groupe peinait, ne fonctionnait plus. Il arrivait qu'ils aient alors une répartie fantaisiste pour détendre l'atmosphère : lors d'un débat mathématique collectif que j'animais récemment dans la classe d'Emmanuel (CM1/CM2), Mathias insistait fortement sur une idée :

« *Les polygones ont plusieurs côtés mais un polygone c'est à partir de dix côtés.* »

Il insistait et je ressentais une mauvaise foi de sa part, mais aussi une lutte de pouvoir entre lui, le groupe des filles qui mettaient toute leur énergie à démontrer qu'il avait tort, et moi. Alors Arthur lança :

« *Il est drôlement poli ce polygone !* »

Réflexion qui a détendu immédiatement l'atmosphère.

**Francine** – Si je comprends bien, mettre en place un « groupe positif non jugeant » faisait partie des conditions du bon déroulement de la Méthode naturelle, aussi bien sur le plan affectif que sur le plan de la construction des apprentissages par chacun dans le groupe ? La dimension éthique de la MN concerne-t-elle aussi le groupe ?

**Monique** – Oui, tout à fait. Si l'on souhaite que dans un groupe chacun s'exprime librement et apprenne dans la joie et la bonne humeur, il est nécessaire qu'y règne une sécurité affective et ontologique de haut niveau, que les enfants prennent soin les uns des autres. Freinet ne répétait-il pas souvent : « *Si vous voulez que les gens s'aiment, faites les travailler ensemble.* » Il avait conscience de la valeur éthique et affective du travail et de ses effets non seulement sur la production proprement dite, mais sur les liens qui se tissaient entre les personnes à cette occasion... Sinon, on peut obtenir le résultat complètement inverse : « *S'il est vrai qu'à propos du groupe, on peut dire que le tout est plus grand que la somme des parties- en effet, il crée une aspiration, il sort chacun de lui-même, il l'attire sur des territoires qu'il aurait ignorés sans les autres-, on peut dire aussi que le tout est moins que la somme des parties, parce que chacun, trop aspiré hors de lui-même, ne remplit pas de ce fait son espace de développement personnel... Ce qu'il faut craindre, si l'on ne veille au grain, c'est l'oppression du jugement du groupe...<sup>5</sup>* »

**Francine** – Cela suppose que des liens forts existaient entre toi et les enfants, mais aussi les enfants entre eux. Quels moyens utilisais-tu ?

**Monique** – Dans le groupe chacun se sentait responsable de l'autre. Chacun souhaitait la réussite de tous. Lorsque le groupe est formé, que le groupe est positif, les enfants arrivent à percevoir d'une façon fine les compétences particulières et le niveau des connaissances de chacun. C'est pourquoi à certains moments de l'année scolaire, je proposais une sorte de défi de groupe, un planning de lancement comme Paul Le Bohec l'appelait. Par exemple : « *Et si tout le monde arrivait à compter à l'oral jusqu'à cent avant le mois de décembre ?* » Je dessinais au tableau une colonne de vingt cases si nous étions vingt, et chaque fois qu'un enfant réalisait le comptage, nous colorions une case. Lorsque le délai final arrivait, les enfants les plus rapides prenaient en charge les plus lents pour que le groupe puisse relever le défi. Et j'entendais compter dans l'escalier, dans la cour de récréation... Il y avait vraiment connivence, lien affectif fort, chacun se sentait responsable de la réussite de l'autre et inversement chacun pouvait compter, s'appuyer sur les autres.

**Francine** – Ça me touche ce que tu dis là ! Je t'ai aussi entendu parler « d'intimité » à propos de la relation que tu entretenais avec ta classe. Pourrais-tu m'en dire un peu plus à ce sujet ?

**Monique** – Oui, je développais une relation de confiance avec chacun des enfants de ma classe, mais aussi avec le groupe qui faisait que les règles n'étaient plus nécessaires. Il suffisait que je leur donne quelques points de repères et c'était bon. Je me souviens d'une de nos sorties à Beaubourg. La confiance entre nous était telle que j'avais pu laisser les enfants libres de choisir de visiter le centre seuls. À l'heure du rendez-vous fixé dans le hall pour le retour, tout le monde était là, les enfants savaient qu'ils devaient être là à l'heure. Je leur faisais confiance et tout naturellement ils respectaient les consignes, ils n'avaient pas envie de trahir ma confiance. Je sentais, au fur et à mesure de la formation du groupe, que les enfants adoptaient des comportements semblables aux miens. Le groupe devenait uni. Nous formions une sorte de famille où chacun pouvait trouver confiance, chaleur, respect, sécurité... Les relations entre nous étaient intimes. Nous avions appris à nous émerveiller tous ensemble devant toutes choses.

Un matin, en venant chercher ma classe dans la cour, je n'ai trouvé aucun enfant à sa place : ils étaient tous groupés dans le fond de la cour occupés à observer une araignée qui tissait sa toile. Ils avaient battu le rappel eux-mêmes afin que le groupe entier soit là à observer. Et lorsque je suis arrivée, je me suis tout simplement jointe à eux pour poursuivre l'observation. Moment magique pendant lequel un groupe entier est émerveillé ! J'ai savouré ce moment d'intimité.

Quel bonheur les moments où je sens le groupe tout entier fasciné, captivé par un intérêt commun : la découverte d'une création, la recherche d'une piste à suivre, l'émerveillement devant une manifestation de la nature... Ces moments où tous les yeux sont fixés sur un même objet, où tous les cerveaux cogitent, dans un silence absolu et que je sens comme une onde, un flux entre nous. Et puis, subitement, une lumière jaillit et c'est l'effervescence, la profusion d'hypothèses énoncées, des portes ouvertes vers des chemins nouveaux de découverte. Il n'est pas question de conflit, de compétition mais c'est comme une ruche active où chacun œuvre à son niveau, dans le plaisir, la joie : c'est la vie.

**Francine** – Quel enthousiasme ! Ça donne envie ! Mais quel a été ton chemin personnel par rapport à la pratique de la Méthode naturelle ?

**Monique** – Lorsque j'étais en activité, je ne mesurais pas l'importance de ma pratique de la Méthode naturelle. Je sentais les choses, j'essayais, et quand ça fonctionnait, je persévérais. Je n'analysais pas encore les liens entre apprentissage, affectivité, formation du groupe, développement de la pensée... mais j'étais intimement convaincue de la globalité de l'enfant. Je savais, je sentais que c'était en mettant les enfants au travail, à la réflexion collective que le groupe se formerait rapidement, un groupe positif, accueillant, aidant, non-jugeant. C'est depuis que je suis retraitée, avec du recul que je peux analyser toutes ces conditions de la Méthode naturelle. C'est avec les enfants, en exerçant mon rôle d'animateur de groupe – part du maître – que j'ai grandi moi-même en aidant les enfants à augmenter leur puissance de vie, leur liberté, leur capacité à s'autoriser. Mais c'est aussi grâce aux diverses rencontres faites à l'ICEM, celle surtout de Paul Le Bohec avec lequel j'ai entrepris un compagnonnage dans une relation de maître à disciple, qui a su me conforter dans ma pratique en m'ouvrant des pistes.

**Francine** – Il y a quand même un aspect qui m'épate dans ta pratique de la Méthode naturelle de mathématique : quand il m'arrive d'assister à une de tes séances, que ce soit avec des enfants ou des adultes, je ressens toujours quelque chose de fort : parce que les maths ne sont pas mon langage, je me demande comment tu peux accueillir aussi tranquillement des créations parfois si bizarroïdes. Je ne peux pas m'empêcher de me mettre à ta place et d'éprouver un grand sentiment d'insécurité :

« Mais qu'est-ce qu'elle va bien pouvoir tirer de tout cela ? » Et chaque fois la magie opère. Tu y vas avec tes questions : « Qu'est-ce que tu vois ? » « Qu'est-ce que tu as dit ? » « Explique-toi » « Dis-nous pourquoi », mais aussi les fameux « Et si... » ouvreurs de pistes. Et peu à peu, tu amènes le groupe à labourer un coin de jardin, à retourner profondément la terre de cet endroit où le groupe et toi êtes arrivés ensemble, tu aides à l'arrachage des représentations fausses pour en construire de nouvelles, plus justes que vous replantez ensemble dans la terre fraîchement retournée de ce petit coin de jardin. C'est ça, je t'observe, et je vois un jardinier auquel il ne manque que le tablier bleu et le chapeau de paille.

L'autre jour, dans la classe de Yanek (CE1), j'ai entendu une petite fille dire en fin de séance : « J'ai appris quelque chose aujourd'hui. » Il s'agissait des racines carrées. Et moi, la nulle en math en train de filmer dans le fond de la classe, j'ai enfin compris ce que signifiait racine carrée, et même découvert qu'existaient des nombres carrés. Il n'est jamais trop tard pour apprendre n'est-ce pas ?

**Monique** – Au départ, quand j'ai commencé à faire des séances de débat mathématique collectif, j'avais des angoisses, maintenant, je n'en ai plus aucune. Non seulement je n'ai plus jamais peur, mais je suis en attente, impatiente de découvrir ce qui va surgir de ce groupe que je ne connais pas encore. J'y vais aussi tranquille que si j'allais chercher ma baguette, mais aussi avec l'envie, la curiosité de découvrir du nouveau, de l'inattendu, du surprenant. Et ça marche à chaque fois, c'est magique.

**Francine** – C'est vrai que ta tranquillité est contagieuse. L'autre jour, j'ai entendu Yanek dire : « C'est parce que Monique est sûre d'elle que j'ose moi-même me lancer. »

Tu es tranquille, joyeuse, et tu donnes envie à d'autres. Cela me fait penser à la fin de vie de Paul le Bohec aux côtés duquel j'étais, jusque dans ses derniers instants. Il a pratiqué la philosophie du bonheur, en riant de cette mort qui venait tout doucement le cueillir. Il aimait reprendre cette phrase de Prévert : « Soyez heureux, ne serait-ce que pour donner le bon exemple » persuadé qu'il était contagieux. Et il l'est, crois-moi !

À suivre...

Monique Quertier et Francine Tétu, avril 2013  
(Entretien paru dans *Le Nouvel Éducateur* N°213, juin 2013)

Un vieil indien explique à son petit fils que chacun de nous a en lui deux loups qui se livrent bataille. Le premier représente la sérénité, l'amour, la gentillesse, le second représente la peur, l'avidité, la haine. Lequel des deux gagne ? demande l'enfant. « Celui que l'on nourrit » répond le grand-père.

Sagesse amérindienne

<sup>1</sup> LE BOHEC Paul, *Autour d'une expérience(III), l'affectivité*, in l'Éducateur n°11, mars 1967, p.13.

<sup>2</sup> GO Nicolas, *Le rire philosophique*, Interview, France-Culture, émission *Pas la peine de crier*, 1<sup>er</sup> avril 2013.

<sup>3</sup> FREINET Célestin, *La méthode naturelle 1. L'apprentissage de la langue*, édition Delachaux et Niestlé, 1968, p.30.

<sup>4</sup> MARTIN Claude, *Mauvais objet-mauvais sujet*, Thèse soutenue le 18 juillet 1980 sous la direction de Stanislas Tomkiewicz, Éditions Jeunesse et Droit. « En tout premier lieu, l'AAA (L'Attitude Authentiquement Affective) n'est pas la neutralité. Il s'agit pour tous les membres de l'équipe, éducateurs ou thérapeutes, de bien montrer au garçon qu'il peut être aimé, et qu'il a une « valeur ». C'est là où nous retombons sur la notion de cohérence : pour être crédible aux yeux du garçon, il faut que ce sentiment de valeur soit éprouvé avec certitude. »

<sup>5</sup> LE BOHEC Paul, *Classe coopérative ? Le groupe pour... Le groupe contre...*, in l'Éducateur n°3, décembre 1986, p.10.