

10- La Méthode naturelle d'étude du milieu, c'est partir de n'importe quoi, l'apprendre à fond et y rapporter tout le reste

« L'étude du milieu sera désormais notre ABC pédagogique¹... » Et pourquoi pas l'ABC de l'apprendre à sentir et à penser, pour se transformer et transformer le milieu ?

Francine – Pour Freinet l'étude du milieu apparaît tellement centrale, qu'elle ne peut se réduire à la seule sortie hors les murs de l'école, aux sciences, à l'histoire ou à la géographie. Elle ne peut pas se restreindre non plus à la construction et à l'identification des savoirs, le fameux patrimoine culturel de proximité. Elle est beaucoup plus que cela. C'est **une éducation du désir** qui fait entrer dans la connaissance de soi et du monde. C'est « l'apprendre à sentir, à penser » qui permet de reconnaître son chemin au milieu de la complexité, de l'opacité ambiante, bien au-delà des murs de l'école. C'est l'aventure de toute une vie.

Monique – L'étude du milieu concerne effectivement toutes les manifestations de la vie, quels que soient les circonstances, l'espace et le temps. On la reconnaît à l'équilibre que l'être humain recherche constamment entre ce qu'il vit à l'intérieur de lui-même et à l'extérieur : « *Pour vivre et durer...l'individu réagit aux changements du milieu interne et externe, fait constamment le point expérimental des forces antagonistes afin de rétablir son indispensable équilibre.*² »

Francine – Paul Le Bohec nomme cela un besoin d'ordre : « *car l'esprit humain est ainsi fait qu'il cherche toujours à mettre de l'ordre dans le chaos.*³ »

Monique – Chez l'enfant ce besoin se construit très progressivement : « *Avant de raconter son milieu et de le décrire, l'enfant a besoin de se reconnaître et de s'exprimer. Et, en somme, nos textes de rêverie, de contes, de poésies, se présentent alors comme l'essentiel pour l'enfant. Jusqu'à huit ans, il fait le tour de sa maison.*⁴ »

Francine – Est-ce que tu veux dire que le besoin d'explorer son milieu interne prédomine avant huit ans, que l'enfant a besoin d'apprendre à se connaître avant de se lancer à la conquête du monde extérieur ?

Monique – L'enfant ne prend que lentement conscience de lui-même, de l'espace et du temps dans lesquels il est inséré. Cette évidence apparaît très nettement en histoire : le jeune enfant connaît ses parents et ses grands-parents, au-delà tout est sur le même plan : ses ancêtres avec les hommes

préhistoriques. Je me souviens qu'avec des enfants de CE2, pour les aider à retrouver l'époque des dinosaures, nous avons allongé à l'aide d'un grand rouleau de papier la frise chronologique qui occupait tout un mur de la classe, jusqu'à faire le tour de l'école ! C'est ainsi que symboliquement ils avaient fait un lien matériel entre eux et les dinosaures.

Francine – Tu as d'autres exemples ?

Monique – Oui je me souviens d'une sortie avec des enfants de CP au château d'Écouen. Ils se réjouissaient à l'avance de voir la chambre du roi et de la reine. Sur place, il n'y avait même pas de lit ! Quelle déception ! Ce qu'ils percevaient du monde ne pouvait s'inscrire en eux qu'à partir de leur vécu personnel. En fait ce qu'ils ont retenu de cette sortie, c'est le bâtiment qu'ils ont comparé à leur propre habitation.

Francine – Ça me fait penser à cette phrase de Paul : « *Au CP, l'enfant écrit essentiellement pour lui : de soi à soi. Au CE1, il en est au soi vers les autres. Au CE2, il s'agit de soi avec les autres : ils prennent en compte ses textes et lui s'intéresse aux leurs. Au CM, le voici dans le soi et le non-soi. Il peut porter maintenant un regard objectif sur ce qui lui est extérieur, c'est-à-dire sur le monde, surtout s'il a franchi correctement les étapes précédentes.*⁵ » Tout se passe comme si s'opérait en l'enfant, une marche naturelle et progressive de son intériorité vers le monde. Comment prenais-tu en compte cette complexité pour aborder l'étude du milieu avec les enfants ?

Monique – Pour le maître il est primordial de les traiter dès le plus jeune âge comme des êtres pensants, à l'écoute de ce qu'ils disent, apportent, affirment... Il suffit de se mettre dans leurs pas. Qu'il s'agisse des CP/CE ou des CM, l'enjeu pour le maître est de « *révéler une intelligence à elle-même ... Pour cela il ne faut avoir le souci que de partir. N'importe quelle chose peut y servir.*⁶ » Paul l'exprimait en d'autres termes : « *Toute expérience vécue n'est-elle pas le début d'une conquête qui pourra se poursuivre ?*⁷ » Par exemple, dans ma classe de CP, lors d'un entretien du matin, un enfant a exprimé qu'il savait qu'il avait un escargot dans l'oreille. Surprise du groupe : « *Qu'est-ce que tu racontes ? Ce n'est pas possible, personne n'a d'escargot dans l'oreille !* » Un débat a suivi où chacun a exprimé ses représentations, des multitudes de questions ont émergé et ont donné lieu à une recherche documentaire. Ils ont trouvé des mots comme marteau, tympan... et limaçon qui était à l'origine de la mise en chantier du groupe. À cette occasion, les enfants ont fait une étude complète de l'oreille, de son anatomie et de sa physiologie, démarche très éloignée des programmes officiels du CP ! Les enfants ont utilisé naturellement des mots difficiles : « *...ils ne craignent pas de s'attaquer aux vocables les plus difficiles... Ils ne partent pas nécessairement de l'élément simple, mais abordent d'emblée le complexe.*⁸ »

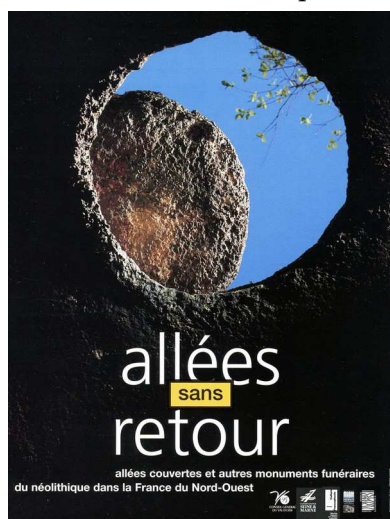
Francine – Passionnant ! J'ai compris : le maître peut partir de n'importe quoi, pourvu que cela soit le choix des enfants. Il sait que, s'il les accompagne dans l'approfondissement de ce n'importe quoi, **les savoirs vont se mettre à proliférer de l'intérieur**. Pour tous les autres langages et sciences humaines, n'importe quoi fait aussi l'affaire pourvu qu'il soit issu du groupe, et que le désir de l'approfondir soit présent aussi bien chez les enfants que chez le maître. Il n'y a donc pas de souci à se faire : une bonne

raison à cela, « *tout est dans tout* », tout est contingent... Non seulement le programme sera vu, mais même au-delà. Pour cela il suffit d'« *apprendre une chose à fond et y rapporter tout le reste.* »⁹ Mais comment faisais-tu pour installer les conditions du débat dans le groupe ?

Monique – Qu'il s'agisse d'étude du milieu, de débat mathématique libre ou de tout autre langage, je leur posais trois questions : **que voyez-vous, qu'en pensez-vous et qu'en faites-vous ?** C'est en effet par les sens que l'information arrive : « *La clef de l'école est là : dans cette acquisition fulgurante par les sens.*¹⁰ » Par exemple, à l'abbaye de Maubuisson, arrêtés devant un mur, j'ai demandé aux enfants de regarder et de décrire ce qu'ils voyaient : « *Ah ! Les pierres ne sont pas toutes pareilles ! Y'en a des grosses et des petites. Y'en a des bien taillées et des abîmées. Les plus grosses sont en bas. Pourquoi y'en a des neuves ?* » Le débat a commencé : « *On a dû remplacer des pierres parce que l'abbaye est vieille. Quand est-ce qu'elle a été construite ? Moi je crois que c'est au Moyen-âge.* » Chacun y allait de sa proposition. Les idées fusaient, des plus sages au plus farfelues : « *Ce sont les hypothèses les plus folles qui sont les plus intéressantes parce qu'elles mettent en émoi la communauté.* » (Popper) Ce qui était important c'était **qu'une communauté scientifique était en train de naître** : quand nous avons quitté les lieux, les enfants avaient en eux les questionnements nécessaires à l'entrée dans la connaissance : « *C'était quand le Moyen-âge, qui a construit l'abbaye, comment on a fait pour amener ces grosses pierres...* » Certaines réponses avaient pu être trouvées sur place par le groupe faisant ainsi avancer sa pensée, et d'autres gardées en mémoire pour faire l'objet d'une recherche en classe.

Francine – « *C'est quand on commence à se poser des questions qu'on entre dans la culture.* » dis-tu très souvent. N'est-ce pas lorsque « *nous disons ou pensons : « Ça alors ! Tiens. Ah, c'est drôle. - C'est curieux. - Mince alors... - Tiens je me figurais...* », que nous sommes « *en train de prendre conscience de l'existence de ce petit rien qui provoque la remise en ordre des idées ou le bouleversement de la pensée ?* »¹¹ Il me semble que nous sommes là dans l'éducation du désir de savoir, plus que dans sa construction.

Monique – Être trop préoccupé par les savoirs que les enfants intègrent et accumulent conduit inmanquablement à les entraîner sur un chemin qui n'est pas le leur. **J'aimais par-dessus tout susciter leur curiosité, leurs questions.** En sortie, sur un groupe de vingt enfants, il y en avait toujours un qui s'arrêtait devant un spectacle de la nature. Je m'extasiais avec lui et appelais les autres enfants. Les questions fusaient : « *Qu'est-ce que c'est ? Qu'arrive-t-il ? Pourquoi ?* » Si nous sortions pour aller dans une exposition, visiter un musée, j'organisais une préparation en classe pour créer la faim et la soif de ce qu'ils allaient découvrir. Je crois qu'on ne peut pas être curieux d'une chose dont on n'a jamais entendu parler. En fait, je m'arrangeais pour cultiver leur curiosité. Et ça fonctionnait ! Je me souviens un jour avoir accroché au tableau l'affiche de l'exposition « Allées sans Retour » où j'avais projeté d'emmenner les enfants (CP), en m'abstenant de faire des commentaires. Elle représentait une allée couverte photographiée de l'intérieur, difficile à identifier. Nous avons fait du langage, et quelques jours plus tard, ils ont fini par comprendre que c'était un endroit où l'on



enterrait les morts dans les temps préhistoriques. Des questions ont émergé : « *Nous irons dans le trou ? Est-ce qu'il est grand, petit, est-ce qu'il fait peur ?* » Arrivés sur le seuil de l'allée couverte, ils étaient très impressionnés, l'intérêt était à son comble : « *Est-ce qu'on va trouver des os à l'intérieur ? Des restes d'hommes ?* » Ceux qui ont décidé d'y entrer avec moi s'étaient rassurés en se disant que le « bouchon » de l'entrée était au musée et qu'il ne pouvait donc plus les empêcher de sortir. **C'est de cette façon que les enfants apprennent, car tout leur être est engagé, leur intelligence mais aussi leurs affects, leurs corps.**

Francine – Et comment appréciais-tu les savoirs engrangés ? Lors des Journées d'Étude à Talmont, j'ai entendu parler d'identification des savoirs. Qu'en penses-tu ?

Monique – Je ne crois pas qu'identifier les savoirs soit le plus important : « *Qui émancipe n'a pas à se préoccuper de ce que l'émancipé doit apprendre. Il apprendra ce qu'il voudra... Rien peut-être...*¹² » Le propos est provocateur, mais tellement juste. À quoi peut bien servir d'identifier des savoirs quand ce qui est recherché par l'enseignant est « l'apprendre à penser, à sentir, à vivre ». Tout savoir est provisoire : « *L'homme est condamné à sentir ou à se taire ou s'il veut parler, à parler indéfiniment puisqu'il a toujours à rectifier en plus ou en moins ce qu'il vient de dire ... parce que, quelque chose qu'on en dise, il faut se hâter d'ajouter : ce n'est pas cela ; et comme la rectification n'est pas plus entière que le premier dire, on a, dans ce flux et dans ce reflux, un moyen perpétuel d'improvisation...*¹³ » Tu vois bien qu'il n'est pas utile de consacrer temps et énergie à fixer ce qui ne peut l'être. « *En revanche, travailler à aider chacun à se forger des tactiques, des stratégies...*¹⁴ » voilà qui est plus que nécessaire. Nous devons former des êtres « **originaux, créatifs et communicants**¹⁵ » dans un monde qui évolue à grande vitesse et dont personne ne sait ce qu'il sera. Là est notre responsabilité d'enseignant.

Francine – Et que préconises-tu pour que se développent tactiques et stratégies ?

Monique – La Méthode naturelle dans le groupe et dans tous les langages. Mais pas n'importe quel groupe ! Un groupe positif, contenant, non-jugeant, sécuritaire, où toute expression pourra être accueillie et transformée. « *Le cerveau est naturellement producteur d'hypothèses. Il faut qu'elles puissent être individuellement vérifiées puis communiquées à la communauté des petits chercheurs... Mais le groupe a de très nombreuses autres fonctions telles que : accueil - écoute - partage - collaboration – élargissement des regards - relations - évènements - incidents - affectivité qui permet la mémorisation - etc. Car le groupe crée un élan, une motivation, une poussée à la création, à l'expression, au développement des langages, bref, c'est un bouillon de « cultures »*¹⁶.

Francine – Communauté de petits chercheurs, mais aussi dimension éthique indispensable à la progression de la pensée individuelle/collective...

Monique – Oui c'est dans le groupe que la pensée individuelle/collective se construit jour après jour, semaine après semaine, tout doucement comme l'embryon dans le ventre de sa mère. Elle ne se voit pas, se laisse entendre par ceux qui ont conscience de sa présence. Ces conditions la rendent extrêmement

fragile. Elle peut hélas être interrompue par un maître d'abord soucieux de transmission des savoirs et de leur identification : « *Interrompre ce processus par des travaux individuels par exemple, c'est se priver de voir aboutir les multiples recherches entamées par le groupe.*¹⁷ » Il ne reste alors plus rien d'elle. Mais si au contraire, le maître est conscient de la vitalité de cette pensée naissante dans le groupe, qu'il en prend soin, la cultive, la nourrit, entretient son élan, alors il obtiendra les résultats à la mesure de ses attentes. C'est avec de l'inquiétude mêlée de curiosité, conditions soigneusement préparées en amont, que les enfants ont pénétré dans « l'Allée sans Retour » pour se rendre compte par eux-mêmes de ce que pouvait être un tombeau d'hommes préhistoriques. C'est ce qui a fait que des **apprentissages se sont faits naturellement**, leur sac de compréhension étant alors ouvert au maximum.

Francine – Oui, car ainsi que tu l'as déjà dit plus haut : tout leur être était engagé, leur corps, leurs affects, leur mental. Y a-t-il d'autres conditions pour que dans le groupe les apprentissages se fassent naturellement ?

Monique – Oui bien sûr. Il y a même des conditions qui peuvent apparaître contradictoires mais ce n'est qu'une apparence. Pour ne t'en citer qu'une : le maître doit être vigilant à ce que son groupe soit à la fois en équilibre et en déséquilibre... **L'équilibre** concerne la juste mesure entre le sérieux et le rire (**l'homo-sapiens-démens**) « *...Si on contraint l'être à rester dans le sérieux, il étouffe, il souffre, il n'est pas détendu, il n'est pas disponible ; bref, il n'est pas en bonne santé intellectuelle.... C'est pour cela que, s'il n'y a pas dans le groupe des gens qui prennent la responsabilité d'assumer le rôle de fou du groupe, il faut le prendre soi-même à son compte si on veut travailler dans l'efficacité.*¹⁸ ». **Le déséquilibre** c'est mettre le groupe en émoi : « *Il faut que la classe soit constamment en porte-à-faux entre plusieurs pôles afin que déséquilibré, désorienté, secoué par ce manque de confort, cette impossibilité de suivre benoîtement une personnalité marquante, chaque enfant se trouve contraint de chercher sa voie et sa voix personnelles.*¹⁹ »

Francine – Mais à quoi reconnais-tu que les enfants sont entrés dans les apprentissages ?

Monique – À leur joie, à l'enthousiasme qu'ils manifestent après une sortie ou une découverte : « *La joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal. Or, si nous tenons compte de cette indication et si nous suivons cette nouvelle ligne de faits, nous trouvons que partout où il y a joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie*²⁰. »

Francine – Comme cela sonne juste ! Mais nous n'avons pas du tout évoqué la part du maître. Quelle est-elle pour qu'adviennent les apprentissages naturels ?

Monique – Oh là ! C'est un sujet qui à lui seul mériterait un article ! Le maître a d'abord un **devoir de culture** : « *Pour pouvoir accueillir large, il lui faut se cultiver large*²¹ » assorti d'un **droit à l'ignorance** qui permet à d'autres intelligences de s'exprimer, de prendre leur place. Le maître doit ensuite être habité par un **désir d'apprendre pour lui-même** : « *Pour susciter l'envie d'apprendre, ne faut-il pas que les élèves sentent leurs professeurs désireux à leur tour, qu'ils les voient passionnés par leur métier, sachent se questionner, imaginer, créer, chercher en permanence... Développe-t-on suffisamment leur **libido sciendi** ?*²² » Il a enfin un

devoir d'émancipation personnelle. Je crois par exemple qu'il est nécessaire que le maître s'affranchisse des pressions institutionnelles et parentales mais aussi de ses propres déterminismes afin que soient préservés son élan de vie et celui des enfants, matière première de tout apprentissage naturel et durable.

À suivre...

Francine Tétu et Monique Quartier, 17 février 2015

(Entretien paru dans le *Nouvel éducateur* n°222 « Découvrir et vivre son milieu », avril 2015)

Les premiers textes des enfants après la sortie : ce qu'ils percevaient du monde ne pouvait s'inscrire en eux qu'à partir de leur vécu personnel.

La poterie sigillée que j'ai vue au musée ressemble au pot à eau de maman.

La tête me fait peur parce que quand je regarde son œil, on dirait un humain.

Le verre m'a étonné. Je voudrais l'acheter pour faire une surprise à maman, mais je ne peux pas parce que les objets du musée ne se vendent pas.

J'ai regardé la statue. Elle est belle. C'est comme une famille.

Sur le chemin il y avait des pancartes : attention tir à l'arc.

J'ai vu un cheval et un escargot sur le chemin pour aller voir l'allée couverte.

¹ FREINET Célestin, *Le milieu local*, BENP n°24, éditions de l'École Moderne Française, 1946.

² FREINET Célestin, *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestlé, 1968, p.10.

³ GO Henri, *Questions à Paul le Bohec sur l'actualité des idées de Freinet*, in *l'Éducateur* n°15, 1983 p.28-32.

⁴ FREINET Célestin, *lettre à Paul le Bohec*, 2 juillet 1966.

⁵ LE BOHEC Paul, *Grave l'idée*, in *Coopération pédagogique* n°138, 2005, p.27-28.

⁶ RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p.50.

⁷ LE BOHEC Paul, *La vie*, in *l'Éducateur* n°1, 1967, p.15-18.

⁸ FREINET Célestin, *La Méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*, Delachaux et Niestlé, p.36.

⁹ RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p.34.

¹⁰ DELBASTY Paul, *portrait d'un instituteur, interview*, in *l'Express*, 25-31 décembre 1972, p.88-95.

¹¹ LE BOHEC Paul, *Nous avons nos problèmes*, in *l'Éducateur* n°3, 1^{er} décembre 1967, p.8-15.

¹² RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p.33.

¹³ RANCIÈRE Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987, p.109.

¹⁴ LE BOHEC Paul, *être d'abord citoyen de soi-même, extrait de la plénière d'ouverture*, actes des rencontres « Centenaire de Freinet », Rennes octobre 1996.

¹⁵ LE BOHEC Paul, *ibid.*

¹⁶ LE BOHEC Paul, *La Pédagogie Freinet existe-t-elle ?*, *Coopération pédagogique* n°39, février 1991, p.31.

¹⁷ TÉTU Francine et QUÉTIER Monique, *En Méthode Naturelle la connaissance est scandaleusement collective*, in *Le Nouvel Éducateur* N° 212, avril 2013, p.38-41.

¹⁸ LE BOHEC Paul, *le texte libre mathématique*, éditions Odilon, 2015, p.36.

¹⁹ LE BOHEC Paul, *Influences*, in *l'Éducateur* n°11, 1^{er} mars 1962, p.12-13.

²⁰ BERGSON Henri, *L'énergie spirituelle, La conscience et la vie*, chapitre 1, PUF, 1990.

²¹ LE BOHEC Paul, *Saisir la pensée*, in *l'Éducateur* n°5, 1^{er} décembre 1961, p.23.

²² GIORDAN André, *Le désir d'apprendre : un oublié de l'école*, in *Idées-Forces pour le XXI^{ème} siècle*, sous la direction d'Armen Tarpinian, Éd. Chronique Sociale, 2009 p. 51-56.