

**B. E. M.**

25

**LES INVARIANTS  
PÉDAGOGIQUES**

Code pratique d'École Moderne

par **C. FREINET**

**BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE**

Vertaling  
2020

BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE

**LES  
INVARIANTS  
PÉDAGOGIQUES**

CODE PRATIQUE  
d'École Moderne

par  
C. FREINET

EDITIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE - CANNES

# INLEIDING EN VERANTWOORDING BIJ DIT DOCUMENT

Beste lezer,

Wat je hier in je handen hebt is **geen actualisering** van de invarianten, dat is immers iets boeiend om telkens opnieuw zelf te doen met je collega's op school, in gesprekken binnen de freinetbeweging.

**Wat is het dan wel? Een volledige vertaling in een thematische ordening.**

## Volledige vertaling:

We hebben eerst alle bestaande vertaalde versies naast elkaar gezet: we vonden geen enkele volledige versie. Een tekst uit de jaren 80 was bv. erg nauwkeurig vertaald maar we vonden hiervan slechts de invarianten tot nr 16 terug. In een ander document waren stukken zinnen heel bruikbaar maar ontbrak er per invariant regelmatig een volledige zin of paragraaf. De versie die in 2006 in de reeks verscheen onder de titel 'De Freinetwerker' was nogal sterk toegepast op de situatie van een (Nederlandse) basisschool en de schrijvers kozen ervoor om de invarianten te groeperen en in 4 gevallen ook (samen met schoolteams) te interpreteren waardoor ze tot een totaal aantal van 24 invarianten komen. Het is deze verzameling die nu in ons taalgebied het meest verspreid is, met tekeningen van Sven De Schutter. Toen we (Margot en Katrien) aan dit werk begonnen hebben we aan Sven gevraagd om tekeningen bij te maken. We zijn erg gelukkig met de fijne humoristische cartoons die ook deze keer weer uit zijn pen vloeiden.

**32 invarianten?** Freinet nummerde zijn invarianten tot nr 30 maar gebruikt 10, 10bis en 10ter, dat maakt in totaal 32 invarianten.

Nog iets: **een invariant is niet 1 zin**, een invariant is een volledige paragraaf tekst. De originele publicatie was 86 pagina's. Wij raden schoolteams dan ook aan om geen 'invariantenposter' met enkel de titels te verspreiden, maar eerder deze volledige tekst, waar mensen dan zelf naar believeen stukken tekst uit kunnen gebruiken. Zo vermijd je dat mensen denken dat elke invariant een sloganzin is.

De afgelopen jaren is deze hernieuwde vertaling in diverse groepen gebruikt en een van de meest gehoorde reacties was deze: *"ah, maar nu begrijp ik veel beter wat er bedoeld wordt"*. Toegegeven: soms werd er ook gefronst of gegrinnikt bij bepaalde metaforen of zinswendingen: het is een tekst uit het Frankrijk van 1964 en wij kozen ervoor om geen hertaling te maken maar een vertaling. We hebben geprobeerd om telkens zo dicht mogelijk en zo volledig mogelijk bij de originele brontekst te blijven. Om dezelfde reden van volledigheid hebben we achteraan dit document ook de integrale originele Franse tekst toegevoegd.

## Thematische ordening:

Wanneer je de originele tekst in het Frans bekijkt dan zie je dat Freinet zijn invarianten opdeelde in:

**I** La nature de l'enfant: de aard van het kind (inv. 1 t.e.m. 3), **II** Les réactions de l'enfant: de reacties van het kind (inv. 4 t.e.m. 10ter), **III** Les techniques éducatives : de educatieve technieken (inv. 11 t.e.m. 30)

Elke ordening houdt keuzes in en wij durven stoutmoedig beweren dat indien Freinet nog wat langer had geleefd, hij bij een volgende uitgave vermoedelijk voor een andere ordening zou kiezen. ☺

Dit denken we om deze redenen:

- Hij deed dit wel vaker: Freinet was een veelschrijver en van verschillende werken bestaan meerdere versies die hij in de loop van de jaren herwerkte en opnieuw uitgaf (vb Dits de Mathieu, Brevetten, ...)
- De originele tekst van de invarianten bevat onlogische structuren (... verkeerslichten zijn niet bij elke invariant gelijkvormig opgebouwd; bis en ter; ...)

In ateliers en begeleidingen speelde Katrien met enkele groepen (in de freinetbeweging, tijdens vergaderingen met schoolteams, met directies van Gentse freinetscholen, in de freinetopleiding) de eerste versie van het invariantenspel, met alle invarianten in de originele numerieke volgorde. Een opmerkelijke feedback van



meerdere deelnemers:

*“heel interessant om alle teksten volledig te kunnen lezen maar het is verwarrend want sommige invarianten lijken zo op elkaar” “Is Freinet zichzelf niet aan het herhalen, dit heeft hij toch al in die andere invariant gezegd?”*

(Volgens de inleiding in ‘freinetwerker...’ was deze ‘schijnbare herhaling’ ook wat meespeelde bij het samenvoegen in de versie van 2006)

Tijdens één van deze bijeenkomsten bleven we na het invariantenspel met enkele mensen nog wat verder lezen en vergelijken, we haalden de nietjes uit onze bundel en legden de teksten bij elkaar die thematisch meer verwant waren dan andere (want natuurlijk is alles met alles verweven...).

Samenvoegen wilden we niet doen want in elke invariant komt wel degelijk iets anders aan de orde, maar het leek ons prettiger leesbaar in deze volgorde.

We bespraken dit ook met buitenlandse collega’s die het ook hadden ervaren: het grote aantal invarianten is nogal moeilijk werkbaar, zeker met die schijnbare herhalingen. We vergeleken Spaanstalige en Engelstalige clusters met onze ordening.

Ondertussen had Katrien een reflectiedocument met vraagjes per ‘thematische invariantencluster’ gemaakt. Deze clusters zijn in de voorbije jaren lichtjes aangepast en we ervaren ze nu als een logisch werkbaar geheel.



Tijdens het vertalen werkten we per thematische cluster maar hadden we nog niet beslist of we deze volgorde ook zouden gebruiken in ons afgewerkte vertaalde document.

Wij kozen er uiteindelijk voor om de invarianten ook in dit document per thematische cluster bij elkaar te plaatsen. We behielden per invariant wel het oorspronkelijke nummer van de originele Franse versie. Daardoor vind je dus in dit document de invarianten geclusterd in deze volgorde:

1, 2, 28 | 3, 14, 15 | 4, 5, 24 | 6, 7, 8, 9, 10 | 10 ter, 20 | 10bis, 19 | 11, 13, 16, 21

12 | 17 | 18, 22, 23, 27 | 25, 26 | 29, 30 (wie dat wil kan ze na het afdrukken in de originele volgorde leggen)

Bedankt aan iedereen die deelnemer was bij een of meerdere spel-, lees-, vertaal-, schrijf- of gespreksmomenten, aan iedereen die feedback en suggesties gaf. Het aantal mensen dat heeft meegewerkt is ondertussen ontelbaar geworden...

Gracias, MEPFU (Uruguay)

Merci, ICEM-Freinet (France)

Danke, Freinetgruppe Wien (Österreich)

Het was boeiend om ons invariantenwerk naast dat van jullie te leggen en te vergelijken.

**In het bijzonder bedankt aan Armand De Meyer en Jan Devos om ons te helpen bij het maken van onze keuzes en aan Sven De Schutter voor de schitterende tekeningen.**

Veel lees- en werkplezier,  
Margot De Meyer en Katrien Nijs  
november 2020

# DE 32 INVARIANTEN VAN DE FREINETPEDAGOGIE

## Inhoud van de invariantenbundel anno 2020:

Duiding	blz 4
Hernieuwde vertaling	blz 5
Reflectiehulp / gespreksstarter / kijkwijzer	blz 40
Franse originele tekst	blz 45



## Duiding bij de pedagogische invarianten:

Wanneer je de invarianten leest is het belangrijk te onthouden dat ze geschreven zijn als reactie op toenmalige realiteit, geschreven door leraren die het anders wilden doen en botsten op de hiërarchie en structuren van bovenaf. **De felheid die er in zit is dus gericht van de basis naar de top en niet omgekeerd. Freinet schreef tegen het establishment in om bepaalde rechten en vrijheden te bepleiten.**



Om de visie van Freinet te begrijpen is het belangrijk om naast de invarianten **ook andere teksten te lezen**: Célestin en Elise Freinet en vele andere freinetwerkers schreven letterlijk ontelbare boeken en brochures over verschillende aspecten in theorie en praktijk. Het boek 'De visie van Freinet' door Jan Devos is een heldere samenvatting (90 blz.) vol met citaten. Daarnaast zijn er tal van vertalingen en recente praktijkboeken verkrijgbaar. Dit lezen in combinatie met reflectie onder Freinetwerkers (binnen en buiten je eigen school) is de manier om tot meer begrip te komen van de veelomvattende Freinetvisie. Ondertussen is er ook een reflectiehulp beschikbaar met 112 vragen voor je klaspraktijk. (zie verderop p 40 – 44)

## Rouke Broersma over de Invarianten:

Een freinetschool heeft leraren nodig die niet alleen doorkneed zijn in de freinettechnieken, maar zich ook de pedagogische visie die daaraan ten grondslag ligt, eigen hebben gemaakt. Dat gaat niet vanzelf, freinetwerker word je al doende en al zoekend (*tâtonnement expérimental*), en door regelmatig samenwerken en overleggen met collega's. Soms zou je willen weten: waar sta ik, hoever ben ik, wat kan nog beter? In 1964 ontwierp Freinet onder de titel, *Les invariants pédagogiques*, een soort praktijkcode, een reeks van pedagogische beginselen waaraan leraren op freinetscholen zichzelf en elkaar kunnen toetsen. Dat laatste kan natuurlijk alleen als er binnen het schoolteam sprake is van wederkerigheid en vertrouwen. Als aan die voorwaarden is voldaan, kunnen je collega's, of je correspondent of collega's van een andere school, jou behulpzaam zijn bij het beantwoorden van de toetsingsvragen en – nog belangrijker – bijdragen aan je verdere ontwikkeling tot vakbekwaam freinetwerker.

## Patrick Stubbe over de Invarianten:

De "Invarianten" is een van Freinet's laatste publicaties, verschenen in 1964. Dit betekent dus dat ze voor Freinet een soort "pedagogisch testament" betekenden. Je herkent er daarom ook zeer veel van zijn maatschappelijke overtuigingen in achter de pedagogische discussies die hij zijn leven lang gevoerd heeft. En bij

Freinet zitten scholastiek, kindonvriendelijke samenleving en kapitalistisch-burgerlijke samenleving uiteindelijk allemaal uit éénzelfde vaatje te tappen: het vastbinden van mensen aan een burgerlijke moraal, aan een eigen sociale klasse die door de samenleving voortdurend bevestigd wordt. Zijn "Moderne School" is daarom voor hem onlosmakelijk verbonden met de (sociale) strijd voor een rechtvaardige en solidaire samenleving. En Freinet kon het weten. Na zijn choc du réel van de WO I waar hij gewoon soldaat was, wordt hij eerst anarchistisch en later communistisch syndicalist. Zijn verdere ontwikkeling als "pedagoog" en als politiek militant zijn vanaf die tijd voortdurend door elkaar verweven. Zijn ervaringen met de burgerij, met de collaboratie en met de veramerikanisering van Europa na de WO II zijn allemaal herkenbare voorbeelden van een leven in een anti-kapitalistische overtuiging. Het is daarom niet verwonderlijk dat een dergelijk "politiek-pedagogisch testament" ook een weerspiegeling is van deze tijdsgesest.



## LES INVARIANTS PEDAGOGIQUES

Code pratique d'Ecole Moderne Par C. FREINET

*« Kijk, dit zijn de levenswetten; we kunnen ze niet negeren; we moeten er naar handelen; het is met die bedoeling dat we ze aanduiden, toegevoegd aan de Rechten van de Mens, die toebehoren aan de mensheid». MARIA MONTESSORI in « L'esprit absorbant de l'enfant »*

De freinettechnieken van de Ecole Moderne hebben 35 lange proefjaren doorgemaakt en worden nu daadwerkelijk en systematisch in een steeds groeiend aantal scholen, in Frankrijk en elders, ingevoerd.

Maar zo een totale verandering van methode staat op school gelijk met een revolutie. Ze veronderstelt bij de jonge leerkrachten een speciale vorming en vergt een nieuwe opleiding voor oudere leerkrachten die lang een traditionele schoolse manier van werken volgden.

In afwachting dat de officiële instanties werk maken van die onontbeerlijke herscholing moeten wij, op deze eenvoudige manier antwoorden op de vele vragen van steeds meer opvoeders die, op alle niveaus, onze technieken willen invoeren. We waren begonnen om voor hen een korte handleiding te schrijven: "Comment démarrer?" (Hoe te starten?) waarvan we geloofden dat die zou kunnen volstaan voor de eerste pogingen.

We hebben ons daarna gerealiseerd dat de technische adviezen die we aanbrachten niet enkel het risico inhielden onvoldoende te zijn, maar ook de nieuwkomers konden misleiden en ontmoedigen als we ze niet aanvullen met nauwkeuriger richtlijnen voor het pedagogisch gebruik van deze technieken en de geest van ons onderwijs.

We moeten dus onze lezers vragen een aantal psychologische, pedagogische, technische en sociale begrippen en praktijken te herbekijken, die in schoolmilieus algemeen aanvaard worden. De traditie verbiedt die in twijfel te trekken omdat ze de fundamentele vormen van het verschoolste onderwijs.

Het is een nieuw gamma aan onderwijswaarden dat wij hier willen vooropstellen, met als enige doel het zoeken naar de waarheid, steunend op de ervaring en het gezond verstand.

Gebaseerd op de principes die we als invarianten beschouwen, dus onaanvechtbaar en willen we een soort pedagogische code realiseren met:

- groen licht voor praktijken conform de invarianten, praktijken waarin de opvoeders zich zonder aarzelen kunnen engageren omdat ze zeker zijn van een geruststellend succes;
- rood licht voor de praktijken niet conform aan de invarianten en die je dus zo snel mogelijk moet bannen;
- oranje knipperlicht voor de praktijken die, in bepaalde omstandigheden gunstig kunnen zijn maar die het risico lopen gevaarlijk te zijn. Die praktijken moet je enkel voorzichtig gebruiken in de hoop ze binnenkort te kunnen verlaten.

Het is in het kader van deze methodologische aanwijzingen dat we meer specifieke raadgevingen zullen geven die het u zullen toestaan om te slagen met een minimum aan gissingen en risico's.

P.S. "Als men een klassiek werk van de algemene psychologie raadpleegt", schrijft Dr. Viard, in "La vie collective", n°336-337, "vindt men er perfecte beschrijvingen van een indrukwekkend aantal psychische verschijnselen; en hun lijst is ver van uitgeput. Uit deze consciëntieuze, nauwgezette, overvloedige werken komt het gevoel naar voren dat psychologie iets heel ingewikkelds is en dat men om een goede psycholoog te worden vele jaren van oefening nodig heeft, zonder ooit zeker te zijn, in vele omstandigheden, van de waarde van de oordelen die men over anderen velt." We dachten dat het, na een gedetailleerde analyse van psychologische fenomenen, mogelijk zou zijn om een constante, onveranderlijke band te vinden tussen hen en individuen, die hen tegelijkertijd een karakter van universaliteit zou geven...

**De definitie van de invariant zit in het woord zelf. Het is alles wat niet verandert en niet kan of mag veranderen, op om het even welke breedtegraad, bij om het even welk volk. De invariant is de meest stevige basis. Hij vermijdt teleurstellingen en fouten.**

# INVARIANT N° 1

De kinderen en wij zijn uit hetzelfde hout gesneden.

Het kind is als een boom, die nog niet volgroeid is, maar die zich voedt, groeit en zich verdedigt net als de volwassen boom. Een kind eet, voelt, lijdt, zoekt en verdedigt zich net als jij, enkel met andere ritmes door zijn lichamelijke zwakte, zijn onwetendheid, zijn onervarenheid en ook door zijn een onvoorstelbare levenskracht die bij volwassenen vaak gevaarlijk is aangetaast.

Een kind handelt, reageert en leeft precies volgens dezelfde principes als jij.

Tussen jou en de kinderen bestaat geen wezenlijk maar slechts een gradueel verschil. Stel je daarom, voordat je een kind beoordeelt of straft eenvoudigweg de vraag: hoe zou ik in zijn plaats reageren? Wat deden wij wanneer we waren zoals hij?



## INVARIANT N° 2

Groter zijn betekent niet noodzakelijk boven de anderen staan.

Je bent groot van gestalte en hebt daardoor de neiging om zij die kleiner zijn als je minderen te beschouwen. Dat is een lichamelijke gewaarwording, de tegenpool van het duizelig gevoel dat je krijgt als je op een balkon van de achtste verdieping staat of van op een rotspunt een vallei overkijkt. Iedereen kent dat gevoel. Je moet je er bewust van zijn en je er tegen beschermen want het verwart je en brengt je op een dwaalspoor. We zijn groter dan onze leerlingen; dat is ons nog niet genoeg. We gaan op een verhoog, een trede staan om heel zeker te zijn van onze superioriteit. Deze gevoelens en indrukken hinderen ons meer dan we denken om tot de moderne pedagogie te komen. Om je van die dominerende houding af te helpen, stel ik voor dat je dadelijk een paar symbolische, maar zeer bepalende "daden" stelt, noodzakelijk voor je verdere evolutie.

- Werk het verhoog weg. Zo sta je direct op gelijk niveau met de kinderen. Je ziet ze niet meer met de ogen van een pedagoog of van een baas, maar zoals een gewoon mens kinderen ziet. Je vermindert onmiddellijk de gevaarlijke afstand die in traditionele klassen bestaat tussen leerkracht en leerlingen.

- Indien je (om administratieve redenen) dat verhoog niet kan laten wegnemen om er bv. een knutsel- of tentoonstellingstafel van te maken, haal er dan tenminste je bureau af en plaats hem tussen de tafels van de kinderen. Zet hem op een plaats waar het niemand hindert; en dat hoeft echt niet vóór de kinderen te zijn.

Een verhoog behoort tot de onontbeerlijke attributen van de traditionele opvoedkunde, waar woordkramerij aan de orde is, met lessen, uitleg en overhoringen die je inderdaad met des te meer gezag en efficiëntie bedrijft als je níet op het niveau van de kinderen staat. De tegenstelling tussen leerkracht en leerlingen maakt die materiële en symbolische verhevenheid noodzakelijk voor het uitoefenen van controle, gezag en discipline.

Leef tussen je leerlingen.

Zo kom je direct tot open opvoeding en word je er vanzelf toe gebracht na te denken en je houding als opvoeder te herzien.

Ik kan de verleiding niet weerstaan om een passage uit INTERMEZZO van Giraudoux te citeren

(komedie, geschreven in 1933):

“Isabelle en haar leerlingen maken een uitstapje. De inspecteur komt opdagen.

Inspecteur: Ga binnen, meisjes.

De meisjes giechelen.

Inspecteur: Waarom lachen ze, juffrouw?

Isabelle: U zegt, ‘ga binnen’ en er is geen deur.

Inspecteur: Die openluchtpedagogie is volslagen absurd. Onze omgangsvormen verliezen de helft van hun betekenis.

Gefluister.

Inspecteur: Stilte a.u.b.! Juffrouw, uw leerlingen zijn vervelend!

Isabelle: Hoe zou ik hen straffen? In openlucht is er bijna geen reden om te straffen. Al wat fout is op school, wordt hier initiatief en intelligentie. Een leerling straffen die naar het plafond tuurt? Kijkt u zelf maar, wat een plafond!

Inspecteur: Precies! Het plafond vervult in het onderwijs een duidelijke functie: de grootte van de leerkracht afmeten tegenover de grootte van de kinderen. Een onderwijzer die naar buiten stapt geeft toe dat hij kleiner is dan een boom, minder sterk dan een stier, minder vlug dan een bij en offert zo het beste bewijs van zijn waardigheid.”



# INVARIANT N° 28

Men kan slechts opvoeden in waardigheid.

Leerkrachten en kinderen respecteren elkaar: het is een van de eerste voorwaarden voor de vernieuwing van het onderwijs.

Dit is het eindpunt waar de oranje en groene lichten, die onze weg afbakenen, heenleiden. Het is aan de waardigheid van de nieuwe relaties in de klas dat we de werkelijk gemaakte vooruitgang zullen meten.

De oude spreuk die aangeraden werd aan volwassenen, is volledig van toepassing in onze klassen:

"Behandel anderen niet zoals je zelf niet zou willen behandeld worden.

Behandel de anderen zoals je zelf ook behandeld wil worden."





## INVARIANT N° 3

Het gedrag van een kind op school wordt beïnvloed door zijn lichamelijke, geestelijke en sociale toestand.

Men heeft de neiging om het kind dat niet werkt of zich brutaal gedraagt, kortweg als lui of boosaardig te bestempelen. Het gebeurt inderdaad dat een kind een dergelijke houding aanneemt. Wij dragen er de trieste gevolgen van, wat niet betekent dat het kind alleen verantwoordelijk is voor zijn gebreken. Vergeet niet dat ook jij maar half werk levert als je hoofd- of kiespijn hebt, als je maag slecht verteert of als je hongerig bent ('Een hongerige buik heeft geen oren') Je vindt je gemakkelijk op na een mislukking, als je het pas aan de stok kreeg met een sterkere tegenstander of als je een plan waar je veel van verwachtte, moet opgeven.

De kinderen zijn precies zoals jij.

Word je geconfronteerd met gedragsproblemen, probeer je af te vragen of het veroorzaakt wordt door gezondheid, hun evenwicht of moeilijkheden in de omgeving en kijk dat eerst na. Je zal proberen er iets aan te verbeteren. Kan je dat niet, dan zul je tenminste met meer rede en menselijkheid handelen en meteen de sfeer in je klas verbeteren.



## INVARIANT N° 14

Intelligentie is niet, zoals de scholastiek ons doet geloven, een specifieke begaafdheid die in een gesloten circuit functioneert, onafhankelijk van andere vitale elementen van het individu. Men beweert: dat kind is (of is niet) intelligent. Maar intelligentie bestaat niet op zichzelf: verstand is het complexe resultaat van de beste mogelijkheden die het individu in zich bergt.

Als intelligentie op zich niet bestaat, bestaat er ook geen speciale methode om verstand te kweken. Verstand is, zoals gezondheid, een synthese van nauw verbonden elementen, die we moeten proberen gunstig te beïnvloeden.

Ik heb in het "Essai de psychologie sensible" uitgelegd dat intelligentie betekent: ontvankelijk zijn voor ervaringen.

Hoe gevoeliger een individu is voor waarneming en ondervinding, hoe meer succes-ervaringen zijn gedrag beïnvloeden, des te vlugger maakt hij vooruitgang. Tenslotte ontwikkelt men intelligentie pas door in en buiten de klas het proefondervindelijk verkennen te veralgemenen, mogelijk te maken en efficiënt te maken.



# INVARIANT N° 15

De school cultiveert enkel een abstracte vorm van intelligentie die zich - ver van de levende werkelijkheid - voedt met woorden en ideeën, vastgelegd door het geheugen. Individuen bij wie deze vorm van intelligentie zeer sterk ontwikkeld werd, zijn in staat om over alle onderwerpen waarover ze iets geleerd hebben, briljante gesprekken te voeren. Toch zijn ze vaak onverstandig in het gewone leven en hebben ze moeite om zich aan hun omgeving aan te passen.

Er bestaan nog andere vormen van intelligentie<sup>1</sup>, verschillend naargelang het uitgangspunt van het experimenteel zoeken dat zij als basis genomen hebben:

- de intelligentie van de handen, die voortvloeit uit de kwaliteiten waarmee men vat probeert te krijgen op de omgeving, om die om te vormen en te beheersen;
- de artistieke intelligentie;
- de intelligentie van het gezond verstand;
- de speculatieve intelligentie, het genie van wetenschappelijke onderzoekers en grootmeesters van handel en industrie;
- de politieke en sociale intelligentie, die mensen van actie en volksmenners vormt.

Het volk heeft altijd deze diverse vormen van intelligentie erkend. Zij brachten genieën van de kunst, toegewijde mensen tot offers bereid, uitvinders en wijzen voort, allemaal mensen die het dikwijls niet goed deden op school, precies omdat ze rebelleerden tegen de traditionele leermethodes.

De huidige maatschappij heeft zo'n grote behoefte aan polyvalent kaderpersoneel, aan onderzoekende en creatieve krachten, dat we vaak buiten de universiteit een duidelijke tendens zien tot het ontwikkelen van diverse vormen van intelligentie.

Onze pedagogie voorziet hierin en is op dit punt dapper en vooruitstrevend. Maar de slag is nog lang niet gewonnen.

De "intellectuelen" verdedigen hardnekkig hun privileges, door examens verkregen en op perkament vastgelegd.



<sup>1</sup> In 1983 (17 jaar na Freinet) beschreef Howard Gardner de meervoudige intelligentie. Gardner beschreef intelligentie als de bekwaamheid om te leren en zo problemen op te lossen. Deze intelligentie kan zich volgens Gardner op verschillende manieren manifesteren: verbaal/linguïstisch, logisch/mathematisch, visueel/ruimtelijk, muzikaal/ritmisch, lichamelijk/kinesthetisch, interpersoonlijk, intra persoonlijk, natuurgericht, existentieel, moreel.

# INVARIANT N° 4

Niemand, kind noch volwassene, houdt er van om autoritair gecommandeerd te worden.

Het gaat hier om een fysiologische en psychologische reflex. Wanneer je het waagt een onbekende weg in te slaan, dan is het omdat je, alles wel overwogen, meent dat je zo ergens kan komen. Als je niet zeker bent dat het pad in de goede richting loopt, kijk je goed rond, je gaat voorzichtig verder, of je krabbelt terug om later opnieuw te starten. Maar als iemand je een por in de rug geeft, heb je dezelfde reflex als de zwemmer die op de rand van het zwembad klaarstaat en uit zijn evenwicht geduwd wordt.

Instinctief, mechanisch weersta je aan de druk en probeer je door een tegenovergestelde beweging je evenwicht terug te vinden. Dat is een algemene regel. Noch onze li-

chamelijke, noch onze morele, sociale of intellectuele gedragingen maken hierop een uitzondering. We reageren allemaal op die manier. Dat verklaart dan ook waarom ieder autoritair bevel of gebaar automatisch weerstand opwekt bij diegene die het ondergaat: hij bloost, wil een ogenblik weerstand bieden omdat hij onderbroken werd in zijn gedachtegang of gekwetst in zijn gevoelens.



Ieder autoritair bevel is in principe fout. Men beweert dat het kind onervaren is, dat wij het moeten leiden en soms dwingen te gaan waar het niet wil. Toch blijft de autoritaire houding fout.

Het is onze taak een manier te vinden waarbij het kind zoveel mogelijk zelf zijn weg kiest en waarbij de volwassene zo weinig mogelijk autoritair optreedt. Dat probeert onze pedagogie te doen, door het kind zoveel mogelijk aan het woord te laten, door het individueel en in de groep zo breed mogelijk initiatieven te laten ne-

men, door ernaar te streven het kind eerder op te leiden dan te leiden.

Wanneer we het werkplan opmaken, stellen we aan de klas drie, vier thema's voor die de kinderen alleen of in groepjes kunnen uitwerken. Die onderwerpen kan je op twee manieren verdelen: De autoritaire manier, die van de traditionele school:

Thema 1 - voor X,

Thema 2 - voor Y,

Thema 3 - voor Z

Geen van de kinderen zal tevreden zijn.

In plaats daarvan zeggen wij: Dit zijn drie onderwerpen die we zullen behandelen. Kies het thema dat je interesseert. De onderwerpen worden toegekend volgens vraag. De laatsten nemen uiteraard het onderwerp dat overblijft. De keuze was hier erg beperkt. Toch werden de kinderen niet meer gedwongen en waren ze tevreden.

Indien we een tekst aan een kind opdringen, zal het automatisch weerstand bieden. Laat ons de vrije keuze geven en alles komt weer in orde. Ja maar, zal men ons zeggen: dan is er geen gezag meer! Dat is een andere kwestie die we op een goeie manier oplossen. Autoritair bevelen is een fout. De fout vermijden zal altijd gezond zijn.

## INVARIANT N° 5

Niemand houdt ervan zich ergens naar te moeten schikken, want zich schikken is passief gehoorzamen aan een extern bevel. Er zijn spelen of groepsactiviteiten, de sport bijvoorbeeld, waar de vaste opstelling aangevoeld wordt als een noodzaak en dus geen probleem vormt. Er zijn ook situaties waar we ons om administratieve of technische redenen bij moeten neerleggen, op bevel van een autoriteit waar we geen vat op hebben en waar zowel wij als de kinderen slachtoffer van zijn. De huidige maatschappelijke dagindeling verplicht ons etensuren van thuis of de refter strikt te respecteren, op vaste uren de school binnen te stappen en te verlaten, de discipline van de rijen die helaas een uitvinding zijn van tijden van schaarste.

Het volstaat in deze gevallen om aan de kinderen uit te leggen: als de trein om 6.00 u vertrekt, moet je zeker om 5.30 u van huis weg, als je tenminste niet te laat wil zijn. Een dergelijke discipline is niet echt storend en verandert niet noodzakelijk de verhouding tussen leerkracht en leerlingen, op voorwaarde dat de leerkracht zich - uit hoofde van zijn beroep - niet bepaalde voorrechten aanmeet!

De gevaarlijke verplichtingen zijn die welke de kinderen als overbodig aanvoelen, als teken van een boosaardig plezier van de volwassene om zijn soevereine autoriteit te bewijzen. Die bevelen lokken een reflex van passieve gehoorzaamheid uit: hersenloos. Het typevoorbeeld van deze fout is militaire drill, die onverdraaglijk is voor zij die in het gelid staan, en die autoritair alle contact tussen de gewone soldaat en de officier regelt.

Het bewijs dat deze soort discipline regelrecht ingaat tegen de natuurlijke gang van zaken en slechts gemaakt is om grof gezag te dienen, is dat ze in periodes van actie of oorlog afzwakt en soms helemaal verdwijnt. Die uiterlijke vorm van gezag verdween bijna volledig tijdens de oorlog voor de mannen aan het front. Ze was helemaal verdwenen tijdens de clandestiniteit en in de maquis (geheime verzetstroepen tijdens de oorlog) en toch hebben die soldaten zonder uniform en uiterlijke discipline de meest efficiënte discipline geëerbiedigd, de discipline van de actie.

Op school gaat het net zo. Het samenleven in min of meer georganiseerde groepen eist een zekere discipline. De kinderen begrijpen die, aanvaarden die, voeren ze uit en organiseren die discipline zelf wanneer ze er behoefte aan hebben. Het is deze discipline die men moet zoeken.



Maar vermijd het in de pas lopen waarvan het kind de noodzaak niet inziet. Dat kan beter vervangen worden door gezamenlijk gemaakte afspraken: rustig binnenkomen in de klas, stilte onder het werk,...

Orde en gezag zijn mogelijk zonder de afstompende dwang van rechte rijen op de speelplaats, fluitsignalen en gekruiste armen.

## INVARIANT N° 24

Het nieuwe schoolleven veronderstelt een schoolcoöperatie, d.w.z. het beheer van het leven en het werk op school door de gebruikers, de leerkracht inbegrepen.

Een schoolcoöperatie volgt logischerwijs uit de voorafgaande invarianten.

Indien je nog niet voldoende "groene lichten" hebt veroverd, zul je aarzelen om tot een volledige coöperatie over te gaan. Je denkt misschien dat de kinderen nog te onervaren zijn, niet voldoende bewust van hun plichten, nog niet volwassen genoeg, en dat je je superioriteit en je gezag moet tonen.

Pas als je je oude huid helemaal hebt afgestroopt, kun je aan de schoolcoöperatie het maximum aan verantwoordelijkheid in de organisatie van de klas geven.

Maar:

1. Deze verantwoordelijkheid moet niet enkel economisch en technisch zijn. Het gaat niet over het inzamelen en beheren van geld, zelfs niet het produceren ten voordele van de groep. Dat alles is niet onbelangrijk en is vaak een eerste stap. Toch is het maar een klein onderdeel van een samenwerking waarbij het hele leven van de klas, en vooral het sociale en morele aspect van de organisatie, moet betrokken worden.

We hebben er de technieken voor aangeduid: de muurkrant en de wekelijkse Algemene vergadering van de coöperatieve groep.

2. De leerkracht moet zich niet tevreden stellen met de groep te zien functioneren om er dan van buitenaf de fouten en tekortkomingen van te bestraffen. Hij moet zich integreren in de groep, waarvan hij, door zijn begrip en zijn dynamiek, het beste element probeert te zijn!



# INVARIANT N° 6

Niemand houdt ervan gedwongen te worden tot een bepaald werk. Niet het werk, maar het bevel wekt weerstand op.

De eerste reactie van het kind of de volwassene aan wie je autoritair beveelt: "Doe dit!" is automatisch "Nee...!" zeggen. Daar ligt minstens gedeeltelijk de verklaring van de opstandigheid bij kinderen van 7 tot 9 jaar. Dit is de leeftijd waar de volwassene, onder voorwendsel het kind discipline te willen leren, in werkelijkheid zijn gezag wil vestigen met het brute bevelen dat passieve gehoorzaamheid stimuleert of verplicht, zo'n soort gehoorzaamheid die al te veel ouders en leerkrachten als een noodzakelijk deel van een krachtige opvoeding beschouwen. Zo ontstaat een soort strijd tussen het kind dat wil experimenteren en leven volgens zijn noden en de volwassene die het kind tot gehoorzaamheid wil plooiën. De systematische tegenstand is een fase van deze strijd. Het kind zal zich vervolgens plooiën, als hij zich disciplineert. Er zijn kinderen die deze brutale autoriteit niet aanvaarden en die de ongehoorzamen zullen zijn, de stijfkoppen, de onaangepasten, met alle individuele en sociale verwickelingen die hieruit voortvloeien.

Die oppositie maakt dat sommige activiteiten – de schoolse in het bijzonder - verwenste karweien worden omdat ze bevolen worden. Men verleert zo het werken, zo ontstaan er de ernstige complexen, gebreken en angsten, die een goede pedagogie zou vermijden.



# INVARIANT N° 7

Iedereen kiest graag zelf zijn werk, zelfs als deze keuze geen voordeel oplevert.

Geef een kind een snoepje. Het zal er natuurlijk blij mee zijn, maar ook verlangend kijken naar de andere in de doos. Bied het kind de doos aan en laat het zelf kiezen. Het zal er veel meer voldoening van hebben, zelfs als de keuze niet voordeliger uitvalt.

Hier is het weer de (mate van) vrijheid die de beslissing om tussen te komen groen, oranje of rood kleurt.

Ik zei al dat wij de kinderen bij de voorbereiding van het werk de vrije keuze laten tussen verschillende thema's en de onderwerpen niet zelf toekennen. (Inv. 4)<sup>1</sup>

Deze invariant verklaart het succes van onze autocorrectieve fiches en onze werkrolletjes<sup>2</sup>.

Het rekenboek laat geen ruimte voor eigen keuze. De oefeningen worden opgelegd, door de leerkracht of door het boek. Het kind voert stilzwijgend uit...

Geef de kinderen de mogelijkheid vrij een taak te kiezen, te beslissen op welk moment ze ermee willen beginnen en op welk ritme ze eraan werken, alles zal veranderen. Wie zal een leestekst die je opdringt, mooi vinden? Als je de kinderen de vrijheid laat hun eigen tekst te kiezen, zoals wij doen via de vrije tekst, verloopt het werk in een veel gunstiger klimaat.

Dit principe geldt voor iedereen. Het verklaart ook het verder bestaan van de vrije ambachten: de ambachtsman verkiest zijn ambacht, dat hij uitvoert op het uur en ritme dat hem past, boven het opgelegde fabrieksritme, zelfs wanneer hij op die manier harder en langer moet werken.



<sup>1</sup> Invariant 4: Niemand, kind noch volwassene, houdt ervan om autoritair gecommandeerd te worden.

<sup>2</sup> Bandes enseignantes: een systeem van autocorrectieve fiches, uitgegeven door de CEL.



## INVARIANT N° 8

Niemand werkt graag in het luchtledige, als een robot, dingen doen, zich plooiën naar gedachten die voortkomen uit mechanismen waar hij zelf niet aan meedoet.

Een kind is het trappen op een fiets op rollen vlug beu. Op een echte fiets wil het echter de hele wereld rond.

In de volgende hoofdstukken wil ik tonen hoever het "groene licht" je op de weg kan brengen naar echt levend werk en actie.

Eerst moeten we afrekenen met alle schoolse oefeningen die de kinderen doelloos, of met een doel dat zeker het onze niet is, in het ijle laten trappen.



We zetten het licht op rood voor allerlei oefeningen die slechts tot oefenveld dienen voor een leger rode streepjes. Rood voor het mechanisch leren, voor het opdreunen van teksten en versjes die de kinderen niet begrijpen. Ook rood voor de steloefening die alleen door de leerkracht gelezen wordt en die aan geen enkele natuurlijke uitdrukings- of communicatiedrang beantwoordt.

Meestal knippert echter het oranje licht.

Zoals het werk op school nu verloopt, duurt het allicht nog een tijdje voordat gemotiveerde activiteiten - waar het in onze pedagogie om draait - de traditionele schoolse oefeningen zullen vervangen.

Dikwijls zullen we voorlopig moeten roeien met de riemen die we hebben. We proberen de bestaande toestanden zo goed mogelijk aan onze technieken aan te passen en in dit brokkelig geheel te zorgen voor wat vrijheid en vooruitgang.

Een element waarvoor we - in tegenstelling tot wat de psychologen beweren - het licht niet op groen zetten, maar op oranje, is het spel.

Het spel is geen natuurlijke bezigheid, maar slechts een versluierde vorm van werk.

# INVARIANT N° 9

We moeten het werk motiveren.<sup>3</sup>

In "Dits de Mathieu" (Mathieu aan het woord, 2018) gaf ik een voorbeeld dat ik meen hier te moeten herhalen om het fundamentele verschil uit te leggen tussen de bezigheden van soldaten - zonder motivatie of doel, waar je zo weinig mogelijk energie aan besteedt, nog net genoeg om niet gestraft te worden - en sterk gemotiveerd werk dat deel is van de mens in zijn milieu, werk dat wij werk van verliefden noemen. ("du travail de fiancé")

## Werk dat verlicht

Er bestaan spaden en ploegen en zelfs allerlei mechanische werktuigen die de grond voor mij kunnen omploegen en me laten zaaien en planten zonder dat het mij een druppel zweet kost. Maar als ik een zaaibed klaarmaak, verbrijzel ik graag de aarde tussen mijn vingers, haal ik er zorgvuldig met de hand de steenbrokken uit en maak het bed zo zacht, zo zacht als voor een pasgeboren kind. Tja, dezelfde bezigheid kan een karwei of een bevrijding zijn. Het gaat niet om het nieuwe, maar om wat er van uitgaat en om wat eruit kan groeien. Je kent het verhaal van het "patattenjassen" in de kazerne. Er bestaat een kunst, die de school tot traditie heeft verheven, om het werk zo langzaam mogelijk te doen zonder helemaal stil te vallen (een soort omgekeerd stakanovisme). En wanneer de schillen tenslotte moeten samengeveegd worden, heeft iedereen plotseling wat te doen. Soms kan de korporaal zelf de bezem ter hand nemen. 's Zaterdags gaat de soldaat naar huis. Soep klaarmaken, aardappelen schillen, de kamer vegen, dat doet hij nu plots wel graag voor zijn vrouw. Het karwei is een voorrecht geworden en verschaft hem genoeg. Ook op school kunnen sommige werkjes, uitgehold door de traditie, voor de kinderen morgen weer aantrekkelijk worden. Zoek niet ten koste van alles het nieuwe: het meest geperfectioneerde mechaniekje verveelt als het niet de diepere behoeften van het kind dient. Kies in het steeds groeiend aantal activiteiten die men je aanbiedt, eerst die welke licht brengen in je bestaan, die je doen verlangen naar groei en kennis, activiteiten die je gelukkig maken. Druk een klaskrantje om te corresponderen met andere klassen, verzamel en klasseer documentatie, werk mee aan experimenten die de eerste etappe vormen op de weg naar een wetenschappelijke cultuur. Laat de jonge planten opbloeien, een paar druppels dauw kunnen geen kwaad! "En al het overige zal je gegeven worden".

Wat wij voor nieuws gebracht hebben in de pedagogie is de technische mogelijkheid om in onze klassen werkelijk stimulerend werk te doen, "du travail de fiancé" ('werk van verliefden').

Wanneer het kind met plezier een vrije tekst schrijft voor de klaskrant of een tekst voor zijn correspondent: groen.

Wanneer het drukt, schildert, wanneer het wetenschappelijke proefjes doet of een uiteenzetting voorbereidt: groen.

De kinderen begrijpen snel welk werk gemotiveerd is en welke er alleen zijn ter wille van de school.



<sup>3</sup> Een klassieke opvatting is dat leren niet leuk is dat je kinderen dus moet motiveren opdat ze zouden willen leren. Er worden spelletjes verzonden of een originele start van een les. Freinet spreekt over het motiveren van het werk in plaats van het motiveren van de leerling. In freinetklassen is het werk zelf 'gemotiveerd': de activiteiten zijn functioneel, kinderen zien er het nut van in. Deze kinderen moeten dus niet gemotiveerd worden.

# INVARIANT N° 10

Weg met de scholastiek <sup>4</sup>

De scholastiek is een werk- en levensregel, eigen aan de school, die geen enkele waarde heeft buiten haar, in de diverse omstandigheden van het leven.

Ze kan dus niet op het leven voorbereiden.

Ik ken een eenvoudig middeltje om die schoolse benadering op te sporen. Als je wil weten in welke mate een bepaald werk schools is, en je dus het licht op oranje of rood moet zetten, stel jezelf dan eerst deze vragen:

- als men mij zou verplichten dit werk te doen, zou ik het dan graag tot een goed einde willen brengen?
- als ik die leerling zou zijn, zou ik met meer enthousiasme en betrokkenheid werken?
- als ik de deur van de klas zou openzetten en de kinderen echt vrij zou laten om weg te gaan als ze dat willen, zouden ze aan het werk blijven of weglopen en iets anders gaan doen?



<sup>4</sup> Met de term scholastiek typeert Freinet een manier van leren en onderwijzen die men nergens anders dan op school toepast, die buiten het leven staat, niet natuurlijk is en niet steunt op ervaren en proefondervindelijk verkennen.

# INVARIANT N° 10 TER

Niet het spel maar het werk is de natuurlijke bezigheid van het kind.

Beweren dat het werk meer waard is dan het spel gaat tegen de stroom van de hedendaagse psychologie en pedagogie in.

(Zie ook: De pedagogie van het werk.)



De vergissing begint in de kleuterschool, die op dat gebied de ouders heeft besmet. Bekijk de catalogi van de grote uitgeverijen: het spel is er koning, men adverteert er geen enkel "werk-tuig" maar een oneindige reeks spelletjes. Ook thuis is men het gewoon gaan vinden dat de kinderen niet meer bij het werk worden betrokken. Het zijn nietsdoende prinsjes die men uitsluitend spelletjes aanbiedt.

In de latere stadia neemt de pedagogie vanzelfsprekend minder haar toevlucht tot het spelen, maar aanvaardt daarom het principe van de arbeid nog niet. In het lager en voortgezet onderwijs geeft men de voorkeur aan opgelegde taken en oefeningen die ten hoogste een oppervlakkige belangstelling wekken, maar geenszins beantwoorden aan onze definitie van natuurlijk, gemotiveerd en allesomvattend werk, waarvan men de kwaliteiten niet genoeg kan prijzen.

Onze pedagogie is precies de pedagogie van de arbeid. Onze originaliteit ligt hierin dat we gereedschap en werktechnieken ontworpen, geprobeerd en verspreid hebben die onze klassen grondig veranderen.

<sup>5</sup> Freinet gebruikte hier het historische begrip 'rois fainéants', de 'vadsige koningen', de benaming voor de laatste Merovingische koningen die een luxelevens leidde zonder enige maatschappelijke verantwoordelijkheid.

## INVARIANT N° 20

Praat zo weinig mogelijk.

Hoe goed we het ook menen, de oude pedagogie zit zo diep geworteld, dat we, zodra de klas vastloopt, geneigd zijn te praten, uit te leggen, te bewijzen.

We zouden onze stem, die getraind is om boven alle lawaai uit te stijgen, beter wat rust gunnen.

Stromen uitleg dienen tot niets. Hoe minder we praten, hoe meer we doen. Wie heel aandachtig werkt, praat niet. Maar die verandering in je manier van handelen veronderstelt dat je bewust bent van Invariant 13.

We vormen onszelf niet door de uitleg en de bewijsvoeringen van anderen, maar door de eigen actie en door zelf te experimenteren.

Invariant 13 veronderstelt ook dat we het materiaal en de technieken beheersen die een meer doeltreffende pedagogie mogelijk maken.



# INVARIANT N° 10 BIS

Elk individu wil slagen.

Mislukking remt en vernietigt veerkracht en enthousiasme.

Ik leg heel speciaal de nadruk op deze invariant want de hele techniek van de traditionele school steunt op het opsporen van de mislukking.

De eersten van de klas slagen natuurlijk omdat ze bijzonder begaafd zijn, maar ook omdat ze altijd goede cijfers halen, met "goed" en "zeer goed" aangemoedigd worden en het goed doen bij examens.

Maar de school begraaft de anderen onder een lawine van mislukkingen: een stroom van rood bij de huistaken, slechte punten, "opnieuw maken" en slordige schriften. De opmerkingen in de marge zijn zelden aanmoedigend en al te weinig kan een kind steun putten uit een succes. Het verliest de moed en zoekt langs andere wegen andere - minder aanbevelenswaardige - successen.

Probeer je kinderen altijd te doen slagen. Je onderwijs zal op slag aan kracht winnen. Ouders en leerkrachten zullen natuurlijk zeggen dat je toch geen hoge cijfers kan geven voor een zwak werk of dat je een leerling met een schrift vol ezelsoren niet kan feliciteren. Inderdaad niet, maar we kunnen een pedagogie toepassen die het de kinderen mogelijk maakt succes te ervaren, taken en vrije teksten aan te bieden waar ze met liefde aan gewerkt hebben, schilderijen en kleiwerkjes te maken die meesterwerken zijn, uiteenzettingen te geven die door het publiek met applaus worden beloond.



We moeten de gehele schoolformule veranderen, net als de rol van de opvoeder. In plaats van uitsluitend te bestraffen, wordt de leerkracht een uitmuntende gids.

# INVARIANT N° 19

Punten en klasseringen zijn altijd een fout.

Met het cijfer beoordeelt de volwassene het werk van het kind.

Dat cijfer zou iets kunnen betekenen, indien het objectief en juist zou zijn.

Dat kan, zeker ten dele, wanneer het om eenvoudige kennis gaat, om de techniek van de vier hoofdbewerkingen bijvoorbeeld.

Maar voor meer complex werk, waar de intelligentie, het begrijpen, en diverse gedragingen bij te pas komen, blijft alle systematisch meten in gebreke. Het is daarom niet verwonderlijk dat, op dat niveau, de punten enorm verschillen, naargelang de examinatoren. Nochtans wordt ongestoord met halve of kwart punten gerekend, alsof het exacte gechronomeerde gegevens zijn.

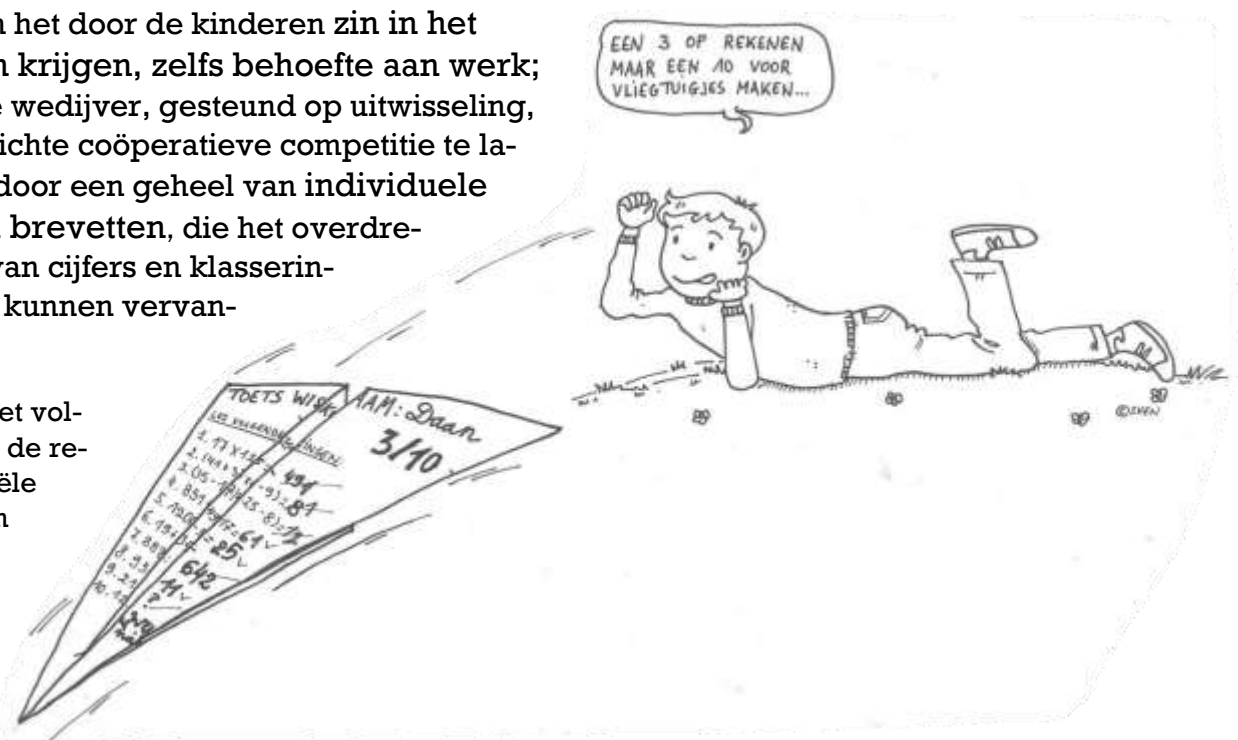
Wat betekenen dan klasseringen, die steunen op dergelijke verkeerde cijfers, en hoe kan men beslissen dat een leerling beter is dan zijn klasgenoot die een paar honderdsten van een punt minder scoort? Het is een totaal verkeerde rekenkunde, het zijn de meest onmenselijke statistieken.

Ouders en leerkrachten houden nochtans vast aan dit systeem, want in de school zoals die nu is, zijn cijfers en klasseringen voor kinderen die geen zin hebben om te werken de meest afdoende sanctiemiddelen, de beste stimulans tot wedijver.

Maar die medaille heeft een gevaarlijke keerzijde. Als het zo belangrijk is zo nauwkeurig mogelijk te meten, beperkt men zich in de praktijk tot wat meetbaar is. Een oefening, een som, een vraagstuk, een overhoring kan je betrekkelijk gemakkelijk beoordelen. Maar het begrijpen, de functie van de intelligentie, de creativiteit, het wetenschappelijke, de vindingrijkheid, de zin voor het artistieke, het historische, kan je niet afmeten en -wegen. Dus geeft de school aan al die activiteiten zo weinig mogelijk armslag en houdt dit buiten de competitie. Er wordt bij de examens weinig tot geen rekening mee gehouden. Dit wat de huidige toestand betreft.

Wij bestrijden het door de kinderen zin in het werk te doen krijgen, zelfs behoefte aan werk; door gezonde wedijver, gesteund op uitwisseling, en groepsgerichte coöperatieve competitie te laten ontstaan; door een geheel van individuele grafieken en brevetten, die het overdreven gebruik van cijfers en klasseringen zeer snel kunnen vervangen.

(We merken met voldoening op dat de recente ministeriële omzendbrieven aanraden om de punten en klasseringen af te schaffen.)



# INVARIANT N° 11

De normale weg tot leren

is niet observatie, uitleg en demonstratie (de schoolse manier), maar wel het proefondervindelijk verkennen, de natuurlijke en universele manier.



De traditionele school "verklaart" uitsluitend. Waarnemingen en proeven zijn - als ze al plaatsvinden - slechts een aanvullende demonstratie.

Uitleg, zelfs aangevuld door een demonstratie, leidt slechts tot een oppervlakkige, formele kennisverwerving die nooit dieper in het leven of in de omgeving van het individu ingrijpt.

De resultaten lijken op de uitlopers van een pas geplante boom die te vroeg opschiet en even de illusie van leven wekken. Maar de wortels, die zich nog niet hebben aangepast aan hun nieuwe milieu, voeren het onmisbare levenssap niet aan en de plant verdroogt bij gebrek aan krachtig voedsel.

Jammer genoeg is het net die oppervlakkige kennis, opgeblonken met een laagje woordenvernissen, die de huidige school zoekt en die door examens wordt gecontroleerd.

Men voelt steeds meer de leegte van die oppervlakkigheid aan en vooral in kringen buiten het onderwijs vraagt men naar een diepe cultuur die verstandige en efficiënte wetenschappers vormt.

Voor zo'n echte cultuur blijkt "le tâtonnement expérimental", het experimenteel zoeken, absoluut noodzakelijk. Dit onderzoek wordt nader toegelicht in het boek "Essai de psychologie sensible". Het ligt aan de basis van onze pedagogie.

De experimentele wetenschappelijke werken zijn de eerste officiële erkenning van dit universele proces.



# INVARIANT N° 13

Je leert niet zoals men soms denkt door het bestuderen van regels en wetten, maar door ervaring.

Eerst de regels en wetten bestuderen (in lessen taal, kunst, wiskunde en wetenschappen) is het paard achter de wagen spannen.

De regels en wetten zijn de vrucht van de ervaring, anders zijn ze formules zonder waarde.



# INVARIANT N° 16

Een kind luistert niet graag naar een "ex-cathedra"-les.

Het is niet zozeer uit verstrooidheid of luiheid. Om redenen die we reeds gaven, houden kinderen noch volwassenen ervan om te luisteren naar iets wat ze niet gevraagd hebben, naar iets waarvan ze de levende noodzaak niet voelen. Dit verklaart het laag rendement van die lessen en allerlei kunstmatigheden die de opvoedkundigen hebben moeten uitvinden om de kinderen te verplichten zich te plooiën naar de traditionele lessen.

En nochtans, zal men zeggen, een kind moet toch wel leren en begrijpen wat het nog niet weet en wat de leerkracht hem dus nog moet aanleren.

Maar misschien leiden ook andere wegen naar die kennis?

Onze technieken bieden verscheidene oplossingen voor deze problemen.

Er is er een die we in het bijzonder aanbevelen. Als je lessen geeft vanuit autoriteit, luistert niemand. Maar organiseer het werk zo dat het kind begint zelf te handelen, te experimenteren, te onderzoeken, te lezen, documenten te kiezen en te ordenen.

Het kind zal je dan vragen stellen die hem boeien. Je antwoordt dan op zijn vragen: dat wordt dan de "les a posteriori", de les achteraf.



## INVARIANT N° 21

Een kind houdt niet van kuddewerk waar het individu zich moet plooiën als een robot. Een kind houdt van individueel werk, of groepswork binnen een coöperatieve gemeenschap.

Dit is de definitieve veroordeling van de traditionele schoolse praktijken, waarbij alle kinderen op hetzelfde ogenblik met exact hetzelfde bezig zijn.



Of je ze nu per leeftijd of per afdeling samen zet, nooit zullen ze dezelfde behoeften of dezelfde vaardigheden hebben. Het is absoluut irrationeel te doen alsof ze allemaal op hetzelfde tempo evolueren. Sommigen zijn geïrriteerd omdat ze ter plaatse trappelen terwijl ze vlugger zouden willen en kunnen gaan. Anderen zijn ontmoedigd omdat ze alleen niet kunnen volgen. Een kleine minderheid profiteert van werk dat op die manier geleid wordt. Wij hebben een mogelijkheid gezocht - en gevonden - om de kinderen op hun eigen ritme te laten werken in een levende gemeenschap.

De begrippen groepswork en coöperatief work moeten we herzien. In een groep werken of coöperatief werken, betekent niet noodzakelijk dat ieder lid van de groep hetzelfde work doet. Het individu moet integendeel zoveel mogelijk zijn persoonlijkheid bewaren en ontwikkelen, maar die ten dienste stellen van de gemeenschap. Die nieuwe werkvorm is, menselijk en opvoedkundig gezien, van het grootste belang.

## INVARIANT N° 12

Het geheugen waar de school zoveel nadruk op legt is slechts waardevol en kostbaar wanneer het echt ten dienste van het leven staat.

In het tegenovergestelde geval is het slechts zoals een recorder die de woorden opneemt om ze, op aanvraag, weer te geven, zonder dat het verstand de inhoud verwerkt.

"Savoir par coeur n'est pas savoir" ("Van buiten leren is niet leren") zei Montaigne al, die te keer ging tegen de schoolse methode kennis op te dringen zoals je een vat met een trechter volgt.

Natuurlijk is een goed geheugen kostbaar. Men heeft daarom besloten dat je, om een goed geheugen te hebben, je het onophoudelijk moet trainen alsof het het ultieme medium is van de kennis.

Maar in tegenstelling tot de algemeen aanvaarde opvatting van de traditionalisten, kweek je het geheugen niet aan door het eindeloos te oefenen. Op die manier kan je enkele geheugensteuntjes verwerven die de illusie geven. Maar het mechanisch gebruik van het geheugen maakt het net moe en put zijn mogelijkheden uit. Dat is wat gebeurt met onze verkeerd opgeleide jeugd.

Jammer genoeg steunt het hele traditionele onderwijs op het geheugen, en meten de examens uitsluitend kennis die uit het hoofd geleerd is.



## INVARIANT N° 17

Het kind wordt niet moe van een werk dat in lijn is met zijn leven, dat voor hem functioneel is.

Wat kinderen en volwassenen moe maakt, is onnatuurlijke inspanning, dat wat je doet omdat je er toe gedwongen wordt. De scholastiek<sup>6</sup> is zo gewoon geworden aan haar fouten, dat officieel aangenomen wordt dat een jong kind niet langer dan veertig minuten kan werken en dat daarna in alle klassen 10 minuten ontspanning nodig is.



Wij integendeel stellen proefondervindelijk vast dat die scholastieke regel - op een enkele uitzondering na - fout is: wanneer een kind bezig is met levend werk dat aan zijn behoeften beantwoordt, wordt het absoluut niet moe, en kan het gedurende twee of drie uur bezig blijven, nog meer zelfs wanneer er geen natuurlijke fysieke behoeften tussenkomen. In de Freinetschool werken de kinderen zonder onderbreking heel normaal van 8.30 tot 11.30 uur. De vermoeidheid van de kinderen is de test waarmee je de kwaliteit van een pedagogie kan opsporen.

<sup>6</sup> Scholastiek: met deze term typeert Freinet een manier van leren en onderwijzen die men nergens anders dan op school toepast, die buiten het leven staat, niet natuurlijk is en niet steunt op ervaren en proefondervindelijk verkennen.

# INVARIANT N° 18

Niemand - kind noch volwassene - houdt van controle en sancties, die altijd ervaren worden als een inbreuk op iemands waardigheid, vooral wanneer ze publiekelijk gebeuren.

Herinner je even hoe een controle van de politie je een gevoel van weerstand en protest geeft, zelfs als je in fout bent. Zo gezien geven het controleren van taken en oefeningen, het overhoren van lessen altijd een reden voor onrust en weerstand bij het kind. Dat is ongetwijfeld zo. Men beweert wel graag dat het om een noodzakelijk kwaad gaat en dat bevel en controle nu eenmaal nodig zijn: zo reageert men altijd tegenover vooruitstrevende initiatieven, men wil de traditie en haar privileges verdedigen.

En toch, als we de mogelijkheid zouden vinden om die verwarrende praktijken achterwege laten, dan zou de pedagogie een hoopvolle stap vooruit maken.

Het zijn niet zozeer de verbeteringen (van taken) waarmee we moeten stoppen, maar we moeten de houding veranderen van de leerkracht tegenover het werk van het kind. Op de traditionele school is het kind in principe altijd fout. De leerkracht is geneigd in het werk van de kinderen niet de goede dingen te zien, maar wel wat - volgens hem - af te keuren valt. Daarin lijkt hij op de politieagenten die altijd op zoek zijn naar overtreders. Die situatie van minderwaardigheid en fout is in essentie vernederend. Ze is zeker een van de belangrijkste oorzaken van schooluitval en van de afkeer die het kind al vroeg voelt tegenover schoolse dingen.

En nochtans, zal men zeggen, je moet toch de fouten en zwakheden van een kind verbeteren, anders doen ze nooit inspanning om het beter te doen.

Een moeder berispt haar kind niet wanneer het een woord verkeerd uitspreekt of wanneer het valt bij het leren lopen. Ze weet intuïtief dat het kind van nature zijn best doet om te slagen, want de mislukking brengt het uit zijn evenwicht. Als het een fout maakt, is het omdat het niet anders kon. Onze opvoedende taak is vergelijkbaar: niet verbeteren maar helpen slagen en de fouten te overwinnen.



De helpende houding is de enige bruikbare bij pedagogie. Maar ze veronderstelt natuurlijk dat men de werktechnieken heeft herzien, dat natuurlijke methodes de plaats van de scholastiek hebben ingenomen en dat de kinderen uit vrije wil werken, zonder autoriteit van de leerkracht.

Het kind interesseren voor zijn werk en voor zijn leven als kind, blijft het eerste doel van de Moderne School. Men kan in onze teksten, in onze klassen en tentoonstellingen zien in welke mate we die pedagogische ommekeer op gang hebben gebracht.

# INVARIANT N° 22

Orde en discipline zijn noodzakelijk in de klas.

Men denkt te vaak dat de freinettechnieken orde noch leiding veronderstellen, dat vrije expressie een synoniem is van losbandigheid en *laisser-faire*.

De werkelijkheid is precies het tegenovergestelde: een complexe klas, die op hetzelfde moment met verschillend werk bezig is en waar men probeert de brute autoriteit te vermijden, heeft veel meer behoefte aan orde en discipline dan een traditionele klas, waar leerboeken en lessen de voornaamste werkinstrumenten zijn.

Maar het gaat hier niet om de formele orde die je ziet zolang de leerkracht kijkt: stilte en gekruiste armen. Wij hebben een diepere orde nodig, die deel uitmaakt van het gedrag en het werk van de kinderen, een echte levenstechniek, door de gebruikers zelf gemotiveerd en gewild.

Dit zijn geen holle woorden, maar werkelijkheden die mogelijk zijn in alle klassen die zich oriënteren naar het nieuwe werk.

De orde en discipline van de Moderne School dat is de organisatie van het werk zelf. Pas de Moderne technieken toe voor levend werk en de kinderen zullen zichzelf disciplineren omdat ze willen werken en vooruitkomen volgens hun eigen regels. Zo zal je dan echte orde in je klas krijgen.



# INVARIANT N° 27

De democratie van morgen wordt voorbereid door de democratie op school.  
Een autoritair schoolregime kan geen democratische burgers vormen.

Dit is zo natuurlijk dat het lijkt dat het gezond verstand deze invariant aan iedereen oplegt. He-  
laas zitten de autoritaire gewoonten zo diep in het leven van ouders en leerkrachten  
verankerd dat in bijna alle klassen en gezinnen de kinderen als onbelangrijk worden  
beschouwd en onderworpen blijven aan het onbetwiste gezag van de volwassenen.

Vader is lid van de vakbond, lid of zelfs militant lid van een vooruitstrevende politieke partij.  
Maar thuis is hij nog vaak de baas die, zoals in de middeleeuwen, geen tegenspraak duldt.  
De leerkracht ziet zichzelf als sociaal, solidair en vooruitstrevend, maar in zijn klas verdraagt  
hij niet dat men hem zou tegenspreken. Alles moet verlopen naar de regel of zelfs de roe.  
En dan is men verwonderd dat kinderen die op een dag aan deze autoriteit ontsnappen, niet in  
staat zijn om zelf te beslissen, na te denken en te handelen, dat ze zichzelf niet kunnen organi-  
seren en dat nu en later hun enige zorg is hoe ze zich aan gezag kunnen onttrekken?



In de eeuw van de democratie, nu alle landen ondertussen hun onafhankelijkheid verworven  
hebben, kan de volksschool alleen een democratische school zijn die door haar voor-  
beeld, haar optreden en haar invloed de kinderen op de echte democratie voorbe-  
reidt.



# INVARIANT N° 23

Straffen zijn altijd fout. Zij zijn vernederend voor iedereen, en bereiken nooit het gezochte doel.

Zij zijn hoogstens een noodoplossing.

Toch zijn er gevallen, zegt men, waar straf noodzakelijk is, waar ze de enige oplossing lijken om de orde te handhaven. Inderdaad. Dat komt omdat vroeger een fout werd begaan, vóór ons, door ons, of door iemand anders; daar dragen wij nu de gevolgen van. Wanneer kinderen thuis regelmatig geslagen worden, bouwen ze een levenstechniek op, gesteund op meppen en straffen. Zij zijn voorlopig ongevoelig voor een andere manier van leven. Deze houding veranderen is altijd moeilijk en kan verschrikkelijk lang duren. Als kinderen niet genoeg te eten krijgen, ellendig wonen, niet gewoon zijn te werken, zullen we heel wat te doen hebben om ze tot een functionele discipline te brengen. De fout werd gemaakt buiten ons om.

Die fout kunnen we niet herstellen door op dezelfde manier verder op te treden, maar wel door ons in te spannen straffen overbodig te maken.

Observeer eerlijk de reacties van een kind dat je straft. Ga eens na hoe je zelf reageerde op straffen. Altijd is er een zeker verzet, een zekere woede, een aantal wraakgevoelens, soms haat. Er is altijd vernedering, zelfs als het kind die vernedering verbergt achter trots of pocherij.

Indien de straf altijd fout is, dan bega je telkens een vergissing als je ernaar teruggrijpt, zelfs wanneer ogenschijnlijk alles weer in orde is, zelfs wanneer je er niet direct de negatieve gevolgen van ziet.

Het is noodzakelijk de kinderen bij het werk van de klas te betrekken, hun interesses een kans te geven, hun scheppende behoeften te ontwikkelen en sancties overbodig te maken.

Ik beweer niet dat niet straffen een eenvoudige zaak is. Orde en discipline vormen uiteindelijk het resultaat van alle werkvoorwaarden en die voorwaarden zijn nog al te vaak slecht. Dat mag ons echter niet beletten om juist te redeneren en de draagwijdte van ons foutieve optreden te meten, zelfs al kunnen we er niet onmiddellijk verandering in brengen.



## INVARIANT N° 25

Overbevolkte klassen zijn altijd een pedagogische fout.

Als het er alleen om gaat aan kinderen instructielessen te geven, dan is een grote groep soms te verantwoorden.

Er bestaan werktechnieken die het mechanisch verwerven van kennis door een groep van 50 kinderen bijna net zo goed doen verlopen als bij een groep van 10. Dat bedoelt men onder andere wanneer men de kwaliteiten van de audiovisuele middelen uitvoerig roemt.

Maar het verwerven van weetjes blijft, niettegenstaande alles, toch een ondergeschikte functie van de school. Wel van belang daarentegen is de vorming in het kind van de mens van morgen, van de morele mens, de sociale mens, de arbeider, bewust van zijn rechten en plichten en moedig genoeg om ernaar te leven, van het verstandig kind en de verstandige mens, van de zoekende en scheppende mens, de schrijver, de wiskundige, de musicus, de kunstenaar. De nodige kwaliteiten hiervoor kan men niet verwerven of ontwikkelen in een anonieme groep.

Ze ontstaan nooit door zuivere informatie, hoe belangrijk het ontsluitende geheim ook is. Ze kunnen zich slechts ontwikkelen wanneer er werkelijk gelegenheid is tot werken, tot individueel en sociaal optreden.

Al doende, alleen al doende leert men.

Door te leven en te werken in een team of groep leer je samenleven. Die voorwaarden zijn niet meer vervuld als de school een anonieme massa wordt en dat wordt ze automatisch als de klassen meer dan 20-25 leerlingen hebben.



# INVARIANT N° 26

Het creëren van grote schoolcomplexen leidt tot het anoniem naast elkaar leven van leerkrachten en leerlingen. Daarom is het altijd een fout en een obstakel.

Wanneer de grote massa niet ten dienste staat van de persoonlijkheden, wanneer die enkel een aantal individuen naast elkaar plaatst zonder onderlinge spirituele of psychische band, dan is die altijd vernietigend voor deze persoonlijkheden.

Het is dat wat men steeds weer vaststelde in het leger, dat altijd afstompend is. De kleine scholen van hoogstens 5 of 6 groepen blijven nog een sympathiek dorp waar de mensen elkaar kunnen kennen en leven in functie van elkaar, waar de leerkrachten verbroederen en onder elkaar praten en alle kinderen opvolgen.

Bij een groter aantal groepen vervalt men in grote gehelen, type kazerne, waar alles zo onpersoonlijk wordt: de leerkrachten kennen elkaar niet altijd; in ieder geval voelen ze zich niet verbonden door een gemeenschappelijke gedachte, door gemeenschappelijke zorg die hen verbindt en bij elkaar brengt. Voor de kinderen is het de kazerne met haar meer of minder slechte invloed, maar waar de drilmentaliteit niet buiten te houden is.

Het oprichten van scholen met 5 à 6 klassen, het opsplitsen van grote scholen in pedagogische eenheden 5 à 6 groepen blijken noodzakelijke maatregelen om het onderwijs te moderniseren en te doen slagen in zijn opdracht.



## INVARIANT N° 29

De weerstand tegen de pedagogische vernieuwing, element van sociale en politieke vernieuwing, is een invariant waar we helaas rekening mee moeten houden zonder dat we dit zelf kunnen vermijden of wegwerken.

De menselijke natuur is zo dat ze zich op een egoïstische manier in ons installeert en zich ten onrechte met geweld verdedigt tegen iedereen die beweert, in naam van de vooruitgang, de gemoedsrust van de mensen te verstoren.

Probeer eens 's avonds laat op de trein te stappen en in een coupé binnen te gaan waar de reizigers zich al hebben geïnstalleerd, hun benen uitgestrekt over twee vrije plaatsen. Het wordt een unaniem concert van gegrom, protest, scheldwoorden, en misschien zelfs een paar klappen.

Omdat je de waarde van deze 30 invarianten inziet, wil je de organisatie van je werk en je klas ernaar richten.

Maar je voorbeeld - vooral wanneer het lukt - zal collega's en ouders rondom je steeds meer hun handelen doen heroverwegen.



Het zal één van je verdiensten zijn om daar langzaam toe te komen, doorheen weerstand, krieteken, gegrom of ruzie.

Dat zovelen van ons bekritiseerd, gekleineerd, beklad en door versterde conservatieven aangevallen worden, ook dat is een invariant van de vooruitgang van de school en de maatschappij.

Verwonder je daar niet over. Je weet bij voorbaat dat je er rekening mee moet houden, dat het de prijs is van je veroveringen en dat dezelfde moeilijkheden en dezelfde ellende altijd op de weg ligt van ieder die vooruit wil, omdat ze zich inspannen om echte opvoeders, grootmoedige leraren te zijn.

## INVARIANT N° 30

Er is ook een invariant die al ons onderzoekend handelen rechtvaardigt en die onze actie authenticeert: dat is het optimistische geloof in het leven.

Het is zo: hoe jonger en nieuwer het individu, hoe meer hij blijkt geeft van de behoefte vooruit te komen met eigenzinnige durf.

Wanneer de brute autoriteit denkt hem in zijn vaart te hebben gestopt, neemt het individu geheime dwarsstraatjes om de obstakels te ontwijken en vervolgens zijn weg vooruit verder te zetten. Het is wanneer men door ziekte, verburgerlijking, ouderdom of ernstige opvoedingsfouten er in slaagt de hoop in het leven te vernietigen, dat de mislukking definitief kan lijken.

Deze hoop in het leven zal in het zoekende vervolg van de Invarianten hierboven de mysterieuze draad van Ariadne zijn die ons naar ons gemeenschappelijk doel zal brengen: de vorming van het kind tot de mens van morgen.



## Algemene grafiek

Als u de balans wilt opmaken van uw situatie als leraar en zien:

- in hoeverre je de obstakels die je in de weg staan hebt overwonnen.
  - hoe je er in slaagde om, bij rood licht, niet alleen om te stoppen, maar om te proberen, door middel van afwijkingen en kruisingen, te proberen de hindernis over te steken om de koninklijke weg verderop te vinden;
  - hoe je door de knipperlichten en oranje lichten sloop;
  - hoe je de bevrijdende groene lichten met een versnelde snelheid passeerde,
- kan u de volgende grafiek opstellen die u zal aanmoedigen om met ons de strijd voor een moderne school voort te zetten die steeds efficiënter, vrijer en menselijker is.

Invariant	rood	oranje	groen
n°1			
n°2			
n°3			
n°4			
n°5			
n°6			
n°7			
n°8			
n°9			
n°10			
n°10bis			
n°10ter			
n°11			
n°12			
n°13			
n°14			
n°15			
n°16			
n°17			
n°18			
n°19			
n°20			
n°21			
n°22			
n°23			
n°24			
n°25			
n°26			
n°27			
n°28			
n°29			
n°30			

De afbeeldingen met onderschriften uit de originele publicatie 'Les invariants pédagogiques':



Invariant nr 10: Weg met de scholastiek!  
De vrije tekst in Algerije. Foto door J. Caux



Invariant nr 7: Iedereen kiest graag zelf zijn  
werk, zelfs als deze keuze geen voordeel op-  
levert. Foto door Salvat



Invariant nr 10: Weg met de scholastiek!  
Onderzoek in de bibliotheek. Foto door J.  
Painchaud



Invariant nr 21: Een kind houdt niet van  
kuddewerk waar het individu zich moet  
plooiën als een robot. Een kind houdt van  
individueel werk. Foto door J. Painchaud

## REFLECTIEHULP GESPREKSSTARTER KIJKWIJZER FREINETLEERKRACHT


*Dit document heb ik opgebouwd en aangevuld door reflectie met lerarenteams (secundair en basis, in België en daarbuiten) en in gesprekken met leerkrachten bij klasbezoeken. Freinet's oorspronkelijke verkeerslichten bij de invarianten en de vragen uit de kijkwijzer voor scholen uit het boek 'De visie van Freinet' (Jan Devos) zijn hierin opgenomen. De lijst is lang en kan zeker voor wie begint imposant lijken. Ik raad daarom aan dat schoolteams deze lijst personaliseren door in overleg met elkaar tot prioriteiten te komen voor hun startende collega's: **wat vinden wij in onze school, met onze leerlingen en onze leerkrachten, op dit moment prioritair? Wat zien wij voor freinetwerkers op onze school als fundamentele basishouding en wat zien we als verdiepende doelen? Help nieuwe collega's jullie bomen zien in het freinet-bos.***

**TIPS BIJ GEBRUIK:** Wat heel goed werkt om met een groep collega's te doen:

**STAP 1: VOORLEZEN EN INVULLEN** Iemand leest in relatief snel tempo alle vragen voor. Dat zijn er veel maar dat kan geen kwaad. De hoeveelheid en het bijhorende snelle voorleestempo helpt één en ander ook te relativiseren dat je nu niet overal superhard over moet nadenken. Dit hele document als individueel huiswerk geven voorafgaand aan de vergadering vind ik GEEN AANRADER. Zie verderop.

Tijdens het voorlezen vult iedereen (ook de voorlezer) bij elke vraag snel een symbool in:

 = "ja, dat doe ik", "ja, dat wil ik", "ja, zo had ik zelf ook behandeld willen worden als kind", "ja, dat doen we / proberen we op onze school", ... "ja, dit voelt goed", ... (dus ook als je dit nog niet realiseert maar wel zou willen zet je een V)

 = "huh?", "Ik weet niet of ik dit wel begrijp?", "Interpreteer ik het juist?", "Wat denken mijn collega's hierover?", "Ik ben verrast...", "Hier kan ik niet direct op reageren, ik moet er nog even over nadenken...", "Ben ik het hier wel mee eens?"

*Wanneer je dit document voor het eerst gebruikt kom je met deze twee symbolen al een heel eind. Verdere verfijning komt daarna wel. Het is ideaal als dit voorlezen met invullen ongeveer 20 minuten duurt. Dit is nuttige tijd, het wordt achteraf door nagenoeg iedereen als heel waardevol benoemd, ook al komen er vaak in de eerste 5 minuten wat verbaasde reacties omdat het zoveel vragen lijken. Ik raad aan om toch door te zetten en om het tempo hoog te houden. Soms moet je expliciet zeggen dat ze gerust een vraag mogen open laten en gewoon verder volgen met de volgende vraag. Meestal loopt dit heel vlot.*

**STAP 2: VERVOLG KIEZEN** Na het invullen is het vrij makkelijk om in gesprek te gaan volgens de behoeften en volgens de tijd die jullie hier aan willen besteden:

*bv. iedereen duidt enkele vraagtekens (huh) aan waarover je graag tijdens deze of een volgende vergadering wil uitwisselen*

*bv. per 2 of 3 collega's: met elkaar vrij in gesprek gaan over de vinkjes of vraagtekens naar keuze*

*bv. iedereen neemt het ingevuld document mee naar huis en mailt suggesties door: hoe gaan we hiermee verder als team? Waar heb ik nu nood aan? Waar wil ik het over hebben?*

*bv. we inventariseren enkele inhoudelijke kwesties om in de loop van onze verschillende pedagogische vergaderingen dit schooljaar uit te diepen. We spreken af wie welk punt voorbereidt, er is de leesbundel met de volledige tekst van alle invarianten, we verzamelen nog meer bijhorende lectuur, ...*

*bv. begin mei nemen we in onze intervisiegroepjes (per graad of ?) ons ingevuld reflectiedocument van oktober er nog eens bij en gaan van daaruit in gesprek met elkaar*

*bv. dit document krijgt ook een plek tijdens functioneringsgesprekken waar je jezelf nieuwe doelen zet*

*bv. ...*

Deze verzameling is op dit moment onder redactie van Katrien Nijs. Wil je zelf nog vragen toevoegen aan deze lijst of deel je graag jullie versie? Hebben jullie binnen het team een interessante werkvorm hierbij bedacht of wil je gewoon je ervaring hiermee delen, feedback geven? Stuur maar naar [katrien.nijs@gmx.net](mailto:katrien.nijs@gmx.net), dan kunnen we dit opnemen in een volgende versie.



### Vul voor of achter elke vraag een vinkje of een vraagteken in:



= "ja, dat doe ik", "ja, dat wil ik", "ja, zo had ik zelf ook behandeld willen worden als kind", "ja, dat doen we / proberen we op onze school", ... "ja, dit voelt goed", ... (dus ook als je dit nog niet realiseert maar wel zou willen zet je een V)



= "huh?", "Ik weet niet of ik dit wel begrijp?", "Interpreteer ik het juist?", "Wat denken mijn collega's hierover?", "Ik ben verrast...", "Hier kan ik niet direct op reageren, ik moet er nog even over nadenken...", "Ben ik het hier wel mee eens?"

*Dit is geen flairtest waarmee je je freinetgehalte meet door punten op te tellen. Dit werkdocument helpt bij zelfreflectie, als gespreksstarter, als concrete inspiratie/brondocument, collegiale klasbezoeken, ...*

*Er is geen voorkennis vereist om met dit document aan de slag te gaan. Het is aan te raden dat het volledige invariantendocument (55 blz) beschikbaar is (digitaal/papier volgens voorkeur) om NA het invullen te gebruiken bij het vervolg.*

### Invariant 1, 2, 28

Erken ik dat mijn leerlingen uit **hetzelfde hout** gesneden zijn als ikzelf?

Neem ik hen au sérieux?

**Respecteer ik** mijn leerlingen ten volle voor wie ze zijn?

### Invariant 3, 14 & 15

Ben ik flexibel en gericht op **leerkansen**?

Ben ik gericht op maximale **ontwikkeling** van alle leerlingen?

Doe ik voldoende inspanningen om alle leerlingen **gelijke kansen** te geven?

Wanneer een kind het niet goed doet, span ik me in om de psychologische, psychische of sociale **oorzaken** van dit gedrag te achterhalen?

Leg ik de lat hoog genoeg en **verwacht** ik voldoende van mijn leerlingen?

Geef ik **anderstalige leerlingen** extra kansen op taalverwerving en ben ik waakzaam voor gelijke kansen tijdens mijn les?



### Invariant 4, 5 & 24

Treed ik de leerlingen tegemoet op **gelijkwaardige wijze**?

Hebben mijn leerlingen het gevoel dat we **samen** aan het werk gaan?

Bied ik ruimte voor vrij en verantwoordelijk denken en handelen ten dienste van zichzelf en de groep?

Heb ik eenzijdige autoriteit vervangen door een **gemeenschappelijke werkdiscipline**?

Creëert mijn aanpak een **gemeenschap** waardoor het kind hulp en stimulans ervaart en zichzelf kan overstijgen?

Installeer ik een 'cultuur' waardoor het individu zich gesteund weet door de groep?

Geef ik mijn leerlingen aanleiding en gelegenheid om elkaar onderling te helpen?

Bouw ik een actief **coöperatief** leerklimaat op door leerlingen luid genoeg te laten praten, echt naar elkaar te doen luisteren, ....?

Vormt onze klas / school een coöperatieve gemeenschap?

Is onze klas/school coöperatief georganiseerd en gestructureerd (klasraad, schoolraad, ...) waardoor iedereen mee kan plannen, werken en **beslissen**?

Zijn er in de klas (structurele) momenten waarop we praten over hoe de dagen / de lessen verlopen?

Weet ik wat mijn leerlingen over mijn aanpak / mijn vak denken?

Vraag ik **feedback** aan mijn leerlingen over mijn aanpak?

## Invariant 6, 7, 8, 9, 10

Hebben mijn leerlingen **impact** op het verloop van mijn les?

(vb inhoud / organisatie / planning / evaluatie ...)

Is er in mijn les **ruimte** voor ervaringen en interesses van mijn leerlingen?

Maak ik systematisch gebruik van **voorkennis**?

Maak ik gebruik van de **authentieke leerbehoefte** van mijn leerlingen?

Doe ik moeite om de originele levenskracht terug aan te boren wanneer die ondergesneeuwd zit?

Stroomt het **buitenschoolse leven** (thuis, buurt, ...) de klas binnen?

Lukt het me om hieruit werk te laten vertrekken?

Heb ik zelf het gevoel dat we in de les met **betekenisvolle inhouden** bezig zijn?

Hebben mijn leerlingen het gevoel dat we in de les met betekenisvolle inhouden bezig zijn?



## Invariant 10 ter & 20

Gaat het in mijn les om **functioneel** en gemotiveerd werk?

Gaat het ook om 'samen'-werken ten dienste van de gemeenschap?

**Activeer ik** de leerlingen tijdens de les? (creëren/communiceren versus consumeren)

Zet ik meer in op **produceren** (zinvol werk) dan op reproduceren (opdrachten uitvoeren)?

Wordt er in mijn klas vooral **gewerkt** en minder opdrachten uitgevoerd?

Krijgen de leerlingen voldoende tijd om toe te werken naar **goedverzorgde eindproducten**?

Is de **spreektijd** optimaal verdeeld tijdens mijn les? Geef ik leerlingen genoeg kans om zelf te spreken (per 2 met een klasgenoot, met een groepje klasgenoten, tot de hele klasgroep, met mij individueel) ?

Is er een goeie verhouding **instructie / werktijd**?

Gebruiken mijn leerlingen **ICT** (laptop, tablet, smartphone, beamer, ...) tijdens de les?

Gebruik ik ICT op een zinvolle manier en **bevordert** het:

- Leerlingenactiviteit ?
- Leerlingenparticipatie ?
- Communicatie over werk van leerlingen ?
- Archivering en opbouw klaspatrimonium ?
- Vaardigheden leren leren ?
- Taalvaardigheden ?
- ICT vaardigheden ?

Zorg ik voor een optimale **klasopstelling**? Bevordert mijn klasopstelling een actieve les?

Waar ga ik zelf zitten / staan / rondlopen? Waar wordt **geprojecteerd**: is dit aangepast aan instructie / zelfstandig werk / kring / groepswerk?

Zit de persoon die de beamerlaptop / smartboard bedient **gericht naar het publiek / in de kring**?

Hangt er in en rond de lokalen **inspirerend werk** van leerlingen?

Leer ik mijn leerlingen goed **omgaan met klasmateriaal**?

Is het **lokaal** ordelijk / functioneel / aangenaam / gepersonaliseerd?

Leer ik de klasgroep **zorg dragen** voor hun lokaal? Wordt dit besproken op de klasraad / met klastitularis?

## Invariant 10 bis & 19

Stimuleer ik mijn leerlingen om hun eigen **leerproces zelf in handen** te nemen / te sturen?

Stimuleer / faciliteer ik dat leerlingen individueel **notities** nemen / een **leerlogboek** bijhouden?

Worden **leerontdekkingen** / nieuwe inzichten / woordenschat / inhouden **collectief genoteerd** op (digi)bord of onthoudposter of klasblog?

Gebruik ik een **toonkring/presentatiekring**?

Spreekt we tijdens toonkring / presentatiemomenten over inhoud en uitvoering?



Is er feedback op **proces en product**?

Gebruik ik een portfolio / **zelfevaluatie** / feedbackgesprekken / peer-evaluatie ...?

Vraag ik mijn leerlingen om zowel mondeling als schriftelijk te **reflecteren**?

Geef ik mijn leerlingen zowel **mondeling als schriftelijk** feedback?

Krijgen mijn leerlingen **feedback tijdens het werken**?

Krijgen mijn leerlingen **feedback over beheersing leerinhouden**?

Krijgen mijn leerlingen **feedback over hun werkproces** / strategieën? Is het feedback die hen verder helpt?

## Invariant 11 & 13, 16, 21

Gaan we in onze les **proefondervindelijk verkennen**, is er ruimte voor ervaren, onderzoeken en creëren?

Werken we ook **buiten** ons klaslokaal?

Is er voldoende **handenarbeid**?

**Begeleid ik de leerlingen** tijdens hun zelfstandig werk? Ben ik gericht op leren leren, strategieën en vaardigheden?

Let ik op mijn eigen **stemvolume** wanneer ik begeleid bij zelfstandig werk? Is er een duidelijk onderscheid tussen mijn stem voor de hele groep en wanneer ik een leerling of groepje begeleid?

Neem ik de tijd om mijn groep te **observeren**? Ga ik bij groepswerk **eerst luisteren** naar hun redeneringen alvorens zelf het woord te nemen en bij te sturen? Richt ik hun aandacht op elkaar in plaats van op mezelf?

**Noteer** ik mijn observaties en reflecties over leerlingengedrag en hun vaardigheden en hun noden?

Laat ik mijn **uitleg / instructie / les harmonisch aansluiten** op ervaringen en noden?

## Invariant 12

Geef ik mijn leerlingen informatie over **hersenen** / studeren / leren leren / growth mindset?

Geef ik mijn leerlingen voldoende **denktijd**?

Geef ik voldoende **open vragen** ipv gesloten vragen?

Daag ik mijn leerlingen uit tot hogere denkvaardigheden en dieper leren? (taxonomie van Bloom: niet alleen onthouden/begrijpen/toepassen, maar ook analyseren/evalueren/creëren)

Ben ik ervan overtuigd dat klassikale instructie vaak minder effectief is dan het lijkt? Hoe zorg ik voor **kwalitatieve instructie**? (zie ook inv. 25, 26)

## Invariant 17

Is er in mijn les ruimte voor **expressie** / persoonlijke uitingen?

Laat ik mijn leerlingen **creëren**? (tekst / tekening / film / presentatie / lied / toneel affiche ...)

Is mijn aanpak gericht op **persoonlijke**, creatieve, vrije en spontane expressie en communicatie?

Krijgen kinderen kansen om een veelheid aan talen (schrift, beeld, muziek, beweging, ...) te gebruiken?

Respecteer, verwelkom en benut ik de **diverse identiteit** van mijn leerlingen?

Ervaren de kinderen het werken als een natuurlijke aangelegenheid?

## Invariant 18, 22, 23 & 27

Is er een gunstig / aangenaam / rustig / positief **werkklimaat** in mijn les?

Worden **storingen** op een consequente en correcte manier aangepakt?

Geef ik leerlingen **verantwoordelijkheden**?

Geef ik bepaalde leraar-taken op een kwalitatieve manier door aan (bepaalde) leerlingen?

Dragen mijn lessen bij tot sterke persoonlijkheden met kritische zin, weerbaarheid, initiatief en actief burgerschap?

Leer ik mijn leerlingen vrij en solidair samen te werken en te leven?

Is mijn aanpak gericht op **autonomieverwerving**?

## Invariant 25 & 26

Doen we als school wat we kunnen om **grote groepen te vermijden**?

Doe ik als leerkracht wat ik kan om **massa-onderricht** te vermijden?

## Invariant 29 & 30

Werk ik samen met **collega's**?

**Overleg** ik met collega's over leerlingnoden?

Overleg ik met collega's over mijn vak?

Beschouwen we het onderwijs op onze school als een gedeelde zorg en verantwoordelijkheid?

In welke mate **delen** we ideeën, technieken en materialen met collega's?

Zijn we bereid en in staat om onze uitprobeersels, successen, frustraties en hoop te delen?

Werk ik **hedendaags** en **vernieuwend**?

Heb ik kennis van de traditionele en hedendaagse **Freinettechnieken**?

Ben ik op de hoogte van maatschappelijke, technologische en wetenschappelijke **evoluties** en hebben die een effect op onze onderwijsleerpraktijk?

Volg ik evoluties **niet blind en slaafs** maar heb ik oog voor tradities en beproefde werkwijzen/methodieken, waardoor veiligheid en zekerheid gegarandeerd zijn voor kinderen en leerkrachten?

Onderhoud ik regelmatig contact met een collega in een andere school?

Maakt onze school deel uit van een pedagogische beweging? In welke mate zijn we vertegenwoordigd en participeren we actief aan **schooloverstijgend overleg** en evenementen (contact met collega's op andere Freinetscholen, bijeenkomsten van Freinetbeweging, website van de Freinetbeweging, Facebookgroepen, ...)

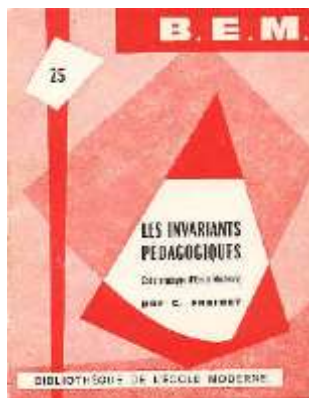


**“De vraag is nooit of men al dan niet ‘Freinet’ werkt,  
Maar of men op weg gaat naar meer ‘Freinet’.”**

Jan Devos – Freinet in Vlaanderen

# INTEGRALE ORIGINELE FRANSE TEKST VAN DE INVARIANTEN:

Deze tekst is op voorgaande pagina's volledig vertaald, behalve telkens de verkeerslichten per invariant. Deze testvragen zijn opgenomen in het reflectiedocument 'De freinetpedagogie beter begrijpen'.



## BIBLIOTHÈQUE DE L'ÉCOLE MODERNE N° 25 - 1964

\*\*\*\*\*

### LES INVARIANTS PEDAGOGIQUES

Code pratique d'Ecole Moderne

par

**C. FREINET**

« Voici les lois de la vie ; on ne peut pas les ignorer ; et il faut agir en conformité de ces lois ; c'est dans ce but que nous les indiquons, ajoutées aux Droits de l'Homme, qui sont communs à l'Humanité ». MARIA MONTESSORI

« L'esprit absorbant de l'enfant » (Desclée De Brouwer Editeurs)

Les Techniques Freinet de l'Ecole Moderne ont franchi aujourd'hui la longue étape de trente-cinq ans d'expérimentation pour accéder à l'introduction effective et méthodique dans un nombre croissant d'écoles françaises et étrangères.

Mais un changement aussi radical de méthode constitue en éducation une véritable révolution qui nécessite une formation spéciale des éducateurs nouveaux et la rééducation de ceux qui ont été pendant longtemps asservis à la scolastique.

En attendant que les organismes officiels prennent en charge cette rééducation indispensable, force nous est de répondre par des moyens de fortune à la demande croissante d'éducateurs de tous degrés qui désirent s'engager dans nos techniques.

Nous avons entrepris d'écrire à leur intention un guide succinct : Comment démarrer ? qui, croyons-nous, pourrait suffire pour les premiers essais.

Nous nous sommes rendu compte alors que les conseils techniques que nous apportions risquaient non seulement d'être insuffisants, mais d'égarer et de décourager les nouveaux venus si nous ne les complétions par des directives plus précises pour ce qui concerne l'utilisation pédagogique de ces techniques et l'esprit de notre enseignement.

Il nous fallait alors inciter nos lecteurs à reconsidérer un certain nombre de notions et de pratiques psychologiques, pédagogiques, techniques et sociales qu'on tient communément comme admises dans les milieux scolaires et que la tradition interdit de mettre en doute parce qu'elles sont les fondements mêmes de tout l'édifice scolastique.

C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens.

Sur la base de ces principes que nous tiendrons pour invariants, donc inattaquables et sûrs, nous voudrions réaliser une sorte de Code pédagogique avec :

-feu vert pour les pratiques conformes à ces invariants, dans lesquels les éducateurs peuvent s'engager sans appréhension parce qu'ils y sont assurés d'une reconfortante réussite ;

-feu rouge pour les pratiques non conformes à ces invariants et qu'il faut donc proscrire le plus tôt possible ;

-feu orange et clignotant pour les pratiques qui, dans certaines circonstances peuvent être bénéfiques, mais qui risquent aussi d'être dangereuses, et vers lesquelles il ne faudra vous avancer qu'avec prudence dans l'espoir de bientôt les dépasser.

C'est en fonction de ces indications méthodologiques que nous donnerons alors les conseils plus spécifiquement techniques qui vous permettront d'aboutir avec un minimum de tâtonnements et de risques.

---

P.S. « Si l'on consulte un ouvrage classique de psychologie générale, écrit le Dr Viard, dans « La vie collective », n° 336-

337, on y trouve des descriptions parfaites d'un nombre impressionnant de manifestations psychiques ; et leur liste est loin d'être épuisée. Il se dégage de ces travaux consciencieux, minutieux, abondants, le sentiment que la psychologie est quelque chose de très compliqué et que, pour devenir un fin psychologue, il faut de nombreuses années de pratique, sans jamais être sûr, dans beaucoup de circonstances, de la valeur des jugements qu'on porte sur autrui. « Nous avons pensé qu'après l'analyse détaillée des phénomènes psychologiques, il serait peut-être possible de trouver entre eux et les individus un lien constant, invariant, qui leur conférerait en même temps, un caractère d'universalité...

« La définition de l'Invariant est contenue dans le mot lui-même. C'est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n'importe quelle latitude, chez n'importe quel peuple.

« L'Invariant constitue la base la plus solide. Il évite bien des déceptions et des erreurs ».

## I. La nature de l'enfant

### INVARIANT n°1 :

L'enfant est de la même nature que nous.

Il est comme un arbre qui n'a pas encore achevé sa croissance mais qui se nourrit, grandit et se défend exactement comme l'arbre adulte. L'enfant se nourrit, sent, souffre, cherche et se défend exactement comme vous, avec seulement des rythmes différents qui viennent de sa faiblesse organique, de son ignorance, de son inexpérience, et aussi de son incommensurable potentiel de vie, dangereusement atteint souvent chez les adultes. L'enfant agit et réagit en conséquence, et vit, exactement selon les mêmes principes que vous. Il n'y a pas entre vous et lui une différence de nature mais seulement une différence de degré.

En conséquence :

Avant de juger un enfant ou de le sanctionner posez-vous seulement la question : Si j'étais à sa place comment pourrais-je réagir ? Et comment agissons-nous quand nous étions comme lui ?

Conformez-vous loyalement à ce test :

- Avez-vous fait effort pour vous imprégner de cet invariant ? [vert]
- Reconnaissez-vous cet invariant tout en hésitant à vous y conformer ? [orange]
- Dans votre comportement, considérez-vous souvent encore l'enfant comme d'une autre nature que vous ? [rouge]

(Nous conseillons à nos lecteurs de colorier soigneusement et loyalement ces tests. L'ensemble de ces tests, quand vous feuilletterez ensuite ce livre, vous donnera comme une image de votre situation psychologique et pédagogique d'enseignant. Vous ferez effort alors pour

effacer peu à peu les rouges, pour améliorer la proportion des oranges et des verts).

### INVARIANT n° 2 :

Etre plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

Vous êtes grand de taille et, de ce seul fait, vous avez tendance à considérer comme inférieurs ceux qui sont au-dessous de vous. C'est une sorte de sensation, disons physiologique qui est à l'opposé de la sensation du vide vertigineux lorsqu'on est au balcon d'un 8e ou sur un pic surplombant la vallée. C'est dire que tout le monde éprouve cette sensation. Il faut en prendre conscience et vous en défendre parce qu'elle vous trouble et vous égare.

Vous êtes plus grand que vos élèves. Cela ne vous suffit pas encore. Il faut que vous montiez sur une estrade pour assurer votre supériorité.

Ce sont là des impressions, des sentiments qui handicapent beaucoup plus qu'on ne croit tous les candidats à la pédagogie moderne.

C'est pour vous engager à vous défaire de ce vertige que nous préconisons dès l'abord un certain nombre de gestes symboliques et pourtant déterminants de l'évolution indispensable.

-Supprimez l'estrade : Vous serez, du coup, au niveau des enfants. Vous les verrez avec des yeux, non de pédagogues et de chefs, mais avec des yeux d'hommes et d'enfants, et vous réduirez tout de suite de ce fait, l'écart dangereux qui existe, dans les classes traditionnelles, entre l'élève et le maître.

-Si, pour des raisons administratives, vous ne pouvez enlever l'estrade pour en faire par exemple une table d'exposition et de travail, nous vous recommandons du moins de détrôner le bureau du maître, de le mettre au niveau des enfants, à un endroit où il ne gêne pas, et pas forcément devant les enfants.

L'estrade et la chaire sont des éléments indispensables de la pédagogie traditionnelle où le verbiage est roi, avec les leçons, les explications, les interrogations qu'on pratique effectivement avec d'autant plus d'autorité et d'efficacité qu'on n'est pas au niveau de ceux qui écoutent.

Ajoutons que la position de lutte entre maîtres et élèves nécessite pour la surveillance, l'autorité et la discipline cette surélévation matérielle et symbolique.

Mettez-vous au niveau de vos élèves. Vous pénétrez de plain-pied dans la pédagogie moderne. Vous serez amenés vous-mêmes à réfléchir et à commencer la reconsidération de vos attitudes et de votre comportement pédagogique.

Test :

- Enlever l'estrade avec toutes les conséquences pédagogiques que ce geste comporte. [vert]
- Mettre le bureau au niveau des élèves. [orange]
- Laisser l'estrade avec son usage traditionnel. [rouge]

Je ne peux résister au plaisir de vous citer ce passage dans *Intermezzo* de Giraudoux, comédie écrite en 1933. Nous lisons :

(Isabelle et ses élèves sont en classe-promenade lorsque survient l'Inspecteur Primaire...)

-L'INSPECTEUR : Entrez les élèves... (Elles rient). Pourquoi rient-elles ?

-ISABELLE: C'est que vous dites : Entrez, et qu'il n'y a pas de porte.

-L'I.P. : Cette pédagogie de grand air est stupide, le vocabulaire des inspecteurs Y perd la moitié de sa forme... (chuchotements). Silence, là-bas ! Mademoiselle vos élèves sont insupportables !

-ISABELLE : Comment les punirais-je ? Avec ces classes de plein-air, il ne subsiste presque aucun motif de punir. Tout ce qui est faute dans les classes devient ici initiative et intelligence. Punir une élève qui regarde au plafond ? Regardez-le, ce plafond !

-L'I.P. : Justement ! Le plafond dans l'enseignement doit être compris de façon à faire ressortir la taille de l'adulte vis-à-vis de la taille de l'enfant. Un maître qui adopte le plein air avoue qu'il est plus petit que l'arbre, moins corpulent que le bœuf, moins mobile que l'abeille et sacrifie ainsi la meilleure preuve de sa dignité. »

### INVARIANT n° 3 :

Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

On a tendance à considérer sans humanité que l'enfant qui travaille mal ou se comporte de façon répréhensible le fait intentionnellement et par malignité.

Certes de telles habitudes sont parfois prises, et nous en supportons les conséquences, ce qui ne veut pas dire que l'enfant soit totalement responsable des tares qui se manifestent en lui.

N'oubliez pas que vous mêmes travaillez avec déficience quand vous avez mal à la tête, mal aux dents, ou que vous avez mal digéré, ou que vous avez faim (ventre affamé n'a pas d'oreille). Vous vous énervez plus facilement quand vous avez échoué dans un travail, que vous vous êtes disputé avec un adversaire plus fort que vous ou que vous n'avez pas pu réaliser un projet qui vous tenait à cœur.

Les enfants sont tout simplement comme vous. En face des déficiences de comportement que vous constatez, essayez de vous demander s'il n'y a pas des causes de santé, d'équilibre, de difficultés de milieu qu'il y aurait d'abord à revoir.

Vous essaieriez de les corriger. Si vous ne le pouvez pas, vous agirez du moins avec beaucoup plus de raison et d'humanité, et vous améliorerez du coup le climat de votre classe.

Test :

- Vous vous appliquez à rechercher les raisons psychologiques, psychiques ou sociales du comportement perturbé de certains enfants (notre pédagogie vous y aidera). Dans la mesure où vous y avez déjà réussi. [vert]
- Vous n'y avez encore réussi que très relativement. [orange]

- Vous réagissez encore en pédagogue traditionnel sans tenir compte des difficultés individuelles de vos élèves. [rouge]

## II. Les réactions de l'enfant

### INVARIANT n° 4 :

Nul l'enfant pas plus que l'adulte n'aime être commandé d'autorité.

Il y a là une sorte de réflexe tout à la fois physiologique et psychologique.

Quand vous vous aventurez dans un chemin, c'est que « tout compte fait » vous jugez bon d'y aller. Si vous n'êtes pas sûr que ce soit une bonne direction, vous tâtonnez, vous avancez timidement, ou vous rebroussez chemin pour repartir ensuite. Mais si quelqu'un vous pousse, vous avez le même réflexe que lorsque, prêt à plonger au bord du bassin, une main suspecte vous fait perdre l'équilibre. Instinctivement, mécaniquement, vous faites l'effort inverse pour résister à la poussée et rétablir votre équilibre. Cette loi est générale. Elle ne souffre pas d'exception ni au point de vue physiologique, ni pour notre comportement moral, social ou intellectuel.

Nous sommes tous ainsi, et c'est pourquoi tout geste, tout commandement d'autorité entraîne une opposition comme automatique de celui qui les subit : il rougit, ou il amorce un geste de résistance peut-être vite réprimé, ou bien il est troublé dans le déroulement de ses pensées et de ses sentiments.

Il en résulte que, par principe tout commandement d'autorité est toujours une erreur.

On dira que l'enfant n'est pas suffisamment expérimenté et qu'il nous faut bien l'orienter et le pousser parfois là où il ne voudrait pas aller. L'erreur n'en subsiste pas moins. A nous de chercher une pédagogie dans laquelle l'enfant choisit au maximum la direction où il doit aller et où l'adulte commande le moins possible d'autorité.

C'est ce que s'efforce de faire notre pédagogie en donnant au maximum la parole à l'enfant, en lui laissant individuellement et coopérativement, une initiative maximum dans le cadre de la communauté, en s'évertuant à l'entraîner plus qu'à le diriger.

Lorsque nous préparons notre Plan de travail, nous présentons à la classe 3, 4 thèmes que les enfants, ou les équipes vont étudier.

Pour la répartition des thèmes il y a deux façons d'agir : l'autoritaire, habituelle à l'Ecole traditionnelle qui commande :

Thème n°1 X

Thème n°2 Y

Thème n°3 Z

Aucun des enfants ne sera satisfait.

Au lieu de cela nous disons : voilà trois thèmes à traiter. Choisissez chacun celui qui vous intéresse. On attribue les thèmes selon la demande. Les derniers prennent forcément le thème qui reste.

La part de choix, en l'occurrence, a été fort limitée. Mais les enfants n'ont pas été poussés autoritairement. Ils sont

satisfaits. Si nous imposons un texte à l'enfant, il y aura automatiquement opposition. Offrons la liberté de choix et tout rentrera dans l'ordre.

Oui mais, nous dira-t-on s'il n'y a plus d'autorité ! C'est une autre question que nous résolvons d'une façon satisfaisante.

Commander d'autorité est une erreur. Eviter l'erreur sera toujours salubre.

Test :

- Vous avez prévu dans votre classe une pédagogie sans commandement autoritaire. [vert]
- Vous cherchez une solution mitigée avec un reste d'autorité et un essai de libéralisation. [orange]
- Vous préférez encore commander d'autorité en toutes circonstances. [rouge]

### **INVARIANT n° 5 :**

qui découle du précédent :

Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

Il est des jeux ou des travaux collectifs, le sport par exemple, où l'alignement est ressenti comme une nécessité et ne pose donc aucun problème.

Il est des cas aussi où cet alignement est comme une nécessité administrative ou technique, exigée par une autorité qui nous dépasse, et dont nous sommes victimes aussi bien que les enfants. Il en est ainsi notamment de la nécessité où nous sommes par suite de l'organisation sociale actuelle de respecter strictement l'heure des repas dans la famille ou à la cantine l'heure d'entrée et de sortie de classe, la discipline des queues qui sont hélas ! une invention des temps de pénurie.

Il suffit dans ces cas d'expliquer aux enfants si le train passe à 6 h du matin, force nous est de partir de la maison à 5 h 30 si nous ne voulons pas arriver trop tard.

On pourrait dire que cette discipline n'est que très peu perturbante et qu'elle ne modifie pas forcément les relations maîtres-élèves, à condition que le maître ne s'attribue pas des passe-droits du fait de sa fonction.

L'obligation dangereuse c'est celle qui apparaît aux enfants comme superflue, comme signe d'un malin plaisir de l'adulte de prouver sa souveraine autorité en montrant que ses commandements doivent déclencher un réflexe de passive obéissance qui est abêtissement.

La discipline militaire est le type de cette erreur insupportable pour ceux qui sont dans le rang, et qui régit autoritairement tous les rapports entre simples soldats et gradés.

La preuve que cette discipline est à l'opposé des règles de vie et d'action et qu'elle n'est faite que pour renforcer la brutale autorité, c'est qu'elle s'atténue jusqu'à disparaître parfois en période active ou durant les guerres. Cette forme extérieure de discipline disparaissait presque totalement pendant la guerre pour les hommes au front. Elle avait totalement disparu durant la clandestinité et les maquis, et pourtant, ces soldats sans uniforme et sans discipline extérieure ont su respecter la plus efficiente des disciplines, celle de l'action.

Il en est de même pour l'Ecole.

Il y a une certaine discipline nécessitée par la cohabitation dans des groupes plus ou moins bien organisés. Les enfants la comprennent, l'acceptent, la pratiquent, l'organisent eux-mêmes s'ils en sentent la nécessité. C'est cette discipline qu'il faut rechercher.

Mais il faut bannir tous alignements dont l'enfant ne sent pas la nécessité et qui peuvent être réalisés par l'organisation coopérative : ordre pour l'entrée en classe, silence durant le travail, etc...

Il peut y avoir ordre et discipline sans l'autorité abêtissante dont les alignements dans la cour, les coups de sifflet et les bras croisés sont le symbole.

Test :

- Supprimer l'autorité brutale qui exige tous alignements superflus, attitudes rigides et bras croisés, qui seront remplacés par la discipline coopérative du travail. [vert]
- Essais d'organisation de la discipline avec un minimum de commandement extérieur. [orange]
- En être resté aux ordres autoritaires, à l'alignement, - aux bras croisés, etc... [rouge]

### **INVARIANT n° 6 :**

déoulant des précédents :

Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

Le premier mouvement de l'enfant ou de l'adulte à qui on commande d'autorité: Fais cela ! est de dire automatiquement : non !

Là, réside partiellement au moins, l'explication de cette période d'opposition qu'on note chez les enfants de 7 à 9 ans. C'est l'âge où l'adulte, sous le prétexte de discipliner l'enfant, tient à marquer son autorité par le commandement brutal qui incite ou oblige à cette obéissance passive que trop de parents ou de maîtres croient indispensable à toute éducation virile.

Alors se livre une sorte de combat entre l'enfant qui veut expérimenter et vivre dans le sens de ses besoins et l'adulte qui veut le plier à l'obéissance.

L'opposition systématique est une phase de cette lutte. L'enfant se pliera ensuite, s'il se discipline. Il y a ceux qui n'acceptent pas cette autorité brutale et qui seront les insoumis, les fortes têtes, les inadaptés, avec toutes les complications individuelles et sociales qui en découlent.

Il résulte de cette opposition que certaines activités - les scolaires plus particulièrement - se recouvrent d'une sorte de voile maléfique, parce qu'elles sont commandées. On désapprend ainsi le travail ; ainsi naissent des phobies, des anorexies et des complexes graves qu'une bonne pédagogie éviterait.

Test:

- S'abstenir de tout commandement strictement autoritaire.
- Trouver d'autres voies exaltant le travail voulu. [vert]



- Réduire progressivement le commandement, supprimer
- les alignements et les bras croisés. [orange]
- En rester à la forme habituelle de discipline et de commandement, même si l'autorité en est atténuée. [rouge]

#### **INVARIANT n° 7 :**

découlant des précédents :

Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

Donnez un bonbon à un enfant. Il sera satisfait certes, mais n'en regardera pas moins avec envie le restant de la boîte. Présentez-lui la boîte pour qu'il choisisse. Il sera beaucoup plus satisfait, même si son choix n'est pas avantageux.

Là aussi c'est la liberté qui colore de rouge, d'orange ou de vert la décision à intervenir.

Nous avons dit déjà comment pour la préparation du travail nous donnons aux enfants le choix des thèmes au lieu d'en faire d'autorité la distribution.

Cet invariant est une des raisons qui font le succès de nos fichiers auto-correctifs et de nos bandes enseignantes. Avec le manuel de calcul, l'enfant n'a aucune latitude. Les exercices à faire sont imposés par le livre ou par le maître. L'enfant n'a qu'à s'aligner sans rien dire.

Donnez aux enfants la liberté de choisir leur travail, de décider du moment et du rythme de ce travail et tout sera changé.

Imposez aux élèves un texte à lire et à étudier. Ils n'y ont ni appétit ni enthousiasme. Laissez-leur la liberté de choisir comme nous le faisons par le texte libre, le travail se fera alors dans un climat beaucoup plus favorable.

Ce principe, valable pour tous les individus, motive la survivance en France de l'artisanat. Au travail imposé à l'usine, l'ouvrier préfère son activité d'artisan, qu'il pratique à l'heure et au rythme qui lui convient, même si ce choix lui vaut des journées plus longues et plus fatigantes.

Test :

- S'organiser et prévoir des techniques telles que l'enfant ait toujours l'impression de choisir son travail. [vert]
- Expérimenter ce choix libre au moins en français et en calcul. [orange]
- Pratiquer presque intégralement des travaux pour le choix desquels l'enfant n'a nullement été consulté. [rouge]

#### **INVARIANT n° 8 :**

découlant des précédents :

Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

Qu'un enfant tourne les pédales d'un vélo sur cale, il s'en lassera vite, alors qu'il ira au bout du monde sur son vélo qui roule pour du bon.

Nous verrons, dans les chapitres suivants, où peut nous mener le feu vert qui nous ouvre la voie vers le travail vivant et l'action.

Nous aurons là à faire le procès de tous les exercices scolaires qui fonctionnent sur cale, pour rien ou en tous cas pour des buts qui ne sont pas les nôtres.

Feu rouge pour les exercices divers qui n'ont d'autre but que de se couvrir éventuellement d'encre rouge.

Feu rouge pour l'étude mécanique et par cœur de textes ou de récitations qu'on ne comprend pas.

Feu rouge pour les devoirs de rédaction dont le seul lecteur sera le maître et qui ne répondent à aucun des impératifs naturels d'expression et de communication.

Mais nous aurons la plupart du temps à envisager des feux orange et des clignotants.

Dans les conditions actuelles de travail scolaire, il sera pendant longtemps difficile de substituer au travail scolaire les activités motivées qui sont la raison d'être de notre pédagogie.

On sera alors obligé de s'accommoder bien souvent de ce qui est, de l'adapter au mieux à nos techniques, et de créer, dans cet ensemble condamné des éléments de liberté et de progrès.

Un des éléments auquel, contrairement à ce que prétendent les psychologues, nous ne donnerons pas le feu vert mais un simple orange et clignotant, c'est le jeu, qui n'est pas une activité naturelle mais seulement un ersatz du travail.

Test :

- Valable toute activité qui a sa raison d'être dans le comportement de l'individu dans son milieu. [vert]
- Activités qui donnent parfois une illusion de liberté et de motivation, mais qui n'en sont pas moins des ersatz. [orange]
- Devoirs scolaires imposés. [rouge]

#### **INVARIANT n° 9 :**

qui tire la conclusion des précédents :

Il nous faut motiver le travail.

Dans un de mes Dits de Mathieu (Les Dits de Mathieu par C. FREINET : I vol. aux Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.) j'ai donné un exemple que je crois devoir reproduire ici de la différence foncière qu'il y a entre le travail de soldat, sans motivation et sans but, auquel on ne donne que le strict minimum de son activité, juste assez pour éviter les sanctions, et le travail puissamment motivé, intégré à l'être dans son milieu, que nous disons Travail de fiancé.

#### **LE TRAVAIL QUI ILLUMINE**

Eh oui ! Il existe certes des bêches et des charrues, et des outils mécaniques autrement perfectionnés qui vous remuent le sol et vous sèment les graines sans que vous ayez à vous mesurer avec l'aridité de la glèbe. Mais j'aime, moi, quand je prépare un semis, tamiser la terre de mes mains et trier amoureusement les pierres, comme l'on adoucit le lit douillet d'un bébé.

C'est ainsi ; un travail même peut être corvée ou libération. Ce n'est pas une question de nouveauté mais d'illumination et de fécondité.

Vous connaissez l'histoire des « pluches » au régiment ? Il y a un art - dont l'Ecole a fait une tradition - pour opérer le plus lentement possible, sans cependant s'arrêter de travailler. C'est du stakhanovisme à l'envers. Et quand il s'agit de prendre le balai pour débarrasser les pluches, c'est pire encore : tous les hommes sont manchots. C'est parfois le caporal lui-même qui doit s'appuyer la corvée.

Le soldat part en permission voir sa jeune femme. Faire la soupe, éplucher les pommes de terre, balayer même, tout cela devient un plaisir dont il réclame le privilège.

La corvée du matin est devenue une récompense !

Il en est de même à l'école, où certains travaux usés par la tradition seront, demain, recherchés à l'égal d'activités nouvelles que vous croyiez exclusives. Ne cherchez pas la nouveauté ; la mécanique la plus perfectionnée lasse elle-même si elle ne sert pas les besoins profonds de l'individu. Dans le lot toujours croissant des activités qu'on vous offre, choisissez d'abord celles qui illuminent votre vie, celles qui donnent soit de croissance et de connaissances, celles qui font briller le soleil. Editez un journal pour pratiquer la correspondance, recueillez et classez des documents, organisez l'expérience tâtonnée qui sera la première étape de la culture scientifique. Laissez les jeunes fleurs s'épanouir, même si les mouilles parfois la rosée.

Tout le reste vous sera donné par surcroît.

\*

Ce que nous avons apporté de nouveau à la pédagogie, c'est cette possibilité technique de faire effectivement dans nos classes du travail vivant, du travail de fiancé.

Lorsque l'enfant écrit avec plaisir un texte libre pour son journal ou ses correspondants, feu vert.

Lorsqu'il écrit une lettre à son correspondant, feu vert.

Lorsqu'il imprime, lorsqu'il dessine et peint, lorsqu'il fait des expériences ou prépare des conférences, feu vert.

Les enfants comprendront vite quelles sont les activités motivées et celles qui ne sont là qu'en fonction de l'Ecole.

Test :

- Activités motivées auxquelles les enfants se donnent totalement. [vert]
- Activités mitigées qu'on essaie d'influencer par un nouvel esprit. [orange]
- Travail ordinaire. [rouge]

### **INVARIANT n° 10 :**

Plus de scolastique.

La scolastique, c'est une règle de travail et de vie particulière à l'Ecole et qui n'est pas valable hors de l'Ecole, dans les diverses circonstances de la vie auxquelles elles ne sauraient donc préparer.

Nous vous proposons un moyen simple de détection de la scolastique.

Si vous voulez savoir dans quelle mesure une forme de travail est scolastique et si donc vous devez lui appliquer le feu orange ou le feu rouge, posez-vous les questions suivantes :

-Si on m'obligeait à faire ce travail, le ferais-je volontiers et avec efficacité ?

-Si j'étais à la place de cet élève, travaillerais-je avec plus d'enthousiasme et d'application ?

-Si je laissais ouvertes les portes de la classe avec liberté totale de sortir quand on le désire, les enfants resteraient-ils à leur travail ou se sauveraient-ils vers d'autres activités ?

Test :

- Travaux que nous ferions nous-mêmes avec intérêt, auxquels élèves et maîtres sont capables de s'appliquer en dehors des heures légales, pendant les récréations, sans voir l'heure passée. (Nous offrons quelques-uns de ces travaux pour lesquels il y a feu vert). [vert]
- Travaux plus ou moins marqués d'école moderne, mais pour lesquels dans les conditions actuelles de l'Ecole et du milieu, la part de la scolastique reste encore plus ou moins importante, pourvu qu'on s'en rende compte. [orange]
- Travaux scolaires traditionnels. [rouge]

### **INVARIANT n° 10 bis :**

Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

Nous insistons tout particulièrement sur cet invariant, car toute la technique de l'Ecole traditionnelle est basée sur l'échec.

Les premiers de la classe réussissent certes parce qu'ils ont des aptitudes particulières, mais aussi parce qu'ils ont toujours de bonnes notes, des Bien et des Très bien, et qu'ils réussissent aux examens.

Mais l'Ecole accable les autres sous l'avalanche des échecs : excès de rouge dans les devoirs, mauvaises notes, « à refaire », cahiers mal tenus... Les observations ne laissent que très rarement à l'enfant le réconfort d'une réussite. Ils se découragent et cherchent dans d'autres voies - répréhensibles - d'autres réussites.

Faites toujours réussir vos enfants. Le tonus de l'enseignement en sera du coup très notablement réhabilité.

Mais, vous diront parents et éducateurs, on ne peut tout de même pas mettre une bonne note à un travail insuffisant, ou féliciter un élève pour un cahier mal tenu.

Oui, mais nous pouvons pratiquer une pédagogie qui permette aux enfants de réussir, de présenter des travaux faits avec amour, de réaliser des peintures ou des céramiques qui sont des chefs-d'œuvre, de faire des conférences applaudies par les auditeurs.

C'est toute la formule de l'Ecole qu'il nous faut changer, et le rôle aussi de l'éducateur qui, au lieu d'être un censeur exclusif saura promouvoir son rôle éminemment aidant :

Test :

- Pour une pédagogie de la réussite. [vert]

- Effort pour éviter l'échec. [orange]
- Pédagogie de l'échec. [rouge]

### **INVARIANT n° 10 ter:**

Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail. Nous allons à contre-courant de la psychologie et de la pédagogie contemporaine en affirmant cet invariant de la primauté du travail (Voir notamment : L'Education du Travail, par C. FREINET Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.).

L'erreur commence à l'Ecole maternelle, qui a, de ce point de vue, contaminé les familles : il n'y a qu'à jeter un coup d'œil sur les catalogues des grandes maisons d'édition pour se convaincre que le jeu y est roi, qu'on n'y présente aucun outil de travail mais une infinité de jeux.

On a pris l'habitude également dans les familles de ne plus faire travailler les enfants. Ils sont les rois fainéants auxquels on offre exclusivement des jeux.

Aux autres degrés, par la force des choses, la pédagogie a moins généralement recours aux jeux, mais on n'en a pas pour autant accepté le principe du travail.

L'Ecole primaire et le second degré aussi sont le domaine des devoirs et exercices imposés, qui présentent tout au plus un intérêt superficiel mais qui ne répondent nullement à notre définition du travail naturel, motivé et exhaustif dont on ne dira jamais assez les vertus.

Notre pédagogie est justement une pédagogie du travail. Notre originalité c'est d'avoir créé, expérimenté, diffusé des outils et des techniques de travail dont la pratique transforme profondément nos classes.

Test :

- Réalisation maximum d'une école du travail. [vert]
- Mélange de devoirs et de travail. orange]
- Pas encore de vrai travail. [rouge]

### **III. Les techniques éducatives**

#### **INVARIANT n° 11 :**

La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle (Essai de psychologie appliquée à l'Education, par C. FREINET Ed. de l'E.M.F.).

L'Ecole traditionnelle opère exclusivement par explications. Les expériences, lorsqu'on en fait, n'interviennent que comme complément de démonstration.

Or, l'explication, même aidée par la démonstration n'apporte qu'une acquisition superficielle et formelle, qui n'est jamais enracinée dans la vie de l'individu dans son milieu. Elle est comme ces rejets qui poussent prématurément sur un arbre qu'on a mis en terre et qui donnent un instant l'illusion de la vie. Mais les racines, non encore adaptées au milieu n'apportent pas la sève indispensable et la plante se dessèche, faute de nourriture substantielle.

C'est malheureusement cette acquisition de surface que recouvre le vernis des mots, que recherche l'Ecole actuelle et que contrôlent les examens.

On sent de plus en plus la vanité de cette superficialité et l'on prône un peu partout, mais tout spécialement hors de l'enseignement la culture profonde qui prépare les chercheurs intelligents et efficaces.

Il apparaît que, pour une véritable culture c'est le tâtonnement expérimental, tel que nous l'avons exposé dans notre livre Essai de psychologie sensible, qui est la voie royale, base de notre pédagogie.

Les Travaux Scientifiques Expérimentaux sont la première reconnaissance officielle de ce processus universel.

Test :

- Pour une éducation fondée sur l'expérience et la vie, par le tâtonnement expérimental. [vert]
- Pour l'introduction de plus en plus pratique de l'expérimentation à l'Ecole avec encore retour à l'explication pour certaines disciplines. [orange]
- On n'a pas encore modifié la pratique habituelle scolaire de l'apprentissage et bourrage [rouge]

#### **INVARIANT n° 12 :**

La mémoire, dont l'Ecole fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

Dans le cas contraire, elle ne joue l'effet que d'une bande magnétique qui enregistre des mots pour les restituer à la demande, sans qu'il y ait le moindre processus intelligent d'intégration à la vie mentale. « Savoir par cœur n'est pas savoir » disait déjà Montaigne qui avait alors fulminé contre cette habitude des scolastiques d'imposer les connaissances comme qui verserait dans un entonnoir. Une bonne mémoire est évidemment précieuse. On a conclu alors que pour avoir cette bonne mémoire, il fallait exercer sans cesse cette faculté comme si elle était un véhicule essentiel de la connaissance.

Mais contrairement à la croyance générale des scolastiques, la mémoire ne se cultive pas par l'exercice. On peut, par ce biais, acquérir certains procédés mnémotechniques qui font illusion. L'usage mécanique de la mémoire tend au contraire à la fatiguer et à l'épuiser. C'est ce qui arrive avec notre jeunesse malmenée. Malheureusement, tout l'enseignement scolaire est fondé sur la mémoire, et les examens mesurent exclusivement les acquisitions de mémoire.

Test :

- Donner un enseignement vivant où la mémoire ne joue que son rôle d'aide technique. [vert]
- Pour un enseignement où la mémoire a encore une trop large part mais où l'on commence cependant la culture en profondeur. [orange]
- Pour une éducation et une motivation de mémoire. [rouge]

#### **INVARIANT n° 13 :**

Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Etudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art,

en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

Les règles et les lois sont le fruit de l'expérience, sinon elles ne sont que des formules sans valeur.

Test :

- Pour un travail vivant expérimental. (C'est en forgeant qu'on devient forgeron). [vert]
- Expériences mais étude simultanée de certaines règles dans l'espoir vain que l'enseignement pourra en bénéficier. [orange]
- Enseignement classique à base de règles et de principes appris par cœur. [rouge]

#### **INVARIANT n° 14 :**

L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

On dit : cet enfant est, ou n'est pas intelligent. Or, l'intelligence n'existe pas en soi : elle est comme l'émanation complexe des possibilités les plus éminentes de l'individu. Si l'intelligence n'existe pas en soi, il n'y a pas une méthode spéciale de culture de cette intelligence. Elle est, comme la santé, une synthèse d'éléments intimement liés sur lesquels nous aurons à agir favorablement.

Nous avons expliqué dans notre Essai de psychologie sensible que l'intelligence est la perméabilité à l'expérience. Plus l'individu est sensible à ces expériences, plus les expériences réussies marquent dans son comportement, plus il progresse rapidement.

C'est en généralisant, en classe et hors de classe, la pratique du tâtonnement expérimental, en la rendant possible et efficiente qu'on éduque en définitive l'intelligence.

Test :

- Processus intensif de tâtonnement expérimental tel qu'il est rendu possible par les techniques Freinet. [vert]
- Intensification progressive du tâtonnement expérimental dans le cadre cependant de la vieille pédagogie intellectualiste. [orange]
- Conception encore classique de l'intelligence par des pratiques scolaires scolastiques. [rouge]

#### **INVARIANT n° 15 :**

L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

Les individus chez qui on a hypertrophié cette forme d'intelligence seront capables de discourir avec virtuosité sur tous sujets appris, ce qui ne les empêche pas d'être parfois inintelligents pour tout ce qui touche à la vie et l'adaptation au milieu

Il y a bien d'autres formes d'intelligence, variables selon les incidences du tâtonnement expérimental qui leur a servi de base :

-l'intelligence des mains qui vient des vertus avec lesquelles on agit sur le milieu pour le transformer et le dominer ;

-l'intelligence artistique ;

-l'intelligence sensible qui développe le bon sens ;

-l'intelligence spéculative qui fait le génie des chercheurs scientifiques et des grands maîtres du commerce et de l'industrie ;

- l'intelligence politique et sociale qui forme les hommes d'action et les manieurs de foules.

Le peuple a toujours honoré ces formes diverses d'intelligence. Elles nous ont valu les génies artistiques, les hommes dévoués jusqu'au sacrifice, les inventeurs et les sages, qui, très souvent, avaient échoué à l'École parce que rebelles à ses enseignements traditionnels.

La société actuelle a un tel besoin de cadres polyvalents, de chercheurs et de créateurs, qu'une tendance très nette se manifeste souvent hors de l'Université pour la culture de ces formes diverses d'intelligence.

Notre pédagogie y pourvoie, et en ce domaine, elle est encore en audacieuse avant-garde.

La partie est pourtant loin d'être gagnée. Les « intellectuels » défendent et défendront encore longtemps leurs privilèges, authentifiés par les examens et les parchemins.

Test :

- Si, par des techniques adéquates vous cultivez au maximum tout le potentiel d'intelligence des individus. [vert]
- Si la culture de ces possibilités complémentaires ne se fait
- encore qu'accidentellement. [orange]
- Si vous vous contentez encore de la culture de l'intelligence scolaire. [rouge]

#### **INVARIANT n° 16 :**

L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.

Ce n'est pas spécialement par distraction ou paresse. Pour les raisons que nous avons déjà données, l'enfant et l'homme n'aiment pas écouter ce qu'ils n'ont pas sollicité et dont ils ne sentent pas le besoin vivant. C'est ce qui explique le faible rendement de ces leçons et tous les artifices que les éducateurs ont dû inventer pour obliger les enfants à se plier aux leçons magistrales.

Et pourtant dira-t-on, il faut bien que l'enfant apprenne et comprennent ce qu'il ne sait pas et que donc le maître doit lui enseigner. Mais peut-être y a-t-il d'autres voies pour cet enseignement ?

Nos techniques apportent des solutions diverses à ces problèmes. Il y en a notamment une que nous recommandons.

Si vous expliquez d'autorité par la leçon, nul n'écoute. Mais organisez votre travail de telle façon que l'enfant commence par agir lui-même, par expérimenter, par enquêter, par lire, par choisir et classer des documents. Il vous posera alors des questions qui l'ont plus ou moins intrigué. Vous répondez à ces questions : ce sera ce que nous appelons la leçon a posteriori.

Test :

- Vous commencez, pour toutes les disciplines par l'expérience et l'information. [vert]
- Vous tâchez de rendre la leçon intéressante mais elle reste la leçon. [orange]
- Vous n'avez pas dépassé le stade de la leçon ex cathedra. [rouge]

#### **INVARIANT n° 17 :**

L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

Ce qui fatigue, les enfants comme les adultes, c'est l'effort contre nature, qu'on fait parce qu'on y est contraint.

La scolarité est si bien habituée à ses erreurs qu'il est admis officiellement que le jeune enfant ne peut pas travailler plus de quarante minutes et qu'il faut après dans toutes les classes 10 minutes de récréation.

Or, nous constatons expérimentalement - et cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions - que cette règle scolaire est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures, davantage même si n'intervenaient les besoins physiques naturels.

A l'Ecole Freinet, les enfants travaillent sans interruption de 8 h 30 à 11 h 30, et très normalement.

La fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie.

Test :

- L'enfant peut travailler plusieurs heures sans fatigue. [vert]
- L'enfant se fatigue parfois, ce qui nécessite détente et repos. [orange]
- On est obligé de pratiquer les récréations. [rouge]

#### **INVARIANT n° 18 :**

Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

Il n'y a qu'à vous rappeler dans quel état d'opposition souvent malveillante vous place le contrôle d'un gendarme, même si vous êtes en faute.

De ce point de vue, la correction des devoirs et des exercices et la récitation des résumés sont toujours une raison de trouble et d'opposition de l'enfant.

Cela est incontestable.

On dit volontiers que c'est un mal nécessaire et qu'il faut bien qu'on ordonne et qu'on contrôle : la réaction argumente toujours ainsi lorsque en face d'initiatives révolutionnaires, elle entend défendre la tradition et ses privilèges. Et pourtant, si nous trouvons la possibilité de supprimer ces pratiques perturbantes, la pédagogie ferait un pas encourageant.

Ce ne sont pas tant les corrections en elles-mêmes qu'il nous faut abandonner mais bien plutôt modifier l'attitude du maître vis-à-vis du travail de l'enfant.

A l'Ecole traditionnelle l'enfant est, en principe, toujours fautif. Le maître a tendance à voir dans les travaux de ses élèves non ce qui est bien mais ce qui est, selon lui, condamnable. Il ressemble en cela aux gendarmes qui sont toujours à la recherche des délinquants.

Cette situation d'infériorité et de faute est essentiellement avilissante. Elle est certainement une des causes principales des échecs scolaires et de l'aversion que l'enfant éprouve de bonne heure pour les choses d'école.

Et pourtant, dira-t-on, il faut bien qu'on corrige les défauts et les faiblesses des enfants, sinon ils ne feront jamais effort pour s'améliorer.

La maman ne gronde jamais son enfant parce qu'il a mal prononcé un mot ou qu'il est tombé lors de ses premiers pas. Elle sait, intuitivement, que l'enfant, par nature, fait tout son possible pour réussir car l'échec le déséquilibre. S'il a fauté c'est qu'il n'a pas pu faire autrement. Notre rôle d'éducateur est semblable : non corriger mais aider à réussir et à dépasser les erreurs.

L'attitude aidante est la seule valable en pédagogie. Mais elle suppose évidemment qu'on a reconsidéré les techniques de travail, que les méthodes naturelles ont fait place à la scolaire et que les enfants travaillent de leur plein gré, sans l'autorité du maître.

Intéresser l'enfant à son travail et à sa vie d'enfant reste donc le premier des objectifs de l'Ecole Moderne. On peut voir, dans nos divers écrits, dans nos classes et dans nos expositions, dans quelque mesure nous avons amorcé cette révolution pédagogique.

Test :

- Vous avez supprimé les corrections à l'encre rouge, vous avez adopté une attitude aidante. [vert]
- Vous n'êtes encore qu'à mi-chemin de cette conquête. [orange]
- Vous en restez encore aux vieux principes de correction et de sanctions. [rouge]

#### **INVARIANT n° 19 :**

Les notes et les classements sont toujours une erreur.

La note est l'appréciation, par un adulte, du travail de l'enfant. Elle serait valable si elle était objective et juste. Elle peut l'être, partiellement du moins quand il s'agit d'acquisitions simples, de la technique des quatre opérations par exemple. Mais pour le travail plus complexe où l'intelligence, la compréhension, les notions même de comportement entrent en ligne de compte, toute mesure systématique est défectueuse. Il ne faut pas s'étonner si, à ce niveau, les notes peuvent varier du simple au double selon les examinateurs, ce qui n'empêche pas d'user imperturbablement des demis ou des quarts, comme si on suivait au chronomètre.

Que dire alors des classements établis sur la base de ces notes fausses, et comment décider qu'un tel élève passe avant celui qui le suit avec quelques centièmes de points d'avance.

C'est là, manifestement, la plus fautive des mathématiques, la plus inhumaine des statistiques. Professeurs et

parents y tiennent pourtant parce que dans les données actuelles de l'école, avec des enfants qui n'ont pas envie de travailler, les notes et les classements restent encore le moyen le plus efficace de sanction et d'émulation. Mais ce moyen a une contrepartie gravement dangereuse :

-Comme il s'agit de noter, et avec un minimum d'erreurs, on s'en tient en pédagogie à ce qui est mesurable. Un exercice, un calcul, un problème, la répétition d'un cours, tout cela peut effectivement entraîner une note acceptable. Mais la compréhension, les fonctions d'intelligence, la création, l'invention, le sens artistique, scientifique, historique, ne peuvent pas être notés. Alors on les réduit au minimum, à l'Ecole, et on les supprime de la compétition. Ils n'entrent que faiblement en compte dans les examens et concours.

Voilà la situation actuelle.

Nous y pallions :

-en donnant aux enfants le goût et le besoin de travail ; en créant une saine émulation par la compétition coopérative et sociale ;

-en mettant au point un système de graphiques et de brevets qui remplaceront un jour prochain l'usage abusif des notes et des classements.

(Nous notons avec satisfaction que les récentes circulaires ministérielles des classes de transition préconisent justement la suppression des notes et du classement).

Test :

- Vous avez supprimé notes et classements que vous remplacez par les formes nouvelles de travail. [vert]
- Vous remplacez précautionneusement notes et classement par d'autres noms. [orange]
- Vous restez fidèles à l'ancienne tradition. [rouge]

#### **INVARIANT n° 20 :**

Parlez le moins possible.

Nous avons beau faire, la vieille pédagogie nous a si bien marqués que nous avons toujours tendance à parler, à expliquer, à démontrer, quand rien ne va plus.

Ménagez votre organe vocal habitué à surmonter tous les bruits, jusqu'à l'usure.

N'expliquez pas à tout propos : cela ne sert à rien. Moins vous parlez, plus vous agissez.

Celui qui travaille consciencieusement ne parle pas. Mais ce changement dans votre comportement et votre action suppose que vous avez conscience de notre Invariant n°13. On se forme, non par l'explication et la démonstration, mais par l'action et le tâtonnement expérimental. Il suppose aussi que vous avez la maîtrise du matériel et des techniques qui permettent une pédagogie plus efficiente.

Test :

- Vous êtes organisés pour travailler ; vous avez supprimé les leçons. Vous parlez de moins en moins. [vert]
- Vous vous efforcez de moins parler mais vous n'avez pas encore opéré l'évolution pédagogique nécessaire. [orange]

- Vous vous en tenez de préférence aux vertus du langage explicatif. [rouge]

#### **INVARIANT n° 21 :**

L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

C'est la condamnation définitive des pratiques scolaires, où tous les enfants font, au même moment, exactement la même chose. On a beau classer les élèves par divisions ou par cours, ils n'ont jamais les mêmes besoins ni les mêmes aptitudes et il est profondément irrationnel de prétendre les faire tous avancer au même pas. Les uns s'énervent parce qu'ils piétinent alors qu'ils voudraient et pourraient aller plus vite. Les autres se découragent parce qu'ils ne peuvent pas suivre seuls. Une petite minorité profite du travail ainsi aménagé. Nous avons cherché, et trouvé la possibilité de permettre aux enfants de travailler à leur rythme, au sein d'une communauté vivante.

La notion de travail d'équipe et de travail coopératif doit être elle-même reconsidérée. Travailler en équipe ou en coopérative ne signifie pas forcément que chaque membre fait le même travail. L'individu doit au contraire garder au maximum sa personnalité mais au service d'une communauté. Cette forme nouvelle de travail est, pédagogiquement et humainement parlant, de la plus haute importance.

Test :

- Vous organisez la pratique intéressante du travail individuel au sein d'une équipe ou d'une communauté. [vert]
- Vous tentez des essais de travail d'équipe. [orange]
- Vous persistez dans une organisation traditionnelle du travail. [rouge]

#### **INVARIANT n° 22 :**

L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

On croit trop souvent que les techniques Freinet s'accommodent volontiers d'un manque anarchique d'organisation, et que l'expression libre est synonyme de licence et de laisser-aller.

La réalité est exactement contraire : une classe complexe, qui doit pratiquer simultanément des techniques diverses, et où on essaye d'éviter la brutale autorité, a besoin de beaucoup plus d'ordre et de discipline qu'une classe traditionnelle, où manuels et leçons sont l'essentiel outillage.

Mais il ne saurait s'agir là de cet ordre formel qui se traduit tant que le maître surveille, par du silence et des bras croisés. Nous avons besoin d'un ordre profond inséré dans le comportement et le travail des élèves ; d'une véritable technique de vie motivée et voulue par les usagers eux-mêmes.

Ce ne sont pas là des mots mais des réalités possibles dans toutes les classes qui s'orienteront vers le travail nouveau. L'ordre et la discipline de l'Ecole Moderne c'est l'organisation du travail.

Pratiquez les techniques modernes pour du travail vivant les enfants se disciplineront eux-mêmes parce qu'ils veulent travailler et progresser selon des règles qui leur sont propres.

Vous aurez alors dans vos classes l'ordre véritable.

Test :

- Vous parvenez, avec des techniques complexes de travail, à un ordre vivant. [vert]
- Le travail n'est pas encore suffisamment organisé pour qu'il puisse se suffire dans cette recherche de l'ordre nécessaire. [orange]
- Les enfants ont encore besoin de l'ordre imposé de l'extérieur. [rouge]

#### **INVARIANT n° 23 :**

Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

Pourtant, il est des cas, nous dira-t-on, où la punition devient une nécessité, où elle est la seule solution pour maintenir l'ordre.

Et cela est exact. Mais c'est que l'erreur a été commise avant nous, ou en dehors de nous et que nous en supportons la triste conséquence. Quand les enfants ont été battus fréquemment dans la famille, ils se sont forgés une technique de vie à base de coups et de punitions. Ils sont provisoirement insensibles à toutes autres techniques de vie, et le redressement sera parfois terriblement long et difficile.

Si les enfants sont mal nourris, mal logés, s'ils ne sont pas habitués au travail, nous aurons fort à faire pour parvenir à un ordre fonctionnel. L'erreur a été commise hors de nous aussi.

Ce n'est pas en emboîtant le pas à l'erreur qu'on la corrigera, c'est en œuvrant pour rendre les punitions inutiles. Observez très loyalement un enfant qu'on punit ; étudiez vos propres réactions aux punitions que vous avez subies. Il y a toujours un élément d'opposition, de colère, de vengeance, parfois de haine. Il y a toujours humiliation, même si cette humiliation est masquée sous un air de bravade, de fierté ou de rodomontade.

Si la punition est toujours une erreur, chaque fois que vous y avez recours, vous commettez une fausse manœuvre, même si en apparence tout semble entrer dans l'ordre, même si vous n'en voyez pas tout de suite les conséquences.

C'est dans la mesure où nous intéressons les enfants au travail dans la classe, où nous satisfaisons leur besoin de création, d'enrichissement et de vie, que la classe s'harmonisera et que les sanctions seront inutiles.

Nous ne disons pas que ne pas punir soit une chose simple. L'ordre et la discipline sont l'aboutissement de toutes les conditions de travail dans la classe, et ces conditions sont bien souvent encore tellement péjoratives!

Mais cela ne nous empêche pas de raisonner juste et de mesurer l'importance de nos erreurs, même si nous ne pouvons pas toujours y parer.

Test :

- Vous avez totalement supprimé les punitions sous leur forme de sanction automatique. [vert]
- Vous essayez de supprimer les punitions, mais vous notez encore trop souvent des rechutes symptomatiques. [orange]
- Vous croyez les punitions nécessaires, donc acceptables. [rouge]

#### **INVARIANT n° 24 :**

La vie nouvelle de l'Ecole suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.

La coopération scolaire est la conséquence des invariants ci-dessus. Si vous n'avez pas encore conquis suffisamment de feux verts, vous hésitez à vous en remettre totalement à la coopération. Vous penserez que les enfants ne sont pas suffisamment expérimentés, pas assez conscients de leurs devoirs, pas assez « hommes » et qu'il vous faut bien manifester votre supériorité et votre autorité. Si vous avez vraiment dépouillé le vieux maître, vous donnerez à la coopérative scolaire le maximum de responsabilité dans l'organisation de votre classe.

Mais :

1°. Cette responsabilité ne doit pas être exclusivement économique et technique. Il ne s'agit pas de recueillir des fonds et de les gérer, ni même de produire au bénéfice de la coopérative. Tout cela n'est pas négligeable et constitue en somme un premier pas. Mais ce n'est malgré tout là qu'un aspect mineur d'une coopération qu'il faut étendre à toute la vie de la classe, surtout à l'aspect social et moral de l'organisation. Nous en avons indiqué les techniques, notamment le journal mural et l'Assemblée générale hebdomadaire de la Coopérative.

2°. L'éducateur ne doit pas se contenter de voir fonctionner la Coopérative pour en sanctionner, de l'extérieur, les faiblesses et les erreurs. Il doit s'intégrer à la coopérative dont il tâchera d'être, avec beaucoup de compréhension et de dynamisme le meilleur élément.

Test :

- Vous pratiquez cette coopération totale. [vert]
- Vous avez une coopérative pour ainsi dire surajoutée à la classe, mais non investie encore de toutes ses responsabilités. [orange]
- Vous voulez conserver tout le pouvoir. [rouge]

#### **INVARIANT n° 25 :**

La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

S'il s'agit seulement d'instruire les enfants, le grand nombre peut être parfois acceptable. Il peut y avoir des techniques de travail qui permettent les acquisitions mécaniques à une masse de 50 enfants presque aussi bien qu'à une équipe de dix.

C'est ce qu'on essaie de démontrer lorsqu'on parle des vertus possibles des techniques audiovisuelles.

Mais l'acquisition des connaissances reste malgré tout une fonction mineure de l'Ecole. Ce qui est par contre important, c'est la formation en l'enfant de l'homme de demain, de l'homme moral et social, du travailleur conscient de ses droits et de ses devoirs et suffisamment courageux pour y faire face, de l'enfant et de l'homme intelligent, chercheur, créateur, écrivain, mathématicien, musicien, artiste.

Les qualités que ces fonctions exigent ne peuvent absolument pas s'acquérir dans un groupe anonyme. Elles ne s'acquièrent jamais par la seule information, si majestueuse soit-elle. Elles ne peuvent se développer que si on a la possibilité effective de travailler, d'agir et de vivre individuellement et socialement. Dans ce domaine aussi c'est en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en vivant et travaillant dans une équipe ou dans un groupe qu'on apprend à vivre en groupe.

Ces conditions ne sont plus remplies dès que l'Ecole devient une masse anonyme et elle le devient automatiquement au-delà de 20-25 élèves par classe.

Test :

- Vous avez 20-25 élèves par classe, tout vous est possible. [vert]
- Vous avez 30-35 élèves, vous aurez beaucoup de difficultés. [orange]
- Au-delà de ce nombre d'élèves. [rouge]

#### **INVARIANT n° 26 :**

La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

La grande masse, lorsqu'elle n'est pas organisée au service des personnalités, lorsqu'elle est simple juxtaposition d'individus qui ne sont unis par aucun lien, disons spirituels ou psychiques, est toujours destructrice de ces personnalités. C'est ce qu'on a constaté de tous temps à l'armée qui est toujours abêtissante.

Les petites écoles au-dessous de 5 à 6 classes restent encore comme un village sympathique, où les gens peuvent se connaître et vivre en fonction les uns des autres, où les maîtres peuvent sympathiser, discuter entre eux, et suivre tous les élèves.

Au-dessus de ce nombre de classes, on tombe dans les grands ensembles, genre caserne, où l'anonymat est général : les instituteurs ne se connaissent pas toujours entre eux ; il n'y a en tous cas aucune pensée, aucune préoccupation communes qui les réunissent et les unissent. Pour les enfants, c'est la caserne, plus ou moins maléfique, mais d'où l'esprit caserne ne saurait être banni.

La construction d'écoles de 5 à 6 classes, l'éclatement des grands ensembles en unités pédagogiques de 5 à 6 éléments, apparaissent comme des mesures indispensables à la modernisation et au succès de l'Ecole.

Test :

- Vous vous trouvez dans un groupe humain de 5 à 6 classes, vous réussirez plus facilement. [vert]

- Des conditions spéciales vous à permettent un travail acceptable dans un grand ensemble (par exemple local et cours séparés, ou classe de perfectionnement). [orange]
- Dans un grand ensemble-caserne et anonyme. [rouge]

#### **INVARIANT n° 27 :**

On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'Ecole. Un régime autoritaire à l'Ecole ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

C'est une chose si naturelle qu'il semble que le simple bon sens imposerait à tous cet invariant. Les habitudes autoritaires sont, hélas ! si ancrées dans la vie des parents et des maîtres que, dans la presque totalité des classes et des familles les enfants restent essentiellement mineurs et soumis à l'autorité incontestable des adultes.

Le père est syndiqué, naturellement adhérent ou même militant d'un parti politique progressiste. Mais quand il revient dans sa famille il est trop souvent le maître qui, comme au Moyen Age, ne souffre aucune opposition à ses ordres.

Le maître se dit tout aussi évolué socialement, syndicalement et politiquement, mais dans sa classe, il ne tolère pas qu'on contredise son autorité. Tout doit marcher à la règle, si ce n'est au bâton.

Et l'on s'étonne que les enfants qui échappent un jour à cette autorité soient incapables de se commander eux-mêmes, de réfléchir et d'agir ; qu'ils soient inaptes à s'organiser et que leur principale préoccupation soit, maintenant et plus tard, d'échapper à l'autorité !

Au siècle de la démocratie, alors que tous les pays, les uns après les autres accèdent à l'indépendance, l'Ecole du peuple ne saurait être qu'une école démocratique préparant, par l'exemple et par l'action, la vraie démocratie.

Test :

- Vous vous efforcez d'organiser la démocratie à l'Ecole. [vert]
- Vous faites timidement quelques essais qui n'affectent pas encore tout l'enseignement. [orange]
- Vous en êtes encore à l'Ecole autoritaire. [rouge]

#### **INVARIANT n° 28 :**

On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'Ecole.

Tel est l'aboutissement des feux oranges et des feux verts qui jalonnent la route que nous nous sommes appliqués à définir.

C'est à cette dignité des nouveaux rapports qui s'établiront dans nos classes, que nous mesurerons les progrès réels que nous aurons réalisés.

Le vieux proverbe recommandé aux adultes est intégralement valable dans nos classes :

« Ne faites pas aux autres ce que vous ne voudriez pas qu'ils vous fassent. Faites aux autres ce que vous voudriez qu'ils vous fassent ».



Test :

- Vous parvenez à réaliser cette règle dans votre classe. [vert]
- Vous vous y efforcez sans y parvenir encore intégralement. [orange]
- Si vous n'avez pas encore humanisé l'Ecole. [rouge]

#### **INVARIANT n° 29 :**

L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

Telle est la nature humaine, qu'elle s'installe égoïstement dans ce qui est et se défend, jusqu'à l'injustice et la violence, contre quiconque prétend au nom du progrès, troubler la quiétude des gens en place.

Essayez dans une gare, la nuit, d'entrer dans un compartiment où les voyageurs se sont installés au mieux, occupant même les places qui ne leur sont pas destinées. C'est un concert unanime de grognements, de protestations, d'invectives et parfois de coups.

Parce que vous aurez pris conscience de la réalité de ces trente invariants, vous voudrez conformer à leurs enseignements l'organisation de votre travail et de votre classe. Mais votre exemple, surtout s'il est réussi, obligera éducateurs et parents autour de vous, à reconsidérer progressivement leur action. Et ce sera un de vos mérites d'y parvenir lentement, à travers opposition, critiques, grognements et invectives.

Si tant des nôtres sont critiqués, dénigrés, calomniés, si on parvient parfois à mobiliser contre eux la conjonction de l'immobilisme et du conservatisme, c'est que c'est là aussi un invariant du progrès scolaire et social.

Ne vous en étonnez pas. Sachez d'avance qu'il faut compter avec cet invariant, qu'il est la rançon de vos conquêtes et que les mêmes difficultés et les mêmes souffrances jalonnent toujours la voie de ceux qui veulent aller de l'avant, parce qu'ils s'efforcent d'être de vrais éducateurs, de généreux formateurs d'hommes.

Test :

- Vous êtes parvenus à dominer ces oppositions. [vert]
- Vous êtes aux prises avec ces oppositions mais avec cependant de grands espoirs de réussite. [orange]
- Vous rencontrez trop d'opposition pour avancer. [rouge]

#### **INVARIANT n° 30 :**

Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

C'est ainsi : plus l'individu est jeune et neuf, plus il éprouve le besoin d'avancer avec témérité. Quand l'autorité brutale croit l'avoir stoppé dans son élan, le voilà qui prend clandestinement des voies de traverse pour dépasser les obstacles et reprendre ensuite sa marche en avant.

C'est quand, par la maladie, l'embourgeoisement, la vieillesse, ou les erreurs graves d'éducation, on parvient à anihiler cet espoir en la vie que l'échec peut sembler comme définitif.

Cet espoir en la vie sera, dans la suite tâtonnante des Invariants ci-dessus, le fil d'Ariane mystérieux qui nous conduira vers notre but commun : la formation en l'enfant de l'homme de demain.

## GRAPHIQUE GÉNÉRAL

Si vous voulez faire le point de votre situation d'enseignant et voir :

- dans quelle mesure vous avez dominé les obstacles qui s'opposent à votre action.
- comment vous avez su, aux feux rouges, ne pas vous contenter de stopper, mais essayé de chercher, par des déviations et des traverses, de franchir l'obstacle pour retrouver plus loin la voie royale ;
- comment vous vous êtes faufilés à l'occasion des clignotants et des feux orange ;
- comment vous avez franchi à une vitesse accélérée les feux verts libérateurs,

vous établirez le graphique suivant qui vous incitera à continuer avec nous la lutte pour une école moderne toujours plus efficace, plus libre, et plus humaine.

Invariant	rouge	orange	vert
n°1			
n°2			
n°3			
n°4			
n°5			
n°6			
n°7			
n°8			
n°9			
n°10			
n°10bis			
n°10ter			
n°11			
n°12			
n°13			
n°14			
n°15			
n°16			
n°17			
n°18			
n°19			
n°20			
n°21			
n°22			
n°23			
n°24			
n°25			
n°26			
n°27			
n°28			
n°29			
n°30			