



HAL
open science

Des invariants pédagogiques de la Pédagogie Freinet à la Pédagogie Intégrative, Implicative, Intentionnée et Intuitive (P4i). De quoi? pourquoi? comment?

Florent Pasquier, Jean-Claude Régnier

► To cite this version:

Florent Pasquier, Jean-Claude Régnier. Des invariants pédagogiques de la Pédagogie Freinet à la Pédagogie Intégrative, Implicative, Intentionnée et Intuitive (P4i). De quoi? pourquoi? comment?. Relais, Revue du Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur l'Interculturel, 2024, 10 (10), pp.13-34. hal-04859057

HAL Id: hal-04859057

<https://inria.hal.science/hal-04859057v1>

Submitted on 30 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Des invariants pédagogiques de la Pédagogie Freinet à la Pédagogie Intégrative, Implicative, Intentionnée et Intuitive (P4i). *De quoi ? pourquoi ? comment ?*

Florent PASQUIER

Sorbonne Université. France.

Jean-Claude RÉGNIER

UMR 5161 ICAR Université Lyon 2, France.

Résumé

L'éducation des êtres humains est un sujet de questionnement ancien, particulièrement dans le cadre de l'École Nouvelle, qui a émergé à la fin du XIXe siècle. Ce mouvement, porté par des éducateurs inspirés par les valeurs des Lumières, cherche à créer des conditions pédagogiques favorisant l'accès des enfants à leur humanité. L'étude se concentre sur la manière dont l'apprentissage et la compréhension peuvent refléter notre humanité, en soulignant l'importance des objectifs éducatifs humanistes pour l'individu et la société.

Les auteurs, forts de leur expérience en pratique et en recherche, examinent les processus éducatifs en lien avec leurs objectifs éthiques. Ils mettent en lumière les dispositifs pédagogiques qui facilitent l'apprentissage, en s'appuyant sur les invariants pédagogiques de Célestin Freinet tout en intégrant les singularités des approches sensibles et transversales. Cette réflexion permet d'interroger la construction et la transformation de soi dans des contextes éducatifs variés.

Mots clés : engagement, émancipation, style d'enseignement, technontologie, transdisciplinarité

Abstract

Education for human beings is an ancient subject of inquiry, particularly within the framework of the New School movement that emerged in the late 19th century. This movement, led by educators inspired by Enlightenment values, seeks to create pedagogical conditions that enable children to access their humanity. The study focuses on how learning and understanding can reflect our humanity, emphasizing the importance of humanistic educational objectives for individuals and society.

The authors, drawing on their extensive experience in practice and research, examine educational processes in relation to their ethical goals. They highlight pedagogical frameworks that facilitate learning, referencing the pedagogical invariants of Célestin Freinet while also incorporating the singularities of sensitive and transversal approaches. This reflection allows for an exploration of self-construction and transformation within varied educational contexts.

Key words : enrollment, emancipation, teaching style, technontology, transdisciplinarity

1. Introduction : éduquer pour humaniser ? Comment ?

Le traumatisme provoqué par une nouvelle vague d'attentats perpétrés en France en 2015 et leurs répliques à l'échelle européenne en Belgique, Allemagne et Grande-Bretagne a ravivé des questionnements professionnels et existentiels que les professionnels de l'enseignement mettent souvent de côté concernant les finalités ultimes de l'éducation, faute d'instance et de moments pour les penser. L'état du monde et de l'humanité contemporaine semblent loin d'être à la hauteur de ce que l'auraient laissé espérer les immenses avancées technologiques modernes conjuguées à une éducation primaire réalisée à très grande échelle sur presque toute la planète : selon l'Unesco, en 2013, 82% de la population mondiale terminait le cycle de l'école primaire, dont 74% des habitants des pays en voie de développement. Ainsi, si la dimension ontologique, comprise comme la question de l'être en tant qu'être et dans son rapport aux autres et au monde, est déjà présente dans la plupart des *curricula* et dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* en France, elle semble s'y exercer de façon inconsciente, voire refoulée, ce qui aurait pour effet de ralentir l'émergence d'une personne responsable agissant de manière positive envers elle-même, envers les autres, envers la société et même envers la planète, support indispensable à son existence. Si l'on souhaite mieux comprendre et mieux accompagner, dans un processus multi-référentiel, notre humanisation via l'éducation pour autant que l'on souscrive à l'affirmation de Erasme, humaniste de la Renaissance « on ne naît pas humain mais on le devient », nous sommes alors confronté à la question du *qu'est-ce qu'apprendre ?* Nous recourons, pour ce faire, au réseau notionnel dans lequel sont insérés dans la langue française les mots : *apprendre* et *apprentissage*. Il en ressort combien leur signification peut être fluctuante et souvent ambiguë. Ici, nous n'entrerons pas dans l'inventaire de ces significations. Nous nous contentons de signaler les pistes qui peuvent être suivies pour mieux comprendre les significations à l'œuvre dans les discours portant sur les questions d'éducation.

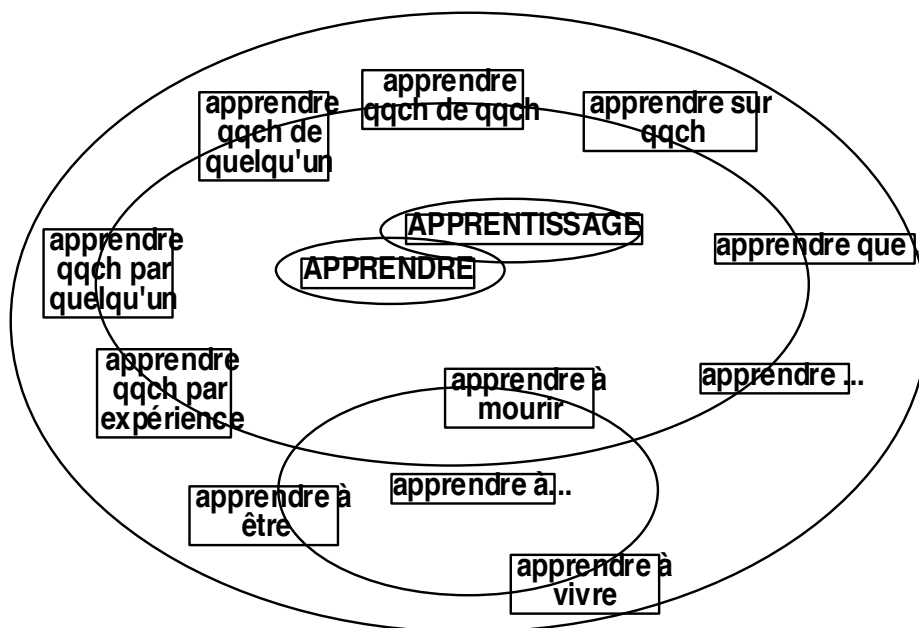


Figure 1 : Schéma du champ notionnel dans lequel sont immergées les notions apprendre et apprentissage. (Régnier, 2000, p.191)

Au-delà du *qu'est-ce qu'apprendre?* émerge la question du *comment apprendre?* L'inventaire des dispositifs pédagogiques proposés depuis des siècles constituerait un travail colossal, surtout en constatant combien dans le monde de l'éducation la capitalisation est très faible et même quasi-absente. Dans ce chapitre, nous proposons de nous limiter à présenter les réponses apportées par le courant porté par Célestin Freinet et le Mouvement de Institut Coopératif de l'École Moderne - ICEM¹ au sein du courant de l'École Nouvelle, puis de les actualiser à la lumière de plusieurs savoirs contemporains.

2. Freinet et les invariants pédagogiques

En France, en 2021, au vu du niveau d'intérêt particulièrement faible porté à l'histoire des idées pédagogiques dans la formation des enseignants qui, par ailleurs, ne cesse d'être l'objet de réformes successives sans capitalisation de connaissances (Régnier, 2019), oser faire un retour sur les conceptions pédagogiques développées, il y a déjà un siècle, par Célestin Freinet et les pédagogues qui ont formé le mouvement de la pédagogie Freinet, institué en 1947 par la création de l'ICEM- Institut Coopératif de l'École Moderne, peut paraître

¹ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

comme entrer dans un cabinet de curiosités. Et pourtant, la prise en considération des idées pédagogiques associées à des pratiques pédagogiques effectives au sein de nombreuses classes depuis l'école maternelle jusqu'au lycée, voire à l'université, au cours du siècle écoulé pourrait sans doute apporter quelques éclairages pertinents pour relever les défis éducatifs qui se posent de nos jours dans le contexte du III^{ème} millénaire. Certes, les conditions sociétales, sociales, économiques et environnementales de 2021 sont bien différentes de celles de 1921 qui, entre autres, restaient profondément marquées dans les esprits et les corps par la proximité, de trois ans seulement auparavant, de quatre années d'une guerre meurtrière entraînant d'immenses destructions matérielles et morales, durant laquelle Célestin Freinet (1896-1966) fut grièvement blessé par gaz. Michel Barré (Barré, 1995, 1996) qui fut un des collaborateurs directs de Freinet, nous apporte un remarquable éclairage sur l'histoire de la pédagogie Freinet. Les conditions matérielles transformées par les connaissances scientifiques et technologiques construites au cours de ce siècle sont bien évidemment vertigineusement différentes. Qui peut encore imaginer parmi les générations actuelles, que, dans les années 50, en hiver, les élèves, parmi lesquels l'un des auteurs de cet article était, d'une école primaire rurale dans la Morvan assumaient à tour de rôle et avec la plus grande satisfaction, la responsabilité matinale de couper à la serpe le petit bois pour allumer le feu dans le poêle Godin situé dans la salle de classe et de remplir le coffre à bois de buches afin d'entretenir le foyer durant la journée scolaire ! Cela requerrait des connaissances et des compétences acquises par les pratiques sociales tant dans l'école que hors école. Les modes de chauffage actuels au sein des écoles sont évidemment bien éloignés de ces systèmes calorifiques passés en vogue durant ce que d'aucuns continuent à appeler les *Trente glorieuses* ! Notons qu'il en était de même dans nombre de maisons en zones rurales qui, pour la plupart, ne disposaient même pas d'eau courante. Pour résumer, nous actons sans nostalgie du passé que le monde a changé et que pour y vivre il y faut des connaissances et des compétences nouvelles, par exemple, requises par le recours aux outils informatiques et à tous ceux qui bénéficient des connaissances scientifiques construites dans les sciences physiques instrumentées par les mathématiques comme les téléphones portables, les fours à micro-onde, les IRM, etc.

Nous pouvons accepter les différences considérables qui nous séparent des conditions de vie d'il y a 100 ans, mais il existe au sein des phénomènes récurrents comme la pandémie grippale Covid-19 (Pinheiro, Pasquier, 2021) à laquelle nous nous confrontons encore en 2021 alors qu'un siècle plus tôt sévissait la pandémie de la grippe appelée espagnole bien qu'amenée en Europe par les armées américaines !

Ainsi prendre en compte des idées pédagogiques développées tout au long des années ou des siècles passés, offrirait des conditions favorables pour éviter de prendre comme une *expérience cruciale*, des propositions pédagogiques banales et

déjà mises en œuvre sous d'autres appellations. Il nous semble qu'une des grandes fragilités dont souffre le monde de l'éducation, tient à la trop grande faiblesse de la capitalisation des connaissances construites à la fois par les pratiques singulières des éducateurs dans leur classe et par les travaux de recherche universitaires dans/sur/pour l'éducation conduits, pour une part, par ces mêmes éducateurs ayant adopté une posture réflexive et critique à l'égard de leurs pratiques éducatives et pédagogiques.

Nous nous intéressons ici au mouvement de l'École moderne – pédagogie Freinet qui constitue un des courants pédagogiques ayant pris naissance dans les années 20 du XX^{ème} siècle (E. Freinet, 1963, 1965), après cette cruelle période de guerre qui avait généré ou dynamisé des mouvements d'éducation à la paix au cri d'espoir du *plus jamais ça*. La cruauté des événements qui se déroulèrent au cours du XX^{ème} siècle et celle qui continue à se manifester au cours du XXI^{ème} siècle nous donne la mesure de ce qui resterait à faire par l'éducation pour sauver l'humanité des êtres humains. Pour mieux situer le contexte de cette naissance d'une pédagogie populaire, nous rapportons le propos d'Élise Freinet dans (Freinet, 1963 :7) :

Bar-sur-Loup (1920-1928). Le 1^{er} janvier 1920, Freinet était nommé instituteur adjoint dans une école à deux classes, à Bar sur Loup (Alpes Maritimes). Il était, plus que tout autre, l'humble débutant dans la carrière enseignante ; sa cantine d'officier de la guerre 14-18 l'accompagnait aux bagages, et l'accompagnait aussi cette lassitude sans espoir qui est le lot des grands blessés de guerre voués au repos et la mort lente. D'hôpital en hôpital, il avait traîné pendant quatre ans dans une décevante convalescence.

-Pour vous, jeune homme, la chaise-longue au bord des pins !

C'est contre cette irrémédiable prescription qu'il avait voulu s'insurger dans un sursaut d'énergie : fuir l'immobilité, le désespoir, la solitude ! Travailler ! Être l'artisan du métier qu'il avait choisi : instituteur. A Bar sur Loup, il venait se mettre à l'épreuve.

C'est aussi dans ce mouvement que l'un des auteurs s'est engagé dès le début de sa carrière en 1972 et qu'il a tenté de développer les conditions d'adaptation de la pédagogie Freinet à l'enseignement des mathématiques au lycée dès son premier poste en 1974 (Régnier, 1977a, 1977b). C'est d'ailleurs aussi de ce point de vue de *praticien-chercheur* (Le Gal, 1985) que nous nous exprimons ici. Toutefois il ne nous est pas possible dans l'espace limité par ce chapitre de rendre compte de manière fine et complète de la complexité de l'approche pédagogique Freinet. Cependant nous pourrions dire que les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre prennent résolument appui sur une organisation et une gestion *coopérative* de la classe au sein de laquelle *libre expression* (texte libre, expression artistique Art enfantin, etc.) et *libre recherche* (création mathématique,

libre recherche mathématique, etc.), dans des sens précis et encadrés, y tiennent une place prépondérante. La prise en compte de l'*individualisation* de l'apprentissage fondé sur le *tâtonnement expérimental* de l'apprenant, l'*autocorrection* et l'*autoévaluation*. (Régnier, 2000). Selon nous, la pédagogie Freinet est une pédagogie de l'autonomie dans un sens proche de ce qu'a pu développer Paulo Freire (1921-1997) (Freire, 1996, 2006) (Régnier, 2022, 2006). Les interactions sociales se produisent au travers de la *correspondance scolaire* et du *journal scolaire* (Freinet, 1967a), qui constituent des outils pédagogiques eux-mêmes délimités associés à l'emblématique *Imprimerie à l'école* (Freinet, 1929, 1934). Les activités scolaires se fondent sur le *travail* (Freinet, 1967b, 1^{ère} édition 1946). Freinet (1967b :209) précise ainsi « L'éducation du travail est plus qu'une vulgaire éducation par le travail manuel, plus qu'un préapprentissage prématuré ; elle est, assise sur la tradition, mais imprégnée prudemment par la science et la mécanique contemporaine, le point de départ d'une culture dont le travail sera le centre. ». Pour Freinet (1967b : 220) « la vraie fraternité, c'est la fraternité du travail ; le plus solide des traits d'union entre les membres d'une famille, d'un groupe, d'un village, d'une patrie, c'est encore le travail. » Nous pouvons souligner la modernité de ces conceptions pédagogiques dans la mesure où elles demeurent de manière récurrente objets de débats et continuent à soulever des défis de natures diverses au sein du système éducatif scolaire en France.

D'autre part, nous soutenons encore l'idée que les techniques Freinet de l'école moderne (Freinet, 1973) restent d'actualité. Par exemple, la production de *journaux scolaires* comme outil d'expression et de communication peut largement profiter des avancées technologiques apportées par l'informatique et Internet, rassemblées au sein du domaine des TICe - Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement - de même que la *correspondance scolaire* peut bénéficier des fonctionnalités des courriels. Le souci permanent de l'adaptation des outils pédagogiques élaborés et mis en œuvre dans les techniques Freinet (1973) est une des caractéristiques de la modernité de la pédagogie Freinet. Il en fut ainsi avec le recours aux supports cinématographiques dès les années 20 comme en témoigne la création de la Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement Laïc par un dépôt à la préfecture de Bordeaux le 27 octobre 1927. Les buts de cette société coopérative étaient entre autres de « (...) acquérir, fabriquer, et faire circuler parmi le personnel enseignant laïc adhérent (...) des films cinématographiques présentant le maximum de valeur pédagogique. (...) ». Plus récemment dans les années 80 et 90, des éducateurs de l'ICEM se sont emparés de la télématique pour en faire un outil pédagogique comme en témoigne ce point de vue à propos de la lecture :

L'usage de la télématique dans le contexte d'un réseau de communication met les enfants dans une des plus fortes situations de lecture qui soit et ce malgré un style général que beaucoup pourraient qualifier d'uniforme et malgré la brièveté des

messages et le peu d'informations que chacun d'entre eux contient. (Télématique et lecture).

Des points de vue axiologique et téléologique, ce qui reste déterminant, sont bien évidemment les valeurs et les finalités éducatives de l'usage pédagogique de ces outils. Par exemple, les valeurs à l'œuvre dans la conduite citoyenne des individus développées dans la vie de la classe fondée sur une organisation et une gestion coopérative.

Notre propos vise à recontextualiser la signification de l'*invariance* sur laquelle Freinet fonde ses conceptions pédagogiques et l'organisation scolaire qui en découle. Dans un ouvrage intitulé *Pour l'école du peuple*, Freinet (1974) propose un authentique guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Nous reprenons les propos d'Élise Freinet (1898-1983) dans la préface de cette édition de 1974 publié chez l'éditeur engagé François Maspero.

« Ce guide pratique n'[est] donc pas un simple recueil de recettes pédagogiques : ayant délimité les principes généraux d'une pédagogie populaire, Freinet [précise] pas à pas l'organisation, c'est-à-dire en faire surgir opératoirement les structures. Les structures, ce sont les techniques essentielles de travail scolaire, étroitement liées entre elles ; ce sont les coordonnées donnant unité et solidité à une pédagogie de mouvement marchant au rythme de la vie. Nous touchons à la notion d'invariance que Freinet [avait repris] dans les Invariants pédagogiques en 1964. » (Freinet, 1974 :7).

Nous pourrions dire qu'il s'agit d'un référentiel pédagogique en même temps que d'un code pédagogique servant de *garde-fous* (Garde-fous, 1975) et *recours-barrière* (Recours-barrière) pour les enseignants ayant adopté les perspectives de la pédagogie Freinet. Ainsi Freinet (1964) explicitait ce code pédagogique pour inciter

« 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 scolaire. 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 [pour orienter] les conseils plus spécifiquement techniques qui (...) permettront d'aboutir avec un minimum de tâtonnements et de risques. »

Associé à ce référentiel, nous trouvons une grille d'autoévaluation permettant à l'éducateur dans une démarche métacognitive de se situer par rapport aux idées portées par les énoncés de ces *invariants pédagogiques*.

La grille est ainsi construite et s'apparente à un questionnaire d'attitude à l'égard d'une orientation éducative et pédagogique :

- 1) 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 réconfortante réussite ;
- 2) feu rouge pour les pratiques non conformes à ces invariants et qu'il faut donc proscrire le plus tôt possible ;
- 3) 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.

Ce *code pédagogique* est constitué de 32 *invariants pédagogiques* au sens de Freinet. Ils sont organisés autour des deux grands pôles : nature et réactions de l'enfant et techniques éducatives.

Tableau 1 : les invariants pédagogiques de Freinet

Les invariants pédagogiques	
Invariant n°	
I. La nature de l'enfant	
1	L'enfant est de la même nature que nous.
2	Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
3	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
II. Les réactions de l'enfant	
4	Nul l'enfant, pas plus que l'adulte, n'aime être commandé d'autorité.
5	Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
6	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.
7	Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
8	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.
9	Il nous faut motiver le travail.
10	Plus de scolastique.
10bis	Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
10ter	Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.
III. Les techniques éducatives	
11	La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle (Freinet, 1950)
12	La mémoire, dont l'École 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.
13	Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier 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.
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.
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.
16	L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.
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.
18	Persone, 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.
19	Les notes et les classements sont toujours une erreur.
20	Parlez le moins possible.
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.
22	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
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.
24	La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
25	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
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.
27	On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
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'École.
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.
30	Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

Nous n'entrons pas dans une analyse fine de l'ensemble de ces énoncés qui détermine les fondements et grandes orientations de la pédagogie Freinet. Nous nous limiterons à quatre invariants pédagogiques : 10, 27, 29 et 30 avec lesquels la Pédagogie Intégrative, Implicative, Intentionnée et Intuitive que nous présenterons plus loin peut entrer en résonnance.

L'invariant n°10 : « Plus de scolastique » réaffirme la perspective épistémologique et philosophique de la pédagogie Freinet. Il contribue à la signification de la dialectique « modernité /tradition » dans le cadre de l'École moderne. Voyons comment Freinet (1974, p.153) soutient cette thèse :

La scolastique, c'est une règle de travail et de vie particulière à l'École et qui n'est pas valable hors de l'École, 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 :

- 1) Si on m'obligeait à faire ce travail, le ferais-je volontiers et avec efficacité ?
- 2) Si j'étais à la place de cet élève, travaillerais-je avec plus d'enthousiasme et d'application ?
- 3) 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'École 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]

L'invariant n° 27 « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates. » affirme les finalités de l'éducation à la citoyenneté que l'école doit assumer. Voyons son argumentation (Freinet, 1974, p.173) :

« 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. »

Nous pouvons mesurer combien cette analyse rédigée avant 1964 par Freinet soulève une question d'une étonnante actualité et le défi qui surgit à travers l'invariant n°29 reste à l'ordre du jour de tous les programmes de réforme du système éducatif scolaire en France.

L'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. » est appuyé sur un constat que Freinet (1974, p.174) énonce ainsi : « 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. »

La prédominance de l'individualisme tel qu'il s'est développé dans nos sociétés actuelles en cohérence avec les modèles économiques fondés sur le libéralisme et le néolibéralisme de l'économie de marché et le consumérisme viennent conforter ce constat. Force est de constater la distance entre la signification donnée à l'*individualisation* dans la pédagogie Freinet et celle de l'individualisme qui organise nos sociétés actuelles. Face à celui-ci, il convient de prendre en considération l'invariant n°30 conclusif : (Freinet, 1974, p.175) « Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie », qui traverse également la conception et la mise en œuvre de la Pédagogie Implicative, Intégrative, Intuitive et Intentionnée.

3. La Pédagogie Implicative, Intégrative, Intuitive et Intentionnée (P4i)

Pour actualiser la réponse à ces questions à la suite des invariants pédagogiques, nous allons maintenant mobiliser des cadres théoriques et des concepts qui s'appuient sur trois champs issus des avancées réalisées par les sciences depuis cette période.

D'abord la Transdisciplinarité (Nicolescu, 2014), avec la pensée complexe (Morin, 1992), les systèmes de systèmes (Bertalanffy et Chabrol, 2012) et la question de la conscience (Guillemant et Morisson, 2016). Ensuite la Psychologie Transpersonnelle (Weil, 2003 ; Descamps, 1993), sur les questions de liberté, de responsabilité et d'éthique. Enfin les Humanités Numériques, depuis les artefacts technologiques (Marquis, Papini, Prade, et Braffort, 2014) et les technologies éducatives (Bourgatte, Ferloni et Tessier, 2016) jusqu'aux technontologies (Lemos et Kern, 2009).

Nous appelons « technontologies » les dispositifs de toute nature en lien avec les situations de tout type (bio-physique, neuro-cognitif, psycho-émotionnel) qui engendrent chez un être humain selon les modalités de rapprochement, mise en parallèle (proche ou lointaine), juxtaposition ou interpénétration d'environnements humains et d'environnements non-humains technologisés, par rapport à son état antérieur, une ou des modifications qualitatives ou quantitatives durables. Ces modifications concernent les modalités et les capacités d'analyse, d'action, de sensibilité ou de conscience. Les technontologies peuvent impacter la personne par rapport à elle-même, mais aussi par rapport aux autres et même par rapport au monde. Les approches transversales (transdisciplinaires et transpersonnelles) et complexes ainsi que les humanités numériques sont les sciences qui rendent actuellement le mieux compte de la technontologie, comme cadre théorique pour penser les technontologies. En conséquence, toute technontologie se doit d'être questionnée en fonction de ses intentions affichées ou supposées, tout spécialement au prisme du bien-vivre et de l'éthique.

Le cadre théorique de la technontologie emprunte à un modèle ontologique qui doit tenir compte de la condition humaine dans son contexte spatio-temporel – « l'être dans le temps de l'être » –. Il doit viser à mieux comprendre le fonctionnement humain en termes d'enracinement, de besoin, de capacité, de désir et de dépassement. L'Humain dans toutes ses dimensions peut être ainsi représenté par un schéma métaphorique que nous construisons en forme de temple.

La structure en est la suivante. Le socle, c'est-à-dire les fondations, représente la filiation de chaque nouveau-né dans ses contextes anthropologique et culturel, actuellement celui de l'anthropocène. Nous y dresserons cinq colonnes. La première exprime ses rapports au groupe et au collectif : les dimensions sociale et socialisatrice. La deuxième est la représentation des dimensions physique, biologique et énergétique : la corporéité (Acioly-Régnier et al., 1999). La troisième rend compte des dimensions émotionnelle et sensible : les affects. La quatrième est dédiée aux activités mentales et cognitives : l'intellect et le psychologique. Enfin la cinquième marque l'orientation vers l'axiologie et l'existential : les valeurs, le post-métaphysique. Le fronton propose une ouverture menant à l'ontologie qui coiffe l'ensemble et mène à la spiritualité. L'ensemble vise à

poursuivre la réflexion vers une conclusion d'un optimisme digne de Freinet selon la maxime du temple grec de Delphes : « *Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux* ».

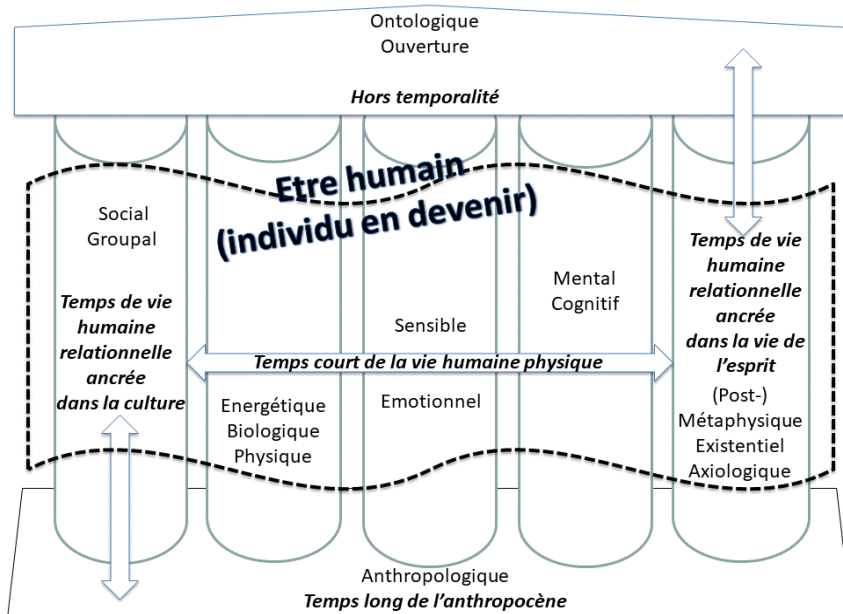


Figure 2 : Schéma métaphorique de la Structure-Temple de l'Humain et des temporalités

Procédons à une analyse multidimensionnelle de cette proposition avant d'en montrer une utilisation pratique en éducation. La « structure-temple » s'inscrit dans trois temporalités qui co-existent : la *big history* ou la longue histoire cosmique depuis le *big bang* jusqu'à la création de notre planète et le développement de la biosphère, puis l'éphémère vie humaine durant laquelle chacun tentera d'accomplir son projet « implié » et enfin la vie intemporelle de l'esprit. Le caractère de la « structure-temple » est évolutif avec la complémentarité des logiques de tiers inclus (qui unit les oppositions apparentes en changeant de niveau de réalité) et de tiers caché (qui unit les êtres et le monde et qui génère les cultures et les religions). Sa dynamique est non-réductionniste. Ce modèle est fractal car tendant à l'infini et holographique car multicouche : chacun de ses sept éléments se subdivise en incluant les caractéristiques des six autres. Il est systémique et vise à l'équilibre de l'ensemble. Il dépasse la séparation épistémologique historique entre le monde des sujets et celui des objets : il les réunit selon la théorie de la transréalité cosmoderne et du Tiers-caché de Nicolescu (Pasquier et Nicolescu, 2019). Il dépasse leur dichotomie apparente *via*

une approche non-duelle, telle que prônée par Krishnamurti (et Soares, 2012). Il se destine à être opérant au travers de projets (Pasquier et al., 2017).

Ainsi en éducation, partant d'une démarche issue d'un triple développement constant réalisé sur les plans personnel, professionnel et collectif, en complémentarité et en réciprocité harmonieuse.

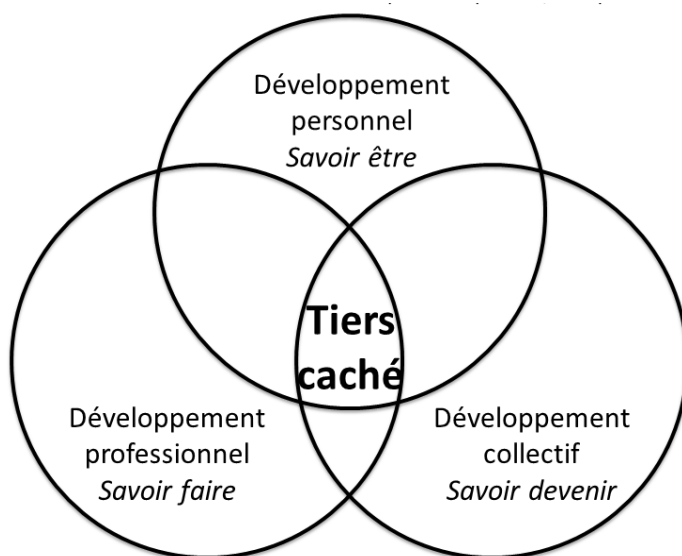


Figure 3 : Genèse et positionnement de la Pédagogie Intégrative P4i comme expression du tiers-caché (Pasquier, 2017)

Nous composons un dispositif pédagogique que nous nommons « Pédagogie Intégrative, Implicative, Intuitive et Intentionnée (P4i) ». Celui-ci s'ancre dans la longue histoire de l'Éducation Nouvelle (Meirieu et al., 2018) depuis la fin du XIX^{ème} siècle. Par l'actualisation dans un univers technique d'une démarche de projet socioconstructiviste, il vise à permettre une prise en considération efficiente de multiples acteurs : apprenants, enseignants, mais aussi des tiers comme les personnels administratifs ou de service, les parents et les divers partenaires éducatifs.

Le rôle de l'enseignant à l'école primaire en France se déploie alors de la transmission des apprentissages fondamentaux du « lire, écrire compter » jusqu'aux apprentissages citoyens du « respecter autrui », le faisant passer de la performance quantitative à la subtilité qualitative. Il lui faut aussi assurer le passage de l'intégration des objets pédagogiques dans toutes leurs variétés jusqu'à la prise en compte de la dimension intégrale des sujets en formation (Pasquier, 2019). En tant que grille d'analyse, la métaphore de la structure-temple

en contexte technontologique se décline comme un projet holistique qui vise à s'appliquer ainsi aussi bien au champ des disciplines scolaires, des activités péri, para et extra scolaires, qu'aux questions transversales comme l'éco-citoyenneté, le pouvoir d'agir, le bonheur et le bien-être, la gestion des émotions, l'éducation positive, etc. Elle s'applique à l'étude des lieux, moyens, méthodes et outils à disposition des enseignants ou de leurs collectifs au sein des institutions. Elle peut être mise à profit pour analyser des processus comme le co-apprentissage ou la méditation ou encore des objets comme la spiritualité dans une approche laïque compatible avec les valeurs sociales en cours. Elle peut être opérationnalisée pour aborder de nombreuses « questions socialement vives » du domaine des sciences de l'éducation et de la formation en offrant un cadre d'intelligibilité pour des thèmes comme la laïcité, l'évaluation ou encore l'*open access* et le *deep learning*.

La métaphore de la structure-temple fournit ainsi un cadre théorique visant la conception et la mise en place des « stratégies de réussite » éducatives tout en développant notre part d'humanité par l'instauration de « cercles vertueux », comme par exemple : « les nouvelles technologies éducatives » x « la gestion de classe » x « les apprentissages adaptés » x « l'appui sur les personnalités » x « les compétences des apprenants » x « la dimension existentielle »...

4. Conclusion : au-delà du changement

Situé dans le courant de la *slow education* (Francesch, Lepri et Oriot, 2011) et des approches alternatives de/à l'éducation, une question finalement apparaît : nous orientons-nous, par besoin ou par nécessité, vers un changement de paradigme éducatif ? Et si oui, vers le ou lesquels de ces paradigmes nous dirigerions-nous ? La compréhension de la question de la *conscience* et de son déploiement au travers des activités humaines (sujet/objet/projet) avec pour critère d'analyse *l'intention* est un élément clé des réponses pouvant être apportées. Ces réponses viseront à mieux prendre en compte la dimension ontologique en situation éducative comme au travers de l'utilisation des dispositifs pédagogiques fondés sur la pédagogie intégrative, implicative, intuitive et intentionnée (P4i) tout en intégrant les avancées technologiques parmi lesquelles nous plaçons les technontologies.

Références bibliographiques

- Acioly-Regnier, N., Regnier, J.-C., & Vigarello, G. (1999). Corps. In J. Houssaye (Éd.), *Encyclopédie historique. Questions pédagogiques* (p. 93-108). Paris : Hachette.
- Barré, M. (1995) *Célestin Freinet. Un éducateur pour notre temps*. Tome I : 1896-1936 *Les années fondatrices*. Mouans-Sartoux: PEMF

- Barré, M. (1996) *Célestin Freinet. Un éducateur pour notre temps*. Tome II : 1936-1966 *Vers une alternative pédagogique de masse*. Mouans-Sartoux: PEMF
- Bertalanffy, L. von, Chabrol, J.-B. (2012). *Théorie générale des systèmes: physique, biologie, psychologie, sociologie, philosophie*. Paris: Dunod
- Bourgatte, M., Ferloni, M., Tessier, L. (2016). *Quelles humanités numériques pour l'éducation? ouvrage collaboratif édité en temps réel* (Institut catholique de Paris, Éd.). Paris: MKF éditions
- Descamps, M.-A. (1993). *L'éducation transpersonnelle*. Lavour: Ed. Trismégiste
- Francesch, D., Lepri, J.-P., Oriot, A. (2011). *Éloge de l'éducation lente*. Lyon: Chronique sociale
- Freinet, C. (1934) *L'imprimerie à l'école*. Gap : Éditions Ophrys
- Freinet, C. (1964) *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'École Moderne*. B.E.M. 25. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française
- Freinet, C. (1967a) *Le journal scolaire*. Cannes : Éditions de l'École Moderne Française
- Freinet, C. (1967b) *L'éducation du travail*. Paris : Delachaux et Niestlé
- Freinet, C. (1973) *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Bourrelier - Armand Colin
- Freinet, C. (1974) *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris : François Maspero
- Freinet, E. (1963) *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'École Moderne (Techniques Freinet)*. Tome I. Cannes La Bocca : B.E.M
- Freinet, E. (1965) *Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de l'École Moderne (Techniques Freinet)*. Tome II. Cannes La Bocca : B.E.M
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freire, P. (2006) *La Pédagogie de l'Autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* : Ouvrage traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Toulouse : Editions Eres
- Guillemant, P., & Morisson, J. (2016). *La physique de la conscience*, Tredaniel La Maisnie
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. P. Lang.
- Krishnamurti, J., Suarès, C. (2012). *De l'éducation*. Paris : Albin Michel.

- Le Gal, J. (1985) La recherche dans le mouvement Freinet. *Documents de l'Éducateur* (184) Cannes-La Bocca : PEMF
- Lemos, R., Kern, V. (2009). Technontologies, Complexity, and Hybrid Interfaces. *Triple C: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, 7(1), 29-37
- Marquis, P., Papini, O., Prade, H., & Braffort, P. (2014). *L'intelligence artificielle frontières et applications*. Toulouse : Cepaduès ; Morin, E. (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF
- Meirieu, P., Daviet, E., Dubet, F., Peloux, I., Stiegler, B., Desarthe, A., Malicot, A., Favey, É., Gauchet, M., Cyrulnik, B., Caniato, V., Hameline, D., & Benameur, J. (2018). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Nicolescu, B. (2014). *From modernity to cosmodernity: science, culture, and spirituality*. State University of New York Press
- Pasquier, F., Nicolescu, B. (2019). To be or Not to be Transdisciplinary, That is the New Question. So, How to be Transdisciplinary? *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 10. <https://doi.org/10.22545/2019/0110>
- Pasquier, F., Mattéi, B., Dhers, J., Valabrègue, A., & Buffeteau, G. (2017). *Réinvestir l'humain : Individus, collectifs, sociétés*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pasquier, F. (2017). Prenez le pouvoir. Comment enrôler les futurs enseignants en formation dans un processus d'apprentissage autonome et responsable ? *Les Cahiers pédagogiques*, 46-47.
- Pasquier, F. (2019). Évolutions des structures sociales et conséquences sur les métiers de l'enseignement. *Empan*, 113.
- Pinheiro, S. L., & Pasquier, F. (2021). Social Environmental Inequalities in France When Facing Covid-19 Health Crisis. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 12. <https://doi.org/10.22545/2021/00150>
- Régnier, J.C. (1977a). Leurs débuts en pédagogie Freinet (1/2). *La Brèche Pédagogie Freinet au second degré (ISSN 0152-3287)*, 1977, pp.4-8. {halshs-03147010}
- Régnier, J.C. (1977b). Leurs débuts en pédagogie Freinet (2/2). *La Brèche Pédagogie Freinet au second degré (ISSN 0152-3287)*, 1977, pp.23-25. {halshs-03147018}
- Régnier, J.C. (2000) *Auto-évaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique Entre praxéologie et épistémologie scolaire*. Note de synthèse HDR - Université Marc Bloch - Strasbourg II. {tel-00361408}

- Régnier, J.C. (2006) Prolongement réflexif sur la pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire. : Traduire un discours pédagogique sans trahir une pensée.. *La Pédagogie de l'Autonomie*, 31520 Ramon Saint Agne France : Editions ERES, pp.155-184. *(halshs-00362042)*
- Régnier, J.C. (2019) La formation des enseignants en France : défis du XXIème siècle. *International Conference on Research in Education - ICORE 2019*, Institut of Education and Research - University of the Punjab - Lahore - Pakistan, Nov 2019, Lahore, Pakistan. <https://hal.science/hal-02375396>
- Régnier, J.C. (2022) *Paulo Freire - 2021 : un centenaire toujours d'actualité*. Colloque Freire HOJE, Freire HOY, Freire S(I)EMPRES : Pour une praxis des territoires oubliés, Oct 2022, Toulouse, France. <https://hal.science/hal-03832194>
- Weil, P. (2003). *L'art de vivre la vie*. Monaco: Éditions du Rocher

Sitographie

- Création de la Cinémathèque Coopérative de l'Enseignement Laïc - Dépôt à la préfecture de Bordeaux le 27 octobre 1927. Consulté le 30 septembre 2024 sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/24963>
- EDUCATION NOUVELLE. Consulté le 30 septembre 2024 sur www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm
- Freinet, C. (1929). L'imprimerie à l'école. Consulté le 30 septembre 2024 sur https://www.icem-freinet.fr/archives/ie/1928-1929/ie_22.pdf
- Garde-fous (1975) Consulté le 30 septembre 2024 sur <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19913>
- Recours-barrière (1954). Consulté le 30 septembre 2024 sur <https://www.icem-freinet.fr/archives/educ/53-54/12/46-47.pdf>
- Télématique et lecture. Consulté le 30 septembre 2024 sur <https://www.icem-freinet.fr/archives/frenchcancan/fc-4/4-112.pdf>

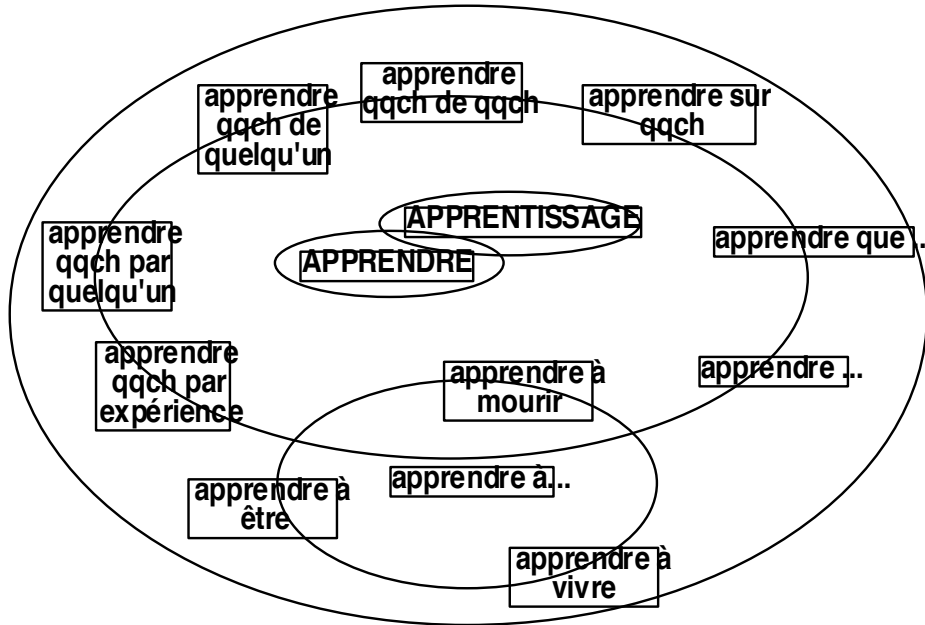


Figure 1 : Schéma du champ notionnel dans lequel sont immergées les notions apprendre et apprentissage. (Régnier, 2000, p.191)

Tableau 1 : les invariants pédagogiques de Freinet

Les invariants pédagogiques	
Invariant n°	
I. La nature de l'enfant	
1	L'enfant est de la même nature que nous.
2	Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
3	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
II. Les réactions de l'enfant	
4	Nul l'enfant, pas plus que l'adulte, n'aime être commandé d'autorité.
5	Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
6	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.
7	Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
8	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.
9	Il nous faut motiver le travail.
10	Plus de scolastique.
10bis	Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
10ter	Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.
III. Les techniques éducatives	
11	La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle (Freinet, 1950)
12	La mémoire, dont l'École 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.
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.
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.
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.
16	L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra
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.
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.
19	Les notes et les classements sont toujours une erreur.
20	Parlez le moins possible.
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.
22	L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
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.
24	La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
25	La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
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.
27	On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
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'École.
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.
30	Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

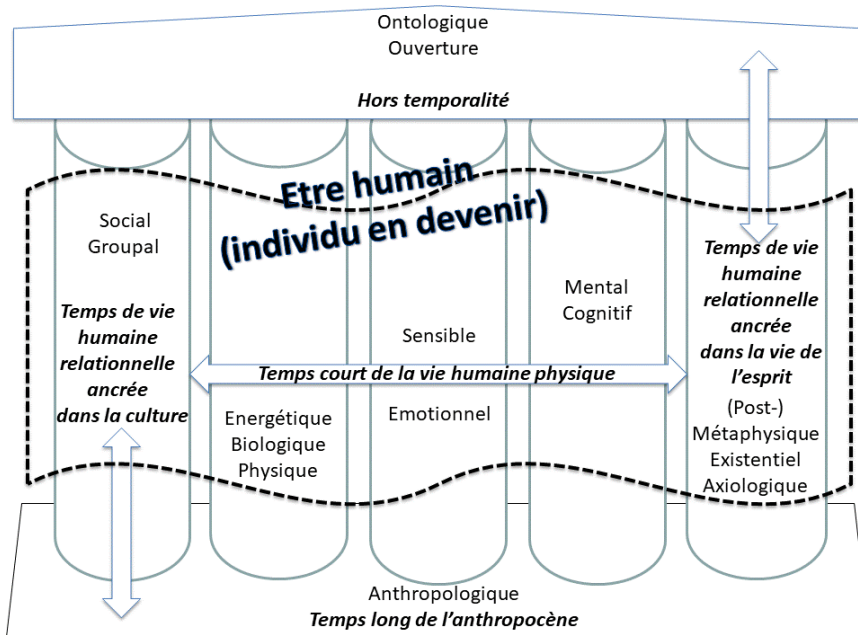
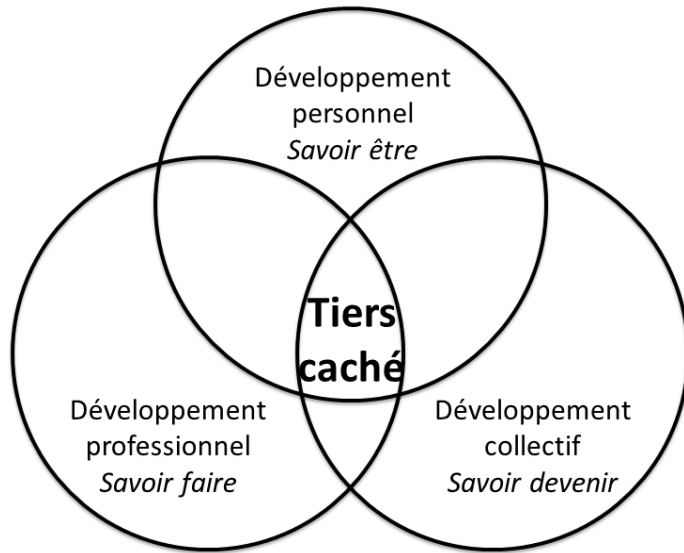


Figure 2 : : Schéma métaphorique de la Structure-Temple de l'Humain et des temporalités



**Figure 3 : Genèse et positionnement de la Pédagogie Intégrative P4i
comme expression du tiers-caché (Pasquier, 2017)**