

# Documents de L'ÉDUCATEUR

## **LA RECHERCHE DANS LE MOUVEMENT FREINET**

189  
Supplément au n° 9/10  
de juin 85  
57<sup>e</sup> année  
10 numéros  
+ 5 dossiers : 151 F  
Étranger : 215 F

**recherches - expression des praticiens de l'école moderne  
pédagogie Freinet**

*La pratique de la pédagogie Freinet, si elle s'appuie sur des principes de base, ceux que Freinet appelait les invariants, n'est pas régie par un dogme. De même, si elle se veut résolument matérialiste, elle ne saurait être réduite à un recueil de recettes. Elle est en permanence, et de façon dialectique, action et recherche, recherche et action, somme de recherches et d'actions individuelles (de personnes ou de petits groupes) versées dans ce creuset de recherche-action collective qu'est le Mouvement de l'Ecole Moderne.*

*La pratique de la pédagogie Freinet conduit des milliers d'éducateurs à explorer des domaines très divers, tant pour ouvrir de nouvelles pistes que pour mener plus loin des pistes déjà bien pratiquées. Aussi arrive-t-il que les voies des uns ou des autres divergent en apparence ou aboutissent provisoirement à des pratiques très différentes. C'est alors que la confrontation est nécessaire, dans un esprit coopératif et le plus objectivement possible.*

*Les Documents de L'Educateur ont pour but de permettre cette confrontation, en permettant la communication des travaux d'une personne ou d'un groupe de personnes à tous ceux qui vivent de près ou de loin la vie du Mouvement de l'Ecole Moderne. Leur publication n'engage le Mouvement qu'à poursuivre sa recherche, ce qui est déjà beaucoup.*

Lorsqu'on nous demande : « *Quelle est la ligne de votre Mouvement ?* », nous devrions sans doute répondre : « *Nous sommes le mouvement qui déplace les lignes* ».

# LA RECHERCHE DANS LE MOUVEMENT FREINET



DOCUMENT  
réalisé par Jean Le Gal

# SOMMAIRE

<b>LA RECHERCHE EN ÉDUCATION</b>	
Contribution au débat pour que s'amplifient les actions	
<i>La recherche en éducation</i> .....	3
<i>Le praticien-chercheur</i> .....	6
<i>La relation entre praticiens et chercheurs</i> .....	8
<i>La formation à la recherche</i> .....	10
<b>DES ENFANTS S'INTERROGENT ET EXPÉRIMENTENT</b>	
<i>Le solaire</i> : Pierre Guérin .....	12
<i>En balance entre masse et poids</i> <i>(Recherche d'enfants sur les balances)</i> Michel Ribis .....	16
<b>I.C.E.M. - SECTEUR RECHERCHE</b>	
<i>La responsabilité recherche</i> .....	18
<i>La commission nationale recherche</i> .....	18
<i>Les modules de recherche</i> .....	18
<i>« Praticiens-chercheurs » un bulletin de secteur</i> .....	24
<b>ANNEXES</b>	
<i>Les normes de référence</i> .....	25
<i>Des titres d'ouvrages de fond</i> .....	25
<i>Innovation et recherche : entretien avec Georges Lerbet</i> .....	28
<i>Enquête Fondation Freinet</i> .....	32

# LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

## Contribution au débat pour que s'amplifient les actions.

*Document constitué à partir du débat qui s'est déroulé le 30.8.83 à l'Université de Nanterre, durant le Congrès International du Mouvement Freinet, et des contributions ultérieures.*

### INTRODUCTION

Il suffit de relire les Instructions Officielles de ces dernières années pour constater qu'elles ont fait une large part aux innovations mises en œuvre par les Mouvements Pédagogiques, en particulier par le Mouvement Freinet. Il faut d'ailleurs remarquer que les militants qui ont mis au point, dans leurs classes, des structures, des techniques, des outils différents, l'ont fait souvent malgré et contre les pouvoirs dominants de l'époque. La récupération de leurs travaux, au service de finalités et d'objectifs qui n'étaient pas les leurs, témoignent cependant de l'efficacité de leurs recherches. Ils ont été un des lieux principaux de l'innovation.

Un mouvement, comme le Mouvement Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne et Coopérative de l'Enseignement Laïc) a mené une action cohérente autour de finalités éducatives précises : il a expérimenté des structures de classe et d'école, il a créé des techniques et des outils, il a mis en place son propre réseau d'information (nombreuses revues nationales et départementales) et de formation (stages, journées de travail, séminaires et congrès), il a monté une coopérative de production et de diffusion (la C.E.L.). Au sein de ce Mouvement, les praticiens innovateurs peuvent confronter en permanence leurs travaux, dans des groupes occasionnels ou permanents, dans des commissions départementales, nationales et internationales. C'est cette confrontation liée à une théorisation des pratiques qui a permis cette grande entreprise coopérative de recherche pédagogique.

Aujourd'hui un fait nouveau est apparu, c'est la liaison plus étroite qui se met en place entre praticiens et chercheurs, entre pratique et théorie, entre Mouvements Pédagogiques et Institut National de la Recherche Pédagogique. Un protocole d'accord est signé, des assises régionales de l'innovation et de la recherche mettent en avant les actions de transfor-

mations des uns et des autres ; des projets de coopération, de formation, de recherche naissent.

Ce modeste document sur un vaste problème est une étape dans la réflexion nécessaire.

### LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

*« Nous sommes des scientifiques partisans de la permanente recherche et de l'inlassable expérimentation. Nous partons sans aucun parti-pris sinon celui d'essayer de voir clair et d'agir rationnellement ».*

Célestin Freinet  
(L'Éducateur, septembre 1954)

Nous nous trouvons actuellement à un moment de changement dans le champ des activités de la recherche en éducation, dans ses rapports à l'innovation et à la pratique, et nous avons donc à nous situer et à voir comment nous pouvons nous insérer dans le débat et les actions en cours (1).

Le concept d'« innovation » qui s'est développé dans les années 60 et 70 dans les pays anglo-saxons, commence seulement à passer en France. Ce qui a dominé, y compris chez les praticiens novateurs, c'est le terme de « recherche ». Nous pourrions nous interroger sur ce phénomène, mais là n'est pas notre question actuelle. Le débat qui a lieu au sein de notre Mouvement, comme entre les Mouvements Pédagogiques et l'Institut National de la

(1) Cette problématique nouvelle de la recherche n'est pas propre au champ de l'éducation, comme en témoigne cet extrait d'un article d'O. Corpet, *Collectifs d'intervention*, in A.S.S.C.O.D., 62, oct.-déc. 82, pp. 62-63, Revue du Centre de Recherches Coopératives : *Dans les sciences sociales, de nombreuses interrogations ont été formulées sur la place et le rôle des sociologues, ethnologues, psychosociologues, etc., notamment à propos des interactions entre acteurs sociaux et chercheurs professionnels. A côté de la démarche habituelle de la recherche sur tel ou tel objet, s'est peu à peu réactualisée celle de la recherche avec tel ou tel acteur. La valorisation du « savoir expérientiel » issu de la pratique, sur le terrain, par rapport au savoir théorique a favorisé et accompagné une volonté de rapprocher les préoccupations scientifiques des aspirations populaires, de nombreux chercheurs s'étant eux-mêmes engagés au cours de cette période comme militants dans des actions contestataires en souhaitant mettre leurs connaissances au service des populations concernées. Un « nouveau » vieux débat s'est donc ouvert pour savoir à quel point les positions de chercheur « scientifique » et d'acteur social sont conciliables, voire même dans quelle mesure on peut confondre, fusionner deux logiques a priori différentes tant sur le plan des implications institutionnelles que sur celui des catégories d'analyse, des modes d'expression et des formes d'action. Le débat est loin d'être clos.*



## S'agit-il d'une démarche scientifique ?

Freinet, dans son ouvrage « Méthode naturelle de lecture » (4) se réfère à Claude Bernard qu'il cite : « *Nous réfléchissons, nous essayons, nous tâtonnons, comparons et combinons pour trouver les conditions expérimentales les plus propres à atteindre le but que nous nous proposons* » et il présente un processus qui est bien celui d'une recherche-action : « *Nous allons suivre pas à pas cette évolution, en expliquant et en interprétant les documents qui en marquent les principales étapes. Nous ferons ensuite une critique objective de cette observation méthodique et nous terminerons par des considérations pédagogiques qui, ainsi dégagées de tout a priori, pourront être considérées comme une base solide pour d'autres observations similaires et l'élaboration d'une technique plus efficiente et plus rationnelle* ».

*« Quand la théorie se confond avec la pratique, la science pédagogique est à son maximum ».*

Makarenko

Recherche Pédagogique, nous interpelle : nos pratiques de transformation du système éducatif, nos tentatives d'innovation participent-elles de la recherche ?

Pour le praticien, il s'agit d'abord de répondre à une question pratique posée par la vie quotidienne, de trouver rapidement une solution aux problèmes qu'il affronte. Il ne peut attendre.

Comme le souligne M. Huberman (2) : « *Si je devais attendre de voir juste avant d'intervenir dans une école ou une classe, mon action serait devenue entre temps, impossible. Le savoir qui m'intéresse doit donc être accessible, compréhensible, immédiatement utilisable et fonctionnel face à l'ensemble des incertitudes auxquelles je dois faire face* ».

Immergé dans l'action, il y a pour lui une urgence de l'action et il doit décider, sans prétendre maîtriser la multiplicité des paramètres qui fonctionnent, simultanément, dans les situations où il se trouve engagé.

Mais son expérience, dans un deuxième temps, peut devenir pour lui objet de réflexion : observer ses propres pratiques, tenter de comprendre les phénomènes qui ont lieu, chercher des solutions, en relation avec les finalités, les objectifs, qui sont les siens, est-ce déjà de la recherche ?

Jean Roucaute constate que : « *Tout éducateur s'est trouvé, plus ou moins souvent, en situation d'échec, d'insatisfaction ou de désir de renouvellement. Dans ces cas les attitudes sont très diverses. Certains essaient d'analyser les circonstances, l'incident qui est à l'origine de leur sentiment, en déduisent des hypothèses de changement dans leurs objectifs, leurs techniques ou leur progression, bâtissant un plan de mise en œuvre plus ou moins précis, et cherchent à vérifier si les résultats de leur nouvelle attitude sont conformes à leurs hypothèses. Ils ajustent ainsi progressivement leur conduite, jusqu'à ce qu'ils trouvent un équilibre satisfaisant... en attendant une prochaine insatisfaction, source de progrès !* »

Ce-faisant, ces éducateurs, qui se mettent « en recherche », restent dans le champ de la pratique. S'ils cherchent c'est d'abord pour mieux SAVOIR FAIRE. Leur objectif premier n'est pas d'élaborer un savoir théorique sur le champ de leur pratique, et dans le processus de recherche-action qui est le leur, action et recherche sont contemporaines dans la dialectique qui les lie. C'est bien là la démarche du praticien Freinet qui perfectionne les outils et les techniques qu'il utilise, en crée de nouveaux, tente d'évaluer les effets de ses pratiques, et est donc amené à une théorisation, en particulier pour assurer la cohérence entre ses finalités, ses objectifs et sa pratique.

Il y faut de l'imagination, de l'invention, de la vigueur sociale qui sont des caractéristiques liées à l'innovation, mais il y faut aussi de la rigueur dans l'évaluation et dans les conclusions.

Parlant de Freinet, Élise Freinet (3), écrit : « *Ce terme de praticien qu'on accole à son nom, il est pour lui un titre de noblesse ; car il sait qu'avec une solide pratique, bien conduite et communicative, commencent les grandes choses. Et tout d'abord naissent les connaissances authentiques issues de l'expérience immédiate : homme du peuple, il sait qu'il faut savoir faire avant que de savoir dire ; et que le besoin de la théorie est dans la ligne naturelle du savoir faire, la théorie étant un aboutissement éclairé du savoir faire : à partir de là on peut faire mieux encore et on atteindra un nouveau palier d'efficacité et de connaissance apte à changer à nouveau la réalité...* »

Il faut noter la participation des enfants aux recherches qui les concernent. C'est là un postulat hardi : le contrôle des recherches par le conseil, par les enfants eux-mêmes. Contrôler, c'est toujours perturber ce que l'on contrôle.

Analysant la recherche menée par Jean Le Gal (5) avec ses élèves de classe de perfectionnement, pour la « mise au point d'une méthodologie d'apprentissage orthographique des mots du langage usuel des enfants », Roger Favry écrivait, à propos de démarche scientifique : « *Si l'on se place dans la perspective d'une recherche scientifique mécaniste, certainement pas. Car incontestablement les enfants peuvent bousculer un protocole d'expérience qui ne leur convient pas et donc fausser la recherche. Si l'on se place dans la perspective d'une recherche scientifique sensible, cette démarche est recommandable. Déjà dans les C.H.R. les volontaires qui se « soumettaient » autrefois aux expériences médicales y collaborent maintenant et les chercheurs soulignent volontiers que cette attitude active fait avancer beaucoup plus rapidement la recherche ; le malade prend une attitude scientifique, devient réellement attentif aux phénomènes et permet à la recherche de ne pas s'engluer dans des impasses comme c'est le cas d'une recherche mécaniste. C'est exactement ce qu'ont fait les élèves de Jean Le Gal* ».

Postulat hardi sans doute, mais n'est-ce pas là un rôle fondamental de l'école, comme le souligne Gérard Mendel dans le rapport de la mission Godelier, que d'être « dès le plus jeune âge », un « lieu d'interrogation critique, d'apprentissage à la manipulation de la documentation, de formation initiale à la recherche impliquée, laquelle n'est finalement rien d'autre que l'une des formes de la recherche scientifique sur les réalités sociales et humaines d'aujourd'hui. C'est dans cette école qu'une certaine rigueur scientifique pourrait être intégrée psychologiquement par l'enfant, non pas dans l'abstrait, mais au travers de pratiques institutionnelles et sociales qui permettraient que, dès lors, la distinction soit solidement établie entre, par exemple, l'hypothèse et l'observation, entre la description et l'interprétation ».

## Encore faut-il que les enseignants soient eux-mêmes des chercheurs sur leur propre terrain

Cette démarche du praticien que nous venons d'esquisser est aussi celle du Mouvement, comme le montre André Mathieu, en ce qui concerne le processus de création de nos outils et techniques : « *L'introduction des outils et des techniques est très pragmatique et se fait par hypothèse qui passe très rapidement au stade de l'application sans véritable plan d'expérimentation. Le nombre important d'enseignants et d'enfants de*

(2) HUBERMAN (M.), L'utilisation de la recherche éducationnelle, vers un mode d'emploi, In *Éducation et Recherche*, 4, 2, 1982, pp. 136 à 153.

(3) FREINET (E.), L'itinéraire de Célestin Freinet, Paris, Payot, 1977, p. 176.

(4) FREINET (C.), Méthode naturelle de lecture, Cannes, Ed. de l'École Moderne.

(5) LE GAL (J.), Savoir écrire nos mots, thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'Éducation, Université de Caen, 1979.

tous les milieux, offre une garantie suffisante quant à la pertinence des remarques obtenues. L'ensemble des résultats recueillis est mis en commun lors des rencontres de travail et lors du congrès annuel. Les outils élaborés sont rejetés s'ils ne permettent pas d'atteindre les buts poursuivis et en particulier s'ils ne répondent pas aux principes fondamentaux de la pédagogie Freinet : expression libre, tâtonnement expérimental et apprentissage de l'autogestion ».

Si l'on ne peut parler de recherches scientifiquement menées, il n'est pas non plus permis de nier la prudence qui préside à la sortie d'un outil par l'I.C.E.M., puisque le processus suivant est adopté :

1. Hypothèse (souvent émise par un seul praticien).
2. Réalisation d'un outil « précaire » par l'auteur de l'hypothèse.
3. Modification de l'outil « précaire » en tenant compte des réactions des enfants.
4. Hypothèse et outil « précaire » soumis à une commission de l'I.C.E.M.
5. Élaboration d'un outil qui sera diffusé de façon plus large à travers le mouvement.
6. Recueil des critiques et des analyses.
7. Décision ou refus de parution.
8. Sa décision :
  - a) Modifications et améliorations intégrant les dernières critiques.
  - b) Réalisation et édition de l'outil définitif par la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc - Cannes) la coopérative de production et d'édition du mouvement.

Les outils utilisés peuvent être classés en trois catégories : les outils d'expression et de communication (peinture, journal scolaire, correspondance etc.), les outils d'acquisition et de développement des connaissances (fichiers, livrets programmés, B.T., etc.) et les outils de gestion (plans de travail, coopérative, conseils, etc.) »

André Mathieu note que ce champ des outils de gestion a incité un certain nombre de militants à « se donner » une formation universitaire, tout en continuant leur travail, afin d'avoir une approche plus scientifique de leur pratique et de mieux comprendre les phénomènes qui se produisent dans les classes à fonctionnement coopératif.

## **Si l'ambition d'un mouvement pédagogique est de participer à la transformation du système éducatif et de forcer le changement à se faire dans une certaine direction, cela consiste-t-il exclusivement à offrir à la masse des enseignants, des institutions, des techniques, des outils nouveaux ? Ne faut-il pas aussi faire que chaque enseignant devienne un enseignant-chercheur ?**

Jacques-André Bizet conteste « l'idée que la recherche et ses résultats suffiraient à entraîner automatiquement le changement du système éducatif, même si on le conçoit comme une extension ou une généralisation progressives.

Si l'on redéfinit la recherche, comme à l'I.C.E.M., en termes de recherche-action, c'est encore moins vrai. A la rigueur, on peut saisir quel sens cette idée peut avoir dans le cadre d'une conception traditionnelle de la recherche, où un petit nombre de chercheurs conçoivent et la masse exécute... Dès qu'on parle de recherche-action, cette idée devient complètement impossible...

Si la recherche-action est faite par des gens qui veulent théoriser eux-mêmes leurs pratiques et non pas s'en remettre à des spécialistes de la théorie cela veut dire que des chercheurs théoriciens-praticiens engagés dans leur propre démarche de recherche-action ne sauraient évidemment prétendre priver la masse des collègues, qui voudraient bien voir changer eux aussi leur pratique, de leur propre théorisation sur leur propre terrain. Ce n'est donc pas parce qu'on mène une recherche-action collective sur son terrain de travail, qu'on peut proposer à d'autres de « l'appliquer » sans avoir fait la même démarche ».

Francine Best, directrice de l'I.N.R.P. pense qu'il faut bien distinguer les objectifs : « Fatalement, je dirais, et c'est la position normale d'un Institut National de Recherche Pédagogique, l'objectif ou la finalité plutôt essentielle est autre : c'est apporter

des processus suffisamment pensés et expérimentés, de changement, à l'ensemble du système éducatif. Donc, on est fatalement à la charnière entre les praticiens-chercheurs pratiquant dans les classes, qui font avancer leurs propres classes et leurs propres pratiques, et puis l'ensemble du système qu'on essaie, je dis bien qu'on essaie, d'innover par la recherche. Autrement dit, si on cherche ce n'est pas pour chercher, c'est pour qu'à la fin du compte il y ait une action de changement sur l'ensemble du système ».

Et elle suggère : « que le mouvement apporte aussi ce changement institutionnel large et systématique par la recherche. La façon d'apporter le plus, c'est bien de pratiquer la recherche-action... car même une recherche qui se veut changement de l'ensemble du système, et qui aboutira à des textes, à des mesures, etc., qui est : notre but à nous I.N.R.P., doit se faire, s'appuyer, s'expérimenter, se vivre, d'abord dans les classes ».

Pour Liliane Corre : « Il faudrait, dans un premier temps, affirmer qu'il y a des lieux, dans l'I.C.E.M., où il se passe quelque chose de nouveau », en particulier dans la classe-coopérative, sans qu'il soit question de généraliser.

« Si on doit passer à ce stade de généralisation, de changement de l'école, il est sûr qu'on ne peut pas échapper à la phase qui consistera à tirer des bilans de tous ces lieux où il se passe quelque chose, et ces bilans il est évident que ce ne sont pas les acteurs de ces îlots d'expérimentation qui peuvent les tirer seuls : il nous faut des moyens, des moyens matériels, le moyen temps, des moyens en personnes, la collaboration avec des personnes de l'université, de l'I.N.R.P... et des facilitations ».

Et elle envisage la négociation de contrats ponctuels, modulables, personnalisés, entre ces lieux et les centres de recherche que sont l'I.N.R.P. et les Universités.

Constatant « qu'au niveau de ce qui se passe dans nos classes, ce qui fait que les enfants (et les adultes) évoluent » on n'est pas encore très au clair, René Laffitte souhaite que notre demande au gouvernement soit celle d'une aide à mener notre propre recherche : « le gouvernement aurait intérêt à favoriser, à protéger les expériences sérieuses et contrôlées ». Ces expériences révélant les possibles et les véritables difficultés, pourraient alors avoir quelques chances de voir leurs résultats être généralisés.

On peut se demander si une stratégie de généralisation de l'innovation, qui repose sur le pouvoir centralisé du Ministère de l'Éducation nationale, a quelque chance de transformer le système éducatif.

L'innovation est locale et singulière et elle prend des formes variées.

Pour Jean Hassenforder l'innovation pédagogique dépend de « l'intensité du changement social et de ses répercussions dans le monde scolaire », mais aussi « des structures de l'enseignement. Un régime décentralisé engendre en effet une multiplicité des centres de décision et, donc, la possibilité pour tout groupe faisant preuve d'imagination et d'invention, de mettre en pratique des idées nouvelles » (6).

Elle est une prise de pouvoir des acteurs sur le milieu dans lequel ils vivent.

Xavier Nicquevert se demande quelles pourraient être les orientations fondamentales du mouvement Freinet :

« — Peut-il être un mouvement de masse ?

— Ne doit-il pas plutôt défricher des pistes nouvelles qui pourront être par la suite, peut-être, généralisables ? »

Il pose le problème des moyens.

Par exemple : « On n'a pas encore été y voir de très près dans les équipes, pourquoi ? C'est très simple : 27 h de classe plus les temps de gestion, ça fait des semaines qui tournent à 40 h-50 h par semaine ; quand est-ce que les gens peuvent prendre du recul ? Quels moyens ils ont de prendre du recul, de faire ces observations sur eux-mêmes, ce regard sur leur propre fonctionnement ? Ce n'est même pas pour théoriser, ce n'est même pas pour généraliser, c'est pour fonctionner que déjà ils n'ont pas ces moyens-là. Alors pensons donc à cette dimension supplémentaire ! Par conséquent, il est absolument nécessaire qu'on revendique d'une façon extrêmement forte ».

Jacques Pain est aussi de cet avis et pense « que le gouvernement ne protège pas suffisamment, ne donne pas par des textes, par un statut, par un encouragement systématique

(6) HASSENFORDER (J.), L'innovation dans l'enseignement, Paris, Casterman, 1972, p. 13.

*d'expériences dans les endroits où elles se développent, une protection à la recherche-action, à la formation-recherche des praticiens-chercheurs ».*

Cette non-reconnaissance des lieux et des acteurs de l'innovation et de la recherche sur le terrain, l'absence de statut de praticien-chercheur, en particulier pour les instituteurs, gêne considérablement la coopération sur le terrain entre les enseignants et les chercheurs patentés, tels ceux de l'I.N.R.P.

**Faut-il en arriver à un statut de praticien-chercheur ?**

## LE PRATICIEN-CHERCHEUR

Dans notre société en mouvement, où la plupart des valeurs sont remises en cause, où les technologies nouvelles provoquent des changements constants, l'action éducative ne peut plus reposer sur la stabilité. L'école doit impérativement se transformer et ce changement passe par un effort important d'innovation qui doit mobiliser pleinement ceux qui, sur le terrain, seront les acteurs, car sans eux toutes les recherches et toutes les recommandations et directives officielles ne serviront à rien.

On sait que les résultats de la recherche sont peu utilisés dans les écoles ; la litanie de griefs ne change rien à la situation. Nous postulons donc que le praticien doit devenir un praticien-chercheur, ainsi il n'y aurait plus ceux qui cherchent et ceux qui exécutent, chacun pourrait faire preuve de dynamisme créateur et devenir un acteur pleinement responsable du changement. Évidemment nous concevons le praticien-chercheur comme un éducateur engagé, mobilisant ses capacités pour tenter de résoudre les difficultés auxquelles il s'affronte dans sa pratique quotidienne.

### Le praticien, acteur de l'innovation, est-il pour autant un chercheur ? Être « en recherche » est-ce faire de la recherche ?

C'est là un débat qui s'ouvre fortement aujourd'hui.

Hélène Romian nous interpelle à ce propos : « *N'avons-nous pas intérêt à définir ce que nous appelons : innovation et recherche, à les différencier, y compris lorsqu'il s'agit d'une recherche-innovation ?*

*Selon quels critères parlerons-nous de recherche-action ?*

*Qu'est-ce qu'un travailleur scientifique ? Toute démarche de résolution de problèmes où il s'agit d'inventer des solutions nouvelles est-elle de la recherche scientifique ?*

*Être en recherche, avoir une attitude de recherche, suffit-il pour dire qu'on fait de la recherche ?*

*L'enseignant qui réfléchit sur sa pratique est-il un chercheur en pédagogie ?*

*L'enfant en recherche est-il un travailleur scientifique ? »*

Pour elle, les enseignants qui coopèrent avec l'I.N.R.P. ne sont pas chercheurs a priori, ils le deviennent. « *La formation à la recherche est un problème capital* », et enseigner et chercher seraient des pratiques d'ordre différent : « *Les recherches en sciences du langage, en sciences de l'éducation par exemple, fournissent-elles des réponses toutes faites aux problèmes pédagogiques ? Sûrement pas. Il existe un hiatus incontournable : ce sont des pratiques d'ordre différent. C'est cela qui fonde la recherche pédagogique : elle intègre, sans les appliquer, des données issues de l'état des connaissances et des pratiques et elle en fait quelque chose d'autre.*

*Analyser la langue des enfants, c'est une chose. Travailler la langue avec les enfants, c'est autre chose. Chercher de nouvelles stratégies pédagogiques, étudier celles qui existent, les classer, encore autre chose ».*

Pour Louis Cros, il faudrait : « *une définition sans ambiguïté des qualifications et servitudes propres au praticien qui met en question sa pratique, en regard de celle du chercheur universitaire dont le concours lui est d'ailleurs nécessaire (et réciproquement).*

*De part et d'autre, il y a RECHERCHE. La recherche empirique, à mes yeux, n'a pas moins de titres de noblesse que la recherche méthodique née des sciences expérimentales (et que les sciences de l'homme prennent pour modèle). C'est à des recherches empiriques que l'humanité a dû le feu et la roue, le collier de cheval et la charrue, la lunette astronomique et la dynamo, la voile et le gouvernail du navire, et même le vaccin (Pasteur n'était pas médecin). Les plus grands savants reconnaissent la part d'intuition et d'empirisme qui est à l'origine de toute invention ou découverte, même la plus abstraite ».*

*« L'aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve en état de veille chez la plupart des êtres humains. De même que chacun peut s'élever dans et par l'enseignement, de même chacun peut et doit s'approfondir dans une recherche ».*

Henri Desroche

Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente, Paris, Éditions ouvrières, 1971

Georges Lerbet (7) considère fondamentale la distinction entre « être en recherche » et « faire de la recherche ». Pour lui, « *faire de la recherche, c'est d'abord, plutôt de l'ordre de l'attitude intellectuelle. Être chercheur, c'est être modeste dans ses ambitions et c'est surtout ne pas vouloir prouver, mais, au contraire, aborder les questions avec beaucoup de modestie, avec beaucoup de doute. Et, se dire que ce qu'on va mettre en évidence est partiel nécessairement et partiel forcément... Être en recherche, c'est parfois (souvent ?) vouloir prouver quelque chose* ».

Quant à Jean Vial, au terme d'une réflexion sur le praticien et le chercheur, il postule le couple praticien-chercheur et l'alternance des fonctions.

*« Le praticien découvre à tout instant des difficultés dans ses relations actives et orientées avec l'objet, les autres, le milieu. Il doit donc poser ces difficultés, ces problèmes en termes de recherches (hypothèse-projet, programme-déroulement, évaluation-contrôle...). Au mieux, les résultats seront posés en termes d'application... Qui, elle-même...*

*Cette spirale flatte l'esprit. Le réel est moins simple...*

*Côté finalités : le praticien doit remplir, en priorité, un contrat implicite mais irrévocable, la promotion globale de l'enfant, connaissances/instruction, habitudes-aptitudes/formation, esprit/éducation...*

*C'est précisément pour y mieux parvenir qu'il engage des recherches. Encore faut-il que le temps de la recherche ne fasse pas trop tort au temps de l'éducation. Il faut amortir la novation, avant que de réinvestir : les phases de stabilité et d'ancrage des connaissances et habitudes sont à respecter. Impératif qui vaut pour la recherche comme pour l'évaluation (le paysan n'ouvre pas le sillon toutes les semaines pour vérifier la germination...).*

*Côté procédures : la recherche exige des facultés, donc une formation, qui ne sont pas celles de l'action éducative. Il s'agit, en fait, d'un état d'esprit imposant la primauté de l'objectif sur le normatif, du quantitatif sur le qualitatif. Il y a là, presque antagonistes, deux orientations, deux mentalités. Chacun de ces deux modes d'engagement de la personne exclut l'autre. Jean Fourastié a souligné — « infirmité mentale de l'homme » — l'impossibilité d'assurer en même temps deux actions ou deux pensées différentes. D'autre part, contrairement à la stratégie cartésienne, le réel, complexe que divise l'analyse, ne peut être brisé et réparti chronologiquement. L'analyse, les analyses, sont simultanées ou elles ne rendent plus compte de la synthèse organique qui fait l'objet.*

*Il faudrait donc accomplir une observation qui tînt compte, à la fois, de la différenciation radicale des tâches : c'est postuler le couple praticien-chercheur et le travail en équipe.*

*Ce qu'il faut souhaiter, pour la compréhension réciproque, c'est l'alternance des fonctions ».*

La coopération entre praticiens et chercheurs est un élément fondamental pour la transformation de l'école, mais précisément,

(7) Innovation et recherche, entretien avec Georges Lerbet, In *L'Éducateur*, 2, 30.11.84 (voir en annexe p. 00).

comme le souligne Francine Best, l'absence de statut de praticien-chercheur est un obstacle à « la méthode d'association forte, de coopération à égalité entre ceux qui sont acteurs dans la classe et ceux qui sont des chercheurs patentés » :

« L'obstacle institutionnel qui nous est commun, I.N.R.P. et mouvements pédagogiques en général, I.C.E.M. en particulier, c'est l'absence de statut de praticien-chercheur... Pour les mouvements, c'est une absence de reconnaissance totale qui s'assortit d'absence de moyens, surtout chez les instituteurs — avec les professeurs de collège et les professeurs de lycée, on s'arrange institutionnellement pour qu'il y ait des décharges, qui sont plus symboliques que réelles mais qui soient ce symbole de reconnaissance. Avec les instituteurs, nous n'avons aucune possibilité... »

C'est un problème autant pour l'I.N.R.P. parce qu'on a tout le temps l'impression, tout à fait désagréable, que l'apport immense, essentiel au sens étymologique du terme, des praticiens-chercheurs dans les classes, on ne la reconnaît pas assez ».

### Mais quel statut revendiquer ? Praticien-chercheur ? Militant pédagogique ? Et quelles seront les conséquences, les exigences ?

Le débat est largement ouvert. Pour René Laffitte : « Il nous faudrait un statut particulier, ne serait-ce que parce que quand je veux m'absenter de ma classe, pour aller travailler dans la classe d'un copain, il faut que, comme un petit garçon, je demande l'avis de mes supérieurs, je sollicite de leur haute bienveillance l'autorisation de m'absenter, ne serait-ce que parce que j'ai des heures de travail bien plus longues qu'un universitaire : ça c'est déjà une bonne raison. »

Mais si je demande un statut particulier, on va me faire rentrer dans un cadre déjà connu, praticien-chercheur, chercheur-praticien, praticien-chercheur-théoricien, on va me demander d'atteindre un niveau universitaire pas pédagogique... »

On est en proie à la prégnance des rôles institués : il paraît impensable qu'un instituteur soit un chercheur... Fernand Oury, en 1966, avait entendu dire par un inspecteur général, « la recherche pédagogique par des instituteurs ? mais c'est un non sens... »

Je crois que le statut qui nous arrangerait le plus, et qui arrangerait le plus le gouvernement ou un organisme comme l'I.N.R.P., serait un statut de militant pédagogique. C'est-à-dire de reconnaître aux mouvements pédagogiques, en tant que tels, un statut spécial avec un contrôle.

Ça nous garantirait notre spécificité. En tant que militants pédagogiques, nous avons des objectifs particuliers, qui ne peuvent pas être ceux d'un gouvernement, d'un ministère de l'éducation ou d'un organisme comme l'I.N.R.P. ».

André Lefeuvre, au titre de « militant pédagogique » préférerait « praticien/chercheur/théoricien », ou « praticien/chercheur pédagogique/théoricien ». Mais il pense qu'il « serait bon de bien définir qui portera ce titre et le processus qui le ferait obtenir ».

Pour Jean-Jacques Charbonnier : « Non seulement on est praticiens-chercheurs, mais en plus on est militants-praticiens-chercheurs. Chaque fois on va trouver, réinventer, une initiative personnelle pour pouvoir faire une recherche. Le praticien-chercheur s'isole pour des questions de temps : on n'a plus le temps de communiquer. Alors s'il faut, en plus, investir en temps dans le militantisme du chercheur-praticien, on accentue encore cet isolement, je crois. Personnellement il me semble qu'il faudrait aller vers quelque chose qui donne des moyens — et quand je pense moyens c'est surtout le temps — ça peut passer par un statut, ça peut passer par un contrat ».

Henri Go ne croit pas au statut de militant pédagogique : « On devrait obtenir un statut légal de praticien-chercheur : ce statut ne nous dispenserait pas de certaines heures de travail : je suis pour la semaine de 27 h, complète, qu'on soit chercheur ou pas. On doit commencer par faire ses 27 h normales. Le statut pourrait nous donner par contre des facilités pour quitter l'école pendant une semaine par exemple pour rédiger, ou se rendre à l'Université, etc. »

Pour moi, la recherche n'est pas de l'ordre du militantisme. Elle

est de l'ordre de la pratique : pratiquer c'est chercher. Je suis favorable à la thèse de 3<sup>e</sup> cycle car il faut un minimum de garantie, de sérieux. Cette thèse devrait offrir des possibilités de rencontre entre des gens, mais être organisée dans l'idée : « on vous donne des moyens, apportez-nous des idées ».

Jacques Pain, se fondant sur son expérience d'enseignant en Sciences de l'Éducation et l'analyse des difficultés à faire intervenir des instituteurs, dans les écoles normales, est pour un « statut de militant pédagogique, paradoxal et volontariste » car il pense qu'« il faut définir des espaces dans lesquels le militant est inattaquable ».

### Mais qu'est-ce qu'un militant pédagogique, membre d'un mouvement pédagogique ?

C'est un praticien qui doit assurer, avec compétence, les transformations sur le terrain même de son action éducative, en cohérence avec ses finalités. Il est donc amené à innover, à mener des recherches pour évaluer les effets de ses pratiques, pour comprendre, pour agir.

Praticien compétent et efficace, pour pouvoir être crédible, il est aussi un militant qui essaie d'agir sur le système éducatif.

Il a des convictions, une idée de l'homme et de la société, qu'il partage avec les membres de son mouvement, avec lesquels il va coopérer pour créer des moyens nouveaux, pour mieux ajuster sa pratique aux conditions particulières de son terrain, pour agir sur l'extérieur.

Il s'insère donc dans un tissu relationnel d'actions personnelles et collectives, d'autoformation et de co-formation, de recherches individuelles et collectives.

Il est un praticien novateur/chercheur/formateur. Poser la question de sa reconnaissance par un statut, c'est se demander :

- Quelle reconnaissance et par qui ?
- A quel titre ?
  - à titre personnel et de façon permanente ?
  - à titre occasionnel sur la base d'un contrat ?
  - à titre de membre d'un collectif reconnu comme jouant un rôle dans la formation et la recherche (cf. circulaire n° 83086 du 15.2.83 sur la coopération des mouvements pédagogiques et des associations de spécialistes avec le ministère de l'Éducation Nationale).
- Pour faire quoi ?

De multiples questions se posent, il nous faut continuer notre approche du problème, en ne nous contentant pas d'un éclairage pédagogique.

Mieux nous cernerons ce que nous sommes et ce que nous voulons être, plus il nous sera aisé d'engager des actions, et plus nous serons à même de coopérer avec les autres et en particulier les chercheurs et les praticiens-chercheurs qui agissent sur autre chose et en d'autres lieux que nous.



## LA RELATION ENTRE PRATICIENS ET CHERCHEURS

La recherche en éducation n'est pas nouvelle en France, on peut donc s'étonner qu'elle tienne si peu de place dans l'action des praticiens :

— le conservatisme des enseignants, leur manque d'intérêt pour les travaux des chercheurs, leur crainte d'une remise en cause de leurs pratiques, sont souvent évoqués pour expliquer les avatars des tentatives de rénovation de l'école ;

— mais par ailleurs les praticiens ne manquent pas de faire remarquer combien les recherches entreprises sont éloignées de leurs préoccupations quotidiennes, tout se passe en dehors d'eux, il y a d'un côté ceux qui cherchent, réfléchissent, conseillent, et de l'autre les exécutants.

Et pourtant, le problème « des rapports nécessaires entre la recherche universitaire et la « recherche-action » des praticiens-chercheurs » n'est pas nouveau comme le souligne Louis Cros, qui fut directeur de l'I.P.N. : « Le problème s'était posé à la naissance même de l'I.P.N. Celui-ci avait été conçu comme un organe de liaison entre l'Enseignement supérieur et les trois autres « ordres d'enseignement » : primaire, secondaire et technique. A ce titre, il était assimilé à un service de l'administration centrale, relevant directement du Ministre (sur le même plan que les quatre directions d'enseignement). Les « Centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique », alors créés, se voulaient les instruments de cette liaison. A ce titre, ils relevaient eux-mêmes des Recteurs, alors présidents es qualité des Universités. L'autonomie actuelle des universités est une excellente chose, mais leur liaison avec les enseignants de base est assurément à redéfinir ».

Alors comment concevoir aujourd'hui cette relation ?

Guy Avanzini, professeur en Sciences de l'Éducation à Lyon a bien voulu nous soumettre ses réflexions afin de faire avancer le débat, sur une question qui lui tient aussi à cœur.

« La relation praticien-chercheur : n'est-ce pas un problème qu'on complique à loisir et, pour couramment qu'il le soit en ces termes, mal posé ? En fait, il désigne bien plutôt le rapport entre universitaires, ou membres de laboratoires spécialisés (les chercheurs), et instituteurs ou professeurs (les praticiens) (8).

Ainsi remis d'aplomb, il consiste à se demander :

1. Si les seconds peuvent conduire une recherche qui satisfasse aux exigences méthodologiques des premiers.

2. Si ceux-ci peuvent entreprendre une recherche sur des terrains qui ne sont pas ceux de leur pratique, c'est-à-dire sans imposer aux praticiens de l'École ou du Collège des problématiques étrangères à leurs préoccupations, donc sans se les surbordonner.

3. Si l'on peut définir un autre type de recherche, proprement éducationnelle, pourvu d'un statut propre, c'est-à-dire comportant la collaboration des deux partenaires précités sans aliénéation des intérêts des premiers ni infériorisation des seconds.

C'est sur ces points que nous voudrions présenter quelques rapides remarques.

Disons d'abord d'emblée qu'il faut éviter autant un dualisme technocratique et dédaigneux, qui refuserait aux praticiens du premier degré un rôle autre que d'exécution, qu'une attitude démagogique selon laquelle tous savent faire la même chose, comme si tout se valait ou si l'empirisme passionnel était de valeur égale, voire d'utilité supérieure à une approche scientifique.

Certes, le dualisme, issu, au début du XX<sup>e</sup> siècle, d'un modèle expérimentaliste rigoureux, émane d'influences positivistes périmées, bien que sans cesse renaissantes, et implique ce dédain. Mais, en faisant valoir, notamment chez Claparède ou chez Buyse, que l'implication quotidienne peut empêcher une distanciation dont le chercheur extérieur est plus aisément susceptible ou qu'il est bon de placer un expert entre le praticien, trop sûr de ses pratiques, et le décideur, administratif ou politique, des buts à moyen ou long terme, il énonce des propos certes discutables mais non nécessairement absurdes. Inversement, si le praticien de la base, fort de sa seule assurance, prétend savoir mieux que quiconque ce qu'il faut vouloir ou faire, il s'arroge un rôle illégitime car, en tant que tel, il n'est, pas plus que son mouvement, propriétaire de l'École ou de la Nation et des fonc-



tions qui en découlent. Et des spécialistes compétents en sciences de l'Éducation peuvent, sans posséder davantage ce pouvoir, présenter des données qui échappent aux premiers ; quoi qu'on pense de la pertinence de leurs travaux, Bourdieu et Passeron ont marqué l'évolution de l'École plus que des publications au ras du sol. Il reste que rien n'exclut a priori et divers exemples l'attestent, que le praticien puisse formuler les idées et proposer les modèles didactiques beaucoup plus intéressants et porteurs de celui qui se contente d'invoquer son statut universitaire pour faire prévaloir ses préjugés ou tenter d'imposer aux naïfs des pseudo-conclusions prédéterminées ou de répéter interminablement des bavardages psychosociologiques désormais vieilles.

Mais si, pour usées qu'elles soient, les controverses sur cette relation persistent, c'est qu'elles tiennent à des problématiques mal posées, postulant notamment que « la recherche » est une et « la pratique » aussi, ou encombrées par une distinction, ici peu pertinente, entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Or, la réalité de la situation est bien différente et, si l'on veut l'éclairer, il faut plutôt distinguer entre les objets de recherche relatifs à l'éducation, différenciés selon la structure de l'acte éducatif.

Celui-ci, en effet, comporte :

— les finalités qu'il vise, c'est-à-dire l'idéal qu'il a posé et qui dynamise et régle son action ;

— les contenus qu'il veut transmettre et qui correspondent à des disciplines intellectuelles dont la structure propre est à prendre en compte dans une progressivité didactique ;

— la représentation, biologique, psychologique, sociologique ou ethnologique des sujets enseignés.

L'harmonisation de ces trois séries de composantes disparates n'est pas garantie à l'avance et ses modalités ne sont déductibles d'aucune d'elles ; aussi donne-t-elle lieu à une double invention :

• institutionnelle : par exemple, l'École et son organisation,

• didactique : ses méthodes d'enseignement.

Or la première composante appelle une approche normative qui, d'emblée et définitivement non « scientifique », relève du philosophe, du théologien, du politique, c'est-à-dire de ceux qui ont compétence sur les valeurs, pour les argumenter, ou pour décider de celles qu'on poursuit ; la seconde et la troisième relèvent des spécialistes des diverses disciplines — linguistique, mathématique, psychologie, etc. — et constituent l'objet des sciences de l'éducation.

Bien évidemment, non en tant que praticien, mais au terme d'études appropriées, rien n'empêche le praticien d'être spécialiste de l'une d'elles ; en revanche, et de nombreux exemples l'illustrent, il reste que la recherche qui relève directement de lui, en tant que tel, quel que soit son ordre d'enseignement, porte plutôt sur l'invention institutionnelle et didactique ; c'est là, nous semble-t-il, que se situe le lieu propre de son investigation. Certes, il peut utiliser des données empruntées aux trois registres précédemment distingués, mais son objectif spécifique n'est pas d'accroître la connaissance à leur propos ; il est, en

(8) Cf. sur ce point, l'excellent compte rendu de Ph. Meirieu : Les expériences éducatives nouvelles : praticiens et chercheurs — Table ronde au Centre Dominicain Thomas More, 25 et 26 fév. 1984 — Revue française de pédagogie — n° 68 — juillet-septembre 1984 pp. 117-122.

revanche, de faire progresser le savoir quant à leur combinaison. N'est-ce pas typiquement le cas de Freinet et n'est-ce pas en ce sens qu'il a élaboré une pédagogie, c'est-à-dire un savoir sur l'éducation de l'enfant, incluant une didactique, c'est-à-dire des procédures d'enseignement et de travail ?

C'est de cet objet spécifique et du savoir original auquel il donne lieu que P. Gillet a identifié la situation épistémologique dans une thèse remarquable sur « la pédagogie » (9) qui est, à ses yeux, la discipline du praticien en tant que tel et se distingue, sans s'y opposer, des sciences de l'éducation.

Or, il faut ici souligner fortement que la qualité de sa production ne tient nullement à son statut mais à sa compétence, c'est-à-dire à la formation qu'il a acquise. A cet égard, il est clair que la recherche d'un instituteur qualifié peut être beaucoup plus pertinente que le discours d'un universitaire sur des problèmes qu'il ignore. Qui, par exemple, ne reconnaîtrait pas plus d'intérêt aux thèses de doctorat de notre ami Le Gal qu'à la sophistique mal informée de Milner ? De la même manière, le collège de Mont-Roland offre ce cas remarquable d'un établissement dont les professeurs se sont, sous l'impulsion de leur directeur, Alain Dumont, donné une formation en sciences de l'éducation qui leur permet de gérer largement leur expérimentation. C'est dire que nul statut n'autorise ni la suffisance ni le sentiment d'infériorité.

Bien sûr, l'éducation peut donner lieu à des travaux de qualité diverse : le discours militant, le témoignage plus ou moins approfondi, ou la recherche proprement dite, si son auteur a la qualification requise. Car il n'y a recherche que s'il y a élaboration d'un savoir, ce qui requiert l'aptitude à prendre de la distance par rapport aux implications personnelles, la capacité d'introduire les concepts adéquats et de théoriser la démarche, la volonté de ne pas prédéterminer les conclusions et de substituer aux convictions personnelles des procédures d'évaluation, au total de maîtriser les méthodes appropriées à l'objet visé.

Encore ne faut-il pas que, par démagogie ou suffisance, les praticiens refusent les concours de chercheurs spécialisés qui, quoique non praticiens, ne sont pas, pour autant, incapables de poser des problématiques judicieuses et, en outre, disposent de méthodologies appropriées. Une collaboration peut donc se concevoir, telle que la différence des rôles ne s'accompagne ni de la supériorité des seconds ni de l'infériorisation des premiers. Or, ne voit-on pas trop souvent des mouvements pédagogiques osciller entre l'empirisme et le dogmatisme et rejeter la vraie recherche, celle qui aboutit à des savoirs (10) ? Et l'on ne s'étonne pas moins d'entendre tel fonctionnaire de l'I.N.R.P. parler avec légèreté des travaux universitaires ; en la matière, une certaine modestie serait de meilleur ton. De même doit-on déplorer que certains praticiens formés ne soient pas mis en mesure de mener les recherches dont ils sont capables mais qui requièrent du temps ou la participation régulière aux activités d'un laboratoire, que les mêmes soient parfois jalouxés par des inspecteurs dont la compétence peut être moindre (11), enfin que ceux qui auraient le désir d'une formation à la recherche n'en trouvent pas la possibilité administrative. Sans doute la définition d'un statut de praticien-chercheur constituerait-il un élément de solution, à condition d'être attribué au vu de critères sûrs.

Ces exigences de rigueur s'imposent tout particulièrement à la recherche-action (12) toujours tentée qu'elle est de devenir plus action que recherche. Si elle est, en pédagogie, sans doute plus pertinente que l'expérimentalisme, encore doit-elle se garder de tomber dans l'approximatif ou le passionnel ou de servir à canoniser des préjugés. Nous renvoyons pour cela à la thèse de Ch. Delorme qui, au C.E.P.E.C., a su organiser une Recherche-Action qui ne sacrifie aucun des termes à l'autre (13).

Encore ne doit-on pas méconnaître deux obstacles :

Le premier, d'ordre conjoncturel, tient à ce que, aux yeux de beaucoup, nous sommes actuellement entrés dans une phase de régression pédagogique, peu favorable à l'innovation, donc au type de recherche qui lui est lié.

Le deuxième, fondamental, tient à ce que, dans une société très profondément divisée, disloquée, « en miettes », dépourvue de tout consensus, c'est-à-dire dans l'incapacité radicale et durable de se trouver d'accord sur des finalités de l'éducation, la célébration de l'idée de « changement du système éducatif » s'apparente à un rituel verbal : non seulement parce que, en toute logique, un changement n'est pas nécessairement un progrès mais, surtout, parce qu'il suppose, ce qui est précisément exclu, un large accord sur les finalités du changement. Mais c'est aussi parce que, de ce fait, l'avenir demeure ouvert que la recherche pratique s'avère opportune pour explorer toutes les voies d'un renouveau, le jour où il serait redevenu possible ».

Pour René Laffitte : « Une des causes d'incompréhension parfois, c'est qu'on ne sait pas bien pourquoi on recherche : je ne sais pas trop pourquoi un universitaire recherche, c'est à lui de le dire, mais il me semble que l'instituteur recherche parce que c'est indispensable pour sa classe. Il faudrait peut-être arriver à dépasser l'opposition praticien chercheur, ou praticien théoricien : un praticien qui n'est pas à la fois un théoricien c'est un pratiquant. Il a une pratique qui est élaborée ailleurs par d'autres. Le maître de la classe-coopérative est constamment obligé d'analyser ce qui se passe dans la classe pour pouvoir réagir correctement et jouer sur un clavier à la fois technique, institutionnel et relationnel ».

Il se demande aussi quel profit les chercheurs théoriciens, qui font profession de recherche, peuvent avoir à travailler avec nous. Ce à quoi Xavier Nicquevert apporte un élément de réponse, à partir de sa coopération avec des psychologues expérimentaux : « ils ont fini par comprendre que leurs recherches en laboratoire les amenaient souvent à des conclusions un peu hâtives : le seul laboratoire, et ça Freinet l'avait dit dès le début, c'est le lieu même de l'action éducative. Il y a naturellement une dialectique de la recherche, entre ce laboratoire qui fonctionne avec un praticien et ces gens qui peuvent venir avec des outils d'analyse et d'observation que ne peut pas avoir le praticien ».

Francine Best précise ce que peut être cette coopération, et l'importance qu'on attache à l'I.N.R.P. « aux liens de travail, à parité pour revenir à la déontologie des classes, à parité de rigueur scientifique dans les classes, entre celui qui agit, qui est l'acteur praticien de la classe et puis le chercheur qui est là. Il me semble qu'un des biais pour sortir de cette opposition c'est que les chercheurs-praticiens, ce qu'on appelle nous les chercheurs associés — je ne sais pas si c'est un mot heureux — participent aussi aux séminaires d'élaboration : c'est-à-dire que les hypothèses de recherche, les analyses de recherche, sont faites collectivement dans les séminaires où il y a des chercheurs « patentés » et permanents et les gens qui sont dans les classes. La communication ne peut se faire que comme ça. C'est aussi de la formation à la recherche. Et, troisième chose, je ne vois pas comment la recherche en éducation peut avancer autrement que collectivement ».

Jacques Pain, à partir de son expérience avec les étudiants de Paris X, tente de situer le chercheur dans sa relation avec le praticien et les enfants : « Je pense à une discussion que j'ai pu avoir avec des généticiens, des psychologues en général, autour de la déontologie : il leur est encore difficile d'admettre qu'une recherche sur, par exemple, le climat socio-affectif de la classe, se fasse un peu avec les enfants, qu'ils sachent ce qu'on vient faire et ensuite avec l'institut, qu'il y ait un contrat de recherche et un retour de l'information. Moi je le pose d'entrée : je dis aux étudiants : « Vous devez vous débrouiller pour chercher, pour écrire, et pour faire que tout ça ça revienne, et que ce soit fait avec l'enseignant ; l'enseignant doit avoir un droit de regard sur ce qui est écrit et diffusé. Là, je me heurte souvent aux chercheurs qui me disent : « on est amené à écrire des choses, on est amené à faire des analyses, qu'on ne peut pas mettre comme ça en circulation n'importe comment ». Il se pose la question du secret, y compris dans ce qui s'écrit et qui peut mettre en question la personne du maître ».

Or ce n'est pas une question de secret professionnel, mais une maintenance du statut social de chercheur « séparé ». La véritable question, c'est l'écriture en situation. Ça, c'est un premier point, qui me fait spécifier ce qui est de l'ordre de la recherche, qui peut être lue, et qui est une construction qui « travaille », de la recherche qui laisse complètement intacte la problématique de la classe.

Tout change quand le processus de recherche s'engage dans une dynamique de formation collective, où le spécialiste, les spécialistes, aussi bien que l'enseignant, parce que l'enseignant ne sait pas non plus tout parce qu'il enseigne, s'engagent dans un processus commun qui devient un processus d'action-formation, qui est lié, pour moi, à des interventions de rupture ».

(9) P. Gillet - Pour une pédagogie - Contribution à l'élaboration d'un savoir praticien - Université Lyon II - 1984 - 404 p.

(10) Sur ce point, cf. O. Rebour, Le langage de l'éducation - P.U.F., 1984, 168 p.

(11) Cette remarque n'implique en rien une récusation de la notion d'inspecteur en tant que telle.

(12) Sur l'histoire de cette notion, cf. G. Avanzini, La notion de recherche-action - Éducation et Recherche n° 2 - 1980 - pp. 29-38.

(13) Cf. Ch. Delorme, De l'animation pédagogique à la recherche-action, Lyon - Éd. de la chronique sociale - 1982 - 239 p.

Pour Maurice Marteau, ce qui lui a paru difficile dans un travail avec les universitaires : « *c'est qu'il y a une forme d'incapacité, des universitaires eux-mêmes mais beaucoup plus de l'institution, à se prendre comme propre objet de recherche. Quand on va à l'Université, ce qu'on vous demande d'abord c'est d'écouter des gens qui vous balancent des théories, c'est au mieux d'apporter votre pratique qu'on va disséquer et sur laquelle on va appliquer des grilles et des méthodes d'analyse, mais c'est pratiquement impossible de faire que ce milieu se prenne à sa propre recherche.*

*Dans l'expérience que j'ai eue, quand effectivement, au bout d'un certain temps, ce milieu s'est retourné sur lui-même pour en faire sa propre recherche et la propre modification de son lieu de travail, ce milieu a été dissous par l'ensemble de l'Université, parce que l'institution n'a pas supporté d'être objet d'analyse d'un groupe de travail ».*

Cette observation de Maurice Marteau n'est évidemment pas généralisable mais elle soulève le problème fondamental de la formation à l'université : que peut y trouver un praticien qui a déjà une expérience professionnelle ?

Dans notre stratégie de coopération avec les enseignants-chercheurs de l'université, les chercheurs des centres de recherche, les praticiens-chercheurs, nous avons délibérément opté pour la création de réseaux de coopération, à partir de relations de travail centrées sur des projets donnés.

Pour ce qui est de l'I.N.R.P., Hélène Romian nous a présenté plusieurs cas de figure :

• « *Un collègue de l'I.C.E.M., une équipe I.C.E.M., demande à travailler avec nous. S'ils sont d'accord avec l'un des programmes, aucun problème de notre côté.*

• *Une équipe constituée nous demande de l'aider à diffuser largement les innovations qu'elle a expérimentées, ce n'est pas le rôle de l'I.N.R.P., mais celui d'un C.N.D.P. dont la mission serait de diffuser l'innovation, la recherche.*

• *Une équipe constituée demande à entretenir des relations privilégiées avec l'une de nos équipes, l'un de nos groupes, tout en gardant son autonomie, si elle travaille sur les mêmes problèmes pédagogiques, selon sa propre méthodologie, et que les parties prenantes sont d'accord, on pourrait mettre au point une formule d'équipes pédagogiques associées à l'Unité de Recherche (nous avons des équipes universitaires associées).*

*Le hic : le manque absolu de moyens ; le décalage est énorme entre la politique d'ouverture de l'Unité de Recherche et les moyens dont elle dispose.*

• *Nous avons des projets de recherche-description contrastive visant à voir comment sont résolus les problèmes pédagogiques que nous traitons selon divers « styles » ou « modes de travail pédagogiques » ; le « style » Freinet serait l'un d'eux. Cela suppose un travail théorique sur le « style » Freinet, des observations de classe ; à ce niveau, bien des choses sont possibles, si vous en étiez d'accord : de la consultation au travail en commun ».*

René Laffitte nous rappelle, que la revue B.T.R. s'inscrivait dans la même stratégie : « *ce qu'on visait surtout, c'est à travers la mise au point de ces brochures, qui demandait des compétences multiples, de faire collaborer des praticiens de la classe et des praticiens d'autres choses — par praticiens d'autres choses, on entendait autant un chercheur qui possède une certaine compétence dans un terrain précis, (sociologie, psychosociologie...) qu'un psychiatre qui sur son terrain est un praticien qui possède un appareillage conceptuel pouvant peut-être intéresser le maître de la classe-coopérative, qu'un historien...*

*Ce qui a été difficile c'est de trouver un langage commun et surtout d'arriver à ce que les gens travaillant sur cette brochure connaissent bien le terrain lui-même : la classe primaire transformée par les techniques Freinet. On s'aperçoit que ce n'est pas n'importe quel milieu et qu'il faut en connaître les structures, l'organisation, l'essence même, pour pouvoir travailler correctement dessus ».*

Cette coopération est formatrice pour les uns et pour les autres car elle permet un échange au niveau des concepts mis en œuvre, au niveau des méthodologies, des pratiques. Et pour les praticiens, il y a une dimension formation à la recherche qui va jouer tant dans leur propre pratique de recherche sur leur terrain que dans leur relation avec les chercheurs.

*« La recherche-action et l'analyse des pratiques impliquent de lier constamment la formation au terrain professionnel : il faut envisager la formation des enseignants et de leurs formateurs selon un axe qui relie fortement la théorie à la pratique, à la recherche, à la didactique des disciplines et au vécu des élèves, dans un va-et-vient où le terrain nourrit la théorie et où l'élaboration théorique éclaire le travail sur le terrain ».*

Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale de la Commission sur *La formation des personnels de l'Éducation Nationale*, présidée par André de Peretti, Paris, Ed. La documentation française, 1982, p. 141.

### Quels sont les processus de formation qui conviendraient le mieux aux praticiens de l'I.C.E.M. ?

Notre action d'innovation actuelle s'appuie sur trois principes fondamentaux :

1. Cohérence : cohérence des démarches, outils, techniques, institutions avec notre idée de l'homme et de la société et nos principes fondamentaux pour une plus grande efficacité de l'action éducative.

2. Ouverture : ouverture aux autres approches possibles des situations que nous vivons et qui nous amènent à nous poser des questions ; mais pour établir des relations enrichissantes avec les autres, nous serons aidés par notre cohérence et notre compétence.

3. Compétence : celle-ci implique une formation à la recherche par la recherche, qui permettra à chacun d'acquérir à même sa pratique, les outils, les techniques, les méthodes d'observation et d'analyse qui lui sont nécessaires.

Le modèle que nous offre l'I.N.R.P., de formation à la recherche par un compagnonnage, à même le terrain de la pratique, entre praticiens et chercheurs, nous semble devoir être beaucoup plus généralisé. Il revient au Ministère de l'Éducation Nationale d'en trouver les moyens car il agit à deux niveaux :

— la transformation du système éducatif par une action directe sur les moyens mis en œuvre : ce sont les objectifs premiers des recherches ;

— la formation des maîtres, qui du même coup vont devenir plus efficaces dans les actions d'innovation nécessaires pour résoudre les problèmes posés quotidiennement par l'acte éducatif.

Un autre modèle, que nous avons aussi expérimenté, c'est celui mis en œuvre au sein du Réseau des Hautes Études de la Pratique Sociale (14).

Le cursus du D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Étude de la Pratique Sociale) mis en place, à l'Université de Tours, par Georges Lerbet, offre un prototype de ce qui est possible, avec ses trois temps :

— activité professionnelle,

— activité personnelle de recherche et entraide entre les « formés »,

— activité collective, activité en groupe et consultations personnalisées à l'Université.

Cette pratique de formation, nouvelle en France, du moins pour les instituteurs et professeurs de collège, puisqu'elle existe déjà pour les travailleurs du secteur coopératif, associatif et mutualiste dans le cadre du Collège Coopératif (Henri Desroche) et de ses filiales régionales, nous paraît être un des moyens d'un changement de l'école.

Elle permet de faire acquérir aux praticiens un cadre théorique minimum :

— formulation du problème (problématique),

— formulation des hypothèses et collecte d'une première série d'informations,

(14) Pour toute information, s'adresser au Collège Coopératif, 7, avenue Franco-Russe, 75007 Paris.

- élaboration du plan de recherche,
- choix ou construction des instruments,
- observations sur le terrain et mise en œuvre éventuelle d'un plan expérimental,
- collecte des données,
- dépouillement et traitement, interprétation des données,
- rédaction des conclusions.

Elle leur permet aussi d'apprendre à produire un écrit de qualité susceptible d'être diffusé auprès des autres enseignants et de participer ainsi à l'action générale d'innovation.

Cette formation centrée sur l'expérience, le vécu de la personne, sur son désir d'approfondir un des aspects qui le préoccupe ou l'attire particulièrement, menée avec l'appui d'un directeur de recherche et de personnes-ressources, elles-mêmes engagées dans des recherches, est susceptible de répondre à la demande des praticiens-chercheurs.

Encore faut-il obtenir les moyens de cette formation continue hors des lieux habituels.

Il nous reste, ici, comme ailleurs, à être créateurs et à inventer, par nos actions, nos expériences, de nouveaux modèles.

Bien sûr, il n'est pas possible d'envisager de demander à tous les enseignants en exercice de s'engager dans une formation par la recherche, mais il est nécessaire d'encourager ceux qui actuellement ont déjà commencé, et par ailleurs d'intégrer cette formation dans le cursus des normaliens et normaliennes.

Pour les praticiens en formation par la recherche, une organisation méthodique du temps d'activité permettrait d'alterner l'activité professionnelle et l'activité d'étude, de réflexion. Cette activité d'étude permettrait une distanciation de la pratique, une classification des données recueillies, une première analyse qui peut déboucher sur des enquêtes, des entretiens, des recherches bibliographiques, des lectures, et aussi une réadaptation des pratiques du terrain, car action et recherche sont contemporaines et en relation dialectique. Faute de ce temps d'arrêt, on assiste à une surcharge de travail, une lassitude, un découragement qui entraîne des abandons.

Cette formation implique aussi des temps de travail à l'université, avec des enseignants-chercheurs qui soutiennent les efforts et apportent les connaissances méthodologiques nécessaires.

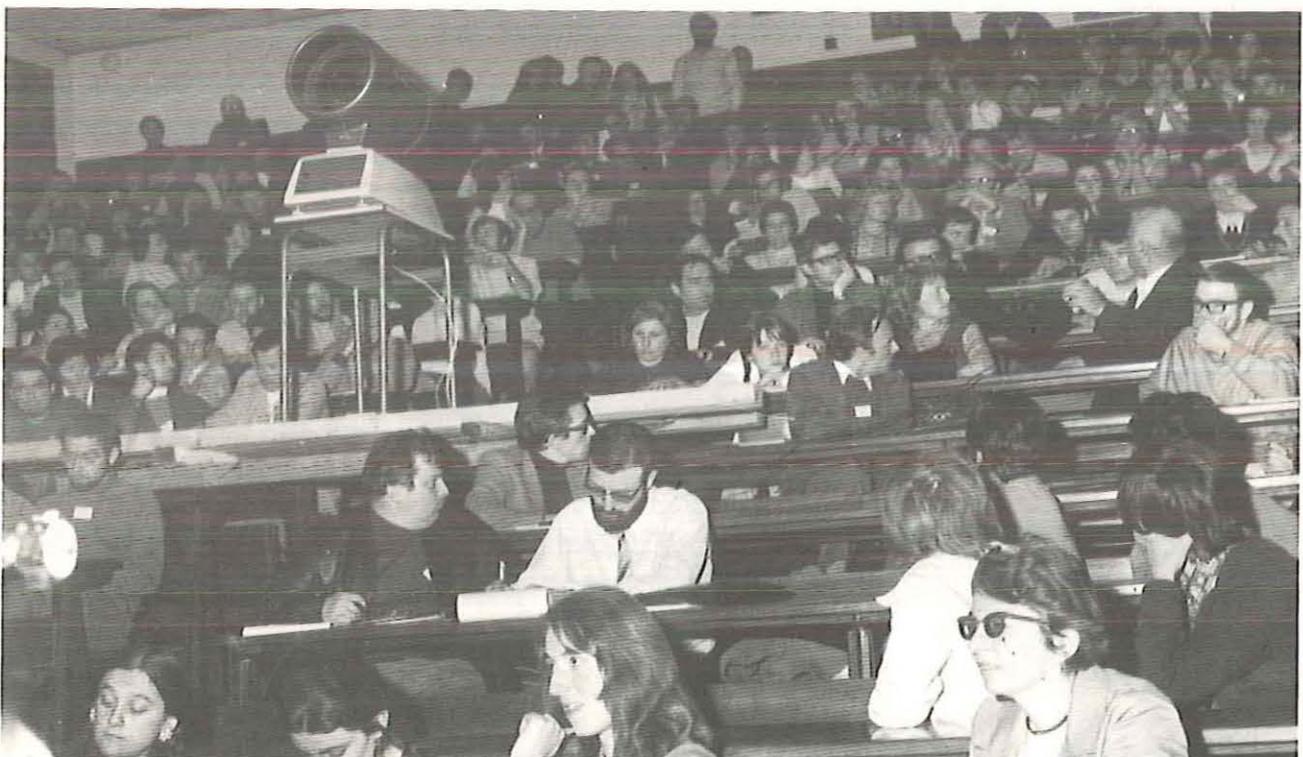
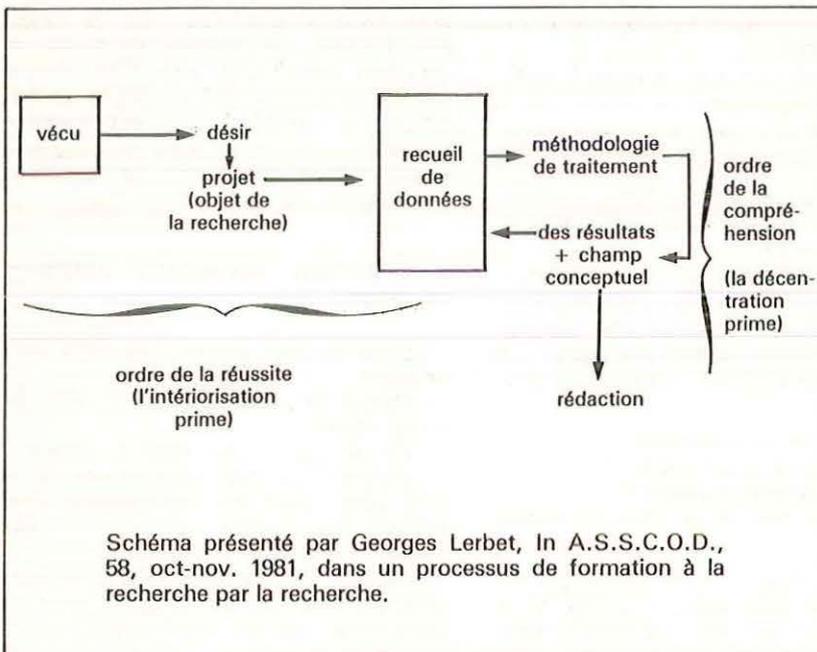
Tout peut être possible, si nous avons la volonté de l'obtenir collectivement.

## CONCLUSION

Contribuer au débat, pour que s'amplifient les actions, tel est l'objet de ce document, qui constitue une étape dans notre réflexion.

- Formation à la recherche,
- Modules de recherche,
- Revue Praticiens-chercheurs,
- Responsabilité recherche avec des moyens d'action,
- Coopération avec I.I.N.R.P. et les mouvements pédagogiques.

Notre mouvement continue dans la voie de la remise en cause de ce qui est, de la création, de l'innovation et de la recherche, pour que ses militants puissent agir demain, avec encore plus d'efficacité qu'aujourd'hui, et ainsi être les acteurs dynamiques et responsables des transformations nécessaires du système éducatif.



# DES ENFANTS S'INTERROGENT ET EXPÉRIMENTENT

LE SOLAIRE

## DE LA CUISSON DES ŒUFS DURS A L'EFFET DE SERRE

Dans les magazines pour enfants, on trouve souvent des articles racontant comment on peut fabriquer des cuiseurs solaires. Nous avons donc essayé d'en construire plusieurs.

Dans un premier temps, nous avons simplement suivi les recettes indiquées, l'objectif étant de faire cuire des œufs et des pommes de terre... et de les manger.

Incrédulité des enfants : « *Vraiment, ça va cuire des œufs ?* »

Les constructions allèrent bon train : rassembler le matériel n'était pas difficile. Mais pensant tout de même à une exploitation pédagogique de l'expérience, nous avons exigé que pour chaque type de cuiseur, deux modèles rigoureusement semblables soient construits.

Puis, tous ensemble, nous avons examiné les caractéristiques des cuiseurs solaires. Facile ! Elles apparaissent au simple regard.

- L'intérieur est noir.
- Face au soleil, il y a une vitre qui ferme.
- Les cuiseurs sont calorifugés.
- Il faut les placer au soleil.

Nous avons donc construit :

1. Deux cuiseurs constitués par des boîtes à gâteaux métalliques peintes en noir placées chacune dans des cartons d'emballage.

Autour des boîtes, et dans le fond, nous avons placé de la laine de verre qui nous restait des expériences faites précédemment sur les isolants thermiques et nous avons taillé deux vitres aux dimensions des cartons en prenant bien soin qu'il n'y ait pas de fuites.

2. Deux autres cuiseurs fabriqués à partir de boîtes à chaussures.

3. Deux autres en utilisant des emballages en polystyrène expansé.

Les œufs et les pommes de terre, enveloppés de papier noir, ont été placés dans le fond des cuiseurs.

Inutile de dire que l'attente fut fébrile ! L'attention portée à la leçon de calcul s'en trouva quelque peu amoindrie, surtout lorsque des nuages cachaient le soleil : « *Il faut voir si les cuiseurs sont toujours face au soleil...* »

- Combien de temps encore ?
- Quand est-ce qu'on mange ?
- 1 heure, ça devrait suffire ?
- Sûrement pas, il en faut au moins deux...

Quelle joie lorsqu'on a découvert que les œufs étaient cuits durs, et qu'on les a mangés ! Bien sûr, les pommes de terre étaient encore un peu « croquantes », mais délicieuses quand même !

Nous ne nous en sommes pas tenus à cette phase culinaire. Le lendemain commençait l'exploitation.

Après avoir rappelé les caractéristiques communes de nos cuiseurs solaires, nous avons entrepris de rechercher pourquoi ces objets techniques avaient été fabriqués ainsi. Un des aspects fondamentaux, en éveil scientifique, est de forger chez l'enfant une méthode de travail. A cet égard, expérimenter autour de cuiseurs solaires est une activité privilégiée car les différentes variables sont extrêmement faciles à cerner, ce qui aide les enfants à organiser leurs expériences de manière à ce qu'un seul facteur varie à la fois.

### 1 - D'ABORD, POURQUOI PEINDRE EN NOIR ?

- Dans les pays chauds, les gens sont en blanc...
- Quand on s'habille en noir, l'été, on a trop chaud...
- On dit que le noir attire la chaleur...
- « Attire », ce n'est certainement pas le mot juste, mais vos observations sont exactes. Nous allons essayer d'être plus précis. Comment expérimenter ?
- Facile ! On enroule un thermomètre dans un tissu noir et un autre dans un tissu blanc, on les met au soleil et on attend.
- Il faut que ce soit le même tissu.

Tableau 1

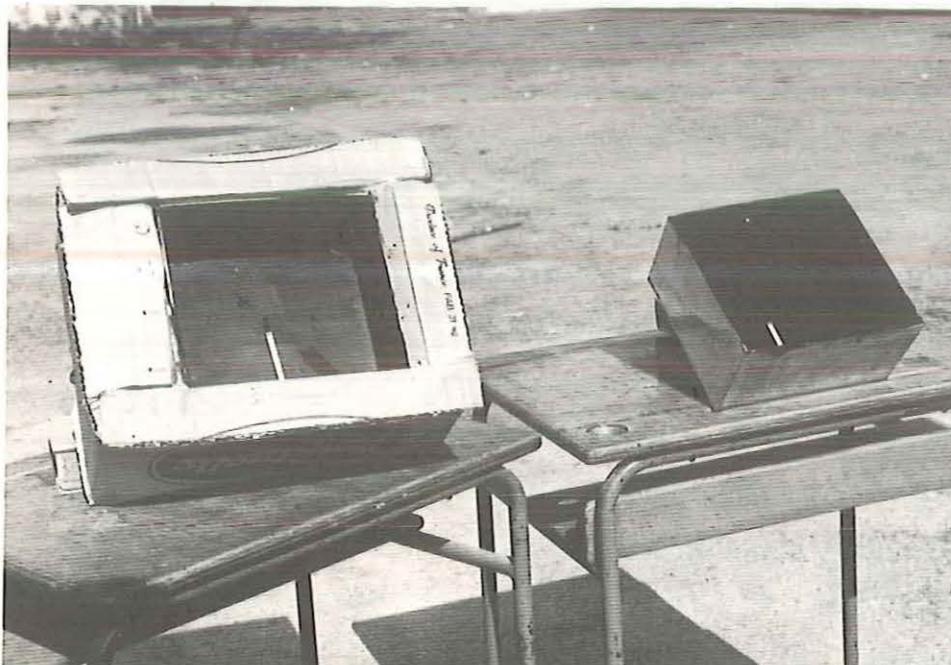
Thermomètre placé dans un couvercle de boîte à gâteaux

Boîte	couvercle	couvercle
Couleur	noir	éclat métallique
Position	horizontale	horizontale
Température initiale	28°	28°
Température après 15 mn	35°	49°

Tableau 2

Thermomètre placé dans une boîte de polystyrène expansé

Boîte	polystyrène	polystyrène
Position	horizontale	horizontale
Couleur	blanc	noir
Température initiale	28°	28°
Température après 15 mn	43°	68°





Caroline veut pousser l'expérience plus loin :

— On met des thermomètres au soleil, sur une table et on les recouvre de papier de différentes couleurs et on lit ensuite les thermomètres.

— Moi je fais simplement avec du noir et du blanc.

Plusieurs ateliers d'expérimentation sont bientôt en place et on affiche les résultats.

## 2. POURQUOI LES CUISEURS SONT-ILS INCLINÉS ?

Catherine observe :

— On a toujours placé le cuiseur « face au soleil » comme on nous l'a dit, mais est-ce bien utile ? Le soleil tourne, alors il faut changer plusieurs fois de position. Pourquoi ne pas mettre le cuiseur à plat ?

Pour le savoir, les enfants ont réalisé l'expérience suivante : deux boîtes identiques, deux thermomètres, au même moment, mais avec une boîte placée horizontalement et une autre face au soleil.

— Mais comment sait-on que la boîte est « face au soleil », comme vous dites ?

— On voit à peu près...

— Non, il faut être précis, réplique Jean-Paul.

— Il faut un truc pour que les rayons tombent droit.

— Avez-vous pensé à utiliser les ombres ?

— Ah oui, le soir et le matin, les ombres sont plus longues...

— Plus c'est court, plus on est face au soleil...

— Et quand il n'y a plus d'ombre du tout, c'est qu'on est face au soleil.

— Il n'y a qu'à mettre une allumette...

— Ou une épingle, sur la boîte !

— On a trouvé notre détecteur de bonne position. On n'a qu'à placer la boîte de manière à ce que l'allumette n'ait pas d'ombre.

— Géniaââ !

Alors, et les résultats ?

Un groupe avec une boîte à gâteaux non

calorifugée obtient les températures suivantes : 46° avec la boîte à l'horizontale, 48° avec la boîte inclinée.

Un groupe avec le cuiseur terminé, c'est-à-dire noir, calorifugé, avec sa vitre : 88° à l'horizontale, 94° inclinée.

Pas de doute, l'inclinaison joue un rôle : il faut que les rayons du Soleil pénètrent perpendiculairement pour obtenir la température la plus élevée.

Un autre groupe a expérimenté avec des couvercles de boîtes placés sous diverses inclinaisons.

## 3 - POURQUOI CALORIFUGER LES CUISEURS ?

L'expérience a été vite réalisée : les enfants sont maintenant habitués à dresser le tableau des facteurs variables.

Tableau 3

Boîte	métallique	métallique
Couleur	noir	noir
Position	horizontale	horizontale
Plaque de verre	oui	oui
Isolation (laine de verre)	oui	non
Température après 15 mn	65°	49°

— Pas étonnant, conclut Caroline. Quand on a étudié les isolants thermiques, on a vu que ça empêchait les échanges.

— J'aimerais une meilleure formulation...

— Les isolants ralentissent les échanges de chaleur entre deux milieux.

— Oui, ici, les deux milieux, c'est l'intérieur du cuiseur et l'extérieur.

— Mais on n'avait pas vu que le polystyrène était un isolant ?

Le cuiseur en polystyrène est, en fait, isolé par lui-même. C'est pour cela qu'on a trouvé une température plus élevée lors de l'expérience sur la couleur noire. En effet, la matière qui constitue les parois est de l'isolant de 2,5 cm d'épaisseur. Le thermomètre est monté à 68°, alors que sur le

couvercle métallique noir, il n'a atteint que 48°. Et dans les cuiseurs en polystyrène, les œufs sont cuits aussi vite que dans les cuiseurs isolés avec de la laine de verre.

## 4 - POURQUOI METTRE UNE PLAQUE DE VERRE ?

Le problème est le suivant :

— Si on enlevait la plaque de verre, est-ce que ça chaufferait de la même façon ?

— Il faut expérimenter, dis-je. Précisez les conditions de votre expérience.

— C'est facile : on fait tout pareil, sauf le verre. Deux boîtes à gâteaux identiques, disposées de la même manière face au soleil, mais l'une avec du verre, l'autre sans.

Résultats :

Tableau 4

Boîte	métallique	métallique
Couleur	noir	noir
Isolation	oui	oui
Plaque de verre	oui	non
Température après 15 mn	87°	67°

Ludovic : Ça prouve que le verre est utile, mais ça, on aurait pu s'en douter ! Il empêche l'air chaud de s'en aller, ça fait couvercle !

Jean-Paul : Il faudrait recommencer, avec un couvercle pas en verre.

On recommence donc, en mettant cette fois le couvercle de l'une des boîtes à gâteaux à la place d'une plaque de verre.

Au bout de quinze minutes, les résultats sont les suivants :

— boîte sans couvercle : 67°

— boîte avec couvercle : 69°

— boîte avec plaque de verre : 87°.

La température est montée, mais bien moins qu'avec le verre.

— Pas étonnant, remarque Caroline. Le verre est transparent et laisse passer la chaleur du soleil, alors que le couvercle ne la laisse pas passer.



— *Oui, mais alors, comment expliques-tu que la chaleur passe dans un sens et pas dans l'autre ?*

Si elle passe dans le sens soleil-œufs, elle devrait aussi passer dans le sens œufs-soleil. Ce n'est pas le cas : la chaleur reste à l'intérieur.

— *Peut-être qu'il y a un sens. Il n'y a qu'à retourner la plaque de verre.*

La majorité des enfants pense qu'il n'y a pas de sens et qu'on obtiendra les mêmes résultats. On essaie quand même : même résultat, en effet.

Unanimité : — *Alors, là, on n'y comprend plus rien !*

La perplexité des enfants est tout à fait normale : ils ignorent tout du rayonnement électro-magnétique provenant du soleil et du rayonnement infra-rouge émis par tous les corps : la boîte, les œufs, nous-mêmes. Impossible d'expliquer que dans l'effet de serre intervient :

- le rayonnement corps noir,
- l'absorption sélection du verre dans l'infra-rouge.

Nous nous étions donc bornés à faire constater l'existence de l'effet de serre. Et puis, en discutant avec d'autres collègues (de l'École Normale de Limoges en particulier) qui s'étaient heurtés aux mêmes difficultés, nous en sommes venus à proposer quelques expériences permettant de progresser un peu dans la connaissance de la propagation de la chaleur par rayonnement.

Voici donc ce qui a été fait ultérieurement et qui a rencontré l'intérêt des enfants partout où des collègues ont pu expérimenter avec eux.

1. On peut se contenter d'une perception qualitative.

a) Une ampoule allumée de 75 W est placée à 5 ou 6 centimètres de la joue d'un enfant.

— *Je sens la chaleur*, dit Hervé.

On place un carton entre l'ampoule et la joue :

— *Je ne sens plus rien.*

On remplace le carton par une plaque de verre :

— *Je sens de nouveau la chaleur.*

La plaque de verre laisse passer la chaleur rayonnée par l'ampoule allumée.

b) On recommence l'expérience en remplaçant l'ampoule allumée par un fer à repasser.

— *Hervé, sens-tu la chaleur ?*

— *Oui, faudrait pas approcher le fer trop près !*

— *Maintenant, je mets un carton.*

— *Ça ne chauffe pas.*

— *Je place la plaque de verre.*

— *Ça ne chauffe plus non plus. Ou alors, très, très peu... à peine.*

Tableau 5

Source de chaleur	ampoule			fer à repasser		
	sans	car- ton	verre	sans	car- ton	verre
Température ambiante	22°	22°	22°	22°	22°	22°
Température après 2 mn	27°	23°	26°	26°	23°	21°

2. En remplaçant la joue par un thermomètre, on obtiendra des renseignements plus précis, étant bien entendu que la

distance entre le thermomètre, l'ampoule ou le fer à repasser reste constante.

En conclusion de cette expérience, on peut dire qu'il y a deux chaleurs : une chaleur rayonnée par les corps qui émettent de la lumière : soleil, ampoule allumée, feu, etc. et une autre chaleur « invisible », rayonnée par le fer à repasser : c'est le rayonnement infra-rouge. Nous nous sommes contentés de cette formulation et du schéma suivant.

Les rayons du soleil passent à travers la vitre, rentrent dans la boîte, chauffent l'intérieur et les œufs. L'air chaud ne peut s'en aller : la vitre fait couvercle. Mais l'intérieur de la boîte et les œufs émettent également un rayonnement, l'infra-rouge, qui, lui, ne passe pas à travers le verre. C'est ce qu'on appelle l'effet de serre.

Pierre GUÉRIN

## « NOUS AVONS CONSTRUIT UN VRAI CHAUFFE-EAU SOLAIRE »

Nous avons décidé d'investir les conclusions de certaines de nos découvertes de l'année en construisant un chauffe-eau solaire — ou disons plus modestement un capteur à eau.

Ce sont Hervé et Dominique qui, un beau matin, nous ont proposé de nous lancer dans cette entreprise.

Comme nous ne connaissions pas de maison solaire dans notre région, nous n'avons pu observer « l'objet technique » lui-même ; nous avons dû nous contenter d'une photo et d'un croquis.

Tous les enfants ont reconnu dans le chauffe-eau les variables que nous avions étudiées avec le cuiseur solaire :

— *C'est noir...*

— *Il y a une vitre dessus...*

— *C'est calorifugé...*

— *Il faut que ce soit bien face au soleil.*

Restait le capteur proprement dit : le radiateur (l'absorbeur). Les croquis ne permettaient pas aux enfants de bien se rendre compte de sa construction. Aussi, dans un premier temps, l'idée qui fut prise en considération, pour expérimenter, fut de modifier un cuiseur solaire en y plaçant un tuyau de plastique enroulé sur lui-même.

— *Si ça a cuit les œufs, ça doit bien pouvoir chauffer l'eau*, dit Michèle, qui avait eu spontanément l'idée d'enrouler le tuyau. Ainsi fut fait. En guise de robinet, une pince à linge fit l'affaire. On put alors constater qu'effectivement, l'eau emprisonnée dans le tuyau s'était échauffée et nous avons pu en recueillir... un verre à 60°. Mais l'insatisfaction régnait : ce n'était pas un « vrai » chauffe-eau. Cependant l'idée géniale ne venait pas ; il m'a donc fallu pousser un peu à la roue en rappelant nos recherches sur les radiateurs.

— *Il faudrait ajouter des ailettes au tube : comme ça, il y aurait plus de surface chauffée par le soleil. Ça chaufferait l'eau plus et plus vite !*

Bravo, bravo ! pensai-je. Et je me félicitais qu'Hervé ait si parfaitement intégré le concept fondamental de *surface d'échange*... Et tout le monde a suivi. Nous ne pouvons pas, ici, développer toutes les expériences faites sur les ra-

diateurs. Disons seulement que les enfants, après avoir observé des radiateurs en avaient déjà construit un en ajoutant des ailettes à une boîte de conserves. Ils avaient appris à calculer l'augmentation de la surface en contact avec l'air et constaté que de l'eau chaude mise dans la boîte à ailettes se refroidissait plus vite que celle de la boîte témoin. D'autres expériences nous avaient conduits à énoncer clairement que :

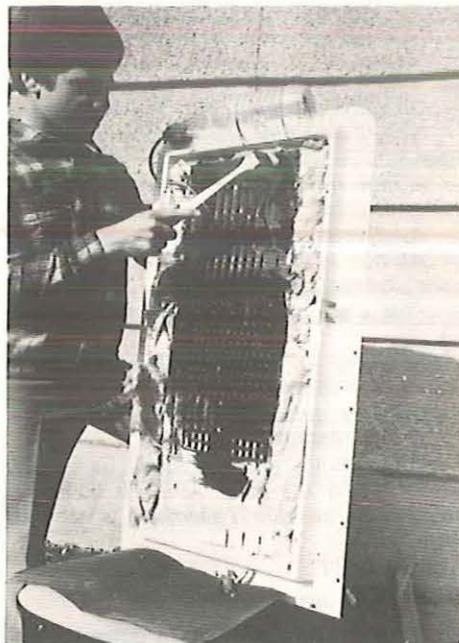
« Augmenter la surface de contact entre deux milieux pour augmenter l'efficacité des échanges de chaleur ou de matière est une solution générale en physique, en chimie, en biologie ».

Ce concept se trouvait réinvesti ici pour la construction d'un chauffe-eau.

— *Comment faire ?*

— *On prend une plaque de tôle, on la peint en noir et on colle le tuyau dessus avec du scotch !* s'écrie Jean-Paul.

Aïe, pensais-je ! On n'a pas étudié la conductibilité thermique ! Il faudra les lancer là-dessus, mais avec des expériences plus simples : il y a trop de va-



riables ici pour bien mettre la conductibilité en évidence... Mais que Jean-Paul poursuive son idée...

Ainsi fut fait. Et l'on constata que le résultat n'était guère meilleur : 61°. Nous piétinions, ne trouvant pas de radiateur tout fait pour constituer l'âme de notre chauffe-eau.

C'est alors qu'un collègue de l'École Normale de Rodez me dit :

— *Mais pourquoi n'utiliserez-vous pas un freezer de frigo ? Tu verras, c'est formidable.*

En effet, c'était un radiateur. Et de demander aux enfants :

— *Qui aurait un vieux réfrigérateur ?*

— *Chez nous, il y en a un dans le hangar, s'écrie Marie-Odile.*

Le lendemain soir je le transporte à l'école et nous voilà à observer ce nouvel objet technique et à le mettre en morceaux.

C'est toujours passionnant de démonter un appareil. Et moi de me dire que la « production de froid », comme ils disent encore, devrait bien s'inscrire à notre plan de travail, qu'il y a là matière à atteindre tous les objectifs des activités d'éveil à caractère scientifique. Objectifs naturels, mais aussi d'attitudes et de méthode.

Revenons à notre chauffe-eau. Et nous nous apercevons « qu'il y a un radiateur derrière » et que le freezer, c'est aussi un radiateur au tube noyé dans le métal et qui parcourt un long circuit.

— *C'est comme un radiateur, il y en a des nouveaux qui sont comme ça, dit Véronique. J'en ai vu un dans le bureau de mon père.*

Nous constatons également que l'espace du réfrigérateur est calorifugé par de la laine de verre sur toutes ses faces. Dès lors, la réalisation du chauffe-eau solaire est rapide. On commence par déplier le freezer et le peindre en noir mat.

— *Où le placer ? facile ! Il tient dans la porte du frigo.*

— *Et pour calorifuger, on fait un lit de laine de verre !*

— *Et on en met tout autour.*

— *Et la plaque de verre ? Il faut une plaque de verre !*

— *Mon cousin est jardinier, dit Caroline. Il a des serres en plastique. On pourrait peut-être mettre du plastique ?*

Va pour le plastique !

— *Et que ce soit bien hermétique ! conseille Hervé.*

Voilà, c'est prêt. Mais comment l'alimenter en eau ?

— *On met une bouteille de plastique en haut.*

Aussitôt dit, aussitôt fait. Essayons de voir si ça coule, suggère-je.

— *Non, ça ne coule pas !*

Je m'amuse... Les voici perplexes : la pression atmosphérique ! Il va falloir reprendre cette situation et mettre cette question au planning. Comment vont-ils s'en sortir ? Vais-je devoir pousser à la roue ? Non, il y en a toujours un qui fait avancer les choses.

— *C'est comme les ampoules de médicament ! s'écrie soudain Dominique. Je souris, satisfait : quand ils disent « c'est comme... », cela veut dire qu'ils rapprochent des situations différentes, qu'il y a*



« réinvestissement ». C'est bon, ça ! Mais les autres enfants restent perplexes.

— *Qu'est-ce que ça vient faire là-dedans, ton ampoule de médicaments ? demande Caroline.*

— *Allez, Dominique, explique-toi clairement.*

— *Bon, eh bien, quand on prend une ampoule de médicament et qu'on casse une seule pointe, ça ne coule pas ! Mais si on la met au-dessus d'un verre et qu'on casse l'autre pointe, ça coule. Ici, ça devrait être la même chose : il faut faire un trou dans le fond de la bouteille.*

— *Un trou ? s'écrie Josée.*

— *Oui, tu vas voir.*

— *Où ça ?*

— *En haut.*

— *C'est-à-dire dans la partie la plus élevée de la bouteille.*

Et voilà ! Il nous faudra sans doute revenir sur cette situation afin qu'elle soit bien claire pour tout le monde, mais pour le moment, ce qui nous intéresse, c'est qu'un courant d'eau traverse le chauffe-eau. En effet, l'eau s'écoule en bas lorsqu'on enlève la pince à linge. Il ne nous reste plus qu'à placer le chauffe-eau face au soleil, sur une chaise, ce qui permet de l'incliner, et à attendre un peu. Au bout de 10 minutes, c'est l'enthousiasme : l'eau recueillie est à 78° !

— *Et si on laisse couler continuellement ?*

La température atteinte sera de 50° : nous avons construit un vrai chauffe-eau. Au cours de la récréation de l'après-midi, le chauffe-eau est l'attraction de toute l'école. Hervé et Dominique, les principaux artisans de cette expérience, ont la joie de surprendre tous leurs camarades ainsi que les autres maîtres en leur proposant de se laver les mains à l'eau chaude. Les surprendre, c'est bien le mot : — *Aïe, mais c'est très chaud ! s'exclament-ils.*

Ils se souviendront que l'énergie solaire, c'est une réalité !

Pierre GUÉRIN

## « QUELLES ÉNERGIES POUR DEMAIN ? »

Une documentation audiovisuelle à destination des enseignants

Crise de l'énergie... énergies « nouvelles »... Les enfants, les jeunes s'interrogent. Les informations qu'ils entendent sont souvent parcellaires, les opinions contradictoires s'entrecroisent et les enseignants ne possèdent pas la documentation adaptée pour leur permettre de répondre à la demande des enfants. C'est ce constat qui a poussé la rédaction des Bibliothèques de Travail à fournir, dans un premier temps et sans trop tarder, un rapide panorama sur ces problèmes.

Chaque album se présente sous la forme d'un coffret-livre comprenant une cassette, douze diapositives et un livret de 24 pages. Le premier de ces deux coffrets (numéro 890) est consacré au solaire et à la géothermie, le second (numéro 891), à la biomasse et aux énergies classiques.

L'orientation fondamentale de cette documentation multi-supports, destinée aux cycles élémentaire, moyen et au premier cycle du second degré, est de confronter les enfants avec des personnes qui détiennent la meilleure information sur le sujet qui les préoccupe. Ainsi, par exemple, Joël de Rosnay pour les origines de la vie, Philippe Taquet pour les dinosaures ou encore des spécialistes des Eaux et Forêts à propos de la vie des arbres, etc.

C'est de cette façon qu'on obtient les réponses les mieux adaptées aux besoins réels d'information des enfants. Avec toutes garanties, puisque ce sont les personnes les plus aptes à trouver les explications les plus judicieuses, les plus proches de la réalité scientifique qui les leur donnent.

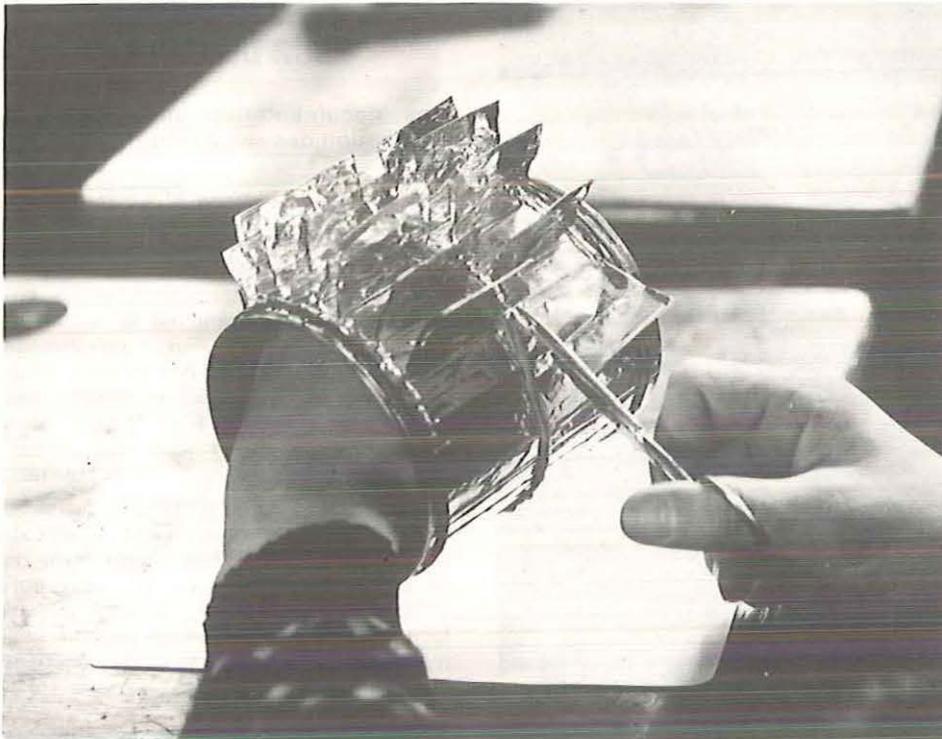
Dans ces deux albums consacrés aux énergies, ce sont François Lapoix, du Museum national d'histoire naturelle, écologiste de la première heure et Catherine Lapoix, conseiller technique et pédagogique au ministère du Temps libre qui fournissent la trame générale et situent les places respectives et complémentaires des différentes sources d'énergie.

Des reportages en situation, réalisés avec des enfants, illustrent les points principaux : dans une maison solaire, au pied d'une éolienne, d'un forage géothermique, à l'usine centrale d'un réseau urbain de chaleur, chez un paysan utilisant la paille, chez un autre, pionnier en biothermie.

Les réponses sont réparties sur les trois supports : cassette, diapositive, livret, qui, par leur complémentarité couvrent les différents aspects de l'information et permettent des utilisations coordonnées ou séparées selon l'approche pédagogique et l'emploi individuel ou collectif.

Les illustrations ont soit été faites spécialement pour chaque reportage, soit fournies par les sociétés concernées (E.D.F., Elf, I.N.R.A.).

Article paru en octobre 82 dans la revue « Action solaire » du Comité d'Action pour le solaire, 8, rue de Richelieu - 75001 Paris - Tél. : 296.24.77



QUELQUES TITRES DE LA  
COLLECTION « SCIENCES  
FONDAMENTALES » DES  
BIBLIOTHÈQUES DU TRAVAIL

- 790 A la découverte de l'inertie.
- 814 Pourquoi ça tombe ? La gravitation
- 821 Le système solaire et la vie
- 835 Vers l'infiniment petit
- 844 Pourquoi ça fond ? Dissolution et molécules
- 872 Pourquoi ça chauffe ? Les mouvements de convection
- 886 Pourquoi ça tient chaud ? Les isolants thermiques
- 893 Pourquoi des radiateurs ? Chauffer et refroidir
- 909 Pourquoi ça monte ? Les thermomètres et la dilatation des liquides
- 919 Des thermomètres pour quoi faire ?
- 924 Fabriquons et graduons des thermomètres.

*Pour tous renseignements : Éditions de l'École Moderne - pédagogie Freinet, C.E.L., B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.*

## En balance entre masse et poids

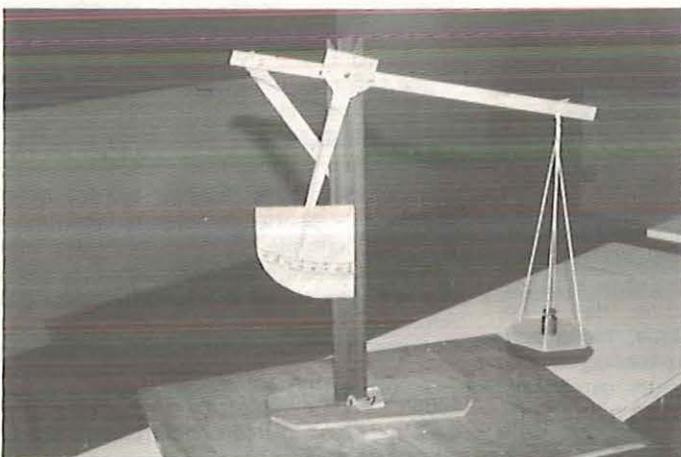
### Recherche d'enfants sur les balances

J'ai toujours été agréablement surpris par les capacités d'invention et donc de recherche des élèves. Dans le cas que je veux vous présenter, il s'agissait d'élèves de 6<sup>e</sup> au cours de la même année scolaire pendant une période d'un mois environ, soit quatre séances d'une heure et demie. Dans la répartition du programme de 6<sup>e</sup> il y a tout un chapitre sur masses et poids et nous avons donc commencé par la comparaison de certains instruments de mesure comme la balance Roberval, la balance romaine et le dynamomètre.

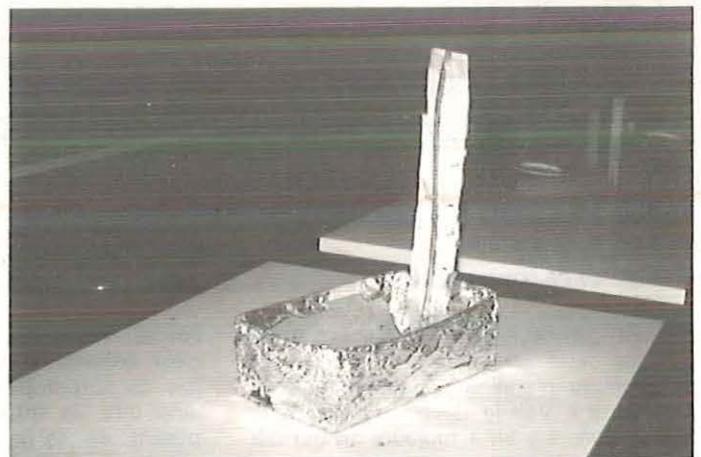
Dans un premier temps, j'apporte le maximum d'informations afin de mettre les élèves en situation la plus complète possible et, dans ce cas précis, j'essayais de faire comprendre la diffé-

rence entre une balance Roberval qui compare des masses et un dynamomètre qui compare des forces.

La meilleure évaluation pour moi a toujours été de savoir si les enfants étaient capables de réinvestir ce qu'ils avaient au préalable étudié, observé, en réalisant des expériences, des mesures. M'appuyant sur l'organisation de la classe en atelier, c'est-à-dire une organisation en petits groupes de travail, un à deux élèves maximum ayant un accès permanent à un matériel abondant, les enfants se trouvaient très rapidement en situation de recherche. Dans ce cas précis, certains groupes se mirent à inventer des balances. Je ne présenterai ici que quatre réalisations qui me paraissent les plus caractéristiques.



**Photo 1 :** Il s'agit d'une réalisation qui, sous des aspects de pèse-lettre est en réalité un dynamomètre puisqu'on compare la force qu'exerce une masse avec la force de réaction d'un élastique.



**Photo 2 :** Une balance à eau. Une poche en matière plastique contenant de l'eau colorée qui peut remonter par un petit tube. Il s'agit d'un alcool-test. Je vous laisse le soin de savoir si on mesure ici une masse ou une force.

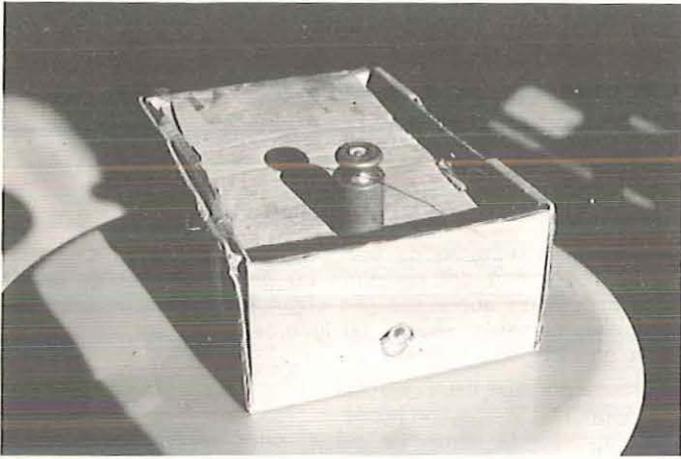
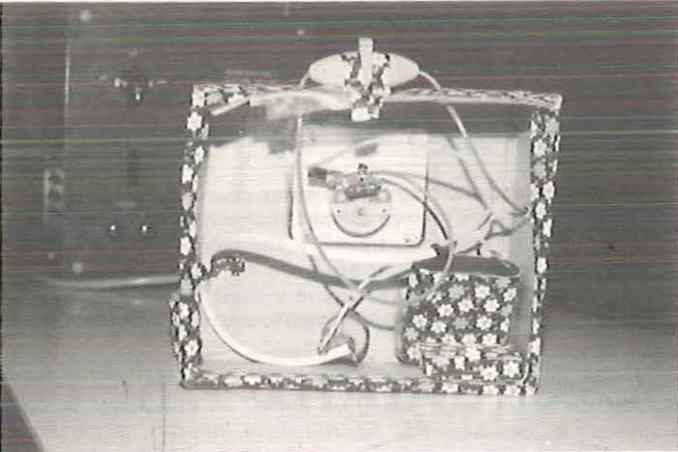


Photo 3 : Nous sommes là à la limite de la mesure puisque le couvercle de cette boîte en descendant sous la force d'une masse, va établir un contact électrique qui allume l'ampoule. C'est plus une machine à trier qu'une machine à peser. Par exemple toutes les masses dépassant 100 g feront allumer l'ampoule, les autres non.

Photos 4 et 5 : Réalisation d'une fillette qui l'avait baptisée un pèse-bijou. Là, il y a eu une collaboration importante du



père de l'enfant qui, extrêmement motivée, a continué à chercher chez elle. Je vous livre l'explication qu'elle m'a donnée.

Alors qu'elle se trouvait avec son père en voiture, celui-ci, tournant un bouton, a baissé l'intensité lumineuse du tableau de bord. Aux questions qu'elle avait posées, son père répondit qu'il s'agissait d'un « robinet d'électricité ». Elle imagina tout de suite une petite nacelle contenant des objets à peser et qui ferait tourner le bouton comme le faisait son père. Restait à rendre visible, dans un petit circuit alimenté par une pile, le changement de tension de l'électricité. Changer la brillance d'une ampoule n'étant pas assez précis, il nous a suffi d'introduire un voltmètre pour visualiser, par une aiguille, la pesée.

Dans cet exemple, il est évident que la part des adultes, que ce soit celle du père ou la mienne, fut importante mais, pour moi, il était capital que la recherche de l'enfant ne soit pas stoppée.

Chacune de ces réalisations a donné lieu à un retour au groupe. Je peux vous garantir que les langues allaient bon train et je n'avais que peu à intervenir pour dire s'il s'agissait d'appareils à mesurer des masses ou des forces.

Il est évident que de telles recherches ne sont possibles que dans le cadre d'une classe-coopérative organisée en ateliers et en laissant un minimum d'initiative aux enfants.

*Michel RIBIS*



# I.C.E.M. SECTEUR RECHERCHE

La recherche est présente dans tous les secteurs de travail de l'I.C.E.M. mais, depuis deux ans, est apparue la nécessité d'une action spécifique : une « responsabilité recherche » a été mise en place ; une commission nationale est en voie de création ; des modules de recherche se sont constitués ; une revue « Praticiens-chercheurs », est en expérimentation.

## LA RESPONSABILITÉ RECHERCHE

A pour objectifs :

- de recenser, faire connaître, valoriser, mettre en relation, les recherches individuelles ou de groupe du Mouvement Freinet ;
- de susciter la création de nouveaux modules de recherche ;
- de mettre en place une **commission nationale recherche** ;
- de trouver les **moyens d'appui** :
  - réseaux de relation et de coopération ;
  - des praticiens-chercheurs extérieurs ;
  - des chercheurs ;
  - les autres mouvements pédagogiques et les associations ;
  - l'I.N.R.P. ;
  - l'université ;
  - les ministères ;
  - la Fondation Freinet ;
- une revue spécifique « Praticiens-chercheurs » ;
- un bulletin de liaison « Modulation » ;
- une formation à la recherche par la recherche en liaison avec la responsabilité nationale « formation » ;
- de favoriser les liaisons avec les structures de l'I.C.E.M., les éditions, la coopérative C.E.L.
- de continuer le débat sur l'innovation et la recherche en pédagogie Freinet.

Cette responsabilité a été confiée, au sein du Comité d'Animation de l'I.C.E.M., à Jean Le Gal.

Rémy Bobichon représente la « responsabilité recherche » au sein du Comité de Rédaction de L'Éducateur.

## LA COMMISSION NATIONALE RECHERCHE

Coordination nationale :

Jean LE GAL

52, rue de la Mirette  
44400 Rezé

## Création d'un groupe recherche

Aux Journées d'Études de Béziers, 10 praticiens de la maternelle à l'université ont constitué un groupe autour du projet suivant : « Quels apprentissages cognitifs et civiques sont mis en œuvre, favorisés, réussis ou ignorés par la socialisation de l'élève en pédagogie Freinet ? »

Ce groupe poursuit deux objectifs :

- Répondre à la question posée.
- Et analyser la démarche suivie, pour essayer de recenser dans un second temps, les moyens prioritaires qu'il est utile de mettre à la disposition des praticiens Freinet, pour une recherche éventuelle.

Ce groupe est ouvert à toute personne participant elle-même à une recherche et acceptant les règles de fonctionnement proposées (cahier de roulement, réunions lors des rencontres de l'I.C.E.M.) de façon à assurer le suivi indispensable à la recherche.

*Rémy Bobichon, Marc et Monique Bru, Jean Le Gal, Josette Mabile, Simone Maurel, Xavier Nicquevert, Marie Sauvageot, Patrick Stubbe.*

Pour des renseignements complémentaires, s'adresser à la coordination nationale.

## MODULES DE RECHERCHE

Pour que les praticiens-chercheurs et les chercheurs, qui mènent des recherches sur les mêmes thèmes, puissent entrer en contact, échanger des informations, travailler ensemble, nous avons mis en place une procédure de **création de modules de recherche par appel d'offres**. Par « recherche » nous entendons tous les types de recherche pouvant être menés par des praticiens de la pédagogie Freinet.

Voici une première liste de propositions. Il vous est toujours possible de lancer, vous aussi, un appel, en retournant la fiche ci-dessous à *Jean LE GAL, 52, rue de la Mirette - 44400 Rezé*.

Si un de ces thèmes vous intéresse, en totalité ou en partie, parce que vous-même avez mené des travaux, parce que vous aimeriez contribuer à l'avancée de la réflexion ou parce que vous souhaiteriez établir des échanges, **PRENEZ CONTACT DIRECTEMENT AVEC LA PERSONNE OU LE GROUPE QUI A FAIT LA PROPOSITION**.

Entre les différents modules, une liaison sera établie afin de mettre en commun les solutions trouvées aux problèmes posés par une recherche sur le terrain par le praticien lui-même.

Thème proposé : .....

Nom de l'appelant (personne ou groupe) : .....

Adresse : .....

Téléphone : .....

Direction de travail proposée : .....

Méthode de travail : .....

Structure de travail :

- réunions... rencontres... rythme...
- par écrit : multilettré... cahier de roulement...
- cassettes...
- etc.

Observations diverses : souhait d'ouverture sur l'extérieur par exemple, en précisant la demande.

Nom et adresse	Thème proposé	Direction de travail - méthode - structure...
BELLOT Georges 366, avenue de la Libération 84270 Vedène Tél. : (90) 31.00.06	La radio et la formation de la personnalité ; l'acquisition des connaissances.	Recensement des expériences... suivre l'évolution de plusieurs enfants ou ados. Travail par multilettes... cassettes... Ce travail se ferait en parallèle avec la recherche I.N.R.P. n° 87 82 074 : individualisation de la formation par l'utilisation des moyens modernes d'éducation.
BERSWEILER Daniel Groupe scolaire Cousances-les-Forges - 55170 Ancerville Tél. : (29) 70.87.74	Théorisation des pratiques spécifiques en maternelle.	Travail par cahier de roulement et réunions aux Journées d'Études et/ou congrès.
BIZET Jacques Coordonnateur Équipe L.E.P. F. Flocon 25 rue A. Antoine 75018 Paris Tél. : 262.87.69	« Suivi d'une équipe pédagogique » (secteur L.E.P.)	<b>Direction de travail :</b> - fonctionnement d'une équipe réelle ; - association des élèves au travail de réflexion ; - collectif fonctionnant comme groupe d'analyse et de contrôle de sa pratique collective (collectif : l'équipe + collègues enseignant dans d'autres établissements) ; - prise en charge collective des difficultés rencontrées dans l'enseignement de chacune des disciplines (enseignement « général » comme enseignement technologique et professionnel). - faciliter à chaque membre du collectif l'identification des problèmes qui se posent à lui dans sa propre pratique. <b>Méthode de travail :</b> - Recherche-action autour de l'équipe F. Flocon. - Analyse de sa pratique collective avec les élèves. - Analyse du fonctionnement interne de l'équipe. <b>Structure de travail :</b> Autour d'un stage L.E.P. région parisienne : - 10 demi-journées de travail étalées dans l'année, - 3 rencontres élèves dans l'année, - dossiers élaborés entre les réunions.
BOBICHON Rémy 4 montée Bonafous 69004 Lyon Tél. : (7) 839.19.87	Freinet et le marxisme	Quelles relations Freinet a-t-il entretenu avec le marxisme en général et le P.C.F. en particulier ? Comment des pédagogues se réclamant du même idéal communiste (je pense à G. Snyders en particulier) sont-ils parvenus à une telle opposition sur le plan pédagogique ? N'y avait-il pas un malentendu au départ ? Échanges par lettres, entretiens, etc. avec tous ceux qui sont intéressés par ce thème.
BOYER Jean-Paul « La Rousselière » 3 allée de la Planche 44120 Vertou Tél. : (40) 84.03.55 et groupe « Vie coopérative 44 »	La pratique du conseil de coopérative	- Échanges écrits sous forme de multilettes, puis réunion une fois tous les mois et demi, à partir de l'échange écrit : • l'animation du conseil, • comment se prennent les décisions : observer quelles sont les étapes de la réflexion qui permettent d'arriver à une prise de décision ; comment la réflexion avance-t-elle et qui fait avancer cette réflexion ? - Les échanges se font à partir des observations prises sur le vif ou à partir d'enregistrement. - <b>Souhait :</b> entrer en contact avec des gens travaillant sur le même thème.
CHEYNET Louis Bernica 97435 Saint-Gilles-Les-Hauts Tél. : 22.82.34	Lecture	Ce travail se ferait avec le groupe I.C.E.M. de La Réunion et d'autres membres du mouvement, par écrit.
DEBARBIEUX Éric Labry 26160 Le Poet-Laval Tél. : (75) 46.38.01	La violence dans la classe	<b>Direction de travail proposée :</b> - Définir et décrire ce qu'est la violence ou les violences, dans une salle de classe, la nôtre, celle des apprenants, beaucoup plus que la « violence institutionnelle ». - Étudier des stratégies face à la violence, à court et long terme. <b>Méthode de travail :</b> - <b>Recueil des données :</b> description de crises ou d'états perçus comme violents, ce qui nécessite une dédramatisation (ce problème est un problème éducatif comme un autre), en particulier par une approche théorique, mais surtout par l'échange. - <b>Analyse des données :</b> établissement de grilles d'analyse, saisie de cas-types de violence, études des différentes variables, etc. - <b>Élaboration stratégique :</b> Mise en place d'une « entraide d'urgence » (y voir clair à plusieurs), Élaboration de modèles stratégiques, mis à l'épreuve des faits (utilisation de la méthode dialectique).

		<p><b>Structure de travail :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réunions : lors des stages en particulier, éventuellement rencontres spécifiques (J.E. I.C.E.M. ou autres).</li> <li>– Essentiellement : multilettrés, un camarade décrit un problème, l'ensemble du groupe répond sur ce cas, première synthèse et deuxième tour.</li> <li>– Actuellement un groupe de treize personnes a démarré et fonctionne efficacement.</li> </ul>
<p>GRANGE Noël 6, allée de Rhéas 79300 Bressuire C.E.S. Supervielle 79300 Bressuire</p>	<p>Analyse et création d'images au collège. Étude, attention et mémoire.</p>	<p><b>Direction de travail :</b> Reconnaissance de l'image comme objet d'étude scolaire et comme création personnelle par l'enfant. <b>Méthode de travail :</b> Confrontations d'expériences, de documents, de bibliographie. <b>Structure de travail :</b> A définir selon nombre, lieu, état des travaux de chacun. <b>Souhait d'ouverture :</b> Médiaformation, université (communication). Contacts avec : I.N.R.P. Montrouge, C.R.A.P. Poitiers.</p>
<p>HEBER-SUFFRIN Claire Institutrice en disponibilité. A créé une association pour le développement des réseaux de formation réciproque. (Livre : « L'école éclatée », 13 rue Rochefort - 91000 Évry Tél. : (6) 079.22.32</p>	<p>La réciprocité. Création de réseau de formation réciproque.</p>	<p><b>Direction de travail proposée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La réciprocité et l'échange de connaissances. Systématisation de la réciprocité pour que chacun, adulte ou enfant, soit mis en situation d'enseigner ce qu'il sait à d'autres : comment cela repose autrement la question de réussite ou échec ?</li> <li>– La réciprocité comme outil d'apprentissage et d'organisation de ses connaissances.</li> <li>– La réciprocité pour une ouverture de l'école au milieu environnant pour une revalorisation réciproque.</li> </ul> <p><b>Méthodes : essais de pratiques ; essais d'évaluations de ces pratiques ; réflexions et nouvelles ouvertures dans un souci de réajustement permanent.</b> <b>Structures :</b> enseignants de différents niveaux (maternelles, primaires, secondaires) et non enseignants de toutes sortes. Correspondances, rencontres, réunion de travail avec des chercheurs éventuellement, visites ou autres ?</p>
<p>Groupe audois de l'École Moderne BRU Monique Fendeille 11400 Castelnaudary Tél. : (68) 23.19.78</p>	<p>L'organisation coopérative de la classe. Pour une meilleure prise en charge, par les enfants eux-mêmes de leur vie en classe et à l'école.</p>	<p><b>Direction de travail :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quels moyens nous donnons-nous pour mettre en place une vie coopérative en classe.</li> <li>– Quelles sont les limites ?</li> <li>– Interrelation entre « coopération » et « socialisation ».</li> </ul> <p><b>Méthode de travail :</b> Lecture et analyse des comptes rendus de travaux déjà réalisés dans ce domaine ; observations dans les classes et analyse des données recueillies. Différents niveaux d'enseignement sont concernés, maternelle, C.P., C.M... <b>Structure de travail :</b> Réunions, rencontres, cahier de roulement. <b>Ouverture :</b> à tous ceux qui travaillent dans la même direction.</p>
<p>CARO Jean-Pierre Caradeuc - La Harmoye 22320 Corlay</p>	<p>La pédagogie Freinet comme pédagogie libertaire.</p>	<p>Associer le Mouvement aux travaux de l'I.H.P.L. (Institut d'Histoire des Pédagogies Libertaires) que J.-P. Caro anime. L'I.H.P.L. prépare une anthologie des écrits de Freinet exprimant le caractère libertaire de sa pédagogie. La coopération de recherche peut aussi se faire avec des camarades de la F.I.M.E.M. Le travail se fera par écrit.</p>
<p>Groupe « langage » I.A.E.M. Secteur Cannes HÉRINX Éliane École maternelle Ranchito 06150 Cannes La Bocca Tél. : (93) 47.10.05 (à l'école)</p>	<p>Observation du langage et des conditions permettant son évolution en maternelle. (Section de petits-moyens : 2 à 4 ans)</p>	<p><b>Direction de travail : mieux connaître le langage des enfants qui nous préoccupent, mieux connaître notre intervention : intervention orale, intervention sur la réorganisation du temps et de l'espace, intervention institutionnelle.</b> Essayer de percevoir un peu, dans l'ensemble de notre action éducative (en pédagogie Freinet) ce qui favorise ou pas, le développement du langage des enfants. <b>Structure de travail : 2 réunions/trimestre entre-temps : enregistrement, décryptage.</b> <b>Méthode de travail :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mise au point d'une grille d'analyse.</li> <li>2. Enregistrements dans diverses situations mais toujours avec la présence d'un ou deux enfants choisis pour une étude plus approfondie (enfants en difficulté).</li> <li>3. Pour chaque progrès ou fait marquant de l'enfant choisi, analyse des conditions entourant l'événement selon la grille préparée ensemble.</li> <li>4. Décryptage régulier des enregistrements, dépouillement des grilles, tentative pour dégager des remarques.</li> </ol>

<p>HENRY-LORCERIE Françoise Clos Maria, Chemin de la Pierre de Feu 13100 Aix-en-Provence</p>	<p>Pédagogie du français au second degré : objectifs, activités, situations et techniques d'évaluation.</p>	<p><b>Directions de travail :</b>  — Problème de l'accès des élèves à la langue « standard » (orale d'abord).  — Problème de pédagogie différenciée.  <b>Méthode :</b> recherche-action avec des camarades qui ont des classes (je n'en ai pas actuellement).  <b>Structures de travail :</b>  J'utilise actuellement le cadre du P.A.F. (Projet Académique de Formation), action proposée : pédagogie différenciée du français, plus des petites recherches avec des camarades intéressés, plus des petits textes auxquels on attend que les camarades réagissent.</p>
<p>Groupe Second Degré I.D.E.M. 13 F. Henry-Lorcerie</p>	<p>Être praticiens-chercheurs au second degré.</p>	<p><b>Direction de travail :</b> chercher à répondre aux questions que nous nous posons dans notre pratique, par des échanges de visites et des analyses coopératives des classes observées, suivies de synthèses écrites.  <b>Méthode :</b> alternance de réunions de préparation, de visites dans les classes les uns des autres, et d'analyses en retour.  <b>Structure de travail :</b> réunions et visites échelonnées sur l'année, dans le cadre d'une « action demandée » acceptée par le chef de la M.A.F.</p>
<p>LAURENT-FAHIER Arlette 12 boulevard Stalingrad 44000 Nantes</p>	<p>Lecture et travail autonome.</p>	<p><b>Direction de travail :</b>  Dans le cadre d'un décloisonnement entre un C.P. et une classe d'adaptation, comment adapter et créer des outils, organiser des ateliers, qui permettent :  — une plus grande efficacité de la pratique de lecture (donner le goût de lire et apprendre à lire).  — Une formation à l'autonomie.  — Une mise en œuvre du principe d'intégration d'enfants de la classe spécialisée et d'enfants du voyage.  <b>Démarche de recherche :</b>  — Observation de ce qui se passe dans les ateliers décloisonnés.  — Recherche d'informations dans des revues, documents, livres...  — Analyse des données recueillies et mise en œuvre des conclusions.  <b>Échanges proposés sur :</b>  — Les outils de lecture permettant une activité autonome.  — L'organisation du travail (institutionnelle et matérielle).  — L'évaluation.  <b>Structures de travail :</b>  Multilettré, cahier de roulement, réunions, rencontres (congrès...)</p>
<p>LE GAL Jean 52 rue de la Mirette 44400 Rezé Tél. : (40) 04.27.44</p>	<p>Savoir écrire nos mots. Une pédagogie de l'orthographe d'usage, cohérente avec les principes de la pédagogie Freinet.</p>	<p><b>Direction de travail :</b>  Dans le cadre de la pédagogie Freinet (ses objectifs et ses principes) comment apprendre (mettre en mémoire) les mots dont l'enfant se sert pour son expression écrite ?  <b>Méthode :</b>  J'ai déjà mené avec les enfants de ma classe de perfectionnement une recherche-action de 5 années, qui a abouti à la mise au point d'une méthodologie. Cette méthodologie a été reprise par un certain nombre de classes qui l'ont fait évoluer. Il s'agit de faire le point avec les utilisateurs pour tirer des conclusions généralisables. Il est possible d'intégrer de nouvelles tentatives.  — Mises en commun des observations et évolutions.  — Recherche des éléments généralisables.  — Nouvelle expérimentation dans les classes éventuellement à partir de nouvelles hypothèses.  <b>Structures de travail :</b>  Échanges par écrit : multilettré et cahier de roulement.  Rencontres par proximité géographique et aux Journées d'Études, Congrès. Stage éventuel à envisager.  <b>Coopération :</b>  Tous les chercheurs sur l'orthographe, la méthodologie intégrant l'intériorisation, échanges avec Antoine de la Garanderie (contact établi).</p>
<p>LE GAL Jean</p>	<p>Pratique et élucidation des lois dans la classe coopérative (école élémentaire).</p>	<p><b>Direction de travail :</b>  Dans le cadre de la pédagogie Freinet (ses finalités, conceptions de l'homme et de la société, principes, objectifs généraux) quelle pratique des lois mettre en place ?  <b>Méthode :</b> observations de ce qui se passe dans notre pratique sur plusieurs points :  — élaboration des lois,  — évolution des lois,</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>— confrontation avec les lois externes et le système hiérarchique,</li> <li>— transgressions... sanctions.</li> </ul> <p>Échanges des données recueillies, analyses, recherche d'invariants.</p> <p><b>Structures de travail :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Échanges écrits à partir de questionnements réciproques, de grilles d'observations sur des points précis... par multilettes, par un « bulletin de liaison » dont j'assurerais la diffusion...</li> <li>2. Rencontres directes de réflexion.</li> <li>3. Co-formation par réception mutuelle dans les classes.</li> </ol>				
<p>MABILLE Josette 1 bis rue Tourventouse 34500 Béziers Tél. : (67) 28.61.41</p>	<p>Vie coopérative et travail autonome pendant l'année de terminale, plus particulièrement en philo.</p>	<p><b>Direction de travail :</b> Recherche de la spécificité des méthodes Freinet.</p> <p><b>Méthode :</b> Réflexion sur ma pratique avec d'autres, vie coopérative de mes classes et travail autonome.</p> <p><b>Structures :</b> rencontres... multilette... Éventuellement comparer avec d'autres qui font faire du travail autonome pour préciser ce qui nous (I.C.E.M.), nous caractérise.</p>				
<p>NICQUEVERT Xavier C.A.F.O.C. École du Pont de l'Arc 13090 Aix-en-Provence</p>	<p>Pour une définition de la notion d'évaluation formative dans la pédagogie Freinet.</p>	<p><b>Directions de travail envisagées :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dans le cadre d'une pédagogie de la globalité, basée sur la motivation, la recherche libre, l'expression et la communication : comment faire prendre conscience des apprentissages réalisés, favoriser leur structuration et les transferts ?</li> <li>2. Comment permettre aux enfants et aux adolescents une appropriation progressive : <ul style="list-style-type: none"> <li>— des objectifs d'apprentissage,</li> <li>— des critères et des procédures d'évaluation.</li> </ul> </li> </ol> <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center; border: none;">méthodes</th> <th style="text-align: center; border: none;">moyens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="border: none; vertical-align: top;"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mise en commun des ressources disponibles au niveau théorique, sur le thème ;</li> <li>2. Construction des hypothèses de départ.</li> <li>3. Expérimentation — observations sur les pratiques d'évaluations</li> <li>4. Mise en commun des expériences, recherche d'invariants, réajustement des hypothèses et des objectifs. Mise en chantier de productions écrites.</li> </ol> </td> <td style="border: none; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>multilettes,</li> <li>diffusion de documents</li> <li>chacun définit ses méthodes diffusion à tous des procédures prévues</li> <li>rencontre</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	méthodes	moyens	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mise en commun des ressources disponibles au niveau théorique, sur le thème ;</li> <li>2. Construction des hypothèses de départ.</li> <li>3. Expérimentation — observations sur les pratiques d'évaluations</li> <li>4. Mise en commun des expériences, recherche d'invariants, réajustement des hypothèses et des objectifs. Mise en chantier de productions écrites.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>multilettes,</li> <li>diffusion de documents</li> <li>chacun définit ses méthodes diffusion à tous des procédures prévues</li> <li>rencontre</li> </ul>
méthodes	moyens					
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mise en commun des ressources disponibles au niveau théorique, sur le thème ;</li> <li>2. Construction des hypothèses de départ.</li> <li>3. Expérimentation — observations sur les pratiques d'évaluations</li> <li>4. Mise en commun des expériences, recherche d'invariants, réajustement des hypothèses et des objectifs. Mise en chantier de productions écrites.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>multilettes,</li> <li>diffusion de documents</li> <li>chacun définit ses méthodes diffusion à tous des procédures prévues</li> <li>rencontre</li> </ul>					
<p>ROBO Patrick 1, rue Muratel 34500 Béziers Tél. : (67) 28.19.02</p>	<p>Formation initiale à l'organisation d'une classe coopérative en pédagogie Freinet à l'école élémentaire.</p>	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <p><b>Direction de travail :</b> Dans le cadre général d'une formation à la pédagogie Freinet :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Déterminer les éléments fondamentaux d'une classe coopérative en P.F.</li> <li>2. Cerner les besoins de formation liés au démarrage d'une classe coopé en P.F. à l'école primaire.</li> <li>3. Déterminer les bases minimales qu'une telle formation doit permettre d'acquérir.</li> <li>4. Chercher comment articuler les principes, démarches et structures de cette formation avec ceux de la pédagogie Freinet.</li> <li>5. Établir un projet formation initiale à l'organisation d'une classe coopérative en P.F. à l'école élémentaire.</li> <li>6. Mise en œuvre expérimentale du projet de formation.</li> </ol> </td> <td style="width: 50%; border: none; vertical-align: top;"> <p><b>Démarche de recherche :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse de documents publiés enquêtes auprès de militants P.F.</li> <li>Enquêtes, sondages, entretiens dans et hors le mouvement Freinet.</li> <li>Analyse des données recueillies.</li> <li>Redéfinition des principes, démarches et structures de la P.F. par analyse de documents, entretiens, rencontres puis étude prospective.</li> <li>Synthèse du travail mené, définition d'objectifs, puis élaboration d'un projet (démarche, moyens, etc.).</li> <li>Mise en place de structures de formation par des volontaires intéressés par cette recherche, puis évaluation et bilan.</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Direction de travail :</b> Dans le cadre général d'une formation à la pédagogie Freinet :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Déterminer les éléments fondamentaux d'une classe coopérative en P.F.</li> <li>2. Cerner les besoins de formation liés au démarrage d'une classe coopé en P.F. à l'école primaire.</li> <li>3. Déterminer les bases minimales qu'une telle formation doit permettre d'acquérir.</li> <li>4. Chercher comment articuler les principes, démarches et structures de cette formation avec ceux de la pédagogie Freinet.</li> <li>5. Établir un projet formation initiale à l'organisation d'une classe coopérative en P.F. à l'école élémentaire.</li> <li>6. Mise en œuvre expérimentale du projet de formation.</li> </ol>	<p><b>Démarche de recherche :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse de documents publiés enquêtes auprès de militants P.F.</li> <li>Enquêtes, sondages, entretiens dans et hors le mouvement Freinet.</li> <li>Analyse des données recueillies.</li> <li>Redéfinition des principes, démarches et structures de la P.F. par analyse de documents, entretiens, rencontres puis étude prospective.</li> <li>Synthèse du travail mené, définition d'objectifs, puis élaboration d'un projet (démarche, moyens, etc.).</li> <li>Mise en place de structures de formation par des volontaires intéressés par cette recherche, puis évaluation et bilan.</li> </ul>		
<p><b>Direction de travail :</b> Dans le cadre général d'une formation à la pédagogie Freinet :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Déterminer les éléments fondamentaux d'une classe coopérative en P.F.</li> <li>2. Cerner les besoins de formation liés au démarrage d'une classe coopé en P.F. à l'école primaire.</li> <li>3. Déterminer les bases minimales qu'une telle formation doit permettre d'acquérir.</li> <li>4. Chercher comment articuler les principes, démarches et structures de cette formation avec ceux de la pédagogie Freinet.</li> <li>5. Établir un projet formation initiale à l'organisation d'une classe coopérative en P.F. à l'école élémentaire.</li> <li>6. Mise en œuvre expérimentale du projet de formation.</li> </ol>	<p><b>Démarche de recherche :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse de documents publiés enquêtes auprès de militants P.F.</li> <li>Enquêtes, sondages, entretiens dans et hors le mouvement Freinet.</li> <li>Analyse des données recueillies.</li> <li>Redéfinition des principes, démarches et structures de la P.F. par analyse de documents, entretiens, rencontres puis étude prospective.</li> <li>Synthèse du travail mené, définition d'objectifs, puis élaboration d'un projet (démarche, moyens, etc.).</li> <li>Mise en place de structures de formation par des volontaires intéressés par cette recherche, puis évaluation et bilan.</li> </ul>					

<p>SAUVAGEOT Marie Collège M. Aymé 21160 Marsannay-la-Côte Adresse personnelle : 53 rue Daubenton 21000 Dijon</p>	<p>La socialisation de l'enfant dans une classe coopérative et les <b>conflits</b> qui en résultent au niveau pédagogique, favorisent-ils la <b>rupture</b> au niveau épistémologique indispensable à une vraie démarche d'apprentissage ?</p>	<p><b>Méthodes :</b> 1. Mise en commun d'une bibliographie sur les notions de socialisation, conflit, rupture... 2. Construction par chacun des hypothèses de travail 3. Recherche collective. Analyse de documents de classe : • séquences de classes enregistrées, • travaux d'élèves... 4. Recueil dans nos classes de documents. Recherche personnelle. 5. Recherche collective. Suite de l'analyse des documents. Intervention possible de « personnes ressources ». 6. Confrontation avec les autres modules.</p>	<p><b>Moyens :</b> recueil et diffusion des propositions écrites par le coordinateur du module.  Première rencontre, premier bilan : réajustement, écrit des hypothèses.  Deuxième rencontre. Second bilan écrit.  Rencontre de tous les modules pour un premier essai d'actualisation de la théorie Freinet.</p>
<p>SAUVAGEOT Marie et G.D. 21</p>	<p>Évaluation formative en pédagogie Freinet.</p>	<p>Voir fiche proposée par X. Nicquevert. <b>Structure de travail :</b> réunions mensuelles du Groupe Départemental 21.</p>	
<p>UEBERSCHLAG Roger 42 Grande Rue 92310 Sèvres Tél. : 626.15.25</p>	<p>Les relais de la pédagogie Freinet à l'étranger.</p>	<p>Écoles, organismes qui sont proches de nos démarches mais veulent conserver leur autonomie. <b>Méthode de travail :</b> enquêtes par des camarades en contact avec l'étranger. <b>Structures :</b> rencontres, multilettré...</p>	
<p>Groupe départemental 93</p> <p><b>Personnes à joindre :</b> Rémi JACQUET, École J.-J. Rousseau, Square de Cherbourg 93800 Épinay-sur-Seine. Adresse personnelle : 41 rue A. Dhalemne - 93400 Saint-Ouen. Alain MARY, École Jean Vilar, Rue Félix Faure - 93 Saint-Denis. Monique QUESTIER, École V. Hugo, 2, rue V. Hugo - 93800 Épinay-sur-Seine. Adresse personnelle : 89, boulevard Foch - 95210 Saint-Gratien. Tél. : (3) 417.29.93</p>	<p>Le journal scolaire.</p> <p>La lecture.</p>	<p><b>Le journal scolaire :</b> ses différentes formes, évolution, vers le journal hebdo ? Comment organiser la classe autour du journal ? etc. <b>La lecture :</b> • la méthode naturelle, • création d'une grille d'évaluation, • création d'un fichier de textes d'enfants et de textes d'auteurs : pourquoi faire ? N.B. : Le groupe départemental est axé depuis quelques années sur la presse à l'école (cf. « Histoires d'enfants ») et la place du journal dans la classe. Cette année, nous nous proposons de faire une sorte de synthèse.</p>	
<p>Équipe pédagogique Vaulx-en-Velin École mixte A. France 69120 Vaulx-en-Velin</p>	<p>Comment concilier le respect des rythmes (physiques, biologiques et d'apprentissage) et l'acquisition des connaissances : pour une nouvelle évaluation de l'action pédagogique.</p>	<p><b>Notre but :</b> Faire un bilan pour nous, pour les parents, pour l'administration, faire un outil pour travailler. <b>Nos moyens :</b> Travail de l'équipe sur le terrain (enfants de 2 à 11 ans dans un milieu social défavorisé). — Intervention de personnes-ressources. Notre propre évaluation passe par celle des enfants : élaboration d'une méthode d'évaluation précisée par la lecture mais dont on suppose qu'elle sera applicable pour d'autres apprentissages.</p>	

---

# PRATICIENS - CHERCHEURS

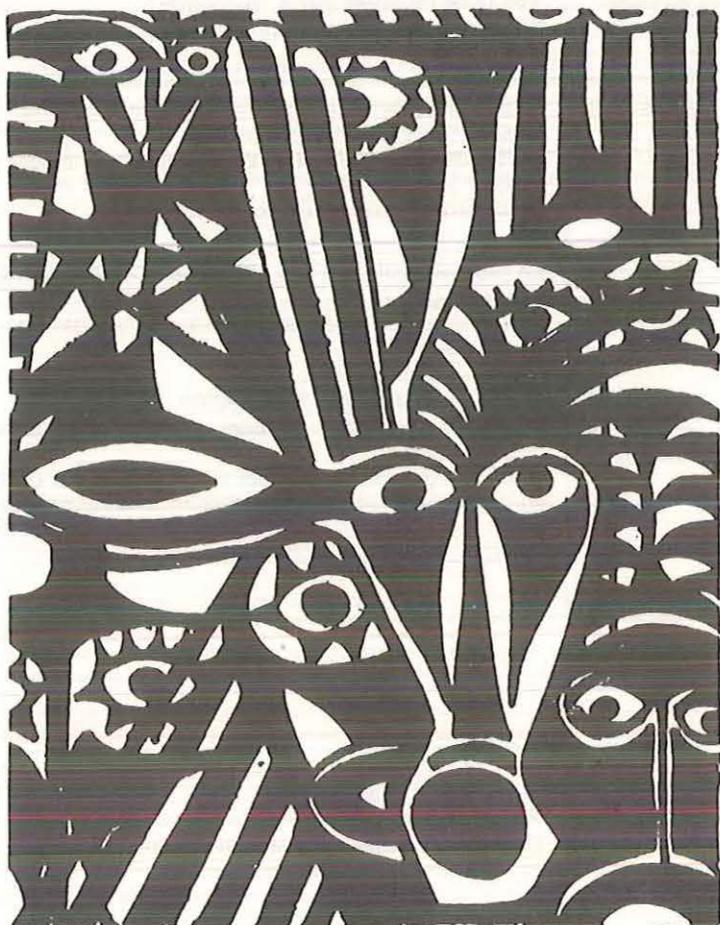
---

Revue de recherche et d'action

de la Pédagogie FREINET

N° 2

NOVEMBRE  
1984



CRÉER

---

I.C.E.M. Institut Coopératif de l'École Moderne  
B.P. 109 06322 CANNES LA BOCCA Cedex

---

Secteur Recherche : Jean LE GAL 52 Rue de la Mirette  
44 400 REZE

# ANNEXES

## LES NORMES DE RÉFÉRENCE

Pour les bibliographies et les références à des écrits, il est souhaitable que quelques normes soient respectées, afin que les lecteurs puissent retrouver les documents cités. Nous vous proposons des normes, qui bien que non universelles, sont largement reconnues.

### 1. Dans une bibliographie alphabétique :

#### a) Cas simple :

##### Exemple :

FREINET, C., *Les dits de Mathieu*, Paris, Éd. Delachaux et Niestlé, 1978, 5<sup>e</sup> éd., 169 p.

Nom propre de l'auteur : 1<sup>re</sup> lettre en capitale, petites capitales pour les autres.

Initiale des prénoms ou écriture en toutes lettres, le prénom peut être écrit entre parenthèses.

Titre en italique (le souligner dans un texte manuscrit ou tapé à la machine), pas de guillemets.

Lieu d'édition, nom de l'éditeur, année, nombre de pages : tous les éléments sont séparés par des virgules.

#### b) Cas complexes ou particuliers :

— ouvrage collectif : 1 auteur principal : Auteur (Prénom) et al.  
— ouvrage avec plus de deux auteurs : premier Auteur et al. (mention à faire suivre).

— auteur collectivité :

Privé : collectivité, ville, titre, service responsable, année, nombre de pages

Structure gouvernementale : pays, service responsable, titre, lieu d'édition, éditeur, année, nombre de pages

Organisation internationale : organisation, service responsable, titre, lieu d'édition, éditeur, année, nombre de pages.

N.B. : Si le lieu d'édition ne figure pas, indiquer par s.l.

si la date d'édition ne figure pas, indiquer par s.d.

si les deux ne figurent pas, indiquer par s.l.n.d.

— Cas complexe : Auteur, P., titre, sous-titre, n<sup>o</sup> d'édition, lieu d'édition, nom de l'éditeur, année, nombre de volumes, nombre de pages dactylogr. ou multigr.

Thèse, mémoire : LE GAL, J., *Savoir écrire nos mots*, esquisse d'une recherche sur la pédagogie de l'orthographe d'usage,

Thèse de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'éducation, Université de Caen, inédite, 1979, 611 p.

#### Pour un article :

MUJICA, D., Un petit bout de chemin ensemble, *L'Éducateur*, 5, 15-2-85, pp. 10-11, Revue de l'I.C.E.M. - Pédagogie Freinet.

Auteur, P., titre de l'article (peut être mis entre guillemets, n'est pas écrit en italiques, n'est pas souligné), *nom du périodique* (écrit en italiques ou souligné), volume (numéro), date, pagination.

### 2. Dans une référence à un passage consulté :

Quand on cite un auteur (passage obligatoirement entre guillemets) ou lorsqu'on emprunte une de ses idées, il importe d'indiquer immédiatement la référence précise.

Deux usages répandus :

a) la référence figure en bas de page, exemple (citation) :

« l'aptitude à la recherche dort, sommeille ou se trouve en état de veille chez la plupart des êtres humains » (1).

Renvoi en bas de page :

(1) DESROCHE, H., Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente, Paris, Les éditions ouvrières, 1971, p. 23.

Si l'ouvrage a déjà été cité :

(1) DESROCHE, H., op. cit., p.

b) dans le texte, mentionner le nom de l'auteur en le faisant suivre entre parenthèses du numéro de l'ouvrage (s'il est cité dans la bibliographie).

N.B. :

• Pour les renvois en bas de page, on peut procéder de différentes manières :

pour chaque page, premier renvoi (1), deuxième (2)

ou

donner pour l'ensemble une numérotation continue du premier renvoi au dernier.

On peut aussi renvoyer en bas de page, des textes complémentaires que l'on met ainsi hors-texte.

• On peut faire précéder le titre d'une revue de In,

Exemple :

CORRE, L., NICQUEVERT, X., Théorisation, Qu'est-ce que c'est ? Qui en fait ? Pourquoi ? Quand ? Comment ?, In *L'Éducateur*, 2, 30-11-84, p. 24.

## DES TITRES D'OUVRAGES DE FOND

Témoignages de la recherche dans le Mouvement Freinet.

### Des livres à lire pour en savoir plus :

*L'éducation du travail*, C. Freinet, Delachaux et Niestlé.

*Les dits de Mathieu*, C. Freinet, Delachaux et Niestlé.

*Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, C. Freinet, Delachaux et Niestlé.

*Les techniques Freinet de l'École Moderne*, C. Freinet, A. Colin et Bourrelrier.

*Naissance d'une pédagogie populaire*, E. Freinet, Maspéro.

*La santé mentale de l'enfant*, E. et C. Freinet, Maspéro.

*Perspectives de l'Éducation Populaire* par un collectif de l'I.C.E.M., Maspéro.

*Les équipes pédagogiques* par un collectif de l'I.C.E.M., Maspéro.

*L'école sous surveillance* par un collectif de l'I.C.E.M., Syros.

*A corps retrouvé* par un collectif de l'I.C.E.M., Casterman.

*Pour une méthode naturelle de lecture* par un collectif de l'I.C.E.M., Casterman.

*De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* de A. Vasquez et F. Oury, 2 tomes, Maspéro.

*Un certain goût du bonheur* de M. Porquet, Casterman.

*Invitation au poème* par un collectif de l'I.C.E.M., Casterman.

*L'aventure documentaire* par Michel Barré, Casterman E3.

*Pour une mathématique populaire* par Edmond Lèmery, Casterman E3.

*Les rois nus* par Jacky Chassane, Casterman E3.

*Croqu'odile, Crocodile ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture* par la Commission « Lecture » de l'I.C.E.M., Casterman E3.

*Qui c'est l'conseil ?* par C. Pochet et F. Oury, Maspéro.



### Bibliothèque de Travail et de Recherche (B.T.R.)

- 3 Textes libres ordinaires de Patrice
- 9 De la parole qui surgit parfois (avec 1 disque)
- 11 Un maître, des enfants... plus tard
- 12 Pratique de la pédagogie Freinet et affectivité
- 13 Une pédagogie sensible à l'école maternelle
- 15 La fonction symbolique au C.M.
- 16 Créativité et pédagogies comparées
- 18 Dans les traces du tâtonnement expérimental
- 20 A propos des textes de Patrice (B.T.R. n° 3)
- 21 L'enseignement des sciences
- 22 Fonction équilibrante du dessin libre
- 25 Des perspectives du tâtonnement expérimental
- 26-28 Savoir écrire nos mots

- 29 Tâtonnement à l'imprimerie en maternelle
- 30 Rééduquer avant d'éduquer ?
- 31 Des enfants qui recherchent
- 32 Deux cas : Séverine - Frédérique
- 33-34 Aspects de la vie affective et du dessin de l'enfant
- 35 Cahier annuel
- 36 La poésie... école de la vie
- 37 L'entretien du matin
- 38 Le travail du texte au C.E.1
- 39 Histoire d'un sevrage

### Bibliothèque de l'École Moderne (B.E.M.)

#### N<sup>os</sup> simples

- 1 Formation de l'enfance et de la jeunesse par C. Freinet
- 2 Classe de neige par E. Freinet
- 3 Le texte libre par C. Freinet

- 4 Moderniser l'école par C. Freinet
- 5 L'éducation morale et civique par C. Freinet
- 6 La santé mentale des enfants par C. Freinet
- 7 La lecture par l'imprimerie à l'école par C. Freinet
- 15 Les plans de travail par C. Freinet
- 16 Dessins et peintures d'enfants par E. Freinet
- 17 La grammaire par C. Freinet
- 26 Les maladies scolaires par C. Freinet
- 39 L'expression libre en classe de perfectionnement par G. Gaudin

#### N<sup>os</sup> doubles

- 8-9 Méthode naturelle de lecture par L. Balesse et C. Freinet
- 33-34 Le fichier documentaire par R. Belperron
- 40-41 Huit jours de classe par E. Freinet
- 54-55 Conseils aux jeunes par C. Freinet

## Documents de L'ÉDUCATEUR

### PRENDRE LA PAROLE

une expérience de radio en milieu rural

recherches - expression des praticiens de l'école moderne  
pédagogie Freinet

## Pédagogie Freinet

# "CROQU'ODILE, CROCODILE!"

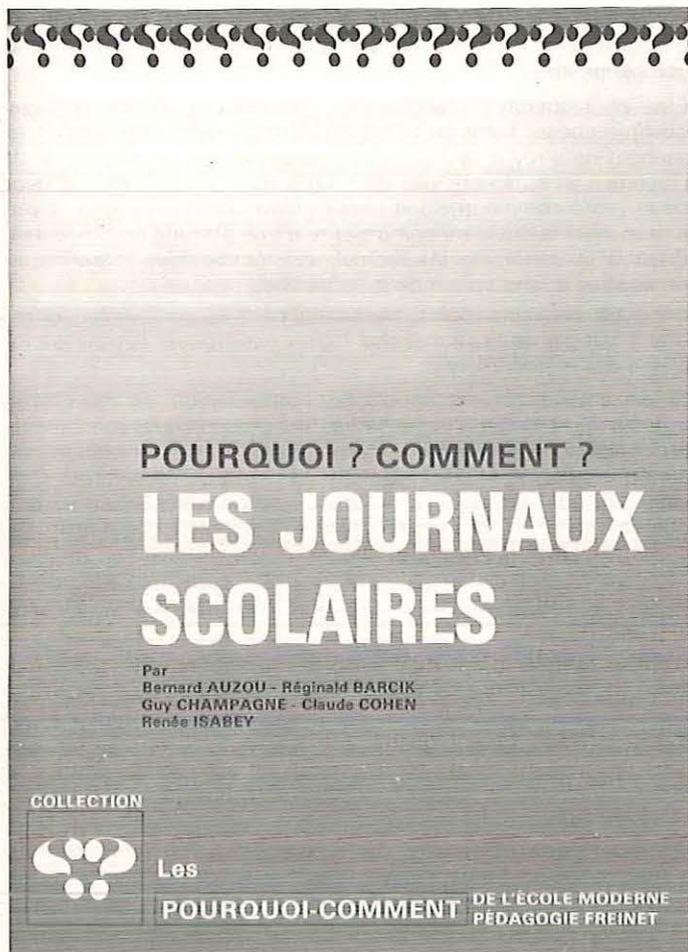
ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture

E3

on a mangé des crêpes et des gâteau



casterman



## POURQUOI ? COMMENT ? LES JOURNAUX SCOLAIRES

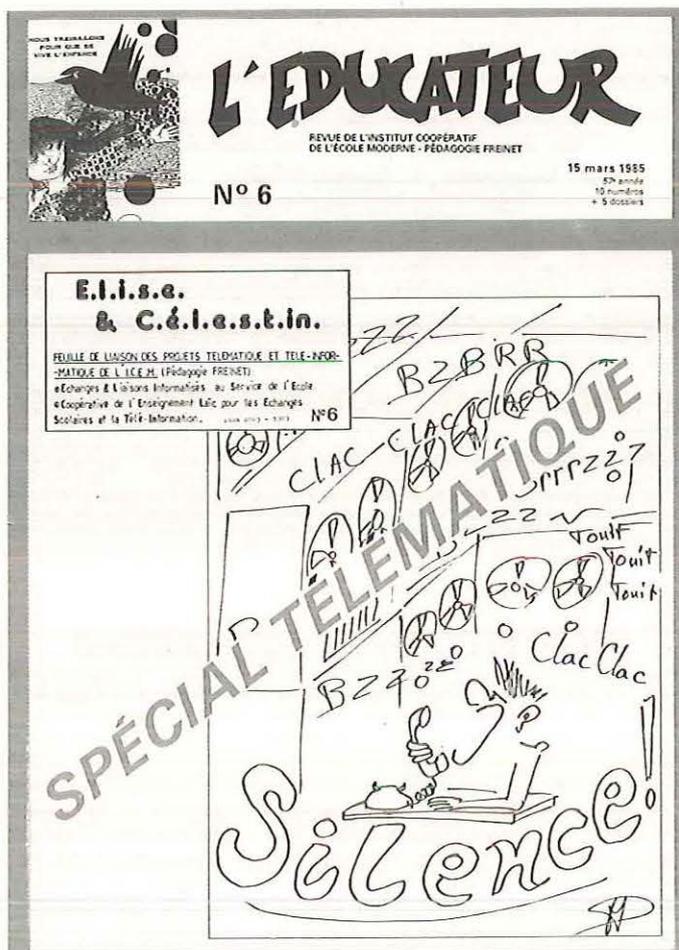
Par  
Bernard AUZOU - Réginald BARCIK  
Guy CHAMPAGNE - Claude COHEN  
Renée ISABEY

COLLECTION



Les

POURQUOI-COMMENT DE L'ÉCOLE MODERNE  
PÉDAGOGIE FREINET



N<sup>os</sup> triples  
56-57-58 Appel aux parents par C. Freinet

N<sup>os</sup> spéciaux  
20-23 Naissance d'une pédagogie populaire par E. Freinet  
29-32 Bandes enseignantes et programmation par C. Freinet

### Des dossiers pédagogiques :

N<sup>os</sup> simples  
1 Le limographe à l'école moderne  
8 L'imprimerie et le journal scolaire  
22 Raisonnement mathématique en maternelle  
38 Méthode naturelle en histoire-géographie  
49 Discussion sur la formation scientifique  
54 L'observation libre au C.E.  
73 Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants  
79 Recherches sur l'expression orale  
100 Comment nous utilisons la B.T.  
110 La poésie à l'école  
111 L'orthographe populaire  
116 La sérigraphie à l'école  
119 La documentation audiovisuelle  
120 Les équipes pédagogiques (I)  
121 Les équipes pédagogiques (II)  
135 Réalités de l'enseignement spécialisé  
141 La formation à l'I.C.E.M.  
153 L'organisation coopérative de la classe  
169 Voyage poésie

N<sup>os</sup> doubles  
28-29 Initiation au raisonnement logique  
34-35 La coopérative scolaire

62-63 Mathématique naturelle au C.P.  
69-70 L'organisation de la classe maternelle  
71-72 L'expression du mouvement en dessin  
83-84 L'écologie et l'enfant  
85-86 Le français à l'école élémentaire  
139-140 La part aidante du maître  
151-152 Les ateliers d'expression artistique  
159-160 Expression sonore et musique  
161-162 Classes transplantées (neige, mer, verte)  
163-164 Les pratiques en maternelle  
165-166 Comment démarrer en Création Manuelle et Technique  
167-168 Index alphabétique de la Bibliothèque de Travail

N<sup>os</sup> triples  
41-42-43 Raisonnement logique en maternelle  
56-57-58 Mathématique libre au C.E.2  
128-129-130 Perspectives de l'éducation populaire  
154-155-156 L'enfant et la documentation (Éduc. 10, avril 81)

### Pourquoi-Comment ?

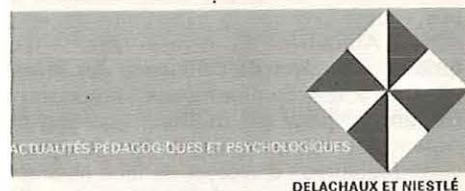
1 La correspondance et le voyage-échange  
2 Des activités audiovisuelles dans une pédagogie de l'expression et de la communication  
3 Le journal scolaire  
4 L'aménagement des cours d'école  
5 Comment démarrer en pédagogie Freinet

### Documents de l'Éducateur

170 La notion de temps et les enfants de C.P.-C.E.  
171-172-173 Pratique et théorie d'une écriture collective  
175 Création manuelle et technique en maternelle et école élémentaire  
176 Voyage poésie II  
177 Absorption ou 3 études sur l'affectivité  
178-179 Prendre la parole. Une expérience de radio libre en milieu rural  
180 Éléments pour une éducation corporelle

C. Freinet

### l'éducation du travail





## INNOVATION ET RECHERCHE ENTRETIEN AVEC GEORGES LERBET

**Jean Le Gal (J.L.G.) :** Dans une intervention que j'avais faite à la session du D.U.E.P.S. que tu avais organisée à l'université de Tours, en février 1982, je disais que le changement impératif de l'école « passe par un important effort d'innovation qui doit mobiliser pleinement ceux qui sur le terrain seront les acteurs, car sans eux toutes les recherches et toutes les recommandations officielles ne serviront à rien » (1). J'avais la nécessité d'une pratique de recherche-action par les praticiens eux-mêmes et donc que le praticien doit devenir un praticien-chercheur.

Il semble se dégager des entretiens que j'ai eus et des documents que j'ai pu consulter, qu'il existe une différence entre « innovation » et « recherche ». Or le praticien-chercheur a pour objectif de changer ce qui est, en créant, en expérimentant des pratiques, des structures, des institutions. Il fait acte d'innovation et il demande à la recherche les moyens d'un « pouvoir-faire » plus efficace, les instruments et techniques qui lui permettront de mieux organiser son action, de mieux évaluer les effets de ses tentatives.

C'est un praticien « en recherche », peut-on dire qu'il fait de la recherche ? Il me semble important, pour l'action de changement du système éducatif auquel participe notre mouvement, qu'une passerelle soit faite entre ces deux situations. Et, l'action que tu mènes pour une formation à la recherche, par la recherche, me paraît répondre précisément à ce souci.

Comment la science peut-elle augmenter le « pouvoir faire » de l'acteur ?

Quelle aide peut-on apporter à l'homme-acteur-innovateur pour qu'il soit aussi un homme-chercheur ?

**Georges Lerbet (G.L.) :** Tu disais tout à l'heure qu'il fallait distinguer « être en recherche » et « faire de la recherche », cela me paraît tout à fait fondamental. Et, faire de la recherche, à mes yeux, cela ne veut pas dire être enfermé, forcément, dans un laboratoire avec des éprouvettes et des situations purifiées...

Faire de la recherche, c'est, d'abord, plutôt de l'ordre de l'attitude intellectuelle. Être chercheur, c'est être modeste dans ses ambitions et c'est surtout ne pas vouloir prouver, mais, au contraire, aborder les questions avec beaucoup de modestie, avec beaucoup de doute. Et, se dire que ce qu'on va mettre en évidence est partiel nécessairement et partiel forcément. Quand je dis partiel, j'entends là qu'il y a une part de l'acteur-chercheur, du chercheur, dans ce qu'il fait, mais que le problème est de ne pas se laisser leurrer par cette situation, c'est aussi, surtout, ne pas vouloir prouver la supériorité de sa partialité sur celle des autres. Autrement dit, à mes yeux, la recherche c'est une attitude de réduction de l'influence des idées toutes faites, regroupées dans des corpus métaphysiques ou idéologiques, et c'est **forcément pour un militant quelque chose de douloureux**. Autant pour un chercheur le fait de doute est nécessaire, autant c'est douloureux d'essayer de faire abstraction de ce qu'on pense en sachant qu'on est nécessairement partie prenante de ce qu'on

fait. Il importe donc de le savoir, de le prendre en compte et d'essayer de le réduire en sachant qu'on n'y parvient jamais complètement.

Être en recherche, c'est parfois, (souvent ?), vouloir prouver quelque chose. Faire de la recherche c'est générer du doute en sachant qu'il n'y a pas de vérité. La recherche est de l'ordre de l'incertain et sûrement pas de l'ordre du vrai. Assumer le deuil de la vérité comme quelque chose qu'on peut contempler, c'est, à mon avis, la première composante d'une attitude de chercheur. C'est là le panorama intellectuel, épistémologique, dans lequel on se situe quand on fait de la recherche.

Il y a un deuxième point, nécessairement lié au premier, comment fait-on de la recherche ? On va se trouver devant le problème des méthodologies.

Si on entend par méthodologie, l'organisation de démarches propres à résoudre l'organisation de champs-questionnements provisoirement pertinents qu'on appelle la problématique, on aura autant de méthodologies que l'on aura de recherches. Cela veut dire que permettre à un chercheur de fonctionner en tant que chercheur, c'est faire en sorte qu'il acquiert des outils, que ces outils il les organise en séquences, qu'il les utilise en fonction de ce qu'il a comme terrain. Ainsi pourra-t-il construire une méthodologie cette fois singulière, propre à interroger le problème qui le concerne.

C'est le premier point qu'il importe de clarifier. Cela veut dire aussi, quelque chose de relativement important : au fond, il y a bien sûr des chercheurs professionnels, mais il y aura surtout des chercheurs qui auront une attitude de chercheur. Et on peut les trouver aussi sur le terrain. Ce n'est pas parce qu'on a le statut de chercheur qu'on fera forcément preuve d'une attitude de chercheur.

**Qu'est-ce que c'est faire de la recherche ?** A mon avis, il y a une condition fondamentale, c'est de savoir qui évalue la recherche ? Pour moi, le problème-clé est celui de « comment la recherche est-elle corroborée ? », « Comment les résultats sont-ils corroborés ? »

Cette corroboration des résultats se situe, à mes yeux, sur deux plans :

- au niveau de la **cohérence** par rapport à ce qu'on sait par ailleurs, une cohérence de contexte ;
- une **reconnaissance par les pairs** : c'est-à-dire qu'un outil de recherche appliqué à un terrain doit aboutir à un résultat qui se doit d'être connu ; la recherche ce n'est pas de l'ordre de l'incertitude. C'est par essence voué à être divulgué. Il n'y a donc pas de recherche particulière pour un petit milieu étroit. La recherche se doit d'avoir le projet de diffusion et le chercheur qui fait quelque chose se doit de savoir, qu'en définitive, la dernière validation c'est l'appréciation de ses pairs. Il se doit de produire pour être diffusé : on ne peut pas accepter, par exemple, quand on fait des formations par la recherche, qu'une formation n'aboutisse pas à un produit fini, qu'une recherche se fasse dans une relation duelle avec un directeur de recherche. Le propre d'une recherche c'est que le directeur se doit d'assurer la diffusion, hors de l'équipe. Les recherches qu'on fait ici sont toutes mises en bibliothèque. Il faut qu'un chercheur qui fait une recherche sache que son travail peut être consulté par des gens qu'il ne connaîtra





jamais. Il est impératif qu'il y ait une diffusion de l'existence de cette recherche et qu'il y ait un repérage précis, c'est la nécessité des bibliographies qui doivent être bien faites pour que les utilisateurs potentiels sachent où retrouver les documents : corroboration dans le champ contextuel et corroboration par les pairs, donc diffusion publique. C'est une condition fondamentale pour qu'on puisse parler de recherche.

**Les outils ?** Je ne suis pas tenté de privilégier un outil plutôt qu'un autre. Il doit y avoir une énorme variété d'outils dont doit pouvoir disposer le chercheur en fonction des circonstances, en fonction de son savoir-faire, il peut utiliser les uns ou les autres. **S'il a cette attitude de doute, s'il a ce projet d'écrire pour diffuser ses résultats, il entre dans le champ de la recherche.**

Chaque discipline a ses outils particuliers mais la recherche n'est pas propre à une discipline spéciale. La science, de ce point de vue, est une, au niveau le plus général. On comprend très bien qu'il y a des pseudo-recherches. Quand on ne peut pas se mettre en situation de contre-épreuve, il faut avoir l'extrême honnêteté de ne pas conclure. Certains prennent comme validation le fait que d'autres personnes sont d'accord avec ce qu'ils disent : on trouvera toujours des personnes d'accord avec soi si on ne crée pas une situation contraire, d'où la relativité fondamentale de tout travail scientifique.

**J.L.G. :** Un militant, pour agir a besoin de convictions — je ne dis pas de croyances ou de foi — la recherche, se fondant sur une attitude de doute, risque donc de remettre en cause ce qui est le fondement de son action innovatrice ?

**G.L. :** J'ai le sentiment que les personnes qui travaillent avec nous aboutissent bon gré, mal gré. Plutôt bon gré même si ce bon gré est douloureux pour elles-mêmes, par cette prise en compte du doute. D'où une certaine relativité, un certain retrait, non pas à l'égard de l'attitude militante, mais tout au moins une séparation entre le travail de militant et le travail de chercheur. Ce n'est pas vrai que lorsqu'on fait de la recherche on va trouver la confirmation de ce qu'on attend du point de vue de son utopie personnelle. Mais c'est très formateur d'être lucide.

**J.L.G. :** L'innovation est liée à une éthique, à une conception de l'homme et de la société, du moins en ce qui me concerne. Je considère qu'un certain nombre de situations, d'institutions, de pratiques, ne sont pas compatibles, ne sont pas cohérentes avec mes conceptions et je vais donc agir pour les changer, agir à mon propre niveau de praticien et agir à un niveau plus général

de changement du système éducatif. Je cherche à être le plus efficace possible et je me suis tourné vers la recherche et la formation à la recherche. Un innovateur a besoin, encore plus qu'un autre, car il ne fait pas comme les autres, de vérifier les effets de ce qu'il tente de mettre en place, de voir s'il atteint bien les objectifs qu'il s'est fixés. Il a aussi besoin de savoir s'il existe une cohérence entre ses finalités, ses objectifs, ses pratiques... Il a donc à être un homme-chercheur. Je pense que c'est cela le praticien-chercheur. Or à partir de ce que tu dis sur le doute, il semblerait qu'à un certain moment il y aurait séparation, rupture, entre l'homme-acteur et l'homme-chercheur. Ne serait-il pas possible de placer ces deux situations en relation dialectique ?

**G.L. :** Je travaille avec des gens qui font des formations par la recherche, qui sont des hommes de terrain. En s'appuyant sur leur pratique, ils choisissent une réflexion sur un sujet, à partir duquel ils construisent une série d'interrogations répondant aux attitudes mentales de doute : ce n'est jamais facile, c'est douloureux, ce n'est pas toujours gratifiant. **On peut se demander, pour quelqu'un qui a étudié un sujet partiel par rapport à sa pratique, en quoi a-t-il acquis une compétence plus grande dans sa pratique ?**

On vit sur une illusion qui serait une espèce de relation isomorphe entre la formation et la pratique. Ce n'est pas si simple que ça. Beaucoup de personnes qui ont fait des travaux de ce type et que nous avons interrogées, nous ont dit que faire cette formation faisait qu'elles avaient changé. Ce qui a changé c'est leur regard à l'égard de ce qu'elles font, leur regard à l'égard d'elles-mêmes et peut-être plus d'enthousiasme, d'engagement, de sagesse. Tout ceci n'est pas contradictoire. Globalement elles ont acquis plus de « poids », aussi bien dans leur personne que dans leur vie professionnelle. Autrement dit, je dirais que la formation, telle qu'on l'entend, permet aux gens de se développer une armature, mais pas une armature unique, serrée, étroite. Au contraire une formation qui permet d'être plus prudent à l'égard des choses — plus prudent, est-ce que ça veut dire moins actif ? Ce n'est pas ce que ça donne, ça donne plutôt le contraire.

Comparons avec l'ingénieur, une personne qui a une compétence méthodologique, théorique et scientifique et qui a une pratique, qui a développé dans son domaine une aptitude à prendre du terrain, de l'expérience, de l'empirique, comme on dirait. Prendre de l'empirique et y appliquer les cadres qui sont les leurs. Le dé-

veloppement, l'accroissement de la compétence technologique, au sens noble du terme, et non pas limitée à une compétence physico-chimique ou informatique, acquise par une formation par la recherche, permet à la personne de mieux maîtriser la pratique. Elle bricole moins. A mon avis, développer l'innovation c'est ne pas en rester au bricolage. On peut prendre de grands pédagogues, ce sont à mon avis de grands bricoleurs (Freinet n'y échappe pas du tout) qui pour des raisons circonstancielles ont été amenés à innover. C'étaient des personnalités fortes, riches, qui, ensuite, ont acquis les outils conceptuels, souvent pour justifier leurs innovations, peut-être que plutôt pour les mettre en doute.

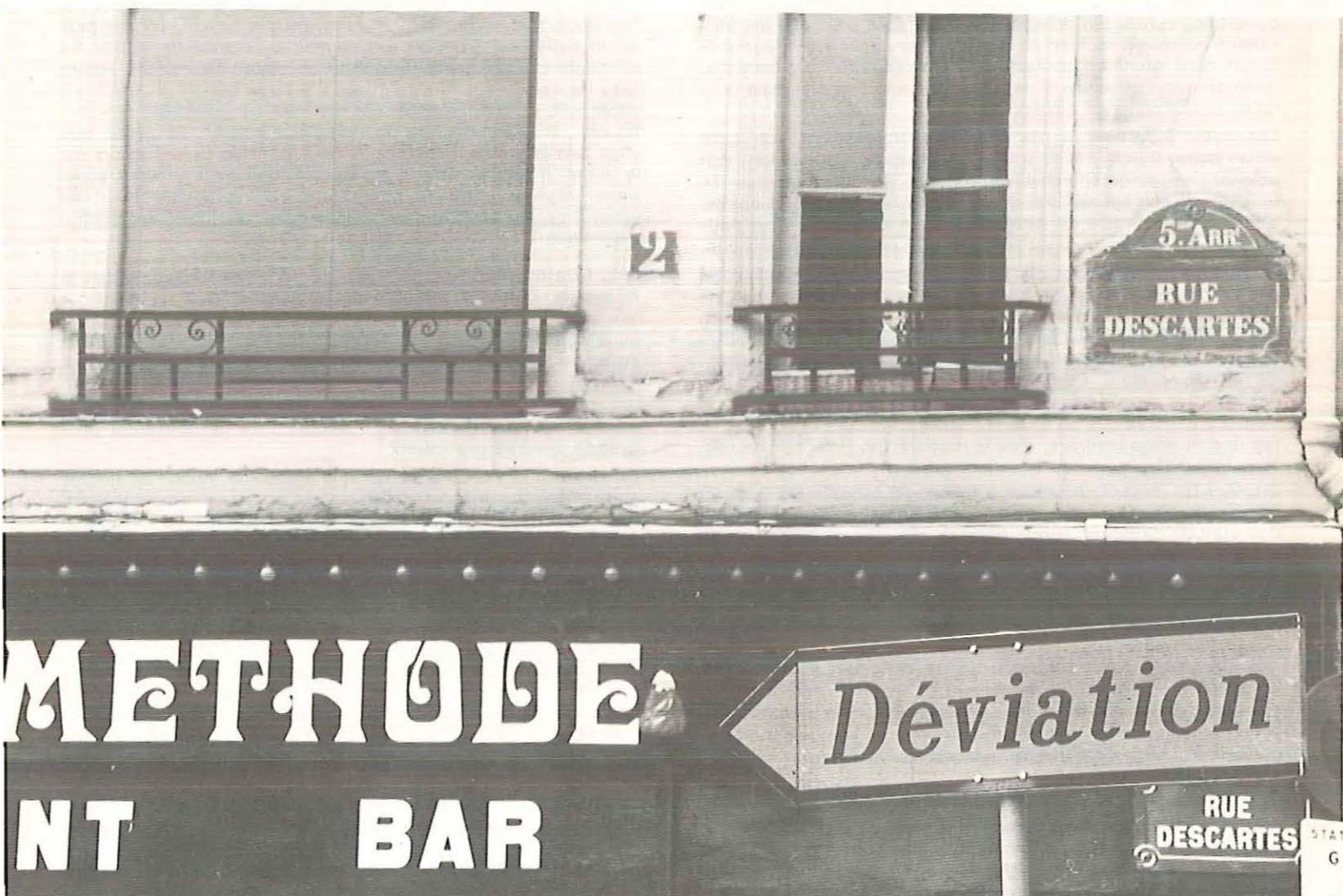
**J.L.G. :** A travers ton expérience propre, quels enseignements tires-tu pour la formation des enseignants ?

**G.L. :** Il faut peut-être distinguer « recherche discourue » et « recherche pratiquée ». J'ai été instituteur. J'ai fait l'école normale et j'y ai entendu beaucoup de recherche discourue. Les collègues professeurs faisaient bien leur métier et nous proposaient des informations dans le domaine de l'éducation... le développement de l'enfant, etc. C'était de la recherche discourue... c'est-à-dire que le doute que moi j'avais à exercer par rapport à ça, c'était ou bien j'adhère ou bien je rejette. Je n'étais pas l'acteur mais le spectateur consommateur d'un discours sur la recherche, ce qui du point de vue de ma non-gratification, c'est-à-dire du doute que j'installe dans ma pratique pour essayer de comprendre ce que je fais était voisin de zéro. Ma non-gratification c'était que je trouvais ça scandaleux. Je m'étais un tout petit peu intéressé à ces problèmes, j'avais un tout petit peu lu des auteurs en classe terminale et j'avais le sentiment que c'était un spectacle, une euphémisation de la science. Je ne suis pas du tout persuadé que ça ait beaucoup changé. A mon avis, dans la formation des enseignants aujourd'hui, il n'y a pas cette attitude qui consiste à assumer un risque intellectuel au niveau de la recherche. La recherche peut avoir une valeur importante pour un enseignant si elle l'amène à assumer ce risque, à mon avis, ça a une qualité trans-férentielle énorme dans la pratique professionnelle. Je suis sur-

pris de voir combien parmi les personnes qui viennent faire une formation universitaire, on peut, à la limite, savoir celles qui sont enseignantes et celles qui ne le sont pas. Ça se caractérise par quelque chose d'assez simple en général, c'est cette espèce de peur qu'ont les collègues à mettre en doute du savoir. D'un côté ils passent leur temps à mettre en doute leur pratique d'enseignant parce que ce sont des gens qui ont peur des résultats qu'ils vont trouver, ils veulent que leurs élèves réussissent et ils ont peur de mal faire, et en même temps, par rapport au savoir, ça ressemble à une espèce de tabernacle, une espèce de saint sacrement ce savoir auquel il ne faudrait pas s'attaquer. Alors que le savoir est, à mon avis, par essence provisoire. Comme si ce n'était pas à eux, pauvres enseignants, d'avoir des doutes à l'égard de ça. Ça donne des savoirs qui sont des vérités d'école et de chapelle comme aurait dit Piaget. Moi j'appelle ça le complexe d'Athéna. On athénaïse les enseignants, et qui pour eux c'est bien difficile d'être chercheurs. Et, dans le même temps, j'ai le sentiment que ce sont des personnes qui souhaitent, d'autant plus qu'elles le vivent de façon hypercontradictoire, faire autrement.

L'indicateur que j'ai de ce que j'avance c'est que dès qu'ils sont confrontés à la recherche et qu'ils ont à écrire, ils disent « je ne suis pas capable ! » Je réponds « mais si vous êtes capables ! Pourquoi vous ne seriez pas capables ? ! » « Mais non, les chercheurs c'est... » J'aime bien leur rappeler ce que disait Montaigne : « qu'on soit assis sur un trône ou par terre, on est d'abord assis sur son cul ! » Il n'y a pas de différence de condition, il n'y a pas des hommes-dieux, des hommes démiurges, qui seraient les chercheurs, et des hommes « piétaille » qui seraient ces pauvres collègues praticiens.

**J.L.G. :** Sur le plan de la formation des enseignants à partir de l'expérience que tu as menée, et que tu mènes, avec un certain nombre d'instituteurs, dont des instituteurs Freinet, que pourrions-nous proposer comme modalités pour que ça puisse mieux fonctionner et s'étendre à un plus grand nombre, sans que l'on fasse imposition à qui que ce soit de prendre cette direction de formation.



**G.L. :** Les conditions optimisant mon expérience ?

— Possibilité de regrouper les collègues par sessions d'au moins deux jours. A mon avis deux jours est la bonne dimension, sur un rythme qui fasse que les rencontres aient lieu au maximum tous les deux mois, mieux toutes les six semaines, pendant un certain nombre d'années ;

— Que ça produise de la recherche. Qu'elle soit diffusée, inscrite dans le champ de la recherche.

Après l'université de Tours, on a créé un centre à Chaingy, où il y a une excellente bibliothèque en Sciences de l'éducation à notre disposition, où il y a un équipement informatique pour traiter les données, un lieu d'hébergement qui permet la réflexion.

Mais la recherche implique aussi une attitude intellectuelle, une disponibilité : ça veut dire quoi travailler et se reposer dans ce cas ? On ne peut oublier sa recherche pendant les vacances.

Quand on fait de la recherche-action, et que cette action rencontre son vécu, on est à la fois « acteur » et « auteur » tout le temps. On ne peut pas dichotomiser les temps, sauf à bureaucratiser la recherche.

**J.L.G. :** Je me suis engagé dans une réflexion-action pour que les instituteurs engagés dans une action innovatrice, entreprenant une formation par la recherche, puissent bénéficier d'un statut d'instituteur-chercheur.

Ce statut ne pourrait être lié qu'à un contrat de production...

**G.L. :** Et un contrat à temps ! Il ne faut pas que ce soit une sinécure : ça peut être des contrats qui se renouvellent toujours si la personne est dynamique mais en aucun cas ça ne doit devenir une situation acquise : on ne fonctionnarise pas la recherche !

**J.L.G. :** En créant le G.A.F.R.A. (Groupe Autogéré de Formation et de Recherche-Action) à Nantes, je voulais constituer un lieu d'échange entre des chercheurs ayant déjà une expérience et des praticiens désirant se former à la recherche. Malgré les difficultés rencontrées, dont celles qui relèvent du manque de temps alloué aux uns et aux autres pour cette tentative, je pense que c'est une solution de formation continue pour notre projet.

**G.L. :** Il ne peut pas y avoir de recherches sans qu'il y ait hiérarchie de chercheurs. Je veux dire par là qu'il y a des gens plus ou moins avancés dans la recherche, même s'ils sont tous paritaires en tant que chercheur. Si on met ensemble des gens qui n'ont pas l'expérience de la recherche, ils risquent de tourner en rond, et même s'ils arrivent à quelque chose ce sera tellement coûteux pour eux !

Un tel lieu d'échange et d'action pour les instituteurs, ça pourrait être l'école normale... si les écoles normales étaient habitées par des chercheurs, malheureusement pour être professeur d'école normale, il n'a jamais été exigé de quelqu'un qu'il soit chercheur, ce qui me paraît un des plus grands scandales de notre évolution actuelle. Beaucoup d'ailleurs aimeraient avoir une formation à la recherche.

Ce pourrait être des C.D.D.P... encore faudrait-il que les gens qui y sont ne soient pas des gens en recherche ou des bureaucrates mais des chercheurs !

Je n'ai pas de formule à proposer. Moi je souhaiterais que des « coopératives de production de savoir » se développent. De production de savoir scientifique, telle que j'ai défini l'attitude scientifique. Le danger c'est que ces coopératives risquent de s'isoler si elles n'ont pas une diffusion de la recherche et non pas de ce qui s'y raconte. Une recherche, ce n'est pas forcément long, mais il y a des conditions de recueil, de traitement, d'analyse des résultats, de discussion de ces résultats, de résumé pour que les autres puissent les lire ; c'est les conditions de la recherche, pour que ça rentre dans le champ, dans le contexte de ce qui peut être pris par d'autres.

Il serait important qu'un pouvoir politique agrée des centres de recherche, des coopératives de recherche, mais il faut que les chercheurs produisent.

*Georges Lerbet est professeur au département de psychologie de l'université François Rabelais à Tours. Il collabore aussi aux activités du Collège coopératif à Paris dirigé par Henri Desroche. Il a créé, à Tours, le D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Étude de la Pratique Sociale). Plusieurs militants de l'I.C.E.M. participent à cette formation à la recherche. Il développe ses conceptions dans un ouvrage « Système-alternance et formation d'adultes » édité par Mésonnance (Centre national pédagogique, 23 route de Blois, 45610 Chaingny).*

**Jean Vial :** Il y a peu à dire sur cette confrontation G.L./J.L.G. S'agissant de recherche-action (1) il y a évidemment un double problème. Quant aux principes la difficulté est dans le passage d'un personnage à un autre, pourtant confondus : la recherche suppose l'objectivité (2) ou, comme dit G.L., la lucidité ; l'action requiert la croyance à l'utilité de l'acte car il ne viendrait à l'idée d'aucun éducateur d'agir (de faire agir des enfants) sans la conviction que cet acte sera utile... aux enfants.

Mais c'est le drame de toute éducation (c'est l'action) par rapport à ce qui est, finalement, la pédagogie (recherche). Seule la dialectique permet d'entrevoir une solution. Encore convient-il de noter que la recherche suppose le renouvellement de l'expérience à l'identique, quelle que soit la personnalité de l'agent et du sujet alors que l'action éducative est toujours singulière (3) j'allais écrire « historique ». Parce que c'étaient eux, parce que c'était moi... Nous sommes empêtrés dans les variables loin de la formule « toutes choses par ailleurs égales »... Il faut quand même s'en sortir en s'attachant à des exemples précis, à des objectifs limités, ce qui porte à confirmer une action motivée (pour le chercheur) par une hypothèse positive. Ainsi ai-je essayé de comparer deux procédures (4) : il est efficace d'apprendre un texte par la mémorisation de la première séquence puis de la seconde (5). Il est efficace d'apprendre un texte par lectures successives de l'ensemble en supprimant tous les noms du texte, puis tous les verbes puis enfin tous les mots invariables. Précaution : choisir deux textes aussi semblables en difficultés que possible, mais aussi différents de thèmes et de vocabulaire qu'il se peut, pour éviter tout acquis de la première « expérience ». On « croit » à chacune. La comparaison (qui peut intégrer le temps d'apprentissage) sera dans le contrôle : quelle est la formule la plus tenace ? (5)

Quant aux modalités, la difficulté de la recherche-action personnelle est d'avoir le temps de réfléchir à ce que l'on vient de (faire) faire. D'où ma préférence au couple alternant de praticiens-chercheurs. Nous l'avons dit à propos de l'équipe : il faut chercher le moyen d'éviter le piège de l'analyse cartésienne qui substitue un fonctionnement analytique et successif au fonctionnement réel global et simultané. Un cumul d'analyses n'est pas une synthèse...

(1) En fait le mot acteur (action) est à remplacer le plus souvent, par auteur, G.L. le dit bien p. 5, 3<sup>e</sup> §.

(2) Je préfère ce mot au mot « doute », qui est déjà un jugement de valeur — et même un jugement de valeur négative. Douter d'un fait c'est déjà ne plus y croire. Examiner un fait établit mieux la balance.

(3) En quoi nous comprenons le titre d'A.S. Makarenko « Poèmes pédagogiques » : le poète le dit bien, « Aimer ce que jamais on ne verra deux fois... »

(4) C'est le meilleur objectif possible : l'appréciation de deux procédés avec « le même » contenu (deux contenus de difficultés « égales »).

(5) Expérience C.E.G. filles, rue Fontaine, Saint-Denis 5<sup>e</sup>, sur deux textes « égaux » de La Bruyère. La deuxième formule (lacunaire) avec 25 % de temps en plus portait encore ses fruits. Cinq mois après, il ne restait rien de la formule traditionnelle.

# FONDATION FREINET

## Enquête

L'Institut Coopératif de l'École Moderne et Les Amis de Freinet, sont souvent sollicités par des chercheurs, français ou étrangers, par des étudiants, par des enseignants en formation, qui désirent recevoir une documentation sur Freinet, le Mouvement Freinet, sur un des aspects de la pédagogie Freinet dans son historicité ou dans son actualité.

Une Fondation Freinet se met en place qui recueillera et archivera l'œuvre de Freinet, d'Élise Freinet, des militants du Mouvement, les travaux réalisés à propos de cette œuvre, les travaux d'enfants significatifs de la pédagogie Freinet, les œuvres pour les enfants. Cette Fondation offrira donc des possibilités de recherche à tous les chercheurs, aux enseignants, aux formateurs, aux étudiants, et elle permettra aussi de recueillir les écrits, résultats de ces travaux.

Afin de nous aider dans cette tâche difficile de mise en place d'un lieu pouvant répondre à vos besoins, nous sollicitons votre aide. Nous vous demandons de bien vouloir diffuser notre appel. Nous reprendrons contact ensuite avec les personnes qui détiennent des documents, qui ont produit des écrits eux-mêmes, qui ont des travaux en cours.

### 1. Travaux réalisés sur Freinet ou la pédagogie Freinet (articles, mémoires, thèses...) :

— Pourriez-vous nous indiquer les références des travaux et le lieu où il serait possible de les consulter : nom de

l'auteur, titre, lieu, date (éventuellement quelques lignes de présentation).

Pour les travaux publiés :

- *Livres* : nom de l'auteur, titre, lieu, éditeur, année, nombre de pages
- *Articles* : nom de l'auteur, titre, titre de la revue, numéro, date, références si la revue n'est pas très connue.

### 2. Travaux en cours :

— Avez-vous des travaux en cours pour lesquels vous auriez besoin d'une documentation ?

Thème du travail :

Documentation désirée :

### 3. Projets :

Quels sont les aspects de la vie et de l'œuvre de Freinet et/ou de ses Compagnons, ou de la pédagogie Freinet, que vous aimeriez étudier, lorsque la Fondation Freinet sera en mesure de mettre à votre disposition les données nécessaires ?

### 4. Observations concernant le fonctionnement d'une Fondation Freinet :

— Quels sont les services que, d'après vous, la Fondation Freinet devrait être en mesure de fournir ?

Questionnaire à renvoyer à :

Jean LE GAL, 52 rue de la Mirette - 44400 Rezé



## ***Déjà parus***

### **La notion de temps et les enfants de C.P.-C.P.E.**

*Par la commission math du groupe  
I.C.E.M. des Bouches-du-Rhône*

### **Ah ! Vous écrivez ensemble !**

*Pratique et théorie  
d'une écriture collective*

### **Création manuelle et technique en maternelle et à l'école élémentaire**

*Secteur Création Manuelle  
et Technique de l'I.C.E.M.*

### **Voyage-Poésie II**

*Témoignages*

### **Absorption ou 3 études sur l'affectivité**

*J.-C. Pomès*

### **Prendre la parole Une expérience de radio en milieu rural**

*Maité Rey*

### **Eléments pour une éducation corporelle**

*Henri et Mylène Go - Secteur Santé I.C.E.M.*

### **Sept ans en équipe pédagogique**

*par l'équipe pédagogique de Breuil-le-Sec (Oise)*

### **Les co-biographies dans la formation**

*par P. Le Bohec*

### **La recherche dans le mouvement Freinet**

*réalisé par Jean Le Gal*

## ***A paraître***

### **Vers une méthode naturelle d'éducation musicale**

*par l'équipe pédagogique  
de l'école Mireur de Draguignan (Var)*

A commander à :

C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes la Bocca Cedex

**Chaque numéro : 12 F**

Documents de L'ÉDUCATEUR

LA RECHERCHE  
DANS LE  
MOUVEMENT  
FREINET

Supplément au n° 2/10  
de juin 88  
57<sup>e</sup> année  
10 numéros  
+ 2 dossiers - 121 F  
Étranger - 215 F

recherches - expression des praticiens de l'école moderne  
pédagogie Freinet