

Unités coopératives d'enseignement

*Le groupe genevois
de l'Ecole Moderne*

En guise de préambule

Notre projet est le fruit de longues concertations, de liens solides entre enseignants du primaire et de l'enfantine, d'échanges fréquents sur les techniques, les attitudes, les objectifs. Il s'inscrit dans la ligne des renouvellements pédagogiques auxquels, les uns et les autres, nous avons été sensibilisés : Freinet, Montessori, Ferrière, l'Ecole genevoise de psychopédagogie, etc. Nous allons aujourd'hui retracer les grandes lignes de notre cheminement.

Les idées de base psychopédagogiques

Intrigués par les rapports fréquents entre Freinet et les grands noms genevois, Claparède, Ferrière, Piaget, frappés par les similitudes d'expressions entre le praticien et les scientifiques, nous avons été amenés à y regarder de plus près. Et nous pouvons affirmer que la base scientifique des géniales intuitions pédagogiques de Freinet se trouve dans les perspectives «constructivistes» de Piaget.

Les études de Piaget sur la naissance de l'intelligence, ses découvertes sur les différents stades du développement de l'intelligence sont des idées reçues et fécondes. Des expressions comme «la construction de la connaissance», «la construction du réel», «l'assimilation-accommodation», «l'équilibration», «l'interaction», «le jeu est la construction de la connaissance», sont des bases solidement prouvées dans le développement de l'enfant.

Le terme «constructivisme» se réfère au processus par lequel un individu élabore sa propre intelligence adaptative et sa propre connaissance.

Pour Piaget, il est vain de croire que l'enfant est «cire vierge» ou «table rase» et de le bombarder de stimuli, comme le font les empiristes avec leurs programmes encyclopédistes, leurs «motivations» et leurs «trucs» pour intéresser l'enfant.

Il est également insuffisant de parler, comme les rationalistes, de «capacité innée de raisonnement» qu'il suffit d'aider à mûrir. Les enfants ne naissent pas adultes en miniature. De petits imbéciles irrémédiables. Ou de petits génies qui ont l'avenir derrière eux dans les gènes de leurs parents : ces élites congénitales dont les enseignants devraient être les précepteurs serviles et dynamiques.

Pour Piaget, le constructiviste, la connaissance se construit, elle est le fruit de l'interaction entre expérience sensorielle et raison. Il met l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de l'enfant. Qui ne se souvient de ses termes : assimilation, accommodation ? Et du perpétuel va et vient de l'extérieur à l'intérieur, de l'intériorisé à l'extériorisé, de l'adaptation à l'invention. Pour lui, point d'action pédagogique valable, si l'on ne met pas à la base cette affirmation : l'enfant se construit lui-même, du dedans.

Or, notre analyse de la situation nous permet de dire que l'institution scolaire actuelle rend pratiquement impossible l'application de méthodes pédagogiques qui tiennent compte

des implications pédagogiques contenues dans les thèses constructivistes de Piaget. Nous en voulons pour preuves, entre autres, la conception encyclopédiste des programmes, l'accroissement continu des matières à enseigner, l'obligation d'enseigner dans un ordre fixé et dans un temps fixé les différentes parties du programme (épreuves de l'inspecteur et du département), l'obligation pour l'enseignant d'établir à l'avance le programme journalier et de s'y tenir, l'insuffisance du temps réservé à l'expérience sensorielle et au tâtonnement expérimental, la limitation excessive de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie de l'enfant et du maître.

Nos recherches dans les classes nous ont conduits à utiliser des méthodes pédagogiques dont le profil rejoint les conclusions des scientifiques.

Voici ce que nous pensons des méthodes pédagogiques : tout d'abord, elles doivent utiliser des moyens indirects, ceci pour encourager l'enfant à développer lui-même son raisonnement, ses capacités, son affectivité, sa personnalité. Elles doivent donc offrir un «environnement» varié et attrayant pour permettre l'alchimie intérieure où s'élaborent intelligence et personnalité.

Ces méthodes exigent des relations enseignants-enseignés d'un type nouveau. Libérées de l'attitude empiriste, type imprimeurs sur cire vierge. Libérées aussi de l'attitude rationaliste, type leçons ex-cathedra, leçons-types, sanctionnées par un jugement «courbe de Gauss». L'enseignant est un adulte qui aide 20 à 25 enfants à prendre en charge progressivement leur développement cognitif, affectif, social, qui demande que les enfants aillent au bout de leur travail, de leur développement, qui les accompagne dans leurs difficultés, qui participe à leur équilibration individuelle et collective au sein du groupe-classe.

Ces méthodes veulent enfin que les programmes s'occupent non seulement des «connaissances nécessaires», mais surtout, au niveau de l'enfantine et du primaire, des «conditions nécessaires» aux différents apprentissages et au développement de l'enfant. Un programme où l'on fasse de la place pour l'enfant. Du temps pour intérioriser — cf. le tâtonnement expérimental de Freinet, le droit de se tromper, l'approximation, l'équilibration, l'interaction de Piaget, la manipulation concrète de l'Ecole Active, etc. Du temps pour extérioriser, journal et correspondance scolaires, activités d'expression libre, exposition des réalisations, montages audio-visuels, découverte du milieu et son exploitation, réunion avec les parents, actions dans le quartier, participation à des ateliers hétérogènes au sein d'un groupe scolaire, échanges de classe, etc.

Ces longues et patientes recherches sur les bases psychopédagogiques de notre enseignement, nous ont permis de préciser :

Nos objectifs

Le XXXIII^e congrès de la S.P.R. (novembre 1974) nous a prouvé que nos objectifs étaient non pas l'expression de la foi d'un petit groupe d'illuminés, mais bien l'aspiration des enseignants qui pensent et agissent aux quatre coins de la Suisse Romande.

Objectifs côté enfants :

- Une école où l'enfant se construit du dedans en assumant progressivement les apprentissages, à son rythme ;
- Une école où l'on remplace les programmes encyclopédistes par des programmes-cadres ;
- Une école qui valorise leurs réussites ;
- Une école où l'on ne sélectionne pas par les notes, les doublages, les devoirs à domicile, les punitions, mais qui évalue globalement la progression de l'enfant vers son maximum ;
- Une école favorisant l'autonomie, l'initiative, l'expression et la prise de leurs responsabilités dans et avec le groupe-classe ;
- Une école qui assure la continuité dans un style d'éducation et d'enseignement.

Objectifs côté enseignants :

- La modification de la relation enseignant-enseigné : ni autoritarisme, ni laisser-faire ;
- La vie en équipes pédagogiques stables et autonomes, capables de gérer leur école pédagogiquement et pécuniairement ;
- L'évaluation de nos objectifs à l'aide des spécialistes de l'Ecole de psychopédagogie de Genève, de la S.P.G. et du D.I.P. ;
- Des contacts suivis avec les associations d'enseignants et de parents ;
- La formation permanente : à l'intérieur par l'équipe pédagogique, à l'extérieur, par la participation aux recherches des grands mouvements pédagogiques et la poursuite de nos études.

Objectifs côté parents :

- La participation à la vie des Unités coopératives d'enseignement, c'est-à-dire, «l'école ouverte» — à charge de préciser avec eux leur mode de participation et les limites de la participation.

Banalités ? Utopie ?

Certes nos idées de base sur la psychologie de l'enfant, sur les méthodes pédagogiques et même nos objectifs ne sont pas originaux. Que n'a-t-on pas écrit sur l'absurdité des notes, l'inutilité et l'inhumanité des programmes trop copieux, sur la nécessité de former les enfants à l'autonomie, la coopération, la responsabilité, sur la formation continue, le travail en équipe, la recherche, la participation ? Mais là où le groupe pense présenter quelque chose d'original c'est qu'il passe des intentions aux actes et qu'il propose pour la réalisation concrète de ses objectifs une voie nouvelle : l'équipe pédagogique au sein d'une Unité coopérative d'enseignement.

Aujourd'hui, la pédagogie n'est plus une affaire individuelle. L'innovation individuelle est lente, insuffisante, a peu d'impact et elle use les enseignants. L'innovation individuelle est pénible à supporter pour les enfants qui doivent en cours de scolarité subir la diversité des méthodes. Enfin les parents eux-mêmes ne savent plus à quel saint pédagogue se vouer pour peu qu'ils aient deux enfants chez deux enseignants dont les conceptions divergent.

Faut-il alors attendre le changement global, le miracle d'une unanimité des enseignants et des D.I.P. (1). Ou bien faut-il inventer quand même, se lancer aujourd'hui déjà dans des expériences locales ?

Le point de départ

Le premier congrès du Groupe Romand de l'Ecole Moderne, qui regroupait parents, enfants et enseignants, à Pâques 1971, déjà ! votait une motion demandant l'établissement de «cheminées Ecole Moderne», c'est-à-dire, demandant la continuité pédagogique pour les enfants, l'école ouverte pour les parents et l'équipe pédagogique pour les enseignants.

De 1971 à 1974, nous avons cherché comment les filières pouvaient être conçues et réalisées. Trois ans durant...

Les idées-forces

Tout d'abord, nous les voulions à l'intérieur de l'école publique. Genève est un canton où la question : «Peut-on enseigner selon

la méthode Freinet» a reçu une réponse affirmative du Grand Conseil (2). Certes, à l'époque, il s'agissait d'enseignants isolés conquis par une pédagogie novatrice qui avait des idées neuves sur la façon d'enseigner et des techniques portant le label Freinet. Mais cette pédagogie contient également un postulat capital : les enseignants se groupent en coopératives, ils prennent en charge leur formation permanente et ils produisent de nouveaux moyens d'enseignement. Ce travail en groupe a pour conséquence, on s'en doute, des équipes de travail où la communauté d'esprit et d'attitude va se fortifiant. De là à l'équipe pédagogique œuvrant avec continuité au service des enfants, il n'y avait qu'un pas. Le mouvement Ecole Moderne en est conscient un peu partout. Notre groupe, en contact avec des groupes français qui ont évolué comme nous vers l'équipe pédagogique et la continuité, fut donc amené à poser une demande officielle au D.I.P.

La démarche

Nos objectifs, l'articulation sur le constructivisme de Piaget et les implications pédagogiques au niveau des méthodes, la part des parents étaient consignés pour l'essentiel dans un document écrit que nous avons soumis au début d'avril 1974 au D.I.P. et à la D.E.P. (3). Ainsi qu'une demande d'entrevue. Elle eut lieu à la fin juin, à la veille des vacances.

Nous avons dit à la Direction de l'enseignement public, à peu près ce qui suit :

Nous demandons le droit de vivre coopérativement la pédagogie Freinet. Pour cela, nous vous proposons les Unités coopératives d'enseignement. Nous ne pouvons plus vivre en isolés une pédagogie coopérative. Voici en quels lieux, dans quel cadre et à quelles conditions nous en proposons la réalisation :

1. Une U.C.E. (4) par quartier ou par zone.

Dans les grands quartiers ou dans les zones suburbaines, il y a plusieurs groupes scolaires importants. Il est possible de regrouper par quartier ou par zone, 9 enseignants pour constituer une filière. Les mouvements d'enseignants sont fréquents. Nous vous avons facilité la tâche, 6 d'entre nous se sont déjà regroupés sur une zone. Nous savons qu'il y a deux postes vacants, nous vous avons envoyé deux demandes. Donc pas de déplacements autoritaires et pas de grincements chez les enseignants.

2. Une U.C.E. dans un groupe scolaire plus grand.

A cause du ghetto qui nous menacerait. Aux enseignants, aux parents, aux enfants de faire bon ménage. La S.P.G. (5) a accepté d'être le médiateur entre les enseignants.

3. Une négociation sur les franchises nécessaires, sur les programmes et l'évaluation.

Nous acceptons les contrôles du Département et des inspecteurs pour les matières traditionnelles.

Mais, il est bien clair que l'Ecole ne s'occupe que très secondairement de promouvoir l'autonomie, la prise de responsabilité chez l'enfant. Elle laisse ce soin au bien plaider des enseignants, à la condition que «le programme soit fait». Or l'enseignant «conscientieux» ne trouve pas beaucoup de temps, à Genève, pour «le reste». D'autre part l'Ecole ne dispose d'aucune batterie de tests pour vérifier le degré d'initiative, d'autonomie ou de coopérativité.

Compte tenu de nos objectifs, il faudra que nous fassions de la place dans les programmes afin que nous puissions non seulement trouver le temps pour les «apprentissages», mais encore «trouver le temps nécessaire aux apprentissages», le temps d'apprendre à apprendre.

4. Nous souhaitons que l'inspecteur soit le lien avec l'administration et qu'il soit co-responsable avec l'équipe pédagogique de l'expérience. Nous avons pris contact avec deux inspecteurs, qui sont d'accord.

La réponse

Le droit d'enseigner selon la méthode Freinet est confirmé. L'équipe pédagogique comme exigence d'une pédagogie coopérative est acceptée comme un fait actuel ; même s'il a étonné, le principe semble admis par le chef du Département. La D.E.P. n'a pas répondu à la question : «Que pensez-vous du

document, de sa valeur pédagogique ?» Qui ne répond pas, consent.

Non au déplacement des deux collègues. «Dans votre intérêt.»

Les implications pratiques de votre projet risquent de créer un clivage chez les enseignants et dans la population.

Elles posent un problème à cause du concordat sur le plan romand. Elles soulèveraient des difficultés administratives.

Quant au rôle de l'inspecteur, il n'est pas question de co-responsabilité. Enfin votre projet est sous-tendu par un projet de société.

De toute façon, il est trop tard pour que le projet démarre cet automne. Nous vous convoquerons à la rentrée. D'ici là, précisez les franchises dont vous avez besoin.

Où en sommes-nous ?

Nous estimons que le rapport du XXXIII^e Congrès apporte une réponse claire à propos du «projet de société». Nous pensons que le danger de clivage du côté des enseignants est l'affaire des enseignants et que nous sommes des adultes capables de nous accepter différents.

Le clivage dans la population sur les objectifs de l'école existe déjà, ce n'est pas nous qui le créerons. Il sera atténué si l'Ecole officielle va au-devant des souhaits de tous les parents quelles que soient leurs positions sur l'éducation.

Quant au Plan romand, il est expérimental. Une expérience sans contre-expérience ne prouve rien. L'honnêteté scientifique commande de laisser se faire d'autres expériences pour autant qu'elles offrent des garanties de sérieux dans l'élaboration du projet et dans son évaluation. De plus, l'évaluation de certains de nos objectifs, souhaitée par la S.P.G. et la S.P.R. (6) n'est pas envisagée par le Plan romand. Les deux expériences seraient donc complémentaires.

Enfin, les difficultés administratives sont loin d'être insurmontables. Elles sont bien moindres que pour la mise en route du Plan romand. Notre projet est localisé et ne coûte pas cher. Il bouscule certaines habitudes mais ne crée pas péril en la demeure.

Nous croyons que le D.I.P. tiendra compte d'un effort constructif qui vient de la base, en cette période de renouvellement pédagogique où il est si souvent fait appel à la coopération des enseignants.

L'équipe pédagogique

Dans la perspective de la continuité enfantine-primaire, l'équipe pédagogique complète se compose de 8 enseignants. Elle est un choix de la part d'enseignants qui ont certains points communs au départ. Lassitude de travailler isolés et capacité de vivre coopérativement. Attitude commune devant l'enfant. Conception pédagogique identique. Ce travail d'équipe suppose une mise en commun à plusieurs niveaux. Voici comment nous concevons cette vie d'équipe :

a) Un repas de midi en commun par semaine.

b) Une réunion quotidienne d'une demi-heure. Les difficultés individuelles, les problèmes quotidiens étant portés au groupe perdent de leur acuité. Les réussites, communiquées à chaud, ont un plus grand pouvoir d'entraînement.

c) Une réunion hebdomadaire dans la classe de l'un d'entre nous, de deux heures. On se communique nos expériences, nos techniques, nos attitudes. On y expose nos réussites, nos échecs, nos difficultés. On prend l'avis du groupe.

d) Mensuellement, une rencontre avec les parents et ceux qui participent à la vie des U.C.E. On y discute administration, pédagogie, psychologie, organisation, projets, contacts avec l'extérieur.

e) Pendant les vacances de Pâques, participation aux congrès Ecole Moderne.

f) Pendant les vacances d'été, trois jours pour le bilan de l'année, pour le planning annuel de l'U.C.E. et pour la mise au point des nouveaux outils pédagogiques expérimentés durant l'année.

Nous en espérons les répercussions suivantes sur les membres de l'équipe :

— Climat de confiance, dédramatisation, enrichissement des relations.

— Entraide dans le travail, enrichissement au niveau des techniques.

— Cohésion de l'équipe et solidarité.

— Esprit de recherche expérimentale collective.

— Ouverture à tous ceux qui sont impliqués dans le processus scolaire : parents, stagiaires, étudiants, collègues, E.P.S.E., S.P.G., etc.

— Vision d'ensemble sur l'enfantine et le primaire.

— Décloisonnement des ordres d'enseignement.

Organisation de la classe (dès la 4^e année) (7)

a) Programme annuel :

Les élèves connaissent le plan de travail annuel (plan d'études). Avec le maître ils répartissent les différentes matières en trimestres, puis en semaines. A partir du plan hebdomadaire, discuté en début de semaine, ils organisent chaque journée comme suit :

b) Programme de la journée :

A la question : «que ferons-nous aujourd'hui ?», différentes réponses sont données par les élèves. Par exemple : du calcul, de la géographie, un texte, des sketches, de la peinture, etc.

Les différentes propositions sont regroupées en deux grandes catégories :

— Travaux scolaires : français, mathématiques, branches d'éveil ;

— Travaux libres : expression artistique, recherches, etc.

Les élèves décident, avec le maître, de l'opportunité de faire telle chose avant telle autre et essayent d'équilibrer les différentes activités qui sont alors réparties dans l'horaire journalier.

c) Bilans :

Ces bilans se font en fin de journée ou le samedi matin.

Les différents points à l'ordre du jour sont préparés par les élèves et le maître.

Les élèves montrent ce qu'ils ont fait ou en parlent. Ils félicitent ou critiquent d'une manière constructive. Ils essayent de comprendre pourquoi une activité a bien marché ou a échoué et dans ce cas ils repartent sur des bases nouvelles quand cela est possible.

d) Discussions :

Selon les besoins, des temps pour les discussions sont réservés dans l'horaire journalier.

Il y a plusieurs genres de discussions :

— Information de tous genres ;

— Organisation d'une sortie, d'une vente ;

— Discussion au sujet de l'attitude d'un groupe ou d'un élève ;

— Discussion au sujet de l'organisation de la classe (travail, ateliers, ordre, répartition des responsabilités) ;

— Bilans (voir lettre c).

Dans la plupart des discussions, on suit le schéma suivant : proposer - discuter - décider.

Puis vient la réalisation où l'élève s'efforce de se prendre en main, critiquer et féliciter.

Puis nouvelles propositions... Discussion, décision, réalisation, etc.

Les branches d'éveil

Un exemple :

la géographie en 6^e année

Passer du programme encyclopédique au programme cadre pour l'histoire, la géographie, les sciences, l'étude du milieu, peut être le fait de l'enseignant. Nous proposons une démarche où l'enfant est impliqué, afin qu'il accède petit à petit à la maîtrise du contenu de l'enseignement. «Apprendre à apprendre» doit être l'œuvre commune de l'enfant et de l'enseignant.

Voici un exemple de ce cheminement à propos du programme de géographie de 6e année.

a) Présentation du programme de 6e par le maître : 24 cantons.

b) Discussion de l'objectif.

Les enfants :

- Ça fait beaucoup par rapport au nombre de semaines.
- Il faudra savoir tous les noms allemands ?
- Vingt-quatre fois la même chose ?
- Il y a déjà des choses qu'on sait ! Genève, on y habite. Vaud, on y passe toujours quand on va chez les parents, ou en vacances.
- Je suis originaire du Valais, de Fribourg, de Neuchâtel...
- Nous allons en vacances en Valais (7), aux Grisons (5), au Tessin (4).
- Jusqu'à l'année passée, j'ai vécu à Zurich.
- On a vu des tas d'émissions sur le nouveau canton du Jura.

Le maître :

- L'an passé on a étudié les généralités de la Suisse : trois régions, trois langues, l'industrie, l'agriculture, le tourisme, etc. On pourrait étudier des cantons représentatifs de tout ça.
- Au programme d'histoire, il y a la fondation de la Confédération ; on pourrait grouper histoire et géographie pour la Suisse centrale.
- Pour Genève, on fera de la géographie sur le terrain : sorties à vélo, visites, enquêtes, etc.

c) Les décisions du groupe-classe :

Alors, qu'est-ce qu'on étudie cette année ?

Pour les Alpes : Valais et Tessin.

Pour le Jura : Neuchâtel.

Pour le plateau : Vaud et Zurich.

Avec l'histoire ancienne : la Suisse centrale.

Avec l'histoire moderne : le Jura et Berne.

d) La réalisation :

Prise de responsabilités par 6 groupes de travail. Exemple de travail réalisé par un groupe de 5 élèves sur le Valais :

- Division du travail en fonction de la situation du relief et de l'hydrographie, des ressources, des voies de communications et des particularités.
- Recherche de la documentation : photos, diapos, livres, objets typiques, etc.
- Préparation des textes des conférences, des stencils.
- Quatre conférences et deux expositions sur les masques du Löschental et les costumes valaisans.
- Distribution des documents aux autres élèves.
- Contrôle des connaissances par 3 épreuves préparées et corrigées par le groupe des 5.

L'expression orale et écrite

Un exemple :

le français en 4e, 5e et 6e années

Le morcellement du français en 6 ou 7 tranches a fait perdre de vue que l'apprentissage essentiel est celui de la communication. A travers toute la journée, à travers les branches d'éveil, à travers les activités artistiques et manuelles, à travers l'organisation de la journée, à travers les discussions, les conseils de classe, etc., nous voulons favoriser au maximum l'expression orale, l'expression écrite, l'expression audio-visuelle.

Dans la classe, l'enfant parle avec le maître et les camarades des événements de sa vie quotidienne, des camarades, de la marche de la classe, de l'actualité.

Il fait, sur des sujets qui l'intéressent, des conférences, des reportages, des débats, des causeries, des enregistrements.

Les enfants écrivent des textes libres, ils créent un journal de classe, ils entretiennent une correspondance scolaire avec d'autres classes, ils constituent des dossiers, ils rédigent des enquêtes, des conférences, des reportages.

Les ouvrages techniques : tableaux de conjugaison, grammaire, mémento orthographique, dictionnaire, servent d'ouvrages de références. Ils ne sont pas étudiés pour eux-mêmes, mais en fonction de la communication orale ou écrite.

Le théâtre, le mime, les marionnettes, les fêtes d'école, les réunions avec les parents sont autant d'occasions de mise en œuvre globale des moyens d'expression et de communication.

Dessin, peinture, poterie, gravure, sculpture, etc. ; chant, danse, instruments ; toute la variété des activités n'est pas un but en soi, mais doit permettre à tous de trouver le chemin vers la communication.

L'autonomie

Un exemple : la classe enfantine

Au niveau des classes enfantines et dès 4 ans, on crée des situations favorisant un comportement créateur et autonome, lequel présuppose des motivations internes. Celles-ci, tant au niveau artistique que verbal ou intellectuel sont en général incompatibles avec une conduite de soumission. Ce point nous semble être capital.

Le tâtonnement est encouragé dans toutes les activités ; sur le plan artistique un choix de matériaux est à disposition, et après démonstration technique et expérimentation de la maîtresse, l'enfant passe aux essais et aux inventions. Sur le plan verbal, la dynamique est la même ; au début de l'année, il ne se passe pas grand-chose, mais le rassemblement des enfants existe, et la maîtresse ne domine pas, ni par la voix ni par le contenu des consignes, mais par exemple pose des questions (qu'as-tu fait hier ?), et petit à petit, l'assemblée devient un moment clé de la vie de classe.

Le matériel est accessible aux enfants, mais il n'est pas entièrement prêt sur les tables, situation qui suscite l'initiative.

Au cours de l'assemblée, les enfants :

- Racontent ce qu'ils ont envie de raconter ;
- En janvier déjà en enfantine, font des propositions (parfois absurdes, peu importe) ;
- Tirent des conclusions (les pinceaux sont devenus durs parce qu'on ne les a pas fait tremper) ;
- Formulent des critiques positives ou négatives (la classe est jolie ! — c'est parce qu'on a rangé) ;
- Se réjouissent des progrès d'un camarade (un enfant qui n'avait jamais parlé a été embrassé après sa première intervention. «Maîtresse ! il a dit une histoire !» ;
- Formulent des demandes, ce qui reflète une confiance dans le cadre permissif, en lui-même, et une «création» puisque ce n'est pas une réponse à une question posée par l'adulte. (Ex. : «On pourrait mettre un savon dans la classe, près du seau.» «On pourrait inviter maman tous les jours.» «On pourrait faire un tableau grand comme le mur», etc.

Cette prise en charge active progressive, non pour faire plaisir à la maîtresse (soumission) mais conclusion après expérience faite ou plaisir personnel, se développe rapidement si la maîtresse essaie en toute occasion de laisser la marge de temps ou de silence nécessaire. On a parfois l'impression de perdre des jours et des semaines et la tentation est forte de parachuter nos solutions ou notre discours avec notre organisation, mais tout à coup la participation réelle des enfants surgit et fait boule de neige.

Par exemple, lors de l'assemblée (déc.) des enfants proposent de placer le flanello (8) au milieu de la classe. On passe aux actes. Les enfants placés sur les côtés et derrière protestent. «Ça ne va pas !» et le flanello est remis en place comme avant ; ils ont fait l'expérience. Le tâtonnement dans le domaine de l'organisation matérielle est une expérience de certaines nécessités extérieures, tout autant que les jeux de construction ou tout autre matériel.

Dans toutes ces circonstances, la maîtresse évite d'élever la voix, parle le moins possible à l'ensemble de la classe d'une voix qui passe au-dessus de toutes les têtes, mais s'exprime aussi souvent que possible sur le ton de la conversation courante (qui

(1) D.I.P. : Département de l'Instruction Publique (organe cantonal).

(2) Grand Conseil : assemblée élue du Canton.

(3) D.E.P. : Direction de l'Enseignement Public.

(4) U.C.E. : Unité Coopérative d'Enseignement.

(5) S.P.G. : Société Pédagogique Genevoise (joue en quelque sorte le rôle d'un syndicat enseignant).

(6) S.P.R. : Société Pédagogique Romande (regroupe l'ensemble des sociétés pédagogiques du pays Romand).

(7) En Suisse on compte les années scolaires en commençant par la première année d'école obligatoire : 6 ou 7 ans selon la date de naissance des enfants.

(8) Flanellographe : tableau de feutre.

est très différent) et comme les autres participants, au moment des assemblées. La maîtresse est parmi les enfants, au même niveau, et non en face, elle lève la main avant d'intervenir (pendant les assemblées). Il est entendu qu'elle sait plus de choses et qu'elle les transmet (leçons) et ce sont les enfants qui protestent s'il y a des «dérangeurs». Très vite les enfants constatent : «Quand on parle tous ensemble, ça se mélange, on comprend pas.» La maîtresse suscite la conclusion, ce sont les enfants qui l'expriment. Au début, chacun ne s'intéresse qu'à ce qu'il raconte ; s'il laisse parler les autres, c'est dans l'espoir qu'on le laissera parler à son tour, puis il commence à écouter, bientôt il s'adresse aux autres plutôt qu'à la maîtresse. Les événements sont commentés, les comportements aussi, de façon stéréotypée, mais pas toujours («Il est méchant» ou «Il m'a fait mal, il a pas fait exprès !»).

Un enfant fait remarquer à un autre qu'il ne finit jamais ses travaux, un autre constate que la maîtresse n'a pas mis ses pantoufles à la salle de jeux, un autre dit qu'on n'a pas fait de marionnettes depuis longtemps. La maîtresse attire l'attention sur certains faits, essaie de susciter des conclusions, rappelle des décisions, et, alors qu'elle donne des leçons dans le cadre du programme à un très petit groupe, les autres, seuls, ont une activité indépendante de plus en plus riche et variée. En 2e, après une année de ce style, les acquis sont nets. Exemple : lorsqu'un nouveau arrive : «Tu parles trop fort ! — C'est pas sa faute il sait pas.» L'objection que les enfants sont désécurisés à cet âge si on leur demande si souvent leur avis ne correspond pas à ce qui a été constaté, probablement parce que les problèmes sont circonscrits.

Ces quelques mots avaient pour but de situer les conditions minimales pour que puisse se développer un esprit d'initiative et un comportement autonome dès les premiers temps d'école. Ce type de relations entre la maîtresse et les enfants favorise l'apparition d'un type de relations entre enfants (échange, collaboration) et a des répercussions dans tous les secteurs (langage, acquisitions scolaires, etc.).

Une continuité de cette atmosphère de la 1re enfantine à la 6e primaire pourrait amener des résultats très intéressants.



L'expérience U.C.E. (unités coopératives d'enseignement) est une expérience autorisée et contrôlée par le D.I.P. (Département Instruction Publique à l'échelon cantonal) équivalent de notre Ministère de l'Education.

Elle se déroule dans une seule école : Les Bossons à Onex.

Elle est supervisée par une commission d'évaluation paritaire du D.I.P. qui a conclu que l'expérience de l'année (76-77) étant positive, elle pouvait se poursuivre cette année scolaire (77-78).

«Les papiers de base» que nous avons sont ceux que le groupe Freinet genevois a écrits et qui ont servi de base de discussion avec le D.I.P. pour la mise sur pied du projet.

Adresse du Groupe Genevois Ecole Moderne (Freinet) :

C.G.E.M.
Case postale 38
1213 Petit Lancy 1
Genève

Envoyé par *Michel SERMET, 52, rue de Monthoux, 1201 Genève.*