

Journées d'études 2014

synthèse et analyse des travaux des ateliers

Martine Boncourt

À Talmont-Saint-Hilaire, huit groupes distincts se sont constitués en ateliers de réflexion pour tenter de définir quelques invariants de l'étude du milieu. Le dernier jour, six d'entre eux ont fait état de leurs travaux à l'ensemble des participants, six groupes que les organisateurs avaient prédéfinis ou qui se sont redéfinis eux-mêmes : mathématiques, étude du milieu par la méthode naturelle, situations de classe, sortie, archives papier, mondes imaginaires. Voici la synthèse de leurs comptes rendus, réalisée à partir de regroupements d'items proches. Tous les termes ou expressions en italiques sont issus de ces comptes rendus.

Il est bien évident que l'angle d'attaque – les « lunettes », pour employer un terme souvent utilisé dans notre mouvement – change la perspective et contribue à fournir une vision orientée de l'objet soumis à l'étude. Mais certaines caractérisations sont identiques, quel que soit l'atelier. Ce sont donc des invariants. L'analyse des comptes rendus a permis d'en faire émerger dix.

4 Mais voyons d'abord ce qu'est ce « milieu » qui nous intéresse. Seul un groupe en a donné une ébauche de définition : *c'est la réalité, telle qu'on la partage*. Or, cette idée de partage place d'emblée la problématique du milieu dans la double acception du terme. Car si, au départ, le mot « milieu » signifie bien le « centre », le « cœur » d'un lieu, d'un objet ou d'une quelconque entité physique ou abstraite, il a subi un déplacement de sens tout à fait étonnant. Aujourd'hui, en effet, il désigne aussi ce qui précisément n'est pas « le » centre, mais se situe « autour » du centre, à sa périphérie. Soit l'ensemble des conditions matérielles, géographiques, humaines, sociologiques, climatiques, historiques... qui font du centre ce qu'il est et sur lesquelles ce centre rétroagit. En d'autres termes, c'est « ce qui est interposé entre plusieurs corps et transmet une action physique de l'un à l'autre », selon la définition que lui donnait Descartes au moment de ce glissement sémantique¹. Et c'est donc bien ce que l'on est amené à partager avec les autres.

Cette opposition entre le cœur et le pourtour suffit à elle seule à générer la complexité de la situation d'apprentissage, qui pourrait se résumer dans cette double question : est-ce l'enfant qui est placé au centre du milieu ou est-ce le milieu qui est au centre de nos préoccupations ? Mais la question ainsi posée ne peut appeler de réponse univoque, ce qui montre une fois de plus que c'est bien dans l'entre-deux, dans la médiation, l'interrelation, que tout se joue et sur quoi, quelles que soient les lunettes enfourchées, se focalisera le regard. C'est-à-dire à la fois sur l'un et l'autre des deux protagonistes, enfant et milieu, sujet et objet.

L'impossibilité de désigner ce qui apparaît comme prépondérant, entre l'enfant, sujet agissant ou pensant, et l'environnement, objet premier d'étude, placés tout deux en situation de liens étroits, apparaît en filigrane dans la plupart des invariants, tous groupes confondus.

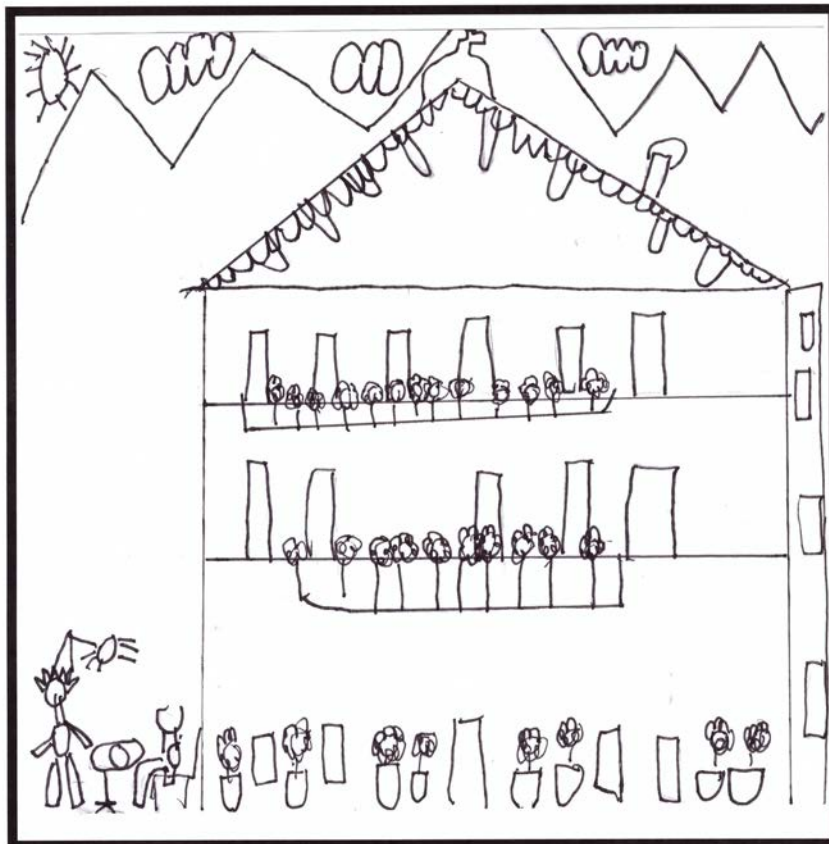
1. L'expérience sensible comme point de départ

Il n'en reste pas moins que la pédagogie Freinet se définissant comme une philosophie de l'apprentissage à partir de l'enfant, de ce qu'il est par nature, il était prévisible que la plupart des groupes de recherche aient d'abord axé leur réflexion sur lui. Et cet enfant n'est pas seulement sollicité dans sa dimension cognitive, mais aussi et avant toute chose, comme un être vivant, c'est-à-dire dans sa sensibilité, sa sensualité. Le monde, il s'agit de le découvrir d'abord par *le vécu personnel des apprenants*, parce que *le milieu se vit d'abord*, afin d'*expérimenter le futur savoir*. Et on retrouve là, encore et toujours, une vision très conforme aux principes fondateurs de la pédagogie Freinet qui prônent la Vie, *l'expérience vécue*, l'engagement, *le ressenti*, qu'il soit de l'ordre de *la sensation ou de l'émotion*, comme premiers dans la démarche d'apprentissage. Mais, si l'étude de ce milieu passe par le fait de *regarder, écouter, observer, sentir, toucher...*, ce

1. Dictionnaire historique de la langue française, Robert, ss. la dir. D'Alain Rey, 2000.

n'est pas seulement pour apprendre à le faire mais aussi dans un but quasi thérapeutique. Un groupe précise, en effet, qu'il faut *réapprendre* ces gestes essentiels, suggérant ainsi que l'école en général, trop intellectuelle dans ses procédures et ses objectifs, a négligé l'approche sensible au risque de l'étouffer. Enfin, paradoxalement, cette *disponibilité du corps*, première et essentielle, va servir à se *décentrer*, puisqu'elle en présuppose une bonne connaissance, en tant que siège de la personne. Le principe est simple : pour s'ouvrir à l'environnement, il faut *sortir de soi*, un soi qu'il est nécessaire d'avoir bien investi d'abord. Et ce mouvement va du *plus proche* pour aller *au plus lointain*, dans la même logique qui veut que *plus tu apprends à comprendre ton milieu* – et on peut aisément concevoir ici le terme *milieu* comme le centre, c'est-à-dire l'enfant lui-même –, *plus tu seras apte à t'ouvrir aux autres milieux*.

La nécessité d'une décentration, et donc de ce mouvement progressivement centrifuge, est d'autant plus pressante que *tout regard est orienté dès le départ*, toute affirmation ou croyance empreinte d'une totale subjectivité, comme en témoignent dans un premier temps de l'étude *les représentations mentales initiales* interrogées avant d'être *transformées*. Elles sont en effet le résultat de la *culture et du vécu de l'enfant*, mais aussi de ses émotions, d'autant plus présentes qu'on les a sollicitées.



Dorian CE1
Ecole de Merxheim

2. Sortir de la classe

Ce mouvement de décentration implique aussi que l'on sorte de la classe *fréquemment*, même si l'étude du milieu s'inscrit en permanence dans un mouvement dialogique du *dehors / dedans*. Ces sorties, qu'elles soient *de proximité* ou plus éloignées de l'école, supposent – ce qui est explicitement exprimé par un groupe – que l'on *connaisse les contraintes administratives* de ce qui ne se définit pas nécessairement comme une sortie-enquête mais aussi comme *une balade*. La double terminologie (enquête, balade) employée pour définir ces moments hors des murs de l'école renvoie, certes, à leur *variété*, mais aussi au fait qu'on ne sait pas nécessairement ce que l'on va découvrir. Ce qui nous amène directement au troisième invariant...

3. Accueillir l'imprévu

On retrouve cette *disponibilité de l'esprit et du corps à l'inattendu*, au fortuit, dans des expressions comme *saisir l'occasion*, ou *être à l'écoute*. Elle implique la préoccupation d'une veille permanente de la part de l'enseignant, un souci omniprésent (*tout le temps*) de l'intérêt qu'on porte sur l'environnement et, naturellement, une posture particulière du maître qui *évite de tout prévoir, tout organiser, pour laisser s'exprimer la curiosité de l'enfant*. Pour cela, il est nécessaire

de se départir de la logique programmatique, un des avatars de la scolastique : « *Si l'étude du milieu sent le soufre de la scolastique, alors, il faut être contre* », dit un groupe reprenant les paroles de Paul Le Bohec. Mais la perméabilité à l'imprévisible a pour conséquence une déstabilisation provisoire, à laquelle il faut faire face en *acceptant d'être dans l'embarras*. L'inconfort de cette situation appelle cependant plusieurs parades qui font aussi office d'invariants (4, 5 et 6)...

4. La coopération

... à commencer par la coopération, un des piliers de la PF, que naturellement on n'oublie pas dans la classe au moment d'en sortir. Si l'on peut accepter *l'embarras*, c'est parce qu'on sait qu'on est dans la *sécurité physique et affective du groupe*. C'est une composante de la coopération. Une autre, et non des moindres, avancée aussi par plu-

sieurs groupes de travail, est la possibilité de *l'échange, des interactions* dans le groupe, qui non seulement nourrissent *le conflit sociocognitif*, mais *facilitent le travail dans la zone proximale de développement* et *élargissent les centres d'intérêt personnels*.

Enfin, *la mise en commun coopérative* est nécessaire pour *transformer des apports individuels en culture commune*. On y reviendra.

5. Un autre rapport au temps

La quasi-totalité des groupes évoque la nécessité d'une inscription particulière dans le temps qui doit échapper à la tyrannie de la rapidité et du « tout et tout de suite » qui caractérise notre société et par voie de conséquence, l'école d'aujourd'hui. Y échapper, dans l'étude du milieu plus qu'ailleurs. On retrouve ce rapport à la durée dans des expressions comme *laisser du temps, la répétition, l'aménagement du temps, tout le temps*, une durée qui garantit *une bonne connaissance des élèves de la classe*. Pas de précipitation non plus dans l'exigence des acquis : *l'enfant fait attention quand il est mûr pour ça*. La gestion des sorties, opération plus longue qu'une observation ou une étude en classe, s'inscrit elle aussi dans une perception toute modifiée du temps scolaire. D'autant qu'il ne faut pas *craindre de prolonger les sorties*, lesquelles doivent être *fréquentes*. Prendre son temps, une autre façon de conjurer l'angoisse.

6. La richesse des ressources, de l'organisation matérielle

Un troisième garde-fou contre cette angoisse générée par l'imprévu est *la documentation personnelle*, comme par exemple *le passeur de culture*² dans l'école, ou *la culture du maître*. Cependant, si ces ressources sont délibérément placées *sous le coude*, et non pas dans la main, n'est-ce pas pour éviter de céder à la tentation si fréquente du cours et de l'explication magistrale qui viendraient entraver la découverte, le tâtonnement, l'émerveillement ? D'ailleurs le recours aux sources de savoir que sont *les apports de la correspondance scolaire*, ou *le vécu et la culture de l'enfant*, est un autre moyen de faire barrage à cette pente naturelle de l'enseignant. De la même manière, *les dimensions matérielle* (pour des expériences par exemple), *organisationnelle* (*espaces, temps, effectif, décloisonnement dans l'école*) sont à prendre en compte pour optimiser l'activité et créer *les conditions* favorisant au mieux *l'expression des enfants*.

7. La formalisation des savoirs

Les savoirs nouveaux apportés par l'étude du milieu viendront renforcer ces outils de la classe, en tant que *culture commune* ou *patri-moine commun de proximité*. Mais d'abord, il est important d'en *garder des traces* et de les *formaliser*.

Pour ce faire, il faut trouver des moyens pour *garder la mémoire* de ces différents apports. Ce qui aide à les fixer, c'est parfois *les liens entre ce que l'on a observé et ce que d'autres ont trouvé ou réalisé*. C'est, entre autres, le rôle encore du passeur de culture dans l'école.

La construction des savoirs sur le monde passe d'abord par *une mise en commun coopérative*, se prolonge *en tirant le fil*, par *une identification comme apport au savoir (provisoire) collectif*, avant de subir *la transformation des apports individuels en culture commune*. C'est ainsi également que se travaille, ici comme ailleurs, le processus mental à l'œuvre dans toute réflexion et qui permet le transfert de savoir d'un domaine à l'autre, sans lequel aucun apprentissage formateur de la pensée n'est possible.

Cette idée de formalisation est sans doute une avancée importante de la réflexion en PF. Une première mise en garde avait été donnée par Pierre Guérin dans un opuscule édité par l'ICEM³ qui avait fait date à l'époque et dans lequel il précisait : « C'est un point fondamental (et pas seulement en sciences). Les collègues qui se contentent de l'émergence de l'expression libre ne font pas de la pédagogie Freinet. »

Par ailleurs, il faut croire aussi que la thèse de Philippe Meirieu a fait son chemin, qui affirmait que les maîtres convaincus que la connaissance pouvait venir de l'expérimentation et de l'observation seules, sans formalisation précise et rigoureuse des savoirs appréhendés ainsi, « se trompaient philosophiquement et ou-

2 Le passeur de culture est un outil CD réalisé par l'équipe pédagogique de l'école de Mons, non commercialisé. Il rassemble de nombreuses œuvres culturelles (peintures, musiques, sculptures, textes, poèmes) sur des thèmes précis et qui font écho à ceux que les enfants abordent le plus souvent dans leurs propos (textes libres ou *Quoi de neuf ?*). Il est mis à la disposition des enfants afin d'ouvrir le champ de leur expression et de faire le pont avec la culture commune, celle des écrivains, des peintres...

3 Pierre Guérin, *Importance des représentations mentales initiales dans un processus d'apprentissage et expression libre*, les documents du *Nouvel Éducateur*, n° 196, 1991, p. 17.

vraient la voie à de dangereuses errances pédagogiques, en particulier de reproduction des inégalités sociales »⁴. Les enfants des milieux défavorisés n'ayant pas appris par leur milieu à tirer les conclusions de l'expérience, à organiser, à structurer les savoirs et à conceptualiser le fruit de leurs observations, sont pénalisés par cette absence de formalisation. Dans les faits, ce n'est pas seulement « en forgeant qu'on devient forgeron ».

8. Objectifs de l'étude du milieu

L'acquisition de savoirs sur le milieu résultant de cette formalisation n'est pas – n'est plus ? – la zone d'ombre, ostensiblement délaissée dans le Mouvement Freinet longtemps focalisé sur la dimension méthodologique dont la formation à l'esprit critique ou l'apprendre à apprendre étaient les archétypes. Cette préoccupation retrouvée (?) se traduit par des expressions comme *cerner la réalité, identification comme apport au savoir collectif, le milieu [...] s'étudie, culture commune, construction [...] de savoirs, savoirs sur le monde, expérimenter les savoirs futurs, découvrir le monde*.

La formation à des compétences relatives aux processus d'apprentissage n'en est pas pour autant oubliée puisque, parallèlement, sont visés au travers de l'activité toute une série d'objectifs transversaux.

À commencer par l'éducation à un apprentissage non mécaniste qui passe d'abord par la métacognition : *se connaître soi même*, objectif et moyen comme nous l'avons déjà vu, puisque cette connaissance *permet de travailler plus facilement dans sa zone proximale de développement, pour élargir ses centres d'intérêt*.

Objectif et moyen aussi, *la jubilation* est évoquée ainsi que *l'augmentation de la puissance de vie de l'enfant*, avec les propres termes de Freinet que le Laboratoire Coopératif de l'ICEM a exhumés et repropoés à la réflexion commune⁵. Enfin, il s'agit aussi de développer l'imagination, axe fort, on le conçoit, de l'atelier sur les Mondes imaginaires, l'imagination dont le pouvoir, par comparaison au monde réel, va permettre d'ancrer les savoirs nouveaux. Cette visée est présente aussi dans d'autres groupes car il y a véritablement *créativité dans l'expérimentation*, comme Bachelard d'ailleurs l'avait montré en insistant sur le fait qu'entre réel et imaginaire, il n'y a pas antagonisme mais complémentarité et équilibre, car seule l'imagination peut permettre d'inventer les moyens, les démarches, les expériences, les protocoles qui tentent d'appréhender le réel⁶.



4 Philippe Meirieu, *Un pédagogue dans la cité. Conversation avec Luc Cédelle*, Desclée de Brouwer, 2012, p. 74.

5 Laboratoire de Recherche coopératif, *Éléments de théorisation de la Pédagogie Freinet, une approche complexe des apprentissages*, éd. ICEM, 2012.

6 Gaston Bachelard, *Le droit de rêver*, Paris, PUF, 1970.

Marion CP
Ecole de Merxheim

9. Problématisation, émancipation

Il semblerait pourtant que parmi les objectifs de l'étude du milieu, la capacité de problématiser le réel – autre concept apporté par le Laboratoire de l'ICEM – soit première pour la plupart des groupes. Un groupe dira que *la problématisation ou la catégorisation pour les plus jeunes est le point de départ de la construction coopérative des savoirs*. Elle passe d'abord par le choix du sujet, le choix des pistes de recherche et donc des données. L'objet d'étude sera ensuite appréhendé en prenant soin de laisser toujours le problème ouvert, grâce à une prise de recul permanente qui se manifeste par exemple par une remise en question de toute affirmation – en particulier les représentations mentales initiales qui, souvent erronées, doivent subir des transformations.

Mais la problématisation est une opération difficile. Difficile à « enseigner ». Difficile à réaliser pour les enfants. Elle demande des conditions de mise en place particulières, du tâtonnement, de l'expérimentation et, par exemple, la possibilité de créer du lien entre deux objets de description ; c'est le lien qui va faire le concept et permettre l'analogie. C'est un des rôles dévolus, par exemple, à la correspondance scolaire, au passeur de culture encore, ou aux mondes imaginaires, en tant qu'outils de comparaison et de confrontation.

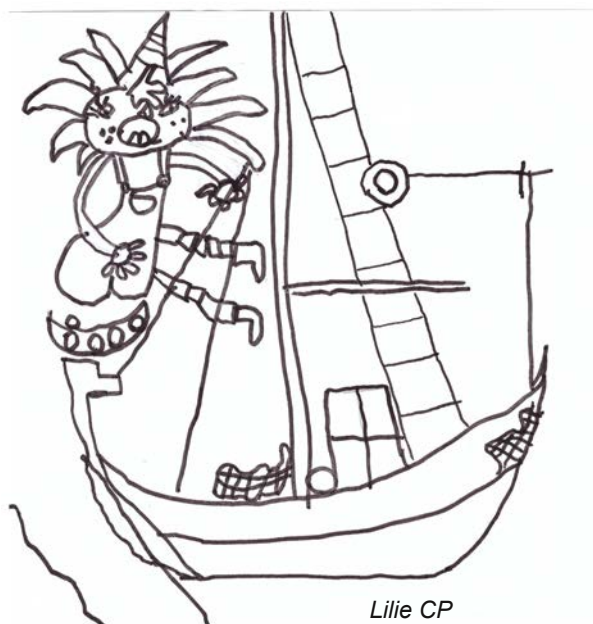
Problématiser le réel, c'est bien changer le regard qu'on porte sur lui. Sortir de l'évidence. Refuser l'allant de soi. Refuser les prérequis, les préjugés : il n'y a pas de milieu riche ou pauvre, l'important c'est le regard qu'on va porter sur lui. Cette remise en question de l'évidence du réel, de la hiérarchisation des centres d'intérêt, porte

en elle-même celle de la soumission aveugle au savoir transmis « d'en haut ». Elle est essentiellement subversive, essentiellement *émancipatrice*. Elle introduit à un autre rapport au savoir...

10. Quel enseignant ?

Mais pour tenir de tels engagements, l'enseignant doit se soumettre sur le long terme à une posture exigeante de laquelle participent ses convictions : croire dans l'apprentissage informel, implicite, ne pas craindre la non-programmation des apprentissages répertoriés par les Instructions officielles et l'inquiétude que cette absence de repères peut générer. Ne pas craindre non plus de répéter des situations, des sorties, car cette répétition renforce l'ancrage et pallie les inconvénients liés à l'imprévisible. Ne pas craindre encore d'échapper au comportement habituellement lié à la profession et dans lequel nous emprisonnons les représentations courantes : le maître comme un dispensateur de connaissances. Au contraire, savoir se taire, faire de la « rétention didactique », est une des caractéristiques fortes de cette posture. Ce qui d'ailleurs ne signifie pas qu'il n'ait pas une part active dans la sortie. Son action consiste tout d'abord à être dans l'écoute et l'accompagnement bienveillants, afin de rebondir puis d'aider le groupe à tirer le fil, avant de formaliser. Tout cela exige de lui une attention, une vigilance à l'éducation à la curiosité de chaque instant. Mais comment éduquer à l'ouverture au monde, si on n'est pas animé soi-même par une identique disposition que vient étayer une culture à toujours enrichir ?

Approche sensible, expérimentation, éducation à l'imaginaire d'une part, décentration, formalisation, problématisation d'autre part, tous les ingrédients sont réunis pour éduquer aux fondements mêmes de ce qui caractérise la culture : un double rapport contradictoire fait d'engagement et de distanciation. Un double rapport qui ne s'effectue pas au détriment de la transmission des savoirs ; au contraire, il en est la condition. Car, comme le rappelle Philippe Meirieu, il représente précisément le double mouvement fondateur de toute culture et de toute connaissance : « On touche là à l'origine même du rapport au savoir, à ce en quoi le rapport au savoir est constitutif de l'humanité.⁷ »



Lilie CP
Ecole de Merxheim

⁷ Philippe Meirieu, préface de *Pédagogie Institutionnelle et formation*, de Jacques Pain, Vauréal, Micropolis, 1982.