

Tisser des liens...

La question de la part et de la place de l'éducateur a toujours été importante dans les différents dossiers et articles du *Nouvel Éducateur*. Il y a souvent été question de sens, de conservation du sens... mais aussi, constamment et historiquement, notre mouvement a dégagé sa spécificité autour de deux directions de travail apparemment contradictoires ou antinomiques : l'expression/création d'un côté et le travail programmé/guidé d'autre part. Or ce qui donne toute sa puissance, son sens, sa permanence à notre action est certainement la synthèse de ces deux postures. Tisser des liens, définir des étapes, créer /conserver le sens : trois articles pour une pédagogie Freinet d'aujourd'hui.

Un dossier conçu et coordonné par l'équipe de rédaction du *Nouvel Éducateur*.



Alors, deux conceptions ?

Si on examine autrement cette tension, on balance grossièrement entre deux conceptions de l'apprentissage apparemment antinomiques :

1) L'enseignant se centre sur l'enfant-sujet qui apprend, qui agit seul. On s'attache à l'individualisation, à la personnalisation de l'apprentissage. *L'enfant procéderait* comme le dit Louis Not (université de Toulouse) *par auto-structuration*. Il s'agirait aussi d'une auto-socio-construction de ses savoirs et de sa personnalité. On serait bien dans ce qui a été défini partiellement comme le processus de tâtonnement expérimental. L'enseignant écoute, reçoit, accueille, laisse l'enfant dire, faire, raisonner, bricoler... il serait du côté de l'enfant.

2) L'enseignant se centre uniquement sur les savoirs, il fait passer alors au second plan l'expression, la création qui restent satellitaires par rapport à la préoccupation centrale de « l'application des programmes ». Dans cette situation, l'enfant fait le deuil de certains « intérêts spontanés » pour accéder à la loi, au concept.

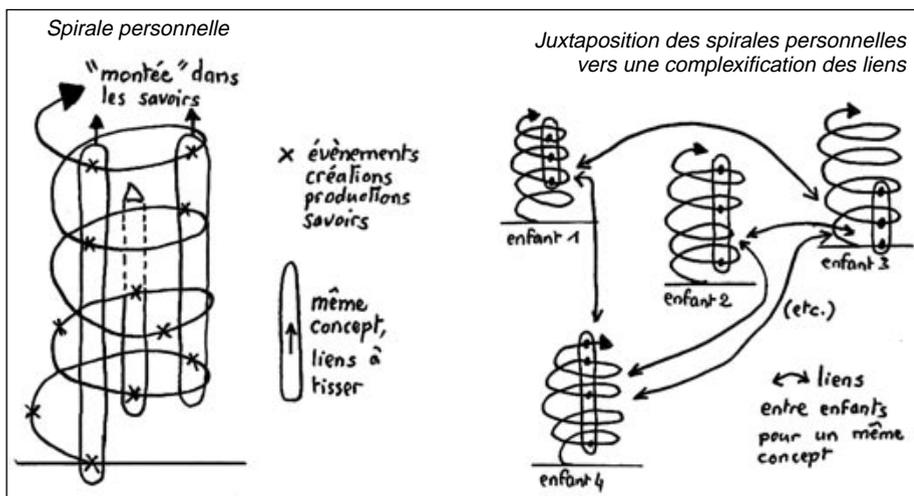
Transition de phase et entre-deux

Ces deux conceptions sont en fait alternativement présentes dans nos démarches éducatives. On retrouve le matérialisme pédagogique et la dialectique, en pédagogie comme en politique. On retrouve la pédagogie de l'entre-deux. On peut parler d'une **pédagogie du sens**, une pédagogie des tensions, tensions entre liberté et rigueur, entre individu et groupe, entre expression et apprentissage... et aussi d'une pédagogie des liens. Encore faut-il par le tâtonnement expérimental trouver les cohérences à nos actions. Le degré d'accompagnement, la « dose » de savoirs personnels de l'adulte, du groupe à transmettre sont posés. Seules des pratiques bien détaillées avec une part du maître bien claire

peuvent illustrer le propos. La question du degré d'intervention de l'adulte, du moment où l'on intervient est complexe.

Si on regarde chaque enfant, en écrivant son histoire comme dans une monographie, dans les processus de production de textes par exemple (mais c'est analogue en mathématique, peinture, histoire...), il y a des séries de productions « solides », cohérentes en structure, thème... L'enfant répète, reproduit, reprend ses compétences, ses « envies » et n'est pas forcément perméable aux changements de style, de structure de texte, de champ thématique. Quel peut être le rôle de l'adulte alors ? Ce peut être de permettre à l'enfant d'aller au bout de sa compétence, d'élargir « l'aura conceptuelle » du champ travaillé. On accumule dans un registre de production en écrivant, on renforce dans un champ rétréci, on permet les répétitions, les imitations, les accumulations.

* Sylvain Hannebique, membre du Comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*, enseigne dans un CM1-CM2 de 26 élèves à Lille.



Chaque enfant se construit, monte tout au long de sa spirale d'acquisition des concepts. Des textes différents, des productions variées, des peintures, des créations multiples s'enchaînent sans qu'il y ait toujours de liens entre elles. Mais à bien y regarder et pour peu qu'une grande liberté existe, sa ligne d'intérêts n'est pas brisée et des liens sont là observables ou masqués.

(schéma p. 4)

En même temps, l'ensemble des enfants plus l'adulte peuvent permettre des accumulations dans des registres divers (style, thèmes, types d'écrits, champs disciplinaires différents...) afin d'aider le producteur à élargir son registre, à pouvoir transférer dans d'autres champs (de texte ou de discipline). On garde donc, pour un enfant qui est dans une série « solide », ce qu'on pourrait appeler un bombardement événementiel.

Si on examine maintenant tous les enfants les uns à côté des autres, si donc

on détaille toutes les spirales personnelles, on voit apparaître des permanences dans le groupe lui-même. Des centres d'intérêts, des sujets d'étude communs à plusieurs enfants se dévoilent. On tisse alors dans ce foisonnement des liens puissants entre les enfants. La coopération dans le groupe social atteint la coopération dans les apprentissages les plus intimes. Ceci participe à l'acquisition des concepts, rend utile le groupe, accélère l'accumulation des attributs des concepts en construction... simplement parce que c'est plus rapide à 25 que tout seul.

Ces passages, ces liens, comment se voient-ils ? Je ne crois pas que cela se fasse magiquement ni naturellement ! Il faut bien la présence forte de l'éducateur, ce qu'on nomme la part du maître !

Ainsi on est interface entre trois niveaux :

– les enfants un par un : la somme des savoirs personnels de chaque enfant, le « savoir privé » ;

– les enfants tous ensemble : la classe comme détentrice d'un savoir social en construction ;

– la culture extérieure comme recours et ouverture avec le filtre des savoirs personnels de l'adulte qui intervient. Ce filtre laisse d'ailleurs passer plus de richesses construites socialement si l'enseignant permet l'ouverture vers la vie et les enquêtes, interviews de parents, intervenants...

Il reste que les moments de grande perméabilité sont peut-être les moments où l'enfant est **en transition de phase***, entre deux états : l'un très ordonné, l'autre complètement libre. C'est dans les états de déséquilibre que les interactions et les écoutes sont fortes.

Sylvain Hannebique

* Voir texte de P. Clanché sur Transition de phase et percolation in L'enfant écrivain. Collection Païdons/Le Centurion, p. 150 et suivantes.

Quand l'empreinte organise du lien...

Extraits d'un album de vie

Jean-Marc Guerrien* nous montre comment les événements, traces et empreintes, recherches, exposés,... des enfants se juxtaposent, se superposent, s'entrelacent. On perçoit ce qui relie ainsi l'histoire de chaque enfant à celle de la classe. On visualise mieux ce qui permet l'acquisition des concepts.

Le cahier de vie garde trace des événements petits et grands de la classe : de la narration des « Quoi de neuf ? » aux travaux collectifs ou individuels. Dans le tableau ci-après, Jean-Marc Guerrien nous présente un cheminement de sens qui s'est créé à partir de quelques événements de la classe (voir tableau ci-contre). Les apprentissages ont été construits dans cette dynamique :

1. En début d'année, au moment du « Quoi de neuf ? », François raconte qu'il est allé en colo pendant les vacances.
2. Le lendemain, Karine, inspirée par François, désire elle aussi raconter sa colo, elle écrira un texte qui sera corrigé, imprimé et illustré.
3. François réalise un exposé sur sa colo.

4. Suite à l'exposé de François, un temps collectif de recherche mathématique est porté sur la question des distances.

Parallèlement, les enfants travaillent et utilisent la carte de France (les départements, les côtes, l'orientation...).

5. Quand à Steven, c'est à la montagne qu'il est allé ! Nouvelles pistes de recherche...

Extrait du cahier de vie de la classe...

Éve: dit qu'elle a grandi; c'est surtout à cause de la grosse semelle de ses chaussures. Elle est allée chez le coiffeur.

François: parle de sa colonie, en Loire-Atlantique. → exposé

Stéphanie: a eu un nouveau vélo, avec des amortisseurs. → exposé

M. Guerrien: présente sa calculatrice qui transforme les prix de F. en €.

Lundi 6 septembre 1999

Eve pense qu'elle a grandi; on se mesure:

Eve:	135 cm ou 1,35 m
Yael:	136 cm ou 1,36 m
Steven:	135 cm ou 1,35 m
Antoine:	155 cm ou 1,55 m
François:	146 cm ou 1,46 m
Olivia:	140 cm ou 1,40 m
Karine:	141 cm ou 1,41 m
M. Guerrien:	181 cm ou 1,81 m

LA COLO

En juillet, je suis allée en colo dans le Morbihan. J'ai fait des activités qui étaient bien: de la moto, du vélo, du poney, de la piscine et du courrier à mes parents.

Karine 6-9-99

* Jean-Marc Guerrien, membre du groupe Freinet du Nord, exerce à Gravelines, dans une classe spécialisée de niveau CE pour enfants placés en foyer d'accueil.

Extraits des pages du cahier de vie de la classe...

Expérience du passage d'une pédagogie centrée sur l'élève à une pédagogie centrée sur l'enfant : du boulot au travail

Malgré les ambitions avancées, l'école n'arrive toujours pas à « se centrer sur l'enfant ». Comment créer une rupture dans la logique actuelle de l'Éducation nationale ? L'expérience de Marcel Thorel * nous montre que c'est possible : dans une école ordinaire de huit classes, dans un milieu populaire, le changement s'est produit par l'instauration du travail programmé pour aboutir progressivement au développement des domaines de l'expression et de la création.

Quand nous aménageons une salle pour une action de formation continue ou de formation initiale, pour un congrès ou une journée des éditeurs, nous réservons une ou plusieurs tables à l'exposition des outils.

Quand vous recevez des visiteurs dans votre classe, même chose, direction les étagères avec les outils programmés, les fichiers, le coin documentation, le matériel, les plannings, les emplois du temps.

Il est intéressant d'observer le succès de cette installation et comment, avec curiosité, chacun va compulsiver les fichiers, les livrets, les sommaires, les modes d'emploi. Espoir de la découverte d'un contenu pouvant apporter une réponse à nos questions fondamentales : **comment donner à nos enfants la motivation et les moyens de l'expression, de la communication, du tâtonnement expérimental ?**

Dans nos actions de formation, nous disons à nos stagiaires : « *Attention, la mise en place des outils, des plans de travail, ne résout pas toutes les questions et risque même d'en poser de nouvelles, souvent inattendues !* »

Arrive ensuite, après le retour en classe et les premières expériences, le temps des désillusions pour certains qui se sont lancés à corps perdu dans des voies nouvelles. Le travail individualisé difficile à gérer, le manque d'autonomie des enfants, la motivation évanouie après une période d'euphorie due au changement, l'apparition de conflits dans une stratégie qui se voulait généreuse, bienveillante et porteuse de progrès.

Pourtant nos outils sont indispensables à une transformation des écoles... Ils offrent la sécurité d'un support matériel, concret grâce auxquels il est possible de transformer radicalement les pratiques pédagogiques et de jeter les bases d'un véritable travail d'équipe. Ils permettent de ne pas confondre identité personnelle et identité professionnelle pendant cette période de prise de risque, de déstabilisation que constitue, pour les enseignants, la mise en place des techniques Freinet.

Une démarche par étapes

Pour éviter les écueils décrits plus haut et vécus pendant de longues années de pratiques d'actions de formation, nous avons proposé, grâce au travail réalisé au sein du groupe départemental du mouvement Freinet, à une école de huit classes, une démarche par étapes dont l'ambition était, dans un premier temps de rompre avec des pratiques scolaires traditionnelles, dans un deuxième temps d'assurer le passage du jeu-travail au travail-jeu, formule que l'expérience a traduit en passage du boulot au travail. Tout cela, avec des collègues n'appartenant pas au mouvement Freinet, en évitant les conflits avec les parents, les collègues des autres écoles de la ville, l'administration, et en obtenant des résultats scolaires satisfaisants... mais avec une volonté clairement affichée de permettre à tous les enfants d'accéder aux différents langages d'expression, de construire leurs connaissances à partir de leur culture première si humble soit-elle, en apparence.

Première étape

Première étape, rompre avec la pédagogie traditionnelle (leçons collectives, notes, classement) grâce aux outils programmés.

Nous avons mis en place un parcours programmé sur les cinq années, du CP au CM2, en mathématiques et en français. Ce travail était constitué de livrets regroupant le travail en numération, géométrie, mesure, problèmes, grammaire, conjugaison et orthographe. Les enfants effectuaient ce travail auto-correctif à leur rythme. La programmation était jalonnée de brevets, évaluations corrigées par les enseignants, transmises aux parents et répertoriées dans un livret scolaire où apparaissait ainsi ce qui était fait et ce qui restait à faire. **A ce stade, deux activités non programmées ont été installées dans toutes les classes : l'entretien et le texte libre.**

Première étape : rompre avec la pédagogie traditionnelle grâce aux outils programmés.



* Marcel Thorel, membre du comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*, exerce actuellement dans une classe de CE2-CM1-CM2 à Fouquereuil (62).

Les contenus des entretiens étaient notés dans un almanach et les textes publiés dans un recueil édité régulièrement. Ces deux activités ont fait l'objet d'une formation minutieuse. **Elles ont permis aux enseignants de se sensibiliser aux enfants**, d'accueillir leurs apports souvent complexes. Nous nous étions donné cinq ans pour assurer la mise en place définitive de ce dispositif.

Les effets

Grâce aux outils, tout était changé dans l'école... et rien n'avait changé fondamentalement. Seuls l'entretien et le texte libre laissaient apparaître une brèche prometteuse. Certaines classes faisaient l'expérience de la correspondance, des conférences d'enfants à partir de sujets tirés des entretiens ou des textes, des premières recherches en mathématique, mais ces dernières activités ne figuraient pas officiellement au projet d'école.

Les outils avaient obligé les enseignants à se placer à côté des enfants pour les aider à réaliser le contrat de travail et non plus en face d'eux. Les maîtres ont alors pris conscience, dans ces relations individuelles, des représentations mentales, des rythmes d'apprentissage propres à chaque enfant.

Les outils avaient obligé les enseignants à bouleverser l'organisation du temps et de l'espace pour permettre aux enfants de travailler à leur vitesse et de se déplacer dans la classe.

Dès la première année, nous nous sommes aperçus que la programmation proposée était beaucoup trop importante et générait la plupart des problèmes évoqués précédemment. La question des apprentissages était au cœur de nos préoccupations. Les enfants pouvaient-ils acquérir des connaissances par l'intermédiaire des outils ? Ne créions-nous pas une inégalité entre les enfants ? Bien que la vie de l'école avait changé, les préoccupations n'avaient pas disparu pour autant. Nous sentions bien qu'à travers l'entretien et le texte libre un souffle nouveau pénétrait dans les classes et que nous étions à ce moment trop préoccupés par la gestion des outils. Il n'y avait pas assez de place, ni de temps pour que les enfants s'approprient

véritablement l'expression, la communication et le tâtonnement expérimental.

Les outils, malgré la cohérence de leur utilisation, montraient leurs limites. Ils avaient permis le premier changement de l'école, le premier pas à faire, qui était sûrement le plus décisif. Les enfants avaient acquis des techniques de travail qui n'étaient pas encore des techniques de vie, ils faisaient un « boulot » qui n'était pas encore du travail, ils étaient des élèves.

Deuxième étape

La deuxième étape du projet pouvait se mettre en place en s'appuyant à la fois sur les acquis des enfants et sur la première expérience des enseignants. **Cette deuxième étape consistait à développer les activités d'expression et de création, de communication et de recherche.** Nous voulions également développer les actions, sur un mode coopératif, avec les parents et les amis de l'école pour créer une communauté éducative propice à la réflexion sur l'éducation.

Nous avons donc intégré au projet de l'école la correspondance scolaire et le journal scolaire qui devaient servir de support matériel à l'expression libre et à la recherche libre.

Nouvelle prise de risque et nouvelle avancée dans l'inconnu pour les enseignants : tenir compte de la culture première des enfants, de leurs apports souvent complexes, de leurs bribes de savoir, de leurs représentations personnelles.

Nouvelles interrogations : comment ne pas tomber dans l'angélisme ou pire le laxisme ? Pour trouver ce nouveau temps, il fallait faire des coupes sombres dans la programmation proposée dans la première étape et abandonner ainsi une partie du confort apporté par une gestion rentrée dans les habitudes.

Cette phase de préparation de la deuxième étape a été extrêmement importante. Elle a permis de mener une critique des outils programmés sans renier leur utilité, de partager les expériences d'activités centrées sur les apports des enfants, d'évoquer clairement les enjeux sur les plans pédagogique, politique et social.

Nous avons remplacé une partie des outils matériels par des outils virtuels, les démarches, sur lesquelles nous nous sommes mis d'accord avec soin. Tout cela a été transcrit, nous avons pris l'habitude depuis le début de nous mettre d'accord sur des textes. Cela a toujours facilité la confrontation, la discussion, les échanges d'expériences entre les membres de l'équipe pédagogique.

Deuxième étape : développer les activités de création, de communication, de recherche.



Les stages d'enfants

Comment mettre en place ces démarches ? Nous avons institué les « stages d'enfants* ». Ces actions, limitées dans le temps (quatre ou cinq demi-journées d'affilée), ont permis aux enfants et aux enseignants de s'initier rapidement aux nouvelles techniques : le journal scolaire, la recherche libre en mathématique, les conférences d'enfants et l'étude du milieu, le tâtonnement expérimental en sciences, le théâtre et l'expression corporelle, la création musicale, etc.

Les classes se groupaient par deux pour ces stages et nous recherchions un adulte supplémentaire (ZIL, BD...) pour réduire l'effectif de chacun des trois groupes à une quinzaine d'enfants. Enfin, nous pouvions travailler avec des collègues véritablement en coopération.

Les activités initiées pendant les stages d'enfants s'inscrivaient naturellement aux emplois du temps et pouvaient être menées en autonomie par les enfants au sein des différents ateliers ainsi créés.

La création musicale, les arts plastiques, la recherche libre en mathématique, l'expression corporelle, l'étude du milieu et les conférences d'enfants prenaient ainsi place à côté de l'entretien et du texte libre pour augmenter le volume des activités de création et d'expression. Le travail programmé, même sérieusement diminué, demeurait le repère, le lien matériel entre les classes.

En stage électro-acoustique



C'est pendant cette deuxième phase que nous avons pu assister au passage du « boulot » au travail. Pas pour tous, c'est sûr. Mais de nouvelles capacités insoupçonnées sont apparues chez de nombreux enfants. Ces nouvelles activités donnaient un sens nouveau à la vie à l'école. Les réunions de coopération servaient à régler les problèmes de discipline, d'organisation, à mettre au point un système de lois. Elles n'étaient pas artificielles parce qu'elles avaient quelque chose de solide à gérer, parce que les productions issues du travail avaient une autre importance aux yeux des enfants que celles issues du « boulot ».

A ce moment, nous avons approché la notion d'autonomie véritable : mener une recherche, émettre des hypothèses, accepter les critiques, recommencer un travail, créer une œuvre dont on peut être fier.

Et aujourd'hui ?

Actuellement, l'expérience continue sur ces bases. Tout est possible, le milieu, qualifié de modeste dans les enquêtes sociales, accepte les nouveautés pédagogiques sans regimber, les résultats scolaires au collège ne sont pas mauvais. Les parents d'élèves et les amis de l'école ont pris en charge un grand nombre d'ateliers en dehors du temps scolaire.

Dans la première phase, les outils programmés occupaient pratiquement toute la place, dans la deuxième phase, ils occupaient une place plus restreinte sans changer de nature. La troisième phase de ce projet consistera à leur donner une autre place : la « caisse à outils ».

Par exemple, en recherche mathématique, il est possible qu'un enfant ait besoin de tracer des droites parallèles parce qu'il travaille sur la symétrie. Il apprendra à ce moment, grâce à l'outil adapté, à tracer ces droites parallèles, puis reprendra sa recherche. A l'enseignant de préparer



En stage d'enfants : expériences sur la convection de la chaleur.

les outils, de les fabriquer pour l'occasion si nécessaire, pour permettre aux enfants de franchir les obstacles apparus pendant son tâtonnement expérimental. Ces nouveaux outils judicieusement réalisés seront les compagnons des enfants dans leur accès à une véritable autonomie dans le travail.

Voilà l'expérience qui a été menée pendant onze années.

Il reste encore énormément de travail à faire.

Marcel Thorel

* Les stages d'enfants, *Le Nouvel Éducateur* n° 98, avril 1998.

L'enseignant : un passeur de sens

L'une des questions récurrentes de la pédagogie Freinet porte sur le lien entre parole libre et authentique de l'enfant et savoirs constitués. Établir ce lien figurerait-il comme un enjeu pédagogique pour l'enseignant Freinet ? Un enjeu déterminant quant à la cohérence de l'acte éducatif...

J.-F. Denis* montre comment dépasser cette apparente contradiction en s'interrogeant sur la construction et la conservation du sens ainsi que sur la part du maître.

Dès ma prise de contact avec le mouvement Freinet, j'ai été le témoin de prises de position qui existent encore actuellement, prises de position qui tentent de déterminer la prééminence de telle ou telle pratique qui favoriserait dans un premier temps la parole de l'enfant ou l'apport d'une culture constituée, d'un savoir de l'enseignant. En fait, plutôt que de débats, nous pouvons constater actuellement l'existence d'une parole prônant les productions « libres ». Et en réponse, le plus souvent, un grand silence. Comment, en effet, controverser sans se voir aussitôt rangé du côté de la pédagogie traditionnelle, de la didactique, du magistral ? Et pourtant qu'il est difficile, avec le peu d'analyses qui nous sont données, de mettre en place des acti-

* Jean-François Denis, membre du Comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*, est directeur d'école à Lille, il exerce dans un CM1-CM2.

Enseignant depuis vingt ans, pour l'essentiel dans une recherche d'approche de la pédagogie Freinet, j'ai du, en permanence, chercher à concilier la prise en compte de la personne de chaque enfant et l'existence d'un savoir constitué, extérieur, dont les multiples signes pouvaient aller des programmes officiels à la demande de parents désireux d'une réussite sociale pour leur progéniture en passant par l'existence de traces culturelles sans cesse plus présentes. Et de me demander régulièrement s'il fallait donner la primauté voire l'exclusivité à la parole de l'enfant, de me questionner sur le bien fondé d'une visite au musée ou au théâtre, sur les effets bénéfiques ou néfastes d'une lecture d'un auteur reconnu.

Même si, dans un premier temps, j'ai vécu cette opposition comme une difficulté et une contradiction, au fur et à mesure de mes expériences, celle-ci m'est apparue comme une

nécessité, liée au statut même de mon action d'enseignant. En effet, il me semble maintenant qu'il serait néfaste de faire l'impasse sur une de ces deux composantes pour aider l'enfant à se construire une place au sein de sa communauté. Vouloir l'aider à agir sur son milieu ne peut se faire qu'en développant à la fois la force de sa personnalité, de son potentiel et sa connaissance du milieu dans lequel il vit d'ores et déjà et sur lequel nous désirons l'amener à agir, milieu par avance chargé d'histoire et de savoir. Et c'est parce qu'il y a différence, tiraillement, difficulté entre cet enfant et son milieu que la construction, l'évolution, l'apprentissage sont possibles.

A l'inverse, **nous ne pouvons nous satisfaire d'une absence de recherche qui laisserait penser que nous maîtrisons de façon cohérente, à la**

fois l'émergence de la parole des enfants et la construction des savoirs.

Or, à la lecture des bulletins divers et variés de notre mouvement, force est de constater que la plupart des articles évitent cette question de la cohérence même si un certain nombre d'entre eux présentent des pratiques entre le vécu de l'enfant et la construction des savoirs. Il me semble pourtant que, loin d'être au clair sur cette question, nous avons à en faire un des objets essentiels de notre recherche coopérative.

Pour ma part, afin de prendre de la distance par rapport à un débat qui ne me semble pas apporter de réponse fonctionnelle, j'ai entrepris de réfléchir sur mes pratiques à travers deux directions :

– la question du sens, celle de sa construction puis de sa conservation dans l'élaboration des savoirs ;

– la part du maître, son rôle, son influence sur le « milieu classe », sa parole.

– la question du sens, celle de sa construction puis de sa conservation dans l'élaboration des savoirs ;

– la part du maître, son rôle, son influence sur le « milieu classe », sa parole.



Jean-François Denis

La construction et la conservation du sens

L'expression libre

La question du sens m'apparaît comme la seule pouvant justifier un choix pédagogique, une organisation de travail ou de classe.

Donner à un enfant la possibilité d'apprendre, c'est bien évidemment lui donner la possibilité de relier cet apprentissage à d'autres connaissances qu'il a déjà construites. Cela ne peut se faire qu'en l'appuyant sur son vécu, son expérience, son expression. C'est en travaillant à partir de ce qu'il a déjà compris de son milieu que nous pouvons l'aider à construire et à garder le sens de sa recherche, de sa production. C'est pourquoi, **dans ma classe, je mets en place des possibilités d'expression et d'émergence qui permettent l'apparition du vécu, de la parole, du désir :**

- l'entretien et ses extensions : la recherche, l'expérience scientifique ;
- le texte libre ;
- l'expression plastique ;
- l'expression corporelle.

Toutes ces pratiques permettent l'émergence. Elles ont un sens pour l'enfant producteur. A partir de ces productions, l'enfant va pouvoir construire des démarches de recherche, expérimenter, approfondir.

La coopération

Si le sens trouve son essence dans l'acte individuel, il trouve son extension à travers l'écoute des autres. Cette écoute nécessite la mise en place d'un environnement respectueux de l'autre, respectueux dans la tolérance mais aussi dans l'exigence de ce qui est dit. C'est par la compréhension ou l'incompréhension que va se construire la nécessité d'aller de l'avant dans la recherche, d'apprendre.

C'est pourquoi toute production ou recherche est présentée à la classe lors de moments coopératifs pendant lesquels tous les enfants de la classe écoutent, questionnent, prolongent. C'est pourquoi, aussi, nous avons des correspondants. Ce sont ces divers prolongements qui vont permettre aux enfants de construire des ponts, de relier les sujets, les domaines les uns aux autres :

- les moments de présentation ;
- les exposés ;
- la correspondance scolaire ;
- le conseil.

La transversalité

Dans la recherche de la construction du sens, l'organisation des connaissances et leur mise en perspective est un des éléments fondamentaux.

Grâce à la diversité et à la richesse du milieu des enfants, de multiples relations peuvent être construites. La pédagogie Freinet, parce qu'elle s'appuie sur le complexe, permet la construction de ces relations.

Pour permettre cette mise en relation, il est nécessaire d'organiser les traces qui permettront de retrouver plus loin, plus tard, ce qui a été dit ou travaillé sur un sujet, grâce à :

- l'"album de vie" ;
- les cahiers et outils d'accumulation ;
- etc.

C'est donc bien à partir de l'expression des enfants que je mets en place dans ma classe des pratiques qui vont leur permettre de construire du sens en apprenant.

Mais, comme je l'ai dit en introduction, **il n'est pas possible de penser que seule l'expression des enfants suffit à leur permettre de construire des savoirs sur le monde dans lequel ils vivent.** Au-delà de l'ouverture évidente que crée la présence d'autres enfants, de correspondants, **il est nécessaire d'étendre le champ de la découverte** à travers l'apport de témoins, de spécialistes, d'adultes qui, par leur travail, leurs connaissances, leur culture, vont permettre cette ouverture.

Il nous faut alors travailler et réfléchir au comment de cette intervention, de cet apport, ce que nous appelons la « part du maître ».

La part du maître

Cette question me semble très peu analysée dans notre mouvement. Autant nous pouvons trouver traces de travaux d'enfants, témoignages d'organisation, autant il est difficile de comprendre ce qui relève de la part de l'enseignant dans l'extension du champ culturel de la classe.

Il me semble pourtant que c'est dans le descriptif détaillé de nos interventions, de nos paroles, dans l'explication de



Visite du musée

l'ensemble de nos pratiques quotidiennes, mensuelles, annuelles, mises bout à bout qu'il est possible de comprendre comment un enfant peut, dans la cohérence de la classe, être amené à produire, à chercher, à apprendre. **C'est aussi, à travers la culture et les savoirs de chaque enseignant que peut se lire l'aboutissement et la qualité des travaux d'enfants.**

Si une prise de position réactive a pu être légitime à un certain moment face aux pratiques magistrales traditionnelles, il est temps de penser la question en terme dialectique afin de permettre la définition de nouveaux champs de recherche. Il me semble possible de travailler dans deux directions :

- la part du maître dans la construction d'une culture de la classe ;
- la part du maître dans la construction des savoirs et domaines concernés.

La part du maître dans la construction d'une culture de la classe

Toute classe véhicule une certaine culture constituée des différentes expériences vécues ou menées par chacun des élèves.

Il semble évident que notre position n'est pas neutre dans la caractérisation de cette culture de classe. Par ses interventions, ses attentes implicites ou explicites, ses apports, son regard sur chaque production, le maître va influencer le regard et les desseins des enfants.

Notre réflexion doit porter sur le bien-fondé de l'intervention du maître, sur sa validité, sur sa cohérence avec le principe même de l'expression libre. En ce qui me concerne, je m'oblige à me demander, en permanence, si mes interventions permettent ou non aux enfants de garder le sens de leur production. **Ce n'est pas l'intervention, l'apport de nouvelles références culturelles, la proposition d'une visite au musée qui m'apparaît contestable, mais c'est le statut de ces différentes actions au regard de la construction du sens chez l'enfant qui me détermine.** Faire en sorte qu'un texte d'auteur soit un enrichissement possible et non obligatoire, replacer de façon cohérente dans l'histoire de chaque enfant une visite au musée, voilà qui me permet de réfléchir sur ma place dans la classe.

Ma question n'est plus « faut-il ? » mais « comment faut-il ? »

- Les divers modes de réponses : textes, musiques, tableaux...
- Les interventions de l'enseignant.
- Les sorties et visites diverses.
- L'apport de témoins culturels.

La part du maître dans la construction des savoirs et domaines concernés

Au-delà de l'élaboration culturelle, l'école et par voie de conséquence les enseignants ont pour mission d'amener les enfants à construire des savoirs.

Ceux-ci sont le résultat de découvertes multiples qui s'inscrivent dans l'histoire. Même s'il est évident qu'il existe pour chaque enfant des voies d'apprentissage diverses, il est difficile de faire l'impasse sur l'histoire de ces savoirs, sur la logique interne de chaque domaine étudié. Or, cette logique est rarement lisible par l'enfant. Elle ne peut se deviner, elle peut être explorée.

La maîtrise par l'enseignant des savoirs et domaines concernés, lui permet de lever des ambiguïtés chez les enfants, de les guider dans les méandres de la connaissance, de construire du sens.

Contrairement au sens né de la production des enfants, celui-ci est antérieur à toute démarche d'apprentissage dans la classe. Il est donc à découvrir et c'est la connaissance de l'enseignant qui permet cette construction.

Des outils :

- l'enseignement programmé ou guidé ;
- les fichiers programmés ;
- les bandes enseignantes ;
- les séances coopératives ;
- les guides techniques.

Cette construction du sens ne me semble possible que si l'enseignant maîtrise la logique à la fois de ses actes pédagogiques mais aussi celle des domaines qu'il aborde dans sa classe. Sinon, il risque de laisser les enfants face à des représentations simplistes, pensées par d'autres. Sa culture et

ses savoirs sont des éléments indispensables à l'apprentissage de tous les enfants.

L'enseignant : un passeur de sens

Il y a deux ans, un dossier du *Nouvel Éducateur* posait la question de l'apport du maître. Il s'intitulait « le Passeur de Culture ». Il me semble que nous pouvons étendre ce statut à la construction du sens.

Cette image me semble parlante à double titre :

- l'enseignant, en fonction de chaque enfant, trace les chemins possibles, il accompagne chacun dans cet entre-deux qu'est la découverte et la construction du savoir ;
- en fonction de chaque trajectoire, il dose la difficulté, limite l'écart entre son apport et la parole de l'enfant, entre sa réponse et l'expérience de l'apprenant. Il permet ainsi l'ouverture de nouveaux horizons, la définition de nouveaux objectifs, il engage de nouvelles découvertes. Aider à cheminer et à construire du savoir, proposer et donner : la part du maître est une oscillation permanente entre ces deux pôles. Le risque est de positionner chacun de nos actes pédagogiques dans un intervalle médian peu satisfaisant.

Tout notre travail est là : faire que chacun de ces pôles trouve une place forte dans nos classes en maintenant la cohérence, le sens de l'ensemble de nos choix pédagogiques.

Actuellement, la place et la parole de l'enfant sont très peu considérées dans l'école traditionnelle. Mais de la même façon, la logique des domaines et leur transversalité ne sont pas non plus prises en compte.

Construire cette logique, c'est permettre aux enfants de maîtriser leur parole et d'en faire un outil pour agir sur leur milieu, sur le savoir. Elaborer des stratégies pédagogiques pour parvenir à ces fins est, j'en suis convaincu, un acte politique majeur à la mesure des enseignants.

Jean-François Denis
jf.denis@ia59.ac-lille.fr

Bibliographie :

- L'album de vie : la trace et l'histoire de notre classe, *Nouvel Éducateur* n° 108, avril 99.
- Traces écrites et cahiers en cycle III, *Nouvel Éducateur* n° 110, juin 99.
- Dossier Le passeur de culture, *Le Nouvel Éducateur* n° 95, janvier 98.
- Les stages d'enfants, *Le Nouvel Éducateur* n° 98, avril 98.

Exposé sur les abeilles

