

A l'origine, la « classe-promenade »

Sortir de la classe, étudier le milieu ; une rupture avec un enseignement livresque de la géographie



A l'école de la vie

Sans remonter aux conceptions de Montaigne et surtout de J.J. Rousseau, pourtant sous-jacentes, dès l'origine de l'Education Nouvelle, apprendre dans la réalité quotidienne, sur le terrain, enraciner sa propre culture dans son environnement, est devenu un principe éducatif fondamental.

Ainsi, dans l'effervescence de l'Education Nouvelle vers 1923, C. Freinet découvrait cette technique de rupture avec la « scolastique » : la « **classe-promenade** » que certains enseignants commençaient à pratiquer. Ce fut, pour lui, cherchant à rompre avec une « culture » purement livresque et artificielle, l'occasion d'atténuer ce hiatus qu'il percevait entre deux milieux de vie de l'enfant : celui de l'école et celui de la vie hors de l'école.

En cherchant à mettre en pratique cette activité dans son école de village, il découvrit alors, malgré les difficultés inhérentes à ce bouleversement, tout l'intérêt qu'elle suscitait chez « ses élèves » et l'expression plus libre qu'elle incitait. Mais, à son grand regret, au début, l'exploitation demeurait encore trop limitée car subsistaient encore les exercices très scolaires, ce qui fut l'objet de ses recherches pragmatiques.

C'est ainsi que le « champ d'exploitation » qu'elle ouvrait s'élargit progressivement à diverses activités plus motivées : l'écriture, la lecture des textes écrits sur la classe - promenade, leur communication par l'imprimerie et la correspondance.

Au fil du temps, la « classe-promenade » s'étendit à diverses techniques regroupées aujourd'hui sous le concept pédagogique d'**étude du milieu**¹ à caractère polyconceptuel : visites organisées, enquêtes, recherches documentaires, recherches guidées par des fiches, synthèses, réalisations d'albums, d'articles dans le journal scolaire, conférences des enfants, des intervenants, échanges par la correspondance, puis, actuellement, réalisation de documents multi-médias à communiquer et archiver dans la bibliothèque de travail coopérative.

La « **lecture de paysages** », issue de cette pratique de la classe-promenade, constitue aujourd'hui l'une des techniques de l'étude du milieu, avec ses objectifs et ses moyens.

Ainsi, la classe est **ouverte sur la vie** par une culture interactive qui s'enracine dans le réel.



Apprendre à « lire un paysage », pourquoi ?

C'est développer, chez chacun, une faculté humaine essentielle, nécessaire à l'adaptation de tout

individu à son milieu et donc, une fonction porteuse d'avenir : **la perception**, par l'intensification de son acuité sensorielle et la mise en œuvre des mécanismes cognitifs et neuro-physiologiques de son cerveau. Mécanismes que nous retrouvons dans le processus d'expérience tâtonnée à la base du tâtonnement expérimental.

« Outre l' "ouverture" du système nerveux, le cerveau se caractérise par ce que j'ai appelé sa "motivation". »

Il ne fonctionne pas comme une machine traitant passivement des informations venues de l'extérieur.

Il opère également dans le sens inverse, comme un producteur de représentations qu'il projette sur le monde extérieur.

L'activité spontanée d'ensembles spécialisés de neurones pousse l'organisme à continuellement explorer et à tester l'environnement physique, social et culturel, à se saisir des réponses et à les confronter à ce qu'il possède en mémoire... »

J.P. Changeux
« L'Homme de vérité »

C'est, d'une part, acquérir des compétences fondamentales dans les rapports de l'individu avec son environnement physique : se situer, se repérer, s'orienter, prendre conscience de l'espace, des distances, des effets de la perspective (rapports entre les différents plans)...

D'autre part, comprendre les rapports humains avec la nature sur divers plans : répartition des sols et raisons de leur exploitation... bref, toute une géographie économique et humaine.

C'est stocker en mémoire des connaissances diverses, en particulier des *images mentales* participant à l'élaboration de *représentations mentales* qui s'enracinent sur le terrain et, par interactions avec des apports didactiques correspondants, **ouvrir des « champs conceptuels »** variés en direction de disciplines diverses : géographies physique, économique, humaine, bien sûr, mais au-delà, les sciences de la terre, l'écologie...

Au travers de ces activités ainsi orientées et le traitement des informations qu'elles impliquent, s'effectuent aussi des apprentissages de base multiples : lire, écrire, s'exprimer, schématiser, raisonner, élaborer et comprendre des « modèles » qui sont des outils de pensée...

C'est développer la curiosité de l'enfant des villes comme celle de l'enfant de la campagne, en systématisant l'observation et l'analyse de ce qui les entoure pour le comprendre, et au-delà, le respecter, le protéger.

Edmond Lémercy
(ICEM 63)

¹ Lire dans *Le Nouvel Educateur* n° 167, Mars 2005, le dossier sur l'étude du milieu.

Célestin Freinet et la classe-promenade

« La classe-promenade fut pour moi la planche de salut. Au lieu de somnoler devant un tableau de lecture, à la rentrée de la classe de l'après-midi, nous partions dans les champs qui bordaient le village. Nous nous arrêtons en traversant les rues pour admirer le forgeron, le menuisier ou le tisserand dont les gestes méthodiques et sûrs nous donnaient envie de les imiter. Nous observions la campagne aux diverses saisons, quand l'hiver les grands draps étaient étalés sous les oliviers pour recevoir les olives gaulées, ou quand les fleurs d'orange épanouies au printemps semblaient s'offrir à la cueillette. Nous n'examinions plus scolairement autour de nous la fleur ou l'insecte, la pierre ou le ruisseau. Nous les sentions avec tout notre être, non pas seulement objectivement mais avec toute notre naturelle sensibilité. Et nous ramenions nos richesses : des fossiles, des chatons de noisetier, de l'argile ou un oiseau mort. »

C. Freinet.

Pour C. Freinet, la classe-promenade, non seulement rompait avec ce hiatus des deux vies de l'enfant, en essayant comme quelques enseignants novateurs de l'époque de centrer les apprentissages sur le réel concret, mais il y découvrait immédiatement d'autres intérêts.

C'est ainsi qu'une telle activité changeait les rapports maître-élèves, prenant un caractère plus familier, voire plus affectif.

« Il était normal que, dans cette atmosphère nouvelle, dans ce climat non scolaire, nous accédions spontanément à des formes de rapports qui n'étaient plus celles, trop conventionnelles, de l'école. Nous nous parlions, nous nous communiquions, sur un ton familier, les éléments de culture qui nous étaient naturels et dont nous tirions tous, maîtres et élèves, un profit évident. »

Cependant, pour C. Freinet, une certaine insatisfaction subsistait : comment relier cette activité, source d'intérêts, mais limitée, aux exercices scolaires de lecture, d'expression ?...

« Quand nous retournions en classe, il était naturel que nous écrivions au tableau le compte-rendu de la « promenade ». Mais ce n'était là encore qu'un coin lumineux enfoncé provisoirement dans le mur de la scolastique. La vie s'arrêtait à cette première étape. Faute d'outils nouveaux et de techniques adéquates... alors que... nous avions encore dans la tête, vivaces et parlantes, des images de la promenade. »

Il restait à C. Freinet à trouver un prolongement à cette activité pour exploiter ces motivations déclenchées, en la magnifiant autrement que par un texte scolaire : le compte-rendu, « pour traduire le texte vivant expression de la promenade » et le valider en le substituant à la page du manuel de lecture.

Ce qui fut fait par la suite, par les techniques progressivement inventées : l'imprimerie, la communication : les échanges par la correspondance avec d'autres classes et les adultes par le journal scolaire.

« ... nous avons retrouvé un processus normal et naturel de la culture : l'observation, la pensée, l'expression naturelle... »