

le nouvel **EDUCATEUR**

81

Septembre 96
10 numéros par an
France : 269 F
ISSN 0990-9798

Numéro spécial

**Centenaire
de
Célestin Freinet**

SOMMAIRE

• Éditorial	3
• Dossier pédagogique :	5
– La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?	15
– Méthode naturelle et apprentissages	22
– Des outils et des techniques pour servir la méthode naturelle	30
– Une organisation communautaire de la vie scolaire : la coopérative	
... avec les regards de	
F. Best	p. 2
J. Foucambert	p. 2 et 19
P. Meirieu	p. 6
J.-P. Astolfi	p. 9
L. Legrand	p. 14
P. Badin	p. 21
C. Poslaniec	p. 22
M. Develay	p. 31
• L'action internationale de l'ICEM	32
• Célestin Freinet	33
• Aux sources de la pensée de C. Freinet	35
• L'ICEM	43
• La charte de l'École moderne	44
• Les manifestations du Centenaire de C. Freinet	46
• Bibliographie	47

Photographies : F. Goalec : couv I et pages 35 à 42 - C. Bizieau : p. 2, 8, 14, 16, 21, 23, 44 - J. Blanchard : p. 13, 19 - X. Gaillon : p. 24 - A. Troncy : p. 27, 29 - P. Descottes : p. 32 - Domi : couv. IV - Fonds éditorial PEMF : p. 33, couv. IV (incrustation).

Comité de rédaction

Coordinateurs du chantier : Janou Lèmery et Christian Bizieau.
 Membres : Monique Bertet, Joël Blanchard, Edmond Lèmery.
 Suivi technique : Jean-Claude Saporito.
 Institut coopératif de l'École moderne
 Présidente : Nicole Bizieau.
 Secrétariat national ICEM : 18, rue Sarrazin - 44000 Nantes.
 L'Institut coopératif de l'École moderne, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents.

ÉDITORIAL

Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique...

Freinet aurait cent ans cette année. Et pourtant, sa pédagogie a traversé ce siècle en restant novatrice, entre utopie et réalité.

Fondée sur des bases philosophiques, politiques et sociales, parce qu'elle forme des hommes responsables de leur vie, elle revêt un caractère intemporel et universel.

D'une part, elle est basée pédagogiquement sur ce que C. Freinet appelait les « invariants ». Publiés en 1964 sous la forme d'une brochure, ces invariants marquent l'importance fondamentale que Freinet a toujours accordée à la pratique.

D'autre part, ses successeurs, regroupés au sein de l'Institut coopératif de l'École moderne, adhèrent politiquement à une charte qui fut élaborée deux ans après sa mort, comme pour se garantir de dérives éventuelles.

Invariant n° 1 : « L'enfant est de même nature que l'homme ».

Nous considérons l'enfant tel qu'il est, avec son bagage personnel, ses compétences, ses handicaps, son vécu, ses douleurs, ses joies, ses expériences, ses réussites, ses échecs. Ainsi lui permettons-nous d'être reconnu et de s'assumer.

Nous lui offrons le droit à l'expression, avec ses maladresses, ses richesses, ses singularités, en l'aidant à en acquérir les compétences. Ainsi trouvera-t-il sa place, grâce au pouvoir de dire, d'écrire, de manifester ses émotions, ses pensées par tous les moyens.

Nous respectons sa dignité en considérant les différences comme richesses et non comme anomalies, en favorisant l'épanouissement de sa propre nature. Comment y parvenir ? En étant à l'écoute, en accordant à chacun le pouvoir de réaliser ses désirs, d'assouvir ses questionnements, de participer à sa propre construction, de s'approprier ses savoirs, d'être coresponsable de son devenir. En protégeant le plaisir d'apprendre dans un bain de culture.

Invariant n° 11 : « La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle. »

Nous le mettons en œuvre dans nos classes en utilisant des situations d'apprentissage issues de la vie, des phénomènes naturels, physiques ou autres, qui posent ordinairement problème et que l'on doit résoudre chaque jour.

Le soleil était sur Vence...

Courbé sous la tonnelle chargée de lourdes grappes de raisin à la hauteur des enfants, Freinet était là, m'accueillant avec un large sourire, une grappe de raisin à la main pour me l'offrir. Ce début n'est guère pédagogique mais je ne puis séparer la simplicité affectueuse, la modestie de l'homme (« je ne suis qu'un praticien », répondait-il à mes questions théoriques), des thèses pédagogiques qu'il a conçues, proposées avec générosité pour que change de façon révolutionnaire l'éducation des enfants.

Écouter les enfants, leur répondre avec sérieux et enjouement, sans démagogie aucune, était à la fois son art personnel et le principe même de sa pédagogie. C'est ce que j'ai éprouvé dès la première soirée passée avec lui. Considérer l'enfant comme une personne, répondre à son attente, quitter à faire patienter l'adulte présent, en quête d'informations théoriques.

Je vis comme un honneur la proposition qui m'est faite de participer à un hommage à Freinet. Mon article n'ajoutera assurément rien à sa gloire mais il alimentera mes mérites puisque je semble ainsi digne de porter un jugement sur son œuvre. J'imagine que Freinet n'aimait pas les honneurs et c'est peut-être à cela qu'il convient de rendre hommage... Je partirai donc de ce que je fais actuellement, un rapport de recherche sur l'écriture dont, selon l'usage, les membres de « la communauté scientifique » ne liront que le résumé anglais, pour peu encore qu'il se prête au regard oblique. C'est pourquoi je saute sur l'occasion offerte pour en dire quelques mots à des lecteurs dont l'engagement dans une pratique transformatrice de l'éducation explique qu'ils s'intéressent pour de bon à la pédagogie.

*Jean Foucambert
Chercheur à l'INRP
Association française pour la lecture*

Lire l'article pages 19 et 20

Pourtant, contrairement à ces premières apparences, lors des congrès auxquels j'ai participé, Freinet démontrait la justesse de ses vues, argumentait le bien-fondé du texte libre, du journal scolaire, de la coopérative, de l'imprimerie, de l'individualisation ou de la personnalisation du travail. Il était, finalement, un bon théoricien, sachant montrer la cohérence de ses principes et de ses thèses. Ses ouvrages, qu'on ne lit pas assez, le montrent, mais les dialogues, que l'on pourrait intituler de « philosophie de l'éducation », qui s'engageaient avec lui le manifestaient encore davantage. Mais il tenait – en bon « chercheur » aurait-on pu dire – à ce que ses idées se frottent à la pratique des classes, à ce que les outils qu'il concevait soient expérimentés.

On ne dira jamais assez tout ce que la pédagogie contemporaine doit à Freinet : les expérimentations du

plan de rénovation de l'enseignement du français, de l'étude du milieu au sein des activités d'éveil, s'inspiraient quasi directement des principes qu'il avait promus et des pratiques qu'il avait lancées. Cette reconnaissance, pourtant due, tend à s'effacer : comme toute grande œuvre, la pédagogie Freinet fait désormais partie du patrimoine culturel de l'humanité. Or les hommes ont tendance à oublier les créateurs du passé alors même que leurs pratiques s'en inspirent.

Par bonheur, la célébration qui se prépare pour le centenaire de sa naissance est internationale et portée par l'Unesco. Cela montre bien la valeur mondiale des principes et des techniques de la pédagogie Freinet, l'influence, implicite ou explicite, de sa pensée sur les pédagogies et les didactiques contemporaines.

Le 8 octobre 1996, l'hommage qui sera rendu à ce pionnier de l'École moderne, pionnier d'une école qui évolue pour un meilleur être des enfants et pour plus de justice sociale, sera celui de tous les pays du monde où cheminent l'expression libre des enfants, le tâtonnement expérimental, la coopération, où le respect des droits de l'enfant progresse en dépit des obstacles économiques et guerriers de tout genre.

Avril 1996

Francine Best

*Directeur honoraire de l'INRP
Inspecteur général de l'Éducation
nationale*

*Vice-Présidente du Comité
d'organisation de la célébration
du centenaire de Freinet.*



Il est inutile d'inventer des stratégies artificielles, mais important d'être vigilant pour laisser entrer en classe ce qui existe « hors du bocal ». La vie ne peut s'apprendre que par la vie et non par des artifices scolaires. La part du maître pourrait, de façon simpliste, se résumer ainsi :

- observer, pointer des situations problématiques rencontrées chaque jour par l'un, l'autre, le groupe ;
- autoriser et promouvoir la répétition des essais dans quelque champ disciplinaire que ce soit, et accepter l'erreur ;
- mettre en place les conditions permettant l'acquisition d'une « méthode » : émettre des hypothèses, puis par tâtonnements successifs, faisant varier les paramètres, ajuster son observation et tirer des conclusions réinvestissables.

Il est plus long et difficile de proposer de creuser le puits ensemble que d'apporter l'eau attendue. Mais les objectifs sont si différents. Notre devoir est de choisir : rendre autonome ou dépendant ?

Invariant n° 21 : « L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier, il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative ».

L'individualisation-personnalisation des apprentissages est l'un de nos chevaux de bataille.

Prolongeant l'œuvre de Freinet, nous avons mis au point toute une gamme d'outils adaptés permettant de réaliser ce projet ambitieux : éduquer à l'autonomie, respecter l'hétérogénéité, les rythmes individuels de vie et d'apprentissage, la singularité de chacun.

Les règles, avec les droits et devoirs de chacun, les activités collectives et individuelles, les apprentissages sont gérés coopérativement au sein du groupe.

Ces pratiques, parce qu'elles sont mises en place dans le contexte coopératif de nos « sociétés-classes », nous garantissent de la dérive d'une culture de l'individualisme.

Invariant n° 27 : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. »

Cette règle nécessite un engagement plus total de la part des maîtres. Il s'agit d'offrir à l'homme de demain toutes les capacités créatrices et l'esprit critique lui permettant de construire la société dans laquelle il vivra.

Nous mettons en place des lieux de parole permettant le regard sur le vécu du groupe, la préparation de projets réfléchis, la régulation des conflits, la gestion, la réglementation, le partage des responsabilités... Autant de pratiques concrètes de l'exercice de la citoyenneté au niveau d'un groupe constitué au moins pour un an. Le maître n'est pas l'autorité hiérarchique mais le simple garant de ce projet contractuel.

Affronter les vrais problèmes en essayant de trouver des solutions en harmonie avec la vie ; apprendre à voir les différences, puis à les accepter, à les respecter, enfin à les considérer comme enrichissantes. Tout cela constitue les principes de base d'une véritable éducation à la paix.

« Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique », tel est le thème du Congrès de l'ICEM célébrant le centenaire de C. Freinet.

Notre spécificité est un idéal de laïcité, d'égalité, de liberté, de citoyenneté. C'est pour que cette utopie devienne réalité que nous menons nos expériences dans ce vaste réseau d'échanges qu'est l'ICEM, ouvert sur les recherches actuelles, et, au niveau international, avec les mouvements étrangers de l'École moderne rassemblés au sein de la

FIMEM (Fédération internationale des Mouvements d'École moderne). Héritiers de Freinet, nous sommes impliqués dans l'innovation permanente, nous sommes présents dans le champ politique, engagés dans les rendez-vous sociaux.

Nous militons pour une pédagogie sans frontière par notre coopération, au service des maîtres dans le domaine de la formation, au service des enfants par la correspondance scolaire mise en place avec des classes de nombreux pays étrangers.

En 1996, plus que jamais l'article 2 de la charte de l'École moderne, pourtant écrite il y a une trentaine d'années, garde toute son actualité : *« Nous sommes opposés à tout endoctrinement. Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons ; nous ne le préparons pas à servir et à continuer le monde d'aujourd'hui, mais à construire la société qui garantira au mieux son épanouissement. Nous nous refusons à plier son esprit à un dogme infaillible et préétabli quel qu'il soit. Nous nous appliquons à faire de nos élèves des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme. »*

Nicole Bizieau
Présidente de l'ICEM

La pédagogie Freinet, est-ce une méthode ou une organisation systémique ?

« C'est la forme même – sociale et humaine – de l'École qu'il nous faut reconsidérer.

L'école traditionnelle emploie des techniques de rédaction, de calcul, de dessin ou de musique qui apparaissent comme des mécanismes minutieusement montés pour tourner en milieu scolaire, mais qui sont sans liaison avec le comportement des individus et les exigences sociales en milieu non scolaire. Il en résulte une fausse culture qui n'est jamais intégrée à la vie des hommes et qui constitue de ce fait une erreur sociale et une fausse manœuvre humaine (1).

C'est cette intégration des techniques à la vie, la suppression de ce hiatus entre l'école et le milieu, que nous prétendons réaliser. » (2) - (p. 227)

Avec Célestin et Élise Freinet, et après eux, des milliers de classes de tous niveaux, de milieux très divers, égrenées un peu partout dans le monde, comme un « véritable laboratoire vivant », ainsi que Freinet aimait à le répéter, ont confirmé aux praticiens « qu'il ne peut y avoir de clivage dans le processus d'acquisition entre les apprentissages que l'enfant fait (ou ferait) dans son milieu naturel et ceux qu'il fait dans le milieu scolaire (3). » C'est en ce sens que nous pouvons définir une **manière naturelle d'apprendre**.

Par des méthodes naturelles, « nous assurons les bases définitives de notre enseignement sur la vie de l'enfant dans son milieu, sur son affectivité, sur tout ce qu'il porte en lui de créateur et de dynamique, d'intelligent et d'humain. Nous supprimons

le hiatus entre la culture empirique familiale et sociale et la culture scolaire froide, impersonnelle, faussement scientifique ; nous rétablissons chez les enfants – et chez les éducateurs aussi – une unité de vie qui est bien peut-être, en définitive, l'essentiel de l'apport de nos techniques au devenir des enfants que nous avons à préparer à leur fonction d'hommes (4). »

Placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école et non pas le savoir magistral, signifie prendre en compte, à la base des apprentissages, l'enfant, l'adolescent dans leur unicité et leur globalité, selon la logique heuristique qui part du complexe pour accéder au simple.

Chaque être est unique, a droit à ses chemins personnels, suivant ses propres rythmes et ses propres motivations pour développer au mieux sa personnalité. Quand l'enfant, l'adolescent entrent en classe, ils sont porteurs de leur propre histoire, de leur milieu de vie, de leur culture, de leurs propres besoins, de potentialités diverses, riches ou précaires, de projets plus ou moins enfouis, ou exprimés. Tous ces savoirs antérieurs complexes, prégnants, enracinés, impliquent d'une part une globalité de l'action éducative (ceci est loin d'être entré dans les faits surtout dans le secondaire, malgré les tentatives de

décloisonnement des disciplines et le travail en équipes pédagogiques). et d'autre part un espace contractuel d'apprentissages personnalisés, nécessitant une cogestion des stratégies cognitives afin de réfléchir avec l'apprenant sur ce qui est le plus pertinent, le plus efficace pour lui.

Mais placer l'enfant, l'adolescent, au centre de l'école ne signifie pas le laisser faire selon des désirs parfois régressifs. Bien au contraire. Nous ne pensons pas qu'il suffise de dire aux apprenants :

« organisez-vous » pour qu'ils s'organisent, ou « exprimez-vous » pour qu'ils s'expriment, ou « socialisez-vous » pour qu'ils soient... sociables et démocrates. Nous ne sommes pas des spontanéistes. Il n'y a pas « d'enfant-dieu », « d'enfant-roi » ! L'adulte est celui qui aide à organiser un environnement pédagogique tissé de réseaux interactifs « sollicitants », favorisant l'adéquation entre les projets personnels et les projets de groupe. La pédagogie Freinet est une éducation du travail, travail motivé, non scolaire, travail mobilisateur, finalisé. Comment mettre en œuvre **cette éducation du travail** pour « en faisant, se faire » ? Reuven Feuerstein, traitant des aspects théoriques de la « modifiabilité cognitive structurale » et de l'importance de

Encart 1 : Quelques fonctions du paradigme inventif

Promouvoir le mode symbiotique de connaissance.

Promouvoir la mise à l'écoute.

Faire saisir qu'aucune partie ne peut être définie et avoir du sens si ce n'est que par référence au tout.

Présenter comme image de la personne celle de la personne totale.

Développer et promouvoir comme modèle de la créativité la symbiosynergie de l'hétérogénéité ; mettre au premier plan le rôle créateur de l'éducation et dépasser celui de la reproduction ; contribuer à transformer la société industrielle.

Promouvoir l'unicité de la personne ; situer le développement des communautés dans celui des personnes et celui des personnes dans celui des communautés.

Développer chez les personnes et les communautés leur capacité d'invention sociale et de création de nouvelles organisations.

Proposer comme modèle de décision un mutualisme démocratique non-hiérarchique ; promouvoir la mise en place de nouvelles communautés... L'école comme anticipation de société plus juste, plus dynamique, plus fraternelle.

Synergie entre le vécu individuel et la praxis sociale...

Extraits de École et Sociétés (5)

« l'expérience médiée », disait : « *Il faut croire l'individu capable de changer pour qu'il change* » ; « *faire le pari de l'éducabilité* » dit P. Meirieu (6). Nous avons ce credo, nous croyons que l'organisme humain forme un système ouvert au développement, au changement, de manière que même des structures nouvelles peuvent apparaître et devenir un phénomène bourgeonnant de toute la personnalité. Pour favoriser ce phénomène, des dispositifs « instituants » (techniques, outils, organisation coopérative...) mettent en place une pédagogie pluraliste, répondant à la multiplicité des facettes d'un être et induisant ainsi une multiplicité de situations stimulantes et de médiations d'apprentissages de natures diverses.

Encart 2 : Panorama des tendances pédagogiques actuelles *

... Traditionnellement, on peut distinguer dans la réflexion pédagogique deux grandes polarités : l'une qui vise à promouvoir le sujet et une autre qui vise à promouvoir la culture...

... Ce qui caractérise les « pédagogies du sujet », c'est leur insistance à affirmer que c'est l'individu qui est l'acteur et l'auteur de son propre développement, de son évolution. Rien ne se fait en lui qu'il ne fasse lui-même. Tout ce qu'il fait, c'est lui qui le fait, et il le fait parce qu'il le veut, et précisément parce qu'il le fait, cela contribue à le développer. Ce qu'on pourrait exprimer de façon un peu pédante en disant que la promotion des êtres est « endogène », c'est-à-dire qu'elle vient du dedans...

... Ce tableau de la réflexion pédagogique centrée sur le sujet que je viens de brosser est très sommaire et très caricatural, parce que ces théoriciens** ont publié à eux tous 99 % peut-être de la littérature pédagogique, mais ils n'ont probablement pas touché à eux tous plus de 1 % du système éducatif ! Autrement dit, l'immense majorité des enseignants (et à travers eux l'immense masse des pratiques pédagogiques) est restée tout à fait à l'écart de ce mouvement. Au cours du grand retour en arrière de 1984 sous le ministère Chevènement, on a feint de croire que ces 99 % d'écrits correspondaient à 99 % des pra-

tiques pédagogiques, mais il n'en était rien ! Ces théoriciens avaient occupé la parole, mais jamais le pouvoir pédagogique, ou alors sous forme d'ersatz de sous-produits dévalorisés du type : « le texte libre obligatoire à rendre à 8 h et demie sur sujet imposé », application moyenne de la pédagogie Freinet par l'instituteur Lambda ! Bref, malgré son dynamisme, tout cet ensemble de courants pédagogiques a très peu influé sur la réalité des pratiques éducatives qui est restée pratiquement inchangée pendant toute cette période ! Bon nombre de ces auteurs ont usé leur énergie en querelles internes ; d'autres au contraire ont tenté des synthèses. Par exemple Freinet utilise aussi bien les « fichiers autocorrectifs », les « bandes enseignantes » – outils de travail individualisé – que les activités de groupe : ce qu'on appellerait aujourd'hui *la pédagogie du projet*, pour épanouir et socialiser l'individu dans la classe. Freinet va tenter de tenir ces deux aspects. Non sans mal, parce qu'il est écartelé (notamment au début de sa carrière) entre le souci de privilégier les apprentissages individuels et les activités de groupe...

... Freinet cherchera longtemps comment équilibrer les apprentissages individuels avec la production collective. Il adoptera différents

systèmes au long de sa carrière...

...(mais) conservera toujours le souci de donner à chacun la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs et de se perfectionner tout en donnant au groupe la possibilité d'avoir des réalisations de qualité qui donnent une motivation aux enfants. C'est cette manière de ne jamais sacrifier l'un ou l'autre pôle, cet effort constant pour les concilier qui, à mon sens, fait l'extrême grandeur de Freinet.

Philippe Meirieu

Extrait de *Pour une éducation conforme aux droits de l'homme*, Casterman.

* Ce ne sont en réalité que des extraits de ce panorama fort intéressant, choisis par le Comité de rédaction, situant Freinet dans tous ces courants pédagogiques depuis Platon, St-Augustin, Rousseau... et l'apparition de « l'École Nouvelle » (1900) avec Cecil Reddie.

** Sont mentionnés, parmi bien d'autres : Pestalozzi, Claparède, Decroly, Dottrens, Ferrière, M. Montessori, Piaget, Lobrot, C. Rogers... mais aussi Durkheim, Marx, Alain, etc.

La pédagogie Freinet, c'est...

Une méthode naturelle
qui prend en compte l'enfant dans sa globalité
affective, sociale, cognitive, au travers de sa
vie quotidienne, *c'est une méthode qui doit être
vivante.* (C. Freinet)

p. 8

Un processus d'apprentissage par
tâtonnement expérimental
Un processus naturel et universel, au cœur
d'un modèle d'apprentissage interactif
incluant d'autres démarches.

p. 9, 10, 14

La méthode
naturelle de
lecture-écriture
p. 15

La méthode
naturelle de dessin
de peinture
de sculpture...
p. 16

Des techniques et des outils
(pour les servir)
L'expression libre orale,
écrite, graphique, corpo-
relle... p. 22
La recherche libre mathématique,
scientifique, géographique...
p. 23, 24

La communication : conférence,
débat, entretien, correspon-
dance, journal, télécopie, téléma-
tique... p. 25, 26

La recherche documentaire : de la
BT au CD-ROM en passant par
les divers albums... p. 29

Le travail individualisé avec les
fichiers et cahiers autocorrectifs
d'entraînement, les fichiers
d'incitation avec les divers
répertoires... p. 27, 28

La méthode naturelle
de mathématiques et
le calcul vivant
Les techniques
opératoires
Les problèmes
vivants
p. 17

La méthode
naturelle d'éducation
corporelle
p. 18

Une organisation communautaire de la vie scolaire : la coopérative

Véritable paradigme inventif (encart 1), la coopérative, institution de la classe organisant aussi bien les apprentissages – **apprentissages sociaux, démocratiques - apprentissages cognitifs - apprentissages socio-affectifs** – que les rapports réciproques entre l'école et le milieu environnant (la citoyenneté, entre autres...) favorisent, de manière symbiotique et évolutive, l'auto-socio-construction de savoirs multiples pour chaque individu : savoir-faire, savoir penser, savoir dire, savoir agir, savoir partager, savoir vivre ensemble...

p. 30

C'est pourquoi la pédagogie Freinet, comme le fait apparaître le panorama des pages suivantes, par ses organisations diversifiées selon les classes d'un modèle social interactif, coopératif d'autodéveloppement de l'enfant, se présente aujourd'hui, **non pas comme une méthode**, mais plutôt comme **un paradigme éducatif inventif** (5), de nature systémique, porteur d'avenir.

1. Qu'est-ce qu'une méthode naturelle ?

1.1. Comment l'enfant apprend hors l'école ?

« On peut dire qu'il apprend seul au cours de rencontres avec des objets, des personnes, des événements... dans le milieu environnant, qui mettent en résonnance des savoirs antérieurs et des impulsions créatrices.

On peut dire aussi, qu'il n'apprend pas seul, qu'il ne peut apprendre sans les autres (pairs et adultes), autour de lui, qui sont autant de

miroirs, de récepteurs potentiels de ses actions, de compagnons aidant au moment du besoin.

Comment l'enfant, dans un milieu hors scolaire apprend-il à marcher, à parler, à rouler à vélo ?

Apprend-il selon une méthode programmée et fixée par des adultes, même bienveillants, aussi bien que seul au milieu des autres qui l'incitent, l'encouragent, le guident, le laissent chuter et se relever, fort de cette nouvelle expérience ?

Ne suivrait-il pas ce circuit détaillé déjà par Maurice et Clem Berteloot * ?

Impulsion créatrice —>
schémas d'actions potentielle —>
projets —>
actions qui se recomposent au contact des expériences vécues —>
notions de traces —>
nouveaux schémas d'actions potentielles —>
expériences vécues plus « complexes » au travers de « filtres » qui se créent au contact des faits, des personnes qui critiquent **en coopérant** —>
vers des lois qui seront provisoirement valides. »

Extrait du bulletin du groupe départemental du Nord : *Ch'ri Qui* n° 3, février 1996.

* Enseignants à l'école Freinet, Vence, de 1967 à 1975.

1.2. Tâtonnement... méthode globale, analytique, active, passive... ?

(Olivier Reboul) (7)

Quelles peuvent être les caractéristiques d'une méthode naturelle ?

« La méthode, à condition qu'elle soit comprise par l'élève et si possible trouvée par lui, est donc ce

qui lui permet de prendre en main son propre apprentissage. Alors elle n'est pas contrainte mais liberté.

Abordons maintenant une autre objection, bien plus pertinente, car elle ne porte plus sur le principe de la méthode mais sur son contenu. On lui reproche d'être **analytique**, c'est-à-dire axée sur la décomposition et la recomposition des actes à apprendre, alors qu'une **méthode globale** serait nettement plus féconde parce que **plus naturelle**.

Cette autre méthode, en fait, est celle qui met en œuvre la « lecture globale », ou mieux encore les techniques de Freinet, où l'enfant apprend à lire et à écrire par l'imprimerie. Celle également où l'on apprend une langue étrangère par un « bain linguistique », ou mieux encore, en allant séjourner dans le pays. Celle où l'on apprend les éléments de la musique en jouant d'emblée dans un ensemble d'instruments à percussion, etc. Dans tous les cas, au lieu de partir d'exercices partiels pour construire progressivement l'acte à apprendre, on part de celui-ci.

Il faut reconnaître à la méthode globale un double avantage. D'abord elle comporte une très forte motivation ; il est bien plus intéressant de faire de la musique que du solfège, de converser dans une langue que de faire des exercices structuraux, de lire que d'épeler. D'autre part, elle est effectivement plus « naturelle » que la méthode analytique, autrement dit plus conforme à la réalité de l'apprentissage...

... Tout ceci pour dire qu'un savoir-faire n'est pas une totalité mécanique, une somme de savoir-faire partiels qui resteraient identiques à eux-mêmes après leur enchaînement avec d'autres. Guillaume en conclut que la méthode analytique risque d'être « un détour coûteux » (8), puisqu'elle impose d'apprendre



des gestes partiels qu'il faudra ensuite désapprendre pour les intégrer dans le savoir-faire terminal. La méthode globale est supérieure puisqu'elle permet de « constituer le tout aussitôt que possible, pour procéder ensuite à une différenciation progressive des parties » (8)...

... L'intérêt de la méthode globale est donc de motiver fortement l'apprentissage en permettant à l'élève d'en trouver lui-même l'enjeu. Mais global ne signifie par laisser-aller ou débraillé. Et l'opposition entre l'analytique et le global n'est pas celle entre la contrainte et le hasard, mais entre une méthode mécanique et une méthode qui s'appuie davantage sur la liberté...

... Guillaume (8) oppose deux méthodes : la méthode « passive », où le sujet est guidé du dehors pour accomplir dès le début l'acte sous sa forme définitive et sans se tromper, à la méthode « active » où le sujet est livré à lui-même et doit arriver, à ses risques et périls, au résultat. Et sur trois exemples il va montrer la supériorité de la seconde sur la première...

... Dans ces trois exemples, en tout cas, la méthode active s'avère être la meilleure, sinon la seule ; c'est parce qu'elle va du tout aux parties, alors que si l'on commence par les parties, on risque de ne jamais trouver le tout. De plus, ces exemples montrent que les erreurs jouent un rôle positif, favorable à l'apprentissage ; elles ne sont pas des « fautes », mais des essais actifs d'ajustement de la conduite au modèle souhaité. Même quand elle est un véritable échec, par exemple une chute, l'erreur reste utile, car se tromper est encore le plus sûr moyen de comprendre les causes de l'erreur et d'éviter ainsi qu'elle ne survienne trop tard, une fois l'apprentissage terminé. *Felix culpa* est une grande vérité pédagogique. » Olivier Reboul (7)

Le tâtonnement expérimental aujourd'hui

On connaît la place et l'importance du tâtonnement expérimental chez Freinet, que les développements de la didactique des sciences ont réactualisé ces dernières années. Les nouveaux programmes de sciences pour l'école primaire ne mettent-ils pas au premier plan la « découverte du monde » et l'autonomie des activités investigatrices de l'enfant ? Celles-ci, en effet, ne sont pas de simples prétextes à l'introduction précoce de savoirs scientifiques, mais elles ont d'abord à être conduites pour elles-mêmes, d'une façon que Claparède nommait « fonctionnelle ». Elles visent en premier lieu des objectifs d'attitude, tels qu'apprendre à s'étonner et à formuler des problèmes là où l'enfant ne prête plus attention à des phénomènes banalisés, s'entraîner à des réponses plurielles plutôt que se focaliser sur la première venue, présenter ses idées comme des possibilités à vérifier plutôt que par affirmations tranchées, apprendre aussi la patience... et savoir recommencer s'il le faut !

Cependant, on n'ignore plus le saut qualitatif qui sépare les « expériences pour voir », familières au jeune enfant, des « expériences pour prouver », encore coûteuses pour l'adolescent, quand ce n'est pas pour l'adulte. C'est qu'il y a loin, dit Louis Not, de « l'extériorisé en mouvement » des premières à « l'intériorisé en pensée » des secondes. Dix ans d'âge peuvent facilement en séparer la maîtrise, sans que rien n'assure qu'en exerçant l'une, on prépare automatiquement l'autre.

En fait, promouvoir le tâtonnement vise bien autre chose, et Louis Legrand a bien vu le renversement qui s'est opéré depuis Freinet. Alors qu'il s'agissait de prendre un appui didactique sur un potentiel partagé de vie quotidienne rurale, l'école d'aujourd'hui doit recréer en son sein cette culture commune qui a disparu du « monde virtuel » où baignent les jeunes. C'est sans doute là une condition essentielle pour que le sens du travail scolaire réapparaisse chez certains. A défaut, l'école ne sera que le lieu d'exécution d'une noria de tâches incomprises, d'ennui chronique sinon de peur, même si fonctionne tant bien que mal un certain « dialogue pédagogique ». Et comme le dit si bien Bernard Charlot, ce sont là autant « d'ingrédients des explosions individuelles et collectives de violence dans les collèges de banlieue ». Les pompiers-médiateurs risquent alors de ne pas suffire à la tâche.

Avril 1996

Jean-Pierre Astolfi

Professeur de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen.

1.3. Selon C. Freinet (2)... une bonne méthode doit être vivante

« ... Malgré les enseignements de tous les sages et les démonstrations théoriques des scientifiques disparus ou contemporains, l'école à tous

les degrés reste persuadée qu'aucune culture n'est possible sans l'étude, soi-disant méthodique, des règles et des lois qui en seraient les éléments constitutifs, le squelette auquel il suffira ensuite d'insuffler la vie... (2) - (p. 420)

... Le bon sens et l'expérience disent au contraire que ce n'est jamais par l'explication intellectuelle, par le

retour aux règles et aux lois que se fait une acquisition, mais seulement par le même processus général et universel de tâtonnement expérimental qui est à la base, depuis toujours, de l'apprentissage de la langue et de la marche... (2) - (p. 420)

... Par la méthode naturelle, l'enfant lit et écrit de même, bien avant d'être en possession des mécanismes de base, parce qu'il accède à la lecture par d'autres voies complexes qui sont celles de la sensation, de l'intuition et de l'affectivité dans un milieu social qui pénètre désormais, anime et éclaire le milieu scolaire... (2) - (p. 238)

... Il n'y a pas de raison majeure pour que ne puisse se faire, par le même processus, tout aussi naturellement et sans le moindre effort anormal, sans devoirs et sans leçons, l'apprentissage de toutes les disciplines dont l'ensemble constitue la culture... (2) - (p. 230) »

Dans la méthode naturelle il y a interactivité entre méthode globale et méthode analytique.

Encart 3 : Trois modes d'apprentissage

Si on y pense bien, il n'y a, pour les humains, que trois façons d'apprendre quoi que ce soit sur le monde, par comparaison avec les autres animaux qui n'en ont qu'une ou deux. Nous pouvons apprendre en faisant réellement quelque chose, mode universel de développement dans l'évolution et que j'appellerai l'apprentissage par l'action ou par l'expérience. Certains animaux, notamment les hommes, peuvent aussi apprendre en regardant faire, mode que j'appellerai l'apprentissage par l'observation ou par démonstration. Seuls les humains peuvent aussi apprendre en écoutant. Les trois modes semblent souvent avantageux...

Parfois, une forme d'apprentissage semblera plus appropriée qu'une autre... La compréhension est tellement importante que je vais d'abord les répéter méthodiquement :

- a) apprendre par l'action ou par l'expérience ;
- b) apprendre par observation ou par démonstration ;
- c) apprendre en se faisant dire ou par le langage.

Si vous me demandez pourquoi je n'ai pas ajouté un quatrième mode, apprendre par la pensée, je vous répondrai que je le considère comme partie du premier mode d'apprentissage. Vous devez vous rappeler que, dans le premier chapitre, la pensée était définie comme une expérience substitut. Quand vous apprenez par la pensée, vous apprenez à travers un agir qui se fait dans votre tête.

Franck Smith (10)

« 1. Le principe de la globalisation est indéniable et n'est d'ailleurs pas, dans la réalité, une découverte récente.

2. Mais le principe de globalisation n'est nullement exclusif de toute analyse, ni d'une attention particulière aux éléments constructifs de l'ensemble. L'analyse ne saurait se suffire sans globalisation et inversement. Une bonne méthode doit faire front en permanence sur les deux processus comme cela se produit dans toute acquisition naturelle vitale.

3. D'autant plus – et on l'a souvent négligé – que le fonctionnement de ces processus n'est pas exactement le même chez tous les individus et ne saurait être préétabli comme règle uniforme et obligatoire.

Certains individus sont portés vers une conception analytique particulièrement efficace et que troublerait un trop pressant appel du globalisme... Il y a au contraire des personnalités qui voient davantage les ensembles, qui sont des globalistes-nés et qu'on devra parfois ramener prudemment à l'étude attentive des détails...

C'est pourquoi une bonne méthode – et elle ne peut être que naturelle – ne doit être ni exclusivement globale, ni exclusivement analytique ; elle doit être vivante, avec un recours balancé et harmonieux à toutes les possibilités que porte en lui l'enfant obstiné à se surpasser, à s'enrichir et à grandir. »

C. Freinet (2) - (p. 334)

2. Un processus d'apprentissage par tâtonnement expérimental

2.1. C'est un processus naturel et universel...

« ... La grande loi que nous trouverons toujours au centre de tous

les recours humains, c'est la loi du **tâtonnement expérimental** dont nous allons étudier la nature et le fonctionnement...

... Les êtres animés obéissent de même, à l'origine, à cette loi inéluctable du tâtonnement dont les réussites, répétées, engagent profondément le comportement ultérieur des individus...

... Ce processus de tâtonnement réussi, se fixant dans la répétition automatique de l'acte, réflexe qui se transforme en règle de vie, est la norme de comportement de toute vie organique...

... Chez certains individus – animaux ou humains – intervient une troisième propriété : la **perméabilité à l'expérience**, qui est le premier échelon de l'intelligence. C'est à la rapidité et à la sûreté avec lesquelles l'individu bénéficie intuitivement des leçons de ses tâtonnements que nous mesurons son degré d'intelligence...

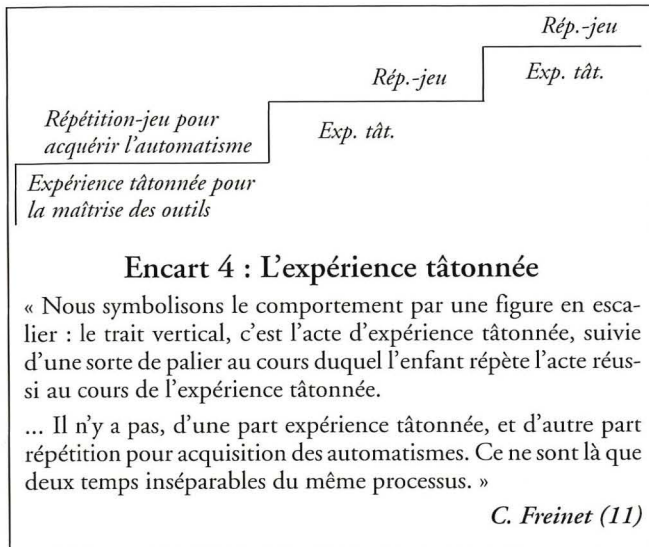
... Ce processus de tâtonnement, complété par ce principe de la perméabilité à l'expérience, dont aucune pédagogie existante n'a marqué la portée, est un processus universel et général. Mais l'être humain passe plus ou moins rapidement par divers stades. »

C. Freinet (9) - (p. 373)

2.2. Comment fonctionne-t-il ?

2.2.1. L'expérience tâtonnée

C. Freinet avait fait le constat et l'analyse de nombreux apprentissages naturels dans la vie quotidienne et à l'école par tâtonnement expérimental. Ce processus, qui n'est en aucune façon « la méthode des essais et des erreurs » du rat dans le labyrinthe, repose justement sur l'expérience tâtonnée qui est spécifiquement personnelle. L'enfant acteur de ses propres apprentissages, transformant par ses



expériences et par ses filtres personnels ses représentations du monde, ses structures cognitives, est une conception devenue aujourd'hui consensuelle, confirmée par de nombreuses recherches en neurosciences et psychologie cognitive.

Les trois modes d'apprentissages définis par F. Smith (Encart 3) se trouvent constamment combinés dans le processus du tâtonnement expérimental ; il suffit d'observer chez tout individu qui apprend ainsi, la critique des faits, la critique des personnes, l'imitation, le rôle de l'information (la documentation) qui s'y exercent. Cependant l'un de ces trois modes cités peut être privilégié selon les situations d'apprentissage, l'âge de l'enfant ; ainsi, l'apprentissage par l'action ou l'expérience est-il fondamental à l'école maternelle, élémentaire et aussi au collège.

Dans le tâtonnement expérimental tel que le caractérise C. Freinet, l'expérience tâtonnée constitue le processus de base (Encart 4).

« ... Pour être plus précis et mieux compris, formulons sous forme de lois ces diverses conclusions :

– 1^{re} loi : le processus de croissance est tout entier basé sur l'expérience tâtonnée.

– 2^e loi : chez le tout jeune enfant, comme chez l'animal, cette expérience tâtonnée ne sort pas du cadre des besoins et des réactions instinctifs.

– 3^e loi : l'homme a précipité et différencié son expérience tâtonnée par l'emploi des outils.

– 4^e loi : l'action se fait en deux temps :

- 1^{er} temps : expérience tâtonnée qui tend à trouver une solution satisfaisante en face d'une situation nouvelle.

- 2^e temps : la répétition des expériences réussies jusqu'à la maîtrise automatique de l'outil.

– 5^e loi : cette répétition peut, dans les circonstances les plus favorables, concourir à la satisfaction directe des besoins (*Je charrie de l'eau pour aider mon père qui arrose le jardin*). C'est alors un jeu-travail. A défaut la répétition se fait sans cette finalité, le seul but étant la maîtrise de l'outil et la conquête de l'automatisme. C'est alors un travail-jeu...

– 5^e loi (bis) : Cette répétition peut s'échelonner sur un long espace pour un même outil, sur plusieurs années, pendant que se poursuit cependant la montée subséquente par expérience tâtonnée et répétition. Il y a alors comme une sorte de retour en arrière très caractéristique dans le jeu... (11) »

2.2.2. Il y a tâtonnement... et tâtonnement expérimental !

Existe-t-il une similitude ou une différence caractéristique entre tâtonner, c'est-à-dire procéder au hasard, par essais-erreurs, et apprendre par l'expérience tâtonnée ?

Si le tâtonnement s'exerce bien dans ces deux formes d'apprentissage, s'agit-il, en réalité, du même processus ?

2.2.2.1. Le tâtonnement est une forme d'apprentissage par essais et erreurs

Il est commun à l'homme et à l'animal. Olivier Rebol (7) qui oppose longuement tâtonnement et méthode, tout en reconnaissant que ces deux formes n'existent pas à l'état pur, définit, lui aussi, et illustre d'exemples ce qu'il faut entendre par l'apprentissage par essais et erreurs.

« ... Le sujet procède aveuglément, en tâtonnant, et les erreurs, c'est-à-dire les actes parasites, s'éliminent progressivement aux cours des performances successives, alors que les essais utiles se confirment et s'enchaînent avec de plus en plus d'aisance. Apprentissage aveugle, mais qui diffère pourtant totalement du conditionnement pavlovien... » Un exemple :

« On place un rat affamé à l'entrée d'un labyrinthe ; à force de tâtonner il finit par en sortir. Au cours de l'expérience suivante, il fera un peu moins d'erreurs, puis de moins en moins, jusqu'à ce qu'il arrive à parcourir le labyrinthe sans la moindre hésitation. La première fois, l'animal a découvert par tâtonnement la sortie du labyrinthe, mais il n'a pas encore appris à en sortir. L'apprentissage se poursuit d'une épreuve à l'autre par élimination progressive des erreurs autrement dit des impasses ; cette élimination d'abord très lente, va s'accélérer brusquement jusqu'à ce que l'animal arrive à une performance parfaite, ce qui donne à l'apprentissage la forme d'une courbe de Gauss. (7) »

L'analyse de Ch. George (12) nous confirme que :

« ... L'apprentissage est conçu comme une sélection, parmi le répertoire des conduites ou réponses initialement disponibles, de l'une d'entre elles au détriment des autres ; et le mécanisme

fondamental de l'apprentissage réside dans l'effet produit par les diverses réponses émises dans un environnement donné, satisfaction ou désagrément... » (Encart 5)

Il faut noter que C. Freinet ne rejette pas totalement cet aspect empirique au début :

« Ce n'est qu'au tout début de nos contacts avec le milieu que nous pouvons agir exclusivement par le procédé des essais et des erreurs. C'est la démarche classique où, dans l'impossibilité où l'on se trouve de prendre une décision expérimentale, on fait tourner un sou. Mais il suffit d'un début d'expérience pour que ce ne soit plus le hasard seul qui décide. » C. Freinet (9)

2.2.2.2. Le tâtonnement expérimental est une autre forme d'apprentissage fondée sur l'expérience tâtonnée

Comme nous l'avons vu précédemment, l'expérience tâtonnée est le processus de base du tâtonnement expérimental ; elle se déroule en plusieurs phases. (Encart 5)

Il faut remarquer que la phase d'émission d'une hypothèse ou d'hypothèses « prometteuses » est très souvent inconsciente, inapparente car non formulée, surtout chez les jeunes enfants. Cependant, enclenchée par l'action qui démarre, elle s'élabore sous la forme d'une anticipation du

résultat et cette anticipation déclenche l'action de vérification ou d'exécution. « J'ai une idée... » dit alors l'enfant.

Souvent, par la suite, avec l'habitude et la maturation, elle se présente à l'esprit de l'acteur comme une inférence : « Si je fais ceci... alors j'obtiendrai cela », inférence qu'il lui faudra vérifier en recueillant le feed-back et en l'évaluant.

Ces phases successives, présentes dans les conduites à tout âge, révèlent le fonctionnement d'une véritable régulation par l'individu apprenant, régulation de nature cybernétique, au cours de laquelle interviennent de manière implicite, la plupart du temps, chez les enfants et les adolescents, diverses formes de pensée : analogique, inductive, inférentielle, déductive...

Mais tout ce processus n'est pas perçu par l'enfant engagé dans l'action tâtonnée. C'est au maître, s'il le souhaite, de repérer certaines de ces phases, lorsqu'elles sont apparentes pour intervenir parfois à bon escient.

2.2.2.3. Quelles différences entre ces deux formes d'apprentissage ?

L'émission d'hypothèses, liée aux facultés créatrices de l'individu, constitue déjà une différence fondamentale entre le processus des essais-erreurs et celui de l'expérience tâtonnée.

Une autre différence fondamentale réside dans la prise en compte des échecs par le sujet. Nous pourrions emprunter cette conclusion à Christian George (12) :

« ... la différence est que les variations de la conduite subséquente à un échec ne tiennent pas compte des caractéristiques de celui-ci dans le premier cas, alors qu'elles sont fonction de la nature de l'erreur et constituent des tentatives de correction dans le second cas. » (p. 222)

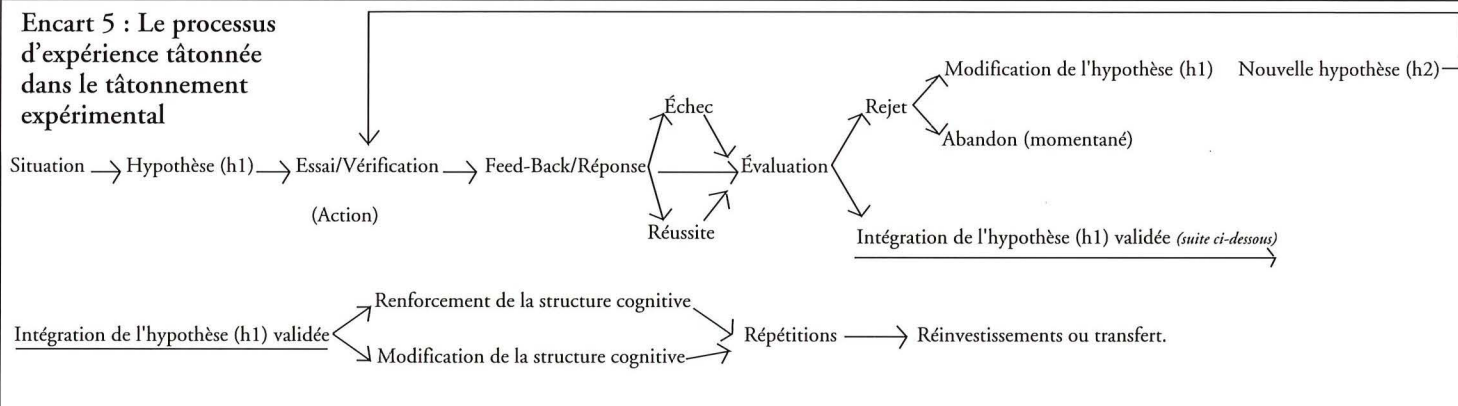
Dans l'apprentissage par expérience tâtonnée existe constamment un phénomène de régulation rétroactive : les essais d'hypothèses, l'action de vérification volontaire, la comparaison de l'issue à l'hypothèse essayée, sa conservation ou le rejet et sa modification, ainsi que la modification ou la conservation renforcée de la connaissance en mémoire. (Encart 5)

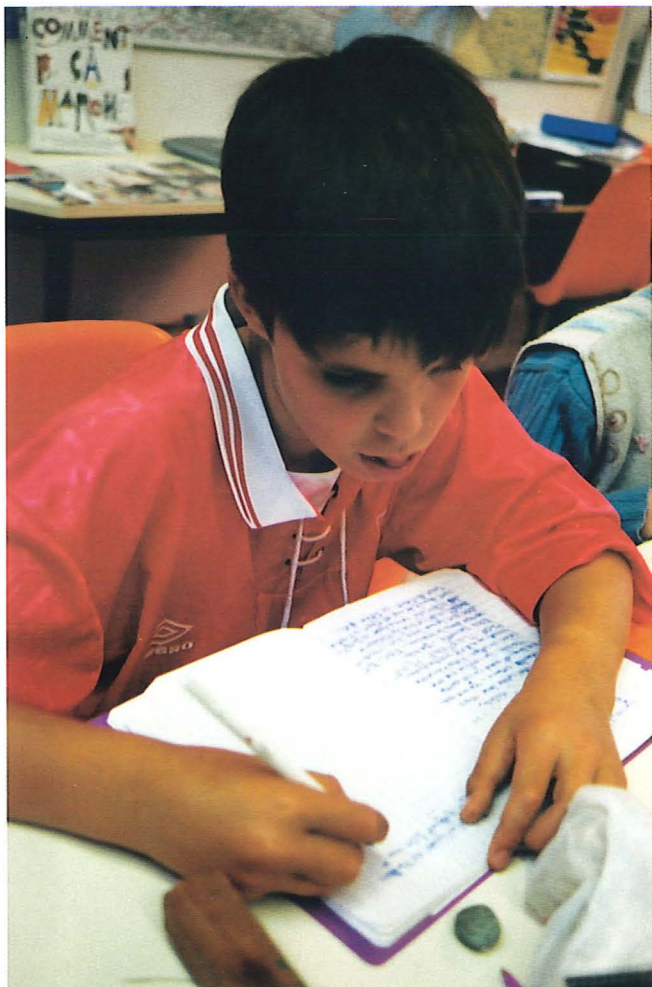
Cette modifiabilité, qu'elle soit comportementaliste ou cognitive, n'est plus dépendante du hasard au fur et à mesure de la pratique de cette démarche, de la prise de conscience de celle-ci par l'apprenant.

« C'est l'expérience réelle, productrice et créatrice, qui permet de passer de la connaissance sensible à la connaissance logique et d'établir, de construire, l'unité organique de la pratique et de la théorie. »

Élise Freinet (13)

Encart 5 : Le processus d'expérience tâtonnée dans le tâtonnement expérimental





Toute la différence entre ces deux formes d'apprentissage par tâtonnement apparaît donc, ici et maintenant :

— pour l'un, de nature « mécaniste », aveugle, au hasard, lent, il y a « autonomie de l'action par rapport à la compréhension » (12) ;

— pour l'autre qui, d'empirique au début devient expérimental, « action et compréhension progressent simultanément puis la compréhension se libère de l'action et dirige celle-ci » (12).

2.3 Accélération du processus

« ... Le processus de tâtonnement expérimental n'est pas forcément

plus long que les constructions pré-tendues logiques. Ce processus peut d'ailleurs être perfectionné et accéléré. Un milieu « aidant » qui présente des modèles aussi parfaits que possible, qui facilite et motive une permanente expérience personnelle, qui oriente la répétition et la systématisation des réussites en diminuant les fausses manœuvres et les risques d'erreurs est, sans aucun doute, décisif dans cette accélération. »

C. Freinet (2) - (p. 230)

2.4. Pas d'exclusivité

Où l'on retrouve Franck Smith (Encart 3).

« ... Cela ne signifie certes pas que toute acquisition sera le fruit exclusif d'un **tâtonnement expérimental personnel**. A un certain stade, l'individu s'approprie, par imitation, par observation ou par lecture, l'expérience des autres, l'expérience présente et passée des générations. Mais cette appropriation se fait alors sur la base et en fonction de l'expérience personnelle qui continue à orienter le tâtonnement. Le tâtonnement expérimental en est diversifié et accéléré, sans perdre pour cela ses vertus pour ainsi dire organiques. »

C. Freinet (2) - (p. 421)

2.5. C'est un modèle d'apprentissage interactif

« ... Cette indispensable reconsideration à la base des méthodes d'éducation, cette substitution de la vie à la mécanique faussement scientifique n'excluent d'ailleurs pas, comme on pourrait le croire, toute acquisition méthodique...

... Il en est de même pour les diverses disciplines scolaires : l'enfant a rédigé et imprimé un beau texte, fruit de la méthode

naturelle. Les ponts essentiels ont été jetés, la réussite a satisfait un besoin fonctionnel. L'enfant doit faire passer dans l'automatisme cette première victoire. Pour y parvenir, il se livrera alors à des « exercices » qui, eux, ne sont plus motivés comme l'était le texte libre, mais qui ont comme but le perfectionnement des techniques de base, en vue de nouvelles réussites. Tout comme l'enfant qui saute et ressaute le caniveau, nous verrons alors notre élève lire des textes d'auteur, copier une poésie, faire au fichier des exercices qui sont susceptibles d'améliorer sa technique grammaticale et syntaxique. Le même travail qui, dans une atmosphère traditionnelle, serait repoussé comme « devoir » sera, dans un climat vivant et constructif, réalisé avec allant et profit. » C. Freinet (2) - (p. 242)

J. et E. Lèmery

Notes

- (1) Cette réflexion reste valable aujourd'hui avec l'essor de la didactique et des nouvelles technologies...
- (2) C. Freinet, *La Méthode naturelle*, Œuvres pédagogiques (Tome 2), Éd. Seuil.
- (3) *Ch'ri Qui*, n° 3, février 96, Bulletin de l'Institut artésien de l'École moderne, Institut coopératif du Nord.
- (4) C. Freinet, Bibliothèque de l'École moderne, BEM, *Le texte libre*.
- (5) Y. Bertrand & P. Valois, *École et Sociétés*, Chapitre 6, Éd. Agence d'Arc, Laval (Québec) via FNAC.
- (6) P. Meirieu, *Panorama des tendances pédagogiques actuelles*, extrait de *Pour une éducation conforme aux droits de l'homme*, Casterman.
- (7) Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Chap. II, Collection « L'Éducateur », Éd. PUF.
- (8) P. Guillaume, *Manuel de psychologie*, PUF (1947) et *La Formation des habitudes*, PUF (1936).
- (9) C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Tome 1, Éd. Seuil.
- (10) Franck Smith, *La Compréhension et l'Apprentissage*, Éd. HRW Montréal 1980 (la maison d'édition n'existant plus, on ne peut se le procurer que dans les centres de documentation !).
- (11) C. Freinet, *L'Expérience tâtonnée*, ancienne BENP n° 36 parue en 1948, rééditée in BTR 18/19 en avril 1976 (peut se trouver dans les dépôts départementaux de l'ICEM).
- (12) Christian George, *Apprendre par l'action*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1989.
- (13) Élise Freinet, *L'itinéraire de Célestin Freinet*, Petite bibliothèque Payot, 1977.

La notion de tâtonnement expérimental

Le tâtonnement expérimental est au centre de la conception de l'apprentissage chez Freinet. Il l'est dans la pratique des différentes techniques comme il l'est, plus tard, de façon explicite dans son œuvre théorique. Si l'« essai de psychologie sensible » écrit dans l'année 42 analyse de façon théorique ce concept clé de l'apprentissage, il a toujours été vécu dès les origines et le sera plus tard dans ce qu'il convient d'appeler avec lui des « techniques de vie ».

C'est d'abord la critique et le refus de l'apprentissage scolaire, classique à son époque, mais aujourd'hui encore bien vivant. L'apprentissage classique du savoir, et des conduites en général, est conçu comme le résultat d'un exposé des connaissances ou d'un énoncé abstrait de la règle. L'action de l'élève doit suivre comme mémorisation ou application. Le besoin de connaître, comme la relation vécue, sont dès l'abord ignorés ou négligés. Dans cette perspective, l'erreur est condamnée comme faute, raté de l'apprentissage.

Entre la vie et l'école s'interpose la culture comme norme apportée à l'enfant de l'extérieur et contre ses façons spontanées de penser et de vivre. « J'aime ces murs nus », dira Alain, théoricien philosophe de cette façon d'apporter la culture au peuple ignorant dans une école conçue comme « sanctuaire » dédié au savoir. La langue française était un aspect de cet apport rationnellement construit, devant chasser le parler ordinaire local au profit de la langue nationale, véhicule de la seule culture valable. Freinet rejette cette façon de voir sous le terme péjoratif de « scolastique ». Le savoir ainsi diffusé demeure artificiel, non assimilé, et les préceptes moraux n'ont aucun effet sur la conduite réelle.

En opposition à cet apprentissage, Freinet décrit et exalte celui qui résulte de la vie et de son besoin spontané d'affirmation et d'expansion. L'apprentissage vrai résulte de ce besoin de connaître et d'agir et se développe d'abord intuitivement, ensuite et progressivement en accumulant le savoir comme connaissances et conduites réussies. La mémoire vive s'oppose ici à la mémoire passive de l'apprentissage scolaire habituel. L'image du torrent se frayant un chemin dans la montagne, s'écoulant par-ci par-là et finalement trouvant sa voie naturelle qui deviendra son lit, illustre le « tâtonnement expérimental ». Les obstacles rencontrés sont finalement évités et le flot garde la mémoire de ses réussites en poursuivant sa course.

L'apprentissage vrai de l'enfant et de l'homme en général ressemble à cette marche tâtonnée du courant et à sa victoire finale. Au début de tout apprentissage est la

poussée vitale, et les chemins trouvés au terme du tâtonnement sont des techniques apprises au service de la vie. L'enseignement doit exploiter cette pulsion, élargir les « brèches » sources de réussite, colmater celles qui égarent. Mais cette guidance ne saurait être réussie que si elle conserve l'élan originel et la mémoire intuitive des succès obtenus.

Le rôle du maître n'est plus ici de diffuser des savoirs tout faits et des règles a priori par la parole. Il est de ménager les chemins de l'action positive où le désir de savoir et d'agir va, par essais et erreurs, trouver satisfaction. Le besoin de communiquer va conduire à l'exploration des moyens de se faire comprendre et de comprendre autrui, et ces moyens, lecture, écriture, calcul, dessin, seront progressivement acquis comme essais réussis, dont la mémoire conservant les traces, constituera une culture vécue et toujours vivante. Ce sont là, comme le dit Freinet, des « Techniques de vie ».

Par le « tâtonnement expérimental », Freinet livre aux enseignants d'une façon imagée, les secrets de l'apprentissage que les psychologues ont décrits et approfondis en des termes souvent peu accessibles. Comme tel, le « tâtonnement expérimental » est bien le principe fondamental de tout apprentissage véritable. Ce concept devrait être un élément essentiel de toute formation, des élèves comme des maîtres.

*Avril 1996, Louis Legrand.
Président du Comité national
du Centenaire de Célestin Freinet
Professeur honoraire
en Sciences de l'Éducation
Université L.-Pasteur
Strasbourg*



Méthode naturelle et apprentissages

La méthode naturelle de lecture-écriture

Est-ce une méthode ?

Faut-il employer ce mot ? Nous ne l'utiliserons qu'en référence à C. Freinet qui avait qualifié sa propre pratique ainsi (1).

On peut la définir comme un ensemble de situations de communication, de production d'écrits, de lecture, authentiques mises en place par l'enseignant à travers la vie d'une classe coopérative, en réseau avec d'autres classes et en liaison avec d'autres acteurs sociaux du monde qui nous entoure :

- pour mettre l'enfant en contact avec toutes les lectures qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie, tous les types d'écrits qu'il est susceptible de produire ;
- en installant des situations d'analyse des différents types d'écrits rencontrés, pour mieux en connaître le fonctionnement et ainsi mieux les maîtriser ;
- en utilisant des approches techniques différentes adaptées, favorisant cette maîtrise.

Ce qui est plus communément appelé MNL (méthode naturelle de lecture) est très réducteur. En effet il s'agit de la simple séquence technique au cours de laquelle le maître favorise les analyses, prises d'indices, stockages... au sein du

groupe classe. Elle n'est qu'une des composantes de la globalité des moyens complémentaires et indissociables que nous mettons en œuvre dans nos classes pour la conquête permanente du lire-écrire à tout âge.

Les enseignants « Freinet » pratiquant la méthode naturelle de lecture-écriture n'apprennent pas à lire, ils donnent matière à lire, raison de lire.

Ils n'apprennent pas à écrire, ils favorisent et permettent l'écrit en répondant aux besoins. Écrire est un outil pour communiquer, pour s'exprimer.

Pour nous, cet apprentissage commence très tôt et ne s'arrête jamais. De ce fait, il ne peut y avoir qu'une **méthode naturelle** d'apprentissage du lire-écrire, comme du reste.

Lire et écrire sont indissociables

Les enseignants « Freinet » pratiquant la **MNLE (méthode naturelle de lecture-écriture)** placent volontairement l'enfant en situation intellectuelle de recherche, toujours en éveil, mettant en relation ce qu'il voit ici et ce qu'il connaît déjà et réajustant sans cesse son savoir. Tout cela au sein d'un groupe où le débat le conduit et l'aide à ce réajustement permanent. Cette situation de recherche donnant toujours la **priorité au sens** s'appuie sur des images graphiques (orthographe comprise) qui sont aussi du code. Si bien que dès le départ, alors

qu'on s'attache au sens, le code a sa part d'importance qui va aller croissante. Toutes ces démarches sont renforcées par l'acte complémentaire de production d'écrit, qui n'est pas alors réduit au statut d'exercice.

La part du maître

Il fait un choix politique par rapport au lire-écrire :

- en installant des situations de communication, donc de lecture et d'écriture multiples dans un contexte coopératif ;
- en autorisant l'application du droit à la différence, et en défendant l'unicité de l'enfant.

Il fait un choix pédagogique :

- en permettant les différentes vitesses d'apprentissage et différentes périodes de démarrage ;
- en prenant en compte le vécu, l'histoire personnelle de l'enfant.

Ce sont ici **des raisons** du rejet de l'emploi systématique de tout manuel utilisé de façon collective quel qu'il soit et quel que soit son type de contenu.

On n'apprend pas tous dans le même ordre :

- souvent en pédagogie Freinet, on a l'air d'inverser les travaux par rapport aux traditions de lecture :

* par exemple au **niveau des points de repérage** tels que le graphisme, la ponctuation, les signes grammaticaux, les signes de conjugaison... qui sont pour nous essentiels,

aides, indices de sens non perturbants et à ce titre utilisés dès le départ ;

* par exemple avec la combinatoire venant en fin de CP après une pratique abondante du lire-écrire ;

* par exemple en prenant en compte les groupes de souffle, empans... comme critère de compréhension à la place du mot.

En conclusion

L'école doit cesser de détruire le besoin naturel de lire et d'écrire en imposant l'apprentissage par des artifices, créant par là-même une ségrégation sociale due au fait que certains se plieront et d'autres non aux règles imposées par des « méthodes » souvent vides de sens et pour tous en même temps.

Sont développées dans ces pages les lignes de force de la méthode naturelle de lecture-écriture, ses fondements, et simplement évoquées les situations pédagogiques qui permettent de la mettre en œuvre (1).

Plusieurs points sont essentiels pour s'approprier son savoir lire-écrire :

- être placé en situation de quête permanente ;
- avoir sa place dans un groupe coopératif ;
- avoir la possibilité de partir de son vécu.

*D'après Nicole Bizieau et
Danièle De Keyser*

(1) C. Freinet, *Méthode naturelle de lecture*, Œuvres pédagogiques, Tome II, Éd. du Seuil.

(2) Lire :

- *La Méthode naturelle de lecture-écriture*, Le Nouvel Éducateur, n° 75.
- *Lire-écrire IV*, Éditions ICEM. Secrétariat ICEM, 18, rue Sarrazin 44000 Nantes.

Méthode naturelle et arts plastiques

« Donner à l'enfant papier, crayons et couleurs et le laisser faire , ce serait opérer comme une maman qui dirait : j'enferme mon enfant dans une chambre et je le laisse parler librement... »

A un certain stade, l'individu s'approprie par imitation, observation ou lecture l'expérience des autres, expérience passée ou présente. Mais cette appropriation se fait sur la base et en fonction de l'expérience personnelle qui continue à orienter le tâtonnement, qui en est diversifié et accéléré... (1). »

« En pédagogie Freinet, nous refusons de former des enfants "consommateurs".

Consommateurs des valeurs et de la culture socio-politique en place.

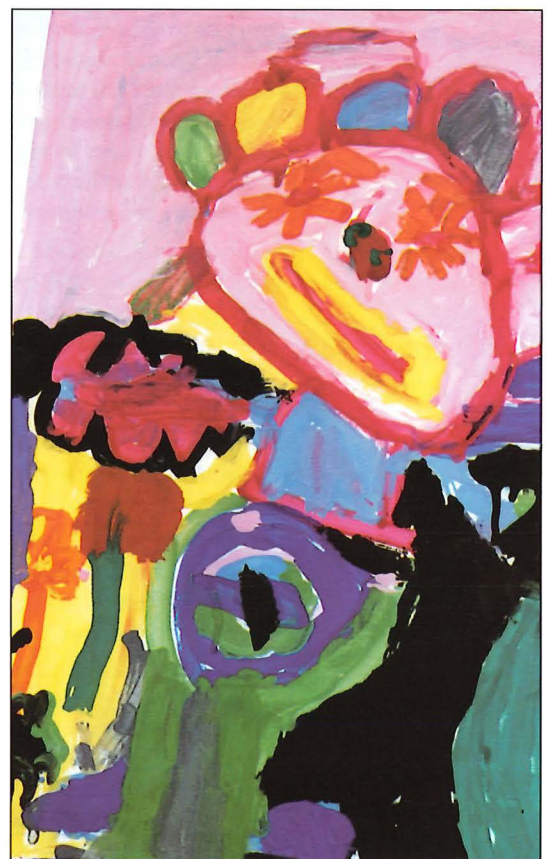
Nous savons tous qu'éduquer à la créativité, c'est éduquer à la liberté. Qu'il n'y a pas d'activité ou de discipline plus noble que d'autres, mais que notre part de maître est celle d'enclencheurs de créativité, que ce soit en français, en maths, en sciences, en langues, en musique, en éducation physique, en dessin...

L'expression libre apparaît, dans cette globalité de notre enseignement, comme le pilier et le moteur de cet épanouissement des êtres, vers lequel nous tendons.

C'est une expression réelle du corps et de l'esprit qui met en jeu toute la vie affective et imaginaire de l'être créateur, la main n'étant que l'outil de transmission. L'expression libre ne doit pas être injustement considérée ni comme un laisser-faire ni comme une action démagogique de la part de l'enseignant qui offre ce choix à ses élèves.

Ces idées fausses persistent encore par ignorance ou par volonté d'ignorer une méthode naturelle qui dérange parce que non programmable et non codifiée.

Mais ce choix délibéré des maîtres demande exigence, recherche, analyse et créativité. Ce n'est pas un gadget pédagogique qui s'improvise pour boucler son emploi du temps.



L'expression libre nécessite déjà :

- de susciter une ambiance aidante, d'écoute, d'acceptation ;
- d'assumer et de reconnaître toutes sortes d'expressions qui en découleront ;
- de faire preuve d'une disponibilité importante et d'ouverture d'esprit ;
- d'aider chaque enfant dans l'exploration de sa mémoire et de son imaginaire, dans la matérialisation plastique de ses pensées, de le guider dans ses apprentissages et ses décisions techniques ;
- de l'amener déjà à accepter cette image de soi, puis à la communiquer au groupe classe ;
- de seconder les plus insécurisés, de conseiller les plus malhabiles.

Et puis, et j'aurais sans doute dû commencer par ce point précis, car c'est hélas trop souvent nécessaire actuellement : apprendre à beaucoup ce qu'est l'expression libre, le plaisir et l'épanouissement qu'elle peut apporter, les différentes façons de s'y prendre. »

Janine Poillot

Un outil important : le bloc d'essais

« Le bloc d'essais est un outil permanent et indispensable. L'enfant y met le fruit de ses tâtonnements, de ses recherches, de ses projets, de ses premiers essais. C'est le recueil de son expression spontanée personnelle. Utilisé pendant les temps libres ou de travail individualisé, ce bloc, qui existe au même titre que le carnet de croquis chez tout artiste, est le confident, la partie cachée de l'iceberg, la plus importante.

Il est rempli d'essais multiples, de recherches personnelles et d'idées pouvant engendrer échanges, discussions, débats si l'on souhaite présenter son travail au groupe classe.

De ces échanges naît, si le besoin s'en fait sentir, un travail ultérieur

dans telle ou telle direction. Ce qui amène dans un second stade :

- à se poser des questions en prise directe avec la production proposée ;
 - à mener des recherches, individuelles ou de groupe, sur une idée commune ;
 - à s'approprier le patrimoine artistique, culturel, en relation avec l'idée initiale.
- De cette démarche naît la richesse.

Nous sommes là en situation de déblocage vis-à-vis de la création. Il arrive qu'on aboutisse à une véritable expression profonde, lorsqu'on fouille en soi et qu'on fait émerger les idées : on est alors en situation de création authentique. »

Nicole Bizieau

Le bloc de dessins est le premier outil, indispensable. Mais la pratique des arts plastiques doit dépasser celle du dessin libre et permettre l'expérimentation des matériaux, techniques, outils, formes, couleurs, etc. pour ouvrir le champ de l'expression artistique. Nous ne pouvons développer ici, faute de place.

Qu'est-ce qu'on veut faire avec des enfants ?

« Il existe des démarches fondamentales qui président à la construction de tout être humain. Contrarier ces démarches ou croire que le temps accordé aux activités créatrices est du temps volé aux leçons et aux devoirs... c'est le mutiler. »

M. Berteloot

« Qu'est-ce qu'on veut faire avec des enfants ? Ce n'est pas essayer d'en faire des artistes, c'est essayer d'en faire des enfants qui aient des moyens d'expression et qui réussissent avec les arts plastiques à s'exprimer volontiers et avec plaisir. »

*M.-H. Larminat,
Atelier des enfants
au Centre G.-Pompidou.*

(1) C. Freinet, *La Méthode naturelle*, Œuvres pédagogiques, Éd. du Seuil.

La méthode naturelle de mathématiques

On nous demande souvent ce que nous entendons par méthode naturelle de mathématiques, et ce qui nous différencie d'autres approches de l'enseignement des mathématiques. Pour tenter de l'exprimer, sans pour autant prétendre à une définition, nous pouvons d'abord établir un parallèle avec ce qui se passe dans une classe Freinet en français.

Bien-sûr, on remarquera que si on essaie le plus souvent d'inscrire le texte libre dans le réel par sa valorisation (imprimerie, illustration, traitement de textes...) et sa communication (livres, journaux, affiches...), le plaisir des maths et de la recherche sont les seuls moteurs en méthode naturelle de mathématiques. Au point où en est notre pratique, il semble que cela suffise, mais il n'est pas interdit de tenter l'expérience de mettre les créations en valeur, de publier les résultats des recherches, de les communiquer à des correspondants.

Mathématiques naturelles et calcul vivant

On confond souvent ces deux approches. Il nous semble important de clarifier.

En calcul vivant, on part du concret pour résoudre un problème concret. Mais le calcul vivant est intrinsèquement limité, parce qu'il est fait pour résoudre un problème particulier, ce qui empêche de généraliser et surtout d'aller voir ailleurs, de poursuivre des pistes divergentes, d'autres idées. La recherche cesse quand le problème est résolu.

Le calcul vivant est bien lié au calcul.

A partir des créations mathématiques, la discussion s'inscrit d'emblée dans l'abstrait. On manipule des objets mathématiques dépouillés de l'affectivité qui entoure les objets du calcul vivant, on manipule des idées, des concepts.

La méthode naturelle de mathématiques agit dans le domaine des mathématiques.

Il faut savoir qu'il existe du faux calcul vivant : des situations « concrètes » qu'on fabrique selon les nécessités du programme (on n'a pas sous la main des situations de vie permanentes, ni pour toutes les notions du programme) et qui remplissent la plupart du temps les manuels du commerce. Ces fausses situations concrètes :

- ne s'inscrivent pas dans la vie de la classe : il n'y a donc plus d'enjeu de résolution ;
- ne permettent donc pas de mobiliser les désirs, de susciter la recherche ;
- ne permettent pas de dégager des lois, car toute généralisation ne peut apparaître qu'au bout d'un ensemble d'expériences.

Notre pratique

- Pour ne pas couper l'école de la vie, il faut accueillir les situations de calcul vivant qui surgissent dans les nécessités de vie de la classe.
- La méthode naturelle de mathématiques, pratiquée quotidiennement, a besoin des situations de calcul vivant pour appliquer au réel les lois découvertes dans les débats, au cours des créations.
- Le calcul vivant est donc inclus dans la méthode naturelle de mathématiques. Il est indispensable et incontournable, mais son aspect sporadique et limité fait qu'on ne peut s'en contenter.

– Une mise en place d'exercices de renforcement, lorsqu'une notion est acquise, est nécessaire... sans illusion exagérée sur leur efficacité.

Monique Quertier, Rémi Jacquet

Lire : *Apprentissages mathématiques naturels chez les petits*, Le Nouvel Éducateur n° 54, décembre 1993.

La méthode naturelle et le corps

Pour que le développement du corps soit l'une des conditions de l'apprentissage, L'EPS, trop souvent centré sur la performance, ne suffit pas, il faut une autre approche plus fondamentale : l'éducation corporelle, qui permettra à l'enfant de modifier ses relations à l'environnement.

Quels objectifs pour une éducation corporelle ?

– Développer les capacités perceptives, pour permettre les prises d'informations qui permettront à l'enfant d'agir sur l'environnement.

On pourrait penser que le développement des sens se fait naturellement. C'était partiellement vrai autrefois. Mais nous savons bien que les enfants issus des HLM, les petits campagnards même, rivés de plus en plus devant le petit écran, les uns et les autres bousculés par la course permanente des parents, bénéficient de moins en moins des expériences naturelles qui développent ces capacités. Écouter, sentir, ressentir, goûter et même regarder... sont des compétences dont il faut prendre conscience et qu'il faut développer.

– Développer les capacités d'expression et de communication.

« Il en va du corps comme du langage : un corps expressif est un corps chargé de vocabulaire dont on maîtrise le sens et la profondeur. »

Béatrice Foucteau

Apprendre par son corps, Cahiers pédagogiques n° 288, novembre 1990.

Lire : *Apprendre son corps, apprendre par son corps*, Le Nouvel Éducateur n° 76, février 1996.

Se connaître, maîtriser son comportement corporel, savoir adapter son comportement au milieu, s'« autoréguler » sont les bases d'une expression libre et consciente si importante pour les enfants et les adultes.

– Offrir le pouvoir de l'action.

Agir sur le milieu, sur les êtres ou sur les objets (sur le monde). Cette capacité découle bien sûr des deux précédentes, mais on pourrait en ajouter d'autres, plus fonctionnelles, comme courir, sauter, grimper, attaquer et se défendre, lancer... sans oublier les capacités de motricité fine (utiles aux apprentissages « intellectuels » comme tracer, découper, coller...) qui font partie également, même si on les développe aussi à d'autres moments, de l'éducation corporelle.

Il paraît donc souhaitable, à chaque fois que les conditions le permettent, d'emmener les enfants hors l'école, dans la campagne, dans la forêt, dans les parcs des villes même. Ils redécouvriront, pour peu qu'on le leur permette, nombre d'activités naturelles.

L'écrit, un outil de pensée

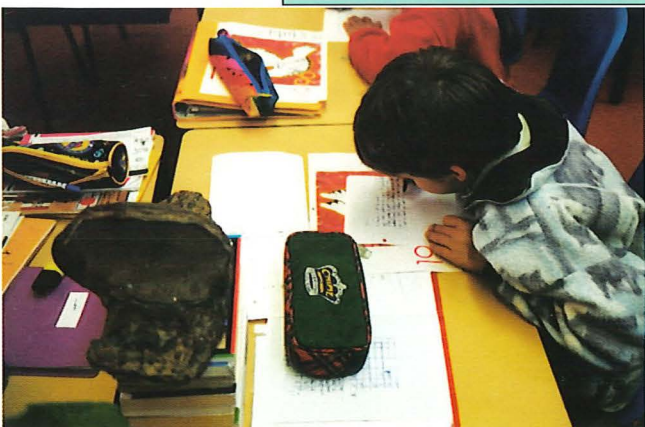
La question centrale en ce qui concerne la lecture et l'écriture apparaît bien comme celle du statut reconnu à l'écrit. La pensée dominante s'acharne toujours à en faire un substitut de l'oral présenté comme la forme spontanée de la langue. Ce photocentrisme ambiant réduit en permanence l'écrit à n'être d'abord qu'un système de notation. La question est pourtant de savoir si l'écrit est langage et non simplement codage ou déchiffrement, c'est-à-dire en quoi il est l'instrument d'un certain nombre d'opérations intellectuelles spécifiques, l'outil de formes particulières de pensée, de modes de traitement de l'expérience, le langage nécessaire à l'exercice d'une raison graphique (1) comme on dit du langage mathématique qu'il permet inséparablement de concevoir, d'exprimer et de communiquer une pensée mathématique. L'écrit oblige à penser ce qu'on ne saurait dire sans son usage. Autrement dit, on peut toujours créer des équivalences entre l'écrit et l'oral, il n'existera jamais d'identité, seulement des adaptations comme on en ferait si l'on voulait exprimer ce que l'on ressent d'un tableau avec des notes de musique ou mettre en scène un roman. On peut certes toujours prononcer cette première phrase de Proust : « *Longtemps je me suis couché de bonne heure* » (nous en avons, d'ailleurs, chacun produit des centaines sur ce

modèle dans nos conversations ordinaires), il n'existe pour autant aucune situation où les premiers mots échangés entre deux individus qui ne se sont jamais rencontrés et ignorent tout l'un de l'autre puissent être ceux-là. Cette phrase, elle n'est qu'écrite au sens où elle ne peut être conçue comme *incipit* que par l'usage dialogique global que permet l'écrit. Apprendre à lire, apprendre à écrire, c'est donc, pour l'enfant, apprendre une nouvelle forme de pensée que rend possible un langage nouveau, irréductible à la forme orale qu'il connaît déjà. La difficulté n'est jamais d'ordre technique (des langages, l'enfant en a déjà appris plusieurs et dans des conditions plus précaires), la difficulté est dans la situation qui rend nécessaire et autorise de penser autrement, de penser autre chose, d'avoir recours à un nouveau langage pour travailler l'expérience et en faire jaillir de nouveaux modèles (2), plus généraux, plus puissants (3). On comprend que la classe sociale dominante hésite à donner à ceux qu'elle opprime la maîtrise d'un nouveau langage, celui de la raison graphique, qui rend possible l'activité théorique, cette théorisation dont elle se réserve, à travers ses intellectuels, l'usage exclusif pour dispenser du sens. On comprend que le conservatisme pédagogique remplisse scrupuleusement sa fonction de domestication des milieux populaires en affirmant que l'écrit est un double de l'oral, que tout est d'abord affaire de transcription grapho-phonologique, qu'il n'y a aucune spécificité de la raison graphique, que la pensée se conçoit à l'oral et qu'écrire, c'est coucher du déjà élaboré sur du papier moyennant le respect d'un registre langagier plus soutenu... On comprend tout cela.

Et Freinet qui vient parler de méthode naturelle ! On ne dira jamais assez combien cette épithète est subversive dans

sa revendication de simplicité, car ce qui est naturel à l'enfant, a-t-on coutume de dire, c'est l'oral. L'écrit, ce serait autre chose, du fabriqué, du social, et c'est pourquoi il serait nécessaire de l'enseigner. Mesure-t-on assez ce que masque de domination sociale une telle position ? C'est en enseignant l'écrit qu'on espère l'empêcher d'être cet outil de pensée dont la généralisation sociale fait peur ; en ne l'enseignant pas n'importe comment, en enseignant un système de correspondance, un prétendu mécanisme de lecture et d'écriture qui permettrait de passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral comme entre deux formes identiques à la différence matérielle du support. On changerait simplement de médium, pas de pensée. Et encore moins de production, de système, de raison. Parler alors de méthode naturelle, c'est affirmer que l'écrit doit être l'objet d'un apprentissage linguistique comme les autres et qu'il faut donc se préoccuper à son sujet des conditions de tout apprentissage linguistique, conditions qui n'ont rien à voir avec des règles de transcription. Les continuateurs de Freinet sont dans cette voie, naturelle.

Le principe de transcription préside également à l'enseignement de l'écriture. Ce qui se conçoit bien s'énoncerait donc clairement et les mots pour le dire... Aussi a-t-on coutume d'enseigner l'art de la rédaction à travers cette séquence : réunir ses idées, faire un plan, rédiger, réviser. Ce qui affirme par défaut que la production d'idées est assurément antérieure à l'écriture, qu'elle se fait « dans la tête » avec les mots de l'oral et non « sur le papier » avec les mots de l'écrit. Que ne ferait-on pas pour cacher que l'écrit est l'outil spécifique d'un autre mode de pensée spécifique, celui de la raison graphique ? Pourtant, ce que l'on observe (4) aujourd'hui de l'écriture experte témoigne



d'une tout autre réalité : globalement, l'écrivain, le journaliste, l'auteur d'article ou de rapport produit en moyenne autour de 300 mots définitifs écrits par heure sur un sujet qu'il connaît bien et dont il parlerait intarissablement à 1000 mots/heure. A la résolution de quel problème est donc utilisé ce temps plus de 3 fois supérieur quand on sait que ce n'est pas la durée physique de la graphie qui est en cause ? Penser dans l'écrit, c'est faire advenir ce qui ne peut exister sans lui. Ce n'est alors ni plus lent ni plus rapide, c'est autre chose, et dans le processus et dans le produit. On voit les traces de ce travail dans les opérations spécifiques de l'écriture que sont suppressions, remplacements, déplacements et ajouts en milieu de texte lorsque celui-ci se gonfle entre son début et sa fin. Presque un tiers des mots posés sur la feuille en disparaîtront avant l'achèvement. Il est indispensable de s'interroger sur le rôle de ces mots qui sont restés juste le temps de rendre le texte possible. C'est comme s'ils avaient été nécessaires à l'auteur pour penser, mais différents de ceux qu'il juge nécessaires pour son lecteur. « *Il faut écrire ce qui sera éliminé pour écrire ce qui ne le sera pas. Imprévisiblement, mais inévitablement, la création de l'encore inconnu passe par le négatif, le désordre, le leurre.* » (5) On peut faire l'hypothèse que la proportion de ces mots supprimés et de ces insertions dans le corps du texte témoignent de l'empoignade avec le matériau écrit dans ce qu'il a de spécifique et qui produit une autre « raison » que celle de l'oral. C'est sans doute le meilleur révélateur de l'écriture dans ce qui l'oppose à la simple transcription.

Et Freinet qui vient parler de texte libre ! Que de reproches n'auront pas encore été dits par tous les domesticateurs ordinaires. Cette absence de contraintes ne serait pas formatrice... Nous avons comparé le processus d'écriture de près de 600 textes selon que leur sujet était

libre ou imposé (6). Sur cette seule différence, les textes à sujet libre provoquent une activité beaucoup plus intense que ceux à sujet imposé, environ 25 % supplémentaires de suppressions et de travail dans le corps du texte. A l'inverse, les textes à sujet imposé augmentent par la fin, un mot après l'autre, avec peu de retours en arrière, de remords ou de substitutions comme si les choses étaient jouées avant d'être transcrites. Le fait de les écrire les remet peu en cause. Cette absence apparente de contraintes formelles (on peut dire ce que l'on veut...) qu'offre le sujet voulu par l'auteur provoque donc un travail beaucoup plus intense que ne le fait la rédaction d'un sujet imposé. En fait, dans le texte libre, ce qui est libre, ce n'est pas le point de départ (le prétexte) mais le point d'arrivée et c'est à l'écriture de le découvrir. Cette situation correspond au souci de travailler une expérience avec de l'écrit afin d'en faire émerger une signification qui n'existerait pas sans ce travail d'écriture. Écrire pour y voir plus clair en soi et dans le monde... A écouter ce que disent les écrivains de leur travail, on peut affirmer qu'il n'y a d'écriture que si le texte permet d'aller là où on ne sait pas encore qu'il conduit : « *Eh bien, lorsque je me trouve devant ma page blanche, je suis confronté à deux choses : d'une part le trouble magma d'émotions, de souvenirs, d'images qui se trouvent en moi, d'autre part la langue, les mots que je vais chercher pour le dire, la syntaxe par laquelle ils vont être ordonnés et au sein de laquelle ils vont, en quelque sorte, se cristalliser. Et, tout de suite, un premier constat : c'est que l'on n'écrit (ou ne décrit) jamais quelque chose qui s'est passé avant le travail d'écrire, mais bien ce qui se produit (et cela dans tous les sens du terme) au cours de ce travail, au présent de celui-ci, et résulte, non pas du conflit entre le très vague projet initial et la langue, mais au contraire d'une symbiose entre les deux qui fait, du moins chez moi, que le résultat est*

infiniment plus riche que l'intention. » (7) Au-delà de toutes les raisons souvent avancées qui ont à voir avec l'affectivité, la pratique du texte libre garantit la rencontre de ce qu'il y a de plus technique et de plus contraignant dans le dur métier d'écrire.

Ainsi en ce qui concerne l'écrit, Freinet touche deux fois juste, en lecture et en écriture. Je ne crois pourtant pas à son intuition ou à son génie. Ce qu'il propose découle simplement d'une réflexion rigoureuse sur l'éducation. Il est sans doute celui qui, en ce siècle, aura poussé le plus loin l'analyse concrète des relations entre les pratiques pédagogiques et les luttes sociales : que serait une école du peuple, et non cette école pour le peuple que la défaite de la Commune a permis à la bourgeoisie d'instaurer afin de fermer, de l'aveu même de Jules Ferry « l'ère des révolutions » ? Le Freinet du texte libre et de la méthode naturelle, c'est décidément le même qui, avec ses amis du groupe Octobre, se proposait de réaliser un film populaire sur la brochure « Salaires, prix et profit » de Marx...

Avril 1996 - Jean Foucambert
Chercheur à l'INRP
Association française pour la lecture

(1) Pour reprendre ici l'appellation qu'en propose J. Goody.

(2) cf. Vygotsky : « L'écrit est l'algèbre du langage. »

(3) cf. André Stil : « Écrire, c'est creuser l'exception jusqu'à la règle. »

(4) cf. le logiciel Genèse du texte produit par l'AFL grâce auquel a été développée la recherche dont je tire ces informations.

(5) Jean Levaillant. Peut-on d'ailleurs trouver meilleure définition de l'apprentissage, de tout apprentissage, et particulièrement de l'apprentissage de la production d'écrit ?

(6) Ce critère est déjà très réducteur par rapport à la définition du texte libre. Et pourtant...

(7) Claude Simon

QUESTION

Les enfants sont revenus
leur souffle de plume
façonne encore nos doigts.

Les enfants m'ont raconté les heures
courbés sur les coquillages
l'œuf de cristal et de bouton d'or
une poursuite d'écureuils
comme une écharpe de fête
autour du tronc réveillé...

« Pourquoi êtes-vous poète ? »
m'a-t-il demandé du haut de ses sept ans
grave et déjà magnifique.

Les mots m'ont manqué :
qu'auriez-vous répondu ?
Quel arbre planter dans ce cœur de printemps

quels friselis du lac
quelle perle de soleil
quelle conférence d'oiseaux ?

Les enfants m'ont demandé
de faire de la poésie
avec eux jusqu'à minuit.

... TRACÉE SUR LE SABLE

Minuscules pépites s'allument
dans les frémissements du tapis :
l'âme secrète ainsi son miel.

Apprécie ta chance de n'être rien
le désir reste en toi plus fort
que la connaissance.

Poète
et cavalier des mots
qu'il sait tenir en bride.
La poésie ne craint pas
de se battre à voix nue.

Le travail de nuit
est interminable
l'intérieur, âpre gouffre !

J'aime
tes paroles vraies
que n'affectent pas les fièvres.
J'aime
tes mots qui hésitent
à proximité des cimes.

RÉPONDRE

Farouche main
que ces serpents d'écume
sur nos caps ébranlés.

Sous l'épiderme grumeleux du fleuve
un vent d'acier
éprouve nos maisons.

Quelles peurs enfouissent encore des hivers
sous la chaude langue de terre
si habile aux semaisons ?

Qui nous fera croire
que tant de borborygmes
fomentent des bonheurs nouveaux ?

Vois, sous la poignée de cuivre
la légère cuvette de bois
cuirassée de traces :

des paumes agiles
franchissent
le livre ouvert.

Eternelle jeunesse
de l'aiguillon.
La vie, multiple racine !

... L'INFUSION DANS LE GRAND RIRE

Notre étoile de hasard
loge
en les plis du temps
et quelquefois scintille sur le bord du chemin
où nos souliers s'embourbent.

Il n'est d'autre puits
que soi-même.

Un désert
suinte
des fenêtres
des millions
de grains
de fenêtres
érigent le miracle.

Ça et là
quelques pierres
creusent une chaleur.

Ce qui fait irruption
fait naufrage à nos rêves.
Tant d'impatiences lèvent
sur les lavés du geste.

Ce que me dit Mathieu...

Texte inédit avril 96

Paul Badin

Poète, professeur de lettres,
Coordonnateur Poésie-écriture
au Rectorat de Nantes.
Responsable des Mardis
de la Poésie à Angers.

Des outils et des techniques pour servir la méthode naturelle

L'expression libre

Tous les hommes, tous les enfants ont, si on ne les a pas encore dégoûtés, besoin et envie de s'exprimer et de communiquer entre eux avec les outils qui sont les leurs : dessin, écrit, parole...

Expression libre : six petites réflexions

1. L'expression n'est jamais libre. Elle est le jus de fruit d'une pression intérieure (besoin d'écrire, de dire, de se dire, de révéler, de confier, d'avouer... ; ou le produit manufacturé d'une usine sociale (faire plaisir à..., obéir à l'institution, faire comme les autres, se situer dans une échelle de valeurs...).
2. La création est toujours partielle. 90 % de normalisé, 10 % d'innovation. Sinon on n'hésiterait pas à écrire dans une langue inconnue, une histoire qui ne serait pas un récit, sans personnages, sans narrateur, sans références au monde partagé, et qui ne serait destinée à aucun lecteur.
3. Même quand on dit : « je t'écrit que pour moi », on écrit conventionnellement le plus souvent. La peur du jugement est plus fréquente que le désir d'innover.
4. Célestin Freinet alliait liberté et rigueur. Ce n'est pas lui qui fit de la spontanéité enfantine l'équivalent de la créativité.
5. Être libre de son expression nécessite la maîtrise de contraintes. Il y a toujours des normes, que ce soient celles de la nouvelle, du roman, d'un genre littéraire, d'une lettre administrative ou... d'un texte libre. On ne peut tenter de les transgresser, partiellement, que si on les maîtrise. La transgression est un au-delà du savoir, non un produit de la naïveté initiale.
6. La naïveté, la non-maîtrise de la langue, produisent parfois des formulations qui provoquent l'admiration des adultes. Hormis une brève valorisation – qui risque cependant de figer une progression en cours – quel est le profit pour l'enfant ? Il ne peut se construire, intérieurement, à partir d'effets qu'il a provoqués sans le vouloir. La création est délibérée. Certaines formes d'expression sont récupérées.

Avril 1996

Christian Poslaniec
Professeur en IUFM

Association PROMOLEJ (Promotion Lecture Jeunesse).

Le droit à l'expression

L'expression et la création n'ont pas pour but de créer une élite dont la fonction sociale serait de s'exprimer pour la masse, jugée incapable de le faire par elle-même. Le droit à l'expression est un droit fondamental, et nous devons non seulement permettre l'exercice de ce droit, mais encore le favoriser en donnant aux enfants les outils et techniques qui leur apprendront à s'en servir.

Chacun doit avoir le droit de dire, d'écrire, de dessiner ses émotions, ses sentiments, son imagination, de se raconter, et même souvent de se libérer de ses angoisses (la valeur thérapeutique de l'expression vraie n'est plus à démontrer).

Chacun doit avoir la possibilité matérielle – temps, outils – de s'exprimer oralement, par écrit, et ce sont les fonctions de l'enseignant et de la classe coopérative que d'accueillir avec respect cette expression.

Voilà pourquoi dans les classes « Freinet » on pratique le texte libre, l'entretien, les débats d'idées, la correspondance, le journal scolaire, les disciplines artistiques qui permettent l'éclosion de l'expression libre, dans un climat coopératif d'écoute et de respect de l'autre.

L'expression libre, vecteur d'apprentissages

Trop d'adultes pensent encore que pour s'exprimer valablement, il faut

d'abord connaître les règles de l'expression : grammaire et orthographe pour l'expression écrite, structure de la phrase pour l'oral, etc.

Si nous ne nions pas la nécessité de ces apprentissages et mettons tout en œuvre pour les favoriser, nous sommes persuadés qu'ils ne doivent pas venir a priori, être une condition préalable à l'expression ce qui les transformerait vite en obstacles et tuerait le désir d'expression des enfants.

Pour s'exprimer, les enfants ont besoin de communiquer : c'est la nécessité de cette communication qui crée la nécessité d'une recherche et d'un travail sur la forme :

– pour être lu, le texte doit être lisible, donc sans erreur grammaticale ou orthographique, bien caligraphié...

– pour être comprise, une communication orale doit être suffisamment explicite, audible, complète...

Les apprentissages suivront, accompagnés par le groupe classe et l'enseignant (corrections, conseils, exercices programmés, aides diverses...).

Ne pas perdre de vue l'essentiel

Former des enfants producteurs d'écrits n'est possible que si les écrits demandés ont un sens pour eux (de la même façon que nous savons aujourd'hui qu'une vraie lecture ne peut être que celle d'un document qui présente un sens).

Or quel sens peut avoir pour l'enfant l'exercice qui consiste à lui demander d'écrire une rédaction à sujet imposé pour tous (et imaginé par le maître), voire une lettre, un compte-rendu d'activité, une recette ou une fiche technique, si le destinataire reste fictif et l'écrit consigné dans un cahier quelconque ?

On n'écrit que pour être lu (hormis sous la contrainte). Cette socialisation est indispensable, car elle est l'un des moteurs de la production, mais aussi parce qu'elle seule peut justifier pour l'enfant les exigences à venir quant au fond et à la forme de son écrit : logique du récit, syntaxe, orthographe, mise en page... Les correspondances scolaires (écrite, télématique, fax...), les publications issues des classes (romans, recueils de poèmes, albums...) sont autant de techniques qui permettent l'ouverture de l'école sur l'extérieur.

Lire : *Réhabiliter le texte libre*, Le Nouvel Éducateur, n° 61 et 62, 1994.

L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération, Le Nouvel Éducateur, n° 77 et 78, 1996.



Les mathématiques

1. Invariants pédagogiques

Le domaine mathématique ne doit pas être réservé à une catégorie sociale déjà favorisée par la maîtrise d'autres formes de langage. Chacun peut y accéder dès le plus jeune âge. Son exploration à l'école ne se limite pas aux programmes officiels.

Notre pédagogie n'est pas un procédé pour faire passer le programme mais bien une ouverture à un domaine et à un langage à part entière.

On part, autant que possible, mais en priorité de l'enfant : expression, création, apports, représentations mentales.

L'enfant agit... invente, manipule, cherche, pèse, mesure, se trompe, essaie, rate, recommence, construit, (se) questionne, crée, compte, (s')exprime, projette...

Soulignons l'importance de :

- * la globalité, la complexité
- * le tâtonnement expérimental : respecter la démarche scientifique des enfants ; l'erreur est naturelle, utile, prise en compte ;
- * les interactions individu-groupe (chacun doit être reconnu dans le groupe), l'entraide, la coformation, la coopération (entre adultes aussi) ;
- * les rythmes de chacun, les styles personnels d'accès à la connaissance ;
- * la communication ;
- * les rapports outils/autonomie.

La part du maître est fondamentale, il doit avoir :

- une écoute mathématique des événements ;
- une conscience théorique ;
- des références culturelles.

Il doit aussi :

- animer-organiser ;
- sécuriser, favoriser un climat de confiance, de plaisir ;
- protéger l'individu face au groupe (et inversement) ;
- se former, donner du temps.

2. Entrées et pratiques

Différentes pratiques peuvent être identifiées :

* Utilisation des outils de travail individualisé : autonomie des enfants, nouveau rôle du maître, organisation coopérative de la classe (plans de travail, plannings, conseils, bilans...).

* Pratique de calcul vivant et utilisation d'outils de travail individualisé pour compléter, systématiser...

* Travail régulier en texte libre mathématique ouvrant sur des recherches, complété éventuellement par l'utilisation d'outils de travail individualisé.

* Recherches individuelles ou collectives qui peuvent déboucher sur de nouvelles pistes de travail, de nouvelles actions.

Certaines pratiques peuvent être conçues comme des étapes. Il n'y a pas de cloisonnement entre les différentes pratiques.

Mise en œuvre : les créations, les recherches et le calcul vivant supposent d'alterner les moments individuels ou en petits groupes et les moments de présentation à la classe avec réflexions, découverte de nouvelles pistes.

Les travaux peuvent donner lieu à la réalisation d'albums, à des échanges dans le cadre de la correspondance, des réseaux télématiques, etc.

Chantier maths de l'ICEM, avril 96.



Apprentissages scientifiques... des formes diversifiées

1. Des approches conceptuelles collectives par le dialogue coopératif

Un matin, en déballant son cartable, Fabien s'écrie :

« Oh ! la ! la ! ma boîte de couleurs est glacée chaque fois le matin et pas ma trousse. Je vais mettre mes couleurs dans une trousse ! » Je demande à Fabien et aux autres s'ils voient une explication à ça.

– C'est qu'il a trop longtemps laissé traîner son sac dehors !

– Mais cela explique-t-il que la trousse ne soit pas froide alors que la boîte de couleurs l'est ? (la maîtresse)

– C'est pareil que notre bidon de lait ; quand on le laisse dehors la nuit, il est tout glacé le lendemain matin. (Mathieu)

– Tu peux en dire plus ? (la maîtresse). C'est Fabien qui répond :

– C'est normal, ils sont tous les deux en métal ! Et le froid, c'est comme le chaud, ça passe dans le métal tout seul.

– Oui, mais... une trousse si elle est en métal ça marche aussi pour le froid. » (Mélanie)

Beaucoup de pistes ont été ouvertes. Nous en avons exploré certaines et abandonné d'autres, faute de temps. Nous avons exploré la notion de **conduction de chaleur**. Nous avons rassemblé quelques observations, fait des expériences... et là, je me suis rendu compte, une fois de plus, que l'adulte a une fâcheuse tendance à aller trop vite ; pour moi, c'était évident que conduction de la chaleur et conduction du froid c'était la même chose et que cela allait venir tout naturellement ; mais pas du tout : ce n'est que quelques semaines plus tard que Fabien relançait le débat.

C'est clair que les connaissances ne se juxtaposent pas, elles se relient, s'emboîtent...

J'ai rappelé à cette occasion l'idée que nous avions déjà découverte : **un savoir n'est jamais clos**, mais il s'agrandit, s'étend, rebondit.

Bien sûr cela suppose un certain climat de la classe, des techniques de travail et des outils appropriés :

– permettre, faciliter, encourager la pratique de l'expression libre, de l'écoute bienveillante, pousser à la formulation aussi précise que possible, aider à la mise en réseau des différentes notions qui se font jour...

– apporter les outils nécessaires (cf la fiche de travail « ça chauffe ») ;

– laisser, donner le temps nécessaire.

Voilà le rôle du maître.

A.-M. Mislin

2. Des approches conceptuelles individuelles ou personnalisées

à partir d'un intérêt spontané, d'un vécu, utilisant des outils de manière interactive (fichiers, BT...)

C'est le cas de Floriane lors de l'expérience spontanée qu'elle a vécue à la piscine (voir encart ci-dessous). On lui propose de prolonger sa recherche en réalisant des expériences sur « les corps plongés dans un liquide » en lui fournissant la fiche-guide incitatrice ; elle s'en inspire au début mais fait d'autres observations sur la vision déformée de la partie immergée du corps flottant et ne prend pas en compte l'hypothèse du poids.

F. Saint-Lu

Lire :

– *Apprentissages scientifiques par méthodes heuristiques*, Le Nouvel Éducateur n° 47, mars 1993 ;

– *L'enfant expérimentateur*, Le Nouvel Éducateur n°s 66, 69, 70 (février, mars et juin 1995) ;

– *La construction sociale du savoir*, Le Nouvel Éducateur n° 75, janvier 1996

A la piscine, l'eau m'aide à soulever maman

« J'étais allée à la piscine. J'ai voulu porter ma maman. D'abord, je l'ai prise par les jambes : j'ai réussi à la soulever, puis à la porter dans mes bras comme un bébé. Je préférais la porter là où il y avait beaucoup d'eau, parce que là où il n'y avait pas beaucoup d'eau, je n'arrivais pas bien à la porter. C'est bizarre. L'eau a beaucoup de force parce qu'elle m'aide à soulever ma maman.

Quand j'ai fait la planche, ma maman m'a portée sur un doigt. C'est l'eau qui porte presque tout le corps. »

« Dans mon bain, j'ai remarqué que l'eau monte quand je me mets dedans. L'eau monte parce qu'elle ne va pas venir dans la peau. C'est pareil pour tous les objets.

J'ai mis une bille dans l'eau. Le niveau de l'eau est monté un tout petit peu. »

Floriane

Le journal scolaire appartient aux enfants

Le journal scolaire est une technique privilégiée, qui permet aux multiples formes d'écrits de trouver un destinataire, donc un sens... à condition qu'il soit bien l'œuvre et la propriété des enfants, et non celle de l'enseignant.

« L'expression d'une vie qui monte »

« Les journaux issus de nos classes sont beaucoup plus qu'un tract, qu'un cri, qu'un appel : ils sont l'expression d'une vie qui monte. Ces journaux sont le reflet d'un permanent souci d'échange et de communication... »

M.E. Bertrand

La pratique du journal scolaire est aujourd'hui tellement répandue qu'il peut paraître inutile de rappeler les objectifs de cette activité. Pourtant, si les textes officiels affirment aujourd'hui la liberté d'expression et de communication des enfants, on voit fleurir trop souvent des journaux scolaires qui sont plutôt ceux des enseignants ou qui cherchent à « singer » ceux des adultes !

On écrit pour SE dire, on écrit pour dire.

Le journal scolaire est avant tout un outil permettant la reconnaissance de la parole de l'enfant ou de l'adolescent.

C'est également un support privilégié de la communication entre le groupe social qu'est la classe ou l'école et son environnement. Il permet à l'enfant de communiquer ses intérêts, mais aussi d'écouter son environnement : parents, habitants du village ou du quartier, autres classes.

« Dans la classe, le journal fait partie des préoccupations permanentes. Quand un enfant raconte ou écrit, il sait que ça pourra passer dans le journal, ce qui donne une autre valeur à sa production.

Dans le village, on commence à s'intéresser à ce qui se passe dans cette école publique... Et puis entre amis, chez les corres, on en discute, même si les retours oraux ou écrits restent rares. »

S. Brivet

Lire *Rendre le journal scolaire aux enfants*, Le Nouvel Éducateur n° 66 et 67, février et mars 1995.

La correspondance

« Il faut leur dire ce qu'on mange à Bar-sur-Loup !

... Comment on travaille dans les champs.

... Ce qu'on récolte, ce qu'on fabrique.

... Quels arbres poussent, quelles fleurs.

... Quelles bêtes vivent.

... Comment on s'amuse, les fêtes, les coutumes. »

C'était en 1925, la classe de Freinet et celle de Daniel entamaient pour la première fois une correspondance (1).

Aujourd'hui, soixante dix-ans plus tard, de très nombreuses classes pratiquent cette technique pédagogique, devenue habituelle, presque banale, recommandée en tout cas par les textes officiels...

Introduire la correspondance, c'est ouvrir portes et fenêtres : le contact s'établit avec d'autres, semblables mais aussi tellement différents. On apprendra d'eux comment ils vivent, mais on se penchera également, pour le décrire, sur son propre milieu, proche mais souvent méconnu. On nouera des relations

affectives, si importantes pour la formation de la personnalité, la connaissance de soi.

La construction de l'individu n'est réelle que si elle intègre l'affectif, le sensoriel, le social : la correspondance est le moyen privilégié de connaître les autres, de les comprendre, d'accepter les différences.

Et les apprentissages ?

La correspondance est source inépuisable de travaux : écriture des lettres, lecture des écrits reçus, mais aussi lecture ou écriture de textes divers, à destination collective ou individuelle, production d'albums, enquêtes sur le milieu, recherches mathématiques, documentaires, poétiques, etc...

Au CP notamment, quoi de plus naturel et motivant pour les enfants qui apprennent à lire et à écrire que d'essayer de comprendre ce qu'ont bien pu écrire les « copains », que de tenter de trouver les mots du message qu'on leur destine ? Apprentissage du lire-écrire et correspondance sont indissociables !

Quel que soit le niveau de classe, les programmes seront respectés, les acquisitions auront lieu, mais parce qu'elles répondront à un besoin, celui, fondamental pour les enfants, de communiquer.

Un ferment de la vie coopérative

Il faudra décider en conseil de classe du contenu, du rythme des envois, des réponses à faire, réguler les conflits si besoin, bref, élaborer les lois nécessaires à une organisation convenant à toutes les parties, gages de réussite.

Les formes de correspondance possibles, chacune ayant ses avantages propres, sont multiples : épistolaire, télématique, par télécopie, audio ou vidéo...(2)

Mais quel(s) que soi(en)t le ou les support(s) choisi(s), les techniques de correspondance ne sont pas figées une fois pour toutes. Tout reste à découvrir, les modèles n'existent pas, tout peut être inventé.

Et la correspondance ne doit pas être considérée comme une matière nouvelle supplémentaire, mais bien placée au centre des activités : elle sera alors source de joies et d'apprentissages (3).

(1) Élise Freinet : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspéro, 1974.

(2) Lire les dossiers du Nouvel Éducateur :

* *De l'importance des médias électroniques dans l'existence de systèmes éducatifs vivants : les réseaux*, n° 45, janvier 1993.

* *Télécopie et pédagogie coopérative*, n° 219, suppl. au n° 22, octobre 1990.

* *La vidéo à l'école*, n° 60, juin 1994.

* *Télécopie et recherche documentaire*, n° 52, octobre 1993.

(3) Lire *La correspondance au centre des apprentissages*, Nouvel Éducateur n° 63, novembre 1994.

Communication et technologies nouvelles

Pour communiquer il faut avoir des choses à dire et des interlocuteurs avec qui échanger !

La pédagogie Freinet est une pédagogie de la création et de l'expression. Mais que serait la parole orale ou écrite de l'enfant si elle n'était valorisée, publiée, éditée, diffusée ?

C'est parce que les enfants peuvent confronter leurs savoirs et leurs représentations du monde qui les entoure avec les savoirs et les représentations des autres enfants qu'ils peuvent s'interroger quand les contradictions apparaissent et avoir le projet de vérifier en expérimentant, en s'informant, en se documentant.

Sans la motivation à l'expression libre, l'affinement des maillons des chaînes de communication n'a qu'un faible rendement, la qualité de l'expression évolue très lentement.

Sans un éventail maximum de techniques et d'outils de communication, l'enfant n'est pas placé dans des situations fonctionnelles où il apprend à maîtriser les langages.

C'est pourquoi il est indispensable de favoriser les situations authentiques d'expression et de communication écrite, orale, artistique, musicale, corporelle, à travers lesquelles l'enfant utilise les codes de communication non verbale, écrite, orale, iconique...

De tout temps les enseignants Freinet ont eu le souci permanent d'optimiser les réseaux de transmission de l'information et de la parole produite par l'enfant.

En mettant au point des techniques nouvelles d'éducation, ils s'appuient

sur des outils qui fondent le matérialisme scolaire de la pédagogie Freinet.

De l'imprimerie introduite à l'école par Freinet en 1924 au traitement de texte informatique et à la PAO, du limographe au photocopieur, du recueil de textes du journal scolaire à l'hebdo, voire au quotidien d'information, de la BT'Son – premier outil multimédia alliant du texte, du son et des images : témoignages vécus, avis de spécialistes (Laborit, Coppens, Tazieff, Rostand, Cyrulnik...) sur le passé, l'actualité ou le futur – au CD-ROM, du réseau des classes correspondantes ou auteurs des Gerbes aux réseaux des classes échangeant par télématique, télécopie, voir Internet demain, il ne nous faut voir qu'une « évolution normale » des techniques mises à disposition de la parole et de la connaissance des enfants, et non un souci de céder à telle ou telle mode. Les nouvelles

« Les enfants de l'an 2000 doivent être des auditeurs, des lecteurs, des spectateurs actifs : ils doivent pouvoir s'exprimer, envoyer et recevoir des messages, démystifier des techniques.

Ils écrivent, ils enregistrent, ils filment, ils photographient, ils communiquent leurs émotions, leurs recherches, leurs découvertes par courrier postal, par lettres vidéo, par messages électroniques (sur des réseaux locaux, nationaux, internationaux). Ils doivent pouvoir mêler toutes les informations sonores, visuelles, écrites pour réaliser leur cahier de vie, le CD-ROM de leur classe, de leur école...

Ils doivent pouvoir rassembler et emporter tout ce qui disparaît dans les armoires, les caves, les greniers, les expositions, les diaporamas, les photos, les journaux scolaires, les cassettes son et vidéo.

Il y a encore quelque chose à inventer et à réaliser ensemble, c'est la scénarisation, l'écriture d'un CD-ROM, disque souvenir qui rassemblerait les moments de la vie de la classe, les tranches de vie : cela est encore difficile, ce sera possible et courant dans quelques années.

C'est le projet que nous avons dans cette aventure « Échanges autour de la Méditerranée » qui réunit une quarantaine de classes d'une douzaine de pays du pourtour méditerranéen. Les beaux textes des enfants roumains ou algériens sont répercutés par Internet dans les écoles de Milan, Athènes où ils repartent pour de nouvelles aventures, de nouveaux échanges recueillis par les jeunes méditerranéens avant d'être installés sur le CD-ROM par les étudiants de la Maîtrise Sciences et Techniques d'Avignon. »

Georges Bellot

« Préparer des individus informés et conscients, c'est à coup sûr la pédagogie Freinet qui, en particulier autour des journaux et des échanges interscolaires sous toutes leurs formes, s'avère la mieux placée pour ce faire.

Au moins contribuer à former des individus plus lucides parce qu'entraînés à utiliser, produire, traiter et échanger de l'information... que ce soit insuffisant au siècle où nous sommes est plus qu'évident mais au moins a-t-on le sentiment d'avoir essayé de réagir par une pédagogie active contre l'envahissement et l'abrutissement médiatiques.

Cette pédagogie elle-même consciente et responsable ne saurait se limiter à l'information d'individus lucides sans les préparer non seulement à agir mais surtout à réagir.

Le cadre habituel de la coopérative de classe peut se voir en effet dynamisé par une synergie inter-coopérative déjà expérimentée et des outils conviviaux qui peuvent se faire « interactifs » au plein sens du terme.

Car il est heureusement différentes conceptions du virtuel. Celle des marchands d'autoroutes en est une. Il en est une autre, fort éloignée, qui induit une coordination non hiérarchique permettant la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative décloisonnée et personnalisée.

Nos réseaux pratiquent depuis des années pareils échanges avec des classes du monde entier par le biais du minitel ou du net comme par télécopie, courrier, cassettes audio ou vidéo, etc.

Maîtrise acquise par les classes Freinet au niveau de la communication qui peut jouer ici un rôle non négligeable. Car les réseaux ICEM ne sont pas, comme trop de réseaux câblés de l'Éducation nationale, de simples connections de machines mais répondent plus à l'acception humaine du terme retenu par le Larousse encyclopédique « ensemble de personnes en liaison les unes avec les autres pour une action commune. »

Alex Lafosse



technologies de communication ont largement investi le champ économique et culturel depuis une quinzaine d'années, le système scolaire n'est pas imperméable à ces avancées technologiques mais on se rend compte que ces technologies dites nouvelles ne sont pas si nouvelles que cela ou si récentes que cela.

Freinet a aussi été un pionnier pour l'introduction du cinéma à l'école dès 1927, ou de la radio et des disques dès 1928 allant jusqu'à la production par la CEL de ses propres documents pédagogiques. Les enseignants Freinet ont aussi été les pionniers pour l'introduction du magnétophone (à bande) en classe : il convient de citer ici le remarquable travail du chantier audiovisuel autour de Pierre Guérin et de ses nombreux témoignages sonores publiés par les PEMF et même primés par Radio France. Il nous faut aussi mettre à leur actif l'introduction du micro-ordinateur en classe (avec la production de logiciels centrés réellement sur l'enfant et diffusés par l'équipe d'InformatICEM), la réussite exemplaire du réseau télématique et notamment de ceux sur lesquels plus de 300 classes ont pu communiquer depuis 1985, la vitalité du seul vrai réseau expérimental de télécopie à l'école, TéléCOOPicem, qui a valu à ses auteurs le premier Prix de l'Éducation en 1993.

En réduisant le temps et en anéantissant les distances, ces outils permettent l'ouverture de l'école, ils donnent aussi les possibilités d'accéder facilement aux sources d'information ou de documentation et de se rapprocher des lieux de culture.

Joël Blanchard

Lire :

– Réseau de communication : complexité et structure, Le Nouvel Éducateur n° 68, avril 1995.

– Un ensemble multimédia autour de la Seconde Guerre mondiale, Le Nouvel Éducateur n° 63, novembre 1994.

– Un média privilégié dans ma classe : le magnétophone, article à paraître dans Le Nouvel Éducateur, novembre 1996.

L'organisation du travail individualisé

Éduquer l'enfant à la responsabilité et à l'autonomie en lui permettant de mettre en œuvre une démarche personnelle d'investigation qui mène à la réussite ; le placer en situation d'acteur et non de consommateur ; stimuler différents comportements face à des situations diverses ; tenir compte des rythmes individuels d'appropriation ; instaurer des rapports de confiance grâce à l'autocorrection et l'auto-évaluation ; permettre à l'adulte de se consacrer à un enfant ou un groupe en particulier : telles sont les principales finalités du travail individuel.

Les outils

Ils doivent permettre :

- de découvrir une notion,
- d'approfondir une compétence,
- d'accompagner ou compléter une démarche,
- de remédier à un manque, à une erreur,
- de structurer des comportements visant à prendre en mains ses propres apprentissages,
- d'inciter l'enfant à réinvestir,
- de mettre en place une méthodologie personnalisée,
- de contrôler les acquis.

Le plan de travail

Si la ruche au travail n'est pas parfaitement organisée, gérée par

l'individu, le groupe et l'enseignant, très vite les résultats se révéleront non conformes et même contraires aux objectifs.

« Nous sommes à la recherche de l'ordre et de la discipline du travail : nous retrouvons le sens vital profond qui pousse l'homme et l'enfant à se donner avec toute leur ardeur, avec tout leur cœur aux activités qu'ils estiment essentielles. »

C. Freinet, Brochure d'éducation nouvelle populaire, 1948.

Des outils de gestion doivent donc être introduits, et parmi eux, le plan de travail paraît incontournable. Il permet, par l'établissement d'un contrat de travail, de responsabiliser les enfants.

Il n'existe pas de modèle idéal : à chacun de créer le sien, (ou les siens) en fonction de ses conditions propres et de ses objectifs.

Les projets sont légion : projets individuels, projets collectifs, projets de l'enseignant aussi. Tout cela doit être géré si l'on veut éviter de trop s'éparpiller.

Le plan collectif

« Il est en quelque sorte « l'emploi du temps de la classe coopérative ». Il est lié à la notion de projet du groupe : il permettra de planifier les travaux nécessaires pour les apprentissages, la répartition des tâches... »

Dans ce plan transparaîtra une articulation entre les activités individuelles (liées au plan de travail individuel), de groupes et collectives. »

Le plan individuel

« Le plan de travail individuel nécessite un contrat bipartite entre l'enfant et l'enseignant, ainsi qu'une prévision de créneaux horaires dans l'emploi du temps pour les activités personnelles ou de groupes. »

Le plan de travail aide à respecter les rythmes personnels de chaque enfant

et lui donne même le droit de ne rien faire à certains moments (à condition de ne pas déranger ceux qui travaillent !)

En conclusion, on peut dire que le plan de travail donne des possibilités d'initiatives librement décidées et des contraintes acceptées, éducatives et formatives. » **P. Robo**

Mis en place coopérativement, les plans de travail individuels et collectifs sont indissociables les uns des autres et se complètent.

Lire :

– *Fiches et travail individualisé*, Le Nouvel Éducateur n° 41, 1992.

– *Plans de travail*, Le Nouvel Éducateur n° 78, 1996.

Les outils de la pédagogie Freinet

Freinet a très vite compris l'importance de l'outil :

« Il y a dans l'outil, dans son usage, dans le travail qu'il soutient, l'élément essentiel des apprentissages dont va dépendre la valeur de l'éducation. (1) »

Sa pédagogie, résolument matérialiste, est née de l'utilisation de l'imprimerie dans sa classe. D'autres outils (fichiers, documentation, magnétophone, bandes enseignantes...) ont suivi très vite.

Les constantes

Il est évident que le choix de l'outil est fonction de l'effet que l'on désire obtenir : prendre une paire de ciseaux pour couper du fil de fer n'aboutit à rien. On peut en conclure soit que l'on s'est trompé d'outil, soit que celui-ci était mauvais, soit encore que l'utilisateur est incompétent.

Lorsque les enseignants de l'ICEM fabriquent un fichier, un livret documentaire, une revue pour les enfants, ils le créent dans un contexte pédagogique basé sur les principes fondamentaux de la pédagogie Freinet.

Ils doivent donc, pour répondre à ces principes, être :

- * **autocorrectifs**,
- * **adaptés à l'hétérogénéité** des apprenants, notamment en respectant les rythmes individuels,
- * **souples** bien que **programmés**.

Les grandes familles d'outils

* Les outils déclencheurs ou d'incitation

Le milieu familial, social ou proposé par la classe n'est pas toujours suffisamment riche.

Certains outils sont donc prévus pour inciter à la recherche, déclencher l'expression. Citons, entre autres, le fichier d'incitation à la recherche mathématique (IRM), les fichiers de travail coopératif (FTC), J Magazine...

* Les outils d'entraînement

Après la recherche, la découverte collective ou individuelle d'une règle, l'enfant a toujours besoin d'exercer ses compétences, de réinvestir ses découvertes, de systématiser ses apprentissages. Ce sont par exemple les fichiers d'orthographe, de numération...

* Les outils d'accompagnement

Responsable de son travail, l'enfant a souvent besoin d'accompagnement : chercher l'orthographe d'un mot, sa signification, un renseignement documentaire... Citons entre autres les répertoires orthographiques, les collections documentaires (BT, BTJ, BT2, etc).



* Les outils de compétences techniques

Ce sont les outils qui favorisent l'acquisition de compétences par l'action. On peut classer dans cette série les fichiers de lecture, d'arts plastiques, de géométrie, « Utilisation du dictionnaire »... et tous les outils de la série « lire pour faire » : albums ou fichiers « Je cuisine », « Je fabrique », « Je joue »...

* Les outils de communication

Dès le début, Freinet avait utilisé l'imprimerie, le cinéma, le magnétophone... Ce sont aujourd'hui l'ordinateur, le fax, le minitel...

* Les outils de gestion

Pour permettre l'organisation de la classe coopérative, la gestion des contrats de travail, des compétences, des projets, certains outils (organisation, mémoire) sont indispensables. Ce sont les plans de travail, annuels, hebdomadaires ou quotidiens, les plannings divers, plans de gestion des fichiers, etc.

Notons que ces « familles » d'outils ne sont pas cloisonnées entre elles : tel outil dit « de systématisation » peut se révéler déclencheur, tel dit « de compétences techniques » peut aussi servir à systématiser. Ils sont complémentaires et permettent l'acquisition d'une

méthodologie dans l'éducation du travail.

(1) C. Freinet in *Essai de psychologie sensible*, Œuvres complètes, Tome I, Éd. du Seuil.

La recherche documentaire

Il est important de bien maîtriser la lecture, l'orthographe et la numération. Mais il n'y a pas de préparation à la vie d'adulte si l'enfant, dès le début de sa scolarité, n'est pas confronté à ce vocabulaire qui constitue la lecture documentaire.

« Dès les années 30, Freinet avait lancé l'idée de brochures richement et solidement présentées, abondamment illustrées, sous une forme à la fois instructive et intéressante... Au congrès de Limoges (1931), une nouvelle collection est décidée qui s'appellera (et s'appelle encore) *Bibliothèque de Travail*. Très rapidement, le titre devient familièrement la BT (1). »

Le classement

Il n'y a pas de bonne bibliothèque documentaire sans un bon classement.

A notre époque, on ne saurait parler de classement sans évoquer l'informatique. De plus en plus nombreuses sont les classes qui l'utilisent, avec la participation active des enfants.

Il existe plusieurs méthodes de classement. Si l'on a recours à une bibliothèque extérieure (bibliothèque municipale par exemple), il faut se plier au mode de classement utilisé.

Si la bibliothèque est propre à l'école ou la classe, il faut choisir (et pourquoi pas avec les enfants ?) un mode de classement qu'ils peuvent utiliser, à base de mots clés.

Pour que le fonds documentaire puisse rendre les services attendus, une mise à jour régulière est nécessaire, par ou avec le concours des enfants.

Multiplier les sources

Lorsqu'un centre d'intérêt apparaît dans la classe ou lorsqu'un enfant se pose des questions, comment organiser la recherche ?

Il est utile de multiplier les sources documentaires :

- parce que ce qui est écrit dans les livres ne concorde pas toujours,
- parce que certaines connaissances évoluent avec le temps,
- parce que la vie apporte une dimension en vraie grandeur qu'on ne trouve pas dans les livres,
- et surtout parce qu'il serait dangereux d'accréditer l'idée que « c'est vrai parce que c'est écrit ».

Les recherches peuvent donc s'orienter non seulement vers les livres ou revues propres à l'école, mais aussi vers la bibliothèque municipale, vers des documents audiovisuels, vers des personnes ressources qu'on ira questionner ou qu'on invitera dans la classe.

Dossier de Ch. Bizieau
(p. 15 à 29)

Lire :

- *Magazine, lecture et recherche documentaire*, Le Nouvel Éducateur n° 42, 1992.
- *Réaliser un album documentaire*, Le Nouvel Éducateur n° 51, 1993.
- *Pourquoi-Comment : Créer et animer une BCD*, Éd. PEMF.

(1) M. Barré in *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Tome I, PEMF.

Une organisation communautaire de la vie scolaire : la coopérative

Véritable paradigme inventif, la coopérative, institution de la classe organise aussi bien les apprentissages sociaux, les apprentissages cognitifs, les apprentissages socio-affectifs que les rapports réciproques entre l'école et le milieu environnant (la citoyenneté, entre autres...).

Elle favorise, de manière symbiotique et évolutive, l'auto-socio-construction de savoirs multiples pour chaque individu : savoir-faire, savoir penser, savoir dire, savoir agir, savoir partager, savoir vivre ensemble.

« L'apprentissage à l'école ne passe-t-il pas en même temps par l'apprentissage de la vie sociale, la connaissance, l'apprentissage de l'autre ? »

Trop souvent, dans la société actuelle, l'éducation est une éducation à la compétition et par la compétition. L'un des souhaits généralement formulé est que les enfants « réussissent » : grandes écoles, postes à responsabilités, réussite financière etc. Peut-on concevoir cette réussite autrement qu'au détriment de l'autre ?

L'autre... l'étranger... la classe sociale différente...

Instaurer la coopération à l'école va à l'encontre de cela. Peut-être d'abord en luttant contre la méfiance instinctive que tout être humain éprouve envers l'autre, cet inconnu, ce rival potentiel ?

La coopération, c'est pouvoir un jour se réjouir et profiter positivement des différences entre les êtres, en jouissant de la complémentarité qu'elles offrent. C'est apprécier l'existence et la présence des autres à nos côtés.

La coopération à l'école, c'est la solidarité, l'entraide et non la concurrence ; la

participation à la formation de l'autre et non la compétition ; la responsabilité, le civisme et non la soumission ; la réussite pour chacun et non la sélection normée, cadrée, programmée ; la communication, le dialogue et non la violence ; l'égalité des droits et non la hiérarchie.

Faire le choix d'une éducation à la coopération, c'est refuser les injustices, installer un terrain propice à la non-violence. C'est faire le choix d'éduquer à la paix. Ce choix est possible pour chaque enseignant, à l'école. Car il s'agit bien là d'un choix politique, d'un choix de société. »

N. Bizieau

Un moment fort : le conseil

Organiser la vie de la classe, les relations entre ses membres, le travail collectif ou individuel relève du conseil de coopérative.

« Lundi matin, de 9 h 15 à 10 h. Les projets sont écrits au tableau, en vrac. Je note cette semaine là :

- les propositions ponctuelles des enfants,*
- les plages horaires déjà discutées et implicites pour le moment,*
- mes propositions.*

Les projets sont mis en place sur la grille vide tracée sur le tableau, en fonction des décisions de mise en place des semaines précédentes, des impératifs horaires particuliers, des désirs des enfants.

Ce projet est la référence pour notre rythme de la semaine. »

A. Camille

« Les responsables des tableaux de répartition rappellent à leurs auteurs les projets en cours et leur degré d'avancement. Chacun note sur sa grille de travail personnel le contenu de son activité puis le reporte sur le tableau de regroupement des programmes individuels.

En composant son menu, chaque enfant manipule le temps, l'espace, la matière de son activité. Il apprend à coopérer, à communiquer, à négocier avec d'éventuels partenaires, avec des responsables. »

J. Terraza

C'est aussi la plupart du temps au cours des conseils de classe que se règlent les conflits.

« Les rapports entre les individus de la classe sont régis dans le cadre de quelques règles générales que l'on peut considérer comme notre « constitution », ce sont nos lois fondamentales :

- on ne se moque pas ;*
- on ne frappe pas les autres ;*
- on respecte leurs affaires ;*
- celui qui « sait » aide celui qui « ne sait pas ».*

Lorsque le Conseil est saisi de plaintes de l'un ou de l'autre, après débat (souvent passionné), sont prises des décisions, adoptées des « lois ». Nous ne perdons pas notre temps : nous pratiquons l'éducation civique, l'éducation à la paix ! »

J.-C. Saporito

* Lire :

— Pour une éducation à la paix et Des conseils de classes coopératifs, Le Nouvel Éducateur n° 56, février 1994 ;

— Mise en place d'une classe coopérative, Le Nouvel Éducateur n° 72, octobre 1995.

La pédagogie Freinet : une visée politique autant que pédagogique

L'œuvre de Célestin Freinet est remarquable pour la confiance qu'il accorde à l'enfant, attentif qu'il est à ce que d'aucuns aujourd'hui nomment éducatibilité. Quelle que soit l'attitude de refus pour entrer dans la vie de la classe manifestée par l'élève, quel que soit, à propos d'un apprentissage, l'écart entre la visée du maître et une réponse erronée de l'enfant, l'instituteur de Saint-Paul croit à la possibilité de ce dernier de s'amender, de progresser. Rien n'est jamais définitif. Tout peut advenir à condition de le croire possible.

Le pédagogique s'inscrit chez Freinet dans une visée humaniste et politique du rôle de l'école, arc-boutée qu'elle est à deux domaines de réflexion et d'action qui vont constituer les fondements de la pédagogie Freinet.

D'une part, une centration sur les fondements de l'apprentissage personnel. « La psychologie sensible » et « le tâtonnement expérimental » constitueront les deux piliers théoriques d'une action éducative visant à faire de l'élève l'acteur de ses apprentissages.

D'autre part, une attention aux principes d'une coopération à

l'école susceptible de faire advenir les conditions de l'autogestion. Le conseil de classe, organe de discussion, d'analyse et de décision est le lieu de parole permettant de faire émerger de la loi comme principe de cette coopération.

Ainsi Freinet nous paraît avoir été le premier pédagogue à considérer qu'apprendre est certes un acte individuel, mais à condition de le penser dans une communauté d'apprenants qui s'épaulent, coopèrent et construisent ensemble du sens. L'intelligence est de la socialité intériorisée. Apprendre est un acte individuel, à la condition de le replacer dans un contexte coopératif. Les deux critères d'une école dans laquelle chacun peut apprendre et apprendre à être avec les autres sont le conflit (d'idées bien sûr) et l'entraide. Le débat d'idées n'a de sens d'aller à son terme, donc de provoquer une décentration de ceux qui s'y adonnent, qu'à la condition pour chacun des participants d'être rassuré sur un après pacifié. La meilleure manière d'individualiser est de coopérer.

Freinet conduit à faire de la classe le lieu dans lequel le maître rend ses élèves attentifs simultanément

à leur rapport aux savoirs et à leur rapport à la loi édictée en commun. Le savoir ne peut être construit par l'élève que dans un climat de sérénité, conséquence d'une vie sociale à laquelle chacun participe. La décentration est facilitée par le décentrement. C'est pour cette raison que la visée éducative de Célestin Freinet est politique autant que pédagogique : la convivialité ne se bâtit pas à partir de rien, non pas uniquement à partir du savoir, mais à partir d'un savoir construit individuellement et non pas de manière individualiste. Le conseil de coopérative dans lequel se discute la répartition des rôles pour préparer la venue des correspondants, mais aussi le plan de travail de la semaine à venir, ou encore les résultats obtenus par chacun, les progrès escomptés et tenus sont des actes politiques autant que pédagogiques. Ils donnent du sens aux existences individuelles par les savoirs construits solidairement.

Avril 1996

Michel Develay

Professeur en Sciences
de l'Éducation

Université Lumière Lyon II

Dans Le Nouvel Éducateur 96-97 (32 pages)

- des dossiers disciplinaires ou transversaux tous niveaux ;
- de nombreuses pratiques de classe (de la maternelle au collège) ;
- L'actualité de l'ICEM et du monde de l'éducation ;
- recherches-ouverture : la parole aux chercheurs des Sciences de l'éducation ;
- international : des nouvelles de l'étranger ;
- repères : les idées-forces, les invariants de la pédagogie Freinet ;
- des pistes pour la recherche, le tâtonnement.

le *nouvel*
EDUCATEUR

10 numéros par an

Abonnement : 269 F

par simple lettre

accompagnée du règlement à
PEMF

06376 Mouans Sartoux Cedex

L'action internationale de l'ICEM

La chute du rideau de fer à l'Est, la démocratisation de l'enseignement en cours en Afrique ont provoqué une demande importante de formation de la part des enseignants de ces régions. L'ICEM a su trouver les moyens de mettre en cohérence ses options philosophiques et ses pratiques pédagogiques pour la formation de collègues étrangers en dépassant le cadre d'une nécessaire solidarité, jusqu'alors œuvre de quelques militants, pour arriver à une conception plus globale de son action. Le secteur international de l'ICEM, grâce à ses correspondants internationaux, entretient des relations avec une trentaine de pays. Certains ont créé un Mouvement de l'École moderne, d'autres sont en cours de formation.

Orientations et actions

La philosophie des actions d'ouverture, de solidarité et de formation peut être définie comme la mise en place d'une coopération pédagogique pour une pédagogie de la coopération. La formation à la pédagogie Freinet à l'étranger implique la mise en pratique des principes de la pédagogie Freinet appliqués à un public d'adultes :

– construction de projets ;

– prise en compte de l'hétérogénéité des demandeurs ;

– suivi des actions.

En ce sens l'action du secteur international de l'ICEM consiste à :

– nouer des contacts avec quelques personnes intéressées par des formes d'éducation nouvelle ou ayant entendu parler de pédagogie Freinet ;

– bâtir avec celles-ci des projets de formation à la pédagogie Freinet :

- stages d'initiation et d'approfondissements,

- visites dans des classes Freinet,

- accueil de collègues lors de rencontres nationales : stages ou congrès.

Cette formation a pour but de rendre nos collègues autonomes et de les aider à monter dans leur pays un mouvement de l'École moderne afin qu'eux-mêmes deviennent formateurs à leur tour.

Grâce à ces actions, des Mouvements de l'École moderne ont vu le jour, notamment en Roumanie, Russie, Bulgarie, au Sénégal, au Bénin, au Mali.

Une action est en cours depuis plusieurs années avec le Japon, qui devrait aboutir en 98 à une Rencontre internationale des Éducateurs Freinet (RIDEF) dans ce pays, et voir la reconnaissance officielle du Mouvement de l'École moderne japonais par la Fédération internationale des Mouvements de l'École moderne (FIMEM).

Les autres formes d'action :

– solidarité : notre mouvement pédagogique n'est pas une organisation

humanitaire, il n'en a ni la vocation ni les moyens. Toutefois, les enseignants laïcs qui la composent ont la volonté de ne pas oublier la solidarité : collègues algériens réfugiés, envoi de matériel pédagogique (Afrique, Bosnie), salaires d'enseignants de favellas au Brésil ;

– réponse aux demandes d'information : la curiosité pour la pédagogie Freinet est importante ; elle émane d'enseignants, de chercheurs, d'étudiants ;

– la correspondance scolaire : ce sont des dizaines de classes qui sont mises en relation chaque année et qui échangent leurs idées, leurs journaux, en un mot leur culture, certaines allant jusqu'au voyage-échange. D'autres classes écrivent en commun un roman qui sera publié et dont les bénéfices seront reversés à la classe la plus pauvre.

Perspectives

La nouvelle donne européenne : mise en place de l'union européenne à l'Ouest, aspiration des pays de l'Est à la démocratie, à un niveau de vie semblable au nôtre, avec les conséquences que l'on connaît : montée des nationalismes, crise économique... questionne tout un chacun. Nous pensons que la pratique de la pédagogie Freinet peut apporter des réponses alternatives : respect de l'individu, éducation à la citoyenneté, à la démocratie, à la coopération, à la tolérance, donc à la paix.

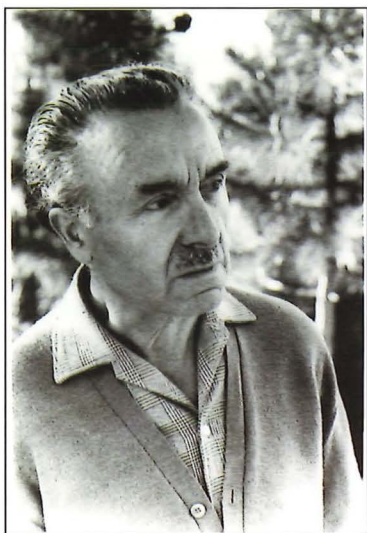
*Pour le Secteur international ICEM :
Florence Saint Luc
Christian Montcriol*

Lire : *La pédagogie Freinet est internationale*, Le Nouvel Éducateur n° 50, juin 1993.



Célestin Freinet

Après la Première Guerre mondiale, nombreux sont les enseignants pacifistes marqués dans leur chair et dans leur conscience. Syndicalistes révolutionnaires regroupés dans la Fédération des Membres de l'enseignement, ils luttent pour que ne se reproduise plus la tuerie de 14/18, pour mettre fin à l'exploitation capitaliste et construire une société plus juste et plus humaine. Au sein de la commission pédagogique et dans leur revue L'École émancipée ils réfléchissent aux moyens de promouvoir une pédagogie populaire par « l'École active » et « les centres d'intérêt »...



Leurs regards se tournent vers les grands anciens (Rabelais, Rousseau, Pestalozzi) et vers les expériences d'avant 1914 comme celles de Paul Robin à l'orphelinat public de Cempuis dans l'Oise (enseignement intégral), de Francisco Ferrer et son Escuela Moderna en Espagne (enseignement rationaliste) et de Sébastien Faure à La Ruche près de Rambouillet (enseignement libertaire), ainsi que vers les expériences d'École nouvelle de Farai de Vasconcellos près de Bruxelles et de Kirchstensteiner en Allemagne. Ils s'intéressent aussi de près aux expériences des années 20 en Suisse

(A. Ferrière), en Belgique (O. Decroly), en Italie (M. Montessori), aux USA (J. Dewey, plan Dalton), en Allemagne... et bien sûr aux pédagogues prolétaires de l'École du travail de la jeune URSS (Pistrak, Blonskij, Kroupskaïa...).

Jeune instituteur, rescapé et blessé de guerre, Célestin Freinet écrit de nombreux articles dans *L'École émancipée*, dans la revue communisante *Clarté*, et dans la revue libertaire *Les Humbles* de son ami Maurice Wullens. Il participe à des congrès de l'Éducation nouvelle et visite les Écoles libertaires de Hambourg en 1922, puis se rend en URSS en 1925 avec une délégation syndicale.

Dans sa modeste classe rurale de Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes), il introduit en 1924 un outil nouveau, l'imprimerie, rend compte de ses expériences et fait quelques adeptes.

En octobre 1926, il entreprend une correspondance interscolaire régulière avec René Daniel et sa classe de St-Philibert-en-Trégunc (Finistère), puis lance une « Coopérative d'entraide pédagogique » avec une revue *L'Imprimerie à l'école*, mettant en place un réseau des « livres de Vie » composés et imprimés par les écoles travaillant à l'imprimerie.

Les meilleurs textes sont regroupés en avril 1927 dans une revue d'enfants *La Gerbe* à parution mensuelle.

En août 1927, à l'issue du congrès de la Fédération de l'enseignement (CGTU) à Tours, se tient le premier congrès international (déjà !) de l'imprimerie à l'école, avec la présence de la majorité des quarante premiers adhérents actifs, dont

un délégué officiel du ministère de l'Instruction publique espagnole, Manuel J. Cluet. Les imprimeurs étrangers absents (Belgique, Suisse) ont envoyé des rapports sur leurs activités.

En octobre 1927, sous l'impulsion de Rémy Boyau et d'instituteurs girondins est fondée la société « Cinémathèque coopérative de l'enseignement laïc » qui assure prêts et vente de films, projecteurs, caméras et même envisage la production de films pédagogiques.

En août 1928, lors du second congrès à Paris, les activités de l'imprimerie et de la radio fusionnent avec celles du cinéma au sein de la société « Coopérative de l'enseignement laïc » (CEL) dont la revue est *L'Imprimerie à l'école*.

De « l'Unité de l'enseignement » aux « méthodes naturelles d'apprentissage » les adhérents de la CEL approfondissent techniques et méthodes nouvelles, et par souci de matérialisme pédagogique vont éditer les « Enfantines », les « fichiers scolaires coopératifs », et en février 1932 une brochure documentaire pour les enfants : la « Bibliothèque de Travail » (BT).

En octobre 1932 la revue *L'Imprimerie à l'école* devient *L'Éducateur prolétarien*, et la CEL produit un court-métrage engagé « Prix et Profits » avec Yves Allégret et les frères Prévert. En pleine montée du fascisme et du nazisme en Europe, le Mouvement de l'imprimerie à l'école et son leader Freinet vont être la cible, de 1932 à 1934, de violentes attaques de l'extrême-droite (l'Action française). L'école de St-Paul-de-Vence où enseigne Freinet depuis 1928 est attaquée par des notables fascistes.

L'administration refusant d'assumer ses responsabilités malgré une mobilisation unanime de la gauche et de personnalités artistiques et intellectuelles, Freinet n'accepte pas son déplacement d'office et est contraint de se mettre en congé de l'enseignement. Il a alors 37 ans !

D'autres adhérents de la CEL seront également sanctionnés (Boyau, Wullens, Roger, Lagier-Bruno).

En 1935 Célestin et Élise Freinet ouvrent une école privée « prolétarienne » à Vence. Pendant le Front populaire, Freinet lance un « Front de l'Enfance » présidé par Romain Rolland, et s'adresse aux parents pour promouvoir une méthode nouvelle d'éducation populaire. Il lance les Brochures d'Éducation nouvelle populaire (BENP).

En 1937 son école accueille de nombreux enfants victimes de la guerre civile en Espagne. Une école « Célestin Freinet » est ouverte à Barcelone par la Généralité de Catalogne.

Pendant la Seconde Guerre mondiale les activités du Mouvement Freinet sont interrompues. Freinet est arrêté par la police de Vichy, interné dans plusieurs camps, puis assigné à résidence dans les Hautes-Alpes. L'école de Vence est fermée et saccagée. De nombreux adhérents de la CEL subiront la déportation et périront (Bourguignon, Torcatis...).

A la Libération, Freinet anime le Comité départemental de Libération à Gap où il s'occupe d'enfants victimes de la guerre. La CEL renaît de ses cendres et va désormais s'installer à Cannes. « L'Éducateur » reparait dès 1945, et malgré les difficultés, l'école de Vence peut rouvrir.

Le Mouvement Freinet se développe rapidement, s'organisant en 1947 en Institut coopératif de l'École moderne (ICEM).

Face aux calomnies lancées contre lui par le PCF, Freinet et Élise quittent le Parti en 1948 après vingt-deux ans d'adhésion.

En 1949 c'est la sortie du film *L'École buissonnière* de J.-P. Le Chanois, sur un scénario d'Élise Freinet, consacré au Freinet novateur et à l'affaire de St-Paul-de-Vence. Ce film populaire sera un succès et aura un énorme retentissement. C'est aussi l'année où paraît le livre *Naissance d'une pédagogie populaire* d'Élise Freinet.

De 1950 à 1954 une campagne virulente des stalinien(ne)s contre Freinet tente sans succès de déstabiliser l'ICEM et la CEL.

En 1957 est créée la FIMEM (Fédération internationale des Mouvements d'École moderne) regroupant les Mouvements de dix pays et consacrant le rayonnement international de la pédagogie Freinet.

De nouvelles revues : *Art enfantin* en 1950, *Techniques de vie* en 1959, *L'Éducateur second degré* en 1963, et bien d'autres... vont voir le jour.

En 1964 l'école Freinet est reconnue comme école expérimentale, et ses enseignants pris en charge par le ministère de l'Éducation nationale.

Sa renommée attire de nombreux stagiaires et visiteurs du monde entier, et s'y déroulent tous les étés des rencontres appelées « journées de Vence », avec la participation de personnalités et de chercheurs du monde de l'éducation.

L'itinéraire de Freinet se poursuit jusqu'à sa disparition à 70 ans en 1966, sous le signe des méthodes naturelles et du tâtonnement expérimental mais aussi des combats avec son Mouvement sur les conditions de travail (25 élèves par classe dès 1953 !) et la défense de l'enfance et... de la paix.

Élise Freinet continuera leur œuvre et assurera la gestion de l'école jusqu'à son décès en 1981. Leur fille Madeleine Bens-Freinet l'assumera jusqu'en 1991, date à laquelle l'école Freinet, rachetée par l'État, devient école publique d'État et fait désormais partie du patrimoine, avec de sérieuses garanties de reconnaissance de l'œuvre de Célestin et Élise Freinet.

Le Mouvement Freinet continue de poursuivre son chemin, et l'ICEM adopte à Pâques 1968 « La Charte de l'École moderne » puis, redynamisé par mai 68, les « Perspectives d'Éducation populaire » (PEP) en 1978.

Après 1981, illusions et désillusions, déclin du militantisme associatif entraînent des difficultés dans le Mouvement.

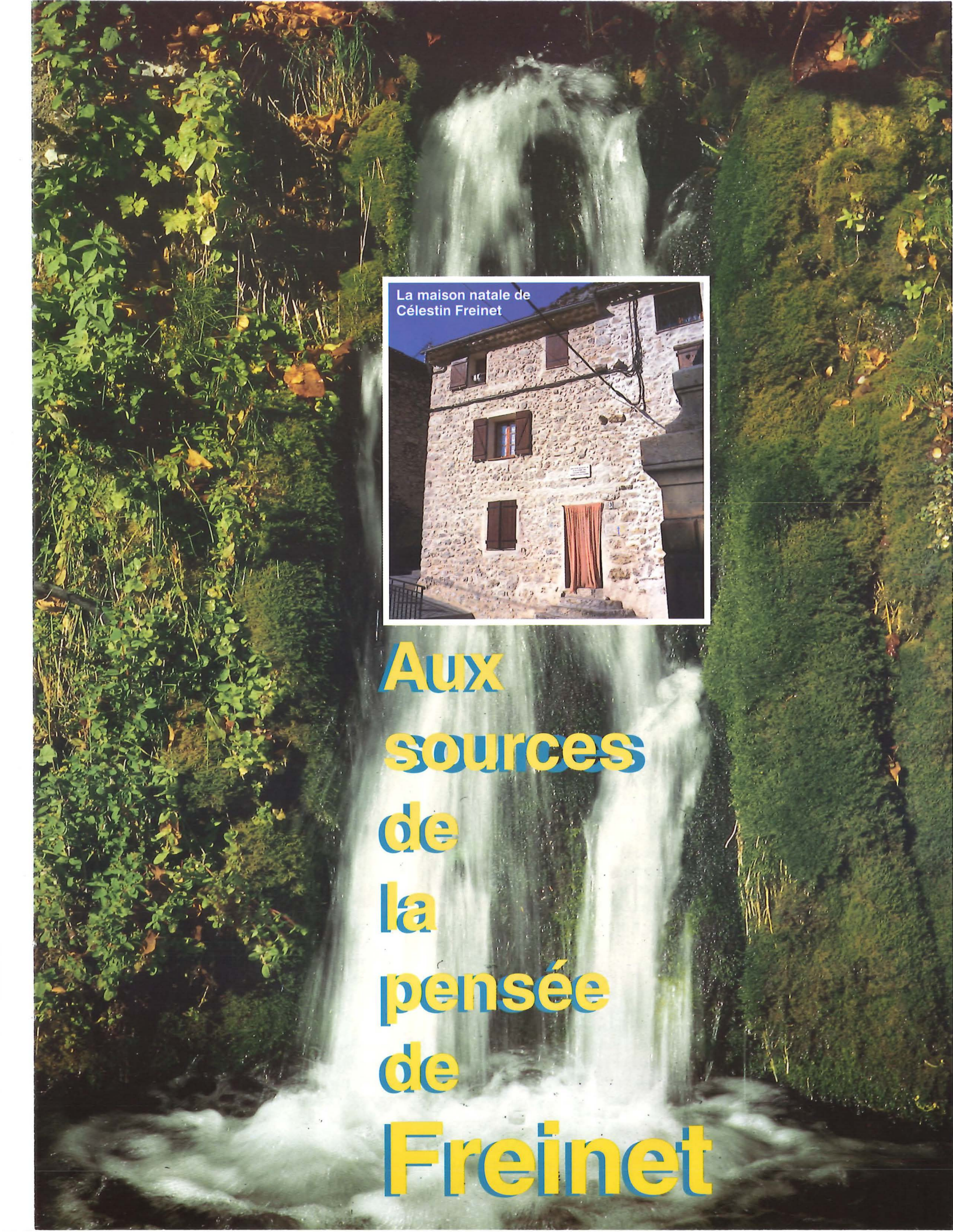
En 1986 la CEL dépose son bilan. L'activité éditoriale est reprise par les PEMF (Publications de l'École moderne française).

Aujourd'hui les classes coopératives de l'École moderne fonctionnent toujours avec les techniques de l'expression libre et du journal scolaire, de la correspondance interscolaire et des réseaux, avec l'apport des techniques modernes que sont l'informatique, le minitel, le fax, la vidéo...

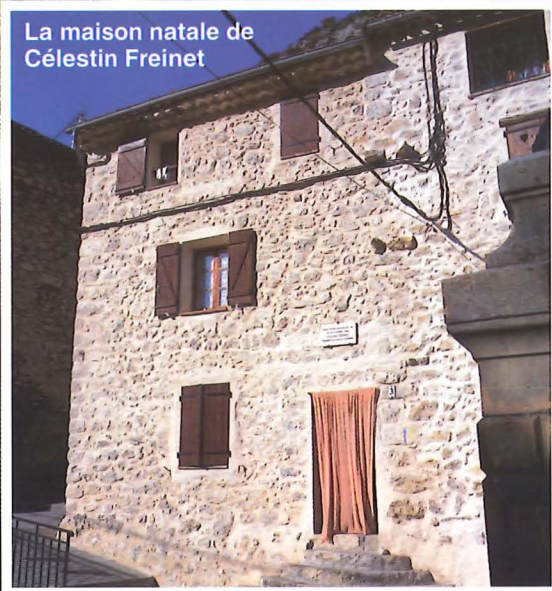
Comme à ses origines, un même espoir en la liberté de l'enfant et en l'homme anime les enseignants de l'ICEM, convaincus que la pédagogie de Freinet, vivante et généreuse, est porteuse d'une éducation populaire synonyme d'espoir et de modernité pour le XXI^e siècle.

Commission Histoire et Patrimoine des « Amis de Freinet »

*Henri Portier
Claude Guibaumé*



La maison natale de
Célestin Freinet

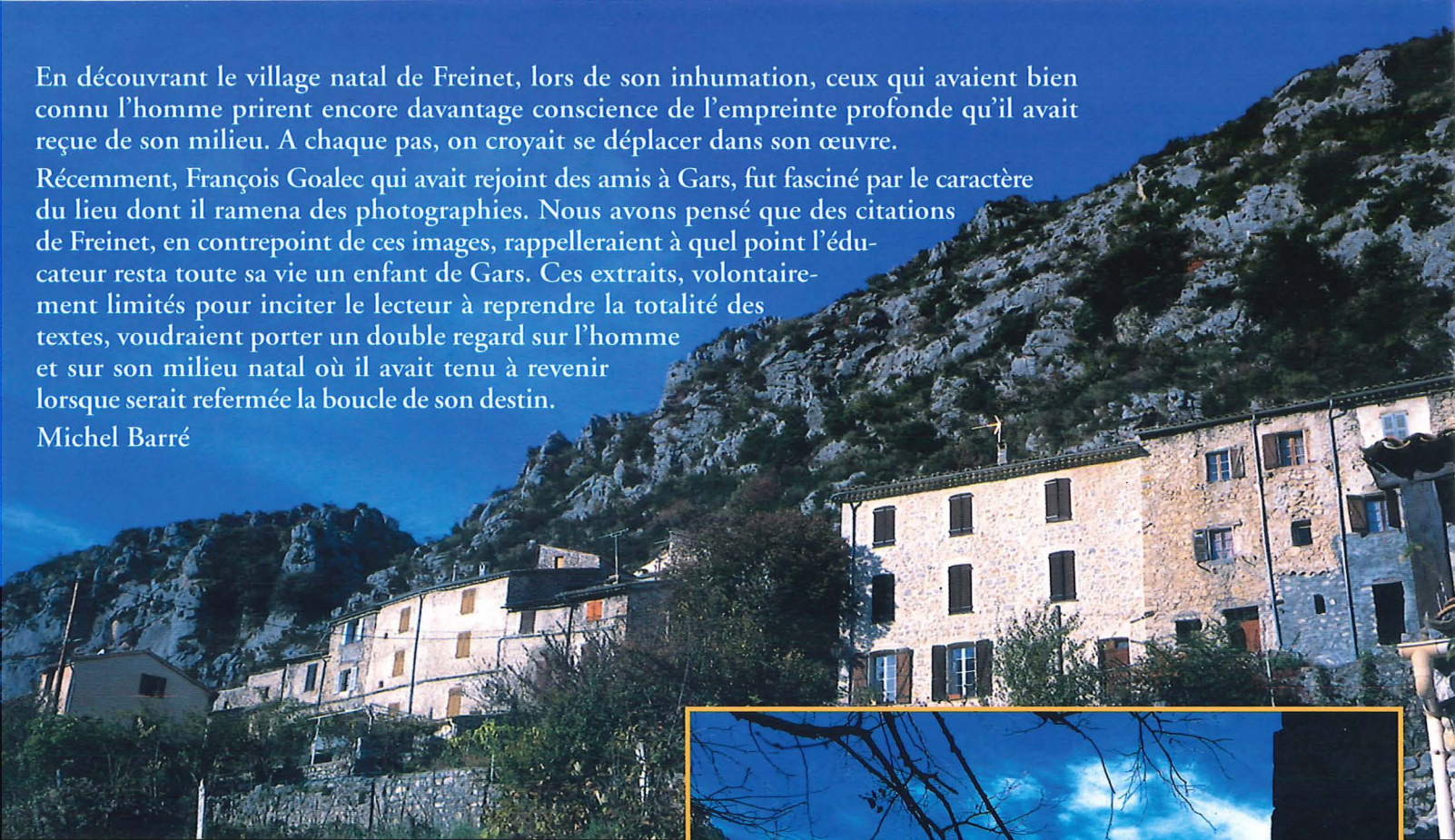


**Aux
sources
de
la
pensée
de
Freinet**

En découvrant le village natal de Freinet, lors de son inhumation, ceux qui avaient bien connu l'homme prirent encore davantage conscience de l'empreinte profonde qu'il avait reçue de son milieu. A chaque pas, on croyait se déplacer dans son œuvre.

Récemment, François Goalec qui avait rejoint des amis à Gars, fut fasciné par le caractère du lieu dont il ramena des photographies. Nous avons pensé que des citations de Freinet, en contrepoint de ces images, rappelleraient à quel point l'éducateur resta toute sa vie un enfant de Gars. Ces extraits, volontairement limités pour inciter le lecteur à reprendre la totalité des textes, voudraient porter un double regard sur l'homme et sur son milieu natal où il avait tenu à revenir lorsque serait refermée la boucle de son destin.

Michel Barré



Dans les moments les plus pénibles de ma vie – et notre génération semble née sous le signe des grands bouleversements individuels et sociaux –, lorsque l'horizon est comme barré par des catastrophes successives, ce n'est point dans l'enseignement des philosophes, dont on m'a imposé autrefois la lecture, que je vais chercher apaisement et intime espoir. Je revois mes sources. [...] Alors, j'ai eu la prétention et l'audace de me remettre à l'école des sages de mon village, de les écouter parler, de m'imprégner de leur rythme, de leur sens de la vie, de leur enseignement, pour essayer de découvrir, ou de préciser, ou de prolonger, par-delà l'impasse où nous a abandonnés la culture, les fondements originaux d'une meilleure conception philosophique et pédagogique. [...] J'ai voulu marcher sur les pas du paysan dans ses champs, retrouver les sentiers du berger dans la montagne ; j'ai voulu m'asseoir avec eux à l'ombre des arbres, le petit "saquet" du dîner entre les genoux. J'ai réappris à scruter la nature si changeante et diverse et j'ai bu à satiété aux sources claires que j'ai si délicieusement retrouvées.

(Introduction de *L'Éducation du travail*, T. I, p. 27-28).

Mon seul talent de pédagogue est peut-être d'avoir gardé une si profonde empreinte de mes jeunes années que je sens, et que je comprends, en enfant, les enfants que j'éduque. Les problèmes qu'ils se posent et qui sont une si grave énigme pour les adultes, je me les pose encore moi-même avec les clairs souvenirs de mes huit ans, et c'est en adulte-enfant que je détecte, à travers les systèmes et les méthodes dont j'ai tant souffert, les erreurs d'une science qui a oublié et méconnu ses origines.



[...] C'est la vie qui, à travers les exigences du milieu, déferle toujours, intrépide et inextinguible, cette vie qu'il suffit de retrouver et d'aider pour qu'éclate, malgré les drames de nos destins enchaînés, la bouleversante histoire de l'intrépide enfance.

(*Les Dits de Mathieu*, T. II, p. 120).

Nous sommes un peu trop comme cet enfant qui quitte pour la première fois, pour la ville brillante, le petit village gris et délavé, à l'unique rue, sans autre ornement que les portes d'étable alternant avec le seuil modeste des demeures, le petit village sans enseignes, sans bruits, sans autre décor

que sa collerette de jardins et de prés à l'opulence changeante, et son rocher tout doré au printemps par le foisonnement des genêts en fleurs.

L'enfant est séduit, subjugué, dominé par tout ce que la ville offre extérieurement à la jouissance passagère des sens [...]. Il se prend à penser avec quelque pitié à son village, aux parents et amis qu'il y a laissés. Il voudrait généreusement les faire bénéficier, ne serait-ce qu'un jour, de cette somptuosité étourdissante. [...]

Puis il s'initie peu à peu, trop vite même, aux surprises décevantes que réserve le revers de la médaille : logements sans soleil, rues dont le va-et-vient vous obsède, indifférence ou même inhumanité des gens qui passent... L'enfant se prend alors à regretter la paix des champs, le calme chantant du village, la simplicité familière des habitants, la sagesse exemplaire de ceux qu'il admire... Et il voudrait retourner là-haut vers le petit hameau, vers la paisible existence paysanne... Le pourra-t-il ?

(*L'Éducation du travail*, T. I, p. 51-52).

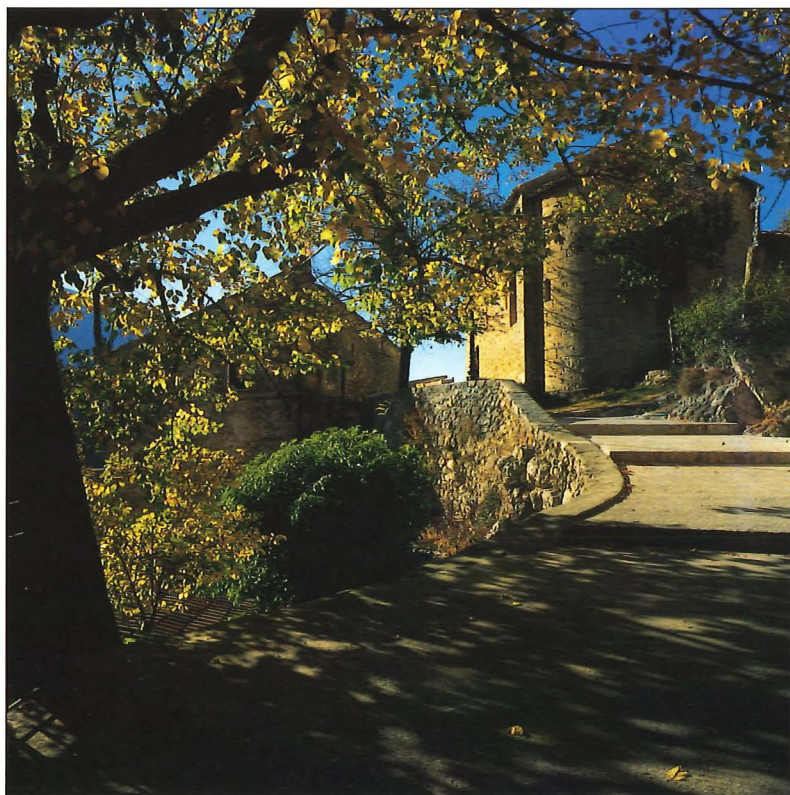
J'ai revu, après treize ans d'absence, le petit village de Provence aujourd'hui à moitié désert, où s'est passée mon enfance. Je n'ai pas eu besoin, pour m'y retrouver intimement, ni de sortir mon calepin comme lorsque je suis en commission en ville, ni d'emporter des manuels précis sur les observations que l'école aurait pu, autrefois, m'imposer.

La reconnaissance, la renaissance en moi des souvenirs est moins une question de mémoire que d'atmosphère, de sentiment, d'affectivité et de vie. Quand je revois les vieilles maisons blotties au pied du rocher, lorsque je perçois – tous sens mêlés – le murmure éternel de la source tombant en cascade parmi les ronces, le bruit du moulin où l'eau tourne aujourd'hui à vide parmi les décombres ; quand viennent vers moi des hommes et des femmes que treize ans d'événements tragiques ont marqués et vieillies, mes souvenirs réapparaissent – tous éléments mêlés – avec une fidélité totale, comme si défilait devant ma pensée un film magique du passé ressuscité. Rien n'est oublié : ni cette rainure dans la pierre du parapet, ni la hauteur des marches devant la porte de ma demeure, ni cet anneau dans le mur où nous accrochions symboliquement nos prisonniers, ni les gestes rituels de la fourrière tirant les fougasses chaudes dont nous détachions goulûment les premiers bras.

Les psychologues vous diront que la mémoire a besoin, pour se meubler, d'éléments durables, d'observations précises et méthodiques. Je n'en ai point été privé dès l'école. Le procédé ne m'a pas réussi. La trace s'est estompée jusqu'à devenir insaisissable comme ces écrits modernes dont l'encre pâlit puis s'efface, alors que la vie a tout scellé en ma mémoire avec une précision et une indélébilité de parchemin.

(*Les Dits de Mathieu*, T. II, p. 154)

Notre rocher ne nourrirait certes pas le blé aux racines grêles, ni le pêcher assoiffé. Cela ne l'empêche pas, voyez-le, de se parer en ce moment du manteau doré des genêts en fleurs ; dans les anfractuosités, parmi les rustiques chênes verts, poussent quelques figuiers opulents couverts en automne de fleurs,



bonnes seulement, il est vrai, pour les oiseaux ; des vignes mêmes s'y accrochent et fructifient, trouvant sans doute, dans la fente aride de la pierre, la nourriture suffisante.

La nature n'a pas été plus marâtre pour nous. Chaque individu, si déshérité soit-il, peut produire également sa parcelle de vie de vérité. Seulement, il ne faut pas demander à la pierre dure d'accueillir les plantes délicates pour conclure hâtivement à sa stérilité.

Oui, et c'est cela qui doit être essentiel en éducation : tout homme, tout enfant surtout, porte en lui d'incroyables virtualités de vie, d'adaptation et

d'action. On les a méconnues jusqu'à ce jour ; on les a réprimées au nom de la tradition pédagogique, des croyances métaphysiques ou des découvertes rationnelles et scientifiques. Il nous faut les redécouvrir, les laisser germer pour baser sur ces virtualités dynamiques toutes nos interventions éducatives.

(L'Éducation du travail, T. I, p. 123).

Regardez ces pans de murs ! Était-ce de la bonne bâtisse ? Et ces orifices encore béants qui semblent s'ouvrir sur de mystérieuses oubliettes, au cœur même du rocher ! Quel merveilleux poste d'observation, et comme on était bien placé là pour surveiller l'ennemi qui pouvait surgir par la vallée ou par la plaine... Le temps a effacé jusqu'au souvenir de ce passé héroïque de notre village.

Mais n'avez-vous pas essayé de retrouver, vous et vos élèves, dans quelques vieux papiers de famille, une trace au moins de ce passé ? Croyez-vous que vous n'auriez pas là comme une histoire en petit de cette lutte des hommes qui se continue, à une échelle effroyable, plus féroce et plus implacable, rasant plus minutieusement encore les cités orgueilleuses, ne laissant que des ruines comme jalons de l'histoire ?

(L'Éducation du travail, T. I, p. 87).

D'abord faire jaillir la source

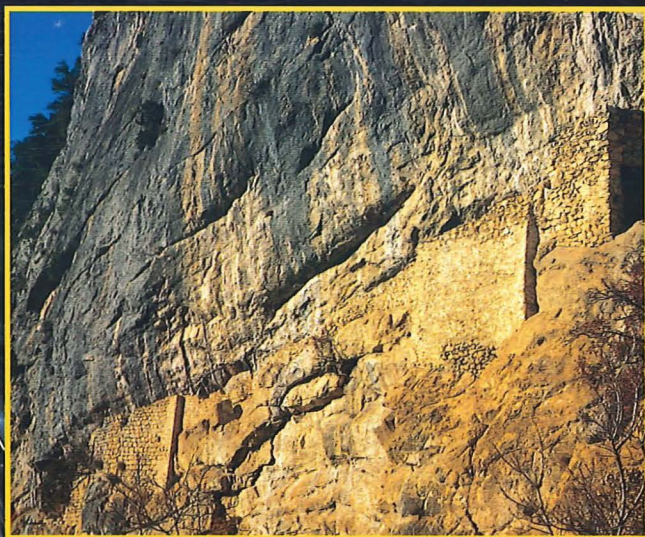
Les pédagogues sont comme ces enfants qui s'amuse à construire un bassin à l'endroit qui leur paraît le plus facile, parce qu'il n'y a là ni roches ni racines enchevêtrées et tenaces, et qu'ils peuvent, même avec des outils primitifs, creuser et remuer la terre complice.

Ce n'est qu'après, quand le bassin est construit, qu'ils se préoccupent d'y amener l'eau. Ils en trouveront peut-être si peu, elle arrivera si difficilement avec une si faible pente, qu'elle coulera en filets languissants que le plus petit brin d'herbe détournera de sa route incertaine. [...]

Les paysans de nos montagnes savent, eux, commencer par le commencement. Ils prospectent la source. Pas seulement le filet d'eau qui suinte au creux du vallon, mais l'origine même où, en profondeur, l'eau sort en bouillonnant, fraîche et claire entre les pierres. Quand la source est trouvée, quand l'eau jaillit intrépide et puissante, il est facile de l'accompagner jusqu'à la conque rustique qui débordera en évacuant les impuretés que le flot aura brassées et rejetées.

Cessons donc de nous laisser hypnotiser par ces bassins capricieux de l'observation, de la mémoire, des théories formelles échafaudées dans la lande désolée de la vieille scolastique. [...] Prospectons nos sources ; cherchons en profondeur le flot qui bouillonne entre les pierres ; accompagnons le courant et laissons-le couler généreusement sur les conques rustiques.

(Les Dits de Mathieu, T. II, p. 115)



Abri estimé comme datant du XIV^e siècle

C'est comme l'eau qui descend de notre source claire de Rocheroux... Elle peut être ruisseau gazouillant entre les osiers et les fraisiers de la montagne ; ou ruisseau cascasant que des canaux rustiques emmènent arroser haricots et arbres fruitiers, prés et légumes ; mais aussi, certains jours, trombe sauvage qui dévale des hauteurs, entraînant rochers, troncs et terre, arrachant tout sur son passage et ensevelissant dans la vallée des champs entiers qui en sont comme empoisonnés. Mais, depuis que la montagne, abandonnée à elle-même, s'est reboisée, les colères de notre torrent sont moins fréquentes et moins terribles. Pussions-nous trouver un jour semblable assagissement à l'usage de notre progrès !

(L'Éducation du travail, T. I, p. 70)





Je voudrais que vous accompagniez un jour notre vieux berger. Vous le verriez suivre tranquillement les “drailles” tracées par le passage incessant, au long des jours, des centaines et des centaines de brebis. Vous seriez étonnés parfois de voir cet homme s'enfoncer avec une telle confiance au milieu de fourrés qui vous paraîtraient, à vous, inextricables. Mais il sait, lui, que ces drailles sont comme quelque chose de vivant, qui a une origine et un but, et qu'on peut les suivre avec la certitude qu'elles mènent où on veut aller.

(*L'Éducation du travail*, T. I, p. 93)

La vie monte toujours

La journée commençait, les brebis avaient quitté le champ où elles avaient passé la nuit, et je partais, la besace à l'épaule, derrière le berger placide et serein. Il marchait par les drailles dont il avait seul le secret. Aucune bête autour de nous, à peine un lointain bruissement et quelques tintements de sonnailles qui situaient le troupeau en mouvement parmi les routes et les pins. J'étais inquiet de ne pas voir mes bêtes : allions-nous les retrouver avant de franchir les barres, ou nous faudrait-il retourner en arrière pour chercher pendant tout un jour ?

C'est le vieux berger qui m'expliqua les vraies raisons de sa sérénité : Mon petit, les bêtes montent toujours le matin. Elles s'en vont vers les cimes. Ce n'est pas que la pâture y soit plus abondante ni plus facile, mais c'est un instinct de l'être [...] de partir à l'assaut des sommets. L'herbe qu'on a conquise à force de muscles et de ténacité a une exaltante saveur, peut-être seulement parce qu'on l'a beaucoup désirée. Tu peux être tranquille : nous les retrouverons toutes au rendez-vous, là-haut ! [...]

Et vos enfants, vous dirait le berger, sont comme des brebis : ils veulent toujours monter ; vous n'avez de paix et de certitude que si vous savez les y aider, les précéder parfois vers les cimes, ou les suivre... Malheur aux êtres trop tôt domestiqués qui ont perdu le sens de la montée et qui, tels des vieux à bout de course, préfèrent à l'air du large et au bleu du ciel le collier de l'asservissement et la pâtée du renoncement ! Tous les chemins sont bons qui mènent vers les cimes.

(*Les Dits de Mathieu*, T. II, p. 112)





Placez un enfant au bord d'une rivière ou d'un canal. Toutes sollicitations extérieures sont superflues. Il n'y a plus de jeu ; il n'y a que l'irrésistible attrait de cette chose vivante : l'eau !

Elle est claire et transparente et l'on peut se mirer dedans, à moins qu'elle ne vous éblouisse en vous renvoyant la lumière crue du soleil. Elle glougloute doucement ; et surtout elle est si docile, si maniable, si obéissante, sans cesser cependant d'être active et changeante. On a l'impression à son contact d'être, par instants, complètement maître de cette force capricieuse dont la domination exalte en nous le sentiment de puissance.

(L'Éducation du travail, T I, p. 162)

Ceux qui font encore des expériences

Il y a, dans la vie, deux sortes d'individus : ceux qui font encore des expériences et ceux qui n'en font plus.

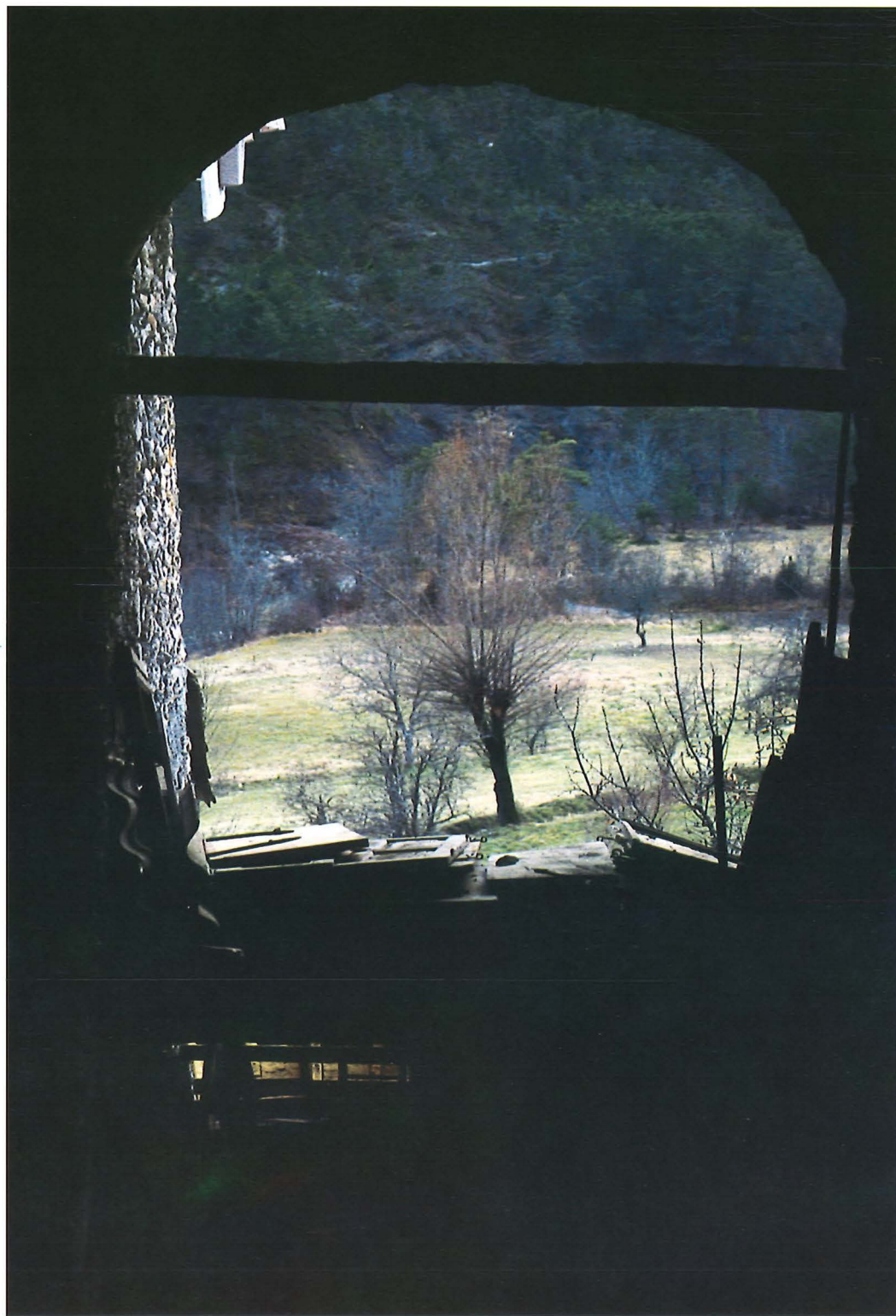
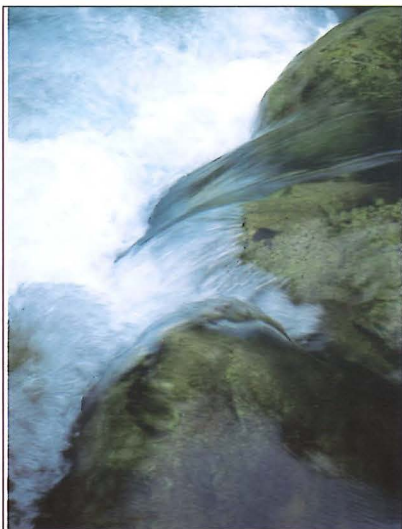
Ils n'en font plus parce qu'ils se sont assis au bord de la mare à l'eau dormante, dont la mousse a effacé jusqu'à la limpidité [...]. Ils se sont appliqués à définir les règles de l'eau morte et ils jugent désordonnée, incongrue et prétentieuse, l'impétuosité du torrent troublant l'eau de la mare, ou le vent qui balaie un instant sur les bords les mousses stagnantes [...]. Ils ne font plus d'expériences parce que leurs jambes lasses ont perdu jusqu'au souvenir de la montagne [...].

Ils ne font plus d'expériences. Alors ils voudraient arrêter la marche de ceux qui risquent de les dépasser et de les surclasser. Ils essaient de retenir les inquiets et les insatisfaits qui grondent avec le torrent ou qui partent, par des voies inexplorées, à l'assaut des pics inaccessibles. Ils codifient sur leurs grimoires les lois de la mare morte ou de la plaine marquetée, et ils condamnent d'avance, au nom d'une science dont ils se font les grands maîtres, toutes les expériences qui visent à sonder ce qui reste encore d'inconnu, à découvrir des voies hors des routes traditionnelles, et à tenter chaque jour l'impossible parce que c'est cet incessant assaut de l'homme contre l'impossible et l'inconnu qui est la raison vivante de la science.

(*Les Dits de Mathieu*, T. II, p. 182)

Le bambin saute gauchement par-dessus un filet d'eau ; puis il s'essaie à sauter un caniveau. Cela ne lui suffit pas encore : il recherche un obstacle plus difficile, et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'il bute assez violemment pour se convaincre qu'il doit arrêter là son expérience pour aujourd'hui. Ce ne sera que partie remise : demain il tentera d'autres performances. Et vous vous demandez parfois pourquoi il se complique ainsi la vie, parce que vous en êtes, vous, au palier, ou à la période descendante.

(*L'Éducation du travail*, T. I, p. 271)



Le pré, c'est la nature conçue dans son double rôle de recours-barrière. Il n'y en a pas qui soit plus bénéfique aux jeunes enfants, car elle offre une gamme inépuisable de recours, en même temps qu'une série de barrières intangibles qui leur donne la mesure exacte de leurs possibilités et de leur puissance. Dans la nature, l'enfant ne reste jamais sur un échec radical. [...] Mais, en même temps, la nature est impitoyable dans les barrières qu'elle oppose à certaines de nos expériences tâtonnées. On sent de bonne heure en elle des forces qui nous dépassent. [...] Avec la nature, les barrières sont bien des barrières.

(*Essai de Psychologie sensible*, T. I, p. 454-455).

Et la lumière fut

Les « poilus » revenaient de la « Grande » Guerre. Ils avaient retrouvé leur village tel qu'ils l'avaient laissé, en retard de cent ans sur les lieux qu'ils avaient parcourus. Et le soir, à la veillée, pendant que clignotait la lampe fumeuse, les plus hardis d'entre eux opinaient :

– Dire que nous avons là notre grande source, qui naît au cœur du village où elle fait tourner le moulin d'André, et qu'avec cette eau il serait si facile de faire de l'électricité !

Et les tireurs de plans, les faiseurs de projets, les discutailleurs allaient répétant : – Ce serait si facile pourtant ! – On s'éclairerait à si peu de frais ! – Notre village en serait tellement transformé !

Mais les sceptiques, qui savaient l'aboutissement de ces vaines velléités, concluaient :

– Nous avons toujours vécu ainsi avec notre bois gras et notre lampe fumeuse. Dire et faire sont deux !...

Mathieu, un jour, paria pour les deux ; il fonda un syndicat, fit étudier un projet, verser les fonds. Il eut contre lui, cela va sans dire, les autorités, l'administration et la préfecture.

Et les « novateurs » de tous poils, et les tireurs de plans se firent un jeu de gêner par leur scepticisme la téméraire entreprise de celui qui prétendait faire passer dans la réalité les rêves des discutailleurs.

Un soir, le courant illumina le village !... La lumière fut !... Autour des lampes égrenées le long des rues, la jeunesse du village dansa pour fêter le miracle enfin réalisé.

la lumière était devenue désormais une chose publique, évidente et définitive. Alors, les « novateurs », les tireurs de plans et les discutailleurs en vantèrent les bienfaits. Habiles en l'art d'exploiter le travail des autres, ils formèrent un comité, informèrent les journaux et, à l'inauguration officielle, on invita ceux-là mêmes qui s'étaient opposés au projet audacieux, préfet en tête. Mais on oublia Mathieu, qui prit sa bêche et s'en alla dans les champs soigner sa récolte à venir. Il avait d'ailleurs eu sa récompense, puisqu'il avait fait jaillir la lumière !

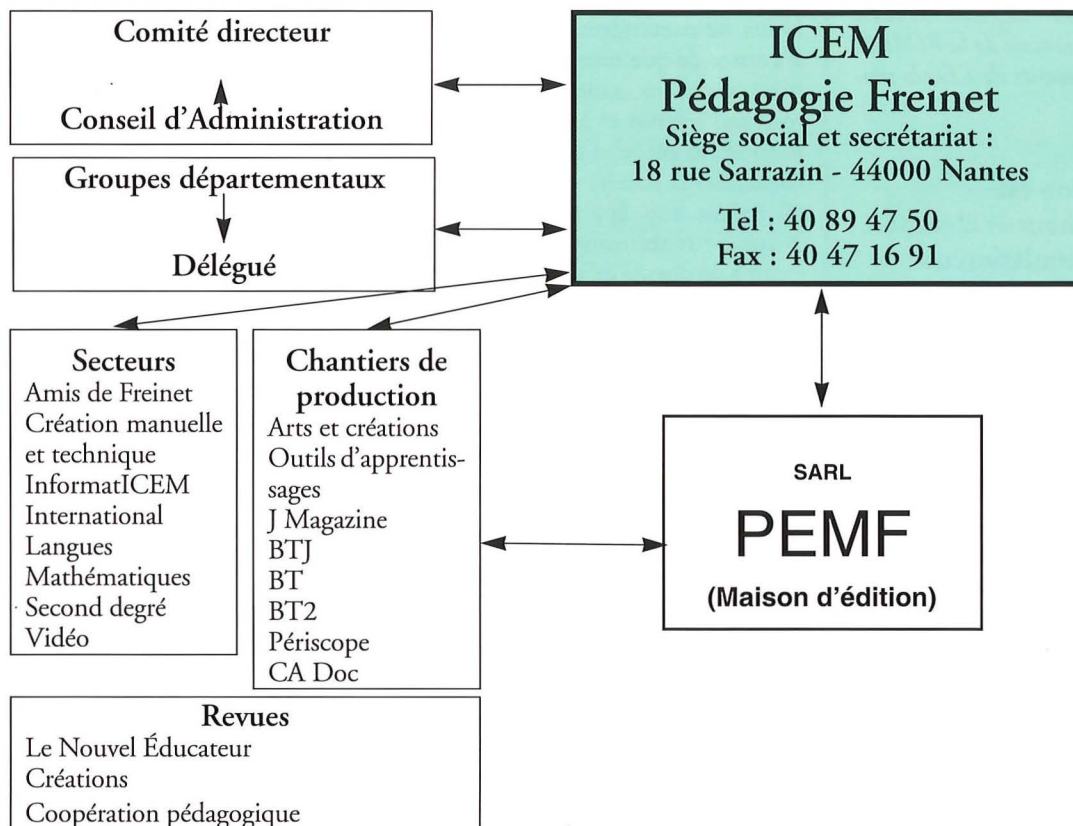
*(Les Dits de Mathieu,
T. II, p. 200)*

*Ce petit bâtiment, recyclé
depuis en toilettes publiques,
abritait la mini-centrale
électrique créée à l'instigation
de Freinet dans les
années 20.*



Article 2 des statuts

L'ICEM a pour but la recherche, l'innovation pédagogiques et la diffusion de la pédagogie Freinet par l'organisation de stages, par la conception, la mise au point de l'expérimentation des matériels divers qui seraient ou non sa propriété, l'édition de tous les imprimés, publications pédagogiques, livres ou productions audiovisuelles ou informatiques répondant à la réalisation de ses buts et par sa participation à toute entreprise créée ou à créer qui adhère ou adhèrera aux présents statuts.



L'ICEM est membre des organismes suivants

ANJEP : Association nationale de Jeunesse et d'Éducation populaire

CCOMCEN : Comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'Éducation nationale

COFRADE : Conseil français des associations pour les droits de l'enfant

FIMEM : Fédération internationale des mouvements d'École moderne

SNOGAEC : Syndicat national des organisations gestionnaires d'activités éducatives et culturelles

CPCIEP : Comité préparatoire aux congrès internationaux « Éducation à la paix »

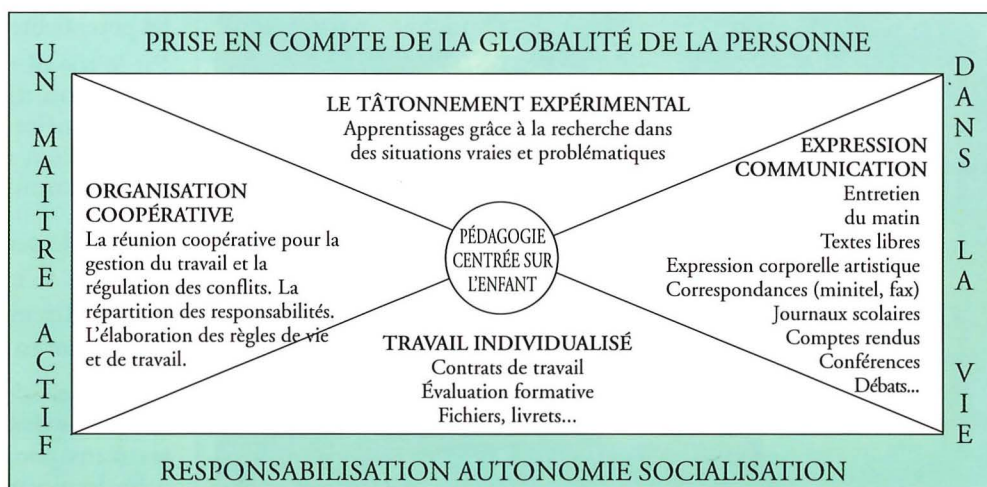
CLIMOPE : Comité de Liaison des Mouvements pédagogiques de l'Éducation

Associations affiliées à l'ICEM

Informaticem

Amis de Freinet

Techniques Freinet - Pédagogie institutionnelle



La charte de l'École moderne

Même si la syntaxe et le vocabulaire de la charte de l'École moderne datent un peu (1968) et semblent désuets, sa philosophie reste tout à fait d'actualité. Elle constitue un texte de base auquel les membres de l'ICEM et ceux de la FIMEM (Fédération internationale des mouvements de l'École moderne) adhèrent toujours.

1) L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.

Dans cet esprit nous recherchons les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement et cette élévation.

Soutenus par l'œuvre de Célestin Freinet et forts de notre expérience, nous avons la certitude d'influer sur le comportement des enfants qui seront les hommes de demain, mais également sur le comportement des éducateurs appelés à jouer dans la société un rôle nouveau.

2) Nous sommes opposés à tout endoctrinement.

Nous ne prétendons pas définir d'avance ce que sera l'enfant que nous éduquons ; nous ne le préparons pas à servir et à continuer le monde d'aujourd'hui mais à construire la société qui garantira au mieux son épanouissement. Nous nous refusons à plier son esprit à un dogme infaillible et préétabli quel qu'il soit. Nous nous appliquons à faire de nos élèves des adultes conscients et responsables qui bâtiront un monde d'où seront proscrits la guerre, le racisme et toutes les formes de discrimination et d'exploitation de l'homme.

3) Nous rejetons l'illusion d'une éducation qui se suffirait à elle-même hors des grands courants sociaux et politiques qui la conditionnent.

L'éducation est un élément mais n'est qu'un élément d'une révolution

sociale indispensable. Le contexte social et politique, les conditions de travail et de vie des parents comme des enfants influencent d'une façon décisive la formation des jeunes générations.

Nous devons montrer aux éducateurs, aux parents et à tous les amis de l'école, la nécessité de lutter socialement et politiquement aux côtés des travailleurs pour que l'enseignement laïc puisse remplir son éminente fonction éducatrice. Dans cet esprit, chacun de nos adhérents agira conformément à ses préférences idéologiques, philosophiques et politiques pour que les exigences de l'éducation s'intègrent dans le vaste effort des hommes à la recherche du bonheur, de la culture et de la paix.

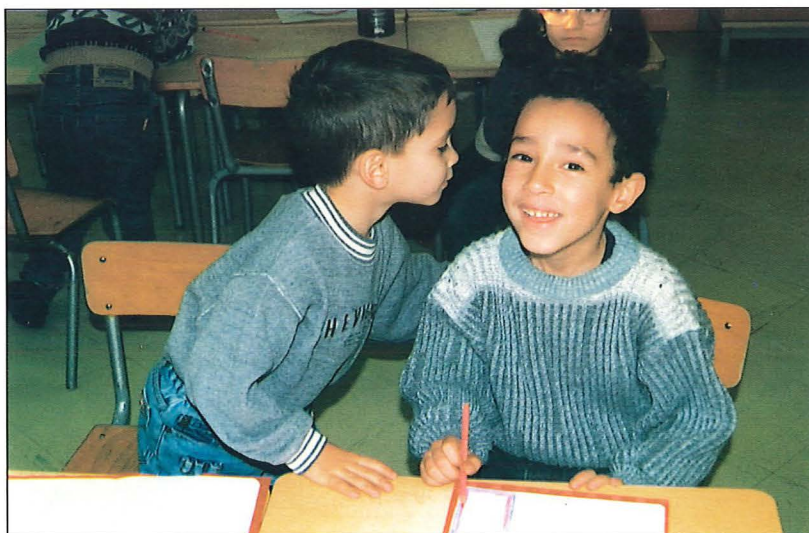
4) L'école de demain sera l'école du travail.

Le travail créateur, librement choisi et pris en charge par le groupe est le grand principe, le fondement même de l'éducation populaire. De lui découleront toutes les acquisitions et par lui s'affirmeront toutes les potentialités de l'enfant.

Par le travail et la responsabilité, l'école ainsi régénérée sera parfaitement intégrée au milieu social et culturel dont elle est aujourd'hui arbitrairement détachée.

5) L'école sera centrée sur l'enfant. C'est l'enfant qui, avec notre aide, construit lui-même sa personnalité

Il est difficile de connaître l'enfant, sa nature psychologique, ses tendances, ses élans pour fonder sur cette connaissance notre comportement



éducatif ; toutefois la pédagogie Freinet, axée sur la libre expression par les méthodes naturelles, en préparant un milieu aidant, un matériel et des techniques qui permettent une éducation naturelle, vivante et culturelle, opère un véritable redressement psychologique et pédagogique.

6) La recherche expérimentale à la base est la condition première de notre effort de modernisation scolaire par la coopération.

Il n'y a, à l'ICEM, ni catéchisme, ni dogme, ni système auxquels nous demandions à quiconque de souscrire. Nous organisons au contraire, à tous les échelons actifs de notre mouvement, la confrontation permanente des idées, des recherches et des expériences.

Nous animons notre mouvement pédagogique sur les bases et selon les principes qui, à l'expérience, se sont révélés efficaces dans nos classes : travail constructif ennemi de tout verbiage, libre activité dans le cadre de la communauté, liberté pour l'individu de choisir son travail au

sein de l'équipe, discipline entièrement consentie.

7) Les éducateurs de l'ICEM sont seuls responsables de l'orientation et de l'exploitation de leurs efforts coopératifs.

Ce sont les nécessités du travail qui portent nos camarades aux postes de responsabilité à l'exclusion de tout autre considération.

Nous nous intéressons profondément à la vie de notre coopérative parce qu'elle est notre maison, notre chantier que nous devons nourrir de nos fonds, de notre effort, de notre pensée et que nous sommes prêts à défendre contre quiconque nuirait à nos intérêts communs.

8) Notre Mouvement de l'École moderne est soucieux d'entretenir des relations de sympathie et de collaboration avec toutes les organisations oeuvrant dans le même sens.

C'est avec le désir de servir au mieux l'école publique et de hâter la modernisation de l'enseignement

qui reste notre but, que nous continuerons à proposer, en toute indépendance, une loyale et effective collaboration avec toutes les organisations laïques engagées dans le combat qui est le nôtre.

9) Nos relations avec l'administration.

Au sein des laboratoires que sont nos classes de travail, dans les centres de formation des maîtres, dans les stages départementaux ou nationaux, nous sommes prêts à apporter notre expérience à nos collègues pour la modernisation pédagogique.

Mais nous entendons garder, dans les conditions de simplicité de l'ouvrier au travail et qui connaît ce travail, notre liberté d'aider, de servir, de critiquer, selon les exigences de l'action coopérative de notre mouvement.

10) La Pédagogie Freinet est, par essence, internationale.

C'est sur le principe d'équipes coopératives de travail que nous tâchons de développer notre effort à l'échelle internationale. Notre internationalisme est, pour nous, plus qu'une profession de foi, il est une nécessité de travail.

Nous constituons sans autre propagande que celle de nos efforts enthousiastes, une Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne (FINEM) qui ne remplace pas les autres mouvements internationaux, mais qui agit sur le plan international comme l'ICEM en France, pour que se développent les fraternités de travail et de destin qui sauront aider profondément et efficacement toutes les oeuvres de paix.

Charte adoptée au Congrès de Pau (1968)

Pédagogie Freinet et laïcité

C. Freinet a toujours conçu une École moderne laïque et les congrès de l'École moderne ont marqué clairement leur attachement à la laïcité et déploré la division de l'enfance dès l'école, par l'école privée ségrégative. Le Mouvement de l'École moderne ne peut donner à ses adhérents aucune directive philosophique, syndicale ou politique autre que la défense de la laïcité, dans le cadre de la pédagogie Freinet qui est leur option de ralliement...

Après C. Freinet, l'École moderne a réaffirmé sa conception de la laïcité et son opposition à tout endoctrinement dans la Charte de l'École moderne, adoptée au Congrès de Pau (1968) et dans le PEP (1979 : Perspectives d'Éducation populaire).

Extrait du Bulletin des Amis de Freinet

Manifestations du Centenaire de Célestin FREINET

Comité du centenaire :

Éditions :

- * Livre du Centenaire de Célestin Freinet par les Amis de Freinet et de son mouvement.
- * Numéro spécial en hommage à Célestin Freinet des Cahiers Binet Simon.
- * Numéro spécial *Centenaire du Nouvel Éducateur*, (ICEM).
- * *Cent poèmes pour un Centenaire* (Comité du Centenaire-Unesco).
- * Réédition des articles de C. Freinet, années 20-30, dans *L'École émancipée* (EDMP).
- * Fac-similé des « Journaux de vie » de classes de Célestin Freinet (INRP).
- * Fac-similé de la 1^{re} BT (Bibliothèque de Travail) de 1932 (PEMF).
- * Actes du Colloque international de Bordeaux 1996 (Presses Universitaires de Bordeaux).
- * Actes du Colloque de Rennes (IDEM 35).
- * *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps* (2 tomes) - Michel Barré (PEMF).
- * *Célestin Freinet* - Patrick Boumard (PUF, collection « Pédagogues, pédagogies »).
- * *Le mouvement Freinet : des origines aux années 80* - Luc Bruliard, Gérard Schlemminger - (L'Harmattan).
- * Souvenirs d'anciens élèves et enseignants de l'école Freinet avec J. Mondolini (Le temps des cerises).
- * Catalogue d'exposition d'Art enfantin : *100 œuvres pour un centenaire*, numéro spécial de la revue *Créations* (PEMF).
- * Actes du 43^e congrès ICEM : *Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique*.
- * Publications d'organisations amies (CEMEA, OCCE, JPA, École Émancipée, UNESCO...).

* Audiovisuel :

- CD audio *Les enfants ont la parole* (ICEM) ;
- CD audio avec album BT : *Freinet par lui-même* (PEMF) ;
- Vidéo-cassette : *Histoire du mouvement de l'imprimerie à l'école* (ICEM) ;
- CD-ROM : *Freinet, pédagogue moderne* (PEMF).

Expositions :

- * Exposition et animation à l'école Freinet de Vence (fin août à début septembre 1996).
- * Exposition (itinérante) des communes de Gars-Le-Bar/Loup-St Paul-Vence : « L'école buissonnière, œuvres des petits enfants de Célestin Freinet » (14/8 au 10/9/1996).
- * Exposition (mobile) sur « l'évolution du journal scolaire », Paris (CLEMI).
- * Exposition (itinérante) sur Célestin Freinet et la pédagogie Freinet (Comité du Centenaire, ministère Éducation nationale, Musée de l'Éducation/INRP, ICEM).
- * Exposition internationale « L'enfant et l'adolescent créateurs » (pratiquant la correspondance interscolaire internationale), Valbonne (août 96) - Unesco - Paris (octobre 96).
- * Exposition ICEM « Arts et créations enfantines. Cent œuvres pour un centenaire », Valbonne (août 96) - Unesco Paris (octobre 96).
- * Exposition sous vitrines : « De l'imprimerie à l'imprimante », BPI Centre Georges-Pompidou - Paris (15 octobre au 15 novembre 96).
- * Exposition-conférence sur « la Bibliothèque de Travail » - Salon du Livre - Bibliothèque municipale - Cherbourg (Manche) - (6 au 8 juin 96).
- * Expositions et animations ICEM dans de nombreuses villes, départements, régions...

Congrès :

- * Congrès international ICEM de la célébration du Centenaire de Célestin Freinet - Centre international de Valbonne-Sophia-Antipolis - (26 au 29 août 1996).

Rencontres :

- * Rencontre internationale des éducateurs Freinet (RIDEF) - Cracovie - Pologne (20/28 juillet 96).
- * Rencontre internationale d'enfants pratiquant la pédagogie Freinet et la correspondance internationale - Unesco : 7, place de Fontenoy - Paris (6 - 7 - 8 octobre 1996).
- * Rencontre des enfants des écoles dénommées « Célestin Freinet », Hérouville-Saint-Clair (Calvados) (12/15 juin 1996).
- * Rencontre d'enfants - Groupe lyonnais de l'École moderne - Lyon (20 mai/2 juin 96).

- * « Itinéraire de Célestin & Élise Freinet » (Gars, Le Bar/Loup, St-Paul, Vence) : expositions, conférences et visites (fin août 1996).

Colloques et conférences :

- * Conférence du Bureau international de l'Éducation - Genève (5 octobre 1996) où sera rendu un hommage solennel à Célestin Freinet.
- * Conférence internationale de l'Unesco : 7, place de Fontenoy - Paris (8 octobre 1996) - Hommage de l'Unesco à Célestin Freinet.
- * Colloque organisé par IDEM 35, avec ville de Rennes, université de Rennes II, IUFM. Thème : « Pédagogie Freinet - Coopération et citoyenneté aujourd'hui pour le monde de demain » - Rennes « Triangle » (28/29 octobre 1996).
- * Colloque « Soixante-dix ans d'éducation à la coopération et à la citoyenneté », université de Caen et IDEM 14, Maison de la recherche en sciences de l'homme (23 octobre 1996).
- * Colloques « Actualité de la pédagogie Freinet » - BPI Centre Georges-Pompidou - Paris (16 octobre et 20 novembre 1996 - 14h/23h).
- * Conférence-table ronde « Société Binet Simon » - université Lyon II (20 novembre 96).
- * Colloque universitaire international - Mexico - « Centenaires de C. Freinet » de José e Tapia et de Jean Piaget, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (27/2-1/3/96).
- * Colloque international du Centenaire Célestin Freinet, université de Kassel - Allemagne (19/22 septembre 1996). Exposition « Les enfants artistes et écrivains » (oct-nov 96).
- * Colloques et manifestations annoncés au Canada (Québec), Brésil (Sao Paulo, Recife), Espagne (Barcelone, Lérída, Madrid), Portugal, Belgique, Suisse, Japon, Royaume-Uni...

Médias :

- * Presse écrite spécialisée et grands quotidiens nationaux...
- * Radios : France Culture, France Inter, Radio Libertaire...
- * Télévision : La 5 (film de Suzanne Forslund), F3 Planète câble (« La Maison de l'éveil », film documentaire de Henry Colomer), Arte, F2, Canal +, TV5, Chaînes à l'étranger.

Bibliographie

Plutôt que de proposer une bibliographie importante comprenant nombre d'ouvrages anciens et difficiles, sinon impossibles, à se procurer, nous avons pris le parti de ne retenir que peu de livres ou de brochures récents et de les présenter.

Il s'agit d'une bibliographie de base pour qui désire en savoir plus sur Freinet, sur l'ICEM et sur la pédagogie Freinet aujourd'hui.

Le mouvement Freinet : des origines aux années 80

Luc Bruliard,
Gérald Schlemminger,
Éditions l'Harmattan, Paris, 1996.

« Un bref rappel de l'œuvre de C. Freinet permet de comprendre l'impulsion qu'il a donnée à un mouvement d'enseignants qui perdure encore. À partir d'un ancrage syndical révolutionnaire, le mouvement Freinet emprunte des techniques et procédés pédagogiques au mouvement international des réformes pédagogiques. Il s'appuie également non sans difficultés sur l'évolution des sciences humaines. Les débats, controverses et conflits qui émaillent son histoire montrent non seulement l'impact pédagogique mais aussi les enjeux éminemment politiques que cette minorité agissante fait émerger dans le paysage éducatif. »

Luc Bruliard : professeur des écoles, chargé de cours à l'université de Paris X et membre de l'ICEM.

Gérald Schlemminger : maître de conférences à l'université de Paris XI, chercheur en sciences de l'Éducation, membre de l'ICEM.

Célestin Freinet : œuvres pédagogiques (2 tomes)

Éditions du Seuil 1994

« Freinet a beaucoup écrit : des centaines d'articles pour sa revue *L'Éducateur* et quelques livres, probablement trop peu nombreux... »

On ne trouvera, dans cette édition, que les œuvres publiées en volumes. Six l'ont été du vivant de Freinet, deux autres, peu de temps après sa disparition, par les soins d'Élise Freinet.

Ce n'est pas une édition critique. Mais l'œuvre de Freinet ne s'est jamais construite hors du temps. C'est la raison pour laquelle il nous a paru nécessaire de situer chaque ouvrage dans les circonstances où il a trouvé naissance, et qui l'ont parfois inspiré. »

Extrait de l'introduction par Jacques Bens

Célestin Freinet : un éducateur pour notre temps Michel Barré

Éditions PEMF 1995 et 1996

Tome I : 1896-1936 Les années fondatrices

Ce volume retrace la jeunesse de Freinet, son retour à la vie civile après une profonde blessure de guerre, son combat contre le bellicisme, l'endoctrinement et les inégalités. Sa recherche d'une autre éducation le conduit à créer de nouvelles techniques de travail...

Tome II : 1936-1966 Vers une alternative pédagogique de masse

Le biographe aborde dans ce second volume l'époque de la maturité marquée par l'action du mouvement des « imprimeurs », l'accueil des petits réfugiés espagnols dans son école de Vence, l'internement de Freinet, la rédaction de ses livres principaux, la relance de son mouvement et de la Coopérative de l'enseignement laïc après la guerre, le film *L'École buissonnière* qui retrace l'affaire de Saint-Paul, les attaques du parti communiste et les avancées du mouvement dans le domaine pédagogique.

Célestin Freinet par lui-même

Une cassette de 60 min. et un livret de 48 pages.

Célestin Freinet et l'École moderne

Un album cartonné de 48 pages et un CD audio des enregistrements de Célestin Freinet.

Éditions PEMF

Les éditions ICEM

(A commander au secrétariat ICEM : 18, rue Sarrazin - 44000 Nantes.)

Titres disponibles à ce jour :

N° 1 : Lire-écrire 1 : vieux débats et lueurs d'espoir. Lecture et production d'écrits. En maternelle, au CP.

N° 2 : Lire-écrire 2 : ateliers de lecture en CE1-CE2. Au second degré : lire au collège.

N° 3 : Lire-écrire 3 : Lire naturellement. Ateliers de lecture au cours moyen. Le désir de lire.

N° 4 : Lire-écrire 4 : s'apprendre à écrire-lire par la méthode naturelle de lecture.

N° 5 : Le texte libre : sa réhabilitation. Le texte libre au cœur d'un système interactif.

N° 6 : La convention des Nations Unies sur les Droits des enfants : court historique. La convention. Application.

N° 7 : Mise en œuvre, à l'école, de la convention des Nations Unies sur les Droits des enfants : réflexion, recherche, innovation, action.

N° 8 : Le journal scolaire (1) : rendre le journal scolaire aux enfants. Liberté d'expression et journal scolaire.

N° 9 : Le journal scolaire (2) : comment « lancer » le journal ? Le contenu, les techniques d'impression, les apprentissages.

N° 10 : La correspondance : la correspondance au centre des apprentissages.

Réussir par l'école, Comment ? (Actes du Salon des apprentissages personnels de Nantes, 1991).

Les guides pédagogiques « Outils, mode d'emploi » - Éditions PEMF

Pour vous aider dans l'utilisation des outils de travail individualisé.

N° 1 : outils de travail individualisé de la maternelle au cycle 3.

N° 2 : outils documentaires pour l'école élémentaire.

N° 3 : spécial mathématiques.

N° 4 : outils documentaires pour le second degré.

N° 5 : outils de lecture.

Recette pour vivre heureux

Respirer une grande bouffée d'air matinal...

Avaler une pincée

De la danse délicate des fleurs...

Mélanger le chant des herbes folles

Et le souffle du vent,

Puis, savourer avec gourmandise...

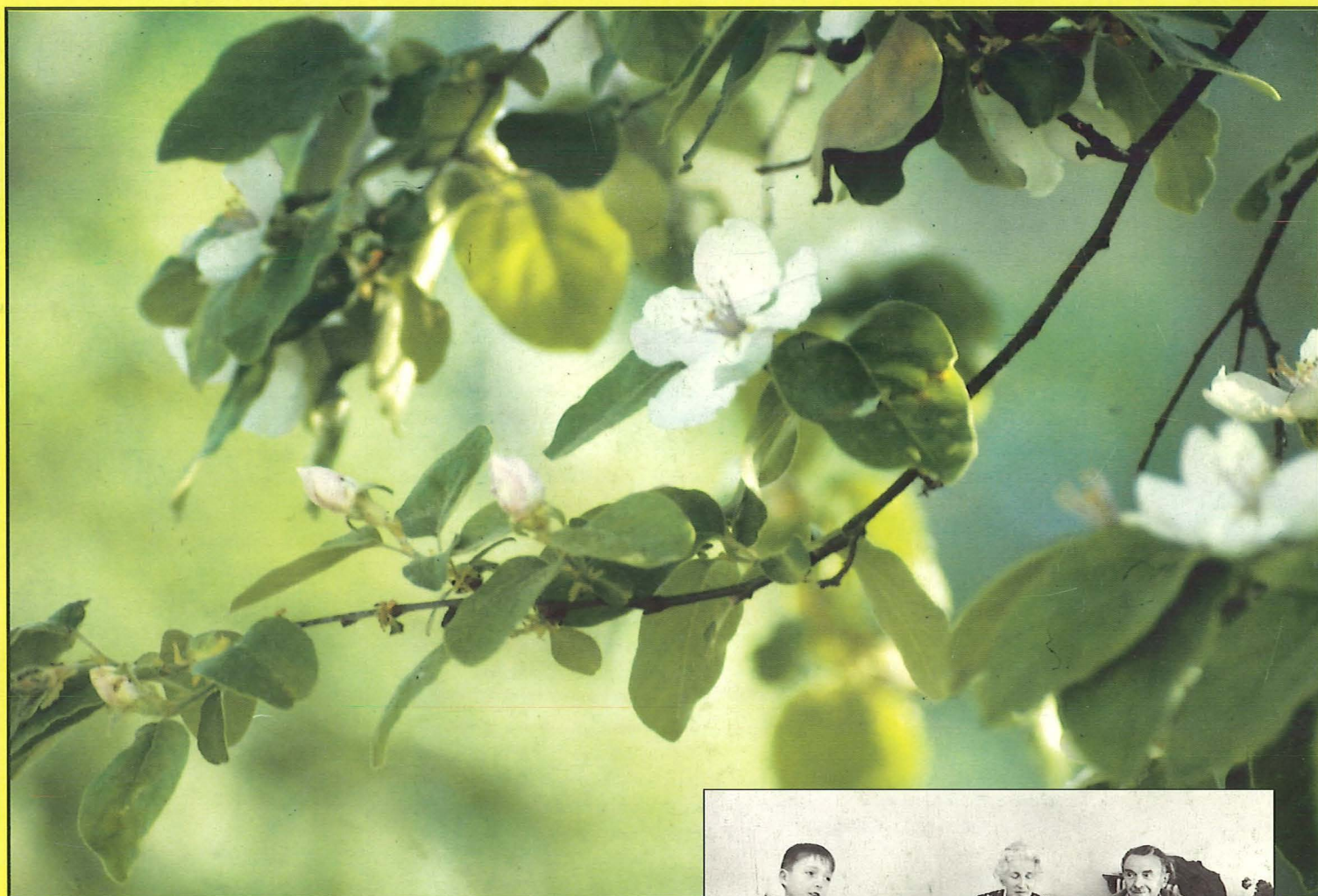
*Boire aussi le chuchotement des arbres,
Et le murmure des plantes...*

Alors, vous serez levé dans les airs,

Et vous comprendrez que la vie

Est un cadeau...

Avril



Texte extrait de :
Les Pionniers
École Freinet-Vence
Printemps 1996 (Tome II)