

La Halte

Revue virtuelle des équipes en
pédagogie Freinet

Numéro 4
Novembre 2008

Sommaire de ce numéro

Édito...

On se parle des vraies affaires!

Les petites nouvelles...

**Nouvelle chronique, les nouvelles
d'ici et d'ailleurs...**

**Démarrer en Pédagogie Freinet
en 1^{ière} année, au mois de mars...**

Marielle Chagnon ... page 3

Journal de bord, rentrée 2008...

Michèle Henrichon ... page 5

Questions de détail !!!

avec Philippe Leduc ... page 7

Le petit dossier du mois:

Débat chez les cousins français...

Les devoirs? Interdits!

... page 19

Édito...

On se parle des vraies affaires!

Jusqu'ici, j'ai occupé pas mal de place, dans la petite revue que je vous envoie périodiquement. Ce n'est pas que ça me gêne; j'aime écrire, et j'ai bien du mal à ne pas parler de pédagogie Freinet! Et je ne suis pas en panne de sujets non plus; il y a tellement à dire!

Mais l'idée de La Halte, c'était de mettre le monde des équipes Freinet en contact, de favoriser les échanges sur nos pratiques. Eh! bien, je suis heureux de vous dire qu'on est bien en train de s'enligner sur cette voie!

Les grandes idées, les principes, les outils et techniques classiques de la PF, c'est bien de s'en parler, de diffuser...

Mais au quotidien, c'est parfois sur des plus petites questions, **en apparence**, qu'on butte, qu'on est questionné. C'est ce qui est arrivé à Philippe, qui nous fait part des questions qu'il a à brasser avec les parents de sa classe.

Et puis, le fameux démarrage en PF, le dernier dossier vous en a dressé un portrait, mais dans la réalité de vos situations, comment ça se passe ? Marielle nous parle du sien, au cœur d'une situation bien particulière de remplacement d'un titulaire.

Puis quelques pages d'un journal de bord, un témoignage du quotidien de Michèle, dans sa classe, mais surtout des fins de soirée où on pense à ce qui vient d'arriver dans la

journée, ou à ce qui va arriver le lendemain...

Vraiment un beau petit numéro, comme on les aimera, je le souhaite...

Marc Audet

Les petites nouvelles

À partir de cette fois, on va essayer de regrouper les "nouvelles" de nos milieux (ou toute autre info pertinente à la PF), ici, tout juste après l'édito, ...si vous m'en faites part, bien sûr. Je fais donc appel à vous pour me dire ce qui arrive chez vous, ce qui est susceptible d'intéresser ou d'informer les autres lecteurs.

Les numéros de La Halte sont archivés dès maintenant...

Vous pouvez toujours retrouver les numéros parus de La Halte à l'adresse suivante:

<http://www.csdps.qc.ca/yves-prevost/InfosUtiles/LaHalte.htm>

Si vous connaissez quelqu'un qui est intéressé à y jeter un coup d'œil, donnez-lui l'adresse! ...et suggérez-lui de me contacter pour joindre son adresse à la liste d'envois. J'ajoute qu'en visitant le site de l'école, cette page n'est pas "annoncée", et qu'on n'y a pas accès par le jeu des liens. Il faut absolument taper l'adresse précédente pour y accéder. Mettez-la en lieu sûr!

Freinet 101...

À Yves-Prévost, on a mis en place une structure de marraines/marrainés, depuis quelques années. Y sont prévues des rencontres régulières où les "anciennes" se rendent en quelque sorte responsables des "nouveaux", en partageant avec eux réflexions et trucs de métier. À force de réajuster, on en est arrivé aussi à regrouper ces "nouveaux" dans des rencontres particulières de fin de journée, avec Isabelle, responsable de la gestion de cette structure, et un "vieux" qui aime jaser (vous avez deviné qui ?); lors de ces rencontres, on met sur la table des thèmes de la PF et on éclaire les choses: ce que c'est, ça vient d'où, pourquoi c'est venu, qu'est-ce que ça donne...?

Isabelle, dans son éclectisme proverbial, a appelé ça Freinet 101 ! Ces rencontres réunissent les "nouveaux" de Yves-Prévost et de Cap-Soleil, les deux écoles sœurs de la Commission scolaire. On a eu notre première rencontre mardi le 14 octobre; les deux prochaines sont prévues pour mardi le 18 novembre et mardi le 20 janvier. Avis aux intéressés(ées).

La pédagogie institutionnelle

Lors de la première rencontre les "nouveaux" (décidément, il va falloir trouver un autre truc pour les nommer!) à Yves-Prévost, en début d'octobre, il a été question de "pédagogie institutionnelle". Pour ceux et celles qui étaient là, et qui veulent en savoir plus, et pour tous ceux qui auraient cet intérêt, je vous rappelle qu'un dossier "pédagogie institutionnelle" existe sur le site de la BQPF:

<http://www.bqpf.info/dossierplan/02textespratique/04sommPIPF.html>



Du matériel "freinet" pour la classe...

J'ai eu depuis quelques mois plus d'une demande d'info concernant le matériel produit pour ou dans le mouvement pour le travail en classe : fichiers, cahiers autocorrectifs... Voici quelques informations utiles.

Vous savez peut-être qu'à l'origine, le mouvement avait sa propre maison d'édition, la CEL, qui est disparue il y a quelques années. On y publiait tout le matériel produit coopérativement pour les classes. Ensuite, une maison d'édition extérieure au

mouvement a pris la relève, la PEMF (Publication de l'École Moderne Française); elle a été liquidée l'an dernier: faillite. C'est très embêtant pour les profs et les classes qui s'équipaient là, et qui

auraient à renouveler du matériel! Une petite boîte a racheté les stocks restant de PEMF et les écoule. Il s'agit de la BPM (Bibliothèque pour l'École). Le problème, c'est que le fichier que vous voulez n'est peut-être plus disponible, parce que complètement écoulé. Vous pouvez vérifier en fouillant à cette adresse:

<http://www.pemf.fr/site/index.php?rubrique=1>

Il faut savoir cependant que tout ce qui y est présenté n'est pas exclusivement du matériel Freinet. C'est une maison d'édition qui n'est pas assujettie à la PF et qui est indépendante.

Je vous conseille aussi d'aller voir aux éditions ICEM ce qui est proposé pour les classes:

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/travail-cooperatif/travail-pedagogique/ed-icem/liste-numeros/outils-pour-la-classe>

Il y a aussi Odilon, qui produit du matériel pertinent pour nos classe. Il s'agit d'un groupe de profs freinet qui se sont "jadis" improvisés éditeurs et qui proposent aujourd'hui des choses bien intéressantes. Allez voir : www.odilon.fr. Vous pouvez aussi contacter Jacky Varenne, le responsable d'Odilon : odilonjv@free.fr

DÉMARRER EN PÉDAGOGIE FREINET EN PREMIÈRE ANNÉE AU MOIS DE MARS

Marielle Chagnon, 8 octobre 2008

Avant- propos

Avec la parution de l'édition spéciale sur le DÉMARRAGE EN CLASSE dans La Halte, revue virtuelle des équipes en pédagogie Freinet, numéro de septembre 2008, j'ai voulu apporter mon témoignage en guise de contribution. Pour alléger la lecture, j'utiliserai le terme «éducatrices» pour désigner la technicienne en éducation spécialisée ainsi que la préposée à l'éducation spécialisée, toutes deux présentes avec moi en classe quelques heures par jour.

Je suis une enseignante de 26 années d'expériences et une "mordue" de pédagogie Freinet. À cause d'un déménagement dans une autre région, je me retrouve maintenant enseignante-suppléante à la Commission scolaire Val-des-cerfs. Au printemps dernier, on m'a assigné un remplacement. Je débarque donc le 26 mars 2008 dans un groupe de première année, habitué à travailler tous ensemble à la même page en même temps.

Après quelques jours, je discute avec les deux éducatrices présentes en classe quelques heures par jour, chargées de superviser et d'aider deux élèves ayant des besoins particuliers. Je leur explique mon intention d'instituer une période d'ateliers, qui seront rotatifs au début mais qui deviendront de plus en plus un temps privilégié pour individualiser le travail et maximiser l'aide qu'elles peuvent apporter. Le défi est de taille puisque l'horaire est bâti sur dix jours et que les périodes des deux éducatrices sont fluctuantes.

Je bâtis donc un semblant de plan de travail où je cumule toutes les informations pertinentes à la gestion du temps, de l'espace et



des besoins particuliers des enfants. J'attribue une couleur de gommette à chacune des éducatrices pour repérer facilement leur présence en classe sur ce plan de travail.

Je présente ce nouvel outil aux enfants. J'explique mon intention de disposer les pupitres en équipes de travail pour pouvoir mieux fonctionner en ateliers et récupérer de l'espace qui nous servira à créer un coin de rassemblement, utile chaque matin pour regarder ensemble la planification de la journée. Chaque équipe aura un chef en charge de superviser, d'aider au besoin et de rappeler les règles de fonctionnement.

Une première séance de CONSEIL DE COOPÉRATION s'impose donc pour dire et noter les qualités requises ainsi que la description de leur tâche. Les élections s'organisent donc, sur une base volontaire. Une quinzaine d'élèves se proposent. Vote secret avec scrutateur et vérificateur. Puis, les chefs élus choisissent les participants à venir dans leur équipe avec un critère, imposé par l'enseignante, d'alternance entre fille et garçon. Une deuxième séance de Conseil de coopération nous sert à vérifier ensemble l'équilibre qualitatif de chaque équipe en décrivant les forces de chacun pour développer l'entraide.

Les ateliers institués au début sont: Logix, journal personnel, Vêritech, Azimut à l'ordinateur et les fichiers de lecture PEMF. Une semaine de tâtonnement pour ajuster le niveau de chacun dans chacun des ateliers puisque j'utilise du matériel gradué. À la fin de l'atelier, chacun est invité à me dire si le niveau de difficulté est adéquat.

Avec tout ce matériel et ces comportements à gérer, puisqu'il y a maintenant beaucoup d'interaction entre eux, le BESOIN d'avoir des responsabilités s'est présenté. Alors en Conseil, nous établissons une liste de toutes les tâches à faire pour garder notre matériel en ordre, prêt à être utilisé sans perte de temps. Une des fonctions inhérentes à l'utilisation des fichiers est aussi de créer le besoin de rangement et d'organisation pour plus d'efficacité et moins de frustration. À partir de maintenant, chaque personne a une ou deux responsabilités que nous échangerons dans un mois.

En avril, plusieurs événements culturels ont favorisé l'émergence d'une EXPRESSION écrite plus personnelle et plus colorée. Les dessins commentés sont immédiatement affichés au mur où chacun peut lire et S'ENRICHIR du travail des copains.

Pour satisfaire une attente des parents, j'ai ciblé les pages les plus pertinentes des deux cahiers d'exercices avec un système d'autocorrection ou de correction par les pairs ou par l'enseignante.

Graduellement, la période ateliers s'est multipliée dans l'horaire. Le contenu est devenu du travail ciblé sur mesure pour chacun puisque les enfants avaient pris goût à ce fonctionnement et se montraient plus autonomes et heureux de pouvoir travailler davantage à leur rythme.

Une visite au zoo étant la sortie prévue pour la fin de l'année, nous avons entrepris des recherches sur des animaux que nous avons d'abord élus comme étant les plus populaires auprès de notre groupe. Travail d'équipe, sélection d'information avec des mots-clés sur des feuilles brouillons divisées en catégories pré-déterminées, puis composition de phrases, corrections et transcription, collage sur des cartons avec dessins et illustrations. Travail d'envergure pour des élèves de première, mené à terme avant le jour de la visite.

Après ces trois mois, le groupe aurait été assez bien entraîné pour pouvoir démarrer des projets à partir de leurs intérêts personnels. Mais la cloche a sonné la fin d'année.

Les murs de la classe et les deux cordes à linge étant remplis de travaux d'enfants, je propose aux enfants d'inviter les parents à venir dépouiller la classe un soir durant la dernière semaine sur une formule de 4h00 à 6h00. À la proposition d'une élève, nous ajoutons un récital des chansons apprises ensemble au fil des rassemblements matinaux. Une très grande majorité de familles a participé à l'événement ainsi qu'à une chanson à répondre. Pour moi, cette rencontre permet un dernier échange informel avec chaque famille.

Selon le témoignage des éducatrices présentes en classe, les élèves ont fait un pas de géant en autonomie, en développement académique et en développement personnel. Tout cela grâce aux outils et techniques d'une pédagogie qui fait jaillir l'élan vital de chaque être et le propulse toujours un peu plus loin sur son propre chemin. Mon travail en tant qu'enseignante est de faire en sorte que les enfants apprennent de plus en plus, qui ils sont vraiment.

J'ai voulu relater cette expérience pour rappeler aussi que la pédagogie Freinet a inspiré la réforme actuelle au Québec. Elle est un ensemble de pratiques qui favorise le développement des compétences transversales ET disciplinaires. Elle est une pédagogie qui préserve la flamme et la passion chez l'enseignant car les défis sont en lien avec la VIE et le développement du potentiel de chaque ÊTRE HUMAIN que nous appelons aussi élèves dans les écoles!

Je souhaite que mon témoignage contribue à démystifier le démarrage en classe et révèle que peu importe par quel bout on se lance, les besoins apparaîtront et le coffre à outils de cette pédagogie se mettra en place, petit à petit, puisque tout se tient!

Coopérativement vôtre,

Marielle Chagnon

N.D.L.R. : Marielle vient de prendre une suppléance, à l'école Le Rebond, de Cowansville. Je suis certain que c'est une nouvelle tout à fait intéressante, et qu'elle mérite d'être connue.

Journal de bord

Michèle Henrichon, ÉLAN

La rentrée est dans quelques jours. L'aventure commencera bientôt! Je suis impatiente de travailler et de faire des découvertes avec eux, de voir les enfants définir leur place. Ça sera chouette de créer notre petite société ensemble, de leur donner envie d'apprendre et surtout, de les voir se construire.

Ce matin, pour me remettre dans le bain, j'ai décidé de relire les 30 invariants Freinet ainsi que leur définition*.

Je les connais bien, je suis en accord avec chacun d'eux. Je m'y réfère inlassablement; cette lecture appuie les fondements auxquels je crois profondément, elle enligne les actions quotidiennes que je poserai tout au long de l'année. Me replonger dans ces invariants solidifie ma pratique. Cette magnifique pratique qui me demande tous les jours de me questionner et me permet de développer et de perfectionner des outils pour l'appliquer.

Je suis toujours fascinée de constater combien les enfants apprennent lorsqu'on rend possible la pratique du tâtonnement expérimental. Quand ces fondements sont mis en œuvre, les apprentissages sont réels et intégrés solidement. Imprégnés de façon naturelle, les apprentissages sont là pour rester. Les réels progrès des enfants me confirment tous les jours combien cette pédagogie leur est profitable; ils se construisent davantage à travers elle. Et plus je m'abandonne à elle, plus les enfants grandissent car Freinet avait compris que les apprenants sont les maîtres de leurs apprentissages.

Je suis privilégiée de pouvoir développer cette merveilleuse pédagogie de la réussite, de travailler dans une école alternative à pédagogie Freinet (choisie par les parents). C'est en fonction de leur adhésion au projet éducatif que les enfants ont été acceptés. Mais l'ont-ils tous choisi pour sa vocation? Je crois que oui, dans une bonne proportion. Cependant, une grande partie de parents n'est



pas encore convaincue par cette pédagogie à contre courant. Il y a encore des craintes, des oppositions et des grognements.

J'ai parfois pesté contre les parents. On m'a trop souvent demandé d'avoir une pratique plus traditionnelle. Je rageais car, plus ma pratique se définissait selon les fondements Freinet, plus les grognements de parents étaient écrasants. D'un côté, il y a les enfants qui explorent, utilisent leur pensée intuitive, qui créent et qui apprennent par expérience et de l'autre côté, il y a des adultes qui me "proposent" une façon de faire formelle. Ce qu'ils me proposent est souvent loin de ce que préconise notre pédagogie. On me demande des modèles d'adultes, des fins répondants aux schèmes traditionnels de produit fini. Je comprends que l'école traditionnelle est plus réconfortante parce que c'est elle que nous avons connue. Mais je me suis souvent demandée pourquoi ces parents ne faisaient pas fréquenter à leurs petits l'école qu'ils réclamaient.

Dans ces moments, je repense à ce que Freinet a écrit : **"c'est à nous de montrer, pratiquement, expérimentalement, que nous avons raison, pour qu'on nous suive un jour jusqu'à l'expérience complète que nous savons concluante"**. Par plusieurs moyens, je cherche, depuis plusieurs années, à convaincre les premiers éducateurs des enfants. Ainsi, je diffuse mes expériences de classe, j'informe (avec l'aide de mes collègues), des façons dont nous développons les fondements Freinet, j'accompagne les enfants à diffuser leurs œuvres. Ces moyens ne peuvent faire autrement que de persuader un plus grand nombre de parents à réclamer cette pédagogie.

Ce matin, ma lecture réflexive des invariants m'a apporté plus que je ne l'espérais. En terminant, j'étais ravie de constater que j'avais intégré l'avant dernier invariant, celui qui m'a donné le plus de fils à retordre. Je dois avouer que le tâtonnement de cet invariant fut long avant qu'il fasse partie de ma façon de concevoir les réticences des parents. Freinet explique qu'il ne faut pas s'étonner qu'il faille du temps pour se sortir du conservatisme, que le temps et les réussites *"obligera éducateurs et parents autour de vous, à reconsidérer progressivement leur action. Et ce sera un de vos mérites d'y parvenir lentement, à travers opposition, critiques, grognements et invectives"*.

Aujourd'hui, à deux pas de la rentrée, force est de croire que j'ai grandi par tâtonnement. L'expérience a eu raison de mon ardeur. Pour être honnête, l'expérience m'a plutôt donné confiance en ma pratique. Du coup, je suis moins sur la défensive, plus ouverte et plus confiante que les résultats parleront d'eux-mêmes.

J'ai terminé ma lecture du dernier invariant. Je suis plus déterminée que jamais; il est primordial que les parents nous suivent pour nous soutenir. Il est capital que nous puissions travailler avec eux, pour être cohérents et, en bout de ligne, pour que les enfants soient libres. Cette année, j'ai envie de commencer ma rencontre de parents en discutant avec eux de pédagogie car elle est (et sera) la pierre angulaire de mes actions et des actions de l'ensemble de mes collègues.

Pour que cette rencontre soit profitable, j'aimerais que les parents amorcent leur propre réflexion. En leur expliquant combien il est important que nous soyons partenaires, j'espère leur donner le goût et le besoin de se questionner et de se positionner sur la pédagogie. En faisant cette lecture ou relecture des invariants Freinet, les parents pourront comprendre davantage la pédagogie pratiquée. Je souhaite les convaincre et que nous devenions partenaires.

Dans le cas contraire, cette lecture et cette rencontre serviront à leur faire savoir à quoi s'attendre cette année... ☺

Michèle

journal de bord, entrée 2008

* N.D.L.R. : pour lire les Invariants, voir :

<http://www.bqpf.info/dossierplan/O1textesfondements/O6fondements.html>



L'école alternative Le Rebond, Cowansville

N.D.L.R. :

Avant de vous proposer les questions de Philippe Leduc, qu'il m'a envoyées au cours du mois de septembre, il convient de vous parler de cette nouvelle équipe qui se joint à nous.

En effet, il y a maintenant 6 équipes Freinet au Québec (sans oublier, bien entendu, les quelques autres praticiens de notre pédagogie qui sont éparpillés ici et là et qui se joignent à nous par la revue, au gré de leur envie). Je vous raconte...

Il y a un peu plus de deux ans, j'ai reçu un appel de Lac Brôme; c'était un couple de parents qui avait cherché des informations sur la pédagogie Freinet et auquel on avait donné mes coordonnées. J'ai rencontré Éloïse et Stéphane et nous avons plâtré longuement. Leur projet était de constituer une école alternative à pédagogie Freinet dans leur coin de pays. Ils représentaient déjà un groupe de parents intéressés à se doter d'une telle alternative. Ils ont documenté leur projet et l'ont présenté à la commission scolaire Val-des-Cerfs. Après bien des péripéties, dont on se doute bien (...on a tous eu à faire ces démarches!), la commission scolaire a accepté de localiser une section alternative à pédagogie Freinet, **Le Rebond**, dans une école de Cowansville, l'école Curé A.-Petit. C'est l'an dernier que la première classe ouvrait, en premier cycle, des enfants de niveau maternelle étant intégrés à la maternelle de l'école. Cette année, Le Rebond compte une deuxième classe, de deuxième cycle. Philippe est titulaire de cette dernière classe.

On leur souhaite longue vie, et qui sait, peut-être un effectif permettant d'occuper toute une école, éventuellement.



Conflits cognitifs

Je suis enseignant à l'école Curé-A.Petit au volet alternatif "Le Rebond". J'intègre comme je peux mes connaissances concernant la pédagogie Freinet. En l'occurrence, je fais de l'écriture libre, des "quoi de neuf?", des fiches, des brevets, des plans de travail, des projets signifiants, des conseils de classe et nous avons déjà publié notre premier journal de classe.

J'ai travaillé en pédagogie ouverte à l'école Atelier, située à Montréal.

Selon moi, la pédagogie préconisée à l'école Atelier ressemble beaucoup à la pédagogie Freinet. Malgré tout, j'ai été un peu pris au dépourvu à la première rencontre de parents du "Rebond". Mes questions concernent trois points abordés par les papas et mamans de mes élèves:

Les devoirs et leçons... Qu'en est-il?

Les tables d'addition et de multiplication... doivent-ils les apprendre par cœur?

Les dictées... Doit-il y en avoir?

Enfin, voici une quatrième question à propos des bulletins:

À l'école Curé-A.-Petit, nous ne sommes que deux classes à pédagogie Freinet. Comme le volet alternatif est encore nouveau à cette école, nous utiliserons le même bulletin que les autres classes. Je trouve que cela est bien particulier. Qu'en pensez-vous?

Les réponses aux trois premières questions me semblaient claires avant de rencontrer ces parents issus de l'école traditionnelle... Ils m'ont poussé dans un de ces conflits cognitifs dont il faut absolument se libérer!!!

Philippe Leduc,

enseignant au volet "Le Rebond" (classe de 2ème-3ème année)

Que te dire, Philippe...

Je ne peux affirmer que ce que je vais dire sur ces questions que tu posais, Philippe, est la vérité; c'est ma vérité, et il faut la peser à la lumière de bien plus large que ces questions elles-mêmes...

Il ne s'agit pas non plus de la "vision officielle d'une autorité pédagogique"; cela n'existe pas vraiment en PF. Il y a une sorte de *vérité générale* qui est portée par la plupart des gens qui la pratiquent, mais sur des questions pointues comme celles-là, c'est diffus, car on est dans le quotidien des individus, de leur confort et de leurs incertitudes, de leur vision des choses. Il y a certainement des attitudes, des pratiques, qui nous paraissent d'emblée contradictoires avec la pédagogie Freinet (à ce titre, la lecture des **Invariants pédagogiques**, de Célestin, est très inspirante), mais les contextes de chaque praticien dictent parfois des compromis, ou bien l'organisation progressive de sa propre classe amène chacun à traiter les choses à mesure, et à sa mesure, une à une, en commençant par ce qui nous paraît à chacun le plus important... Freinet disait bien: "Ne pas lâcher des mains sans toucher des pieds"! Bref, les dogmes... hum! Après tout, la PF n'est pas une religion, une chapelle!

Nous serons donc très subjectifs...

Un préalable, cependant...

Les parents que nous avons dans nos classes d'écoles alternatives à Pédagogie Freinet ont choisi un projet éducatif auquel ils se sont identifiés. Ils y ont vu un ou des principes, une ou des techniques, des outils... qui les ont séduits. Ils ont une adhésion générale à l'affaire, mais ça ne veut pas dire qu'ils sont confortables avec tout ce qu'on peut faire en classe, ni qu'ils s'y reconnaissent.

Ils seront plus ou moins questionnés par une pratique ou une autre, par une attitude qu'on peut avoir. Une plongée dans cet univers qu'ils n'ont pas vécu peut les insécuriser. Et il n'est pas exclu qu'ils aient parfois raison de nous questionner! Après tout, on n'est pas parfait et on a chacun nos incohérences.

Il est donc une réalité dont il faut tenir compte. Malgré le soin que nous avons pris de leur présenter la pédagogie Freinet et de les avertir qu'ils se trouveraient plongés dans une expérience parfois dérangement, et nonobstant le fait qu'ils ont choisi de s'y embarquer, à leur point de vue, en toute connaissance de cause, ils demeurent pour la plupart, des adultes qui ont vécu, étant enfants, la "classe ordinaire", dont l'expérience scolaire est faite de pratiques dites "frontales": un enseignant qui sait et qui montre, à des enfants qui ne savent pas et qui apprennent, en pratiquant, en s'exerçant, en répétant...

C'est l'image qu'ils ont de l'école et de la classe, même s'ils désirent autre chose pour leur enfant. Ils sont profondément marqués par ce modèle d'apprentissage scolaire, parfois de manière tout à fait inconsciente et à leur corps défendant. Après tout, n'ont-ils pas bien réussi de cette façon! C'est ce qu'ils pensent d'eux-mêmes, en tout cas, pour plusieurs, et même un peu comme nous-mêmes. Ce qu'on connaît déjà, c'est un peu la sécurité! C'est d'autant plus vrai que l'apprentissage est la plupart du temps présenté de cette manière : un "maître" enseigne à des néophytes ce qu'il sait et on s'exerce jusqu'à savoir ou savoir-faire. Et ce n'est qu'ensuite qu'on nous laisse la bride et qu'on peut voler de ses propres ailes.

Leur proposer une démarche nouvelle, innovante, qu'ils ne connaissent pas pour l'avoir vécue à l'école, ça ne leur facilite pas la certitude. C'est un peu comme pour la religion! On n'y croit plus ou peu, mais on fait baptiser les enfants, au cas où! Ils vont donc naturellement chercher à se sécuriser en demandant des choses qu'ils connaissent, ou au moins en demandant pourquoi on ne les fait pas!



Ils vont chercher à s'informer, d'une manière ou d'une autre. Et puis, n'ont-ils pas droit, eux aussi à leurs petites incohérences ?

À mon avis, il y a bien des petites questions qu'on a à traiter avec eux, dans une rencontre de début d'année, comme ça, qui ont l'air d'être des revendications, ou des critiques, ou simplement de simples questions, issues de leur insécurité, mais qui peuvent provoquer des malentendus qu'il convient d'éviter.

J'ai pensé et je pense toujours que nous avons un rôle de formateurs non seulement avec les enfants, mais aussi avec les parents. L'école, c'est aussi pour eux. Il faut prendre soin de leur expliquer, de leur faire vivre des expériences, de les faire réfléchir, dans l'action autant que possible. Nos écoles alternatives doivent prévoir dans leur calendrier, chaque année, des moments de débats et d'échanges avec les parents, des ateliers, comme ceux des enfants. Mais ça, c'est une autre question...

Question de principe!

Au delà des techniques et des outils qu'elle propose, ou plutôt en amont de ces pratiques, la pédagogie Freinet propose des principes dont on fait largement usage, quand on en parle, ou quand on s'y initie. Mais il en est un qui est particulièrement important et dont on ne parle pas assez. C'est celui de **notre conception de l'apprentissage**. En effet, la gestion de la classe, les structures qu'on met en place, les outils qu'on utilise, la "méthodologie", tout cela est tributaire de l'idée qu'on se fait de la manière d'apprendre.

Nous pensons, en pédagogie Freinet, qu'on n'apprend vraiment que quand on est en situation réelle, et qu'on apprend en faisant. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit bien le dicton! Et que dans la tête de quelqu'un qui apprend, la connaissance et le savoir-faire se mettent en place progressivement, à coup d'expériences réelles, répétées et perfectionnées. Il s'agit là d'un principe universel, à notre sens; tout le monde n'apprend jamais aussi bien que de cette manière, et à condition bien entendu qu'il en ait le désir. Nous avons nommé cette vision de l'apprentissage le **tâtonnement expérimental**.

Vue par cette lunette, la classe ne peut plus être ce qu'on en connaît traditionnellement, ni dans sa structure, ni dans sa gestion, ni dans sa manière d'opérer.

Je vous propose de creuser un peu la question, en lisant le petit texte suivant, que j'avais écrit pour le journal des parents de l'école Yves-Prévost, l'an dernier...



Apprendre oui, mais comment ?

Quand on présente la pédagogie Freinet à quelqu'un, c'est couru d'avance, on va entendre parler d'expression, de communication et de coopération! Une chose sur laquelle on insiste moins, mais qui est cependant majeure, c'est celle de la conception de l'acte d'apprendre; pourtant, nos attitudes d'enseignants, les outils et les techniques qu'on crée et qu'on utilise, le contexte de travail qu'on met en place en classe, tout est teinté de cette idée qu'on se fait de ce que c'est qu'apprendre.

Dans un "pattern" d'apprentissage traditionnel, les enseignants reçoivent des enfants qui viennent apprendre, mais les dés sont un peu pipés d'avance. L'école est là avant les enfants, de même que les enseignants; ils ont une structure déjà définie, parce qu'il y a déjà un programme, un contenu déterminé, et c'est à chaque enfant de s'y soumettre,

de s'efforcer de "rentre dans le moule", pour reprendre l'expression consacrée. Le non-dit y est aussi important : apprendre est un acte qui nécessite l'intervention d'une personne qui sait sur une personne qui ne sait pas. L'acteur principal est l'enseignant. On aura beau arguer qu'on y rend les enfants actifs, qu'ils deviennent acteurs et responsables de ce qu'ils apprennent, c'est quand même à l'enfant de se couler dans une structure qui lui est préexistante.

(On a une image ici de ce qu'est l'école du premier type, d'abord, où l'enseignant est carrément maître d'œuvre; il gère les apprentissages: il conçoit le modèle d'enseignement, frontal et magistral, détermine l'exercitation nécessaire et l'évalue. L'enfant est passif, doit être réceptif, il exécute.

Puis aussi, l'école du deuxième type, où l'enseignant s'efforce de faire de la place à l'enfant, l'incite à être participant, fait appel à ses intérêts, lui permet de prendre une place, mais il demeure le maître d'œuvre, l'organisateur.)

Dans ce modèle, c'est le savoir qui est au cœur de l'action. Lui ne bouge pas, ne change pas. Ce sont toutes les choses et les personnes qui gravitent autour qui doivent s'y adapter. Les enseignants y sont d'abord des dispensateurs de savoirs, et leurs actions (...puisqu'ils sont les acteurs) doivent être supportées par une structure qui remplace la motivation naturelle d'une personne qui décide d'elle-même d'apprendre. On y trouve donc la récompense, dans le meilleur des cas, et la punition dans le pire. On y a imaginé aussi que la meilleure manière de palier justement cette motivation naturelle qui n'y est pas, c'est d'en créer une, de remplacement, la compétition. On note, on compare, on évalue, on fait des moyennes, sur lesquelles on se base pour juger de la réussite ou de l'échec. Et pour faire bonne mesure, on y inclut une certaine moralisation; le bon élève est celui qui se coule dans le modèle prévu, celui qui obéit, écoute, exécute. C'est d'ailleurs un motif de motivation supplémentaire.

Mais on ne remet jamais en question le système: c'est à partir du savoir, préalablement décidé et organisé, que tout est dit, fait et exécuté.

En pédagogie Freinet, nous envisageons l'apprentissage d'un autre point de vue

Nous croyons que ce n'est que quand une personne désire apprendre quelque chose qu'elle met en branle son énergie et trouve ses stratégies pour construire son savoir. Comme dans tous les apprentissages de la vie! À part l'école, il n'y a pas de lieu où quelqu'un apprend autrement que parce qu'il le désire, le souhaite, en a besoin, où il apprend parce qu'un autre en a décidé ainsi. Celui qui apprend est toujours son propre moteur. Pourquoi devrait-il en être autrement à l'école?

Pourtant, direz-vous, même si on est en pédagogie Freinet, il y a bien toujours le programme qui nous restreint à un contenu de savoirs et d'habiletés à développer. Comment alors concilier cette obligation avec le fait de garder au cœur du processus d'apprentissage l'enfant avec ses préoccupations, ses intérêts et ses désirs?

Parlons donc un peu de la vraie nature des programmes, de leur justification.

Pour le moins qu'ils soient bien constitués, ceux-ci devraient représenter l'ensemble des connaissances et des habiletés qui sont nécessaires à une personne pour vivre sa vie d'aujourd'hui et de demain. Ils ne sont donc absolument pas incompatibles avec les aspirations aux savoirs et savoirs-faire que les enfants voudraient acquérir d'eux-mêmes. La difficulté est plutôt de trouver le moyen de concilier leur nécessité avec l'arrivée de l'enfant à l'école à un temps déterminé et à un âge convenu.

C'est pourquoi nous nous efforçons, en pédagogie Freinet, de mettre en place une structure qui rend à point nommé les apprentissages prévus par les programmes utiles, intéressants, nécessaires. Nous essayons de faire en sorte que les activités de la classe et de l'enfant ne soient pas justifiables par le programme, mais par les intérêts que nous mettons en commun. La préoccupation du programme appartient à l'enseignant; elle n'est pas celle de l'enfant, ou ne devrait pas l'être. C'est à lui d'identifier, à travers l'activité, ce qui correspond au programme dont il est responsable, et d'avoir

à sa disposition un système lui permettant de noter ce qui est su, ce qui reste à savoir, des outils pour supporter l'enfant dans l'aspect technique de cet apprentissage, quand c'est nécessaire, et enfin d'intervenir pour le supporter et lui permettre de perfectionner ce nouveau savoir.

Pas lumineux comme explication? Prenons donc un exemple. L'écriture.

Il convient de multiplier, en classe, toutes les manières possibles d'utiliser l'écriture pour ce qu'elle est : un moyen de communiquer avec des personnes qui ne sont pas là, où de conserver une trace de nos expressions pour un autre temps. Pour l'enfant, l'écriture n'est pas d'abord, ou ne devrait pas être, une matière scolaire, mais un **outil de communication**. C'est pour l'enseignant qu'il a à voir avec le programme. À travers toutes les possibilités d'utiliser l'écriture en classe, d'en produire et d'en utiliser, l'enfant apprend à l'utiliser, la perfectionner, la maîtriser.

C'est ainsi que nous proposons aux enfants d'écrire librement sur leur vie, leurs idées, leurs intérêts, que nous transformons cette expression en communication par le journal ou toute autre forme de transmission, en lui donnant des lecteurs réels, les autres enfants de la classe, les autres classes, les parents ou d'autres personnes en dehors de la classe. Nous proposons aux enfants d'étendre leur communication à des personnes extérieures à la classe, par la correspondance, qui peut prendre de multiples formes: une autre classe, ou d'autres classes, des individus qu'on reconnaît comme ressources pour ce qu'on cherche à connaître, des réseaux qui interagissent et créent des liens réels affectifs cognitifs. Nous multiplions en classe l'utilisation de l'écrit pour expliquer, guider le travail, par exemple pour des fiches-guides de tâches, des consignes de travail, des propositions d'activité... Nous utilisons l'écrit pour planifier le travail, les évaluations comprennent des réflexions écrites de l'enfant à l'enseignant et à ses parents, de l'enseignant à l'enfant et aux parents, et nous l'espérons, des parents à l'enfant et à l'enseignant.

Partout, chaque fois que c'est possible, on favorise la communication à l'écrit. De cette manière, à cause de la multiplicité des situations d'écriture, l'enfant parvient à développer son savoir-faire, et nous sommes là pour l'aider à comprendre comment on s'y prend, comme on en comprend la logique, comment la langue écrite fonctionne. Savoir ce que sont les mots, comment ils se combinent et selon quelles règles, comment en chercher de nouveaux pour mieux formuler sa pensée, comment enrichir sa manière de s'exprimer... tout ça devient un savoir aussi essentiel et aussi naturel que celui de parler et de marcher. Et les savoirs linguistiques demeurent ce qu'ils doivent être : des outils pour faciliter la communication!

On est là bien au-delà des programmes, mais à travers ces activités naturelles et tout à fait réelles, chaque enfant a appris ce qu'il devait apprendre, chaque enseignant a pu suivre et appuyer cet apprentissage, et sait en rendre compte dans le cadre d'une évaluation tout aussi valable (...moi, j'affirmerais : bien plus valable!) que celle que les exercices de grammaire, les dictées, et les examens de français auraient pu donner.

Ainsi en est-il des autres apprentissages: faire en sorte d'utiliser les intérêts naturels des enfants de savoir, de connaître, d'apprendre, pour créer les activités qui prennent en compte ces intérêts, identifier à travers ces activités ce qui est en rapport avec les objectifs d'apprentissage que dictent les programmes, supporter et compléter ces apprentissages, et utiliser tous les moyens utiles pour les partager dans le groupe, pour les diffuser (...la coopération dans le savoir!). Ainsi, les intérêts individuels partagés créent une somme de savoirs et de savoirs-faire qui dépasse bien souvent ce qu'exigent les programmes.



Pour faire bonne mesure, et montrer qu'il s'agit là d'une démarche universelle, on pourrait penser à toutes les situations naturelles d'apprentissage que chacun de nous avons à affronter dans notre vie, à commencer par le tout petit qui apprend à marcher, à parler... Il tâtonne, s'essaie, expérimente, modifie les tentatives successives à la lumière des résultats qu'il atteint, et de la réaction de l'entourage, jusqu'à ce qu'il juge ces résultats acceptables. Et il ne se fait pas de quartier dans ses jugements: il est plus sévère, pour juger de sa réussite, que nous ne le sommes nous-mêmes. Et la difficulté ne le rebute pas.

Ne s'est-on pas parfois rendu compte, nous-mêmes, après "*avoir été enseigné*", qu'on ne sait pas vraiment encore faire, et qu'il faut qu'on se risque nous-mêmes à essayer pour vraiment comprendre et savoir? C'est toute la différence entre "*être enseigné*" et "*apprendre*"!

Ainsi en est-il de tous les apprentissages de la vie; le simple bon sens nous permet d'observer comment on apprend. La pédagogie Freinet n'a rien inventé, à ce titre, mais son génie, c'est d'avoir d'emblée envisagé d'appliquer cette règle vitale à la classe et l'école, suivant une logique naturelle qui détermine ce qu'on fait ou ce qu'on ne fait pas, ce qu'on utilise ou pas, en classe, avec les enfants qui nous sont confiés.

Les "outils et les activités scolaires" ne sont pas neutres!

Le matériel qu'on utilise en classe, les outils dont on se munit, la structure qu'on met en place, tout ça, ça n'a rien d'anodin! *Les outils ne sont pas neutres*, comme on l'a déjà écrit dans des textes "freinétiques". Ils témoignent de la conception de l'apprentissage et de la conception de la personne qu'on a. Et c'est vrai de toute pédagogie, même de celles qui se refusent à en causer!

Dans une pédagogie traditionnelle, scolastique et magistrale, on ne le dit pas, mais on conçoit l'apprenant comme un ignare qu'il faut instruire, et qu'on espère sage, attentif et obéissant. Ce n'est pas sur son énergie qu'on compte (...et c'est aussi pourquoi le mot "apprenant" est si irritant pour les tenants de cette approche!), au point qu'on a créé souvent un système de motivation artificielle, fait de récompenses et de punitions, et de notations plus ou moins sophistiquées, qu'on appelle souvent pompeusement "évaluation", et où on présente le travail à faire comme un "devoir", une obligation donc, décidée bien entendu en dehors de la personne qui apprend, parce qu'on la sait incapable de s'occuper d'elle-même ("*c'est pour ton bien*",...). C'est pourquoi on utilise des manuels, qui prévoient tout, de l'explication théorique à l'exercitation. On ne peut envisager là l'autocorrection: les enfants sont en effet bien incapables de juger de leur propre progrès!

J'ai l'air de caricaturer, là, pensez-vous! Je coupe seulement au plus court, dans ma description; malgré toutes les précautions oratoires que je pourrais utiliser, le portrait, c'est bien celui-là.

Mais le pire c'est d'y présenter la connaissance comme elle l'est une fois qu'on l'a, dans sa logique toute généralisée. En effet, un savoir ou un savoir-faire ne se construit jamais de cette manière aseptisée et tout d'un bloc. Nous viendrait-il à l'idée de donner des explications techniques à un enfant sur la marche, ou le langage? Son appréhension du savoir est d'abord tout ce qu'il y a de mince et d'intuitif; il procède du petit pas, de la toute petite expérimentation à la victoire de plus en plus assurée. Dans la manière traditionnelle de faire classe, on commence par expliquer, à vide, avant d'avoir expérimenté. L'enfant reçoit des bribes de savoir (à cause de la sacro-sainte logique du "plus petit au plus grand"), dont il ne comprendra la logique qu'une fois qu'il aura ramassé tous les morceaux! ("*tu verras plus tard à quoi ça sert*"...)

S'il fallait qu'on montre, comme ça à nager, il y aurait des noyés! Apprendre à faire la brasse, la bedaine sur une chaise, jusqu'à ce que nos gestes soient parfaitement coordonnés, avant de s'essayer dans l'eau, je ne suis pas certain que ça aurait bien du succès. Pourtant c'est ce qu'on demande traditionnellement aux enfants, en français. "*Apprends les règles de grammaire, les*

conjugaisons, l'orthographe,... et après, quand je te donnerai un bon sujet, tu pourras peut-être réussir à écrire convenablement".

Non! Les tâtonnements, les essais et les expérimentations précèdent toujours, dans n'importe quel apprentissage de la vie, les connaissances techniques qui viendront raffiner le savoir-faire et peut-être l'ordonner. Les règles, les codes, les explications techniques d'un "maître" prennent alors tout leur sens, parce qu'ils réfèrent à un senti, un ressenti, à une expérience non seulement cognitive mais affective.

Alors, les devoirs et leçons ?

Les devoirs/leçons, les choses à apprendre par cœur, comme les tables de multiplication, les dictées... ne sont-ils pas les spécimens les plus classiques de nos souvenirs d'écoliers? Ne sont-ils pas aussi les manifestations d'une approche de l'apprentissage qui a tout de la conception traditionnelle de l'école, de la plus pure scolastique ?

Mon expérience de la classe et des contacts avec les parents me disent bien des choses la-dessus. Que d'abord, il y a souvent confusion chez les parents entre les devoirs proprement dits et la sécurité de pouvoir constater par ces travaux qu'il arrive bien quelque chose en classe, et la certitude qu'ils donnent sur les apprentissages qui se font (... ou non!). Bref, ils confirment aux parents que leurs enfants font bien quelque chose. Moi, j'ai toujours pris grand soin de m'assurer que le besoin d'information qu'ils ont, et leur désir légitime de recevoir confirmation recevait une réponse qui ne les amène pas à utiliser l'un pour les autres.

Des devoirs, ce sont des travaux qui appartiennent à une autre forme de pédagogie, basée sur l'idée de transmission de savoir traditionnelle, et où l'apprenant est considéré incompetent tant qu'il ne s'est pas entraîné artificiellement, et beaucoup, après avoir été enseigné, et où il ne passe pas aux choses sérieuses et aux initiatives personnelles tant que le prof n'a pas sanctionné sa nouvelle compétence. "Je t'enseigne, je te forme, tu apprends, tu t'entraîne et je vérifie, et après tu passes au vrai travail"! Les devoirs (le mot lui-même est tout à fait parlant!) sont tout à fait compatibles avec cette approche. Mais ils ne sont pas différents des exercices faits en classe. Ce n'est qu'une mise en oeuvre de la croyance qu'il faut répéter un savoir ou un savoir-faire pour que la compréhension s'installe, question d'exercer sa mémoire. Or, ça n'a que peu à voir avec la réalité de tout apprentissage.

L'idée de connaissance en PF n'est pas de cet ordre. La compréhension d'un savoir ou d'un savoir-faire est comme une illumination, une éclosion, et la conséquence d'expérimentations réelles en situations réelles. Et un savoir ne nécessite pas de "pratique". Une fois qu'on sait (vraiment!), après de multiples tentatives réelles, on sait pour de bon. Quand vous avez appris à patiner ou à faire de la bicyclette, vous n'avez pas désappris ensuite! Une fois que vous avez su, vous saviez!

On peut bien sûr perfectionner le savoir, mais en l'utilisant pour vrai, pas pour le "fun", à vide, en attendant "d'être bon". Reportons cette idée d'apprentissage "naturel" à n'importe quel apprentissage qu'on fait dans la vie; le petit enfant qui commence à s'exercer à la parole, par exemple, ne le fait pas pour s'exercer, mais pour communiquer. Il s'exerce, mais en situation réelle, (...et c'est pourquoi on ne parle pas d'exercice!) et ce sont les réactions de son entourage en situation réelle de communication qui lui permettent d'ajuster sa compétence. La journée où il dira correctement le mot qu'il balbutie, les réactions de son entourage lui confirmeront qu'il domine ce nouveau savoir, et il n'aura plus besoin de le modifier. Le mot sera juste et pour toujours. Et il n'y sera pas arrivé sur commande, par des "devoirs" (...des exercices).



L'idée même de devoirs s'apparente à un savoir qui n'est pas une conquête, mais une dictée de l'extérieur. Et il fait appel à une conception qui dit que la mémoire doit s'exercer avant que la compréhension ne s'installe. Dans la vie, le savoir ne s'installe pas comme ça. Nous nous exerçons à une activité, parce qu'elle nous apporte quelque chose qu'on désire; nous la maîtrisons de mieux en mieux jusqu'au moment où nous sommes convaincus d'avoir vaincu la nouvelle difficulté. C'est la compréhension progressive de ce savoir qui active notre mémoire, sans que nous prenions garde de l'exercer. Elle ne joue son rôle que parce qu'il y a compréhension. Si on ne faisait agir que la mémoire, elle ne restituerait le savoir que lorsque la compréhension serait arrivée à son terme. Combien avons-nous connu d'enfants qui savaient réciter par cœur (...toutes sortes de choses), mais qui étaient bien incapables d'en appliquer le contenu ?

Je ne crois pas aux devoirs et leçons. Je pense autrement que dans tous les travaux que nous entreprenons avec les enfants, à partir de leurs désirs ou que nous leur suggérons, ils apprennent des choses que nous pouvons systématiser (c'est notre rôle), et que nous socialisons (c'est aussi notre rôle), afin de permettre à chacun de s'approprier ce tâtonnement vers la connaissance. Et je crois aussi que dans tout le temps que nous passons avec les enfants en classe, la plupart des choses que nous avons à faire et la plupart des choses qu'ils ont à apprendre trouvent leur place. Il est possible, qu'une fois les projets individuels et collectifs bien lancés, il manque de temps pour tout faire, et qu'on décide ensemble qu'on peut aussi utiliser le temps hors-classe pour compléter des choses. Mais ce ne sont pas des devoirs; ce sont des travaux, qui peuvent d'ailleurs être très divers, et pas nécessairement de l'ordre de la didactique, qu'on a décidé d'un commun accord de faire ailleurs qu'en classe. Ils sont le fruit de décisions prises au plan de travail.

Et il est aussi possible qu'une situation de fait, commune à la classe ou à plusieurs enfants du groupe, commande un enseignement formel, une exercisation même; mais là alors, ils se situent dans un contexte tout à fait différent, et c'est d'un commun accord que nous leur ferons une place dans l'emploi du temps.

Dans ma classe, on convenait une bonne fois qu'une journée a 24 heures, que sur ces 24 heures, il y en a une bonne dizaine qu'on accorde au sommeil, et une autre portion à la vie familiale et sociale, qui est tout aussi importante (...s'aérer, faire autre chose!). Le reste, c'est à planifier; la classe en prend une part, qu'on planifie ensemble, en classe, et si quelque chose dépasse, eh! bien, on peut envisager d'utiliser les temps d'avant souper ou d'après souper, ou de fin de semaine, pour se ménager des espaces de travail relatifs à ce qu'on a commencé en classe. *"Tu as une lettre de corrépondance à finir cette semaine; or, tes ateliers sont déjà pleins. Quand peux-tu faire ça?" "Tu vas avoir une présentation de recherche à faire, tu travailles sur un scénario de sketch, tu veux transcrire ton texte pour le journal, tu voulais lire ton bouquin de biblio... Là, tu manques de temps! Comment vas-tu t'organiser ?"*

Les visiteurs sont souvent surpris de constater combien d'enfants délaissent la récré, pour pouvoir "travailler", continuer leurs activités.

Je serais même porté à dire que ce n'est pas souhaitable, à tout prendre et s'il le faut, de mettre de travaux strictement scolaires dans cette portion du temps qui se passe en dehors de la classe. Il vaut bien mieux les faire en classe, dans des moments collectifs prévus pour ça, avec une supervision de la personne qui est justement chargée par l'institution de faire ce "boulot d'enseignement".

Ceci dit, il demeure important que les parents sont bien informés de ce qui se fait en classe et de ce que leurs enfants apprennent. Mais il ne faut surtout pas confondre les devoirs avec une manière de les informer, ni leur permettre de le faire. Le plan de travail est un excellent moyen de communiquer avec les parents, et il est bien plus efficace que des devoirs, car il donne une vue d'ensemble bien plus large de ce qui est: il partage avec eux des opinions, des avis, des évaluations individuelles,

collectives, celles du prof, de l'enfant lui-même, des autres..., en plus d'informer sur le travail qui se fait en classe et sur les projets qui s'y vivent.

On peut faire plus... Monter une feuille de chou pour les parents sur les activités de la classe, mais où on passe en revue pour eux tout ce qui a été fait, appris ensemble. Faire son journal de bord personnel et en communiquer une part aux parents... Mais surtout pas les laisser s'informer de la classe et de ses activités uniquement par le biais des travaux qu'ils peuvent voir passer à la maison.

Les "outils didactiques" ?

Quant aux tables de multiplication, tableaux de complémentaires, et autres "cossins" utiles au travail en mathématiques, ce sont des outils, au même titre que des tableaux de conjugaisons, un code grammatical et un dictionnaire, en français. À mon avis, on n'apprend pas des outils, on apprend à se servir des outils, ce qui est fort différent. Et au besoin. On se sert d'un outil quand son utilisation est nécessaire, pas autrement. On utilise des tables de multiplication pour faire des math, et apprendre les tables, ce n'est pas faire des maths. C'est aussi incongru d'apprendre les tables pour elles-mêmes que d'apprendre à utiliser un marteau sans avoir de projet de construction à faire.

On a tellement insisté sur le développement de la mémoire, comme faculté, dans nos expériences scolaires, que c'est passé dans ...la mémoire! On l'a présentée comme une faculté indépendante de l'intelligence, au point qu'on est convaincu qu'à elle seule, elle peut permettre l'efficacité du travail mental. À mon sens, c'est faux; la mémoire n'est absolument pas indépendante de la compréhension. Ce serait même le contraire : elle dépend, pour être efficace, de l'activation de l'intelligence et des liens que la compréhension a faits. Et elle a une détente naturelle affective, c'est à dire qu'elle entre en jeu d'elle-même si l'expérience qu'on tente est voulue et rapporte à l'individu.

Ne dit-on pas que la mémoire est une faculté qui oublie ? On peut l'exercer à vide, par simple jeu, mais ce qu'elle nous permet d'apprendre est peu utile et peu utilisé. Combien de gens connaissent les règles de grammaire par cœur et pourraient vous les réciter ? Il en reste sans doute, à force de les avoir récitées et exercées, mais ces personnes ont-elles pour autant adopté l'écriture comme mode d'expression ?

Ce que j'affirme, c'est que c'est l'utilisation de l'écrit de manière massive qui a permis aux gens de bien écrire, et pas ce qu'ils savaient de la grammaire. Ceux qui écrivent peu n'utilisent plus ce qu'ils en ont connu par leur mémoire. Si ce n'est pas évident pour l'écrit, demandez-vous, en ces temps où la pratique religieuse en a pris pour son rhume, qui se souvient des réponses du petit catéchisme, qu'on a pourtant bien tous appris par cœur, dans le temps!

La manipulation des tableaux de conjugaisons active la mémoire, alors même qu'on ne le sollicite pas, de même que l'utilisation du dictionnaire consolide la maîtrise de l'alphabet et la syntaxe des mots. Un enfant finit par ne plus avoir besoin de ces tableaux, à force de les utiliser. Ils sont passés dans une sorte d'intelligence mécanique.

Il en est de même des tables de multiplication qu'on construit avec les enfants, surtout si l'opération est répétée de temps en temps et qu'on prend soin de leur faire prendre conscience à l'occasion des règles simples qui les régissent. On est alors en train de se doter d'un outil qu'on utilisera au jour le jour, pendant qu'on travaille en résolution de problèmes, un peu à la manière d'un tableau de conjugaisons qu'on utilise pour mettre au point son texte, et qui finit par s'imprégner et passer dans l'automatisme. À force d'être consultées, l'outil crée une image mentale qui n'a plus besoin de son pendant matériel. On ne les a pas appris par cœur, mais la mémoire les a adoptées! C'est certain que ça doit correspondre à un climat de



production effectif en classe. Les tableaux de conjugaisons, l'utilisation du dictionnaire, le code grammatical, les tables de multiplication, ce sont des outils matériels qui sont utiles un temps et qui deviennent obsolètes assez rapidement, dans la mesure où en classe on produit beaucoup d'écriture vraie et où on mathématise à l'envi.

En français, il n'est pas exclu qu'il soit utile et même nécessaire de faire des pauses collectives où on explique ce qui pose problème à une majorité. Le participe passé, ça passe mal, par exemple; c'est assez compliqué de comprendre la mécanique qui le régit. Une bonne explication à tout le monde, un jour (...appelons les choses par leur nom : un cours magistral!), ça aide, ça replace les choses. Mais ça se fait dans le cadre d'une volonté commune, issue de la constatation que c'est une nécessité, et ça se planifie coopérativement à l'emploi du temps, que la demande vienne des enfants, ou que ce soit votre propre suggestion.

De même, il se peut qu'il soit nécessaire de s'entraîner aux algorithmes mathématiques (s'entraîner à additionner, soustraire, multiplier, diviser...), mais ça doit être le résultat d'une décision consciente des enfants autant que du prof, qu'on prend parce qu'on a conclu que c'était nécessaire, à cause de l'évaluation de notre travail, qu'on planifie ensemble au plan de travail, et qu'on exécute en collectif parce que c'est plus pratique et que l'expertise du prof est nécessaire, ou encore qu'on fait à partir d'un fichier individuel et autocorrectif, où la responsabilité de l'enfant reste entière, parce que c'est lui qui apprend!

La "maudite dictée"!

Ah! là, on est dans la tradition la plus pure! Connaît-on des gens d'un certain âge, pour ne pas dire d'un âge certain, et même beaucoup des plus jeunes, qui n'ont pas fait leur français en classe avec la dictée quotidienne ? C'est resté le cauchemar de bien du monde!

Il faut bien préciser, pour commencer, que la dictée, c'est un moyen, issu d'une méthodologie. Et la méthodologie, la méthode, ça appartient à l'enseignant! Je tiens à le dire, parce que, fait nouveau dans l'histoire de la pédagogie chez nous, la dictée est devenue un enjeu politique. Un chef de parti en a fait une promesse électorale, la dernière fois, puis le parti au pouvoir l'a repris par opportunisme politique. Disons-le tout net, c'est injustifiable et injustifié qu'une injonction ministérielle détermine que vous devez utiliser la dictée pour l'apprentissage du français! Donc, en toute logique, on doit faire fi de cette directive! S'il est une situation où on doit être subversif, c'est là. C'est, à mon sens, une obligation morale!

Ceci dit, je n'ai pas encore dit qu'on ne devrait pas faire de dictée. Je dis seulement que la ministre n'a rien à voir avec la décision de le faire ou pas. Ce qu'on doit à la ministre et au public, c'est de faire en sorte que les enfants sachent écrire. On est en droit d'évaluer nos résultats, et de les exiger, et nous, on a le devoir de les fournir. Mais le comment nous appartient!

Mais là, je vais le dire : à bas la dictée! Alors que nous proposons de si nombreuses occasions d'écriture réelle aux enfants, et que nous accordons autant de temps à sa mise au point, à l'apprentissage naturel des règles, au développement de la syntaxe, de l'orthographe... qu'avons-nous à faire d'une situation d'écriture aussi artificielle et aussi inutile ? Alors qu'il y a autant de projets d'intérêts collectifs ou individuels à mettre en œuvre et à exploiter, avons-nous du temps à perdre avec une activité qui est aussi vide de sens et de signification ?

Vous pourrez arguer que la dictée, dans vos souvenirs, ou dans votre pratique, a démontré un progrès des enfants en écriture, de la première que vous avez faite à celles qui ont suivi; c'est un leurre! J'ai connu un grand nombre d'enseignants qui faisaient la dictée (et j'en ai été un temps!), et qui constataient des progrès de leurs élèves, mais qui pestaient en constatant que les enfants continuaient de faire des fautes dans toutes les autres situations où ils avaient à écrire (...des messages, des notes, des communication entre eux...). Il y avait, dans la vie de leurs enfants, deux

sortes de français : celui qu'on fait en classe, avec la grammaire, les exercices et la dictée (le français-matière), et l'autre, celui de toute activité extra-scolaire qui fait appel au français de communication. Et comme c'était deux univers sans communication...

Or, nous, c'est le français de communication qu'on doit aider les enfants à développer, celui qui continue à être utile dans la vie.

La ministre exige la dictée! Vous savez ce que j'en dis! Les parents demandent (...ou exigent) la dictée, là c'est une affaire d'explications, de démonstrations et ...d'éducation! Il faut leur expliquer que le français est une langue, avant d'être une matière et un programme; il faut leur faire comprendre que nous procédons d'une autre logique, et leur faire vivre des expériences qui le démontrent.

Nous leur écrivons, ils nous écrivent, les enfants nous écrivent à tous deux. Ils voient la correspondance, si nous en faisons, ils constatent tout ce qu'il y a de langage écrit dans les travaux des enfants (textes, présentations, recherches...), on leur explique comment on tient à ce que les écritures communiquées soient des modèles de perfection (ça, ça va de soi!), on les réunit une fois de temps en temps, et on leur fait expérimenter la corres, l'expression spontanée, le journal,... et on martèle le message : écriture réelle, pour de vrais lecteurs, avec toute l'assistance de l'expert que vous êtes.

Il faut l'affirmer : les principes et les croyances qu'ils ont choisis (...et vous aussi!) ne souffrent pas de concession, et la manière de les mettre en œuvre procède d'une logique qui ne saurait supporter de contradictions. C'est la vérité de l'offre pédagogique que nous avons faite qui en dépend!



Les bulletins

Là, c'est plus flou... diffus! Nous avons comme enseignants une obligation de fournir une évaluation à l'institution, et c'est au niveau des commissions scolaires et des écoles (d'habitude...) que se prend la décision de la forme des bulletins. Nous n'avons à la décision qu'un accès limité. Et là encore, le jeu politique a joué sur le processus, pour imposer des bulletins chiffrés, en contradiction flagrante avec l'approche pédagogique de la Réforme. Il faut dire que l'esprit de cette réforme est bien malmené aussi, toujours sur le terrain politique autant que pédagogique.

Il faut aussi convenir que ça fait bien l'affaire de beaucoup de monde, dans les commissions scolaires comme dans les classes, autant que chez "les clients" eux-mêmes, de revenir à des pourcentages. C'est tellement plus simple, et ça correspond tellement mieux à une approche pédagogique qui reste bien souvent celle de l'enseignement traditionnel : enseignement - pratique - évaluation. Ceci dit...

Entendons-nous bien : il y a évaluation et il y a mesure! Les notes chiffrées, c'est un résultat de mesure, un point c'est tout! On ne peut mesurer que ce qui peut se mesurer, et tout ne se mesure pas, on le sait. Des habiletés, des attitudes, des compétences appliquées, on ne peut que poser jugement (et on doit le faire!); et ça c'est de l'évaluation.

Que diriez-vous qu'on nous impose de transformer les notes chiffrées en cote lettrée, avec des A pour les 85% et plus, des B pour les 75 à 84%, et ainsi de suite ? On se dirait certainement que les A et B ne valent pas tous la même chose pour tout le monde, et que ça n'a pas de sens. Avec raison. Et ça n'a plus du tout valeur d'évaluation pas plus que de mesure; c'est de la foutaise! L'inverse est tout aussi insignifiant : vous obliger à coter les élèves (remarquez, ce ne sont plus des enfants!), puis transformer ces cotes en pourcentages. On est là dans le plus pur illogisme. Une fois pour toute,

disons-le : si vous devez faire de la mesure, faites de la mesure; et présentez-la comme de la mesure.

Ceci dit, il nous importe, nous en PF, de rendre compte de bien plus que ce que la mesure permet. On peut mesurer, par exemple, le résultat d'un apprentissage systématique d'un savoir grammatical, avec un petit test, mais ça ne dit rien de l'attitude de l'enfant face à l'écrit, de son habileté à se mettre en communication écrite, de sa capacité de produire une communication efficace. On peut mesurer l'habileté d'un enfant à résoudre une multiplication, toujours avec un petit test, mais le petit test ne nous dit rien de sa capacité à utiliser son savoir-faire algorithmique pour résoudre une situation mathématique.

Pour rendre compte de ces habiletés, de ces "compétences", on doit plutôt mettre les enfants en situation d'écriture, ou les mettre en face d'une résolution de problème. C'est ce que les commissions scolaires et le ministère avaient fini par comprendre, en proposant des situations d'écriture en français, et des examens de résolution de problèmes, comme test de fin d'année. Mais dans nos classes, ces sessions fatigantes, énervantes et stressantes pour bien des enfants, à cause en particulier de leur massivité, du minutage, et de leur caractère artificiel, sont à mon avis carrément inutiles. Malheureusement, nous n'avons pas beaucoup à voir avec la décision de le faire ou pas.

Pourtant dans nos classes, les enfants écrivent suffisamment en situation réelle de production et de communication, qu'on est parfaitement capable de poser un jugement sur chacun d'eux, n'importe quand, et de le détailler dans le très pointu. Et ils doivent de même être assez souvent en situation de résolution de problème, individuellement avec des fichiers, ou collectivement, dans des débats mathématiques, des créations collectives, des sessions de recherche, pour qu'on puisse là aussi poser des jugements faciles à étayer avec des travaux, des productions...

Alors que faire face à ces "exigences" politiques ou administratives ?

Si on nous demande de la mesure, on fait de la mesure. Mais ne nous leurrions pas et ne leurrions pas le client non plus. On a le devoir de montrer et démontrer la limite de cette mesure, qui ne peut porter que sur des éléments didactiques. On sait ou on ne sait pas ceci ou cela, on sait faire ceci ou cela. Pour le savoir, on donne une tâche à faire et on mesure la performance. C'est facile à chiffrer, mais ça ne dit que ce que ça dit.

Et parallèlement, on doit "animer le milieu" et démontrer aux parents qu'ils ne reçoivent qu'une part limitée de l'évaluation des enfants. Il n'est pas vain de monter des dossiers d'évaluation qui rendent compte des habiletés sur lesquelles on travaille avec les enfants et de les publier en parallèle avec les bulletins. Je sais bien que le milieu ne tiendra pas compte de ce "bulletin maison", et que les parents ne se feront demander que les notes officielles, ce qui était le cas de toute façon avant la décision politique des derniers mois.

Je sais que les écoles alternatives ont fait des représentations pour obtenir de maintenir leurs bulletins et la forme d'évaluation qu'elles avaient patiemment construite. Tant mieux si c'est obtenu, et ça semble l'être, pour certaines en tout cas, mais ce n'est tout de même qu'une "tolérance", et ça reste sujet à défendre encore et encore. Le combat en vaut-il la peine? Je n'en suis pas certain!

Il y a de manière cyclique, en éducation, des mouvements positifs qui ramènent l'intelligence au premier plan; il faut compter sur le fait qu'un jour ou l'autre, l'évaluation finira par l'emporter sur la mesure pure et simple. En attendant, ne vaut-il pas mieux mettre son énergie sur quelque chose de plus immédiatement important, ce qui se passe en classe. Et bien entendu, ne donner à la mesure qu'on nous demande que la seule énergie qu'elle mérite, et non pas centrer toute son activité et son énergie la-dessus.

On peut se préparer pour ce jour ou cette époque où l'injonction sera moins présente, produire notre propre manière de rendre compte (...bulletin), et l'utiliser en parallèle, jusqu'à ce qu'elle soit enfin reconnue. Mais cela nécessite que nous en fassions la promotion auprès des parents, pour qu'ils finissent par être convaincus eux aussi de la nécessité d'une évaluation qui rende compte de tous les aspects de la vie pédagogique.

Marc Audet, octobre 08

Le petit dossier du mois

Débat récurrent chez nos "cousins" français :

Les devoirs...

Quelle fonction et quel sens ont les devoirs ? Qu'attend-on des élèves ? S'agit-il de rendre ainsi compte aux parents de ce qui se fait à l'école ? De répondre à leur demande ? D'aider les élèves à mémoriser et à asseoir les notions ? D'acquérir des techniques de travail intellectuel ? De les rendre autonomes ?

La part d'implicite y est encore bien trop importante, et on constate que cet "après la classe" n'aide pas ceux qu'il était censé prioritairement aider.

Faire ses devoirs n'a que des incidences faibles sur les résultats scolaires et l'envie d'apprendre (voire, peut contribuer à démobiliser les élèves), ne dit rien sur la façon dont ils ont été faits (certains "liquident" leurs devoirs ou instrumentalisent les adultes pour qu'ils les fassent à leur place), et peut donc entretenir un leurre tant pour l'enseignant (sur la part qu'y a pris l'élève) que pour l'élève (quant à la nature des attendus en matière de travail intellectuel).

Enfin, on constate que l'aide a fréquemment un effet paradoxal : elle accroît la dépendance des élèves fragiles, alors même qu'elle prétend les en émanciper !

Les devoirs écrits sont interdits

Arrêté du 23 novembre 1956

L'arrêté du 23 novembre 1956 aménage les horaires des cours élémentaires et moyens des écoles primaires de façon à dégager 5 heures par semaine pour la rédaction des devoirs.

I. suppression des devoirs ou en étude : Principes (...)

Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants.

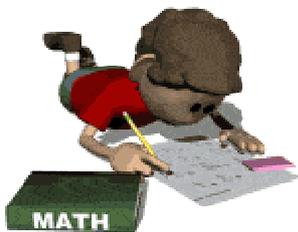
Enfin, le travail écrit fait en dehors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.

En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux sont invités à veiller à son application stricte.

Elle ne doit entraîner ni la suppression pure et simple des devoirs, ni une détérioration de l'enseignement des disciplines principales. (...)

Circulaire n°71-38 du 28/01/71 (B.O. n°5 du 4/2/71)

"La circulaire du 29/12/ 1956 publiée en application de l'arrêté du 23/11/1956 relatif à la suppression des devoirs du soir rédigés à la maison ou en étude, a fait l'objet de rappels successifs et sans ambiguïté. Je tiens à préciser que l'arrêté du 7 août 1969 aménageant la semaine scolaire et sa circulaire d'application du 2 septembre 1969 ne modifient pas, sur ce point, l'arrêté et la



circulaire de 1956: il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude. Les raisons sur lesquelles se fondait cette interdiction dans les textes de 1956 gardent aujourd'hui toute leur valeur."

Il n'y a pas à ce jour de modification officielle à ce texte.

Circulaire n° 94 226 du 06/09/1994

(...) les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire à la sortie de l'école. Le travail donné par les maîtres se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. Les circulaires du 29/12/1956, du 28/01/1958 et du 28/01/ 1971 sont abrogées."

Une psychanalyse des devoirs

Bernard Collot

Parmi les associations qui pullulent concernant l'aide aux devoirs, celles qui ont vraiment approfondi le problème pour être vraiment utiles en sont arrivées... à ne plus faire faire les devoirs et à permettre aux enfants de peindre, lire, rigoler, bricoler, faire du théâtre.... Je ne me souviens plus du nom de celle que j'avais rencontré dans un colloque quelconque, mais elle avait réussi à peser sur les enseignants pour que ceux-ci y renoncent.

Le problème des parents qui ne sont pas à la maison (et même parfois s'ils y sont) n'est pas celui des devoirs qui n'est qu'un prétexte mais celui de l'occupation. La maintenance des devoirs relève probablement en grande partie de l'ordre de la psychanalyse (pour ne pas dire de la psychiatrie). C'est le prolongement de l'emprise de l'enseignant sur l'enfant à la maison. Cela relève du même ordre que le harcèlement moral (puni par la loi). D'une main-mise sur l'autre pour le maintenir "élève" (contrôlable) le plus longtemps possible de peur qu'émerge l'enfant (incontrôlable). Lorsqu'il y a des devoirs à la maison, il est symptomatique que dans une grande majorité de cas, le premier acte en rentrant consiste à "rendre" ses devoirs. Aucun devoir ne peut être détaché de la sanction qui va avec, quelle que forme qu'elle prenne. La réalisation du devoir est forcément un traumatisme, sauf pour ceux qui les font facilement et qui évitent ou réduisent les conséquences d'un traumatisme. Le bon élève est favorisé encore plus, non pas par les devoirs qu'il va faire, mais parce que s'en débarrassant plus facilement il a un peu plus que les autres droit à du temps d'enfant. C'est le temps d'enfant possible en dehors de l'école qui permet de mieux supporter le temps d'élève à l'école. Et si le temps d'enfant hors de l'école n'est pas satisfaisant (rue, cité, hlm...), le raisonnable est de le rendre plus satisfaisant (ce qu'on fait les assoc citées plus haut).

Une perversion de la relation au savoir

Comment imaginer qu'un enfant puisse prendre l'initiative, avoir envie de réinvestir de lui même et pour lui même ses compétences s'il est contraint à faire des devoirs sous la pression d'un enseignant (à distance) et sous celle de parents tantôt complices, tantôt prisonniers également de ces devoirs.

Je suis bien d'accord avec le propos de Etta Kralovec lu dans le mail de Timothy Mason: je cite - "les devoirs constituent une véritable intrusion de l'État dans la vie privée des gens. *"De quel droit peut-on décider de la façon dont une famille va disposer de son temps ?"* Cette seule remarque pourrait engendrer un débat sur l'atteinte à la liberté que constituent les devoirs à la maison.



Ces devoirs ne peuvent générer que de "l'inhibition d'entreprise" et donner envie d'en faire le minimum pour se débarrasser et surtout pas pour soi même. J'irais presque jusqu'à dire que pour certains (les plus en difficulté bien sûr) les devoirs à la maison imposés finissent le travail de destruction qui malheureusement a d'ailleurs souvent -sinon commencé- en tout cas continué en classe, pour les raisons d'incompétence que j'évoque plus haut.

3 questions sur les devoirs

posées par **Alain Jourdan**, professeur des écoles

1. A quoi sert l'école si l'enfant doit le soir revoir et refaire tout ou partie de ce qu'il était censé effectuer pendant le temps scolaire. Si le travail à la maison est nécessaire, alors rallongeons carrément la journée scolaire d'une heure ou de deux ou de trois et que les enfants mangent par perfusion, jouent par perfusion, rêvent par perfusion, s'ennuient (Ah si l'on prenait vraiment en compte le rôle de l'ennui, du désœuvrement) par perfusion... dorment par perfusion, et aient des relations affectives détendues et portant sur autre chose que les conflits dus aux devoirs avec leurs parents par perfusion!

2. Nous adultes ne voudrions en aucune façon que l'on nous impose quoi que ce soit après notre journée de travail, encore moins si c'est pour refaire ce que nous avons fait dans la journée. Alors pourquoi l'imposer aux enfants. Sadisme caché pour assouvir un pouvoir et moyen de calmer certaines névroses liées à la comparaison donc à l'estime de soi et à la peur de l'avenir?

3. Quand tiendrons-nous (parents mais aussi la majorité des enseignants) compte de ce que nous apprennent les recherches en psychologie de l'enfance, celles concernant la mémoire, la motivation, les manières d'apprendre, ce qu'est apprendre, les conditions favorisant les apprentissages ?

Je suis dépité de voir que la plupart des choix éducatifs, pédagogiques sont actuellement faits sans tenir compte des connaissances que l'on a concernant les enfants, qui ne datent pas d'hier, et dont Freinet a contribué à faire connaître (mais finalement si peu....).

Il faut les préparer au collège !

Catherine Chabrun

Cette année, je me suis sentis mal à l'aise et en colère lorsque les anciens (en 6ème cette année) sont venus me voir. Ils ont énormément de devoirs à la maison, certains ont abandonné des activités sportives ou artistiques... et tout ça pour des exercices ! Quelle transition ! Quel respect de l'enfant ! Dans les CM1 et CM2 de l'école, les instits y trouvent leur justification. "Il faut les préparer à la sixième !", alors je vois bientôt les CE1 faire la même chose "Il faut les préparer au cycle 3"...etc.

Sans parler de pédagogie Freinet ou pas, si les instits ou profs au lieu de faire copier des règles ou des leçons pendant leurs heures de français ou de maths ou ..., mettaient les enfants en situations de recherches, d'entraînements ils n'auraient pas besoin du soir pour qu'ils le fassent.

Le soir pourrait servir à des travaux ou occupations plus personnels. Mais ce qui est inquiétant donc, c'est cette tendance à la "collégisation" du cycle 3. Les instits s'y jettent avec comme motif l'adaptation de leurs élèves à la sixième : devoirs à la maison, échanges de services pour les habituer à changer de "tête". Le proviseur de notre collège à la réunion d'info des parents avait répondu aux parents qu'à partir de la sixième cela leur permettrait de voir la vie en couleurs...!!

Tout se morcellise, tout perd son sens. Il n'y a plus de place pour le temps de l'enfant, ni de l'adulte d'ailleurs. Plus de place pour le relationnel... le temps doit être efficace, rentable. Plus de place pour les projets personnels. Chaque heure étant attribuée à une matière avec des maîtres différents, plus de liens, plus de sens. Je le sens déjà fortement alors que j'échange juste pour l'anglais (1h30 par semaine). Que se passe-t-il pour ceux qui échangent encore d'autres matières ?

On voit ainsi des enseignants qui font finir le travail à la maison pour les plus lents. C'est une double peine, pour ces enfants toujours "à la traîne".

N.D.L.R. : il faut se rappeler que les niveaux dont parle Catherine sont au lycée, la-bas, et organisés déjà avec une structure semblable à celle de notre secondaire: cours avec spécialistes, changement de local et de prof à chaque période... Et il faut savoir aussi que sa description des contenus de cours de français et de math sont très semblables à ce qui se passe souvent dans notre secondaire (j'en ai été témoin, les trois dernières années de ma "carrière") !

Des besoins : à l'opposé du concept des devoirs

Marc

Si tout enseignant a l'obligation de ne pas donner de devoir à la maison, l'enseignant Freinet à des démarches pédagogiques qui l'engage non seulement à ne pas donner de devoirs à la maison mais, de plus, à transformer les traditionnels devoirs de l'école en besoins pour l'enfant : le besoin d'apprendre, le besoin de grandir, le besoin de communiquer avec les autres.

Si c'est tout naturellement que nous accueillons les enfants le matin avec tout ce qu'ils nous ramènent de chez eux (comme trésors et galères!), il est tout aussi naturel qu'ils repartent chez eux le soir avec du "travail" librement choisi.

Peut-on appeler cela un devoir, eh! bien non! Sur cette liste, on ne peut pas faire cet amalgame entre les devoirs qui émanent de l'institution (d'une contre-institution puisque l'institution les interdit!) et le travail que s'impose l'enfant parce qu'il a pris conscience de son utilité immédiate (il ne veut pas ou ne peut pas le reporter au lendemain parce qu'il est plus lent et qu'il en a conscience, parce qu'il est rapide mais veut présenter un travail "parfait" à la classe le lendemain, parce qu'il s'est lancé le défi de faire ...).

Alors ! Que dire aux parents ?

Michel Barrios

L'enseignant qui donne du travail scolaire écrit le soir après la classe - et les parents qui en demandent- sont dans l'erreur. Cette affirmation s'appuie sur 2 séries d'arguments, les uns légaux, les autres pédagogiques.

1 - LA LOI

Trop ignorée, elle interdit les devoirs écrits à la maison (et en étude) depuis 45 ANS. L'arrêté ministériel du 23/11/56, complété par la circulaire du 29/12/56, supprime les devoirs écrits de façon catégorique: "... Pour l'ensemble des élèves de l'école élémentaire (...) aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif." L'interdiction est confirmée par une 3^e circulaire du 28/01/71. Aucune abrogation n'a été décidée à ce jour. Les devoirs écrits à la maison sont toujours interdits. Et les instituteurs(trices) qui font autrement sont hors-la-loi. HORS-LA-LOI !

2 - LA PEDAGOGIE

26^e congrès des pédiatres de langue française: "... un enfant de 6 ans ne devrait pas consacrer plus de 2 à 3 h par jour au travail scolaire. Un enfant de 10 ans, pas plus de 4 à 5 h..." (docteur Vermeil, cité dans la revue "Parents") Les recherches récentes dans le domaine de la physiologie et de la psychologie de l'enfant appuient leurs conclusions sur le seuil de fatigabilité infantile. Un enfant qui a effectué une journée de travail à l'école a "rempli son contrat". Tout comme un adulte, d'ailleurs, qui ne ramène pas en général du travail à faire à la maison. (Sonder les parents présents, surtout les pro-devoirs, sur leur propre cas...). A une époque où notre société occidentale cherche à réduire le temps de travail, cette demande de certains parents paraît pour le moins anachronique. Sauf à considérer qu'on ne fait pas du vrai travail à l'école...

(Il arrive de rencontrer des gens qui luttent à la fois pour la réduction de leur propre travail à 35 h, et qui demandent un surplus de travail à leurs enfants, sous forme de devoirs...)

Il est un argument auquel j'ai mis très longtemps à répondre: les instituteurs qui donnent des devoirs écrits à la maison sont les instits les plus sérieux, les plus travailleurs, les plus attentifs aux progrès des enfants, puisqu'ils débordent MEME du cadre de la classe. Ils en gardent toujours une aura pédagogique, qui m'a souvent classé dans les je-m'en-foutiste parce que je n'en donnais pas. Ca dure encore aujourd'hui.

La réplique était si simple qu'il m'a fallu beaucoup d'années pour la trouver. En fait, les instits donneurs de devoirs ne sont pas des exemples, mais des branleurs! Que font-ils donc en classe, pendant 6 heures, pour qu'il en reste à faire le soir ? En retournant l'évidence, c'est pas moi le feignasse, c'est ceux qui débordent sur le temps des enfants! Ils n'en font pas assez en classe, puisqu'il rajoutent 1 h aux 6h légales !

Et la logique marche auprès de mes parents, la tendance s'inverse peu à peu (sauf auprès des invincibles, bien sûr...)

Mais il faut répondre à des tas de questions parentales, alors je continue sur ma lancée:

Pédagogiquement, les devoirs écrits sont **INUTILES**.

1 - Ils ne consolident pas les acquisitions.

Ce sont la plupart du temps des exercices de contrôle d'acquisition qui ne servent à rien, sinon à aggraver l'état d'échec pour certains enfants.

2 - Ils ne fixent pas les apprentissages.

Les travaux d'application qui aident à cette fixation se font en classe, dans le contexte normal groupe-maître-enfant. Pédagogiquement, les devoirs écrits sont **NOCIFS**.

1 - Ils augmentent la somme de travail à faire en classe.

Les devoirs du soir sont à corriger le lendemain. (A moins de ne pas corriger, mais là...) Ce temps pourrait être consacré à de nouveaux apprentissages, ou à l'approfondissement...

2 - Ils créent l'instabilité.

L'enfant sait ou ne sait pas faire ses devoirs. S'il sait, à quoi sert d'en remettre une louche, puisqu'il a déjà compris? S'il ne sait pas, c'est que l'apprentissage est imparfait. Et les apprentissages, c'est l'affaire de l'école. Maintes fois entendu de parents qui veulent bien faire: "Mon enfant me dit souvent on ne fait pas comme ça à l'école, le maître n'a pas dit ça..." Évidemment, apprendre par exemple la mécanique des opérations avant leur sens n'est pas recommandé..

3 - Ils participent à la ségrégation sociale.

Les conditions de travail à la maison sont différentes pour chaque enfant, contrairement à ce qui se passe à l'école. A conditions inégales, chances inégales...

MAIS ALORS, POURQUOI DONNE-T-ON ENCORE DES DEVOIRS ECRITS ??

1 - Il faut habituer les élèves aux devoirs du collège.

Réponse: Les professeurs de collège qui donnent des devoirs ont tort, pour les mêmes raisons que leurs collègues du primaire. Doit-on s'aligner sur des archaïsmes, sous prétexte qu'ils sont encore en vogue à l'étage au-dessus?

2 - Les parents demandent des devoirs.

Réponse: La pédagogie est un métier. Et les parents ne peuvent décider seuls de ce qui est pédagogiquement judicieux ou pas.

3 - Les devoirs consolident, "enfoncent le clou".

Réponse: On n'enfonce pas mieux un clou en multipliant les coups de marteau, mais en frappant à bon escient, avec un outil correctement utilisé.

4 - Les parents sont ainsi au courant du travail de leur enfant.

Réponse: L'enfant ne doit pas faire les frais de la communication école-maison. Il y a d'autres moyens pour faire passer l'information.

5 - Avec les devoirs, les parents participent à l'éducation de leur enfant.

Réponse: Il ne faut pas tout mélanger. Ne s'improvise pas pédagogue qui veut, et la bonne volonté ne suffit pas toujours. Les parents ont par ailleurs un chemin éducatif primordial et irremplaçable à faire avec leurs enfants. Chemin qui ne passe pas nécessairement par les devoirs écrits du soir.

6 - Les parents faisaient eux-mêmes des devoirs, autrefois, et conçoivent mal qu'il n'y en ait plus.

Réponse: Conçoivent-ils que l'industrie n'en soit pas restée au charroi, ou l'agriculture à la charrue brabant?

7 - La plupart des collègues en donnent, alors on en donne aussi.

Réponse: Si l'on a pour objectif de développer l'esprit critique chez les enfants, il faut veiller à le cultiver pour soi-même!

8 - On en donne, mais facultatifs.

Réponse: Démarche incohérente, car on veut faire plaisir à tout le monde (parents, collègues, institution...). Injustice puisque le temps d'enseignement sera dosé différemment selon que l'enfant a fait ses devoirs ou pas. Inefficacité puisque tous n'auront pas fait. Ségrégation sociale puisque les conditions familiales déterminent le travail à la maison.

J'ai entendu des collègues dire: "Mais il prend des fiches de lui-même, par plaisir, pour les faire à la maison!" Et moi je me dis: Où se cache le lobby? De quelle sorte est la pression?...

9 - Les enfants apprennent ainsi à organiser leur travail.

Réponse: L'organisation du travail est un apprentissage à part entière, qui se fait à l'école comme les autres. Les devoirs écrits ne sont pas une méthodologie du travail, mais du travail en plus.