

La Halte

Revue virtuelle des équipes en
pédagogie Freinet

Numéro 19
Décembre 2013

Sommaire de ce numéro

Quoi de neuf ?...

Un petit bout d'histoire!

...page 1

Dossier sur
LES INVARIANTS
Témoignages

...page 4

Quoi de neuf ?...

Voilà un numéro spécial, ...enfin, différent!

Il y aurait certainement plusieurs numéros à faire, cette fois, car les sujets de débat et d'échange ne manquent pas dans les milieux que je fréquente habituellement. Mais cette année nous aurons le colloque à Trois-Rivières, en avril prochain et, on le sait, les échanges porteront sur les **INVARIANTS**.

Mais avant, il y a un petit bout d'histoire que je me permets de vous proposer, histoire de vous mettre au parfum pour une proposition que vous fera Mariel Ducharme ce jour du Colloque prochain. Elle travaille sur une idée qui pourrait vous intéresser et qu'elle compte vous exposer.

Le mouvement Freinet, petite histoire

Pourquoi ?

Lors de notre prochain colloque, Mariel Ducharme démarrera la journée par une présentation sur les invariants. Mais au cours de la conférence, elle vous parlera aussi d'une idée qui lui est venue et dont elle a discuté avec vos directions lors de notre dernière rencontre.

Histoire de vous mettre en disposition d'entendre ce qu'elle vous proposera, et pour qu'elle n'ait pas à vous prendre trop de temps dans la journée, nous avons pensé prendre un peu d'avance et vous faire un petit brin d'histoire sur notre pédagogie commune...

À l'origine...

Quand Freinet a commencé à mettre au point sa pédagogie et inventer ses outils, il s'est vite trouvé associé à d'autres enseignants qui se retrouvaient dans les valeurs que leur recherche commune sous-tendait.

Il y a eu très vite des manières de se tenir en contact, entre les moments où on pouvait se rencontrer, pour échanger sur les techniques qu'on mettait au point et les outils qu'on imaginait. De la même manière qu'on avait créé la correspondance pour les enfants et les classes, les enseignants eux-mêmes gardaient contact par courrier, entre eux, et même de manière collective.

La Multilettré fut un de ces moyens de communiquer et de débattre sur une question, un thème, un outil... L'initiateur partait le bal en présentant son idée, ou son expérimentation, et expédiait la missive aux suivants sur la liste préalablement définie. Puis celui-ci y ajoutait ses commentaires, et l'expédiait au suivant, et ainsi de suite. La communication ainsi enrichie revenait enfin au point de départ, et était emportée à la prochaine rencontre des adhérents. Elle donnait souvent naissance à un chantier de travail pour mettre au point un outil, ou pour bien définir une technique de travail, avant d'être proposée à tous.

Mais l'idéal était bien entendu les rencontres. On a très vite pris l'habitude, dans la mouvance Freinet, de tenir des rencontres pendant les vacances d'été, afin de pouvoir aller plus en profondeur sur les valeurs, les outillages, et procédures qu'on définissait. Ces "congrès" sont rapidement devenus une "institution" de ce qui était en train de devenir le "mouvement Freinet".

La C.E.L.

La première structure associative qui fut mise en place de manière officielle est la Coopérative de l'Enseignement Laïc, la C.E.L., en 1921. Elle regroupait les enseignants qui commençaient à œuvrer en pédagogie Freinet. Sa raison d'être, c'était d'abord de créer, d'éditer et de diffuser les outils qu'on expérimentait entre adhérents. La CEL fut productrice, par exemple, des premiers fichiers autocorrectifs, du matériel d'imprimerie, des BT (Bibliothèque de Travail), de la revue L'Éducateur et de plusieurs autres matériels expérimentés dans les classes.

La revue L'Éducateur est donc une publication qui a fait du chemin, puisqu'elle existe toujours; elle a gardé sa texture. Elle est éditée à raison de quatre ou cinq parutions par année, à partir d'un thème proposé à tous les adhérents et sur lequel des volontaires produisent des écrits.

Ce n'est qu'après la guerre, cependant, que naquit officiellement un mouvement.

L'I.C.E.M.

La pédagogie Freinet a rayonné dès avant la guerre dans plusieurs autres pays. Les contacts fréquents avec des enseignants "étrangers" faisaient naître ici et là des regroupements nationaux. C'est ainsi que très tôt naquit le mouvement belge, Éducation Populaire, et ceux d'Espagne, d'Italie... Il y a aujourd'hui des mouvements École Moderne partout dans le monde.

En France, Freinet et ses collègues, mettent sur pied l'Institut Coopératif de l'École Moderne, l'I.C.E.M. Partout où un mouvement officiel analogue s'est créé, il a pris le nom d'École Moderne (c'est Freinet lui-même qui est l'auteur de cette dénomination; l'expression "pédagogie Freinet" n'est pas de lui, mais bien de tous ceux qui s'engagèrent à sa suite).

L'ICEM est une structure associative qui réunit des regroupements départementaux (comme le groupe parisien, le groupe lyonnais, le groupe breton...), des secteurs de travail (comme la "**commission**" français, celle de l'Art enfantin, des maths, de l'étude du milieu...). Il tient congrès tous les deux ans, maintenant, et c'est à un **groupe départemental** qu'est confiée la tâche de l'organiser, chacune à tour de rôle et sur une base volontaire. Mais même si l'ICEM est une association nationale, le congrès est ni plus ni moins qu'international, puisqu'il reçoit chaque fois des participants de l'étranger, dans une forte proportion.

La F.I.M.E.M.

La multiplication de mouvements étrangers et le besoin de rencontres internationales ont eu ensuite comme résultat de provoquer le regroupement de ces mouvements dans une fédération internationale en bonne et due forme, la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne, la F.I.M.E.M. Cette association est constituée des mouvements nationaux qui décident d'y adhérer et qui y délèguent des responsables pour les représenter pour les décisions qui les concernent et les représentations internationales à faire en éducation.

Chaque deux ans, en alternance avec le congrès de l'ICEM, se tient une rencontre internationale, la **R.I.D.E.F.** (... "rencontre internationales des enseignants Freinet"), organisée par un mouvement national volontaire.

Cette année, par exemple, il y aura cet été une RIDEF en Italie, à laquelle Mariel participera. Et c'est de ça effectivement qu'elle a envie de vous proposer quelque chose.

En marge de toutes ces structures, il y a des multiples manifestations un peu partout qui regroupent les enseignants Freinet, tantôt pour un stage de travail sur des outils, tantôt pour réfléchir sur une question, rencontres qui sont commanditées des fois par une "commission", d'autres fois par un secteur (comme l'Enseignement Spécialisé), ou par un groupe départemental. Ailleurs qu'en France, les mouvements nationaux ont aussi leurs rencontres périodiques, générales ou thématiques.

Des mouvements nationaux sont "anciens", d'autres plus récents. Certains sont nés en même temps chez eux qu'en France (comme en Belgique, en Italie, en Espagne...). Mais la pédagogie Freinet s'est fait connaître plus tardivement ailleurs, de sorte que les mouvements qui en sont issus sont plus récents, comme au Japon, en Afrique, dans les pays de l'Est, ici en Amérique.

Et nous, au Québec ?

La pédagogie Freinet était largement ignorée chez nous jusque dans les années 50! Une enseignante de l'époque, Colette Noël, est allée chez Freinet pendant un temps et en revenant, a décidé d'ouvrir "son école Freinet", l'école Noël de Beloeil, qui a duré un temps.

Au début des années 60, il y a eu la création du Ministère de l'Éducation, et tout de suite, le ministre s'est donné comme mandat d'outiller les enseignants qui le voulaient bien afin qu'ils puissent rénover l'enseignement dans leur classe.

C'est ainsi que des enseignants français sont venus animer les volontaires dans des stages d'été, les stages SEMEA ("stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active"). Ces enseignants ont voulu rester en contact après ces stages et ont créé *Les Chantiers pédagogiques du Québec*, qui ont duré un temps aussi.

L'intérêt de tout ça, ça a été qu'ici et là, s'est installée une culture de l'innovation. Quelques-uns de ces enseignants ont voulu provoquer la naissance d'un mouvement de Pédagogie Freinet en bonne et due forme, et en 1982, c'est le **Collectif Québécois de l'École Moderne, le C.Q.E.M.** (autrement nommé souvent Coquem) qui est venu au monde.

Nous avons été très actifs pendant une dizaine d'années, mais en 1993, nous avons dû cesser nos activités, parce qu'on était essoufflé de tout faire (rencontres multiples à organiser, revue à publier...), et qu'on manquait de relève. Le mouvement québécois a été mis en sommeil.

Mais nous avons toujours cependant gardé contact avec la FIMEM.

Quand nous voyons nos écoles grandir, se développer, et des projets de nouvelles équipes se structurer et fleurir autour de nous, on se prend à rêver que le mouvement québécois renaisse. Ce qui est certain, c'est que la communauté que nous formons déjà est tout à fait ce qu'un mouvement pourrait être. Vous en entendrez bien parler bientôt, au Colloque ou dans vos équipes respectives.

Les INVARIANTS...

Note : pour vous mettre en train, voici la transcription d'un échange, paru sur la Liste Freinet, il y a quelques temps, sur le thème des invariants. Il ne fait pas le tour de la question, et n'est pas non plus réducteur. Mais il a le mérite de retracer quelques pistes de réflexions qui sont celles de praticiens de la pédagogie Freinet, des "anciens" confirmés, comme des "nouveaux", qui sont ou bien en harmonie avec les affirmations de Freinet, ou bien heurtés par elles, d'une manière ou d'une autre, sur un aspect ou un autre.

Comme tous les objets de débat, les propos tenus sont empreints de subjectivité, et font témoignage de ce que sont chacune des personnes, avec leur personnalité, leur expérience et leur quotidienneté.

Témoignages

Relisant la liste des invariants pédagogiques (1964), je reste toujours aussi dubitatif devant l'invariant 10ter qui dit : "ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail". Quel sens donner à cet invariant qui prend à contre-pied ce que l'on observe tous les jours auprès de nos élèves?

Laurent

C'est pourtant l'invariant principal qui porte en lui toute la structure de la pédagogie Freinet. Peut-être devrais-tu changer l'angle de vue de "ce que l'on observe tous les jours auprès de nos élèves"...

Le "contre-pied" dont tu parles n'est peut-être que dans ton regard. Observe donc plus attentivement, en faisant fi des à priori d'adultes conditionnés: les jeux que tu vois s'organiser dans la cour sont le résultat d'une organisation, de résolution de conflits, d'appropriation de l'espace, du temps, de négociations de sexe, d'âge, de règles, bref d'organisation sociale, mathématique et spatiale. Et de plus, ceci n'est que l'observation "cour de récréation", c'est à dire le moment de détente. Même là, les enfants "travaillent" en jouant. Et quand Freinet provoque en parlant de "travail", il évoque une activité que l'enfant a choisie, dans laquelle il s'investit parce que ça l'intéresse. Il est alors capable de pulvériser les quotas d'attention, de fatigue, de durée que les "pédagogues" ont fixés pour lui. Les séances de 20, 25 ou 50 mn n'ont alors plus de sens, il faut parfois arrêter le plaisir, car il s'agit bien de plaisir.

La difficulté pour l'enseignant, bien sûr, c'est que ce "jeu-travail" devienne source d'apprentissage, pour l'enfant lui-même et pour les autres enfants de la classe. Je conçois par ailleurs qu'à notre époque, nous ayons de plus en plus de mal à mettre un sens précis sur le mot "travail".

Pourtant, l'invariant n° 10 me semble toujours coller de près à une pédagogie coopérative. Oui, les enfants préfèrent travailler (le chantier fût-il futile à nos yeux d'adultes) que jouer. La preuve en est que certains restent en classe et se privent de récréation pour ça; et que d'autres, en ce moment, passent leur récré à faire avancer leur chantier (peinture, théâtre, informatique, lecture même... L'un d'eux, en échec ailleurs, prépare un spectacle de cirque...)

Mon rôle est alors d'entrer dans leur "jeu" et de m'apercevoir que c'est du "travail", pour lequel je peux les aider...

Michel

Il me semble que ce fut un point majeur (un pilier) de la pédagogie de C. Freinet. Celle-ci s'inscrivait dans la lignée de pensée marxienne selon laquelle le travail est le propre de l'homme, ce qui l'a fait

sortir de sa nature brute. Le travail est, toujours selon cette philosophie, libérateur et émancipateur et CF voyait en lui le moyen indispensable d'éducation de la jeunesse qui permettrait de "faire la révolution à l'école avant que de la faire dans la société". Parallèlement à cette lecture, sans doute celle de "l'éducation du travail" la complète.

Jacques

Je suis en train de les imprimer et je compte me les mettre sous les yeux (ex: magnétisés sur le frigo). J'aimerais cependant discuter avec des enseignants en zone "difficile". Trop souvent j'ai entendu dire : *ne pas sourire, être ferme, être très exigeant, donner un cadre rigide en imposant certaines choses... ou plutôt une certaine rigueur dans la classe.*

Ainsi j'ai appris que reprendre d'une certaine manière le modèle de l'autorité parentale (absolue) dans sa classe n'était pas si mauvais. "Nul n'aime être commandé d'autorité" Cette phrase me fait déjà imaginer une classe qui part à la dérive par manque d'autorité de l'enseignant.

"Nul n'aime s'aligner parce que s'aligner c'est obéir passivement à un ordre extérieur"... Je suis là aussi septique. Je vois le propos cependant; une classe en rang est bien souvent les prémices d'une classe au travail.

"Personne n'aime le contrôle et la sanction..." Alors là j'aimerais comprendre. Dois-je comprendre...

"Personne n'aime le contrôle et la sanction..." mais c'est un mal nécessaire ou d'une manière plus nuancée : "Personne n'aime le contrôle et la sanction..." il faut donc l'exercer avec précaution ou carrément : "Il ne faut pas sanctionner. Il ne faut pas contrôler" ?

Je crois que j'ai beaucoup à découvrir sur la PF.

Fabien

Je travaille dans une ZEP (26 CM2). Ici, dans l'Est du département, personne ne veut venir. On reçoit donc, année après année, notre lot de PE sortants (nouveaux enseignants). Que leur dit-on ?

"ne pas sourire, être ferme, etc..."

Tout cela est vrai et valable ... pour la première semaine (tu as déjà fait classe sans sourire plus de 1 jour toi ?) Ensuite, il faut passer à autre chose, progresser avec sa classe. En effet, si on impose tout d'autorité, si on ne partage rien avec nos élèves, il n'y a plus qu'à changer de boulot. Le climat doit être de confiance. Et pour cela, les invariants Freinet sonnent extraordinairement vrais.

1- "Nul n'aime être commandé d'autorité". La mise en place d'un règlement discute est suggéré par cet invariant. Tu n'imposes alors plus rien "d'autorité", tu appliques ce qui a été précédemment décidé pour le bien commun. Quant à l'ordre et la discipline, l'invariant 22 te rappelle la position de Freinet par rapport à cela.

2-"Nul n'aime s'aligner parce que s'aligner c'est obéir passivement à un ordre extérieur..." Je ne l'avais pas compris comme toi celui-ci. Pour moi, il ne s'agissait pas se mettre en rangs, mais d'obéir à une décision prise par un autre, genre je décide que ce sera comme ça, TU feras comme ça, tu t'aligneras sur ma décision.

3- "Personne n'aime le contrôle et la sanction..." C'est bien vrai, non ?

La plupart des invariants induisent des comportements du maître par rapport à ses élèves et des manières de gérer sa classe. Ils permettent, à mon avis, de développer la discussion au sein de la classe et de créer ainsi, par une meilleure connaissance des uns et des autres, un climat de confiance et de respect réciproque. Enfin, il contribue à faire de nos élèves des citoyens actifs.

Pour revenir au cas des classes difficiles, je reste un partisan du : on s'impose les premiers jours en jouant le dictateur (surtout quand on est nouveau dans l'école, car là, les gamins ne te ratent pas, ils te testent et s'ils sentent une faiblesse,...), en montrant qu'on ne laissera pas faire tout et

n'importe quoi ; en même temps, on met en place des temps de discussions, de concertations, ... et on fait évoluer les choses.

Laurent

J'enseigne en Zep depuis 15 ans, dans une classe maternelle avec des 4-6 ans. Tes questions sur l'attitude de l'enseignant m'intéressent.

J'ai toujours essayé, même avant de "faire" de la PF, d'être moi-même en classe, je ne pense pas qu'on puisse se construire un personnage d'institut. On peut, on doit réfléchir à la question de la place du maître dans une classe mais on ne peut pas dissocier sa propre personnalité et sa fonction, sous peine de devenir schizo!

Comment construire un personnage rigide et sévère, ne pas sourire, par peur de perdre l'autorité, comment tenir dans ces conditions? Je conçois mon travail comme une tranche de ma vie, je suis au travail comme je suis dans la vie, avec du recul certes, mais j'y ris avec mes élèves, je les câline, je compatis. Cela n'a rien à voir avec l'autorité.

Ce qui confère l'autorité, c'est le respect les uns des autres et la rigueur au quotidien. Respect dans l'écoute de chacun, le droit à l'erreur. Rigueur dans la mise en place des institutions : lieux de parole, conseil... Rigueur dans le respect des lois construites par la classe (c'est difficile au quotidien de ne rien lâcher, on aurait envie de fermer les yeux à la xième transgression, mais il faut être là toujours... sans colère.) Rigueur dans le travail, dans mes tâches : achats promis au conseil, etc L'idée d'une référence à une autorité parentale "sévère" qui aurait fait ses preuves, m'étonne.

Les parents avec qui je travaille, ont souvent beaucoup de mal à dire non, les réactions éducatives sont incohérentes et les enfants sont dans une éternelle quête de repères (à même cause, effets différents) Je me sens très éloignée de ce mode éducatif, moi qui répète à cœur d'année les mêmes choses avec patience (!) pour essayer d'assurer cette cohérence et les aider à construire des repères.

On gagne beaucoup à être soi-même, on gagne en communication, en échanges, et cela donne au quotidien du plaisir à construire des relations avec chacun et surtout on peut faire de la pédagogie parce que la classe est pacifiée.

Bon courage!

Agnès

Bonjour

"ne pas sourire, être ferme, être très exigeant..."

C'est une erreur fondamentale, un subterfuge à l'angoisse. Quand les profs d'IUFM (les formateurs d'enseignants), les collègues aussi se rendent compte qu'ils n'ont en rien préparé le nouvel enseignant à la réalité psycho affective de son métier, il ne leur reste plus qu'à débiter à la sauvette quelques trucs et quelques conseils indigestes.

Je m'insurge; j'ai moi aussi bossé en ZEP ultra (Vitry, Orly, Villeneuve SG, etc.) et j'ai toujours constaté le contraire: c'est l'écoute, l'humanité, l'intérêt personnel qui marchent.

Ne confonds pas autorité et détermination: je pense être un enseignant déterminé, je sais où je vais, je l'affirme haut et fort à mes élèves et je suis capable de prendre les décisions qui s'imposent. Mais toujours, je les traite en personnes, j'ai un intérêt positif, je les pense capables et je leur parle pour de vrai pas avec ce recul professionnel que je trouve minable qui consisterait à se demander s'ils me comprennent, etc.

Bref les conseils de fermeté sont misérables; ils ne protègent même pas les faibles et embarrassent ceux qui pourraient faire autre chose; les enfants ne sont pas des ennemis!

Les enfants des milieux défavorisés contrairement à ce que fantasment nombre d'enseignants ne proviennent pas de milieux laxistes et démissionnaires mais de familles au contraire très dures et très répressives (tant qu'elles le peuvent, après elles sont dépassées justement, elles aussi). Alors oui, on peut encore en rajouter une couche pour notre propre confort ou au contraire on peut tourner le dos à la "pédagogie noire" (lire Alice Miller à ce sujet) et tenter des rapports humains communautaires te chaleureux...

On pense toujours à renforcer la loi, les règles mais on oublie que la loi sans désir personnalisé pour celui auquel elle s'adresse est contreproductive: le lien doit précéder la loi; or nos élèves n'ont pas tant besoin de lois que de liens (lire Winnicott à ce sujet)

> "Nul n'aime être commandé d'autorité". Cette phrase me fait déjà imaginer une classe qui part à la dérive par manque d'autorité de l'enseignant.

Ou au contraire une classe habitée par ses élèves; ça existe partout même et surtout en milieu défavorisé. Un seul bémol: il faut une école à taille humaine et une équipe qui a de vrais rapports entre ses membres.

> Nul n'aime s'aligner parce que s'aligner c'est obéir passivement à un ordre extérieur..."

Je suis là aussi septique. Je vois le propos cependant une classe en rang est bien souvent les prémices d'une classe au travail.

Ah bon? Je n'ai jamais fait de rang et je n'ai jamais eu d'enfants aussi travailleurs que dans une école où j'ai eu la possibilité de faire un accueil décalé en classe; ça fait 15 ans que mes élèves partent seuls à 11H30 et 16 H30 et en récré, etc. Je n'ai pas de difficultés à signaler. Une année même d'autres enseignants me faisaient des histoires là dessus, ce sont eux (c'est drôle) qui ont eu des problèmes dans leurs rangs où ils distillaient une violence insupportable et irritante dans les couloirs. STOP le domptage!

> "Personne n'aime le contrôle et la sanction..." Alors là j'aimerais comprendre. Dois-je comprendre...

Le contrôle c'est ce qui prend la place des relations manquantes et manquées; quand on connaît vraiment un élève, qu'on le situe dans son histoire, dans ses problèmes et ses désirs, on n'a plus besoin de contrôle. Le contrôle vient rattraper ce qui peut être sauvé dans une relation ratée.

> Je crois que j'ai beaucoup à découvrir sur la PF.

Oui et surtout à la vivre.

> cependant j'ai parfois l'impression que la pF est tout simplement la pédagogie du projet.

Je ne crois pas; le projet est une bonne occasion de vivre la pédagogie Freinet, mais ne l'épuise pas. La pédagogie Freinet, c'est de la politique: il s'agit de rendre l'école à ses usagers et acteurs et de la refaire avec eux.

Laurent

Merci pour vos réponses !

J'apprécierai toute autre réponse sur ce sujet... Je partage en grande partie ce qui a été dit. Je découvre que le naturel ne doit jamais se perdre.

Je le savais dans la vie de tous les jours... Cette rentrée, j'ai été très souvent surpris du naturel qu'affichait un collègue en s'adressant à des parents, à des enfants.

J'ai travaillé quatre semaines avec un CM1 en zone facile. J'ai eu le SOUK !! J'ai compris plus tard pourquoi. Je me rappelle un matin où je voulais être très sévère... et finalement J'ai eu le souk :) Le directeur m'a dit : "quand on est foncièrement gentil, on ne peut pas devenir complètement méchant sur une simple décision... il faut rester soi-même"

Je crois que c'est une belle leçon que je commence à assimiler... lentement.

Fabien

L'autorité du "maître" devient alors une réponse au "besoin d'accomplissement" de l'enfant ? lourde tâche, mais pourquoi ? L'école, dans sa conception traditionnelle, est-elle vraiment conçue pour répondre à ce besoin ? Freinet pensait que non, d'où la PF.

Répondre au besoin d'accomplissement de l'enfant ? N'est-ce pas INSTITUER plutôt que PROFESSER ? Instituteur ou professeur ?

Peu important les mots : c'est le sens qu'on y met qui a de l'importance, la façon d'aborder les choses, et bien sûr aussi, mais d'un tout autre point de vue que je ne néglige pas, le salaire qu'on en reçoit.

Être acteur de ses apprentissages, le "tâtonnement expérimental" y répond, mais est-ce suffisant ? C'est une voie "naturelle" de découverte et d'acquisitions, mais il y a aussi cette autre voie tout aussi "naturelle" qu'on appelle l'apprentissage vicariant, apprentissage par prises d'indices sur ceux qui savent ou sont en voie de savoir, et ensuite appropriation progressive par "tâtonnement". Freinet n'a pas vraiment exploré cette voie, sinon bien sûr sous sa forme "coopération", mais qui semble pouvoir offrir d'autres possibilités.

Notamment pour activer ou réveiller ce "besoin d'accomplissement" parfois trop vite étouffé avant qu'il n'aille s'exprimer sur des voies pas toujours heureuses.

Michel

Beaucoup de gens, semble-t-il, ne prennent pas conscience des dangers des virus avant d'avoir expérimenté la chose de façon intime. Ceci est normal : l'apprentissage passe par des rencontres sensées (pardon - "meaningfull encounters" pour ceux qui comprennent l'anglais).

Or, justement, l'école protège les enfants contre les conséquences de leurs actes. C'est une des raisons pour lesquelles il peut sembler que les enfants préfèrent les jeux : les enjeux dans les jeux sont directement perçus et ressentis par les participants. Alors que ce que nous appelons 'travail' à l'école, ne portant ni des vrais risques ni des vrais récompenses n'a pas de sens.

Timothy

J'aimerais que ceux qui ont creusé un peu le tâtonnement expérimental confirment (ou infirment) le sentiment que j'ai d'une grande méprise de Michel sur ce processus.

Il me semble bien, à moi, que ce qu'il nomme "apprentissage vicariant" est très important dans le processus de la méthode naturelle d'apprentissage (moteur) dont le tâtonnement expérimental est le carburant. Je dis des conneries ?

Phil

Laurent a écrit :

> Relisant la liste des invariants pédagogiques(1964), je reste toujours aussi dubitatif devant l'invariant 10ter qui dit : " ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail". Quel sens donner à cet invariant qui prend à contre-pied ce que l'on observe

Michel a écrit à ce sujet :

>C'est pourtant l'invariant principal qui porte en lui toute la structure de la pédagogie Freinet. Peut-être devrais-tu changer l'angle de vue de "ce que l'on observe tous les jours auprès de nos élèves"...

Je crois qu'il y a incompréhension, car cet invariant n'est tout simplement pas clair.

Pouvez-vous toujours dire et à tout moment si vous jouez ou si vous travaillez ? Comme si le jeu était systématiquement associé au plaisir et le travail à la douleur !! N'avez-vous jamais joué dans la douleur et travaillé dans le plaisir ?

Cet invariant ne me paraît vraiment pas clair, et il serait beaucoup plus intéressant à mon avis d'écrire (excusez-moi par avance si quelque chose du genre existe déjà dans un autre invariant mais je ne les connais pas bien) : "Ce qui est naturel chez l'enfant, c'est la volonté d'apprendre, de comprendre".

L'important pour nous, éducateurs, c'est de conserver cet état de naturel et de ne pas créer donc des situations artificielles notamment par ce qu'on a trop tendance à appeler "le travail" ... ce qui est d'ailleurs quasi impossible à faire en tant qu'institut dans l'école telle qu'elle est aujourd'hui (notamment en raison de l'évaluation), mais qu'on peut plus facilement faire en tant que parent.

Plus les années passent, plus je comprends Bernard Collot qui dit que les conditions les plus propices sont celles de la classe unique.

Dans la pensée dominante, on a les associations "travail : apprendre, comprendre" et "jeu : s'amuser". Dès la maternelle, de nombreux enfants sont conditionnés (pas plus par l'école que par la société d'ailleurs) et finissent par dire : "aujourd'hui, on n'a rien appris" ou "on n'a pas travaillé" c'est-à-dire après traduction "aujourd'hui, on n'a pas fait de fiche !". Déjà la relation au savoir est biaisée même si la volonté d'apprendre et de comprendre reste encore naturelle chez les enfants de Maternelle.

Arrivé au collège, ce qu'il lui était naturel au début, peut ne plus l'être !

À nous donc de réfléchir dans nos pratiques pour que ce "naturel" persiste dans les classes mais c'est pas facile !!!

Philippe

Mais pourrait-on en conclure que tant d'apports écartent la PF de la méthode naturelle ? Certainement pas, ce qui nous inviterait donc à bien clarifier la définition de "méthode naturelle". Je crois que pour Freinet, c'était aussi l'anti-scolastique,

Là, deux tendances débattent : "LA méthode naturelle" et "LES méthodes naturelles".

Il faudrait entendre les seconds.

Moi, j'ai exploré cette notion (première formulation) en utilisant la grille que Paul Le Bohec m'a fait découvrir un jour et que je n'ai pas encore mise en défaut. Donc, elle me convient ! La méthode naturelle n'est pas une technique d'enseignement qui s'opposerait à la scolastique. C'est une description de tout ce qui est en jeu lorsqu'un être humain apprend : ce qui est dans la nature humaine de l'acte d'apprendre.

D'où qu'il soit, un petit d'homme apprend à marcher, à parler. Et les processus ont une permanence évidente quelle que soit la contrée, l'époque ou la civilisation. Or les "enfants sauvages" n'apprennent pas de même.

Il y a donc bien quelque chose qui correspond à la nature de l'homme en tant qu'être social.

(paradoxe). Et l'apprentissage que tu dis "vicariant" est bien décrit parmi tous les processus en jeu.

Et j'apprécie grandement les supports théoriques que tu nous proposes régulièrement pour asseoir ce pan de nos pratiques. J'apprécie aussi l'œuvre de promotion que tu fais de cet aspect. J'apprécie moins quand je crois deviner que tu suggères que ta proposition va au-delà de la méthode naturelle.

Ou alors ce serait un sacré scoop ! Et il te faudrait démontrer que l'apprentissage "vicariant" tel que tu le décris est plus efficace (comme disait Freinet). Par exemple en tâchant de le mettre en œuvre dans les apprentissages où la méthode naturelle n'est pas contestée (marche, parole, vélo...) en l'isolant, bien sûr, des autres nombreux phénomènes qui influent dans la méthode naturelle et que tu ne prends pas en compte dans ta théorie.

"Il me semble que le "tâtonnement expérimental", concept créé par Freinet, renvoie plus à la découverte ou à l'invention qu'à l'apprentissage banal.", dis-tu.

Non. Loin de là. Le tâtonnement expérimental est en oeuvre dans TOUS les apprentissages, même banals (pas banaux, tout de même ! D'ailleurs, ça veut dire quoi "banal" pour un apprentissage ?). Effectivement, Edmond Lémery a beaucoup théorisé et écrit là-dessus et ses écrits te passionneraient. Il nous manque un archiviste-service à l'ICEM, qui posterait des références et photocopies dès que quelqu'un s'interrogerait sur tel point...

Il est en action dès qu'un individu s'approprie un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être. Une erreur courante est de cantonner le tâtonnement expérimental aux sciences, à cause du terme "expérimental". Lorsque l'on a dépassé cet obstacle, tout s'éclaire et, en observant les enfants, on a mille démonstrations par jour du tâtonnement expérimental en action. Mais il ne faut pas perdre de vue que ce processus agit dans le cadre de la méthode naturelle d'apprentissage, qu'il n'est pas "une valeur" en soi.

Est-ce à dire que nous devons laisser faire la nature humaine dans nos classes en restant observateurs béats ? Bien sûr que non. Nous avons à organiser le "dispositif" pour que ce lieu artificiel qu'est l'école reproduise et multiplie les chances pour chacun de se mettre en chemin. Nous entendons lorsque tu décris les conditions favorables à l'apprentissage "vicariant" mais nous ne perdons pas de vue toute l'importance de l'expérience personnelle, de la création... et tous les chemins divers qu'empruntent des individus différents pour apprendre (est-ce en cela que l'on parle de méthodes naturelles?)

Philippe

Bonjour

L'invariant 10 ter est majeur, d'après ce que je retire de ma propre pratique;

Je ne suis pas d'accord avec un précédent message qui le présentait comme flou et qui proposait une formulation jugée préférable du type "Les enfants cherchent naturellement à apprendre et comprendre". Je trouve que c'est très réducteur; je suis d'accord d'ailleurs avec ce deuxième postulat mais il me semble bien loin derrière l'invariant de Freinet.

En effet dire que le travail est le propre de l'enfant, encore plus que le jeu est évidemment une manière forte et quelque peu provocante de s'attaquer à une hypothèse constante dans la pensée de l'éducation: à savoir que les enfants iraient constamment vers le moindre effort. Ce genre de thèse réunit, il faut le souligner à la fois la conviction de l'instit laïc et du curé chargé d'éducation; le naturel de l'enfant serait mauvais, il aurait besoin d'être réformé par l'éducation, justement.

Mais derrière ce premier renversement d'évidence, il y en a un autre: les enfants préfèrent travailler, ils aiment travailler. Ceci ne veut pas dire qu'ils n'aiment qu'apprendre! Au contraire, c'est contre l'école que les enfants aiment travailler. Ils aiment le travail en ce que justement le travail a une réelle légitimité dans la vie publique et sociale et pas dans un espace artificiel dénommé école!

Il faut donc prendre cet invariant au sens propre: les enfants désirent travailler, à leur niveau, à leur taille, en apprenant, mais en travaillant vraiment, en créant de la valeur, en contribuant à l'effort collectif et humain.

Entre 6 et 13 ans, les enfants sont dans un stade politique: ils se passionnent pour les affaires de la société; le travail qu'ils souhaitent faire devrait selon eux être naturellement à son service.

D'ailleurs c'est là toute la fonction des métiers que de permettre aux enfants de travailler et d'être reconnus pour ce travail-là.

Laurent

Ce qui est gênant dans cet invariant, et je rejoins la plusieurs colistiers, c'est le sens des mots. Tout d'abord "naturel". Ce qui est "naturel", c'est ce qui appartient à une personne, ce qui est inné, sans addition ni mélange. Il me semble que, si on le laisse faire, l'enfant a tendance à jouer plutôt qu'à travailler. Cependant, selon le sens que l'on met derrière le mot "travail", ce qui semble être un jeu peut ne pas en être un, selon les critères de l'adulte dans un contexte donné. Ne mettons-nous pas en place tous les jours des jeux dans nos classes pour faire travailler nos élèves ? Et derrière ceux-ci, ce sont bien des phases de travail qui se jouent. Cela amène à se poser d'autres questions auxquelles chacun pourrait apporter sa réponse.

Qu'est-ce qu'un travail ? Qu'est-ce qu'un jeu ? Quelles limites entre les 2 ? Peut-il y avoir du plaisir dans le travail ? Lorsque Freinet écrit, dans les années 60, le contexte politique de la guerre froide joue à plein et l'enjeu derrière l'emploi du mot "travail" est immense. C'est tout un système qui repose sur ce mot et sur l'idée selon laquelle l'homme est "naturellement" porté à travailler (et donc l'enfant également).

Michel dit "quand Freinet provoque en parlant de travail, il évoque une activité que l'enfant a choisie, dans laquelle il s'investit parce que ça l'intéresse". Mais une activité que l'on choisit de faire parce qu'elle nous intéresse, parce qu'on y prend plaisir, n'est-ce pas un "loisir" ? Lorsque l'enfant préfère mener son activité commencée en classe plutôt que d'aller en récréation, c'est bien parce qu'il y prend plaisir.

Conclusion : ce qui motive, ce n'est pas le travail et l'amour de celui-ci, c'est le plaisir pris à mener une activité. Mais cela reste peu catholique que de développer plaisir et loisirs dans nos classes, même dans une institution laïque comme la nôtre. Et c'est franchement politiquement incorrect.

Laurent

Vous pourriez consulter cet autre texte sur Les Invariants : "Les Invariants ont 33 ans" (ce qui était vrai lorsqu'il fut écrit à la fin des années 90!) Est-ce qu'on en dirait encore la même chose aujourd'hui ?

<http://www.bqpf.info/dossierplan/01textesfondements/20fondements.html>

Au plaisir de vous revoir au Colloque !

Marc Audet