

Rencontre (in)attendue entre Célestin Freinet et Antoine de La Garanderie

Aujourd'hui, je suis invitée par Céline Desruelles, jeune institutrice qui travaille depuis 2014 dans les Marolles, au cœur du vieux Bruxelles, à l'École Emile André. Je connais cette école depuis longtemps, elle a toujours été en recherche d'idées pour aider une population scolaire défavorisée. Mais désormais le quartier, proche du Sablon, s'est gentrifié, l'école est reconnue « à pédagogie active » et le public est désormais hétérogène. Vais-je reconnaître les lieux ?

Céline m'accueille. Elle est formée à la Gestion mentale depuis 2013 et, depuis deux ans, elle s'initie à la pédagogie Freinet, de même que la plupart de ses collègues. Ce qui m'attire, c'est de voir comment se rencontrent ces deux démarches pédagogiques. Je sais qu'elles ne visent pas la même chose : pour Freinet, il s'agit d'organiser l'école de façon à ce que l'enfant

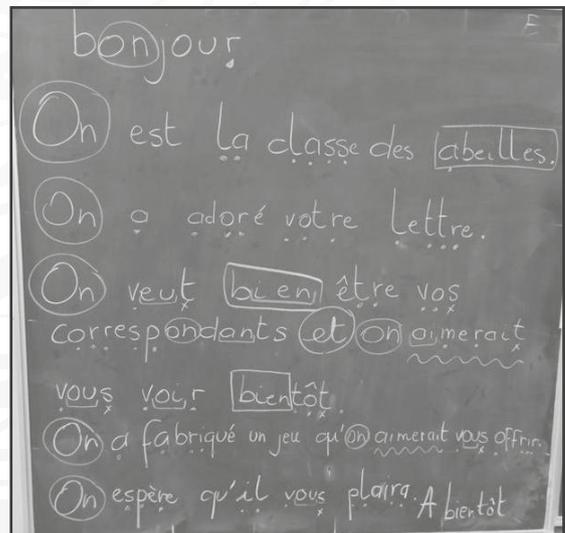
puisse apprendre de manière active, « comme dans la vie » en expérimentant, en réfléchissant, avec les autres ; la gestion mentale est à la fois plus centrée sur la vie cognitive et plus transversale : elle vise à prendre conscience du fonctionnement de sa pensée pour mieux la maîtriser et pouvoir l'enrichir. Et cela dépasse l'apprentissage scolaire. Mais je me suis dit que ces deux approches partagent de nombreuses valeurs : l'humanisme, l'importance du sens, l'éducabilité, l'importance accordée à l'estime de soi, à l'autonomie, à la diversité des personnalités et à l'entraide¹. Et donc les deux approches devraient se compléter harmonieusement. Je ne verrai pas les élèves aujourd'hui, mais Céline m'a déjà raconté bien des choses à leur propos et je voudrais découvrir leur cadre, l'organisation de leur classe, leurs oeuvres, le matériel.

L'apprentissage de la lecture / écriture : un exemple concret dans la classe de Céline

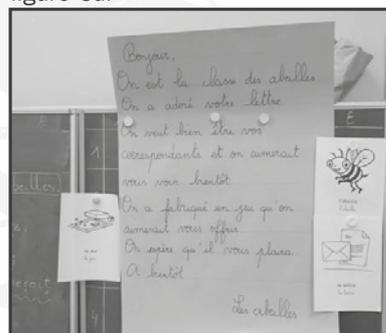
Je pénètre dans la classe de Céline. Je repère assez vite au mur une affiche verte ornée de dessins d'enfants : je m'approche et je découvre qu'il s'agit d'une lettre collective écrite par plusieurs mains enfantines, signée « Les abeilles » :



Bonjour.
On est la classe des abeilles.
On a adoré votre lettre.
On veut bien être vos correspondants et on aimerait vous voir bientôt.
On a fabriqué un jeu qu'on aimerait vous offrir.
On espère qu'il vous plaira.
A bientôt.
Les abeilles



Je tourne la tête et m'aperçois que le même texte figure sur un grand poster à droite du tableau et qu'une troisième copie est écrite à la craie sur le tableau noir (qui est vert!) orné de signes cabalistiques : mots et graphèmes encadrés de cercles ou de rectangles de couleurs différentes, points ou croix en dessous des lettres...



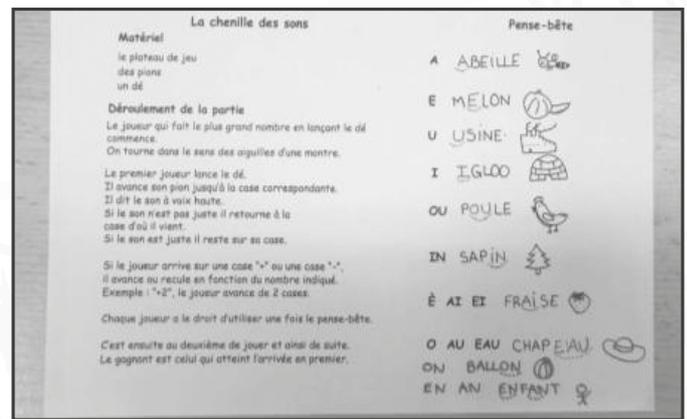
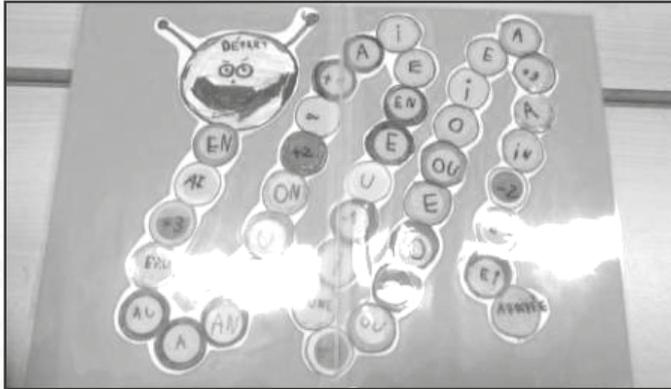
J'interroge Céline et, même si les élèves sont absents, la vie se met à grouiller autour de moi. L'affiche verte a été envoyée à la classe de Céline par la

classe des Abeilles : une autre classe de 1^{ère}/2^{ème} primaire qui travaille dans une toute nouvelle école de la Ville de Bruxelles à quelques kilomètres de là : La croisée des chemins, autre école à pédagogie active. Les élèves de Céline ont demandé à entretenir une correspondance avec ces camarades inconnus et ceux-ci non seulement acceptent avec enthousiasme, mais ils envoient un

¹ cf. A. de La Garanderie - Une pédagogie de l'entraide, livre publié en 1974 et réédité en 2011 à Chronique Sociale. Ce livre, publié dans la foulée de mai 1968, voit dans l'entraide une source de motivation pour l'apprentissage.

L'entraide déclinée en trois contributions

cadeau, un jeu qu'ils ont fabriqué eux-mêmes, accompagné de règles dûment rédigées. C'est un jeu sur la discrimination des phonèmes :



L'arrivée de cette lettre a déclenché des mises en projets très variées dont la classe a discuté². Il va falloir : lire la lettre, comprendre le jeu, lire la règle que les Abeilles ont rédigée, jouer à ce jeu, écrire une réponse tous ensemble, voir quand et comment on pourrait organiser une rencontre entre les deux groupes d'enfants : dans le centre de la ville ou près du canal où nichent les Abeilles ? Il y a du pain sur la planche !

Premier point de rencontre : apprendre à partir du vécu personnel ou collectif

On le voit, Céline part d'une situation que vivent les enfants et celle-ci est d'abord d'ordre affectif, relationnel : il s'agit de rencontrer de nouveaux petits copains et en plus ils nous ont fait un cadeau !

Freinet a voulu se défaire d'une école qui, selon lui, était coupée de la « vraie vie » : « Plus jamais une école qui ne travaille que la soumission à l'autorité, au détriment d'une émancipation des esprits. »³ Dans ce but, il a cherché à partir de l'univers de l'enfant pour l'amener à découvrir le monde et à l'organiser par la pensée. Il postule que c'est l'aspiration « naturelle » de l'enfant : donner du sens à ce qui l'entoure. « L'expérience personnelle vécue de l'enfant/l'élève est le point de départ et le fondement des apprentissages. »⁴

C'est pourquoi Freinet favorise autant que possible l'expression chez l'enfant à travers les textes libres, le dessin, le journal de la classe, la pratique du « Quoi de neuf ? »⁵ Ces moments d'expression partent toujours de ce que l'enfant vit dans la classe ou dans le monde extérieur. Et les productions ainsi obtenues sont toujours destinées à être partagées : la communication est essentielle.

La Garanderie ne propose pas d'activités aussi précises, mais il part lui aussi de la vie de l'apprenant. La connaissance, pour lui, s'ancre sur le « vécu de conscience en première personne, propre à chacun »⁶. Toute connaissance s'élabore à partir de l'expérience sensible, du corps⁷. C'est pourquoi, par exemple, dans la pratique du dialogue pédagogique, il va recommander de faire partir le travail introspectif d'une tâche vécue.

Et dans Une pédagogie de l'entraide, il prône une « pédagogie de la relation » car elle semble être « foncièrement motivante. En effet, elle s'adresse directement aux forces vives de la personnalité de l'être humain. (...) Au lieu de chercher le secret de la motivation dans je ne sais quel soi-disant intérêt profond, n'est-il pas préférable d'en saisir l'actualité à partir de la relation pédagogique comme telle ? C'est parce que nous cherchons ensemble les meilleures façons d'appréhender un objet d'études, que nous voyons jaillir les ressources personnelles de chacun et que suit le goût de les exploiter. »⁸ Le dialogue pédagogique de groupe est l'une des manifestations possibles de cet esprit d'entraide.

² La classe de Céline, fidèle à l'organisation proposée par Freinet, s'est dotée de moments consacrés au conseil de classe : on y discute des décisions concernant la classe, les règlements, les projets à initier, les rôles de chacun dans la classe, etc. Les élèves ont appris à réguler la circulation de la parole, à écouter sans jugement sur la personne et à donner leur avis par vote.

³ S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.18

⁴ cf. Célestin Freinet - *Pour l'école du peuple*, Paris, éd. Maspéro, 1969, p.18

⁵ Le « Quoi de neuf ? » est une séance collective qui fait transition entre le monde extérieur et l'école. Au cours de cette séance, en respectant une prise de parole régulée, les enfants peuvent communiquer aux autres quelque chose qui leur tient à coeur : une émotion, un événement, une expérience, une découverte. Cela permet de verbaliser une préoccupation, de partager un sentiment, mais aussi d'éveiller la curiosité des autres et il n'est pas rare que des projets naissent à ce moment-là. Apprendre à faire circuler la parole dans un groupe de manière respectueuse et organisée est aussi un apprentissage citoyen essentiel.

⁶ cf. Yves Lecocq - *(Re)penser l'acte d'apprendre - La gestion mentale : une réponse aux défis éducatifs*, éd. Chronique Sociale, p.202

⁷ « La conscience naît au sens dans et par l'expérience d'une matière de sens et jamais à partir d'elle-même. C'est par des perceptions visuelles, auditives et tactiles, donc à partir de ces dernières que la conscience perçoit le corps dont elle est partie, qu'elle rencontre le sens. » A. de La Garanderie, postface du *Vocabulaire de la gestion mentale*, éd. Chronique sociale, 2009, p.92

⁸ *Une pédagogie de l'entraide*, op. cit., p.10

Deuxième point de rencontre : se mettre en projet

Dans la classe de Céline, les enfants (et leur institutrice !) bondissent d'une mise en projet à l'autre. Il peut s'agir d'anticiper des apprentissages pour un avenir encore lointain, à moyen terme ou à court terme. Dans le cas de la lettre des Abeilles, les élèves se mettent en projet de lire très rapidement les messages, à moyen terme, ils envisagent de jouer au jeu qu'ils ont reçu et de rédiger une réponse. A long terme, ils se projettent dans la rencontre. Ce sont des projets de fin, mais ils vont aussi chercher les moyens à l'aide Céline et des camarades. Quant à l'énergie positive, elle est bien présente.

On retrouve là les trois angles du triangle du projet cher à la GM.

Le conseil de classe est en grande partie une séance de mise en projet. Écoutons Céline : « Les projets viennent des enfants, puisque c'est en fonction de ce qu'ils apportent au « Quoi de neuf ? » : l'autre jour Thelma nous a expliqué qu'elle avait pris l'avion toute seule pour aller jusqu'aux Etats-Unis voir sa grand-mère. Et donc, comme ils sont encore fort petits, moi, je prends note de tout cela sur un post-it et je colle cela dans notre boîte à idées. Tiens! Est-ce qu'un jour, on ne chercherait pas sur une carte où sont les Etats-Unis, pour voir quel voyage Thelma a fait ? L'autre jour, je les entendais discuter. Ils disaient qu'en France il était 10h comme en Belgique, mais aux Etats-Unis, quelle heure est-il ? On pourrait faire des recherches là-dessus... »

Au début de l'année, un élève a apporté un rayon de cire, ce qui a donné lieu à des recherches sur les abeilles. Céline y contribue, mais elle demande aussi aux enfants de se renseigner : ils sont donc en projet de chercher des explications.

Dans un autre registre, un coin est réservé aux questions à débattre en conseil de classe et j'y lis deux post-it : deux élèves expriment leur mécontentement à propos du désordre qui règne

dans la bibliothèque de classe. Ils sont responsables de ce rangement et sont indignés par la désinvolture de leurs camarades à ce propos. Qu'à cela ne tienne, la classe cherchera ensemble des solutions à appliquer à l'avenir.

Les mises en projet ne concernent donc pas seulement les apprentissages, mais aussi le « vivre ensemble » et plus généralement toute l'organisation de la classe. Par exemple l'emploi du temps : « Tout est très ritualisé. Ils savent que le jeudi après-midi, c'est le conseil de classe, que le vendredi après-midi c'est l'après-midi consacré à leurs projets. Il y en a une qui a apporté des scoubidoues et qui a demandé si le projet de ce vendredi pourrait être de faire des scoubidoues. Cela a été décidé en conseil de classe. Est-ce que tout le monde est d'accord ? Toi, tu n'as pas très envie ? D'accord. Est-ce qu'on ferait deux groupes ? Que feraient les autres ? Qu'avez-vous envie de faire ? »

Les rites constituent des repères importants et aident à la mise en projet. Par exemple, chaque semaine, un moment est prévu pour les lectures partagées. Certains enfants se proposent de lire aux autres un livre bien précis et ils s'y préparent à la maison : ils se mettent en projet de communiquer leur lecture. Je vois Céline après le congé de Toussaint et elle témoigne de l'importance de cette mise en projet : « Comme il y avait eu les vacances et que je n'étais pas sûre qu'ils auraient préparé, j'ai annoncé que c'était moi qui allais lire. Ils sont complètement perdus ! Mamadou est venu me trouver trois fois en disant : « Mais Céline, quand est-ce que je vais pouvoir lire mon livre ? » Il a emporté son livre à la maison, il a préparé et il veut lire ! »

En ce qui concerne le plus court terme, Céline prend bien soin de susciter la mise en projet pour chaque tâche particulière, nous le verrons plus loin. Elle dit qu'elle n'y réfléchit même plus : c'est devenu un automatisme pour elle.

Troisième rencontre : chercher le sens

A travers les quelques situations décrites ci-dessus, on le voit, tout est mis en place dans la classe de Céline pour que les apprentissages prennent du sens. C'est, selon Freinet, l'aspiration naturelle de tous les enfants.

Chez La Garanderie, la notion de sens est également centrale : ce qui anime la vie mentale, ce sont les projets de sens. Voilà donc un autre principe sur lequel s'entendent ces deux pédagogues-là : l'alliance devrait bien fonctionner ! L'apprentissage de la lecture : suite, un vrai travail de recherche

Revenons à la lettre des Abeilles. Les « grands » de 2^{ème} année ont tôt fait de la déchiffrer à partir de l'affiche sur laquelle Céline a recopié le texte (c'est moins facile de lire l'écriture des

enfants sur la lettre d'origine)⁹. Mais les « petits » de 1^{ère} ne sont pas encore à même de la lire tout seuls. Céline va guider le décodage, comme s'il s'agissait de découvrir un code secret. Une énigme, c'est toujours passionnant, à condition qu'on nous laisse chercher, nous tromper, corriger.

« La première chose qu'on fait quand on est face à ce texte qu'on ne connaît pas, on regarde tout ce qu'on sait et on essaie déjà de décoder certaines choses. » Le travail, cette fois, s'élabore à partir du texte écrit à la craie. La recherche se fait d'abord dans sa tête, puis les élèves partagent leurs découvertes. Ils reconnaissent tous le « on », qu'ils ont déjà découvert. Céline entoure tous les « on » du texte. Ils identifient aussi les « ou », qui sont soulignés. Ils reconnaissent des mots déjà iden-

⁹ Pendant que les 1^{ères} décodent, les 2^{èmes} ont un travail de recherche grammaticale à faire, en l'occurrence, Céline leur a demandé de classer les noms et elle leur a donné un indice : « garçon et fille ». Ils découvrent la notion de genre en grammaire et l'incidence qu'elle a sur l'orthographe. Par ailleurs, elle leur demande aussi de mettre l'orthographe de certains mots dans leur tête. Comme ils ont l'habitude de travailler en GM, ils font cela assez facilement et en toute autonomie.

L'entraide déclinée en trois contributions

tifiés dans les textes précédents : le mot «abeille», le mot «bien», qu'ils retrouvent aussi dans « bientôt ». Céline les encadre. Ensuite, vient le repérage des lettres connues et des phonèmes correspondants : un point bleu les signale et le groupe se livre au décodage en tenant compte du sens. Quand un mot est identifié, les élèves repèrent les lettres muettes et celles-ci sont marquées d'une croix¹⁰. S'ils sont en panne à propos de «sons» déjà rencontrés, Céline les incite à retrouver dans leur tête des mots connus et qui contiennent ce son et, en cas de trou de mémoire, ils peuvent aller consulter les «collections» de mots affichées dans la classe. Et ils doivent ramener la réponse dans leur tête. L'évocation est sans cesse sollicitée. Quand le texte sera complètement décodé et compris, chaque élève recevra un exemplaire du texte à coller dans son cahier de lecture, mais aussi un jeu de bandelettes. Chacun devra s'entraîner à reconstituer le «puzzle» du texte. Céline est ravie quand ils font des erreurs (souvent parce qu'ils n'ont traité que le début du mot) : c'est l'occasion de les renvoyer au décodage son par son.

Quand ils se trompent, elle leur demande de retrouver les sons dans leur tête, chacun à leur manière.

C'est la première fois que Céline pratique cette méthode «naturelle». Les années précédentes, elle utilisait déjà des textes provenant des enfants, mais elle étudiait un son à la fois et faisait toutes sortes d'exercices sur ce son. Cette année, c'est différent : les enfants découvrent plus vite une grande variété de sons (en trois jours, la semaine où je suis allée en classe, ils ont découvert le «o», le «on», le «n», le «v» et le «t» et ils ont mémorisé les correspondances grapho-phonétiques. Il n'est plus nécessaire de prévoir des exercices d'application : les connaissances sont réinvesties en continu dans des textes qu'ils produisent eux-mêmes et qui, donc, ont du sens pour eux. Et en plus, ils sont réinvestis de manière intégrée, dans toute la complexité d'un texte, donc l'apprentissage de la lecture progresse vite ... et dans la joie. Ils sont «fiers», dit Céline. Et, visiblement, cela réjouit leur institutrice.

Quatrième rencontre : la recherche inductive, une activité mentale complexe

Les élèves de Céline sont à tout moment sollicités pour chercher le sens par eux-mêmes. On le voit dans cet exercice de lecture, mais cette démarche est récurrente, nous en verrons d'autres exemples en mathématique. Ce n'est pas l'enseignant qui transmet des notions, ce sont les enfants qui les élaborent, guidés par leur institutrice et en discutant avec les autres. Tout cela en **confiance**, parce que **l'erreur est permise**, qu'elle est même considérée comme un tremplin. De plus, la mise en commun valorise la diversité des pistes menant à une solution et donc la **diversité des fonctionnements**.

Cette recherche active de sens à partir des expériences imprègne toute la pédagogie Freinet à travers ce qu'il a appelé « **le tâtonnement expérimental** », qu'il considère comme une méthode « naturelle » bien distincte de la méthode « scolaire ». Cette dernière « *possède une double caractéristique : elle ordonne les savoirs scolaires du simple vers le complexe et elle place leur transmission avant la réalisation d'exercices.* »¹¹ C'est la méthode déductive de l'enseignement traditionnel, qui, selon Freinet, enferme l'élève dans la pensée d'autrui et l'empêche de déployer sa curiosité naturelle. Cette dernière le porte naturellement à apprendre « *par l'intermédiaire d'un jeu intellectuel : faire et, en faisant, se tromper, réussir pour progressivement apprendre par une interaction avec son milieu. Essai, diagnostic, analyse, hypothèse, vérification : de ces expériences de tâtonnements naissent des joies authentiques, qui peuvent prendre la forme de jouissances* »¹² Apprendre dans une démarche inductive qui rend l'apprenant vraiment actif.

Si on analyse ce « tâtonnement » en termes de GM, on s'aperçoit que les élèves sont fréquemment en **projet de résoudre des problèmes (réflexion)** afin d'agir ou de donner du sens (comprendre). Tous les gestes sont sollicités en soutien de cette recherche :

- **le geste d'attention**, puisqu'on se met en recherche d'indices qui permettent de faire des hypothèses de sens ou d'élaborer des règles. Je pense à un élève de 2^{ème} qui, lors d'un travail d'écriture, fait remarquer à Céline que chaque fois que le son « on » se trouve devant un « b », il s'écrit « om ». Il a observé, comparé et sa remarque le met sur la voie d'une règle orthographique, que Céline va s'empresse de confirmer.
- **le geste de compréhension** est le geste-but de la lecture. Dans ce cas-ci, les élèves veulent comprendre le message des Abeilles et, pour y arriver, ils vont faire toutes sortes d'hypothèses de sens : celles-ci s'appuient sur les indices relevés (y compris les dessins de l'affiche verte), sur le contexte, sur les lettres et mots identifiés. Pour faire des hypothèses, il faut s'appuyer sur l'attention, nous l'avons dit, mais aussi sur des **boucles de réflexion** (la recherche dans son stock de connaissances de ce qui pourrait permettre l'identification des mots) et sur l'**imagination** (quels seraient tous les possibles ?). La comparaison (par ressemblances et différences), qui est l'un des socles de la compréhension, est sans cesse sollicitée (ex. On retrouve « bien » dans « bientôt », on entend le même son au début de « être » et de « aimerait », mais l'écriture est différente).
- **la mémorisation** se situe en amont (cf. les « sons » déjà connus par exemple) et en aval : les élèves de Céline, après

¹⁰ Un autre principe de GM qui est bien intégré dans la classe de Céline, c'est la variété (et la dissociation) des entrées perceptives. Dans ce cas, les commentaires sont formulés oralement, mais toujours suivis d'une marque visuelle. Dans l'apprentissage de l'écriture, les lettres sont vues, mais aussi tracées en l'air ou sur une surface rugueuse et commentées en mots.

¹¹ S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.71

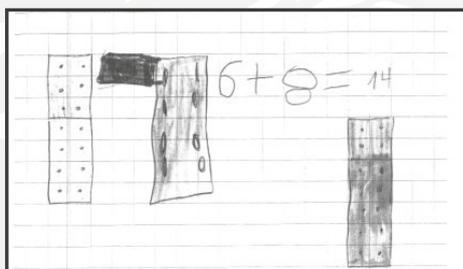
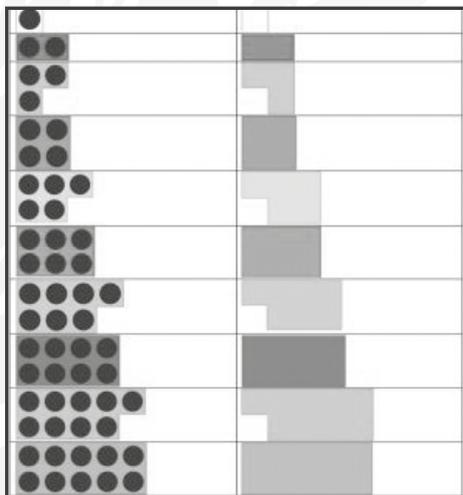
¹² S.Connac & al. - *Les pédagogies Freinet - Origines, valeurs et outils pour tous*, éd. Eyrolles, p.42

avoir découvert de nouveaux sons, vont être amenés à les mémoriser et leur institutrice ne perd pas une occasion de leur demander de les retrouver dans leur tête en cas de besoin. La mémorisation n'a pas ici la vocation de restituer à l'identique (comme c'est trop souvent le cas dans certains enseignements) : elle a pour but de servir à la compréhension et à la réflexion future.

- **L'imagination** est davantage sollicitée que dans l'enseignement traditionnel : dans cette pratique de tâtonnement expérimental, mais aussi dans les textes libres, dans l'élaboration du journal, dans les « créations math » dont nous allons parler ... et dès que c'est possible.

L'apprentissage des mathématiques : un deuxième exemple concret dans la classe de Céline

La notion de nombre en tant qu'ensemble s'installe, comme souvent, à partir du comptage connu dès la fin de la maternelle et cela passe par diverses manipulations : les dés, bien sûr, mais aussi des réglottes sur lesquelles on peut disposer des pingouins ou encore les **schématicos**¹³. Il s'agit d'un matériel qui représente les unités par des cercles noirs assemblés par nombres jusqu'à dix, chaque nombre ayant un fond de couleur différent et occupant un espace visuellement reconnaissable, emboîtable avec les autres. En regard de ce matériel-là, les élèves disposent de plaquettes opaques de la taille et de la couleur de chacun des nombres. Ils peuvent ainsi représenter un nombre par une plaquette sans recompter les cercles. Avec ce matériel, les enfants peuvent commencer à découvrir les opérations en cherchant eux-mêmes les assemblages possibles entre les nombres.



Une des pratiques recommandées par Freinet est le défi des « créations maths ». Il s'agit de donner aux élèves une consigne très vague et de leur demander d'inventer tout ce qu'ils veulent. Après quoi, les productions sont présentées à la classe qui les commente et fait des liens avec leurs connaissances mathématiques. Nous sommes au début de l'année. Céline ne s'est pas encore vraiment lancée dans ce travail mais les 2^{èmes} commencent à se familiariser avec les schématicos et elle leur demande d'inventer une addition en manipulant les formes, en les dessinant dans les couleurs adéquates et en transcrivant le calcul en code mathématique : « *Je vous donne le matériel et, avec ça, je voudrais que vous m'inventiez des calculs avec des plus et que vous me trouviez la réponse. Après, nous ferons la mise en commun. Diego, il a fait 6+8. Ok, je couvre par dix (orange), il me reste deux, je peux mettre un rouge en plus (rouge =2) et je sais que 12, c'est 10 +2. Comme ça, l'air de rien, je prépare le passage par la dizaine. Avant on s'acharnait à faire des tonnes de calculs avec des passages à la dizaine. Avec ça, ça va beaucoup plus vite. Ça ne pose pas de problème.* »

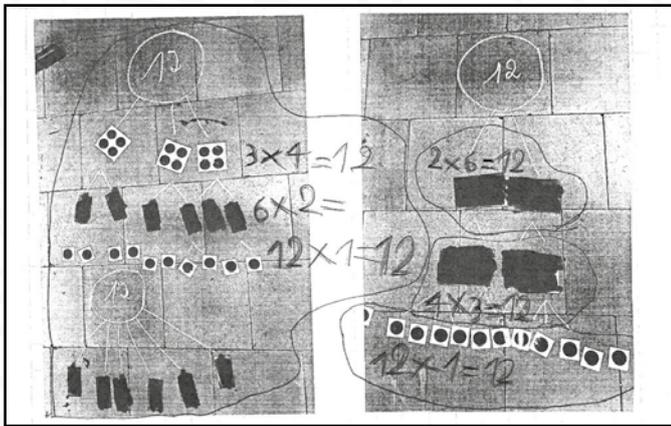
Par ailleurs, Céline a travaillé sur la décomposition du nombre 12. Avec tout le matériel, ils ont dû fabriquer des 12, en particulier avec les schématicos. Après la mise en commun, en partant de leurs constructions **mises en évocation**, les 1^{ères} ont élaboré l'arbre de 12. Celui-ci a été dessiné au sol avant les vacances et les élèves ont dû le **mémoriser**. « *Après les vacances, on fait revenir l'arbre de 12. Est-ce qu'on s'en souvient ? (temps de réévocation) Et cette fois-ci, je n'ai pas demandé de reconstruire, j'ai demandé les calculs en rapport avec la construction. Puisque, chaque fois qu'on a construit, on a traduit tout cela en calculs. C'est ça qu'ils ont fait aujourd'hui, parce que demain, je leur demande de faire l'arbre de 24. Ils vont le faire au sol avec le matériel et puis on va chercher les liens avec l'arbre de 12 qu'ils ont en évocation. Et ils verront que, dans l'arbre de 24, il y a deux arbres de 12.* »

Voici, ci-dessous, la production d'un élève. Vous ne pouvez malheureusement pas distinguer les couleurs, mais vous pouvez compter les cercles noirs représentant les unités et constater que l'élève a « couvert » les ensembles de 2 avec des plaquettes (rouges) et les ensembles de 6 avec des plaquettes (de couleur turquoise). Ce qui est intéressant, c'est de constater qu'il a été capable de traduire sa décomposition en code mathématique

¹³ Matériel commercialisé par les éditions Plantyn. Pour voir une démonstration : https://www.youtube.com/watch?v=Gtpti7_W5-s&feature=share

L'entraide déclinée en trois contributions

et cela dans les deux sens (commutativité) : six fois deux et deux fois six donnent le même résultat, mais ce n'est pas la même opération, et cela se voit nettement grâce à la représentation graphique. L'élève semble avoir compris le sens de la multiplication.



Ces exemples de créations mathématiques illustrent une fois encore la place laissée au **tâtonnement expérimental** et donc à la **créativité** de l'élève face à sa **recherche de sens**, créativité enrichie par des expériences vécues devenues des références.

Le travail est nettement mené en GM. La recherche initiale lui est présentée comme un problème à résoudre qui sollicite donc un **acte de réflexion** « ouvert » (plusieurs chemins sont possibles), qui dès lors s'appuie sur un **acte d'imagination**. Au final, l'enfant **comprend** le rapport entre les nombres et il le **mémorise**. Et il est loin du comptage, il pénètre le sens des opérations mathématiques.

Cinquième rencontre : le passage d'un paramètre à l'autre

Comme souvent au début de l'école primaire, le paramètre 1 (évoquant de la réalité) est bien présent (plus encore ici, puisqu'on part sans cesse de l'expérience des enfants) et le paramètre 2 (évoquant des codes) est soigneusement entraîné. Mais trop souvent le paramètre 3 (évoquant des liens logiques) et le paramètre 4 (évoquant de l'inédit) sont moins « musclés ». Dans le travail de Céline, je les sens sollicités à tout moment. Les enfants sont sans cesse invités à chercher des liens entre leurs nouvelles découvertes et les acquis qu'ils ont stockés en mémoire. Et cela structure remarquablement leur apprentissage. Quand j'en fais la remarque à Céline, elle me répond : « J'ai l'impression que les liens viennent d'eux, tout le temps,

tout le temps ! » Par ailleurs, comme elle leur demande à tout moment de faire des hypothèses, donc de chercher de l'inédit et que toutes les hypothèses sont prises en considération, il est fréquent de voir apparaître le paramètre 4. Il leur est familier et ils n'hésitent pas à l'utiliser : c'est ainsi, par exemple, que dans la description du tracé des lettres, la métaphore s'invite. *Le « g » place une petite boule sur la terre et puis il plante une grande boucle dans la terre.*

Cette combinaison des quatre paramètres favorise une pensée à la fois vivante et logique.

Les fichiers d'auto-évaluation : en route vers l'autonomie

La GM vise à rendre l'élève autonome dans son apprentissage grâce à la médiation de l'accompagnateur, mais aussi des pairs qui tous l'aident à prendre conscience des moyens d'apprendre qui lui conviennent, dans le but de mieux les maîtriser. L'objectif de la GM est que l'apprenant puisse gérer seul les moyens d'apprendre efficaces qui lui sont spécifiques. Dans la pédagogie Freinet, une place importante est laissée à la collaboration et l'enseignant joue également le rôle de médiateur entre l'enfant et l'objet d'information, même si son attention n'est pas fixée explicitement sur ce qui se passe dans la tête de l'élève. Mais l'emploi du temps prévoit des moments où l'enfant est laissé face à lui-même et où il est amené à progresser en autonomie et à s'auto-évaluer.

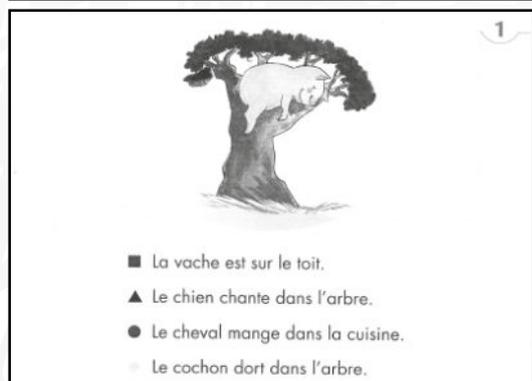
Dans ce but, chaque élève a son plan de travail qui prévoit son programme individuel et, pour les rendre possibles et efficaces,

Céline dispose notamment de différents fichiers autocorrectifs¹⁴. Ils existent pour différentes matières et pour différents niveaux. Le principe est toujours le même : au recto, l'élève se voit proposer des exemples. Il n'y a pas de consigne : il doit observer, réfléchir pour inférer lui-même le travail à faire. Au verso, figurent des exercices du même type que celui du recto. J'ai eu l'occasion de consulter d'abord le fichier lecture des 1^{ères}. Au recto, une phrase et une image. L'élève doit comprendre qu'il s'agit de décoder le texte et de faire du sens en s'appuyant sur la signification de l'image. Au verso, figurent plusieurs phrases de même longueur et dont le sujet comprend des noms contenant « ch ». L'élève doit comprendre qu'il s'agit de retrouver la phrase identique à celle qu'il a lue. L'aspect extérieur des phrases étant proche, il est contraint de décoder s'il veut les distinguer. Quand il a réussi et que l'institutrice a validé cette réussite, il coche l'exercice sur une feuille d'évaluation indivi-

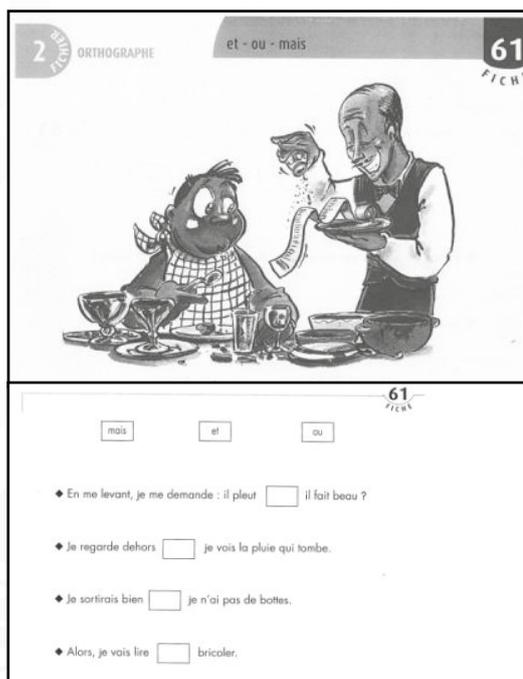
¹⁴ Fichiers PEMF2

L'entraide déclinée en trois contributions

duelle. Il est responsable de la progression de son plan de travail. Il peut demander de l'aide, mais il est encouragé à relever seul le défi. Ce système permet aussi à chacun de suivre son rythme.



Voici une autre fiche, qui concerne les élèves de 2^{ème}. Elle fait partie du fichier d'orthographe, mais il me semble que l'exercice invite à combiner plusieurs projets : retenir l'orthographe de trois mots-liens (« et », « ou », « mais ») certes, mais aussi, comprendre la signification de ces connecteurs et être capable de les utiliser à bon escient. L'élève doit activer les gestes d'attention, de compréhension, de mémorisation et de réflexion. Et il doit induire le travail à faire, puis l'accomplir seul.



En somme...

Je me suis livrée à un petit exercice de reportage plus qu'à une enquête. J'ai conscience de n'avoir ouvert qu'une fenêtre très partielle sur le terrain de Monsieur Freinet. Mais Céline, qui m'a servi de guide, a la particularité de conjuguer la pédagogie active et la GM (que je connais mieux) et la rencontre entre Célestin Freinet et Antoine de La Garanderie s'est révélée harmonieuse... J'ai essayé de comprendre pourquoi. Tout d'abord, comme je le pressentais, plusieurs valeurs sont communes : la recherche de sens, le droit à la différence, la découverte de soi appuyée sur l'entraide, la collaboration, la liberté vs la responsabilité, le droit à l'erreur, le principe d'éducabilité, l'autonomie vs le guidage.

En ce qui concerne l'atmosphère, les deux démarches s'efforcent de renforcer le « plaisir de connaître » et donc « le bonheur d'être »¹⁵. L'écoute et le non jugement sont de mise. Le résultat est un climat serein, une consolidation de l'estime de soi, une joie d'apprendre. Céline, déplorant le peu de sorties qu'elle a réussi à organiser en ce début d'année, s'exclame : « Mais dans le fond, on est bien en classe ! »

Sur le plan de la pensée, la pédagogie Freinet, grâce au travail en induction, encourage l'anticipation et l'utilisation de tous les gestes y compris ceux qui sont parfois négligés dans l'enseignement traditionnel (la réflexion ouverte et l'imagination). Cependant, si elle met les enfants en situation de penser par eux-mêmes, elle ne les amène pas à diriger leurs mises en projets et leurs évocations. Céline, en introduisant les pratiques de la GM, fertilise le terrain préparé à la mode Freinet.

Jeune maman, elle n'a pas encore eu le temps de se former au dialogue pédagogique. Cela ne saurait tarder et, dès lors, le terrain sera plus productif encore, dans la mesure où ses petits élèves, prenant conscience de ce qu'ils font (et pourraient faire) dans leur tête, deviendront plus libres encore et plus autonomes.

Et sans doute cet exemple permet-il de supposer que la GM peut se combiner heureusement avec toute approche pédagogique qui partage ses valeurs et sa posture? A vérifier.

Anne Moinet

¹⁵ A. de La Garanderie - *Plaisir de connaître . Bonheur d'être.*, éd. Chronique Sociale, 2004