

UNE PRIORITÉ DE L'I.C.E.M. : La production des outils programmés

L'école organisa la fragmentation du savoir, pensant ainsi le transmettre efficacement grâce à une progression judicieuse et une répartition équilibrée au cours de la scolarité, de l'année, de la semaine, de la journée. Cependant, actuellement, de nombreux chercheurs et/ou praticiens s'accordent à reconnaître que les enfants ne se développent pas tous au même rythme (ceci sans relation avec le concept si flou d'intelligence).

Certains ont alors proposé l'éclatement des classes en groupes de niveau mais, même sans tenir compte des problèmes idéologiques que cela soulève et qui ne sont pas sans gravité, on ne peut prétendre résoudre le problème de cette façon.

En effet, il est abusif de réduire la fonction complexe qui pourrait (a posteriori) rendre compte de l'évolution d'un enfant, en une fonction linéaire dont le coefficient vitesse serait plus ou moins élevé.

En d'autres termes, disons que si deux enfants semblent au même niveau de connaissances, il est erroné de penser que leur développement ait été et sera identique. On fait pourtant comme s'il en était ainsi, ou presque, lorsque l'on établit les groupes de niveau.

Non seulement le développement de tout organisme vivant se fait par phases, avec des périodes d'activité, d'investissement, de latence, que l'on pourrait (avec réserves) considérer programmées (il ne s'agit donc point de progression régulière dans le temps !) mais encore, une foule d'événements extérieurs viennent y inscrire leur marque.

Lutter contre l'inégalité des chances, ce n'est pas uniformiser les individus (qui ne seraient plus des individus mais des exemplaires !), c'est offrir à chacun le plus qu'il nous est possible, en valorisant ses potentialités propres, en lui permettant un développement harmonieux et riche.

Donc si l'on veut que l'école remplisse sa véritable mission d'éducation et cesse d'être un organisme de sélection camouflé sous des apparences humanitaires et scientifiques, il y aura lieu d'individualiser afin de permettre tant les démarches que les rythmes personnels.

La première étape vers cette individualisation a été la recherche d'outils permettant à chaque enfant de poursuivre le programme indépendamment de ses camarades. C'était l'un des objectifs de la programmation.

La programmation eut son heure de gloire il y a un peu plus de dix ans, époque à laquelle certains y voyaient la solution à tous les problèmes de l'enseignement (effectifs des classes, formation des professeurs, rythmes personnalisés notamment) par la création de machines à enseigner sophistiquées auxquelles il ne manque jamais que les programmes !

Célestin Freinet et l'I.C.E.M. ne furent pas en dehors de cette réflexion, ce qui amena le lancement de la boîte enseignante (1963) et des bandes programmées (dont certaines sont encore au catalogue C.E.L. et très utilisées dans les classes).

Depuis, un voile semble s'être étendu sur la «révolution» des machines à enseigner et de la programmation. On serait tenté d'utiliser hâtivement la brièveté de ce passage au devant de la scène pédagogique comme une preuve de l'inadéquation de la programmation avec les conceptions éducatives actuelles.

Il est vrai que lorsque des éditeurs et des auteurs se sont contentés de changer la couverture de vieux livres, ou bien d'en effectuer un découpage, pour les déclarer programmés, cela ne valorisait pas l'esprit de la programmation. Mais il faut reconnaître que certains chercheurs sont allés plus loin, essayant d'établir des programmes (car c'est cela l'important, beaucoup plus que le support) qui permettent réellement à l'enseignant d'acquérir des connaissances considérées (par leurs auteurs) comme fondamentales.

Les programmes que nous avons eu l'occasion de connaître ne nous ont pas satisfaits. Cela entraîne-t-il nécessairement le rejet de toute tentative de programmation ? Certainement pas. Freinet, d'ailleurs, dès le début, exprimait son désaccord avec les principales tendances américaines et recherchait une voie personnelle.

Pendant la dernière décennie, la réalisation des outils en général n'a pas occupé la première place au sein de l'I.C.E.M., le débat sur la cohérence des idées entre expression libre, tâtonnement expérimental et programmation n'a pas eu lieu officiellement mais cela n'a pas empêché que des outils soient produits et qu'à travers leur réalisation s'affine une certaine idée de programmation.

Savoir si la programmation a été réellement mise en échec sur un plan pédagogique général mériterait sans doute les travaux d'une thèse mais vu la diversité des conceptions il sera plus simple, plus intéressant et plus efficace pour nous de nous attacher à celle qui transparaît à travers nos propres productions.

En effet on peut se demander si des outils programmés ne vont pas à l'encontre des idées que nous soutenons relativement au tâtonnement expérimental et à l'expression libre.

Notre réponse, au niveau de la commission mathématique en particulier, qui fut ces dernières années la plus prolifique sur le plan des outils, est implicite dans le fait que simultanément, d'une part nous avons présenté dans *L'Éducateur*, dans les livrets d'information pour les maîtres, dans la *B.T.R.* «Parcours», dans nos stages et congrès, de nombreux travaux nés de l'expression libre et montrant comment les enfants ont

construit leur mathématique et d'autre part, nous avons préparé des outils dont le but est d'éduquer pour libérer :

— Eduquer l'enfant, donc l'amener par le travail proposé à une connaissance et un savoir faire qui lui permettront d'agir seul et librement dans toute situation nouvelle ;

— Mais aussi éduquer l'enseignant en lui faisant prendre conscience de la qualité et la fertilité des démarches des enfants ce qui engendrera une nouvelle attitude pédagogique et même sociale comprenant le refus de tout ce qui infantilise (et parfois culpabilise), telle la soumission à des manuels ou à des «*autorités hiérarchiques*».

La pédagogie Freinet a toujours été caractérisée par le fait que la pratique précédait la théorie, et que la théorie procédait de la pratique.

C'est par l'observation des enfants, de leur comportement, de leurs cheminements, de leur évolution, que progressivement s'est affinée notre pratique.

Ce sont les intérêts, les créations et les démarches des enfants qui nous ont convaincus de l'utilité de nouveaux outils tout en en déterminant le contenu.

Ce sont les réactions de nos élèves, lors de l'expérimentation, qui nous ont permis de présenter des outils adaptés à leurs modes de pensée.

Ce sont les résultats de l'introduction de ces outils, sur les plans de l'attitude face à la recherche, du savoir faire comme de la connaissance dans son sens le plus usité, qui nous ont dirigés dans les voies particulièrement variées dont témoigne notre notice pédagogique *Travail individualisé* (1) et (2).

On peut remarquer qu'une qualité essentielle est de permettre l'individualisation. La difficulté résidera bien évidemment à ce niveau puisqu'un outil programmé est déterminé avant que de connaître les particularités donc les besoins et réactions de l'individu qui l'utilisera.

Nous ne nous attarderons pas sur le fait que certains chercheurs avouèrent préférer ne pas tenir compte de l'enfant car cela introduisait trop de complexité dans l'élaboration des programmes !

Cette attitude pourrait se justifier par le fait que les programmes étaient alors définis par découpage d'une tranche de savoir, la recherche se faisait uniquement sur le plan didactique sans tenir compte de la personnalité de l'enseigné. Si cette conception se conçoit en pédagogie traditionnelle, on ne peut l'admettre en pédagogie Freinet.

Les outils que nous proposons visent donc d'abord à l'individualisation par opposition à l'uniformisation.

(1) Un prochain article de *L'Éducateur* présentera «Nos outils en mathématique» mais vous pouvez déjà vous reporter à la notice pédagogique «Travail individualisé», à demander à la C.E.L., B.P. 282, 06403 Cannes.

(2) Nous nous devons de faire ici deux remarques importantes :
— Le travail individualisé est une forme d'activité parmi d'autres. Il n'exclut pas, bien au contraire, toute activité de groupe. Il en est même le complément et le générateur. De la richesse et de la diversité des individus dépendra la richesse du groupe !
— Nos outils programmés, conçus dans un but d'individualisation, doivent donc être utilisés en respectant des choix et rythmes personnels, ce qui s'oppose à une progression rigide, préétablie par le maître.

Leur programme ne s'articule pas sur telle ou telle connaissance mais représente une proposition de travail qui se veut formatrice.

Ce ne sont pas des leçons mais des engagements à l'action.

Nous n'avons pas décidé pour l'enseigné de la «bonne» façon de raisonner mais nous lui avons offert un éventail, aussi large que possible, de démarches qui lui permettront de se choisir et mieux, de se construire son propre mode de pensée.

Lorsqu'un livret programmé de mathématique se développe autour d'un thème de vie, on sait bien que ce n'est qu'un exemple, support de l'activité. Cela n'empêche pas bien entendu que le milieu en ressorte mieux connu.

Lorsque ce même livret se rattache à un concept mathématique, ce n'est aussi qu'un exemple. Cela n'empêche pas que le concept en soit mieux intégré et c'est important mais notre ambition va plus loin : le travail réalisé, grâce aux propositions et à l'aide de cet outil doit laisser des traces profondes, celles de la véritable connaissance qui permettra non seulement d'agir avec efficacité dans une situation similaire (relative au même concept) mais aussi d'appréhender toute autre situation par une démarche construite.

Cette capacité nouvelle, c'est la pratique qui nous en a montré l'existence. Plus tard les travaux de chercheurs tels que H. Laborit sont venus renforcer notre conviction.

Lorsque ces chercheurs, extérieurs à notre mouvement pédagogique, sont venus confirmer les propositions nées de notre pratique, nous avons apprécié cet apport qui nous a souvent fait défaut face à ceux qui élaborent de grandes théories hors de toute tâche pédagogique concrète.

Et nous serions tentés à notre tour par l'analyse a priori, dans le but d'éditer des outils en accord avec nos idées directrices.

Mais ne nous laissons pas entraîner dans cette démarche opposée à celle qui donna à notre mouvement sa force et son originalité.

Ne cherchons pas à théoriser sur les diverses implications de la programmation. Nous pourrions, dans l'abstrait, en discourir fort longuement, cela ne nous engagerait ni ne nous avancerait plus qu'un devoir de philo en terminale !

Portons notre regard sur nos classes, celles de nos camarades et sur nous-mêmes et essayons de saisir si les outils que nous proposons enrichissent réellement le milieu vivant de la classe ou s'ils ne sont que résidus de scolastique.

Essayons d'analyser si notre désir d'autres outils résulte de la volonté de libérer toujours plus les enfants de la domination culturelle insidieuse des plus favorisés ou seulement d'un besoin inconscient mais égoïste de tranquillité dans un système trop superficiellement remis en cause.

Des réponses à ces questions, doit découler notre attitude face à la réalisation des outils de notre pédagogie, ainsi que leur conception.

Nous espérons que de nombreux camarades les comprendront et enrichiront les chantiers de l'I.C.E.M. de leur individualité !

Bernard MONTHUBERT
et le Comité Directeur de l'I.C.E.M.