



EN DIRECT...

... DE MADAGASCAR

CENTRE PEDAGOGIQUE
DE FENOARIVO

M. Vestalys est directeur du Centre Pédagogique du premier cycle de Fenoarivo à Madagascar (1). Ce centre, qui est situé à dix kilomètres de Tananarive, forme des maîtres de l'enseignement primaire pour les classes allant du CP1 au CE2. Les méthodes de formation du centre, qui tendent à développer chez les élèves-maîtres le sens de l'auto-formation, du travail par groupe, de l'autogestion, nous ont paru se situer à un degré de réalisation très poussé et très intéressant. Nous nous en sommes entretenus avec M. Vestalys qui a bien voulu répondre à nos questions.

● *Depuis quand dirigez-vous ce Centre Pédagogique et à quel niveau d'études sont recrutés vos élèves ?*

Le centre existe depuis 1963 et je le dirige depuis deux ans. Nos élèves sont actuellement recrutés au niveau de la 3^e avec

(1) Cet interview porte sur les années qui viennent de s'écouler et en particulier sur l'année scolaire 1971-1972. Il nous a paru intéressant de faire connaître à nos lec-

teurs les réalisations de ce centre alors même que des changements de structure pourraient y intervenir.

ou sans B.E.P.C., sur concours. Le concours est assez particulier parce que les épreuves consistent surtout à déterminer leur curiosité, leur ouverture d'esprit, leur expérience de la vie. Les épreuves sont conçues par l'équipe des Centres Pédagogiques du premier cycle de Madagascar qui sont au nombre de 9.

● *Qu'entendez-vous ici par premier cycle ?*

Jusqu'à maintenant l'enseignement primaire à Madagascar se divise en deux cycles. Le premier cycle va du CP1 (C1) au CE2 (classe d'orientation). Le deuxième cycle comprend les deux cours moyens.

● *Combien d'élèves avez-vous, quel est leur âge et quelle est la durée des études ?*

dont les âges s'échelonnent de 18 à 25 ans. Il n'y a qu'une seule année de formation. A côté du Nous recrutons 40 élèves par an centre se trouvent des classes d'application allant du CP1 au CE2.

● *Pendant cette année de formation, quel est le contenu de votre enseignement ?*

C'est là que réside la particularité du centre, nous ne nous préoccupons pas seulement de transmettre à ces jeunes gens des techniques et un contenu de ce qu'ils auront à enseigner. Nous voulons leur donner un certain esprit et une certaine méthode de travail. La formation comprend trois volets essentiels. Le premier est la connaissance de soi et des autres, le deuxième la connaissance du milieu environnant, le troisième l'initiation aux techniques pédagogiques. L'année est divisée en trois périodes où chacun de ces sujets est pris comme dominante sans pour autant éliminer les deux autres. Cette connaissance de soi peut

paraître présomptueuse mais c'est notre objectif final. Lorsqu'ils arrivent au centre, les jeunes gens ont plus une mentalité d'élèves que d'adultes. Ils attendent, dans une attitude passive, que tout leur vienne du maître comme dans leurs études antérieures. Notre premier travail consiste à les défaire de cette mentalité. Pendant le premier mois, il n'y a pas de classe du tout au sens traditionnel du terme. Nous constituons des ateliers au nombre de 5 qui sont installés dans les locaux principaux du centre. Nous avons au cours de ce premier mois deux buts essentiels : que les stagiaires se sentent chez eux au centre et qu'ils se connaissent entre eux. Nous les livrons ainsi à eux-mêmes pour voir leurs réactions, leurs conversations. Ils sont certainement, au début, très désorientés par cette pratique inhabituelle. En dehors de la cuisine, ils sont en charge de toute l'organisation matérielle.

Les ateliers sont les suivants :

- un atelier chargé des classes. Il y a trois salles spécialisées pour l'apprentissage des langues, l'étude du milieu et l'éducation physique auxquelles s'ajoutent bien sur les classes d'application.
- un atelier chargé du Foyer, de la bibliothèque, de la salle de musique.
- un atelier pour la menuiserie et le dépôt de matériel (ciment, contreplaqué).
- un atelier pour le réfectoire et l'entretien de la cuisine.
- un atelier pour les activités de la ferme et les instruments agricoles. (Nous élevons des vaches, des cochons, des poulets.)

Pendant les 15 premiers jours de « reconnaissance » non seulement des lieux mais de soi-même et des autres, tous les incidents sont mis à profit pour analyser les situations et les comportements de 5 h du matin à 10 h du soir. Pendant les 15 jours suivants, nous faisons venir des spécialistes de l'animation de collectivités qui dépendent de la Jeunesse et des Sports à Madagascar et entraînent les élèves-maîtres aux techniques d'animation ou de reconnaissance du milieu.

A la fin de ce premier mois doit être constitué le comité de direction du centre, les ateliers constituant des « villages » qui doivent élire leur « municipalité » com-



▲ ... aboutir à un plan d'action mis sur pied en accord avec les paysans ...

mune. Elle gèrera l'ensemble des problèmes du centre. Elle est composée d'un président, d'un comptable, d'un secrétaire qui dirigent la coopérative du centre. Chaque atelier est représenté dans cette « municipalité » qui comporte 8 membres. Cette période est très importante car le climat dépend du comportement qu'auront les stagiaires. A l'extérieur du centre, ils ont commencé à reconnaître également le milieu environnant. Chacun des cinq groupes est intégré à l'un des villages qui entourent le centre, l'objectif étant d'entrer en contact avec les villageois, de vivre avec eux, de connaître leurs problèmes. Ils procèdent à des enquêtes qui doivent aboutir à un plan d'action mis sur pied en accord avec les paysans et qui doit être réalisé avec eux pendant l'année scolaire. Ainsi la « municipalité » se verra-t-elle investie de trois tâches principales :

- veiller à ce que les activités entreprises au village avec les paysans aient une suite et ne soient pas un feu de paille.
- veiller à ce que les activités de la coopérative soient constantes et efficaces dans les domaines suivants : entretien du centre, du jardin (fleurs, gazon), élevage, agriculture (1).

(1) Le centre comprend environ 3 hectares de bâtiments et installations diverses et 17 hectares de terrain sur lesquels il y a, à peu près, 10 hectares cultivables (maïs, manioc, prairie). On a mis l'an dernier 2 hectares en culture et on étendra d'un hectare par an. Mais là, les élèves ne suffisent pas pour l'entretien et il faut employer quelques agriculteurs à plein temps.

· suivre les activités des clubs de formation et loisir qui se créent spontanément. Par exemple, la pratique de certains instruments de musique est enseignée par des élèves-maîtres à d'autres, ainsi que des chants folkloriques...

Il y a toutes les semaines un bilan des activités de groupe où l'on réunit tout le monde ou une partie des stagiaires et l'encadrement suivant le voeu de tous exprimé par l'intermédiaire des délégués ou « groupe des huit ».

Au cours de la deuxième phase de l'année, on commence à mettre en train des activités entamées dans la première phase d'observation tant sur le plan socio-économique que sur le plan de la réalité psychopédagogique.

En fait la démarche est toujours la même, on part des faits pour les analyser et les comprendre et on retourne à la réalité avec les moyens d'action appropriés tirés de l'analyse. Les élèves-maîtres s'occupent alors des élèves des classes d'application dans leurs activités extrascolaires : récréations, douches. On essaye de ne pas leur donner une approche psychologique et pédagogique mais une approche psychopédagogique de l'enfant. Ils commencent également à faire des leçons d'essai en classe d'application après avoir fait au premier trimestre des analyses du comportement du maître et des observations de classe. On constate un changement considérable après les vacances du premier trimestre dans l'attitude des élèves-maîtres si on la compare à leur première entrée à l'école. Ils reviennent hommes, savent ce qu'ils font, pourquoi et quand ils le font, hormis quelques exceptions.

Le troisième trimestre est par rapport aux deux autres une phase d'application pratique. Les stagiaires vont 2 par 2 dans une école du premier cycle de la province de Tananarive et y restent pendant un mois et demi. Leurs activités sont l'application de ce qu'on leur a appris. Ils s'intéressent de près à la région de recrutement de l'école et naturellement ils enseignent. Ils doivent tenir un journal de bord et rédiger une monographie sur leurs activités.

● En quelle langue se fait l'enseignement au centre et à l'école d'application ?

La formation des élèves-maîtres se fait en malgache ainsi que l'enseignement à l'école d'application, cette dernière introduisant le Français (langue étrangère) au CP 2, avec tableau de feutre. A la fin du CE 2 les enfants disposent d'environ 1 500 mots. Ils ont une bonne compréhension, s'expriment à leur niveau avec une certaine souplesse d'expression et arrivent très bien à suivre l'enseignement en français au CM 1 pour lequel il y a toujours un concours national d'entrée.

● Dans vos classes d'application, vous employez également des méthodes renovées ?

Oui. Tout est centré sur l'étude du milieu d'où découlent les autres matières : malgache, mathématiques.

● Comment concevez-vous e rôle de l'encadrement ? Quels sont les différents professeurs ?

Outre moi-même, il y a 6 professeurs : pédagogie de la langue malgache, étude du milieu, français, histoire et géographie, éducation physique, élevage et agriculture, et un animateur. L'encadrement est là pour soutenir et guider les stagiaires dans leur travail d'information et de formation. Il y a quelques cours magistraux afin de dispenser l'information nécessaire mais la plupart du temps, le travail se fait par groupe à partir d'observation ou de lectures et le travail du maître sera alors d'expliquer, d'aider à l'analyse. Chaque professeur est à tour de rôle « directeur » pour la journée, responsable de tout ce qui se passe au centre. J'ajoute que nous pratiquons l'interdisciplinarité et qu'il n'y a aucun cloisonnement

entre les matières. Pendant ma première année de présence au centre, j'ai laissé faire les cours magistraux, puis à la fin du premier trimestre, nous nous sommes réunis pour faire le bilan de l'année et une mise en commun sur les attitudes qu'avait eues et que devait avoir le maître, sur les projets de programme indiquant ce qu'un élève doit nécessairement connaître. On y a mis au point les trois phases dont je viens de parler.

● *Comment appréciez-vous le travail de vos élèves ?*

On constitue pour chaque élève une fiche d'observation. Cette fiche porte sur son attitude globale, son comportement dans les groupes, son ouverture d'esprit, ses activités d'animation, son contact avec les villageois, ses travaux agricoles, etc... tout est noté. Il n'y a aucun devoir écrit car leur correction exige un énorme travail du professeur dont, par ailleurs, nous demandons une présence continue au centre. A la fin de l'année les élèves ont à passer un examen national mais nous avons obtenu que la fiche d'observation représente la moitié du total des notes.

● *Suivez-vous vos anciens élèves ?*

Nous n'avons pas le temps matériel de les suivre bien que nous espérions y parvenir, mais nous avons la possibilité du choix des écoles où nous les envoyons. Par ailleurs, les professeurs du centre ont été formé à l'I.N.S.R.F.P. (Institut National Supérieur de Recherche et de Formation Pédagogique) de Tananarive. Il nous est facile d'organiser une réunion commune en début d'année pour déterminer les orientations, signaler les lacunes.



... DE GRANDE-BRETAGNE

MISSION DU GROUPE D'APPUI TECHNIQUE (G.A.T.) AVRIL-MAI 1972

Dans le cadre des recherches pédagogiques pour l'enseignement de la langue française, en particulier avec l'aide des moyens audio-visuels, cette mission avait deux objectifs complémentaires⁽¹⁾ :

- **faire un tour d'horizon des dernières recherches effectuées pour l'enseignement des langues, dans la théorie et la pratique, et plus particulièrement en ce qui concerne l'anglais langue seconde, qui est, dans les pays du Commonwealth, dans une situation assez parallèle à celle du français en Afrique.**
- **avoir un aperçu de l'utilisation en Grande-Bretagne de la télévision dans l'enseignement, en particulier de la télévision en circuit fermé, et, de façon plus précise, voir comment elle y est exploitée pour l'enseignement des langues secondes ou étrangères.**

Etablissements visités :

● Londres

- « English Teaching Information Center », centre de recherche et documentation pour l'enseignement de l'anglais à l'étranger. Des contacts ont été pris avec les spécialistes et leur bibliothèque considérable ainsi que toutes leurs archives (en particulier les dossiers des expériences en Afrique) ont été mises à notre disposition.

(1) Nous nous attachons plus particulièrement dans ce numéro au premier aspect de la question, le deuxième devant être traité dans notre prochain numéro.

- « National Foundation of Audio-Visual Aids », centre de liaison des expériences audio-visuelles dans tous les établissements anglais. Intéressant par ses publications et son importante filmothèque, regroupant tout le matériel disponible dans le pays.

- « Aberdeen Park Teachers Center », école pour immigrants où les plus récentes méthodes sont employées pour permettre aux nouveaux arrivés de s'intégrer dans l'enseignement secondaire.

- « Ilea Educational TV Center ». Ce centre est géré par l'Inner London Educational Authority, unité administrative regroupant tous les établissements scolaires de Londres. Il est relié à 1 500 établissements par 7 câbles qui permettent de leur transmettre des programmes télévisés : deux câbles retransmettent les émissions scolaires de la BBC, et sur les cinq autres sont diffusés les programmes produits au Centre pour tous niveaux : primaire, secondaire, supérieur, technique, formation d'adulte.

● Université de Leeds

- « Department of Linguistics » et « School of English », professeurs et chercheurs, spécialisés en linguistique appliquée, formation des professeurs à l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Université jumelée à celle de Yaoundé, et qui s'occupe depuis longtemps des problèmes de langue seconde dans les pays anglophones du monde entier et plus particulièrement en Afrique.

- « Institute of Education, Overseas Education Studies Group », centre de formation de professeurs étrangers, en majorité du Commonwealth, et de recherche pédagogique.

● Université de Manchester :

- « Department of Education », spécialisé dans la formation des professeurs d'anglais à l'étranger, la recherche méthodologique, avec en particulier l'utilisation de la télévision. Plusieurs professeurs et chercheurs y ont une expérience de l'enseignement en Afrique.

Tous ces contacts ont été très intéressants, à la fois parce que l'expérience des anglais dans le domaine de l'enseignement de

l'anglais langue seconde et de l'utilisation de la télévision scolaire est assez longue, et aussi parce que leurs méthodes et traditions pédagogiques étant fort différentes des nôtres, peuvent aider à renouveler la réflexion à tous niveaux, depuis le niveau théorique (finalité et nature même de l'acte éducatif) jusqu'aux possibilités pratiques d'activités dans les classes. Voici quelques-unes des idées principales qui ressortent de ce rapide tour d'horizon :

— Les dernières recherches linguistiques, si elles sont indispensables à ceux qui rédigent des méthodes, ont peu d'application dans les cours. Une initiation hâtive risque de semer la confusion parmi les professeurs accoutumés à une autre terminologie, ou de les pousser à remplacer un enseignement théorique, formaliste par un autre aussi abstrait : faire des « arbres » compliqués au lieu d'analyses traditionnelles n'apprend pas mieux à utiliser le langage.

— Le problème des interférences, les recherches de grammaire contrastives semblent passer au second plan : des études faites à Cambridge sur un très grand nombre de copies de candidats du monde entier ont montré que 85 % des fautes étaient communes à tous, venant des difficultés propres à la langue même. Les études contrastives ne peuvent qu'aider à établir des exercices correctifs, sur le plan syntaxique ou phonétique (1).

— Quand aux procédés, plusieurs exercices pédagogiques intéressants ont été relevés, qui pourraient s'appliquer à l'enseignement du Français langue seconde : « Cloze » technique, texte enregistré avec questions à choix multiples, composition guidée, débats assistés, exercices de perception des sons, etc...

Enseignement d'une langue seconde

Les écoles anglaises ont toujours insisté davantage sur la pratique de la langue que sur l'étude des

(1) *Cette position des linguistes anglo-saxons pourra surprendre et paraître en contradiction avec celle des linguistes français.*

textes littéraires, surtout dans le premier cycle. Si dans les établissements anglais on n'enseigne plus la grammaire théorique (ni dans le primaire, ni dans le premier cycle) et si l'initiation littéraire se fait, non à l'aide de morceaux choisis, mais de livres romans, souvent peu « littéraires », cette orientation est encore plus marquée dans les établissements d'Afrique.

La priorité est donnée au maniement oral, puis écrit de la langue. L'examen de fin de premier cycle de plusieurs Etats comporte maintenant une épreuve de compréhension et compte rendu d'un texte enregistré sur bande. Des activités d'équipe, enquêtes, débats, rédaction et mise en scène de courtes pièces, pratiquées depuis longtemps, sont employées maintenant pour un enrichissement systématique de l'expression orale.

Comme l'expérience montre que des élèves forts en « analyse » de phrases complexes sont incapables d'en composer d'analogues, l'enseignement de la grammaire est réduit à un minimum de termes, utilisés quand une difficulté d'expression se présente car l'enseignement de la grammaire théorique est non seulement peu efficace mais souvent nuisible. A la différence des élèves dont c'est la langue maternelle, les élèves africains corrigent rarement d'eux-mêmes, par la pratique, les fautes venant de notions grammaticales mal assimilées.

On se refuse à aborder les textes littéraires avant qu'un maniement actif assez aisément de la langue soit assuré, c'est-à-dire assez tard et parfois jamais. Plusieurs fois est revenue cette idée : « la plupart des élèves apprennent l'anglais pour avoir accès à un savoir moderne scientifique et technique et non pas à la littérature anglaise! ». Par contre, même en Afrique les bibliothèques semblent importantes dans la vie de l'école : l'élève à chaque niveau doit avoir lu chaque année un certain nombre d'ouvrages, simples ou même en anglais simplifié. Les textes étudiés en classe sont de tous ordres : rapports, articles, ouvrages de référence, voire formulaires professionnels ou le sujet d'étude des futurs étudiants; par exemple, non pas des essais sur le rôle de la tech-

nique, mais des ouvrages techniques eux-mêmes.

En résumé, tout en prenant le risque de simplifier abusivement une réalité assez complexe, on peut dire que cet enseignement assez pragmatique, limité dans ses objectifs, tendant moins à transmettre une culture qu'à donner un outil de communication, rudimentaire mais solide, tendant moins à donner un savoir qu'un savoir-faire, utilise des méthodes dont il nous paraît souhaitable de s'inspirer pour l'enseignement du français langue seconde.



... DU MALI

BAMAKO STAGE D'ETUDE DU MILIEU - AOUT 1972

Un stage « Étude du Milieu et Technologie » a été organisé par le Mali en août 1972. Deux groupes de stagiaires ont été constitués, l'un animé par M. Etienne Vergne, professeur à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris, s'est consacré à l'étude du milieu. Les professeurs maliens qui y participaient ont été sensibilisés à ces problèmes. Ils ont rédigé ce docu-

ment qui rend compte de leurs préoccupations et de l'orientation du stage.

Il ne s'agissait pas à ce stage de reprendre les éléments de cette pédagogie clairement présentée dans le fascicule « Etude du Milieu » élaboré et diffusé par l'Institut Pédagogique National de Bamako, section Etude du Milieu. Mais on désirait proposer une démarche pédagogique globale qui est présentée ici à titre d'hypothèse de travail et d'expérimentation.

Etude du milieu et méthodes d'enseignement

Il n'y a pas une méthodologie ou une technique pédagogique propre à l'étude du milieu. On peut simplement dire qu'il y a des méthodes et des techniques pédagogiques compatibles et d'autres incompatibles avec le projet général de l'étude du milieu, du point de vue de l'école :

- l'insertion de l'école dans le milieu,
- la pénétration du milieu dans l'école

en vue d'une modification de ce milieu avec la participation de l'école.

Il reste que l'objectif essentiel demeure la prise en charge par tout le milieu de son propre développement et que, dans cette perspective, l'école n'est qu'un des éléments susceptibles d'être occasion de changement et n'a de sens qu'intégré à une dynamique générale de changement. Encore faut-il que la pédagogie mise en œuvre dans cette école ne soit pas en contradiction avec son projet.

Toutes les méthodes pédagogiques ne sont pas susceptibles de permettre la compréhension et la modification du milieu, de même que toutes les techniques pédagogiques ne favorisent pas le développement de comportements adaptés à la promotion collective du milieu et à une situation de changement. De ce point de vue, il importe de dif-

férencier les méthodes compatibles et les méthodes incompatibles avec l'étude du milieu dans l'enseignement fondamental.

Méthodes incompatibles

• **La « leçon magistrale » :** comme méthode essentielle, voire unique, d'enseignement, parce qu'elle suppose un savoir tout fait, souvent inadapté aux besoins locaux et aux situations vécues par l'enfant, qu'il suffirait de faire passer dans le cerveau d'élèves toujours passifs,

parce qu'elle suppose également un découpage arbitraire des connaissances à acquérir, qui rend bien souvent difficile leur exploitation par et dans le milieu,

parce qu'elle tend à substituer l'étude d'un manuel à l'observation du milieu.

• **Une relation maître-élève autoritaire et contraignante :**

parce qu'elle conditionne la fixation d'attitudes soumises et de comportements figés chez l'enfant, les relations dans la classe se faisant presque toujours dans le sens maître-élève (le maître questionne, l'élève répond), quelquefois dans le sens élève-maître l'élève questionne rarement le maître), très rarement dans le sens élèves-élèves.

• **Une pédagogie individualiste** par le découpage ou l'atomisation de la classe, les élèves étant vus comme des individus face au maître qui orchestre tout. Elle empêche l'élève d'exister en groupe et de prendre conscience qu'il vit dans un groupe.

• **La compétition individuelle :**

parce qu'elle ne prépare l'élève qu'à la compétition sociale, on habite quelques-uns à ne se préoccuper que de leur promotion individuelle et la plupart des autres à subir leur échec et à se dégoûter de l'école.

Méthodes compatibles

• **La méthode des « centres d'intérêt » :**

parce que la prise en charge des intérêts de l'enfant permet à la

fois la découverte du milieu en tenant compte de la curiosité de l'enfant, et des motivations qui peuvent le pousser à apprendre.

• Les méthodes actives :

parce qu'elles permettent seules la pénétration du milieu dans l'école et de l'école dans le milieu,

parce qu'elles permettent à l'élève de s'enseigner lui-même et peuvent contribuer à prolonger ce désir d'apprendre au-delà de l'école,

parce qu'elles permettent également d'aborder et de résoudre des problèmes concrets, et mettent l'enfant devant des situations réelles, des phénomènes observables. Tous les élèves sont rendus actifs : tous travaillent, et non pas un seul.

Il faut noter que les méthodes actives ne consistent pas à illustrer ce que l'on enseigne, à faire des exercices pratiques, mais à donner à l'enfant les possibilités et les moyens de connaître ce qu'il découvre, ce qu'il construit, ce qu'il invente.

• Les techniques de groupe :

parce qu'elles permettent l'apprentissage des rôles sociaux et l'apprentissage de la division du travail et des responsabilités dans un groupe,

parce qu'elles favorisent le développement d'un esprit coopératif,

parce qu'elles permettent de passer d'une émulation et d'une compétition entre individus à une émulation entre groupes ou équipes.

• Une relation maître-élève démocratique :

parce qu'elle favorise chez l'élève l'accès à l'autonomie et dans le groupe, l'institution de relations démocratiques et coopératives (coopération scolaire, élection des différents responsables ...),

parce qu'elle autorise le développement de comportements individuels et collectifs : créativité, spontanéité, invention, imagination, etc., favorables au développement d'un esprit de promotion collective et d'actions propres à développer le milieu.

En résumé, aucune de ces pédagogies n'est propre à l'étude du

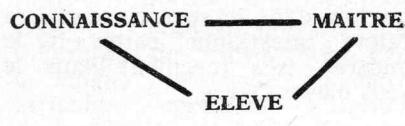
milieu. Les méthodes et les techniques adoptées supposent toujours une grande souplesse d'adaptation. Une méthode ou une technique n'en exclut pas forcément une autre. Par exemple, l'accent mis sur les techniques de groupe ne doit pas faire oublier que certains apprentissages ne peuvent se faire ou se font plus rapidement individuellement; l'accent mis sur les méthodes actives ne doit pas faire oublier qu'à certains moments il appartient au maître de donner une « leçon » brève et précise et qu'un élève qui lit seul ou fait une fiche de travail peut être très actif ...

Il importe que l'étude du milieu adopte des méthodes et des techniques pédagogiques compatibles avec son projet, mais aucune de ces méthodes ou de ces techniques n'est en elle-même suffisante si elle ne s'articule pas directement sur ce projet. Par exemple, les « méthodes actives » n'ont d'intérêt pour l'étude du milieu que si elles ne concernent pas seulement l'organisation interne de la classe (par exemple, par la création d'un milieu artificiel, l'utilisation de documents qui n'ont plus de sens une fois tirés de leur milieu naturel ou humain ...), ou la méthodologie des différentes disciplines scolaires (illustration d'une leçon, questionnaire, exercices pratiques ...). **Les méthodes actives deviennent significatives de l'étude du milieu si elles permettent la pénétration du milieu dans l'école et de l'école dans le milieu. Mais il faut ajouter que seules des méthodes acti-**

ves vont permettre la découverte du milieu par l'enfant et l'action de ce même enfant sur son milieu.

S'il n'y a pas une méthodologie pédagogique propre à l'étude du milieu, il y a une démarche pédagogique qui lui est propre si on ne veut pas la réduire à une discipline scolaire. Ce qui paraît être l'essentiel de cette démarche pédagogique spécifique de l'étude du milieu est le fait d'une double articulation :

- du milieu sur l'école qui permet la pénétration du milieu dans l'école,
- de l'école sur le milieu, qui autorise l'action de l'école sur le milieu. Cette double articulation implique que l'école aille à la découverte du milieu et cherche à organiser la connaissance de ce milieu, ce qui suppose qu'on s'intéresse au milieu, qu'on l'observe et qu'on le connaisse. Elle implique aussi que l'école fasse bénéficier le milieu des connaissances dont il a permis l'acquisition en agissant sur les éléments de ce milieu, dans le sens du développement et de la promotion collective. Le propre d'une méthodologie de l'E.P.C. (Ecole de Promotion Collective) est précisément de faire éclater le circuit :



qui est un circuit fermé sur lui-même et donc sans signification

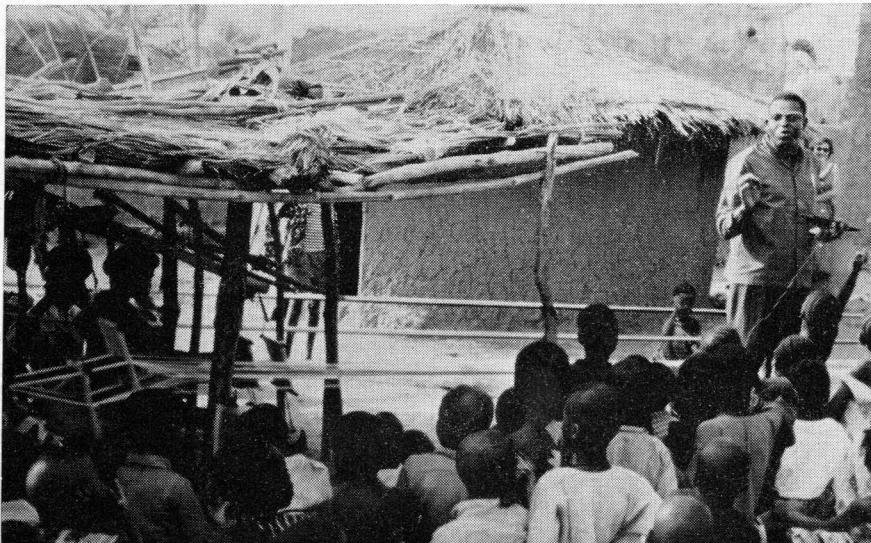
pour le milieu et les personnes qui l'habitent, en un circuit plus complexe et plus complet.

Ainsi peut-on résumer les trois moments d'une démarche pédagogique significative de l'étude du milieu :

• **observation et découverte du milieu** qui doit aboutir à l'élaboration de documents.

• **exploitation des documents** qui doit permettre l'initiation de l'enfant aux langages de base (expression orale, écrite, numérique, esthétique ...) aux travaux scientifiques expérimentaux, aux sciences de la nature, à l'éducation morale et civique ...

• **modification du milieu** qui doit pouvoir être faite à partir de l'exploitation des connaissances acquises ■



... seules des méthodes actives vont permettre la découverte du milieu par l'enfant et l'action de ce même enfant sur son milieu.