

# CHANTIERS 44



**n° 97 mars 1996**

Bulletin d'informations et de confrontations pédagogiques  
réalisé par l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet

Périodique trimestriel - Responsable publication : Jean Le Gal

# Sommaire

- 2 *De la banalité des textes produits par les enfants*  
**Jany Gibert** paru dans *Artisans Pédagogiques* N° 9
- 7 *Contre les classes à un seul niveau*  
**F. Le Ménahèze**
- 9 *Arbres de connaissances*  
**Pascale Bourgeois et Pierrick Descottes** paru dans "Echo Producteur"
- 13 *Attitudes de l'éducateur*  
**P. Meirieu**
- 14 *Les aigles ne montent pas par l'escalier*  
**C. Freinet**
- 15 *Nous ne sommes pas sur la même planète*  
**F. Le Ménahèze**
- 18 *Correspondance avec le Burkina Faso*  
**Y. Fradin**
- 20 *A la découverte de la pédagogie Freinet*  
**S. Gueladze**
- 22 *Propos de sociologue*  
Notes prises lors d'une conférence de **C. Baudelot**
- 23 *Quand les enfants prennent la parole*  
Fabrice Hervieu, *le Monde de l'Education*
- 26 *Lu dans les revues*  
*Rencontres et stages*
- 28 *Publications*  
*Annonces*
- 30 *Abonnement*

# *De la banalité des textes produits par les enfants.*

Jany GIBERT-Clermont l'Hérault-34 paru dans *Artisans Pédagogiques* N° 9

Les deux critiques les plus courantes faites à l'encontre de l'expression libre -et du texte libre en particulier- sont la banalité des textes recueillis ainsi que l'idée d'une certaine non-assistance à personne en danger face à l'angoisse de la page blanche.

En conclusion, la pratique du texte libre n'aiderait pas les enfants en particulier ceux qui sont le plus défavorisés socio-culturellement par rapport à l'écrit.

Ces deux critiques sont complémentaires, cohérentes dans l'esprit de ceux qui les formulent et posent le problème de la valeur didactique, pédagogique, éducative de l'expression libre.

Comprises dans leur acception caricaturale, elles nous reprochent de ne pas aider les enfants, de ne pas jouer notre rôle pour les "amener" (terme qu'il faudrait préciser car il est au centre du débat) à utiliser une langue plus "élaborée" , plus correcte, plus "riche" que celle qu'ils utilisent spontanément.

Pour argumenter et justifier notre conception de l'apprentissage de l'écrit (mais aussi de la langue en général), il est nécessaire de ne pas nous contenter de balayer ces critiques par un trait de plume, mais de montrer en quoi cette pratique repose sur des idées didactiques et même épistémologiques précises, ainsi que sur des choix philosophiques et politiques.

## **Première critique et première réfutation**

Comme beaucoup de didacticiens, E. Charmeux, avec qui j'ai eu quelquefois l'occasion de débattre à ce sujet, ne se prive pas de discréditer le texte libre, de façon globale et un peu partisane. Elle souligne, non sans raison, l'ambiguïté du vocable " texte libre", association sémantique qu'elle juge antinomique, puisque pour elle, tout texte est le résultat d'une contrainte. Enfin, d'autres y voient la seule situation de production d'écrits proposée aux enfants dans les classes qui pratiquent l'expression libre.

Ces critiques, que nous devons entendre, sont marquées du sceau d'une vision analytique des choses. Le texte libre n'y est observé, qu'ex-nihilo, sans tenir compte de sa dimension historique, sans tenir compte de la place qu'il occupe dans la classe, dans la relation pédagogique. Je ne développerai pas beaucoup cet aspect ; cependant je ferai quelques remarques qui me paraissent fondamentales.

L'intérêt premier, d'un point de vue historique, comme du point de vue de l'évolution pédagogique d'un enseignant (le texte libre imprimé et socialisé en opposition à la rédaction à sujet imposé qui ne sortira jamais du cahier, puis du bureau de l'élève) c'est qu'il marque une rupture par rapport à la soumission de l'enfant et qu'il lui confère un

statut "d'auteur", c'est-à-dire de sujet cognitif, mais aussi psychosocial. Je ne développerai pas sur la dimension politique qui peut receler ce vécu "d'un droit à", cette prise de conscience d'un pouvoir, au sens nominal (j'en ai la décision) comme au sens verbal (je suis capable de) du terme. On pourrait s'interroger sur son rôle dans la prise de conscience de soi. (du moi) dans la construction de l'autonomie d'un sujet.

La deuxième remarque concerne le fait que le texte libre n'est libre que dans la mesure où il existe des quantités d'autres situations d'écrits dans la classe (écrits sociaux motivés par la vie et les projets individuels et/ou collectifs de la classe, écrits produits avec des incitateurs, écrits produits dans des ateliers d'écriture... sur lesquels les exigences linguistiques pourront s'exercer plus facilement).

Comme le dit justement Paul Le Bohec (vieux militant de l'ICEM) : des "textes libres libres".

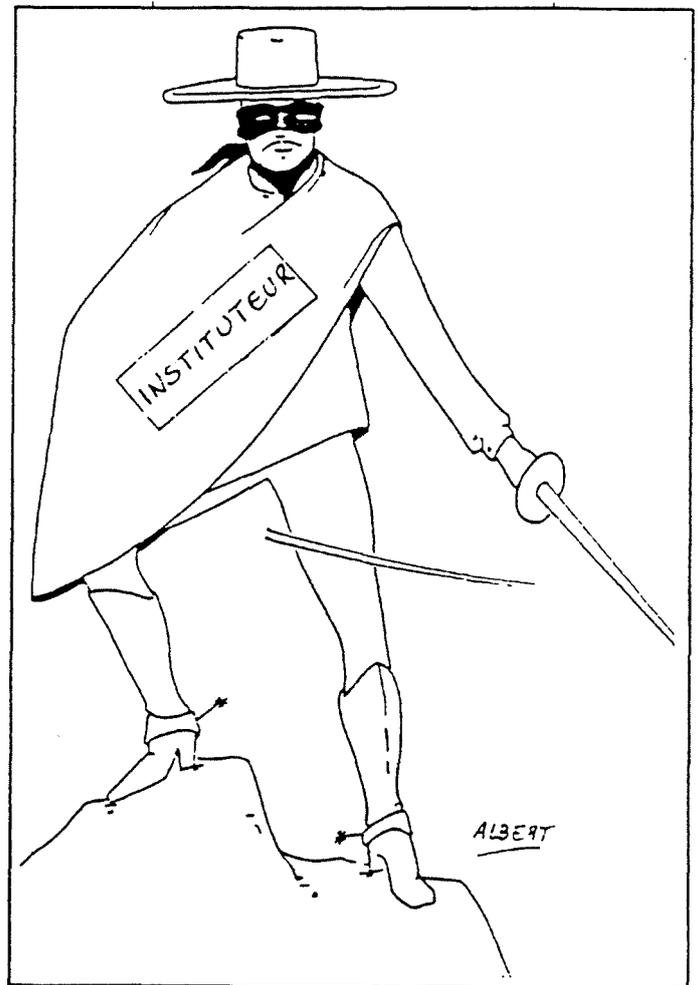
La troisième remarque concerne la "libertude" du texte libre. C'est vrai que cette dénomination pourrait nous renvoyer à une réflexion philosophique sur la liberté, le déterminisme et sur le libre arbitre. Nous ne pouvons escamoter le problème de la causalité mais il me paraît inutile de développer une argumentation sur le degré de liberté que recèle le texte libre.

Donc je propose d'agréer la théorie (défendue par E. Charmeux entre autres) selon laquelle le texte libre ne peut être que le résultat d'une contrainte, à condition de préciser toutefois le sens donné au mot contrainte.

Cette contrainte peut être d'origine exogène (sociale, fonctionnelle et pourquoi pas ludique) ou d'origine endogène (affective, psychanalytique...) ce qui nous permettra d'éviter un long débat métaphysique.

On sent très bien que des textes d'enfants sont écrits pour être lus, diffusés, que d'autres sont produits par imitation (on connaît le phénomène de "mode" observé dans les classes) mais que d'autres répondent à des besoins intimes.

Notre rôle d'éducateur n'est pas de définir ce qui est bon pour l'enfant (ou bien que des textes cathartiques ou bien que des textes fonctionnels) mais bien de permettre que les différentes dimensions de l'écrit (de l'expression en général) puissent être abordées par l'enfant en fonction de son vécu (et pas seulement le vécu scolaire).



## Deuxième critique

Cette critique qui porte sur le contenu des textes est massive, très fréquente chez les détracteurs de l'expression libre. On peut cependant y discerner deux grands axes qui sont intimement liés :

-Les critiques sur la valeur éducative (au sens didactique) des textes banaux produits par les enfants.

-Les critiques sur la valeur artistique des textes produits.

### Valeur didactique de la banalité des écrits

Je ne reprendrai pas ici les idées que Pierre Clanché (Université de Bordeaux II - "L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre" Ed. Centurion) a développées dans "L'enfant écrivain" dans lequel il montre que c'est par la production régulière de ces "textes banaux" que l'enfant prend conscience que le texte lui-même est devenu objet (cf. la distinction entre écriture et écriture), qu'il accède à une forme de conscience littéraire.

D'autres arguments pourraient être examinés en faveur de cette banalité.

Pourrait-on s'interroger sur l'existence d'une "zone proximale de développement" liée à la production d'écrits qui aurait une dimension linguistique (forme) mais aussi culturelle ? Quelles incidences ont des exigences linguistiques trop importantes sur l'implication des enfants ? sur la "surcharge cognitive" qu'elles entraînent ?

Plus concrètement, le fait d'exiger des enfants de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur (ou qui s'en éloigne même si l'on apporte des aides) doit s'accompagner de

la réflexion sur la possible négation de leur culture voire de leur personne.

Permettre et partir de l'expression spontanée des enfants dans la langue qui est la leur est un choix qui privilégie l'acte d'écrire.

Une dernière réflexion épistémologique pourrait porter sur le problème de la mise en échec nécessaire des formes d'écrits incorrectes, pour instaurer les formes conformes à la norme. Comment remettre en cause (le conflit socio-cognitif a ses limites) des formes erronées d'un point de vue linguistique ou même langagier quand la fonctionnalité de l'écrit reste pertinente ?

Est-ce qu'une lettre, agréablement fleurie de fautes d'orthographe et de Français, que vous recevez de votre grand-mère, perd sa fonctionnalité ou sa valeur affective ?

Quelle est la fonction première de l'écrit ? Quelle est celle qui mobilise prioritairement les capacités cognitives ?

Le choix que nous faisons, c'est de faire en sorte que l'écrit (l'expression) soit l'outil de formulation de la pensée. D'abord dire sa pensée par l'écrit. Les exigences viendront après.

### Valeur artistique des écrits des enfants... et des autres

C'est vrai que les critiques sur cette banalité du texte libre nous posent questions (les questions c'est mieux que les réponses toutes faites ! ) et qu'elles nous culpabilisent parfois.

Mais en fait, c'est parce que nous admettons comme évidence la non-valeur du produit obtenu. Or, nous devons réfléchir à cette pseudo-évidence.

Comment est établie cette non-valeur ?

Quels sont les critères utilisés ?

Sur quoi s'exercent-ils ?

## Valeur externe, sociale, exogène

Dans tous les cas, le jugement du texte libre est observé par rapport au produit fini, à sa rigueur linguistique, à la valeur littéraire. Or comment juger la valeur littéraire d'un texte ?

Donnez donc un passage de Céline à corriger en aveugle par un groupe d'enseignants !

Question ouverte, même s'il faut se garder de conception caricaturale.

Qu'est-ce qui a valeur dans la production "littéraire" des enfants ?

-La conformité aux modèles dominants ou à la mode ?

-La conformité à la démarche didactique qui a été décidée par le maître ? (des phrases courtes... ou des groupes nominaux avec deux adjectifs...)

-La conformité à la moyenne des productions d'un âge donné ? L'originalité ? (Comment la définir ?)

-Le style académique de la "belle rédaction" ?

La certification de la valeur est parfois corrélée à l'action de celui qui écrit. Qu'est-ce qui a valeur, dans l'élaboration de l'écrit ? la facilité ? la rapidité ? le travail laborieux ? l'inspiration ?

En fait, chaque fois que l'on fixe trop rigidement les attentes par rapport à l'expression écrite, on définit implicitement des normes qui peuvent jouer un rôle inhibiteur pour les enfants qui ne sont pas en mesure (pour des raisons multiples et complexes) de s'y conformer.

On le voit, on pourrait élargir la réflexion au problème de la valeur de la création artistique.

Conception matérialiste ou idéaliste, c'est le mot de création qui est piégé, car il contient en lui-même une restriction sémantique qui lui confère une caractéristique de "première". Qui dit création dit antériorité, dit ordre chronologique, dit aussi comparaison et valeur. Donc, les "créations" (terme qu'il faudra abandonner) des enfants n'ont aucune valeur car d'autres auteurs ont créé avant eux, donc, ces créations ne sont pas des créations quand on a une conception idéaliste de l'art.

Car, pour être reconnu créateur, il faut appartenir au monde supérieur, à l'intelligentsia.

Mais cette observation de la valeur uniquement sociale, s'accompagne quelquefois de la recherche d'une valeur intérieure, endogène, intime, qui observe les motifs. la fonction dont la "création" a été le fruit pour l'écrivain.

Il est curieux de constater que cette approche est réservée le plus souvent aux "auteurs" dont la validité littéraire a été dûment validée socialement.

"On ne prête qu'aux riches".



## Intentionnalité et fonctionnalité

De quel droit et par quel principe cette dimension intime, personnelle serait uniquement présente et analysée en terme de valeur chez les auteurs officiellement reconnus ?

La valeur d'un texte d'enfant ne peut se réduire uniquement à la valeur du produit fini.

L'idée que je tiens à défendre est que nous devons aussi observer la valeur d'un texte d'enfant (ou d'un quelconque quidam en mal d'écriture) certainement dans sa dimension d'intentionnalité (pour qui ? pour quoi ? comment ?) mais aussi dans sa composante intime, psychologiquement fonctionnelle. C'est-à-dire dans la démarche même du passage à l'écrit.

C'est ici que nous revenons au problème de la contrainte endogène.

Quelle fonction personnelle a eu tel écrit pour celui qui l'a produit ?

Quel profit (besoin, désir, plaisir) a retiré l'enfant qui a écrit un texte en apparence anodin ? (et qui l'est peut-être, car les écrits n'ont pas tous une dimension de catharsis).

Quelle fonction a eu l'écriture d'un poème d'amour maladroit pour une adolescente désemparée, d'une aventure imaginaire personnelle pour une enfant effacé et introverti ?

En quoi la manifestation (la démarche et non le produit) des émotions, des affects, des

pensées des grands écrivains aurait-elle plus de valeur que celle des enfants et des humbles ?

Quelle valeur pour qui ? De quel droit ai-je le droit de juger, d'interdire ?

Barthes parle du plaisir du texte, pour le lecteur. Pourquoi ne pas imaginer un plaisir d'écrire, gratuit, déconnecté du produit obtenu, jouissif ?

Pennac parle des droits du lecteur.

Pourquoi ne parlerions-nous pas des droits de "l'écrivain" et du premier de ces droits, celui d'écrire librement ?

D'abord faire en sorte qu'il y ait toutes sortes d'écrits :

\* Des écrits sociaux qui obéissent à des contraintes fonctionnelles et qu'on pourra juger, évaluer...

\* Des projets d'écrits collectifs qui permettront la discussion et le conflit socio-cognitif.

\* Et enfin, permettre d'écrire librement ; les exigences viendront après, justifiées par la socialisation de l'écrit (correspondance, journal, publication...).

Créer un espace sécurisé, où l'on ne juge pas, où l'on ne décide pas toujours ce qui est bon pour l'autre, fut-il un enfant, un espace de liberté libre, c'est-à-dire un espace dans lequel les contraintes intérieures au sujet peuvent se manifester ; si le texte libre c'était ça, et non la caricature qui en est faite ?

Jany Gibert

# Contre les classes à un seul niveau... ou... plaidoyer pour les classes de cycle

## Pourquoi?

- pour éviter le couperet de fin d'année,
- pour donner du temps au temps,
- pour éviter et / ou reculer les échecs,
- pour permettre à chacun d'évoluer à son rythme,
- pour favoriser des valeurs omises par l'Ecole : coopération, entraide...
- pour permettre à l'enseignant de déculpabiliser...

## Comment?

En cassant quelques formes "essentiels" de l'Ecole :

- l'enseignement magistral,
- le tout-pouvoir et le tout-savoir de l'enseignant,
- l'Ecole centrée sur la matière à enseigner.

En proposant de "nouvelles" formes "essentiels" :

- mettre en place des classes de cycle,
- développer les interactions entre enfants et donc les échanges de savoirs,
- mettre en place des apprentissages individualisés,
- faire émerger les projets des enfants...

*"Le mythe de l'homogénéité s'enracine vraisemblablement dans l'angoisse devant la différence.*

*Le modèle traditionnel craque de tous côtés, cède sous la formidable pression de l'hétérogénéité des niveaux, des motivations, des origines sociales, mais aussi des cultures et systèmes de valeurs, des comportements scolaires."*

*Meyrieu-Cahiers  
pédagogiques-*

## Quelques explicatifs à ce plaidoyer:

Essayons d'observer tout d'abord les processus de communication. Le premier qui nous vient à l'esprit est celui que nous connaissons tous: l'attitude magistrale interrogative de l'enseignant, basée sur la séduction et la persuasion.

Nous la connaissons parfaitement: l'enseignant introduit, mène, conduit les élèves vers les réponses qu'il attend; il dirige les échanges en fonction de son schéma initial...

Quelques observations fines (études menées en Sciences de l'Education) montrent que ce mode inductif provoque des difficultés de compréhension chez les élèves... allant jusqu'à 40% du groupe-classe.

Il est également montré que la présence forte d'affectivité dans ce mode d'apprentissage entraîne certains vers la compréhension... et provoque bien sûr des blocages.

Les mêmes observations sont menées sur des séquences identiques mais, cette fois-ci, l'enseignant utilise un mode radicalement différent: l'enseignant sollicite les échanges, stimule, met en place des situations-problèmes, sollicite les démarches des élèves, prend en compte leur logique...

La compréhension finale du groupe-classe est de 82%.

Ces observations nous montrent à quel point le décalage est important entre le modèle donné et le modèle reçu. Cette communication asymétrique dans laquelle les messages des enseignants ne sont reçus que par quelques enfants fait pourtant force de loi dans l'enseignement actuel.

Et, pourtant, tous les jours, nous pouvons constater cet état de fait...même si nous nous cachons derrière d'autres arguments: "Oh, ils sont énervés aujourd'hui!...mais qu'est-ce qui se passe? ils n'ont aucune attention!...quand vont-ils écouter?..."

Il est donc temps de reprendre quelques définitions indispensables sur "ce qu'est apprendre".

"Les connaissances ne sont pas des choses qui s'apprennent de façon statique, s'empilent et s'accablent...Les connaissances sont des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles avec la complexité de celles-ci. Elles transforment progressivement des idées et des représentations préexistantes..."Astolfi-1984

Partant de ce type de définitions(et il en existe beaucoup), nous ne pouvons que nous poser des questions sur notre façon d'enseigner, et surtout sur celle la plus largement pratiquée:

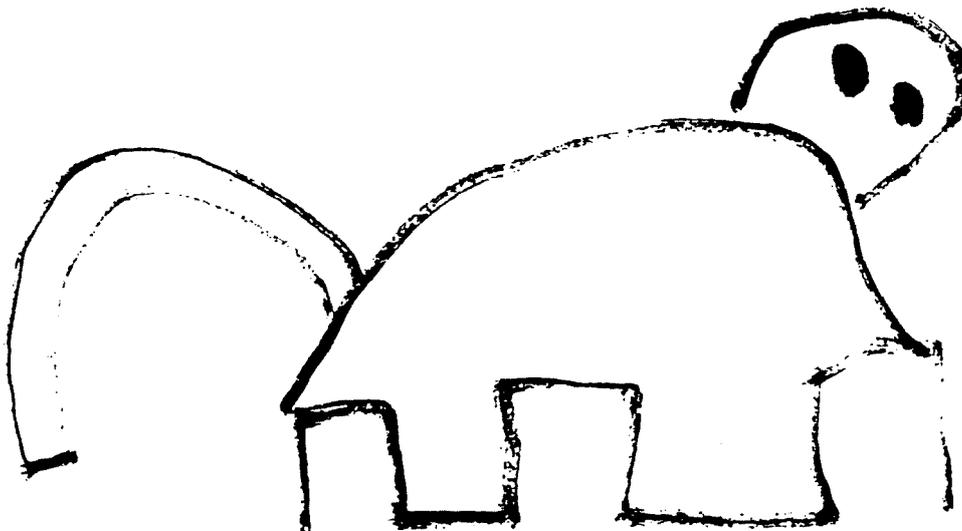
la leçon magistrale pour tous en même temps.

Mais alors, que faire???

J'essaierai de développer quelques idées, quelques réalités de nos classes dans un prochain numéro.

*François Le Ménahèze*

*Ecole publique ouverte Ange Guépin*



# Arbres de connaissances

Pascale Bourgeois et Pierrick Descottes paru dans "Echo Producteur"

L'IDEM Pédagogie Freinet et l'association SCOLA, avec leurs partenaires de la maison de quartier de Maurepas, du centre social du Landrel, les écoles élémentaires publiques de Trégain (ZEP Rennes), Léon Grimault (Zone sensible Rennes) et l'école de Maxent (commune rurale) ont élaboré le projet ACACIA (Association pour la Création des Arbres de Connaissances Interactifs) avec pour objectifs la réussite scolaire de tous les enfants et le développement du rôle éducatif des parents par la mise en place du système des "Arbres de connaissances".

## A l'origine du projet, un constat

Les enfants éprouvant des difficultés scolaires sont issus majoritairement de familles françaises de condition modeste et de famille d'origine étrangère, du fait de la distance existant entre les cultures familiales et les exigences du système scolaire.

Cette distance se traduit essentiellement pour les enfants, par :

- un bagage langagier pauvre
- une aptitude à la communication restreinte
- un manque d'appétence pour l'école
- une curiosité, en veilleuse
- une image de soi dévalorisée

et pour les parents, par :

- un sentiment d'impuissance à l'égard de l'école et une éducation souvent inadaptée à ses exigences
- une image de soi dévalorisée.

Le principe et la philosophie des arbres de connaissances c'est que "personne ne sait tout mais tout le monde sait quelque chose"...

Partant de ce principe, Michel Authier et Pierre Lévi, enseignants - chercheurs, ont imaginé les "arbres de connaissances", outil dynamique pour développer les échanges de savoirs.

Le système repose sur un système convivial de l'informatique qui rend visible, sous forme d'images (ressemblant à des arbres) la multiplicité des savoirs et des compétences disponibles dans une communauté, et les gère en temps réel.

Il est conçu pour :

- valoriser chaque acteur au sein de la communauté,
- enrichir son capital de compétences,
- dynamiser ses relations aux savoirs et aux autres.

## Des objectifs scolaires et sociaux

Pour encourager l'apprentissage et l'échange des connaissances. Il s'agit, à l'aide de l'informatique :

- d'établir le profil des compétences scolaires et non scolaires des enfants
- d'établir l'arbre des connaissances de chaque site, somme des compétences individuelles, dans le but de valoriser les enfants aux yeux de leurs pairs, des enseignants et des parents.
- d'établir un réseau d'échanges de compétences entre les sites : écoles, maison de quartier de Maurepas, centre social du Landrel.

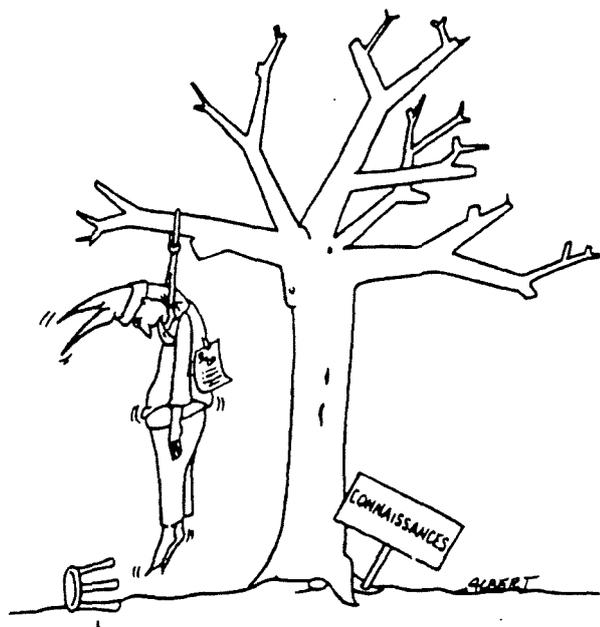
## Valoriser et intégrer les parents

- Considérer les parents comme personnes ressources afin d'utiliser leurs compétences, de les valoriser et de faciliter leur approche du système scolaire.
- Etablir les arbres de connaissances des fratries et des parents, prioritairement des familles les plus distantes de l'école.

## Relancer des dynamiques sociales positives

Si le projet s'articule sur l'école, puisqu'il vise d'abord la réussite scolaire de tous les enfants, il s'appuie aussi nécessairement sur tous les acteurs sociaux du quartier ou de la commune.

Autour de l'arbre de connaissance du quartier et de la commune, des liens se créent.



# Premières graines à l'école Léon Grimault

Depuis la rentrée 1995, à l'école Léon Grimault, nous avons semé sur le papier nos premières graines d'Acacia, en attendant avec impatience de les faire germer grâce au logiciel.

Le travail concerne pour l'instant les deux classes de CE2 et CE2 - CM1. Il s'effectue pour partie sur le temps de classe dans le cadre de nos ateliers internes ou décloisonnés et pour une autre partie sur le temps de repos du midi, tous les jeudis de 12h20 à 13h20 depuis le 9 octobre, dans le cadre d'ateliers financés par la ville de Rennes.

La première étape entamée dès la rentrée, fut de demander à chaque enfant d'écrire une première liste de ce qu'il savait ou savait faire, du moins, de ce qu'il pensait savoir à ce moment-là.

## Dire ce qu'on sait

Si certains domaines comme le sport dominant dans ce premier jet, on y trouve aussi des activités très diversifiées relevant des loisirs, de la vie pratique et, à un degré moindre, le scolaire. Ces premières listes se sont ensuite enrichies par effet d'entraînement lorsque nous avons lu celles de l'autre classe et par fax, celles des deux autres écoles.

La deuxième étape a consisté en l'organisation d'échanges de savoirs. Puisque c'est là l'objectif premier des arbres de connaissances, mettre en place très vite des ateliers basés sur l'échange nous semblait indispensable. Les enfants de CM ont

proposé à leurs camarades de CE des ateliers spécifiques dont le but était de transmettre une compétence de leur prédilection.

## **Organiser les échanges**

Chaque atelier avait un animateur et 2 à 4 apprenants. Exemples d'ateliers : se servir du logiciel Rédacteur 3 pour Atari, sauter à la corde, jouer au Quem's, apprendre à lire l'heure, réaliser un pompon, un bracelet en macramé, cirer des meubles... Plusieurs séances de ce type ont pu avoir lieu et bien sûr, toute une liste d'échanges reste déjà en attente (cuisine diverse, danse, musique, chiffres romains...). Nous pouvons dire que la pompe est amorcée. Dommage que le départ en stage de Pierrick, le maître des CE2 - CM1, durant presque tout le mois d'octobre, soit venu contrarier quelque peu la progression.

A travers ces échanges, nous avons pris conscience avec les enfants de la nécessité de bien définir les brevets. En effet, ceux-ci n'existant pas encore, certains animateurs ne dominaient pas toujours bien l'activité qu'ils se proposaient de montrer et d'en transmettre un contenu. Il apparaît aussi intéressant de vérifier le degré d'apprentissage à l'issue des ateliers. Un test sur la lecture de l'heure a par exemple été mis au point par ses dépositaires ou encore la description précise des étapes d'entraînement au grand écart.

Peu à peu, nous demandons aux animateurs de se fixer au préalable des objectifs à atteindre, en quelques mots. Par exemple, aux échecs, faire comprendre les déplacements possibles de chaque pièce.

## **Objectiver les exigences**

Nous n'insisterons pas, bine que cela constitue la raison d'être du système, sur toutes les dimensions psychologiques, sociales et cognitives de tels ateliers (valorisation et consolidation des savoirs, valorisations personnelles, esprit coopé-

ratif...). Ce n'est pas en soi une idée nouvelle, mais le projet des arbres apporte déjà une stimulation supplémentaire.

L'arbre à venir permettra, nous l'espérons, un élargissement croissant des échanges dans l'école et hors l'école.

A ce sujet, nous entamons dès maintenant une concertation avec les animateurs du centre social pour voir dans quelle mesure ils vont pouvoir s'intégrer au plus vite à la dynamique, quitte à utiliser dans un premier temps l'équipement de l'école, sur le temps du mercredi par exemple, en attendant d'être eux-mêmes dotés en matériel.

## **Ouvrir l'école**

Signalons aussi au passage les contacts avec une association qui cherche à lancer un pôle informatique à la disposition des gens du quartier. Nous étudions en quoi ils pourraient contribuer à l'animation notamment technique de notre action avec la perspective d'une collaboration plus étroite par la suite.

La troisième étape a concerné la préparation de notre arbre en coordination avec les deux autres sites. Il s'agit de jeter les bases de l'arbre à venir. Il nous faut nous mettre d'accord sur l'infrastructure de celui-ci, c'est-à-dire choisir et développer des champs d'icônes pertinents sur lesquels reposeront l'architecture de notre arbre et les différents brevets qui le constitueront. Notre souci immédiat est d'élaborer quelque chose d'accessible et lisible pour tout enfant. Ce souci devrait d'ailleurs guider nos premiers pas dans l'expérience afin de rendre le dispositif le plus convivial possible tant sur le plan technique que social.

Pour l'instant, trois pistes de travail ont été entreprises :

- le classement des savoirs en grands domaines

Ce travail nous sert à choisir les icônes qui seront utilisés pour sous-tendre chaque brevet. Il nous semble important qu'un arbre destiné à être utilisé par des enfants possède

des bases de construction assez explicites pour ceux-ci.

- la description plus précise de certains brevets, ce qui nous engage dans un travail assez inhabituel de réflexion sur les savoirs avec les enfants.

- suite à la rencontre entre responsables des trois écoles et à la lecture des premières déclarations de savoirs, quatre champs d'icônes avaient été envisagés :

- Domaine / Matière
- Action / Epreuve
- Test
- Lieu d'origine du brevet

Les enfants ont essayé de décliner les brevets qu'ils revendiquaient selon chacune de ces catégories.

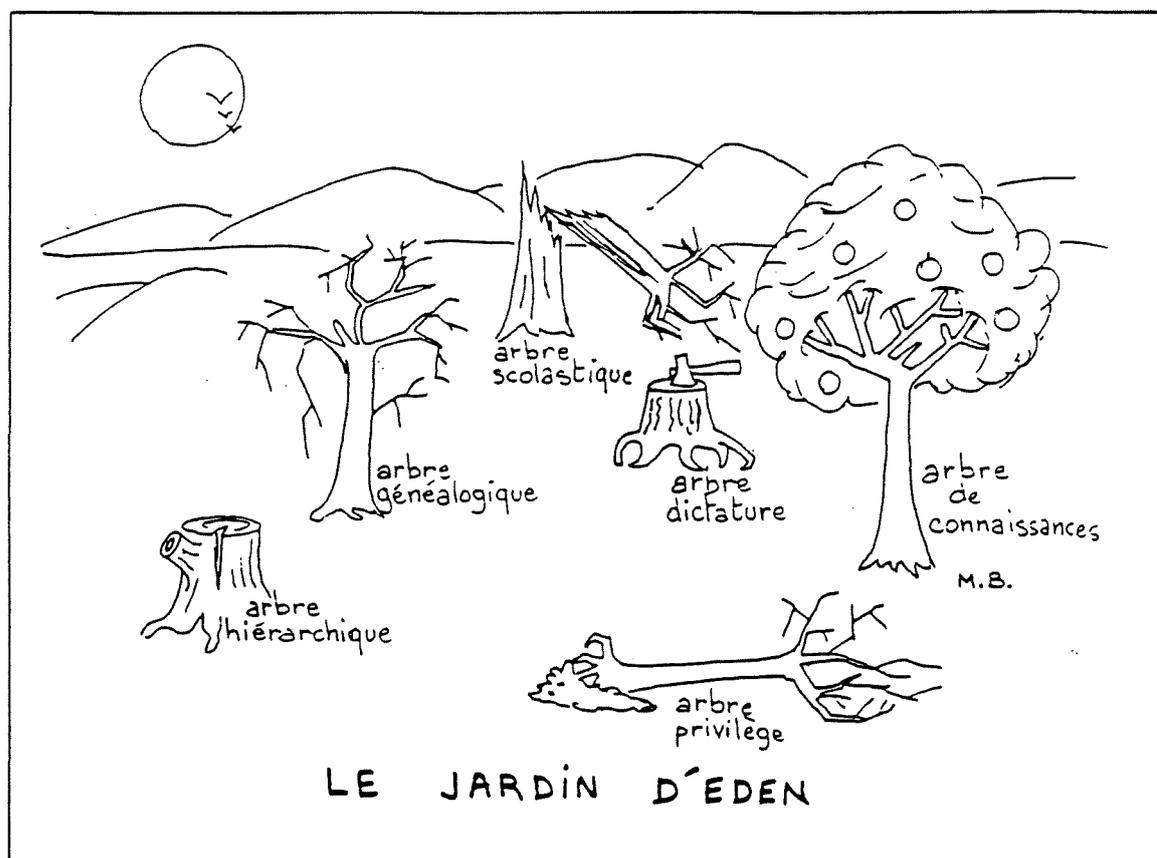
Exercice ardu qui a été repris et peaufiné lors de notre dernière rencontre entre responsables fin octobre et dont le résultat est soumis à la critique des spécialistes de Trivium (Société gestionnaire du logiciel des arbres de connaissances).

La quatrième étape correspond au lancement des ateliers du jeudi midi avec des petits groupes d'enfants. Nous avons pu leur montrer à ces occasions le système en fonctionnement grâce au micro portable sur lequel l'ancienne version du logiciel Gingo est implantée. L'observation de l'arbre "concours" a permis à ces enfants d'explorer certains aspects du système et de mieux en percevoir l'esprit. Dans ce premier temps, nous nous sommes attardés sur la partie "icônes" et construction de ceux-ci ainsi que sur les liens qu'ils ont avec les brevets.

Après les vacances de la Toussaint, les enfants devraient s'employer à créer les icônes de notre arbre.

## Prochaine étape : construire l'arbre

Notre prochaine étape à l'école devrait être le début de construction de notre arbre sur le portable, en attendant de le transférer sur la nouvelle version de Gingo sous Windows dont nous devrions disposer comme partenaires, en bêta test, à partir de décembre.



# Attitudes de l'éducateur

... selon Meirieu (paru dans CPE N° 252)

## FAVORISE LA REUSSITE

Environnement qui aide à l'exploration :

*"Tu veux savoir l'heure du départ du train ?  
Cherche qui peut te donner l'information..."*

Environnement qui encourage à anticiper les conséquences d'une action future :

*"Si tu tapisses ta chambre sans avoir d'abord enlevé les meubles ou l'ancienne tapisserie, qu'est-ce qui va arriver ? Pose-toi la question avant. ...Et moi, je te la pose avant pour que tu puisses stabiliser les procédures hypothético-déductives, comme dirait Piaget...(J'lui dis pas comme ça, bien sûr...)"*

Environnement qui encourage à l'auto-évaluation :

*"Est-ce qu'elle est bien tapissée ta chambre ? Les lés se joignent-ils ou pas ? Est-ce que ça correspond bien à l'idée que tu te faisais ? Compare avec la chambre de ton frère qui a été faite par un professionnel..."*

Environnement qui renvoie des feed-backs positifs :

*"Voilà ce qui est bien ; voilà ce que tu as fait, ce qui me paraît important à reprendre..."*

Environnement qui fait reformuler (c'est la pratique la plus déterminante dans la construction de l'intelligence) :

*"Qu'est-ce que tu veux dire ? Explique-moi, est-ce que c'est bien ça ? Est-ce que j'ai bien compris ?..."*

Dans la même optique, on observe que seuls les enfants qui ont la possibilité de les reformuler chez eux, tirent bénéfice des cours magistraux.

## NON-REUSSITE

Environnement qui informe sur les programmes :

*"Tu veux savoir l'heure de départ du train ?  
1° Tu prends l'annuaire. 2° Tu cherches le numéro de téléphone. 3° Tu demandes à la dame. 4° Tu l'écris sur un papier..."*

Environnement qui explique directement ce qu'il faut faire :

*"Pour tapisser ta chambre, 1° Tu vides les meubles. 2° Tu loues une décolleuse. 3° Tu décolles le papier...Nous n'en discutons pas parce que ce n'est pas un objet de débat..."*

Environnement qui évalue de l'extérieur les résultats obtenus :

*"C'est nul la manière dont tu as tapissé ta chambre..."*

Environnement qui renvoie des feed-backs négatifs :

*"Voilà ce qui ne va pas. Là, tu as échoué..."*

Environnement qui ne fait pas reformuler, mais adopte ou rejette :

*"C'est bien !" ou "C'est pas bien !"*

# Les aigles ne montent pas par l'escalier

C. Freinet, "Les Dits de Mathieu", p. 109

*"Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé ça et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.*

*Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude. Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier, marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! Seuls continuaient à monter méthodiquement, marche à marche, en tenant la rampe et en soufflant aux paliers, les individus que l'école avait suffisamment marqués de son autorité, comme ces chiens de berger que la vie a dressés à suivre passivement le maître et qui se sont résignés à ne plus obéir à leur rythme de chiens franchissant sentiers et fourrés.*

*La bande des enfants reprenait ses instincts et retrouvait ses besoins : l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses ; un autre prenait de l'élan et grimpeait les marches deux à deux, en brûlant les paliers ; il en est même qui s'essayaient à monter à reculons et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux, - et ils étaient la majorité - pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attraits et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique, et, une fois là haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan... pour recommencer cette ascension passionnante.*

*Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter par les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo, une pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier ?"*

# *Nous ne sommes pas sur la même planète.*

Je me suis perdu, un mercredi matin, dans un endroit qui existe encore pour pas mal d'enseignants... malheureusement!

Et oui! il s'agit tout simplement d'une conférence pédagogique! un endroit que je n'avais pas fréquenté depuis quelques années maintenant... bien m'en a pris.

Un seul mot : CONSTERNANT!

## **Je raconte:**

L'intitulé : "Liaison collège-CM2"

L'objectif : "Harmoniser les programmes entre le collège et le primaire.

Programme de cette "session" : histoire, géographie et Français.

Evidemment, qu'avons-nous pour animer une conférence pédagogique...? et bien, une conseillère pédagogique (qui, d'ailleurs, a pas mal assuré)!

## **Allons-y donc! Commençons par l'histoire :**

Le programme du collège : de la préhistoire à l'époque contemporaine.

Le programme du cycle 3 primaire : la même chose.

Les profs du collège sont effarés, les instits sont dépités... et nous nous mettons d'accord malgré tout sur quelques objectifs : se repérer dans une frise, connaître quelques termes,... et surtout intéresser les élèves!... Heureusement

que notre cher ministre n'était pas là, il aurait fait des bonds sur ses beaux programmes.

## **Géographie :**

Idem, les profs sont effarés par la densité et la complexité des programmes du primaire et les instits sont dépités parce que les enfants ne comprennent pas, ne s'intéressent pas... évidemment, coincés dans leur cité (Malakoff), ils ne peuvent savoir ce qu'est une vallée, un plateau...

Voilà donc les arguments de "certains" instits de ZEP pour se sécuriser de ne pas faire grand chose.

Alors, idem : on se donne quelques objectifs : lire une carte, une légende, quelques termes techniques...

Heureusement, Bayrou n'est toujours pas là!

## **Nous continuons avec le Français.**

Ah! Un constat bien agréable en début de séance : des progrès significatifs en lecture sur la ZEP, dixit une prof de Français. Ah enfin!... Oui mais aucune preuve à l'appui, si ce n'est un vague sentiment. Ce n'est pas grave, pour une fois qu'on a une bonne nouvelle... ne nous attardons pas.

Tout à coup une découverte apportée par la conseillère pédagogique : il faut que les élèves prennent du plaisir à écrire, que l'écrit serve à communiquer et prenne du sens... (et preuves à l'appui).

Ca y est! Certains instits sont en pleine extase... Ils notent sur leur feuille blanche (qui finira à la poubelle quelques heures plus tard).

Conjugaison, grammaire... Ah non! Là, les programmes sont déments! Et puis les profs du collège nous rassurent : nous revoions tous les temps, les notions sont à reprendre.

Et bien même chose : pour le cycle 3, nous aurons les temps simples à voir seulement...



*Dialogue métacognitif\* entre une maman enseignante-maternante et son fiston oedipien. On remarquera l'ajustement des réponses verbales et non-verbales de l'enfant aux stimulations de la mère.*

Ah si! j'oubliais une chose malgré tout : au moment où nous étions en train de discuter sur les moyens de donner du sens à l'écrit, je me suis fait interpeler par un prof de Français : "Mais comment vous faites votre journal? Ils ont quelque chose à écrire?..."

Que répondre à cela?

## **Sommes-nous sur la même planète?**

"Il faut intéresser les enfants", voici une maxime qui est souvent revenue.

Ah oui, il faut les intéresser,... mais vous avez vu le programme!

Après la conférence, on pourrait dire, malgré tout, que le programme a été bien allégé quand même. Oui, c'est vrai ! Mais il faudrait les sortir pour les intéresser.

Et bien, allez-y!

Oui, mais on manque de moyens, on n'a pas d'argent.

Mais vous avez quand même les moyens de transport gratuits!

Oui mais on a personne pour nous accompagner et puis on va aller où?

C'est vrai qu'à Nantes, il n'y a rien à voir, rien en histoire ni en géographie! ...enfin, passons.

Un des premiers alibis des instits de ZEP (espérons de certains seulement)

semble être la pauvreté du milieu culturel des familles. Comment peut-on réussir avec des enfants si démunis?

La pression des programmes, à priori, ils ne l'ont plus.

L'enfermement dans la cité : faux prétexte, ils ont les moyens de sortir.

L'inintérêt des enfants : faux argument, ils n'utilisent que les définitions et les résumés à apprendre par coeur.

Alors, que faire...?

Retourner dans sa chère école,

en "prianant" de ne jamais en arriver là,

en se confortant dans les choix que nous avons faits,

et en espérant ne jamais se conférer pédagogiquement de la sorte!

*François Le Ménahèze*

*Ecole ouverte Ange Guépin*

NB: N'hésitez pas à m'envoyer vos compte-rendus, remarques, critiques... par rapport aux conférences pédagogiques. En effet, beaucoup s'en plaignent oralement, mais peu de preuves existent... et certains y prennent plaisir! Allez-y ça m'intéresse.

Je rappelle aussi que nous avons la possibilité d'organiser nous-mêmes nos "conférences" sans conseiller ou inspecteur... c'est d'ailleurs ce que je fais depuis de nombreuses années.

# *Correspondance avec le Burkina Faso*

Il s'agit d'une correspondance individuelle et collective qui implique deux classes de cycle 3 de l'école ouverte publique Ange Guépin à Nantes. Les élèves de ces classes peuvent avoir des correspondants individuels en Afrique (Sénégal et Burkina Faso), en Amérique (Etats-Unis et Mexique), en Géorgie et en France (Normandie).

J'appartiens à une association d'instituteurs du département (KOUAMBASORE) qui travaille avec une association équivalente au Burkina (SANS FRONTIERES). Depuis 10 ans, elles travaillent à la promotion de la correspondance scolaire et des échanges pour développer la connaissance et l'amitié entre les peuples. Leur philosophie en matière de développement n'est pas d'ordre caritatif mais d'accompagner les initiatives locales. En voici quelques exemples : élevage de moutons par et pour une école du Yatenga (Nord Ouest), édition d'un recueil de contes traditionnels, bibliothèque pédagogique, etc. Notre souci majeur dans notre correspondance avec des pays en voie de développement est d'éviter le risque de déséquilibre des échanges et de préserver à tout prix la réciprocité et donc, la dignité des protagonistes.

Nous échangeons avec les élèves de Denise Kabore de Bérégaougou près de Banfora (province de la COMOE) des lettres individuelles et collectives. Les échanges sont peu fréquents (3 ou 4

envois par année scolaire). A cela, il y a probablement plusieurs raisons : nos multiples correspondances internationales, la notion du temps en Afrique et la place de la correspondance dans l'enseignement au Burkina. En effet, les contraintes d'enseignement sont telles que les instituteurs et les élèves doivent revenir le jeudi, jour de congé, pour écrire et préparer les envois. Il leur est impossible de prendre du temps sur la classe pour la correspondance.

Leur région est proche de la Côte d'Ivoire et donc plus arrosée que le Nord sahélien. Elle bénéficie donc plus que le Nord d'équipements : électricité, voies de communications entre ces deux pays (train, route). Leur école accueille des effectifs moins lourds qu'ailleurs : seulement 40 à 50 élèves par classe. Les parents sont organisés en coopérative d'achat : ils gèrent les fournitures et l'équipement de l'école.

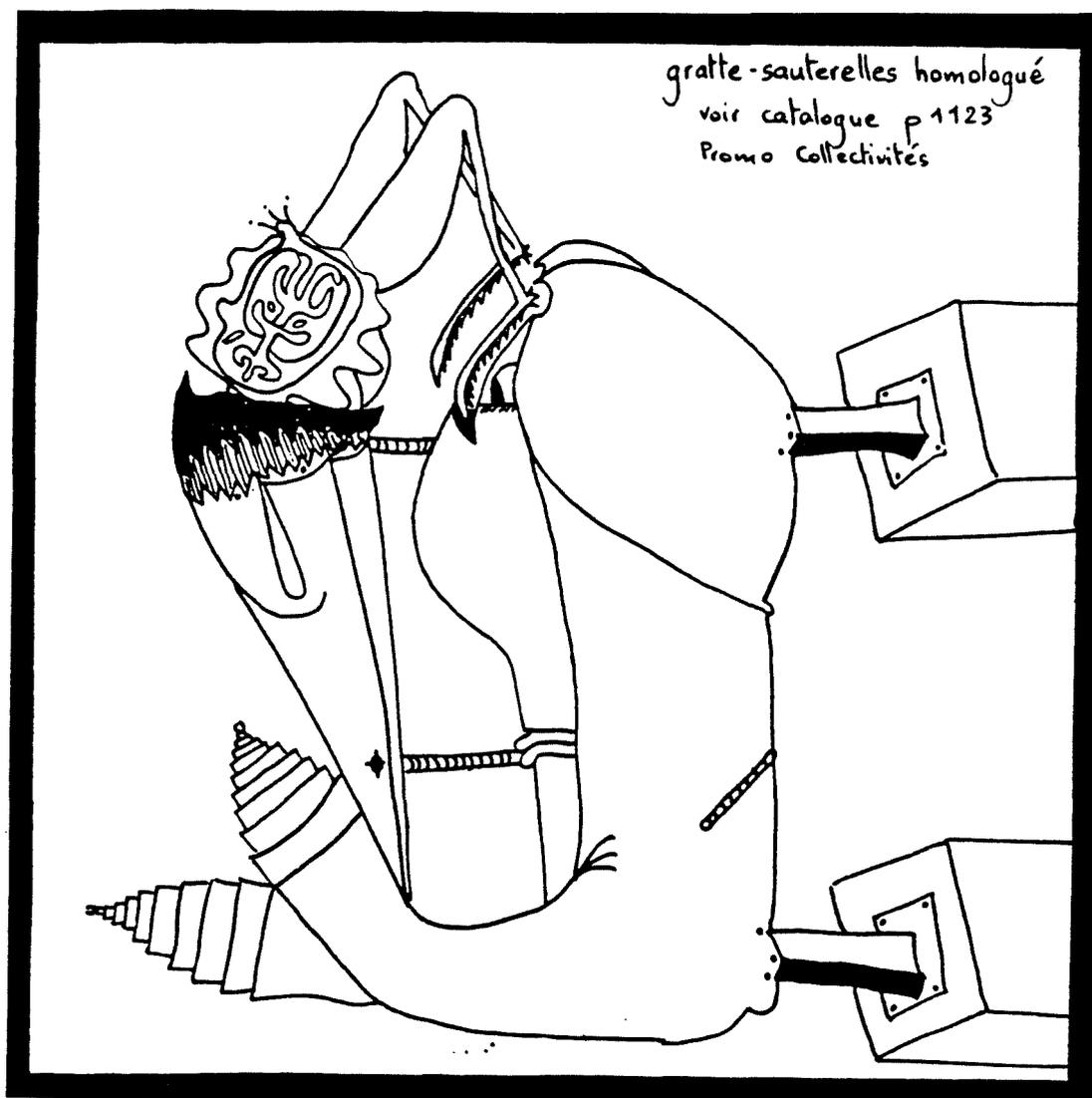
Le contenu des lettres individuelles n'est pas différent de ce qu'il est dans une correspondance interne à la France : on y parle de soi, de sa maison, sa famille, ses habitudes, etc. Ces lettres sont très attendues car souvent l'occasion de découvertes. Les lettres collectives permettent de définir les projets. Elles contiennent des textes portant sur le milieu, la société et permettent la découverte de l'autre dans son environnement et une meilleure connaissance de soi.

Nous avons ainsi reçu et envoyé des photos, des enregistrements sonores et divers petits cadeaux : par exemple, nous avons reçu l'an dernier un balafon et leur avons envoyé une map monde. Depuis deux ans, nous vendons des objets artisanaux qu'ils nous envoient dans le but de leur acheter un projecteur diapos, un appareil photos et un magnétophone à cassette. Ces matériels leur permettront de réaliser des petits montages à thèmes (arbres, maisons,

métiers...) à usage pédagogique. Nous en réaliserons nous-mêmes et nous pourrons les échanger. En outre, ce matériel doit leur permettre de construire un projet d'école autour de la réalisation de ces montages. Nous leur remettons ces appareils lors de la rencontre en octobre, à l'UNESCO.

Y. FRADIN

*Ecole Ouverte Publique Ange Guépin  
4, chemin du Relais 44000 NANTES*



# A la découverte de la Pédagogie Freinet

Il y a quinze ans que je travaille comme enseignant à l'Université de Tbilissi. Mon attention s'est toujours portée sur le système d'enseignement en France et les méthodes qui sont utilisées par les collègues Français.

Depuis bientôt deux ans, je contacte le représentant du mouvement Freinet, François Perdrial, par l'intermédiaire duquel j'ai pu arriver en France avec ma fille pour connaître la méthode Freinet.

J'ai assisté aux leçons des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet dans les écoles de Nantes (école publique ouverte Ange Guépin, école publique des Plantes, école maternelle Jacques Prévert) et d'ailleurs (lycée Jean Perrin à Rezé, école publique des Sorinières et le groupe scolaire Louis Buton d'Aizenay).

J'ai pu connaître en même temps l'I.U.F.M. et son CDI; j'ai pu assister à la soutenance des mémoires à l'I.U.F.M.

La première école que j'ai découverte, c'était **l'école ouverte publique Ange Guépin**, école primaire au bord de la Loire.

Premièrement, je suis entrée dans la classe de François Le Ménahèze. Chez François, tout est bien organisé, les élèves travaillent chacun individuellement, puis on présente le travail à François. S'il y a des remarques, c'est avec beaucoup de tact qu'elles sont adressées à l'élève. L'ambiance est sympathique, les enfants ne sont pas complexés, tous sont égaux.

Certains ont des brevets, certains non, et ils continuent à travailler. Les enfants appren-

ent à travailler. Certains ont des tutelles en travail individuel. Chaque leçon est attractive, impossible de s'ennuyer. Pour ces fins, on utilise largement des panneaux, boulier chinois (pour les maths), l'ordinateur, les jeux. On n'oublie ni musique, ni instruction civique (il y a eu, sur le mur, le schéma concernant les élections présidentielles).

Les enfants faisaient de la flûte et François, toujours calme, les écoutait à tour de rôle. Pendant toute la journée, je n'ai remarqué aucun signe de fatigue, ni chez le maître, ni chez les enfants. C'est sans doute le résultat d'un bon travail de la part du maître hors la classe qui se manifeste en classe pendant les leçons qui sont attractives et en même temps porteuses du message qui vient de l'instituteur lors de ses interventions pendant le travail.

A la différence des méthodes traditionnelles, il n'y a ni ton impératif ni traitement sévère, mais les résultats sont bons.

J'ai ensuite assisté à la leçon d'Yves Fradin. J'ai reconnu le même style hors du commun, ce qui fait sans doute le charme de la pédagogie Freinet. J'ai beaucoup aimé la leçon avec l'élève animateur qui demandait aux autres ce qu'ils avaient à présenter. Les élèves discutaient, s'écoutaient les uns les autres. C'est bien quand de si jeune âge on s'habitue à réfléchir et à écouter les autres. Les élèves de la même classe faisaient des recherches sur l'Egypte, le papyrus...

Ici aussi les brevets réussis étaient marqués sur un panneau. Presque tout le travail qui se fait est visualisé.

Après Ange Guépin, je me suis rendue aux **Sorinières** pour connaître la classe de

Jenny Desbois qui, elle aussi, pratique la méthode Freinet.

Là aussi, j'ai retrouvé la même atmosphère de cordialité. Là aussi les élèves travaillaient individuellement et puis on présentait un travail collectif. Parfois ils me demandaient de les aider quand ils avaient des problèmes. J'ai vu le musée organisé par les élèves avec les dessins et les charades très amusantes. J'imagine combien travaillent les instituteurs hors l'école pour réussir des leçons aussi intéressantes.

**A l'école des Plantes**, j'ai visité la classe de Chantal Balthazard, qui elle aussi est du Mouvement Freinet et la classe de Marie-Claude qui pratiquait la méthode traditionnelle que j'ai tout de suite reconnue, car chez nous aussi, on la pratique.

Chez Chantal, les enfants étaient surtout intéressés par des contes de différents pays. Au "quoi de neuf" on m'a demandé de réciter quelques contes. Je leur ai raconté "le roi nu" d'Andersen. Et l'autre jour, ils ont présenté d'autres contes d'Andersen.

La méthode Freinet paraît efficace, même là où il s'agit d'élèves psychiquement déséquilibrés. J'ai connu cela chez Martine Guillouet qui travaille à **l'hôpital de jour**. Elle travaille avec des enfants handicapés, mais elle réussit à leur apprendre à écrire, à dessiner, à s'exprimer ...

C'était pénible de regarder des enfants malades et j'étais très touchée en voyant Martine qui faisait des efforts pour aider ces enfants chétifs à devenir des êtres normaux.

Je trouve que ce que fait Martine est en même temps un acte de bonne volonté.

J'ai visité au **lycée Jean Perrin** les classes de François Perdrial. J'ai découvert là aussi la méthode Freinet en pratique.

Il paraît que même dans le lycée cette méthode peut être efficace.

Vers la fin de mon stage, j'ai visité une **école Freinet à Aizenay** en Vendée. Je trouve que c'est une école exemplaire où il y a beaucoup de possibilités. L'école est très bien aménagée, elle est vaste, elle a beaucoup de locaux pour les ateliers. Il y a aussi une piscine et un terrain sportif.

J'ai visité la classe de Joël Blanchard. J'y ai découvert tout pour que chaque élève se révèle au maximum. J'ai beaucoup aimé leur journal scolaire, j'en ai vu plusieurs numéros. Là aussi, il y avait la même démocratie, si je peux utiliser ce terme pour désigner les rapports entre les enfants et l'instituteur.

Il est impossible de donner tous les détails de ce que j'ai vu dans toutes ces écoles, parce qu'il y en a des milliers.

**Je peux parler de l'essentiel. La méthode Freinet est bonne; je suis sûre que les maîtres qui pratiquent cette méthode auront finalement plus de bons élèves qu'il y a dans les écoles traditionnelles; que leurs élèves aimeront travailler, et que finalement ils deviendront des citoyens dans le sens polyvalent, ils seront utiles pour la société.**

**J'aimerais bien que dans mon pays, en Géorgie, il y ait au moins une école Freinet, à spécialité française, parce que je suis sûre que cela va jouer un rôle important dans la formation des jeunes.**

Je vais essayer d'intéresser les maîtres géorgiens. J'espère que mes amis du Mouvement Freinet vont nous aider afin que soit possible la formation des maîtres géorgiens en France pour réaliser plus tard la création de l'école Freinet en Géorgie.

Sibylle Guéladzé

# Propos de sociologue

Notes glanées lors de la conférence de C. Baudelot au Salon des Apprentissages

## Quelques paradoxes, confirmations...

*"Le modèle républicain de l'école tend à intégrer les minorités mais il nie de ce fait leur droit à l'expression. Il prétend uniformiser mais aboutit en fait au creusement des fossés entre classes sociales."*

*"L'école est un lieu où est mise en scène la méritocratie nationale."*

*"On n'y apprend que les devoirs mais pas les droits, ce qui produit des citoyens passifs."*

*"Là où les équipes pédagogiques sont soudées et ont des projets, il y a des résultats."*

*"Un seul des grands lycées parisiens obtient des résultats supérieurs à ce que l'on peut en attendre."*

## ...et une boutade

*"Le taux de réussite aux examens dans les lycées et collèges est inversement proportionnel au barème moyen des professeurs qui y exercent"*

## Pour tordre le cou à quelques lieux communs :

*"Le facteur de différenciation scolaire de la réussite n'est plus la C.S.P. du père mais le diplôme de la mère."*

*"A milieu égal, les enfants d'origine étrangère réussissent mieux que les Français. Cette différence est d'autant plus importante que les "facteurs d'étrangeté" sont faibles (naissance et scolarité à l'étranger, parents récemment immigrés et ne parlant pas Français avec leurs enfants...)"*

A l'école primaire

# Quand les enfants prennent la parole

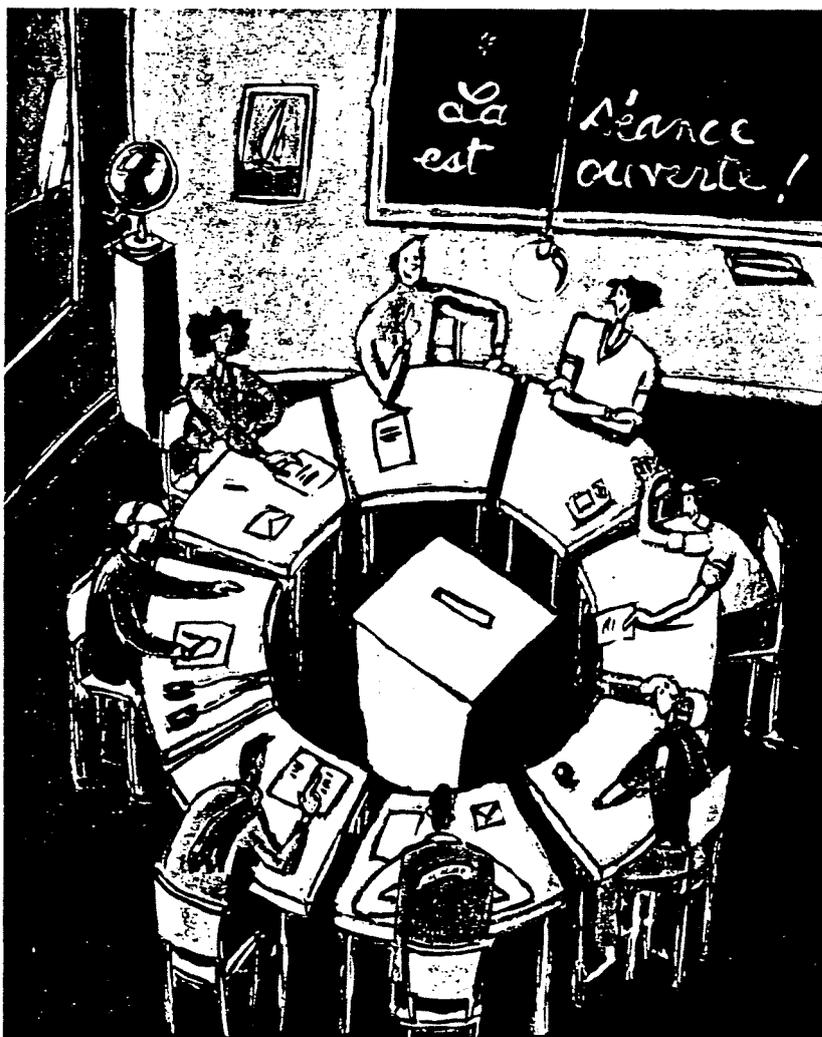
Les programmes de l'école primaire pour la rentrée 1995 le rappellent : « L'éducation civique n'est pas une discipline à enseigner en tant que telle, isolément. » Il faut au contraire étendre ses principes à toutes les activités. C'est précisément dans ce but que certains enseignants ont créé des conseils d'enfants. Considérant qu'il n'y a pas de démocratie à l'école sans une expérimentation concrète par chacun de ses droits et devoirs.

« **A**vec mes copains on a formé une sorte de gang, mais attention, c'est pas pour chercher la bagarre, au contraire : dès qu'il y a une bagarre dans la cour, on intervient pour l'arrêter. J'ai même fait signer un papier à mes copains, et chacun connaît ses heures de service en fonction des récrés. Moi, je suis contre la violence, et c'est à nous de nous dé-

brouiller tout seuls, sans les instits. » Thomas n'est qu'en CM2, mais il ne faut pas trop lui en raconter sur la façon de faire régner ordre et justice à la récréation. Et ce réflexe de « civisme » n'est sans doute pas étranger à l'atmosphère développée depuis plusieurs années par l'équipe éducative de l'école primaire Ange-Guépin. Dans cet établissement public de Nantes, deux instituteurs pratiquent une pédagogie inspirée de Célestin Freinet (1), une troisième travaille en pédagogie de projet, une autre panache différentes méthodes. Développer la vie coopérative, ouvrir l'école sur le monde, aider l'élève à devenir acteur de son savoir... c'est dire si l'on est soucieux de la place des enfants.

Ici, il y a des lois fondamentales qui ne sont pas négociables : on vient à l'école pour apprendre ; on doit respecter l'école et les autres ; celui qui sait aide celui qui ne sait pas. Mais à partir de là, les enfants ont leur mot à dire sur tout le reste. On a donc créé une instance de parole et de décision en commun : le conseil d'enfants. En s'inspirant de l'invariant n° 27 de Célestin Freinet, qui écrivait en 1964 : « On prépare la démocratie par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates. »

Au conseil, qui peut se réunir à la demande chaque semaine ou chaque mois, non seulement la parole des enfants a le même poids que celle des adultes, mais les décisions aussi se prennent ensemble (voir encadré ci-contre). On peut y choisir de changer la façon de travailler, d'investir dans de nouveaux jeux pour la récréation, de discuter d'un problème relationnel... Le conseil permet de donner la parole à certains enfants qui en sont privés dans leur famille. De l'aveu même des enfants, il aide à prendre conscience que la parole de l'adulte peut être mise en cause. « J'ai remarqué que depuis l'arrivée des pogs à l'école les bagarres et les vols ont repris. J'ai alors exprimé ma gêne au conseil, notamment parce que certains y jouaient jusque dans la classe. Maintenant, les enfants ne jouent plus aux pogs que dans les



*couloirs et dans la cour, mais c'est toujours infernal. J'ai envie de proposer l'interdiction des pogs dans l'enceinte de l'école, mais je ne suis pas sûr que cette proposition fera la majorité au conseil », explique sereinement François Le Menaheze, instituteur à Ange-Guépin.*

Dans la région, l'établissement est loin d'être le seul sensibilisé à cette notion de démocratie directe. Depuis 1991, l'inspection académique, l'IUFM (institut universitaire de formation des maîtres) et la municipalité de Nantes ont engagé une réflexion pour promouvoir les droits de l'enfant dans le cadre scolaire. Converti à la cause, l'adjoint à l'enseignement de la ville de Nantes, Jean-Marie Pousseur, ne cache pas sa satisfaction : *« Cette année, sur les soixante-dix écoles primaires de la ville, treize ont mis en place un conseil d'enfants. Elles n'étaient que dix en 1994. Donc on approche des 20%. Et nous tenons à privilégier cette forme d'apprentissage de la citoyenneté, car dans une grande ville comme Nantes, il ne nous paraît pas raisonnable d'opter pour le conseil municipal de jeunes. »* L'opération semble faire ses preuves y compris en zone d'éducation prioritaire. L'école primaire George-Sand est située au milieu de la ZEP de Nantes-Nord. Un quartier où, il y a plusieurs mois, la Maison des jeunes a été brûlée et le centre social saccagé. *« Les mêmes jeunes qui se frappent à l'extérieur de l'école ne le font plus ici depuis l'instauration du conseil d'enfants. C'est comme si l'école restait la seule référence dans une société qui a globalement démissionné »,* constate Jean-Marie Grégoire, directeur de George-Sand.

## A main levée

A chaque rentrée, les enfants votent à main levée les « Règles de vie de l'école » qui seront valables pour l'année et affichées à la disposition de tout le monde. Les consignes se présentent sur trois colonnes. Par exemple la règle n° 1 : *« A l'école je... joue dans la cour à la corde, au ballon, aux billes et à d'autres jeux. Alors je dois... jouer au ballon sur le terrain, ramasser les jeux dans le placard en les donnant au responsable, respecter le matériel et les jeux des autres, ne pas jouer au lasso avec les cordes, ne pas mettre les cordes dans l'eau. Je n'ai pas respecté alors... je ne peux plus prendre de matériel pendant deux récréations. »* Les anciennes sanctions disciplinaires laissent maintenant place à la privation de l'exercice d'un droit. Ce qui est psychologiquement très différent, même si ça ne l'est pas toujours dans les faits. D'ailleurs, non contents de respecter ces consignes, les élèves de George-Sand se sont inventés les leurs. A chaque récréation, un « élève-arbitre » distribue les cartons jaunes qui signifient l'avertissement aux camarades

un peu trop agressifs, et les cartons rouges imposant l'expulsion de la cour à ceux qui cherchent vraiment la bagarre. Jean-Marie Grégoire le confirme : *« Il y a quatre ou cinq ans on avait de graves problèmes de violence dans la cour. Et depuis qu'en dehors des classes les enfants s'organisent entre eux je peux dire que la tension a sérieusement baissé. Ce qui marche, ce n'est pas ce qui est parachuté d'en haut, mais ce qui vient d'eux. »* Dans une salle du premier étage, une dizaine de garçons de neuf ans répètent leur chorégraphie rap pour le spectacle de fin d'année. Comment font-ils pour s'organiser sans adulte ? Jonathan répond : *« On mélange les ►*

1) Aujourd'hui, en France, une vingtaine d'écoles primaires publiques peuvent être considérées comme « écoles Freinet », environ 500 enseignants forment le noyau dur du mouvement, 1 500 échangent activement des correspondances tous les mois, et 20 000 se réclament plus ou moins de cette filiation pédagogique.

## « La séance est ouverte »

*« Il faudrait peut-être sortir vos feuilles de lois ? »* Il est 14 heures, ce lundi, à l'école primaire de Montbert (Loire-Atlantique) en pleine campagne, quand Céline, 8 ans, présidente du conseil d'enfants, lance son rappel à la cantonade. Quelques minutes plus tôt, les enfants de CM1 et CM2 ne se sont pas fait prier pour aménager leur salle de classe commune. Les tables ont maintenant un autre rôle : habituellement en rang vers le tableau noir, elles forment un cercle où chacun a une place égale. Y compris Elisabeth, l'institutrice.

Et Céline d'ouvrir les débats : *« Qui veut lire au conseil une de ses propositions ? » « Il faudrait que les CM1 soient séparés des CM2 »,* entend-on du bout de la classe. Antoine répond : *« C'est pas une bonne idée, ça veut dire qu'on les aime pas ! »* Johan, le vice-président de séance, assis à la gauche de Céline, prenant son rôle très au sérieux : *« C'est vrai, mais les CM1 font souvent du bruit, ce qui nous dérange beaucoup. »* A quoi Benoît réplique : *« Hé ! nous aussi les CM2, on fait du bruit ! »* Comme les autres membres du conseil, Elisabeth, l'institutrice, lève la main pour demander la parole : *« Personnellement, cela ne me convient pas, parce que si on séparait les deux groupes les CM1 ne verraient plus le tableau*

*noir. »* Après quelques autres réactions, Céline reprend la direction des débats : *« Vous n'avez plus de questions ?... Alors qui veut que cette loi soit adoptée ?... »* Céline compte les votes à main levée. Dix voix pour sur vingt-deux élèves. Ce n'est pas assez, donc *« on reste comme on est »,* ajoute Céline. Sur ce point, les échanges ont duré une dizaine de minutes. On passera encore un quart d'heure sur le *« bruit qu'on fait et qui dérange la classe d'en dessous »* et vingt minutes sur la sanction requise contre *« ceux qui jettent des papiers à travers la classe »*. Bien sûr, tout le monde ne lève pas la main avant de parler, certains sont distraits, d'autres ne participent pas. Mais dans l'ensemble chacun joue le jeu car on sait que chaque point de vue sera pris en considération. Le tout dans une ambiance plutôt sereine. Quoi qu'il en soit, en cas de contestation, on pourra toujours s'adresser à Charlotte et Mathilde, les « secrétaires », qui prennent assidûment en notes les résultats de scrutin. On est presque comme chez les « grands », à tel point que l'institutrice confie en aparté : *« Vous allez voir, c'est toujours comme ça, au bout d'un certain temps, on se croirait à l'Assemblée nationale. Il y a ceux qui entament leur sieste et ceux qui vont se crêper le chignon ! »* ■ F. H.

► *idées de chacun : dès que l'un d'entre nous a une idée, il l'explique, on l'essaie pour voir si certains ont du mal à la danser, et si ça marche on l'adopte.* » Autonomie, confiance, maturité. A George-Sand, l'équipe pédagogique a trouvé son inspiration dans la Convention internationale des droits de l'enfant. Notamment grâce à l'article 12, qui a sans doute de l'avenir devant lui : « *Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu*

*égard à son âge et à son degré de maturité.* » Mais avec toutes les bonnes volontés du monde, cette noble ambition ne se décrète pas. Elle reste soumise à une condition *sine qua non* : les enseignants doivent accepter de perdre de leur pouvoir. Et il ne s'agit pas d'une mince affaire. Comme l'affirme Hervé Cellier, un directeur d'école primaire qui prépare une thèse sur les conseils d'enfants : « *Cette nouvelle forme de démocratie à l'école peut soulever les profs là où ça fait le plus mal ! Je pense surtout à leur autorité. C'est pourtant aux adultes de donner l'exemple. C'est la raison pour laquelle il n'y a pas de conseil d'enfants digne de ce nom si les enseignants ne prennent pas eux aussi leurs décisions de manière collégiale.* »

### Changer la loi en toute légalité

« *Département de la Loire-Atlantique. Règlement départemental des écoles élémentaires et maternelles publiques* ». Le texte est affiché dans tous les établissements primaires. Mais, comme c'est son rôle, il ne concerne que la vie extérieure à la classe : entrées, sorties, horaires, absences, retards, récréations... Pas facile à manier pour les enseignants qui souhaitent créer un conseil d'enfants, ou qui veulent tout simplement introduire d'autres règles de vie. Seule souplesse dans l'édifice, le titre 7 permet d'apporter certains « amendements » à la loi. Cet article fixe en effet que « *le règlement intérieur des écoles (...) est établi par le conseil d'école compte tenu des dispositions du règlement départemental. Il est approuvé ou modifié chaque année lors de la première réunion du conseil d'école* ».

A ce titre, l'IUFM de Nantes mène une réflexion d'ensemble sur le règlement intérieur avec plusieurs écoles du département. Son idée consiste à incorporer dans le règlement des dispositions s'appuyant sur d'autres supports juridiques. Convention internationale des droits de l'enfant, textes plus militants des années 70, réponses de ministres de l'éducation nationale à l'Assemblée : les références de l'IUFM sont multiples. Et ses ambitions réformatrices portent

avant tout sur la liberté d'aller et venir des enfants (responsabilité) et sur leur possibilité de travailler seul (autonomie).

Sans la découverte de ces « droits », pas d'éducation à la citoyenneté possible. Pourtant ces derniers se heurtent à la notion de devoir de surveillance des adultes. Que disent les textes ? Quand la surveillance unique de l'instituteur ne peut être assurée, par exemple lors de travaux en petits groupes, celui-ci doit confier à un adulte la prise en charge des autres groupes « *sous réserve qu'il sache constamment où sont tous ses élèves* ». A quoi Jean Le Gal, maître de conférences à l'IUFM de Nantes, répond : « *Quand les enfants travaillent ou se déplacent, ils peuvent le faire en groupe organisé avec l'un des leurs judicieusement choisi comme responsable. L'adulte reste garant en dernier recours, il s'agit simplement d'une délégation de responsabilité. On doit pouvoir donner aux enfants la possibilité de se surveiller entre eux, ne serait-ce que pour aller aux toilettes. Quand j'étais instituteur de campagne, je laissais même les CM1 aller poster une lettre en dehors de l'école.* »

Une question délicate qui, comme beaucoup d'autres, devrait être inscrite à l'ordre du jour du premier conseil d'école de l'année, et discutée... bien sûr avec la participation active des enfants ! ■ F. H.

### Les effets pervers de la démocratie scolaire

L'autorité contestée peut en outre se traduire par la remise en question des méthodes pédagogiques du maître. Un vrai tabou ! « *Il y a quelque temps, mes élèves m'ont réclamé un cours traditionnel sur les chouans. La demande surprend un peu quand on travaille en pédagogie Freinet depuis longtemps, mais elle avait été adoptée en conseil, donc je m'y suis plié sans gêne. Une fois n'est pas coutume* », raconte Yves Fradin, instituteur à Nantes. Le conformisme des enfants n'a parfois pas de limites : ils peuvent souhaiter le retour des notes, des punitions, de l'alignement des tables en direction du tableau noir, quand tout cela avait disparu. Sans oublier les phénomènes de « notabilité » avec des délégués un peu trop souvent réélus. Ni la tendance à transformer le conseil en « tribunal ». « *Un élève qui perturbe la classe peut mobiliser tout le conseil, et ses petits camarades ont vite fait de tourner la séance en procès* », précise Elisabeth Laplanche, institutrice à l'école René-Cassin de Montbert, petit village du sud de Nantes.

Pour lutter contre les effets pervers de la démocratie scolaire, il n'y a que deux solutions. Soit l'adulte, garant en dernier recours, exerce son droit de veto. Et dans ce cas la démocratie directe perd du terrain. Soit il faut faire en sorte que la loi suive la jurisprudence. Autrement dit, le règlement intérieur de l'école doit anticiper les situations extrêmes (*voir encadré « Changer la loi en toute légalité »*). Et il n'en sera que plus juste s'il est rédigé en début d'année en concertation avec les élèves. Mais attention, personne n'est dupe. La même loi, bien comprise dans l'enceinte de l'école, peut être contournée en un clin d'œil une fois passé le portail. Des codes de la « cité » scolaire à ceux de la « cité » du quartier, il y a souvent un gouffre. ■

**Fabrice Hervieu**

# Lu dans les revues

Ces revues sont en consultation libre au local, à l'école Urbain Leverrier à Nantes.

## Nouvel Educateur N°73

- \* Le boulier chinois
- \* Les sorties nature

## Nouvel Educateur N°74

- \* Tâtonnement en art enfantin
- \* Fichier règles de jeux

## Au Fil de LO... N°4

- \* Entretien du matin en maternelle
- \* Math en maternelle

## Chantiers Pédagogiques de l'Est N°258

- \* Monographie de Fabien
- \* Jeux de lecture sur un catalogue de jouets
- \* Dialogue socio-cognitif
- \* Des CE1 lisent à la maternelle

## Chantiers Pédagogiques de l'Est N°259-260

- \* Indications bibliographiques sur la politique expliquée aux enfants
- \* Math en maternelle

## Freinesies N° 56

- \* La Pédagogie Freinet en zone sensible, pourquoi ?
- \* De l'aide à l'assistance
- \* Danse contemporaine à l'école

## Autres dossiers pouvant être consultés :

- Lire - écrire
- Coopération (Cycle3)
- Lecture (Cycle 3)
- Autonomie (Maternelle)
- ZEP

# Rencontres et stages

## Congrès du Centenaire

Il se déroulera à Sophia Antipolis

-Lycée de Valbonne-

du 26 au 29 août 1996.

Deuxième séminaire de préparation : les 15 et 16 mai à marly le Roi. Les responsables de secteurs, départements, groupes de travail et toutes les personnes intéressées sont invitées à y participer.

## Chantier Math

Il se rencontrera du 17 au 21 avril en région parisienne. L'objectif de cette rencontre est, en partant de constats, de remarques et réflexions sur le quotidien mathématique des classes, de construire le projet de l'ICEM en matière de pédagogie des maths.

Contactez :

N. CHAUMERON

28, rue G. Péri

78114 MAGNY LES  
HAMEAUX

## Rencontre internationale d'enfants et d'ados à l'UNESCO (6-8 octobre 1996).

Pour y participer, la préparer, contacter :

Colette HOURTOLLE

13, rue J. Laforgue

65000 TARBES

Condition impérative : pratiquer la correspondance scolaire internationale. L'UNESCO financerait le voyage de l'instituteur et de deux élèves.

## Comité du Centenaire

Voir liste des manifestations prévues pages suivantes.

Pour plus de renseignements, contacter :

Henri PORTIER

La Licorne

98, rue du Docteur Vallon

84400 APT

Pour soutenir et participer, envoyer un chèque de 100F. à l'ordre du "Comité du Centenaire de C. Freinet" à :

Roger BILLE

11 bis, place D. Diderot

95100 ARGENTEUIL

# Publications - annonces

## Dossier droits de l'enfant

Hors série de la revue

"Artisans pédagogiques"

58 pages parsemées de textes essentiels et de signatures illustres : Freinet, Robo, Legal, Gibert, ...

A commander à

**Armelle VAN EGROO**

**Las Rebes 5E,**

**556, av. Louis Ravas**

**34080 MONTPELLIER**

40F + frais de port

L'Association pour la Création et les Communications entre Enseignants (ACCES) a fait paraître son bulletin de liaison-catalogue. Dans la partie catalogue, des outils intéressants, dossiers, logiciels pour la lecture et l'écriture, jeux et problèmes de logique, pour travailler la mémoire... Pour obtenir gracieusement ce numéro, il suffit d'envoyer ses coordonnées à :

**ACCES**

**3, rue de la Briqueterie**

**67460 SOUFFELWEYERSHEIM**

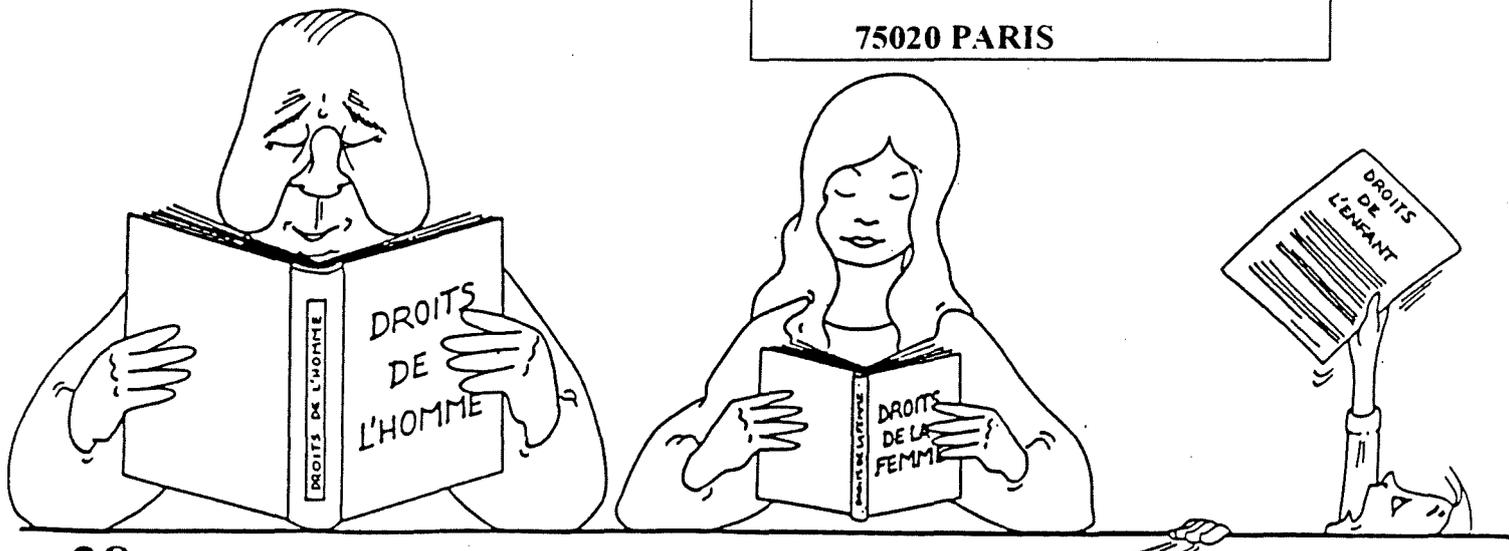
(ce n'est pas un gag !)

Un catalogue intéressant pour la **création manuelle et technique** : il propose un large choix de matériaux, d'outils, de fournitures diverses, de kits de fabrication pour tous les âges... Ce catalogue est gratuit pour les écoles (20F pour les particuliers). Le demander à

**OPITEC France SARL**

**7, rue du Clos**

**75020 PARIS**



# PUBLICATIONS DU GLEM : BON DE COMMANDE

	Nb	P.u	Prix
<b>□ LES DOSSIERS DU GLEM</b>			
Dossier 1 : Fichier d'écrits réels (CM)	...	25,00	.....
Dossier 2 : Fabriquer un roman d'aventure	...	10,00	.....
Dossier 5 : Ecrits réels 5-8 ans	...	25,00	.....
Dossier 7 : Autonomie en maternelle	...	25,00	.....
Dossier 9 : Vie Coopérative	...	40,00	.....
Dossier 10 : La vidéo à l'école	...	40,00	.....
<b>Dossier 11 :</b>			
<b>Personnalisation des apprentissages et vie coopérative ;</b>			
<b>les cycles à l'école A. France Vaulx-en-Velin</b>			
<b>ET les annexes du cycle 2 et du cycle 3</b>	...	80,00	.....
Dossier 11 + annexes du cycle 2 seulement	...	60,00	.....
Dossier 11 + annexes cycle 3 seulement	...	60,00	.....
<b>□ LES ROMANS D' AVENTURES DU GLEM</b>			
A la recherche de ton ballon perdu (CP-CE)	...	15,00	.....
Drôle de samedi ! (à partir de 4 ans)	...	15,00	.....
Voyage au coeur du volcan (CE-CM)	...	15,00	.....
Le LYON de la révolution (CM)	...	15,00	.....
Le mystère des lunettes (CE-CM)	...	15,00	.....
A la recherche de la fleur en or (CE-CM)	...	15,00	.....
Le gardien du ZOO (maternelle-CP)	...	15,00	.....
<b>Frais</b>	1 dossier ou roman, ajouter	9,00	
<b>d'expédition</b>	2 dossiers ou romans, ajouter	17,00	...
	3 dossiers ou plus, ajouter	21,00	
			<b>TOTAL .....</b>

<p><b>BON DE COMMANDE</b></p> <p><b>A ENVOYER A :</b></p> <p>Martine SAUTEREAU Ecole Anatole FRANCE 69120 VAULX EN VELIN (Chèque à l'ordre de GLEM)</p>	<p><b>VOS COORDONNEES :</b></p> <p>NOM : _____ PRENOM : _____</p> <p>ADRESSE : _____</p>
---	--

# IDEM 44 - Pédagogie Freinet

## Abonnement et adhésions

Chantiers 44 est le bulletin d'information, de communication et d'échange de l'Institut Départemental de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet.

Un outil d'information, pour tous ceux qui veulent mieux connaître la pédagogie Freinet et les activités du mouvement Ecole Moderne, un outil de communication, pour rencontrer d'autres qui recherchent, pour entrer en contact et ne pas rester seul, un outil d'échange, pour témoigner à la fois de ses réussites, de ses échecs, pour s'entraider, montrer aux autres mais aussi demander de l'aide, pour confronter sa pratique avec celle des autres et l'approfondir par des essais de théorisation.

Chantiers 44 est un outil indispensable pour tous ceux qui cherchent à améliorer leur pratique quotidienne de la classe et la vie à l'école.

## Année scolaire 1995-1996

Nom : ..... Prénom : .....

Adresse complète : .....

Téléphone : .....

Lieu de travail : .....

Classe : .....

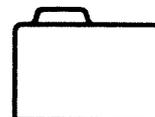
Téléphone : .....

Abonnement à Chantiers 44 (6 numéros par an): 80 F

Adhésion et cotisation au Groupe Départemental: 80 F  
(elle est un soutien très utile au fonctionnement du groupe)

Adhésion et cotisation à l'I.C.E.M. national: 250 F  
(soutien financier aux activités nationales)

Total



Ci-joint un chèque de .....F à l'ordre de IDEM 44, CCP 448 OOE NANTES

à .....

Signature

le.....

(Bulletin à renvoyer à : Yves FRADIN 21, rue de Vendée 49270 SAINT LAURENT DES AUTELS)

Abonnements et rédaction :

Yves FRADIN  
21, rue de Vendée  
49270 SAINT LAURENT DES AUTELS

Imprimerie spéciale de l'IDEM 44 - CPPAP 56211