

Mai 1985

108

Dixième Année

N° 9 - 1984/85

ATELIERS LECTURE ----- LIRE ET COMMUNIQUER



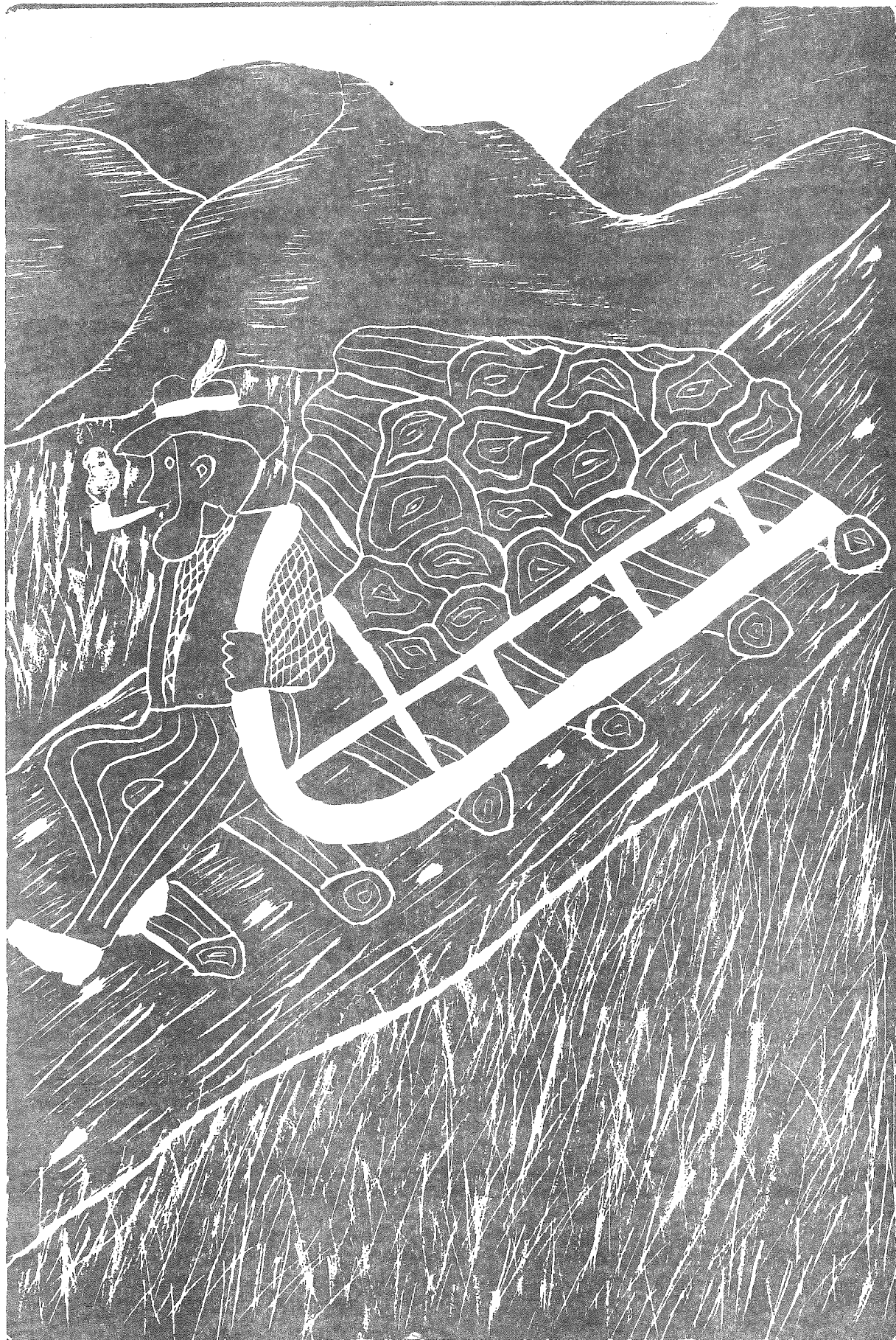
Photos: M. Fèvre - Vitry/Seine

CHANTIERS

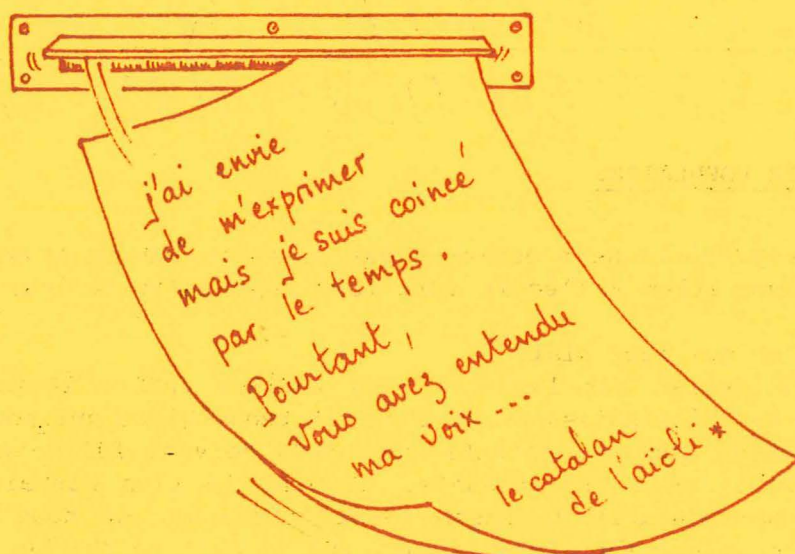
DANS
L'ENSEIGNEMENT
SPÉCIAL

**MENSUEL
D'ANIMATION
PÉDAGOGIQUE**

ASSOCIATION ÉCOLE MODERNE
PÉDAGOGIE FREINET
des travailleurs de l'enseignement spécial



L.E.P. Hôtelier Gérardmer



SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE:

P. 4	un texte de C. FREINET	
P. 5 à 9	GEOMETRIE en S.E.S.....	Michel SCHOTTE
P. 10	EXPRESSION	
P. 11-12	L'ATELIER DE FRANÇAIS.....	Marie Pierre HARDOUIN
P. 13-14	RENCONTRONS-NOUS !.....	Jean Paul BIZET
P. 15-16	UN CONTE A L'ECOLE.....	Equipe de VAULX en VELIN
P. 17 à 24	EC D'EVALUATION: une synthèse;.....	DIDIER MUJICA
P. 25 à 32	NUMERATION.....	Serge JACQUET

DEUXIEME PARTIE:

P. 1C - 2C	Pages Coopératives CEL
P. 3C à 6C	Fiches Entraide Pratique
P. 7C à 8C	Informations Diverses
P. 11C à 14C	Vie de la Commission (Rencontres, Congrès, Vie des secteurs, Compte-Rendu des Journées d'Etudes de BEZIERS)

EDUCATION POPULAIRE

en novembre 1938

NOUS BATISSONS LA PEDAGOGIE POPULAIRE.

L'éducation que nous préconisons n'est-elle pas essentiellement aristocratique puisque nos élèves devraient aller à l'école fort tard pour parfaire leur formation selon notre idéal.

Nos enfants font-ils ce qui leur plaît ?

Il y a une première erreur sur laquelle nous voulons encore insister parce qu'elle est cause d'une grave méconnaissance de l'esprit pédagogique qui nous anime.

Nous ne disons nullement que les enfants chez nous doivent faire ce qui leur plaît. C'est une déplorable école anarchisante, et dans le plus mauvais sens du terme, qui pose le problème éducatif de façon aussi théorique, et nous ne sommes nullement des anarchistes en éducation. Dans la vie, nul ne fait ce qui lui plaît : nos désirs et nos tendances sont sans cesse en butte à des nécessités économiques et sociales avec lesquelles il serait fou de ne pas compter.

C'est justement l'ancienne école qui ignore ces nécessités : elle soumet de bonne heure les enfants, il est vrai, à l'épreuve de l'autorité et de l'asservissement, mais elle ne les prépare point à des réactions salutaires en face des problèmes de l'heure, et c'est en ce sens qu'elle est inactuelle, donc retardataire, d'où réactionnaire et néfaste.

C'est contre cet autoritarisme et cet asservissement que nous protestons. L'expérience a suffisamment prouvé que, en éducation plus encore que dans la vie, l'autoritarisme et l'obligation sont toujours un mauvais calcul. Il faut que l'enfant comprenne et sente la nécessité de faire ce qu'on lui demande, qu'il en discerne le but, qu'il organise lui-même, à son rythme autant que possible, les activités qui y mènent pour qu'il se donne 100 % à sa tâche et que tous les problèmes pédagogiques en soient bouleversés.

C'est la communauté qui réalisera ce miracle.

Education anarchiste et aristocratique ? Mais n'est-ce pas là les caractéristiques d'une école qui ne prône, ne pratique, que le travail individuel, comme si l'enfant était et devait être seul dans la vie ; qui isole les individus dans un milieu factice, avec des techniques désuètes, parce que la vie est trop complexe et qu'il est toujours plus simple et plus sûr de faire en vase clos des expériences dont on veut voir sur le champ la réussite. NOUS ALLONS AU MAXIMUM VERS LA VIE. Par l'imprimerie, par toutes nos techniques, nous introduisons le plus possible à l'école les normes de la société ambiante. A l'école même, nous ne supprimons pas les problèmes sociaux : nous restons au centre de ces problèmes en travaillant sans cesse au sein de la communauté scolaire. Et c'est cette communauté qui corrige toutes les erreurs d'éducation.

Non, chez nous l'enfant ne fait pas tout ce qui lui plaît. Il fait nombre de choses qui lui demandent effort et sacrifice. Mais il sent la nécessité sociale et individuelle de ce sacrifice. Et c'est cette donnée nouvelle qui transforme radicalement l'atmosphère de nos classes et la portée de notre action.

Il y a chez tous les adultes et chez les éducateurs aussi une sorte de sadisme inconscient que nous avons maintes fois dénoncé. Nous avons tant pâti intellectuellement, physiquement et moralement, que nous admettons difficilement que des générations nouvelles puissent, de leur propre gré, enthousiastes et gaies, monter aussi haut que nous, aller plus loin encore que notre idéal pour réaliser un jour nos rêves.

On veut à tout prix charger l'éducation et l'instruction de l'éternel péché originel qui entraîne la souffrance et la terreur de réaliser "A LA SUEUR DE SON FRONT."

 ** La Géométrie en 6ème **
 ** de Perfectionnement **

Dans une Ecole Autonome de Perfectionnement, je m'occupe de 16 enfants pré-ados qui ont comme seule déficience le fait d'avoir été mis face à leur échec pendant la moitié de leur vie ! Après la 6ème et la 5ème, ils seront dans des classes de 4ème/3ème avec 9 h d'ateliers par semaine (Ateliers animés par les instituteurs).

La géométrie me semble très importante pour eux: c'est une approche concrète, palpable, créative, une activité de "grands"... Elle cadre, stabilise leur image du monde qui les entoure. Elle allie rigueur, plaisir, intellectuel et manuel.

Elle aboutit à des objets vrais, qui sortent de la dimension d'un cahier, etc...

Elle attire à elle le tâtonnement expérimental et l'entraide.

Elle met en place des habitudes techniques, professionnelles.

ooo000ooo

Grâce à la sensibilisation d'un professeur de Maths de l'E.N., j'ai abordé en Cours Moyen la géométrie en partant du volume pour aller vers le plan et la ligne.

Ça a été une grande découverte d'efficacité et de plaisir !

Partir du volume vrai, décomposer les objets quotidiens en volumes simples, catégoriser, pour reconstruire du vrai. Du vrai esthétique, inutile, non fonctionnel ou du vrai utile, fonctionnel en rapport avec le monde du travail.

Dans ma classe, il y a deux grands types d'activités géométriques:

- 1) Les travaux systématiques. Collectifs, passages obligatoires.
- 2) Les ateliers. Individuels ou par petits groupes, librement choisis.

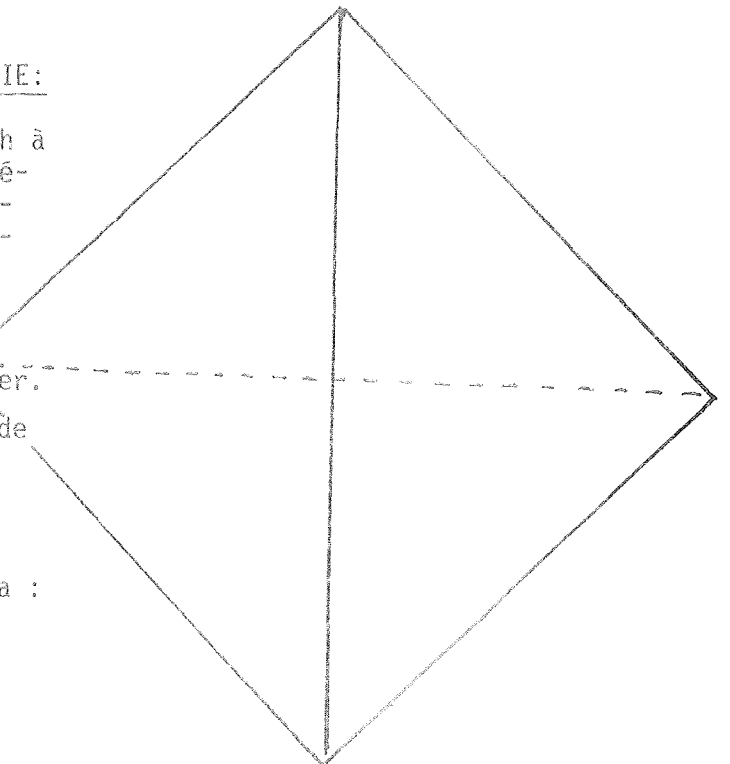
1) LES TRAVAUX SYSTEMATIQUES DE GEOMETRIE:

Chaque semaine, environ une séance d'1 h à 1 h ½ affichée au plan de travail non négociable sauf décision contraire en conseil en cas de projet important "banalisant" la semaine.

Je vais retracer le travail effectué en octobre/novembre (4 à 5 séances) autour de la fabrication d'un tétraèdre régulier.

11) Observation collective d'un volume de 30 cm environ fabriqué par mes soins en carton genre bristol (chutes d'usine d'emballages)

Un tétraèdre cela ressemble à ça :
 mais ceci n'est qu'une représentation plane et symbolique!



Recherches, remarques, hypothèses. Tout est accueilli au début; je canalise ensuite, précise ou reformule. On explique, on verbalise et par utilisation en situation le vocabulaire se précise, les notions aussi (dessus, dessous, sommet, face, plus grand que, plat, arête, triangle, parallèle...)

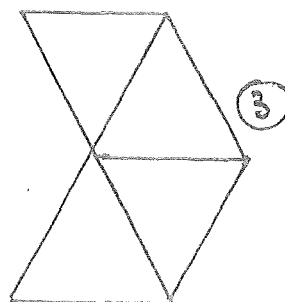
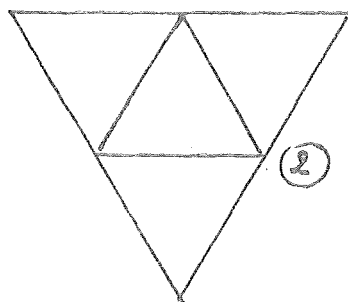
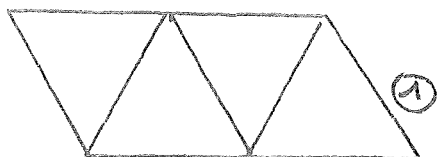
12) Chacun a un petit tétraèdre fait en papier scotché (travail de préparation un peu long mais essentiel à mon avis). Chacun touche, retourne, mesure son volume... Il y a échange dans chaque groupe de (la classe est installée en 4 groupes homogènes dans leur hétérogénéité) et comparaison avec ce qui avait été dit collectivement.

13) Recherche individuelle d'un "patron". Le patron plan permettant par pliage de construire le volume. Chaque enfant tâtonne par empreintes (en faisant le tour de chaque face posée sur une feuille) ou par découpage selon les arêtes de leur modèle jusqu'à ce qu'il puisse le mettre à plat ou par la réflexion.

Ces essais se font à la main sur du papier quadrillé, ce qui compte c'est l'allure du patron.

14) Discussion, confrontation des différents patrons dans chaque groupe. Vérification et contrôle en découpant puis en pliant approximativement.

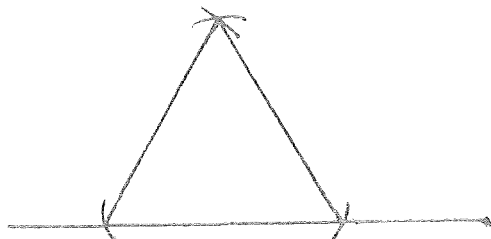
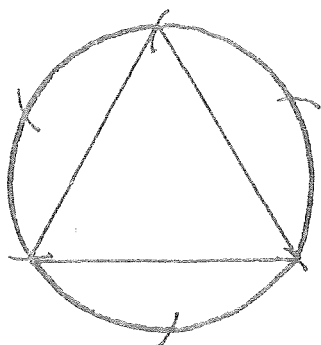
15) "Collectivisation" des recherches au tableau. On trace tous les patrons découverts. En discutant, on élimine, on classe les patrons:



JEU: Un de ces trois patrons
ne donne pas un tétraèdre.
Lequel ? (°)

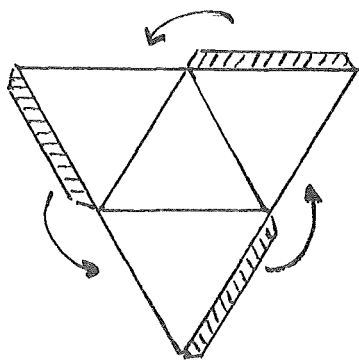
16) Chacun choisit un patron et se fixe les dimensions qu'il choisit. Avec les instruments adaptés, chacun trace précisément (notion d'exigence) le patron choisi sur une feuille en carton.

16 bis) Si besoin est, apport magistral ou individualisé de techniques de tracé. Du genre, pour tracer un triangle équilatéral, tu peux faire ainsi :



(°) Envoyez vos réponses au JEU à la rédaction de "CHANTIERS" qui offrira de nombreuses récompenses !

17) Quand chacun a tracé son patron, il prévoit l'emplacement des languettes de collage. Recherche et tâtonnement très intéressants :



JEU: Question n°2 : Cherchez les languettes pour les figures 1 et 3.

18) Découpage au cutter et à la règle du patron. Pour faciliter un pliage rigoureux, il faut appuyer les traits de pliage avec une pointe et une règle.

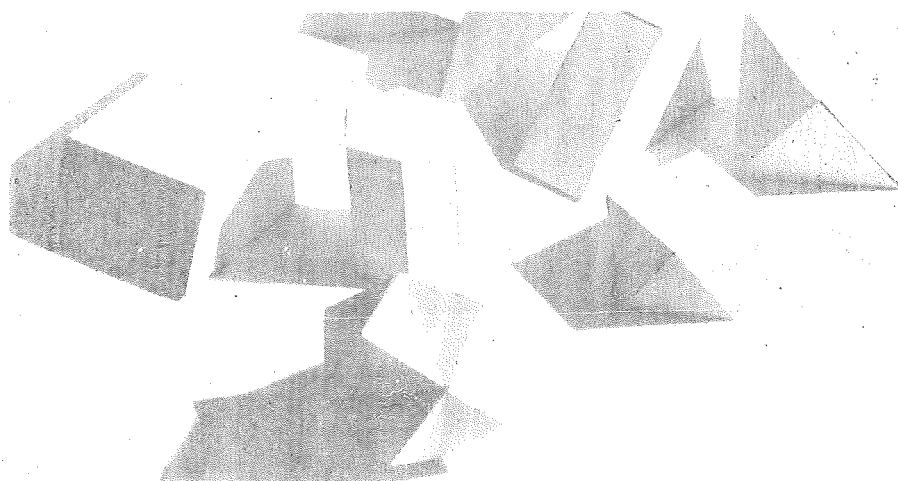
19) Collage et autoévaluation. L'évaluation est implacable ! Cela ferme ou pas; il y a des jours ou du carton en trop...

Souvent certains recommencent pour ne plus avoir de défauts, pour le plaisir, pour son corres...

20) Présentation collective des réalisations. Critiques, conseils...

~Le tout se déroule avec une entraide coopérative permanente.

Fin décembre, presque tous sont capables de construire seuls un tétraèdre et un cube parfait. Ils savent donc mesurer une longueur, tracer un triangle équilatéral, un carré, etc... Nous allons attaquer les volumes plus compliqués réguliers ou irréguliers. En voici quelques uns...



2) LES ATELIERS.

Ils se font seul ou par deux/trois. Pour tous ces ateliers, j'exige un projet dessiné, coté (même approximatif) que je reprends souvent (problème de la présentation en perspective)

De vrais outils sont utilisés ainsi que les instruments de mesure adaptés à chaque technique.

- * Atelier volumes en carton. C'est à partir des volumes modèles.
- * Atelier maquettes en carton. Maisons, voitures... Réinvestissement de techniques apprises.
- * Atelier menuiserie. Tables, boîtes,... traçage obligatoire avant sciage!
- * Atelier polystyrène. Problématique car une coupe rectiligne est difficile à obtenir au filcoupeur.
- * Atelier volume en tubes de papier (Voir technique dans les fiches F.G.E.P. n°3.108 à 3.111) C'est la passion depuis le début de l'année. "C'est gros, c'est beau, c'est moi qui l'ai fait !" (voir photos)

Tous ces ateliers sont présentés au groupe-classe avec des exigences de qualité et de fini associés à l'entraide et à la reconnaissance des compétences.

Et toi ? Eh ! Vous ?

L'espace,

le volume,

la matière,

la géométrie,

la technologie,

dans vos classes ???

Vos idées,

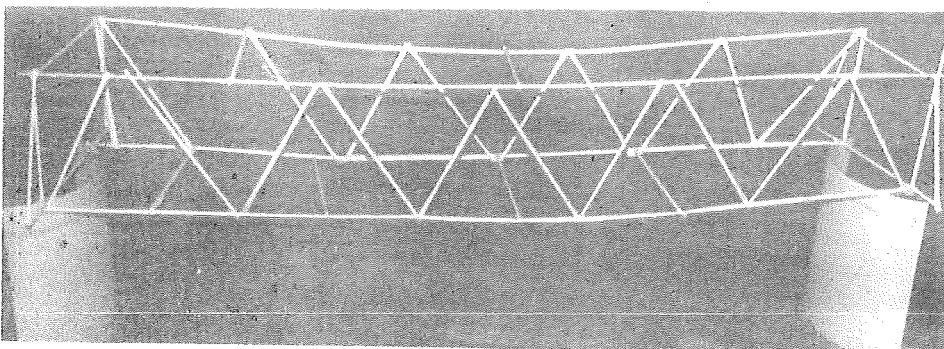
Vos pratiques,

Vos réactions ???

A vous lire dans "Chantiers"...

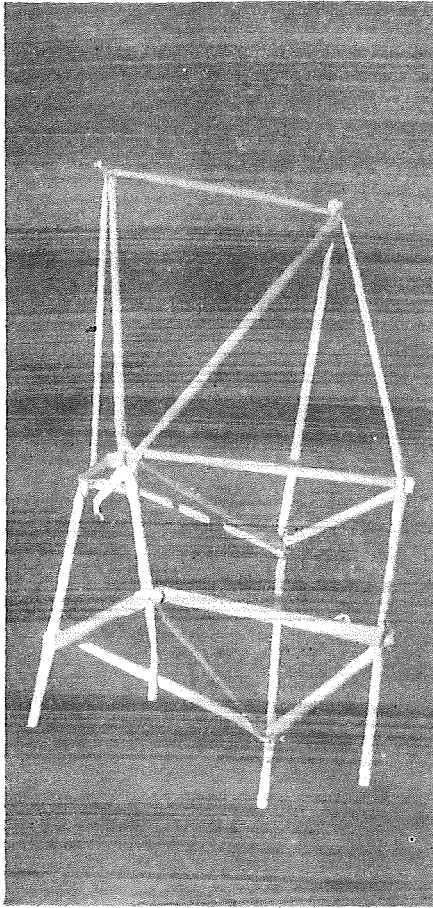
Michel Schotte

93 Quai Paul Bert
37100 TOURS

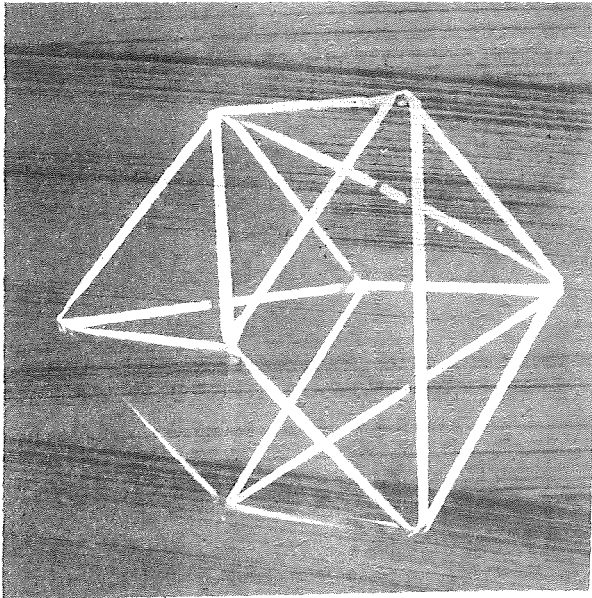
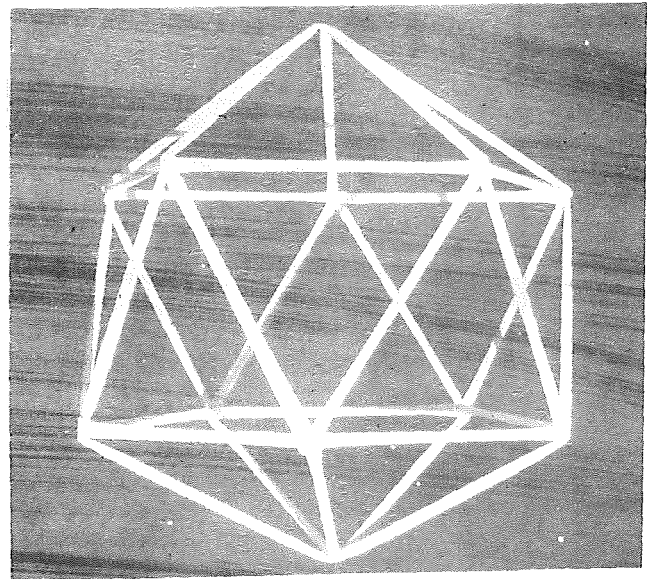


Le pont de Bertrand
(2 m de long)

✧ "La chaise"
de Nadia (80 cm)

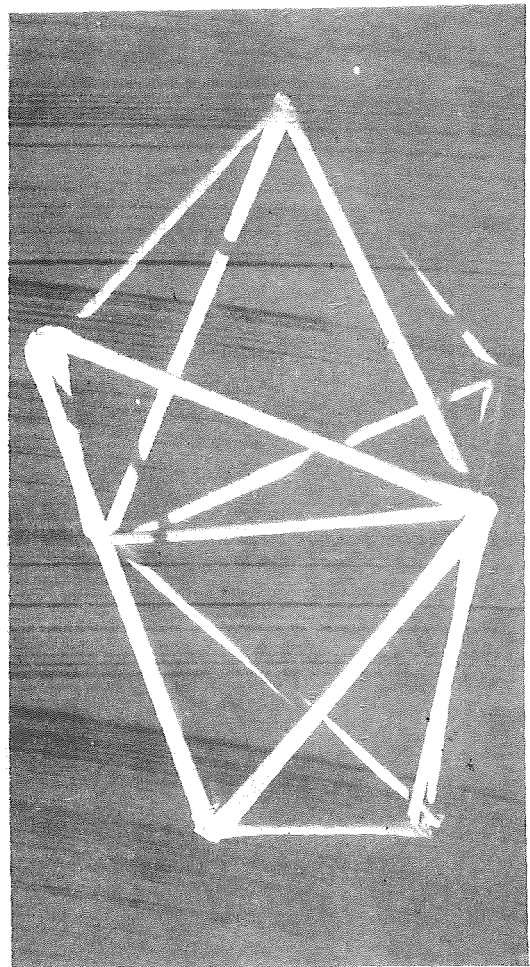


✧ "Avec des triangles" (80 cm)
de Paulo et Thierry



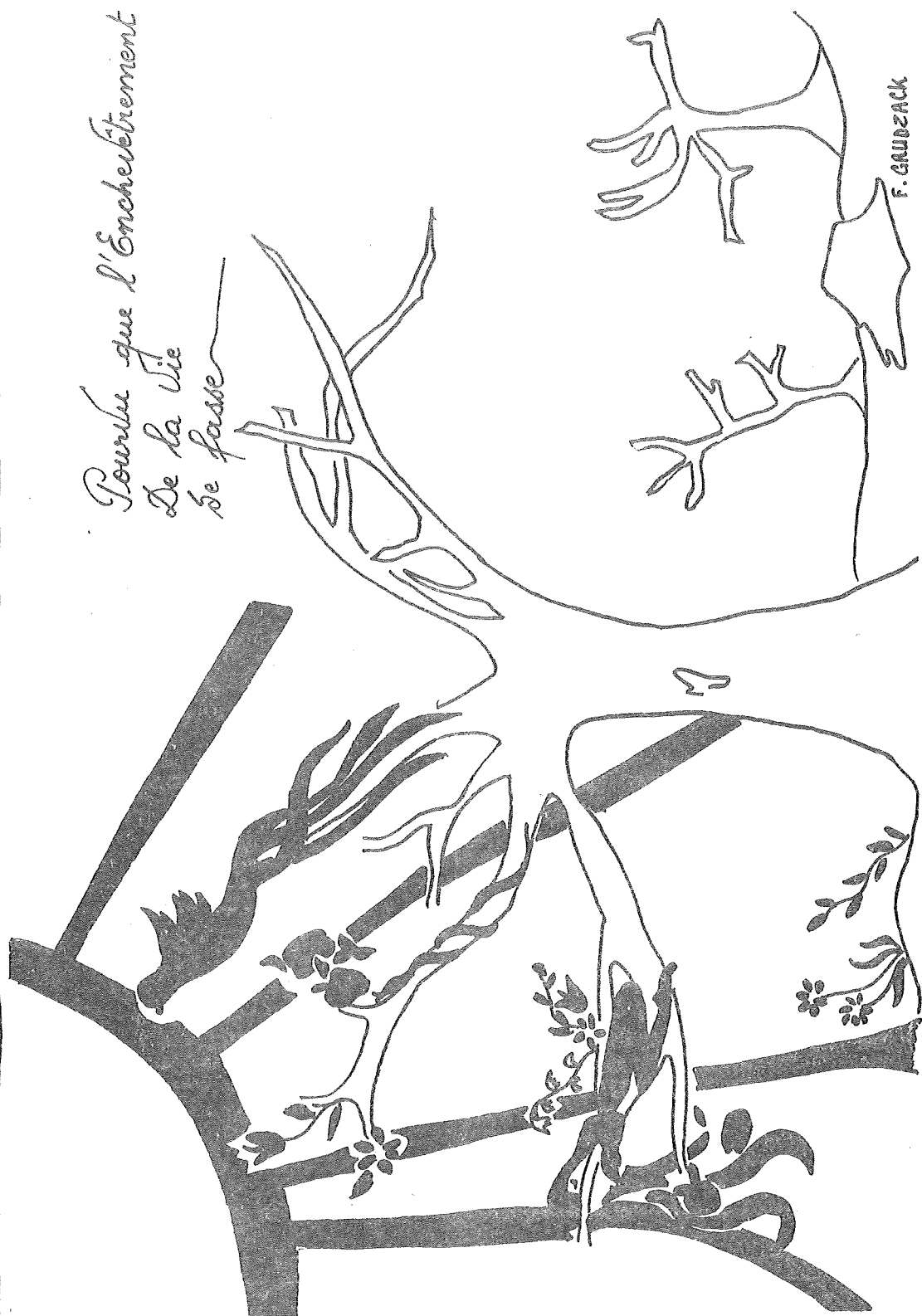
✧ "Le Cube" de Céline
(40 cm)

✧ "Avec des
tétraèdres"
de Claire
(80 cm)



JEU: Question Subsidaire : Quelle est la quadrature du cercle ayant pour rayon le numéro de ce "Chantiers" exprimé en cm ?

Pourvu que l'Enchevêtrement
De la Vie
Se fasse



F. GAUDZACK

L'ATELIER de FRANÇAIS

2 CLASSES DANS UN I.M.P. : 14 GARCONS ENTRE 8 ET 14 ANS. NIVEAUX MATERNELLE A CE1

QUAND ?

Une fois par semaine en décloisonnement avec l'autre classe de 13 H 30 à 14 H.
Les autres jours à la même heure, il y a décloisonnement sur un autre thème.

LE CONTENU ?

Les enfants ont à choisir entre plusieurs choses. En permanence, ils peuvent :

- * taper à la machine à écrire (une place)
- * s'enregistrer avec le magnetophone ou simplement écouter une lecture enregistrée pour les non-lisants (2 places)

Autrement nous avons proposé depuis la rentrée :

- * mots croisés
- * scrabble - boggle
- * recherche de mots dans le dictionnaire
- * messages (à coder ou à décoder)
- * jeu du baccalauréat, du pendu, du mot le plus long, des menus (inventer des menus, pour les plus "grands"; composer des menus avec des cartes illustrées pour les plus "petits")
- * la soupe aux lettres (avec différentes consignes adaptées aux niveaux des enfants.)
- * catalogue (avec des consignes diverses là aussi, par exemple : découper des objets avec tel son; objets dont le nom commence par telle lettre)
- * étiquette : ° reconstituer les textes
° en inventer de nouveaux
- * pour les non-lisants, des jeux comme :
 - ° "Je compose des mots" Nathan
 - ° "Cartes - Histoires" Bourrelier
 - ° des histoires séquentielles

L'ORGANISATION ?

Les enfants s'inscrivent la veille sur une feuille accrochée dans le couloir commun aux deux classes. Ceci nous permet, le soir, de préparer les activités selon les niveaux des enfants.

Il y a toujours un atelier (minimum) réservé aux "petits" (niveau maternelle). Les ateliers sont expliqués aux enfants lorsqu'ils sont nouveaux.

Lorsque les enfants se sont inscrits, nous nous répartissons les ateliers afin d'équilibrer les effectifs (en moyenne, 5 ateliers sont proposés).

REMARQUES :

Il y a peu de problèmes de comportement durant ce moment d'atelier. Les plus immatures ont parfois du mal à se souvenir de ce qu'ils ont choisi, c'est un bon exercice de repérage temporel.

Il est plus difficile de renouveler les ateliers pour les non-lisants (le choix est plus limité).

Les enfants ne savent pas à l'avance qui animera l'atelier. Au début, ils demandaient, désormais ils savent que cela dépend de leur choix, et que l'on doit équilibrer les effectifs des ateliers.

Cela présente l'avantage de mélanger les niveaux, les âges, cela casse la ségrégation passée : "Classe des petits" - "Classe des grands".

Pour moi qui ai les non-lisants en français, cela est agréable de pouvoir faire d'autres activités avec des garçons qui savent lire (et le contraire pour ma collègue).

Dans le cadre de notre décroïsonnement, nous proposons :

- * le lundi : histoire (l'adulte raconte une histoire), ou dessin
- * le jeudi : atelier maths
- * le vendredi : jeux de société.

Pour nous organiser, nous disposons le vendredi, d'une heure pendant que les enfants sont en sport.

Cette organisation nous satisfait et les après midi se passent mieux que l'an passé. Mais cette organisation nécessite évidemment une bonne entente entre les collègues et des exigences semblables auprès des enfants.

VOS QUESTIONS, REPONSES, OU REACTIONS A Marie Pierre HARDOUIN
9, Place du 36 ème
14300 CAEN

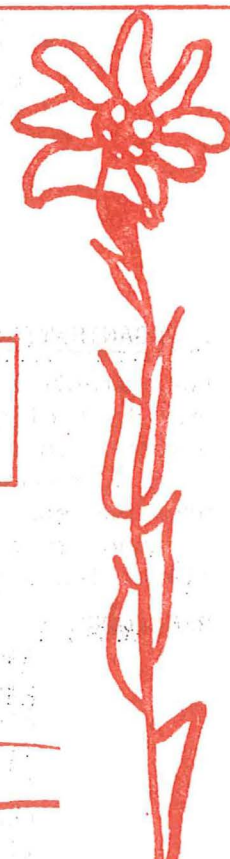
Il était une fois
un petit garçon
qui avait trouvé une
maman.

Il lui dit:

- "Pourquoi tu t'en vas?
Pourquoi tu pars?"

- «Parce que je vais acheter
une maison toute seule»; dit
la maman.

Isabelle Chanteau



Classe de Perf.
Ecole Château Nord I
44 400 REZE



Rencontrons-nous

UNE S.E.S., QU'EST-CE QUE C'EST ?

RENTREE 1984/1985

Ouverture d'une Section d'Education Spécialisée au Collège Jean ROSTAND à DRAGUIGNAN. Ma classe et mes élèves, que je suis depuis quatre ans dans une autre S.E.S. (dans un village voisin), y sont transférés. Je distribue, en début d'année, une plaquette aux élèves, aux profs et aux différents personnels du Collège.

Cette plaquette, contenant des éléments de nos travaux de ces quatre années passées ensemble (articles de presse, dessins d'élèves, compte-rendus de stage,...en bref, notre livre de vie), avait pour but de nous présenter, de nous faire connaître, mais aussi et surtout d'enlever dès le départ tous les préjugés qui accompagnent les élèves de S.E.S., voyoux-semeurs de zizanie-bons-à-rien. En mettant en valeur le travail de mes élèves, c'était une façon de nous "imposer" d'entrée dans le Collège: VOILA QUI NOUS SOMMES,

VOILA CE QUE NOUS FAISONS .

La diffusion de la plaquette a été utile sur au moins un point, celui de l'information: beaucoup d'élèves et de profs ne savaient pas ce qu'est une S.E.S., comment elle fonctionne et quels élèves elle accueille.

En début d'année, tout le Collège a été confronté à des problèmes d'organisation, aussi m'a-t-il été difficile de savoir vraiment comment notre arrivée et notre présentation par le biais de cette plaquette ont été ressenties. Toujours est-il qu'aujourd'hui (un trimestre plus tard), la S.E.S a bonne presse dans le Collège: bonne tenue de nos locaux, pas de problèmes de discipline particuliers et participation active à la vie du Collège. Il faut préciser ici que les bâtiments de la S.E.S., tout en étant autonomes, sont intégrés à l'architecture du Collège.

... FIN DECEMBRE 1984

Pour aller plus loin dans la rencontre de ceux qui vivent au Collège, la S.E.S. propose une Semaine "Portes Ouvertes" avec une large information sur le Collège (affiches) sur les autres établissements scolaires de la ville (lettres) et sur les Radios Locales.

BILAN :

Beaucoup de monde est venu nous voir: des classes du Collège, des classes de la ville (Cours Moyens, Classes de Perf., qui peuvent être amenées à nous envoyer des élèves), collègues, parents, surveillants, l'intendant, la conseillère d'éducation,...

Une exposition dans nos couloirs (travaux d'élèves, enquêtes, journaux ou petits albums mis en vente) accompagnait la visite.

Beaucoup de travail pour l'équipe d'instits, pas mal de dérangement pour la vie de la classe, mais le sentiment réconfortant de nous être mis au grand jour avec nos élèves et d'avoir amorcé un début de dialogue avec les autres.

P.S. : une instit de notre équipe, qui vit calfeutrée dans sa classe, et que l'on croise rapidement dans les couloirs vers huit heures moins une, ou vers quatre heures passées de trente secondes, est tombée malade durant cette semaine ...

Jean Paul BIZET

S.E.S. du Collège Jean ROSTAND
DRAGUIGNAN 83

Voici le sommaire de la plaquette distribuée :

1. Rentrée 84 : présentation de la S.E.S.
2. L'atelier de maçonnerie
3. Enquête: chez les pompiers
4. Un dessin et un poème
5. Le tournoi de hand-ball
6. Notre exposition au Collège: peintures, sculptures, poésies,...
7. Compte-rendu de Stage / à propos des stages
8. Notre exposition sur VAN GOGH
9. Expo-vente sur le marché

Nous ne pouvons ici (faute de place) reproduire la plaquette présentée par Jean-Paul. Voici simplement, quelques extraits. Vous pouvez toujours écrire à Jean-Paul Bizet pour en savoir plus.

~ Février - 83 ~

D'autres exemples de stage:

- Dans un garage (mécanique auto)
- Chez un peintre-vitrier
- Chez un artisan tapissier-décorateur
- Chez un boulanger
- Dans une crèche pour enfants
- Dans un hôpital (cantine/entretien)

vécu

~ Poésies ~ Juin 83 ~

Drôle - deux têtes
(par toute la classe)
Une pour regarder
L'autre pour manger
Une pour dire bonjour
L'autre pour dire bon-
soir

~ Janvier - Février 84 ~

Un responsable de l'Office National des Forêts est venu au collège nous parler de la protection des forêts varoises.

J
u
i
n
Très jolie exposition,
au collège, par les élè-
ves de la classe de
S.E.S.

83
Il s'agit de l'ensemble
des travaux réalisés par
les élèves durant l'an-
née scolaire et en parti-
culier des assemblages
de bois, des mosaïques,
peintures sur papier,
dessins et sculptures
sur siporex, le tout ab-
solutement remarquable,
sans oublier les poésies

En compagnie
de Vincent Van Gogh
- Janvier 84 -

Travail réalisé sur le peintre VAN GOGH
par les élèves de S.E.S., exposé à la
bibliothèque du Muy, à la bibliothèque
de l'école des Arcs, au collège Ville-
neuve de Fréjus, à l'école de Vinon sur
Verdon.
Ce travail fera également l'objet d'une
parution dans la revue d'art enfantin
"Créations" durant le dernier trimestre 84.

Bruno G. 3^{ème} sec.
portrait de l'artiste à la fine.



Un conte à l'école

Deux classes ont écrit et illustré un conte :

LA MERVEILLEUSE AVENTURE DU PRINCE ARTHUR

Depuis plusieurs années, nous avons une plage horaire à la Bibliothèque Municipale des Noirettes. Les classes y vont à tour de rôle ou sur plusieurs semaines en groupes décroisonnés. En décembre 1983, P.A.E. sur la Bibliothèque Centre Documentaire, auquel était associée la Bibliothèque Municipale.

De là est venue l'idée de faire quelque chose en commun autour du LIVRE et donc d'écrire et d'illustrer un LIVRE avec les enfants. Le projet a été élaboré avec les instits concernés et les bibliothécaires. Il s'est déroulé en trois temps:

- SENSIBILISATION DES ENFANTS AU CONTE
- ECRITURE DU CONTE
- ECRITURE DU CONTE
- ILLUSTRATION DU CONTE

SENSIBILISATION AU CONTE

Deux séances par semaine pendant un mois.

Décroisonnement des deux classes (groupes de choix)

Tous les enfants ont entendu tous les contes. C'est à dire huit contes.

Deux types de contes ont été proposés :

- + des Contes traditionnels racontés aux enfants
- + des Contes modernes lus aux enfants (Contes de la Folie Méricourt)

ECRITURE DU CONTE

Cette deuxième phase a débuté avec la venue d'Agnès CHAVANON à la Bibliothèque Municipale où elle a raconté aux enfants "LA FÉE DU ROBINET".

Ensuite, travail décroisonné en trois groupes (groupes de choix). Deux séances de travail par semaine de 1 heure 30 chacune.

- travail au magnétophone
- travail par écrit
- travail en dessinant

Chaque groupe a tout d'abord élaboré un ou plusieurs contes pour comprendre comment fonctionne un conte.

Puis, synthèse des divers contes avec les enfants pour mettre en relief les invariants (lieux - personnages - objets magiques)

Collectivement, on décide de la trame de notre conte:

LIEUX : Palais - Chateau dans la forêt.

PERSONNAGES BONS : Fée - Prince - Princesse - Cheval blanc ailé.

PERSONNAGES MAUVAIS : Sorcier - Aigle géant.

Chaque groupe a élaboré un conte en tenant compte de la trame définie. Les trois instits ont tiré de ces trois contes les éléments forts pour le conte collectif.

Ensuite, chaque groupe a écrit deux points du conte : un élément du conte en général,
une tentative du sorcier

Il a fallu un mois pour écrire le conte.

Le samedi 23 juin, les enfants ont présenté leur conte aux autres classes de l'école et aux parents. Nous avons organisé un apéritif à cette occasion pour les petits et les grands. Le représentant du "PROGRES" à Vaulx en Velin est venu à l'école et a fait ensuite un article pour le journal.

ECRIRE LE CONTE, CELA NOUS A PERMIS:

- = un travail sur la langue, la description précise d'une scène, faire exprimer des sentiments par les personnages.
- = un travail sur le vocabulaire
- = un travail sur la notion de temps et la chronologie
- = d'apprendre de nouvelles techniques de dessin
- = d'élaborer des dessins très précis

Les enfants ont été motivés tout au long du trimestre qu'il a fallu pour mener à bien la réalisation de ce conte.

ECRIRE LE CONTE , CELA A DEMANDE:

- ** un grand nombre d'heures de concertation pour les instits (synthèse régulière, poursuite du travail)
- ** beaucoup de temps pour la mise en page du conte.

DES AIDES NOUS ONT ETE APPORTEES:

- ** par la Bibliothèque Municipale (financement des visites de A. CHAVANON et de B. TANAKA)
- ** par la Mairie (photocopie et reliure du livre)

ILLUSTRATION DU CONTE

Cette troisième phase a débuté avec la venue à l'école de Béatrice TANAKA. Elle a expliqué aux enfants en quoi consistait l'illustration d'un conte d'après son expérience personnelle et leur a donné différentes techniques.

Le conte devant être photocopie pour chaque enfant, il fallait l'illustrer en noir et blanc. Les groupes ont ainsi illustré les parties qu'ils avaient écrites. Nous avons mis en relief les invariants de l'illustration : personnages - lieux

Nous avons travaillé avec de la carte à gratter - au feutre noir - à la peinture noire - à l'encre de Chine, pendant un mois et pendant la même plage horaire que lors de l'écriture du conte, c'est à dire 2 séances de 1 heure 30 par semaine.

Nous avons fait seuls la mise en page et le montage des illustrations.

La Municipalité a photocopie et relié le livre.

Gérard NAY, Martine SAUTEREAU, et Christine SCULCZYNSKI Ecole Anatole FRANCE
69 VAULX EN VELIN

Cet article est extrait de la GERBE LYONNAISE N°3 de février 1985

VOUS QUI TENTEZ DES EXPERIENCES DU MEME TYPE, ENVOYEZ-NOUS VOS REUSSITES ET VOS DIFFICULTES. DITES-NOUS COMMENT VOUS LES AVEZ SURMONTEES. Vos écrits à la Rédaction de la Revue: Michel LOICHOT, 12, rue L. Blériot N°3, 77100 MEAUX

Echelles d'évaluation

une synthèse

Ca m'a pris comme ça, je m'y suis mis... Voici un recouplement de divers écrits du circuit "Echelles d'évaluation" de la Commission E.S., depuis la rentrée 84, mettant des points de vue différents face à face... pour essayer de pousser plus loin la réflexion sur certains points... Un travail qui, personnellement, m'a permis d'y voir un peu plus clair, en espérant qu'il soit utile à d'autres.

Je me suis permis d'inclure dans nos réflexions des passages d'un article que Patrick ROBO m'a fait parvenir, tiré d'Artisans Pédagogiques n° 23.

Je pense que cette "synthèse" peut être un point de départ à de nouvelles réflexions situées sur un plan théorique, sans toutefois oublier un travail plus pratique sur, par exemple, la construction d'échelles d'évaluation...

En espérant vous lire très prochainement...

Didier MUJICA
Groupe scolaire
rue Alexis CARREL
18000 - BOURGES

Note : les initiales représentent les différents intervenants du circuit

M : Maryvonne CHARLES

P : Patrick ROBO

D : Didier MUJICA

JPM : Jean-Pierre MAURICE

(NB : Nota Bene)

POURQUOI DES ECHELLES D'EVALUATION ?

- (M) :
- . pour savoir où l'on en est par rapport à soi
 - . par rapport aux autres, par rapport à ses connaissances, par rapport à ce que l'on doit acquérir pendant l'année
 - . pour se rassurer
 - . pour se stimuler
 - . pour me rassurer, je sais d'un seul coup d'oeil où en est chaque gamin et sur quoi je dois le diriger pour augmenter ses connaissances.

- (P) :
- Motif individuel pour les enfants eux-mêmes.
Parce que les enfants qui arrivent dans ma classe de perfectionnement sont généralement "instructurés"... et vivent avec une image d'eux-mêmes qui peut être négative, il importe de leur donner une image objective d'eux.

- . du point de vue des niveaux "scolaires"
- . du point de vue des comportements. Qu'ils sachent que la façon de se comporter au sein de la classe est au moins aussi importante que les connaissances scolaires.

Moyen d'auto-évaluation qui permet à chaque enfant de se mesurer à lui-même et non plus aux autres parce qu'il sait ce qu'il a fait, où il en est, mais en plus, ce qu'il pourra ou pourrait faire grâce à ces échelles.

Parce que la mise en place de certaines techniques, de certains outils pédagogiques nécessitent l'organisation d'une classe coopérative institutionnalisée avec planification du travail, partage des tâches et donc, prise de responsabilités. Et qui dit responsabilité, dit rôles, qui dit rôles dit statuts, qui dit statuts dit compétence, et pour acquérir ces compétences, il faut satisfaire à certaines exigences.

Motif idéologique.

Par souci de reconnaissance et de respect de chacun, il devient normal :

- de ne demander à chacun que ce qu'il peut faire
- de n'exiger de chacun que ce qu'il peut assumer.

D : Outil de travail qui aide les enfants à se situer individuellement, à connaître leurs faiblesses, leurs points forts... n'est-ce pas une grande part de l'autonomie que de connaître/d'être conscient de ses capacités, de ses possibilités et de ses limites, de savoir à quel point on en est, et de savoir ce que l'on peut faire ou ne pas faire (pouvoir dans le sens d'être capable).

Un autre avis...

J.P. : Les élèves de ma classe ne se situent pas par rapport à des échelles mais par rapport aux outils diversifiés qui existent. Ce système me paraît beaucoup plus performant (ex.: pour les fiches techniques opératoires, ils connaissent très bien le sens de la progression ; quand ils prennent une fiche trop difficile, ils ne tardent pas à le savoir, et ils se désintéressent d'une fiche trop facile). Les progrès sont facilement repérables pour le gamin lui-même et, de temps en temps, un petit retour en arrière n'est jamais considéré comme un échec. Toutes les corrections se font d'une façon duelle, le gamin juge son travail devant moi et je lui indique si je suis d'accord ou pas.

Quelques remarques :

M : Le système d'évaluation est un outil et chacun doit le moduler (selon sa personnalité, selon la réalité des enfants et de sa classe).

D : Nous ne devons pas considérer dans le cadre de nos pratiques, un système d'évaluation (brevets/ceintures, autres...) comme un but en soi, mais comme un outil qui se doit de nous permettre d'atteindre certains objectifs fixés... Cette notion d'outil me semble fondamentale. Elle implique que ces échelles d'évaluation ne soient qu'un outil parmi d'autres, ce qui veut dire qu'elles ne peuvent pas tout faire et que notre travail est de faire qu'elles soient les plus rentables possibles, de connaître leurs possibilités et aussi leurs limites. Cette notion d'outil implique en deuxième lieu une notion de malléabilité. Nous ne devons pas être enchaînés à notre outil, mais au contraire, il doit être fait de telle façon qu'il doit être à notre service, au service de nos objectifs, au service de notre pédagogie. Il doit donc pouvoir s'adapter facilement à notre réalité d'enseignant, à la réalité des enfants, à la réalité des groupe-classe et à la réalité des pratiques quotidiennes de la classe.

Autres remarques sous forme de questions :

* La mise en place dans nos classes, de systèmes d'évaluation quelqu'ils soient, ne présuppose-t-elle pas l'accord implicite ou explicite des enfants quant à leurs contenus ?

* Si le contenu de certaines échelles est déterminé par la vie de la classe, le contenu d'autres échelles (je pense, entre autres, à celles de maths et français) est plus ou moins imposé par l'extérieur, d'où les questions suivantes :

Comment faisons-nous pour obtenir l'adhésion des enfants sur le contenu des échelles ?

Comment présentons-nous, comment expliquons-nous le contenu des échelles aux enfants ?

* Il semble y avoir accord entre nous pour dire que tout système d'évaluation doit permettre aux enfants de se situer individuellement par rapport aux autres... Mais nos systèmes d'évaluation permettent-ils aux enfants de comprendre, d'expliquer pourquoi ils en sont là. Je prends un exemple pour mieux expliquer : si je décidais aujourd'hui de prendre par exemple des cours de russe, je me retrou-

verais ceinture blanche, alors qu'au même moment, d'autres personnes seraient ceinture verte ou bleue. Ces différences ne me gêneraient/culpabiliseraient pas car j'aurai les moyens de les expliquer (telle personne a déjà fait une ou plusieurs années de russe auparavant), mais si une personne qui était ceinture blanche comme moi au départ, progressait deux fois plus rapidement que moi, je me poserais de sérieuses questions quant à mes capacités d'apprentissage du russe. Sauf, si on m'explique que cette personne a déjà étudié une langue qui a des similitudes avec le russe ou qu'elle suit parallèlement d'autres cours que celui-là.

Dans nos classes, nos systèmes d'évaluation permettent-ils aux enfants de comprendre, d'expliquer, les différences de niveaux, les différences de progression ?

LE CONTENU DES ECHELLES :

D'après nos écrits, il existe dans nos classes des échelles de :

- . lecture, écriture, orthographe, conjugaison*
- . opérations, numération, problèmes/situations mathématiques
- . imprimerie, machine à écrire...
- . sports
- . comportement...

Trois éléments semblent entrer en jeu dans le contenu des échelles :

- les programmes officiels
- la demande de la classe
- la demande du maître.

Les différences existant entre les différentes échelles relatives aux maths et au français, se situent essentiellement au niveau du nombre d'items utilisés.

Nous avons pratiquement tous des difficultés à établir des échelles de lecture :

M : Problème avec la lecture. C'est moins palpable que le calcul. Je n'ai pas d'échelles. Et ce n'est pas faute d'avoir étudié la question. D'abord, elle dépend de la méthode de lecture employée et puis elle est trop difficile à mettre en place. De plus, il me semble que disséquer la lecture en items lui enlève toute sa valeur. Où trouve-t-on ensuite le plaisir de lire ?

J.P. : J'avais fait une grille tellement complexe qu'elle pouvait peut-être satisfaire l'adulte, mais en aucun cas l'enfant ! La véritable évaluation n'est-elle pas dans le choix du matériel lu ? Pourquoi un brevet ? Quand je vois un garçon de ma classe rire aux éclats en lisant une B.D., c'est pour moi une super évaluation ! Quand une fille a lu un livre et qu'elle est capable d'en parler aux autres tant et si bien que les copines se mettent à le lire, n'est-ce pas une bonne évaluation ? Vous allez me dire "ces situations sont rares...", certes, mais ce sont des moments importants peut-être justement parce qu'ils sont rares...

D : Je me pose toujours la question quand je vois des brevets du type "je sais lire la lettre de mon correspondant", "je sais lire une B.T. ou une B.T.J.", "Je sais lire un texte de n lignes", mais qu'est-ce que cela veut dire JE SAIS LIRE ? Cette notion "je sais lire" me semble très difficile à évaluer, elle dépend d'éléments que je n'arrive pas bien à situer : difficultés du texte (vocabulaire, syntaxe...), lisibilité...

Il me semblerait important de tenter de répondre aux questions suivantes :

- Une évaluation en lecture dépend-elle de la méthode employée ?
- Est-il possible de faire une évaluation en lecture indépendamment de toute méthode ?

Il faut aussi noter qu'il ne semble pas exister beaucoup d'échelles d'évaluation pour les problèmes/situations mathématiques. Nous semblons avoir le même type de difficultés d'élaboration qu'au niveau de la lecture.

ROLE DES ECHELLES D'EVALUATION DANS LA CLASSE :

M : Les ceintures ne sont pas des bons points, ni une gratification du travail accompli, ni une punition du travail non fait. C'est un sacré outil de reconnaissance.

Reconnaissance de ses capacités, reconnaissance de l'autre. Yann, par exemple, ne sait ni lire, ni écrire, ni compter, mais est une ceinture orange en comportement depuis le début de l'année (il a du mal à progresser). Il est donc un des seuls à pouvoir se promener librement dans l'établissement.

P : Partant du principe que "n'importe qui ne peut faire n'importe quoi", c'est par un retour systématique à la consultation des tableaux affichés et sur lesquels les niveaux sont matérialisés par des punaises de couleur correspondant aux ceintures, que s'effectuent le partage des responsabilités, la planification du travail et l'entraide (sorte d'enseignement mutuel). Il est indéniable que les ceintures facilitent cette entraide et la rendent plus efficace. Elles permettent, en outre :

- * de faire comprendre, admettre, "légaliser" par le groupe, ce qui peut être parfois perçu comme une "injustice", une entorse à la règle égalitaire et uniforme des classes homogènes et de la société en général.
- * la prise de conscience par les enfants, d'une part que chacun est différent et a sa valeur, d'autre part qu'on ne doit pas avoir les mêmes exigences avec tous, et, enfin, qu'une différence de compétence ou de niveau, ne peut et ne doit pas impliquer une hiérarchie de valeurs et encore moins une relation dominant-dominé entre les individus.

D : Je ne voulais pas que ces brevets et ces ceintures soient choses gratuites dans la classe et j'essayais au maximum, que le passage à la ceinture supérieure donne de nouveaux droits à l'enfant (par ex. : il fallait avoir une certaine ceinture en conduite pour pouvoir s'occuper de tel ou tel atelier, pour pouvoir rester en classe sans le maître ; il fallait avoir une certaine ceinture en opérations pour pouvoir s'occuper de la caisse de la classe... Il est bien évident que tout n'était pas aussi simple que cela... je n'ai pas trouvé grand chose pour les ceintures en lecture par exemple.

J.P. : Les enfants se sont rôdés très difficilement à tous ces tableaux, commettaient de nombreuses erreurs, oubliaient, remplissaient les mauvais tableaux ! Je rêvais d'une secrétaire à plein-temps pour s'occuper de ces foutus tableaux : alors, j'ai tout mis en l'air ! Mon constat d'échec était cuisant mais je me trouvais libéré de mes propres chaînes ! Le climat coopératif de la classe n'a pas changé (il s'est même amélioré). Dans la classe, tout le monde sait quels sont les élèves capables de s'occuper des comptes de la coopé, qui est capable d'aider soit en maths, soit en français, etc...

Cette dernière phrase a provoqué quelques réactions :

M : Mais, dans cette classe, y a-t'il un moyen de savoir qui est en devenir de savoir de pouvoir. Celui qui est capable va-t'il rester le seul à être celui qui aide ? Va-t'il s'enfermer dans son rôle et s'y complaire avec le risque de ne pas progresser lui-même.

D : Je suis un tout petit peu "inquiet" en lisant cela ; en effet, je me demande comment, dans une classe, où un élève A... est capable de s'occuper des comptes de la coopé, le groupe-classe sait qu'un élève B... de par les progrès qu'il a faits, est lui aussi capable de s'occuper des comptes de la coopé. Y a-t'il dans la classe un outil institutionnel qui permette au groupe-classe de savoir que tel enfant est maintenant capable d'accéder à telle ou telle responsabilité et qui permette à ce même enfant de revendiquer telle responsabilité ? (outil qui éviterait que certaines "responsabilités" soient "mobilisées" par les "anciens").

Réactions auxquelles J.P. a répondu :

L'outil institutionnel qui permet au groupe-classe de décider qui sera trésorier de la coopé, c'est le CONSEIL ! et quel bel outil ! Dans l'exemple cité ci-dessus, voici comment cela peut se passer : quand il s'agit d'un choix important comme celui-ci, nous essayons de définir ce que veut dire : "être responsable de la caisse générale de la coopé". La discussion est longue, laborieuse, il faut s'accrocher, comme on dit ! Mais ce sont toujours des moments d'expression orale fortement motivés...

Donc, pour être trésorier, il faut : savoir compter l'argent, rendre la monnaie, remplir des tableaux, écrire sur le cahier-mémoire de la coopé, secouer les retardataires, être sérieux, etc... Que de ceintures à avoir !!! Qui, dans la classe, peut se vanter d'être tout cela à la fois : personne ! Alors, qui sera trésorier, il en faut pourtant un ou une ! En ce moment, c'est "une" et notre brave Sylvia au dernier test-maths collectif s'est révélée comme étant en grande difficulté ! Alors, le Conseil est incompétent ? Certainement pas ! Sylvia a été certainement choisie pour son sérieux, son envie de réussir, l'envie qu'elle a aussi de voir la coopé tourner, etc... et puis, l'entraide ça existe, Sylvia sait qu'elle peut compter sur l'aide de 2 ou 3 éléments de la classe... et ça marche fort bien. En terme de compétence, de brevets maths réussis ou pas, la question aurait pu être tranchée, c'est certain, mais cela condamne ceux qui ne savent pas et dans nos classes, ils sont nombreux. Bien entendu, des échelles d'évaluation pourraient désigner le futur trésorier, mais être trésorier, c'est un tout, il faut donc faire appel à plusieurs évaluations et en faire la synthèse. Dans ma classe, mes élèves sont incapables de faire un tel boulot ! Il faut aussi que tous les élèves soient capables de mémoriser les échelles des copains... Tout cela me paraît d'une complexité incroyable... Une fois de plus, il faut varier le matériel à l'infini, pour justement multiplier les savoirs-faire : Guillaume saura jouer aux tours de Hanoï, Bruno sait taper à la machine à écrire, Sylvia peut aider en couture et à la machine à écrire, et Stéphane peut se servir de tous les appareils électriques de la cuisine... La liste peut être longue (mais vraiment très longue !) et je peux vous assurer que cela se sait dans la classe. Cela se sait même, à notre insu d'ailleurs, et tant mieux Y a-t'il un moyen de savoir qui est en devenir de savoir ? ... Pendant les corrections individuelles, il m'arrive très souvent de souligner telle ou telle réussite... de plus, de façon systématique, toutes les semaines et dans chaque groupe, on fait un bilan collectif des résultats de tout le monde : bien entendu, rien n'est affiché mais, je peux vous assurer qu'ils ont une vision du savoir de la classe et de chaque élève qui est loin d'être idiote !

Donc, ici, le débat est ouvert entre les "partisans" des échelles/ceintures qui pensent que c'est un outil qui permet aux enfants de saisir les différents niveaux de la classe et les "non-partisans" qui pensent que d'autres outils plus performants remplissent ce rôle. Les échanges continuent.....

COMMENT UTILIONS-NOUS LES ECHELLES DANS NOS CLASSES ?

M : Dans la classe, je relis régulièrement les échelles avec chaque gamin : ainsi, il sait où il en est. "Tu sais compter et écrire les chiffres jusqu'à 10. Bien apprendre à faire les petites additions".

Pendant un certain temps, on ne bossera que là-dessus. Puis, avec des petits tests tout au long des semaines, on verra si les notions sont acquises ou non et on aura la ceinture jaune ou pas.

D : Je pratique, à peu de choses près, de la même façon que M, mis à part que j'essaie au maximum, que l'évaluation se fasse au moins une semaine après l'apprentissage.

J.P. : ... Et les techniques opératoires sont des outils qu'il faut réinvestir dans d'autres situations en T.M. par exemple, quand il faut compter avant de découper etc... N'est-ce pas là encore la meilleure des évaluations ? Obtenir une ceinture quand on sait compter de 2 en 2 entre 0 et 50 me paraît être un exercice de style tout à fait gratuit pour mes élèves. Par contre, compter de 2 en 2 pour tracer un damier sur une planchette, me paraît plus fondamental et surtout dans cette situation le gamin est capable de s'auto-évaluer alors qu'il éprouvera de grosses difficultés pour le faire dans la précédente.

D : C'est vrai ! mais rien n'empêche que l'évaluation se fasse sur des "activités pratiques" comme des activités de T.M. ou compter de l'argent... Je trouve, par exemple, pour les brevets que j'utilise actuellement en numération, de nombreuses évaluations possibles dans les activités pratiques : manipulation d'argent, ranger

les fiches des fichiers CEL... A nous de faire pour que ces activités soient prises en compte pour l'évaluation. L'outil "échelles d'évaluation" n'est et ne sera que ce que nous en ferons.

J.P. : Entièrement d'accord, quant à moi, il n'y a que sur ce terrain que j'ai envie de me situer... une échelle de ce type pourrait d'ailleurs renvoyer de temps en temps à des notions intellectuelles sans lesquelles aucun travail manuel n'est possible (cela me paraît évident). L'avantage de telles échelles, c'est que les gamins pourraient les manipuler. Non ? Avons-nous des trucs pour illustrer ce que D. proposait ? A nous de rechercher toutes les possibilités d'utilisation pratique de nos échelles d'évaluation....

Une autre question semble nous poser un problème important :

MAIS QUI DELIVRE LA CEINTURE ?

D. : ... Qui décide que le gamin a ou n'a pas le brevet ? le maître ? l'enfant ? les deux ensemble ? oui, mais comment ? je n'ai pas eu à cette époque le temps d'approfondir la question et j'ai "choisi" la solution la plus simple et la plus radicale c'est moi qui décidais. Et alors, ce fut encore plus compliqué qu'avant et nous en sommes rapidement venus à abandonner les brevets de conduite (ce n'était vraiment plus la peine d'avoir des brevets de conduite si, au bout du compte, on en revenait au bon vieux système : "c'est le maître qui décide"). Cette question de l'évaluation ne se posait pas, par exemple, pour les brevets d'opérations : le gamin savait faire tel ou tel type d'opérations ou ne savait pas (il le voyait bien lui-même de toute façon) et il avait le brevet ou il ne l'avait pas.

M. : Avant Toussaint, je propose différents exercices couvrant toute la grille de mes échelles d'écriture, calcul, machine à écrire, imprimerie. Chaque enfant exécute ce qu'il sait faire et à la correction, nous voyons où il en est, et quelle ceinture il a obtenu et ce qu'il doit faire pour progresser.

Au bout d'une semaine, je sais où en sont tous les enfants de la classe et j'affiche cela sur un seul et unique tableau.

Pour le comportement, c'est un peu différent. On en parle en Conseil et on se s'attribue la première ceinture qu'après Toussaint. Là, on a eu le temps de se connaître, de voir et de réagir. Avec les ceintures de comportement, il faut y aller doucement.

P. ROBO m'avait prévenu, mais la première année, je les ai mises en place en premier. Je trouvais que, mis à part leur temps d'élaboration, elles ne demandaient pas beaucoup de travail. Du travail, non, mais de la vigilance, une maîtrise de la classe coopé, du Conseil que je n'avais pas. Je ne vous raconte pas l'échec qui a suivi.

J.P. : Dans les cas simples, c'est le Conseil ou l'élève et l'adulte, le groupe de gamins qui est directement impliqué, tout ça c'est très bien, mais quand il s'agit de notions plus complexes, la résolution d'une situation mathématique, la compréhension d'un texte difficile, etc... que se passe-t-il alors : c'est l'adulte qui intervient, c'est évident (pour moi au moins).

Cette question pose, semble-t-il, d'autres problèmes que je voudrais tenter d'approcher par quelques exemples :

* Un exemple qui est arrivé à tout le monde : j'ai lu, étant enfant, des B.D. comme Astérix, j'ai cru, à l'époque, les avoir comprises et je me serais attribué, si il avait existé, le brevet "je sais lire une B.D. du type Astérix". La relecture de la même B.D. quelques années plus tard, m'a montré des tas d'exemples où, à un moment, on croit que l'on sait et on se rend compte bien plus tard que l'on ne savait pas (on peut trouver des exemples en lecture, mais aussi en peinture, en cuisine, en bricolage, en musique...).

Et, si je reprends l'exemple du cours de russe, cité plus haut, comment puis-je faire pour évaluer mon travail alors que je n'ai aucun moyen (dans ce cas, connaissance de la langue) qui me permette de le faire.

Alors, au risque de faire bondir certaines personnes, je pose l'hypothèse suivante Aucune évaluation ne peut se faire sans la présence implicite ou explicite d'une

personne ayant acquis la connaissance demandée par l'évaluation.

Je voudrais citer un autre exemple car il me semble ne pas avoir été très clair: il y a deux semaines, dans ma classe, une enfant est arrivée en parlant d'un accident qu'elle avait vu et dont il était question dans le journal. Nous avons fait une lecture collective de l'article du journal et mes premiers objectifs pour cette séance de lecture de faits divers, étaient que les enfants, à partir de l'article du journal, arrivent à savoir où s'était passé l'accident, quand, et quels étaient les personnages mis en cause dans l'accident. Quelques temps plus tard, je leur proposais la lecture d'une autre fait divers pour "évaluer" leurs acquisitions. L'article était à peu près formulé ainsi : "Hier, rue Victor Hugo, un accident s'est produit entre deux voitures : l'une appartenant à Mr. X... etc...". A la question "quels sont les personnes mises en cause dans l'accident", José a répondu : "Victor Hugo".

Dans ce cas, José pouvait-il évaluer son travail ? Lui, il était persuadé d'avoir correctement répondu. Seul, une personne sachant lire un fait divers, pouvait évaluer José ou l'aider à faire une évaluation, en lui disant : "José, tu as correctement répondu à deux questions et tu t'es trompé à telle question". En aucun cas, José ne pouvait dire, seul, si il savait "lire" un fait divers ou non.

Passons maintenant à une autre question :

EST-IL POSSIBLE DE DESCENDRE DE NIVEAU ?

P : NON... L'acquisition d'un niveau (ceinture) n'est pas facile (ni difficile). La ceinture est attribuée après passage d'un test ou mûre réflexion de responsables ou du groupe tout entier. De plus, pour certaines ceintures (comportement, imprimerie par exemple), il y a une période d'essai (une quinzaine de jours à un moi) après attribution qui permet généralement de bien confirmer que la ceinture a été bien attribuée. S'il y a régression réelle (passagère), elle ne sera jamais matérialisée par une couleur (en dessous)... elle sera simplement admise, comprise. En principe, la régression sera dépassée un jour !

MAIS, par contre, en comportement, si un enfant, pour des raisons diverses, refuse, rejette la "vie coopérative", il lui est donné la ceinture rouge en comportement, ceinture qui lui confère alors un statut particulier : l'enfant n'est pas rejeté, mais est considéré comme n'ayant plus le droit de vivre les activités coopératives du groupe. Je le fais alors travailler de façon traditionnelle et il ne participe plus au Conseil, ni aux activités collectives et ne jouit plus des libertés et avantages qu'offre la classe coopérative. Sauf en cas de danger pour le groupe ou des individus, la ceinture rouge peut être attribuée par le Conseil ou bout de 3 avertissements consécutifs à des transgressions des lois de la classe. Pour reprendre sa ceinture antérieure, l'enfant demandera généralement par écrit au Conseil de décider.

M : Pour les autres échelles, la régression n'est pas permise. Ce qui est acquis doit l'être pour toujours. Ca, c'est l'idéal bien sûr. Il y a tant et tant de facteurs extérieurs que l'on ne peut ignorer, laisser de côté (problèmes psychologiques, violence, changement de locaux...).

J.P. : Je crois que c'est à partir de là que s'installent nos divergences : M. dit "ça c'est l'idéal, bien sûr"... pour moi, ce n'est pas l'idéal vers lequel il faut tendre car je crois (et je ne suis pas le seul) que c'est FAUX ! Non, une notion de type intellectuel n'est jamais acquise pour toujours ! ce qui peut devenir acquis, c'est la démarche qui permet d'arriver à cet acquis ce qui est, à mon sens, complètement différent.

Des différences au niveau des ceintures de comportement :

M : Je sais que je devrais être tout de même plus rigide. Exemple, échelle comportement.

Jojo qui vole et fait pas mal de conneries, se voit souvent demander d'aller faire une course parce qu'à ce momentlà Yann est occupé, parce que je ne fais pas attention ou simplement, parce que Jojo a juré les grands dieux qu'on ne l'y reprendrait plus

24.

et je me laisse avoir affectivement (que personne ne pousse de grands cris...)
Il faut être rigoureux, intransigeant, ne rien omettre, se fabriquer une carapace et c'est dur !

J.P. : Si je peux concevoir les ceintures pour les disciplines "intellos", là où je ne supporte vraiment plus, c'est pour le comportement : alors là, les non-dits sont en nombre et c'est tant mieux ; et puis, le Conseil n'est-il pas le lieu où l'on fait régulièrement le point sur tous ces problèmes relationnels. Je vous assure que dans nos classes, on sait à qui on peut faire confiance, qui est fragile, qui est solide et les étiquettes ne sont pas accrochées d'une façon définitive ! C'est, au contraire, un perpétuel brassage !... Je ne sais pas comment vous délivrez ces ceintures, mais il est bien évident que cela ne peut faire suite qu'à un débat, cela me paraît évident : alors, le débat n'est-il pas suffisant ? Ce qui est difficile avec nos élèves, c'est CODIFIER, non ? Vous n'êtes pas d'accord ? Or, pour moi, ces ceintures (surtout pour le comportement), c'est un code, alors-là, je réagis peut-être d'une façon viscérale : mais, je ne supporte pas !

Quelques autres questions en style télégraphique :

Les échelles d'évaluation : esprit de compétition ?

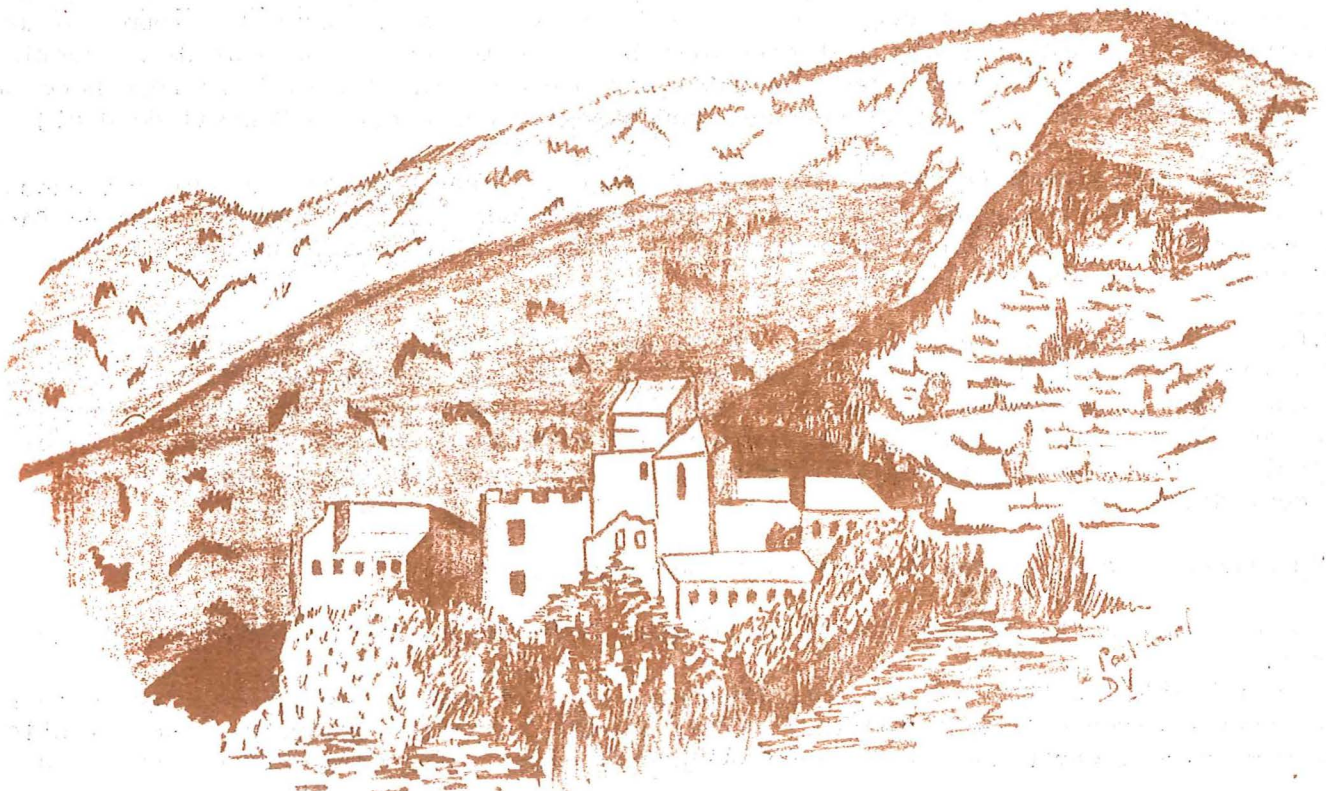
J.P. : Je trouve que toutes ces ceintures introduisent un esprit de compétition qui n'est pas toujours du meilleur goût.

M : Certes, chez certains, cela développe l'esprit de compétition. Est-ce un mal ?

Les échelles d'évaluation ne doivent-elles pas aussi être un moyen pour le maître d'évaluer son action pédagogique ?

ATTENTION, vos réponses aux questions posées peuvent faire avancer rapidement cette réflexion et ces problèmes.
Les adresser à :

Didier MUJICA
Groupe scolaire - rue Alexis Carrel
18000 - BOURGES



NUMERATION

Ce petit travail à propos de la numération, relate l'évolution de notre réflexion et de notre pratique en ce domaine ; il s'articule autour de trois axes :

- quelques idées et réflexions concernant le concept Numération ;
- description d'un schéma d'apprentissage de la numération ;
- présentation d'un outil de systématisation de la numération.

I - AUTOUR DU CONCEPT NUMERATION :

Dire que la numération est un concept clé de la mathématique est un truisme. Se pencher de nouveau sur un tel thème peut paraître inutile. Notre postulat de base est qu'une non-conceptualisation de la notion de nombre empêche un individu d'accéder à la mathématique abstraite, ce qui en soi n'est que peu gênant dans la vie quotidienne, mais aussi limite le développement du rationnel et du logique dans notre pensée.

Lorsque nous étudions les critères de sélection, dans notre système scolaire, nous constatons que la mathématique en constitue la dominante fondamentale : quelles qu'en soient les raisons (économiques, idéologiques...) et l'opinion que nous en avons, c'est un fait que nous ne pouvons ignorer. L'échec en mathématique est donc une limitation des possibilités professionnelles de chacun et modifie par là même, l'épanouissement global de l'individu.

Une récente étude menée par l'Université d'Adélaïde (Australie) (1) nous renseigne sur deux phénomènes :

- * il existe une corrélation entre les résultats en mathématique abstraite (tout ce qui touche à la notion de nombre) et les résultats en philosophie. Ceci n'est pas pour nous surprendre ; en effet, les réflexions de quelques philosophes qui se sont penchés sur le sujet évoquent cette relation. KANT (2) met en parallèle les deux formes de connaissances rationnelles : philosophique et mathématique. "La connaissance philosophique est la connaissance rationnelle par concepts, et la connaissance mathématique la connaissance rationnelle par construction de concepts (...). La connaissance philosophique considère le particulier uniquement dans le général et la connaissance mathématique le général dans le particulier, même dans le singulier, mais à priori et au moyen de la raison".

Auguste COMTE (3) écrivait : "Quant à la mathématique abstraite, sa nature est nettement et exactement déterminée. Elle se compose de ce qu'on appelle le calcul en prenant ce mot dans sa plus grande extension, qui embrasse depuis les opérations numériques les plus simples jusqu'aux plus sublimes combinaisons de l'analyse transcendante. Le calcul a pour objet propre de résoudre toutes les questions de nombre (...). L'analyse mathématique est la véritable base rationnelle du système entier de nos connaissances positives ; elle s'apparente directement à l'analyse philosophique".

Nous pourrions citer DESCARTES (4), voire DIENES dans plusieurs passages de "Construction des mathématiques". Cela nous semble inutile puisque ce sujet n'est pas l'essentiel de notre propos.

- * la seconde constatation nous apparaît plus fondamentale et nous interpelle en tant que pédagogue. Il y a corrélation entre un apprentissage forcé de la numération à un âge précoce et l'échec à l'examen de fin de cycle général (niveau 3^o collège). On constate un échec deux fois supérieur.

Pour que de telles constatations soient reconnues scientifiquement, de multiples expériences seraient nécessaires, sur de très longues périodes. Pourtant, c'est une réalité relevée par de nombreux chercheurs en mathématique. "L'apprentissage artificiel de la mathématique et particulièrement des schémas numériques tel qu'il est pratiqué actuellement dans notre enseignement, comporte un taux d'échec très important : il y a manque de compréhension des structures mathématiques" écrit DIENES (5). Le même chercheur cite les travaux de l'UICSM : "certains membres de l'UICSM (University of Illinois Committee on School Mathématique) ont récemment souligné le rôle des démarches non verbales dans la découverte mathématique et les dangers d'une verbalisation prématurée" (6)

Ce problème d'une verbalisation précoce, alors que le sens et la fonction des symboles ne sont pas acquis, ne peut être ignoré par les enseignants. Quels peuvent être les moyens de le résoudre ?

A ce stade, il nous semble nécessaire de rappeler ce qu'est un nombre. Un nombre est la propriété commune à un ensemble d'ensembles ; coder un nombre, c'est définir un système de numération afin de le reproduire par son signe. Cela suppose une faculté de symbolisation. La fonction symbolique permet de représenter des objets des événements non perceptibles sur le moment, en les évoquant à l'aide de signifiants que l'on appelle symbole ou signe.

- Le symbole : c'est un signifiant qui est directement évocateur d'un signifié pour tous les individus ;

- Le signe : c'est un signifiant conventionnel qui ne peut être compris que par les individus initiés au code, à la convention. exemple : le mot écrit (7).

Avant d'accéder au signe supérieur que représente le nombre en mathématique, l'enfant va progressivement manipuler des symboles clés de l'acquisition mathématique d'un individu. "Si on constate généralement une sclérose prématurée de la pensée mathématique chez les enfants, la cause en est probablement l'emploi inconsidéré des symboles, c'est-à-dire l'introduction et la manipulation du symbolisme avant que l'enfant ait pu acquérir une expérience appropriée de ce que l'on veut symboliser (8). Arrivés à ce moment de notre analyse et quel que soit notre opinion à son sujet, nous ne pouvons pas ne pas citer PIAGET. PIAGET définit l'intelligence comme "une adaptation à des situations nouvelles". Elle n'est ni donnée d'une manière innée, ni le simple résultat d'un environnement naturel ou socioculturel ; mais l'enfant la construit à partir des actions par lesquelles il modifie son environnement, grâce à leur intérieurisation progressive.

Un second principe indique que la genèse de l'intelligence s'effectue selon des "stades" caractéristiques dont les limites temporelles varient avec les individus et les cultures, mais dont l'ordre de succession est constant. Le résultat final atteint étant l'équilibre des opérations (actions intériorisées) de la pensée.

A propos de la notion de nombre, PIAGET montre que, pour être vraiment compris, le nombre exige une synthèse spécifique effectuée à partir des groupements qui fondent la sériation et la classification :

- le nombre retient les structures d'inclusion des classes (1 inclus dans 2 ; 2 inclus dans 3 ; etc...)
- Comme il fait abstraction des qualités des objets pour ne pas les considérer autrement que comme des unités, il fait aussi intervenir un ordre (sérialisation ou rangement) afin qu'il soit possible de distinguer une unité de la suivante (1 puis 1, puis 1, etc...).

"En disant que le nombre est la synthèse de l'inclusion et des relations d'ordre nous résumons simplement ce que chaque axiomatisation est obligée de dire sous une forme ou sous une autre" (9). PIAGET fixe cette acquisition au stade des opérations concrètes (7-8 ans) après l'acquisition de la fonction symbolique située dans le stade immédiatement précédent.

Vous connaissez certainement, sinon vous imaginerez sans peine, les "dégâts"

occasionnés par des parents bien intentionnés qui, pour faire progresser leurs enfants plus rapidement (du moins le croient-ils...) leur apprennent une litanie : 1 un, 2 deux, 3 trois, ... dans le système décimal, sans que l'enfant ait acquis son sens.

Comment s'effectue le passage à la symbolisation ? Scientifiquement, aucune théorie n'est capable de nous l'expliquer. Nous connaissons simplement quelques renseignements. L'acquisition s'effectue rarement de manière linéaire : elle ne suit pas une logique ordonnée et dépend des conditions de réception de chaque enfant. DIENES écrit : "Le processus d'acquisition est un processus psychologique et non pas un processus logique ; une séquence logique bien ordonnée ne constitue pas nécessairement la meilleure méthode pour apprendre une structure abstraite" (10). "La compréhension des structures et le processus de symbolisation ne sont pas des activités entièrement distinctes et, en fait, chacune agit sur l'autre comme un stimulant". (11).

Un certain nombre de pistes nous sont offertes afin de faciliter le passage à la symbolisation puis au nombre. BASSIS (12) qui a longtemps travaillé avec des adultes au sujet de la numération, a constaté que les constituants conceptuels de cette notion étaient connus comme règles à savoir et non comme issus de nécessités internes (nécessités de l'ordre de l'action comme le fait d'avoir à grouper, de l'ordre de la communication sociale comme se donner une convention commune...). La numération est souvent présentée comme un principe à connaître ainsi que son maniement technique. Il s'agit là, dans le meilleur des cas, d'une appropriation et non d'une construction effectuée par les enfants eux-mêmes. DIENES écrit encore "Les concepts abstraits doivent être formés par les enfants eux-mêmes à partir d'un grand nombre de situations concrètes" (13). Il n'est pas le seul à penser l'acquisition de la mathématique dans ce sens : "Le passage à la symbolisation n'est scientifiquement pas expliqué ; il reste une entité à part avec une seule certitude : le jeu mathématique favorise l'élaboration de la symbolisation" (14).

Un certain nombre d'expériences a été mené dans ce sens. Nous citerons celle du Leicestershire Mathematic Project. La méthode de travail employée était basée sur la manipulation d'objets et le jeu, de manière à ce que l'enfant apprenne les structures mathématiques suivant un mode voisin de celui dont il appréhende les structures du monde réel. Non seulement l'acquisition se révèle plus solide et plus efficace, mais on s'est aperçu que cette exploration, malgré ses risques et ses difficultés, enthousiasmait les enfants au lieu de les rebuter (15). Partant de ces différentes constatations, et bien que nous soyons restés trop fragmentaire sur le plan théorique, nous allons maintenant vous présenter deux outils

- * Le premier est une progression possible pour l'introduction de la numération ; il est inspiré des travaux de D. BASSIS au sein du G.F.E.N. (Groupe Français d'Education Nouvelle) auxquels nous avons ajouté quelques remarques et commentaires découlant de notre praxis et de notre réflexion théorique.
- * Le second est un outil de systémation linéaire de la numération, permettant un travail individualisé et des activités directement fonctionnelles pour la base DIX.

II - UN EXEMPLE DE PROGRESSION EN NUMERATION :

Au niveau élémentaire, les principes de numération sont donnés dès le départ. Si, parfois, jeu il y a, il n'est bien souvent qu'illustration des principes et apprentissage de leur maniement technique. Ici, c'est un peu l'inverse : c'est l'action de l'enfant qui prime : il crée, construit, invente, à partir de situations proposées par l'enseignant. Ne nous leurrions pas, il ne s'agit pas de laisser "l'éventuelle génialité de nos chérubins" tout découvrir... Qui croit encore cela possible L'enseignant est à l'écoute, présent comme un miroir, pour mettre l'enfant face aux contradictions qu'il rencontre, amenant la nouvelle situation qui autorisera les découvertes.

- des buchettes, des allumettes, ou des cure-dents (ou tout autre objet pouvant se grouper en s'attachant aisément.
- des élastiques.

Construction par les enfants du principe de numération, par nécessité.

Le travail s'effectue en base quatre ou cinq ; avec des nombres de 3 chiffres. Pourquoi ne pas travailler directement dans le système décimal ? Les manipulations seraient beaucoup plus longues et fastidieuses du fait du nombre nécessairement élevé d'objets. De plus, la base dix n'est choisie que comme nécessité de communication et non pas comme une entité à part ; se priver de recherches dans d'autres bases devient une castration mathématique. Nous déconseillons les bases deux ou trois car elles sont limitatives quant à l'écriture puisque ne disposant que de peu de chiffres (0 et 1 en base deux ; 0, 1 et 2 en base trois).

Situation : chaque enfant a un tas d'allumettes (environ 30 à 40 dans le système décimal) avec comme consigne :

"Vous avez devant vous un troupeau de moutons. Vous voulez les vendre. Vous voulez savoir combien vous en avez. Mais, dans votre pays, on ne sait compter que jusqu'à quatre (ou cinq). QUE FAIRE ?"

Il va falloir grouper ; compter les animaux, ce sera faire des groupes de 4 moutons, puis des groupements de 4 groupes... L'enseignant sera là pour confronter les expériences, pour amener les comparaisons des méthodes employées.

La numération est une nécessité de communication, elle sert à dire, à traduire une réalité objective.

Situation : "Cherchez une phrase pour écrire au monsieur qui va venir acheter, ce qu'il y a dans le pré".

Il y a passage entre l'agir et la verbalisation de cet agir : que fait chaque enfant
Comment le verbalise-t'il ? Quels sont les différents types de verbalisation ?

Le travail va s'effectuer sur la formulation des différents types de groupements. Quels mots utiliser, que désignent-ils ? Cette recherche va permettre une approche de la notion de rang, d'ordre ; il y aura impossibilité à nommer les différents rangs d'une manière identique. Le moyen pour parvenir à cette découverte sera de confronter les actions effectuées par les enfants et les différentes verbalisations. En même temps, sera mise à jour la notion d'unité dans le rang avec, dans ce cas, possibilité d'utiliser un même vocabulaire.

Ces travaux nous font apparaître la nécessité d'une désignation verbale commune et précise (paquets, tas, mouton tout seul) et permettront l'élaboration par chaque enfant du concept que BASSIS nomme "unités d'ordre différent" (désignation de l'unité dans le rang) : concept fondamental en numération.

L'étape suivante consiste à travailler sur le remplacement des mots par un codage pratique, d'abord quelconque puis commun.

Situation : "Dans votre pays, une grave maladie arrive, plus personne ne sait écrire de mots. QUE FAIRE ?"

Le travail se déroulera autour des différents codages inventés par les enfants et sur les problèmes qu'ils posent (couleurs, signes faciles à construire, clairement identifiables...). Puis, par l'entremise d'un codage commun à la classe (ex.: 3-10).

$\overline{2}^{10}$, $\overline{1}^{10}$ $\triangle\triangle$), nous arriverons à l'écriture par chiffres, uniquement.

Situation : "Les gens de votre pays ne savent plus dessiner. Ils n'écrivent que des chiffres".

Comment différencier l'unité de chaque rang : travail autour des trouvailles des enfants (couleur des chiffres, taille des chiffres, position des chiffres...). Cela permet de mettre au point l'écriture positionnelle des nombres.

Situation : Travail entre équipes ; chacune doit envoyer un message à l'équipe inverse (codage du nombre correspondant au tas d'allumettes).

Donner à chaque équipe des tas de buchettes correspondant à des nombres comme 202, 310, 1031, en base quatre.

L'équipe recevant le message doit le décoder-déchiffrer.

5) ECRITURE POSITIONNELLE :

Chaque enfant va écrire la suite ordonnée des nombres dans la base de travail (4 ou 5). Il n'aura au départ aucune allumette, puis les ajoutera une à une ; écriture de nombres à un, deux, trois, quatre chiffres. Ce travail peut s'effectuer dans différentes bases puis en base dix.

5) BASE DIX :

La recherche portera sur les particularités, les spécificités de cette base (vocabulaire, nombre de chiffres...).

Cette progression n'a rien d'extraordinaire, ni de définitif : elle n'est que le reflet d'un certain nombre de constatations et peut être adaptée au goût de l'enseignant, aux besoins de l'enfant... Simplement dans ce travail, ce sont les enfants qui agissent et qui participent à l'élaboration de leur savoir : les différentes expériences permettent de mettre à jour deux caractéristiques fondamentales :

- . les enfants trouvent du plaisir à la mathématique ;
- Les savoirs sont solides parce qu'ils ne reposent pas sur des discours et un enseignement extradéterminés mais sur l'expérience et l'action.

III - UN OUTIL DE SYSTEMATISATION DE LA NUMERATION :

Cet outil et cette démarche ont été conçus avec des enfants en retard scolaire. Il est utilisé avec des élèves de 6e, et 5e de l'école nationale de perfectionnement d'Albertville (enfants de 12 à 14 ans) et particulièrement avec ceux qui ont le plus de problèmes en mathématique. C'est un outil de systématisation de la numération écrite qui permet à chacun de travailler à son rythme, d'une manière individualisée. Il est loin d'être parfait, ni utilisable dans toutes les situations mais peut être aidant pour les classes spécialisées voire les classes uniques. Son défaut essentiel est d'aborder la systématisation de la numération en base dix, d'une manière linéaire mais difficile pour des raisons essentiellement pratiques de procéder autrement. Ce outil s'articule autour de 4 "objets" :

- un fichier de type auto-correctif
- un fichier test
- un panneau mural
- un plan de travail individuel.

1) Fichier auto-correctif :

Il est composé de 600 fiches, 300 étant des exercices, le reste constituant les corrections. 6 rangs de numération ont été définis :

- de 0 à 99
- de 100 à 999
- de 1000 à 9999
- de 10000 à 99999
- de 100000 à 999999
- quelconque.

Il nous a semblé que cela était suffisant.

Chacun de ces six rangs est donc composé de 100 fiches (50 exercices et 50 corrections) construites sur le même mode. Nous nous bornerons à la présentation d'une seule de ces séries.

5 sortes d'exercices ont été retenues :

A) Ecrire le nombre en lettres

B) Tableau "avant/après" où l'enfant doit trouver le nombre qui précède ou celui qui suit selon des tableaux construits à partir de deux schémas :

Avant	Nombre	Après
?	47	?
?	64	?
...	...	...

Avant	Nombre	Après
68	?	?
?	?	41
...	...	...

C) Plus petit que, plus grand que, ou égale : ou =
c'est un exercice de comparaison des nombres au sein d'un couple.

D) Ranger par ordre croissant : "du plus petit au plus grand". C'est un exercice de comparaison de nombres au sein d'un ensemble de nombres ; il permet de mettre à jour et de résoudre les problèmes de rang, et de désignation dans le rang.

E) Suite, comptage :

Il s'agit de compter de 2 en 2, de 5 en 5, etc... en avant ou en arrière : travail de systématisation de la suite, de l'ordre, du passage d'un rang numérique à un autre, de la récurrence.

EX. : de 5 en 5 ; début 94, fin 39.

Il y a dix fiches pour chaque sorte d'exercices, numérotées de 1 à 10 selon la croissance de la difficulté : une fiche 10 étant toujours plus complexe qu'une fiche 1. Chacun va donc utiliser une fiche correspondant à son niveau et lui permettant de creuser un point difficile.

2) Fichier-test :

Il s'agit d'un fichier correspondant au premier, permettant à chacun de passer un test lorsqu'il estime savoir avoir acquis un type d'exercices. Il y a deux tests différents pour chaque sorte d'exercice, ce qui représente 10 fiches pour chacun des rangs et un total de 60 fiches.

C'est l'enseignant qui corrige le test en compagnie de l'enfant. Pour avoir acquis un exercice et passer au rang supérieur, la note minimale est élevée : en effet, du fait de la linéarité des situations, il est inutile de tenter de passer au rang supérieur sans être véritablement au point sur le rang précédent.

Les scores sont :

- 16 résultats exacts sur 20 pour les séries A (lettres) et E (comptage) qui sont les plus complexes ;
- 18 résultats exacts sur 20 pour les séries B (avant/après), C ($\geq$, $\leq$, ou $=$) et D (rangement croissant).

3) Tableau mural :

C'est un tableau à double entrée récapitulant le travail et les acquis de chaque enfant ; il est affiché en permanence dans la classe.

Prénoms	Sait Apprend	de 0 à 99					de 100 à 999					de 1000 -	
		(A) L ET T RES Ap.	(B) Av. Ap.	(C) > =	(D) Ord re =	(E) Su ite =	(AA) L ET T RES Ap.	(BB) Av. Ap.	(CC) > =	(DD) Ord re =	(EE) Su ite =	AAA	BBB etc...?
Pierre	j'apprends	x	x	x	x	x	x		x	x			
	je sais	*		*	*								
Alain	j'apprends	x	x	x	x	x		x	x	x			
	je sais		*	*	*								
etc...													

Lorsque le même travaille sur un point particulier, il le note sur la ligne correspondante : j'apprends ; puis lorsqu'il a réussi un test, il met un signe sur la ligne je sais en face de la case correspondante, et un autre au rang suivant dans la case j'apprends : cela lui indique le type d'exercices d'entraînement qu'il va devoir effectuer. Nous utilisons la couleur rouge pour j'apprends et vert pour je sais.

Grâce à ce panneau, chacun sait ce qu'il doit travailler ; il peut choisir en fonction de son rythme, de son désir, de ses besoins. L'exemple ci-dessus montre bien la différence entre deux enfants. A la limite, un enfant pourrait très bien avoir acquis tous les rangs pour un exercice et n'avoir pas débuté un autre type. Néanmoins, il est plus pratique d'éviter ces différences, essentiellement pour être plus efficace dans les activités parallèles (oral par exemple).

Un autre avantage, et non le moindre, de ce tableau est de permettre à un enfant de trouver un recours lorsque je ne suis pas disponible : il sait qui est susceptible de l'aider.

4) Plan de travail :

Ce plan de travail est spécifique à la mathématique, dans la mesure où le groupe d'élèves qui l'utilise n'est pas issu de la même classe, et ne se retrouve que pour cette activité. Le plan de travail est hebdomadaire : chacun inscrit ce qu'il prévoit selon ses acquis, les activités collectives et son rythme de travail ; puis, au fur et à mesure, il inscrit ce qu'il a réalisé. En fin de semaine, nous évaluons en commun son travail (l'enfant + l'enseignant) ; chacun écrit son avis et le plan est visé par les parents pendant le week-end : cela leur permet de suivre la progression de leur fils.

Voici un exemple : c'est plus parlant qu'un long discours.

Nom - prénom : E...

Plan de travail n° :

semaine du

au

ACTIVITES	Je pense faire	J'ai fait	Avis de l'enfant
écrire en lettres(A)	AAA1 - AAA4	AAA4-AAA3-test	Bien Bernard Avis de l'enseignant Bon travail Mervais le test C.
avant-après(B)	BBB9-testBBB	BBB9-BBB3	
> , < , = (C)	C1-C3-C5	C1-C3-C5	
Ordre (D)	DD2-DD6DD8	DD2-DD6	
comptage- suite(E)	E6-E7-E8	E6-E7-testE	

divers		lecture de nombres	Avis des parents
GEOMETRIE	le carré	le carré	
AUTRE		Fiche jeu n°5 Lecture	

En 1984/85, ce plan de travail a été utilisé pendant tout le premier trimestre, la numération étant le point fondamental de nos activités. Ensuite, il est remplacé par un plan plus complet faisant apparaître d'autres notions que les différentes opérations.

IV - CONCLUSION :

Les outils présentés dans les paragraphes II et III sont le schéma d'un type d'outil : ils ne sont ni figés, ni définitifs. Si nous avons voulu vous les présenter, après quelques remarques théoriques, c'est parce que la numération constitue le nerf, la colonne vertébrale de la mathématique. Certes, on peut penser que la mathématique est une science inutile : là ne se situe point notre propos. Ce sont des considérations pragmatiques qui nous amènent à nous pencher sur ce berceau, et principalement celle-ci : les résultats en mathématique sont fondamentaux en ce qui concerne l'orientation des élèves dans leur scolarité. N'est-ce pas une raison suffisante pour ne jamais oublier d'armer les enfants dans ce sens ???

NOTES :

- 1 : University of Adelaide "Research in science" T3, 1983 cité par le journal "Libération" du 24.10.84.
- 2 : E. KANT "Critique de la raison pure, méthodologie transcendantale", Paris, Gibert, 1946, tome 2, p. 194-195.
- 3 : A. COMTE "Cours de philosophie positive" leçon 3, Paris Delagrave, 1920, p. 117-118-119.
- 4 : DESCARTES "Réponses aux secondes objections" Paris, Gallimard, La Pléiade, 1953, p. 387.
- 5 : Z.P. DIENES "Comprendre la mathématique" OCDL, p.23.
- 6 : Ibid p.8.

A ce sujet, consulter les travaux de P. CIMAZ, ENI, Grenoble 1982.

- 8 : Ibid note n° 5, p. 128.
- 9 : PIAGET "Psychologie et épistémologie - Pour une théorie de la connaissance" Paris, Denoel & Gonthier, 1970, p. 21.
Consulter aussi "La formation des raisonnements récurrentiels", volume XVII des "études d'épistémologie génétique", Paris, PUF.
- 10 : Ibid n° 5, p. 125
- 11 : Ibid n° 5, p. 124
- 12 : D. BASSIS praticien-chercheur en mathématique, GFEN.
- 13 : Ibid n° 5, p. 8
- 14 : REVUE in "Mathématique moderne, mathématique vivante"
- 15 : Expérience citée par DIENES à plusieurs reprises dans ses différents ouvrages dont celui cité précédemment "Comprendre la mathématique".

Serge JAQUET
Ecole Nationale de Perfectionnement
3, avenue Winnenden
73200 - ALBERTVILLE

pages coopératives

- Vie de la commission E.S.
- Informations
- Entraide pédagogique et documentation
- Fiches entraide pratique

Adresse de l'équipe
de coordination :

Patrick ROBO
1, rue Muratel
35400 BÉZIERS

A qui adresser votre courrier ?

VIE COMMISSION E.S. INFOS

Michel FÈVRE, 12 rue Alphonse Brault
94600 CHOISY-LE-ROI

ARTICLES POUR CHANTIERS

Michel LOICHOT, 12 rue L. Blériot n° 3
77100 MEAUX

EXPRESSION DES JEUNES

Patrice BOUREAU, Le Fief Marron
Ste-Radégonde-des-Pommiers, 79100 THOUARS

EXPRESSION DES ADULTES

Michel ALBERT, Massais
79159 ARGENTON CHATEAU

ALBUMS LECTURE - PHOTOS

E. et D. VILLEBASSE, 35 rue Neuve
59200 TOURCOING

ABONNEMENTS - COMMANDES

Monique et Jean MÉRIC, 10 rue de Lyon
33700 MÉRIGNAC

ENTRAIDE PÉDAGOGIQUE - DOC.

Éric DEBARBIEUX - Labry
29160 LE POËT LAVAL

Siège social A.E.M.T.E.S.

35 rue Neuve
59200 TOURCOING

à servir à (nom, prénom, adresse, code) :

A B O N N E Z - V O U S À	

Abonnement 84/85 - 12 n°s - 130 F (Étranger 160 FF)

Dons - Soutiens (A.E.M.T.E.S.)

Total

Paiement au choix

par :

- Chèque bancaire
- Chèque postal
C.C.P. 915.85 U LILLE
- Mandat
à l'ordre de A.E.M.T.E.S.

Bulletin à renvoyer à :

J. et M. MÉRIC
10 rue de Lyon
33700 MÉRIGNAC

CHANTIERS 1984-85

ABONNEZ-VOUS RÉABONNEZ-VOUS FAITES DES ABONNÉS

Tarif 84/85

et les nouveautés 84

AUX PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE
PÉDAGOGIE FREINET



J magazine (pour les 5-8 ans)

Pour les enfants qui commencent à lire : lire pour le plaisir, lire pour s'amuser, lire pour savoir, lire pour faire (fabriquer, construire, cuisiner, jouer...).

32 pages sous couverture cartonnée, toutes en couleur.

10 numéros par an
(32 pages)

France : 90 F
Étranger : 116 F



BTJ (pour les 8-12 ans)

Une documentation qui répond aux intérêts des enfants de cet âge, sur les sujets qui les préoccupent ; des textes bien à leur portée et abondamment illustrés en couleur et en noir. Et une partie magazine pour stimuler l'expression et la curiosité.

15 numéros par an
(32 pages)

France : 134 F
Étranger : 173 FF

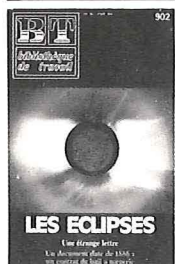


BT (C.M. et 1^{er} cycle)

Une documentation directement compréhensible par les jeunes lecteurs du fait de sa préparation et de sa mise au point.

15 numéros par an
(40 pages)

France : 154 F
Étranger : 192 F



Supplément SBT (même niveau)

Livré en supplément facultatif à B.T., il apporte des documents divers, des thèmes d'étude pour les disciplines d'éveil.

10 numéros par an
SBT (24 pages) + BT

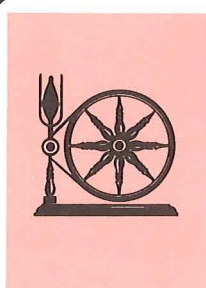
France : 226 F
Étranger : 291 FF



PÉRISCOPE

Une collection d'albums documentaires, dans le prolongement de la « B.T. », mais permettant une vision plus large.

5 titres par an (48 pages) France : 148 F
Étranger : 150 FF



DITS ET VÉCUS POPULAIRES

Des albums qui valorisent l'expression populaire par l'édition de productions spontanées ou élaborées témoignant aussi bien de la tradition orale que de l'actualité vécue.

6 titres par an (24 pages) France : 63 F
Étranger : 62 FF



BT2 (pour tous, étudiants, adultes...)

Une documentation qui fait le point sur les questions et les problèmes de notre temps.

12 numéros par an
(48 pages)

France : 128 F
Étranger : 159 FF

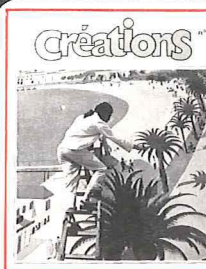


BT Son (audiovisuel - pour tous)

Chaque numéro comporte 12 diapos, 1 livret de travail et 1 cassette avec tops de synchronisation-vues.

4 numéros par an

France : 245 F
Étranger : 206 FF



CRÉATIONS

(pour tous : enseignants, adolescents, adultes...)

Une revue ouverte à toutes les formes d'expression.

6 numéros par an
(32 pages)

France : 115 F
Étranger : 138 FF

Créations sonores 1 cassette

France : 34 F
Étranger : 30 FF



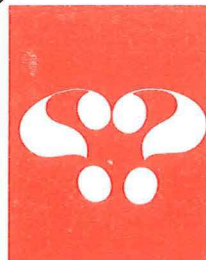
L'ÉDUCATEUR

(pour les enseignants 1^{er} et 2^e degré)

La revue pédagogique de l'I.C.E.M. se veut être un outil d'entraide pour l'évolution des pratiques pédagogiques, dans une perspective ouverte par C. Freinet.

15 numéros par an

France : 151 F
Étranger : 215 FF



POURQUOI-COMMENT ?

Un outil clair permettant de cerner rapidement les « Pourquoi » des démarches et les « Comment » des techniques utilisées en pédagogie Freinet.

5 titres par an (80 pages)

France : 140 F
Étranger : 135 FF

Adressez vos abonnements à :

P.E.M.F. - B.P. 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX - C.C.P. Marseille 1145-30 D - Tél. : (93) 47.96.11

Pour de plus amples informations sur nos revues, demandez les tracts correspondants.

EVEIL
.....

ELEVAGES

5.220

NICHOIR POUR OISEAUX

- MATERIEL :
- Planches de sapin (ou de contreplaqué) 10 à 15 mm
 - Tasseaux de 4x2 cm et de 1x1 cm
 - pointes
 - fil de fer.

- REALISATION :
- Découper 4 pièces identiques pour le pourtour de la boîte.
 - Percer sur une face un trou d'envol (mèche de 32mm ; dimension acceptée par les mésanges, moineaux, troglodytes... Un trou plus gros nécessite une boîte plus grande et attire d'autres espèces.)
 - Clouer le tasseau de 4x2 sur la pièce qui constituera le dos du nichoir, de façon qu'il dépasse de 10 cm en haut et en bas de la pièce.
 - Clouer sans mettre de colle les pièces formant le corps de la boîte.

suite f.5.221

Fiches ENTRAIDE PRATIQUE à découper et à classer

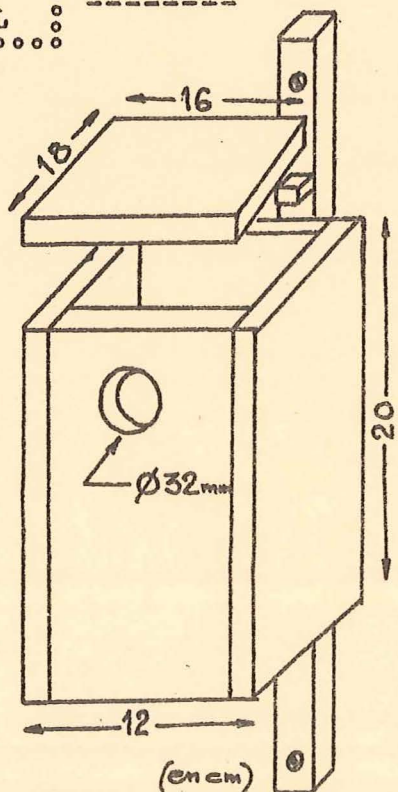
EVEIL
.....

ELEVAGES

5.222

(suite)

NICHOIR POUR OISEAUX



Mis en place avant la fin de février (début mars au plus tard), on augmente les chances de le voir habité !

Il peut être placé le long d'un tronc d'arbre entre 1 et 3 mètres du sol, ou sous le rebord d'un toit.

L'ouverture doit être dirigée à l'opposé des vents dominants.

NB : Afin de ne pas blesser l'arbre avec le fil de fer de la fixation, il est nécessaire d'intercaler entre le fil et l'écorce quelques morceaux de bois.

suite f.5.223

EVEIL	ELEVAGES	5.221 (suite)
	NICHOIR POUR OISEAUX //////////////////// - Prendre les mesures extérieures de la base de la boîte pour découper le fond à la dimension voulue. Le clouer. - Découper le couvercle en augmentant la largeur de 2 cm de chaque côté et de 4 ou 5cm sur la longueur. Il constituera un auvent protégeant le trou d'envol de la pluie et des pattes des chats ! - Clouer le tasseau de 1x1 à l'intérieur du couvercle ; il servira de buttée contre la face interne du nichoir. - Poser le couvercle. Il sera bloqué extérieurement par un morceau de tasseau de 4x2 cloué sur le tasseau extérieur de fixation. - Il ne reste qu'à enfoncer incomplètement une pointe sur chaque extrémité du tasseau de fixation. Ces pointes aideront à retenir le fil de fer au moment de l'accrochage du nichoir. - <u>NB</u> : Ne pas peindre ni vernir ! Produits toxiques. Meilleure intégration au milieu naturel.	suite f.5.222

Fiches ENTRAIDE PRATIQUE à découper et à classer

EVEIL	ELEVAGES	5.223 (suite)
	NICHOIR POUR OISEAUX //////////////////// <u>REMARQUES</u> : - Inutile de placer des matériaux de nidification dans le nichoir... Les oiseaux s'en chargeront ! - Ne pas ouvrir le nichoir pendant la nidification... Risque d'abandon de la nichée ! <u>OBSERVATION</u> : A l'aide de jumelles, on peut voir : - apport de matériaux - "chant" du mâle à proximité - apport de nourriture - transport de fientes - envol de la nichée... <u>ENTRETIEN</u> : En septembre ou octobre, décrocher le nichoir, le vider et le nettoyer à l'eau de Javel (observer les éléments constituant le véritable nid.) Bernard GOSSELIN d'après "V.E.N. n°292".	

EVEIL

ELEVAGES

5.224

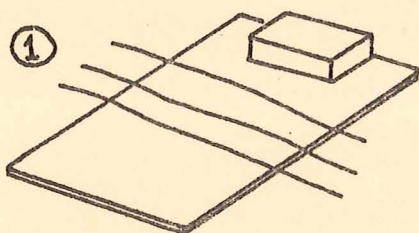
LA FOURMILIERE EN PLATRE

DIMENSIONS : 35 x 25 x 3 cm.

MATERIEL :

- 1,5 kg de plâtre
- une boîte en plastique de 20 x 10 x 2 cm
- terre glaise
- une vitre de 30 x 22 cm ou 3 vitres de 10 x 22 cm
- planches ou tasseaux : 2 de 35 x 4 cm
2 de 24 x 4 cm
- clous
- boules de coton
- fil

EXECUTION :



- Poser la vitre sur une surface plane.
- Pratiquer une encoche carrée de 1 cm de côté sur un des larges côtés de la boîte en plastique.
- Poser cette boîte sur la vitre, partie creuse sur le verre (1)
- Disposer quelques fils sur la vitre en débordant de part et d'autre (1).

suite f.5.225

Fiches ENTRAIDE PRATIQUE à découper et à classer

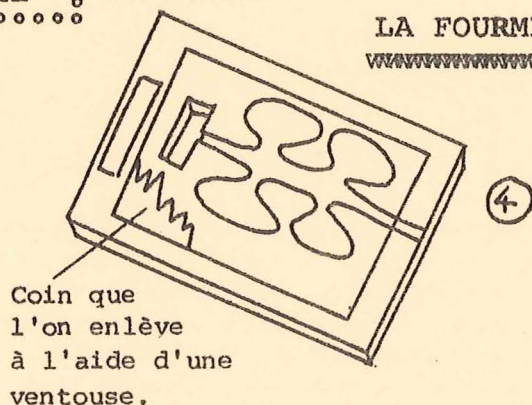
EVEIL

ELEVAGES

5.226

(suite)

LA FOURMILIERE EN PLATRE



Coin que
l'on enlève
à l'aide d'une
ventouse.

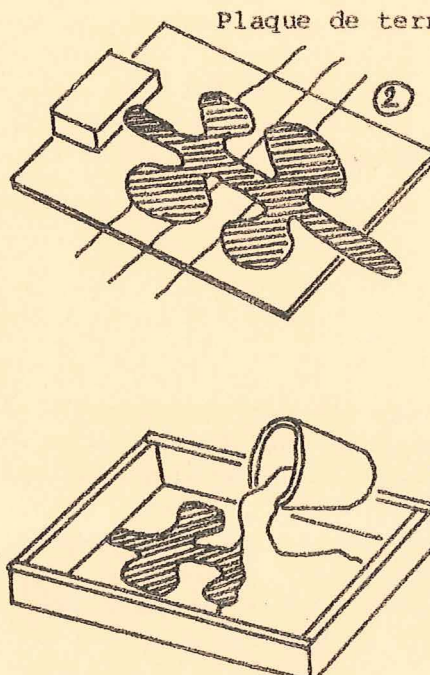
- Lorsque le plâtre est sec, retourner l'ensemble après avoir supprimé le cadre.
- Enlever la vitre en s'aidant des fils.
- Couper un coin de la vitre au-dessus du récipient en plastique pour accéder facilement au nid.
- Oter la terre glaise, puis laver le plâtre pour éliminer toute trace de terre : le nid souterrain est ainsi imprimé.

PRINCIPES : L'humidité est indispensable à la vie. C'est le rôle de la cuvette moulée hors de la vitre : cette auge remplie d'eau tous les jours humidifie le plâtre par capillarité.

Le plastique maintient isolée une certaine partie du nid. Le remplir de terre très sèche jusqu'au niveau de la galerie. Cette terre ne prendra pas l'humidité, empêchant les fourmis de creuser de nouvelles galeries. C'est là que seront déposées les captures lors de la mise en service de la fourmilière.

Galleries et chambres dans le plâtre symbolisent la fourmilière. Faire entrer les fourmis par le coin coupé de la vitre. Après peuplement, couvrir les galleries pour créer l'obscurité par un carton. Il sera éclairé 1 minute, puis 2 et ainsi de suite...

suite f.5.227

EVEIL oooooooooooo	ELEVAGES oooooooooooo	LA FOURMILIERE EN PLATRE	5.225 (suite)
 Plaque de terre 2 3		- Partant de la boîte, installer une bande de terre glaise épaisse de 5 mm, traversant toute la vitre et la dépassant d'environ 1 cm (en grisé) - Disposer de part et d'autre, des noyaux de terre épais de 5 mm ; les relier à la bande centrale. Ces noyaux ne doivent pas atteindre le bord de la vitre : garder une distance de 5 à 10 mm. - <u>REMARQUE</u> : On peut faire des couloirs comme on veut - Au-delà du couvercle, mettre une plaque de terre de 15 x 2 x 2 cm (2). - Entourer le tout à l'aide d'un cadre fabriqué avec les planches ou les tasseaux, à 1,5 cm de la terre (3). - Gâcher du plâtre. - Remplir le cadre d'une épaisseur d'environ 3 cm (3). - Laisser reposer et sécher le temps nécessaire.	

suite F.5.226

Fiches ENTRAIDE PRATIQUE à découper et à classer

EVEIL oooooooooooo	ELEVAGES oooooooooooo	LA FOURMILIERE EN PLATRE	5.227 (suite)
<u>RECOMMANDATIONS</u> : Ne pas oublier de boucher l'extrémité du couloir s'ouvrant à l'air libre avec du coton hydrophile. Pour des réalisations plus grandes, prévoir de nombreuses bouches d'aération. Si de la buée se dépose sur les vitres par suite de condensation, le nid est trop humide ! Réduire le volume d'eau versée dans l'auge et même le supprimer un certain temps si nécessaire. Durant l'hiver, si les fourmis ne bougent pas, déposer le nid près d'une source de chaleur ; tout le petit monde se réveillera ! <u>NOURRITURE</u> : Proposer un éventail assez large : sucre, confiture, biscuits... <u>N.B.</u> : Si les fourmis se sauvent, les rattraper à l'aide d'un pinceau humide et les replacer dans le nid par l'orifice d'aération !		J.L. SERRES (24).	

 * INFORMATION *

FONDATION FREINET

L'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne et Les Amis de Freinet, sont souvent sollicités par des chercheurs, français ou étrangers, par des étudiants des enseignants en formation, qui désirent recevoir une documentation sur Freinet, le Mouvement Freinet, sur un des aspects de la Pédagogie Freinet dans son historicité ou dans son actualité.

Une Fondation FREINET se met en place qui recueillera et archivera l'oeuvre de Freinet, d'Elise Freinet, des militants du Mouvement, les travaux réalisés à propos de cette oeuvre, les travaux d'enfants significatifs de la Pédagogie Freinet, oeuvres pour les enfants. Cette Fondation offrira donc des possibilités de recherche à tous les chercheurs, aux enseignants, aux formateurs, aux étudiants, et elle permettra aussi de recueillir les écrits, résultats de ces travaux.

Afin de nous aider dans cette tâche difficile; de mise en place d'un lieu pouvant répondre à vos besoins, nous sollicitons votre aide. Nous vous demandons de bien vouloir diffuser notre appel. Nous reprendrons contact ensuite avec les personnes qui détiennent des documents, qui ont produit des écrits eux-mêmes, qui ont des travaux en cours.

Contactez : Jean Le Gal
 52 rue de la Mirette
 44400 REZE

ANNONCE - APPEL

"Les enfants et la poupée magique" conte

L'aventure a commencé il y a 1 an dans 2 classes de maternelle. Ils ont inventé ce conte, l'ont joué, au Théâtre "J. Prévert" dans leur ville, Savigny le Temple. Il a été enregistré, mis en musique, radio diffusé, monté et présenté en diaporama. Puis, en Juin, il a commencé à être imprimé. Les enfants de maternelle sont allés en CP, ils ont continué l'impression de leur livre et le maquettage dessins, couleurs, ... Ce livre est enfin sorti, le "vernissage" a eu lieu à l'école samedi 23 mars 85 avec tous les partenaires ayant permis la réalisation de ce livre, enfants adultes.

Il a été entièrement réalisé à l'école, seul le tirage à l'offset a été fait à l'extérieur.

Nous aurions voulu ce livre plus "livre", avec une couverture en dur, mais nos moyens ne nous le permettaient pas. Vous pouvez en commander à :

Christian Chopart
 3 résidence du Ruisseau
 cidec 322 BP 304
 77076 Savigny le Temple

15 francs, l'unité

P.S. Le plus difficile (à cause des adultes) pour ce livre a été de garder (ou sauvegarder les "mots" et les constructions de phrases, utilisés par les enfants, (ceux qui "parlaient" pour eux), quelque fois en dépit de la "bonne langue française" surtout avec les maîtresses de CP et leur foutues "méthodes de lecture".

ECOLE : LE DESIR RETROUVE

Une journée dans une classe coopérative
 Freinet

par René Laffitte et le module Genèse de la Coopérative

A paraître aux Editions Syros sept. 85

Ecole d'hier OU de demain, école caserne OU école de rêve....

Autoritarisme OU non-directivité, méthode de ancienne OU méthode nouvelle....

L'important, c'est la rigueur et l'autorité. Non, l'important, c'est la relation et le climat.....

Il faut..... il faudrait....

A quoi joue-t-on ?

Autre chose est possible, aussi éloigné de l'autoritarisme ordinaire, que du laisser faire des écoles nuages. Et certainement pas entre les deux.....

Qu'est-ce qu'un milieu éducatif ?

Productions réelles, échanges, liberté de l'imaginaire ET discipline du travail coopératif : LES TECHNIQUES FREINET fomentent du Désir.

Les enfants, qui ont à dire, accèdent à la parole. Et au pouvoir, aussi, quand l'institutionnalisation permanente leur permet d'agir sur leur vie d'écouter.

Correspondance, journal, enquêtes : communiquer devient une nécessité. Le désir retrouvé, les écoliers apprennent à écrire, lire et compter.
Pas aussi bien. Mieux.

Qu'on ne s'étonne pas des évolutions et des progrès scolaires : situations, effets de groupe, transferts, identifications.... réactivent des dynamismes, qui deviennent utilisables.

Des classes existent, actuelles, proches étonnamment ignorées.

Comment savoir ce qui s'y passe ?

René Laffitte vous invite à vivre, dans sa classe Freinet, une journée bien ordinaire....

Pour obtenir des bulletins de souscription pour le désir retrouvé, écrire à :

René Laffitte
30 au Flanc du Côteau
Marausan
34370 Cazouls les Béziers

COLLOQUE SUR LA LECTURE DE CHATELLERAULT

(suite - cf Chantiers n°8)

La plaquette commune aux 7 mouvements (ICEM-CEMEA-FOEVEN-GFEN-AFL-CRAP-FFC) est sortie. Le texte est remarquablement clair et solide.

Pour la diffusion ICEM - commande au secrétariat de Gentilly sur le principe du paiement de 1/4 des exemplaires demandés (sur la base de 10 Frs l'exemplaire-exemple: pour 100..250 Frs)

La sortie de cette plaquette a été l'occasion d'une conférence de presse qui a attiré de nombreux journalistes à l'afût de nos réactions aux déclarations du Ministre concernant l'organisation générale des objectifs de l'école élémentaire.

La mise au point par rapport aux propositions de Chevènement était inévitable et elle a eu lieu à travers l'intervention de Foucambert et d'autres militants. L'exemple de la lecture montre que se situer publiquement par rapport aux propositions du Ministre n'est pas chose facile et que l'on ne peut se contenter d'une polémique ouverte pour se faire plaisir. Nous n'en avons pas les moyens dans le rapport de force actuel. Nous sommes obligés de constater que les objectifs généraux fixés par Chevènement ont un écho très important auprès des parents, de la majorité des enseignants, qu'ils rassurent,

échos révélateur de la réussite en terme de stratégie de communication de l'opération Chevènement, même si nous ne sommes pas dupes de l'aspect électoral de ces déclarations. La position des syndicats, des associations de parents est révélatrice sur ce point. Ces objectifs généraux assignés à l'école primaire, même partiels ont au moins le mérite de nous rassembler et de nous mobiliser sur des thèmes qui sont les interrogations fondamentales sur l'école d'aujourd'hui. Ainsi, qui n'est pas d'accord sur le fait que la mission de l'école primaire est de faire en sorte qu'un maximum d'enfants parviennent à l'acquisition de la lecture ? Par contre nous devons affirmer notre intransigeance, sur les moyens pour y parvenir, justifiée par tous les acquis de la recherche et par une pratique éprouvée.

Pour cela, nous aurons à faire le point sur nos propositions fortes et d'abord compter clairement sur nos propres forces pour les mettre en oeuvre.

A aller vers le corps social, les enseignants, les milieux du travail, les parents pour porter ce qui nous semble fondamental en éducation. Cela nous interroge sur notre capacité de communication, notre capacité de traduire et de transmettre nos propositions autrement, dans un langage accessible et compris en particulier dans les milieux populaires. Sortir du vocabulaire de technicien de spécialiste de l'éducation.

Pour ne pas en rester au niveau de la réaction viscérale et aux proclamations confortables du genre : "Chevènement trahit, preuve Chevènement est applaudi par la droite, c'est le retour aux méthodes de nos grands pères" sachons affirmer que les moyens, la pédagogie que nous proposons pour mettre en oeuvre des orientations qui ne sont pas en soit réactionnaires (instruction civique, histoire, géographie) sont les seuls qui garantissent une école de la réussite, une école ouverte aux innovations et à la recherche, une école adaptée aux mutations de notre époque.

Bernard Donnadieu
(Comité Directeur ICEM)

* PENSEZ A VOUS REABONNER *
* Jean et Monique MERIC *
* 10 rue de Lyon *
* 33700 Mérignac *

Vie de la commission E.S.

L'équipe de rédaction.....

Une deuxième partie copieuse en informations, un compte rendu sur les J.E. à Béziers, les échos des circuits et surtout de nouvelles dates de rencontres à retenir.

LES JOURNEES d'ETUDES de l'ICEM à BEZIERS

du 31 Mars au 4 Avril

Comme chaque année, près de 200 personnes de l'ICEM se sont regroupés au Lycée Jean Moulin de Béziers, regroupement de travail, pour les groupes départementaux et régionaux, pour les commissions nationales de travail. A l'ordre du jour, entre autres :

- quelles actions pour sauver la C.E.L. (coopérative d'édition de l'ICEM) (voir Ch 8 - dernière munité)
- quelles priorités ? Quelle politique pour les années qui viennent ? Priorité aux actions pédagogiques, à la formation, à la recherche. Priorité aux actions de développement de l'ICEM
- Travail important des commissions nationales qui peuvent se rencontrer
- préparation du Congrès à Villeurbanne

La Commission E.S. a regroupé près de 20 travailleurs, venus de tous les coins de France. Beaucoup de questions à régler et pour épuiser l'ordre du jour il a fallu travailler fort tard le soir mais dans la bonne humeur et la gastronomie.

Nous aurons l'occasion de revenir au travers des numéros de Chantiers sur les suites de ces travaux.

Une première remarque, la commission ES et sa revue Chantiers se sont enrichis de nouveaux travailleurs, ce qui va permettre une plus grande répartition des tâches, et un élargissement des échanges et publications.

Voici à présent les grandes lignes de nos travaux :

I A propos de la CEL : La commission E.S. décide de soutenir la création de la nouvelle CEL, comme solution pour maintenir les productions d'outils et de revues de l'ICEM. A suivre

II Fonctionnement et échanges de la Commission E.S.

En clair, il s'agissait de faire le bilan et de dresser les perspectives des travaux de la commission :

- D'abord les échanges (écrits et ponctués de rencontres) organisés en divers circuits

Circuit Démarrage par l'Entraide : structure d'échanges importante mais sans doute sous-utilisée

Circuits Remise en Cause AIS et Intégration :

le travail important autour du dossier qui sera publié cette année (n°11-12). Le travail s'orientera par la suite sur des échanges concernant entre autres les projets d'intégration.

Autres circuits, organisés autour de thèmes tels que la Lecture, les SES, la correspondance, la vie coopérative la violence

Le travail réalisé permet déjà des échanges fructueux qui alimentent et alimenteront Chantiers.

La liaison des travailleurs de la Commission par CONTACT, bulletin d'animation, supplément de Chantiers Très riche cette année, ce bulletin est envoyé aux travailleurs qui en font la demande et permet des échanges, des informations complètes très régulièrement.

Les rencontres de la Commission :

En plus de la présence au Congrès ICEM et des rencontres de Port d'Agrès, d'autres rencontres (plus ponctuelles) peuvent avoir lieu concernant un secteur de travail par exemple.

Mais nous envisageons dès maintenant un stage national, qui serait lié au Démarrage en Pédagogie Freinet pour l'été 86. Nous en reparlerons.

111 Chantiers, revue de la Commission E.S. Du nouveau. Un ordre du jour chargé à propos de Chantiers et à double titre.

Réorganisation matérielle, changement d'imprimerie.

Depuis que Chantiers existe, sous sa forme actuelle (plus de 100 n°) et bien avant (Chantiers au pays des mineurs), l'essentiel du travail d'impression, de montage, de routage est fait à Decazeville, assuré par Pierre Vernet et Mme Goudal, employée à mi-temps. A partir de la rentrée prochaine, Mme Goudal prenant sa retraite et Pierre Vernet désirant se retirer un peu des activités de la Commission (depuis plus de 30 ans!), l'impression de Chantiers sera assurée par Valérie Debarbieux, employée à mi-temps, à Poët Laval (dans la Drôme). La part de l'impression réalisée en offset dans le Nord par Daniel Villebasse et son équipe, se continuera pour les pages photos notamment, et de manière bénévole, comme toutes les autres tâches matérielles et de gestion (frappe, maquettes, trésorerie, etc...) Cela va apporter des changements de tous ordres mais Chantiers continuera sa parution mensuelle avec les mêmes conditions de duplication. Nous reparlerons prochainement et à mesure de l'année de cette réorganisation qui va entraîner notamment cet été le travail d'installation à Poët Laval de la nouvelle imprimerie (cf rencontres).

Contenus - présentation de Chantiers
Une réflexion a pu être menée à partir de données diverses sur 3 pistes

- constats et bilan à propos de Chantiers actuellement
- analyses et avis sur Chantiers en 84-85, au vu des numéros parus
- ce que peut, pourrait être Chantiers

Ce travail va se poursuivre, à l'initiative d'une petite équipe, par une publication dans Chantiers 10, une rencontre spécifique en Mai, la mise en place d'un circuit l'an prochain. Chantiers est votre revue... et nous aimerions connaître votre avis sur son contenu, sa forme, ses apports. Quels sont les raisons d'être de Chantiers. C'est sur cela que nous allons travailler suite à un échange riche durant les J.E.

IV Dossiers de la Commission E.S.

Ces dossiers voient leur stock actuel se réduire et certains ne pourront être retirés. De nouveaux dossiers peuvent naître (tel l'Intégration cette année), des échanges importants de la Commission.

Pour conclure :

D'autres points ont été abordés ou esquissés, d'autres seront à l'ordre du jour des journées de Port d'Agrès. Citons pour mémoire :

- échanges avec les mouvements amis
- campagne d'abonnements
- antennes départementales ...

Journées intenses et positives tant pour la Commission que pour l'ICEM dans une région ensoleillée pour ce printemps.

Michel Fèvre - 10/4/85

A vous lire et pour tout contact, écrire à la coordination : P. ROBO

- ILS ONT LU -

Suite de la page 13.C

* CILF (103 rue de Lille 75007 Paris) ou EDICEF 593 rue J. d'ARC 75013 Paris) publication en franco-portugais de "Fablier de São Tomé" (contes du Golfe de Guinée) 22Fr.

* A propos de l'informatique "Migrants Formation" 29 rue d'Ulm 75230 Paris cedex 05 a publié un dossier "Informatique et Formation" (n°59)

 *
 * 38ème CONGRES de l'ICEM *
 * et Universités Coopératives d'été *
 * du 26 au 29 août 1985 à Villeurbanne *

 * TRAVAILLER DANS L'ECOLE en 1985 ! *

* Education coopérative et appropriation des savoirs *

* Le XXXVIIIème rassemblement forum/éducation de l'ICEM réunira plusieurs centaines
 * de personnes venues de France, mais aussi, pour des dizaines d'entre elles,
 * d'une vingtaine de pays des divers continents.

* Dans ce forum, prendront place un certain nombre de manifestations. Celles-
 * ci bénéficieront à la fois :

- * - d'une autonomie complète de travail comme par exemple les universités d'été
 * (informatique, télématique, L.E.P. et recherche documentaire) ou les rencontres
 * de travail des secteurs et des chantiers de l'ICEM
- * - d'une interaction des uns sur les autres par des multiples points de rencontre,
 * expositions, conférences et débats communs.

* Quelle que soit la place et l'apport de chaque participant dans cette rencontre,
 * une réflexion commune cherchera à situer le mouvement de l'école moderne face
 * aux grands défis de l'éducation aujourd'hui :

- * - Travailler dans l'école en 1985 : pourquoi, comment ?
- * - Le droit à l'éducation pour tous dans une perspective d'éducation populaire
- * - L'enfant citoyen : statut, droits et responsabilités des enfants et des adoles-
 * cents.
- * - Les technologies nouvelles, outil de l'école populaire.

* Dans le cadre actuel de ce débat sur les finalités de l'école, ce congrès affirme-
 * ra la réalité de l'action et des propositions de l'ICEM pour construire l'école
 * moderne.

* POUR VOUS INSCRIRE : avant le 10 juin :

- * - vous pouvez demander des fiches d'inscriptions à votre délégué départemental
- * - vous pouvez écrire à : GLEM-Congrès Saint Clément les Places
 * 69930 Saint Laurent de Chamousset

* Le mercredi 28 août, une journée d'accueil sera organisée par le groupe lyonnais
 * de l'Ecole Moderne de 14 à 18 heures - entrée libre

- * - informations sur le groupe lyonnais
- * - secteurs de travail, échanges...
- * - vous pourrez prendre contact avec des camarades du groupe lyonnais qui travail-
 * lent à la Commission Enseignement Spécialisé

 * RENCONTRES de la COMMISSION E.S. - ETE 85 *

* Port d'Agrès du mardi 2 juillet (matin) au jeudi 4 juillet (midi)

- * Préparation de l'édition 85/86 pour Chantiers et promotion
- * Les dossiers de la Commission E.S.
- * Vie de la Commission et préparation du Congrès à Villeurbanne

* Cette rencontre sera suivi d'un autre regroupement :

* Poët Laval du jeudi 4 juillet ou vendredi 5 juillet
 * pour l'installation des locaux où sera imprimé Chantiers

* Où, Comment ? Port d'Agrès, au camping Croque Noix 12 km de Decazeville
 * Poët Laval, en camping également

* Pour tout contact, écrire à Patrick *

 ** ECHOS DES CIRCUITS **

 ANIMATION des CIRCUITS d'ECHANGE

Actuellement, une équipe travaille autour de la réactualisation du Contrat Mémento d'Animation Coopérative (CMAC). Le premier objet de notre recherche fut les MULTILETTRES.

Qu'est-ce qu'une multilettré ? C'est une lettre, un texte, un document.. que l'on envoie à plusieurs personnes (membres d'un même groupe de travail) en même temps.

C'est un des moyens d'échanges que nous utilisons dans les différents secteurs de recherches.

Il n'est pas question de retranscrire le document complet que nous avons réalisé, dans Chantiers ; ce serait trop long, inutile puisqu'il s'agit d'une fiche guide, outil destiné à des utilisateurs travaillant dans quelconques circuits. Nous voulons simplement présenter un plan de cette fiche-guide.

Elle se présente sous la forme suivante:

Une définition tentant de répondre à la question : Qu'est ce qu'une multilettré?

Duplication et diffusion : Ce paragraphe présente différents moyens de duplication et traite des différents moyens de diffusion que nous offre les P&T.

Présentation : A ce niveau, se trouvent consignés des conseils aussi bien en ce qui concerne la mise en page, qu'en ce qui touche les différentes présentations selon le thème étudié ou les réponses attendues.

Les différents types de multilettrés : C'est un point essentiel. Les différentes multilettrés sont décrites, expliquées, dessinées au niveau de leurs fonctionnements et des possibilités d'utilisation.

Quelle multilettré pour quel échange : Ce passage renseigne sur le type de multilettré à utiliser dans certaines situations et sur les raisons qui justifient ce choix. C'est ici que se trou-

vent réunis les conseils qui permettront d'utiliser cet outil d'une manière la plus efficace, la plus fiable possible.

Annexe : Là figurent quelques exemples types multilettrés, exemples qui permettront à chacun de savoir ce que sont les multilettrés et qui leur éviteront d'éventuelles erreurs.

Bien sûr, une aussi courte présentation ne reflète pas ce qu'est la totalité du document. Notre objectif est essentiellement de vous informer de l'existence d'un tel document.

Si vous êtes intéressés par le document complet, soit pour une information optimale, soit parceque vous utilisez cet outil, soit que ..., vous pouvez vous adresser à Patrick ROBO qui vous indiquera comment vous le procurer.

D'autre part, l'équipe travaillant sur le C.M.A.C. (composée de Maryvonne Charles, de Serge Jaquet, d'Adrien Pittion-Rossillon et de Patrick Robo) souhaite recevoir toutes les remarques, toutes les critiques que la lecture de ce document complet aura suscitées, afin d'en tenir compte dans nos futurs travaux.

 APPEL

Notre prochain objectif est de réfléchir sur le CAHIER de ROULEMENT.

Si vous avez envie de participer à cette recherche, ou plus simplement si vous avez un avis à donner à propos de votre pratique du cahier de roulement, nous serons très heureux de vous lire.

Pour joindre ce circuit, s'adresser à :

Serge JAQUET ENP 3 avenue WINNENDEN 73200 ALBERTVILLE

 ** DANS NOTRE COURRIER **

Jean-Paul Bizet propose dans ce numéro un article sur une plaquette "Présentation S.E.S.". Il ajoute :
 "Sinon, très satisfaisant de travailler "Freinet", plein d'expériences et de recherches intéressantes dans la vie coopé-

native de la classe.

En ce moment avec quelques copains nous menons une expérience radio-laboratoire (école fm) sur des écoles et collèges de la ville de Dragignan. Nous en sommes à 3 semaines d'existence. C'est un pro-

jet très enthousiasmant... je vous tiendrai au courant, ça peut intéresser Chantiers.

Amicalement,
Jean-Paul BIZET
Collège J. Rostand
S.E.S
83300 DRAGUIGNAN

- POUR UNE ECOLE DE NOTRE TEMPS -

Aujourd'hui, comme hier, l'ECOLE est le lieu privilégié des apprentissages, du plus Fondamental, du savoir lire, et de tous ceux qui concourent à l'acquisition des connaissances.

Nous témoignons que la pédagogie coopérative, tout aussi éloignée du Laisser Faire, que de l'autoritarisme désuet, est essentiellement la pédagogie du projet, permettant d'apprendre, mais d'apprendre autrement.

Mais l'Ecole Laïque, qui doit être l'école de la Réussite, a pour but de Former

de Futurs citoyens, et s'appuie sur des valeurs humanistes de justice, de paix, de fraternité, de compréhension, d'amitié, de solidarité et de coopération (déclaration universelle des Droits de l'Homme).

Elle s'appuie sur une autre conception des droits et pouvoirs de l'enfant, celle qui se réfère à "la Déclaration de Genève", à l'opposé du système scolaire habituel.

Éducation qui ne se réalise pas par des leçons, mais qui se pratique au sein de l'organisation coopérative, par l'apprentissage des responsabilités, de la vie démocratique (règles de vie, conseil par la réalisation de projets collectifs définis ensemble (enfants et adulte), et de projets individuels.

Pierre Yvin
ENP
10 boulevard A. Einstein
44300 NANTES

* ILS ONT LU *

Dans les bulletins et revues

Chantiers pédagogique de l'Est n°129

Construire une diazocopieuse - F. PINOT

Chantiers pédagogique de l'Est n°130-131

Mini dossier informatique :

- cahier de roulement "Informatique à l'école"
- recherches avec programme de mini-tortue sur ZX81
- un an d'utilisation du ZX81 en classe de perf
- la circulaire de la direction des écoles
- et les robots ? (sondage au collège)

Artisans Pédagogiques n°32

A propos de lecture silencieuse A. BIDEAUX

Dans Migrants-Nouvelles

* parution d'un catalogue d'ouvrages en langues d'origine (arabe, espagnol, portugais, langues de Yougoslavie, turc, bilingues) et documentation audiovisuels. Adresses des librairies diffuseurs : ADRI 42 rue de Cambronne 75015

* Les éditions Syros (6 rue Montmartre)
publient deux nouvelles collections bilingues à l'intention des enfants
"L'arbre à livre"

Écriture (5 contes traditionnels et leurs calligraphies) dès 9ans - 120Fr
Mosaïques (l'art de la mosaïque) arabe français - dès 6 ans - 65Fr

Le palais vert (aventure et archéologie) arabe/français - dès 9 ans - 45Fr

"Les copains de la classe"

Au delà des différences, des enfants d'une même classe, se découvrent à travers reportages, recettes, contes, chansons.

Déjà paru "Nous venons du Portugal" (dès 10 ans - 55Fr)

A paraître: Nous venons d'Algérie
Nous venons des Antilles

* Editions L'Harmattan (7 rue de l'École Polytechnique 75005 Paris)

trois contes inventés par des enfants CP - CE1 et traduits en portugais et en arabe par leurs parents

- la socière et la fleur
- Sidola
- Le château hanté

Chaque volume 24 pages - 34 francs
(suite et fin page 10.C)

"L'ECOLE ECLATEE"

de Claire et Marc HEBER-SUFFRIN
Paris, Stock 2, 1981, 290 pages

Extrait de la préface d'Edgar Morin

"L'idée de réseau est une idée clé, une idée maîtresse. Nous commençons aujourd'hui à reconnaître la vertu des organisations en réseaux, faites d'intercommunications et échanges entre individus par rapport aux organisations strictement centrées : hiérarchiques où l'instruction et les instructions découlent du centre : sommet de la hiérarchie sur les exécutants/élèves." E.M.

Des classes qui sortent des murs de l'école pour étudier le milieu environnant, pour enquêter, pour visiter.....

Des classes qui ouvrent leurs portes à des parents à des animateurs d'activités diverses, à des personnes-ressources pouvant répondre aux questions que les enfants se posent...

c'est là aujourd'hui, un visage familier de l'école, même si ces pratiques, pourtant prônées officiellement, rencontrent encore des obstacles du côté de la réglementation et de certains "chefs hiérarchiques", ainsi que du côté de parents et d'enseignants pour lesquels tout changement est l'indicateur d'un laisser-aller préjudiciable à l'instruction.

Claire et Marc HEBER-SUFFRIN, l'une institutrice, l'autre éducateur d'un club de prévention ont tenté de faire un pas de plus : remplacer les visites collectives et ponctuelles par des stages individuels ou en petits groupes pour des élèves de cours moyen. Ils ont pris contact avec des grandes surfaces, des maisons de retraite, des travailleuses familiales, des I.M.P., un C.E.S., des crèches... pour y placer des élèves.

Cette expérience, réalisée à Orly, concrétise les "réseaux du savoir" proposés par ILLICH. Elle a bien sûr connu des difficultés du côté des autorités scolaires et a soulevé des critiques.... comme la plupart des innovations qui bouleversent les habitudes.

C'est à une réflexion sur cette expérience que nous vous invitons.....

sur cette expérience et sur sa suite, car, suggérée par Claire HEBER-SUFFRIN, l'idée des "réseaux" de formation réciproque, est reprise par la ville d'EVRY, mais cette fois dans le milieu social, en particulier avec la population la plus défavorisée.

* ENTRAIDE PEDAGOGIQUE et DOCUMENTAIRE *

Dossiers reçus :

Bilan d'expérience : Collège expérimental de GRENOBLE (villeneuve), "12 années de classes hétérogènes", brochure de 52 pages, 1984 ou, vue par l'équipe certaines réussites et contradictions encore actuelles dans cette expérience-phare. Indispensable mais un peu décevant par le manque de vécu...

Projet pédagogique Christian Chopart : Projet pédagogique de la classe d'adaptation ouverte de l'école primaire "Chanteraine"(77).. Les textes officiels et l'intégration ou la classe d'adaptation, l'étude du milieu de l'expérience, les propositions pédagogiques et structurelles, près de 40 pages d'un document qui peut dépanner utilement tous ceux qui veulent tenter l'expérience.

Mémoires CAEI :

Christian Chopart Evolution du langage d'Aude, 164 pages, Batignolles 1982, ou comment Christian a noté pendant des mois la naissance du langage et son évolution chez sa fille Aude. En sous-titre, "la méthode naturelle". Observations, théorisation et description phénoménologique. Pour les travailleurs de maternelle et tous ceux qu'intéressent le problème du langage.

Serge Jaquet Voir vivre et vivre avec une classe, suivi de "présentation et analyse des fondements de la sociométrie, de Moreno", 100 pages environ, Grenoble, 1982. Au cours d'un stage CAEI, Serge aide une camarade du mouvement dans sa classe, en utilisant en particulier la sociométrie, une expérience d'une année où est étudiée par un "autre", qui n'est pas pour autant un voyeur, l'évolution d'un groupe classe.

PAR AILLEURS, NOUS SIGNALONS QUE LES DEMANDES DE PRETS AU CENTRE DE DOCUMENTATION SONT TRES NOMBREUSES EN QUI CONCERNE LES PROJETS PEDAGOGIQUES D'INTEGRATION (E. Debarbieux, A. Pittion-Rossillon), ce grand nombre de demandes contraint à organiser un tour qui est très long, que ceux qui n'ont rien reçu encore patientent, et rappellent s'ils désirent encore ce prêt (chèque caution de 50F pour tout prêt, délai de prêt:15j

"Les travailleurs de CHANTIERS

parlent aux travailleurs de CHANTIERS"

REACTION A L'ARTICLE "2 MOIS DE CLASSE"

paru dans Chantiers N° 104.

Michel Albert questionne Patrick Chrétien et Claude Crozet

auteurs de cet article, en particulier au sujet de

L'individualisation du Travail chez les enfants

non lecteurs, jeunes (6-8 ans).

Je me permets de vous interviewer:

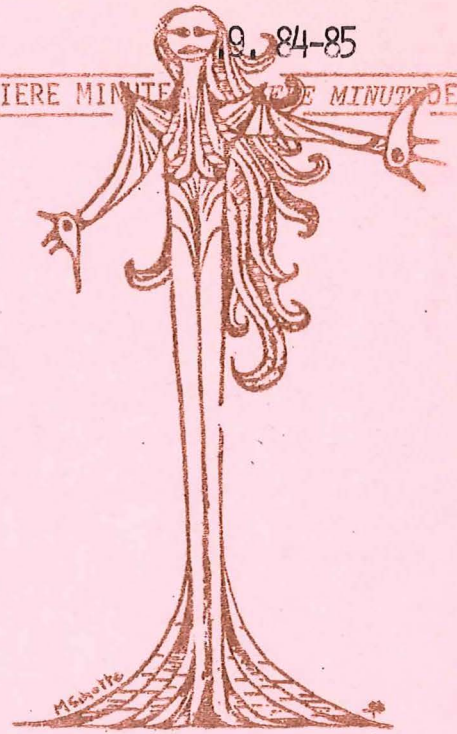
1. Quelle est la proportion des 6-8 ans dans votre effectif?
2. Quelle est leur degré de compétence en lecture ?
3. S'intègrent-ils facilement aux institutions ?
 - participation au Conseil
 - Choix des textes
 - Participation au forum ... etc ...
4. "Un bilan d'activités"
 - Bilan des activités du jour ?
 - Comment se déroule ce bilan: - tout le groupe ? - individuel/ le groupe?
 - individuel/instit. ?
5. Comment les 6-8 ans intègrent ils le système EVALUATION ?
 Comment réagissent-ils face à celui ci ? Sont-ils concernés ? L'imitation des grands a-t'elle un rôle important ?
 Où sont consignés les résultats de l'Evaluation ?
 "Les ceintures sont passées devant le groupe"... tout le groupe ? (2 classes).
6. Existe-t'il un système d'Entraide :
 - Compétent....vers ...apprenant? Si oui, selon vous à qui ce système semble le plus utile: au compétent? à l'apprenant ?
7. Plan de travail.
 Les 7-8 an- parviennent ils aisément à s'inscrire aux ateliers sur 1 jour et à se servir de leurs inscriptions pour guider leur travail ? ... ou alors comment cela se passe t'il? Si certains de ces enfants ne parviennent pas utiliser cet outil, ce serait du à quoi ?
8. Je reprends l'exposé de Jean Le Gal qui divise le travail individualisé en :
 - a) Activités personnelles liées à la création.
 - b) Activités personnelles liées aux manques à combler.
 - c) Activités personnelles liées à la vie Coop de la classe.

QUESTIONS:

- Quel est le degré de participation des 6-8 ans à chacun de ces types d'activités?
- Utilisez-vous des outils programmés (autocorrectifs ou non) pour les activités personnelles liées aux manques des 6-8 ans? Lesquels?
- Ces outils vous satisfont-ils ?
- Quelle est la part de ce travail/autres activités?

Merci de vos réponses .

Michel Albert. Massais.
 79150 Argento-Chateau.



Ces questions vous interpellent? Vous pouvez reprendre l'article cité, présenter vos propres démarches. Et n'oubliez pas...d'en faire part dans CHANTIERS. Les pages dernières minutes permettent une circulation plus rapide des échanges. CHANTIERS attend vos réactions aux articles parus cette année. Les échanges entre praticiens sont indispensables aux avancées pédagogiques.

COLONIES ALTERNATIVES.

L'association G'SUNDHEIT qui organise depuis 4 ans des colonies de vacances à gestion coopérative, doublées d'un objectif d'alimentation naturelle, organise à nouveau cet été

UN CENTRE DE VACANCES à THELIS la COMBE (Loire).

Une association soeur "ARC EN CIEL" est née au courant de l'année 85 en Normandie, ce qui permet d'organiser 2 séjours à THELIS, l'un en Juillet, l'autre en Août.

Pour tout renseignement, écrire ou tél à François VETTER
I88 rue de la Hingrie
68660 Rombach
Tél 16 (89) 58-96-60.

A P P E L du C I R C U I T "ECHECS en LECTURE"

ECHECS ET MATHS ?..... NON, ECHECS ET LECTURE !

Les échecs en lecture, ça existe! Nous connaissons cette réalité. Oui, nous sommes tous, par notre travail dans l'Enseignement Spécialisé, confronté quotidiennement à des enfants en situation d'échec dans leur appropriation du lire.

Pourquoi ces échecs? Question de méthodes, d'approches, de techniques, de "climat"? Nous n'avons pas hélas toujours les moyens -'expliquer, de comprendre, d'analyser les difficultés de ces enfants! Que faire? Comment? Avec quoi? Avec qui?

L'Entraide pédagogique et coopérative, ça existe aussi à travers notre revue et dans notre commission E.S.

La lecture vous préoccupe, vous cherchez ou avez trouvé des réponses, des solutions. Vous souhaitez avoir des informations, de l'aide... Ne cherchez pas forcément l'adresse d'un spécialiste!

Prenez simplement contact avec un praticien de la Commission E.S. qui s'engage par avance à vous répondre, à échanger!

ECRIRE à : Didier MUJICA-Groupe Scolaire
Rue Alexis Carrel.
I8000 BOURGES.

joindre une enveloppe
timbrée à votre adresse.

Merci

TRAVAIL INDIVIDUALISE... UN THEME DE TRAVAIL pour l'ANNEE 1985-86.

Parmi les divers échanges dans la Commission E.S., échanges dont vous pouvez lire des échos, synthèses dans Chantiers, il nous a paru important d'échanger sur un thème commun, directement dans les pages de CHANTIERS, dès la rentrée 85-86; pourquoi?

- Il est des thèmes importants, composant la pédagogie coopérative, que nous ne pouvons mettre en avant si nous n'avons pas élucidé, présenter ce qui se cache derrière les mots. Praticiens, c'est à nous de montrer la réalité de nos classes, de nous co-informer, questionner. Sur une année entière, on doit pouvoir avancer.
- Le thème lui même: TRAVAIL INDIVIDUALISE, parce qu'il s'agit là d'une pratique importante en Pédagogie Freinet, mais souvent mal expliquée, mal interprétée... Quels liens existent-ils entre des projets de groupe et l'individualisation des apprentissages... avec quels outils... quelle évaluation.

Nous en reparlerons dès la rentrée, par la présentation du travail individualisé à plusieurs niveaux d'âges des enfants de nos classes.

Vous pouvez déjà envoyer votre contribution à CHANTIERS.

Le travail individualisé, pour vous, qu'est ce que c'est? Comment se fait-il, s'organise-t-il dans votre classe?



" Les activités
de création manuelle et technique
doivent être considérées comme indispensa-
bles très tôt"

Projet d'Education Populaire ICEM - 1979



Photo: M. Fèvre - Vitry/Seine



Directeur de la publication: D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING

Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060

Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE