

MAI - JUIN 1989

156/157

C	H	A	N	
T	I	E	R	S
		n°9/10		

~~échec~~

Pratiques Recherches Stratégies

A.E.M.T.E.S.
Pédagogie Freinet

L'Association École Moderne des Travailleurs de l'Enseignement Spécial (Pédagogie Freinet)

- La commission Enseignement spécialisé de l'ICEM, déclarée en « Association École moderne des travailleurs de l'Enseignement spécialisé », est organisée au niveau national en structures coopératives d'échanges, de travail, de formation et de recherches.
- Elle est ouverte à tous les enseignants, éducateurs, parents, préoccupés par l'actualisation et la diffusion de pratiques, de techniques et d'outils pédagogiques permettant la réussite scolaire de tous les enfants, et plus particulièrement de ceux qui sont en difficulté.
- Elle a pour OBJECTIFS :
 - une réflexion critique permanente sur les pratiques pédagogiques et leur adéquation aux difficultés des enfants et à leurs besoins dans la société actuelle,
 - la lutte permanente contre les pratiques ségrégatives dans l'institution scolaire,
 - la formation des praticiens,
 - la recherche de solutions pour pallier les carences du système éducatif.
- Elle articule ses travaux et recherches, en liaison étroite avec l'Institut coopératif École moderne - pédagogie Freinet, autour de conceptions sociopolitiques, humaines et pédagogiques basées sur la coopération et l'épanouissement complet de chaque individu.

Pour tout renseignement s'adresser à :

Didier MUJICA
18, rue Ferrée
Asnières
18000 BOURGES

L'AVENIR DE LA COMMISSION E.S. ET DE CHANTIERS

- * Le nombre d'abonnés à CHANTIERS était en chute libre !
- * notre trésorier suait sang et eau pour établir un équilibre financier;
- * nos forces militantes s'épuisaient dans la gestion de la Commission et de la revue;
- * La disparition progressive de l'A.I.S. ne nous permettait pas de voir l'avenir de manière sereine ;
- * et nous n'avions même plus ni le temps, ni la force d'échanger entre nous sur ce qui nous intéresse : NOS CLASSES...

A L O R S S T O P !!!

Les Journées d'Etudes d'Andernos ont été l'occasion de prendre des décisions fermes après plusieurs mois d'échanges, de débats passionnants et passionnés.

**CHANTIERS S'ARRETE SOUS SA FORME ACTUELLE
TOUS NOS TRAVAUX SERONT AXES SUR LE PEDAGOGIQUE
NOUS NOUS DONNERONS DES MOYENS D'EDITION PLUS SOUPLES**

Le numéro que vous tenez dans les mains est donc un des derniers d'une longue série. Vous ne recevrez pas, en cette fin d'année scolaire, de sollicitation de réabonnement.

Nous nous sommes vus dans l'obligation de licencier, pour raisons économiques, notre employée Valérie qui se chargeait du tirage, du montage, du collage, de l'ensachage et de l'envoi de CHANTIERS.

Qu'elle soit ici, au nom de tous, vivement remerciée pour toute sa patience, ses efforts et la qualité de son travail.

MAIS QUE SERA LA COMMISSION EN 89/90 ?

Si CHANTIERS s'arrête sous sa forme actuelle, pour la Commission Enseignement Spécialisé de l'ICEM les travaux continuent...

Nous voudrions, sans nous embarasser de problèmes de gestion de numéro d'une revue à remplir à date fixe, retrouver le plaisir à échanger entre nous, avec d'autres, avec vous, sur ce qui est notre souci principal d'enseignant : les enfants dans la classe, dans l'école... leurs difficultés, leurs réussites... nos difficultés, nos réussites.

ALORS DES ECHANGES PEDAGOGIQUES DANS UN BULLETIN !

Un bulletin d'échanges pour toutes les personnes intéressées par des réflexions, des pratiques, des échanges simples et directs.

Pour pouvoir se rencontrer par écrit autour de nos pratiques de classes, de nos outils, de nos projets, de nos trucs, de nos combines, mais aussi de nos difficultés, de nos tâtonnements, de nos manques... Et autour de la vie de la Commission, de ses travaux, de ses stages, de ses rencontres...

Ce bulletin comprendrait 250 pages sur l'année scolaire, répartis sur 10 numéros.

Ce bulletin gardera, pour des raisons techniques, le nom de CHANTIERS et prendra le sous-titre de CONTACT qui est, actuellement, le bulletin d'animation de l'équipe d'animation de la Commission.

ET LES DOSSIERS ...

Les travaux menés au sein de la Commission ne pouvant passer dans le bulletin ou pouvant intéresser d'autres personnes au-delà du cercle des lecteurs du bulletin, feront l'objet d'un tirage sous forme de dossiers.

Nous envisageons actuellement de travailler sur :

- l'évaluation
- la lecture
- le travail individualisé
- l'avenir des enfants en difficultés
- l'entretien du matin

D'autres travaux peuvent se mettre en place au fur et à mesure.
A nous de reprendre nos échanges pédagogiques...

Pour tout contact avec la Commission Enseignement Spécialisé,
Pour proposer de nouveaux échanges,
Pour s'inclure dans un travail de réflexion,
Pour participer à la vie de la Commission...

une adresse : Didier MUJICA
18, rue Ferrée
ASNIERES
18000 - BOURGES

NOUVELLE SERIE
n° 9/10 - Mai-Juin 1989

S O M M A I R E

QUATORZIEME ANNEE
n° 156/157 - 1988/89

Edito :		
L'avenir de la Commission E.S. et de CHANTIERS	Didier MUJICA	p. 3
Sommaire		p. 4
Texte libre - Bruno SCHILLIGER, Janine CHARRON et Marie-Pierre FONTANA		p. 5
Les manifestations en 1989 sur les Droits des Enfants....		p. 10
Questions sur l'article : "Entre les enseignants et le GAPP..." - Michel ALBERT		p. 13
Philippe et le maître... - Jean-Louis MAUDRIN		p. 15
Tsiganes et Voyageurs (II) - Arlette LAURENT-FAHIER.....		p. 17
Correspondances - Yves FRADIN, Janine CHARRON, Marie-Pierre FONTANA		p. 20
L'arbre dont vous êtes le héros - Eric DEBARBIEUX et le Secteur VIOLENCE		p. 25
Poitier 1989 : Evolution ou Révolution de la presse jeune - Marie-Noëlle FROIDURE		p. 36
L'entretien - ensemble coordonné par Michel FEVRE..... (voir sommaire intérieur)		p. 43
Notes de lecture - Repu de Presse - Infos - Adrien PITTION-ROSSILLON		

<p>TEXTE LIBRE</p>		
	<p>Bruno SCHILLIGER Janine CHARRON Marie-Pierre FONTANA</p>	

En classe unique

Dans ma classe unique, les occasions d'apprentissage de la langue sont multiples, que ce soit à travers la poésie, la lecture, la correspondance, ou même le théâtre... Mais lors du travail du texte libre, notre attention est plus particulièrement portée sur cet apprentissage. Mon objectif général est d'apprendre aux enfants à LIRE-ECRIRE-COMPTER en partant de leurs apports et le texte libre est l'un de ces éléments.

I - DU TEXTE LIBRE BRUT

Dans la semaine figurent à l'emploi du temps deux "choix de texte" lors desquels chacun peut présenter son texte avec la certitude d'être entendu et respecté (3 lois : on écoute celui qui parle, on ne se moque pas, tout ce qui est dit ne doit pas sortir du groupe). Des questions peuvent être posées à l'auteur. Ensuite, on passe au vote (on vote après la lecture de chaque texte). Pour cette séance, nous avons un Président et un secrétaire qui dessine et note les scores au tableau. Pour chaque texte, et de façon à avoir un vote plus affiné, on vote sur 3 : chacun lève un, deux ou trois doigts... ou aucun.

Le journal est une oeuvre collective et non la juxtaposition de textes individuels, c'est pourquoi l'on vote. Le texte élu lors du "choix de texte" sera mis au point collectivement. Auparavant, et dans la même journée, nous avons un moment prévu dans l'emploi du temps pour l'écriture éventuelle d'un texte. C'est un point qui me semble important : il existe un temps et un lieu pour l'écriture d'un texte. Aucune intervention de ma part lors de ce moment. Ils n'écrivent pas pour me faire plaisir. Leur texte ne m'intéresse pas.

II - DE LA MISE AU POINT COLLECTIVE DU TEXTE LIBRE

Alors que je corrigerai les textes libres non-élus qui seront ensuite recopiés... Alors que les textes libres non-élus verront une correction de ma part et seront recopiés dans le cahier personnel de textes libres de l'enfant concerné (la copie du texte est payée en monnaie intérieure), le texte choisi par la classe sera écrit au tableau et travaillé collectivement le lendemain. Lors de cette séance, les enfants, armés de dictionnaires et de "J'écris tous seul", corrigent dans un premier temps les erreurs orthographiques et, dans une deuxième phase, proposent des modifications à propos de la syntaxe, concordance des temps, formulation, etc... L'auteur est toujours maître de sa production car toute modification ne peut se faire qu'avec son accord.

A ce moment, mon travail consiste surtout à faire approfondir les idées de manière à enrichir le texte. Là, je ne m'abstiens certainement pas de donner mon avis, d'apporter des expressions nouvelles, des verbes plus précis, des mots peu usités par les enfants.

Durant ce moment, des lois permettent à chacun de participer : les enfants rose, blanc, jaune ou orange en orthographe peuvent intervenir sans demander la parole, alors que les verts doivent la demander (les niveaux en orthographe se limitent actuellement au vert foncé car dans la classe unique où je me trouve cette année les enfants ont un niveau assez faible dans ce domaine).

Cette mise au point collective dure 3/4 d'heure, temps qui me semble permettre une bonne mise au point et aussi éviter la lassitude ou la baisse d'attention.

Lorsque le travail est terminé, l'auteur peut relire, s'il le souhaite, le texte définitif. De toute façon, il y a toujours beaucoup d'amateurs pour lire ce texte qui met en sécurité face à la lecture puisqu'on vient de le mettre au point. Même les blancs ou jaunes s'y essayent.

Le lendemain, le texte sera l'objet d'une étude portant sur le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire.

III - DE L'ETUDE DE TEXTE

Il s'agit également d'un moment prévu à l'emploi du temps et qui n'excède pas 1/2 heure. Le texte est le support d'apprentissages, mais il n'est pas question de dégoûter les enfants d'écrire en les assommant par un travail fastidieux. Chaque enfant dispose du texte, imprimé ou limographié la veille lors de la séance d'ateliers. Le responsable-distribution s'en occupe. Ce texte est collé dans le cahier du jour.

Là encore, chacun travaille à son niveau grâce aux ceintures de judo. Au tableau, j'inscris le travail à réaliser pour chacun des niveaux de ceintures.

Un exemple : Texte de Karen

Dimanche dernier, Aurore, ma soeur et moi avons été nous faire percer les oreilles.

Aucune de nous ne voulait passer la première.

Finalement, Chrystelle s'est décidée et les a choisies rouges.

Ensuite, ce fut mon tour et celui d'Aurore. Nous avons peur, mais tout compte fait nous n'avons pas ressenti de douleur.

On va peut-être m'offrir une nouvelle paire de boucles d'oreilles pour mon anniversaire.

Travail à réaliser :

Jaune 1) entourer tout ce qu'on sait lire

Orange 1) donner un titre au texte

2) Karen s'est fait percer...

3) entourer tous les mots où l'on voit et on entend "ou"

4) souligner tous les NOMS du texte

5) chercher un synonyme de "peur"

6) conjuguer le verbe PERCER au présent, au futur.

Vert clair... 1) souligner les VERBES et leur SUJET

2) chercher un synonyme de DOULEUR

3) expliquer TOUT COMPTE FAIT

4) conjuguer le verbe PERCER au présent, imparfait

5) quel est le contraire de PERCER

6) écrire les verbes du texte qui sont à l'infinitif.

- Vert foncé 1) chercher un synonyme de FINALEMENT
2) souligner les verbes au passé composé
3) chercher des mots de la famille de ANNIVERSAIRE
4) écrire la deuxième phrase au présent et au passé composé
5) conjuguer le verbe PERCER au présent, futur, imparfait, passé composé.

En outre, les mots du texte qui ont posé problème lors de la mise au point et qui ont nécessité une correction, seront inscrits dans le répertoire personnel de chaque enfant. Là encore, en fonction des niveaux, les mots inscrits ne sont pas les mêmes d'un niveau à l'autre.

Ces mots seront travaillés par chacun, en classe ou à la maison et une évaluation a lieu le samedi. On nomme ce moment la "dictée à deux": l'un des deux enfants prend le répertoire de l'autre et lui dicte un mot choisi au hasard. Ensuite, il y a comparaison avec le répertoire. Si le mot est correctement écrit, l'autre enfant inscrit une barre à côté du mot. Lorsque l'enfant aura comptabilisé 4 barres, le mot ne sera plus revu systématiquement.

Si le mot n'est pas correctement écrit, l'enfant doit le revoir ultérieurement par visualisation-copie.

Ensuite, on permute et c'est au tour de l'enfant qui écrivait le mot, d'en dicter un à son camarade.

En fin de séance, chacun compte le nombre total de mots dictés et le nombre de mots réussis et l'inscrit sous forme de fraction : ex.: 26/27.

Bien entendu, je passe auprès de chacun pour une dernière vérification. Comme je ne peux pas être partout à la fois et qu'il me semble important que les enfants visualisent des mots correctement écrits dans le répertoire, chaque chef d'équipe (nous avons des équipes fixes dans la classe) vérifie après chaque séance les mots qui viennent d'être écrits. Je procède à un contrôle général des carnets avant chaque vacances.

En ce qui concerne l'étude de texte, je vous livre quelques idées :

- entourer ce qu'on sait lire
- questions de lecture (ex. de quelle couleur est le chat de Virginie ?)
- recherche de "sons" dans des mots (ex. : recherche le son "OU")
- analyse grammaticale (sujet, verbe, compléments...)
- pointer les terminaisons des verbes, des noms au pluriel...
- mettre les verbes du texte à l'infinitif
- quels sont les modes et les temps des verbes du texte ?
- transformation du texte (ex.: c'est le bijoutier qui parle. Raconte)
- chercher les verbes au... (ex. futur, présent)
- souligner des mots grammaticaux (ex.: noms, adverbes, adjectifs...)
- changer le temps des verbes du texte
- mettre une phrase au ... (temps)
- lecture d'une phrase-clé
- dictée d'une phrase-clé
- rechercher dans les textes des mots où on entend... ("son")
- synonymes (rechercher ou réemployer dans une phrase).
- expliquer... (tel mot, telle expression)
- chercher un mot de la même famille que...
- retrouver la règle de...
- homonymes (rechercher ou réemployer dans une phrase)
- donner un titre au texte
- cocher la phrase juste (j'écris 3 phrases dont une seule est juste)
- expliquer une phrase
- travail sur le vocabulaire (ex. : rendre doux... adoucir)
- imaginer une suite au texte
- recherche des différents sens d'un mot
- quel est le contraire de...
- recherche de la racine d'un mot.

Certains seront peut-être choqués que, dans ma classe, le texte libre soit l'objet d'un travail de ce type. De la grammaire ? de la conjugaison ? à partir des textes libres ??? Freinet ou pas Freinet ? Ce débat ne m'intéresse pas. D'ailleurs je ne me réclame pas de la Pédagogie Freinet, mais de l'utilisation des techniques Freinet "traditionnelles" et de la pédagogie institutionnelle pour apprendre aux enfants à lire-écrire-compter et à grandir. Par contre, je souhaite que les pratiques que je viens de décrire incitent d'autres à décrire les leurs pour qu'un échange s'instaure sur ce terrain.

Alors, comment procédez-vous pour l'apprentissage de la langue ?

Bruno SCHILLIGER

*PRATIQUES D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE
A PARTIR DES TEXTES LIBRES*

Aucun enfant de ma classe (IME 7 à 9 ans) ne sait écrire. L'objectif que je poursuis en pratiquant cette technique est plutôt l'expression, disons orale puisque les enfants me dictent leur texte. J'essaie qu'ils comprennent que ce qu'ils disent peut être écrit et devenir un texte écrit (donc lisible pour d'autres : impression dans le journal, envoi aux correspondants...).

Chaque enfant a un cahier (de travaux pratiques : une page dessin, une page pour écrire) de textes. Il peut faire un texte quand il le désire, en fait quand je suis disponible pour lui écrire, c'est-à-dire pendant les moments de travail individualisé. Mais, je m'aperçois que lorsqu'un enfant m'apporte son cahier pour que je lui écrive son histoire, beaucoup d'autres enfants suivent et ce n'est pas facile à gérer car ils ont beaucoup de mal à attendre leur tour.

Donc, suivant les moments, j'écris l'histoire sous dictée, et ensuite, l'enfant va essayer de la recopier ou d'en recopier une partie (suivant les possibilités graphiques de chacun) et illustrer son texte.

S'il y a trop d'enfants qui ont besoin de moi, je leur demande de faire d'abord le dessin de leur histoire, et, qu'ensuite, je l'écrirai.

Mais cette démarche ne me satisfait qu'à moitié car les liens entre expression graphique et expression orale sont trop importants.

Tous les textes sont lus à toute la classe au moment de la présentation des travaux.

Les enfants ont quelquefois des difficultés à voir la différence entre un texte (je leur dis une histoire) qui raconte quelque chose et un dessin qui est comme une photo d'un événement. Le texte (peut être vrai ou imaginaire) a un déroulement, un début, une fin.

Je ne fais pas de vocabulaire sur le texte, j'essaie seulement quand je l'écris que l'enfant précise sa pensée et l'exprime le plus clairement possible, sans changer son expression.

Janine CHARRON

LE TEXTE LIBRE

Ayant des enfants en échec scolaire, avec des problèmes importants (troubles du caractère, de la personnalité...), j'ai deux objectifs principaux.

- * que l'enfant s'exprime par écrit
- * qu'il ait envie de communiquer son écrit.

Travailler des notions de français à partir des textes libres ne rentre pas dans mes principaux objectifs. Cependant, il arrive que j'exploite le texte en grammaire ou conjugaison, mais jamais systématiquement (de plus, j'ai peu d'enfants de niveau CE.1 ou plus).

Avec les apprentis-lecteurs : j'utilise le texte comme support pour l'apprentissage de la lecture.

- l'écriture du texte

- . celui qui ne sait pas écrire : raconte et j'écris. Bien sûr, je transforme parfois afin que le français soit correct, que le texte soit compréhensible! Je relis à l'enfant afin qu'il me dise si j'ai bien écrit ce qu'il voulait exprimer.
- . celui qui commence à écrire : écrit seul son texte sur son cahier d'essai. S'il a besoin de mots qu'il ignore, je lui donne (sur son répertoire orthographique) ou un copain lui donne ; puis, il dépose son cahier sur mon bureau, choisit un travail sur son plan de travail. Quand je suis disponible, je l'appelle et ensemble, nous corrigeons le texte afin qu'il soit compréhensible. Il le recopie alors sur son cahier de textes libres.

S'il a besoin de corriger des fautes de grammaire, orthographe, conjugaison, de préciser le vocabulaire, c'est donc individuellement, avec moi, que cela est fait. Si certaines notions sont à revoir, l'enfant les reprendra en travail individualisé sur son plan de travail personnel.

- La présentation des textes libres

Les textes présentés chaque samedi matin sont donc corrects. Chacun peut alors demander des précisions, faire des remarques, poser des questions. La présentation de textes est un moment très riche et important dans ma classe. A la fin de la présentation, on choisit un texte : on vote (secrètement à mon oreille).

- Le texte élu

- . il est distribué à chacun et collé sur le cahier de textes libres.
- . Il est affiché et illustré (pour les murs de la classe).
- . il est écrit au tableau . il est écrit au tableau :
 - avec les enfants qui apprennent à lire : chaque jour on fera des jeux de lecture à partir de ce texte (jeux oraux)
 - chasse aux mots connus
 - aux mots nouveaux
 - mots effacés à retrouver
 - piquage mutuel : un enfant montre un mot à un autre qui doit lui lire le mot désigné
 - copie-dictée : je nomme un mot. Les enfants doivent les retrouver et l'écrire sur leur ardoise.
 - quelquefois on mime le texte. On se pose des questions au sujet du texte.
 - on le décrit : nombre de phrases, de mots, remarques diverses...
 - on pioche des mots et on les retrouve dans le texte
 - on invente des phrases avec ces mots piochés, etc...

Jeux, exercices écrits

- phrases à compléter
- vrai ou faux
- séries de mots ; retrouver dans chaque série les mots du texte
- intrus
- mots à placer dans une grille (mots croisés)
- retrouver l'ordre des composants du texte, les numéroter
- mettre le déterminant devant les noms
- faire le plus de phrases possibles avec quelques mots donnés
- retrouver les phrases du texte dans un contexte élargi...

A chaque texte élu, je fabrique une fiche avec des exercices de ce type ; sur cette fiche je n'emploie que des mots du texte. Les enfants peuvent donc la faire seul sur leur plan de travail (hors du travail individuel).

De même, chaque texte est mis en étiquettes dans une enveloppe. L'enfant peut donc reconstituer le texte avec modèle, puis sans modèle, piocher les étiquettes et lire les mots.

Tous les noms des textes sont dessinés ou illustrés par une image (1 fiche par mot). Dans notre "boîte à mots" des textes. Dans cette boîte, il y a aussi les mots écrits (au recto en cursive, au verso en script).

Ceci constitue un jeu de lecture :

- retrouver les mots correspondants aux images ;
- dictée muette à partir des images seules ;
- dans quel texte avons-nous vu ce mot ? (écriture du mot avec les numéros des textes où nous l'avons rencontré).

Je fais aussi des fiches avec des exercices, faisant appel aux mots de plusieurs textes.

Exemple : ce qui ce mange ou non

ce qui vit
 ce que l'on trouve à la maison
 ce que l'on peut acheter
 ce qui vole
 il ou elle
 il est...
 je suis...
 on va aller...
 j'ai joué...

Des devinettes du type : j'ai mangé de la compote, qui suis-je ?

A quoi te fait penser ce mot : VACHE ? à correspondant, dame, lait.

Avec les enfants qui savent lire

- quelquefois, on fait une mise au point collective du texte élu pour l'enrichir;
- on fait quelques jeux de lecture oraux et écrits également;
- on peut : extraire une notion (ex.: "à" ou "a") si le texte s'y prête et que l'occasion se présente (ex.: remarque d'un enfant).
- faire des auto-dictées à partir des textes élus.

mais ceci n'a rien de systématique.

LE POINT SUR...

Extrait de la LETTRE de l'IDF
N°31. Janvier 1989.

Les manifestations ou initiatives prévues en 1989 sur le thème des droits de l'enfant (Inventaire au 20 décembre 1988)

Le thème des droits de l'enfant sera au cœur du débat de société en 1989 et dans la décennie qui s'annonce, sous une triple conjoncture.

1°) - La montée de ce thème depuis quelques années du fait d'une grande sensibilité aux violences faites aux enfants, mais également de la prise de conscience encore diffuse selon laquelle l'enfant est également une personne, acteur de sa vie et constitue désormais le seul point de repère fixe dans un ordre familial objet de nombreux bouleversements en fin de XX^e siècle.

2°) 1989 sera une année anniversaire chargée :

- Révolution Française de 1789 et Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.
- Loi sur la déchéance d'autorité parentale (1889).
- Déclaration des Droits de l'Enfant de l'ONU (1959).
- Année internationale de l'Enfance (1979).

3°) L'achèvement des travaux sur la Convention Internationale des Droits de l'Enfant initié par la Pologne.

Le texte, récemment achevé par un groupe d'experts, sera examiné en février-mars 1989 par la Commission des Droits de l'Homme, puis à l'ECOSOC avant d'être soumis à l'approbation de l'Assemblée Générale de l'ONU en octobre 1989 et ouvert alors à la signature des États.

Devant l'ampleur de cette dynamique et pour permettre à chacun de s'y associer, l'Institut de l'Enfance et de la famille a pensé opportun d'en dresser un premier inventaire. Il n'est certes pas exhaustif, pourtant il surprendra et déjà en soi, seul contribuera à la réflexion. Nous veillerons en cours d'année à l'actualiser et à rendre compte des travaux et propositions avancées...

Pour en savoir plus sur chacune de ces manifestations ou initiatives, si les contacts mentionnés s'avéraient insuffisants, l'IDEF reste à votre disposition.

Qu'a-t-on fait pour les enfants depuis 200 ans ? que sera demain ?

Avril, Paris, à l'initiative de l'UNICEF, rencontre de "grandes consciences universelles" sur le thème "Qu'a-t-on fait pour les enfants depuis 200 ans ? que sera demain ?" Participation de M. le Président de la République.

Salon des Droits de l'Homme et de l'enfant

10-30 avril 1989, Faverges (Haute Savoie), Salon des Droits de l'Homme et de l'enfant (dans le cadre du Bicentenaire).

Convention sur les droits des Journaux lycéens

22-23 avril 1989, Poitiers, Convention sur les droits des journaux lycéens organisé par le C.D.I.L. avec l'appui du CLEMI, de la Ligue des Droits de l'Homme et de l'IDEF.

Contacts : P. SAMERY, CDIL, 38, rue de Belvédère Paris IX^e

L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale

31 mai - 1^{er} juin 1989, Colloque international "L'enfant placé, actualité de la recherche française et internationale" organisé par le GERIS avec différents organismes dont l'IDEF. Objet : élaboration avec enfants et experts d'une "charte", document de référence pour le combat pour l'enfance à l'horizon du Troisième millénaire.

Contacts : M. M. CORBILLON, GERIS, 2032, rue du Gal de Gaulle - 45160 Olivet (Tél. 38.69.17.45).

L'enfant devant l'an 2000

2 et 3 juin, Paris-La Défense, Colloque international, organisé par le BICE, séance de clôture présidée par M. MAYOR, Directeur Général de l'UNESCO, "L'enfant devant l'an 2000".

Contacts : M.P. EISELE, BICE, 187, bd Matherbes - Paris 17 (42.22.00.01).

Colloque sur les droits des enfants

9-10 juin, Rennes, CREA Bretagne, Faculté de droit, Centre régional de l'éducation surveillée, destiné aux professionnels.

LE POINT SUR...

Ordre public et gestion du privé : les enfants et leurs familles en France (18^e-20^e siècle)

Jun. "Ordre public et gestion du privé : les enfants et leurs familles en France (18^e-20^e siècle)". Centre de Vaucresson (Ministère de la Justice)-IDEF

Contacts : M. M. ROUX, C.F.R.E.S., 54, route de Garches - 92 - Vaucresson.

La pédagogie Freinet, les droits de l'Homme au quotidien

Août, Strasbourg, Faculté de Lettres, "La pédagogie Freinet, les droits de l'Homme au quotidien" et spécialement le droit à l'éducation, approche française et internationale.

Contacts : M. LEGAL, I.C.E.M., 62, bd Van Iseghem - 44000 Nantes.

Colloque national sur les droits de l'enfant

Novembre, Paris, Colloque national sur les droits de l'enfant organisé par l'Association Française pour le développement des droits de l'enfant, à partir de la parole des enfants.

Contacts : M. P. VIVET, 8, rue de l'Amiral Coligny - Paris 1^{er} (Tél. : 47.35.80.89 - 64.37.82.46 - 47.35.80.89).

Novembre, Albi, Association "Bien-naitre à Albi" et les Français du Tarn -17, 18 et 19 novembre, ateliers "droits de l'enfant"

-17, 18 et 19 novembre, Colloque national Droits des enfants.

Contacts : Dr Serge BOUROUARD, Centre hospitalier général d'Albi (63.47.47.47).

Forum mémoire du temps du Bicentenaire pour la citoyenneté et la dignité des humains

"Forum mémoire du temps du Bicentenaire pour la citoyenneté et la dignité des humains", animation "3/4 ticket, 1/4 monde" mises en œuvre dans le métro par l'Association Mémoire du temps, association de jeunes présidée par un artiste Sawa FITZGERALD.

Contacts : La mémoire du Temps, 31, rue Sedaine Paris 11;

Bicentenaire de l'Institut National des jeunes sourds

Manifestations autour du Bicentenaire de l'Institut National des jeunes sourds et notamment exposition à la Sorbonne décembre 1989-janvier 1990.

Initiatives auxquelles s'ajoutent l'organisation de nombreuses journées d'information dans les écoles, lycées et collèges à la demande des enfants ou des enseignants soucieux d'aborder les Droits de l'Homme. Par ailleurs, en janvier prochain, une circulaire du Ministre de la Justice doit inviter, les tribunaux à prendre l'initiative d'organiser des journées d'études sur le thème de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Statuts et droits de l'enfant au regard des sciences humaines et des pratiques sociales

1-3 décembre, Aix-en-Provence, "Statuts et droits de l'enfant au regard des sciences humaines et des pratiques sociales", colloque organisé par la Société Française de Psychologie, Michel Hurtig, Maître de Conférence, UER Psychologie

Contacts : Université Aix-Marseille 1, 29 av. Robert Schuman - 13621 - Aix-en-Provence (Tél. : 42.59.99.30).

C'est pas juste

Sur FR3, le 3 janvier 1989, lancement d'une émission hebdomadaire ("C'est pas juste") qui sera l'occasion chaque semaine de défendre le point de vue d'un enfant confronté à une grosse difficulté.

II. GROUPES DE TRAVAIL, DOCUMENTS ET ETUDES.

Commission sur les droits de l'enfant créée au sein du Conseil d'Etat. Le Conseil d'Etat qui s'est auto-saisi poursuit ses travaux sur la base d'un mandat donné par le Premier Ministre, M. Michel Rocard.

Un Inter-groupe et la Commission des lois de l'Assemblée Nationale travaillent sur les droits de l'enfant. Mandat a été donné à Mme Denise CACHEUX, député, de remettre un rapport sur le statut juridique de l'enfant

Groupes de travail mis en place par le Secrétariat d'Etat chargé de la Famille qui a fait du thème des droits de l'enfant son angle d'attaque principal. Objectif : réflexif et propositionnel. Les rapports seront remis selon un échéancier dans l'année 1989. L'un sur les violences familiales présidé par M. J. BARROT (ancien Ministre) Mme DORLHAC fera une communication en Conseil des Ministres sur ce sujet à la fin janvier.

Les travaux du Haut Conseil de la Population et de la Famille sur adoption et filiation (nota : le H.C.P.F. doit être prochainement renouvelé) et la réflexion sur la mise en place d'un groupe sur l'adoption internationale à l'initiative conjointe du Secrétariat d'Etat chargé de la Famille et du Secrétariat d'Etat aux Causes Humanitaires.

Programme Jeunesse et Sports avec mise à l'étude de certaines expériences comme celles des assesseurs enfants dans les Tribunaux pour enfants.

Publication dans le premier trimestre du Guide du Jeune citoyen (Documentation Française) par Jeunesse et Sports. Document rédigé par l'IDEF.

Programme "Citoyenneté des mineurs" des Francas (Francs et Franches Camarades).

Donner aux jeunes l'occasion d'exercer leur citoyenneté en assumant des responsabilités notamment dans leurs activités de loisirs.

- cahiers de doléances des enfants Cadre : la Commémoration de 1789 organisé avec l'Institut coopératif de l'école moderne (Pédagogie freinet). 15 à 20 000 jeunes s'y exprimeront de 6 à 18 ans.

- Passeport pour la citoyenneté. Jeu concours national permettant aux jeunes mineurs de découvrir les institutions locales.

Contacts : Les Francas, 14-10 rue Tolain - 75020 Paris.

Initiative sur les Droits des Jeunes (type cahier de doléances) prise par la Fédération des Maisons des Jeunes et de la culture.

Contacts : 15, rue de la Condamine Paris-17 (43-87-30-04).

Groupe de travail pour l'information sur la Convention Internationale des Droits de l'Enfant à l'initiative du comité français de l'UNICEF, du BICE et de l'IDEF, animé par l'IDEF, regroupant une vingtaine d'ONG, l'UNAF, la FCPE et des organismes parapublics type C.N.P.D.

Une série de manifestations et d'initiatives est projetée visant à faire connaître à l'opinion française le contenu et les enjeux de la Convention sont projetées.

Les droits de l'enfant en Europe.

Le Conseil de l'Europe s'interroge sur l'opportunité d'une Convention européenne des droits de l'enfant. Une audition a été organisée le 10 décembre 1988 sur la base d'un questionnaire adressé à des experts européens.

Des initiatives privées :

-Travail animé par Josyane BIGOT - Magistrat - Président de l'Association Accord (Strasbourg) avec l'appui de l'IDEF. Publication d'un livre. Rencontres régionales de l'ANPASE (Europe du nord-Europe du Sud) prolongeant le colloque d'Annecy de 1988 sur les droits des enfants (sous-entendu, les jeunes pris en charge par les services sociaux).

Projet de l'Association "Enfance et Partage" visant à la création d'un Conseil supérieur de défense des Droits de l'Enfant.

Séminaire du Centre Interdisciplinaire de Vaucresson-Ministère de la Justice (octobre 1989 - 1990) : les droits de l'enfant depuis la Révolution.

Signature par le service POINT-JEUNES de Lille (Sauvegarde de l'enfance) et entrée en application début 1989, d'une convention avec le Conseil régional de Nord-Pas-de-Calais permettant aux jeunes en difficulté de disposer de l'appui d'avocats pour les informer et les assister dans leurs démarches

Le Secrétariat chargé de la Famille a déclenché en septembre 1988 une campagne de sensibilisation dans les écoles les abus sexuels ayant pour cible première les enfants

L'IDEF rééditera au début 1989 son ouvrage sur le Statut juridique de l'enfant mineur en droit français faisant le point sur les droits propres de l'enfant dans notre pays (tiré à 2500 exemplaires en 1987, épuisé)

ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LE G.A.P.P. : UN PROJET

QUESTIONS

Suite à l'article d'Elisabeth CALMELS paru dans Chantiers 7 sous le titre : "Entre les Enseignants et le G.A.P.P., un projet ", je me permets quelques questions.

1) L'objectif suivi est "l'amélioration de l'autonomie de l'enfant par le dépassement de ses difficultés." A partir de l'expérience vécue, est-il possible de dégager un principe qui montrerait comment l'enfant parvient au dépassement de ses difficultés ? (Une sorte de genèse clinique de la maturation).

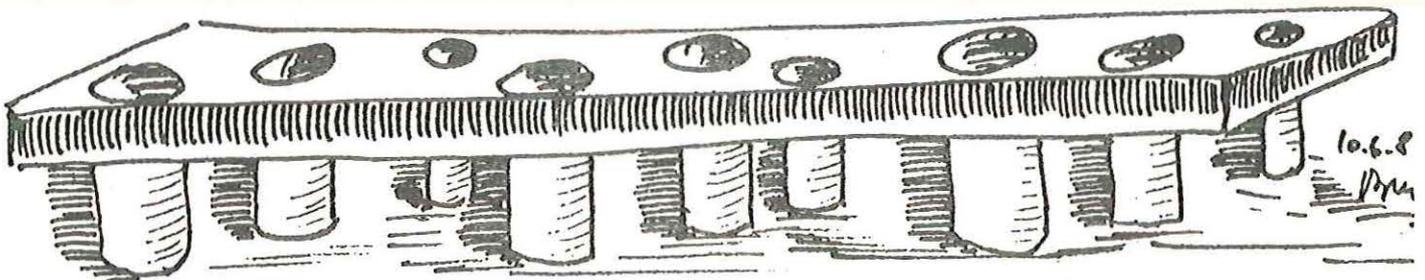
2) Face aux enfants présentant des difficultés plus importantes qui se répètent et qu'ils ne parviennent pas à surmonter, avez-vous une démarche spécifique ?

3) Comment s'articule le travail avec les enseignants et par rapport au groupe classe dans son entier ?

4) quel bilan dressez-vous de ce travail ? Objectif atteint ? Y a-t-il convergence en ce concerne ce bilan entre les enseignants et les membres du G.A.P.P ?

Reconduirez-vous ce travail ? Sous quelle forme ?

Michel ALBERT



MESDAMES ET MESSIEURS LES DIRECTEURS,
JE VOUS RENDS VOTRE DIGNITÉ.
DESORMAIS VOS COLLEQUES ADJOINTS
NE SERONT PLUS TENUS DE VOUS TRAITER
DE " MAITRES " !



ALBERT

Dans Chantiers 8, vous avez pu lire un long article de Jean Louis MAUDRIN :

" Philippe entre en classe "

Nous publions ci-après les réflexions de Jean Louis MAUDRIN, elles concernent :

PHILIPPE ET LE MAÎTRE
Jean-Louis MAUDRIN et Génèse de la Coopérative

Quels rôles * ai-je joués pendant ces douze jours ?

- En tant que responsable légal de la classe, c'est à moi que Philippe a été confié. J'ai veillé à la sécurité de tous et de chacun, mais aussi à l'acquisition des connaissances.

- En tant que responsable de la classe, je suis l'ultime garant des décisions communes. J'ai le droit cependant de les transgresser si la sécurité, la place de la personne sont en jeu. On pourra toujours me demander des comptes au Conseil de Coopérative.

- En tant que membre de la coopérative, qui se construit avec les enfants, la classe telle qu'elle est, mon discours coïncide avec le leur, et je peux proposer des modifications.

Comme je ne suis pas le juge suprême, Philippe n'a pas à jouer le "pauvre pêcheur" pour que je m'occupe de lui. Il découvre vite qu'il y a d'autres moyens de se faire reconnaître.

Le jeu du maître

Pris par ces rôles, par les institutions, par les projets, je ne suis pas la proie de Philippe. Ni Philippe, ni les lois de la classe ne dépassant mes limites de tolérance, je peux sans trop de difficultés les respecter et les faire respecter. Mon travail est d'aider la classe à fonctionner, de façon que chacun progresse. Cela passe par l'acceptation de chacun au niveau où il est, et détermine une stratégie de l'accueil: aménager un milieu avec ses recours-barrières **, préciser les règles de vie, proposer des activités, renvoyer vers les responsables de la classe, maîtriser celui qui est dangereux pour lui ou pour les autres ... et laisser agir la classe.

Le maître du jeu

Avec mes dix-huit ans de métier, dont quinze de Techniques Freinet, j'en ai vu d'autres. De plus, je ne suis pas seul. Grâce au Mouvement Freinet, à Genève de la Coopérative, dans lesquels je me suis formé, je bénéficie de l'expérience, et des réflexions de praticiens ayant eu eux-aussi à faire à des "Philippe". Je sais aussi qu'avec ma grosse voix, ma stature et ma barbe, j'effraie un peu les petits nouveaux... Alors, je me garde bien de m'occuper d'eux trop directe-

* Qui s'est le conseil (C. POCHET F. OURY - MASPERO) ↑ 135. 144.
l'année dernière, l'états mont. (C. POCHET F. OURY - Ed. MATRICE) ↑ 145
** Essai de Psychologie sensible (C. FREINET - Delachaux - NESTLÉ) ↑ 113 et suivantes.

ment. J'attends d'avoir une bonne raison: un incident, un lacet défait, une production, une demande, une règle de fonctionnement... pour m'adresser à eux. J'ai acquis quelques réflexes, comme celui de remettre en selle le malheureux qui vient d'être secoué. Je connais bien la machine-classe. Mon espace à moi aussi est balisé. Je ne me sens pas particulièrement menacé. Je peux "m'autoriser à me permettre d'intervenir".

Quand Philippe me cherche, il trouve le maître, un maître à qui parler.

" Toi oui, ce que tu fais non ! "

Ce message sourd de la classe toute entière. Philippe ne s'y trompe pas. Les institutions, les statuts, les rôles, et le maître y contribuent. Pris en faute, son comportement est parfois mis en cause, JAMAIS sa personne. Le maître, les copains, reconnaissent et valorisent ses réussites. Il est traité comme les autres. Il peut accepter les critiques et en tenir compte, puisqu'on continuera à s'occuper de lui et qu'il ne perdra pas notre estime.

" Et après..... "

Tout n'est pas gagné. Il y aura encore des hauts et des bas.

Philippe mettra encore longtemps en insécurité les jeunes institutrices qui me remplaceront.

En mars, nous irons en classe de mer... Nouveau changement, nouvelle perturbation! Passés les trois premiers jours, il se calmera, ne réclamant même pas au coucher son nounours, caché par Freddy. Au retour, il ne pourra plus boutonner son pantalon des dimanches, tellement il a mangé !

L'année suivante, il recevra le renfort d'un Daniel au regard vide qui s'écrira à lui-même pendant six mois (tous ses brouillons de lettres commençaient par "Cher Daniel"). Ils perturberont de concert le C.M.P.P. et on devra séparer leur temps de prise en charge.

Devant ses difficultés de langage, la D.D.A.S.S. lui octroiera une rééducation. Un jour, il serrera si fort le cou de son orthophoniste qu'elle en aura encore les yeux exorbités en m'en parlant, trois mois après ! Il jettera les clés dans la cuvette des toilettes, rouera de coups un petit patient dans la salle d'attente.

Venant dans la classe, elle sera fort étonnée de son comportement relativement paisible. Les rééducations s'arrêteront. Le langage de Philippe progressera quand même, et peu avant de partir, un audiogramme attestera une amélioration de son audition.

Il lira des mots globalement, comptera un peu, sera capable de copier, mais n'accèdera pas à l'analyse et à la synthèse en lecture. Il s'intéressera à tout ce qui se passe dans la classe, particulièrement aux ateliers. Il développera même son sens de l'humour.

Il partira pour une Section d'Education Spécialisée. Il sera bien quelquefois collé pour "rire intempestif", mais il survivra. Il retrouvera bientôt sa profession antérieure de ramasseur de feuilles - profession hélas saisonnière - et aidera volontiers l'agent d'entretien.

Aujourd'hui, il est dans un I.M.Pro. Il revient parfois revoir la classe, dire bonjour... et se comporte comme s'il était parti la veille. Nous lui avons peut-être évité l'hôpital psychiatrique.

Philippe est parti, mais la classe continue...

TSIGANES ET VOYAGEURS :									
PEUR,	REJET,	MYTHE,	FANTASME	?					

QUI SONT-ILS ?

Arlette LAURENT-FAHIER

- * Responsable : Commission pour la Scolarisation des Enfants
Tsiganes et Voyageurs I.C.E.M.
- * C.R.T : Centre de Recherches Tsiganes
U.F.R. de Sciences Sociales
Université René Descartes. Paris V.

INFORMATIONS, REFLEXIONS, ANALYSES,
A PROPOS DES TSIGANES ET VOYAGEURS

PRESENTATION DE LA POPULATION

HISTOIRE - ORIGINE

Pendant de nombreuses années, pendant de nombreux siècles, l'histoire de ce peuple sans traces écrites, sans archives est constituée de récits imaginaires de légendes ou d'hypothèses sans qu'aucune preuve ne puisse être apportée, ni par les Tsiganes et Voyageurs eux-mêmes.

Depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, les recherches en ethnologie et surtout en linguistique permirent de retracer l'existence culturelle des Tsiganes.

La langue, le Romani comprend de nombreux mots dérivés du sanscrit ainsi que des déclinaisons et conjugaisons similaires. La langue romanès est donc une langue indienne et les Tsiganes ont pour pays d'origine l'Inde, plus précisément le nord-ouest de l'Inde. A partir de l'an MIL, ces populations ont quitté leur terre natale. Les raisons de ce départ restent inexplicables: circonstances économiques, politiques, naturelles ? Ce ne sont là que des suppositions.

MIGRATIONS :

Les Tsiganes commencent alors une longue migration vers l'ouest. En Iran (Perse), les Tsiganes et Voyageurs se divisent pour emprunter des directions différentes: les uns se dirigent vers le sud-ouest (Synè, Irak, Palestine), les autres vers l'Arménie et la Russie. L'hypothèse selon laquelle les Tsiganes seraient passés par l'Egypte est maintenant abandonnée. Leur noms d'Egyptiens (Gypsies, Gitans) proviendraient plutôt de leur passage en Asie Mineure appelée aussi Petite Egypte.

Au cours du XV^{ème} siècle, les Tsiganes se dispersent dans toute l'Europe. Leur passage est signalé dans plusieurs pays: l'Allemagne (1407), la France (1419), les Pays Bas (1420), l'Italie (1422), l'Espagne (1425).

ILs voyagent vers le Nord de l'Europe au début du XVI ème siècle: l'Ecosse (1505) la Suède (1512), l'Angleterre (1514).

Suite à des mesures de déportations prises par les autorités portugaises, espagnoles, françaises, et anglaises, de nombreuses familles furent contraintes courant XVI ème et XVII ème siècle, d'aller peupler les colonies d'Afrique, et d'Amérique (Louisiane, Brésil).

De nos jours, les Tsiganes et Voyageurs sont présents sur tous les continents. A travers les siècles, ils surprennent, séduisent (symbole de liberté), ou inquiètent (voleurs de poules, voleurs d'enfants) les autochtones des pays qu'ils traversent.

Ils sont accueillis comme des pèlerins, ou sujets à des mesures discriminatoires, répressives, et même d'extermination.

En France, trois vagues de migrations ont eu lieu: l'une à partir de 1419, l'autre à la fin du XIX ème siècle et une plus récente à partir des années 1960.

L'image du "bohémien" suspect jusqu'à la fin du XV ème siècle s'atténue pour celle, plus folklorique du Tsigane, venu de l'Europe Orientale vers l'Ouest.

Une politique de rejet de ces populations est devenue une politique d'assimilation puis d'intégration.

LES DIFFERENTS GROUPES :

Suivant les directions empruntées, les Tsiganes et Voyageurs se sont divisés en différents groupes. Des civilisations cotoyées, ils apprennent quelques mots, des métiers nouveaux.

Il existe TROIS principaux groupes aux traditions, activités, langages particuliers, n'ayant en commun que leur origine tsigane.

Ce sont les MANOUCHES, les GITANS, et les ROMS.

LES MANOUCHES :

Ce groupe a vécu longtemps dans les pays germaniques. Leur langue, le SINTI en est restée très marquée. Certains de leurs noms de famille ont une connotation allemande (ex: Reinhart). Ils sont pour la plupart marchands-forains, vanniers, font du démarchage à domicile. On retrouve parmi les SINTIS (Italiens) de grands noms du cirque (Bouglione).

LES GITANS :

Parmi les Tsiganes et Voyageurs, les Gitans sont ceux qui ont principalement séjourné, qui se sont sédentarisés en Espagne, dans le Midi de la France, au Portugal, en Afrique du Nord. On distingue deux sous-groupes: les CATALANS, et les ANDALOUS. Ils parlent la langue "KALÓ" et se surnomment "kalé ou les Noirs".

Communément, tous les Tsiganes et Voyageurs sont assimilés aux Gitans et c'est une grossière erreur. (Manitas de Plata est un GITAN célèbre pour sa renommée artistique et musicale).

LES ROMS :

Les autres Tsiganes les nomment fréquemment "Les Hongrois". En effet, ils ont voyagé surtout en Roumanie, Hongrie, Russie. Les Roms se répartissent en sous-groupes suivant le métier qu'ils exercent.

Ex: les Kalderaš sont chaudronniers, les Lovara sont maquignons, les Čurara sont rétameurs, etc...

Ils parlent la langue "ROMANÈS", qui est, semble-t-il, la plus proche de la langue originelle par sa structure grammaticale et ses déclinaisons.

OPRÉ ROMA

Želem želem lungone dromenca

Maladilem bahtale romenca

A Romale katar tumen aven

E carenca bahtale dromenca

A Romale, a Šavale

Extrait de l'hymne du Congrès des Rom
Jarko Jovanovic, 1971

... A Suivre
(traduction dans le prochain article)

EXTRAIT DU JOURNAL "L'ARBUSTELLE" Cl. de P. CP. CE AIX EN OTHEMO

MA CHIENNE DIANE

Un jour ma chienne Diane s'était sauvée. Je pleurais parce que je pensais qu'elle allait se faire écraser.

Nous ne l'avons pas revue pendant deux jours. Le samedi nous l'avons enfin retrouvée et juste au moment où nous l'appelions, elle est allée sur la route nationale et un camion qui passait l'a écrasée.

Nous l'avons ramassée et enterrée.

Je pleurais.

Nous l'avons tous regrettée car elle était belle et gentille.

JEANINE

CORRESPONDANCE
LETTRE COLLECTIVE
LETTRES INDIVIDUELLES

Yves FRADIN

QUE SE PASSE-T-IL A LA RECEPTION DES LETTRES INDIVIDUELLES ?

* Dans ma classe de 6 ème SES, personne n'est attiré à l'ouverture des lettres. Cela a parfois posé quelques petits problèmes car c'est un moment de plaisir intense très recherché.

* La réaction de plaisir immédiat est unanime. Je ne crois pas avoir vu une seule fois un élève indifférent à l'arrivée d'un courrier. La réaction après l'ouverture du courrier est évidemment fonction de de son contenu, mais quand il déçoit, ce qui est rare, cela motive le plus souvent à répondre pour le faire savoir. Cela est d'autant plus vrai quand on avance dans l'année et que des échanges significatifs ont noué et enraciné la relation.

* Les enfants lisent rarement leur lettre individuelle à toute la classe; c'est en général leur jardin secrèt. C'est d'ailleurs un des facteurs les plus favorables à leur investissement dans la correspondance et à leur adaptation - appropriation du milieu scolaire.

* Les enfants font ce qu'ils veulent de leur lettres personnelles et cette pratique ne va pas poser problème : incapacité à vérifier les réponses ou à répondre aux questions posées par le correspondant dont on a perdu la lettre.

* Je reçois aussi une lettre du collègue qui m'informe de la température de sa classr, de ses absences ou difficultés éventuelles... Ce courrier nous permet aussi d'échanger sur nos pratiques, de réaliser dans nos classes une oeuvre commune (enquête, roman-tournant,...), d'adapter le contrat de correspondance et de préparer nos rencontres.

COMMENT S'ELABORE LA LETTRE COLLECTIVE DANS TA CLASSE ?

La lettre collective s'élabore le plus souvent la veille de l'envoi fixé et l'on y consacre deux bonnes heures (et plus pour ceux qui recopieront la mouture définitive).

D'abord, nous relisons la dernière lettre collective que nous avons envoyée aux correspondants (elle est recopiée dans un classeur spécial) et nous relisons aussi leur dernière lettre collective. Nous en tirons :

- des questions à leur poser, ou des demandes de compléments d'informations
- les questions qu'ils nous posent.

Dans une troisième colonne au tableau, on inscrit toutes nos "idées à raconter".

Le choix:

Le plus souvent, il faut en faire un car notre lettre serait interminable et sans doute inintéressante à certains égards. Pour le moment, je n'ai rien trouvé de mieux que le vote après un débat contradictoire sur l'intérêt relatif des questions ou thèmes proposés (la météo, quand elle n'est pas significative est régulièrement éliminée par exemple.)

On aura tout de même le souci d'articuler notre lettre autour de trois axes :

- réponses aux questions posées
- idées à raconter
- questions à poser aux correspondants

Une fois la sélection faite, vient le moment de la rédaction. Les points à rédiger étant le plus souvent assez nombreux, et dans le souci d'une participation active de chacun, les équipes de rédaction se composent au maximum de deux élèves; certains peuvent rédiger seuls leur thème.

Mise en commun: je rédige moi-même la mouture définitive au tableau car à ce stade, la fatigue se fait souvent sentir. Je rédige donc sous la dictée des différents rapporteurs. Certaines phrases sont corrigées, adaptées, ou complétées sur le vif.

La copie est réalisée par des volontaires (plus difficiles à trouver sur la fin de l'année) qui ont en compensation le privilège de décorer à leur gré la lettre une fois terminée et de le faire savoir aux correspondants. Y a pas de petites fiertés !!

REFLEXION SUR LA CORRESPONDANCE EN S.E.S.

POURQUOI DANS CERTAINS CAS, LA CORRESPONDANCE INDIVIDUELLE PERICLITE-T-ELLE ?

A l'ère de la télématique, de la communication rapide et massive, réhabiliter ou habiliter tout court la correspondance manuscrite ne va pas de soi. L'écrit est d'ailleurs une valeur des classes dominantes que ne partagent évidemment pas nos élèves de structures spécialisées. On remarquera en effet que dans nos classes, plus le niveau de lecture/écriture de l'élève est aisé, plus il a de chance de réussir sa correspondance individuelle. La langue écrite étant le support des échanges, moins on dépense d'énergie à la manipuler, plus on en consacre à l'exploiter.

Nos élèves, le plus souvent en échec par rapport à l'écrit, vont spontanément vers d'autres vecteurs de la communication dont le téléphone, contournant ainsi la difficulté.

Ces mêmes élèves sont presque toujours ceux pour lesquels la correspondance ne marche pas. Pourquoi ?

** refus de s'investir dans cette relation particulière.

** baisse de l'intérêt en raison d'un malentendu au niveau des contenus, de la fréquence ou de la forme des échanges.

** faible aptitude d'élève = aptitude à l'auto-frustration.

** démobilitation due aux difficultés de manipulation de la langue écrite même si quelqu'un fait à sa place.

On considérerait comme acquis le fait que l'enfant allait s'éclater en correspondance individuelle et que, la mécanique une fois amorcée, s'auto-alimenterait ainsi à l'infini.

Ainsi, moi-même, je n'ai que très rarement recours à l'écrit pour communiquer mon vécu quotidien à mes correspondants; j'en déduis que, passés les premiers échanges portant sur la présentation de chacun, de leur famille - milieu, nos élèves ont d'énormes difficultés à susciter et renouveler l'intérêt de leurs correspondants.

ALORS QUELLES SOLUTIONS ?

Je crois qu'on ne peut pas rêver une correspondance individuelle idéale pour chacun de nos élèves. Certaines correspondances marchent bien, d'autres moins. Il convient en tout cas de veiller à ce que personne ne soit lésé, que les termes du contrat s'il existe, soient respectés, et que l'enfant qui attend une lettre en reçoive une.

A ce niveau, le contrat en correspondance individuelle permet de dépasser le désir-plaisir et offre la garantie d'une correspondance assidue quels que soient les événements ou les humeurs.

Mais les élèves qui n'ont jamais fait de correspondance sont-ils en mesure de signer ce contrat ? S'ils perçoivent aisément le plaisir à tirer de la correspondance, peuvent-ils en apprécier les contraintes ?

Accepte-t-on d'entrer dans l'arbitraire d'un désir ou d'un non-désir exprimé en non-connaissance de cause à un moment particulier de l'histoire de l'élève dans la classe ?

Que faire avec ceux qui n'acceptent pas de signer ? Alors ?

On peut accepter ou non d'entrer dans le cycle séduction/autorité qui nous permet de piéger l'élève en le contraignant plus ou moins à signer. De toute façon, on ne le piègera pas deux fois et le risque de non-implication est alors plus grand.

Présenter la correspondance comme une pratique incontournable de la classe est peut-être une solution. En tout cas, je pense que c'est envisageable en S.E.S et la chose est alors beaucoup plus claire: dans la classe, tout le monde fait de la correspondance, chacun aura son correspondant individuel, le rythme des échanges sera... Etc

Ce cadre, sans doute rigide, peut permettre une meilleure gestion de la correspondance, il a au moins le mérite d'éviter les malentendus.

Le danger se situe alors dans la gestion de cette obligation dont il convient de faire valoir les aspects attractifs et gratifiants. L'un des avantages et non des moindres réside dans la garantie offerte à tous d'une correspondance assidue. Certains élèves y puiseront beaucoup de sources de satisfaction, d'autres s'acquitteront de leur correspondance comme d'une activité scolaire... bien que cela me semble fort improbable.

D'où l'importance de la part du maître !!

Marie Pierre FONTANA

LA LETTRE COLLECTIVE - A QUEL MOMENT ? SON CONTENU ?

J'ai sur mon emploi du temps un moment correspondance (une fois par semaine).
A ce moment-là, nous faisons le point: où en sommes-nous dans nos envois ? dans nos projets ?

C'est alors que nous élaborons la lettre collective.

- 1°) Nous relisons la lettre reçue et répondons aux questions sur un panneau "réponses".
- 2°) Nous faisons part de nos remarques ou commentaires .
- 3°) Nous donnons de nos nouvelles. Lorsque les enfants sont à cours, ou pour nous aider, nous reprenons notre "LIVRE DE VIE" et trions ce qui nous paraît important à dire à nos correspondants.
- 4°) Nos questions seront sur un panneau à part "questions"
Tout ceci n'a pas lieu le même jour. Nous pouvons décider de continuer sur une séquence "Français" ou "Eveil". Cela dépend de l'avancement des travaux.

COMMENT ?

Cela se fait oralement (car les enfants de ma classe ne maîtrisent pas bien l'ECRIT pour la plupart) et collectivement.

Je demande à chaque enfant d'essayer de trouver une idée dans sa tête. Chacun donne à son tour une idée.

J'aide à la formulation et j'écris au fur et à mesure au tableau. Les plus débrouillés en lecture relisent au fur et à mesure, au tableau.

Pour les plus instables, les plus "immatures", ce moment, il est vrai, est un peu long et fastidieux.

Je n'hésite pas à arrêter et à reprendre plus tard si l'intérêt s'émousse.

La lettre est recopiée au crayon à papier par moi sur différentes feuilles. Nous nous répartissons ensuite le travail : qui recopie cette partie ? celle-là ? qui décore ? comment ?

Certains repassent sur mon crayon à l'aide d'un marker - d'autres préparent des dessins qu'on découpera puis qu'on collera ensuite sur la lettre.

D'autres peuvent travailler à leur correspondance individuelle.

Pour le support, on se met d'accord avant: quelle forme de lettre ? et l'on vote pour choisir (lettre-pomme, lettre à plusieurs feuillets, ...etc...)

ooooo

ooo

o

Janine CHARRON

QUE SE PASSE-T-IL A LA RECEPTION DES LETTRES INDIVIDUELLES ?

Pour l'instant, nous n'avons reçu qu'une seule fois des lettres individuelles, les enfants n'ayant un correspondant que depuis fin octobre après une rencontre. Avant, la correspondance était plutôt collective. Au début de l'année les enfants n'attendent pas de lettre, ils ne savent pas ce qu'il y a dans le paquet : je leur dis que c'est pour eux en leur montrant l'adresse.

Ensuite je laisse un enfant ouvrir. On étale tout, on regarde, on fait des commentaires. Petit à petit les enfants apprennent à reconnaître la lettre collective, les lettres individuelles. Cette année, quand les premières lettres individuelles sont arrivées, ils ont deviné que c'étaient des lettres en comparant avec la lettre collective. Ils ont dit: "Tiens c'est une petite lettre ! Et une autre ! Et une autre!..." A la fin il ont dit: "Il y en a peut-être une pour chacun" et ils se sont partagés les lettres sans regarder le destinataire.

J'ai alors demandé à un des enfants si la lettre qu'il avait prise était bien pour lui. En cherchant un peu, il a découvert un autre nom que le sien. Nous avons donc essayé de re-distribuer les lettres, mais nous avons eu beaucoup de difficultés car certaines lettres étaient écrites en "écriture anglaise" et beaucoup d'enfants ne savent pas reconnaître leur prénom écrit ainsi.

Ensuite, les enfants s'approprient ce qu'ils ont reçu, le regardent, le montrent aux autres enfants, aux adultes. MAIS AUCUN NE SAIT LIRE, on essaie donc de deviner le maximum de choses en cherchant des choses identiques partout où nous le pouvons.

Pour l'instant, les enfants repèrent les prénoms, la date, bonjour ... Le travail se fait avec chaque enfant individuellement mais les autres sont autour et ont donc connaissance de la lettre de l'enfant .

Les lettres sont ensuite agrafées dans un cahier qui devient le cahier de correspondance: quand on répond, on relit ce qui a été dit, on retrouve les questions posées... Quant à ce qui est dessin, découpage, petit cadeau,..., les enfants en font ce qu'ils en veulent. Certains les amènent chez eux, d'autres les mettent dans leurs poches...

Le plus souvent, j'ai aussi une lettre, un petit mot écrit par ma collègue m'apportant quelques informations supplémentaires : les enfants savent maintenant reconnaître que cette lettre est pour moi, elle ne comporte que de l'écrit, elle n'est pas illustrée.

ELABORATION DE LA LETTRE COLLECTIVE :

Cela se fait le plus souvent au cours du Conseil, ou au moment décidé pour le faire. Cela se fait COLLECTIVEMENT: on réfléchit à ce qu'il faut dire. Au début, les enfants disent: "Il faut leur dire bonjour, et ils ne savent pas aller plus loin. Quand on a énuméré ce qu'il faut dire, on essaie de classer par ordre de priorité, il n'y a donc pas vraiment de plan. Ensuite un enfant me dicte une phrase sur l'un des sujets prévus, je demande si tout le monde est d'accord et j'écris alors sur un cahier (cahier de correspondance collective). Ensuite, à la récré, ou le soir, je recopie cette lettre sur une grande feuille de papier kraft blanc au crayon à papier, j'écris gros pour que sce soit visible de loin.

Le lendemain ou au moment prévu pour cela, on compte les lignes et chacun est chargé d'en repasser un certain nombre au crayon feutre. Ceux qui ont fini leur lettre individuelle, font des desssins, des découpages qui seront collés sur la lettre collective pour l'illustrer.

L'ARBRE	DONT	VOUS	ETES	LE	HEROS	
Eric DEBARBIEUX						
et le groupe "Violence dans la salle de classe"						

Que faire quand la violence est là, intruse indésirable qui met l'enfant, le groupe, moi-même en danger ? A la limite, c'est la seule vraie question de ce livre dans lequel des praticiens se sont faits chercheurs pour pouvoir y répondre. Cette question en implique d'abord une autre : est-il possible de faire autre chose qu'une réponse primaire face à ce danger ? Celui qui agit n'est-il pas lié aux automatismes d'origine neuro-biologiques : fuir, fusionner, agresser ?

Inhiber ces réactions primitives est d'une grande difficulté : il n'est pas rare que l'on craque (et il y en a même que ça soulage). Il n'y a pourtant qu'une seule réponse, bien connue, le fameux "prendre du recul".

Ce qui va suivre est manière de prendre cette distance inhibitrice nécessaire à la rétroaction réfléchie. Il y a d'autres solutions que la fuite (dans la dépression ou la démission), la fusion (par le chantage affectif par exemple), ou l'agression (par la giffle ou la punition). En "faisant la loi", nous avons déjà montré un premier groupe de solutions, à l'intérieur de la classe (1), en "ouvrant la classe", nous avons montré une manière de briser l'espace vécu du danger (2). Il est temps maintenant de systématiser notre panoplie. Cette systématisation est un travail formel qui n'est pas abstrait : il s'agit de construire un modèle stratégique qui sera ensuite appliqué sur le réel, comme on en trouvera trace dans les chapitres suivants. La seule justification de cette modélisation est précisément qu'elle nous permet d'imaginer d'autres solutions, ainsi l'importante expérience des "cabanes" est née de cette réflexion/modélisation, nous ne l'avons pas d'abord expérimentée et ensuite théorisée, mais d'abord théorisée puis expérimentée, avant de faire un nouveau retour théorisant qui va nous permettre une amélioration stratégique (3).

La recherche est une des meilleures armes de la pratique.

La méthode suivie dans les pages suivantes a pour nom dichotomie (Platon, séparer en deux), koua (Tao tō King, les combinaisons Yin-Yang), dialectique (Hegel, Marx).

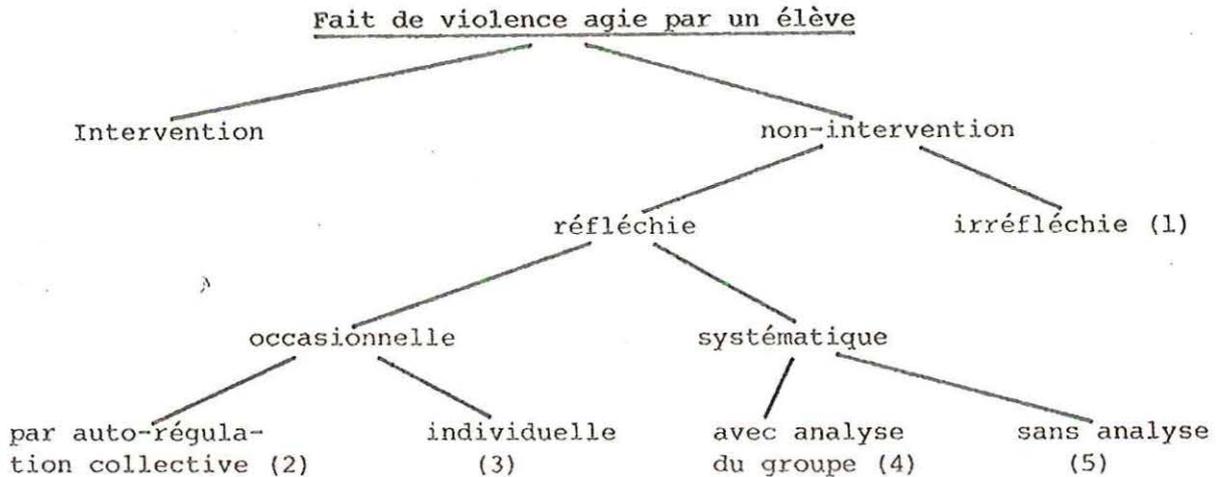
(1) : Eric DEBARBIEUX "Faire la Loi" Chantiers n° 6 février 1984

(2) : Monique MERIC "Ouvrir la classe" Chantiers n° 4 décembre 1987

(3) : Serge JAQUET "Les cabanes" in CHANTIERS n°2, octobre 1985

Le réel n'est pas un, il porte en lui l'être et le non-être, le même et l'autre (loi de contradiction). D'où l'idée de diviser pour rechercher le réel. C'est la méthode même des mathématiques binaires dont le fondateur, Leibniz, fut influencé par le Tao tō King. Cette méthode a donné en particulier tous les systèmes en arbre. Notre modèle emprunte sa rigueur à la méthodologie binaire. Il ne provient pas du réel, il en est une proposition de structuration. Son application au réel le vérifiera et l'améliorera. Il a en tout cas l'avantage de permettre une exploration systématisée, à proprement parler structurée.

La question de départ : Quelle réaction face au fait de violence dans la classe ?



Les réactions de non-intervention

Nous nous plaçons du point de vue de l'adulte, de notre point de vue, ce pourquoi nous dirons "JE". La violence est là, que vais-je faire ? Je peux d'abord intervenir ou ne pas intervenir, faire celui qui n'a rien vu. Les cinq premières stratégies évoquées sont de cet ordre : je ne fais rien... mais il y a diverses manières de ne rien faire"...

Réaction n° 1 :

Je n'interviens pas instinctivement. Cela ressemble à l'automatisme de la fuite. C'est l'attitude dépassée, fatiguée. Une fuite devant un problème qu'on ne peut résoudre. Ce peut être aussi l'attitude de la mauvaise foi : je préfère ne rien voir donc je ne vois rien. Il n'y a aucune honte à cela et ça arrive à tout le monde. Il semble toutefois que ce soit difficile de persévérer. Un exemple : S... est pourvu d'un rire hystéroïde insupportable. A longueur de journée, il lui sert à masquer son angoisse. Je ne sais pas quoi faire, j'en ai marre, je laisse tomber.

Réaction n° 2 : Je ne fais rien, volontairement, mais uniquement en cas précis (réponse occasionnelle) car le groupe fait lui-même sa régulation, ou en oubliant le fait, ou par la terreur et la réprobation, ou encore, mais cela implique un groupe organisé avec des lois précises (ce que nous étudierons plus loin) par le rappel de la Loi. Ce cas est fréquent dans deux cas : groupe soudé et conformiste, avec un certain "amour de la loi traditionnelle", groupe très organisé avec un code précis (cf. faire la loi). Gare aux boucs émissaires : il faut être sûr pour laisser-faire. Une telle non-intervention nécessite souvent une reprise par l'analyse du groupe (d'où une nouvelle possibilité de division en, avec, ou sans analyse du groupe).

Réaction n° 3 :

L'état présent d'un individu peut amener à ne pas accepter de voir sa provocation, pour ne pas entrer dans un cycle infernal et éviter l'escalade, c'est une réponse

parfois nécessaire face aux structurations de type masochiste. Ainsi de F..., enfant battu dont le père vient de décéder et qui cherche à le retrouver en se faisant battre par le maître.

Réaction n° 4 :

La non-intervention systématique avec reprise par une analyse du groupe, de façon à ce qu'il prenne conscience de la manière dont il a réagi. C'est la réponse type de la Pédagogie Institutionnelle telle qu'elle a été exposée par Lobrot ("La présence institutionnelle"). Le groupe vit, le maître n'est qu'un analyste. Une telle stratégie est peu valable face au danger de violence, en SES par exemple : "Tape dessus... on en reparlera après !".

Cette stratégie, comme la suivante, implique, si on veut être cohérent, qu'on se prive de toute autre stratégie.

Réaction n° 5 :

Non-intervention systématique sans reprise par l'analyse du groupe. C'est la non-directivité. Pour nous, c'est un leurre idéologique, le plus grand des dangers qui expose le groupe à toutes les manipulations par les tyranneaux en herbe. La place du maître sera de toute manière prise. Qu'on le veuille ou non, nous sommes dans un lieu de loi, dans lequel les enfants sont obligés d'être (l'absentéisme scolaire est un délit à la base de bien des placements, surtout dans le quart-monde). La liberté n'est pas de laisser tout faire (régression dans le fantasme de toute puissance). Laisser-faire n'est pas synonyme de laisser-être.

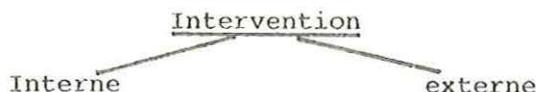
Remarques générales sur la non-intervention

Toute non-réponse est une réponse. Si l'on considère que souvent la violence est un message d'angoisse, de ras-le-bol face à une réalité intolérable, ne pas répondre c'est dire : "Je n'ai pas entendu" et c'est pousser l'individu violent à "dire" plus fort son message (à être plus violent).

Toutefois, il est des demandes qu'on ne peut prendre en compte, des messages qu'il ne faut pas entendre (demande de fusion par exemple).

Aussi, la non-réponse ne peut être qu'accompagnée d'une demande inverse de reformulation : il importe de signifier, d'une manière ou d'une autre un "Je ne t'entends pas car tu n'utilises pas le bon langage", afin d'éviter la spirale ascendante de la violence.

Suite du modèle arborescent : un choix-clé



Ou on répond par "l'extérieur" : appel à un tiers, expulsion, etc...

Ou on répond à "l'intérieur", dans la classe

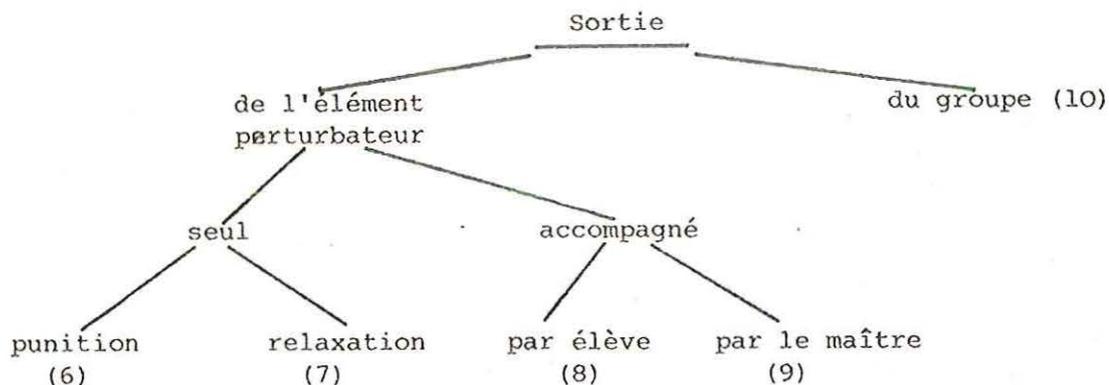
Nous étudierons d'abord les interventions externes.

Réactions vers l'extérieur :

Un nouveau choix : répondre par l'extérieur peut-être un déplacement vers cet ailleurs ou une aide extérieure.



Réponses externes par la "sortie" :



Réaction n° 6 :

La sortie "punition" : "à la porte !". Nous rappelons que c'est interdit par le règlement. Est-ce une solution lorsque nous analysons que le problème est justement la construction fantasmatique d'un dedans dévorant et en même temps fusionnel : la classe-utérus ? Etre mis dehors du bon dedans par le mauvais dedans ne peut que renforcer cette structuration fantasmatique.

Réaction n° 7 :

La sortie "relaxation" de l'élément perturbateur. Là, le choix est laissé à l'enfant. Il y a au contraire porosité des limites : tu peux sortir si tu le veux, mais si tu veux rester, accepte la loi. On introduit ce troisième élément dans la relation binaire : la loi. Soit JM, un adolescent de 14 ans, très dur, très violent, refusant totalement la classe. J'ai accepté qu'il sorte quand il voulait. Ça a duré quatre mois, il était en classe une heure par jour. Puis, progressivement, quand il a vu que ses copains prenaient plaisir en classe, il s'est rapproché, il est resté plus longtemps, puis totalement. Il a appris à lire en 3 mois (il partait de 0). C'est aussi l'élève qui va faire un cent mètres pour "se calmer" (à condition que ce soit lui qui choisisse). Inutile de préciser que cela doit se négocier avec l'extérieur.

Réaction n° 8 :

Sortie de l'élément perturbateur accompagné par un autre élève. Je ne parle pas bien sûr du "tu l'accompagnes chez le censeur". Il faut savoir pourquoi l'enfant sort accompagné, il faut une médiation : exemple, L., après une grosse crise en classe sort au potager avec J.. Ce ne peut être qu'occasionnel (on se ferait sortir pour éviter toute frustration).

Réaction n° 9 :

Sortie avec l'enseignant.

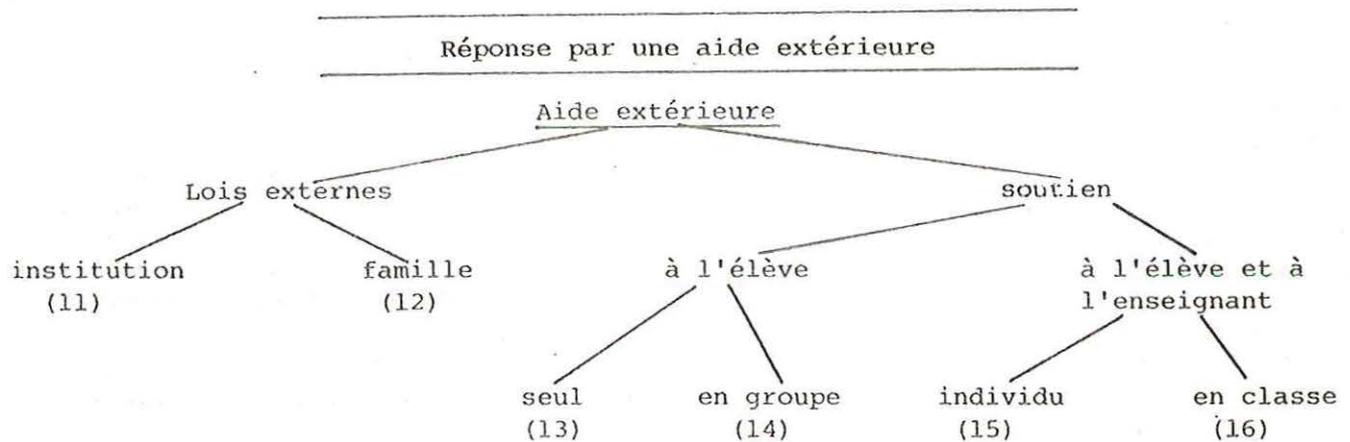
Pour éviter la panique du groupe, ou lorsque celui-ci est suffisamment organisé pour se passer de nous un moment, il est parfois préférable de sortir avec l'enfant violent. Mais quoi faire ? On s'empigne ? On fait la morale ? Plus simplement quelquefois (crises caractérielles violentes) il est nécessaire de maintenir l'enfant jusqu'à ce qu'il se calme, qu'il arrête de paniquer par rapport à sa violence, et il vaut mieux lui éviter l'humiliation, qui rajoute à son angoisse et à sa violence, que ce soit devant les autres. A moins qu'on transforme cela en jeu : tu es énervé, je le suis, on va tous les deux faire un cent mètres pour se calmer (on peut aussi transformer l'opposition en course-match pour l'honneur).

Réaction n° 10 :

Sortie de l'ensemble du groupe.

Ca va mal. Ce peut n'être qu'un simple besoin de mouvement, de changer d'action.

On arrête tout, on se rappelle qu'on a un corps et on sort se défouler. Le mieux évidemment est de faire de cette réaction une stratégie préventive : la classe-promenade, l'enquête dans le milieu, le sport sont recommandés par les instructions officielles. Disons-nous assez les ravages de ces classes de CP où l'on apprend à lire vissés 6 heures par jour sur sa chaise, de l'éternel : "On n'a pas fini le travail", donc on supprime le sport. L'Education Nationale, et c'est un problème lié à la formation, oublie tout ce que l'on sait de science sûre sur la maturation du cortex : la myélinisation des axones, les connexions corticales se font par la multiplicité des expériences sensibles. C'est en bougeant qu'on apprend à lire.



Recours aux lois externes :

Réaction n° 11 :

Recours à l'institution scolaire, administrative, éducative, etc... qui peut d'ailleurs renforcer la réaction n° 6 (sortie punition) par un placement dans une autre structure (la classe de perf, l'IMP, etc...). L'arsenal répressif classique : colle, exclusion plus ou moins longue, savon par le principal... Parfois aussi une solution de la dernière chance où une officialisation dramatique. Un exemple : C... traite Kamel de "sale bougnoul", crise de Kamel, grave. J'ai collé C... sans me faire de boutons.

Réaction n° 12 :

Recours à la famille.

Que réclame-t'on d'eux ? qu'ils répriment ? fassent un chantage affectif ? c'est difficile? il faut savoir où l'on met les pieds. Un exemple : R... n'est pas facile à accepter tant son langage éclate en mille petits et grands conflits. Si j'avertis le père, il prendra une volée. Le placement sera alors inévitable, car cela signifierait l'échec de l'AEMO (action éducative en milieu ouvert mené par les éducateurs du Ministère de la Justice), consécutive aux mauvais traitements paternels. Je préfère me débrouiller sans lui. L'exemple inverse : S. père faible, mère décédée. Il peut tout faire... et le fait. Il faut responsabiliser le père, lui expliquer le danger de son attitude pour S. . Il faut que lui aussi apprenne à dire non.

Soutien : ces réactions sont forcément des stratégies préventives mûrement réfléchies avant leur mise en place.

Réaction n° 13 :

Soutien individuel de l'élève. Psychothérapie, entretiens, "rééducations" ? attention aux effets pervers :

- déresponsabilisation de l'enseignant et cristallisation sur un bouc-émissaire (effet pygmalion)
- confortation de la structure : si je fais l'imbécile, j'ai droit à une relation duelle, donc je fais l'imbécile.
- destructuration complète (et nécessaire) en cours de thérapie qui déstabilise encore plus les rapports à l'enseignant.

Les conditions : le travail en équipe, la construction d'un projet commun individualisé, l'évaluation et le suivi non-hiérarchisé, le soutien ayant lieu hors heures scolaires (pour éviter les effets d'émissariat et l'effet Pygmalion par désignation de l'exclu). On peut rêver.

Réaction n° 14 :

Soutien en groupe.

Cela évite les effets pervers de la relation duelle. Il semble important que ce groupe ne soit pas constitué des seuls individus à "problèmes", mais soit un groupe coopératif sur un projet précis qui donne une chance de relations sociales positives (ex.: groupe théâtre, journal, marionnettes, etc...).

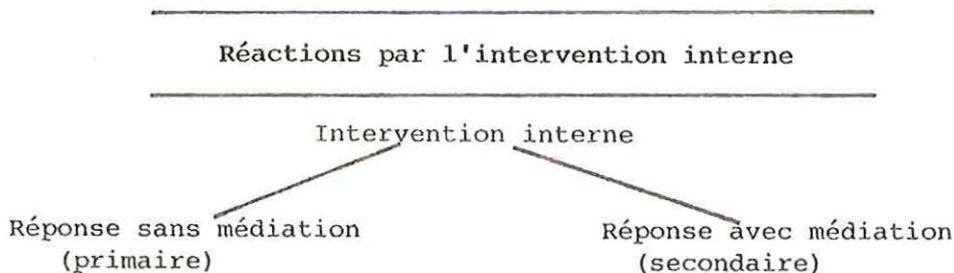
Réaction n° 15 :

Soutien à l'enseignant.

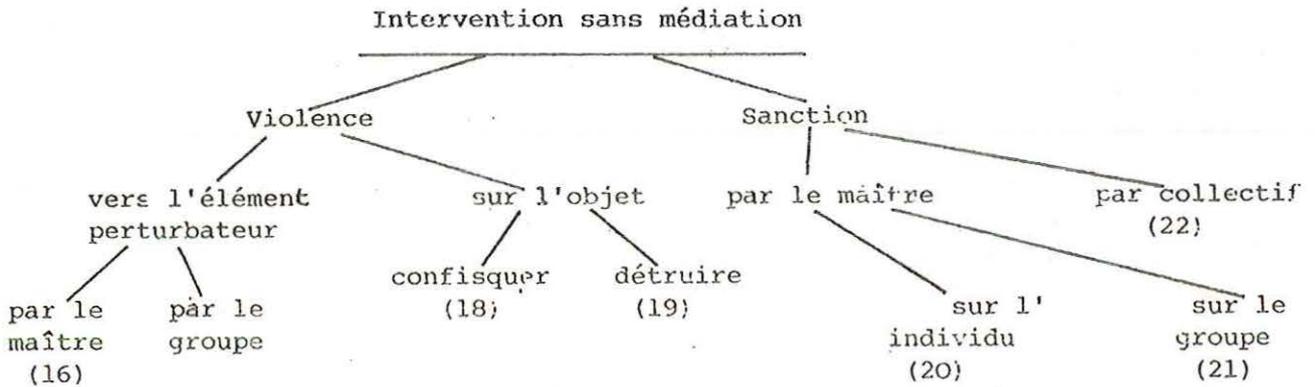
Si on se faisait analyser ? à chacun de voir. Plus simplement, et peut-être plus sainement, si on parlait au moins de ce qui se passe, si on mettait en commun nos expériences et nos réflexions ? si on ne travaillait plus seul ? si on travaillait en équipe, si on faisait partie d'un mouvement pédagogique, d'un groupe Balint ou si... on écrivait en commun un livre sur la violence ? cette stratégie en implique une autre : une véritable formation au travail en équipe qui soit autre chose que l'alibi du "conseil des maîtres", haut lieu des bavardages inutiles. Animer une réunion cela s'apprend, identifier les problèmes, cela s'apprend aussi.

Réaction n° 15 :

Soutien en classe, au maître et aux élèves. (cf. notre chapitre "le maître en surnombre") ne pas travailler seul dans le même lieu, brise le surinvestissement imagoïque à la toute puissance fantasmatique qui s'exprime dans la "place du maître". Bien sûr, on peut aussi faire appel aux intervenants extérieurs : les parents, les bénévoles, les moniteurs, etc...



Voilà le choix crucial : ou on répond tout de suite, ou on déplace la réponse dans le temps, dans l'espace, dans le registre de façon à introduire des médiations entre le sujet et son acte. Médiation : c'est avant sa reprise par la psychanalyse, l'essence même du droit. Dans l'état primitif (pré-droit archaïque de la société homérique par exemple) comme l'action doit être immédiatement sanctionnée et le dommage réparé, la seule peine est celle du talion : l'individu se limite à son acte et l'on entre dans la chaîne de la vengeance. Tu as fait cela... je t'en fais autant, tu me le rends, etc... La justice est médiation entre l'individu et ses actes par la possibilité d'une reprise à codification plurielle qui arrête la chaîne de la réparation (on "rend un arrêt"), elle est insertion d'un élément de raison dans la loi du sang. Ce qui n'empêche qu'il existe des actes immédiatement réprimés. Nous assignons aussi à la médiation d'une valeur temporelle : intervention médiante est le contraire d'intervention immédiate.



Réponse immédiate par la violence :

Réaction 16 :

Violence du maître vers l'élément perturbateur. Paire de baffes, coup de pied au c..., gueulante, horresco-referens ! Bien sûr la réaction "agression" au stimulus nociperceptif. Ce que nous tentons de mettre en place, c'est une possibilité d'inhibition de cet automatisme. Ceci dit, ça n'arrive pas qu'aux autres. On sait que cela n'arrive pas qu'aux autres. On sait que cela risque à long terme, ou d'entraîner dans une relation sado-masochiste ou bien de briser toute tentative différente. Si on pose en loi : "Il est interdit de frapper", on voit mal comment une pédagogie cohérente peut l'autoriser au maître.

Réaction n° 17 :

Violence du groupe, depuis le règlement de comptes sur place à l'expulsion punitive en récréation. Je ne pense pas que ce puisse être une "stratégie", mais bien plutôt le signe d'une impuissance, qu'on peut masquer, sur la commodité idéologique de la non-directivité. Grand risque pour les boucs émissaires.

Réaction n° 18 :

Violence sur l'objet : confiscation. Est-ce une violence ? Au moins une violence substitutive. Il s'agit de se saisir de l'objet du désir quand le conflit est un conflit pour la possession de l'objet, pour l'annihiler par la confiscation ou l'ôter à un des belligérants.

Réaction n° 19 : le paroxysme de la réaction 18.

Réaction n° 20 :

Punition de l'individu par le maître. Quel arsenal ? Piquet, lignes, privation de récré, retenue, devoir supplémentaire avec ou non recours à la signature des parents... le règlement interdit beaucoup de ces moyens habituels : les pensums et la privation de récréation en particulier. On peut douter de leur efficacité (besoin de mouvement, réactions négatives au travail scolaire ensuite, etc...).

Il faut toutefois se rappeler que si l'on veut donner quelque chose (le pouvoir) il faut d'abord l'avoir et que c'est un moyen. Une année en 6ème SES, le groupe s'est donné des lois après que j'ai "collé" une élève avec cette question au conseil : "Comment supprimer les colles ?".

Réaction n° 21 :

Punition du groupe par le maître. Le devoir supplémentaire collectif. C'est utile pour transformer les "innocents" en "coupables" et pour totalement perturber le groupe.

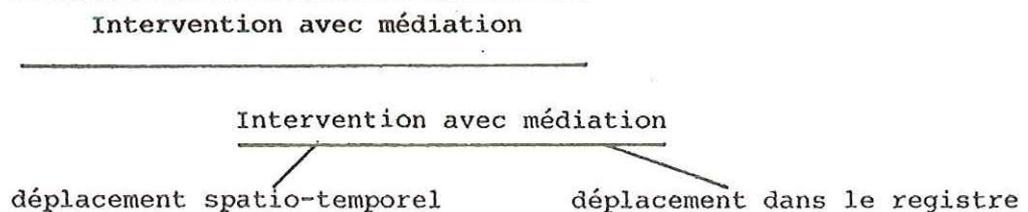
Réaction n° 22 :

Sanction par le collectif. L'arsenal est celui que s'est donné le groupe, il implique une législation et une pénalité élaborée. Ce ne peut être une réaction de début d'année, quand le maître est la loi, mais elle tend au fur et à mesure de l'institutionnalisation à remplacer la réaction n° 20. (cf. le chapitre "Faire la loi").

Remarques générales sur les stratégies de réponses immédiates :

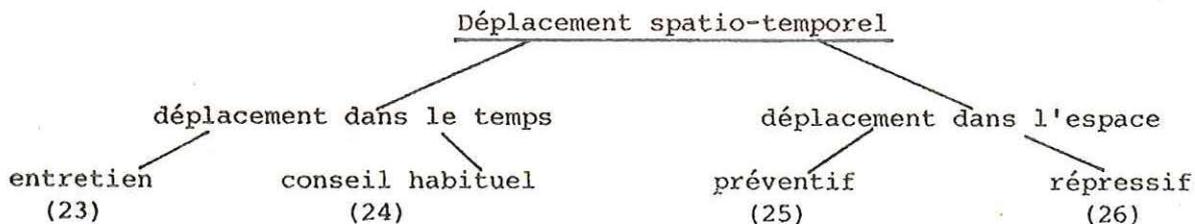
* Elles sont applicables ou pour des faits particulièrement graves ou parce l'escalade de petits conflits nécessite un temps d'arrêt immédiat pour éviter le pourrissement.

* Bien examiner si ces solutions, qui souvent sont à court terme, ne risquent pas d'entraîner à long terme des effets pervers (régression du groupe sous la loi du maître, enchaînement à une relation agressive...).



Intervention avec médiation par déplacement spatio-temporel :

Pour pouvoir examiner les choses plus calmement, en un temps et en lieu accepté par tous, ou même par le maître seul, pour donner au conflit une chance de repasser par la parole, pour laisser une possibilité de médiation...



Réaction n° 23 :

Entretien entre le maître (médiateur) et les belligérants, ou l'élément perturbateur, souvent après les heures de classe. Peut être efficace et utile si ce n'est pas trop fréquent, systématique, moralisant, impressionnant ou répressif (chantage affectif ; retenue...). Dépend beaucoup des capacités individuelles d'écoute. Le maître ne doit pas être impliqué directement dans le conflit. Cette réaction ne nécessite aucune pédagogie particulière.

Réaction n° 24 :

"Conseil habituel" : déplacement dans le temps le plus fréquent en classe coopérative. On n'oublie pas le conflit, ni son objet, mais on lui donne une chance de repasser par la parole, ce qui permet au conflit d'être éducatif. De plus, cela a souvent un effet dédramatisant certain ; lorsque, plusieurs jours plus tard, on essaye de se rappeler l'objet de la dispute, on s'aperçoit souvent que c'est une broutille, un "tas de sable". On enterre. Toutefois, le Conseil n'est pas une solution miraculeuse, car de "tas de sable" en "tas de sable", on risque vite de s'ensabler, et d'autre part, tout ne PEUT ni ne DOIT passer par le Conseil, solution somme toute intellectualiste et nécessitant un niveau minimum de parole et d'attention (que le Conseil contribuera à faire naître). Si la cause d'une ambiance déplorable est une trop grande fatigue, par exemple, il vaut mieux bouger.

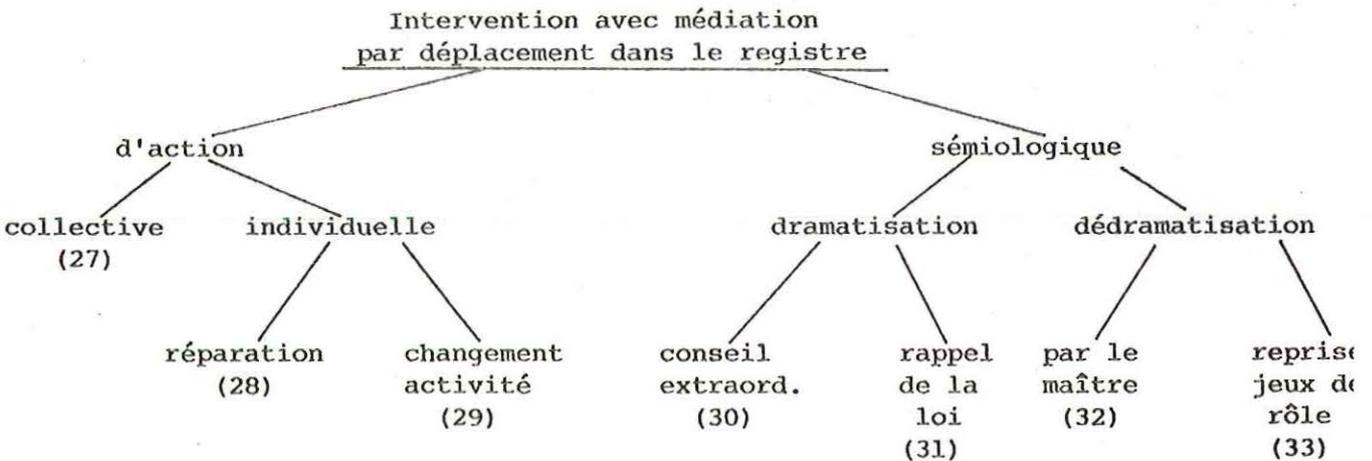
Réaction n° 25 :

Déplacement préventif dans l'espace. Cette réaction nécessite une stratégie précise (cf les cabanes) soutenue par tous les apports théoriques que nous avons essayé de travailler. Nous pensons que la violence est liée, entre autre, au fait que la classe est le lieu du seul maître, occupant tout l'espace vécu. On crée donc la possibilité dans la classe, de s'isoler volontairement lorsque rien ne va plus, lorsqu'on est fatigué, qu'on veut échapper au collectif ou au regard du maître.

(cabane-refuge par exemple, ou coin isolé par des casiers). Ce lieu permet de briser le cercle interne de la convergence des regards vers le maître évitant l'effet de fascination, brisant la structuration imaginaire liée au fantasme du maître tout puissant et autorisant ainsi de véritables abréactions. Ceci est d'une très grande importance pour les élèves encore incapables de passer par la parole, il s'agit d'une véritable stratégie non-verbale.

Réaction n° 26 :

Déplacement répressif. Le piquet en somme, cela crée des "ânes désignés" qui deviennent par un curieux croisement zoologique, des boucs émissaires, qui se figeront dans des attitudes stéréotypées qui peuvent être de violence, en tout cas de refus.



On peut déplacer le conflit dans le temps (Conseil), dans l'espace, on peut aussi faire taire la violence en changeant de registre d'action (au lieu de se taper dessus, on fait autre chose), ou la prendre en compte en changeant le registre que nous appelons ici "sémiologique" (qui concerne les signes) car il n'est pas linguistique.

Réaction n° 27 :

Changement d'activité pour l'ensemble du groupe. Cela ne va pas. Il y a une agressivité diffuse qui se fait sentir par des tas de petites bêtises, parties d'on ne sait où. Et si c'était la fatigue, la chaleur...? Si, au lieu de gueuler, on changeait d'activité en permettant l'investissement corporel ? Un jeu, de la relaxation, l'agrafage du journal, un grand rangement, la décoration de la classe, etc ...

Réaction n° 28 :

Intervention sur l'individu par changement du registre d'action à option "réparation". Quand le fait est évident: X... t'agresse parce que tu lui as cassé telle chose, ou tu as perturbé les activités de ton atelier, on demande à l'individu de "réparer", ce qui est important symboliquement, diront les psychanalystes. Le mieux est de demander à l'individu ce qu'il propose pour réparer. Ce n'est évidemment pas toujours possible. Toutefois certaines réparations peuvent être aussi prévues par la Loi du groupe ou imposées par l'enseignant. A l'activité violente, succède une phase de réparation, qui a l'avantage d'arrêter le cycle de la vengeance (loi du Talion) et de procurer une diversion en ré-investissant l'énergie de manière acceptable (si elle est acceptée).

Réaction n° 29 :

Changement d'activité de l'individu. "Tout élève inoccupé en classe aura le droit de jouer du cor de chasse" F. Oury. Pour celui qui vient d'en jouer, on peut lui proposer une activité qui lui permettra de fuir sa violence, voire de s'isoler un peu.

Réaction n° 30 :

Intervention par changement dans le registre sémiologique avec dramatisation: Conseil Extraordinaire. On arrête tout, on s'assoit, on discute. c'est une solennisation exceptionnelle pour des faits particulièrement graves. Souvent, c'est très efficace, mais la loi de non-fréquence est indispensable. Le conseil extraordinaire est TOUJOURS présidé par le maître, contrairement au Conseil ordinaire.

Réaction n° 31 :

Dramatisation par rappel de la Loi. La plus courante en classe coopérative institutionnalisée. Les lois élaborées par le groupe pour son fonctionnement sont rappelées par un membre responsable (le responsable de jour, de semaine, d'atelier ou à défaut, le maître). Ce rappel, même s'il n'est pas suivi d'effet, est très intéressant car dans le cas d'un échec, il sera possible de reprendre la réflexion en se demandant pourquoi la loi n'a pas fonctionné. Ce qui permettra peu à peu à chacun d'internaliser la Loi et fera rechercher par tous des solutions. (Si les lois ne fonctionnent pas, on en change).

Réaction n° 32 :

Intervention par changement dans le registre sémiologique à option dédramatisation par le maître. Il y a l'humour d'abord. Des petites phrases du genre: "un grand garçon comme toi ne va pas se battre parce qu'on a touché à sa chaise !". L'humour avec ses limites et ses dangers. Il y a surtout un tas de petits signes pour signifier "ce n'est pas grave, on t'aime quand même !", toute une gestuelle apaisante (une main posée sur une tête, un sourire, une moue,...) qui rappelle aussi que le maître est là et qu'il peut protéger. N'oublions pas que l'enfant violent est souvent angoissé et que sa violence multiplie son angoisse. N'oublions pas non plus que les inconscients communiquent, sans passer forcément par le verbal, que parfois, une vraie bienveillance qui passe par un regard vaudra mieux que tous les mots ou toutes les institutions.

Tiens, au fait, le grand Janus KORCZAK ne disait-il pas: "N'oubliez jamais comment bat le coeur d'un enfant qui a peur."

Réaction n° 33 :

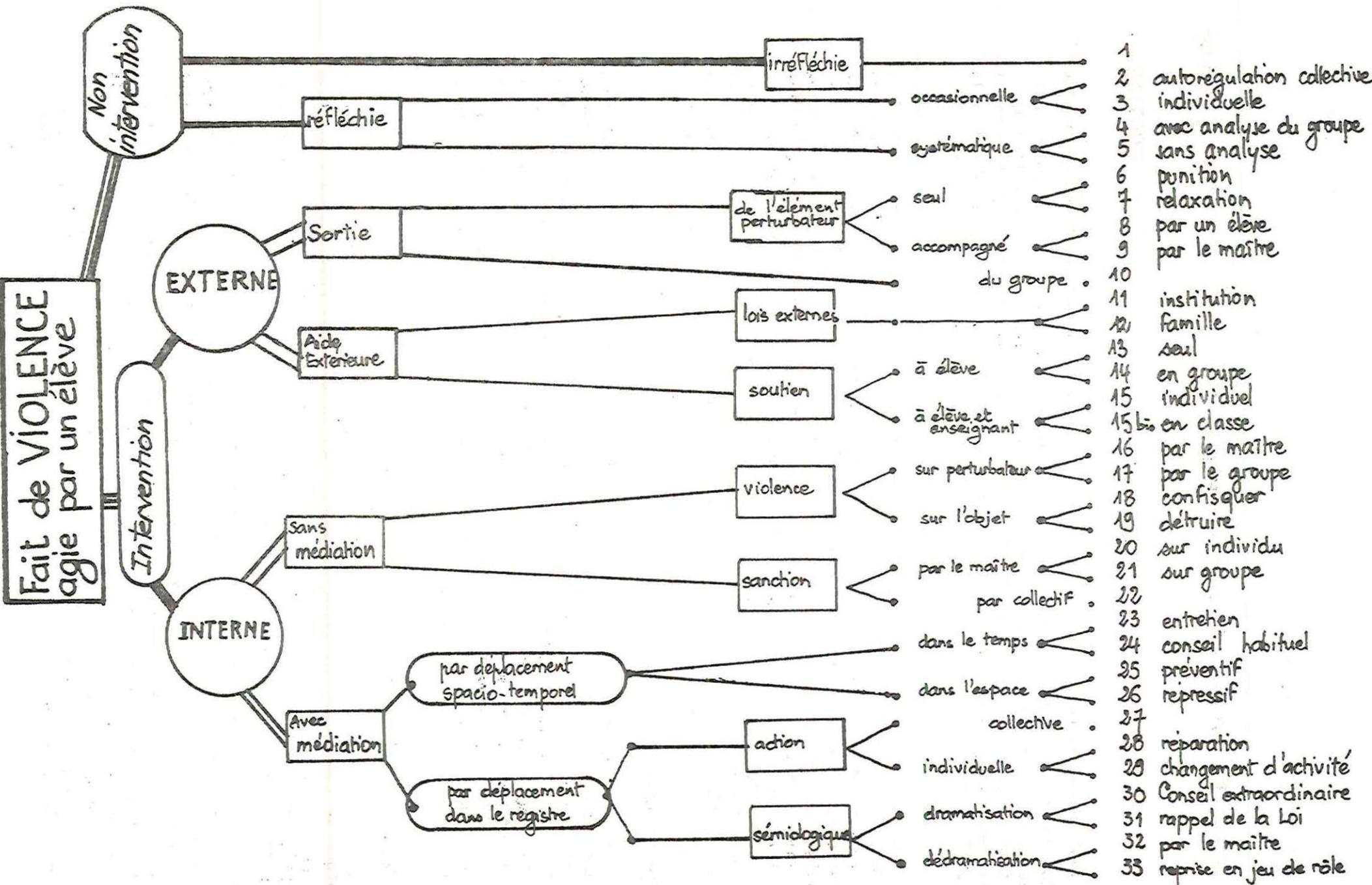
Dédramatisation avec reprise par des jeux de rôles et diverses techniques. On joue la situation en se mettant à la place de ... et on essaye de trouver des solutions pour s'en sortir. A ne pas aborder sans une formation poussée.

REMARQUES GENERALES SUR LES INTERVENTIONS AVEC MEDIATIONS

Beaucoup de ces interventions nécessitent une pédagogie réfléchie, permettant d'élaborer des stratégies précises. Ainsi, la possibilité de déplacement dans le temps par le Conseil, de déplacement dans le registre par le rappel de la Loi ou par le Conseil extraordinaire, nécessite au moins une pédagogie de type coopératif et n'est possible que dans ce type de pédagogie qui donne donc plus de moyens que d'autres de répondre à la violence par autre chose que la répression ou la fuite. Toutefois, avec notre réflexion sur le déplacement de la violence dans l'espace, sur les possibilités de réactions magistrales non-verbales, sur le ré-investissement de l'énergie par changement d'activité, nous pensons avoir montré qu'il n'y a pas à tenter de tout résoudre par le Conseil et la verbalisation.

DE L'ARBORICULTURE

Ainsi donc, sur notre pommier ne poussent pas que des pommes de discorde, bien sûr, nous aurions pu le charger de plus de fruits encore; et nous avons mis sous le même nom des espèces différentes. A chacun d'y greffer, d'en tailler ou d'en ôter ses propres branches. Pour nous, on l'a sans doute senti, il y a quelques pommes empoisonnées que nous préférons éviter, à moins d'être tenté par le serpent ou que la méchante reine ne nous l'offre avec trop de séduction. Dans ce cas, il sera toujours temps pour les vaillants petits tailleurs de se mettre à nouveau au travail.



POITIERS 1989

Evolution ou revolution de la presse jeune

Marie Noëlle FROIDURE

En 1989, selon la belle formule du CDIL, "l'Empire de presse jeune contre-attaque !"

SCOOP EN STOCK ? Rendez-vous annuel des journalistes en herbe... Certes mais aussi moment privilégié pour dialoguer, concourir, réfléchir, préparer l'avenir. La Convention de la presse jeune réunie pour la première fois les 22 et 23 avril 1989 restera une date mémorable dans l'histoire de la conquête du droit à la liberté d'expression.

Plusieurs centaines d'adolescents et une poignée d'enseignants se sont retrouvés, le temps d'un week-end, au festival national Scoop en stock à Poitiers. Parmi les participants des nouveaux mais aussi des anciens. Toujours fidèles, les non moins célèbres équipes de rédaction du Six Motte-Giron, Le Mur (tirage 1700 exemplaires), Le Caïman, Le Petit Tortionnaire. Si elles font maintenant figure de "vieux routiers", leur présence assidue prouve au moins que le journal lycéen n'est pas aussi éphémère qu'on le dit ! Chaque année, à Dijon, Saint-Amand-Mont-rond, Cholet, Argenteuil, les lecteurs d'hier prennent la relève et deviennent les rédacteurs d'aujourd'hui. Tous ces élèves sont bien décidés à suivre la trace de leurs aînés, qui en introduisant l'outil journal dans leur établissement ont su petit à petit instaurer une tradition et transmettre tout un savoir-faire.

SCOOP EN STOCK ?

Pour les non initiés, l'expression peut sembler quelque peu énigmatique. En 1985, le CDIL Centre de documentation et d'information lycéen soucieux non seulement de promouvoir l'expression jeune mais encore de susciter de nouvelles vocations choisit une formule originale : il décide d'organiser un concours ou Scoop en stock. Depuis, le festival de clôture est devenu un rendez-vous annuel. Des professionnels de la presse (cette année Antenne 2, L'Etudiant, La Nouvelle République, Médiane...) parrainent l'opération. Des journalistes, des personnalités, et des lauréats de l'année précédente font partie du jury. La presse locale et nationale publie dans ses colonnes les résultats du concours.

1989, CINQUIEME SCOOP EN STOCK,

Ouvert aux 11-25 ans, mais fait notoire, pour la première fois le festival de clôture se tient dans un lycée ! au doux nom de Lycée du bois d'amour. Une fois le charmant petit pont de bois franchi vous vous retrouvez dans un magnifique établissement scolaire, flambant neuf transformé pour la circonstance en un haut lieu de la presse produite par les jeunes.

Choisir délibérément d'accueillir un si grand nombre de collégiens et de lycéens - venus de France et de Navarre - dans un tel site, n'est-ce pas déjà le signe symbolique d'une première reconnaissance officielle, autrement d'une certaine légitimité de la presse jeune ? Ainsi pendant deux journées elle vit fébrilement dans "ses murs" au rythme du grincement des plumes, du bourdonnement des flashes, de la musique, des interviews... Cette heureuse initiative donne donc l'exemple mais souhaitons surtout qu'elle encourage les indécis ou autres adultes perplexes à se lancer dans la même aventure. La multiplication de ce type de manifestations dans l'hexagone permettrait à un plus grand nombre d'élèves de participer et par voie de conséquence permettrait surtout à de nombreux journalistes en herbe

et directeurs de publication de rompre leur isolement. Rencontrer ses confrères n'est-ce pas nécessaire pour progresser ?

Pour la première fois également toute une ville s'est mobilisée pour préparer et réussir cette joyeuse fête annuelle (Maison de la culture et des loisirs, services techniques et cabinet du Maire, établissements scolaires réquisitionnés pour l'hébergement...)

Concours de critique musicale, concours de couverture géante, concours d'articles sur des sujets en prise directe avec l'actualité, conférence de presse (Frères des hommes), débat (presse professionnelle des jeunes), défilé de mode, ateliers (rédaction de mini-journaux en PAO, production de mini-reportages vidéo...) multiples stands... sont autant d'activités proposées aux jeunes congressistes qui face à cet "appétissant menu" sont contraints de choisir une activité au détriment d'une autre. Mais l'évènement majeur de cette année 1989 est sans conteste la réunion de la première Convention de la presse jeune qui a reçu le soutien de la Mission du bicentenaire de la Révolution française.

ECRIRE, IMPRIMER, DIFFUSER LIBREMENT AU LYCEE

Robert Chapuis, secrétaire d'état chargé de l'enseignement technique a ouvert les travaux de la Convention. Dans son discours introductif, il reconnaît d'emblée la nécessité de s'interroger sur le devenir de ce média : "Il me paraît en effet utile et sans-doute urgent de définir un certain nombre de règles du jeu. Vous en avez besoin : pour ceux qui sont actuellement acteurs en matière de presse jeune, ceux également qui vont prendre des responsabilités dans les années qui viennent et qui vont parfois vous succéder..." La présence de nombreuses personnalités du ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports souligne l'importance de l'enjeu. Ainsi, Germain Dagognet (conseiller technique de Lionel Jospin), Jacques Gonnet (directeur du CLEMI), Odile Chenevez (CLEMI), Gilles Manceron (CIDEM), Jean Pierre Spirlet (secrétaire général de l'ARPEJ, journaliste à "Sud-Ouest"), Alain Weber (avocat), Gilles Rivet (CDIL)... ont participé activement au débat (1). Deux jeunes lycéens allemands ont représenté la Deutch Jugendpresse. Outre leur témoignage, ils ont brièvement exposé les règles de fonctionnement de la presse lycéenne allemande sans omettre de souhaiter "bonne chance" à leurs confrères ! Cinq français partiront prochainement en reportage chez leurs collègues d'outre Rhin. Ils étudieront sur le terrain le statut de la presse jeune (2). Très institutionnalisée la pratique du journal scolaire en RFA est radicalement différente de la nôtre car très codifiée et structurée. Si les règles varient d'un land à l'autre, les droits et obligations des élèves sont toujours clairement définis (3).

Pendant deux jours les adultes ont écouté attentivement les multiples interventions de tous ces journalistes en herbe ; ils ont tenté de répondre à leur nombreuses questions juridiques, économiques, déontologiques. Mieux encore tous ensemble ont examiné les principales difficultés rencontrées, les règlements appliqués. S'appuyant sur les textes en vigueur (loi de 1881, la charte des journalistes adoptée en 1918 et révisée en 1938...) la Convention a essayé d'imaginer les solutions de demain.

1) CLEMI : Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, ministère de l'Education nationale

CIDEM : Civisme et démocratie.

Fondation civisme et démocratie, ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, ligue des droits de l'homme.

ARPEJ : Association régions presse enseignement jeunesse

2) Ce voyage d'étude est offert par le CIDEM et l'OFAJ, Office franco-allemand pour la jeunesse.

3) Pour en savoir plus sur la pratique allemande, il suffit de lire la thèse d'état de Jacques Gonnet : les Journaux produits par les jeunes en âge scolaire: usage social, enjeux fondamentaux. (Pour les références complètes, et les conditions de consultation cf. Chantiers, nov/déc 1988, pp. 58-59) L'auteur définit "le journal institutionnalisé" (i.e. le journal scolaire en RFA) pp. 49-50. Il retrace l'historique de ces journaux d'élèves nés au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Il décrit l'organisation de la Jugendpresse et analyse un cas de censure : l'affaire "Marie et Joseph" (cf. pp. 709-851).

Censure, caricature, liberté d'expression, usage de pseudonymes, responsabilité des journalistes, autocensure, réticence du directeur, image de marque de l'établissement, droit de réponse, saisie, intimidation, sanctions sont les thèmes le plus souvent évoqués. Tous les témoignages mettent en évidence des cas de figure très différents : du journal officiel en passant par le journal pirate, pamphlétaire jusqu'au fanzine. Ainsi certains lycéens reconnaissent n'avoir aucune difficulté avec leur administration et s'étonnent même d'apprendre à Poitiers qu'il existe autant de situations conflictuelles parmi leurs collègues. Avant de se lancer dans l'aventure ils se sont d'abord concertés puis ont fixé un ensemble de règles à respecter : signature de tous les articles, refus de papiers politiques, pratique du droit de réponse... A l'inverse, d'autres élèves subissent bon an mal an la censure du proviseur, des enseignants. Enfin, quelques jeunes avouent non sans malice leur volonté manifeste de provoquer, de "matraquer" en publiant le plus mauvais journal histoire de connaître les limites de l'inacceptable mais surtout de tester ainsi les réactions du directeur, des adultes. Naturellement, il ne s'agit de juger l'attitude de telle ou telle équipe de rédaction, ni de condamner x ou y, ni de généraliser, ni même de prendre parti pour l'un ou l'autre camp. Bien au contraire, nous devons cogiter sérieusement et nous demander : pourquoi cet état de fait ? Pourquoi ici des lycéens parviennent-ils à publier régulièrement une feuille d'information, un magazine ? Pourquoi là le chef d'établissement craint-il de donner l'autorisation du "bon à tirer" ? Partant de là, on mesure bien l'ampleur et la complexité du problème auquel nous sommes confrontés. En effet comment réussir à établir un cadre juridique qui prenne en compte la variété de toutes ces initiatives somme toute très spontanées et fugaces ? Mais force est de reconnaître qu'il est désormais indispensable de disposer d'un texte de référence sans qu'il soit pour autant trop contraignant, trop rigide voire même difficile à appliquer. Car il ne s'agit pas non plus de tarir cette source vive que constitue la presse jeune sous prétexte de vouloir légiférer, codifier. C'est pourquoi, la Convention a finalement choisi de proposer dans un premier temps un ensemble de réflexions et d'actions, consignées dans le texte reproduit ici dans l'encadré. Elles devraient déjà permettre de trouver un certain *modus vivendi* entre les principaux acteurs mais surtout susciter dans les mois à venir de nouvelles concertations adultes-adolescents. (4)

Proclamer de prime abord " la presse jeune existe, la presse jeune est libre " est-ce si évident aujourd'hui ? Non puisque la Convention "constate que l'existence de la presse jeune n'est pas reconnue et que de nombreux journaux sont actuellement confrontés à la censure et à des interdictions arbitraires". Les lycéens réaffirment à leur manière l'un des grands principes énoncé dans l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen :

" La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi".

3) suite

Remarque : les journaux allemands n'ont pas la même diversité que les journaux français. La part de publicité est importante. Les contrats étant négociés pour l'ensemble de la production presse jeune, ils intéressent donc les annonceurs, les entreprises.

4) A bien lire la déclaration, on s'aperçoit que ce texte concerne tout autant la presse scolaire, celle qui est produite par des enfants dans le cadre d'un projet pédagogique. Dès le plus jeune âge se posent également les questions de censure, d'autocensure des textes libres, de diffusion, du droit de regard du directeur... Il en va de même pour les "Quelques pistes de réflexion assorties de suggestions", document de 8 pages établi par le collectif national de la Convention et remis dans un deuxième temps aux participants à Poitiers.

Adresse du collectif national : CDIL-CIDEM, 3 rue de Récamier 75341 Paris Cedex 07.

DECLARATION DES DROITS DE LA PRESSE JEUNE

La première convention des droits de la presse jeune, réunie à PIOTIERS les 22 et 23 avril 1989, déclare :

- la presse jeune existe
- la presse jeune est libre

Elle constate que l'existence de la presse jeune n'est pas reconnue et que de nombreux journaux sont actuellement confrontés à la censure et à des interdictions arbitraires.

1 - La convention demande au ministre de l'Education nationale

- * de reconnaître cette liberté et d'être garant de son respect dans les lycées et les collèges.
- * d'encourager les chefs d'établissements à favoriser son développement.

2 - La convention décide d'engager une réflexion sur l'élaboration d'une charte de la presse jeune ,

3 - La convention décide la création d'un organisme national de recours rassemblant des autorités morales, des représentants de la presse professionnelle, des juristes et des journalistes lycéens. Il pourra être saisi pour toute difficulté rencontrée dans l'exercice de cette liberté d'expression.

4 - La convention propose au C.D.I.L. de travailler à la mise en place d'une structure adaptée à la défense des droits et libertés de la presse jeune en France.

Cependant, ce n'est qu'en 1881 que la liberté de la presse est vraiment garantie par la promulgation de la fameuse loi du 29 juillet "L'imprimerie et la librairie sont libres" (cf. article 1). la censure n'aura pas son dernier mot et nous franchirons un grand pas, le jour où cette présente "Déclaration des droits de la presse jeune" sera suivie de réalisations concrètes, significatives. Une circulaire ministérielle reconnaissant solennellement le respect de ce droit mais favorisant surtout le développement de ce mode d'expression somme toute très pédagogique serait déjà une garantie notoire tant pour les élèves que pour les cadres éducatifs. Car la réalisation d'un journal permet notamment l'apprentissage de la responsabilité, de la citoyenneté ; cette découverte du média in situ développe l'esprit critique. Quant à la mise en place des modalités pratiques, tout reste à faire ou presque. Pourtant, nos voisins allemands mettent à notre disposition tout un arsenal de textes, de structures, de savoir-faire qui ont déjà fait leurs preuves depuis plus de quarante ans. Allons-nous alors copier le modèle germanique ? Allons-nous utiliser simplement tous ces matériaux pour nourrir notre réflexion et exercer ensuite notre sens critique afin d'inventer à notre tour des solutions mieux adaptées à nos mentalités, nos traditions, notre système éducatif ?

DEJA DES PROPOSITIONS CONCRETES POUR DEMAIN !

En effet, il ne faudrait pas pour autant limiter le travail de la Convention au seul texte final et passer sous silence un certain nombre de propositions concrètes discutées à maintes reprises lors des séances plénières à savoir :

- la création d'une carte individuelle de journaliste jeune. Faudra-t-il avoir la carte pour devenir journaliste lycéen ? On touche là tous les problèmes liés
 - * à la délivrance : quels critères ? Après la publication d'un premier numéro ? Pour qui ? (les journalistes mais que deviennent alors les maquettistes, les vendeurs, et autres acteurs qui jouent un rôle non négligeable dans la vie du journal ?)
 - * à la durée : combien de temps ? (problème de la restitution)
 - * aux droits : quels avantages ? (gratuité de manifestations culturelles, sportives...), reconnaissance officielle d'un savoir-faire ?
- la rédaction d'un code de déontologie énonçant les droits et devoirs de la presse jeune, construit sur le modèle de la charte des journalistes professionnels.
- la publicité des articles censurés dans les périodiques des confrères. Cela suppose une solide organisation régionale, nationale qui à l'heure actuelle n'existe pas puisque chacun travaille seul dans son établissement.
- la mise en place d'instances de recours en cas de conflit (structure nationale, décentralisée ?).

Mais, la charte de la presse jeune verra-t-elle prochainement le jour ? Quelle structure choisira le CDIL pour défendre le droit d'expression des jeunes ? Quelle assistance juridique offrira-t-on demain ? La Convention est bien évidemment un temps fort de l'actualité de la presse jeune de cette année 1989. Assisterons-nous alors dès 1990 comme en 1790 à une explosion de nouveaux titres de périodiques ? Autant de questions qui restent encore sans réponse.

Voilà où nous en sommes aujourd'hui. Le résultat est tout à fait modeste mais ces propositions offrent au moins l'avantage de marquer une étape dans l'histoire de la presse produite par les jeunes. L'essentiel n'est-il pas d'avoir ouvert le dossier au grand jour en organisant un véritable débat public dans le respect

des règles démocratiques ? Toutefois, si nous voulons faire avancer sérieusement les choses, il appartient à chacun d'entre nous de prendre en quelque sorte son bâton de pèlerin et de se mettre en route après avoir pris soin au préalable de rassembler le plus grand nombre de collégiens, de lycéens pour aller plus avant dans la reconnaissance de ce droit à l'expression. Il importe également de diffuser largement cette déclaration afin qu'adolescents, parents, enseignants, proviseurs, directeurs, prennent davantage conscience que "la presse jeune existe" mais surtout qu'il est inutile d'attendre sagement d'avoir 18 ans autrement dit d'être majeur pour commencer à exercer quotidiennement ce droit de "parler, écrire, imprimer librement" dans l'enceinte de nos établissements scolaires.

L'adoption de la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant à l'automne prochain ne fait que confirmer le droit à cette liberté d'expression encore trop souvent bafouée et méconnue du grand public ! (5). Heureusement la commémoration du bicentenaire de la révolution française nous donne bien des occasions pour témoigner de l'intérêt d'un tel enjeu et pour transmettre ce message qui aux yeux de bon nombre d'adultes risque de paraître quelque peu contestataire. Sachons tout de même profiter dès maintenant de cette formidable opportunité.

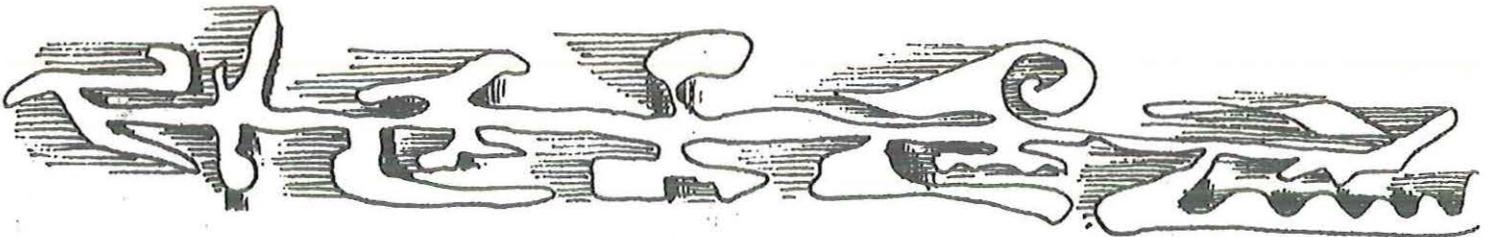
MNF

Paris, mai 1989

5) Article 7a du projet de Convention sur les droits de l'enfant dont voici le texte :

Article 7 a

1. L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen de son choix.
2. L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prévues par la loi et qui sont nécessaires:
 - (a) au respect des droits et de la réputation d'autrui,
 - (b) à la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.



13.10.88
Pgu.

LA PRESSE JEUNE A LA UNE DANS LA PRESSE LOCALE !

La presse jeune n'a pas toujours le noble privilège de figurer à la une ! Et pourtant les 22 et 23 avril 1989, elle cumule à deux reprises ce suprême honneur !

Centre presse : grand quotidien d'information
titre :

"SCOOP EN STOCK" à Poitiers

Festival national de la presse jeune

Quant à La Nouvelle République elle annonce, toujours à la une !:

La presse prend un coup de jeune.

A la page 5 (Vienne), on joue simplement sur les mots "C'est jeune et ça presse", entièrement consacrée au Scoop en stock le lecteur est ainsi bien informé puisqu'il dispose du programme des festivités "- heure par heure -", découvre les principaux partenaires...

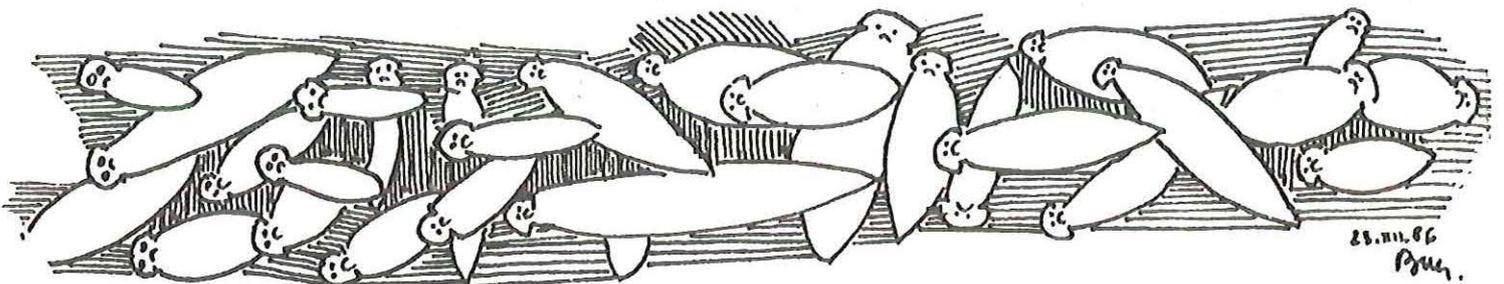
Ne voulant pas en rester là, La Nouvelle République dès le lundi 24 avril récidive : page 6, page 7 sans négliger la quatrième de couverture ! :

"La presse jeune se déboutonne pour "Scoop en stock" 89" ; "La presse jeune cherche sa légitimité" ; La presse jeune affirme sa liberté"... mais il faut surtout signaler deux encadrés bien mis en valeur

- la "Déclaration des droits de la presse jeune"
- le "Palmarès du concours Scoop en stock".

De nombreuses photos donnent un aperçu de l'ambiance bon-enfant qui régnait au Lycée du Bois d'amour. Ainsi ceux qui ont boudé la manifestation souhaiteront ne pas manquer le prochain festival national ! Mais où aura-t-il lieu ? On murmure dans les couloirs que la ville de Poitiers serait éventuellement candidate. On ne peut que l'encourager à poursuivre sur sa magnifique lancée d'autant plus qu'elle vient d'inaugurer la première fanzinothèque, une création qui témoigne d'un réel intérêt puisqu'elle prend en main la conservation de cette mémoire vive et préserve ainsi notre patrimoine.

MNF



L'ENTRETIEN : pratique de communications et d'expressions	Michel FEVRE
L'entretien dans un I.M.E. PRATIQUE DE L'ENTRETIEN	Janine CHARRON
L'entretien en "classe intégrée" COMMUNIQUER AVEC L'AUTRE ...	Ann'Marie DJEGHMOUM
L'entretien dans une classe de perfectionnement ET QUOI DE NEUF CE MATIN ?	Sophie KUEHM
L'entretien dans une classe unique QUOI DE NEUF ?	Bruno SCHILLIGER
L'entretien dans une classe élémentaire CONSEIL ET ENTRETIEN . Pourquoi ?	Roger BEAUMONT
L'entretien dans une classe d'I.M.P. Un moment qui se passe bien : L'ENTRETIEN	Marie Pierre FONTANA
L'entretien dans une classe de perfectionnement LE QUOI DE NEUF ? - interview de Didier MUJICA -	
L'entretien dans une classe de S.E.S. LE QUOI DE NEUF ?	Monique MERIC
L'entretien dans une classe de perfectionnement en zone rurale APRES PLUSIEURS ANNEES DE PRATIQUE DE L'ENTRETIEN	François VETTER
L'entretien dans une classe de C.E.1 à Paris LE QUOI DE NEUF ?	Adrien PITTION ROSSILLON
Annexe 1 Annexe 2 Annexe 3 Annexe 4	
LANGAGE / LANGUE	
La confusion langage / langue	Christian LERAY
BIBLIOGRAPHIE à propos de la parole et de l'expression de la parole	
POUR ALLER PLUS LOIN ...	Michel FEVRE

L'ENTRETIEN

L'ENTRETIEN

pratique de communications et d'expressions

Michel FEVRE

Il convient de définir l'entretien dont nous allons parler, comme d'une pratique mettant en jeu un groupe d'enfants, donc différent dans ce cadre des entretiens individuels.

Cette pratique s'insère facilement dans les classes coopératives, pratiquant la pédagogie Freinet. Mais l'entretien est aussi présent dans un très grand nombre de classes ne se réclamant pas de la pédagogie Freinet. Et il est à priori positif de voir une pratique d'expression et de communication se développer dans des classes maternelles ou de Cours Préparatoire, dans les classes spécialisées.

Les Instructions Officielles de 1972 recommandent la pratique de l'entretien.

Pourtant il est clair que l'entretien en groupe d'enfants peut présenter des formes diverses, voire divergentes, de la leçon de langage à la libre expression. A ce sujet, les témoignages qui suivent rendent compte d'une grande diversité, mais ont en commun le fait que l'entretien ne doit pas être une simple leçon de langage.

UNE GRANDE DIVERSITE :

Selon les lieux, l'entretien va prendre des formes et susciter des contenus différents. Dans certaines classes, il est appelé entretien, dans d'autres Quoi de neuf ? ou encore Qui raconte quoi ?, la Causette, ...

Il peut avoir lieu le matin ou l'après midi, tous les jours ou de temps en temps.

Il est institué ou spontané.

Les contenus varient suivant les milieux, ils changent aussi suivant que les enfants vivent dans leur famille ou en internat.

Cette diversité est logique et saine. L'entretien est une technique d'expressions et de communications qui s'adapte aux contextes particuliers.

DES REGLES DES LOIS :

Communiquer et s'exprimer implique des règles de fonctionnement pour le groupe qui vit l'entretien. Là aussi les lois évoluent en fonction des moments de parole.

Les contributions qui suivent relatent des pratiques de l'entretien. Notre objectif est d'utiliser cette base de travail pour aller plus loin dans la réflexion autour de questions comme :

- l'entretien - une pratique de réussite ?
- entretien et expression libre ?
- entretien et apprentissage de la langue ?

Sur ces questions et sur d'autres (voir appel en fin de numéro), vos envois à

Michel FEVRE
48 rue Camille Desmoulins
94600 CHOISY LE ROI

L'entretien dans un I.M.E.

PRATIQUE DE L'ENTRETIEN

Janine CHARRON

1 - PRESENTATION DE L'ENTRETIEN DANS MA CLASSE CETTE ANNEE :

Nom donné: pour moi, c'est l'entretien; pour les enfants, c'est le moment où l'on se dit bonjour, où on peut parler de ce qu'on veut. Quand on remplit le planning de la semaine ou de la journée (après l'entretien justement) les enfants me disent "on a parlé" et j'écris cette phrase pour indiquer ce que nous avons fait.

A quel moment ? Le matin, en arrivant en classe, on ne s'assoit pas à sa table, mais dans le coin moquette (qui sert aux entretiens et à d'autres activités que je décrirai plus loin), on se regroupe, on se dit bonjour et chacun peut raconter ce qu'il veut.

Régularité : Tous les jours (sauf certains mercredis où nous allons à la piscine: au retour, nous prenons aussi le temps de parler, mais ce n'est plus l'entretien, les enfants racontent alors ce qu'ils ont fait dans l'eau). L'entretien dure plus longtemps le lundi matin (retour des enfants à l'I.M.E. après le week-end) et le jeudi matin (le mercredi après midi, de nombreuses activités sont proposées aux enfants et ils ont envie de le raconter le jeudi)

Lieu: un coin spécial avec moquette au sol, deux banquettes avec coussins, coin un peu isolé du reste de la classe. Nous sommes assis en demi-cercle.

Règles de fonctionnement : Je précise ces règles au début de l'année, je suis amenée à les rappeler assez souvent:

- on parle si on a envie
- on lève le doigt pour demander la parole et on attend son tour
- on écoute celui qui parle
- on peut lui poser des questions

Place de l'adulte : avec de jeunes enfants immatures et dans l'ensemble perturbés sur le plan de la personnalité, l'adulte a une place prépondérante; C'est moi qui donne la parole à ceux qui veulent parler (et ce n'est pas toujours facile, beaucoup d'enfants ne supportent pas la frustration...) qui sollicite ceux qui ne demandent jamais. Petit à petit mon rôle devient un peu moins important mais il reste essentiel. Je n'ai jamais réussi à ce qu'un enfant donne la parole : les enfants sont trop jeunes et trop instables.

Techniques d'animation : aucune, l'objectif est d'abord que les enfants parlent.. Ensuite en cours d'année j'essaie que lorsqu'un sujet amène plusieurs enfants à s'exprimer, cela se fasse à la suite l'un de l'autre avant de passer à un autre sujet. Mais c'est difficile et il y a toujours un enfant qui lève le doigt pour parler d'autre chose (ou même qui prend la parole sans lever le doigt...).

Organisation de suivis - Prises de notes : Je prends toujours des notes. J'essaie de noter le nom des enfants qui interviennent, ce qu'ils disent en essayant de respecter leur formulation (afin de voir quelles structures de langue ils emploient). Au début les enfants ne sont pas intéressés par ce que j'écris. Progressivement, ils viennent voir et demandent ce que j'écris. Ces notes me sont

utiles au niveau du langage : j'essaie d'employer avec les enfants les structures qu'ils n'emploient pas, de voir à quel moment tel enfant commence à les utiliser. Elles me sont utiles aussi au moment des réunions de synthèse : cela me permet de voir si l'enfant parle, de quoi il parle, où sont ses difficultés.

2 - UNE SEANCE DECRITE ou plutôt deux, une en début d'année et une maintenant)

Mardi 20 septembre (7 enfants ont pris la parole sur 9)

I: j'ai joué au ballon dehors hier, toute seule. Mon frère a joué aux voitures.

L: ce soir je vais aller à la piscine. J'ai été à Mayet (ce qui veut dire : j'ai déjà été à la piscine à Mayet).

F: hier, j'ai été à la piscine. J'ai joué au loup avec Jo, Na, Chris.

P : j'ai été pour mes lunettes avec tata et tonton.

Ch: ... veut parler mais je ne comprends pas du tout ce qu'il dit.

Sé: j'ai joué tout seul à la piscine.

C: j'ai joué à mon landau avec mes copines Pat., Al, Kat. On joue dehors avec les poupées.

Jeudi 9 février (8 enfants ont pris la parole sur 9)

F: j'ai gagné un porte-clé au cross.

Sé: nous on a été voir M... (à l'hôpital) avec F... en voiture. M... on lui a payé un petit tracteur et à G ... un livre. G ... revient aujourd'hui. J'ai gagné un jeu (au cross).

L: S... a été au cross, il est arrivé premier, il a gagné une médaille.

Je: je vais bientôt dormir chez ma tata.

I: les autres ont été au cross, ils ont été dans l'école de C..., il a gagné. C'est J... qui l'a dit. Hier j'ai été dans les bois avec S...

Je: moi, j'ai fait du vélo. Il est bleu. Moi, je vais vite, à fond. I... s'était cachée, les autres ne la trouvaient pas. J'ai dit à S...: tu viens jouer avec nous.

Ch: j'ai une moto dans mon manteau, j'ai été l'acheter à Carrefour (Ch. voulait nous la montrer, il va la chercher et nous la présente)

L: j'ai des voitures dans la poche de mon manteau, c'est de chez moi (il va les chercher et nous les montre).

C: demain je vais aller à la piscine avec maman au Mans. Maman ne va pas dans l'eau. Moi je vais faire couler les autres, on va emmener le goûter.

I: il ne faut pas faire couler les autres.

F: j'ai gagné une médaille (au cross), elle est dans mon sac (il va la chercher) et aussi un crayon. Je remplace Mi... pour le service (mettre le couvert dans le groupe d'internat).

Sé: un enfant s'est pété la margoulette (au cross), il s'était écorché, il a été à l'hôpital (?).

P: j'ai joué un peu toute seule à la poupée dans ma chambre à moi.

Ch: moi, j'ai monté les marches avec les coussins dans la chambre. On joue aux jeux.

Au cours de l'entretien de septembre, les enfants s'adressent à moi et ne s'écou- tent pas entre eux. En février, les enfants parlent un peu plus pour les autres. D'autres ne peuvent pas et disent ce qu'ils ont envie de dire quand ils en ont

envie.

Je ne note pas mes interventions : c'est dommage car elles sont nombreuses, je fais souvent préciser où ? quand ? avec qui ? Certains enfants commencent aussi à poser quelques questions pour préciser.

3 - LES ENFANTS, COMMENT VIVENT-ILS ET QUE PENSENT-ILS DE CETTE ACTIVITE ?

Au début de l'année c'est une séance que j'impose : elle est souvent mal supportée. Les enfants n'ont pas envie de s'exprimer, ils n'écoutent pas ceux qui parlent (pouce dans la bouche, enfants qui se couchent sur les coussins, jouent avec tout ce qui leur tombe sous la main...)

Pour tenir compte de l'égoïsme de chacun, je donne la parole à tous les enfants les uns après les autres. Ils peuvent refuser ou ne rien dire, mais ils savent qu'ils ont leur tour. Petit à petit, ils veulent tous "me" parler, "me" dire quelque chose. (Dis Janine... Tu sais...). Je les renvoie toujours au groupe et je leur dis que c'est à tous les enfants qu'ils parlent. Mais cela leur est très difficile à comprendre.

Cependant ce moment devient une nécessité pour eux. Les jours où on ne peut pas le faire, certains maintenant le font remarquer : "On n'a pas parlé ce matin..."

4 - REFLEXIONS SUR CETTE PRATIQUE

Cette partie est sûrement à développer mais ce qui me vient à l'esprit actuellement :

* moment important de la journée, les enfants sont plus calmes ensuite, pour aborder les activités "plus scolaires" pour eux : lecture, calcul...

* importance pour faire comprendre aux enfants qu'ils existent en tant que personnes, qu'ils sont reconnus en tant que tels, ce qui n'est pas souvent le cas pour certains, que leur parole est reconnue et écoutée.

5 - LECTURES AUTOUR DE CE THEME :

Je pense surtout à Laurence Lentin: de plus en plus je pense comme elle que le langage est très important dans la formation de la pensée et donc qu'on aide les enfants en essayant qu'ils s'expriment de mieux en mieux.

Je pense aussi à Françoise Dolto dans "Tout est langage" et la "Cause des Enfants" : je suis d'accord avec elle quand elle dit qu'il faut expliquer aux enfants tout ce qui les concerne et aussi écouter l'enfant qui souffre afin de l'aider à surmonter ses difficultés.

6 - PROJETS D'ACTIVITES NES AU COURS DE L'ENTRETIEN :

Les années précédentes cela arrivait quelques fois, mais cette année cela ne s'est pas encore produit. C'est lié au fait que les enfants sont trop égoïstes encore, ils ne sortent guère d'eux-mêmes, ils n'écoutent guère l'autre et n'ont pas vraiment de désir. Ils commencent cependant à parler de notre visite chez les correspondants (et pourtant jusque là la correspondance ne les intéressait guère).

7 - QUESTIONS - DYSFONCTIONNEMENTS

Pendant quelques mois, je me suis demandée pour la première fois depuis 20...25

ans si je n'allais pas abandonner cette pratique. Mais j'ai tenu bon et maintenant, je ne le regrette pas car je crois que c'est un moment important pour les enfants: pas d'obligation de parler, rien en retour à faire... Certaines années, des enfants investissaient ce moment pour délirer ou raconter n'importe quoi, ce qui n'est pas toujours facile à gérer.

POURQUOI AVOIR INTRODUIT CETTE PRATIQUE ET L'AVOIR MAINTENUE ?

Je l'ai utilisée en maternelle, en classe de perf. et en I.M.E.

Au début j'utilisais l'entretien comme point de départ de la lecture, mais il y a bien longtemps que je ne l'utilise plus de cette façon. J'ai continué à le faire pour permettre aux enfants de s'exprimer librement (dans le réel ou dans l'imaginaire). Pour les enfants internes c'est le moment où chacun peut faire le lien entre la vie à l'internat et la classe. Pour les enfants demi-pensionnaires, le lien entre la vie de la classe et la maison.

9 - REFLEXIONS

- avec un éclairage linguistique:

Pour les enfants qui ont de grandes difficultés de langage, ou presque pas de langage, c'est l'occasion de développer cette fonction dans une situation vraie, personnelle. Quand l'enfant peut expliquer quelque chose aux autres, faire comprendre quelque chose que les autres ne connaissent pas, il est obligé de préciser sa pensée.

- avec un éclairage sociologique:

L'enfant apprend ainsi à communiquer avec les autres et avec l'adulte: pour les enfants qui sont à l'I.M.E. c'est capital !

- avec un éclairage psychanalytique :

Cette pratique permet aux enfants de dire leurs problèmes, leurs joies, leurs peines, leurs angoisses. Au moment des synthèses (avec toute l'équipe de l'I.M.E.) on essaie d'y voir plus clair dans cette parole de l'enfant quand c'est possible. Je crois que l'entretien est une pratique de REUSSITE: les enfants qui démarrent du point de vue scolaire sont souvent ceux qui sont épanouis à l'entretien, qui ont pu exprimer beaucoup de choses et y être entendus par l'adulte et par les autres enfants. Mais ce n'est pas toujours suffisant.

L'entretien représente une forme d'expression libre mais il y en a d'autres formes dans la classe: dessin, peinture, modelage, texte dicté à l'adulte, marionnettes, legos,...

L'entretien est pour moi une bonne démarche d'apprentissage de la langue: quand l'enfant a envie de communiquer il doit faire des efforts pour qu'on le comprenne (et pour certains, il faut aussi que ceux qui écoutent fassent aussi des efforts).

10 - L'ENTRETIEN ET LES ENFANTS PSYCHOTIQUES :

Je crois que le problème est difficile avec les enfants psychotiques qui n'ont pas envie de communiquer, qui sont souvent en grandes difficultés dans l'espace et dans le temps, difficultés à se situer dans le réel.

Cette année, j'ai un enfant qui correspond à cette définition. Elle ne semble pas écouter mais elle entend quand même ce qui se dit et de temps en temps, quand on la sollicite, elle intervient.

Elle est très angoissée et quand on lui demande de parler, elle se cache le visage, et regarde son voisin ou sa voisine pour qu'il réponde à sa place. Le plus souvent, elle ne répond que si elle a un contact "physique" avec son interlocuteur: il faut lui tenir la main, le bras... Je lui donne souvent la parole car elle ne demande jamais: le plus souvent, elle refuse; mais quelquefois elle dit une phrase rapidement: "Maman été boulot", "J'ai été chez moi", "J'ai été à Carrefour", "On a fait la gâteau", "Jouer-maman-bébé avec I.....

Cependant depuis quelques temps, elle raconte les jeux dans la cours avec une autre petite fille: "J'ai joué loup avec I...", "Joué bébé avec I... - je donne biberon."

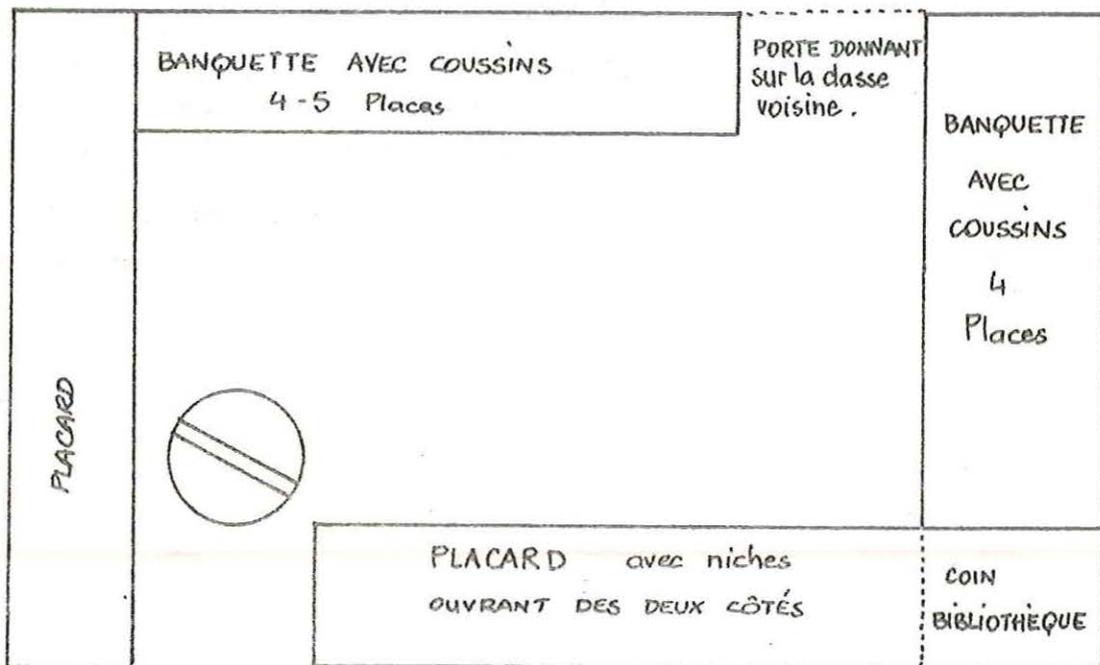
Quand le groupe progresse un peu et s'en tient un peu à un sujet précis (ex: le cross), elle est exclue et perdue, regarde les autres, leur fait un câlin (comme si elle avait besoin de se rassurer).

Pour des enfants comme cela, je me demande si l'entretien est utile, je me demande si cela ne l'angoisse pas plus que le reste. Quand on lui pose des questions qui l'angoissent ou auxquelles elle ne veut pas répondre, elle les esquive en disant n'importe quoi.

Quand elle est arrivée (en novembre) les enfants avaient dit, il faut lui dire notre nom, lui demander son nom, si elle a des frères, des soeurs, ce que font son papa et sa maman. Elle nous avait répondu qu'elle avait des frères et des soeurs (alors qu'elle est fille unique). Quand un enfant lui avait demandé que fait ton papa, elle avait répondu: "J'ai une jupe noire".

11 - PLAN DU COIN "ENTRETIEN", "BIBLIOTHEQUE", "JEUX LIBRES" :

- * coin un peu isolé du reste de la classe qui sert donc aux entretiens du matin.
- * il sert aussi au moment où les enfants regardent des livres.
- * il sert aussi au moment où je lis une histoire aux enfants.
- * il sert enfin au moment des jeux libres quand nous avons besoin de beaucoup de place (certains jeux de construction) ou quand on veut s'isoler.



→ JEUX

Janine CHARRON

L'entretien en "classe intégrée"

COMMUNIQUER AVEC L'AUTRE ...

Ann' Marie DJEGHMOUM

L'entretien a lieu si les 5 élèves de la classe sont présents, sinon l'après midi.

Les enfants sont pris en soin psychologique sur le temps scolaire, nous faisons le "Quoi de neuf" quand ils sont tous réunis.

Cette année cet entretien a lieu trois fois le matin dès huit heures trente et une fois l'après midi à quatorze heures.

Pour la première année, j'inscris sur un cahier une ou deux phrases à partir de ce que les enfants racontent.

Les tables sont disposées en rond, on lève le doigt pour demander la parole. Les autres années, l'entretien allait plus de l'enfant à l'adulte. Il se passait autour de mon bureau en venant m'apporter le carnet de correspondance.

Cette année, l'échange même s'il a lieu le plus souvent de l'enfant à l'adulte, le groupe est présent et écoute aussi. Parfois un enfant en interpelle un autre pour avoir des précisions.

La formule de cette année me semble bénéfique pour aider les enfants dont le langage est le plus pauvre ainsi que ceux qui n'utilisent que peu le langage verbal.

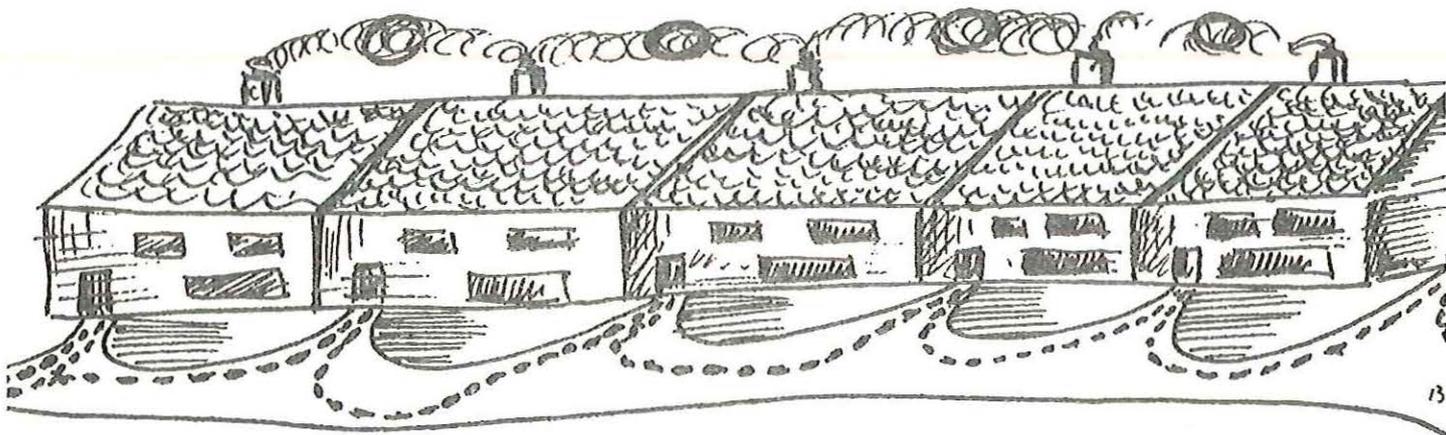
Les enfants dont j'ai la responsabilité ayant des problèmes de l'ordre de la psychose, n'utilisent pas tous le langage pour communiquer avec l'AUTRE.

Ce moment est important pour les appeler à entrer en communication par la parole avec un interlocuteur réel.

Pour certains, c'est un appel à sortir du délire, pour d'autres, de l'autisme.

Pour quelques-uns, c'est le moment d'un échange réel et socialisant avec un adulte ou d'autres enfants.

Ann' Marie DJEGHMOUM



L'entretien dans une classe de perfectionnement

ET QUOI DE NEUF CE MATIN ?

Sophie KUEHM

A l'origine, j'ai mis en place le "QUOI DE NEUF" dans ma classe en pensant à un moment de parole donnée aux enfants pour libérer les esprits de préoccupations extérieures à l'école avant de se lancer dans les apprentissages et le travail scolaire.

CONFIER AUX AUTRES = DIRE et DONNER A ASSUMER
= SE LIBERER

Moment d'expression libre, de communication authentique où chacun est à l'écoute de l'autre, et respecte sa parole, il se place donc tout naturellement le matin. On se réunit en rond comme pour le Conseil (ou d'autres moments où l'affectivité et les échanges sont forts). Chacun peut voir l'Autre - celui qui veut s'appuyer à une table le peut.

Très vite les enfants ont établi des règles de fonctionnement et ont pris en charge ce moment. Moi, je suis dans le cercle - à une table - je prends des notes et j'attends mon tour de parole si j'ai quelque chose à dire. Je pose rarement des questions pour ne pas "privilégier" celui à qui je poserais une question par rapport à un autre à qui je ne demanderais rien.

En fait c'est devenu un moment institutionnalisé très important.

LES REGLES DE FONCTIONNEMENT:

(elles sont inscrites au cahier du Conseil)

* chaque enfant volontaire est animateur du "QUOI DE NEUF ?" pour une semaine. Animer le "QUOI DE NEUF ?" est l'un des savoirs à acquérir pour être ceinture verte en comportement et pouvoir être président de semaine.

* on demande la parole et on attend son tour pour parler. Cette année, les enfants ont imaginé d'utiliser des plaquettes numérotées pour déterminer par tirage au sort le tour de parole de chacun.

---- prendre la parole et savoir attendre son tour est nécessaire pour être ceinture jaune en comportement.

* on n'interrompt pas celui qui parle. On pose des questions quand il a terminé, on ne se moque pas de ce qui est dit.

* Si on en a envie, on peut dessiner librement en écoutant (sans gêner les autres) sauf si on est l'animateur.

LE CONTENU DU "QUOI DE NEUF" est toujours basé sur la communication mais à des niveaux différents suivant la motivation et les occasions:

- régulièrement, "on raconte":

----- communication de moments de vie personnels, de son affectif, confiance en l'autre.

- on lit ses textes:
 - communication de ses écrits, acceptation du regard pas forcément positif des autres
- on fait le compte-rendu d'un article lu dans le JOURNAL DES ENFANTS, ou d'un livre de bibliothèque que l'on a aimé.
 - communication des écrits des autres, information/ eveil du désir de lire, d'en savoir plus.
- on présente une recherche préparée auparavant:
 - communication d'un savoir

L'une ou l'autre des communications peut poser question, proposer des situations réelles de travail: on inscrira alors les projets (recherche d'éveil, situation mathématique, envie d'écrire...) ou on discutera directement si la motivation est forte. Il est certain que l'objectif premier n'est pas la recherche des pistes de travail - il s'en découvre souvent - mais pas forcément.

CE QUE LES ENFANTS EN DISENT :

- "C'est bien, on raconte se qu'on fait." Ismail
- "On a des trucs à dire, on peut les dire" Yannick
- "Tout le monde peut parler, même Clément." Virginie
(Clément est un gamin très handicapé intellectuellement avec d'énormes difficultés de communication, qui est intégré dans la classe pour un an)
- "On peut faire autre chose que raconter, on peut montrer des dessins, lire J Magazine, écouter le JOURNAL DES ENFANTS". David

Ces opinions sont exprimées par des enfants qui sont dans le groupe des apprentis-lecteurs ou arrivés dans la classe en septembre, ou très peu structurés par rapport à leur milieu et à leur vie scolaire !

Mais les anciens disent :

- "Moi, ça me gêne de raconter ce que j'ai fait, j'ai l'impression de perdre du temps, d'entendre des fois des choses. Il faudrait le faire seulement le lundi;"
Siham
- "J'aime mieux quand on dit ce qu'on a lu dans la JOURNAL DES ENFANTS, ou qu'on dit nos recherches."
Serife
- "Et... il faut rester sans bouger !" Siham

ET MOI... CE QUE J'EN PENSE ?

Tout peut être dit... mais tout n'est pas dit ! Combien de fois est-il arrivé qu'un gamin attende que je sois à côté de lui - ou dans le même atelier - pour confier certaines choses plus personnelles.

Ou des conversations entre les gamins que j'ai entendues dans le couloir avant d'entrer en classe (conversations révélatrices de faits importants) et qui ne ressortent pas en classe. Au contraire, l'enfant racontera un fait anodin -à mes yeux ! (Là il m'arrive de me poser des questions sur l'objectif du QUOI DE NEUF !

Prendre la parole oblige à se fixer sur un objectif de communication, à préciser sa pensée, à l'organiser (petit à petit le récit devient chronologique, plus sensible), à accepter aussi un regard différent du sien sur ce qu'on vit. Il me semble que la communication est profonde quand l'autre ne porte pas seulement un regard curieux :

"- A quelle heure t'es arrivé ?"

"- Comment il s'appelle ton copain ?"

mais exprime une demande plus profonde :

"- Et toi qu'est-ce que t'as pensé quand ta maman t'as dit qu'elle se ferait opérer ?"

"- Et qu'est-ce que ça t'as fait d'avoir changé de lit ?"

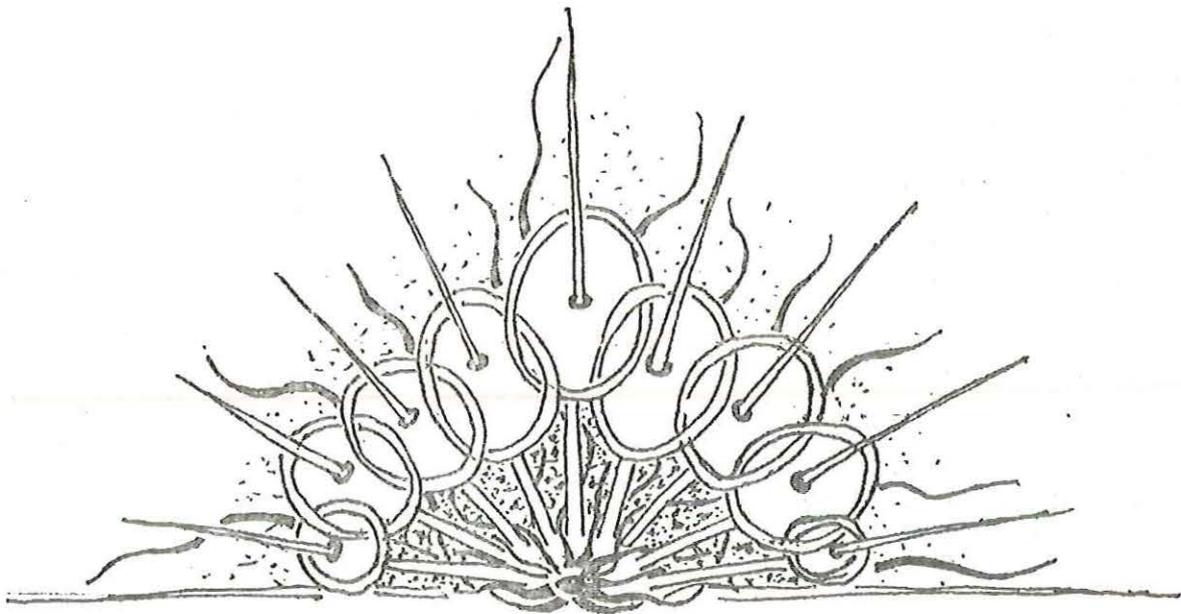
Combien de temps faut-il attendre avant qu'un enfant puisse dire autre chose de lui que :

"- C'était bien, j'm'ai levé, après j'm'ai habillé, après j'ai déjeuné,...."

Et même certains auront-ils un jour autre chose à dire ? Y arriveront-ils ?

Pourtant, à force, les récits s'organisent, on recherche le mot juste pour dire. On sait que l'AUTRE peut aider à préciser, à comprendre et donner un avis qui éclairera différemment ce qu'on pense.

Sophie KUEHM



L'entretien dans une classe unique

QUOI DE NEUF ?

Bruno SCHILLIGER

Le "QUOI DE NEUF" a lieu deux fois par semaine: le lundi et le jeudi. Il est placé dans l'emploi du temps en tout début de matinée, car je pense qu'à ce moment les enfants sont plus disponibles pour une écoute fine et puis ce sont les premières minutes des retrouvailles après le week-end ou le mercredi.

Lors de ce moment qui dure 20 mn, nous sommes disposés en cercle à la bibliothèque afin que chacun puisse voir les autres lors des échanges. Existence donc un temps et un lieu: des repères surs. Il s'agit en fait d'une réunion de groupe sans objet: pas d'activité à ce moment là.

Des lois protègent les individus de manière à permettre la parole et la sécurité:

☞ On ne se moque pas.

☞ Tout ce qui est dit ne doit pas sortir du groupe (loi du secret).

On imagine mal un enfant osant exprimer des sentiments personnels si sa parole peut être ensuite diffusée dans tout le village.

☞ Si des paroles ont été répétées à l'extérieur, on doit en faire part au Quoi de Neuf suivant.

Pour chaque séance, je propose un président (sur un tableau à double entrée, nous récapitulons qui et quand a présidé)

Le président est ceinture verte en comportement, ou ceinture orange si il a un co-pilote.

En ce qui concerne les traces, il existe un cahier de QUOI de NEUF, qui ne comprend pas tous les dialogues, mais les demandes d'intervention lors de l'ordre du jour.

Le secrétariat est le plus souvent assuré par moi, car il est difficile de prendre des notes. Seuls les ceintures bleues en écriture le peuvent actuellement.

Ce cahier peut me servir pour être éclairer sur tel ou tel enfant.

La SEANCE: Je fais partie du cercle.

Le président annonce "Le quoi de neuf commence... Qui a quelque chose à dire ?"

Des mains se lèvent. En tant que secrétaire, je les inscris sur le cahier, au fur et à mesure que le président les annonce tout haut.

Un règle (dans cette classe unique): priorité aux petits. (il leur est difficile d'attendre leur tour ou ils oublient ce qu'ils voulaient dire).

Ensuite le président annonce: "La parole est à..."

Lorsque l'intéressé a terminé, il demande: "Qui a une question? un commentaire?" et un dialogue peut s'instaurer à propos de ce qui a été dit.

Et ainsi de suite jusqu'à la fin de la liste des inscrits.

Je note que certains enfants peuvent être lapidaires dans ce qu'ils annoncent, de façon à solliciter des questions.

Exemple: "J'ai eu une voiture téléguidée"...

"Bientôt ce sera mon anniversaire et celui de Karine"...

D'autres (souvent les plus jeunes) demandent à être inscrits et ne savent plus quoi dire quand leur tour est venu.

Je peux noter des évolutions d'enfants: Karen, qui par des identifications à Aurore (son chef d'équipe né le même jour qu'elle)

est passée d'un mutisme total au Quoi de neuf, à deux ou trois prises

de présidence lorsque elle s'est sentie en sécurité.

Et Laurent, en grande section de maternelle, présente ses premiers écrits et est applaudi.

Ainsi que Florent, en C.P., récite les tables de multiplications devant toute la classe.

Je me souviens aussi d'une séance peu ordinaire, durant laquelle la classe est partie de faits anodins pour en arriver à parler de pipi au lit.

Un grand moment de vérité, d'authenticité et d'implication.

Le QUOI de NEUF dans ma classe est avant tout un lieu et un temps de parole et d'écoute.

Aucune exploitation systématique n'en est faite. Il n'est pas question pour moi de les orienter sur un travail sur les arbres si un enfant nous raconte qu'il a coupé du bois durant le week-end.

Trop exploiter leurs paroles pourrait les inciter à se taire.



DRÔITS POUR TOUS LES ENFANTS
D'ÊTRE UN ENFANT... PLUS UN ENFANT
PLUS UN ENFANT... PLUS UN ENFANT...

Del

L'entretien dans une classe élémentaire

CONSEIL ET ENTRETIEN . Pourquoi ?

Roger BEAUMONT

Qui dit Pédagogie Freinet dit communication. Pour que les relations entre enfants et l'extérieur soient prises en compte, il faut un lieu de régulation dans la classe: c'est le Conseil.

C'est la fondation sur laquelle se construit l'évolution du groupe au cours de l'année. Le complexe articulation entre toutes les activités différenciées n'est possible que parce qu'il existe un temps institutionnel pour faire le point, organiser, proposer et désirer.

LE CONSEIL en CP-CE1 : ANNÉE 87-88.

Cette année là, le Conseil avait lieu en début d'après-midi. Nous dégagions un espace dans la classe afin de pouvoir nous asseoir en rond par terre.

Le responsable du Conseil changeait tous les jours.

Il commençait par donner la parole à tous les enfants, dans l'ordre du cercle. Quand un enfant avait la parole, il pouvait, soit présenter un objet qu'il avait apporté, soit parler d'un livre, d'une poésie, d'un chant, soit raconter une histoire, ou encore faire part d'un conflit avec un ou plusieurs camarades.

Pour rester dans des limites raisonnables de temps, nous avons peu à peu mis en place des règles de fonctionnement.

Par exemple: "Un livre, une page "

Ce qui signifiait que chacun ne pouvait présenter qu'un livre par jour et ne montrer qu'une page de ce livre. Obligation de faire des choix !

Pour les conflits, le responsable disposait de 6 cartes qui étaient remises à ceux qui le réclamaient afin de matérialiser leur demandes de leur permettre de prendre la parole en fin de Conseil.

Quand le tour était terminé, venait alors le moment des questions.

Chacun pouvait demander, questionner sur des sujets abordés durant la première partie de l'entretien.

Venait ensuite le temps des réponses. Ceux qui avaient demandé une carte au cours du Conseil pouvaient alors exposer le conflit qu'ils voulaient résoudre.

Nous treminions ce travail en lisant les messages télématiques, et en ventilant aussitôt le suivi à donner.

J'ai toujours veillé à ce que nous restions dans une plage de temps située entre 25 et 40- minutes.

Si nous devions interrompre le Conseil parce que le temps était écoulé, il fallait alors analyser pourquoi et nous adoptions des règles de fonctionnement pour éviter ces débordements.

Ce respect du temps me semble être un élément fondamental de l'apprentissage de l'autonomie. C'est la nécessité de sélectionner des envies.

Le samedi matin, nous avons aussi une réunion consacrée aux métiers de ma classe pour établir un bilan de la semaine et organiser la semaine suivante.

LE CONSEIL en 1988-89.

Les premiers jours qui ont suivi la rentrée, j'ai remis en place le système qui fonctionnait l'année précédente, mais très vite j'ai senti que cette organisation collait mal avec le nouveau groupe d'enfants.

Cette année, tout se passe le matin en entrant en classe.

Les enfants disposent donc d'abord d'un quart d'heure pour déballer le cartable, faire leur métier, changer le livre de bibliothèque... et moi,

pendant ce temps, je peux régler avec certains d'entre eux des points de fonctionnements de la veille ou réorganiser des plans de travail.

A 8h45 donc, nous arrivons au moment du Conseil proprement dit.

Mais cette année chacun reste à sa place pour écouter.

Celui qui a la parole peut venir devant le groupe pour présenter ou raconter. Nous avons aussi différencié les Conseils:

- le Lundi et le Jeudi, c'est l'entretien où chacun intervient sur ce qu'il veut.

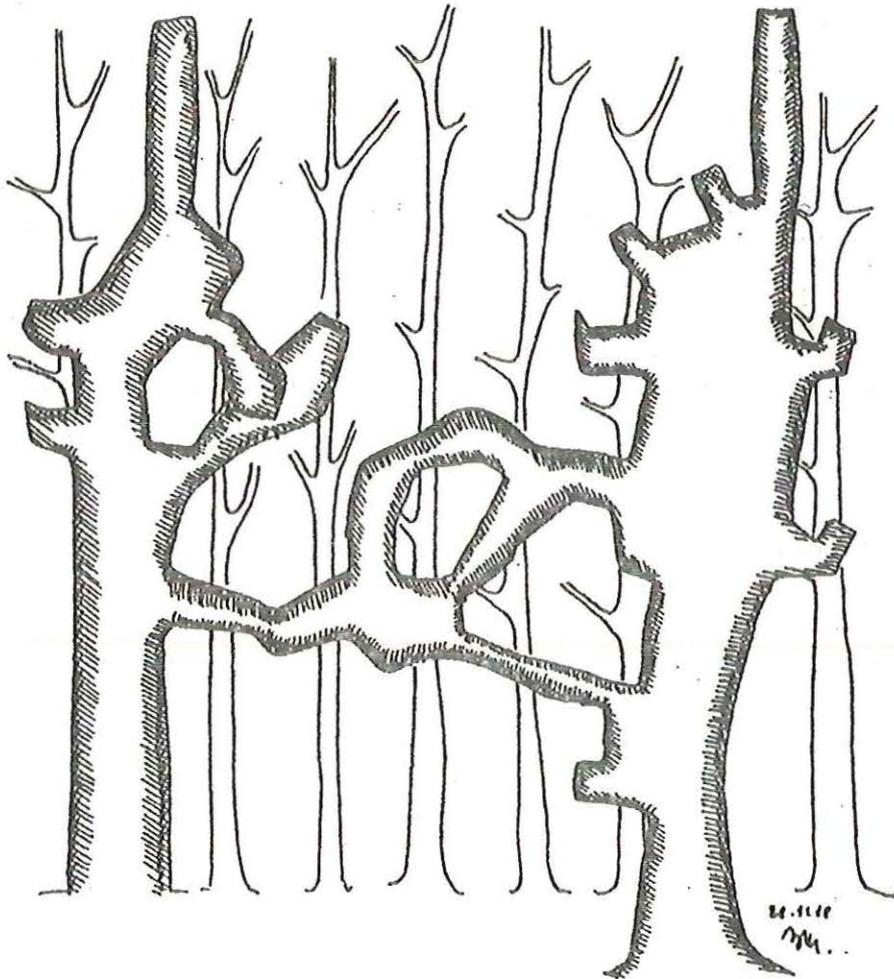
- le Mardi et le Vendredi, c'est le Conseil où l'on parle des métiers du fonctionnement de la classe et où nous échangeons entre nous les journaux scolaires que nous recevons des autres classes.

Ce système correspond mieux à ce groupe classe. Les enfants ont un temps garanti pour assumer les responsabilités qu'ils ont choisies. Et nous disposons de temps pour suivre sur papier (tableaux) l'avancement des projets individuels et collectifs de s enfants.

Ceci permet d'influer immédiatement sur la journée qui commence.

Alors que dans le système de l'année précédente, nous devions reporeter l'exécution des décisions prises l'après-midi, au lendemain.

Le fonctionnement du Conseil évolue donc, car il est lié au groupe-classe qui peut modifier l'organisation et le système chaque fois qu'il en sent la nécessité.



L'entretien dans une classe d'I.M.P. Un moment qui se passe bien : L'ENTRETIEN

Marie Pierre FONTANA

Ce témoignage concerne 6 garçons de 6 à 12 ans, ayant des niveaux allant de la petite section de maternelle au CE1.

L'ENTRETIEN:

Quand, où, combien de temps?

-Chaque matin en arrivant.

-Les enfants vont directement s'asseoir sur le tapis, dans le coin livres en cercle.

-cela dure de 20 à 30 minutes.

COMMENT ?

-Je commence par une phrase rituelle: "Qui a quelque chose à dire ou à montrer" ?

-je suis secrétaire et note à mesure sur le cahier

-je donne la parole à un enfant (chaque jour c'est un enfant différent) qui à son tour passera la parole à une autre personne à la fin de son récit.

-Au départ, j'ai imposé des règles:

+On parle chacun son tour.

+On ne coupe pas la parole.

+On ne se moque pas.

+On ne gêne pas .

CONTENUS

-On dit ce que l'on veut (excepté histoires et règlements de comptes concernant l'internat: ce qui se passe en IMP se règle avec les éducateurs.

-On essaie de ne développer qu'une idée.

-On peut apporter des objets, des documents pour les montrer, les présenter

-Si j'ai une information à donner, je le fais à l'entretien.

L'ENTRETIEN est donc ici:

-Un moment d'accueil.

-D'écoute mutuelle

-D'information

-D'échanges

-D'expression orale libre

L'ENTRETIEN permet aussi:

Des réflexions qui peuvent entraîner des recherches mathématiques.

De dégager un centre d'intérêt qui pourra être approfondi en éveil

De reprendre des idées qui pourront alimenter un album.

C'est un moment très riche, généralement calme, que j'apprécie beaucoup.

L'entretien dans une classe de perfectionnement

LE QUOI DE NEUF ?

- interview de Didier MUJICA -

COMMENT SE DÉROULE LE "QUOI DE NEUF ?" DANS TA CLASSE ?

C'est un moment à priori tout simple : le matin, nous entrons en classe, nous nous installons, chacun s'occupe alors de son métier, de sa responsabilité, range ses affaires, et nous nous retrouvons à nos places (les tables sont installées en U). Le Président, tiré au sort pour 3 présidences consécutives, lance alors à chacun de nous le "Quoi de neuf ?".

Les enfants ayant quelque chose à dire, à présenter, le font et à la fin de leur intervention, le président mène la ronde des questions. Chacun est ainsi interpellé et peut répondre "Rien" s'il n'a rien à dire.

Ce moment dure environ une demi-heure ; il n'est pas à proprement parler limité dans le temps, mais je veille à ce qu'il ne s'éternise pas en rappelant l'heure aux enfants.

Pendant ce temps, je suis à ma place dans le cercle des tables, j'écoute, je pose des questions. J'interviens quand le président me demande "Quoi de neuf, Didier?". J'ai aussi à ce moment-là une grille à double entrée devant moi où je note, en style télégraphique, les interventions des enfants et qui pose des questions à qui. Cette grille me permet par la suite de mieux saisir ce qui se passe au cours des "Quoi de neuf ?", d'en voir l'évolution, de pouvoir rappeler à tel enfant qui se retrouve coincé devant la lettre de son correspondant qu'il nous avait parlé de tel ou tel sujet, et de mieux comprendre les enfants au travers de leurs interventions.

MAIS POURQUOI FAIRE UN "QUOI DE NEUF ?"

Le "Quoi de neuf ?" est un passage entre le moment de non-travail qui précède le moment de travail qui va suivre. Il est ce moment où des individus se retrouvent dans un même lieu et se racontent. Il ressemble en cela au fonctionnement naturel qu'ont des groupes d'adultes se retrouvant tous les matins et échangeant sur divers points avant de passer à autre chose... il suffit aussi d'observer des enseignants se retrouvant le matin à l'école... on peut presque dire qu'ils ont leur "Quoi de neuf ?" (même si on y parle parfois que de la pluie et du beau temps !...).

Le "Quoi de neuf ?" est avant tout un moment de communication avec toutes les règles que cela implique.

Les enfants s'expriment, parlent et le retour que les autres leur donnent au travers de leurs questions les obligent à travailler leur langage. On voit très rapidement une diminution des "trucs", des "bidules", et des "machins" dans le vocabulaire utilisé : chacun est obligé de trouver le mot juste et, s'il ne le connaît pas, le groupe (les enfants et le maître) est là pour l'aider. Certains enfants font aussi des remarques sur la manière de parler de leurs camarades (il est plus facile effectivement de le faire sur les autres que sur soi-même). Je suis là très vigilant de façon à ce que ces remarques n'entraînent

pas de blocages ultérieurs, mais ces remarques en entraînant d'autres, nous parlons aussi de nos manières de parler (abondance de puis, après,...), certains essayant par la suite de faire mieux, malgré leurs difficultés.

Cette année, ils ont même évoqué ce problème au Conseil. Comment faire pour corriger ceux qui se trompent ? Décision a été prise de faire un signe spécial qui donne alors le droit, dans un cadre d'entraide, d'interrompre l'intervenant pour lui donner la manière correcte. On voit ainsi les enfants se couper pour faire dire "mercredi" au lieu de "mecredi", "chez le coiffeur" au lieu de "au coiffeur", "je suis allé" au lieu de "j'ai été"... et ainsi sur de multiples erreurs.

Et, chose remarquable, les enfants ne coupent pour ainsi dire jamais ceux qui ne prennent que peu la parole au "Quoi de neuf ?" (pourtant aucune règle précise n'a été fixée là-dessus).

EST-CE SEULEMENT UN MOMENT D'EXPRESSION, DE LANGAGE ?

Non, les enfants le prennent à leur compte très rapidement... et le "Quoi de neuf ?" devient un moment d'annonce, d'officialisation de certains faits, de certains actes et aussi un moment de valorisation individuelle aux yeux du groupe, maître y compris.

Un moment de valorisation car parler, dire aux autres, présenter quelque chose, c'est aussi et surtout, se parler, se dire, se montrer, se mettre en valeur et ce, en fonction de SA notion de valeur, SON idéal ou celui de l'éducation, au sens large du terme nous a donné (éducation familiale, groupe des pairs, groupe social...).

Ma grille de notation m'a ainsi permis, il y a quelques années de cela, de remarquer qu'un enfant n'avait, au cours de toute son année, parlé ou présenté que des éléments en rapport avec la force physique... il pratiquait la boxe et nous parlait très souvent de ses entraînements, nous apportait des revues de boxe, des articles de presse dont il faisait collection, mais aussi d'autres choses ayant des rapport avec la force : un déménagement auquel il avait participé, les matchs de rugby qu'il regardait à la télé... il était important pour lui de se présenter ainsi aux yeux des autres ; ce qui explique sa réaction un matin, quand un de ses camarades lui posa, alors qu'il avait lui-même évité le sujet, une question sur la trace de coup qu'il avait sur le visage :

- "Tu dois poser des questions sur ce que j'ai représenté !!!". Cette bagarre (fait rare chez cet enfant) mal terminée pour lui n'était pas un point de valorisation donc... silence !

Moment de valorisation donc, et moment de valorisation devant le groupe !

Comme ce matin où le "Quoi de neuf ?" est annulé car nous devons aller à la bibliothèque et où Pierre réclame absolument son "Quoi de neuf ?" pour présenter ses enregistrements au groupe... pas seulement au maître, ni à un petit groupe, à tout le monde... Alors, il nous faut, au retour de la bibliothèque, passer au "Quoi de neuf ?" et Pierre a pu présenter ses enregistrements où pendant 5 bonnes minutes, lui, si calme et réservé auparavant, s'est enregistré imitant une émission du genre "Top 50", où il fait en même temps, en changeant sa voix à chaque fois, l'animateur de radio, le disque (il chante !), les publicités ("Pepsodent, le dentifrice qui fait tomber les dents !" et "Coca-Cola, la boisson qui vous fait faire PRRROUUTTT !), le metteur en scène du film qui se fait interviewer...). Cinq minutes d'un délire total, à la manière de l'ex "Charlie-Hebdo"... cinq minutes de fou rire pour toute la classe, cinq minutes qui vont aussi transformer cet enfant si calme en "le joyeux luron" de la classe !

Moment de valorisation et, en même temps, moment "d'annonce officielle au groupe" : un matin en montant en classe, j'ai bien vu que Denis, toujours prêt à venir causer avec moi, ne semblait pas dans son assiette. Un "Ca va, Denis ?" lancé à la sauvette n'obtenant pas de réponse, ça n'allait pas !...

- "Quoi de neuf, Denis ?"

Et Denis raconte son dimanche... des disputes familiales entre sa tante, son oncle qui s'arrachent leurs enfants, sa mère enceinte bousculée qui chute... et il fond en larmes. Quelques questions sur l'état de santé de sa mère... ça va. Denis ne fera pour ainsi dire rien pendant les deux jours en classe qui suivront... personne n'en a rien dit... Denis avait posé son manteau du dehors trop lourds à porter pour lui... la classe est devenue un lieu de repos, de paix... sans plus. Qu'en aurait-il été si Denis n'avait pu dire, se dire ?

Deux semaines plus tard, il annoncera à un "Quoi de neuf ?" que tout va bien pour sa mère et pour ses cousines.

MAIS N'Y A-T'IL PAS QUELQUE CHOSE DE MALSAIN A RACONTER AINSI LES MISERES DE CHACUN ?

Je ne crois pas car rien n'oblige les enfants à raconter, à dire. Ils éprouvent pour certains le besoin de poser leurs problèmes, pour les évacuer, pour les faire partager... et le groupe joue souvent un rôle sain (je suis là de toute façon pour y veiller...). On pourrait multiplier les exemples d'enfants qui ont ce besoin de se soulager de leurs petits ou grands malheurs : ce même Denis en pleurs à la mort de son chien, Nadine qui s'est fait battre pour n'avoir pas fait son lit ce matin-là, tel autre dont les parents sont en train de se séparer...

Mais nous avons aussi droit aux grands bonheurs : Denis qui nous annonce la future naissance de sa petite soeur, et là, c'est la classe entière qui devient pleine de joie pour lui : les questions fusent sur le futur prénom, les réactions de Denis...

Pierre nous annoncera aussi une future naissance en se posant toutefois des questions : "Je me suis dit que ma petite soeur, je vais l'avoir toute la vie !" ... c'est dit tout simplement... c'est écouté par les autres, entendu par le maître.

Ce qui serait malsain et à la limite dangereux, ce serait de demander à Pierre d'aller plus loin après cette réflexion en lui posant des questions. Chaque enfant peut dire et cela s'arrête là. Je n'insiste pas avec des questions qui pourraient transformer le "Quoi de neuf ?" en une "psychothérapie" de bas étage où rien de serait contrôlé. C'est aussi une des raisons pour laquelle je limite le "Quoi de neuf ?" dans le temps. Il me semble important que les enfants aient un moment institutionnalisé dans le temps de classe pour s'évoquer, parler de leurs difficultés ou de leurs joies. On pourrait ici me rétorquer qu'après tout, s'ils le désirent, tels les adultes que je citais plus haut, les enfants pourraient pratiquer des "Quoi de neuf ?" informels, mais ceux-ci n'auraient plus alors la même valeur (ici, le "Quoi de neuf ?" à lieu dans la classe, dans l'école, et avec le maître, représentant de l'Ecole).

Limitation dans le temps donc, pour éviter de trop fouiller les problèmes individuels, et pour aussi avoir le temps de les résoudre, de les diluer dans le travail, dans l'activité, dans les métiers, dans l'organisation coopérative de la classe.

Et nous avons droit aux silences des enfants, de ces silences qui en disent parfois plus que de longs discours : Jérôme qui ne parlera pas de son frère emprisonné, Nadine qui viendra me voir pendant une récréation pour me dire :

- "Moi, ma mère, elle attend un bébé, mais je ne veux pas en parler au "Quoi de neuf ?" !".

Avoir le droit de dire, mais aussi et surtout, le droit de se taire, de cacher, ou de pouvoir seulement le dire à l'adulte, en toute confiance.

MAIS CELA N'ENTRAINE-T'IL PAS CERTAINS ENFANTS A EN RAJOUTER POUR SE FAIRE REMARQUER DES AUTRES ?

Oui, certains enfants mentent, au début surtout, mais les cas sont très rares.

Delphine, dès son arrivée dans la classe, nous racontait ses soi-disantes nuits en boîte de nuit (elle a 11 ans !). Elle était toutefois fort gênée des questions venant du groupe lui demandant de raconter comment c'était en boîte de nuit ! Le temps pour elle de trouver sa place dans la classe et ses exagérations ont disparu avec le temps. Elle avait peut-être besoin d'être reconnue et mentir était pour elle un moyen d'y arriver.

Le "Quoi de neuf ?" n'est pas seulement un moment où l'on raconte. A travers ses paroles, l'enfant se dit, se montre... et rares sont ceux qui se montrent de manière négative.

MAIS ARRIVE-T'IL QUE CERTAINS ENFANTS N'INTERVIENNENT JAMAIS AU "QUOI DE NEUF ?" ?

Cela arrive. Mais plusieurs cas peuvent se présenter. Certains enfants interviennent peu, mais la grille d'observation montre qu'ils posent beaucoup de questions, participent activement au "Quoi de neuf ?". Et d'autres n'interviennent pour ainsi dire jamais, ou vraiment très peu. En fait, il ne suffit pas de donner la parole aux enfants pour qu'ils la prennent.

La part du maître est primordiale. Il est constamment à l'écoute, celui qui sollicite, qui relance, qui pousse parfois... Surtout vers des enfants qui n'interviennent jamais au moment du "Quoi de neuf ?" et qui, en récréation, sont les niveau de la parole... sur le film de la veille, leurs nouvelles billes, la nouvelle paire de chaussures, Récré A2... comme Anne, en novembre, n'a encore jamais parlé au "Quoi de neuf ?", qui devient rouge de la tête aux pieds dès que je lui parle... et qui, ce lundi, arrive et n'arrête pas de parler avec ses camarades... et moi, discrètement, j'écoute... je m'approche et j'écoute...

- "Quoi de neuf, Anne ?" lui demande le président.
- "Rien" répond Anne comme d'habitude. Mais, ce matin-là, j'interviens :
- "Et ce mariage, Anne ? Qui s'est marié ?".

Plus facile parfois de répondre à des questions que de se lancer seule. Pauvre Anne ! ses mains n'arrêtaient pas de se tordre, ses pieds de se balancer sous la table, elle de bafouiller pour nous dire en trois phrases qu'elle était au mariage de ses cousins. Et ensuite, le groupe a agi : des tas de questions comme pour fêter cette première intervention... questions sur le repas, sur les vêtements, sur la photo de mariage (qu'elle nous ramènera au "Quoi de neuf ?" suivant). Et depuis ce jour, Anne intervient régulièrement au "Quoi de neuf ?", ses mains tremblent un peu moins, ses pieds se balancent toujours autant... et elle rougit autant.

Si, dans ce cas, l'intervention du maître aide l'enfant à vaincre sa timidité et à prendre à la parole devant les autres, pour d'autres enfants, le travail consistera à casser l'image qu'ils ont de l'école comme lieu où certains sujets sont interdits (on le leur a assez dit auparavant avec des "Je ne veux pas entendre parler de cela en classe !" magistraux). Le maître sera celui qui lancera, suite à ses écoutes des enfants, des pistes soit en parlant lui-même du film de la veille pour montrer que l'on peut en parler, soit en sollicitant tel ou tel enfant pour qu'il présente la voiture miniature qu'il cache dans sa poche de peur de se la faire confisquer comme tant d'autres...

NE RISQUE-T'ON PAS AINSI DE RESTER SUR DES SUJETS COMME LA TELE, LEURS JOUETS ?

Oui, on court toujours ce risque, mais ce serait nier le rôle du maître... le maître n'est pas un simple participant, il n'est pas non plus un simple observateur. Il se doit de jouer un rôle d'animateur, de solliciteur, de moteur parfois, de déclencheur...

Quand les enfants ont bien sentis qu'ils peuvent aussi parler des films de la télé, du marché, des courses au supermarché, le "Quoi de neuf ?" peut effectivement en rester là et ne pas s'ouvrir sur d'autres pistes... au maître d'ouvrir ces pistes en montrant aux enfants ce que peut aussi être un "Quoi de neuf ?"... au maître d'apporter des objets insolites ou pas, des reproductions d'art, des cartes postales..., bref, tout ce qui, par la suite, pourra quand les enfants en feront de même, enrichir le "Quoi de neuf ?". Mais, cette animation du "Quoi de neuf ?" est aussi à mener quand les enfants parlent du film de la veille.

Quand la télévision à rediffusé, le mardi soir, la série des "Tarzan", les "Quoi de neuf ?" suivants ressemblaient presque à la jungle, les imitations de singes, on se racontait des passages du film. Dans ces moments-là, les enfants en restent à se raconter des passages. J'insistais par mes questions, pour que tous ceux qui parlaient du film, donnent aussi une opinion sur le film : dire pourquoi on l'a aimé ? qu'est-ce qu'on n'a pas aimé ? pourquoi ?

A la fin des rediffusions, nous avons remarqué que tous les films de "Tarzan" étaient construits de la même façon, que certaines scènes étaient réutilisées d'un film sur l'autre... mais que nous avons tous bien rigolé ! Le rôle du maître a été, dans ce cas, de tenter avec les enfants d'élever le débat, de voir qu'il y a différentes manières de parler d'un film, de les pratiquer...

Pour en revenir à cet exemple, ne trompe-t'on pas les enfants en leur donnant, en classe, la possibilité de parler librement du film de Tarzan et de profiter du fait qu'ils en parlent pour "élever le débat" (ce qui est une manière de leur montrer que leur façon d'en parler n'était pas bien "haute") ? Ne les déposède-t'on pas de leurs discours ? et aussi de leurs actes ?

Non, il ne s'agit pas de porter un quelconque jugement sur ce que l'enfant dit, présente ou montre, ni sur la manière dont il le fait. Mais, ne nous leurrions pas trop non plus. Quoiqu'il en dise, l'adulte a un jugement sur ce que présente ou dit l'enfant. Et taire ce jugement n'est pas toujours suffisant pour que l'enfant ne le sente pas. Ma grille d'observation m'a permis de remarquer, entre autres, que j'avais tendance à poser deux fois plus de questions en moyenne à ceux qui présentaient un livre qu'à ceux qui parlaient de leurs activités habituelles. N'est-ce pas une façon de porter un jugement sur ce que l'enfant apporte au "Quoi de neuf ?" et donc sur l'enfant lui-même ? Les enfants ne ressentent-ils pas de manière non-consciente ces distinctions opérées par l'adulte ?

C'est en quoi j'insiste et je répète, le rôle du maître est capital. Il doit accepter ce que les enfants apportent en veillant à ne pas faire de manière non-consciente des distinctions qui risqueraient de rejeter certains enfants. Mais en rester là ne suffirait pas : son travail consiste aussi à ouvrir au maximum l'éventail des possibilités pour chaque enfant. Que chaque enfant sache que l'on peut présenter le film de Tarzan en racontant seulement un court extrait, en donnant son opinion sur le film, en le comparant à d'autres films, en parlant du contenu du film, mais aussi de sa forme (les images, la musique...).

Ouvrir cet éventail de possibilités tant pour la manière de présenter les choses, de dire que dans la variété des choses présentées, c'est permettre et faire en sorte que le "Quoi de neuf ?" devienne un moment riche d'échanges entre les enfants. Et au maître d'éviter certains des échecs de collègues qui ne font plus de "Quoi de neuf ?" car ils trouvaient cela pauvre, les enfants racontaient toujours la même chose.

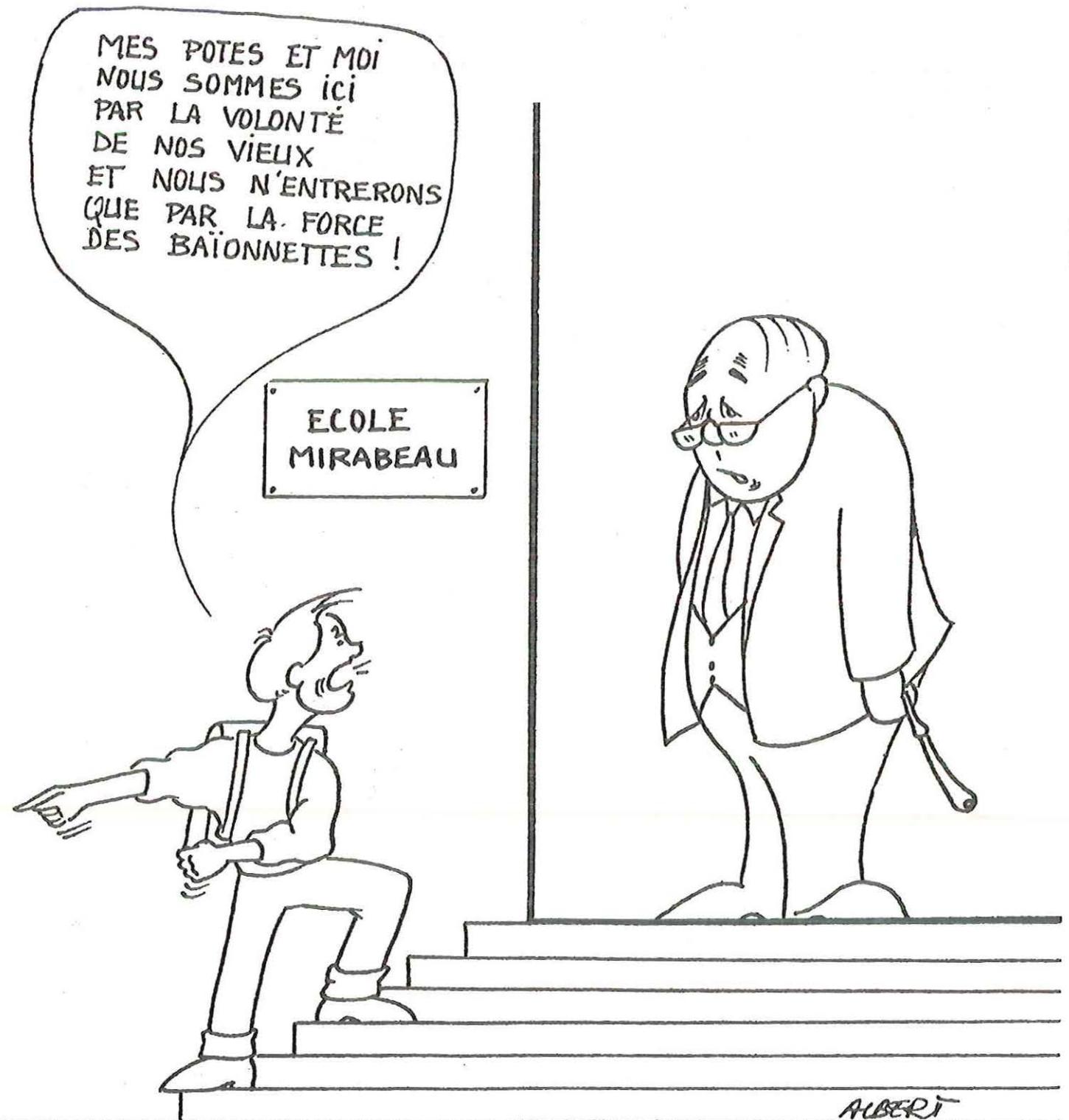
C'est au maître de trouver la richesse dans ce qu'apportent les enfants, de provoquer cette richesse : en sollicitant, en écoutant, en animant, en impulsant, en motivant...

Ne voir dans le "Quoi de neuf ?" qu'un moment de langage, serait commettre une erreur. Il est avant tout, et surtout, un moment de communications réelles entre les enfants au sein de la classe.

Il fait, au milieu de toutes les autres activités coopératives, que la classe devient le lieu de vie d'un groupe qui se retrouve tous les matins, échangeant ses joies, ses peines, ses expériences, ses petits malheurs ou ses grandes douleurs.

Il se passe des tas de choses dans ce simple moment de classe : de la joie, des rires, des drames, des pleurs, de la tristesse, des émotions... il passe de la vie dans ces quelques instants d'échanges entre les enfants.

Didier MUJICA



L'entretien dans une classe de S.E.S.

LE QUOI DE NEUF ?

Monique MERIC

L'entretien dans ma classe se nomme le "Quoi de neuf ?". Quand il a lieu c'est le matin, en entrant parce que, si on a un évènement à raconter, on a hâte de le faire connaître aux autres, si on a apporté quelque chose, on a envie de le montrer tout de suite... Après, on sera plus disponible pour un travail plus "officiel". Mais le "Quoi de neuf ?" n'est absolument pas régulier. Il y en a un, institutionnalisé, à chaque rentrée de vacances pour faire le point sur ces quelques jours où on ne s'est pas vus, pour se raconter, en gros, ce qu'on a vécu ou du moins ce qui a marqué et qu'on a envie de dire. Après, parfois, on se comprend mieux et l'adulte est moins étonné de certains comportements...

Ensuite, le "Quoi de neuf ?" a lieu chaque fois qu'un ado a apporté un objet ou un document qu'il veut montrer, ou bien quand l'un d'eux a été témoin ou acteur d'un fait qu'il veut raconter.

Exemples récents :

- * Philippe veut montrer 2 photos de la France, prises par satellite.
- * Cyril a apporté sa licence de "Club de boules", ses boules et une coupe qu'il a gagnée.
- * Stéphanie veut raconter la fête de Carnaval au centre social de la cité.
- * Fatima a réalisé spontanément pour les correspondants un dépliant sur Pessac.

Parfois, il y a deux apports le même jour et on peut, par contre, passer deux semaines sans "Quoi de neuf ?".

ORGANISATION :

Celui du groupe qui veut un "Quoi de neuf ?", au lieu de s'asseoir, reste debout devant le tableau. Dès que tout le monde est à sa place et que s'est fait le calme, il annonce "son sujet". S'il peut, il écrit le titre au tableau, ou bien, c'est moi qui l'écris.

L'animateur annonce :

- "Bon, on se met en "Quoi de neuf ?" !". Et chacun vient avec sa chaise, en demi-cercle autour du groupe de bureaux central. L'intervenant, lui, reste devant ce groupe de bureaux, face au groupe dans lequel je suis aussi.

En premier lieu, il montre, raconte, dit ce qu'il a ou peut nous dire, explique parfois. En général, l'objet apporté circule de main en main. Pendant ce temps, chacun doit respecter celui qui parle et ne pas l'interrompre tant qu'il n'a pas fini. Quand il a terminé, l'animateur donne la parole à ceux qui la demandent, en commençant par ceux qui parlent le moins souvent et suit un échange fait de remarques, de commentaires et de questions.

Personnellement, je note les questions formulées, surtout celles auxquelles

l'intervenant ne sait pas répondre et je stimule, oriente parfois pour que soient posées d'autres questions... car il me semble que ce qui manque le plus à nos élèves, c'est justement de se poser des questions.

D'autre part, bien sûr, si une erreur est énoncée, je rectifie si j'en suis capable ou bien, je demande une vérification par un moyen approprié (document du CDI, personne du métier, lettre...).

A la fin du "Quoi de neuf ?" l'animateur demande si quelqu'un est intéressé pour continuer une recherche sur le sujet, et dans ce cas-là, c'est au gamin intéressé que je remets la feuille de questionnement, bien propre et aérée. C'est souvent l'intervenant lui-même qui assure le suivi, aidé par un autre qui s'est mobilisé. Je photocopie alors la feuille pour qu'ils l'aient tous les deux et ils pourront réaliser ce suivi au moment hebdomadaire de "travail personnel".

Les "Quoi de neuf ?" avec présentation de "matériel" me semblent les plus enrichissants parce qu'ils ont un point de départ concret et ne tournent pas en rond. Mais, je sais que j'ai tort car je me place du seul point de vue de l'efficacité scolaire et de la "culture"... Les "Quoi de neuf ?" où on discute du "vécu" dans les cités ou les familles à la suite du fait ou de l'évènement raconté par un camarade sont aussi très importants car ils permettent aux enfants de mieux se connaître ; ils dédramatisent des situations, débloquent certains enfants et entraînent souvent une véritable maturation du groupe.

Monique MERIC

LA DECLARATION DES DROITS DE L'ENFANT
 PRECISE QUE J'AI DROIT A UNE ALIMENTATION,
 A UN LOGEMENT, A DES LOISIRS ET DES
 SOINS MEDICAUX ADEQUATS.
 ALORS ! UN BIBERON !
 ET QU'ÇA SAUTE !



AUBERT

L'entretien dans une classe de perfectionnement en zone rurale

APRES PLUSIEURS ANNEES DE PRATIQUE DE L'ENTRETIEN

François VETTER

... Cette institution de la classe est devenue une chose tellement évidente, tellement enracinée dans la vie de la classe que je ne sais trop par quel bout la prendre...

1. QUAND ?

... ni très bien de quel moment d'entretien parler : il y en a tellement. Car pour moi, il y a "entretien" chaque fois qu'on se retrouve en groupe pour s'entretenir d'un sujet ou d'un autre, se parler en somme.

En fait, il y a le moment "officiel" de 8h30 à 9h00 (environ) et les autres moments d'entretien.

a) Les entretiens de 8h30 à 9h00 :

Je dis "les" parce qu'il y a les journées d'entretien, les journées de "cercle" et le jour du conseil, le tout étant pour moi des formes différentes d'entretien. En principe, le lundi et le jeudi sont consacrés à l'entretien, le mardi et le vendredi au cercle et le samedi au conseil.

* Les journées d'entretien :

Déjà on s'installe, ce qui prend un peu de temps à bavarder à droite et à gauche avec qui on veut. Je trouve ce moment d'entretien informel très important car c'est le moment, pour mes enfants qui viennent de communes différentes et ne se voient pas toujours dans la cour avant la classe, de se dire leurs petites affaires personnelles. C'est aussi le moment où ceux qui ne prennent quasiment jamais la parole devant le groupe peuvent s'exprimer. Ca prend bien 5 à 10 minutes.

Ensuite, il y a un moment de communications, généralement de moi à la classe, mais aussi des enfants au groupe. Ca concerne des informations pratiques sur la journée, les collectes d'argent, les projets en cours, les corres...

Puis, on termine par l'entretien libre où chacun peut demander la parole à l'animateur de séance pour raconter ce qu'il a envie de dire au groupe. Avant de passer à l'intervenant suivant, il y a le jeu des questions-réponses-commentaires. Tout peut être dit, à condition d'attendre son tour de parole. En principe, on évite les règlements de compte qui ont un autre espace-temps.

Dans la pratique, ce sont toujours les mêmes qui ont quelque chose à dire, et les mêmes qui ne demandent jamais la parole. C'est une banalité. Ca ne vaudrait même pas la peine de l'énoncer, si ce n'est le fait que certains enfants ne se sentent absolument pas concernés par ce moment de parole libre me dérange.

Qu'y a-t'il derrière le "Je n'ai rien à dire" ? un refus de s'impliquer ? le "vide intérieur", le "pas soif de vivre" ? ... Dis, Mathieu, qu'est-ce que tu faisais quand ton baudet il avait pas soif ?...

* Le Cercle :

C'est un peu long, ici, de faire tout un topo sur le cercle. D'ailleurs, j'en ai causé plus en détail, il y a quelques années dans un Chantiers dont je ne rappelle plus les références.

En gros, c'est une technique de parole, venue d'Outre-Atlantique, et encore très peu connue en France. Son fondement théorique se trouve dans l'analyse transactionnelle et sa pratique peut faire penser un observateur non averti à une séance de thérapie de groupe. En fait, il n'en est rien.

Le cercle est un moment de parole plus introspective, où chaque participant est invité (libre à lui de décliner l'invitation) à s'exprimer sur un thème proposé. Aucune intervention autre qu'une demande de précision n'est permise. Le climat d'écoute doit être bon (écoute active, pas de moqueries ni de critiques) et ce qui se dit dans le cercle ne doit, sous aucun prétexte, sortir du cercle, sinon l'expression personnelle n'est plus possible.

Dans un second temps, ceux qui le veulent essaient de se rappeler ce que tel ou tel camarade a dit, jusqu'à ce que chacun de ceux qui se sont exprimés ait été répété. C'est un moment très gratifiant d'entendre que quelqu'un vous a bien écouté et est capable de redire en substance ce qu'on a dit. Par ailleurs, ceux qui ne veulent jamais se livrer prennent volontiers la parole lors de ce temps de "retour", ce qui leur permet de s'intégrer à leur manière dans le cercle.

Enfin, un cercle se termine toujours par un moment de synthèse, moment plus difficile où il s'agit de s'élever au-dessus du premier jet et de dégager ce qu'on a appris sur soi et les autres par rapport au thème.

Le thème, tantôt proposé par moi, tantôt par les enfants, peut être un thème de conscience (ex.: une situation dans laquelle je me sens bien), de réalisation (J'ai réalisé un objet dont je suis fier), ou d'interaction sociale (une action de quelqu'un qui m'a mis mal à l'aise), jouer sur le registre des pensées, des sentiments ou des croyances. Les thèmes peuvent être positifs, négatifs, mitigés... Le but est toujours d'élever le niveau de conscience de l'enfant par rapport à lui-même, aux autres, au groupe et à l'aider à trouver en lui et dans les autres les cordes qui peuvent l'aider à se réaliser, le tout sur fond de respect de la différence de l'autre, respect d'autant plus nécessaire que cette différence est dite.

* Le conseil :

Je m'étendrai moins puisqu'en principe tous les lecteurs de Chantiers connaissent et pratiquent le conseil et que, par ailleurs, à mon avis, le conseil est un peu hors sujet. C'est néanmoins un moment de parole, peut-être LE moment de parole, et à ce titre, je voudrais en dire quelques mots.

Dans mon fonctionnement actuel, le conseil a 3 fonctions et le temps du conseil est partagé en 3 parties en principe égales : la fonction "instituante et créative" qui correspond au temps des propositions ; la fonction "régulation" qui correspond au temps des "critiques" et qui tourne parfois à un véritable tribunal de classe, et la fonction de "socialisation", lors du moment de révision des couleurs de comportement des candidats volontaires ou soumis à la critique sur leur incompétence momentanée à assumer les devoirs en rapport avec leur couleur de comportement. Il manque la dimension "gestion du patrimoine coopératif" que j'ai, plusieurs fois, tenté d'introduire mais qui, pour l'instant, n'est guère investie par les enfants.

b) Les autres moments d'entretien :

Dans la journée, il arrive souvent que l'on improvise un moment de discussion. Il y a principalement :

* Les régulations après les récréés

Il règne une telle ambiance de violence et d'agressions perpétuelles dans le groupe scolaire, qu'après chaque récréé, c'est la galère : les miens se sont battus entre eux et avec d'autres, se sont chipé des affaires, se sont craché (ou pissé!) dessus, ... et ils ont absolument besoin d'en parler tout de suite. En principe, ça devrait se régler au conseil, et de temps en temps, je refuse de prendre du temps pour en parler tout de suite.

- "Mets un billet pour le conseil !"

Mais, quand l'affaire est vraiment sérieuse pour eux, c'est peine perdue. Dès que j'ai le dos tourné, c'est les conciliabules, les engueulades, voire la poursuite de la bagarre. Alors, dans l'ensemble, dès qu'il y a une plainte au sujet de la récréé ou du temps de cantine, je pose la question rituelle :

- "Est-ce que c'est assez important pour qu'on prenne le temps tout de suite pour en parler ?"

Selon la réponse qui n'est heureusement pas toujours "oui", on ouvre le débat.

Dans cette forme d'entretien, sans nom particulier pour l'instant, je prends le rôle du Président de Tribunal qui interroge les diverses parties en cause (parfois en faisant appeler les élèves d'autres classes dont les maîtres acceptent de jouer le jeu), donne la parole aux témoins, laisse poser des questions à ceux qui en ont. Quand les faits sont éclaircis, tous ceux qui sont au moins "jaunes" en comportement et ne sont pas impliqués dans l'affaire sont appelés à voter la culpabilité ou l'innocence de l'accusé. En cas de culpabilité, le plaignant a le droit de proposer une sanction-réparation. Re-débat sur l'adéquation de la réparation par rapport à la faute commise, puis re-vote de la réparation.

Quand la lumière peut être faite, ce qui arrive de temps en temps, j'arrête le débat au bout d'un moment et on l'inscrit à l'ordre du jour du prochain conseil. Au conseil, c'est au président du conseil de mener les débats, sur les plaintes comme sur le reste. Si, lors des "tribunaux d'urgence", c'est moi qui prend la place du président, c'est par pragmatisme, pour qu'on y passe pas trop de temps.. Mais, je m'interroge à ce sujet : on en perd quand même du temps, et parfois deux fois par jour. Est-ce du temps perdu ? une nécessité vitale ou un moment éducatif et pédagogique ? pourquoi cette violence ? serait-il possible de la gérer autrement ? est-ce qu'en donnant autant d'importance à leurs querelles, je ne tomberais pas dans un mécanisme pervers de valorisation de cette violence ?

Mon tour d'horizon ne serait pas complet, si je ne parlais ...

* Des moments d'entretien divers :

En fait, c'est chaque fois qu'il y a un moment de discussion dans la classe : à l'occasion de la lecture, présentation des textes, de la lecture de la lettre collective des corres, de la présentation des lettres individuelles par ceux qui veulent la montrer ou les lire, de la lecture du journal des enfants, de la présentation d'une recherche, d'un bricolage...

2. AMORCE DE REFLEXION

A l'issue de cette première partie descriptive, j'ai conscience d'être sorti des cadres stricts de la technique de l' "entretien", telle qu'on la présente dans les stages et les écrits Freinet. C'est pour moi une option personnelle que je voudrais expliciter : pour moi la pratique de l'entretien répond à 3 objectifs majeurs :

- répondre au nécessaire besoin de communiquer
- développer les compétences à mieux s'exprimer,
- éveiller la curiosité.

Je retrouve les mêmes préoccupations, avec des priorités diverses dans tous les moments de parole que j'ai évoqués, c'est pour ça que je les ai tous mis dans le sac fourre-tout de l'entretien.

a) exprimer :

* ses pensées :

L'humain est un animal pensant. La parole est le premier véhicule de la pensée. L'écrit vient prolonger la parole que lorsque celle-ci est déjà bien développée. Tout le monde sait cela. C'est pourquoi depuis des lustres, à l'école on est sensé apprendre à parler, ou plus modestement, à mieux exprimer sa pensée.

Par contre, on y apprend beaucoup moins à penser. Je ne suis pas expert en Instructions Officielles, mais il me semble que l'on n'ait guère insisté sur cet aspect qui me semble pourtant essentiel. Il suffit de regarder autour de nous pour nous rendre compte que la pensée autonome, indépendante, personnelle, n'est pas si répandue dans le monde adulte.

Peut-on apprendre à penser ? Je crois que oui. A chaque fois que l'avis d'un enfant est sollicité, qu'il fournisse une réponse ou non (je tiens beaucoup à la liberté de se taire), je suis persuadé que peu ou prou, il a engagé un processus de réflexion et développé une pensée, fut-elle embryonnaire. Cela peut paraître évident, mais je crois qu'il est utile de le souligner pour ne pas le perdre de vue.

* ...et ce que l'on ressent :

L'être humain est bien sec quand il n'est que de pensée. Il est aussi d'affects, de sentiments, d'émotions.

L'affectivité a de multiples langages autres et souvent plus puissants que la parole. A vrai dire, elle n'en a pas vraiment besoin. La parole n'est souvent qu'une rationalisation des émotions ou des sentiments vécus. Mais la psychanalyse nous a appris qu'elle est un (le ?) moyen de prendre l'indispensable recul par rapport à ses affects.

Quand la Parole (avec une majuscule en psychanalyse), qui remonte des tréfonds de notre affectivité, est altérée, on a un pied ou les deux dans la maladie mentale. D'où la nécessité prophylactique, voire thérapeutique dans nos classes, d'apprendre à parler de soi, de ses émotions, de ses sentiments et d'apprendre à gérer les dangers que cela peut comporter par rapport à soi-même et aux autres.

J'ai l'impression que les techniques d'expression libre (dessin, texte, entretien) favorisent l'expression de l'imaginaire et de l'affectivité et que le cercle et dans une certaine mesure les moments de régulation au conseil ou hors conseil, permettent la verbalisation, ce recul par rapport à l'émotion première.

b) Développer les compétences à la communication :

Derrière cette intention louable se cache mon ignorance, voire mon incompetence : comment développer ces compétences ? je connais bien la mise au point des textes écrits. Mais à l'oral ? à l'Ecole Normale, on m'a appris à toujours reprendre les erreurs de langage et autant que possible, à faire répéter la bonne formulation par les enfants. Je ne l'ai pas fait bien longtemps, car je me suis rendu compte que c'était très efficace... pour tuer l'expression !

J'ai connu aussi un copain Freinet qui notait systématiquement ce que disaient les gamins et réexploitait ultérieurement les insuffisances de langages à l'occasion d'exercices d'imprégnation structurale. Je l'ai admiré . J'ai essayé et je me suis rendu compte que ce n'était pas mon truc...

Alors, je ne fais rien de spécial, me disant qu'en fin de compte, c'est en forgeant qu'on devient forgeron, que la pratique et le bain linguistique feront l'affaire. Mais, j'ai des doutes sur la capacité du bain linguistique dans ma classe à faire faire des progrès langagiers notables aux gamins. Encore que j'ai l'impression qu'ils ne s'expriment pas si mal que ça, en fin de compte, qu'ils comprennent ce qui se dit et y réagissent, qu'en somme, ils communiquent. N'empêche que si vous avez des idées pour aller plus loin, je suis preneur.

c) Eveiller la curiosité :

Dans ma classe, j'ai un certain nombre de gamins qui n'ont pas faim, qui ne s'intéressent à rien, du moins dont les intérêts, s'ils existent, m'échappent complètement. Parfois, ils réagissent à l'une ou l'autre prise de parole, lors de l'une ou l'autre forme d'entretien. J'ai remarqué qu'ils étaient assez sensibles aux objets apportés et présentés par des camarades, aux textes lus, et qu'ils se manifestaient aux critiques formulées (rarement à leur encontre d'ailleurs lors des conseils, et au moment du "retour" dans le cercle, c'est-à-dire dans des situations relationnelles chargées affectivement.

Mais, pour ce qui est de la curiosité à l'environnement extérieur, à la vie, j'ai l'impression que les moments d'entretien ne font que relancer celle des enfants déjà curieux, ce qui n'est pas sans intérêt, mais ne me satisfait pas.

J'aurais encore beaucoup à dire sur le sujet, notamment en ce qui concerne les techniques d'animation, l'organisation spéciale, la fatigue d'écoute... mais il est temps pour moi de laisser la parole au suivant.

J'espère que toutes ces prises de parole sur l'entretien, susciteront des réactions, des critiques, des questions et des réponses, bref, un débat dans les boîtes aux lettres, et aussi les prochains numéros de Chantiers.

BIBLIOGRAPHIE

à propos de la parole et de l'expression de la parole

BOURDIEU Pierre, "Ce que parler veut dire", Fayard.

GAGNEPAIN Jean, "Du vouloir dire", Pergaman. Press.

LABOV William, "Sociolinguistique", Ed. de Minuit.

LABOV William, "Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis", Ed. de Minuit.

LENTIN Laurence, "Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans", Ed. Sociales françaises.

GUSDORF Georges, "La parole", PUF.

CHASSIGNY Claude, "La pédagogie relationnelle du langage", PUF.

* REVUES :

- B.T.R., L'éducateur, L'entretien du matin, n° 37, fév. 80 (PEMF).

- Pratiques, Argumenter, n° 28, oct. 80.

- Ecole des Parents, Le langage, n° 7/88 juil. Août.

L'entretien dans une classe de C.E.1 à Paris

LE QUOI DE NEUF ?

Adrien PITTION-ROSSILLON

"C'est drôle, me dit Sophie en rangeant ses affaires un matin, nous, le matin, on a le "quoi de neuf?", et mon père, quand il rentre le soir, maman lui demande : "alors, quoi de neuf ?"

Le rapprochement que fait la benjamine de la classe (7 ans en Janvier) est correct: il s'agit bien dans la classe de raconter, montrer ce qu'il y a de neuf depuis qu'on s'est quittés :

ce qu'on a trouvé, ce qu'on a fait, ce qu'on a vu, ce qu'on a appris, ce qu'on a lu, ce qu'on a écrit, ce qu'on a acheté, ce qu'on a reçu ...

Le "quoi de neuf?" a lieu le matin. Sans doute ai-je été influencé pour décider cela par cette phrase célèbre et non moins réfléchie de Michel Fèvre :

"Dans ma classe, l'entretien du matin, c'est le matin."

Tant de certitude ne pouvait que m'amener à l'imiter. Avouons aussi que j'ai lu à mes débuts les livres de Bernard Toresse. (annexe 3)

Cette année, ma quatrième en Cours Élémentaire première année, la première demi-heure de classe des lundi, mardi et jeudi (car le vendredi nous allons à la piscine et le samedi au stade) se passe ainsi :

- 8h30 : rangement des affaires, exécution des métiers
- 8h35 : écoute musicale (une musique, une chanson, un bruitage)
- 8h40 : écoute poétique (lecture ou récitation magistrale)
- 8h45 : quoi de neuf?
- 9h : français ou calcul

Ce moment est limité dans le temps : un quart d'heure. Vingt minutes au plus si cela permet que tous les "demandeurs" passent.

Après que les enfants ont dit leurs remarques, leurs sentiments à propos de la poésie lue ou récitée, je pose la question : "Quoi de neuf aujourd'hui ?"

Des doigts se lèvent : un ou deux les jours creux, huit à dix (sur 23) les jours pleins souvent au retour d'un wee--end ou de vacances.

J'inscris les prénoms des enfants dans le Cahier de quoi de neuf, puis je les appelle à passer, et je note ce qui est montré, dit, lu ou expliqué. (annexe 1)

L'élève appelé peut rester à sa place, mais le plus souvent il monte sur un banc devant le tableau, pour être vu de tous.

Il présente alors la nouveauté de son choix, puis donne la parole à ceux qui la demandent : soit pour l'interroger (il précisera s'il le peut), soit pour compléter la présentation par une remarque personnelle.

Quels sont mes objectifs ?

- Faire parler tous les enfants : en février, 2 sur 23 n'ont encore rien dit, mais ils ont posé des questions ou réagi.
- Faire entrer la vie à l'école (annexe 2)
- Exploiter ce qui peut l'être : les textes présentés sont travaillés et publiés dans le journal, nos collections sont enrichies, les livres présentés sont lus par d'autres enfants, les propositions de sorties aboutissent.

- Installer la conversation entre enfants.
- Améliorer l'expression : quand un enfant prononce mal ou formule mal un propos, personne ne l'interrompt. Après l'avoir laissé s'exprimer, un autre enfant ou moi-même reprend en les formulant correctement les éléments de l'énoncé.

Certaines tournures font l'objet d'exercices oraux rapides à d'autres moments :
le verbe avoir, l'accord du participe passé, le subjonctif, etc.

Exemples de défauts courants :

c'est moi qui l'a
c'est qu'est-ce que je voulais dire
je lui téléphone pour qu'il vient
les images, je les ai pris
etc.

- Enfin amener les plus timides à participer, et leur faire profiter des présentations des autres.

Annexe 1 extrait du Cahier de quoi de neuf : quelques présentations de janvier.

- 5/1 Alexia annonce qu'elle doit porter des lunettes : elle est astygmate. Elle veut faire collection de timbres et tickets de métro. Elle présente un porte-clés. Arnaud a acheté un "poster" des chevaliers du zodiaque avec une cassette. Sarah a apporté des photos de son nouveau chien. Raphaël annonce qu'il porte une nouvelle montre. Il a eu une calculatrice porte-feutres. Sarah(2) lit un texte sur ses vacances de Noël. Cynthia présente un livre de mini-contes. Nous avons reçu "l'étoile de Collonges" n°2, journal du CE1-CE2 de Collonges-au-Mont-d'Or (69)
- 6/1 Samira montre cassette et livre de "Pierre et le loup", elle déplie un poster de Bioman. Sarah 2 a fabriqué des mini-livres. Raphaël présente un boulier chinois. Sarah montre ses affaires du cours d'anglais. Arnaud montre des gadgets.
- 9/1 Arnaud a lu qu'il existait une radio "Super-loustic" et nous donne sa fréquence. Sophie a apporté une cassette de musiques des films de Walt Disney. Sarah 2 raconte que le docteur la chatouillait quand il l'auscultait. Samira a apporté une cassette de chants d'oiseaux.
- 10/1 Samira présente des timbres et des cartes postales. Alexia a reçu une cassette "Emilie jolie" dont nous écoutons trois chansons. Sarah 2 présente un gadget et la couronne qu'elle a préparée pour sa correspondante. Claire montre celle qu'elle a préparée pour son correspondant. Sophie a repéré des formes de lettres en découpant les photocopiés distribués en classe : $\text{E} \rightarrow \text{m} \rightarrow \text{w}$
- 12/1 Ismaël présente une recette d'Onc'Picsou et deux livres de Quick et Juppke. Xavier montre des roches : de l'ardoise et du granite rose. Raphaël a apporté des radiographies de ses pieds.
- 13/1 Sarah 2 montre le dictionnaire page "igloo", une calculette et des radiographies. Sarah lit un texte : "le Noël de Sarah" et présente un livre "Tapisseries du Chili"
- 16/1 Nous avons reçu la BTj "la digestion"
- 17/1 Alexia présente la jacinthe qu'elle a planté : elle sent bon ! Chama montre ses découpages. Samira, Réjor, Claire, Sarah aussi : on propose une exposition sur les Eskimo pour les parents dans la bibliothèque.
- 19/1 Sarah 2 présente ses constructions : un igloo en sucre et un traîneau en carton. Chama a apporté une construction de Kinder et un bonhomme de neige miniature. Sarah raconte que son père a poussé sa soeur tout habillée dans le bain !! Raphaël présente "la tour Eiffel" en jeu de ficelle (comme les Eskimo) Xavier est allé voir l'exposition "la vie et l'art des Inuit".
- etc.

Annexe 2

Extrait d'une page de notre journal "les Longchampions" n°2 de novembre-décembre 88 . Rubrique "vie de la classe":

Au "Quoi de neuf"

Apport de disques, cassettes : 2
Présentation de textes : 17
Présentation de livres : 33
Présentation de dessins, photos, affiches : 34
Apport d'objets anciens : 8
Apport d'objets modernes : 30
Récits : 12
Présentation de collections ou d'éléments : 11
Présentation d'animaux ou végétaux : 7
Présentation de courrier : 8

Annexe 3

Extraits du livre "La nouvelle pédagogie du français : Tome 1 : les activités de communication" de Bernard Toresse. OCDL. 79.

Les buts de la rénovation de l'expression orale

a) Aspects pédagogiques :

1. apprendre à l'enfant à s'exprimer oralement avec aisance et clarté (savoir dire ce qu'on a à dire) ;
2. mise en évidence des intérêts enfantins : en s'exprimant librement, les enfants font connaître leurs problèmes, leurs préoccupations, leurs préférences ; ce qui permet à l'instituteur de prévoir, en conséquence, des séances de travail « motivées » ;
3. l'enfant écoute « activement » ses camarades d'équipe et de groupe ; il sait qu'il est concerné par les décisions prises, les projets à réaliser.

b) Aspects psychologiques :

1. en s'exprimant, l'enfant se « réalise » ; il se révèle à lui-même autant qu'il révèle aux autres ses goûts, ses aptitudes, son tempérament, son caractère ;
2. le maître — qui n'est plus l'animateur exclusif — a le temps d'observer ses élèves : il apprend à mieux les connaître ;
3. rôle thérapeutique : par l'expression orale libre, l'enfant se libère de ses angoisses, de ses complexes et de ses fantasmes (importance des jeux de marionnettes et de dramatisation).

c) Aspects sociaux :

1. l'enfant apprend à communiquer avec ses égaux ; tout particulièrement, il modère peu à peu son impulsivité vocale, apprenant à se taire pour écouter l'interlocuteur (progrès très nets du C.E. au C.M.) ;
2. par l'expérience quotidienne vécue de la discussion, il apprend que ses opinions ne sont pas toujours les meilleures ; progressivement il accepte, puis accueille « l'autre » : effective école de tolérance ;
3. d'une manière générale, l'enfant bénéficie d'un authentique apprentissage de la vie sociale ; il en résulte un meilleur épanouissement de sa personne.

Les exercices de langage fondés sur la discussion

1. L'entretien.
2. Le débat.
3. L'exposé d'élèves.

L'entretien

A) Considérations générales :

a) Les buts de l'entretien :

Ce sont ceux de l'expression orale (voir ci-dessus) et, tout spécialement, la mise en évidence des intérêts enfantins en vue de leur exploitation pédagogique.

b) Ce que l'entretien n'est pas :

— ce n'est pas un exercice d'élocution dirigé par le maître selon la méthode interrogative traditionnelle;

— ce n'est pas une séance de vocabulaire au cours de laquelle les enfants consultent sans cesse le dictionnaire et transcrivent les mots nouveaux — pratique qui rompt la discussion;

— ce n'est pas, non plus, pour le maître, l'occasion d'introduire des leçons concernant les activités d'éveil.

Exemple : Dans une classe que nous visitons, les enfants parlaient avec passion des Jeux Olympiques de Grenoble. Manifestement, ils s'intéressaient exclusivement aux exploits des skieurs sur les pentes de la haute montagne; contre toute attente, profitant de l'irruption du mot « Grenoble » dans la classe, le maître détourna le sujet de la conversation des enfants en dépliant un plan de la métropole alpine: contre leur gré, les enfants durent observer la vallée de l'Isère, son confluent avec le Drac, l'implantation des usines électro-chimiques, etc...; cette « manipulation » du groupe-classe est déplorable: elle caractérise l'instituteur traditionnel qui veut à tout prix bourrer ses élèves de connaissances — qu'ils ne retiendront pas!

c) Ce qu'est l'entretien :

— c'est une conversation entre les enfants, et qui est animée par l'un d'eux, à propos d'un sujet qu'ils choisissent librement.

d) Le rôle du maître :

D'abord, le maître sécurise le groupe par sa seule présence; il évite notamment, entre les enfants, des affrontements verbaux peu amènes qui risqueraient de froisser et d'humilier.

Ensuite, bien que n'animant pas l'entretien (sauf au cours des premières séances, au début de l'année) le maître participe, néanmoins, à la conversation; toutefois, il attend son tour de parole, au même titre que ses disciples, choisissant tout spécialement les silences prolongés pour poser des questions qui relancent la discussion; tant que l'entretien va « bon train », le maître s'abstient d'y participer, sachant bien que la meilleure part revient aux enfants; se taisant, il peut mieux observer la vie du groupe; sur une feuille préparée à l'avance, il note les interventions de chaque enfant, leur fréquence, leur durée; par des flèches, il indique les noms des interlocuteurs, la qualité des rapports locuteurs-locutés (accord ou désaccord); bref, par un code simple, le maître résume les réseaux de communications qui s'établissent au cours de l'entretien.

Bien évidemment, le maître consigne également, pendant la séance (comme lors de tout exercice oral spontané) les principales erreurs de langage; mais, aussi, les expressions correctes à privilégier — ces deux catégories de matériaux linguistiques constituant la base d'exercices structuraux ultérieurs. En définitive, tout au long de l'entretien, le maître remplit le triple rôle de protecteur, de membre et d'observateur du groupe.

e) Conditions matérielles de l'entretien :

Elles ne sont pas à négliger.

• Disposition des élèves :

— Il faut favoriser au maximum la communication horizontale entre les enfants : la classe traditionnelle, avec ses rangées de tables alignées les unes derrière les autres, ne permet pas une telle pratique;

— selon le mode de déroulement de l'entretien (collectif ou en équipes) on peut adopter les dispositions suivantes :

• Entretien collectif (du C. P. à la 5^e) :

— les élèves sont regroupés en cercles concentriques assez serrés dans un espace libre de la classe, assis soit « par terre », sur leur coussin personnel, soit sur leur chaise;

— si cette disposition est vraiment impossible à réaliser, placer les tables soit sur deux lignes parallèles, les élèves étant assis face à face, soit tout autour de la classe, soit en « fer à cheval » sur deux lignes concentriques; on fait, aucune de ces trois dernières solutions n'est totalement satisfaisante.

• Entretien par groupes (C. M., 6^e et 5^e) :

— la répartition des élèves par équipe (autour de deux ou trois tables rassemblées) est le plus fréquemment adoptée dans les classes pour le travail journalier; elle convient également pour l'entretien par groupes.

• Documents utiles :

— la classe doit posséder :

- de grandes cartes murales classiques (géographie, histoire)
- des encyclopédies
- des dictionnaires
- un magnétophone
- un tableau propre sur lequel le maître inscrit quelques mots voire un résumé succinct de l'entretien à la fin de la séance

B) La pratique pédagogique de l'entretien :

a) L'amorce de l'entretien : ce peut être :

— un « document » apporté par un élève : un objet, un animal, un article de journal, des photos, une affiche, etc...

— une lecture commune (voir ci-dessous « lecture suivie et dirigée d'un roman » p. 148)

— la vie des enfants chez eux et dans la classe (réunion de coopération) — (cf : lire notre tome III, p. 353)

— une émission de radio ou de télévision

— un texte libre

— une lettre des correspondants

— l'actualité (locale, nationale, mondiale) : c'est la matière la plus fréquente des conversations dans les C. M., les 6^e et 5^e.

b) Les types d'entretien :

— l'entretien peut être spontané ou préparé;

— dans le premier cas, on assiste au « déballage verbal », à « l'expression sauvage » des enfants : c'est l'avalanche des nouvelles; les idées se succèdent en désordre; on relève souvent des contradictions dans les affirmations des élèves, beaucoup de confusions et d'erreurs; néanmoins la conversation est naturelle, et c'est là sa qualité essentielle;

— dans le second cas, les enfants ont, au préalable, le temps de s'informer plus amplement sur le sujet en lisant des articles documentaires dans des ouvrages à leur portée; l'entretien est mieux structuré; en revanche, la conversation peut être plus artificielle;

— la solution idéale consiste à favoriser le plus souvent possible un entretien spontané, lequel met en évidence les divers sujets qui intéressent la classe; ceux-ci donnent lieu, les jours suivants, à autant d'entretiens préparés.

c) Les niveaux de la conversation :

— spontané ou préparé, l'entretien peut avoir lieu soit collectivement, soit par groupes restreints.

• L'entretien collectif (à tous les cours) :

— parfois, un sujet de l'actualité polarise tous les enfants de la classe : l'entretien collectif s'impose sans formalité préalable;

— en revanche, certains jours, les enfants s'intéressent à des sujets différents : dans ce cas, le maître en établit l'inventaire au tableau; le président « du jour » fait procéder rapidement au vote; le titre qui obtient le plus de voix est choisi pour l'entretien collectif; les autres sujets peuvent être préparés ultérieurement par plusieurs groupes d'enfants, et constituent ainsi la matière des futures séances de conversation.

• L'entretien par groupes (C. M., 6^e et 5^e) :

La pratique précédente oblige tous les enfants à écouter un seul sujet, même si celui-ci ne les intéresse pas;

— pour éviter cet inconvénient, il nous paraît souhaitable, de temps en temps (quand les suffrages de la classe se partagent entre plusieurs titres) de laisser les enfants s'entretenir en équipes à propos de leur sujet préféré;

— cette formule a l'avantage de permettre à chaque enfant de s'exprimer plus aisément (on parle plus facilement entre cinq ou six camarades que devant toute la classe);

— défaut de cette pratique : le groupe-classe ne reçoit aucun écho des conversations d'équipes;

— pour pallier cet inconvénient, de temps en temps, organiser l'entretien selon la formule de la « table ronde » : ayant préparé un sujet de son choix, chaque équipe, à tour de rôle, en discute, entourée des autres camarades; ceux-ci participent à la conversation de celle-là en posant des questions aux membres de la « table ronde ».

d) *Déroulement d'un entretien collectif spontané :*

• 1^{er} cas :

— plusieurs enfants ont apporté des articles de journaux relatant des événements différents; chacun de ces enfants en indique le titre (il est noté au tableau par le maître) et résume, en quelques mots, le contenu de l'article; un vote permet à la classe de choisir le sujet qu'elle préfère;

— l'enfant qui a apporté l'article choisi le lit à haute voix à la classe (ou le fait lire par un camarade);

— la conversation s'engage :

— le président de séance accorde successivement la parole à chacun de ses condisciples; il assure l'ordre et le calme;

— un secrétaire de groupe (à chaque séance, un enfant, à tour de rôle, assume cette fonction) cherche dans le dictionnaire le sens des mots nouveaux qui sont écrits au tableau par le maître;

— la plus grande liberté d'expression est tolérée (sauf les incongruités), aucune correction immédiate des erreurs n'est effectuée;

— pendant la majeure partie de l'entretien, le maître observe le groupe et recense les principales incorrections de langage commises par ses disciples; toutefois, si besoin est, « il lui appartient, par son attitude, de modérer les uns, d'encourager les autres, d'amener les taciturnes à prendre part à l'entretien, de soutenir l'élève qui hésite ou balbutie. Sans intervenir hâtivement, il clarifie au besoin en quelques mots, des propos confus, dégage une information, pose une question, évite que l'entretien s'échauffe ou s'enlise dans un bavardage inorganisé.

C'est pourquoi, à la fin, une formulation correcte et concise est recherchée en commun : elle permet de dégager l'essentiel et prépare une éventuelle expression écrite » (I.O. 1972).

• 2^e cas :

— un enfant a apporté un document authentique (plante, animal, outil, etc...);

— l'entretien se déroule sous la forme d'un dialogue entre les enfants et l'informateur : celui-ci répond successivement aux questions que posent ceux-là; en outre, il complète ses interventions par des considérations personnelles; bref, il ne s'agit plus vraiment d'un entretien, mais plutôt d'un exposé dialogué (voir ci-dessous : l'exposé d'élève).

— Pour conclure l'entretien, le maître peut :

• faire composer, collectivement, un résumé oral qui récapitule le thème essentiel de la conversation; de temps en temps, un résumé écrit collectif ou individuel succinct (deux ou trois lignes) termine l'entretien et alimente la rubrique spéciale du journal scolaire : « Savez-vous que? »;

• faire copier par chaque enfant sur le cahier des « familles » et le carnet stadiométrique deux ou trois mots importants de la discussion (ils figurent au tableau — consulter, au préalable, L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle de Tors, Mayer, Reichenbach; O.C.D.L., Paris, Messeiller, Neuchâtel) : voir le tome II, p. 63 à 75.

• diriger un exercice structural à propos de l'erreur de langage la plus fréquemment commise au cours de l'entretien (sauf si celui-ci a duré plus de trois quarts d'heure — auquel cas, il convient de reporter cet exercice de correction à un autre moment de la journée) — infra, p. 81;

• les documents apportés par les enfants (articles, photographies, etc...) restent exposés plusieurs jours sur le panneau « actualités ».

e) *Durée de l'entretien :*

Elle varie selon l'intérêt suscité et la richesse de l'information recueillie : en principe, un bon entretien se prolonge pendant trente à quarante minutes au maximum; beaucoup de séances n'excèdent pas un quart d'heure : ce ne sont pas les moins intéressantes.

f) *Fréquence de l'entretien :*

— le plus souvent possible : une fois par jour dans les petites classes C.P. C.E.; trois fois par semaine (à titre indicatif) dans les C.M., 6^e et 5^e; en fait, l'entretien est organisé chaque fois qu'un sujet polarise l'intérêt de tous les enfants de la classe.

g) *Place de l'entretien :*

— il semble naturel de le situer le matin, dès l'arrivée des enfants à l'école, puisque le but essentiel de cette séance de langage c'est de

permettre à l'instituteur de connaître les intérêts de ses élèves (pour la préparation des activités ultérieures de la classe); on peut, toutefois, compte tenu des travaux en cours, organiser un entretien à un autre moment de la journée (notamment, lorsque plusieurs enfants semblent participer spontanément à une conversation libre).

h) *exploitation de l'entretien :*

— assez souvent, l'entretien se suffit à lui-même, et n'appelle aucune activité complémentaire, hormis les exercices structuraux de « redressement » d'une forme incorrecte de langage;

— toutefois, il peut, par l'intérêt suscité chez tous les élèves, et l'ampleur des idées émises, faire l'objet d'un thème de travail pour toute la classe, pendant une semaine ou deux, voire un mois (lire : la pédagogie du thème, tome III, p. 88 à 98);

— en outre, l'entretien peut provoquer chez quelques élèves, le désir d'étudier plus en détail un sujet particulier en vue de présenter un exposé à leurs camarades;

— l'entretien peut aussi être suivi de lectures sur le même sujet (on recourt au fichier spécial : infra, p. 136).

i) *Problèmes importants :*

— le bruit qui résulte des discussions

— les conflits entre enfants

Ces problèmes ne sont pas particuliers à « l'entretien », mais ils se manifestent surtout à l'occasion de cette activité dans les classes traditionnelles rénovées qui la pratiquent. Disons tout net que l'entretien tel que nous l'avons présenté est inconcevable dans un système où le maître prévoit, organise, légifère et sanctionne seul; dépassant le cadre étroit d'une technique, l'entretien — comme le texte libre — suppose d'abord un changement d'attitude du maître à l'égard des élèves, un mode nouveau de relation entre les membres de la classe; à cette condition seulement, les problèmes pourront être abordés d'une manière vraiment éducative pour les enfants.

Le bruit qui résulte des discussions : les enfants le supportent sans dommage, semble-t-il. Les sermonner est vain; il est préférable d'enregistrer la séance au magnétophone : l'écoute répétée de la bande convainc chacun de la nécessité de parler moins fort, pour ne pas gêner ses voisins.

Les conflits entre les enfants : si la présence du maître les atténue — sur le mode vocal tout au moins — il paraît nécessaire de ne pas vouloir les empêcher à tout prix; les enfants doivent les résorber eux-mêmes, progressivement, par la pratique de la vie communautaire, chacun apprenant à supporter, puis à « accueillir » « l'autre »; (voir le tome III, la pédagogie coopérative, p. 347 à 357).

En fait, l'entretien du matin est le meilleur révélateur de l'atmosphère d'une classe, de sa cohésion, de son autonomie, partant, du style pédagogique du maître.

UN ENTRETIEN VAUT MIEUX QUE DEUX TUTORATS.

A. P-R

LANGAGE / LANGUE

La confusion langage / langue

Christian LERAY

LA CONFUSION LANGAGE/LANGUE

Cette confusion de langage/langue se retrouve aussi bien dans la tradition philosophique que dans l'institution éducative. Ainsi l'école traque-t'elle conjointement l'illogisme, l'erreur de raisonnement et la déviance de langue ou faute d'orthographe, même lorsqu'elle est logiquement déduite, comme s'il était impossible de raisonner en dehors de la norme.

Quand un jeune enfant dit : "Vous faisez", du point de vue du langage, c'est-à-dire du raisonnement logique, il a raison car il ne fait que développer le paradigme (nous faisons, vous faisez), mais du point de vue de la langue normée, il a tort. Doit-on pour autant lui dire : "Tu parles mal !" alors qu'il commet une erreur positive qui prouve son raisonnement !

Toute parole est à la fois explicable en tant que langage et en tant que pratique sociale d'une langue. L'idéologie qui produit le concept d'une langue différente d'un dialecte utilise la confusion langage/langue pour naturaliser la norme de langue socio-politiquement relative qu'un groupe historiquement dominant a pour objet d'étendre à tous ceux qu'il contrôle socialement. En prétendant qu'il s'agit toujours de logique, on rend ainsi sourd à la relativité de la norme, à l'existence d'autres pratiques de langue, c'est-à-dire selon l'expression du sociologue Pierre BOURDIEU aux "conditions socio-historiques de production de la langue" (*). Ainsi le refoulement de la langue maternelle du "petit patoisant" se fait-il au nom de la logique. Patois, sabirs, créoles ne seraient pas aussi logiques, rationnels, que la langue légitime !

L'objectif ultime et jamais atteint serait l'universalité (cf. RIVAROL, Traité de l'Universalité de la langue française) où coïncideraient langage et langue ; ce serait le retour à l'avant Babel ! Mais, dans l'humanité, il n'y a que des langues. Plutôt que d'y voir un accident de l'histoire, on devrait y voir ce qui constitue l'Histoire, c'est-à-dire la manifestation de ce conflit fondamental qui nous condamne pour nous définir à nous différencier.

LA CONTRE-DEPENDANCE DES GRAMMAIRES DES LANGUES DOMINEES

Dans l'article Langue de l'ENCYCLOPEDIE écrit par DUMARSAIS, se trouve développée cette conception idéologique de l'absolu du fonctionnement du français :

"Il n'y a que l'ordre analytique qui puisse régler l'ordre et la proportion de cette image successive et fugitive (de la pensée). Cette règle est sûre, parce qu'elle est immuable, comme la nature même de l'esprit humain".

Pour DUMARSAIS, l'ordre analytique correspond à l'ordre sujet + verbe + complément. Il tiendrait donc à la nature de l'esprit humain que l'on doit produire la pensée selon cet ordre. Cette conception nous renvoie pratiquement à la GRAMMAIRE GENERALE ET RAISONNEE d' ARNAULT et LANCELOT, publiée en 1756. Lorsqu'on examine la manière avec laquelle cette conception est argumentée, on s'aperçoit que ce fonctionnement général et raisonné de l'esprit humain coïncide avec les règles typiques du français de l'aristocratie du XVIIème et du XVIIIème siècles. On assiste donc à cette opération idéologique qui consiste à passer d'un comportement relatif, à l'universel, à l'absolu. Autre manière : au XIXème siècle, avec la colonisation, il a fallu prendre en compte les diversités rencontrées dans les langues des pays colonisés, mais chaque fois, ces langues étaient étudiées pour voir ce qui leur manquait pour être comme la nôtre. C'est ainsi que le chinois a été décrit comme une "langue sans syntaxe".

Ce concept idéologique de langue n'est pas absent des grammaires du XXème siècle relatives aux langues dominées, bien qu'elles aient été écrites par des personnes qui les défendaient. Ceci montre que lorsqu'on est dominé, se produit toujours ce que les sociologues appellent un phénomène de contre-dépendance : quand on est dominé, on est toujours obligé de réfléchir dans les cadres conceptuels de celui qui vous domine. Il est très difficile de s'en délivrer, ainsi que le montre, par exemple, l'extrait de la grammaire basque d' AROT CARENA :

Chapitre XXV : la proposition relative

& 182 : répugnance du Basque. Le Basque n'emploie guère la proposition relative proprement dite. On y supplée en employant

1. l'adjectif verbal
2. des dérivés en -zale ou -zaile

Toute langue doit donc être étudiée de l'intérieur et non pas en marge d'une autre langue. Cette rupture de mentalité est certes difficile à admettre si l'on considère combien les lieux communs sur la langue fixent toujours "un centre" implicite qui met tout à distance.

DEFORMATION D'UNE LANGUE VERITABLE ?

L'idée que le patois ne serait qu'une déformation d'une langue véritable, était et est encore assez courante, comme s'il y avait une certaine manière de penser que aurait une cohérence, une structure interne, le reste n'étant que déviations. Jean-Yves URIEN, professeur à l'UER de Langage, dans un article intitulé "Réflexions socio-linguistiques sur le concept de langue", démontre que "... cette vision est purement idéologique et ne correspond absolument pas aux réalités, dans la mesure où n'importe quel homo-sapiens a toujours le même cerveau; or, n'importe quel cerveau est capable de produire de la systématité, est capable de déduire des règles grammaticales, quelle que soit la position sociale et quel que soit le pays de son propriétaire...".

Le terme de déformation peut-être pris dans deux sens :

- * le patois serait ce qui n'a pas de forme par rapport à quelque chose qui en aurait une ; or, il y a toujours forme et signe linguistique.
- * pour déformer, il faudrait avoir été formé, ce qui supposerait un état antérieur où tout le monde se parlait et parlait pareil, puis un changement radical où des dissidents (les classes populaires) se seraient éloignés du bon langage.

Or, ce qui caractérise socialement et historiquement le "patoisant" par rapport au bourgeois, c'est leur non-communication ; ils ne se parlent pas parce qu'ils ne sont pas de la même classe.

"Vouloir rendre compte des faits en parlant de déformation, poursuit Jean-Yves URIEN, est un non-sens puisque l'on fait abstraction de ce qu'est une structure sociale, c'est-à-dire une division dans les comportements".

L'IDENTITE NEGATIVE

Du fait que ce terme général de "patois" est susceptible de dénommer le parler d'une région comme n'importe quel autre parler de France autre que le français, il dénie toute identité au langage auquel on l'applique. Parler patois, c'est parler d'une certaine manière et non pas parler telle ou telle langue ; c'est ce que prouve l'existence du verbe intransitif "patoiser", car un tel type de dérivé est impossible en français pour signifier le fait de parler quelque langue que ce soit : par exemple, on parle chinois, mais "chinoisier" c'est autre chose. C'est dire que là où le terme "patois" est employé, la langue n'est jamais conçue comme une langue autonome, comme la langue d'une population jouissant d'une identité ethnique et d'une culture originale, ainsi que le montre bien la définition du "Petit Robert" :

PATOIS : (patwa), probablement du radical patt, cf. patte, exprimant la grossièreté. Parler, dialecte local employé par une population généralement peu nombreuse, souvent rurale et dont la culture, le niveau de civilisation sont jugés comme inférieurs à ceux du milieu environnant (qui emploie la langue commune).
V. parler ; idiome. Paysans qui parlent patois...
(Edition 1984)

Les francophones seraient-ils donc les "aristochats", par rapport à des "chats de gouttière" que seraient les "patoisants" ? et si toutes les langues étaient des "chats de gouttière" ! En effet, la pureté de la langue est une fiction, à tel point hors d'atteinte que lorsque l'Institut de Phonétique de Strasbourg a voulu enregistrer la phonétique "purement française", il leur a fallu trouver un cobaye : un professeur de langue française enseignant à la Sorbonne, parisien de vieille souche, dont la prononciation était caractéristique des milieux parisiens cultivés de sa génération, sans aucune nuance régionale. On a enregistré sa prononciation au ralenti ; mais sitôt dans le couloir, sa prononciation était déjà différente !

Pourtant, on continue aujourd'hui à porter des jugements de valeur, car ceux-ci ont été profondément ancrés chez de nombreuses personnes, notamment par l'institution scolaire ainsi qu'en témoigne cet extrait d'une "Histoire de vie", transcrit par un chercheur du CNRS, Franck ELEGUET :

"... Le breton ne peut faire que des idiots. Il y a d'autres que moi à le dire. Même les vieux le disent. Quand on ne parle français que de temps en temps, on ne sait pas le parler. Si tu prononces un mot de travers, on se fout de toi. On ne s'est pas foutu de moi, mais je sais tout de même que j'ai honte quand je ne peux pas... A l'école, nous parlions toujours le breton... Je me suis fait frapper aussi parce que nous parlions breton... On appelait cela la "vache". Je ne sais plus exactement ce que c'était : une espèce de bille ou quelque chose comme cela. Alors, à la fin de la journée, on devait tous rentrer dans la classe et on nous demandait qui l'avait eue : A qui l'as-tu donnée ? à l'autre... à l'autre... et on ramassait chacun une gifle ! Alors ? vas-y comprendre quelque chose !".

(p. 85, Témoignage : langue bretonne, langue stigmaté)

Un tel témoignage montre bien cette dévaluation de soi/intériorisation de cette négativité. Selon le psychiatre J.J. KRESS :

"... On remarque nettement lors de l'exercice de la psychiatrie dans les régions qui ont changé de langue, une difficulté plus grande d'expression, portant tout particulièrement sur le domaine de l'affectivité, des relations interhumaines, de la sensibilité individuelle. Cette difficulté qui est parfois un véritable obstacle à la pratique de la psychiatrie, n'est guère attribuable à quelque carence ethnique ou à quelque qualité régionale de pudeur et de discrétion. La restriction de l'usage de la langue dans le domaine affectif, s'est opérée au moment où la génération bilingue est intervenue dans le processus de transmission. Cette génération, constituée psychiquement dans la langue bretonne, laquelle possède des registres d'expression fort différenciés, n'a jamais assimilé qu'un français scolaire, instrumental, lié à l'écriture, donnant ouverture sur une culture étrangère, mais coupé de la profondeur constituante de l'inconscient qu'à la langue maternelle. Cette seconde langue instrumentale est transmise à la troisième génération, il en résulte cet aplatissage de l'expression qu'on constate actuellement..." (p. 54)

(Incidences subjectives des changements de langue régionale)

UNE AUTRE APPROCHE PEDAGOGIQUE DU LANGAGE DE L'ENFANT

Ces recherches interpellent les pédagogues qui veulent favoriser le développement de l'expression orale et écrite des enfants :

- * accueil du langage de l'enfant : à ce propos, Laurence LENTIN affirme qu' "un enfant qui ne se sent pas accepté tel qu'il est, n'apprendra jamais rien, pas plus à parler ou à lire quelque chose..." . C'est la raison pour laquelle il faut travailler à la fois au niveau individuel et social, afin de préparer le groupe à accueillir sa parole. Ainsi ai-je pu constater que l'audition de contes en langue régionale contribuait à revaloriser au sein du groupe classe des enfants qui s'exprimaient dans cette langue."
- * la construction du langage de l'enfant peut se faire dans n'importe quelle langue. Les recherches de William LABOV aux USA et de Laurence LENTIN dans les écoles maternelles françaises, prouvent que le "fonction langage" peut se réaliser dans n'importe quel parler, pourvu que l'enseignant accepte et valorise celui-ci. Il sera alors d'autant plus apte par la suite à apprendre aussi à le dire autrement en français.

Applications et pratiques

On m'a parfois demandé d'intervenir pour des enfants d'écoles rurales, enfermés dans un mutisme partiel ou total. En réalité, l'enfant n'était pas non-verbal, mais l'école ne lui offrait pas la possibilité d'utiliser pour le développement de son langage, les formes et les contenus du parler de chez lui.

Trop souvent encore, des enseignants considèrent les enfants comme des "pages blanches à écrire", alors qu'il faut, au contraire, prendre en compte l'histoire de l'enfant quand il arrive à l'école, afin d'essayer de comprendre son acquisition du langage. Depuis que nous veillons à cet accueil de l'enfant, non seulement des enseignants de maternelle, mais aussi des rééducateurs de GAPP ont réussi à débloquent le langage d'enfants en leur parlant gallo. Nous ne faisons qu'appliquer ce que William LABOV a expérimenté depuis notamment le procès d'Ann Arbor (Michigan) où des parents d'enfants noirs d'un quartier aisé ont porté plainte contre l'école qui avait envoyé ceux-ci dans des classes pour enfants retardés sous prétexte qu'ils ne parlaient pas l'anglais standard. LABOV, pris comme expert, a démontré qu'ils n'étaient pas déficients, mais qu'ils parlaient une variété linguistique ayant sa propre grammaire. Le 12 juillet 1979, le jugement est prononcé en faveur des plaignants et le Conseil d'école dut élaborer des programmes de prise en compte de la variété dialectale.

Lors de la construction du langage de l'enfant, on ne doit pas confondre apprendre à parler et acquérir la correction de la langue standard.

Tout enfant doit être accueilli comme porteur intéressant du pouvoir de parler, aussi bien par l'enseignant que par le groupe. Ainsi telle n'a pas été pas surprise un jour d'entendre dans une classe, un enfant de grande section maternelle dire à son petit camarade qui levait la main :

- "Toi, tu ne sais pas dire !"

C'est justement cet enfant qui, après l'audition du conte en langue régionale, a pu expliquer à ses camarades un terme comme "brou" qui signifie "lierre", etc... Un tel travail valorise les enfants qui ont alors la possibilité d'exprimer leurs connaissances.

Il faut aussi réfléchir à ce qui conditionne une écoute réelle de l'enfant. Chacun a sa façon de traiter ce que dit l'enseignant en fonction de ce qu'il connaît, en fonction aussi des affects déclenchés par tel discours, et surtout, il est nécessaire que l'enfant se trouve dans une situation où il est amené de comprendre. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire d'individualiser les échanges, par exemple, au moment du dessin ou des travaux manuels dans un petit groupe qui sont autant de situations de dialogue vrai qu'un éducateur se doit de développer dans sa classe. La fabrication d'un objet demande souvent aux enfants des efforts de communication bien plus complexes et profitables que toutes les leçons de langage durant lesquelles on voit souvent s'exprimer les mêmes enfants.

Laurence LENTIN, au cours d'une conférence qu'elle a donné à l'Ecole Normale de Rennes, préalablement à la mise en place d'une équipe de recherche, a affirmé qu' "il est impardonnable de ne pas individualiser lors des apprentissages premiers ; il n'y a d'apprentissage réel qu'individuel !". Le développement du langage est lié à l'apprentissage de la communication dans le groupe; or, on ne peut communiquer que dans des petits groupes.

La pédagogie FREINET favorisant l'individualisation du travail ne peut qu'aider l'enfant à maîtriser son langage par des échanges directs avec son enseignant ou avec un camarade.

C'est ainsi que Guillaume, après l'audition d'un conte en gallo, s'est mis à s'exprimer dans sa langue, en dialoguant avec une marionnette :

- "Vië-tu te promënë kantë ma ?
- dam ian !
- Pouçot, eyou qu'ol se mussë ?
- ol se mussë dans le përtus..."

DE LA RECONNAISSANCE DES LANGUES MATERNELLES A L'ECOLE

Dans la langue différente que parle l'enfant, il y a une grammaticalité. C'est bien ce que LABOV avait prouvé au cours du procès d'Ann Arbor où il avait conclu en disant que les enseignants devaient apprendre les règles du vernaculaire noir pour comprendre la logique de leurs élèves. Les applications pratiques qui ont suivi ont prouvé que l'on pouvait utiliser la langue de ces enfants tout en leur apprenant l'anglais standard.

Tenant compte de ces diverses recherches, nous nous appuyons sur la langue régionale de l'enfant, afin, non seulement de débloquer son expression, mais aussi de valoriser ses expériences de vie en créant un climat de confiance qui leur permet de prendre conscience qu'ils sont porteurs de richesses linguistiques et culturelles. Il y a alors un changement du statut de l'enfant : il devient notamment plus apte à apprendre le français standard. Il s'agit donc de développer un véritable bi-linguisme permettant à l'enfant de jongler sur différents claviers linguistiques.

POUR ALLER PLUS LOIN ...

Vous venez de lire plusieurs présentations de l'entretien pratiqué dans différentes conditions. Si cette lecture vous a amené à réfléchir sur votre pratique, pensez à nous envoyer vos réflexions en participant à ce travail et en vous servant du guide ci-dessous.

Vous pouvez aussi répondre à l'une ou l'autre des propositions.

1. Présentation de l'entretien dans votre classe :

- . nom donné à cette pratique dans votre classe
- . à quel moment ? matin ? après-midi ? pourquoi ?
- . quelle régularité ? (tous les jours ? plus ? moins ?)
- . dans quel lieu, selon quelles dispositions ?
- . avec quelles règles de fonctionnement ?
- . quelle est la place de l'adulte ?
- . avec des techniques d'animation ?
- . avec organisation de suivis ? avec prises de notes ?
- . etc...

Cette présentation peut être courte ou développée.

Une synthèse pourra présenter des formes diverses d'entretien.

2. L'entretien : une séance décrite, ou décrite puis commentée.

3. Les enfants : comment vivent-ils et que pensent-ils de cette activité ?

4. Réflexions sur cette pratique.

5. Vos lectures sur et autour de ce thème (articles, ouvrages...) de la parole, de la langue, de l'expression parlée.

Sous forme d'article ou d'une note de lecture sur un livre traitant de près ou de loin ce sujet (ex.: L. LENTIN, P. BOURDIEU, etc...).

6. Des projets d'activités, de travail, de création nés ou exprimés au cours d'un entretien...

7. Des questions, des dysfonctionnements, l'entretien qui transforme sa structure et son organisation...

8. En quelques mots ou sous la forme d'un article... pourquoi avez-vous introduit cette pratique, pourquoi l'avoir maintenue, ou pourquoi l'avoir ignorée ou supprimée...

9. Réflexions sur cette pratique avec un éclairage : linguistique ; sociologique ; psychanalytique, etc...

10. Autre chose...

Le but de ce travail à long terme est la publication d'un dossier...

Michel FEVRE

REPU DE PRESSE

MIGRANTS-NOUVELLES N°143 Déc-1988/Janv-1989

- "Trop petit pour lire ?" Monique Eymard-Bulletin du Groupe Lecture et Petite Enfance de Grenoble-N°1 de mai 1988. 32 p. le numéro 20 F. G.L.E.P.E. Ecole du Lac-105 Galerie de l'Arlequin 38100 GRENOBLE.
- "ATlassem"-Atlas académique de la scolarité des enfants de migrants dans l'Académie de Versailles, a été réalisé par le C.E.F.I.S.E.M. de Versailles. Commande au C.R.D.P. de Versailles- 3 Bvd de Lesseps 78000 VERSAILLES (125 F).
- "Enquête nationale sur l'illettrisme"- Un sondage a été réalisé en janvier 1988 par Infométrie pour le Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (G.P.L.I.). Pour obtenir le dossier de presse contenant les résultats du sondage, écrire au G.P.L.I. 1, place de Fontenoy, 75006 PARIS.

BULLETIN OFFICIEL N°1 DU 5/1/1989

Circulaire n°83-339 du 15/12/1988: Circulaire de rentrée pour le Premier Degré. Des directives énoncées simplement, avec des mots dont on pouvait avoir oublié l'existence ces derniers temps: "Pratique d'une pédagogie différenciée", "Ecole, lieu de développement personnel", "Une école ouverte", "Une pédagogie d'équipe".

L'ECOLE DES PARENTS N°2- Février 1989

"les jeunes et leurs magazines": dans les coulisses des rédactions de la presse des 12-20 ans, et la presse bilingue.

L'ECOLE DES PARENTS N°3- Mars 1989

"Ecole: loi et violence" présente deux histoires qui auraient pu tourner mal: "une histoire de vol" se passe dans la classe coopérative de Françoise THEBAUDIN- (Genèse de la Coopérative)

"L'école chez les Gitans" relate une expérience de camions-écoles dans le Val d'Oise.

ANIMATION ET EDUCATION (bimestriel de l'O.C.C.E. N°88 Janv/fév 1989

Un dossier "Education et civisme" montre des approches coopératives et des réflexions par un angle pédagogique et pratique: présentation de projets, d'exemples concrets.

L'ENFANT D'ABORD N°130 de Mars-Avril 1989

Une enquête sur les Conseils Municipaux d'Enfants: pour de rire ou pour de vrai?

LES ENFANTS TSIGANES A L'ECOLE: la formation des Enseignants et autres personnels:

Conseil de l'Europe DECS/EGT (88) 42. Conseil de la Coopération Culturelle - Division de l'Enseignement Scolaire - Strasbourg 88.

Cet ouvrage est le compte-rendu de l'Université d'Eté organisée par le Centre de Recherches Tsiganes à l'Ecole Normale de Maontauban du 4 au 8 juillet 1988. Avec pour l'I.C.E.M. Arlette LAURENT FAHIER

On y trouve un exposé d'introduction de J.P. LIEGEOIS: "La formation, une priorité". Suivent les conférences sur les scolarisations aux Pays Bas, Royaume Uni et Catalogne, puis les synthèses des groupes de travail. UNE MINE !!!

LES ENFANTS TSIGANES A L'ECOLE: la formation des personnels de l'Education Nationale

est un fascicule publié par le C.D.D.P. de Montauban et le C.R.T de l'Université René Descartes de Paris en complément du précédent. Septembre 1988.

LE MONDE DE L'EDUCATION - Avril 1989

- publie le document de Bourdieu et Gros "Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement"

- annonce la publication du rapport sur "La réussite à l'école" confié à Michel Migeon, ancien recteur, avec priorité accordée à la LECTURE.

- se demande : "Un an d'avance, est-ce utile ?"
- enquête sur les personnes qui deviennent instituteurs à 40 ans.
- présente diverses prises en charge d'enfants présentant des troubles graves du langage.
- écrit : "A dix ans, il ne sait pas lire".

DANS LES HEBDOS

- "Une orthographe pour le XXI ème siècle (Evènement du Jeudi-16 au 22 mars 1989.)
- "Profs: font-ils trop fort ?" (Evènement du Jeudi - 9 au 15 mars 1989.)
- "Parents d'élèves, reveillez-vous !" (Le Point N°859-6 au 12 mars 1989)
- "Faut-il réformer l'orthographe ?" (Lire - mars 1989)

Adrien PITTION ROSSILLON

NOTES DE LECTURE :

LE PARFUM. (Histoire d'un meurtrier). Patrick SUSKIND. 310 p. Poche 1985.

SNIFF...Sniff... Vous ne sentez rien ? C'est normal, car ce Jean Baptiste GRENOUILLE n'a pas d'odeur !! On ne peut pas le sentir ! Une superbe histoire de meurtrier parfumeur dans le Paris et la France de Louis XV. A lire le nez dégaçé.

LES IDIOMATICS FRANCAIS/ANGLAIS. textes de Geneviève BLUM - Dessins de Nestor SALAS. Seuil. Point-Virgule 70. 93 p Février 1989.

Vous apprendrez que si en France, on peut "mener quelqu'un par le bout du nez", les Anglais peuvent "enrouler quelqu'un autour de leur petit doigt", ou que lorsqu'il "tombe des cordes" chez nous, il "pleut des chats et des chiens" là-bas.

Existent aussi le Français/Allemand et le Français/Espagnol.

ABECEDAIRE DE L'AMBIGUITE. Albert JAQUARD. Seuil. Point-Virgule 73. 173p. mars 1989.

3Sous chaque mot, il y a plus de significations qu'il n'y avait de grains de sable sous chaque pavé, lorsque, paraît-il, on y découvrait la plage.(...) Il n'est pas inutile d'étudier le fonctionnement d'un mot, de le regarder de près, avant de l'utiliser pour traduire notre regard sur le monde. (...) Sans trop me prendre au sérieux, j'ai commencé ici ce jeu, en changeant à chaque fois la règle. Il s'agit de s'amuser un peu, de démasquer ces mots hypocrites qui nous tendent sournoisement le piège de leurs multiples sens. (...) Quels mots choisir pour cet exercice ? Aucun ne s'impose. Arbitrairement, j'ai choisi une ou plusieurs victimes pour chaque lettre de l'alphabet en commençant par la fin, si bien que cet abécédaire est plutôt un ZYXaire; puis j'ai recherché un supplice pour chacune. Ce n'est qu'un début; notre dictionnaire contient - paraît-il - 40000 mots; nous n'en avons fait comparaître que 40. Au lecteur de poursuivre."

A. J.

Exemple: F comme Français

(...) La meilleure définition d'un Français peut être obtenue en cherchant à quels personnages il s'identifie. Les références seront bien sûr variables. Tentons une réponse personnelle. (...) Je m'identifie volontiers à MONTAIGNE, PASCAL, VOLTAIRE, ZOLA, GIDE ... Aucun d'entre eux ne parlait de la France, ni de sa puissance, ni de son indépendance. Ils parlaient de l'Homme, et les hommes les

écoutaient bien au-delà des frontières. Ils ont fait la France, beaucoup plus que tous les chefs de guerre qui ont accumulé au cours des siècles des victoires et des défaites toujours à recommencer.

Un Français ? Un homme qui s'interroge sur l'HOMME, en Français ?

DICTIONNAIRE DU FRANCAIS BRANCHE suivi du GUIDE DU FRANCAIS TIC ET TOC .
Pierre MERLE. Seuil Point-Virgule 68 . 232 p. 86 et 89.

Voici comment Claude DUNETON présente le premier :

(...) Les mots nouveaux ne courent plus le ruisseau, ni les salons, ni les bordels avant de pénétrer dans l'usage. Ils croissent dans les banlieues, dans les zones bruyantes de la musique rock, se fortifient dans les cours d'art dramatique, dans le show-biz et dans la pub; ils circulent tout de suite dans des foules socialement hybrides qui hantent les concerts rock, bruissent dans les salles de rédaction, et de là, sifflent sur les ondes jusque dans les chaumières en béton du pays tout entier. Naguère le "pied" (plaisir) a explosé littéralement dans la langue, vers 1968, après avoir cheminé presque un siècle dans les souterrains de l'argot. Tout récemment, le "plan" est devenu l'un des codes du langage "branché" seulement quelques mois après son apparition. Le foisonnement des radios libres, après 1981, n'est peut-être pas tout à fait étranger à cette accélération dans la propagation des vocables. Il est possible que la multiplication des relais favorise en effet le "branchement" !

(...) Ce recueil, tout à fait succulent et enjoué, "cablé" comme il faut, bien dans la "mouvance", est également précis et méticuleux. Pierre MERLE s'est efforcé de définir et de dater les mots dans le vent médiatique, et de retracer, à chaud, autant qu'il est possible de le faire, leurs origines diverses.

Et voici comment Pierre MERLE lui-même annonce le second :

" Le branché post-moderne intègre la présentification relookée de la sabirisation du langage. - Il s'agit là, en fait, d'un non-événement pourtant hyper-porteur, qu'il faut gérer. C'est ça, le caméléonisme du branché-en-devenir. - Carrément adrénalitique comme talk, pas yaourt mais complètement holistique. Et tout cela sans décontextualiser. - Giga ! A vous décalquer un branchement basic !"

P.S. pour tout problème de compréhension, consulter le GUIDE DU FRANCAIS TIC ET TOC (pages suivantes...)

Adrien PITTION ROSSILLON



REPU DE PRESSE(2)

Le Journal des psychologues n°67 de Mai 89

Le Journal des Psychologues fait sa B.A. "bicentenaire" en traitant le dossier: "Droits de l'homme et Psychologie". Dossier copieux d'une douzaine d'articles également intéressants dont les cinq suivants qui ont plus particulièrement retenu mon attention :

- 1 "Du droit de l'enfance aux droits des enfants" où J-P Rosenzeig trace l'historique du statut juridique de l'enfant et les évolutions possibles à envisager.
- 2 "Des manipulations psychologiques à la réinvention de l'idée de laïcité"
- 3 "La restitution de l'espace de la pensée". Article écrit à partir d'une étude réalisée sur les bouleversements sociaux et psychologiques engendrés par la dictature argentine.
- 4 "Les interventions psychologiques et les droits de l'homme". Un questionnement judicieux sur les incertitudes de la pratique psychologique confrontée à la morale.
- 5 Un article sur les difficultés psychologiques provoquées par l'exil : "La suspension du jugement de réalité".

Je tiens à signaler d'autre part la rubrique "recherche" qui traite de l'enfant entre deux cultures. Trois pages qui résument clairement comment s'établissent et s'expriment les difficultés des enfants déracinés.

Michel Albert

Migrants-nouvelles n°147 d'avril 89

Statistiques sur l'E.S. en 87-88. Note d'information n°89-02 de février 89. 8p.
 337.523 élèves accueillis. 285.216 scolarisés dans l'ES en métropole.
 197.922 dans des établissements scolaires du ministère de l'E.N., Jeunesse et Sports,
 139.601 dans des établissements du ministère de la Solidarité et Protection Sociale (médicaux, médico-éducatifs, socio-éducatifs)
 11.269 accueillis et 10.458 scolarisés outre-mer.
 26.241 élèves handicapés dans l'enseignement ordinaire en métropole : 15.970 dans le premier degré et 10.271 dans le second degré.

"L'éducation aux droits de l'homme dans les écoles pré-élémentaires". Strasbourg: Conseil de l'Europe (DECS/EGT (88) 31.F), 1988.-51p.
 Rapport du séminaire tenu en RFA du 20 au 25/6/88
 Conseil de l'Europe. BP 431 R6. 67006 Strasbourg-Cedex.

Vers l'éducation nouvelle n° 432 d'avril 89

"La révolution et l'école primaire" : textes de lois, projets de lois, plans relatifs au principe fondateur, à l'obligation, à la gratuité, à la neutralité et à l'engagement. Troisième volet du dossier "l'école de demain" avec une interview de Jean-Michel Boullie du SGEN-CFDT (travail en équipe, ouverture de l'école, échec/réussite, école lieu d'ins-truction-lieu d'éducation)

Les cahiers pédagogiques n°273 d'avril 89

Dossier : Thèmes transversaux

Un compte-rendu succinct du débat sur la lecture qui avait eu lieu à l'EN de Paris en janvier avec Foucambert, David et Chauveau.

Adrien Pittion-Rossillon

Bulletin maternelle n°7

Sept articles ont plus particulièrement retenu mon attention.

- 1- "Imagine" : Brigitte Bertheleme y conte la visite d'une exposition de peintures par sa classe, une moyenne section. Elle témoigne ainsi de la confusion qui existe parfois entre l'imaginaire de l'enfant et celui de l'instiit qui parle de sa classe.
- 2- "Itinéraire" : celui qu'un enfant réalise pour apprendre à lire entre 2 et 7 ans. A. Vaslin l'établit en quatre coups de cuillère à pot. Elle termine par : "J'adore ça !" ...plein de promesses !
- 3- "Le prêt, une activité de lecture" en G.S. : Comment classification, rangement, choix des livres favorisent l'autonomie de l'enfant face au livre .
- 4- "Le journal de la classe...en maternelle" : un journal pour communiquer. Claudine Anselme nous dit comment et pourquoi sa classe réalise un journal. "Un journal vite rédigé, vite lu et facilement transportable". C'est pragmatique, incitatif et ça se termine par : "bref, ça marche super !"
- 5- "Calcul vivant" : D'une collecte de denrées alimentaires pour l'Ethiopie à une "démarche comptable".
- 6- "Les nombres" suite de l'article paru dans le n°6 : une réflexion théorique finement élaborée qui conduit à une définition du nombre.
- 7- "Pour terminer, un article au titre évolutif : "De la méthode naturelle de mathématiques" ou "plus de maths ternes en maternelle" ou "l'insoutenable perplexité du maître". Philippe Lavis nous y expose succinctement comment dans sa classe, mathématiques riment avec recherches-hic ! création hic ! et échanges hic !

Michel ALBERT

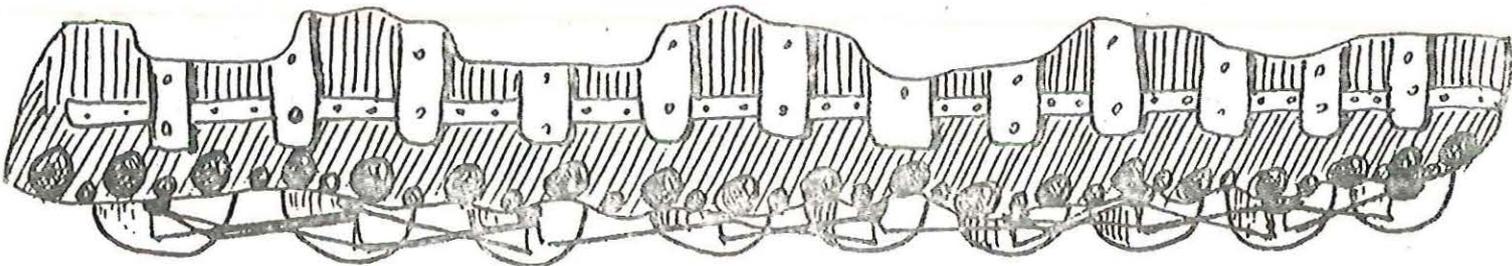
Migrants-formation n° 76 de mars 89

Une nouvelle présentation en format de poche (et 192 pages !) pour un dossier sur "Quatre communautés immigrées", Africains, Asiatiques, Portugais et Turcs. Les thèmes suivants ont été privilégiés : les réseaux communautaires, les stratégies identitaires, l'école et la langue.

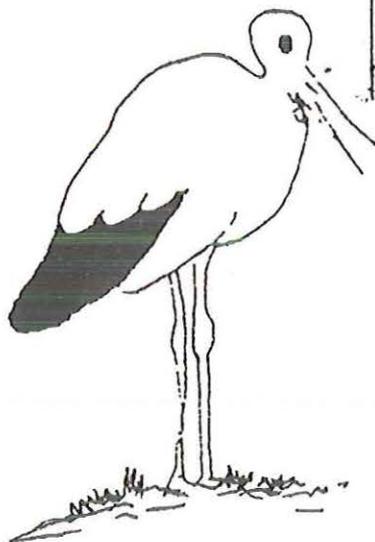
L'école des parents n°4 d'avril 89

Une présentation des formations techniques courtes avec schéma lisible des parcours et des orientations possibles. Un texte extrait du livre "les jeunes et l'orientation" (Syros/Ecole des parents) : inquiétude des parents et empêchement de rêver...ou...l'apprentissage de la capacité de faire des choix, dès l'enfance.

Adrien Pittion-Rossillon



PAK



tu es un enseignant en recherche

tu as besoin de découvrir, confronter, échanger, apprendre, ...

tu veux améliorer les pratiques quotidiennes de ta classe

viens,

au congrès de l'Ecole Moderne

UN CONGRES, c'est

un foisonnement d'idées, ...

une ruche en activité, ...

une caverne d'Ali Baba pédagogique...

UN CONGRES, c'est ...

le coup de pouce,

l'élan vital, la "pêche",

la négation de l'envie de baisser les bras,

TU PEUX

aller voir toutes les commissions de travail qui t'intéressent...

écouter, discuter avec les responsables, ... et ensuite, ...

choisir, en toute connaissance de cause, de t'impliquer dans l'une d'elles

TU TROUVERAS

partout des gens qui ont envie de communiquer leurs travaux,
de partager leurs réflexions.

TU SENTIRAS

la vitalité du Mouvement, son dynamisme,

la grande et la petite histoire du Mouvement.

ET PUIS... UN CONGRES

ce n'est pas seulement le travail

ce sont aussi les gens... les relations amicales qui se nouent...

ET PUIS... UN CONGRES

on en repart toujours "gonflé à bloc"...

placé juste avant la rentrée, c'est un dynamisant exceptionnel

ET PUIS... STRASBOURG

Strasbourg est une si belle ville !!!!

à Strasbourg du 21 au 25 août 1989
40e CONGRES de l'I.C.E.M.
Mouvement Coopératif Ecole Moderne
Pédagogie Freinet

POUR OBTENIR UN BULLETIN D'INSCRIPTION

s'adresser à

Martine Boncourt

15 rue principale 67120 Wolxheim (tél. 88.38.02.51)

ENSEIGNANTS, FORMATEURS, EDUCATEURS...

89

- Vous vous heurtez au *décalage* entre le discours pédagogique et votre réalité quotidienne, à l'écart entre vos intentions et vos pratiques...
- Aux *il faut ...*, vous préférez le *comment je fais* des praticiens.
- Vous avez peut-être lu *Vers une pédagogie Institutionnelle* de A.vasquez, F. Oury
Collèges, faire face à la violence de C.Colombier,
G.Mangel, M. Perdriault

Dans le cadre des
Rencontre Pédagogiques d'Eté
organisées par la
Confédération Générale des Enseignants

LE COLLECTIF DES EQUIPES DE PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
Propose un ...

STAGE D'INITIATION ET D'ENTRAINEMENT
A LA PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE
du Samedi 19 août au jeudi 24 août 1989
en internat

Ce stage est pris en responsabilité par des enseignants, des formateurs, des éducateurs, qui proposent un TEMPS et un LIEU où :

- réaliser un travail coopératif
 - * apprendre des techniques qui peuvent changer la pratique pédagogique de chacun,
 - * échanger des expériences,
- se sensibiliser aux problèmes d'organisation, de relation, de pouvoir, dans un groupe de travail.

cepi
mli

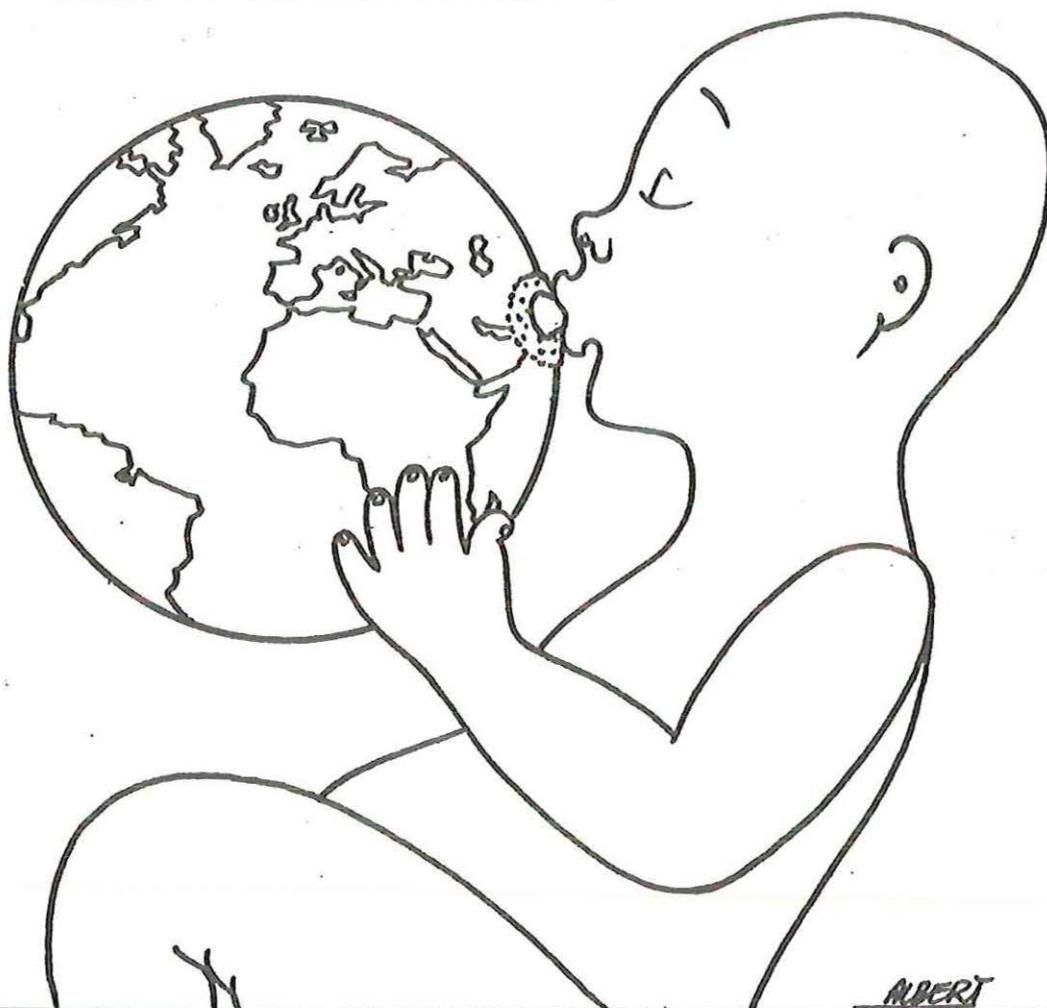
Renseignements auprès de :

Irène LABORDE
4 rue Marc Sangnier
94240 L'HAY LES ROSES tél : 47 02 85 34

Inscription auprès de :

C. G. E. (Confédération Générale des Enseignants)
22 rue du Meridien
1030 BRUXELLES (BELGIQUE) tél : 02 218 3450

**L'HUMANITE DOIT DONNER A L'ENFANT
LE MEILLEUR D'ELLE-MEME**



CHANTIERS

dans l'enseignement spécial

CHANTIERS est la revue mensuelle de la commission nationale Enseignement spécialisé de l'ICEM - pédagogie Freinet.

Douze numéros sont servis sur la durée de l'année scolaire et sont élaborés à partir des apports des lecteurs et des travailleurs des circuits d'échange, en fonction d'un projet d'édition.

CHANTIERS publie chaque mois des articles présentant des pratiques coopératives, des démarches d'apprentissage, des théorisations et des apports extérieurs, sous la forme de synthèses d'échanges ou d'écrits individuels.

Des informations générales, des échos sur les activités de la commission sont publiés régulièrement.

Cette revue est prise en charge coopérativement.

ARTICLES POUR CHANTIERS à envoyer à :

Michel LOICHOT
31, rue du Château
77100 NANTEUIL-LES-MEAUX

Animation pédagogique : Didier MUJICA.

Comité de rédaction : Michel FÈVRE - Michel LOICHOT - Adrien PITTION-ROSSILLON - Bruno SCHILLIGER.

Impression - Expédition : Valérie DEBARBIEUX.

Gestion du stock de dossiers : Bernard MISLIN.

Pour les autres adresses de responsables, reportez-vous aux articles et rubriques.



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. : Labry - 26160 LE-POET-LAVAL