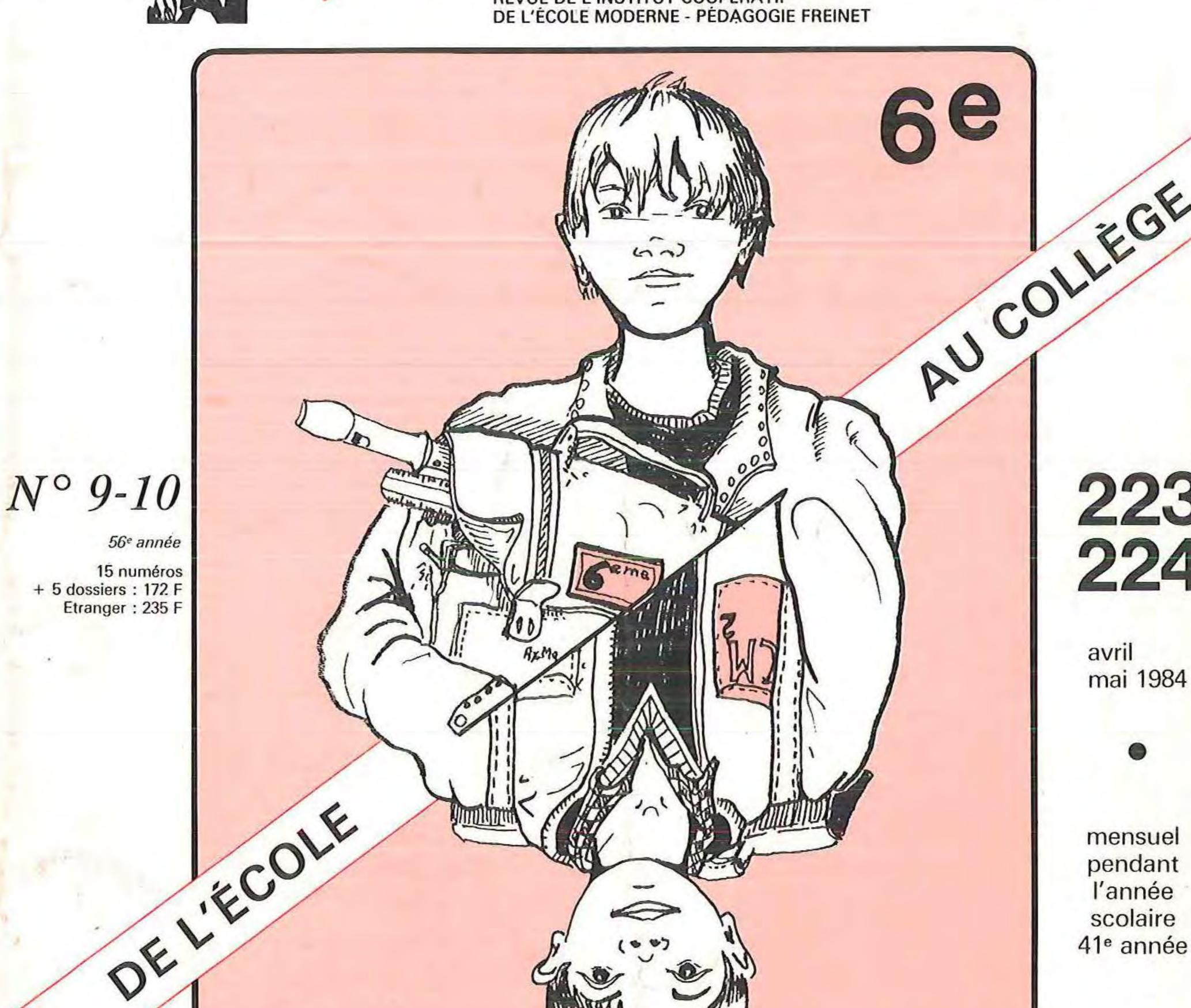


REVUE DE L'INSTITUT COOPÉRATIF



223

avril mai 1984

mensuel pendant l'année scolaire

Le numéro 25 francs

cahiers pédagogiques

CMZ

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société...

ISSN 0008-042 X

AU SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

cahiers pédagogiques

l'éducateur

Cahiers Pédagogiques

> n° 223 224

66, chaussée d'Antin 75009 Paris

	CAHIERS PEDAGOGIQUES	
	La maxime de Max	3 7 9
1	DOSSIER COMMUN	
١	De l'école au collège : la transition C.M.2/sixième	
	ÉCOLE/COLLÈGE CONTINUITÉS ET RUPTURES	
	— Le parcours du combattant (C. Bravo)	19 21
	— Le point de vue d'une mère d'élève	22 23 24
	 Les enjeux de l'évaluation (JC. Parisot) Convergences et ruptures(J. Colomb) Sont-ils déjà morts ? (G. Vary) La litanie des reproches (J. Priouret) 	25 26 27 28
	PERSPECTIVES POUR UN TRAVAIL CONVERGENT	736
	— Pour réussir ensemble (D. Jacquot)	29 31 31
١	— Un passage en douceur (E. Lafon, J. Vizier, G. Bellot) — Une pédagogie personnalisée (G. Barbier)	32 36 37
	- Une pédagogie du tâtonnement (E. Lèmery)	39 40
	 Des dispositifs communs pour l'apprentissage de la lecture (E. Robin)	41 42 44
	STRATÉGIES POUR LA RECHERCHE-ACTION	
	 La part du maître	45 50 53 57
	L'ÉDUCATEUR	
	Enfants, adolescents et société	60
	Attention ils regardent Dallas - J. Lazar	60
	Changer l'école - Témoignages Vivre à l'école (C. Freinet à Wittenheim) - R. Daniel	63 64
	Aller plus loin - Formation - Recherche Informaticem au congrès de Nanterre	65
	Dans notre livre de vie	67

L'EDUCATEUR

n° 9/10

B.P. 109 06322 Cannes la Bocca Cedex

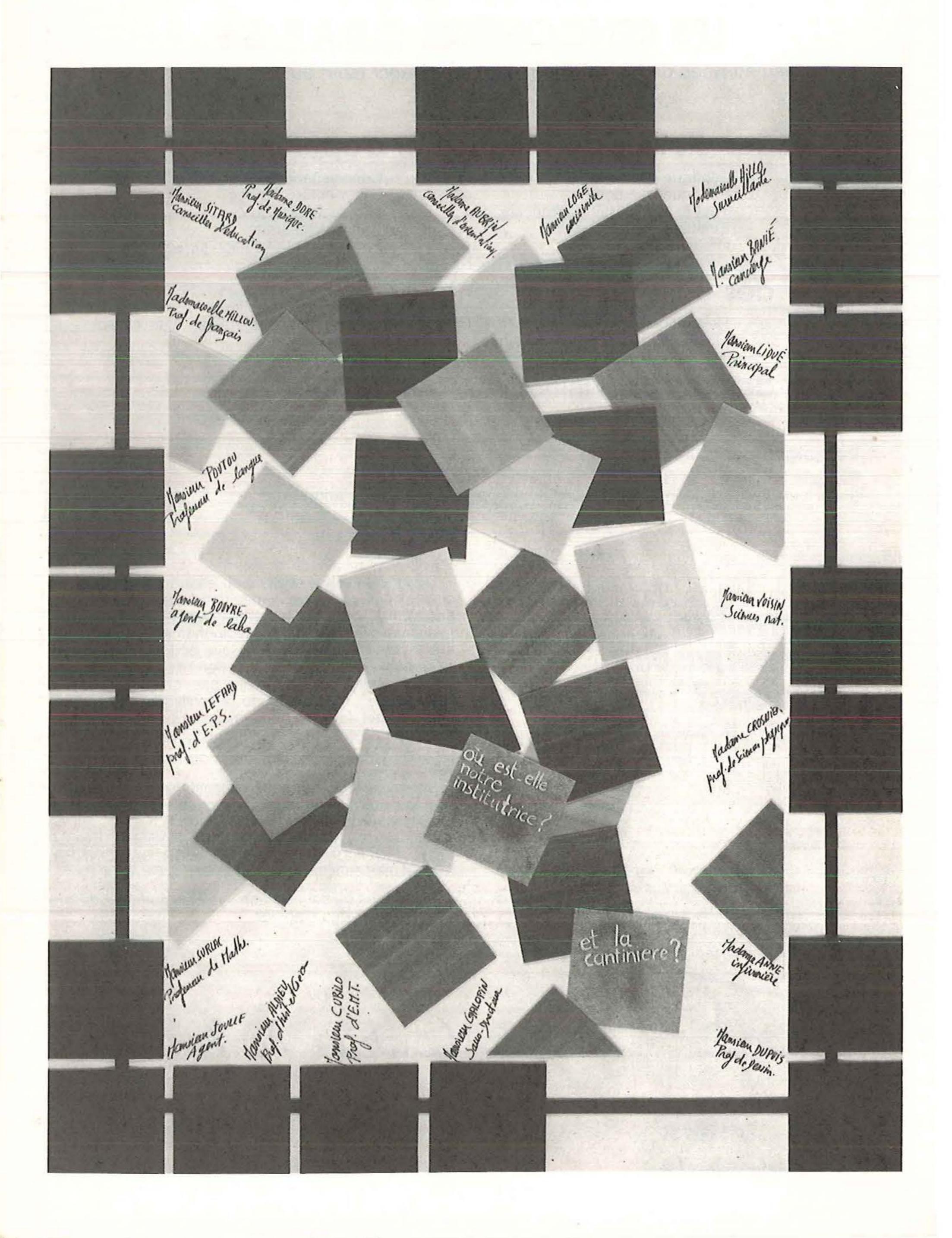
DOSSIER CENTRAL préparé par : Philippe MEIRIEU (Cahiers Pédagogiques)

L'aventure documentaire ...

L'équipe de rédaction (L'Éducateur)

PHOTOS de D. MORIN: p. 46 (en haut à g.), (en bas à dr.), p. [47 (en bas à dr.), p. 59 (au centre) - M. VIBERT: p. 47 (en haut à dr.), (en bas à g.), p. 48, p. 49 (en haut à g.), (en haut à dr.) - G. BELLOT: p. 49 (en bas), p. 59 (en haut à dr.), (en bas), p. 70 (en haut, au centre, en bas).

LA MAXIME DE MAX



LES RENCONTRES C.R.A.P. 84

auront lieu au lycée de Montbrison (Loire) du 25 Août (soir) au 1er septembre (matin)

des ateliers de réflexion et d'apprentissage

Fabrique d'images
Fabrique de poèmes
Tout le monde fait du français
Evaluation et motivation
Ciné-vidéo

Connaissances : lesquelles ? Lutter contre l'échec Micro-informatique Pratique théâtrale Formation et évolution personnelle

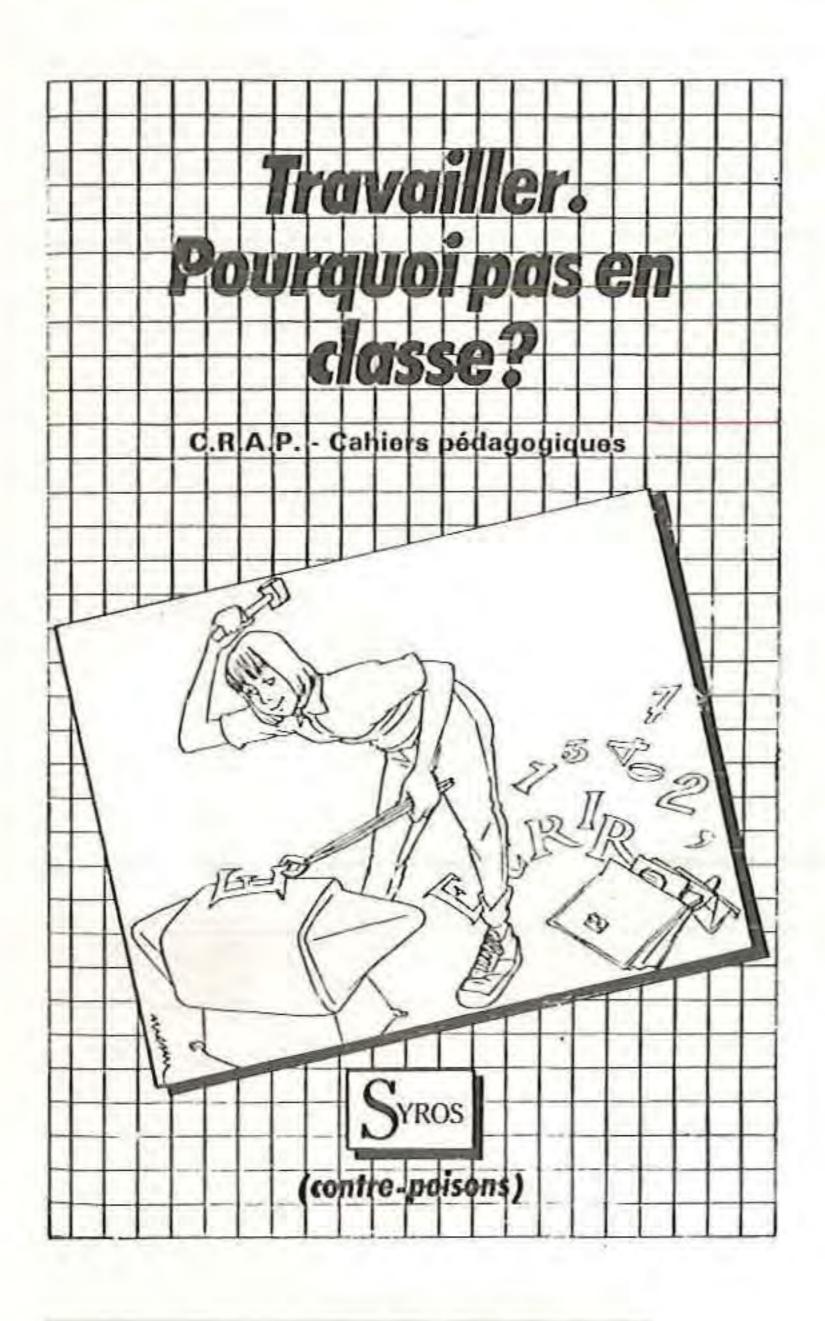
des activités de détente et de création

Relaxation-conscience du corps, Histoires rêvées ou histoires vraies, Judo au sol, Masques, Eau et Nous, Musique

des temps d'initiatives, des veillées

Renseignements, inscriptions:

Paulette Frédeval, "La Rairie", 44690 La Haye-Fouassière (Pour toute correspondance, joindre une enveloppe timbrée à votre adresse)



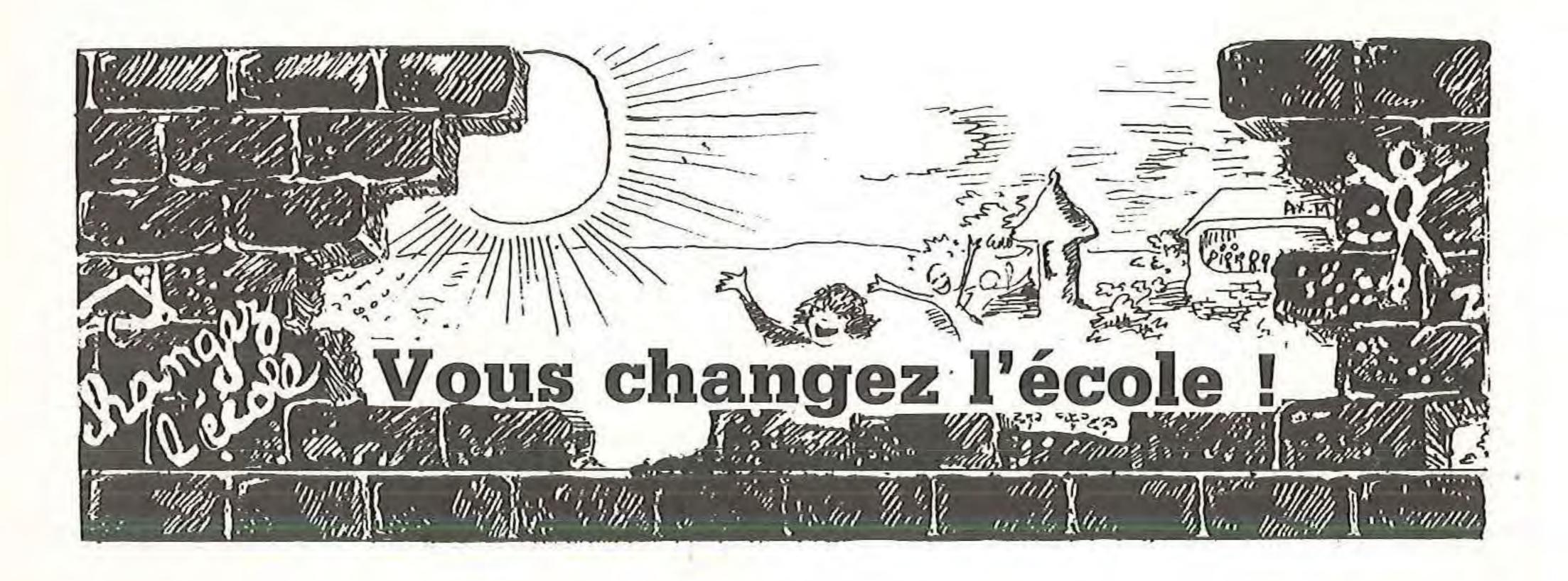
cahiers pédagogiques Dénoncer l'échec scolaire ou le caractère sélectif de classe de l'Ecole ne suffit pas (même si c'est indispensable). Il s'agit, pour les enseignants, de refuser tout fatalisme sociologique, quotidiennement et concrètement dans nos classes. Tout faire pour que nos élèves atteignent des objectifs d'apprentissages qui les arment réellement, ce n'est pas seulement de la "pédagogie", mais aussi de la "politique". Et ce livre s'inscrit bien dans le combat pour qu'il y ait un changement véritable dans le système éducatif français dans une période où celui-ci semble un peu en panne après les espoirs.

L'ouvrage est le produit collectif de la réflexion de l'équipe des Cahiers Pédagogiques. Il est divisé en chapitres, organisés à la manière de fiches, autour de verbes-clés : LIRE, ECRIRE, DIRE-PARLER, ECOUTER, SE DOCUMENTER, OBSERVER, RAISONNER, PRODUIRE-SOCIALISER, CREER, S'EVALUER.

Conditions de souscription : voir les numéros de janvier et février des Cahiers.

Cahier de dessins

Un Cahier de dessins hors série est en préparation. On y trouvera une sélection des meilleures illustrations publiées par la revue, mais aussi des graphismes originaux de nos amis dessinateurs Max Dupuy, Henri La Cour, Yves Lemet, Axelle Masson, Jacques Mercoiret...



Graine de romanciers

Pendant l'année 81-82, Marie-Annick Petit, animatrice à l'I.N.R.A.P. (*), organise, pour les professeurs de français de l'enseignement agricole, un stage à l'Arbresle, près de Lyon, sur le thème "Ecrire en classe". Le stage est animé par J.-F. Halté, de la revue "Pratiques" qui a à son actif un certain nombre d'expériences de ce type, menées en collège avec des classes de cinquième. Au cours du stage, J.-F. Halté plaide pour une écriture inventive, sur le mode de l'imaginaire, cohérente et continue, c'est-à-dire menée sur plusieurs mois, et qui soit en même temps un apprentissage de la lecture.

L'année suivante, je décide de faire dans une classe de seconde une proposition de travail en vue d'une réalisation commune sous contrat, donc gérée collectivement, qui fera l'objet d'une communication. Je proposerai des procédures de travail ; les contenus, eux dépendent strictement du groupe. Le travail sera conçu pour donner lieu alternativement à du travail individuel, du travail en petits groupes et du travail collectif. Il permettra d'associer réflexion théorique, travail sur la langue et activités diverses (enquêtes, débats, visites, recherches, etc.) pour une écriture qui sera essentiellement réécriture. Il sera fondé sur une gestion collective, et autant que possible, pluridisciplinaire.

En réalité, lourdeur de l'appareil scolaire et préparation sans doute insuffisante font que le projet ainsi défini concerne la seule classe de français, appelant cependant la participation épisodique du professeur de socio-culturel. Cette fermeture ne va pas sans susciter des questions sur la possibilité de mettre en œuvre dans un contexte scolaire traditionnel une pratique qui lui est passablement hétérogène (cf. l'article de J.-F. Halté dans "Pratiques" : "Un projet pluridisciplinaire"). Autre difficulté, le nombre élevé d'élèves concernés, trente-deux.

Comment faire passer le projet ?

Le démarrage a lieu au mois de novembre, au cours d'un stage organisé pour des professeurs de français de lycées agricoles. Nous avons fait appel à une professeur de l'Education Nationale, Michèle Amiel, qui a obtenu l'autorisation de se libérer pendant trois jours, à condition de faire récupérer aux élèves les cours perdus. Michèle Amiel, de l'équipe des *Cahiers Pédagogiques*, a elle aussi une expérience du travail d'écriture et de la pluridisciplinarité.

Situation exceptionnelle : nous avons, pour le démarrage, la classe à notre disposition pendant un jour et demi. Cette première étape est évidemment capitale puisqu'elle donne lieu à des affrontements, des tractations, des élections et des renoncements. Il faut donc éviter que le groupe n'éclate dès le départ, que les frustrations n'empêchent certains de s'investir dans le projet.

Le travail s'est ensuite poursuivi dans les limites des horaires, à raison d'une à deux heures par semaine, selon les besoins. La part des élèves est évidemment essentielle dans cette conduite. Elle se manifeste par les apports de contenu, mais aussi, et dirai-je surtout, par l'implication des individus et du groupe dans le travail. Cette implication ne va pas toujours de soi, l'écriture à heure fixe exigeant un effort de chacun pour entrer dans le texte.

La part des élèves, c'est aussi la prise en main avec plus ou moins de bonheur selon les individus, de l'animation du groupe dans les séances de mise en commun, l'organisation de visites, etc.

La part de l'animateur

La part de l'animateur est non moins importante. Elle se manifeste par des apports théoriques s'adressant tantôt au petit groupe, tantôt à la classe, sous forme de discussion, avec orientation des élèves vers des lectures précises, ou sous forme de cours.

Elle se manifeste encore :

- par l'aide à l'auto-régulation des groupes ;
- par la détermination des procédures à mettre en œuvre dans tel ou tel type de travail ;
 - par l'impulsion dans les périodes d'essoufflement ;
- par le travail de correction enfin. La correction représente un moment essentiel. Le problème des pratiques correctives se trouve ici posé avec une acuité particulière puisqu'il faut impérativement favoriser le progrès de l'écriture, c'est-à-dire orienter précisément la réécriture vers des gains tangibles pour les auteurs.

Il apparaît ainsi rapidement que les remarques tous azimuts sont stériles, ainsi qu'une correction sans perspective

> cahiers pédagogiques

précise et non motivée par un besoin exprimé. D'autre part, dans la mesure où l'éventualité d'un blocage est toujours présente, le correcteur se trouve confronté à la correction négative qui sanctionne sans ouvrir, sans donner des outils saisissables par l'élève.

Notre problème principal sur le plan de l'écriture est celui de l'imitation — faire vrai — donc amener le scripteur à passer d'une écriture abstraite à une écriture consciente des effets de réel. Après chaque étape, je ramasse les copies qui me sont données et les rends la semaine suivante, annotées, en faisant le tour des groupes pour expliquer à chacun sur quoi faire porter son effort. Le travail de langue se fait soit individuellement, soit collectivement.

Contraintes

La conduite du projet a été rendue difficile par le nombre d'élèves à faire travailler ensemble. L'inertie du groupe est d'autant plus grande qu'il est plus nombreux.

Quant aux contraintes propres à ce genre de travail, me semble dominer l'impératif de la communication. En ce qui me concerne, je n'y ai pas toujours accordé une attention suffisante et me suis trouvé en situation de devoir remodeler partiellement l'organisation du texte en fin de travail. D'autre part, l'investissement individuel tend à s'amoindrir quand échappe à l'attention de chacun l'ensemble du texte.

L'autre contrainte majeure tient au type de relation à son travail qu'impose le mode d'écriture, et qui fait sa richesse et la difficulté des interventions magistrales. Le problème qu'il faut résoudre est de régler cette intervention pour qu'elle soit incitative. Cette exigence renvoie à la fonction de la note, sans aucun doute avec acuité, et à l'élaboration d'une critique. En ce qui me concerne, je n'ai pas utilisé la note. Je voulais éviter le sentiment de dépossession qu'elle entraîne quand elle est donnée par le professeur. J'aurais pu mettre en place une procédure de notation collective, mais je craignais d'y passer bien du temps quand l'écriture nous en demandait déjà beaucoup. J'avais par ailleurs le sentiment que les appréciations devaient suffire pour obtenir le résultat que je visais. Et bien que le contexte conduise l'élève à demander une note pour tout travail fourni, dans la mesure où je notais d'autres types d'écritures traditionnels, j'ai le sentiment que le résultat a été, partiellement au moins, atteint.

Une autre contrainte est née de la technique de travail utilisée. Une fois le scénario mis en place, nous l'avons en effet découpé en chapitres qui furent alors distribués aux groupes, chaque groupe ayant ainsi en charge l'écriture de deux ou trois chapitres. De ce fait, il devient difficile de modifier en profondeur l'ordre des événements, même si le dynamisme propre à l'écriture y pousse : la répartition des tâches bloque en partie l'invention.

Dernière contrainte que j'évoquerai, le rapport entre écriture individuelle et travail de groupe. Le groupe impose son choix sur le plan du scénario et une fois qu'une trame d'événements a été arrêtée, il n'aime pas qu'elle soit remise en cause ou perturbée par des individus rebelles. J'ai dû intervenir en plusieurs occasions pour tenter de faire intégrer dans le texte des pages d'écriture individuelles hétérogènes aux arrêts du groupe, produites par le plaisir d'écrire de quelques-uns, de ce fait particulièrement intéressantes et menacées de rejet radical à cause de l'intransigeance de certains.

Connaissances et savoir-faire

Il me faut maintenant essayer d'évaluer les acquis de ce travail, bien que comme souvent, il manque ici des critères de jugement précis, et les possibilités qu'il offre.

Je dirai d'emblée que le projet d'écriture romanesque dans une classe de français me paraît parfaitement compatible aves les apprentissages techniques attendus d'une Seconde. D'une part le travail n'a jamais mobilisé plus de deux heures par semaine, le reste étant consacré aux exercices d'analyse, de résumé, de construction d'un raisonnement et de lecture. D'autre part, les heures consacrées à l'écriture font appel assez volontiers aux exercices menés par ailleurs. Ainsi de la construction d'une argumentation, du travail plus grammatical sur les modes et les temps, du compte rendu écrit ou oral, de la prise de notes, etc. A quoi s'ajoute la dimension relationnelle de ce travail, particulièrement importante. De plus la lecture me semble considérablement enrichie par la pratique que mène ainsi la classe.

Le problème qui pour moi a été le plus difficile à régler est celui de la mise en relation méthodique de tous les aspects pour éviter autant que possible les interventions hasardeuses, et pour associer intérêt et efficacité.

Enfin, je souhaitais que le travail donnât lieu à des recherches sur documents, mais le sujet ne s'y prêtant pas, nous n'avons pas eu l'occasion de le faire.

Le projet dans la classe

Comment ce travail a-t-il été vécu dans la classe et quel effet a-t-il eu sur le groupe ?

J'ai déjà fait part de l'observation de Halté sur l'impossibilité de mener dans une seule discipline un projet dont un des aspects majeurs est la prise en charge par le groupe de son devenir. M'attendais-je à une réussite sur le plan ? Oui et non. Et la réponse reçue hésite effectivement entre les deux pôles. L'inertie du groupe certains jours empêchait toute expression des volontés particulières et c'est alors moi qui devais imposer ce travail. A d'autres moments cependant, l'atmosphère de la classe suscitait le désir d'écriture, engendrant une certaine jouissance visible pour l'observateur.

De ce fait, le cours perdait au moins partiellement son poids d'obligation et notre relation, faite d'une certaine connivence dans l'accomplissement d'une tâche mêlée de plaisir s'en est trouvée finalement très enrichie. Faire la cuisine ensemble crée des liens.

Quant à moi, ce dépit de l'effort que j'ai dû fournir, de la foi en la nécessité qu'il m'a fallu proclamer, de la colère dans laquelle je fus à certains moments devant les traîne-lapatte et les sceptiques, j'ai bien profité de ce travail. Va-t-on demander à juger de sa valeur ? Naturellement, dirai-je, il ne peut s'agir d'un "bon" roman, et il est vrai qu'à cette aune, la production de l'année perd sa valeur : l'on concluera à du temps perdu. Cependant, il ne s'agit pas dans cette entreprise de faire de tout élève un écrivain, mais simplement de le confronter à un travail qui lui donnera peut-être des aptitudes de lecteur, et éventuellement modifiera son regard sur l'écrit, ou confirmera la plaisir qu'il peut y prendre. Dans le contexte scolaire présent, c'est un résultat.

Claude Eyrand. Lycée agricole, 33290 Blanquefort.



^(*) Institut National de Recherche et d'Application Pédagogiques, dépendant du Ministère de l'Agriculture.

fichtre... encore des fiches

MATIÈRE : Histoire - Géographie

SUJET: L'Atelier théâtre NIVEAU: 2^e année B.E.P. Danièle FOUACHE L.E.P. d'application de l'ENNA Paris-Sud

MON OBJECTIF

Mon objectif au sein de cet atelier n'est ni de former des comédiens ni d'éveiller de vaines vocations mais simplement de permettre à chacun d'affirmer sa personnalité et de s'épanouir à travers une activité de son choix.

Ainsi cet atelier est-il ouvert à tous, quel que soit l'âge, quelle que soit la formation suivie, élèves, professeurs-stagiaires ou personnel. Malgré les problèmes que peuvent poser les adhésions tardives, chacun est libre de participer à cette activité en cours d'année éventuellement, ou simplement d'assister aux différentes répétitions avec l'accord du groupe.

STRUCTURES ET FONCTIONNEMENT DE L'ATELIER

a) Période septembre - octobre - début novembre

L'atelier fonctionne dans un premier temps une fois par semaine (très régulièrement) à raison de trois heures le mardi soir après les cours. Nous ne disposons d'aucun local particulier en dehors de la salle de dessin qui nous est ouverte en permanence, mais il nous est permis "d'investir" soit la salle des professeurs, soit l'amphithéâtre de l'E.N.N.A. quand ces lieux ne sont pas occupés.

Nous avons certes la chance de bénéficier de la confiance de l'administration du L.E.P. et de l'E.N.N.A. qui s'est toujours montrée très favorable à un grand nombre de nos initiatives.

Les activités proposées pendant les deux premiers mois sont des activités dites de "déblocages", de prise de conscience de soi dans un espace déterminé... etc., qui se traduisent par des jeux dramatiques, mimes, improvisations, travail de la voix.

Cette année :

Après ces deux mois de travail collectif qui nous permirent de mieux nous connaître, nous avons abordé le problème de la pièce, chacun pouvant bien sûr proposer le texte de son choix.

Le critère de sélection étant celui de la distribution et de la "richesse" de travail que pouvait offrir la pièce, notre choix se porta sur "Les Poissons Rouges" de Jean Anouilh. Le nombre, la variété d'acteurs mis en scène dans cette pièce, l'ambiguïté de ses personnages, correspondaient à nos objectifs de travail et de recherche plus ambitieux que les années précédentes.

En même temps que nous décidions de ce choix, un élève de B.E.P. comptable, Pascal Ribier, nous informa du travail solitaire qu'il avait effectué pendant les dernières vacances : il avait d'abord écrit une nouvelle puis, stimulé par les différentes lectures de pièces proposées à l'intérieur de l'atelier et des cours de français, il eut l'idée de transformer cette nouvelle en pièce de théâtre dans l'espoir qu'elle serait jouée un jour (?)

Pascal nous distribua à tous un exemplaire de sa pièce et la semaine suivante nous décidâmes à l'unanimité de satisfaire à sa demande : SA PIÈCE SERAIT MONTÉE ET PRÉSENTÉE AU PUBLIC A PAQUES.

La joie de Pascal fut indescriptible et je peux dire qu'à dater de ce jour les élèves de l'atelier théâtre affichèrent un dynamisme nouveau et un goût au travail que je ne leur connaissais pas toujours à l'intérieur des cours.

Pour la première fois ils allaient travailler sur une pièce écrite par un de leurs camarades, élève du L.E.P. comme eux, et on allait représenter la pièce de Pascal Ribier au même titre que celle de Jean Anouilh! Vous imaginez leur fierté légitime, à eux que l'on dit fermés à l'enseignement général!

Ainsi, exceptionnellement, deux ateliers furent ouverts :

Le premier destiné au montage des "Poissons Rouges".

— Le second destiné au montage de "Réseau Enferroviaire" sous la direction de Pascal dans un premier temps, mes interventions ne devant avoir lieu que sporadiquement sur la demande des acteurs. Cet atelier fonctionna chaque semaine le mercredi après-midi.

b) Novembre : l'attribution des rôles

Après avoir lu puis discuté de la pièce chaque participant CHOISIT son rôle, quelles que soient ses dispositions initiales pour le théâtre ou ses qualités de comédien, de façon à ne pas créer à l'intérieur du groupe cet esprit "élitiste" de notre système éducatif qui constitue toujours un frein à l'épanouissement des personnalités les plus "secrètes" que des échecs successifs ont étouffées.

Ainsi il n'est pas rare de voir des rôles "doublés"; si cet état de fait multiplie le travail de mise en scène adaptée à la personnalité de chacun, il constitue aussi une sécurité pour les représentations en cas de défections de dernière minute.

c) Novembre - décembre - janvier : notre démarche

A la suite de nos précédentes expériences, il m'a semblé essentiel d'accorder cette année une importance privilégiée à ce que j'appellerai "le tour de table". Table autour de laquelle nous nous réunissons avant chaque répétition pour confronter nos idées et FAIRE LE POINT. Notre démarche peut globalement se schématiser ainsi :

- Proposition de pièces et discussion sur le contenu.
- Lecture individuelle de ces pièces.
- Choix définitif.
- Lecture collective de LA pièce (travail d'articulation).
- Réflexion collective sur la dramaturgie à l'aide de documents critiques sur la pièce et l'auteur.



Photo Roland Giuge.

Cette année un travail a été réalisé (dans le cadre de l'atelier théâtre et des cours) sur la psychanalyse et le surréalisme, d'une part en vue de la projection de "L'Ange exterminateur" de Luis Buñuel, d'autre part pour répondre aux choix que nous nous sommes fixés dans la mise en scène des "Poissons Rouges".

Alors quand on me dit que nos élèves du technique sont fermés à certaines formes de culture prodiguées dans les lycées



classiques, je me demande si nous ne sommes pas nous les adultes les bâtisseurs de GHETTOS! et ce pour mille et une raisons secrètes: conditionnement social, besoin de se valoriser aux côtés d'une "élite" pensante, désir d'éviter une inconfortable remise en question de soi et de sa pédagogie, enfin mépris profond pour l'enseignement technique encore très dévalorisé de nos jours. Demandez à nos élèves et ils vous diront que le technique est considéré pour un élève de collège comme LA punition suprême! "Le L.E.P. c'est la poubelle" disent les élèves qui savent si bien interpréter certaines pensées d'adultes!

Même si l'expression est scandaleuse, même si on a honte de le dire il est important de savoir que c'est avec cet état d'esprit qu'un élève de B.E.P. commence son année scolaire...

— Dans un souci de ne pas trop théoriser et terroriser nous passons rapidement aux répétitions proprement dites, qui impliquent bien sûr un travail de réflexion plus approfondi.

d) Février - mars : ouverture de l'atelier décors et costumes, mise en place de la pièce de Pascal et abandon momentané des "Poissons Rouges".

L'atelier décors et costumes a été ouvert cette année grâce au concours des professeurs de dessin du L.E.P.: Geneviève Michelin et Danièle Bordessoult, particulièrement disponibles à l'égard des élèves. Je crois pouvoir dire que cet atelier, ouvert officiellement le mardi soir, fonctionna chaque jour à la demande des élèves de l'établissement qui progressivement se joignaient au groupe théâtre. Les responsabilités furent partagées entre les élèves de façon à stimuler l'esprit d'initiative. Le succès de la pièce de Pascal stimula les énergies et créa des motivations parmi nos élèves.



Photo G. Michelin.

cahiers pédagogiques

LE TRAVAIL DE MISE EN SCENE

La mise en scène dont je suis le principal "moteur" n'est jamais définie au préalable et n'est donc jamais projetée arbitrairement sur les acteurs. Elle se concrétise très progressivement en fonction du jeu personnel, voire spontané des élèves, en fonction de leur personnalité et de leurs propositions.

Ainsi chacun prenant conscience de sa capacité créative, se trouve par là même valorisé et motivé malgré la somme de travail et de contraintes qu'exige l'activité théâtrale.

Les scènes sont jouées en fonction de la disponibilité de chacun, de son désir de s'exprimer et il arrive souvent au cours des répétitions que beaucoup d'élèves "acteurs" ressentent un sentiment de frustration quand les exigences horaires ne nous permettent pas de prolonger notre travail.

La représentation de la pièce de Pascal :

"Réseau Enferroviaire", d'une durée d'une heure, fut représentée en public dans l'amphithéâtre de l'E.N.N.A. quelques jours avant les vacances de Pâques. A en croire les critiques, cette pièce écrite par un élève du L.E.P. força l'admiration des plus sceptiques.

Il convient de rappeler que nous avons bénéficié du matériel de l'audio-visuel de l'E.N.N.A. (projecteurs, magnétophone) et de l'aide efficace de Pierre Laudren pour toute la partie technique (jeu d'orgue).

Les élèves prirent en charge la manipulation des projecteurs (poursuites), du magnétophone pour les enregistrements musicaux comme ils prendront plus tard la responsabilité des diapositives projetées au cours des représentations des "Poissons Rouges".

Rendre les élèves responsables, n'est-ce pas le meilleur moyen d'éveiller en eux une certaine ambition personnelle, une certaine curiosité à toutes les formes de culture ?

L'animateur n'est plus perçu comme le seul détenteur du savoir et de la connaissance et les peronnalités s'épanouissent, conscientes de leurs possibilités souvent éteintes par un système éducatif infantilisant et élitiste.

e) Avril - mai - juin : travail sur "Les Poissons Rouges", mise en scène, élaboration des décors et des costumes, rédaction des invitations et des programmes, affiches, mise en place des éclairages grâce à la collaboration bénévole de Didier Merveilleux et Pierre Laudren.

Ce dernier trimestre, le plus angoissant et le plus épuisant de l'année fut aussi celui des stages en entreprises qui éloignaient pendant une durée de cinq semaines en deux vagues successives, les élèves de l'atelier théâtre. J'avoue que pour la première fois je perdis mon optimisme et sans ce sentiment d'engagement qui me liait au groupe j'aurais cédé au découragement tant la rigidité des structures freinait la bonne marche de nos activités.

Fin mai - début juin nous avons donc décidé de travailler tous les jours par groupes, y compris le samedi et le dimanche seuls jours où il était possible de se regrouper!

Le travail dur et intensif de ces deux derniers mois ne fut pas toujours bien perçu par les familles qui ne comprenaient pas, vous vous en doutez, cette assiduité peu coutumière de leurs enfants à l'activité intellectuelle. Il fallut attendre la période des représentations, d'une durée de trois heures, pour véritablement les convaincre... Leur fierté d'ailleurs n'eut d'égale que celle de leurs enfants qui forcèrent aussi l'admiration par la justesse de leur interprétation et l'ampleur de leur travail.

C'est peut-être aussi un peu cela le BONHEUR...



Sur les collèges Un débat avec Louis Legrand

Le 22 octobre 83, Michèle Amiel a présenté au Comité de Rédaction le "Cahier" sur les Projets (N° 220). A cette occasion, nous avons invité Louis Legrand pour une discussion autour de ce numéro et sur le bilan qu'on pouvait faire, à ce moment de la rénovation des collèges, après les remous créés par son rapport. Voici quelques extraits de ce débat :



Projet collectif, apprentissage individuel

P.M. — Au risque de faire bondir, je dirai qu'il est à craindre que le projet collectif soit souvent un obstacle au projet individuel, à l'apprentissage de l'élève. En effet, le travail de groupe tend à reproduire la division du travail... On va confiner les "manuels" dans les tâches techniques par exemple. Ceux qui ne savent rien faire ne feront rien car cela nuirait au projet. Celui qui ose dire : "Arrêtons le projet, je veux apprendre ce que je ne sais pas faire" sera marginalisé, rejeté comme frein au projet.

D'autre part, le prof voudra que le projet réussisse, car ce sera une validation sociale de ses thèses pédagogiques. Au besoin, il fera tout lui-même.

Louis Legrand. — Je suis d'accord pour dire que le maître doit jouer un rôle capital dans l'apprentissage.

Il doit y avoir des objectifs précis, je ne suis pas contre une certaine "manipulation" afin de répondre aux besoins latents (mais ça demande beaucoup de finesse de la part de l'enseignant).

P.M. — J'en suis venu pour ma part à davantage de directivité. Il est nécessaire de faire tourner les tâches, d'imposer une rupture de la division du travail dans laquelle personne ne sort de ses compétences de départ.

J.G. — Le problème des projets, c'est : seront-ils de simples suppléments, ou réussiront-ils à contaminer le "scolaire", les activités disciplinaires ?

Louis Legrand. — On peut espérer un transfert, mais c'est très difficile. Le risque des P.A.E. par exemple est d'en rester à la dimension du "On est bien ensemble". Ce n'est pas négligeable, mais insuffisant.

J.P.A. — Dans les années à venir, cette articulation entre les deux va être un enjeu clé.

M.D.B. — Chez nous, au collège, on avait partagé l'horaire de sixième en deux temps distincts : projet et apprentissages systématiques. Au départ, il y avait de fortes réticences aux activités de type projet chez ceux qui étaient le plus en échec, qui avaient envie d'apprendre et non qu'on les amuse. Mais au travers des activités de type projet, on a pu débloquer, jouer sur les activités "scolaires" et c'est l'articulation des deux qui a pu permettre de réels progrès des élèves.

J.P.A. — Dans la pédagogie du projet, les objectifs traditionnels disparaissent. Les parents ne comprennent pas toujours. Il y a une certaine perte de sens. Le problème est de faire en sorte que la pédagogie du projet ne soit pas, selon l'expression de Basil Bernstein, "une pédagogie invisible"...

L'évaluation

P.M. — Pour ma part, j'ai envie de dire qu'un projet ne s'évalue pas. Il faut évaluer les apprentissages individuels seulement.

M.A. — Pourtant, il y a de multiples choses qui s'évaluent forcément dans un projet : a-t-il ou non dévié par rapport aux objectifs ? Le prof a besoin de ce type d'évaluation.

Louis Legrand. — Ce qui est important dans la pédagogie du projet, c'est qu'il y ait but à atteindre, et efforts pour y parvenir, tâtonnement et apprentissage individuel. Les élèves doivent savoir où ils vont, c'est cela qui permet de démarquer l'idée de projet de l'enseignement programmé à la Skinner.

Mais les objectifs pédagogiques restent fondamentaux. Il faut lutter contre toute pédagogie parcellaire.

P.M. — Il faut arriver à prouver que les projets peuvent être l'occasion d'apprentissage, sinon il y aura retour en arrière.

cahiers pédagogiques

Les groupes de niveaux

J.M.Z. — Beaucoup se sont jetés sur l'idée de groupes de niveaux pour réintroduire les filières.

Louis Legrand. — C'est une erreur profonde. On risque, dans les groupes faibles, de dégoûter les élèves en les gavant, au nom de soi-disant retours aux apprentissages de base. Or, à l'origine, ces groupes, c'étaient les classes qui avaient les maîtres de transition, en rupture avec la pédagogie traditionnelle.

D.G. — Le terme est peut-être mauvais. Il vaut mieux parler de groupes à pédagogie différenciée:

Louis Legrand. — Mais même ce terme peut être dangereux. On peut raisonner ainsi : pour les "forts", un haut niveau taxonomique (1), pour les "faibles", la simple reproduction de mécanismes. Ou encore "le programme" pour les premiers, des "jeux" pour les seconds. Alors qu'il est nécessaire de conserver une pédagogie d'éveil avec tous les groupes et éviter le retour à la tradition!



D.G. — En fait, il s'agit de poser le type de difficultés que rencontre l'élève, par rapport à un apprentissage précis. En E.P.S., on peut être faible en saut en hauteur à cause de la technique défaillante ou à cause des difficultés à se concentrer.

J.C. — Si je constate une maladresse dans les tirs au panier en basket, je dois avant tout analyser la tâche: il y a par exemple l'importance du regard. Pour améliorer les tirs, je vais peutêtre faire travailler d'autres exercices, autour du regard, de l'attention. Pas forcément faire répéter des tirs.

Le tutorat

Louis Legrand. — Tout ce qu'on a proposé ne sortait pas du cadre pédagogique. Au fond, le tutorat c'était la fonction de prof principal, mais avec sa définition initiale qui n'a jamais fonctionné.

D.G. — Et d'ailleurs, l'un des arguments hypocrites pour rejeter le tutorat, c'est que c'était déjà la fonction du prof principal. En fait, les enseignants se sont référés à un contrat implicite qu'ils n'ont jamais signé : enseigner une matière, et c'est tout. D'où les fausses définitions psychologisantes. L'émission "Droit de réponse" était significative à cet égard. On y a axé le débat autour du tutorat en le confinant au psycho-affectif.

S.L. — Il y a eu, sous ce nom, des choses très différentes : études dirigées, entretiens individuels, etc.

Louis Legrand. — A Strasbourg, il y avait déjà des "permanences intertutoriales" où les élèves se sentaient bien, venaient spontanément. C'était pris sur le temps scolaire.

(1) Louis Legrand fait ici référence à la hiérarchisation des familles d'objectifs telle qu'elle apparaît, par exemple, dans la taxonomie de B.S. Bloom et de ses collaborateurs.

cahiers pédagogiques

Temps scolaire, temps des enseignants

M.A. — Beaucoup d'enseignants s'essoufflent peut-être parce qu'ils veulent tout faire à la fois (de la concertation, de l'animation, du tutorat...).

Louis Legrand. — C'est démentiel! Il faut se concentrer sur un aspect de la rénovation. D'autant que rien n'est prévu pour abaisser le nombre d'heures de cours. La dynamique risque de s'épuiser rapidement.

M.A. — Et on va en conclure que la rénovation, ça ne marche pas.

Louis Legrand. — Il faudrait aussi créer des secteurs dans les collèges. Une équipe aurait en charge un secteur "novateur" : deux 6e, deux 5e, une 4e, une 3e par exemple. Elle déciderait de travailler surtout l'interdisciplinarité au premier trimestre (en axant sur la concertation), et plutôt le niveau disciplinaire au second (groupes mobiles d'élèves), etc.

P.M. — Un autre déblocage serait de jouer sur des volants globaux d'horaires. On travaillerait sur des enveloppes et non sur des tranches. Ces enveloppes seraient réparties au sein de l'équipe.

J.C. — Pourquoi pas des horaires annuels ? Un prof devrait tant d'heures dans l'année...

D.G. — C'est impossible, car il y aurait alors rattrapage des absences et les profs n'accepteraient pas.

Louis Legrand. — J'avais proposé aussi la réduction des horaires-élèves pour dégager du temps de concertation. On n'a rien voulu entendre.

I.P. — Dans mon L.E.P., il y a des demi-journées de concertation, les élèves sont libérés.

Louis Legrand. — Et s'il y a des secteurs, la concertation ne perturbera qu'une partie des cours seulement.

D.G. — Si on sait s'organiser, la concertation est possible sans qu'on passe sa vie au collège. Chez nous, on dégage une période dans l'emploi du temps pendant laquelle on se concerte, mais tout le monde ne se réunit pas chaque semaine.

J.M.Z. — Et puis, les arguments du type "C'est compliqué, personne ne va s'y retrouver" sont spécieux et constituent des alibis. Derrière eux il y a le manque de motivation à changer. Aujourd'hui, aussi, d'un certain point de vue, les horaires sont "compliqués" et pourtant on y arrive. Mais comme il y a habitude, ça paraît évident.

S.L. — Tout d'un coup est arrivée la nouvelle des "21 heures"...

Louis Legrand. — Non, des "35 heures"! Car c'est de là que c'est parti. Au lieu de discuter des moyens de transformer le service, on s'est braqué sur des chiffres-slogans.

S.L. — Si on disait aux profs : continuez votre service si vous voulez mais vous pouvez aussi remplacer une heure de cours par deux heures d'autres activités, ça pourrait débloquer les choses.

Louis Legrand. — C'est en fait ce que j'ai proposé : le volontariat. Mais il y a eu plein d'obstacles, notamment le refus du Ministère de planifier. Dans quelques années, les effectifs globaux baisseront. On risque comme dans les autres pays occidentaux d'en profiter pour faire des économies et non pour mettre en place la rénovation.

Sont intervenus dans le débat : Lucien Martin (L.M.), Jean-Pierre Astolfi (J.P.A.), Michèle Amiel (M.A.), Philippe Meirieu (P.M.), Jacques George (J.G.), Marie-Danielle Bourreau (M.D.B.), Jean-Michel Zakhartchouk (J.M.Z.), Dominique Guy (D.G.), Jacques Carbonnel (J.C.), Sabine Laurent (S.L.), Isabelle de Peretti(I.P.).

Mise en forme du texte : J.-M. Zakhartchouk.

des livres pour nous

LA VIDEO POUR QUOI FAIRE dans un stage, une école...

ouvrage collectif réalisé par M. Maurice, P. Lowy, C. Girod, J. Irlande, A. Kempf, M.-C. Moreau, M.-G. Philipp, J. Sombrin, C. Zaidman. P.U.F. - L'Educateur

Réalisé par sept formateurs de formateurs appartenant au B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger) une inspectrice départementale et une sociologue, cet ouvrage collectif présente des récits, des comptes rendus, des analyses d'expériences tendant à définir les conditions dans lesquelles l'introduction de la vidéo ouvre des possibilités "de sortie des enfermements, du discours, des rôles, des catégories, des rouages bien huilés des institutions"...

Dans leur introduction, les auteurs rappellent que l'utilisation de la vidéo doit permettre d'ouvrir des espaces non codés, des espaces de liberté, mais que ceux-ci peuvent se refermer très vite si la vidéo prend des airs d'interrogation écrite et le groupe producteur des airs de spécialistes. Il s'agit donc de faire "naître un certain ludisme, du jeu, du désir dans les structures institutionnelles sociales et dans les structures intérieures des individus".

Après une brève définition de l'outil vidéo, schéma à l'appui, vient une présentation des machines vidéo partielles et des machines vidéo globales.

Pour les premières seul est mis en jeu le processus de diffusion (repiquage d'émission T.V., lecture de bande vidéo) et l'utilisation en circuit séparé/coupé (caméra, magnétoscope et téléviseur fonctionnant ensemble dans le même temps mais dans des espaces séparés ex-vidéo surveillance des grands magasins.

Dans le cas des secondes il n'existe aucune rupture ni sur les branchements techniques ni sur les branchements entre les personnes impliquées.

Cette absence de coupure entre le processus de production et de diffusion implique que les appareils soient utilisés non par des techniciens spécialisés mais par des participants eux-mêmes.

C'est ce type de machines qui a été mis en jeu par l'atelier vidéo, formation du B.E.L.C.

A partir de la question "Comment faire pour qu'un groupe de personnes ne connaissant pas le matériel vidéo apprennent à s'en servir ?", les auteurs énumèrent les repères fondamentaux de l'outil vidéo qui ne saurait être une fin en soi, mais un outil de communication d'expression et de production de sens. D'où une définition des concepts d'apprentissage et d'enseignement et une prise de position quant au type de pédagogie à pratiquer (éviter aussi bien

l'introduction sauvage du type "voilà les appareils, débrouillez-vous!", que l'apprentissage technique trop individuel, trop minutieux, trop long). En fait réduire au minimum l'information préalable, travailler en sousgroupes (3 à 6 personnes), déterminer les compétences techniques minimum à acquérir de façon à pouvoir très vite établir des projets d'utilisation. C'est par eux que passera l'apprentissage véritable, l'animateur se contentant d'embrayer les projets, d'animer les discussions et d'apporter une aide technique éventuelle.

Suit maintenant toute une série de comptes rendus et d'analyses d'expériences vidéo.

La première intitulée "Le Train" dans le cadre d'un atelier vidéo-observation (Saint-Nazaire, 1975). Film de fiction de 20 mn réalisé par les stagiaires ; un compartiment de chemin de fer où les voyageurs font connaissance. Le travail des cinq semaines de stage s'organise autour de cette séquence : réflexion sur la manipulation des appareils, l'effet miroir vidéo, l'inconscient qui parle, la relation formateur/formé, la mise en regard du texte de présentation du séminaire "bel exemple de poisson d'avril pédagogique quand on le compare à la réalité qui a suivi".

"Les Moulins à vent", transcription d'une séquence-vidéo suivie de son analyse collective, a été réalisé par trois formateurs B.E.L.C. et quatre stagiaires en décembre 75. Conversation à bâtons rompus sans thème préalable dont l'étude laisse apparaître les malentendus, courts-circuits de la communication, la volonté illusoire de gommer la distinction entre formateur et formés, la difficulté à trouver un langage commun (présence d'une stagiaire étrangère). L'angoisse du groupe devant un processus dont le tort est précisément de faire apparaître ses problèmes en utilisant la vidéo.

Le même atelier en février 1976 filme une séance de travail préparant une intervention en Tunisie du B.E.L.C.

Le visionnement et la discussion qui suit permettent aux stagiaires d'ébaucher une analyse de l'institution-formation (production et reproduction, identité, infantilisation "mise entre parenthèses" du stagiaire, rôle du conseiller pédagogique, difficulté du retour de stage, refus de mise en grille).

Dans ce cas la vidéo apparaît comme un dispositif permettant à tout instant de se rappeler que l'on ne peut pas faire semblant de ne pas voir, ou de ne pas entendre, donc comme un dispositif analyseur.

La même année, l'atelier vidéo intervient dans un stage de vingt participants qui ont pour la plupart occupé des postes à l'étranger et dont un tiers sont des stagiaires étrangers.

La situation est bloquée ; le collectif est scindé en deux groupes rivaux ; les liens avec les formations sont distendus.

La réalisation d'interview fait apparaître au visionnement les clivages stagiaires étrangers/stagiaires français, formateurs/ formés, choix de formation individuelle/projets communs.

La vidéo devient donc outil d'évaluation formative, permettant un retour sur les phénomènes et les mécanismes qui ont bloqué la situation de formation.

L'expérience suivante raconte l'histoire d'une classe témoin (13 adolescents américains de 13 à 17 ans) terrain d'observation et d'expérimentation dans un stage de professeurs, et qui devient active en produisant un postiche de journal télévisé enregistré sur bande vidéo. Au départ manque d'enthousiasme pour la méthode "C'est le printemps" proposé par l'enseignant puis intervention de quatre stagiaires P.C.F.B. (Pratique de la Classe et Formation par le Champ) et réalisation du film. lci l'activité vidéo devient médiation (qui met en jeu des individus à propos de... J. Oury) dans la classe, décrivant à des degrés divers les fantasmes des élèves et des professeurs et dans ce sens activité collective travail réel opposé à travail scolaire dans un circuit d'échanges et de communication.

Nouvelle expérience réalisée en 79-80 dans le cadre des services d'enseignement de la D.A.F.C.O. de Créteil à l'intérieur d'un cours de français langue étrangère destiné à des femmes migrantes de la région parisienne. L'outil vidéo perçu au départ comme un tabou, une technologie écrasante a ensuite permis à ces femmes de transgresser des normes, des contraintes sociales notamment par rapport à l'autorité du mari sur leurs activités et aux conceptions générales du rôle passif de la femme face aux machines.

Déblocage de la parole, ébauche d'un débat d'analyse de leur vie familiale et professionnelle, donc situation d'apprentissage de la langue à partir de l'expérience vécue.

Janvier 80 : une équipe de travail constituée de deux élèves inspecteurs et de trois stagiaires professeurs en F.N. intervient à l'école primaire publique Bretonneau (Paris 20) pour aider l'équipe pédagogique à faire le point de la situation actuelle de l'école à la veille d'une modification du statut des écoles expérimentales. La vidéo est introduite à triple titre.

cahiers pédagogiques

l'éducateur

DESSEIN, DESSIN, CLICHÉ? S'IL TE PLAÎT, DESSINE-MOI UNE ÉCOLE

Lorsque l'action d'un roman, d'un film, d'une bande dessinée se situe à l'époque actuelle, on y voit des paysages actuels, des immeubles actuels, des moyens de transports actuels, des vêtements actuels. Mais si par hasard on doit y montrer une école, alors, dans quatre vingt dix neuf pour cent des cas, on y montre l'école du temps des machines à vapeur, de la lampe à gaz et de la marine à voiles.

Chaque adulte vit avec en lui une idée de l'école, une image de l'école auxquelles il s'accroche en dépit de toute logique, au mépris de tout réalisme. Et si à la rigueur il accepte de voir évoluer quelque peu en apparence le mobilier scolaire, il est incapable de concevoir l'existence d'une forme de travail scolaire autre que celle dont ses souvenirs d'enfance lui ont laissé une trace au demeurant caricaturale. Et ce, à tous les « niveaux ». L'exemple le plus récent en est le monceau de bêtises que l'on a pu dire, écrire, entendre à propos de l'enseignement de l'histoire.

Quel technicien, quel banquier, quel industriel, quel médecin, quel artisan, quel travailleur de quelque branche que ce soit supporterait une telle entrave à l'évolution normale de ses conditions de travail et de ce travail lui-même ?

Tu admets, bon gré mal gré, que se remodèle le monde, que se redistribue le travail, que se restructure l'économie. Alors, s'il te plaît, que ton dessein pour l'école ne soit plus une image d'Épinal.

Guy CHAMPAGNE

Propositions de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (pédagogie Freinet) pour une politique scolaire

(Extraits d'un rapport remis à la Direction des écoles)

Préalable: Notre réflexion ne doit pas porter sur l'école mais sur les besoins des enfants. C'est en fonction de ces besoins que l'on définira une politique scolaire. On verra alors ce que l'école doit être. Devrait être ainsi évité le piège dans lequel sont tombés tous les réformateurs, qui bâtissaient un système en apparence logique et cohérent mais prétendaient y faire entrer les enfants. C'est donc l'école qui doit s'adapter aux enfants et non les enfants à l'école.

Nous présentons en un premier temps des propositions très ponctuelles et réalistes car nous savons qu'il est impossible de tout bouleverser du jour au lendemain. Toutes sont du domaine du possible. Certaines bousculeront cependant les habitudes et des conforts. Elles n'en sont pas moins importantes. Toutes urgentes.

Il faut avoir le courage de prendre des options et de s'y tenir. Les réformes successives ont échoué (entre autres causes) parce qu'on voulait toujours faire face à des exigences contradictoires.

Des choix pédagogiques

On ne peut imposer à un maître un choix pédagogique précis, mais a-t-on le droit d'imposer aux enfants des pratiques que l'on sait nocives, a-t-on le droit de les priver de pratiques que l'on sait bénéfiques? C'est donc, là encore, des enfants qu'il faut partir pour délimiter le champ dans lequel s'exerceront les choix pédagogiques des éducateurs.

Objectifs de l'école (rappel rapide de ce qui fait consensus).

Permettre à chaque enfant d'arriver à son plein épanouissement d'individu autonome et d'« être social » responsable, co-détenteur et co-bâtisseur d'une culture.

Donc développer :

- Sens de la responsabilité.
- Sens coopératif.
- Vie sociale.
- Jugement personnel.
- Réflexion individuelle et collective.
- Création.
- Expression.
- Communication.
- Savoir-faire.
- Connaissances utiles.

Et s'efforcer de réduire le poids des inégalités socio-culturelles.

Esprit dans lequel l'école doit essayer de réaliser ces objectifs

L'école ne prépare pas à la vie, elle est déjà un lieu et un moment de vie. Les enfants doivent y être en situation d'apprentissage à même la vie, c'est-à-dire qu'ils seront engagés dans des actions réelles et non dans des actions simulées ou ludiques seulement.

L'école doit assurer une véritable formation polytechnique de base qui ne privilégie pas l'intelligence verbo-conceptuelle mais qui lui permet de se développer sur des bases solides : Maîtrise progressive par tâtonnement des matériaux de l'environnement de l'enfant (objets, êtres vivants, phénomènes naturels, patrimoine culturel, structures sociales, techniques, outils...).

 Maîtrise progressive par tâtonnement de ses propres « composants » (son corps, ses facultés intellectuelles, ses déterminismes...).

La progression n'y saurait être linéaire et graduée, encore moins normalisée. Elle sera concentrique, avec toutes les phases du tâtonnement expérimental (progression, palier, régression...).

Il convient donc de respecter les rythmes individuels d'acquisition, de faire jouer à fond la dialectique groupe individu.

Conséquences sur les programmes

Ils ne peuvent avoir qu'un caractère indicatif, veillant à éviter les manques graves. Ils ne doivent plus être conçus par années scolaires. Ils doivent mettre au premier rang des activités et des savoir-faire :

Expériences de base.

 Maîtrise de la technologie moderne d'usage courant.

Actes quotidiens du citoyen.

Conséquences sur le cursus scolaire

Éviter les hiatus, les barrages, tout ce qui fait discontinuité. Intégrer la notion de rythmes individuels.

Quelques ouvrages conseillés

Collectif I.C.E.M., Perspectives de l'Éducation Populaire (Maspéro).

J. Chassanne, Les Rois Nus (Casterman).

M. Barré, L'aventure documentaire (Casterman).

Collectif I.C.E.M., Pour une méthode naturelle de lecture. 2 tomes (Casterman).

Et les ouvrages de C. Freinet et E. Freinet : L'Éducation du travail, Les dits de Mathieu, Essai de psychologie sensible, Naissance d'une pédagogie populaire, etc. (Catalogue sur demande à C.E.L., B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cédex).

On croit s'accrocher à des valeurs éternelles parce qu'on s'accroche à des systèmes.

le cinéma des Cahiers

TCHAO PANTIN

France 1983 - 100 mn Réalisateur : Claude Berri Acteurs : Coluche, Agnès Soral, Richard Anconina P. Léolard

Un trafic de drogue, des motos en gros plans, une bande de punks grotesques, quelques morts et beaucoup de solitude, tous les ingrédients sont là pour faire un film "branché" certes, mais attachant.

Tchao Pantin c'est une histoire banale et tragique servie par de très bons comédiens. Coluche tout d'abord, méconnaissable ; en pompiste de nuit,,, cheveux crantés, profil de saurien, engoncé dans son bleu de travail on le voit, derrière les vitres glauques de son garage, errer, tel un somnambule, la bouteille de rhum à portée de main.

Un regard un peu plus appuyé, quelques questions brèves "c'est déjà beaucoup pour un homme qui n'a parlé à personne depuis cinq ans" et Youssef Ben Soussan (R. Anconina) jeune dealer minable voleur de mobylettes, est adopté. L'univers dangereux dans lequel il évolue provoque chez Lambert (Coluche), terreur et fascination. La leçon de morale est brutale mais ne résiste pas à l'à-propos de l'adolescent qui renvoie son "père d'occasion" à son alcoolisme "entreprise de mort lente". Etrange complicité qui se passe de mots et de gestes mais qui reste bien palpable, et constitue une des réussites du film.

La mort tragique de son fils adoptif, victime d'un règlement de compte, amène Lambert à changer d'attitude : redevenu tonique, il endosse son ancienne tenue de policier et entreprend avec une application presque artisanale de remonter la filière pour venger ses deux "fils" : le sien est mort cinq ans plus tôt d'une over-dose.

Lola, une jeune fille punk qui a connu Ben Soussan, l'accompagne dans son rôle de justicier; d'abord irritée par la personnalité de Lambert, chez qui elle a senti le "flic", elle parvient peu à peu, non sans maladresse, à l'apprivoiser, mais ne freinera pas la pulsion de mort à laquelle il semble obéir...

Cette seconde rencontre de deux solitudes est, là encore, interprétée et filmée avec justesse. Absence de chiqué dans l'interprétation d'Agnès Soral (Lola) chez qui langage et attitude sont parfaitement naturels.

Enfin, malgré quelques imperfections et facilités de scénario, Tchao Pantin a une autre qualité, celle de bouleverser la répartition quelque peu manichéenne des personnages, propre au film policier.

Rejetant chacun sa défroque sociale, le policier, le vendeur de drogue ou la jeune punk apparaissent nus et fragiles et deviennent attachants sitôt qu'ils se comportent plus selon un code établi. A cela s'ajoute le réalisme des décors urbains noyés de pluie ou des intérieurs sordides tels qu'on peut les voir dans des films du même genre : "Neige" de J. Berto ou "Série Noire" d'A. Corneau. Dans ce domaine Zola n'aurait peut-être pas fait plus noir et plus désespéré...

Pour tout cela l'analyse et le débat me semblent possible dès la classe de 3^e.

M. Lafont.

VIDEO-CASSETTE

LA DROLESSE

Réalisateur : Jacques Doillon Français - 1979 - Couleurs - 90 mn Acteurs : Madeleine Desdevises, Claude Hébert

Un fait divers : rencontre de deux laissés pour compte, François, 17 ans, ouvrier agricole, simple d'esprit, ignoré par ses parents qu'il nomme "les patrons", kidnappé sur sa mobylette ; Madeleine, 12 ans, elle aussi rejetée par sa mère. Enlèvement pour rire sans motivations financières ou sexuelles. L'aventure sera vécue au fond d'un grenier sous l'œil aveugle d'un vieil appareil photo transformé en caméra qui enregistre tout, et dont le geôlier pas plus que le spectateur ne saura que faire de sa victime...

"Je te rendrai à ta mère quand tes boutons seront guéris". C'est la seule justification de l'enlèvement que François, assez pris au dépourvu, donne à sa prisonnière. Celle-ci, étonnée mais consentante, subit d'abord la situation puis en découvre les avantages, et transforme cette prise d'otage en jeu dont elle impose les règles.

Dans une suite de séquences à huis-clos et menées en tête-à-tête, Madeleine improvise intuitivement toute une série de personnages : tantôt petite fille "j'ai décidé de t'appeler papa" elle dessine à la craie la maison dont elle rêve avec un placard où mettre les choses qui ennuient, puis se met en colère, tape du pied, boude, menace de s'enfuir. Quand elle sent qu'elle est allée trop loin, elle se fait tendre, déjà femme "viens on va se câliner", réclame un bébé car elle s'ennuie ou organise un festin à base de conserves et de gâteaux secs "y a juste les fleurs qui manquent".

François s'applique à être un partenaire à la hauteur et prend au sérieux son rôle de geôlier-grand-frère-mari pour rire. Il veille aux études, "c'est le calcul qui compte si tu n'as pas ton C.E.P.", gronde, réprimande. "Il faut que tu files doux, ici c'est moi qui commande", mais il se laisse aller à poser sa tête sur les genoux de son amie, "si ma mère me voyait!" et court se cacher au cimetière pour écrire des poèmes.

Outre ces portraits de deux adolescents qui réinventent la tendresse avec des gestes et un langage dénués de stéréotypes, le film insiste aussi sur le tableau d'un monde adulte hostile et froid entièrement recréé par les héros et par cela même non caricatural : institutrice ennemie du rêve, mère bourrue repoussant sa fille, "ne me touche pas", paysans muets et renfrognés, terrés au fond de leur cuisine, tous ces personnages annoncent la brutalité du dénouement et l'incompréhension totale dont seront victimes François et Madeleine.

Conformément au contrat qu'il s'était luimême fixé le geôlier libère sa prisonnière en lui confiant comme ultime cadeau un élastique sur lequel il a écrit "je pense à toi". Ellipse du récit et surgissement brutal de la dernière séquence. Ceux-là même qui voulaient sauver Madeleine vont en quelque sorte la tuer pour que tout rentre dans l'ordre. On voit celle-ci, inanimée dans les bras de son ami au cours de la reconstitution du délit pour enlèvement de mineure et qui murmure simplement "j'ai l'impression que je suis morte". Tout autour des policiers... des adultes s'agitent... Affaire classée... Histoire sobre mais intense. Interprétation remarquable des deux héros. Volonté du cinéaste d'aller au-delà de l'apparente banalité du fait divers en filmant ce qu'on ne voit jamais. La caméra attentive, mise en scène tout en nuances, dialogue authentique, autant de qualités qui permettent d'amorcer le débat avec les élèves dès la classe de 4°.

M. Lafont.

SALE RÊVEUR

Film français - 1978
Couleurs - 90 mn
Réalisateur : J.-M. Perier
Acteurs : J. Dutronc, M. Bénichou
Léa Massari, Jean Bouise

Un univers en marge, lugubre, sorte de bidonville parsemé de plaques de mazout, de carcasses de voitures, de montagnes de pneus. Au centre un hangar qui rassemble quatre paumés, ceux qu'on appelle le quart monde... Il y a là Jérôme (J. Dutronc), 20 ans, fruit de l'orphelinat et de la maison de redressement; blouson de cuir, lunettes noires, rasoir, il joue les durs et rêve que tout est possible : devenir célèbre au cinéma, tomber amoureux d'une princesse, s'enrichir, vivre dans une belle maison ; vélléitaire et passif, il s'entête dans ses illusions au fur et à mesure qu'elles s'effondrent, ratant tout, jusqu'à son suicide... Mais voulait-il vraiment? (magnifique séquence où couché sur les rails il attend la délivrance. Le train passe... sur la voie à côté! Erreur d'aiguillage, symbole de toute son existence!).

Le compagnon avec lequel il organise les cascades du dimanche est un être souffreteux, vaincu d'avance : Taupin (M. Bénichou) n'a jamais rêvé!

Robert, l'ancêtre (J. Bouise), aigri et dévoré par l'alcool, n'attend plus "qu'une bonne guerre bien sale". Enfin Josèphe (Léa Massari), propriétaire des lieux, substitut de la mère, amante occasionnelle de Jérôme, nourrit tant bien que mal cette étrange famille, gardant au fond d'ellemême son rêve de petite fille, "devenir hôtesse de l'air".

Pourquoi ces personnages se trouvent-ils là ? Quels sont leurs antécédents ? Le film ne le dit pas, se contentant de peindre une communauté en détresse où les membres ont échoué plus par instinct de survie que par véritable affinité. Rapports rudes, agressifs, parfois violents, mais chaleur aussi, fraternité du désespoir, existence médiocre mais absence de solitude. Et c'est une réussite du réalisateur que de l'avoir si bien exprimé.

Ce film est un constat, ne prétend pas donner de réponses ou d'interprétations à la situation des personnages. L'interrogation demeure : c'est ce qui fait sa richesse. Marginalité, rêve réalisé ou inabouti, solitude et fraternité, film sur les petits enfants du siècle pour qui la vraie vie est ailleurs, autant de raisons de plaire à des élèves dès la classe de 3°.

M. Lafont.

cahiers pédagogiques



Enfants, adolescents et société

Voici l'étude annoncée (L'Éducateur n° 8) de Judith LAZAR. L'intérêt d'un tel document réside essentiellement, à notre avis, dans les réactions qu'il devrait susciter, dans l'incitation à aller y voir de plus près. Face à l'emprise de la télévision, les éducateurs ont eu jusqu'à présent des réactions un peu trop exclusivement moralistes ou moralisantes, au pire pour s'en plaindre, au mieux (?) pour tenter de l'interdire. Mais ce « matériau de leur environnement », n'est-il pas temps de le prendre en compte afin d'essayer d'amener progressivement les enfants et les adolescents à en acquérir la maîtrise ? (voir page 64).

ATTENTION! ILS REGARDENT « DALLAS »!

Je regarde « Dallas » Tu regardes « Dallas »

Ils regardent « Dallas » — Personne ne l'ignore ! « Dallas » subjugue les enfants. D'ailleurs, qui ne suit pas régulièrement cette émission ? — Qui ne l'a jamais regardée ne serait-ce qu'occasion-nellement cette colossale fresque, ce feuilleton venu d'outre-atlantique qui a envahi le petit écran français depuis déjà plus de trois ans. Tout le monde en parle des péripéties de l'histoire de la famille Ewing, des avatars de cette dynastie pétrolière du Texas, qui conquit se fortune à la force du poignet et usant aussi de la ruse.

Au départ, « Dallas » s'est contenté d'une bien modeste deuxième place, après l'émission de 20 h 30 ; mais bientôt ce feuilleton s'est imposé sur FT1 à 20 h 30 du samedi soir. On ne peut imaginer meilleur moment pour toucher le plus large public possible (1).

Ainsi, « Dallas » est devenu un véritable fait social : des jeunes aux vieux, de l'ouvrier au cadre supérieur, tous assistent aux vicissitudes de la vie des Ewing. « Dallas » abolit même les frontières : les spectateurs français, allemands, anglais, algériens, japonais... (les habitants des pays communistes sont les seuls épargnés ; là, l'état exerce une très stricte censure envers les produits américains) sont attentifs aux événements survenant dans ce coin du Texas. Aussi, durant les vacances, les jeunes Français peuvent-ils échanger leurs idées sur « Dallas » avec leurs amis hollandais, tunisiens, colombiens. A ce sujet, il semble qu'une polémique soit entamée : le message n'est pas accepté de la même façon par les différents pays. Oui, message, car « Dallas » — comme tout autre produit audiovisuel — transmet un message (même si cela peut en étonner certains).

C'est justement ce à quoi nous nous sommes intéressés : comment les élèves d'un lycée, situé à 90 km de la capitale, réagissent à ce message ?

Parmi les 45 enfants interrogés (filles et garçons), âgés de 12 à 15 ans, 21 regardent régulièrement le feuilleton, 21 quelquefois et 3 ne le regardent jamais. (Nous mentionnons pour précision que parmi ces 3 enfants, une jeune fille ne possède pas de récepteur. Quant aux deux autres garçons, comme nous l'avons appris par la suite au cours de l'enquête, ils suivent parfois l'émission.

QUESTION Nº 1

A ton avis, Dallas est un bon film:	13
Un film très intéressant :	3
Un film bête, mais amusant :	13
Un mauvais film :	13

Il serait erroné de penser que les enfants aiment sans réserve aucune le feuilleton : leurs avis, concernant sa qualité, sont très partagés. Les deux garçons qui ont déclaré ne jamais le regarder, ont précisé, ici, leur raison : « c'est un très mauvais film ».

Quand on analyse plus précisément l'opinion de ceux qui assistent

au feuilleton régulièrement (21 enfants), on apprend que parmi ces 21 élèves, 13 le trouvent très bon. Tous les élèves donc, qui ont fourni la réponse « très bon », regardent régulièrement la projection ; 4 ont donné la réponse : « bête, mais amusant » ; et 3 le considèrent comme mauvais, mais le regardent néanmoins régulièrement. La raison de leur assistance assidue, nous ne la connaissons pas ; il peut y avoir différentes causes : toute la famille assiste à la projection, par exemple.

QUESTION Nº 2

L'histoire du feuilleton te paraît crédible ? (Nous avons précisé la signification exacte du mot « crédible »)

Oui: 27 Non: 15

27 élèves ont accordé une crédibilité à l'histoire, face aux 15 sujets, qui ont fourni une réponse négative. Les deux garçons qui ne regardent « jamais », ont ici rejoint le groupe « non-crédible ». Deux garçons ont laissé la question sans réponse. Nous pensons qu'ils n'ont pas fait attention à la signification du mot « crédible ».

QUESTION Nº 3

A ton avis, ce film donne une image réelle de la vie des gens aux États-Unis ?

Oui: 19 Non: 23

La majorité des enfants considèrent le feuilleton comme une fiction et lui accordent peu de réalité. Néanmoins, le nombre de ceux qui ont répondu « oui » (19), nous paraît un peu élevé. Deux enfants disent « ne pas savoir ».

QUESTION Nº 4

A ton avis, il y a beaucoup de gens aux États-Unis, qui vivent comme les gens dans ce film ?

Oui: 17 Non: 23 Ne sait pas: 3

Comme nous le voyons, la plupart des enfants écartent la possibilité selon laquelle beaucoup de gens mènent une vie semblable à celle de la famille Ewing. Cependant 17 élèves pensent que beaucoup de gens, aux États-Unis, mènent pareille existence. La fascination qu'exerce l'Amérique est toujours puissante!

QUESTION Nº 5

A ton avis, les personnages, dans ce feuilleton, vivent :

— De l'argent qu'ils ont gagné au jeu :

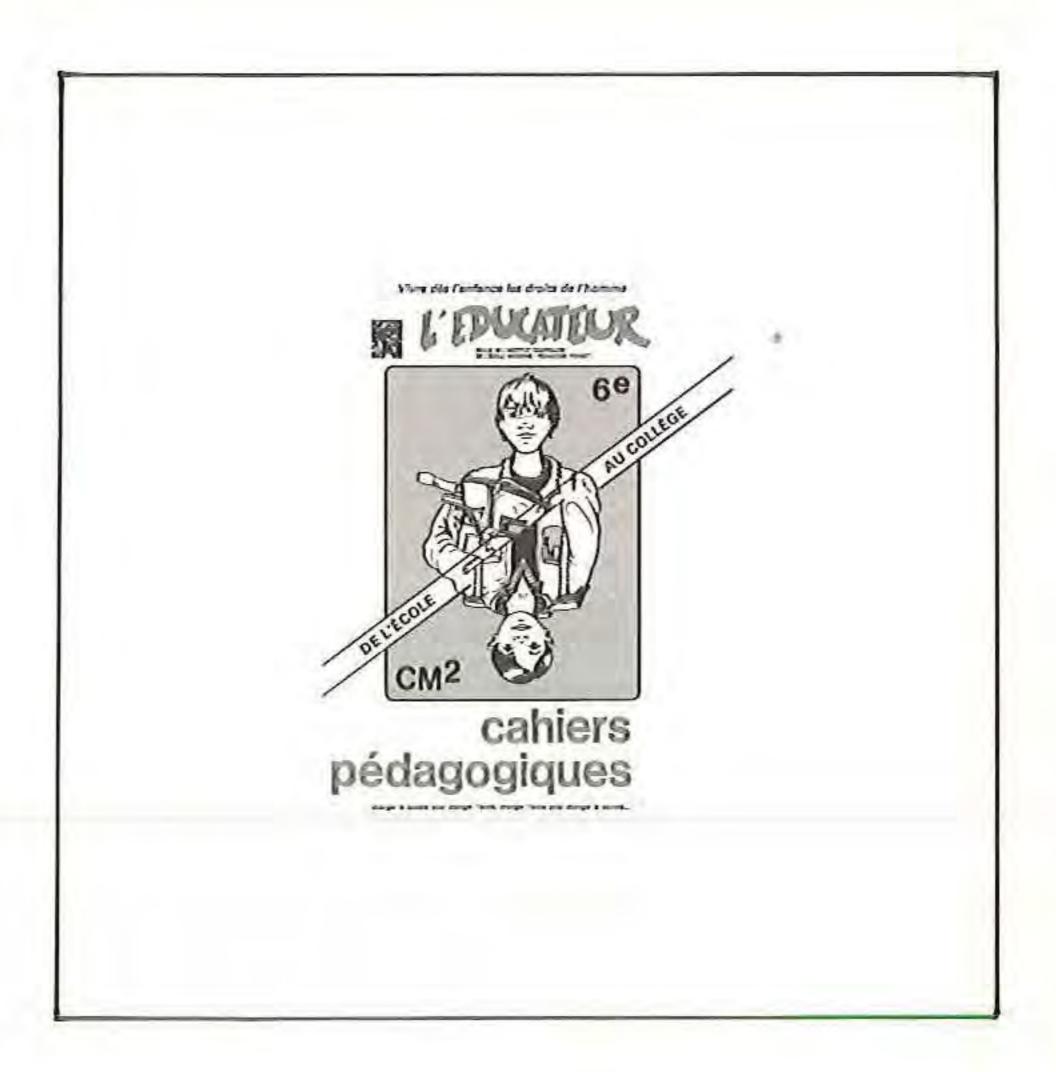
— Du pétrole qu'ils possèdent :

— De leurs entreprises :

— De l'argent des autres qu'ils ont volé :

— Autre :

DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE LA TRANSITION C.M.2-6°



EN GUISE D'INTRODUCTION...

Liaison C.M.2-6e?

Je vois plutôt, pour l'instant des trajectoires parallèles... et l'impossible convergence.

Moi, j'entends, d'un côté, les collègues I.C.E.M. qui se font du souci pour leurs élèves lorsqu'ils entrent en 6°. Et l'orthographe? Et la grammaire? Ne serontils pas défavorisés?

D'autre part, j'entends aussi mes collègues de français, ici, dans mon petit collège rural : « Le niveau baisse » - « Ils sont nuls en orthographe » - « Je dois faire du rattrapage en grammaire, ils sont en retard » - « Ils ne savent pas lire »...

N'auraient-ils pas reçu un enseignement convenable au cycle primaire ?

Serait-ce les méthodes modernes? Ça y est, le gros mot est lâché. Pensez, avec ces « nouvelles méthodes » de lecture (entendez « globale » bien sûr !!).

Dans la bouche du premier voisin, passe encore ce genre de réponse. Mais quand c'est un collègue qui la clame, là c'est la colère qui me prend. Car s'il est une cause que l'on peut exclure, ici, sans crainte de se tromper, c'est bien l'emploi de méthodes modernes.

Tous les instituteurs, ici, (six classes primaires) pratiquent un enseignement des plus traditionnels. Il en est de même dans tout le canton, à deux petites exceptions près.

Apprentissage de la lecture par méthode analytique. Dès le C.E., dictée tous les jours, puis au C.E. commence l'apprentissage par cœur de toutes les règles d'orthographe, et de grammaire, sur un cahier aux pages dûment numérotées. L'apprentissage de la conjugaison est bien sûr tout aussi systématique. Au C.M.2 l'affaire se corse car là on prépare la 6e et la plupart des maîtres essaient de rompre les enfants aux difficultés qu'ils y rencon-

treront en orthographe et grammaire.

Voilà le souci majeur de ces maîtres sérieux, chevronnés, aimables avec les enfants.

Et ainsi, l'enseignement de ces deux disciplines prend tant de temps qu'il n'en reste plus guère pour tout ce qui a trait à l'expression, qui, parente pauvre de l'enseignement de la langue, en est réduite à bien peu de chose, surtout en ce qui concerne l'écrit... et l'expression libre.

Donc si la référence des profs de français est l'orthographe-grammaire, c'est raté pour une grande partie des enfants. Selon mon point de vue, le plus terrible est que ces enfants ont vécu, avec leurs maîtres, une scolarité primaire dans l'optique de la 6°. Et en grammaire (puisque c'est mon propos), ils ont tout appris. Toute la terminologie : adjectifs possessif, et numéral, cardinal et pronom indéfini, préposition, propositions etc. Et ils connaissent aussi le groupe nominal sujet, le groupe verbal, qu'ils mélangent avec les compléments de ceci ou de cela.

Tout se noie en purée épaisse, les concepts n'étant pas maîtrisés.

Comme j'aimerais, à l'inverse d'autres collèges, leur faire tout oublier, recommencer, reprendre des phrases simples. Chercher comment tout cela s'agence et fonctionne.

En 5°, encore cette année, comme l'an passé, j'essaie de retrouver, avant tout, la structure de la phrase derrière tous ces assemblages. Mais que de parasites ! Pour ceux qui avaient assimilé dès le C.M., pas de problème. On va recommencer en 6°, puis en 5°, ce qui était déjà le programme du C.M.

Pour ceux qui n'avaient pas assimilé, il s'agit donc de recommencer, encore, les mêmes apprentissages, sur une situation d'échec en général bien assise. Ils en sont comme paralysés devant des mystères qu'ils ne posséderont jamais.

Et c'est bien de cela qu'il s'agit. Ils ne possèdent pas leur langue, parce qu'on ne s'est jamais mêlé de la leur faire approprier.

Et je me prends à rêver! Si seulement on était allé un peu plus lentement avec eux! S'ils avaient manipulé à loisir toutes sortes de phrases! S'ils avaient eu la possibilité d'expérimenter la langue, de jouer avec, de s'interroger.

Mais au lieu de cela, il a fallu dès la maternelle faire des pré-apprentissages pour le C.P., au C.P. savoir lire, vite, pour pouvoir entrer au C.E., au C.M. préparer la 6°, ne pas prendre de retard.

C'est raté... et pas terminé. Car si les profs de collège se plaignent que les 6e ne savent rien, les profs du second cycle suggèrent qu'on n'a pas dû apprendre grand chose au collège... le niveau étant si mauvais!!

Et pourtant on ne pense qu'à ça : les préparer à la 2°. Pour les profs de maths cela frise parfois l'hystérie. (En langue aussi : cette semaine recyclage en espagnol « la classe dans la perspective des nouvelles épreuves du bac » !!!)

Quand va-t-on inverser la vapeur ? S'intéresser d'abord à ce que sont, ce qu'ont acquis les enfants, partir de ces acquis ? Comment ne pas croire que ce mouvement là est naturel et plus fructueux ! Pourquoi vouloir faire ingurgiter dès le cours moyen des programmes qu'ils pourront acquérir en 6e et 5e ? Tant d'angoisses, d'exercices, de rabachages pour ce résultat !

Zut! On pourrait essayer de poser le problème autrement!

Colette DULAUR

OUVERTURE A PLUSIEURS VOIX

C'EST VRAI QUE L'ON SE RENCONTRE PLUS QU'IL Y A QUELQUES ANNÉES, QUE, SI LA SUSPICION N'A PAS TOUT A FAIT DISPARU ENTRE NOUS, INSTITUTEURS ET PROFESSEURS DE COLLÈGE, NOUS SOMMES NÉANMOINS PERSUADÉS QUE LE CONTACT EST INDISPENSABLE ET LA CONCERTATION SOUHAITABLE... AUSSI, POUR OUVRIR CE NUMÈRO, OÙ DE NOMBREUX APPORTS VENUS DES HORIZONS LES PLUS DIVERS DESSINENT LES CONTOURS D'UNE MÊME RÉALITÉ ET SUGGÈRENT DES PISTES DE TRAVAIL A EXPLORER ENSEMBLE, AVONS-NOUS VOULU PROPOSER UNE TABLE RONDE. NOUS AVONS RÉUNI DEUX INSTITUTEURS, CHANTAL ET JEAN-PIERRE, DEUX PROFESSEURS DE SIXIÈME, MICHEL ET PHILIPPE, ET UN PARENT D'ÉLÈVE MARTINE A QUI ÉTAIT IMPARTIE LA RUDE TÂCHE D'EXPRIMER LE POINT DE VUE DES FAMILLES... C'EST LE TEXTE DE LEUR ENTRETIEN QUE NOUS REPRODUISONS CI-DESSOUS.

BIEN SÜR, LES THÈMES NE SONT, ICI, QU'ESQUISSÈS A GRANDS TRAITS, ET PARFOIS DE MANIÈRE FORT RAPIDE; MAIS ILS SERONT RE-PRIS PLUS LOIN DANS LE DOSSIER ET APPROFONDIS DANS D'AUTRES TEXTES. BIEN SÜR, IL S'AGIT D'UNE RENCONTRE ENTRE MILITANTS PÉDAGOGIQUES, ET UN LARGE CONSENSUS SUR LES FINALITÈS, UNE SENSIBILITÉ ET UN LANGAGE COMMUNS ONT LARGEMENT FACI-LITÉ LE DIALOGUE; MAIS SI, DÈJÀ, TOUS LES MILITANTS ET SYMPATHISANTS DE NOS MOUVEMENTS SE RENCONTRAIENT AINSI, PEUT-ÈTRE CELA CONTRIBUERAIT-IL A FAIRE SENSIBLEMENT AVANCER LES CHOSES. BIEN SÜR, IL Y A DES SIMPLIFICATIONS ABUSIVES, DES RÉFÉRENCES A DES SITUATIONS PARTICULIÈRES, ET L'ON AURA BEAU JEU DE DIRE « CHEZ NOUS, C'EST PAS PAREIL », OU « C'EST DÉJÀ FAIT DEPUIS LONGTEMPS ». MAIS EST-CE SI SÜR ? LE CONSTAT, ICI, EST QUELQUE PEU PESSIMISTE... IL N'EN RESTE JAMAIS, TOUTEFOIS, AU REGISTRE DE LA PLAINTE ET POSE, MODESTEMENT, QUELQUES JALONS POUR DEMAIN... A CHACUN, DANS CHAQUE QUARTIER, CHAQUE VILLE OU VILLAGE, SUR SON TERRAIN DE PROLONGER CET ÉCHANGE.

L'arrivée en sixième : isolement et morcellement... Chantal: L'essentiel pour les élèves de C.M.2 qui entrent en sixième, c'est surtout une ambiance très différente: ils vont passer d'une école d'une centaine d'élèves à un collège qui compte sept cents à huit cents élèves. Ils sont dix-sept dans ma classe de C.M.2, ils seront deux ou trois de la classe actuelle ensemble en sixième. C'est ce qui s'est passé l'année dernière pour mes élèves. Ce qui les a marqués le plus au début, c'est d'être séparés de leurs copains, de se sentir perdus au milieu des autres... C'est ce qu'ils viennent nous raconter...

Philippe: Et c'est la seule chose qui les frappe?

Chantal: Il y a, bien sûr, les locaux: ils ont l'impression qu'ils ne vont jamais s'y retrouver. C'est grand et anonyme... Mais l'essentiel c'est qu'ils parviennent à s'organiser dans leur travail et c'est ce à quoi nous cherchons à les préparer, dès l'école primaire, en utilisant le cahier de texte, en donnant un travail une semaine à l'avance... En réalité, au niveau de notre pratique, cela ne va pas tellement plus loin : on n'a pas vraiment le souci de voir comment les cours seront faits pour essayer de nous y adapter. C'est peut-être que nous pensons que la façon dont ça se passe en primaire est préférable à la façon dont ça se passe dans les collèges, du moins dans ceux que l'on connaît. J'ai assisté à des cours l'année dernière : on a l'impression que les élèves ne font que passer dans la classe : ils viennent pour cinquante minutes, ils ne quittent pas leurs vêtements, ils ne sont pas partie prenante, ni de l'espace, ni de ce qui se passe dans le cours ; on a l'impression qu'ils sont là un peu par hasard ; dès que la sonnerie retentit, ils sont tous dehors et déjà dans une autre salle. Cela donne une impression de morcellement et je ne vois pas comment en primaire on peut les préparer à ça. D'ailleurs est-ce souhaitable ?

Philippe: Martine, comment imagines-tu, toi, en tant que parent, le passage du C.M.2 à la sixième ? Est-ce que cela représente un drame, ou au contraire une libération, une promotion ?

Martine: Ce n'est pas une promotion. C'est une étape que l'on doit franchir, dont il me semble qu'il ne faut pas exagérer l'importance; ce qui me touche et m'inquiète c'est ce que vient de dire Chantal: la difficulté pour des enfants à se retrouver dans un lieu beaucoup plus grand que celui où ils ont vécu avant, seuls, ou avec un ou deux camarades. Et puis il y a l'image que les parents se font de la sixième, leur propre angoisse qu'ils communiquent à l'enfant. Si pendant toute l'année précédente, on a parlé de l'entrée en sixième comme quelque chose de très difficile, de très pénible, ça peut le devenir; il faut dédramatiser ce moment, il faudrait que nous, les adultes, le vivions de façon sereine.

Philippe: Michel, en tant que professeur de sixième, est-ce que tu partages les critiques qui ont été faites? Tu as accueilli cette année cent trente à cent quarante élèves de sixième, comment étaientils à la rentrée, quelle représentation se faisaient-ils de l'entrée en sixième, est-ce que ça a évolué?

Michel: Je vais prolonger ce constat qui me paraît tout à fait fondé: c'est sûr qu'il y a un éclatement de la structure scolaire tout à coup: lieux, temps... On est un peu perdu, c'est vrai. Le souci que j'ai quand j'accueille des sixièmes, c'est justement de faire un véritable accueil. Ils arrivent tous d'écoles différentes, ce sont des individus anonymes, personne ne les connaît ici, ils n'ont pas encore d'histoire commune.

Philippe: Mais d'un autre côté, c'est une liberté: ils n'ont plus d'étiquette qui leur colle à la peau, ils repartent à zéro.

Michel: Au début, c'est vrai. Mais très vite, au bout d'un mois, quand les choses se décantent, la question se repose... et la liberté qu'on leur avait donnée se réduit vite: il y a ceux qui sont armés et les autres... Car leur capacité à s'adapter est très variable: certains s'adaptent très vite, pas forcément parce qu'ils ont été préparés par l'école; c'est souvent la vie qui les a préparés, l'école n'est pas responsable de tout; l'attitude des parents peut aussi faciliter l'adaptation ou non.

Philippe : C'est vrai qu'il y a un éclatement à l'entrée en sixième ; je crois que le premier éclatement,

Des libertés nouvelles... Mais qui peut en profiter? c'est d'abord au niveau des personnes : il n'y a plus une seule personne à qui on avait affaire, qui unifiait les exigences, qui, même si elle était relativement pluraliste dans ses méthodes, représentait quand même une référence psychologique unique ; il y a des tas de personnes qui ont des exigences variées, parfois contradictoires, qui ne travaillent pas souvent en équipe. Les enfants qui s'en sortent sont ceux qui arrivent à jongler entre les différents individus et à jouer le jeu que chacun des adultes attend qu'on lui joue.

Michel: Il me semble que la grosse difficulté, c'est celle-là : l'adaptation aux différentes personnes, donc aux différentes méthodes.

Chantal: C'est vrai qu'il y a des enfants qui s'adaptent bien et d'autres moins bien: ceux qui dans la vie ont une multiplicité d'expériences — voir beaucoup de gens, connaître beaucoup de lieux, voyager, se trouver dans des situations différentes et savoir y répondre — ceux-ci vont s'adapter plus facilement que ceux qui ont très peu d'ouverture sur le monde extérieur, qui passent toute leur vie dans leur immeuble. Ce serait important que quelqu'un prenne conscience de ça.

Philippe: Là encore, tous ne partent pas à égalité. On a dit et c'est vrai que l'arrivée au collège peut être une libération... mais pour qui ? En réalité, pour beaucoup, l'éclatement qu'ils subissent leur supprime une grande part de liberté, parce qu'ils ont l'impression d'une incohérence totale, ils n'arrivent pas à trouver leur place, or pas de place, pas de liberté... On subit le flot, on est véhiculé par la masse. A l'école, il y a une appropriation de l'espace et un vécu unifié du temps : on peut se lever pour demander quelque chose à quelqu'un sans que ça fasse scandale, dans la presque totalité des classes primaires. Mais au collège on arrive dans un modèle de la classe totalement différent : ceux qui parvenaient à s'investir grâce à la personne de l'instituteur ne peuvent plus le faire : pas de référence de personne, pas de référence de lieu, c'est un désert... d'où le fait que certains régressent considérablement. Je suis frappé d'une chose, qui me préoccupe beaucoup, c'est que, même intellectuellement, il y a une régression du C.M.2 à la sixième dans beaucoup de cas. On avait appris, en C.M.2, à travailler, à programmer un travail, à le présenter correctement : en sixième, il y a une régression considérable dans ce domaine de la méthode, de la présentation des devoirs, du comportement par rapport au travail. Il faudrait arriver, dans le corps enseignant français, à inverser la question habituelle qui consiste à renvoyer la responsabilité des échecs en sixième sur les instituteurs. Il faudrait poser la question de la façon suivante : est-ce que les professeurs sont toujours à la hauteur de ce que les instituteurs ont réussi à mettre en place ? Il y a des acquis formidables en primaire qui se perdent à l'entrée en sixième.

Michel: En primaire, les enfants sont bien protégés, parfois surprotégés, et cela disparaît: ils se trouvent tout à coup devant l'inconnu: liberté, mais risque. Par exemple, on passe du cahier à la multiplicité des feuilles; pour nous, c'est banal, mais l'élève de sixième est là devant des tas de feuilles, des pochettes, des classeurs, des lieux, des professeurs... Qu'est-ce que ça veut dire tout ça, pour un enfant?

Chantal: Je crois que des tests ont montré que la régression n'existe pas seulement au niveau des méthodes, mais aussi au niveau des connaissances. C'est très inquiétant effectivement.

Philippe: Je suis frappé d'une chose en sixième, c'est que l'exigence des professeurs porte exclusivement sur les résultats, alors qu'en primaire les instituteurs savent qu'il faut faire porter l'exigence sur les conditions de travail, de manière à avoir les résultats les meilleurs possibles. Les professeurs semblent persuadés que les conditions sont déjà réalisées et ne font porter l'effort que sur les résultats. L'on ne s'occupe que des résultats, l'on ne distribue et l'on ne commente que des résultats; en revanche, comment ces résultats ont été atteints, par quelles méthodes, avec quel outil et quelles personnes pour vous aider... c'est-à-dire tout ce qui les a rendu possibles, cela n'est jamais l'objet de l'intervention pédagogique. Celle-ci se limite à distribuer félicitations ou remontrances. Je crois qu'il est très important que les enseignants du secondaire ré-investissent cet effort sur les conditions de travail et les situations d'apprentissage.

Martine: Et c'est vrai que pour des parents, dans le primaire c'est facile de bien connaître un instituteur. Et c'est plus facile aussi pour l'instituteur parce qu'il a une seule personne en face de lui. En sixième, il y a cinq, six, sept enseignants, un professeur principal qui est le porte-parole de beaucoup d'autres dont on ne sait pas vraiment ce qu'ils pensent. C'est très compliqué. L'enfant est donc beaucoup plus livré à lui-même.

Chantal: Toutes ces critiques sur la sixième sont très fondées, mais je ne voudrais pas que cela devienne un procès des enseignants de sixième. Ceux-ci ne sont pas placés dans les mêmes conditions que nous. Les instituteurs ont environ vingt-cinq élèves, six heures par jour ; c'est plus facile d'élaborer des règles de vie collectives, de construire un espace de travail. Il faut reconnaître que les enseignants du secondaire sont placés dans des conditions très difficiles de ce point de vue là. Ils ont beaucoup d'élèves, de collègues...

Philippe: L'éclatement dont on parlait est vrai pour les élèves, est vrai aussi pour les enseignants. De la même façon, un adulte a besoin d'un lieu où s'investir, d'un espace à s'approprier, d'un temps maîtrisé, et la majorité des enseignants de collège n'ont rien de tout cela : pas de cadre personnalisé où l'on se sent à l'aise, pas de temps maîtrisé : ils sont à la course ; l'éclatement, ils le vivent aussi.

Jean-Pierre: Et c'est cela qui rend difficile la prise en compte des besoins de chaque élève. En primaire, on maîtrise mieux un certain nombre de choses: si on a besoin de plus de temps en français, on en prend plus. Le français peut aussi plus facilement s'associer aux autres disciplines: histoire, géographie, expression corporelle, théâtrale. Au collège tout est beaucoup plus compartimenté. J'ai été tout à fait d'accord pour l'introduction de la physique en sixième. Mais j'ai été effrayé de voir comment on enseignait cette discipline. Je pensais qu'on allait partir de la réalité, or de la manière dont c'est fait c'est très théorique; ça fait, à nouveau une étroite spécialisation, et toute une série de spécialisations qui se juxtaposent, cela empêche encore plus les enfants de se situer.

Martine: Mais, je pense qu'en C.M.2, des enfants qui n'ont pas la chance d'être dans des classes à méthodes actives commencent à en avoir un peu assez de l'école primaire et à éprouver le besoin de changer de type de travail, d'activités. Le fait d'être seulement avec un instituteur, toujours le même pendant toute l'année, cela a un aspect un peu maternant, et pour des enfants qui approchent de l'adolescence, c'est important à ce moment-là, de pouvoir avoir des contacts avec des tas d'enseignants.

Philippe: Ce qui est important c'est que l'on s'aperçoit que cette pluralité peut être vécue comme une richesse, une liberté... mais qu'elle est vécue par la majorité des enfants comme une nouvelle étape

Comment éviter la régression quand on ne peut plus s'approprier ni le temps, ni l'espace?

Exiger des résultats et négliger de mettre en place les conditions pour les atteindre : voilà l'outil de la sélection...

Mais... la situation dans les collèges n'est pas totalement imputable aux enseignants... et elle n'est pas irréversible.

La pluralité des professeurs est un moyen pour surmonter plus vite des situations de blocage. dans la domestication et dans le dressage, parce que, pour la plupart, ils sont dans l'impossibilité de la vivre positivement, ils se laissent porter, ils s'adaptent de façon mécanique et sans réfléchir aux exigences, ils font ce que le professeur attend d'eux pour avoir la paix. Ce n'est pas une adaptation distanciée qui pourrait leur servir de point d'appui pour avancer.

Michel: Oui, mais si je me place dans la perspective d'un enfant face à une seule personne en C.M.2 et avec laquelle il avait peu d'affinités, et qu'il se retrouve devant six, sept ou huit personnes, il a parfois la chance que, sur le nombre, il y en ait quatre ou cinq avec lesquelles il accroche bien. En réalité, tout le problème serait d'associer une cohérence, qui peut être fournie par la personnalité de l'instituteur, mais aussi par un travail d'équipe entre professeurs, avec un espace d'initiative que l'on peut ouvrir aussi bien à l'école qu'au collège.

Jean-Pierre: Il y a des propositions qui commencent à se manifester dans le cadre du système actuel: par exemple les maîtres de C.M.2 qui vont assister à des cours en sixième, inversement des professeurs de sixième invités en C.M.2; les élèves de fin de C.M.2 qui vont visiter un C.E.S. pour se rendre compte des locaux, de la cantine, du Foyer... Savoir ce que c'est qu'un Conseiller d'Éducation...

Il y aussi le fait que la première journée de sixième, on prend un peu plus de temps pour les accueillir, il y a tout un tas de petites choses comme ça. Au niveau des écoles primaires, il y a des tentatives de travailler avec plusieurs adultes, un maître de référence et puis d'autres instituteurs, ou des parents, des membres de M.J.C., Centres Sociaux... Je proposerais qu'au niveau du collège on cherche à éviter cette trop grande dispersion des personnes et que les élèves puissent avoir quelques adultes de référence. La proposition du tutorat devrait, même si elle pose des problèmes, être étudiée en profondeur dans ce sens.

Michel: J'abonde dans ce sens-là. L'expérience que j'ai, même si elle est récente, me permet de dire qu'effectivement, l'existence d'un adulte de « référence », c'est-à-dire de quelqu'un qui peut réussir à coordonner, à unifier, à harmoniser les rapports de l'élève à la multiplicité des professeurs et des matières, est essentielle. Il faut mettre d'abord les élèves dans les conditions psychologiques qui leur permettent ensuite de faire l'effort d'adaptation aux cours, aux personnes, aux méthodes, aux exigences différents.

Philippe: Psychologiquement, la diversité n'est vivable pour un enfant que si elle est unifiée, au moins par une personne qui coordonne l'équipe et la représente, au mieux par des exigences convergentes.

Chantal: L'effort, sur ce plan, nous le faisons aussi dans le primaire, mais en sens inverse. Il y a donc eu une personne supplémentaire dans notre école (1), à un moment ou à un autre, les enfants ont affaire à deux personnes. Et c'est vrai que s'il n'y a pas d'accord entre elles au départ, les enfants ne s'y retrouvent plus du tout. S'il y a accord, au contraire, alors ce type de méthode est très enrichissant et c'est une excellente préparation à la sixième.

Philippe: Quand les exigences ne sont pas suffisamment convergentes, il y a une chose qui peut pallier, c'est la force d'une personnalité qui puisse unifier aux yeux des enfants la structure scolaire, qui soit la représentation, l'incarnation de l'école. Mais, bien sûr, cela est toujours à double tranchant, parce que si c'est trop fort, cela peut amener des phénomènes de captation qui peuvent être inquiétants. Quoiqu'il en soit, il y a une chose indispensable, c'est que les enseignants acceptent de s'investir un peu plus au niveau personnel dans leur travail, qu'ils hésitent moins à dire ce qu'ils sont, à exister comme des personnes en face des élèves. L'instituteur avec six heures par jour, ne peut pas se cacher. Mais dans le découpage des cours et avec la masse des impératifs administratifs, on peut parfaitement se construire une armure, une carapace derrière lesquelles on se cache. Et si le collège n'est pas un lieu où vivent vraiment des adultes, il n'y a pas d'espoir qu'il y ait pour les enfants une vie. Il devient alors un lieu qu'il faut fuir dès que possible.

Jean-Pierre: J'ai une fille en troisième, et c'est seulement cette année qu'elle commence à bien se situer dans le collège, parce que l'année dernière en quatrième, ils ont eu un P.A.E. qui leur a permis de partir vivre ensemble, avec les professeurs, une semaine en Ardèche. Mais, sans partir en Ardèche, on pourrait peut-être organiser quelque chose qui permette des moments de vie communs, des projets communs à plusieurs professeurs et aux enfants de la classe pour que justement ils apprennent à se connaître et à connaître les adultes en tant que personnes. Les Foyers devraient jouer ce rôle.

Michel: A travers ces activités ou plus simplement dans les cours eux-mêmes, l'essentiel est qu'une relation vivante s'établisse.

Philippe: Ce que tu demandes là est une modification du regard de l'enseignant sur l'élève: que chacun des élèves devienne une personne digne d'être regardée pour son histoire, ses problèmes, ses difficultés...

Michel: Et que le professeur accepte d'être regardé comme une personne, un être humain...

Martine : Il faut aussi que l'administration laisse le professeur vivre comme ça. Dans certains établissements, qu'un professeur veuille vivre de cette façon, avec ses élèves, est suspect.

Philippe: Le collège est un univers où s'éloigner des modèles usuels demande un effort colossal. Il y a facilement scandale dès que l'on sort du moule. Et l'on n'a pas toujours la possibilité de s'en expliquer.

Martine : Le professeur qui descend de son estrade est souvent mal perçu : démagogue, sans autorité...

Philippe: Pour terminer cet entretien ne pourrait-on pas rêver un peu ? Émettre des propositions un peu folles ? Qu'aimerait-on mettre en place si on avait un peu plus de pouvoir institutionnel ?

Chantal: On pourrait essayer de garder, en sixième au moins, un petit noyau qui se connaît depuis le primaire. Il faudrait peut-être permettre aux enseignants du primaire d'enseigner dans le secondaire et inversement. Qu'il n'y ait pas cette barrière de formation, de statut, d'institution. Qu'on sache ce que c'est réellement de part et d'autre.

Philippe: C'est même quelque chose que l'on pourrait étendre partout. Des allers et retours entre les postes de surveillants, de professeurs, de conseillers d'éducation, de documentalistes, d'animateurs, d'instituteurs...

L'OBJECTIF A VISER:
Proposer une COHÉRENCE ÉDUCATIVE —
qui permette à chacun
de comprendre et de
maîtriser la situation —
et ouvrir des ESPACES
DE LIBERTÉ — où
puisse s'exprimer l'initiative et se construire
l'autonomie...

Plus d'unité et d'harmonie dans la vie du collège; plus de diversité et d'ouverture dans l'école primaire...

Et partout l'essentiel : établir des relations authentiques de personnes à personnes...

POUR EN ARRIVER LÀ: se connaître, échanger nos expériences et — pourquoi pas? — nos postes...

Chantal: Faire tomber les rigidités qui sont purement institutionnelles et qui ne se justifient pas pédagogiquement. Il y aurait une richesse beaucoup plus grande et cela éviterait de toujours renvoyer la responsabilité sur les autres. D'autre part, ce que je trouve très dommage, c'est que l'on fasse vivre les sixièmes pratiquement sur le même rythme que les troisièmes : cours aussi longs, aussi grand nombre de professeurs ou presque...

Jean-Pierre: Ma proposition serait qu'on ait, au moins pour commencer, des heures banalisées pour pouvoir travailler à plusieurs disciplines sur le même sujet. Et pour constituer les classes de sixième, procéder par paliers, ne pas fixer les groupes tout de suite.

Philippe: Ce qui me paraît important aussi, c'est que le groupe classe soit pris en considération dans son espace vital, ait un lieu où il puisse vivre coopérativement, où il puisse s'investir, exister, un lieu où l'on prenne en compte l'aspect matériel des choses : ça fait un peu « rétro », mais il fut un temps où les élèves laissaient à l'école des cahiers, des affaires personnelles dans des casiers. Aujourd'hui, c'est devenu impensable presque partout à cause des vols, des dégradations. Or la dégradation, les vols sont les symtômes du fait que l'école n'est plus « habitée », n'est plus un lieu où il fait bon vivre ; c'est un lieu où l'on passe et où l'on prend. C'est l'irresponsabilité qui résulte de l'anonymat. S'il était acquis, dans l'Éducation Nationale, que chaque groupe de classe dispose d'un budget propre — ça ne coûterait pas très cher de donner cinq cents francs par classe — si chaque classe avait à gérer un budget comme base de départ d'une coopérative, cela donnerait un autre rapport aux choses, à l'argent ; on s'engagerait sur un autre fonctionnement du collège.

Jean-Pierre: On réclame toujours que l'enfant se prenne en charge, on pourrait peut-être commencer par là.

Martine: On pourrait essayer de ne pas faire cette entrée en sixième sur une journée, mais l'étaler sur une semaine, que chaque professeur puisse passer une journée avec sa classe, pour bien prendre contact, faire connaissance... peut-être cela faciliterait-il les choses ? Si le début se passe bien, la suite se passe mieux aussi.

Philippe: En conclusion, je voudrais signaler qu'il y a une question que nous n'avons pas du tout abordée — et le fait que nous ne l'ayons pas abordée va constituer un scandale pour pas mal de gens — c'est la question des programmes. Nous n'avons pas dit : il faut que les élèves sachent ceci pour qu'on puisse leur apprendre cela, nous n'avons pas posé la question sous l'angle des contenus. C'est intéressant dans notre débat parce que ça veut dire qu'en tant que militants pédagogiques, cela n'est pas notre angle d'attaque. Mais nous ne pouvons pas, tout de même, ne pas aborder cette question et nous ne pouvons pas ne pas la lier quelque part au statut social de l'entrée en sixième. Si l'on admet par exemple que tout le monde doit entrer en sixième à onze ou douze ans, cela veut dire qu'il y a moins d'exigence possible au niveau des contenus de programmes : cela veut dire que c'est nécessairement aux professeurs de s'adapter aux inégalités à l'arrivée ; c'est une révolution considérable d'adapter les programmes aux besoins des enfants, au lieu de se réfugier derrière ces programmes comme on le fait trop souvent.

Michel: Je dirai d'une façon lapidaire: si le corps professoral de sixième n'évolue pas, c'est l'histoire qui la fera évoluer de toute façon.

Jean-Pierre: Pour l'école primaire, on se rend compte que nous aussi, si on ne s'adapte pas encore mieux, on va avoir beaucoup de mal.

Chantal: On a déjà senti une pression quand tous les enfants ou presque sont entrés en sixième, les professeurs ont dit: mais ce n'est pas possible, ils ne savent plus rien... et maintenant il y a de plus en plus de professeurs qui se posent des questions sur leur pratique, sur les gamins...

Philippe: Je trouve ce que tu dis très optimiste, parce qu'il me semble, au contraire, qu'il y a de plus en plus de professeurs qui redemandent de la sélection, qui redemandent des classes homogènes, qui ont la nostalgie de la classe traditionnelle où ils pouvaient pratiquer tranquillement le bon vieux cours magistral.

Jean-Pierre: Il y a déjà quelques années, j'avais participé à une réunion C.M.2-sixième où l'on avait parlé de ce que les professeurs estimaient nécessaire comme bagage à l'entrée en sixième, l'on n'avait pas parlé de programmes et de connaissances, on avait parlé de capacités : se servir d'un dictionnaire, d'une documentation, savoir lire un énoncé, apprendre à s'évaluer...

Philippe: Je crois que c'est là-dessus qu'il faut travailler... Parce que sur ce discours-là on peut avoir un langage commun, s'entendre et mettre en place des dispositifs convergents... Et puis il y a une question absolument incontournable à laquelle nous sommes tous confrontés c'est celle du désir... Susciter le désir d'apprendre et de savoir, donner du plaisir à connaître... Cela nous ne pouvons en faire l'économie, ni les uns, ni les autres (2).

... mettre en place une pédagogie différenciée pour des classes hétérogènes...

... engager nos classes,

à vivre coopérative-

ment...

l'école, au collège,

... former nos élèves aux capacités méthodologiques qui leur permettront de mener leur scolarité...

... et ne pas oublier l'essentiel : susciter le désir d'apprendre.



⁽²⁾ Ont participé à cette table ronde : Martine DELORME, Michel GAILLOT, Chantal NAY, Philippe MEI-RIEU, Jean-Pierre RADIX.

ÉCOLE/COLLÈGE : CONTINUITÉS ET RUPTURES ?

Le parcours du combattant

Le regard porté par le prof de collège sur l'entrant en sixième n'a d'égal que celui de la maîtresse de C.P. sur le petit enfant étiqueté qui lui arrive tout droit de maternelle. Soit au jugé : dans quel état me le passe-t-on ? Et les « primaires » d'accuser leurs prédécesseurs d'inefficacité... Après tout, poussons jusqu'à l'absurde... si tout se joue avant six ans, plutôt que se regarder en chiens de faïence, les profs et les instits de primaire feraient mieux d'unir leurs foudres et d'aller régler leur compte aux malheureux instits de maternelle qui n'auraient plus qu'à se retourner contre le jardin d'enfants ou les nourrices agréées. Après tout, qui donc a la charge de nos petits anges avant l'âge fatidique. Je le dis haut et fort, mettant la barre à un mètre environ... c'est pas nous! Pas nous les instits de primaire. Et toc! D'autant qu'on a rudement intérêt, les uns et les autres, à aller chercher le chaînon manquant toujours plus haut dans la généalogie! Ça permet d'encaisser le moins de responsabilité possible, et au mieux, de se sentir grandi par le petit savant abonné à Tout l'univers dès sa première quenotte et dégagé de tout en ce qui concerne le traîne-savatte qui prend l'école par-dessus la jambe, famille à l'appui. D'aucuns y verront tout de même la nécessité de changer de système de référence... Certes, la continuité est difficile entre l'école et le collège, pédagogiquement parlant. Il n'existe pas plus de coordination entre les instituteurs et les professeurs qu'entre les professeurs eux-mêmes, à part en de très rares occasions. J'ajoute à la décharge des premiers que la géographie ne le permet pas toujours. Quant au problème des seconds, il concerne davantage les horaires. Au fond, le vrai drame de l'enseignement réside dans l'isolement choisi ou non des enseignants de tout poil. Aucun aménagement dans le temps scolaire n'étant prévu à cet effet, la concertation s'avère impossible. Le sacro-saint bénévolat n'étant pas et de loin, au goût de tout le monde, le clivage C.M.2-6° a toutes les chances de se perpétuer tout comme celui qui existe depuis la maternelle de classe en classe. Chacun se souvient des courtes poses récréatives pendant lesquelles les problèmes sont ébauchés, et sur la solution desquels tombe le couperet de la sonnerie fatidique... Passons brièvement sur la conférence pédagogique du samedi matin qui propose invariablement et une fois par trimestre une vue plus qu'aérienne des problèmes quotidiens sans y apporter plus de réponses...

Comment, dès lors, éviter aux enfants de réaborder le moyen âge dix années de suite et de passer à côté de Napoléon sans le voir... par exemple. Ceci valant pour toutes les disciplines d'éveil dont le programme plus que flou écope largement les inconvénients de ses avantages. Pour ce qui est des autres matières, la diversité des méthodes se charge de semer la panique dans ce qui pourrait encore être récupérable dans l'enseignement! Car avant de parler de mésentente entre l'école et le collège, il faudrait peut-être aborder le manque de cohérence pédagogique qui existe d'une classe à l'autre. Cette réflexion n'a évidemment

pas pour objectif l'uniformité de l'enseignement. Au contraire, la liberté de chacun est précieuse dans un domaine où la personnalité du maître est pour beaucoup dans l'enthousiasme de ses élèves. Mais une vue d'ensemble sur la plupart des écoles a de quoi laisser l'observateur quelque peu ébahi. Du parcours du combattant d'année en année de l'école primaire, l'enfant passe à celui d'heure en heure du collège. Ça a un petit côté « marche ou crève » qui n'échappe à personne. Comme on ne peut pas trier les élèves en fonction de la pédagogie qui s'adapterait parfaitement à chacun des cas, on fait avancer la chenille coûte que coûte, et tant pis si quelques-unes des pattes battent désespérément l'air, faute de pouvoir se mettre au pas.

Pour passer dans la classe au-dessus, c'est la foire d'empoigne. Sauf pour les valeurs confirmées ou très bien soutenues par l'hystérie des familles. Soit celles qui ont assez d'audace pour faire du ramdam à l'inspection. L'instituteur met la barre en son âme et conscience. Il en est qui la posent au ras du sol, tout le monde passe. Et il y a les autres. Il faudrait pourtant sacrément réfléchir avant de juger du redoublement d'untel. D'autant que les critères de passage laissent rêveur. Trop grand, trop petit, encore un peu vert ou carrément blette... Pas à niveau... Et puis quoi encore ? Il s'agirait de s'entendre sur le niveau luimême. Un niveau pour qui? Ou plutôt, à qui tel niveau serait susceptible de convenir ? Encore une fois, le passage en sixième n'a rien à envier au passage en général de ce point de vue. Le temps ne s'arrête pas parce qu'on entrevoit la sixième à l'horizon, ni parce que les profs de collège font les gros yeux à l'arrivée de la fournée suivante. D'autant qu'eux aussi auront à rendre des comptes aux collègues de lycée qui eux-mêmes auront à rassembler tout leur courage devant les intouchables : j'ai nommé les universitaires. Alors quoi ? Réclamer des réformes à corps et à cri quand on leur doit justement la situation en place? Il faut à mon avis cesser de considérer que le passage en sixième est une charnière. Ou plutôt, l'appréhender comme une charnière qui vient s'ajouter aux charnières précédentes. De toutes façons, le glas ne sonne pas avant seize ans pour le cancre insatiable et puisqu'il lui est donné d'ouvrir les portes de la culture jusque-là, autant lui permettre de faire jouer les gonds sans trop de douleur. Car loin de remettre en question la valeur de l'enseignement, il n'en est pas moins vrai que le vrai problème ne concerne que les cabochards. Les autres se contentent de franchir la barre du collège d'un pas quelque peu alourdi par le poids du nouveau cartable, mais leur arrivée ne soulève ni bonheur ni dépit chez nos collègues. Bref, parler d'étapes et d'échelons, d'accord. Mais où se situe, au juste, le haut de l'arbre ? Et estce si sûr qu'il faille y grimper pour s'estimer au bout de ses peines?

L'entrée au collège : une étape décisive

Depuis une quinzaine d'années on se préoccupe de la liaison C.M.2-6e et de l'adaptation des enfants lors de leur entrée au collège. Ici ou là on a, je crois, tout essayé dans ce domaine, depuis la réunion d'information des parents, jusqu'aux échanges d'élèves entre l'école et le collège, en passant par les visites, la confection de montages audiovisuels, de livrets d'accueil, sans oublier la participation des maîtres à certains conseils de classe. On a constaté une certaine amélioration : un peu moins d'inquiétudes, un peu moins de panique... S'il était important d'essayer d'atténuer les difficultés créées par le passage d'un type d'enseignement à un autre, il ne faut cependant pas en exagérer l'importance. L'adaptation « matérielle », c'est-à-dire aux conditions de vie au collège se fait relativement rapidement et en général, après quinze jours ou un mois, les enfants sont familiarisés avec leurs professeurs, connaissent leur emploi du temps, ne se perdent plus dans les couloirs et commencent même à découvrir les trucs et les ficelles pour se faciliter l'existence! Néanmoins, le taux d'éviction en fin de 5e ne s'est que peu modifié, ce qui signifie que même si on s'adapte au collège, du moins à son rythme, à ses us et coutumes, on n'est pas forcément parmi ceux qui pourront y passer quatre années, ou le cas échéant, parmi ceux qui iront au lycée.

Un premier ensemble de raisons à cet état de fait, probablement le plus connu mais aussi le plus nié, regroupe tout ce qui a trait au développement de l'enfant : c'est en grande partie le domaine de la psychologie, ce mot attirant qui fait si peur.

Une période de rupture...

L'âge de l'entrée en 6e est une période de rupture. L'enfant amorce le passage à l'adolescence avec tout ce que cela implique physiologiquement : croissance, puberté ou prépuberté. Il est inutile de développer ; tout parent ou tout enseignant a, ou aurait dû, constater les effets de ces transformations.

Par ailleurs, Jean PIAGET a montré que la période 10-12 ans était (statistiquement) le moment du passage d'un stade de développement de l'intelligence à un autre. Passant du stade concret au stade formel, l'enfant accède à d'autres possibilités de raisonnement logique. Ce passage, évidemment, ne se fait pas strictement au même moment pour tous et l'on observe que, indépendamment de leur âge d'ailleurs, certains ne maîtrisent pas encore les formes de logique qui leur permettront, vers quinze ans de déduire à partir d'hypothèses. Bien sûr, ce sont ceux qui « auront du retard scolaire » et qui bien vite auront une étiquette : le cycle classique du désintérêt pour l'école s'ensuivra et une C.P.P.N. ou L.E.P. accueillera l'enfant un peu plus tard. Peut-on imaginer que, avec un rythme différent (cycle d'observation en trois ans par exemple), certains d'entre eux auraient pu échapper à cette fatalité ?

Enfin, dans le domaine de l'affectivité, outre toutes

les questions propres à l'adolescence ou à la préadolescence, il faut savoir que le passage de l'école, structure en général sécurisante, à un autre monde, inconnu, est un moment difficile qui permet la résurgence des problèmes relationnels familiaux, et bien souvent le transfert et la fixation des sentiments de l'enfant sur la personne de tel ou tel enseignant. Tout observateur attentif constate que l'attitude d'un enfant en classe est en relation étroite avec la manière dont les relations familiales sont tissées. Mais tout ceci est si complexe qu'il faut se garder des analyses sommaires : les causes affectives de l'échec scolaire sont en général nombreuses et convergentes pour un même individu, diffuses et peu visibles, les mêmes causes ne produisant pas les mêmes effets chez des enfants différents.

Il me semble que le problème du tutorat doive être abordé de ce point de vue. En effet, l'enseignant doit être conscient de ces phénomènes d'ordre affectif afin, non pas de se substituer aux parents, mais d'avoir suffisamment de distance pour comprendre ce qui se passe entre l'enfant et lui, l'enfant et sa famille, l'enfant et ceux qui l'entourent au collège et, de ce fait, être mieux à même de l'aider. Il me paraît important d'insister sur le fait que l'entrée au collège représente un événement d'une grande importance dans la vie d'un enfant, et que, par conséquent le retentissement dans son affectivité est considérable. D'ailleurs, ce passage de l'école au collège n'a-t-il pas la valeur de passage de l'enfance à un autre âge, en quelque sorte ne remplace-t-il pas les cérémonies d'initiation d'autrefois ou d'ailleurs ?

Le poids des parents...

Cet aspect est d'ailleurs renforcé par le fait que l'école et plus particulièrement l'enseignement secondaire est l'objet d'un investissement considérable de la part des parents d'élèves.

Depuis que tous ou presque ont accès au collège, la réussite scolaire est devenue, plus encore que par le passé, le moyen de l'élévation dans l'échelle sociale par le biais de la profession. Mieux on réussit au collège, plus de chances on aura d'obtenir plus tard un diplôme permettant d'exercer une profession lucrative ou à statut social fort. Les parents mettent donc beaucoup d'espoirs dans la réussite de leurs enfants, sont fiers lorsque ceux-ci sont de bons élèves et malheureux en cas d'échec. Cette dynamique est, bien sûr, utilisée, le plus souvent inconsciemment par les enfants, d'autant plus que leur accession à certains savoirs (langues vivantes par exemple) les place dans une situation différente de celles de leurs parents. On a souvent observé que l'échec au collège est le fait d'enfants pas moins doués que d'autres mais qui utilisent ce moyen pour régler leurs comptes avec leurs parents (de manière inconsciente la plupart du temps) ou parce qu'il ne leur est pas possible, psychologiquement, de se trouver dans une situation où ils se sentiraient supérieurs à leur père



ou à leur mère (il semble bien qu'Œdipe existe!). A ceci s'ajoute la valeur symbolique des différentes disciplines, fonction de la valeur (ou de l'absence de valeur) que leur accordent les parents. Ici aussi on a vu des échecs en mathématiques ou en orthographe (ce sont les principaux points d'achoppement) provoqués par le fait que papa ou maman était ou n'était pas « fort » dans ce domaine.

Enfin, la situation se complique par « l'investissement négatif » de certains parents dans le collège, soit par réaction parce qu'ils n'ont pas eu accès à cette forme d'enseignement, soit le plus souvent sous l'influence du développement d'autres vecteurs de la connaissance. Ceci me permet d'aborder le second groupe de raisons qui tient à ce que j'appellerai le phénomène de « double culture ».

Le collège est en effet vécu comme un lieu de culture différente de la culture d'origine. J'entends culture au sens le plus large du terme et je précise qu'il ne s'agit pas ici uniquement du problème des enfants de travailleurs immigrés, qui, si important soit-il, ne doit pas masquer le reste. Pourquoi parler de double culture à propos d'enfants français ? Tout simplement parce que le collège actuel fonctionne toujours selon le modèle du premier cycle de lycée, dispensant un enseignement destiné à préparer à des études supérieures conduisant à des professions intellectuelles ou d'encadrement. Tout marchait bien lorsque 20 à 25 % de la classe d'âge entrait en 6° : il s'agissait des meilleurs élèves, en grande majorité issus des milieux culturellement favorisés, qui retrouvaient au collège (ou au lycée) un langage et des modes de pensée et d'expression auxquels ils étaient familiarisés.

Actuellement, la quasi totalité des enfants d'une même classe d'âge entre en 6°. Par différence, cela signifie que 60 à 70 % d'enfants ont des parents qui

n'ont pas connu l'enseignement secondaire, qui n'ont donc pas eu accès au type de culture « classique » véhiculé par cet enseignement.

L'école primaire a finalement été intégrée par tout le monde : on sait ce que c'est, ce qu'on y fait, ce qu'on y apprend. Le modèle n'a pas trop changé.

Par contre, à partir de la 6e, l'enseignement change de caractéristiques, il devient abstrait, de nouvelles disciplines apparaissent, d'autres changent de dénomination (on fait des mathématiques ou de la mathématique et non plus du calcul comme autrefois à l'école). La multiplication des intervenants, qui est agréable à certains, brise le lien entre l'élève et le maître unique. Enfin, le langage n'est pas celui qu'on emploie à la maison (il serait intéressant de compter combien de mots apparemment simples, employés par les enseignants, ne sont pas compris ou mal compris par les élèves ou leurs parents).

Il faut être conscient de cette différence et il y a un sérieux effort à faire pour que les parents des milieux modestes (qui ne sont pas incultes mais qui ont une autre forme de culture) se reconnaissent dans ce qu'on apprend à leurs enfants au collège.

C'est là tout le problème. Il est important que les enseignants s'en saisissent. La liaison entre la mauvaise réussite scolaire et le niveau de revenus de la famille n'est pas une fatalité. On peut être ouvrier, employé ou agriculteur et avoir le goût de la culture, à condition que celle-ci ne soit pas calcifiée et inaccessible. La rénovation du collège passe par la reconnaissance des élèves en tant qu'individus et non que machines à ingurgiter un savoir et à produire des performances notées sur vingt, ainsi que la prise en compte de l'apport positif des parents d'élèves.

Les principales difficultés de la sixième

Vues de l'école :

Nous sommes partis d'un constat :

En 6e nous remarquons l'hétérogénéité des vécus scolaires des enfants venant de l'école primaire. Il n'y a pas d'homogénéité de l'école primaire malgré l'aspect monolithique perçu par les parents d'élèves :

- classes de ville, classes de campagne

 classes plus ou moins ouvertes sur le monde extérieur
 autonomie des enfants plus ou moins grande selon les C.M.2.

Hétérogénéité des milieux familiaux non compensée par une prise en charge de l'école de ces réalités différentes (évaluation, classements par rapport à un certain type de savoir sans rapport avec leurs cultures).

Savoirs, connaissances

Le plus souvent préparation intensive à la 6° de la part de certains C.M.2 :

en maths : notions des propriétés des opérations, en français : étude d'une pièce de théâtre de Molière.

En comparant les I.O. des C.M.2 et des 6° et en étudiant les âges, il nous semble qu'il manque une classe charnière entre le C.M.2 et la 6°.

Les âges :

9 ans C.M.1 10 ans C.M.2 11 ans 6° 12 ans 5°

C'est le cursus normal. Que peut faire un enfant qui désire aller au L.E.P. à 14 ans. C'est le plus souvent un enfant en situation d'échec, peu soutenu dans son milieu familial par rapport au travail scolaire et dont le milieu lui-même est sous-informé par rapport aux études possibles (information insuffisante des C.I.O.). Que fera cet enfant ? Il redoublera sans aucun bénéfice pour lui une ou deux classes en attendant ses 14 ans...

Dans cette classe charnière conçue comme une aide il pourrait y avoir plusieurs intervenants : instituteurs, professeurs. On pourrait y envisager un début d'apprentissage d'une langue étrangère, d'une manière naturelle, et relationnelle sous forme d'un séjour de quinze jours à l'étranger (exemple voyage-échange + correspondance naturelle). Intérêts :

- bain linguistique
- étude du milieu
- démarrer l'apprentissage d'une langue par un lien affectif seul moyen d'affronter l'angoisse qui habite chaque enfant à l'idée d'avoir à comprendre et à s'exprimer dans une autre langue...

Contacts possibles entre C.M.2-6º

Visites de classes: Profs allant passer quelque temps dans un C.M.2 pour participer à la vie de la classe et non pas en tant que spectateur passif. Ceci permettrait: de connaître les familles et leurs réalités plus sûrement que dans les réunions parents-profs type confessionnal faites actuellement dans les collèges. De démystifier l'angoisse des parents au sujet de l'entrée en 6e, angoisse qui rejaillit sur les enfants.

Formation des enseignants : Vers un corps unique d'enseignants ?

A l'avenir : création de collèges allant de la maternelle à la terminale ?...

Groupe I.D.E.M. 60



Vues du collège :

A plusieurs reprises nous nous sommes rencontrés, dans mon collège, pour tenter, entre professeurs de différentes disciplines, de dégager les difficultés que nous ressentions en commun en classe de sixième... Je livre ici ce qui est ressorti, consciente que ce n'est qu'un moment de notre réflexion, ni très complet, ni très approfondi.

- 1. Une des grosses difficultés que nous percevons est le problème de « l'adaptabilité aux professeurs » : les élèves changent sans cesse de salle, de matériel, de professeurs et d'exigences. C'est dur pour eux... et pour nous qui sommes persuadés que nos exigences sont les seules, les bonnes, les vraies...
- 2. Une autre difficulté importante se situe au niveau du langage. Chacun, dans sa discipline et même s'il y fait attention, utilise un vocabulaire de « spécialiste » peu ou pas compris. Si tu es conscient et vigilant, tu essaies d'expliquer, d'introduire ce vocabulaire, en utilisant un vocabulaire que tu crois « courant ». Ce n'est pas toujours le cas !
- 3. D'autres questions en vrac :

Difficultés d'obtenir attention et concentration. Je trouve stupide d'écrire cela, mais il y a là, je crois, une différence fondamentale entre C.M.2 et sixième : un maître de C.M.2 a ses élèves toute la journée et sait bien (ou devrait savoir!) les limites de l'attention et la concentration d'un enfant de dix ans, il peut adapter ses exigences de travail en fonction de cela. Pour le professeur, rien n'existe hors de l'heure de cours et à tout prendre une heure d'attention dans la journée, qu'est-ce? Rien du tout! Sauf que l'élève lui, va vivre cinq, six, sept heures comme cela, où chaque professeur va lui demander un maximum d'efforts!

Autre difficulté : manque de maîtrise par rapport au matériel. Même si on comprend que c'est dur, parce que là aussi, c'est très différent de l'école primaire, on est vite agacé et impatient devant le cahier oublié, le compas inutilisable, l'équerre cassée...

Difficulté classique et pas nouvelle en sixième : les rythmes de travail différents dans une classe, plus difficiles à gérer en sixième, à cause de l'horaire étroitement découpé.

Paulette FREDEVAL

Le point de vue d'un élève...

L'univers de la sixième est très différent de celui de l'école primaire. Nos huit ou dix professeurs nous voient beaucoup moins longtemps... Beaucoup d'élèves croient que cela va permettre d'échapper un moment à l'attention du maître. En fait, le grand nombre des enseignants ne fait que réduire notre marge de liberté parce qu'il y a beaucoup plus d'ordres à qui il faut obéir.

Un professeur par matière rend l'emploi du temps très strict. Les heures de cours se déroulent chacune de la même manière et, en fait, c'est beaucoup plus monotone qu'à l'école primaire. Le professeur parle. L'élève est passif, écoute. Nous ne travaillons pas souvent en classe, sauf parfois, en petits groupes, pour réaliser des panneaux, par exemple. Par contre, après la classe, nous avons beaucoup de travail. Certains enseignants semblent se disputer le temps passé chaque soir par l'élève à travailler chez lui. Chacun veut qu'on travaille surtout dans sa discipline, et surtout s'il ne nous fait pas beaucoup travailler en classe. Dans ces conditions, nous devons apprendre à travailler tout seul pour nous en sortir. Si on travaillait vraiment en classe, alors on pourrait dire qu'il y a un aspect positif au collège. Ce serait un bon atout... Mais je crois que quand on rentre en sixième on doit savoir que c'est à la maison qu'il faudra travailler. Peut-être qu'on pourrait se contenter de nous envoyer le travail à faire chez nous?

Luc MELKONIAN

Pour faire un bon élève...

Il faut bien lui faire apprendre, Le prendre sous son bras, Et lui dire : « Tu réussiras, mon gars ». Et s'il ne veut pas, Il ne faut pas s'énerver Mais prendre une tasse de thé.

Guillaume, élève de 6e



Le point de vue d'une mère d'élève...

Il y a six ans, quand nous arrivions dans ce petit village de l'Oise où l'on ne pratiquait que la méthode moderne (pédagogie Freinet), j'étais fortement déçue. Je ne pouvais ni comprendre, ni admettre que mes enfants n'aient pas l'instruction traditionnelle que nous, parents, avions eue.

N'ayant pas d'autres solutions, je l'acceptais mais avec beaucoup de réticence.

Plus de cahiers du jour, du soir, plus de leçon à apprendre par cœur... J'avais l'impression de ne pouvoir les aider dans leurs études. Je me sentais presque rejetée de leur formation scolaire, j'en étais très malheureuse. Plus qu'eux, ceci m'a fait beaucoup réfléchir.

Tout d'abord mes fils allaient à l'école avec « plaisir ». La méthode d'enseignement coïncidait avec leurs intérêts. Elle excitait leur curiosité. Il n'y avait pas, ou peu, de menace et de punition, mais une libre activité scolaire.

Nous avons trois enfants qui se suivent à deux ans d'écart. Ils étaient tous les trois dans la même classe (classe unique à peu d'effectif, une quinzaine d'enfants), avec donc, la même enseignante.

Ceci me facilitait le contact. Je n'avais qu'une interlocutrice et je revenais à la charge souvent. Je posais des questions, nous cherchions ensemble les réponses. Je me documentais ailleurs... Au fil des jours, des mois, des ans, je me rendis compte que si je défendais encore « ma méthode », ce n'était presque plus que par orgueil.

Puis vint le jour où l'aîné passa en 6°. Les connaissances qu'il avait acquises n'étaient pas du même domaine que celles de certains de ses camarades de lycée, mais elles étaient plus étendues, moins spécialisées et surtout il était prêt, apte à recevoir un enseignement secondaire. Son comportement en classe n'était pas le même non plus que celui de ses camarades. Il était plus libre, plus audacieux. Il arrivait sans complexe, libéré, plein d'intérêt vital. Il fut malheureusement contraint de vivre et d'agir dans un milieu nouveau mais la formation et l'équilibre acquis en classe primaire, l'aidèrent énormément.

Après deux années catastrophiques sur le plan humain dans une école maternelle à Paris, notre deuxième enfant n'aimait pas l'école. Il avait de grosses difficultés à apprendre (bien qu'il ait une intelligence normale). Il se buttait facilement, se refermait sur lui-même, toujours complexé.

Pour lui, la méthode Freinet fut réparatrice. Elle lui donna confiance et sécurité. Il s'est adapté très facilement au lycée. Il est maintenant en 5° et ses résultats scolaires sont au-delà de tous nos espoirs.

Quant au troisième, c'est un « pur Freinet » : il n'a jamais eu d'autre formation scolaire, nous ne faisons pas de soucis pour lui. Il a dix ans, ses connaissances dans certains domaines nous surprennent. Bien sûr, il n'a pas appris que Charlemagne est le fils de Pépin le Bref... mais nous pensons que ce qu'il a appris est plus important que la vie de Charlemagne. Et ce que nous apprécions surtout, c'est qu'il ne soit jamais emprunté, c'est la facilité avec laquelle il se sert de toute documentation, du dictionnaire, aux B.T.

Je ne me suis certainement pas bien exprimée, mais j'espère que ces quelques lignes rassureront des parents, qui, comme moi, se posent ou seront amenés à se poser des « questions » sur la méthode Freinet.

Une maman

« Les 10-13 ans, garçons et filles en C.M.2 et en sixième »

Tel est le titre d'un ouvrage que Bianka ZAZZO vient de faire paraître aux P.U.F. Celui-ci apporte de nombreux éléments d'analyse et, par ses prises de parti, ne peut guère laisser indifférent le praticien, instituteur ou professeur de collège. Il existe des inégalités, dit B. ZAZZO, qui sont très étroitement liées au statut socio-culturel des élèves, mais « l'école est un milieu qui peut agir d'une manière décisive sur le comportement de l'enfant »; le pédagogue dispose d'un pouvoir spécifique, il ne peut, certes pas, tout changer seul, mais sa contribution peut être décisive... Aussi faut-il s'attacher à la façon d'enseigner, considérer la manière dont se déroulent les activités en classe et B. ZAZZO suggère de s'engager résolument vers un enseignement personnalisé et actif...

Nous avons proposé à un enseignant, une institutrice de C.M.2, de livrer les réflexions que lui inspiraient la lecture de l'ouvrage... B. ZAZZO apporte ensuite quelques précisions, répondant à deux questions concernant plus particulièrement les échecs scolaires engendrés par la mauvaise articulation C.M.2/sixième.

Le livre de B. ZAZZO est un livre important que tout enseignant, tout éducateur doit, me semble-t-il, connaître et étudier. Précis, simple, complet, il relate une expérience riche et approfondie. Il permet, dans d'autres lieux, d'autres situations d'analyser sérieusement ce passage de l'école primaire au collège, d'en comprendre les enjeux, d'aider efficacement les enseignants et les élèves.

1. L'étude menée est présentée clairement...

Les résultats sont frappants, percutants, pas nouveaux certes, mais on ne peut les lire comme étant simplement des résultats statistiques, donnés à titre d'information.

Affirmer, même avec la preuve des chiffres, que tout élève est prédestiné à la réussite ou à l'échec en fonction de son milieu social, que, de toute façon, les filles seront plus appliquées que les garçons, que les élèves qui ont redoublé un C.P. auront plus de chance de redoubler d'autres classes... tout ceci ne peut pas nous laisser indifférent. Tout ceci ne peut que susciter l'envie de trouver des moyens pour que cela change.

Et pourtant les résultats ne sont pas donnés à la légère. L'enquête faite auprès des instituteurs, de leurs élèves, des professeurs de sixième et de leurs élèves sont très proches de ce que les praticiens peuvent observer sur le terrain ; des nuances, certes existent mais tellement faibles que la fatalité semble vouloir s'imposer. Et pourtant il faudrait que les recherches, comme celles de B. ZAZZO ne nous amènent pas à baisser les bras... Nous devons refuser la fatalité, c'est même notre raison d'être.

2. L'étude est d'une très grande objectivité

Tenant compte des facteurs cognitifs mais aussi des facteurs non cognitifs. Ce travail est ainsi très riche et garde pour les deux types de facteurs en jeu une égale précision. La partie expérimentale de cette étude est alors d'une grande aide car, s'il est toujours relativement aisé de s'appuyer sur des résultats scolaires, d'accorder les maîtres entre eux et les maîtres avec les professeurs de sixième sur une évaluation de type scolaire, sur un travail écrit, l'évaluation de l'oral apparaît déjà plus difficile et celle du comportement, de la discipline, de l'autonomie semble souvent impossible.

Jusque-là il ne restait au maître que la possibilité de compléter son observation en essayant de mieux « appréhender » l'élève par quelques notions de psychologie, par des enseignements glanés ça et là et lui permettant de décoder certains comportements de l'élève.

Bianka ZAZZO, dans son étude, présente des grilles d'observation des conduites des élèves qui permettent beaucoup plus de précision et d'objectivité.

Exigence du rythme de travail.

Sans mettre l'élève en sixième de manière anticipée, il est nécessaire de lui demander un certain entraînement à faire des exercices rapides, à lui apprendre à connaître son propre rythme de travail, à améliorer ce qu'il fait.

- Organisation du travail.

S'intéresser à l'élève, à son travail sans le surprotéger mais sans le laisser seul, l'abandonner à ses handicaps. L'élève de C.M.2 aime être libre mais pas livré à lui-même. Sans appeler le contrôle du maître, des parents, il en a besoin comme preuve de l'intérêt, de la confiance de l'autre.

Organisation des loisirs de sa vie sociale.

Là aussi l'élève de C.M.2 aime quitter sa famille pour retrouver des amis, mais c'est avec angoisse, une angoisse qu'il veut dominer (combien d'élèves arrivent joyeux en disant qu'ils vont coucher chez un copain, passer le week-end chez des amis et passent d'abord une journée de classe à en parler !) Il a envie d'activités extérieures et en même temps de vrai temps libre, à ne rien faire.

— L'élève de C.M.2 est un « grand », il devient « grand » et attend l'approbation de l'adulte. Il est fier d'aller en sixième, fier d'envisager une vie plus mouvementée, un travail plus difficile, d'apprendre une langue vivante, d'avoir bientôt plusieurs professeurs.

Au total, l'élève cherche donc son équilibre, oscille entre le « petit » et le « grand » et c'est cette attitude qui déroute l'adulte. Parfois difficile à comprendre, il appelle sans cesse (et au sens propre du terme bien souvent); et ce qu'il appelle c'est une présence, un témoin de ce qu'il vit, quelqu'un qui le reconnaisse pour ce qu'il est sans renoncer à l'aider à progresser...

Et l'attitude des élèves de sixième au cours du premier trimestre montre bien cela... Joie, envie de raconter, de faire part de tout ce qu'il découvre, satisfaction de se débrouiller seul, constatations de ses difficultés qui une fois formulées sont déjà presque résolues...

Le passage charnière C.M.2/sixième peut alors être réellement une promotion, si on lui a appris avant à assumer des situations nouvelles, à organiser son travail, à être autonome.

L'intérêt essentiel de cette étude c'est qu'elle rend attentif, remet en cause, exige un changement, et cela dans plusieurs domaines.

Exigence du travail scolaire.

L'acquisition des notions de base, des mécanismes de lecture, d'écriture, de calcul est d'une grande importance. Mode, réforme au sujet de programmes, personnalité de l'enseignant..., l'élève risque de pâtir de modifications, d'essais tentés sur lui et dont on reviendra plus tard. Redoublement ou changement de méthode, voire décloisonnement, tout doit être envisagé dans l'intérêt de l'élève. Et ce dernier a besoin de bons résultats pour assumer un changement sans difficultés en sixième. En ce sens B. ZAZZO a raison de nous interpeller... Les meilleures intentions, les perspectives les plus généreuses peuvent échouer si elles ne s'attachent pas d'abord à fournir aux élèves des outils intellectuels. Il ne faut pas se payer de mots et désarmer les enfants sous prétexte de ne chercher que « leur épanouissement ».

Difficultés d'adaptation et échecs scolaires à l'entrée en sixième

Les réponses de Bianka ZAZZO

« QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS MAJEURES RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES QUI ENTRENT EN 6° ? »

Avant d'entrer au collège, les élèves de la « terminale » de l'école élémentaire envisagent le changement de statut scolaire à la fois comme une promotion (dont ils tirent gloire) et comme une situation « dangereuse », y compris d'ailleurs les très bons élèves des C.M.2.

Ils connaissent, grosso modo, les changements qui les attendent et ont tendance le plus souvent à « majorer » leur importance.

Une fois en 6°, tous ces changements sont assez rapidement assimilés : les nouvelles règles de fonctionnement sont acceptées, les enseignants « spécialisés » sont jugés fort compétents, les habitudes sont rapidement acquises.

Mais toutes ces modifications n'impliquent pas, pour les enfants, un réajustement de leurs propres conduites d'écolier; ce réajustement demandera un temps beaucoup plus long d'habituation, et d'apprentissage, que certains d'ailleurs ne parviendront pas à acquérir. Les enseignants de 6e ne s'en rendent pas toujours compte, mettant au premier rang de difficultés, les « lacunes scolaires », les insuffisances des acquisitions de base. Trois exemples de ce qui a pu être observé « sur le terrain » :

- 1. La pluralité des enseignants ne correspond pas seulement à une diversification des savoirs à acquérir. Elle exige de la part des élèves des adaptations rapides à des situations pédagogiques variables selon la matière enseignée et la méthode utilisée. Avec les enseignants « spécialisés » (qui ont la charge de plusieurs classes), les rencontres sont plus brèves et les cours plus denses que ceux que les élèves ont connus en C.M.2.
- 2. Le découpage du « temps scolaire » en cours bien distincts nécessite de la part des élèves des qualités de mobilisation et des capacités d'organisation du travail qu'ils devront acquérir pour « suivre tout » au même rythme et au bon moment ;
- 3. La préparation des devoirs et des leçons à l'échelle d'une semaine et non plus au jour le jour demande un effort de planification du travail à la maison. Ils font face à cette exigence avec plus de bonne volonté que d'efficacité (il suffit de regarder leurs cartables où l'on trouve tous les jours tous les livres et cahiers dont ils disposent).

Certains sont aidés par leurs parents, mais le plus grand nombre ne l'est pas, ou pas à bon escient... Les « lacunes scolaires » se font jour d'autant plus facilement que les écoliers ne savent pas comment utiliser ce qu'ils ont appris : ils « répondent » mal à propos, ou pas du tout, surtout lorsqu'on leur demande de répondre « vite ».

La lenteur d'exécution (plus facilement admise à l'école élémentaire) constitue le principal handicap des écoliers de milieux peu favorisés.

« L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE FORME-T-ELLE A L'ACQUISITION DES CAPACITÉS REQUISES POUR ENTRER AU COLLÈGE ? »

Elle le devrait, elle le pourrait, mais elle ne le fait pas de façon

satisfaisante. Et non en C.M.2, car il est alors trop tard de « rattraper » ce qui n'avait pas été fait avant.

Il s'agit bien moins de préparer l'enfant à une diversification des enseignements que de son acquisition des conduites de travail : le fameux « apprendre à apprendre » qui commence dès l'école maternelle mais qui n'est guère maîtrisé que par une minorité. Autrement dit, rendre l'enfant capable de s'adapter au changement des tâches et des objectifs, variables d'un cours à l'autre, mais aussi d'un enseignant à l'autre.

Côté élèves, cela implique une maîtrise temporelle de la tâche à accomplir et une certaine confiance en soi dans les initiatives d'organisation qu'il prend. Côté enseignants, cela implique évidemment une communication claire de ces objectifs, objectifs à court terme, et une incitation constante à l'initiative de chacun.

Un maître de C.M.2 auquel j'avais demandé il y a quatre ans, à quoi il attribue les difficultés de ses élèves observées en 6°, m'a répondu : « En C.M.2 nous avons des enfants qui ont en français et en calcul des différences énormes : l'éventail du cursus primaire s'y trouve représenté... De nouveaux programmes paraissent ambitieux, irréalisables dans certains domaines, et on arrive à se dire que ce qui n'est pas fait maintenant, le sera plus tard... Avec 35 élèves par classe, on ne peut pas faire mieux... »

Les effectifs sont actuellement beaucoup moins lourds, les choses vont-elles mieux pour autant ? La prolongation de la scolarité peut aussi inciter à des exigences pédagogiques moins strictes : ainsi, observe-t-on une tendance à faire passer- des élèves de l'élémentaire au secondaire « à l'ancienneté », au besoin dans des S.E.S. dont les effectifs ne cessent d'augmenter.

DEUX REMARQUES ENCORE:

 Le collège hérite des inégalités qui se révèlent petit à petit dans le cycle primaire, et la coupure radicale entre les deux cycles ne fait qu'aggraver les difficultés adaptatives antérieures.

C'est surtout aux débuts de l'enseignement élémentaire qu'il faut accorder le maximum d'attention (et non en C.M.2), en prenant en considération, avant tout résultat des apprentissages, la façon dont l'enfant apprend. Plus tard, les échecs qui s'installent freinent les progrès.

2. On parle beaucoup de la « baisse générale du niveau des connaissances ». Ce cliché par trop répandu n'a jamais été ni éprouvé, ni prouvé (il est d'ailleurs de mise à propos de toutes les générations d'écoliers : « ... de mon temps ! »)

Ce qui est incontestable, c'est que les populations d'écoliers qui entrent au collège sont de plus en plus hétérogènes, et que le « minimum vital » des connaissances nécessaires à l'insertion sociale s'est élevé, et va s'élever encore.

A cette hétérogénéité des écoliers qui entrent actuellement en 6°, il faudrait répondre par une plus grande souplesse adaptative de l'institution scolaire. Par exemple, consacrer les premiers mois de 6° à une initiation progressive aux nouvelles modalités d'enseignement. L'école unique ? Projet ancien et vieux rêve...

Bianka ZAZZO

Les enjeux de l'évaluation

notes, appréciations,

dossiers scolaires...



Outils de sélection ou aides pédagogiques ?

Les appréciations se présentent comme quelques mots qui prétendent résumer un ensemble d'évaluations plus ponctuelles. Elles sont très globalisantes et formulées en termes de constat. Elles font interférer des éléments hétérogènes qui ne portent pas tous sur le travail ou l'activité de l'élève, du type affectif ou moral. Le recours à l'explication toute faite, à la tautologie, est courant. Ne travaille pas. N'est pas motivé. Manque de maturité. Même si ces appréciations sont positives – tant mieux pour le narcissisme de l'élève et de ses parents élève sympathique et intuitif ou le bon vieux trimestre satisfaisant - on ne peut pas leur accorder une valeur de prescription pédagogique ou alors il faut admettre que l'exhortation est par elle-même efficace. Comment penser que des formules du genre doit vaincre sa timidité ou doit se ressaisir ou encore le deuxième trimestre sera déterminant constituent un diagnostic opératoire et l'indication d'une stratégie de remédiation à des difficultés rencontrées par l'élève.

Pour en rester aux phénomènes les plus habituellement observés, il faut aussi souligner que bien souvent l'appréciation paraphrase la note. Quelquefois elle la relativise ou la nuance : reste que dans les deux cas l'appréciation est en quelque sorte un lieu de dépendance ou de contredépendance de la note.

Les appréciations sont souvent répétitives : les mêmes élèves ont ainsi à longueur d'année et même de scolarité les mêmes appréciations qui, lorsqu'elles sont négatives, prouvent par là-même leur inefficacité totale.

Ainsi se constitue peu à peu un discours sur l'élève qui a des effets sur lui et son apprentissage mais aussi sur les professeurs qui s'autoconfirment et se sédimentent dans leur opinion. Ce savoir qui se constitue sur l'élève, archivé dans le dossier scolaire, montre bien aussi un des dangers les plus sérieux de cette pratique. La contamination des appréciations les unes par les autres peut en effet créer une sorte de certitude au moment de l'orientation. Ce type d'évaluation favorise tout le système de sélection à usage social mais n'apporte aucune lumière sur la guidance pédagogique.

Cette non-prescription pédagogique constitue un défaut commun aux notes et aux appréciations car ces deux modalités d'évaluation établissent des constats par eux-mêmes techniquement insuffisants pour envisager des remédiations aux difficultés.

Nous sommes ici dans une situation que l'on peut décrire au travers d'une métaphore médicale : la mauvaise note ou l'appréciation insuffisant est comparable à un constat de mauvaise santé mais il manque le diagnostic clinique et la prescription préventive ou curative. On dit à l'élève qu'il est malade sans lui dire de quoi et sans lui indiquer de traitement et lui offrir les appuis nécessaires.

Jean-Claude PARISOT

Les premiers résultats d'une recherche menée par l'I.N.R.P. sur la transition C.M.2/sixième :

Convergence sur les objectifs d'apprentissage Rupture du contrat pédagogique

Le passage de l'école au collège est, parmi les différentes transitions du sytème éducatif, un lieu privilégié de révélation d'échec (ou de réussite) pour un grand nombre d'élèves.

Différentes études à caractère essentiellement psychosociologique ont été menées sur cette question (cf. notamment Bianka ZAZZO) (1). Nous avons choisi, en ce qui nous concerne, d'étudier le passage de l'école au collège sous l'angle de la didactique. En effet, nous ne sous-estimons en aucune façon l'importance des facteurs socio-culturels, un certain nombre de difficultés observées peuvent être analysées par référence aux contenus d'enseignement. Nous appelons « contrat didactique », le contrat - en grande partie implicite - qui régit les relations entre les élèves et l'enseignant à propos d'un savoir disciplinaire objet d'enseignement, il est clair que ce contrat détermine largement les représentations du savoir des élèves et, par là même, leurs comportements scolaires. Nous pouvons ainsi définir notre cadre de travail : « étudier les effets des ruptures des contrats didactiques » entre école et collège sur les comportements et les performances des élèves.

On ne présume pas que cette rupture ait nécessairement des effets négatifs sur tous les élèves : on se propose de la décrire le plus finement possible et d'en mesurer les effets, tant positifs que négatifs, en les rapportant à l'environnement socio-culturel des élèves, pour déterminer ceux qui en tirent parti et ceux qu'elle met en échec.

Pour ce faire, nous avons mis en place deux études :

- Un « étude diagnostique » qui a débuté en 1982 au cours de laquelle nous avons cherché sur un échantillon représentatif d'enseignants d'école (600) et d'enseignants de collège (800) répartis sur cinq disciplines (arts plastiques, français, histoire-géographie, langues vivantes, mathématiques), à repérer, à travers leurs réponses à des questionnaires, quelles étaient les représentations des contrats didactiques des enseignants concernés. Les premières analyses effectuées font apparaître une forte homogénéité d'ensemble des réponses des instituteurs et des professeurs de collège, cette homogénéité se situant essentiellement au niveau des opinions sur les objectifs d'enseignement. Citons pour résumer les conclusions du premier rapport de recherche.
- Une convergence notable des opinions sur les objectifs de chaque discipline aux deux niveaux.

Celle-ci est d'autant remarquable qu'elle se produit y compris en langues vivantes que les instituteurs n'enseignent pas ; différence de fonction, différence de public scolaire n'entament pas une sorte de consensus qui semble une image du discours de l'institution scolaire elle-même. La confrontation avec les analyses plus fines sur les « représentations des disciplines » par les élèves, les professeurs et les parents permettra de voir s'il s'agit d'un consensus plus large.

De plus, se trouve intériorisé dans les représentations, le découpage disciplinaire en œuvre à l'école : chacun répond, comme on l'a vu dans chacun des documents, à des objectifs propres.

Cette convergence massive de représentations premières sur les objectifs de la discipline est tempérée parfois par des divergences partielles.

 En sixième se renforce de manière notable le poids des contenus disciplinaires

Ceci apparaît dans l'importance accordée à l'acquisition des vocabulaires spécifiques (en maths, histoire et géographie et dans une moindre mesure en français), dans la place réservée aux acquisitions méthodologiques (dans les disciplines déjà citées et en arts plastiques), dans l'importance accordée à l'évaluation et à la capitalisation de savoirs formalisés (définition, résumés de cours); plus généralement, on peut parler d'un pas important vers l'abstraction (mathématiques, histoire-géographie, arts plastiques pour les pratiques d'évaluation). Enfin, on observe un

déplacement des rôles de l'écrit entre le primaire et le secondaire : d'objet d'apprentissage, il devient véhicule essentiel d'acquisition et d'évaluation des savoirs.

 Les instituteurs accordent plus d'importance que les professeurs à la classe comme lieu de communication et de vie.

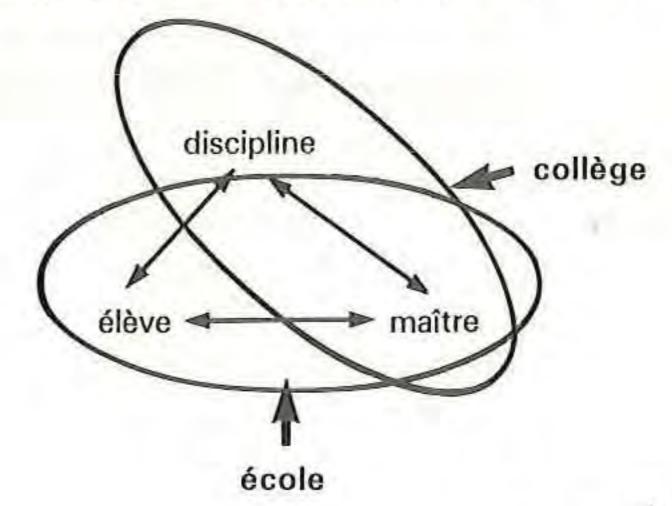
Le questionnaire dit de « pédagogie générale » montre que si le débat est en usage à l'école comme au collège, les instituteurs y tiennent un rôle moins directif et sont plus sensibles à l'idée que les élèves doivent apprendre à s'écouter. Cette attention portée à la classe comme collectivité et non comme collection d'individus est repérable pour toutes les disciplines : le travail de groupe est plus présent dans le primaire (histoire-géographie, mathématiques), l'expression orale revêt plus d'importance aux yeux des instituteurs (français), le caractère de détente et de plaisir (arts plastiques) est plus remarqué à l'école qu'au collège.

 Une « étude longitudinale » qui a débuté en 1983 au cours de laquelle nous étudions l'évolution d'une population d'élèves (600) du début du C.M.2 à la fin de la 6°. Notre objectif, dans cette deuxième étude articulée sur la première est l'étude dans les classes de l'effet des contrats didactiques sur les comportements et performances des élèves.

Pour faire cette étude nous avons mis au point trois types d'instruments actuellement utilisés en C.M.2 :

- des grilles d'observation qui doivent nous permettre de repérer les différents types de contrats didactiques :
- une grille d'observation de la mise en œuvre des situations didactiques,
- une grille d'observation du statut de l'erreur,
- une grille d'observation des échanges écrits et oraux. (Ces grilles sont utilisées trois fois dans l'année dans chacune des classes).
- des questionnaires aux enseignants, élèves et parents permettant de repérer leurs représentations des disciplines,
- des épreuves disciplinaires destinées à mesurer l'évolution des comportements et performances des élèves tout au long de l'étude.

A mi-parcours de la recherche, les premières analyses et observations semblent bien aller dans le sens de notre hypothèse de départ selon laquelle une rupture de contrat didactique serait identifiable lors du passage de l'école au collège. Ainsi, dans le système didactique « élève-maître-discipline », les contrats semblent nettement privilégier à l'école le couple « maîtreélève » tandis qu'au collège c'est le couple « maître-discipline » qui apparaît privilégié selon le schéma suivant :



J. COLOMB Directeur de programme I.N.R.P.

Biance ZAZZO - Les 10-13 ans, garçons et filles, en C.M.2./6* - P.U.F. 1982 - 222 pages.

Sont-ils déjà morts?



Enseignant dans un collège de recrutement surtout ouvrier, Gilles VARY trace le bilan d'une année dans une 6º chargée ; les différentes pistes ouvertes pour la libération de l'expression — graphique, dramatique, orale ou écrite — et de la communication ont provoqué le même constat : la stagnation et la passivité des élèves scolairement moins doués se fait jour. Une pédagogie traditionnelle n'arriverait pas non plus à modifier radicalement les comportements de passivité et de consommation. La pédagogie Freinet y parvient-elle ? C'est une question fondamentale qui est soulevée ici : la pédagogie Freinet est-elle une pédagogie populaire ?

LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Une classe de sixième de trente-quatre élèves, issus de milieux ouvriers et employés, pour la plupart. Zone H.L.M. de vingt mille habitants. Quatre élèves ont connu des classes Freinet. Je suis le seul dans l'établissement à pratiquer la pédagogie Freinet.

LES FAITS

a) L'expression : on a commencé par les textes libres, le démarrage a été long, puis il y a eu au deuxième trimestre des textes assez nombreux. Actuellement, ils réclament des moments d'expression dramatique.

Qui est actif lors de ces activités ?

- a) Textes libres : certes ils deviennent plus nombreux. Il y a eu une certaine dynamique. On peut cependant distinguer trois catégories d'élèves :
- Certains sept ou huit écrivent régulièrement. C'est sans doute positif pour eux.
- Un bon nombre en écrit de temps en temps, et entre temps, ne savent pas « quoi faire », malgré mes interventions à partir de ce qu'ils peuvent me dire.
- 3. D'autres, six ou sept, ont très peu écrit, et ce sont ceux-là qui ont un mal fou à se fixer sur une activité.
- Il faut noter que les élèves cités en 2 et 3 sont ceux qui connaissent plus ou moins de difficultés — quand ils ne sont pas en situation de refus ! En français comme ailleurs. Et si certains ont écrit des textes, c'est pour faire comme les autres, me disentils.
- b) Expression graphique ou plutôt dessin : c'est le refuge pour certains qui ne peuvent se décider à lire, ou dépouiller des documents, ou écrire. Et quand ils ont fait un dessin, il leur est très difficile de trouver un texte pour l'accompagner.
- c) Expression dramatique: c'est l'activité qui a la cote en ce moment. Mais il y a un noyau de « vedettes » qui, il est vrai, arrive à en entraîner quelques autres dans son sillage. Mais la

- majorité reste des spectateurs consommateurs. Et on comprend qu'ils réclament ces moments : c'est leur situation de téléspectateurs qui ne demandent qu'à regarder.
- d) Correspondance scolaire : elle a commencé en janvier. Elle a été irrégulière et si au début, elle a suscité de l'enthousiasme, elle semble avoir maintenant moins d'importance. Cependant, ils tiennent à aller voir les correspondants.
- e) Journal scolaire: on le diffuse à l'extérieur. Mais chacun surveille étroitement si son texte s'y trouve, et est mécontent si on n'a pas eu le temps de voir son texte en vue du journal: estce là une nouvelle forme de compétition?

ESSAI D'EXPLICATIONS

Nombre d'élèves ont une réelle difficulté à se fixer sur l'écrit : ils n'écrivent que peu et ils ne lisent guère.

Si tout le monde regarde les textes libres ronéotés, seuls les « meilleurs » élèves traditionnels discutent réellement. Les autres se contentent de consommer, sans plus (preuve : très peu d'entre eux retiennent les paroles d'une chanson et sont en mesure de raconter des films vus à la télévision).

L'image sous toutes ses formes a tué chez ces élèves l'aptitude à lire, à réfléchir, à créer, à avoir des intiatives. Ce sont des consommateurs de spectacles. Ils regardent les images sans lire les légendes explications ; aiment les séances de projection de diapositives, dévorent des bandes dessinées. Il va de soi que je n'oublie pas les explications par le milieu social et scolaire.

Je n'entends pas rester les bras croisés et attendre le grand soir ; mais la question se pose avec insistance : peut-on modifier les comportements de passivité, de consommation, et en particulier d'enfants de onze à treize ans qui ont déjà un certain nombre de comportements bien ancrés.

> Gilles VARY C.E.S. Louis Pergaud 52105 Saint-Dizier Cedex

Du côté des collèges : la litanie des reproches...

Que peut-on retenir des innombrables doléances exprimées? Les professeurs du secondaire déplorent évidemment la faiblesse ou l'absence des compétences fondamentales : la lecture en premier lieu, les capacités d'expression orale et écrite, la fidélité de la mémoire, la méthode de travail personnel ; il s'y ajoute des remarques sur l'étourderie, l'instabilité, l'irréflexion et le manque de connaissances minimales en sciences exactes, sciences humaines, musique, expression plastique, etc.

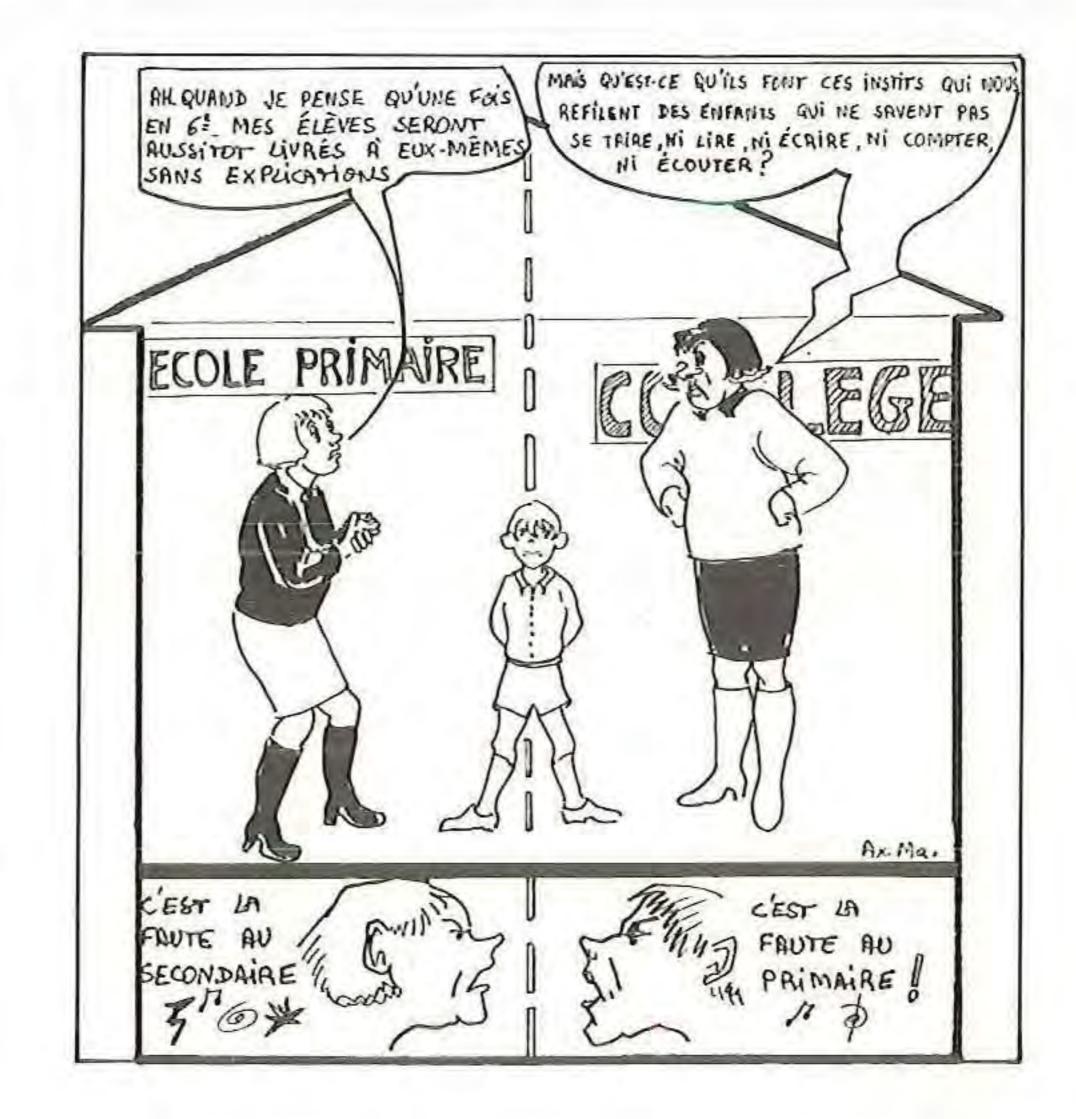
Les parents déplorent évidemment ces carences et y joignent des regrets concernant la disparition des traits de comportement qui garantissaient la paix familiale : assiduité à la lecture et au travail écrit, respect de l'adulte, obéissance, politesse, assimilation des traditions culturelles : chants patriotiques, fables de La Fontaine, légendes, faits et dates de l'Histoire Nationale, géographie départementale et fluviale de la France, nomenclature ordonnée des sciences élémentaires, etc.

Enfin les éminents défenseurs des valeurs et du patrimoine dénoncent à l'école publique l'érosion de la morale, le dédain du patriotisme, le culte de la facilité et, même, un coupable endoctrinement idéologique distillé par des instituteurs politisés et syndicalisés (...)

Lorsqu'on s'obstine à comparer le niveau des cours moyens à celui des classes de fin d'études de 1955, où les adolescents avaient 14-15 ans, on manque à l'honnêteté intellectuelle. Il en va de même lorsqu'on oppose aux C.M.2 d'aujourd'hui, où toutes les couches de la population sont brassées, les classes de septième des petits lycées de naguère, qui recevaient pour l'essentiel une clientèle sélectionnée par la position sociale et le désir de reproduction concomitante. A ce stade, rappelons encore, pour la dénoncer, la comparaison fallacieuse entre les sixièmes de 1960, filtrées au taux de 30 à 35 % par un examen d'entrée et les sixièmes d'aujourd'hui, qui reçoivent environ 85 % du « tout venant » (...)

Le maximalisme pédagogique reste un mythe, quel que soit le système adopté. L'école n'a qu'une part limitée dans l'éducation d'un individu et les essais d'évaluation de cette part semblent indiquer qu'elle est loin d'être prépondérante. Si l'on évitait de déconcerter, de culpabiliser les instituteurs par d'injustes reproches, ils travailleraient avec un surcroît d'enthousiasme générateur de progrès. Les professeurs des collèges, et beaucoup le font, devraient tous consacrer leur énergie à enseigner utilement leurs nouveaux élèves de sixième plutôt que de se répandre en lamentations stériles...

J. PRIOURET in, Peut-on améliorer l'efficacité de l'école élémentaire, et à quel prix ? Bulletin A. Binet et Th. Simon, n° 595, 1983, p. 220 à 231)



PERSPECTIVES POUR UN TRAVAIL CONVERGENT

Pour réussir ensemble

« Le travail de sélection n'est pas compatible avec le travail d'éducation. Éduquer c'est s'adapter aux enfants, sélectionner c'est vouloir adapter les enfants à la société. Enseigner c'est espérer que tous vont réussir, sélectionner c'est espérer que certains vont rater. Enseigner c'est faciliter les tâches, sélectionner c'est piéger... » (1)

A l'école maternelle, pour les enfants qui ont la chance de pouvoir y aller, on essaie de déceler, de favoriser et de développer toutes les potentialités que chacun possède pour l'aider à se construire... Malheureusement, actuellement, une certaine tendance pousse également à sélectionner : « L'appréciation de l'échec en maternelle s'appuie sur l'estimation qualitative d'un retard dans les acquisitions et sur l'intégration dans le groupe » (2)

Avec l'école élémentaire, « la distance socio-culturelle entre le milieu social de l'enfant et l'institution scolaire » (3) continue à s'agranur... « A la fin 1979, pour les enfants de cadres supérieurs ou professions libérales, 2,4 % redoublent le C.P., 22 % pour les enfants d'ouvriers spécialisés, 29 % pour les enfants de salariés agricoles » (3) bien que l'on ait constaté une amélioration, certainement due à l'action et à l'extension de l'école maternelle (surtout en milieu rural), puisque « la proportion des scolarités normales est passée de 53 % en 1974 à 65 % en 1980 » (3).

Jusqu'à ce qu'il arrive en 6°, l'enfant n'a connu que des généralistes, plus ou moins expérimentés... Il a eu souvent la chance d'être avec le (la) même durant toute une année et même parfois pendant plusieurs années... Ce qui présente pour lui, sans qu'il le sache, un certain nombre d'avantages :

- la sécurité, si importante pour son équilibre, si l'adulte qui s'occupe de lui aime les enfants tels qu'ils sont (et il devrait en être toujours ainsi, sinon il est préférable de changer de métier...) et non pas tels qu'il voudrait qu'ils soient, ses chances de réussite n'en seront que plus grandes. « Parmi les grands psychologues de l'enfant, Henri Wallon a insisté sur l'interdépendance du développement cognitif, intellectuel et du climat affectif, émotionnel de l'éducation » (3).
- la solidarité du groupe auquel il appartient, si l'éducateur « prend en charge tous les enfants, assume leurs différences et élargit leurs potentialités » (3) avec « des attitudes qui stimulent le désir de l'enfant, qui éveillent ses intérêts, des méthodes qui ne le découragent pas... » (3)
- la continuité de l'enseignement, avec le même langage dans toutes les matières : ce qui ne peut qu'être bénéfique si l'enseignant(e) essaie de n'en privilégier aucun afin de permettre la construction harmonieuse de l'être en devenir qui lui est confié car « c'est à un développement global de chaque enfant que nous sommes invités » (3).

Avec le collège, commence l'ère des spécialistes dont certains, revendiquant leur spécialité, s'y enferment et ne veulent pas en sortir, si bien que cela en devient presque une infirmité... Et pour l'enfant qui arrive en 6°, ce qui n'a été qu'une coupure, lors de son passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, devient une véritable cassure... Il va se retrouver avec un certain

nombre de professeurs parfois autant que de matières enseignées ! Pourtant, il faut reconnaître que la majorité des élèves de 6º aime changer de « tête » et de salle... En outre, ils prennent rapidement possession du collège... Mais, où cela va moins bien, c'est lorsque les professeurs, réunis en conseil, établissent le bilan trimestriel : il semble que de nombreux élèves soient incapables de réussir ! Pour différentes raisons d'ailleurs : manque de compréhension, de travail, de bases (et l'on accuse l'école élémentaire qui ne devrait pas envoyer de tels élèves en 6º !)...

Essayons d'examiner sérieusement ces principaux griefs... Tout d'abord, le manque de compréhension : parmi tous les professeurs que subit l'enfant, certains lui sont sympathiques, d'autres moins ou pas du tout... Chacun a son langage de spécialiste : celui du littéraire n'est pas le même que celui du scientifique !

Et pour l'enfant qui doit s'adapter a autant de langages qu'il a de professeurs, cela doit représenter un certain nombre de problèmes que certains résolvent facilement mais que d'autres, pour différentes raisons, ont plus de mal à résoudre et s'ils ne trouvent pas un milieu accueillant qui les aide, ils ne parviendront peutêtre jamais à les surmonter! D'autre part, avec le système du cours et l'emploi presque exclusif de la salive et de la craie, on sert à tous la même soupe, plus ou moins délayée, qui, en général, ne favorise que ceux qui ont une forme d'intelligence déductivo-convergente qui leur permet d'assimiler le discours et l'explication verbale (environ 30 %) tandis que les autres qui ont des formes d'intelligence intuitivo-divergente ou pratique ou mixte, sont lésés par le système et la pédagogie qu'on leur applique est une nourriture didactique qui ne leur convient pas...

Et les groupes de niveau ne résolvent pas le problème : ils sont antidémocratiques, et il faut « que l'enfant et l'adolescent fassent l'apprentissage de la vie démocratique en même temps que l'acquisition des connaissances » (4) Il faut placer les jeunes qui nous sont confiés dans des conditions qui leur permettent des apprentissages de la vie sociale » (4) Nous devons les accepter tels qu'ils sont et il faut leur apprendre à accepter les autres également tels qu'ils sont, à les respecter, à les aider, à être solidaires et coopératifs (encore faut-il que nous le soyons nous-mêmes!) et ce n'est pas en les parquant, en pratiquant une ségrégation nocive aux élèves et aux enseignants, que nous y parviendrons. Certains enfants réussiraient certainement mieux si on leur permettait davantage de tâtonner, de chercher, de se tromper, de recommencer, d'observer, de manipuler, d'expérimenter, d'imaginer, d'inventer, de s'exprimer... « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », ce n'est pas seulement en écoutant et en regardant...

Il nous faut individualiser notre enseignement et développer les travaux par groupes : bien sûr, cela demande plus de travail que de faire un cours mais le travail ne nous fait pas peur, n'est-ce pas ?

Justement, si nous parlions du manque de travail que nous déplorons chez certains de nos élèves. On semble croire qu'il suffit que les élèves viennent au collège pour qu'ils travaillent ! Soyons sérieux... Combien de professeurs viendraient au collège

pour le seul plaisir d'y travailler ? Et l'on voudrait que les élèves soient différents de nous : pour quelles raisons ? Parce que c'est ainsi ? Parce qu'ils doivent apprendre ? « La dévalorisation des apprentissages a des causes matérielles : il existe d'autres sources de connaissances et de distractions » (2). Parce qu'ils préparent leur avenir ? Cela en préoccupe bien peu... Ils sont comme les adultes : ils travaillent bénévolement quand ils sont motivés et intéressés. Alors ne soyons pas surpris si beaucoup d'élèves ne travaillent pas pour le plaisir de travailler. Il faut les entraîner, les placer dans des situations telles que leur activité sera naturelle...

Le métier d'enseignant n'est pas un métier de tout repos : il devient même de plus en plus difficile... Mais c'est un métier passionnant si on ne le subit pas, si on ne s'abandonne pas à la routine, si on n'a pas peur de se remettre en question sans se culpabiliser mais en restant lucide, si on a de l'enthousiasme, de la foi même... Nous avons la chance de nous occuper de ceux qui représentent l'avenir, auxquels nous avons des choses à apprendre mais qui ont également beaucoup à nous apprendre... « Il faut que l'élève et l'enseignant se sentent à l'aise dans ce lieu social qu'est l'école qui appartient aussi bien aux élèves, qu'aux enseignants et qu'à l'administration » (4). Et nous qui sommes en général des démocrates, nous devons agir en démocrates et non pas en dictateurs... Les élèves doivent participer davantage à la vie de l'établissement, à l'élaboration de leur savoir, de leur savoir-être et de leur savoir-faire, et nous devons les considérer comme des égaux et non pas comme des êtres inférieurs avec lesquels nous pouvons agir selon notre bon plaisir... C'est nous qui devons nous adapter à eux et non pas le contraire. Nous n'avons pas plus de droits qu'eux mais nous avons davantage de devoirs parce qu'ils sont des êtres en devenir et que nous avons la responsabilité de les aider à trouver leur place dans

Eh'tu y comprends quelque chase der M'sieur le prof.
Im'y connais un peu
c'est mon dada 52

c'est pas
comme on
cours...



la société et d'être capables de la transformer, si nécessaire, pour que tous soient heureux...

Quant à la critique de l'école élémentaire, toutes les études sérieuses qui ont été effectuées, montrent que les élèves ont autant de connaissances scolaires sinon plus que ceux d'avant et qu'ils sont certainement plus aptes à s'approprier le monde actuel que nous ne l'étions à leur âge pour le nôtre. Ils évoluent plus vite que nous qui restons, trop souvent, conservateurs... D'autre part, il semble que l'on ait du mal à comprendre et à admettre que le collège n'est pas un lieu de sélection mais qu'il doit continuer l'école élémentaire et que le passage de celle-ci à celui-là devrait se faire naturellement pour tous les enfants... Il faut leur permettre d'y poursuivre leurs apprentissages le plus concrètement possible, en leur donnant les responsabilités qui peuvent être les leurs car « comment peut-on demander à quelqu'un d'être responsable s'il n'a pas de droits, une certaine maîtrise de ce qu'il fait » (4)

Chaque établissement devrait avoir un projet éducatif, ce qui est possible actuellement, auquel chacun aurait souscrit... Mais il faut également que les enseignants travaillent en équipe(s), en partant des enfants qui leur sont confiés, afin d'agir pour que Tous réussissent le mieux possible... en sachant que l'équipe n'est pas le copinage : « la copinerie sclérose la réflexion : ne pas se blesser mutuellement prime tout » (4)

Daniel JACQUOT

(1) Albert JACQUARD (généticien), Cahiers Pédagogiques nº 215

(2) Liliane LURCAT (maître de recherches au C.N.R.S.)

(3) Claude SEIBEL, École Libératrice nº 13 du 24.12.1983

(4) Gérard MENDEL (médecin psychiatre, psychanalyste et sociologue), E.L.

(C.P. nº 215)



Etre a l'aise au collège en sixième...

Tel est l'objectif fixé par les professeurs du collège Ampère d'Oyonnax aux élèves de sixième, pour le premier trimestre de chaque année scolaire... Comment parvenir à un tel objectif?

 Une classe de C.M.2 envoie une liste de questions sur le collège à une classe de sixième, sur tous les sujets qui la préoccupent.

 Les élèves de sixième y répondent par petits groupes et invitent les élèves de C.M.2 à visiter le collège.

- La visite a lieu, organisée par les élèves eux-mêmes ; elle se reproduit au moins deux fois pour que les élèves de C.M.2 puissent « prendre la température » du collège ; à l'occasion d'une petite fête, les élèves de l'école rendent l'invitation à leurs camarades du collège... Les contacts sont créés... La rupture est dédramatisée.
- Mais il y a également d'autres stratégies qui sont utilisées en parallèle : étude de textes, au C.M.2 et en sixième, sur le collège d'autrefois, le collège d'aujourd'hui ; enquête sur la sixième vécue par les parents ; échange de cassettes, journaux entre une classe de C.M.2 et une classe de sixième...
- L'objectif fait l'objet d'une évaluation par un questionnaire de dix questions en fin de premier trimestre...

(Informations transmises par B. FERRIER Collège Ampère - 01100 Oyonnax)

Des initiatives à prendre...

Notre expérience d'instituteur en classe de C.M.2, nous confronte annuellement avec l'expérience du passage de nos élèves en 6e.

Si pour un certain nombre d'entre eux cette transition se fait sans problème particulier, pour d'autres, ce passage au collège présente des difficultés plus importantes (pouvant aller jusqu'à compromettre la première année) et dont nous pensons qu'il est préférable de les prévenir plutôt que d'attendre qu'elles se manifestent pour y remédier.

A cette fin, l'essentiel de notre propos consistera donc à procéder à l'inventaire de ces difficultés et à proposer quelques éléments pratiques de solution visant à leur prévention et à leur résorption.

Les principales difficultés peuvent tenir à :

 Des lacunes dans les apprentissages scolaires tels qu'ils sont définis par les textes officiels. Importantes, ces lacunes retardent, voire empêchent les acquisitions spécifiques à la 6°.

 Des capacités intellectuelles insuffisamment développées : l'enseignement secondaire en particulier, fait de plus en plus appel chez les élèves aux capacités de raisonnement, de réflexion, d'analyse et de synthèse. Aussi le cours moyen doit-il être un lieu de progrès de ces capacités.

 Un manque de continuité dans les enseignements entre C.M.2 et 6e qui peut amener l'élève à perdre pied.

- Une certaine lenteur dans les rythmes de travail ce qui provoque des retards accumulés. Si l'unicité du maître en C.M. permet une meilleure adaptation aux rythmes de l'enfant, cela est difficile, voire impossible en 6°.

 D'un manque d'habitude pour prévoir et organiser son travail : même si les professeurs sont attentifs à lui faciliter son travail, l'élève doit dans le second degré faire preuve de davantage d'initiative et d'autonomie que dans les classes primaires.

 Un manque d'autonomie : à l'école primaire, le travail s'effectue habituellement dans le cadre structuré de la classe et pendant la journée scolaire. Dès la classe de sixième, l'élève doit ajouter aux heures d'enseignement en la présence et sous la direction des professeurs des temps de travail personnel : permanence, recherches à effectuer en dehors de l'établissement...

D'autres difficultés peuvent naître de certains retards dans l'évolution de l'affectivité ou de la socialisation chez les enfants, de certaines attitudes de repli devant l'environnement. Dans ce registre de difficultés psychologiques on peut noter par exemple:

- la crainte du changement chez les élèves qui ont besoin de repères fixes pour se sentir en sécurité et qui sont affectés par les changements de lieux,

 les difficultés relationnelles : enfants ayant des difficultés à créer des relations avec de nouveaux camarades ou à se familiariser avec la personnalité des nouveaux professeurs.

Toutes ces difficultés ne se manifestent pas chez tous les élèves avec la même acuité. Pour certains, elles se résorbent assez vite en quelques jours, voire quelques semaines. Pour d'autres, elles durent plus longtemps et compromettent, quelquefois gravement, leur année scolaire.

En ayant dressé un bilan sommaire, il convient alors d'envisager quelques procédures dont la mise en place est susceptible de préparer et de faciliter la transition et d'assurer un bon déroulement de l'accession au collège.

La responsabilité de ce passage étant conjointe aux maîtres de C.M.2 et aux professeurs de 6e, des tâches respectives leur incombent. Elles se situent pensons-nous à trois niveaux :

- au niveau des enseignements et de l'organisation de la vie et du travail au C.M.
- dans la collaboration entre maîtres de C.M. et professeurs de 6e,
- au niveau de l'accueil de l'élève, de la pédagogie et du travail au collège.

Au niveau des enseignements, on peut par exemple envisager

pour le maître le souci d'assurer la réalisation tant en ce qui concerne le développement des aptitudes personnelles qu'en ce qui concerne les apprentissages intellectuels dans chacun des domaines de l'enseignement. C'est à nous, semble-t-il, la tâche première et centrale pour bien préparer les enfants à l'accession au collège. Il lui faudra pour cela dresser un bilan initial, définir des objectifs précis, procéder à des évaluations régulières, éventuellement assurer les rattrapages nécessaires par la mise en œuvre d'une pédagogie de soutien.

En ce qui concerne la vie de la classe et l'organisation du travail, il serait également souhaitable que les enfants aient au C.M. l'occasion de se familiariser avec des situations de travail diversifiées : alternance d'activités en classe entière et en ateliers par groupes, travail individualisé... et des méthodes pédagogiques différentes : travail collectif, par groupes ou par équipes, en situation d'entraide mutuelle, en situation de travail individualisé et personnalisé, en situation d'autonomie, afin d'être parés pour affronter la diversité des professeurs et de leurs styles pédagogiques.

D'autre part, pour répondre aux exigences du travail au collège il faudrait que les maîtres habituent leurs élèves à programmer leur travail dans le temps, à réaliser certaines tâches en dehors du temps scolaire, à terminer certains travaux en temps limité...

Nous avons dit que le bon déroulement du passage en 6° relève d'une responsabilité conjointe aux maîtres de C.M. et aux professeurs de 6°. Cela suppose donc une collaboration entre ces enseignants. Il semble tout d'abord naturel que les maîtres de C.M. fassent une étude précise des programmes du cycle d'observation afin de savoir quelles difficultés attendent leurs enfants et que les professeurs de 6° étudient les programmes et instructions du cycle moyen pour avoir une idée précise des performances qu'ils sont en droit d'attendre de leurs nouveaux élèves.

Il serait d'autre part souhaitable qu'ils entretiennent à l'intérieur d'un même secteur scolaire des contacts plus réguliers, plus suivis, sur certaines questions afin éventuellement, lorsque cela est possible d'harmoniser leurs pratiques (exemple : la terminologie propre à chaque discipline) leurs exigences, leurs méthodes.

Enfin, il y a au moment de l'entrée en 6º une période d'adaptation aux conditions de vie et de travail nouvelles. Le rôle des professeurs est à ce moment-là essentiel. Ils peuvent pour leur part contribuer à faciliter cette transition pour leurs élèves, par exemple :

– en facilitant leur adaptation aux nouvelles méthodes de travail et aux nouvelles conditions de vie en leur donnant les indications pratiques nécessaires à la bonne marche de leur travail et de la vie de la classe, en veillant à leur bonne intégration dans le groupe-classe nouvellement constitué.

 en adaptant leurs exigences non pas au niveau théorique, défini par les programmes et les Instructions Officielles du cycle moyen mais à la réalité du groupe-classe, niveau, besoins, rythmes de travail définis par une évaluation préalable et une observation attentive,

 en harmonisant, entre collègues, les méthodes de travail, la répartition du travail, les modes d'évaluation afin que les élèves ne soient pas perdus dans la multiplicité et la diversité des façons de procéder.

Lorsque cela est possible, il serait sans doute souhaitable que soit mise en place une pédagogie différenciée, prenant en compte les différences individuelles afin de répondre à la diversité des niveaux et des besoins forcément disparates dans le cadre institutionnel de la constitution de classes hétérogènes.

Les propositions faites ci-dessus ne constituent qu'un inventaire sommaire de solutions facilement réalisables. Certains établissements sont allés plus loin encore dans cette voie, par exemple, en aménageant et en assouplissant les structures communes d'enseignement : groupes à effectifs réduits, organisation de groupes de niveau...

Certes, toutes les solutions ne sont pas applicables simultanément et partout. Sans aucun doute y a-t-il encore d'autres aspects du problème à prendre en compte, d'autres manières d'envisager la liaison école-collège et cela en fonction des conditions et des possibilités particulières à chaque cas. D'ailleurs, des initiatives sont-elles prises et des expériences heureuses conduites ici ou là manifestant ce qui nous semble l'essentiel : que maîtres et professeurs soient conscients des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves au moment de leur passage en 6° et attentifs et décidés à mettre en place ce qui peut contribuer à les prévenir et à en réduire les conséquences.

Régis TOURNUS (Directeur d'école primaire)

Un passage en douceur

ou « C'est parti de la base » (Citation)

Depuis que l'ai le C.M.2 c'est-à-dire depuis pratiquement toujours, l'idée d'envoyer mes élèves en 6° me cauchemardait. Pourtant, me direz-vous quand on a un C.M.2, on ne voit pas ce qu'on peut faire d'autre.

Mais que voulez-vous, chaque année voir venir chez moi d'anciens élèves tout catastrophés, ne récoltant que des D ou des E, me disant « qu'en grammaire, on ne faisait pas du tout comme nous », que... et que..., rencontrer des parents vous disant que « les professeurs trouvent que le niveau est bien bas et qu'à l'école primaire on ne fait pas... » etc. Tout cela à la longue finissait par vous décourager.

Bref, j'étais prête à prendre le premier C.P. ou C.E. venu quand Georges m'a dit l'an dernier : « Nous avons vu le principal et l'an prochain, nous prendrons tes élèves » (6° l et 6° ll ensemble puisque cette année au Pontet les deux filières ont été fondues). Nous c'est-à-dire Georges BELLOT (français - hist-géo), Janine VIZIER (math-sciences), et Michèle GAUGEY (anglais), les trois



profs principaux français, math, anglais qui travaillent en équipe pédagogique.

Réaction double de ma part : O joie ! Enfin un passage en douceur ! O crainte ! Suis-je à la hauteur !?

La joie prenant le pas sur la crainte, il fut décidé que les collègues viendraient à Vedène avant les vacances et que j'irais au C.E.S. voir fonctionner leur classe.

Profitant d'un samedi matin de liberté (j'étais au stage à l'E.N.) j'ai donc pris mon vélo et j'ai filé dans les classes de Georges. C'était la fin du mois de mai. Georges et ses élèves préparaient une expo sur la vie à l'époque de la création du Pontet. On a observé des vieux machins pour l'expo et on a discuté sur leur utilisation, on a écouté une interview de ma grand-mère, sur sa jeunesse, en patois de l'Hérault. On a entendu et récité de la poésie, on a corrigé une dictée et à 11 h, Annie est venue nous rejoindre, pour un travail sur la flore de notre région (travail préparé par des groupes d'élèves) il a été question de cuisine et de médecine par les plantes.

J'en oublie sans doute, mais la matinée a été très bourdonnante.

Un peu plus tard, quand j'ai repris ma classe, Georges est venu à Vedène.

A ce moment-là, nous étions certains que l'effectif de ma classe ne serait pas suffisant pour une 6°, compte tenu des redoublements et des élèves qui allaient en 6° III. Il a été décidé que l'équipe du Pontet prendrait également les élèves d'une de mes collègues Mme MARESTIN qui n'appartient pas au groupe I.C.E.M., qui aime son boulot et les enfants et qui fait des tas de choses dans sa classe.

Georges et Janine sont venus à leur tour un matin dans nos classes. Ce qui fait donc qu'en juin nos élèves ont quitté l'école avec deux monstres en moins pour hanter leurs nuits.

L'avant-veille de la rentrée nous nous sommes retrouvés au C.E.S. (les trois profs et les deux instits) pour discuter des modalités de nos rencontres au cours du premier trimestre. La classe de 6e comprenait 34 élèves (sans commentaires) tous donc de Vedène sauf trois. Ce jour-là, on n'a pas parlé d'eux pour ne pas créer d'opinion avant contact. Nous avons simplement signalé deux ou trois enfants plus émotifs que les autres et qui risquaient d'avoir davantage de problèmes d'adaptation.





Et ce fut la rentrée. Ces messieurs-dames du C.E.S. vous en parleront peut-être. Ce que je peux vous dire c'est que les « anciens » élèves qui venaient me voir le soir dans ma classe étaient nettement plus détendus que les autres années.

Après un mois et demi de travail, nous nous sommes retrouvés à nouveau un soir à Vedène et nous avons alors parlé des problèmes particuliers à chaque enfant. On a aussi parlé parents (il y avait eu la réunion des parents au C.E.S.) et nous avons pu apporter quelques précisions. Et on a pensé que ce serait bien si on pouvait aller passer une journée avec eux au C.E.S. Et on a décidé de demander l'autorisation à notre inspectrice lors de la conférence pédagogique qui devait avoir lieu quelques jours plus tard.

Non seulement on a eu l'autorisation mais en plus l'inspectrice a été ravie et charmante et nous a dit qu'elle allait nous donner des titulaires remplaçants si on pouvait combiner une date adéquate.

Et le 21 novembre, journée de fort mistral, nous nous sommes retrouvés au C.E.S. à 8 h. Et nous étions remplacées dans nos classes. Les enfants travaillaient une partie de la journée en deux groupes (4 h) et l'autre partie ensemble (4 h). Chacune de nous a suivi un groupe le matin et l'autre l'après-midi.

Au menu, il y a eu anglais, musique, français (lecture), géographie, math, grammaire. En anglais ce fut un travail de révision et de correction et j'ai retrouvé Chantal et Christian avec toujours leur manque de moyens à l'oral. Thierry qui avait déjà été absent, Christine toujours aussi petite bonne femme... Puis nous sommes allés en musique et nous avons passé une heure passionnante avec les percussions et la musique chinoise. Chapeau pour le professeur M. LAVIGNE. Si j'avais appris la musique comme ça, peut-être serais-je moins ignorante en ce domaine.

Après, il y a eu 2 heures de travail commun avec Georges (en français et géo), et Janine qui avait une heure de liberté. Nous étions donc 37 dans une salle! Et c'était silencieux et ça travaillait!!! Deux groupes d'élèves sont venus présenter des livres qu'ils avaient lus avec un questionnaire guide. (Ils étaient enregistrés par Estelle la préposée au magnéto). Il s'agissait du « Lion » de KESSEL et du « Château de ma mère » de PAGNOL. Leurs camarades leur posaient des questions quand ils n'étaient pas

très clairs et il a été question de différence entre amitié et amour ce qui les laissait perplexes.

A propos du « Château de ma mère » un groupe était chargé de s'occuper plus particulièrement des plantes de notre Provence et on a pu entendre une toute timide Christine raconter son travail. Bien sûr il fallait tendre l'oreille car elle ne parlait pas bien fort mais elle parlait! Et devant 36 personnes! Janine a branché sur les sciences naturelles puisque c'est son domaine et a suggéré l'étude plus approfondie de cette flore.



En géographie, c'était l'étude de l'Afrique (au programme) avec diapos à l'appui. Puis, on est allé manger. (Nous avons remarqué que les gosses se gelaient dans la cour à l'interclasse). Après le repas on a pu encore discuter avec les profs dans une salle.

Et l'après-midi nous sommes repartis avec un nouveau groupe : math d'abord — heure de travaux dirigés. Les petits avaient fait des recherches personnelles et venaient présenter leur travail. C'était passionnant. Ils avaient des idées, posaient des questions, corrigeaient des erreurs, sans panique aucune (ils n'étaient que 17).

Après il y a eu grammaire avec des corrections d'exercices sur le sujet et des recherches par groupes sur le même travail.

A 16 heures, nous sommes allés boire le café. La journée avait été épatante. Les enfants étaient contents de nous avoir vus. C'était encore un contact avec leur école familiale. La continuité dans le changement...

Enfin, il y a eu le conseil de classe officiel le 4 décembre. Janine et Georges qui en ont l'habitude vous diront s'il était différent des autres. Moi, c'était le premier auquel j'assistais. Il y avait le sous-directeur, une maman, quatre élèves, quatre profs, et nous. Tout le monde est resté jusqu'à la fin ce qui est exceptionnel. Les enfants étaient à l'aise et ont parlé sans aucune gêne. Ils avaient amené leur compte rendu de réunion de coop pour faire part de leurs observations et de leurs réclamations sur des points particuliers.

Je crois que ce qui est important c'est que les enfants ne se sont jamais sentis coupés complètement de l'école primaire. Les élèves que nous avons envoyés ne sont certainement pas meilleurs que les autres, leurs résultats en 6e ne sont peut-être pas plus merveilleux que dans une autre classe, mais il n'y a plus cet anonymat qui régnait les années précédentes et quand il y a problème, le contact est vite pris.

Les parents que j'ai rencontrés au cours de ce premier trimestre sont très contents car les problèmes d'adaptation ont été très simplifiés et ceux qui ont d'autres enfants dans le C.E.S. ont pu noter la différence et me l'ont dit.

Le problème qui reste est « Qu'en sera-t-il des années futures ? ». Cette année j'ai encore un C.M.2.

Evelyne LAFON

JANINE AJOUTE...

Des élèves différents de ceux venant d'une classe traditionnelle ? Sûrement et je m'en suis rendu compte dès les premiers jours. Il a régné dans le groupe pendant quelques temps une atmosphère de continuelle agitation. Je pense que cette instabilité, cette dispersion étaient le reflet de leur angoisse devant tout ce qui était nouveau pour eux (mobilité du cadre de vie, locaux impersonnels et nus, importance du groupe, profs, méthodes de travail... et j'en oublie!...)

Mais, me direz-vous, tout ceci est vrai pour n'importe quel enfant arrivant en 6e, venant d'une classe moderne ou traditionnelle.



Oui mais, ils ont réagi différemment. Ils n'avaient pas d'habitudes de passivité, de « docilité » si agréables pour certains. Ils ont tout de suite extériorisé leur peur.

Ils s'en sont débarrassés. Mais moi je ne m'en suis pas rendu compte immédiatement et j'ai été paniquée pendant quelques jours : 34 gosses c'était vraiment trop.

Mais finalement le groupe s'est sécurisé assez rapidement et il s'est bien soudé. Dans l'ensemble, l'adaptation n'a pas été longue.

Des différences dans leur comportement une fois l'adaptation faite? Bien sûr. Je ne parlerai pas de l'atmosphère de travail. Ils sont gais, détendus. Il y a un climat de confiance (ce qui n'exclut pas quelques tensions internes passagères). Ils sont assez dynamiques, ils réclament des réunions de coopérative.

Pour ma part ce que j'apprécie le plus c'est qu'ils savent travailler seuls. Ils se débrouillent avec une fiche. Beaucoup n'en sont pas esclaves, mais s'en servent seulement comme point de départ. Ils prennent des initiatives dans leur travail personnel, ont des tas d'idées dans leurs recherches.

Evelyne a évoqué le problème de leur niveau. C'est très difficile d'aborder une comparaison, puisque cette année il n'y a pas de « sélection », alors que jusqu'ici je n'ai eu que des sixièmes de type II.

Sûrement il y en a quelques-uns qui, à la fin de l'année n'auront pas un bagage suffisant, même en mathématique (en français le problème est je crois un peu plus aigu). Cependant le niveau de la classe est assez bon, sinon très bon en math et en sciences.

Je me régale de travailler avec eux. Ce sera ma conclusion.

Janine VIZIER



GEORGES AJOUTE...

Nous n'avons pas fait la Révolution, nous avons accomodé le système afin d'y mieux vivre, afin d'y faire un travail un peu moins abêtissant... avec rien si ce n'est quelques illusions et un brin d'enthousiasme.

Une équipe : trois profs, parmi soixante-cinq autres, qui s'acceptent à un niveau d'engagement bien différent, qui font peu de choses ensemble mais qui ne font rien sans consulter, informer l'autre et qui réagissent ensemble quelles que soient leurs divergences ou leurs préoccupations intimes.

Le choix de nos élèves, c'est aussi une chose toute simple.

Cela nous oblige à nous frotter au primaire, à rentrer dans une classe et à voir les réalisations de nos camarades.

Cela nous donne envie d'aller plus loin et de faire tomber une partie des interdits qui, soi-disant, nous entourent...

Cela donne des forces et de l'imagination.

Pour connaître mieux les élèves, sentir un peu la classe, deux ou trois jours suffiraient... Et que de temps gagné à la rentrée, que d'incompréhensions, que de blocages supprimés...

Lors de la pré-rentrée, lors des conseils de classe, lors des visites des maîtresses dans nos classes, nous essayons de construire un langage commun. Les joies et les difficultés de chacun apparaissent : c'est réconfortant, c'est sécurisant...

Cette année les réunions de coop, les ateliers, les travaux de groupe, l'organisation du travail sont pris en charge par les en-





fants et le vieux monsieur doit défendre avec force les quelques prérogatives qu'il s'est conservé, il se demande pourquoi d'ailleurs...

Des exemples : « En grammaire, la classe est divisée en deux groupes hétérogènes. Certains élèves demandent qu'il y ait un groupe fort et un faible. Après un timide essai, une longue discussion, cette proposition est rejetée. Les enfants ont compris que le déséquilibre s'accentuerait ».

« en math, on fait plus de recherche qu'en français, le prof rend les devoirs tout de suite, tandis qu'en français...

Il y a des problèmes en éducation physique. La prof informée, accepte de venir discuter avec la classe. Et après une longue explication tout rentre dans l'ordre...

Il faut être prêt à tout et c'est pas facile cette remise en question permanente : accepter, écouter, respecter l'autre, le prof aussi bien que les enfants.

Un élève a fait toute sa scolarité en pédagogie coopérative ou Freinet. Allez donc le manœuvrer...

Tout, pourtant, n'est pas rose. 34 élèves très hétérogènes, des élèves qui décrochent et qui n'aiment pas l'école. D'excellents élèves qui piaffent et de quel droit les retenir ?

Multiplier les ateliers, individualiser me dit Janine. J'y arrive pas. C'est trop de boulot. Il faut une organisation extraordinaire et j'en suis loin.

Les élèves d'Evelyne et de sa collègue sont passés en 6° en douceur...

Evelyne n'a plus de cauchemars.

Peut-être que nous les aurons, les cauchemars, au passage en 4e... mais nous les partagerons à trois...

Georges BELLOT

Commentaire de Mauricette.

Sensationnel ! Ça donne envie d'en faire autant : c'est donc possible.

Je retiens le résultat majeur :

 des gosses qu'on n'arrive plus à manipuler, parce qu'ils n'ont plus peur.

 Des gosses qui arrivent en 6º avec une méthode de travail, et qui trouvent des profs pour utiliser intelligemment cet acquis.

Une pédagogie personnalisée

Qui dit « enseignement personnalisé » dit aussi « outils de travail » mis à la disposition des élèves afin que chacun puisse par lui-même découvrir ce qu'il peut trouver seul, organiser son travail et accéder à l'autonomie. Le professeur de collège qui veut organiser l'enseignement personnalisé, aura donc comme première tâche de se munir de bons instruments de travail. Quels sont ces instruments? A quelles conditions sont-ils de bons outils? Comment les mettre à la disposition des élèves ? Voilà donc quelques questions auxquelles j'essaierai de répondre, à partir de l'expérience que m'ont donnée plusieurs années d'enseignement du français en travail personnalisé dans les classes de 6e et de 5e.

Quels sont les instruments de travail dont doit se munir le professeur qui veut mettre en œuvre une méthode d'enseignement personnalisé? Le premier instrument, à mon avis le plus important, celui dont il ne peut se passer c'est une programmation. Comment parcourir une route, faire un voyage sans savoir où l'on va, sans connaître le but à atteindre? Comment laisser des élèves dans une participation active à l'apprentissage d'une discipline sans leur présenter d'abord les différents objectifs à atteindre ? A ceci des professeurs répondent : « Les élèves ont la table des matières de leur livre, ils savent bien ce qu'ils vont apprendre ». La table des matières d'un livre n'est pas une programmation, elle est une énumération de données qui forme le programme d'année, la programmation sera bâtie à partir de ces données mais le professeur les agencera et les organisera selon l'ordre d'acquisition des notions et des savoir-faire. Il s'inspirera pour cela, non seulement des lois de la psychologie, mais aussi de son expérience pédagogique. Chaque élève aura à sa disposition cette programmation et pourra s'y référer afin d'évaluer ses progrès.

Un autre outil de travail est « le contrat de travail » établi par l'élève avec l'aide de son professeur. Ce contrat comporte un certain nombre de notions à acquérir, de travaux à effectuer dans un laps de temps déterminé. La programmation se trouve ainsi monnayée en une suite de plans de travail que l'élève s'engage à effectuer. De son côté le professeur s'engage à fournir l'aide et le contrôle nécessaires.

Cette aide, le professeur l'apporte aux élèves par les diverses indications de travail qu'il va leur fournir. Ces indications de travail que l'on appelle soit « fiches de découvertes », soit « guides de travail » ont pour but de lancer les élèves à la découverte d'une notion, de leur faire goûter cette joie de trouver par eux-mêmes. L'élaboration de ces fiches demande une réflexion approfondie sur la notion à faire découvrir et en même temps une connaissance pratique des difficultés qu'un jeune aura pour appréhender cette notion. Voici quelques questions essentielles à se poser avant de composer une « fiche de découverte ».

1. Quelle est la notion précise que je dois faire découvrir par l'élève ?

2. De quel acquis vais-je partir? Sur ce sujet, quelles sont les connaissances de l'élève ?

3. Quelles sont les différentes étapes que je prévois pour l'approfondissement de cette notion ?

4. Quelles manipulations concrètes puis-je prévoir? 5. Quel moyen de contrôle vais-je utiliser pour voir si

la notion est comprise ?

A propos des manipulations, je me permettrais une considération qui me semble importante ; il ne faut pas faire trop vite l'économie des moyens concrets d'acquisition. Nos jeunes qui ont actuellement des difficultés de concentration auraient besoin de manipuler davantage pour arriver à mieux réfléchir. Pour les notions de base de grammaire, de géométrie, de calcul, le fait d'utiliser un matériel concret aide à se poser certains problèmes et à passer ensuite à l'abstraction. En français, j'ai vu des élèves comprendre la tournure passive en découpant et en manipulant des phrases.

Une fois la notion découverte, elle n'est pas acquise pour autant. Il faut donc prévoir toute une série d'exercices à proposer aux élèves. Point n'est besoin de multiplier les fiches. Des livres d'exercices, des fichiers existent dans les librairies, pourquoi ne pas les utiliser et éviter ainsi la fabrication d'une multitude de fiches. Pour faciliter la correction et en faire un exercice constructif, les autocorrections sont d'excellents instruments de travail. On peut se servir d'ailleurs des corrigés de livres qui sont fournis au professeur. Cependant une autocorrection a une plus grande valeur quand elle s'accompagne de quelques questions qui permettent aux élèves de rechercher les causes de leurs erreurs. On peut y ajouter quelques indications qui renvoient aux notions mal comprises et invitent à les revoir. Quelques outils de travail à prévoir : les moyens de contrôle et d'évaluation. Le contrôle individuel que l'élève fait quand il lui semble avoir acquis une notion est préférable au contrôle collectif. Pour la mémorisation ainsi que pour le contrôle des acquisitions, on aura intérêt à utiliser des tableaux de synthèse, ceux-ci permettent de classer les connaissances acquises. Un exemple parmi d'autres : en français, les élèves ont fait des recherches sur le pronom, ont découvert ses différentes formes, en conclusion de leurs travaux, ils vont les classer sur un tableau où seront indiquées les différentes natures des pronoms.

Pour permettre toutes ces recherches, il est nécessaire que les élèves aient à leur portée de nombreux livres, des dictionnaires, des encyclopédies, des anthologies. Chaque classe devrait devenir un C.D.I. où chacun peut trouver une importante source de renseignements. Nos locaux scolaires, dans nos collèges, restent trop souvent meublés uniquement de tables, de chaises, d'un tableau et d'une estrade comme si l'unique source de connaissance était le maître à une époque où existent tant de moyens d'information autres que la parole du professeur.

A cela, je sens venir l'objection que j'ai souvent entendue : « Comment voulez-vous que je mette tous ces instruments à la portée des élèves, moi qui dois me déplacer de classe en classe?»

La solution, dans un collège, est de transformer les salles de classe en salles consacrées à la même discipline. Comme il y a des laboratoires de sciences, de langues, des ateliers de travail manuel, pourquoi n'y aurait-il pas des salles de français, de mathématiques, de sciences humaines? Les professeurs peuvent y laisser leurs instruments de travail, afficher leurs programmations, les contrats de travail. Dans ces salles qui deviennent des ateliers, l'atmosphère est totalement différente, l'élève est sans cesse sollicité à prendre en main l'organisation de ses recherches, il n'attend plus passivement que la maître lui dise ce qu'il doit faire.

Là où cette organisation des locaux n'est pas possible,

faut-il renoncer à toute tentative de travail personnalisé ? Je ne le pense pas. Programmations, indications de travail, fiches de découvertes, tableaux de synthèse peuvent être photocopiés et remis à chaque élève. Chaque local de classe peut être muni d'une bibliothèque pluridisciplinaire où les élèves pourront trouver des documents pour toutes les matières étudiées.

Une autre objection que l'on rencontre fréquemment, c'est le coût que va entraîner le financement de cette documentation. Il suffit, je crois d'un peu d'imagination et d'ingéniosité pour parer à cette difficulté. Pensons à l'abondance de spécimens dont nous avons été inondés depuis la mise en œuvre de la réforme Haby et de tous les livres scolaires mis au rebut !... N'est-il pas possible de faire un choix parmi eux pour constituer une bibliothèque de documentation? Les subventions reçues ne seraient-elles pas utilisées avec plus de profit si, au lieu d'acheter les mêmes ouvrages pour chaque élève, on variait les éditions afin de leur offrir un plus grand choix ? Je connais un professeur d'histoire-géographie qui, au lieu de faire acheter le même livre à tous ses élèves, a demandé que l'établissement mette à la disposition des élèves des ouvrages d'éditions différentes.

Les meilleurs instruments de travail ne sont d'ailleurs pas les plus coûteux. Ceux que le professeur fabrique luimême avec toute son expérience pédagogique et sa connaissance de l'élève et souvent avec des moyens peu onéreux ont plus de valeurs que d'autres achetés, mais peu adaptés à l'élève.

Naturellement cela demande du temps au professeur pour penser à ces instruments, les préparer, les renouveler, mais c'est un excellent moyen pour lui d'approfondir son travail de préparation et de s'adapter à ses élèves.

Si d'ailleurs des équipes de recherche pouvaient se constituer pour l'élaboration de ces instruments de travail par discipline et par niveau, quel enrichissement pour l'enseignement dans les collèges! Quelle aide pour les professeurs qui pourraient partager le fruit de leur réflexion pédagogique et aider les débutants!

La fabrication d'instruments de travail adaptés aux élèves est un moyen de faire avancer la recherche pédagogique et elle est indispensable pour promouvoir l'enseignement personnalisé dans nos collèges.

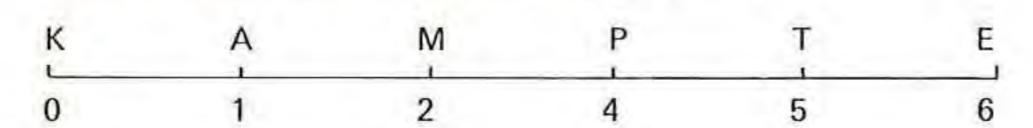
Geneviève BARBIER

Une pédagogie du tâtonnement

Une recherche sur les longueurs des segments de droite en 6e

1. LE POINT DE DÉPART :

Au cours de travaux sur la demi-droite graduée avec une graduation entière, nous avons placé ainsi des points :



2. L'ACQUIS DU MOMENT :

La longueur d'un segment de droite sur une telle graduation est égale à la différence des deux nombres-repères. Exemple :

long [M, T] = 5 - 2

long[M, T] = 3

3. UNE QUESTION D'ENFANT:

« On peut chercher la longueur de tous les segments de droite possibles avec ces six points ?

« Oui, mais ça en fait beaucoup! Comment les trouver tous? » disent certains autres.

4. LA DÉMARCHE :

Une recherche collective s'engage alors spontanément au tableau avec la participation de tout le groupe mais interventions plus marquées de quelques-uns.

Nicolas: (très imaginatif) « Je pense faire une sorte de tableau pour associer les points ». Il construit alors celui de la figure 1 ci-après.

Critique du groupe immédiate : Il est mal organisé, on ne peut pas associer A et K...

Rectification de Nicolas qui construit le tableau (fig. 2) correct.

Part du maître : « Tiens, c'est intéressant… Y arriverons-nous ? » Déjà plusieurs l'ont entrepris sur leur feuille.

Pour beaucoup c'est une réussite rapide, j'en suis un peu étonné, alors je cherche à savoir pourquoi et d'où vient cette idée. Réponse collective : « Ça ressemble à une table d'addition ».

Un autre élève (je ne sais plus qui...) : « On n'a pas les longueurs... »

Nicolas intervient et commence à écrire dans les cases les longueurs qu'il détermine par simple dénombrement d'unités ainsi :

Stéphane: émet à ce moment-là une autre idée. « Je pense qu'on pourrait aussi écrire les nombres qui repèrent les points ». A son tour, au tableau il montre en complétant le tableau (fig. 3) et plusieurs acquiescent immédiatement, pendant que Stéphane montre que l'on obtient alors les longueurs par soustractions.

Réaction du groupe : Mais le groupe réagit très vite, les idées et les réflexions fusent :

- « Mais il y a des soustractions impossibles comme 2 5 !...
 Alors la soustraction n'est pas commutative comme l'addition !
- Pourtant la longueur de [P, A] est aussi 3, dit Claude.
- Eh! oui, dit Thierry, tous les segments comme [M, T] et [T, M] ont la même longueur puisqu'il s'agit des mêmes points dans l'ordre inverse! »

Cette réponse est satisfaisante pour tous au sujet des longueurs, elle permettrait de compléter le tableau des longueurs, mais elle n'est pas satisfaisante pour la lecture des soustractions proposée par Stéphane.

Part du maître : Alors j'interviens pour répondre à leur désir de rigueur nettement apparent ici :

« Nous avons deux tableaux (et même trois) celui des segments, celui des différences de nombres qui sont superposés. Peutêtre pourrions-nous les séparer ? ». Nous laissons figurer les longueurs dans le tableau des segments, chacun entreprend volontiers et dans l'enthousiasme de faire les deux tableaux (fig. 4 et 5) que nous avons distingués nettement.

K	Α	M	Р	T	E
Α	[A,A]	[A,M]	[A,P]	[A,T]	[A,E]
M	[M,A]	[M,M]	[M,P]	[M,T]	[M,E]
Р	[P,A]	[P,M]	[P,P]	[P,T]	[P,E]
T	[T,A]	[T,M]	[T,P]	[T,T]	[T,E]
E	[E,A]	[E,M]	[E,P]	[E,T]	[E,E]

Fig. 1 : Premier tableau de Nicolas

	K	Α	M	Р	T	E
K	[K,K]	[K,A]	[K,M]	[K,P]	[K,T]	[K,E]
Α	[A,K]	[A,A]	[A,M]	[A,P]	[A,T]	[A,E]
M	[M,K]	[M,A]	[M,M]	[M,P]	[M,T]	[M,E]
P	[P,K]	[P,A]	[P,M]	[P,P]	[P,T]	[P,E]
T	[T,K]	[T,A]	[T,M]	[T,P]	[T,T]	[T,E]
E	[E,K]	[E,A]	[E,M]	[E,P]	[E,T]	[E,E]

Fig. 2 : Deuxième tableau rectifié.

des /		9 2			-		
segments	K	A	M	P	1	E	
К	[K,K]	[K,A]	[K,M]	[K,P]	[K,T]	[K,E]	0
IX.	0	1	2	4	5	6	0
۸	[A,K]	[A,A]	[A,M]	[A,P]	[A,J]	[A,E]	1
Α		0	1	3	4	5	
	[M,K]	[M,A]	[M,M]	[M,P]	[M,T]	[M,E]	2
M			0	2	3	4	2
0	[P,K]	[P,A]	[P,M]	[P,P]	[P,T]	[P,E]	
Р				0	1	2	4
-	[T,K]	[T,A]	[T,M]	[T,P]	[T,T]	[T,E]	
Т					0	1	5
_	[E,K]	[E,A]	[E,M]	[E,P]	[E,T]	[E,E]	
E						0	6
	0	1	2	4	5	6	

Fig. 3 : Le tableau complété par les longueurs et les différences des nombres entiers naturels qui repèrent.

Quelques commentaires et réflexions :

Sans faire une analyse détaillée, je voudrais attirer l'attention sur quelques points montrant qu'il existe toujours des éléments po-

sitifs dans une recherche banale, ne serait-ce que dans l'attitude ou la démarche de l'enfant.

A propos de recherche collective :

Cette recherche collective avec tout le groupe classe, mais spontanée, est née au cours d'un travail banal sur la graduation d'une deml-droite prévue au programme (la graduation ayant été introduite par l'apport d'une élève sur le plan d'une ligne d'autobus en ville).

lecture des segments	К	Α	М	Р	т	E
K	[K,K] 0	[K,A]	[K,M] 2	[K,P] 4	[K,T] 5	[K,E] 6
Α	[A,K]	[A,A]	[A,M]	[A,P]	[A,T]	[A,E]
	1	0	1	3	4	5
M	[M,K]	[M,A]	[M,M] 0	[M,P] 2	[M,T] 3	[M,E]
Р	[P,K]	[P,A]	[P,M]	[P,P]	[P,T]	[P,E]
	4	3	2	0	1	2
Т	[T,K]	[T,A]	[T,M]	[T,P]	[T,T]	[T,E]
	5	4	3	1	0	1
E	[E,K]	[E,A]	[E,M]	[E,P]	[E,T]	[E,E]
	6	5	4	2	1	0

Fig. 4 : Tableau des segments et leur longueur tenant compte de l'observation de Thierry.

Pourquoi la recherche collective ?

- D'abord parce que nous sommes dans une période de déblocage, où la recherche individuelle ou par équipe sur des sujets vraiment libres n'a pas vraiment démarré ou du moins n'a pas encore un caractère vraiment mathématique; ensuite, dans le « domaine géométrique » nous avons jusqu'alors pratiqué surtout des manipulations provoquées par moi, introduisant du vocabulaire et des notations au cours des expériences, mais pendant ce travail plus guidé je laisse intervenir les enfants à tout moment, et je leur montre ensuite que c'est une véritable recherche mathématique que nous avons vécue. De plus, dans ces recherches collectives, des leaders, qui existent, entraînent le groupe-classe; il se crée ainsi une certaine ambiance de groupe, un enthousiasme dans la réussite qui rejaillit sur chacun dont je profite pour lutter contre un individualisme exagéré qui existait.
- Ce qui me paraît important dans ces moments de recherche collective, c'est « la combinatoire des idées émises » qui explique la rapidité et la richesse des créations, des constructions ; ainsi je pense que l'idée émise par Stéphane a été provoquée, d'une manière inconsciente sans doute, par la réflexion de certains « ça ressemble à une table d'addition »...

différe	ences	0	1 1	2	4	5	6
	0	0					
	_ 1	1	0				
	2	2	1	0			
	4	4	3	2	0		
	5	5	4	3	1	0	
	6	6	5	4	2	1	0

Fig. 5 : La table de soustraction isolée et « normalisée » qui a donné lieu à d'autres observations.

A propos du couple CRÉATIVITÉ-CONNAISSANCE :

Si j'analyse comment une telle « structure » a pu se construire si rapidement, être accessible à tous aussi (ce qui n'est pas toujours le cas avec une recherche individuelle), je découvre alors la part de l'acquis, de la connaissance qui intervient dans ce processus de créativité, en effet :

- la table de Pythagore déjà rencontrée à propos d'addition est

prépondérante,

 la notion de couple a été transférée sur les points pour former les segments,

 la commutativité de l'addition opposée à la non commutativité de la soustraction.

Ce sont ces acquis précédents qui ont joué un rôle plus ou moins conscient chez certains enfants.

La part du maître : bien que faible, elle existe cependant sous divers aspects :

valoriser le premier tableau au moment où le groupe hésitait,

 animer le débat, faire intervenir Stéphane peu sûr de lui au moment où l'idée naissait dans son esprit,

- faire émerger les questions ou critiques,

veiller aussi à cette rigueur évoquée par C. ROBIOLLE.

Un bilan :

Bien sûr, dans cette construction du produit cartésien, de l'application « a pour longueur », de la table de soustraction dans N mais surtout dans la mise en évidence de la condition d'existence a > b, tout n'a pas été définitivement dégagé, tout le vocabulaire n'a pas été donné; ce fut cependant l'occasion d'introduire la relation « > » pour des nombres naturels. En effet, cette situation vécue intensément par le groupe, servira de référence en d'autres occasions.

Pour conclure, je voudrais insister sur toute la richesse qui existe même dans une recherche banale, richesse dans les idées, les démarches, les attitudes qui nous surpend toujours!

> Edmond LEMERY 64, boulevard Berthelot 63000 Clermont-Ferrand

Auteur du livre récemment paru chez Casterman (Collection E3 témoignage) « Pour une mathématique populaire ».

Nous souhaitons recevoir des opinions, d'autres réflexions, des documents afin de réaliser des outils qui nous soient utiles, mais leur réalisation demande du temps et des travailleurs... Les prévisions doivent se faire au moins un an à l'avance...

Alors, soyez coopératifs, réagissez, participez... ne nous laissez pas prendre des décisions et assumer le travail à quelques-uns !

Commission Math-I.C.E.M.

Une pédagogie de l'autonomie

Quelle formation voulons-nous donner?

Nous constatons que les objectifs généraux énoncés dans les Instructions Officielles sont apparus proches des nôtres, mais différents dans l'esprit. De plus, il manque les moyens concrets pour les atteindre.

Nous voulons rendre l'enfant :

- AUTONOME par rapport à l'organisation de son travail,
- AUTONOME par rapport au contenu de son savoir,
- AUTONOME dans son milieu.
 Il deviendra capable d'utiliser les structures en place pour se défendre, il sera capable de les modifier.

Le temps des acquisitions est laissé, en principe, à l'enfant (cf. I.O.). Mais celui-ci est sanctionné à différents niveaux, ce qui le place en situation d'échec par rapport à ses camarades et au déroulement d'une scolarité dite « normale ».

En réalité, faute de lui laisser le temps, l'enfant se sert de son intelligence et de sa mémoire pour accumuler une somme de connaissances, mais ne peut faire preuve de créativité.

Au collège, les professeurs rencontrent deux problèmes majeurs :

 l'écart d'âge (jusqu'à 3 ans) entre les élèves d'une même classe,

— la difficulté à communiquer — la communication n'est pas facilitée par le découpage des heures de cours et le peu de temps que chaque professeur passe dans une classe — difficulté à lancer des réalisations matérielles : journal, ateliers...

Michel Dubessy (professeur de français

dans un collège, militant à l'I.C.E.M.) affirme que, sous l'ennui dont font preuve les élèves, même s'ils sont « cassés » au niveau du savoir, tout est encore intact à l'intérieur d'euxmêmes. L'enfant se réfugie dans son monde. Il limite les dégâts.

Un des buts que poursuit Michel est la sociabilité. Pour cela, aider les jeunes à résoudre les conflits intimes et sociaux qui sont chez les adolescents des barrières à la communication (agressivité, violence). De plus, l'enseignement en secondaire est basé sur l'absence de communication.

Exemple : en grammaire, pour être efficace, il faut créer des mécanismes.

Peut-on parler d'éducation ou seule-

ment de dressage?

 Dressage d'une machine à franchir des difficultés (examens, passage de classe),

 Dressage pour une société qu'ils ne veulent pas (sans oser le dire ouvertement).

LES OBJECTIFS DU MAÎTRE

- Respecter l'enfant, l'adolescent,
 « sa vie ».
- Développer sa personnalité.
- Lui donner la possibilité de suivre sa voie, qu'il soit heureux de la faire (penser à la campagne de dévalorisation du travail manuel et aux réactions d'un jeune qui choisit cette voie : L.E.P.)
- Aboutir aux mêmes acquis, mais par un vécu différent.

PLACE DES OUTILS ET TECHNIQUES EN PÉDAGOGIE FREINET

Les outils sont des intermédiaires pour faire des apprentissages et ce ne sont que des compromis :

- Fiches, outils de transition qui libèrent le maître et lui permettent d'être disponibles pour d'autres travaux.
- Exposés, qui profitent surtout à celui qui l'a préparé.

a) L'outil premier : les relations coopératives

- Créer une ambiance qui permette à l'enfant de se situer (cela le sécurise) qui l'amènera à une demande d'apprentissages. Tout est basé sur les relations maître-élèves, élève-élèves.
- Une méthode pour le mettre en marche, un temps pour le lancer sur sa recherche.
- Mise en place d'ateliers qui établissent également des relations nouvelles dans la classe, et avec les parents si ceux-ci participent.

b) La créativité

Sauvegarder au maximum la créativité de l'enfant : une autre manière d'établir des relations avec les « choses » — son corps, l'environnement, le monde... — L'enfant n'est pas un petit être tout formé. L'expression libre est un élément de la créativité.

Dans tout désir, il y a désir de l'autre et s'il n'y a pas d'idée préexistante en nous, la créativité est d'abord un rapport avec ce que l'on fait, ce que l'on dit.

En classe, on travaille sur la parole, la pensée (imprimerie - action concertée). On les privilégie, on oublie le corps, la présence. Le maître est partie prenante et un des partenaires dans la relation qui s'établit en classe. Il ne peut parler de l'enfant, sans parler de « lui ». (Dans les réunions, on n'amène jamais sa classe

mais sa relation avec sa classe, avec tout ce que cela comporte d'immergés).

c) Savoir et compétence :

 On ne reconnaît comme savoir que le savoir reconnu par les autres : maître, copain, parents, société.

 Reconnaissance d'une compétence par celui qui est jugé capable de la reconnaître.

- D'où le problème de la commu-

nication entre les personnes. L'autre, on ne l'a pas dans sa tête, dans son corps. L'autre est là en image. (image ‡ réel).

DEMANDES DE M. DUBESSY:

- Que les élèves qui arrivent en 6e aient compris ce qu'ils font.
- Que les enseignants comprennent ce qu'ils font!

M.-F. SEGALAS

La pédagogie Freinet, c'est quoi?

1. Quelle que soit la discipline enseignée, travailler en pédagogie Freinet, c'est d'abord établir une autre relation avec les élèves. Une évidence ? Oui, mais pas si simple. On peut pratiquer toutes les techniques Freinet sans creuser de brèche véritable si la relation pédagogique n'évolue pas ; inversement, un enseignant aux techniques traditionnelles peut faire évoluer profondément les élèves s'il établit une autre relation pédagogique (1). Il s'agit en fait de secouer un schéma qui est le fondement de l'enseignement officiel : celui du POUVOIR du maître. Si les élèves ont un réel droit de parole et de critique en ce qui concerne l'organisation, le contenu et l'évaluation du travail, si l'enseignant n'est pas le seul à décider, alors, la vie de la classe peut évoluer d'elle-même, et les techniques proposées viennent simplement aider cette évolution interne. Il ne suffit pas, et on ne le répétera jamais assez, d'instituer autoritairement une structure différente de travail pour que la vie de la classe évolue, car la structure ne suffit pas à faire évoluer les mentalités.

Remettre en question son pouvoir d'enseignant sous-entend un changement de mentalité de l'enseignant qui accepte de reconnaître devant les élèves que, non seulement il ne détient pas le pouvoir à lui seul, mais qu'eux peuvent lui apporter des points de vue intéressants, des enrichissements. Cependant les premières difficultés en démarrant la pédagogie Freinet c'est de faire naître un climat de confiance, d'amener les élèves progressivement à ne plus subir, position bien confortable pour certains, à ne pas toujours douter de leurs possibilités, à partager avec les autres leurs richesses. C'est une démarche lente qui ne doit pas être insécurisante pour les élèves, et c'est difficile au début car elle peut apparaître à certains comme une démission de la part de l'enseignant.

Mais remettre en question le pouvoir de l'enseignant ne signifie pas adopter une attitude démagogique qui consisterait à « donner le pouvoir aux enfants ». L'enseignant est un membre à part entière du groupe et son statut institutionnel lui confère un rôle privilégié. A lui de maintenir à ce rôle son aspect « aidant » et de le dépouiller de son pouvoir répressif (cf. Dossier Part du maître, La Brèche n° 33-34).

De plus, l'enseignant dispose d'une expérience et d'une somme d'informations que ne possèdent pas les élèves. Les « leurrer » sur le « pouvoir » qu'on leur donne alors qu'on sait que soi-même, on n'est pas totalement libre (horaires/programmes, poids de la hiérarchie, des collègues, des parents) et qu'eux aussi auront à subir un certain nombre de contraintes (examens, passage dans la classe supérieure, etc.) s'apparente à une certaine forme de malhonnêteté. Tout commence peut-être par cette prise de conscience qu'il faut les amener à faire : nous avons un horaire, des programmes, un environnement, mais il nous reste une marge de liberté suffisante pour faire en sorte que le temps passé ensemble soit un temps où on ne s'ennuie pas, où on peut même prendre plaisir à travailler en commun. « C'est relax, mais on bosse quand même », selon les mots d'une élève de seconde. Et la discipline, direz-vous ? Si on ne punit pas, « ils » n'obéissent plus, « ils » chahutent. Non : le chahut est une forme de provocation contre l'ordre. Si les élèves prennent collectivement les décisions, ils les appliqueront. Et le dialogue est souvent une réponse plus positive que la sanction...

2. Pratiquer la pédagogie Freinet, c'est aussi évoluer vers une organisation coopérative de la classe, c'està-dire une prise en charge collective du travail et de son évaluation. Cette organisation repose sur des outils la concrétisant : plans de travail individuels, collectifs, etc. Tous les projets de travaux doivent être inclus dans une grille horaire, dans un contrat de travail. A un certain moment, il faut bien arriver à planifier quand, par qui se font les travaux, pour quelle date. Planifier, organiser, c'est aussi aider les élèves qui, surtout au début, ont besoin de cadres pour se repérer, et vivent très mal l'incertitude.

Supprimer les heures traditionnelles ne veut pas dire improviser à chaque heure, mais structurer ces heures à l'avance, en tenant compte des élèves et du professeur.

3. Pratiquer la pédagogie Freinet c'est enfin avoir recours à des techniques permettant la libre recherche expérimentale, l'expression libre, le respect des rythmes individuels d'acquisition.

Ces a priori énoncés, la pédagogie Freinet au second degré peut être appliquée avec bien des degrés d'implication, selon les conditions matérielles, l'environnement, la position de l'administration, l'individu lui-même, avec ses propres limites, selon qu'on est seul ou qu'on peut travailler en équipe. Pédagogie de rupture, la pédagogie Freinet ne se définit pas par référence à des canons absolus et immuables : elle se définit en chaque lieu où elle est mise en œuvre, par référence à ce qu'il est objectivement possible de faire en ce lieu et ce qui y a été fait.

⁽¹⁾ Le type de relations est certes primordial. Il est cependant insuffisant à changer durablement les choses. La pédagogie Freinet est une pédagogie matérialiste, ce qui signifie que c'est par la modification des structures de travail, par l'utilisation de certains outils que les changements seront introduits.

Des dispositifs communs pour une préoccupation commune : l'apprentissage de la lecture

Quatre instituteurs et six professeurs de collège décident, en ce début de janvier, de se rencontrer autour du thème de la lecture... Il y a le sentiment, de part et d'autre, d'être, dans ce domaine, en situation d'échec ou, au moins, de difficulté... et il y a la volonté de mettre en place des stratégies progressives, susceptibles de briser le fatalisme trop souvent répandu.

1. LE CONSTAT: L'accord se fait d'emblée sur la nécessité de distinguer deux types de lecture: la lecture silencieuse, essentiellement centrée sur la compréhension du sens, l'application d'une consigne, la restitution d'une structure, et la lecture à voix haute, qui suppose que le sens a été perçu, mais que l'élève est aussi capable de traduire celui-ci avec le geste et l'intonation qui lui permettront d'être compris par autrui.

Or, il semble que l'accent a été mis, depuis quelques années, à l'école primaire, sur la lecture silencieuse... beaucoup ont installé un coin-lecture dans leur classe, certains utilisent des fiches de lecture silencieuse et la plupart invite les enfants à lire en bibliothèque. Parce que cela paraissait essentiel, on a préféré qu'un élève ne soit pas un « orateur », mais qu'il soit capable de comprendre en profondeur ce qu'il lisait; on a insisté sur la compréhension au détriment de qualités qui apparaissaient secondaires comme l'élocution, la prononciation, etc. Cette évolution pose, à l'examen, deux problèmes :

— D'une part, cela appauvrit les registres de communication des élèves et, à l'arrivée en sixième, l'on ne peut plus obtenir de lecture publique. Quand celle-ci est sollicitée, l'élève qui lit est incapable d'obtenir l'attention de ses camarades. La capacité d'anticiper visuellement la lecture orale de manière à mettre l'intonation correcte n'a pas été acquise. Ce fait renforce encore le fonctionnement magistral de la classe, car le professeur reste le seul dont la lecture ou la parole peut s'imposer à l'auditoire.

D'autre part, il est clair que l'absence de lecture orale systématique accroît les difficultés dans l'apprentissage de la lecture silencieuse. En effet, cette dernière est, le plus souvent, investie par l'enfant comme un exercice purement scolaire, dont il ne voit pas la fonction de communication et d'échange. Il lit parce qu'on lui dit de lire et, en l'absence de l'interpellation d'autrui, se contente souvent d'un déchiffrage mécanique. Paradoxalement, la lecture silencieuse individuelle, censée développer la compréhension en profondeur, est souvent réduite à une obligation à laquelle l'élève doit se soumettre mais qui n'impose pas d'accéder au sens du texte.

2. LES REMÈDES :

Pour une part, ces difficultés tiennent à l'organisation même de l'apprentissage de la lecture à l'école primaire : il est certain qu'imposer cet apprentissage au cours de la seule année du cours préparatoire est tout à fait excessif ; et l'on ne saurait trop demander la possibilité d'étaler cet apprentissage sur deux ou trois ans... Mais encore faudrait-il pouvoir décloisonner les classes et poursuivre ce décloisonnement, en fonction des difficultés ressenties, jusqu'en C.M.2 et même en sixième. Il faudrait organiser des clubs ou ateliers de lecture silencieuse ou à haute voix, ouverts aux élèves, en fonction de leurs besoins et quelle que soit la classe qu'ils fréquentent.

D'autre part, il faut finaliser la lecture orale et demander, par exemple, aux plus grands d'aller lire des contes aux plus petits. Il faut organiser des exercices d'entraînement à l'expression orale et gestuelle, et en partant de phrases très courtes sur lesquelles l'on procédera à des exercices de reprise systématique, Dès l'école primaire et le cours préparatoire, il faut utiliser le théâtre, faire monter de courtes pièces à partir de textes déjà écrits ou que l'on écrit avec les élèves...



3. UN DISPOSITIF A EXPÉRIMENTER :

Enfin, un type d'exercice nous semble devoir être systématisé, en ce qu'il associe les avantages d'une lecture silencieuse en profondeur et ceux d'une lecture expressive à haute voix. Il s'agit de la lecture en groupe d'un texte fabriqué à la manière d'une pièce de théâtre; en distribuant à chaque participant un rôle, l'on devrait lui permettre d'accéder plus aisément à la signification de sa propre lecture. La mise en groupe serait alors un outil précieux: en proposant une activité collective où l'apport de chacun interpelle autrui et n'a de sens que par sa relation à autrui, en associant la communication à la lecture, elle faciliterait l'accès aux formes les plus élaborées de celle-ci (1).

En réalité, l'objectif visé ici, dans le domaine de la lecture, doit aussi être poursuivi dans celui de l'écriture. Car, il faut chercher tous les moyens pour faire également de cette dernière un véritable outil de communication, et non une simple exigence scolastique imposée par le caprice du maître. Et l'on n'en finira pas, ici, de redécouvrir l'immense intérêt de la correspondance scolaire, du livre d'or où sont consignés, pour chacun, les plus beaux textes de poèmes et de chansons, du journal de classe et du petit roman qui, une fois imprimé, pourra être lu par d'autres. Tout ce qui fait du discours oral ou écrit autre chose qu'un objet sans destinataire évalué par le seul maître, représente une occasion essentielle d'apprentissage.

Emmanuel ROBIN

⁽¹⁾ Le groupe est ici véritablement un groupe d'apprentissage au sens que Ph. Meirieu donne à ce terme dans un précédent numéro des Cahiers Pédagogiques (n° 218-219, p. 59 à 63).

Redéfinir le travail et revoir son organisation

La classe « autobus » qui prétend amener au même endroit, à la même allure, par la même voie, vingt à trente enfants (au moins) sagement alignés et rivés à leurs sièges, tous ceux qui se sont attaqués au problème de l'école en dépassant leurs seuls fantasmes ou conditionnements savent qu'elle est une aberration. Aussi a-t-on parlé, et tâté, du travail par petits groupes.

Mais l'alternative à un dispositif aberrant n'est pas son éclatement en une multitude de petits dispositifs reproduisant les mêmes défauts. On l'a vu avec la tentative d'instauration du contrôle continu, que beaucoup ont conçu et appliqué comme une multiplication des examens et non comme une alternative aux examens. La recherche d'une meilleure organisation du travail ne sera donc payante que si la nature même de ce travail est reconsidérée. peuvent se consacrer à une tâche précise et disposent des moyens de la mener à bien.

Cette organisation en ateliers est bien rodée dans nombre de classes primaires et maternelles où elle permet de cultiver progressivement, par la pratique, des qualités et des savoir-faire que le collège réclame trop souvent en vain. Cette même organisation du travail en ateliers est plus difficile à mettre en œuvre dans le collège actuel. Elle est pourtant, à notre avis, la clé de voûte de ce qu'il devrait devenir. D'ailleurs, ici et là, sans attendre que les conditions favorables leur soient octroyées, des collègues y travaillent, autant qu'il leur est possible. Voici un témoignage, au ras du quotidien, où apparaît la nécessaire dimension coopérative de cette recherche qui, pour être fructueuse, doit réunir les enseignants de tous Guy CHAMPAGNE degrés.

Un vrai travail

Le premier besoin des enfants (et des adolescents), dans notre société, est d'être délivrés du statut d'infantilité que leur assigne l'opinion générale, à l'école et en dehors d'elle.

Ne pas leur imposer des formes de travail contre nature.

Ne pas, à l'inverse, les enfermer dans des activités purement ludiques ou, pire, dans une inactivité tout aussi contraire à leur nature et à leurs besoins.

C'est ce que nous entendons dire lorsque nous parlons de vrai travail.

L'école ne prépare pas à la vie (1), elle est déjà un lieu et un moment de vie.

Les enfants doivent y être en situation d'apprentissage des actes de la vie à même la vie, c'està-dire qu'ils seront engagés dans des actions réelles et non dans des actions simulées ou ludiques seulement.

> Extrait du dossier remis par l'I.C.E.M. au Directeur des Écoles

Bien sûr il serait irréaliste de nier l'existence et la nécessité d'une gamme d'activités plus spécifiques à l'école (le pianiste fait bien ses gammes, lui aussi). Mais ces activités n'ont de valeur, et donc de justification, que si elles viennent après un vrai travail, pour en consolider les bénéfices. Là est un des fondements de la pédagogie Freinet et, à l'heure où des moyens d'ouvrir l'école (notamment par les P.A.E.) sont offerts aux enseignants, nous devons plus que jamais rappeler et démontrer par nos témoignages que l'ouverture sur le monde n'a pas à suivre la vie purement scolaire mais à la précéder.

Inverser ce schéma ouverture-vie scolaire, c'est toute la politique de l'École Moderne :

- méthodes naturelles,
- éducation à la responsabilité,
- formation du citoyen.

(1) Tout au plus peut-elle prétendre préparer à la tranche de vie qui lui succède. Mais le résultat...

Extraits d'un éditorial de L'Éducateur

C'est bien parce que nous avons reconsidéré la nature du travail, à l'école comme au collège, que nous avons été amenés à revoir son organisation. Un vrai travail nécessite, à côté de moments d'activités collectives, l'ouverture d'ateliers, c'est-à-dire de lieux et de moments dans la vie d'une classe, d'une école, d'un collège, où des enfants, des groupes d'enfants,

(Nous publions tout au long de l'année dans L'Éducateur d'autres témoignages d'actions. Un prochain dossier sera consacré aux P.A.E. 2d degré).

Essai de synthèse de la recherche du module « Travail en ateliers » interdisciplinaire, dans les deux cycles, qui a fonctionné dans le Vaucluse au cours de l'année scolaire 1977-1978 (I.C.E.M.).

QUESTIONS INITIALES

I - Organisation du travail en ateliers :

1) Quels outils? Qui fournit la documentation?

2) Les problèmes pratiques : Place, temps morcelé, bruit, sortie de l'établissement etc. Nos astuces pour les résoudre ?

3) Le contrat de travail. Son support matériel, le plan de travail et le simplifier, le rendre opérant ? Le rythme du travail : comment éviter de traîner ? et faire avec les jeunes qui n'arrivent pas à s'organiser, ne travaillent guère (ou pas) ?

II - Formes et contenus du travail en ateliers :

- Comment éviter l'intellectualisme (compilation de livres) susciter recherche plus active, enquêtes, études du milieu ? etc.
- 2) Comment susciter et aider la créativité des élèves ?
- 3) Pluridisciplinarité des contenus. Problème des sujets hors de nos « compétences ». Comment amorcer une équipe pédagogique ?

III - Part du maître

- 1) ... pas doué d'ubiquité : comment suivre réellement tout le monde. Problème du travail écrasant du maître qui veut aider effectivement tous les groupes (ou individus).
- 2) Nos exigences.

IV - La mise en commun du travail en ateliers :

- 1) Comment la rendre réelle (intéresser à un travail fait par d'autres) ?
- 2) Différentes formes (albums, panneaux, journal, débat, correspondance...).

QUELQUES RÉPONSES

I - Comment éviter de traîner sur le travail, maintenir le rythme ?

La part (assez directive) du maître est généralement revendiquée (et on est loin du stéréotype tenace : pédagogie Freinet : laisser faire).

- « Ceux qui ne trouvent pas de travail, qui hésitent : j'essaie de discuter avec eux, de connaître leurs intérêts, je propose des pistes. Si au bout d'une heure rien ne se passe, à l'heure suivante (l'atelier est organisé sur trois heures), j'arrive avec un projet, et sauf s'ils ont un projet à proposer, c'est le mien qui est inscrit au plan de travail (et tant pis pour la nondirectivité).
- « Le relâchement en classe (l'après-midi ou après

l'interro de maths) est compensé par un travail à la maison ou classe plus intense... Quant à la soumission à la force d'inertie, je réponds NON, j'admets qu'un élève une heure... n'ait pas envie de travailler (je ne l'admets pas deux heures). Alors je propose des occupations manuelles artistiques, lecture, écriture (T.L.) et au pire, remettre de l'ordre dans le placard. Mais je refuse l'inactivité totale. Il y a toujours moyen de rendre service à la collectivité. C'est mon exigence minimum.

— « Il me semble urgent que chacun, face à luimême, se mesure et s'approprie son temps de travail ».

On note l'efficacité des échéances précises (date du tirage du journal par exemple), des contraintes extérieures à la classe. « Il faudrait multiplier les échanges (entre classes) ».

Il - Comment « désacraliser » le livre au profit du témoignage, de l'enquête et rendre les élèves plus actifs dans l'accès à la connaissance.

- « Les petits sixièmes adorent interviewer », apportent des documents. Mais ils ont beaucoup de mal à accéder aux journaux d'adultes.
- « En milieu rural (Cavaillon) ils sont rarement obnubilés par la culture livresque. Trop souvent ils se contentent d'un témoignage verbal. Le problème est le lien à établir entre l'enquête considérée comme exercice scolaire, et la vie... Ils n'ont pas envie d'apprendre quelque chose qui leur tient à cœur, ils ont envie de faire un beau dossier, un bon montage. C'est tout.

Donc le problème est plutôt quelle connaissance, en liaison avec quoi ?

III - La mise en commun

Elle pose des problèmes à tous.

- « J'ai renoncé au débat, à l'exposé imposé à tous. Au milieu des ateliers, il y a un temps de présentation (cinq minutes) rapide des ateliers qui sert à établir la bourse de la demande. La classe demande pour chaque atelier, une fiche. Ça, ça marche assez bien. Mais ça ne me dérange finalement pas qu'il n'y ait pas de mise en commun systématique. Toutefois, il y a parfois des débats (à 10/15) à partir d'un travail en atelier (ex. La drogue) ou d'un texte libre (exemple : Le service militaire).
- « Un journal deux fois par an, à grand peine, et je n'ai pratiquement jamais eu de réactions intéressantes à ce qui est publié. L'auteur en est en général satisfait, mais c'est tout. Les montages audiovisuels donnent lieu aux commentaires les plus vivants ». Pourquoi ? Impact plus grand de l'A.V. ? Commentaires « à chaud », questions à poser aux auteurs sur leurs intentions mal comprises ?

Problème des limites du débat en langue étrangère, et souhait d'un prolongement en classe de français.

- « Les dossiers seront déposés à la documentation .
- « Les panneaux, il paraît que l'intérêt s'émousse vite. Je pense aussi à une ouverture sur l'extérieur, par exemple lorsque nous avons écrit à Obaldia, la lettre motivée par la situation réelle de communication a été réellement une mise en commun. Comment donc essayer de multiplier ces situations vraies ? »

Un exemple de collaboration : Un stage de formation instituteurs/professeurs

Le collège de Saint-André de Cubzac recrute ses élèves sur 19 communes au nord-est de Bordeaux, et reçoit environ 1 210 élèves. L'accueil des 6° présente des problèmes de continuité C.M.2-6°, alourdi par le nombre d'élèves (14 classes de 6° en 1983-1984). Durant les journées de concertation en mars et juin 1983 ce problème avait été soulevé, et une équipe de professeurs s'était inscrite à un stage « Liaison C.M.2-6° » proposé par la Mission Académique.

A la suite d'un malentendu, les professeurs (cinq) et les instituteurs (cinq sur deux écoles primaires) n'ont l'accord de l'administration que la semaine précédant le stage (1). La préparation (et l'humeur des stagiaires) en a souffert, si bien que le lundi 21 novembre se retrouvaient au collège, 5 instituteurs et 4 professeurs. L'I.D.E.N. a suivi le stage à peu près complètement, le Principal a assisté à la première demijournée.

Il s'agissait de trois jours d'échange sur les pratiques pédagogiques et les problèmes des instituteurs enseignant en C.M. et envoyant leurs élèves aux professeurs enseignant en 6°. Les participants se connaissaient déjà plus ou moins pour avoir eu les enfants des collègues ou pour avoir participé à des réunions il y a quelques années. Les échanges se sont déroulés dans une bonne ambiance d'écoute mutuelle et de convivialité. Chacun voulant que les discussions débouchent sur un calendrier d'actions communes pour le deuxième et le troisième trimestre.

Chacun exposa, le premier jour, ses motivations : les maîtres attendaient du stage une meilleure connaissance des professeurs, des « manques » en 6° et des seuils minima indispensables. Les professeurs s'interrogeaient sur le constat d'un fort pourcentage d'échec en 6°, de l'hétérogénéité des acquis et des méthodes utilisés au primaire comme en 6°, et des difficultés des élèves, venant de 19 écoles différentes, à passer d'un maître à une dizaine de professeurs.

Ensuite jusqu'au jeudi matin, la discussion porta sur les difficultés et les problèmes des élèves et des enseignants dans les domaines de la lecture, de l'écriture et de l'expression écrite, des mathématiques et des matières d'éveil (2). On a fait souvent référence aux circulaires ministérielles, mais sans s'y enfermer. En général, chacun expliquait sa manière de faire et lorsqu'un désir de changement ou d'aide apparaissait le groupe essayait de répondre. Nous avons voulu être réalistes, partir d'exemples (3) concrets, rechercher des solutions simples, voire minimes.

Le jeudi après-midi, un ancien collègue est venu élargir un peu le débat en présentant la notion de pré-requis. Son exposé, qui dura environ une demi-heure, fut suivi de questions. Enfin nous avons présenté les projets pédagogiques du collège (P.A.E...) et émis des vœux sur l'accueil des élèves de C.M.2 au collège, la préparation et le déroulement de la réunion d'harmonisation, et présenté deux projets d'échange (4).

Après le stage, nous avons rédigé un compte rendu pour les autres collègues intéressés des écoles et du collège, car ce stage qui nous a beaucoup apporté, est pour nous un premier jalon dans une meilleure liaison écoles-collège.

Ce stage, que nous avons dû organiser nous-mêmes, nous a prouvé que la bonne volonté pouvait beaucoup de choses. Une des conditions de sa réussite était le volontariat (5) et le désir d'aboutir, l'autre était le nombre restreint des stagiaires.

L'absence d'un intervenant extérieur était pour nous un risque d'échec car sa présence nous semblait indispensable pour dédramatiser, animer et apporter des informations sur des points précis. Ici l'I.D.E.N. a bien voulu distribuer la parole!

Autre handicap, le manque de préparation pour établir le programme avant le lundi, échanger sur nos motivations et déjà amorcer une réflexion sur nos pratiques.

En conclusion, si les professeurs sont allés à ce stage volontaires et pessimistes, les instituteurs plus détendus, tous sont revenus enchantés et plus optimistes; à la condition expresse que ce premier contact soit renouvelé et que soient adoptées des mesures concrètes.

(2) Exemples d'après le compte rendu.

André DUCASSE Brigitte TANDONNET

⁽¹⁾ Dates du stage : lundi 21, mardi 22, jeudi 24 novembre, selon les horaires des instituteurs.

⁽³⁾ L'expression écrite à l'école, les travaux d'élèves en arts plastiques, au collège.

⁽⁴⁾ Visite de Bordeaux et journée pédagogique sur les arts plastiques. (5) Volontariat relatif car ce fut l'I.D.E.N. qui choisit les instituteurs à cause des problèmes de remplacement, et qui pour les mêmes raisons donna les dates du stage. Le collège doit recevoir des moyens supplémentaires consécutifs à des actions de formation continue selon les circulaires ministérielles du 24 mai 1982, du 24 juin 1983, et la circulaire du Recteur de Bordeaux du 18 octobre 1983.

STRATÉGIES POUR UNE RECHERCHE-ACTION

Réflexions sur la part du maître

Capacité du maître à se rendre disponible

Elle est, cette part du maître, dans la capacité à se rendre disponible et à recevoir de l'enfant et de l'adolescent — recevoir notamment ce qu'il n'attend pas, ce qui ne l'arrange pas. Mais cet inattendu, cet événement enraciné ou fortuit, le maître aidera l'individu ou le groupe à les révéler, à les approfondir, car il sentira, tout en ignorant l'aboutissement, qu'ils seront féconds.

Une des choses auxquelles nous croyons en pédagogie Freinet, c'est qu'il faut saisir au vol des tas de choses qui peuvent servir à des points de départ. Mais cela suppose que le maître soit bougrement informé, formé, « savant sur des tas de trucs, pour percevoir dans le fatras de ce que produit une classe un point de départ riche d'avenir, dans le but d'expression et de communication qu'on se propose. Sinon, effectivement, on retombe dans les thèmes-bateaux qui font illusion parce qu'apparemment subversifs alors qu'ils ne sont qu'humanistes. Ça débouche certainement sur le problème de la formation permanente des maîtres, en tant que spécialistes, chercheurs et individus... La révolution permanente en soi... Et il doit être bien difficile aussi d'échapper à la manipulation si l'on suit cette perspective de « saisir au vol ». La seule façon d'y échapper, peut-être, c'est de saisir au vol tellement de points de départs différents que chacun puisse s'y retrouver sans se plier à d'autres langages que le sien. Ce qui multiplie le problème du maître par X puisqu'il doit alors posséder la maîtrise de ces différents langages.

Mais, chaque année, on sent se perdre tant de possibles parce qu'on n'est pas armé pour aider un travail ou une réflexion à se structurer. Et, d'autre part, on n'arrive pas toujours à éviter la dispersion stérile en tentant d'ouvrir ou de suivre trop de pistes.

La disponibilité peut être aussi une richesse à apporter sur le plan affectif. Saisir au vol un élan de vie, pour lui permettre de s'épanouir, cueillir une peine pour l'accueillir, aider du cœur, de l'œil, de la main par une caresse, un mouvement de vie, c'est cela aussi la disponibilité. Être ouvert, accueillant, perméable doux ou dur, pour que l'adolescent qui s'élance puisse savoir qu'on va l'aider, le suivre, adopter son plaisir, encourager sa tentative.

Volonté de simplification

Elle est, surtout aujourd'hui, dans une civilisation de gadgets où les êtres flirtent avec les objets comme avec les êtres, une inlassable volonté de simplification, simplification qui repose sur des choix comme sur des refus.

Refus de se fatiguer, de se disperser pour rien, économiser ses forces vitales profondes pour sauver l'essentiel, pour aider les autres à s'exprimer, à être lucides face à ce qui est appréhendé, à communiquer, à être en accord avec soi-même, maître de sa propre vie.

On ne peut plus, aujourd'hui, vivre une « période flamboyante » avec des classes chargées, des cours de 50 à 55 minutes, des enfants ou des adolescents déracinés, dans une société qui vous consomme comme un objet.

Cette volonté de simplification est absolument nécessaire quoique pouvant parfois apparaître comme contradictoire avec « les saisir au vol » et les ouvertures multiples du point précédent.

Il faut lutter contre une sorte d'activisme impulsé par le désir plus ou moins conscient de montrer « aux autres » qu'il se fait beaucoup de choses dans nos classes (ou par l'emprise du rendement omniprésent dans l'école et la société).

Une volonté d'exigence et une exigence de rigueur

Il n'y a pas de liberté, de libéralisme, au niveau éducatif sans, parallèlement, la même volonté d'EXIGENCE qui amène les gens à se dépasser.

Assumer sa part du maître c'est refuser le travail « bâclé », superficiel, l'à peu près... pour rechercher l'approfondissement, une vérité plus authentique, la réflexion... Mais cela suppose au préalable :

• Qu'on ait défini avec les élèves leurs possibilités de travail, leurs axes de recherche... en fonction de leurs goûts réels, tout en connaissant la difficulté à parvenir à l'expression de ces goûts réels. Comment savoir si on ne fait pas en sorte de leur permettre de faire le mieux possible leur métier d'élève au lieu de leur faire exprimer leurs goûts réels qu'on espère implicitement subversifs par rapport à ce métier?

S'il y a des besoins humains fondamentaux que la société réprime, ils font encore pression sur les individus, inconsciemment. Alors ne faut-il pas chercher à faire en sorte que cette pression inconsciente devienne consciente à nos élèves et contre-balance les dogmes idéologiques bien incrustés, leur permettant alors un choix réel (qui suppose, bien sûr, au moins deux pôles (?) Pour que les gens sachent ce qu'ils veulent vraiment, il



faut du temps. Les besoins ou goûts « réels », il ne faut pas se faire trop d'illusions, ce n'est qu'après avoir ramé longtemps qu'on les aborde. Il est très important de laisser aux gens le temps de se rencontrer ou de se construire. Et c'est très difficile dans le système où nous vivons.

- Qu'on ait prévu les outils qui leur permettront d'accéder à un savoir (fiches, documents... questionnaires d'enquêtes mais aussi contacts avec les gens chez qui on envoie les élèves).
- Qu'on les aide à mettre au clair leurs « trouvailles » pour qu'ils ne se noient pas.
- Qu'on élimine le travail fourretout, les exposés suicides, les enquêtes bidons... pour partir d'une réalité plus immédiate, celle des élèves d'abord.

Est-ce que la part du maître doit aller jusqu'à empêcher un élève de suivre son penchant ponctuel qui peut être le laisser-aller?

 L'exigence n'est pas obtenue par pression, par contrainte mais par une sollicitation, une sorte d'aspiration. Il faut retrouver un autre type d'exigence qui n'est plus par rapport à une norme mais témoignage de confiance par rapport à l'adolescent luimême. Il faut passer de « Tu dois être capable (pour être normal) de faire ceci » à « Je suis persuadé que tu es (ou en tout cas que tu seras bientôt) capable de faire ceci ». Et lorsque l'adolescent a perdu l'habitude, à cause des échecs permanents, de donner le maximum, l'exigence, ce n'est pas « ça ne va pas, recommence » mais « Es-tu certain de ne pas pouvoir faire mieux? » Encore cette exigence doit-elle s'appliquer sans culpabilisation car le perfectionnisme peut aussi être paralysant.

 Un des rôles de la part du maître, c'est d'apprendre à voir par où ce qu'on a fait s'approche ou s'éloigne de ce qu'on aurait voulu faire. Croire que le premier essai est parfait est signe qu'on ne perçoit pas la différence et il faut apprendre à la voir pour progresser. Mais ne voir globalement que le décalage peut être paralysant. Beaucoup ne s'expriment pas à cause de cela. Ils doivent apprendre à discerner ce qui se rapproche le plus de l'intention recherchée. En ce sens l'isolement du détail réussi peut aider mais il faut se méfier alors du refuge dans l'air de réussite. Ce qui explique les résistances que peuvent provoquer les techniques de déblocage si elles secrètent une sorte de sécurité de sentiers battus . refuge dans les jeux avec les mots, dans la priorité au décoratif par hantise du pompier...

Notre volonté d'exigence ne s'exerce donc pas sur un travail mais sur un individu travaillant pour l'amener à un approfondissement de sa pensée, un dépassement de ses possibilités, pour favoriser une maturation de sa personnalité.

Mais cette exigence vis-à-vis des adolescents ne peut être efficiente que si elle passe par une sembla-ble exigence du maître vis-à-vis de lui-même.

Une ouverture d'esprit, une attitude d'accueil

Qui permettent :

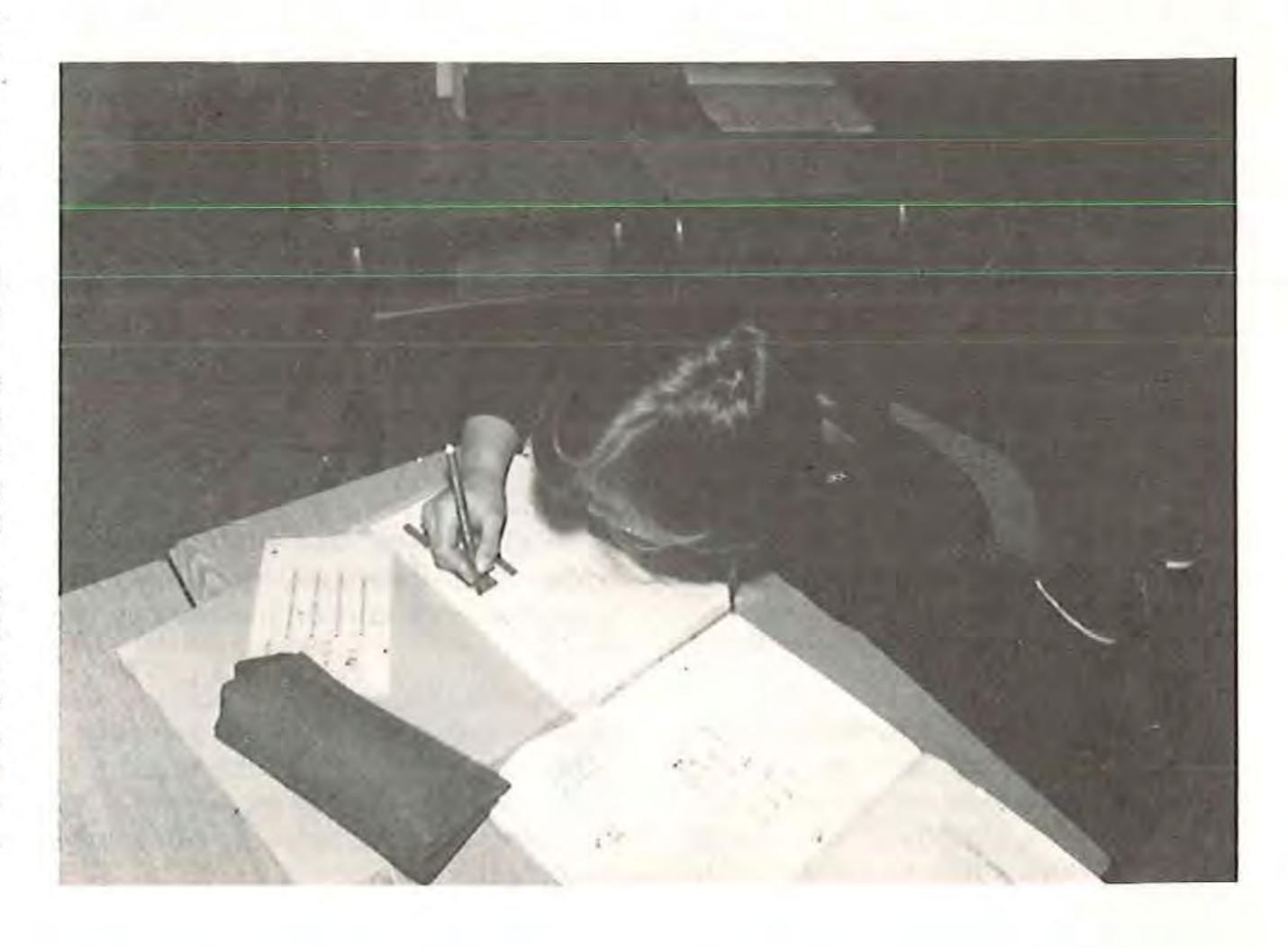
- de s'enrichir,

 de répercuter dans la classe son propre enrichissement.

Prenons l'exemple de la lecture. Combien d'instituteurs se satisfont du livre de lecture au C.M. ... Combien au secondaire, proposent toujours la même chose ? Quel est le pourcentage des gens qui sont à la recherche de ce qui risque d'intéresser les adolescents ou les enfants ?

Il y a pourtant des périodes où une soif de découverte, de nouveau, de fraîcheur nous invite à jouer les foxterriers... On fouille partout, on choisit, on met de côté et on apporte. En effet, le maître ne peut pas se contenter d'un acquis culturel passé, c'est son rôle vis-à-vis des adolescents et de lui-même de s'informer dans toutes les directions (disques, films, revues, photos, livres, arts...) pour s'enrichir, ne pas se dessécher. C'est un moyen de sortir des stéréotypes, de se remettre en question. Mais il faut placer cette ouverture à la culture dans l'optique d'une

technique de vie et non d'une



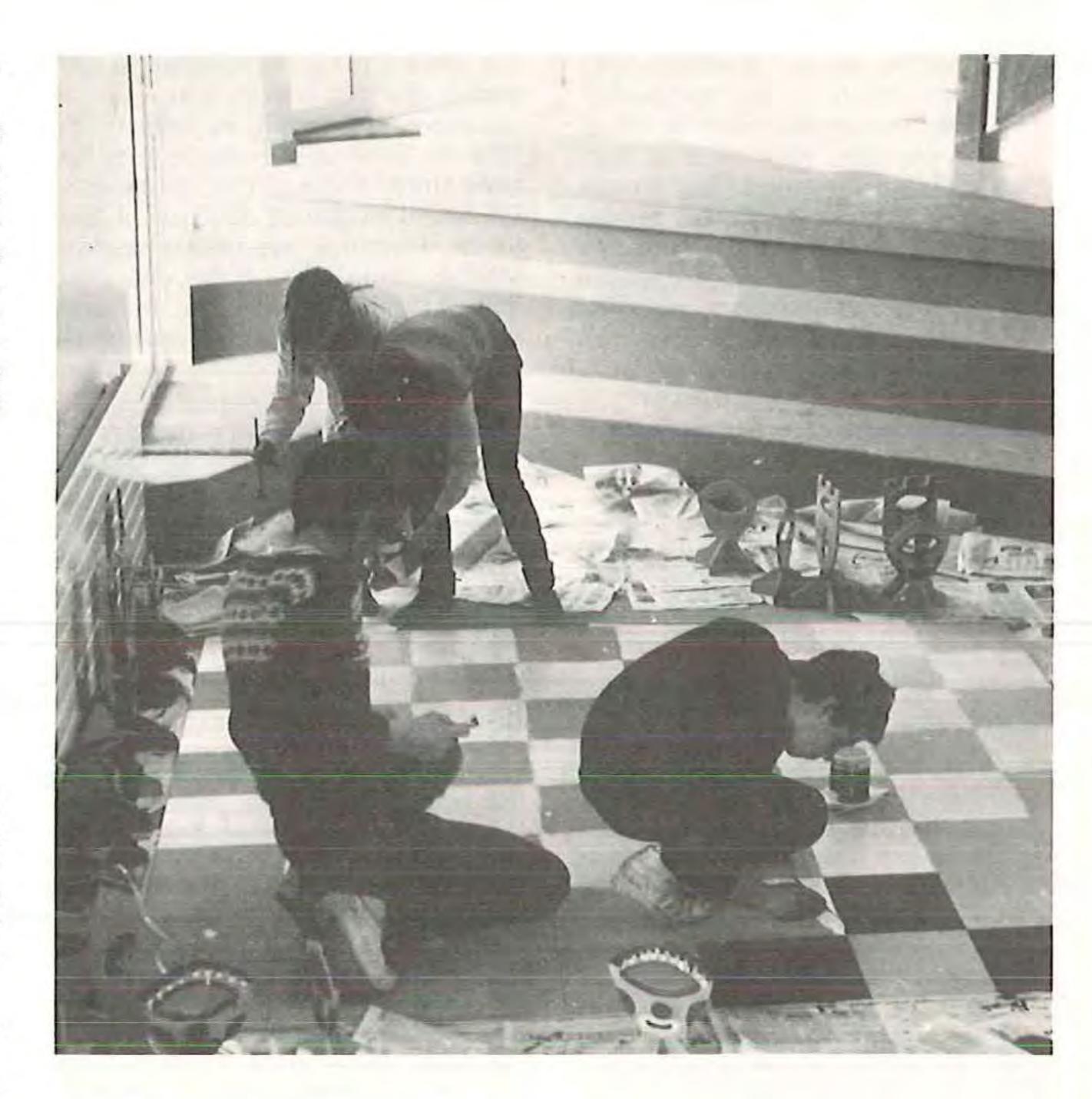
accumulation de connaissances, d'un souci d'érudition.

Cette ouverture d'esprit, pour ne pas sombrer dans l'intellectualisme, est aussi ouverture aux autres, qui, par leurs différences, leur complémentarité permettent à l'individu de mieux forger sa propre personnalité. Le maître qui a cette tolérance visà-vis des autres crée chez les adolescents un désir d'ouverture fructueuse à tous ceux qui peuvent venir dans la classe.

Une capacité à se remettre en cause, à remettre en question son projet, ses techniques, en fonction des événements, des individus...

Faire de la pédagogie Freinet au secondaire, aujourd'hui, ça ne passe peut-être pas obligatoirement par la correspondance, l'imprimerie, etc. et peut-être pas, dans un premier temps, par l'expression libre, la libre recherche...

Ce ne sont que des techniques au service de fonctions vivantes. Mais on retrouve ce schématisme des comportements un peu partout. Par exemple, la musique, en pédagogie Freinet, ça doit être pour beaucoup la création improvisée. Pour les professeurs traditionnels, c'est par contre la théorie musicale et la technique pour aboutir ensuite à l'interprétation. Or, quand on observe les enfants, on voit que les techniques et la créativité peuvent naturellement cohabiter, s'enrichir. La part du maître n'est pas définie une fois pour toutes.



Quand la classe a vécu une période dans une structure, expérimenté certaines techniques, le bilan est fait coopérativement; la structure et les techniques sont alors modifiables, en fonction des réalités, des besoins, de chaque classe, des individus.

Il y a aussi une discussion, voire une remise en question des objectifs qu'on s'était fixés. Mais ceci





n'est possible que si les enfants sont armés pour acquérir cette autonomie, d'où l'importance des outils de travail qui sont discutés, voire créés ou supprimés collectivement. Enfin, il nous arrive d'être remis en cause par les adolescents en tant que personne. Ça fait parfois très mal, mais le dialogue reste ouvert et toujours possible.

Une capacité à se donner les outils qui pourront aider les élèves

De manière à ne pas toujours courir à contretemps des élèves (c'est-àdire... loin derrière)... mais à tenter de pouvoir au maximum répondre à leurs besoins.

On se noie souvent faute d'outils permettant de suivre tout ce qui se fait. Mais là encore, ces outils pour quoi faire ? Ils facilitent bougrement notre travail, ça nous permet de nous situer constamment, ça constitue des garde-fous. Seulement est-ce que nos outils actuels permettent vraiment aux adolescents de se mieux situer, d'être plus exigeants, de s'approfondir et d'approfondir leur recherche? Sont-ils adaptés à nos buts? Est-ce un hasard si au second degré on a relativement moins d'outils d'organisation qu'au primaire, et davantage d'outils de provocation (gerbes adolescents, libre recherche en maths, B.T.2 sur thèmes généralement plus « chauds » que B.T. ...) ? A chaque fois qu'on crée des outils de travail, ces préoccupations nous habitent et nous obligent à les remettre en question, à les affiner. Mais il faut pourtant en reconnaître l'impérieuse nécessité dans une pédagogie matérialiste. Sans outils réalisés coopérativement, même imparfaits, aucun d'entre nous ne peut garder une disponibilité suffisante dans son travail quotidien ni prétendre faire atteindre aux adolescents une autonomie de travail et de pensée.

Une capacité de prendre le parti des adolescents

Face à des collègues traditionnels, l'administration, voire même la famille.

Les adolescents nous mettent parfois au pied du mur et nous obligent à reculer nos limites. Ainsi face à une administration répressive conforme aux normes de l'élitisme officiel, face à une attitude bloquante et cœrcitive de certains professeurs dans la vie de l'établissement, face à un système de sanctions institutionnalisées souvent arbitrairement. Par ailleurs, avec les familles, il faut parfois dédramatiser au maximum les situations de conflit et essayer de faire en sorte que le dialogue se renoue entre l'adolescent et ses parents. En cas d'incapacité familiale il faut tenter d'assumer ses pleines responsabilités éducatives. C'est une position difficile car elle fait mesurer, plus que toute autre, le poids du système.

C'est là aussi que le travail en équipe est important. Quand il n'y a pas d'équipe pédagogique, le groupe I.C.E.M. départemental peut être un recours quand on se sent trop démuni moralement et stratégiquement.

Façon d'intervenir dans la démarche d'apprentissage

Au niveau du C.E.S., en particulier des classes de 4e et 3e, il y a d'abord une intervention CONTRE la démarche déjà acquise : des enfants qui arrivent dans ces classes, avec six ou huit ans de passé scolaire dans des classes à enseignement traditionnel, sont passifs, plus habitués à mémoriser qu'à réfléchir, ont peu de curiosité intellectuelle et rechignent sur le travail responsable, planifié. Ils ont surtout un esprit analytique et établissent peu de référents (esprit de synthèse). Enfin, ils ont plus un esprit de critique qu'un esprit critique.

— Supprimer tout ce qui constitue de fausses motivations au travail : la compétition, la notation, la sanction pour essayer de faire naître de vraies motivations, fondées sur le désir de découvrir et de se découvrir, le plaisir intellectuel de l'apprentissage, ou esthétique de la création.

 Privilégier le travail en équipes et la socialisation sur le travail individualisé.

La première intervention de l'enseignant se fait donc, directivement, sur la structure de travail.

• En ce qui concerne l'apprentissage lui-même, le maître intervient dans la méthode et les outils.

Dans la méthode avec, pour souci majeur d'atteindre à une prise en charge intellectuelle de mieux en mieux assumée par l'adolescent luimême.

Par contre, l'intervention du maître s'exerce peu dans le choix des contenus, des thèmes de travail, pour essayer de préserver cette notion de désir et de plaisir : on travaille plus volontiers sur ce qui plaît.

Cette marche vers l'autonomie dans l'apprentissage sera plus rapidement atteinte, plus solidement structurée, si une équipe de professeurs fait converger ses objectifs, et utilise les mêmes outils libérateurs et subversifs.

Le maître ou l'équipe doivent veiller à ce que, pour tout objet de travail choisi les objectifs communs soient bien définis et, au besoin, aider à



La première étape est celle, non de l'apprentissage mais du « désapprentissage ». Quelques moyens peuvent être proposés :

 Casser la structure horaire pour proposer un travail continu, planifié coopérativement. les élucider. Qu'ils soient à la portée des membres du groupe au point de vue réflexion individuelle afin d'éviter l'enlisement, même l'essoufflement. Il doit veiller à ce qu'un questionnaire simple, élaboré par les élèves du groupe, en présence du





maître, sous-tende la réflexion écrite, la recherche pour aller à l'essentiel. Il doit veiller à ce que l'objectif aboutisse à un résultat à court terme: communication orale assez brève, synthèse écrite, poème collectif, conférence. Le groupe ne sera heureux que s'il aboutit à une trace, une production ou visuelle, ou écrite, ou graphique, ou orale, communicable. Il doit exercer un contrôle de la réflexion individuelle écrite pour s'assurer de la progression des plus faibles et, au besoin, pour proposer à la fin une très brève synthèse des idées forces.

En résumé, le maître est le facilitateur dans l'organisation rigoureuse du travail, l'élucidation rigoureuse des objectifs, la concrétisation du résultat où l'imagination a le pouvoir. C'est la part sécurisante nécessaire qui permet au groupe de réussir, qui valorise tous les membres, qui utilise les maîtres comme recours.

Il doit veiller à ce que toute dé-

marche soit synthétique et dialectique :

— Synthétique : quel que soit l'objet appréhendé, habituer l'enfant à projeter sur cet objet des grilles d'observation qui le resituent par rapport à d'autres objets, au monde extérieur et à l'enfant lui-même.

Une dialectique entre l'individuel et le collectif : l'apprentissage passe par des moments de recherche solitaire qui s'enrichit lors de la mise en commun, de la socialisation, en se frottant, s'affrontant, aux autres recherches individuelles ; ces moments collectifs sont souvent les lieux de jaillissement des hypothèses qui permettent d'autres apprentissages.

• Le maître intervient également dans la création et l'utilisation des outils essentiels dans la démarche d'apprentissage par tâtonnement expérimental d'une psychologie matérialiste; outils sans cesse passés au crible de l'expérience collective loyale pour être mieux adaptés au contexte éducatif mouvant. En effet, nos commissions de travail,

chacun de nous quotidiennement, selon les nécessités de l'heure, nous sommes en permanente recherche et expérimentation d'outils diversifiés de travail que ce soit en lettres (fiches de lecture - fiches de manipulation de la langue - rétorica qui permettent d'établir des référents) en mathématique (livrets de recherche fichiers - livrets programmés et autocorrectifs) en sciences, en langues... Ces outils tout en assumant un acquis scolaire, visent au respect du tâtonnement expérimental individuel et collectif qui prime sur la mémorisation, facilitent la construction d'une autonomie de la personne. Ils déterminent des techniques, introduisent une pratique expérimentale dans nos multiples classes de différents niveaux et nous fournissent une quantité de documents qui sont pour les chantiers et les modules de travail autant d'objets de recherches sur lesquels s'exercent notre curiosité, notre analyse afin d'en dégager des invariants comme l'a fait Freinet dans son Essai de psychologie sensible.



Pour une politique des pré-requis

Jean-Claude MEYER et Jean-Louis PHELUT sont chargés de formation d'enseignants. Avec le groupe de recherches qu'ils animent, ils ont expérimenté une évaluation systématique des pré-requis à l'entrée en sixième. Ils sont également les auteurs d'un récent ouvrage « Apprendre à écrire le français au collège » (Chronique sociale - Lyon), dans lequel ils proposent une grille de structuration des apprentissages fondamentaux de l'écriture au collège.

« Charnière : attache articulée composée de deux pièces enclavées l'une dans l'autre et réunies autour d'un axe commun autour duquel l'une d'elles au moins peut tourner librement », dit le dictionnaire. Pas de porte sans charnière. Pas de porte bien ouvrante sans charnière bien huilée...

La métaphore est prometteuse quand le pédagogique s'illustre d'images d'instruments, d'outils, empruntés à l'artisanat et à l'univers technologique.

Nommer le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en termes de charnière montre bien le souci d'exprimer l'articulation, le jeu, entre deux ensembles mais aussi le nécessaire emboîtement sans lequel la charnière n'existe pas.

D'aucuns pourront regretter la présence de cette transition, davantage imposée par l'administration de notre système scolaire que par la nécessité pédagogique de l'évolution du cursus scolaire. Certes les changements sont notoires pour l'enfant : vivre la 6^e ne peut s'identifier au vécu du C.M.2... Le savoir lui-même, représenté par « l'instituteur-catalyseur », se trouve référé en 6^e à un ensemble de personnes, donc à des différences voire des oppositions.

Cependant, notre propos n'est pas ici d'analyser le versant socio-affectif de cette période de formation. Sans le réduire, nous voudrions aussi nommer la dimension liée à la continuité du cursus scolaire que manifeste l'entrée en premier cycle, dimension définie par les risques d'incohérence encourus par l'absence de définition et de vérification des pré-requis à l'entrée en 6°.

Sans une évaluation cohérente et explicite des pré-requis, l'entrée dans le cycle secondaire peut être un échec définitif pour certains élèves. Sans cette même évaluation, le cycle primaire perd une occasion précieuse de disposer d'un outil externe à son organisation, porteur d'informations et a posteriori de prises de décisions permettant de réguler et rectifier certaines orientations ou certaines pratiques.

1. Gérer une période caractérisée par l'hétérogénéité

Entrer en 6e c'est avoir achevé un cycle de formation ayant toute sa cohérence. C'est maîtriser des compétences développant une réelle autonomie vis-à-vis du savoir et de ceux qui savent. « Je suis en C.M.2. Je sais lire. Je sais compter. Je sais observer un milieu, le climat de ma région, la vie de mon aquarium ». Une somme importante d'apprentissages fondamentaux est maîtrisée (même si les degrés de compétence sont variés). Un nombre d'apprentissages liés à des situations fonctionnelles de la vie courante sont fixés : « Je sais décorer ma classe, ma chambre. J'ai fait une exposition. Nous avons préparé un voyage de classe et même un spectacle. Je fais de la peinture. J'écris des poèmes. J'ai inventé une recette de cuisine ». L'inventaire est impressionnant.

Entrer en 6° c'est donc être porteur d'une expérience scolaire déjà longue. Ce n'est plus une véritable formation initiale. C'est une somme d'apprentissages, centrés sur la vie proche, (même si de nombreux domaines ont déjà provoqué des décentrations fortes : abstraction, voyage dans le temps, dans l'espace, représentations mentales fortement sollicitées...) rattachés aux micro-dimensions de l'école, de la classe. « Je suis dans la « petite » école. En sixième, je serai chez les « grands ».

La charnière est donc caractérisée par sa fonction sommative, celle d'un premier bilan, dont l'importance est soulignée par le déplacement physique, le changement des lieux, des structures, des rapports avec les divers acteurs (nouveaux camarades, nouveaux professeurs, nouveaux cours, nouvelles matières, nouveaux livres, etc.). Elle marque le terme d'une longue étape de formation : cinq années d'enseignement primaire précédées de trois années fondamentales en classes maternelles. Il est donc normal que ce terme se caractérise par une hétérogénéité résultant de la différence des rythmes individuels, des modes d'apprentissage (démarches, stratégies, situations) et des programmes d'enseignement eux-mêmes.

Après de multiples débats, souvent stériles, entrecoupés de vieilles polémiques sur l'accès à l'enseignement secondaire, l'inné et l'acquis, le redoublement ou la nécessité d'une année trasitoire après le C.M.2 ou le C.P., l'urgence des décisions aide à tracer quelques orientations. Celles-ci se définissent par la coordination conjuguée d'évaluations

formatives au terme du C.M.2 et en début de classe de 6°.

2. Sauvegarder une évaluation formative

Avant de décrire un possible processus d'évaluation entre C.M.2 et 6°, il faut impérativement ne pas perdre de vue la finalité de ce qui pourrait devenir un examen camouflé ou un étiquetage enfermant l'élève dans un bilan figé. Ceci est possible à certaines conditions dont voici, à nos yeux, les principales :

1. Déterminer les compétences ayant fait l'objet d'un apprentissage.

Celles-ci seront sélectionnées en premier lieu grâce à leur caractère fondamental. Savoir lire en fin de C.M.2 c'est réaliser, en situation, diverses compétences hiérarchisables à l'aide de leur fréquence d'utilisation, leur transférabilité dans diverses tâches ou autres capacités. Quelles compétences de lecture, d'écriture, de manipulation d'opérations mathématiques, de conduite de démarches, traversent la formation de base d'un élève de l'enseignement primaire ? La tâche revient à l'équipe enseignante de chaque école : elle seule peut expliciter les objectifs fondamentaux qu'elle s'est donnés.

L'inventaire des compétences fondamentales aboutit généralement à deux ensembles qu'il faut distinguer avant de construire l'instrument d'évaluation. Un premier domaine de compétences se présente comme devant être impérativement acquis. On attend là un haut niveau de performance qui assure un apprentissage solide et intégré. A titre d'exemple, un élève en fin de C.M.2 doit savoir reproduire un document de référence. L'absence de maîtrise de cette compétence est lourde de conséquences en classe de 6° où de nombreux enseignements seront handicapés voire privés d'effets auprès d'élèves incapables de pratiquer la reproduction fidèle de textes, messages codés, schémas, etc.

Le second ensemble de compétences se caractérise par son aspect inachevé. Ce sont des acquisitions en cours d'apprentissage dont on ne peut dire que leur consolidation est indispensable au moment où s'achève la scolarité primaire. L'exemple fréquemment cité est la vitesse d'exécution de diverses tâches : l'enfant n'est pas encore à un haut niveau de compétence mais, si le temps suffisant lui est laissé, la réalisation sera achevée et satisfaisante.

2. Concevoir une évaluation riche en informations

La constitution de ces deux domaines de compétences est préalable à la construction d'un instrument d'évaluation par lequel les enseignants définiront leur niveau d'attente d'une performance minimum. Celleci s'établira pour chacune des acquisitions jugées indispensables. Pour les autres, le choix sera laissé sur la nécessité de les évaluer strictement mais provisoirement ou de reporter au cycle secondaire leur évaluation sommative.

La force d'une évaluation formative dépend du nombre d'informations qu'elle transmet à l'élève et au professeur. Il n'est donc pas question de reproduire ici un système de notation renforçant la situation d'examen normatif mais de conserver au dispositif toute sa dimension formative. Un essai réalisé depuis plusieurs années (voir plus loin, quatrième partie) offre des perspectives jugées intéressantes par ses utilisateurs. Il consiste en une série d'épreuves de vérification en français, dont chacune est accompagnée du seuil de performance minimum signifiant un niveau suffisant de réussite. Celui-ci a pour fonction d'annoncer clairement à l'élève (mais aussi à ses parents et aux autres partenaires institutionnels) le degré auquel doit se situer sa prestation pour qu'elle certifie la solidité de son niveau d'acquisition à cette étape de sa formation.

On mesurera donc par le refus d'une notation sans information l'intention formative du traitement de cette charnière C.M.2-6°. Il ne s'agit pas de certifier la totalité de ce qui a été étudié mais d'effectuer sur le fondamental une mesure qui permette un pronostic. Celui-ci s'exprimera avec doute ou certitude, selon les résultats observés. Il transmettra l'information la plus riche, sans chercher à opérer une synthèse, peu lisible pour les enseignants qui accueillent l'élève en 6°.

3. Maintenir une interaction formative entre instituteurs et professeurs

La fin du C.M.2 et le début de 6° sont les deux phases d'un même processus. Pour les instituteurs, cette évaluation terminale demeure un temps essentiel pour analyser leurs objectifs et l'atteinte de leur cible. Pour les professeurs de 6°, l'évaluation initiale reste le plus sûr moyen d'accorder leur programme de formation au public d'élèves nouvellement arrivés dans le secondaire.

Cependant ces deux moments ne peuvent trouver pleinement leur dimension que par une régulation permanente dont le but est de réajuster au fil des années les nécessaires écarts qui se produiront. On ne peut en effet imaginer une articulation C.M.2-6° figée dans une définition arrêtée d'objectifs terminaux et de compétences pré-requises. Si cela était, preuve serait faite que l'itinéraire de formation ne prendrait pas en compte la spécificité d'une époque, d'une génération ou d'une région.

Il s'agit donc d'établir un « va-et-vient » régulier entre la conception de l'évaluation terminale de C.M.2 et celle, initiale de 6°. Ce « va-et-vient » existe déjà. Peut-être pourrait-il se réactualiser en rompant avec la seule évaluation des commissions de passage en 6°? Que donnerait la négociation entre les objectifs terminaux des uns et les prérequis attendus des autres? On peut en espérer une clarification progressive au bénéfice de tous, et surtout des élèves...

. Restaurer le sens de l'évaluation

Aborder la charnière C.M.2-6° par la problématique des pré-requis c'est réintroduire l'évaluation en position dominante à ce moment-clé de la scolarité. Certains y verront des risques dont le plus souvent cité demeure l'enfermement de l'élève dans une évaluation dont il ne parvient plus à se défaire. On pense également aux effets secondaires, et notamment à l'effet Pygmalion (l'image du « bon » ou du « mauvais » élève se perpétuant bien au-delà du moment où elle a été fabriquée).

Un choix est donc à faire en cohérence avec les finalités annoncées et les exigences attendues. La coordination des cycles primaire et secondaire ne peut se passer de l'évaluation. Celle-ci ne semble pas avoir trouvé jusqu'ici les moyens de sa politique. Aussi est-il indispensable de définir l'objet et la démarche d'évaluation formative des pré-requis à l'entrée en 6° (1).

- 1. Les compétences à évaluer sont à définir dans un double registre : celui des disciplines (français, mathématiques, activités d'éveil, E.P.S., arts plastiques) en tenant compte du fait que certaines d'entre elles ne développent pas un apprentissage fini mais plutôt un apprentissage de base (c'est le cas des disciplines d'éveil) ; le second est le registre transdisciplinaire dans lequel se développent des compétences fondamentales qui traversent les différents domaines de savoir (c'est le cas de la lecture et de l'écriture réinvesties dans de nombreuses autres activités que leur seul lieu d'apprentissage en classe de français).
- 2. Ces compétences doivent veiller à une évaluation équilibrée. La tendance scolaire porte à sélectionner en surnombre des acquisitions du domaine cognitif (ou à dominante cognitive). Les habiletés (du domaine psychomoteur) et les attitudes (du domaine socio-affectif) sont aussi à prendre en compte. Traiter simultanément les trois domaines offre donc une garantie de validation des compétences retenues.
- 3. L'organisation du dispositif d'évaluation doit en souligner l'aspect ponctuel. L'expérience a montré que les évaluations sommatives exprimées en notes chiffrées et mises en moyennes ont tendance à fixer trop durablement la mesure. Aussi est-il souhaitable de s'interdire la notation au profit d'une évaluation en performances pures (par exemple, le nombre de bonnes réponses réussies). Celle-ci ne peut se synthétiser à l'aide d'une moyenne. Elle demeure analytique. Son compte rendu peut se concrétiser par l'établissement d'un graphique dans lequel l'élève peut comparer ses performances à celles que les évaluateurs avaient définies comme suffisantes (signe de réussite).
- 4. Enfin cette évaluation doit contenir sa propre remédiation, seul garant de son intention formative. Dans la seule perspective de bilan, l'évaluation n'est pas concernée par ce qui la suivra. Ici, au contraire, l'important est l'après-évaluation des pré-requis. La démarche veut donc que, en fonction des lacunes observées, il soit proposé aux élèves concernés des activités de rattrapage, de renforcement, dont le terme est de permettre une mise à niveau suffisant pour entamer le premier cycle. Ce moment essentiel contient tout le débat actuel du collège : peut-on garantir cette mise à niveau ? A quel prix ? Quelles en seront les conséquences pour les objectifs de l'école primaire ? Nous retrouvons bien là les raisons profondes de cette « politique des prérequis ». Éviter ce débat c'est échapper à l'épreuve des faits et maintenir certaines étapes du cursus scolaire fondamental dans une obscurité dangereuse aussi bien pour les enseignants (proches du découragement) que pour les élèves (dont la démotivation est grandissante).

4. Croire qu'une amélioration est possible

La recherche d'une évaluation cohérente des pré-requis ne peut éviter l'action concertée de l'équipe pédagogique (primaire et secondaire). L'hétérogénéité des élèves ne sera positivement prise en compte que par la cohérence des formations et des enseignants dont la charge première est d'assurer une continuité. Notre propos est donc soumis à conditions, celles de la mise en place des équipes pédagogiques de concertation, et dépend des décisions ministérielles en la matière.

Quel que soit l'avènement de celles-ci, l'urgence nous pousse à dire qu'il faut mettre en marche (même partiellement) une approche des prérequis dans la perspective d'une aide différenciée aux élèves en difficultés (légères ou profondes). Les regroupements d'élèves, les groupes de niveau, le tutorat lui-même, demeurent dépendants d'une évaluation des pré-requis (2), définissant les besoins et actualisant les difficultés. L'expérience a montré que cette évaluation est un « service » aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Facteur de concertation et de

clarification, la définition des pré-requis permet d'ajuster les programmes d'enseignement aux élèves par une plus grande économie des objectifs et des moyens. Quant à l'élève, il s'agit d'une détermination claire de ce qu'il sait faire, de ce qui n'est pas solidement acquis et de ce qui n'est pas maîtrisé. Prendre le temps de réaliser cette évaluation n'est pas un luxe aujourd'hui. Ceux qui l'ont essayée ne l'ont jamais abandonnée.

Pour mieux expliciter ces affirmations, voici résumé l'essai pratiqué dans le cadre du français auprès d'élèves de 6°. Il s'agit de l'élaboration d'une grille expérimentale pour le contrôle des pré-requis en français à l'entrée en 6°, prenant en compte principalement la dominante cognitive des acquisitions à vérifier. Cette grille est disponible auprès du service de diffusion des documents du C.E.P.E.C. (3). Elle se compose de 18 tests dont l'objectif est de mesurer la performance de l'élève en matière de lecture, d'écriture, de manipulation de structures et de notions grammaticales. Le tableau résume les différents tests en indiquant les seuils de performance définis comme minima.

Réf.	Contenu du test	Type de question		for- nce
			mini	maxi
A1	Orthographe lexicale	dictée de mots	19	25
B2	Accords fondamentaux	q.c.m.	17	20
B3	Repérage du genre et du nombre	grille à remplir	19	20
B4	Variation des accords fonda- mentaux	exercice à trous	16	18
B5	Identification de formes ver- bales	grille	19	20
В6	Production de formes ver- bales	grille à remplir	30	36
B7	Production de l'infinitif à partir de formes conjuguées	grille	19	20
B8	Dictée globale	dictée ouverte	85	100
C9	Découpage de phrases : reconnaissance	quest : vrai/faux	8	10
C10	Découpage de phrases : production	encadrement	8	10
C11	Repérage du mot-noyau : production	quest. ouverte	8	10
C12	Repérage de la nature des mots	grille	26	30
D13	Organisation des mots dans la phrase	question ouverte	18	20
D14	Organisation de phrases : production	question ouverte	5	5
E15	Reproduction fidèle d'un texte	question ouverte	180	200
F16	Vocabulaire : sens des mots	q.c.m.	18	20
F17	Lecture : compréhension de textes brefs	q.c.m.	6	7
F18	Lecture : compréhension d'un texte : test de cloture	exercice à trous	20	50
		(83,8 %)	521	621

La sélection des différents objets de cette évaluation a été établie en ne retenant que l'indispensable. Cela suffit pour montrer que c'est à chaque enseignant et à chaque équipe de définir sa propre conception du bagage minimum. Ici les auteurs ont cherché à expliciter clairement leur attente : la définition des pré-requis remplit donc cette « fonction de vérité » nécessaire à toute évaluation formative. A titre d'exemple, nous reproduisons ci-dessous un test de lecture jugé comme significatif des lectures que doit maîtriser le jeune élève de sixième : prise d'indices variés, synthèse d'hypothèses relativement disparates, analyse de la relation titre-texte.

⁽¹⁾ La critique de cette évaluation pourrait être une aide à la construction de l'évaluation correspondante en fin de C.M.2.

⁽²⁾ Nous n'aborderons pas ici l'évaluation des pré-requis à l'intérieur du premier cycle ou lors des paliers d'orientation de 5° et 3°. Leur problématique est de même nature que celle de 6°.

⁽³⁾ Écrire à C.E.P.E.C./DOCUMENTS, 1 rue de l'Abbé-Papon - 69005 Lyon Dossier n° 1 : Évaluation des pré-requis en français à l'entrée en 6° (prix 35 F + frais de port).

NOM	0	٥	0	3	2		9	e e	c	
Préno									i	•
									•	•
Classe						•	•	•	•	
Date.				,				,		

LECTURE

Voici des textes très courts. Lis-les attentivement.

- A. Dernièrement il avait acheté un bois qu'il faisait surveiller par un voisin auquel il avait promis une forte récompense. Il n'allait jamais chez personne. Il ne faisait jamais de bruit et semblait économiser tout, même le mouvement.
- B. Dans le lointain, les Pyrénées ressemblent à une traînée de nuages. Au milieu de la chaîne, se dresse le Pic du Midi avec son cône impressionnant.
- C. Je m'arrête sur le seuil en criant bien fort :
- « Bonjour, braves gens ! Je suis l'ami de Maurice ».
- Oh! Alors, si vous l'aviez vu le pauvre vieux, si vous l'aviez vu venir vers moi, les bras tendus, m'embrasser, me serrer les mains, courir égaré dans la chambre...
- D. J'entrai dans le bois et j'arrivai à mon poste de guet. Je restai là au moins quatre heures, immobile, écoutant les bruits de la nuit : c'était un coup de fusil lointain, le galop d'un groupe de sangliers, les abois d'un chien de garde...
- E. Quatre jours sont passés, et l'île et le rivage tremblent sous le bruit sauvage des vagues.
- F. La petite ville d'Antibes au soleil couchant est un spectacle beau et surprenant. Au-dessus des remparts qui l'entourent, s'élèvent deux tours, couleur d'or, qui se dessinent sur la blancheur laiteuse des montagnes voisines.
- G. Un soir, j'aperçus un chien fort maigre qui galopait vers moi. Quand il fut à dix pas, il s'arrêta. Et j'en fis autant. Alors il se mit à agiter sa queue et il s'approcha à petits pas avec des mouvements craintifs. Il rampa avec une allure si triste que je me sentis les larmes aux yeux.

Trouve à chaque texte son titre parmi les 13 titres proposés ci-dessous. Écris dans la case la lettre du texte.

			+	-
Un voisin agréable	. 1			
Tempête	2			
La beauté des Alpes	3			
Un accueil plein de gentillesse	4			
Un homme avare	5			
Un animal dangereux	6			
Une bête affectueuse	7			
Paysage montagnard	8			
La campagne silencieuse	9			
La nuit en forêt	10			
Un crépuscule magnifique	11			
La douceur de la mer	12			
Un vieil homme pauvre	13			
		7 items		

Performance minimale attendue: 85 % soit 6 items.

Un autre exemple de test est également révélateur de la compétence d'écriture « fonctionnelle » en début de cycle : reproduire fidèlement un document écrit. Les résultats ont souvent montré que de nombreux élèves ne la maîtrisent pas totalement ou suffisamment.

Reproduction fidèle d'un texte

Voici un texte rapportant quelques phrases d'une conversation téléphonée entre deux amis.

Réécrire ce texte en respectant très exactement :

- l'orthographe
- l'accentuation

rentrant.

- la ponctuation
- la présentation : écriture et disposition.

Attention ! Écrire le plus lisiblement possible, et reproduire la disposition du texte, en alinéas et ligne par ligne.

« Ici, Guillaume. Oui, j'écoute.

- C'est Edouard. Excuse-moi si je te dérange.
- Bien sûr que non! Tu es exact
 au rendez-vous du dimanche soir.
 Je t'avais promis d'appeler en
- Qu'est-ce que tu as fait ?
- Mon Parrain Vincent m'a emmené au Salon de l'Auto. On a voyagé en train (un Corail excellent) pour ne pas trop se fatiguer. Nous avons presque tout vu : les Rolls, les Porsche, les Ferrari... Je te raconterai les détails demain matin, à l'école ».

REPRODUCTION	DU	TEXTE:
mots à orthographi	er	87 items
accentuation		16 items
majuscules		22 items
ponctuation		25 items
The second secon		

150 items

Performance minimale attendue : 90 % soit 180 items.

GRAPHIE: respect de la présentation et lisibilité de l'écriture. très mauvaise 0 item mauvaise 10 items bonne 30 items très bonne 50 items

TOTAL 200 items

5. Urgent, agir!

Le lecteur aura compris que notre stratégie est d'abord fondée sur l'essai, la tentative de maîtriser les règles du jeu dès l'entrée du premier cycle. L'enjeu de l'évaluation des pré-requis réside dans l'économie de cette première phase du circuit de formation : elle devient donc un instrument à utiliser au départ de chacune des grandes étapes des cycles scolaires. Sa mise en marche peut apporter aux enseignants comme aux élèves des repères facilitant le parcours décisif des premiers mois du premier cycle.

Le bénéfice le plus net est la photographie — certes ponctuelle et provisoire — de « l'état des lieux » avant la mise en marche de l'année scolaire. Sa dimension formative trouve sa force dans la remédiation qui la suit impérativement. Ainsi, les lacunes — qui sont parfois de simples oublis vite réactualisés — peuvent-elles être gérées sans délai. Dans le cas où elles apparaissent graves, force est d'admettre qu'il vaut mieux le savoir de suite plutôt qu'en reporter l'issue et éviter ainsi une action appropriée.

Certes les professeurs de 6° n'omettront pas de faire remarquer « qu'ils ne peuvent pas tout faire », surtout pas rétablir en quelques semaines un niveau jusqu'ici jamais atteint. Pourquoi ne pas les entendre ? Estil impossible d'imaginer une aide aux élèves en difficulté dont l'échéance serait le terme d'une année voire de deux ? C'est bien dans cette interrogation qu'est interpellé le statut de début du collège. La négative sous-entendrait que les jeux sont faits dès l'entrée en cycle secondaire. Dans ce cas, le palier d'orientation de cinquième risque de connaître des années prospères... Dans le cas inverse, le collège ne peut en rester à des intentions généreuses. La stratégie de l'évaluation formative offre des réponses qu'il reste à mettre en œuvre. N'est-ce pas là le prix à payer pour qui veut garantir une formation solide à chaque futur citoyen au terme de sa scolarité obligatoire ?

Jean-Claude MEYER Jean-Louis PHELUT

Former à l'acquisition de capacités méthodologiques

Les enseignants se méfient des recettes ; et il faut souvent beaucoup d'habileté pour envelopper suffisamment de jargon et d'idéologie tout ce qui ressort de la gestion de la classe de telle façon qu'ils acceptent enfin de prendre ces questions en considération. Tous, pourtant, n'ont pas le même mépris : à y regarder de près l'on s'aperçoit que les problèmes méthodologiques intéressent vivement la plupart des instituteurs mais qu'ils semblent tomber en désuétude au fur et à mesure que l'enfant grandit... Les questions de procédures restent encore assez vivantes dans les premiers cycles, mais les lycées les considèrent comme tout à fait secondaires et, à quelques exceptions près, elles ont tout à fait disparu dans un enseignement supérieur qui en est encore souvent à considérer un exposé réalisé par un étudiant comme un exemple audacieux de novation pédagogique! Tout se passe comme si, avec la croissance de l'élève, la pédagogie devait s'effacer naturellement au profit d'un savoir qui s'imposerait par sa nécessité propre et n'aurait plus à se soucier des conditions de son enseignement.

Être attentif aux conditions de l'apprentissage

Ainsi ne voit-on pas, à l'entrée en sixième, des élèves qui sortent d'un système éducatif où la guidance a été très forte, à qui l'on indiquait jusqu'à la couleur du stylo à employer, les mots à souligner et le nombre de lignes à sauter entre chaque exercice, précipités dans un univers où toute indication de ce genre a disparu? Ne sous-estime-t-on pas alors l'apprentissage de choses aussi simples et pourtant aussi décisives que celle qui consiste à préparer sa table de travail avant d'entreprendre une tâche et à s'assurer que l'on a bien tous les outils nécessaires? Et pourquoi le professeur ne consacrerait-il pas les premières minutes de son cours à cela ? Il faudrait retrouver le sens de ces tâches modestes dont le scientifique dans son laboratoire ou l'artisan dans son atelier savent bien qu'elles conditionnent grandement la qualité du travail effectué... Il ne s'agit pas de materner abusivement les enfants, mais de les former à des attitudes qui ne sont jamais spontanées.

Sur un plan plus large, et si l'on entre maintenant dans le déroulement même de l'apprentissage, il convient de chercher des procédures adaptées, des méthodes susceptibles de faire parvenir l'élève au but qu'on lui a fixé. Si l'on veut former à l'écoute et à l'observation attentive, il faut des grilles d'observation que chacun aura à compléter au fur et à mesure. Si l'on veut apprendre à lire des consignes il convient de pratiquer des exercices de reformulation et de substitution, de fabriquer soi-même des énoncés à partir des exercices déjà réalisés. Si l'on veut apprendre à transposer des données d'un code à un autre il importe de multiplier les exercices de codage et de décodage... et il en est de même pour tout ce qui concerne la recherche d'une documentation, la construction d'un plan personnel de travail, l'apprentissage à l'auto-évaluation. Il en est de même aussi pour les procédures de travail en équipe : sait-on les organiser de telle façon que la participation de chacun soit requise pour l'élaboration du résultat commun ? Sait-on opérer la rotation systématique des tâches qui puisse éviter que le groupe ne se clive très vite en concepteurs, exécutants, chômeurs ?

Travailler d'abord en classe

Trop souvent en effet, et particulièrement au collège, les élèves viennent assister au cours, puis ils rentrent chez eux pour faire leur travail. En classe, bien sûr, ils reçoivent des informations, mais l'essentiel, l'apprentissage au travail personnel, ce sur quoi ils seront jugés, tout cela est remis à plus tard... « Vous apprendrez cette leçon... Vous étudierez ce texte... Vous ferez ce devoir... Vous préparerez un exposé... » Quand ? « Chez vous, tout à l'heure, après l'école! » « Tu travailleras à la maison, ici écoute!... »

Qu'arrive-t-il à l'élève qui ne sait pas apprendre une leçon ? Qui n'a aucun frère, aucun parent disponible à la maison pour lui poser les bonnes questions, les questions pertinentes grâce auxquelles on peut savoir que l'on « sait sa leçon » ? Qu'arrive-t-il à l'élève qui ne sait pas étudier un texte, qui n'a jamais su qu'il fallait prendre un crayon, un cahier de brouillon et un dictionnaire ? Qu'arrive-t-il à l'élève qui ne sait pas ce que c'est de faire un devoir, quelles sont les étapes à respecter, comment on travaille un brouillon ? Qu'arrive-t-il à celui qui ne sait pas préparer un exposé, chercher une documentation, construire un plan ? Cet élève, ces élèves n'apprendront jamais cela parce qu'on renverra toujours ces activités à l'extérieur de la classe... là où, pour beaucoup d'entre eux, personne ne pourra les guider.

Ainsi les apprentissages qui sont réellement déterminants dans la réussite scolaire d'un enfant ne sont pas, la plupart du temps, effectués à l'école. Et seuls quelques élèves, grâce à des conditions familiales particulièrement favorables, pourront les acquérir chez eux; pour les autres, ils seront condamnés à traîner derrière eux, tout au long d'une scolarité cahotante, les mêmes annotations « ne sait pas travailler..., « manque d'attention... », « n'apprend pas ses leçons... », ou plus laconiquement, « insuffisant! »

Former aux capacités méthodologiques de base

C'est pourquoi il importe tant d'engager, particulièrement à toutes les « charnières » du système éducatif, une réflexion sur les capacités méthodologiques qui rendront possible l'abord de situations nouvelles, armeront véritablement les élèves pour qu'ils puissent faire face à des exigences différentes, s'orienter dans les structures et les savoirs, conquérir progressivement leur autonomie. Et ce qui est utile pour l'ensemble des transitions, est absolument essentiel pour la transition C.M.2/6°... Ceux qui s'adaptent en sixième, y réussissent — chacun en convient — ce sont ceux qui ont appris à travailler.

De plus, et sur un plan plus stratégique, l'entrée par la notion de capacité permet, tout en respectant la démarche propre de chaque discipline, la spécificité des approches selon le niveau scolaire, de trouver un langage commun qui rende possible le dialogue et donc la collaboration entre différents partenaires... Car, sans nier les différences radicales qui peuvent et doivent exister entre les approches, selon les âges et les matières, il est clair qu'il existe de nombreuses constantes qui conditionnent tous les apprentissages et décident, pour une grande part, de la réussite scolaire des individus. Le fait que, souvent, ces capacités

soient supposées acquises ou que leur acquisition soit renvoyée à l'extérieur de l'école accroît encore leur importance : en effet, en n'étant pas l'objet de l'attention du pédagogue, qui se contente ici de pointer les réussites et les échecs sans engager de procédure réellement formative, elles opèrent à couvert des sélections que l'on a trop facilement tendance à attribuer à la fatalité... En revanche, si le maître s'attache à ces capacités, met en œuvre des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation dans ce domaine, il a une chance d'outiller les élèves pour que ceux-ci s'approprient le savoir et acquièrent progressivement la plus grande autonomie possible. En bref, la notion de capacité a un puissant intérêt heuristique, elle permet la communication entre enseignants de différents niveaux et de différentes disciplines, ouvre la voie à une recherche transdisciplinaire et permet de former les élèves aux attitudes intellectuelles requises par un monde en rapide mutation.

Je propose ici une liste de dix capacités que je considère comme essentielles pour garantir la réussite scolaire et, plus largement, permettre aux élèves de comprendre et de maîtriser le mieux possible les situations dans lesquelles ils seront insérés. Sans doute d'autres capacités pourraient être dégagées mais, si la liste n'est pas exhaustive l'on conviendra que les capacités qu'elle indique sont fondamentales :

 Étre capable d'écouter attentivement une intervention orale (information, cours, exposé, etc.).

Être capable de lire attentivement un texte.

 Etre capable de lire, comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.

 Être capable de transposer des données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique, et réciproquement.

 Être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.

 Être capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.

 Être capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.

 Être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.

 Être capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même s'ils ont été atteints.

 Être capable d'analyser un échec, d'en comprendre les causes et de mettre en œuvre les procédures de remédiations nécessaires.

Capacité nº 1

Etre capable d'écouter attentivement une intervention orale (information, cours, exposé, etc.).

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Réformer une (ou des) affirmation(s)

(N.B.: on peut, s'il y a plusieurs affirmations, procéder à une reformulation cumulative: l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde...).

2. Contrôler l'écoute :

Un questionnaire à choix multiples ou une grille à compléter sont proposés à l'élève pendant l'écoute. Il doit cocher ou remplir au fur et à mesure de l'écoute les cases correspondantes. (N.B.: Selon la difficulté du texte et du questionnaire, il sera proposé une ou plusieurs écoutes de l'exposé).

3. Évaluer l'écoute :

Un questionnaire à choix multiples ou une grille à compléter sont proposés à l'élève après l'écoute.

4. Prendre des notes :

Un cadre de prise de notes indiquant les éléments principaux de l'exposé (thèses; exemples, citations, conclusions...) est proposé à l'élève qui doit le compléter pendant l'écoute. Ce cadre est allégé progressivement.

Mettre en place des dispositifs convergents

Comment opérationnaliser ce projet de formation à des capacités méthodologiques interdisciplinaires, et particulièrement en ce qui concerne la charnière C.M.2/6°.

Dans un premier temps, il serait souhaitable que des équipes associant instituteurs et professeurs de collège puissent déterminer ensemble, pour chacune de ces capacités, un niveau d'exigence requis pour l'entrée en sixième. Dans un second temps, instituteurs et professeurs, chacun avec leurs contraintes propres, pourraient engager une recherche de dispositifs de formation qui, pour les premiers, auraient pour objectif de permettre à tous d'atteindre le niveau d'exigence fixé, et, pour les seconds, de développer, en prenant compte ce qui a été déjà mis en place, ces mêmes capacités. Un tel travail éviterait les reproches des uns sur les exigences excessives imposées aux élèves à l'arrivée en sixième, et les récriminations des autres sur l'absence de formation méthodologique de ces mêmes élèves. Il assurerait une continuité dans la prise en charge pédagogique, qui n'excluerait aucunement des ruptures quant à l'organisation de la vie scolaire, l'approche des notions et la place des différentes matières d'enseignement.

C'est dans cette perspective que je suggère ci-dessous, pour chaque capacité, une série de dispositifs de difficulté croissante, parmi lesquels les enseignants pourront choisir ceux qui leur paraissent les plus adaptés et à partir desquels ils pourront élaborer de nouveaux outils. Il va de soi qu'il s'agit de propositions qui peuvent servir de base à un travail commun, mais d'aucune manière de solutions-miracle adaptables sans préparation à n'importe quelle situation.

Capacité nº 2

Etre capable de lire attentivement un texte.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Contrôler la lecture :

Un questionnaire est proposé à l'élève, il doit le compléter en effectuant la lecture. Selon le type de texte ce questionnaire peut prendre la forme d'un questionnaire à choix multiples, d'une grille permettant le repérage des mots-outils et des articulations du texte, d'un schéma des différentes parties à compléter, etc.

2. Évaluer la lecture :

Le même type de travail est proposé après la lecture du texte, sans que sa consultation en soit possible.

Capacité nº 3

Être capable de lire, de comprendre et appliquer les consignes d'un exercice.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Surseoir à l'exécution immédiate des consignes.

2. Reformuler la (ou les) consigne(s)

(N.B.: On peut, s'il y a plusieurs consignes procéder à une reformulation cumulative : l'élève reformule d'abord la première, puis la première et la seconde, etc.)

3. Lire attentivement :

Ménager, à côté de l'énoncé des consignes, une marge où l'élève indique au fur et à mesure les objets, outils, documents, notions qu'il devra utiliser.

4. Substituer:

Remplacer un mot de l'énoncé par un autre (en particulier un motoutil) ou une partie de l'énoncé par une autre pour observer les modifications que cela entraînerait dans la réalisation du travail.

5. Compléter :

Compléter un énoncé incomplet à partir de l'exercice réalisé.

6. Retrouver l'énoncé des consignes

A partir de l'exercice déjà effectué.

Capacité nº 4

Etre capable de transposer les données écrites ou orales sous forme de schéma ou de graphique et réciproquement.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Procéder à des exercices de codage et décodage d'une proposition mettant en rapport deux éléments.

(Supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc.)

 Pour le codage l'enseignant fournira une grille ou un schéma dans lequel l'élève placera les éléments ; il allègera progressivement le cadre proposé.

 Pour le décodage l'enseignant fournira d'abord des phrases à compléter dans lesquelles l'élève placera les éléments ; il allègera progressivement le cadre proposé.

2. Procéder à des exercices de codage et décodage mettant en jeu une série d'éléments entretenant entre eux le même type de rapport :

(Supériorité, infériorité, appartenance, causalité, etc.) : comme pour les exercices précédents on proposera d'abord des cadres que l'on allègera progressivement.

3. Procéder à des exercices de codage et décodage mettant en jeu plusieurs séries d'éléments :

Il conviendra ici de respecter la démarche suivante :

Identifier les éléments appartenant à la même série,

Procéder au codage ou décodage de chaque série,

Repérer les rapports entretenus par chaque série avec les autres,

Coder ou décoder l'ensemble.

Comme pour les exercices précédents, il conviendra de proposer d'abord des cadres et de les alléger progressivement.

Capacité nº 5

Être capable de trouver une information dans un document et de recueillir une série d'informations dans une documentation.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

- 1. Trouver dans un texte une information demandée.
- 2. Trouver dans un document la (ou les) réponse(s) à une question:

Cet exercice devra commencer en utilisant des documents simples (un texte, une carte, un schéma), puis continuer en utilisant des documents plus complexes (manuel, ouvrage, recueil). Pour cela il sera nécessaire de prévoir un apprentissage à l'utilisation d'une table des matières, d'un sommaire, d'un index, etc.

3. Trouver le (ou les) document(s) nécessaire(s) pour répondre à une question posée :

Il conviendra de prévoir, pour cet exercice, l'apprentissage à l'uti-

lisation d'un fichier, d'un centre de documentation et d'une bibliothèque.

4. Trouver les documents nécessaires pour étudier un thème donné.

Capacité nº 6

Etre capable de mener la réalisation d'un travail individuel écrit (exercice, devoir, mémoire) et oral (exposé) par les différentes étapes nécessaires.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

- 1. Surseoir à la réalisation définitive d'un travail.
- 2. Élaborer progressivement un plan de travail :

L'enseignant indiquera d'abord les différents moments nécessaires au travail et il contrôlera l'exécution de chacun d'eux. Il allègera progressivement le dispositif de contrôle.

A titre indicatif, les différents moments d'un travail peuvent être les suivants:

- Lecture des consignes (ou de l'énoncé).
- Recherche d'informations et de la documentation.

Mise en place du plan.

- Rédaction d'une première mouture,
- Relecture critique.
- Recomposition.
- Rédaction définitive.

Capacité nº 7

Etre capable de constituer un groupe de travail et d'en définir le mode de fonctionnement selon l'objectif qu'on lui assigne.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Distinguer le travail de groupe du monitorat :

A l'occasion de chaque mise en groupe les élèves seront amenés à distinguer le monitorat (un élève qui a compris assume le rôle du professeur vis-à-vis de ses camarades) du travail en groupe (chaque élève contribue, par son apport au groupe, à l'élaboration du projet).

2. Définir et effectuer les tâches préparatoires à un travail de groupe:

A l'occasion de chaque travail de groupe, chaque élève proposera une répartition des tâches préparatoires individuelles ; ces propositions seront confrontées entre elles au sein du groupe de travail qui en établira avec l'enseignant le projet définitif. Dans cette répartition, l'enseignant s'efforcera que chaque élève effectue la tâche qui correspond le plus à ses besoins scolaires. Cette répartition sera progressivement effectuée par le groupe lui-même.

3. Distinguer dans un travail de groupe le projet à réaliser et l'objectif à atteindre :

C'est sur l'apprentissage effectué par chaque participant que doit être centré le travail du groupe ; les participants devront apprendre progressivement à évaluer l'objectif et non le projet réalisé.

4. Distribuer les tâches dans l'exécution du travail de groupe de telle sorte que l'apport de chaque membre soit structurellement nécessaire au fonctionnement du groupe :

(Si ces tâches sont différentes et comportent un apprentissage, opérer une rotation).

Capacité nº 8

Être capable de trouver les critères permettant de repérer que l'on a effectué un apprentissage.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

- 1. Évaluer soi-même un apprentissage que l'on vient d'effectuer :
- Avant l'exécution du test.
- Après l'exécution du test.

Comparer ces évaluations à celle du correcteur :

L'enseignant proposera à chaque élève de faire figurer sur sa copie le cadre suivant :

1 2 3

Dans la case nº 1 l'élève inscrit la note qu'il pense avoir avant d'effectuer le devoir ; dans la case nº 2, l'élève inscrit la note qu'il pense avoir après avoir effectué le devoir ; dans la case nº 3 le correcteur indique sa note.

2. Effectuer systématiquement des exercices d'application :

L'enseignant aura le souci d'éviter la formule « apprends ta leçon » et de proposer des moyens de contrôler l'acquisition de façon univoque

3. Apprendre à fabriquer des exercices d'application :

L'enseignant proposera à chaque élève de construire lui-même des exercices d'application et de les résoudre.

4. Apprendre à fabriquer un test d'évaluation :

L'enseignant proposera à chaque élève de construire une évaluation rapide (Q.C.M., phrase à compléter, schéma, etc.) sur l'apprentissage qui vient d'être réalisé. Chaque élève choisira un de ses camarades à qui il proposera le test; ce dernier à son tour, proposera le test qu'il a fabriqué à quelqu'un de son choix et ainsi de suite (évaluation par ricochets).

Capacité nº 9

Étre capable de se fixer des objectifs et d'évaluer soi-même s'ils ont été atteints.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Identifier un objectif évaluable :

L'enseignant proposera à chaque élève de se fixer un objectif simple et de travailler à l'atteindre. Il demandera ensuite aux élèves de se regrouper par deux : chacun devra évaluer si son camarade a atteint l'objectif fixé. L'on renouvellera l'exercice jusqu'à ce que les élèves parviennent à la formulation d'objectifs univoques et évaluables.

2. Repérer, pour un objectif proposé par l'enseignant, un objectif intermédiaire nécessaire à sa réalisation :

Indiquer également les moyens d'évaluer sa réalisation.

3. Élaborer, pour un objectif proposé par l'enseignant, une série d'objectifs intermédiaires (plan de travail) :

Indiquer également les moyens d'évaluer la réalisation de chacun d'eux.

4. Traduire un but exprimé en termes généraux (finalités) en un (ou des) objectif(s) évaluable(s) :

L'enseignant aura le soin de proposer systématiquement ce type d'exercices chaque fois que cela lui sera possible : la difficulté de traduire les finalités (réussir, comprendre, « bien travailler », mais aussi voir, lire, écouter...) en termes d'objectifs repérables et évaluables apparaît en effet comme une importante source d'échecs.

 Élaborer pour un objectif général que l'on s'est fixé, un plan de travail comportant des objectifs intermédiaires progressifs et évaluables.

Capacité nº 10

Être capable d'analyser un échec, d'en comprendre les causes et de mettre en œuvre les procédures de remédiation nécessaires.

DISPOSITIFS PROPOSÉS

1. Identifier les éléments entrant en jeu dans une situation d'apprentissage :

(Connaissances, opérations intellectuelles, matériaux de travail requis par l'apprentissage) ;

- pré-requis,

- matériaux de travail à utiliser,
- dispositif pédagogique efficace,
- facteurs personnels,
- facteurs relationnels...

Pour permettre l'identification de ces divers facteurs il conviendra que l'enseignant propose à l'élève une grille d'analyse permettant de les repérer ; il pourra alléger progressivement le dispositif.

2. Repérer le ou les éléments ayant été à l'origine de l'échec :

Le remplissage de la grille mentionnée ci-dessus étant fait de façon régulière, il doit permettre, en cas d'échec, de repérer le ou les éléments défaillants. Ce dispositif devra être progressivement allégé.

3. Dégager et mettre en œuvre des procédures de remédiation :

Pour ce faire il conviendra, une fois repérées les causes de l'échec, d'envisager des alternatives. Elles seront, dans la plupart des cas, dégagées empiriquement par l'élève et son professeur. Cependant, au fur et à mesure, l'élève affinera sa connaissance des facteurs qui favorisent sa réussite et pourra donc procéder de façon de plus en plus rigoureuse et personnelle.

Revaloriser les questions méthodologiques est devenu aujourd'hui une urgence : urgence pour lutter contre les échecs scolaires, urgence pour combattre le désintérêt qui vient, pour une grande part, de l'impossibilité dans laquelle se trouvent les jeunes de comprendre vraiment le travail qui leur est demandé et donc de trouver le moindre plaisir à son exécution (1).

Philippe MEIRIEU

⁽¹⁾ La liste des capacités méthodologiques et les dispositifs proposés sont extraits de la thèse de Ph. MEIRIEU (Apprendre en groupe ? Lyon II, 1983, 806 pages). Cf. annexe n° 2, p. 623 à 644.

Au-delà des « charnières » et des clivages...

« Colmater ou ouvrir des brèches »

Une surprise

Une normalienne se posait le problème : comment occuper des enfants qui ont terminé leur travail avant les autres, font du bruit, s'agitent et empêchent de poursuivre ceux qui n'ont pas terminé? Elle fait part de sa difficulté à des camarades, cherche avec eux une solution. L'idée qu'en définitive elle retient est de proposer aux plus rapides de rédiger, une fois leur travail terminé, des « textes libres ». La proposition rencontre auprès des enfants un succès qui étonne la maîtresse. A la fin de la matinée, une dizaine de textes arrivent sur son bureau. Quant au travail, il s'est déroulé dans un climat nettement moins agité. L'innovation a « payé ». La maîtresse de se dire qu'elle a trouvé là un dispositif bien utile qui résoud au mieux un difficile problème de discipline. Les enfants inoccupés, s'occupent à présent et, de surcroît, cette occupation, à l'évidence, les satisfait. La rédaction de « textes libres » vient à point pour combler un manque, refermer une faille.

Les textes collectés, elle pense les ranger dans le tiroir de son bureau, avec l'idée de les ressortir un jour pour les lire à la classe. Puis, elle se ravise et décide de les afficher au mur. Rien là de bien surprenant, n'affiche-t-on pas dans les classes, des dessins et des décorations diverses ?

Les textes épinglés, elle les parcourt. Et là, une surprise l'attend. Car, ces textes font entendre des paroles jusque-là jamais entendues.

Ils parlent de chômage, de guerre ou encore d'amour. Il en est enfin qui jouent des sonorités de la langue. Ces textes portent la charge de soucis, d'émotions, de pensées qu'elle ne reconnaît pas mais découvre. Ils ébranlent des représentations de l'enfance, tout un imaginaire, qui avaient

fini par s'imposer à elle comme évidences. Un enfant autre parle et se fait entendre.

Colmater/ouvrir des brèches

Que se passe-t-il? L'innovation se révélait efficace, capable de ramener l'ordre, d'assurer une bonne organisation, or, voilà qu'en même temps qu'un problème se trouve réglé, des failles comblées, quelque chose d'imprévu surgit qui ouvre de nouvelles brèches. Une force inattendue se libère — cette prise de parole des enfants — qui déborde l'objectif visé (et atteint), d'une meilleure organisation du travail.

Tout se passe comme si, efficace pour colmater un certain type de brèches, le nouveau dispositif se révélait apte à en ouvrir d'autres. S'il comble, répare la trame organisationnelle, au même moment il la troue, à d'autres endroits, stratégiquement plus importants : car cette fois, ce n'est pas une vaine agitation qui se dit à travers ces brèches mais une parole pleine, porteuse de sens qui sapent les sens déjà recueillis.

Le souci traditionnel d'une pratique pédagogique : organiser, maîtriser au mieux les différents éléments en jeu fait soudain place à un souci bien différent : celui né de la confrontation à des éléments imprévus, porteurs du constat que l'enfant n'est pas là où l'on pensait le retrouver, mais sans doute bien au-delà.

A présent, la normalienne s'affronte à de nouvelles questions : « Cette prise de parole jusqu'où ira-t-elle si je ne l'arrête pas ?... Dans quelle aventure je me lance si je montre aux enfants que je suis capable de les entendre ? » Des « personnes » ont manifesté leur présence : les rapports se complexifient. La maîtresse sent

ses appuis traditionnels se dérober, ses images, ses représentations, ses attentes, ses prédictions céder la place à un « savoir » nouveau qu'elle découvre et redoute en même temps.

Elle pressent qu'une histoire s'ouvre que précisément elle pourrait refermer - dont les acteurs viennent de se manifester: ces enfants disent assez à travers leur parole, leur statut de « sujets » et non plus d'« objets ». D'une pratique pédagogique où il s'agit d'assurer les moyens les plus appropriés à la gestion des faires, des temps et des êtres, on passe à un faire radicalement autre, porteur du projet praxiste : ce faire qui s'enracine dans la reconnaissance de la capacité des êtres à exister par/pour eux-mêmes, ce faire « dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (1)

A la perspective clôturante d'une pratique pédagogique traditionnelle (définir, organiser, maîtriser et, finalement, remplir au mieux l'espace et le temps scolaires) se substitue, avec la praxis, une perspective autre: celle d'une ouverture, d'un projet, d'un possible qui brisent toute clôture. Nous dirons, à la suite de Castoriadis, que la première relève de la technique et du calcul et que la seconde pose une tension, une visée qui ne se laissent pas fixer en termes déterminés mais ouvrent le champ d'un processus indéterminé, non déductible.

Le possible

A perdre de vue cette ouverture, à ne concevoir la relation qu'en termes déterminés, achevés, toute histoire, toute création se voient par définition exclues, le maître, le médecin,

l'analyste, etc. définis dans leurs rôles de « sujets » producteurs uniques de savoir, exercent leur maîtrise sur des « objets » définis comme objets d'enseignement, d'éducation, de soins, etc. Aucun imprévu, aucun « inconnu » ne sauraient surgir d'une relation ainsi clôturée, entre acteurs à ce point fermés à la « catégorie du possible » (2).

La perspective de la praxis est celle d'un faire créateur de savoirs et de sens nouveaux. L'ouverture des sujets, la reconnaissance du caractère non déterminé de leurs capacités, excluent l'idéal d'une maîtrise qui se cherche du côté d'un objet clos et d'un savoir également clos.

L'enseignante qui recherchait un moyen de mieux occuper les enfants ne se doutait pas de la poussée des forces autonomes qu'elle allait libérer. Prise dans cette « histoire » elle accepte de ne pas la stopper. Des pratiques, des formes d'organisation nouvelles surgissent alors. L'affichage au mur entraîne, au terme d'une discussion collective, la décision de réaliser un journal qui devrait permettre de recueillir ces textes — le panneau d'affichage s'étant trouvé rapidement saturé – et de leur procurer des lecteurs. On vendra ce journal dans les autres classes, mais aussi aux parents, aux voisins. Un problème se dessine qu'il faudra résoudre dans un avenir proche : l'argent récolté, comment le gérer et quoi en faire? Ainsi, en même temps qu'il désorganise l'ordre antérieur, le processus praxique organise un nouvel ordre dont la particularité est de se révéler « auto-organisationnel » (3).

Précisons que ces pratiques et ces formes d'organisation nouvelles n'ont de sens qu'à soutenir la tension de la praxis, la visée d'autonomie qu'elle affirme. En elles-mêmes, vidées de cette visée, elles risquent fort de fonctionner comme « gadgets », moyens ingénieux d'organiser les faires et les êtres en oubliant l'essentiel : la visée d'autonomie elle-même.

La praxis ne cesse de faire lever du « nouveau ». Contrairement à une pratique pédagogique clôturante, elle part de la reconnaissance explicite de l'ouverture de son objet, et n'existe que pour autant qu'elle maintient la tension de cette ouverture. Dans l'histoire que nous rapportons, on peut parler de praxis à l'instant où se trouve dépassée l'étape de la recherche d'un meilleur rangement des êtres et où débute celle de la prise en compte de l'essence indéterminée et indéterminable des capacités autonomes. Il n'est plus question ici, une fois l'enfant reconnu dans ses possibilités de production et d'auto-organisation, de le « porter à bout de bras », de l'assister tel un objet inerte

offert à toutes les manipulations.

La prise en compte de la « catégorie du possible » constitue un bon critère d'appréciation de l'authenticité d'une praxis. Aussi bien il arrive que l'« ouverture » soit déclarée et qu'elle se révèle, à un examen plus attentif, étrangement arraisonnée, et finalement verrouillée. Les exemples sont multiples d'une telle courbure qui voit se fondre l'une dans l'autre ouverture et fermeture, possibilité et clôture. Ouvrir et refermer aussitôt le champ des possibles, telle est bien souvent la démarche d'une pratique trop soucieuse de maîtrise pour s'autoriser les risques d'une créativité périphérique qui pourrait conduire hors des canaux tenus par le centre seul garant de la « bonne orientation » (4).

Temps et obsessionnalité

La question du temps est sans conteste la question fondamentale. Que la temporalité instituée à l'école soit, en sa pointe extrême, celle qu'illustrerait la structure obsessionnelle, nous paraît une hypothèse à ne pas éluder : temps de la répétition et de l'achèvement, d'où tout devenir, tout avenir sont irrémédiablement exclus, où les catégories du « nouveau », du « possible » ne sont plus tenables. Pour l'obsessionnel, « le plus grand péché » est de laisser survenir quelque chose de non prévu, « car pour lui il faut que tout soit prévu... tout est minuté, casé » (5).

De cette temporalité nous avons pu observer les effets sur des écoliers de 10-11 ans (6). Ils nous ont dit leur besoin d'ordre, de répétition, de nonchangement; besoins assurément rassurants pour l'institution. L'histoire est arrêtée. Tout est déjà écrit. La découpe de l'espace et du temps, la distribution des rôles ont déjà et une fois pour toutes eu lieu, aucune autre ne saurait advenir. Nous étions conduits à considérer, avec Colette Chiland (7), que la « névrose infantile » est somme toute « normale » vu la dépendance vitale de l'enfant à l'adulte, la nécessité où il se trouve d'accepter interdictions et restrictions à ses satisfactions ; à considérer enfin que les institutions éducatives, école et famille, non seulement entretiennent cette « névrose normale » mais encore savent parfaitement en jouer à leur profit au point d'en accentuer les effets et, quelquefois, de la rendre « anormale ».

C'est, sans doute, pour briser avec ce temps obsessionnel que le pédagogue en appelle aux vertus de l'innovation. Mais, à quelles conditions l'innovation plutôt que simple changement (novare) dans (in), réaménagement d'une totalité inchangée dans sa structure, devient-elle occasion d'un changement réel, d'une rupture? Seule la praxis est apte à ouvrir une histoire, à libérer des processus qui échappent à la clôture, à la répétition, à l'obsession du même, au temps identitaire. Réciproquement, seule une temporalité ouverte peut constituer le champ de l'auto-développement d'une praxis.

Temps et espace

La temporalité porteuse du projet praxiste est émergence de ce qui d'aucune façon n'est « donné avec ce qui est » (Castoriadis) : temps de la création, du surgissement de figures autres.

lci peut s'articuler le projet d'une transformation du temps scolaire, ce temps spatialisé, chronométrique qui opère ses découpes selon une logique étrangère au développement autonome du travail; temps où ne peuvent exister que des activités parcellaires, accomplies par des travailleurs auxquels se voient interdire toute élaboration et conduite d'un projet. Le faire s'y trouve réduit à des opérations juxtaposables, combinables, interchangeables. Asservi à des découpes programmées, commencé et abandonné à l'instant prescrit, le travail ne dispose pas du champ nécessaire à son accomplissement comme travail créateur.

Le temps de la création, de l'autoaltération, voilà bien « l'ennemi à investir, à cerner, à rendre inoffensif », car ce temps menace les « défenses » les mieux assurées (8). Spatialisé, maîtrisé, le temps devient une arme efficace dont savent disposer ceux qui exercent la maîtrise. Les maîtres du temps sont maîtres de la place (9). Ils ont toute latitude pour stopper à la source les flux éventuels de création, pour canaliser les impulsions périphériques qui risqueraient d'emporter sous la poussée de leur élan les défenses de leur citadelle.

Le temps stoppé, toute praxis s'éteint. C'est qu'il faut du temps pour transformer les anciens rôles et statuts, pour inventer et s'autoriser à vivre de nouvelles institutions et s'affronter alors aux différentes figures de l'autorité déjà là, à l'extérieur comme à l'intérieur de soi-même. Ne pas se donner le temps revient à interdire tout processus, à ne pas vouloir qu'il y ait d'histoire(s), à étouffer toute chance d'une praxis.

Toute praxis fait et se fait avec et à travers le temps, se nourrit de lui et le nourrit en retour, temps du projet, étranger tout à la fois au temps spatialisé, chronométrique, où se font et se défont les rangements, comme au temps de la théorie fermée, du savoir absolu, de la maîtrise

obsessionnelle, qui tous à leur façon gélidifient le devenir.

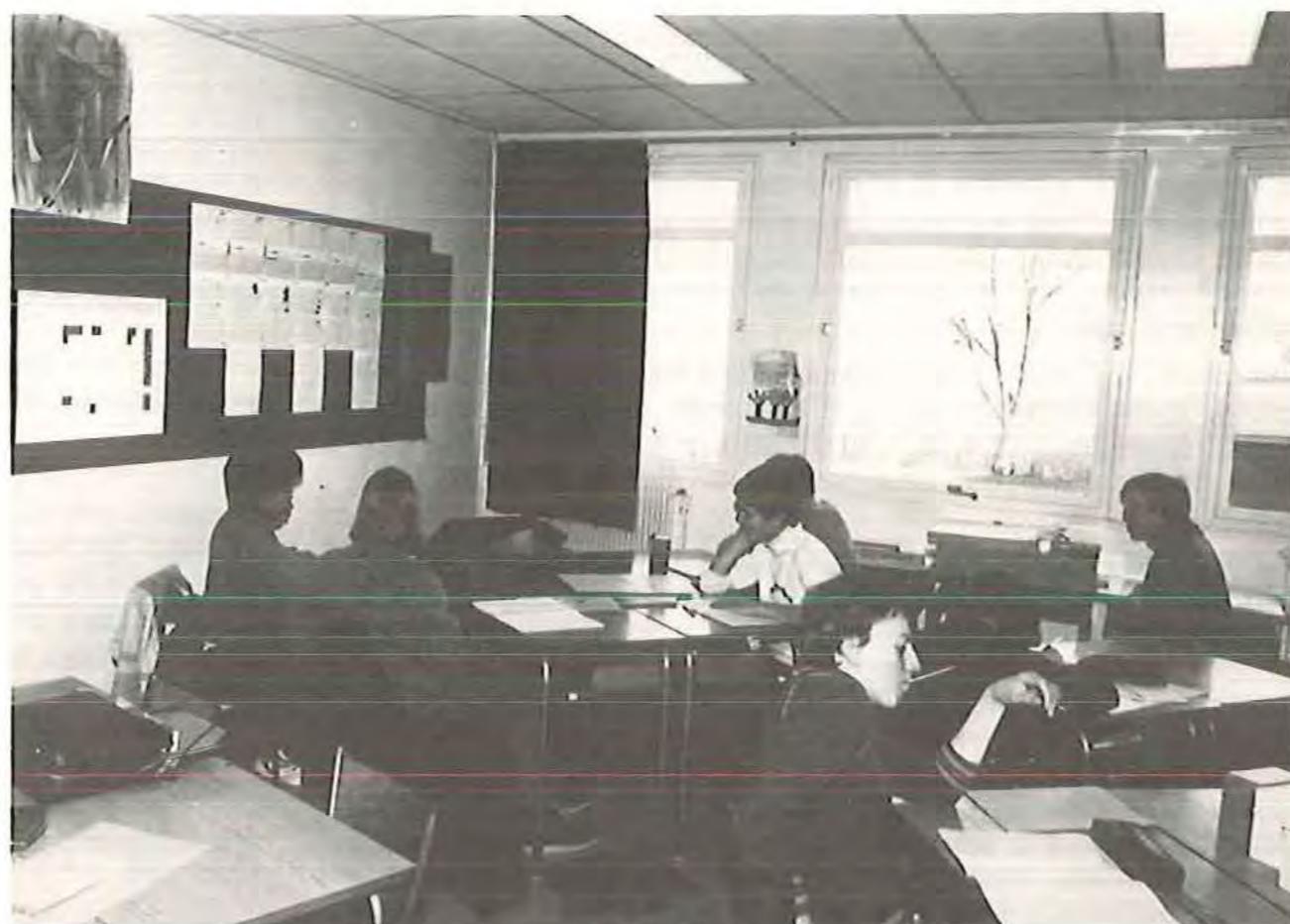
Pour conclure

Poser la perspective d'une praxis pédagogique implique d'entrer dans une pensée de l'inachèvement, dans le « désordre » d'une relation d'inconnu. L'innovation répond alors à cette hypothèse toujours oubliée de l'ouverture des situations et des personnes; elle constitue le moyen de provoquer (d'appeler) cette ouverture et, pour commencer, d'inscrire dans la réalité la marque de son attente. C'est dire que l'on quitte la perspective d'une innovation dont l'unique visée s'avère de maîtriser le changement, de régler des « dysfonctionnements », de réparer les déchirures d'une trame organisationnelle. Il s'agit bien plutôt de reconnaître dans la trame la plus serrée les chances d'un possible qui brise la logique de la fermeture et de la répétition.

Encore faut-il préciser que ce possible peut surgir comme bénéfice inattendu — l'effet analyseur — d'une innovation apparemment sans histoire(s). C'est dire qu'il n'est pas lié à des innovations qui en garantiraient l'émergence — qu'il n'est jamais assuré ni perdu d'avance — mais dépend essentiellement du désir et des capacités de ceux qui innovent de repérer et de prendre en compte les analyseurs, et au-delà, d'entrer dans le temps ouvert d'une praxis.

Francis IMBERT





Notes bibliographiques

(1) C. CASTORIADIS, L'institution imaginaire de la Société, Seuil, 1975, p. 103.

(2) E. BLOCH, Le Principe Espérance, T 1, Gallimard 1976, p. 270.

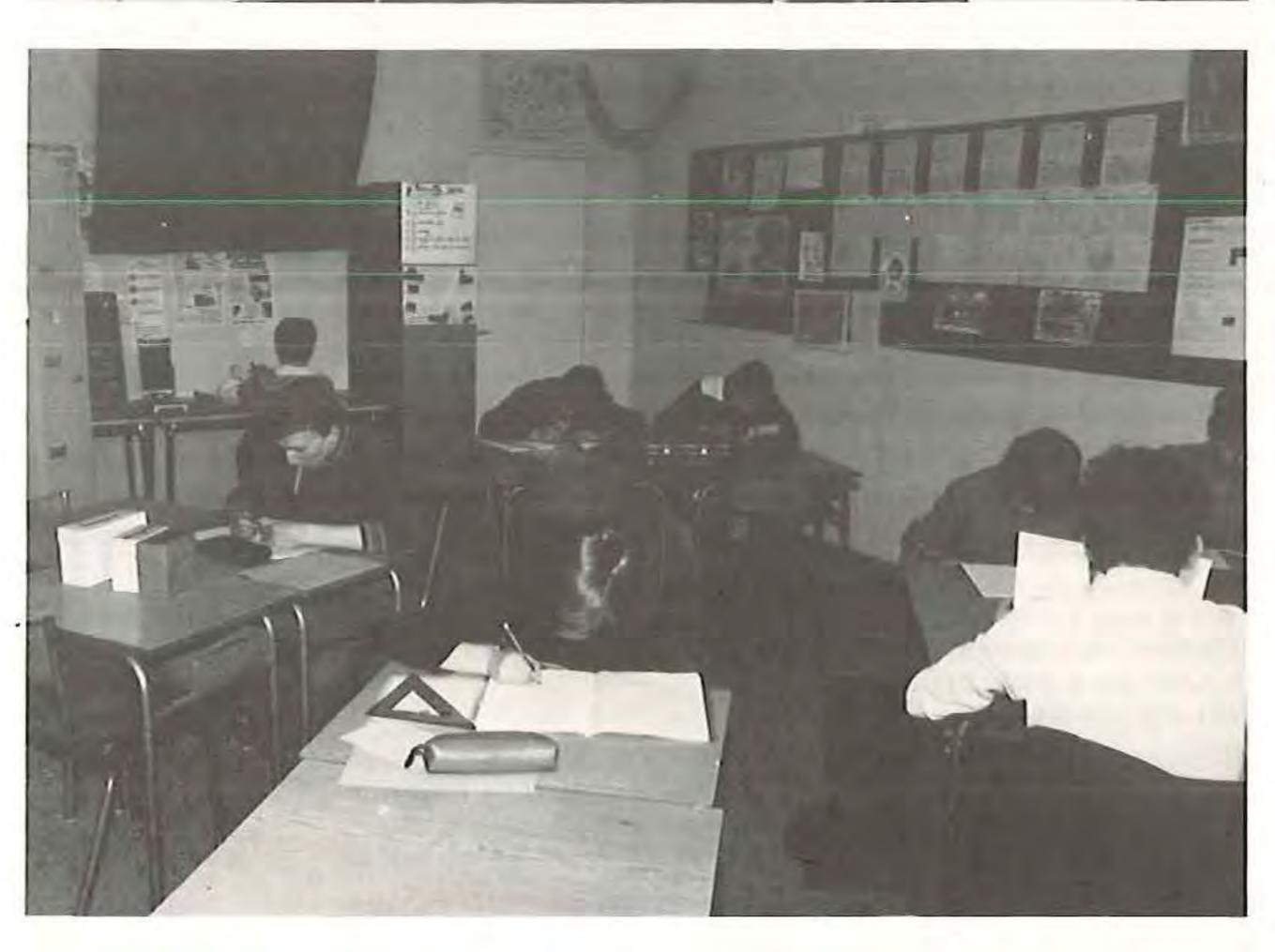
(3) E. MORIN, La méthode, T II, Seuil, 1980, p. 435.

(4) L. LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, P.U.F. 1977, p. 154. (5) J. OURY, Onze heures du soir à La Borde, Galilée 1980.

(6) F. IMBERT, Si tu pouvais changer l'école, Le Centurion 1983.

(7) C. CHILAND, L'enfant de six ans et son avenir, P.U.F. 1971, p. 159.

(8) H. LEFEBVRE, La vie quotidienne dans le monde moderne, Gallimard 1968, p. 297. (9) P.-L. JOUVENET, L'horizon politique des pédagogies non-directives, Privat 1982, p. 183.



NOUVEAU



La commedia dell'arte

> **B.T.2** nº 161

Il parle de « sa » ville Comme on parle de sa famille Il s'y plait et s'y réjouit De toutes les choses de la vie " SA " VILLE Il marche dans a sa a ville Comme on marche dans les prairies Et les voitures sont pour lui De bondissantes brebis Il airne a sa n ville Comme on aime les forêts

LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

L'ÉDUCATEUR

Hors des cahiers d'école

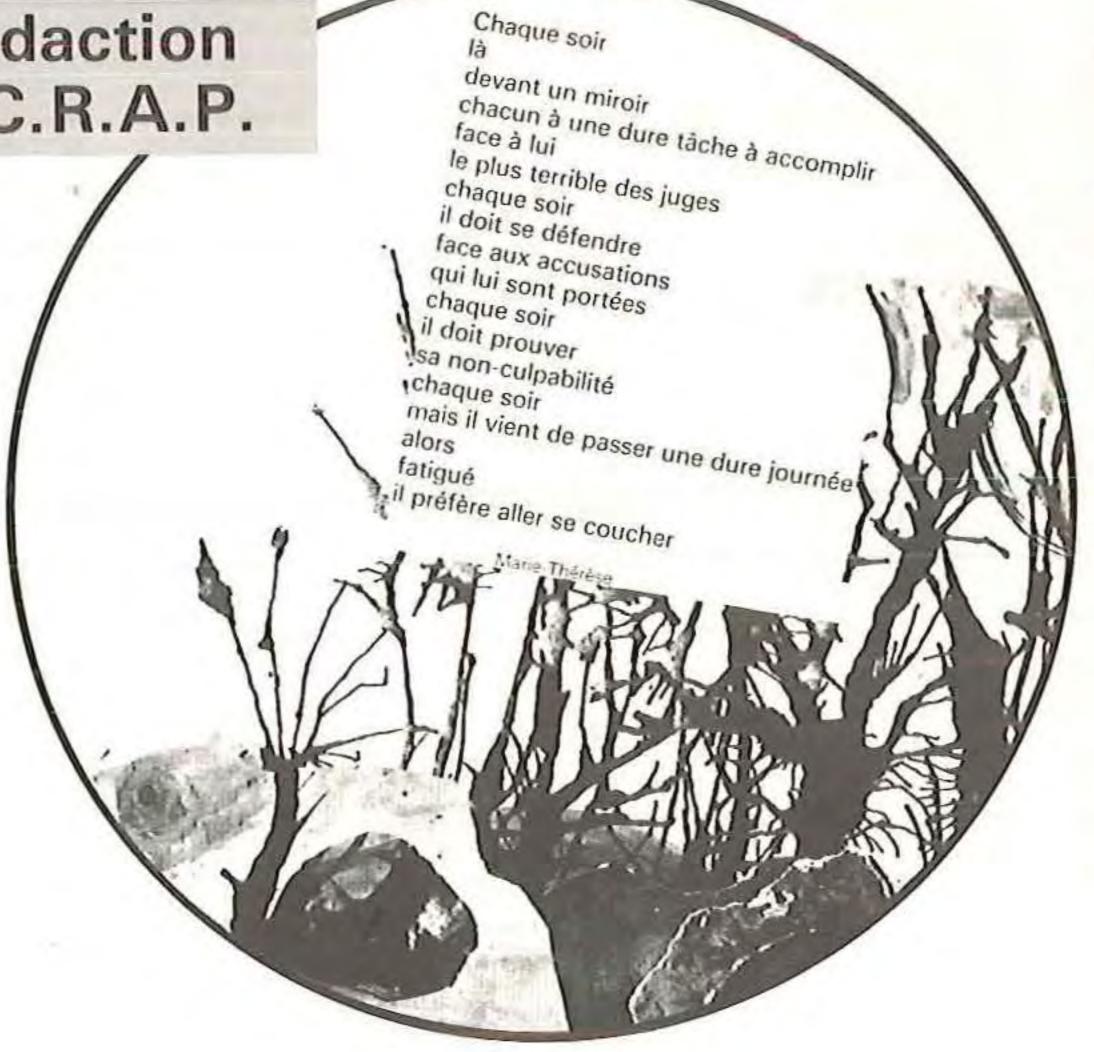
> B.T.2 nº 160

Une corédaction I.C.E.M.-C.R.A.P.

Regards sur la ville

> B.T.2 nº 159

NOUVEAU



Abonnement et vente au numéro : C.E.L. - B.P. 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex La plus grande partie des enfants sait que la famille Ewing possède du pétrole. Le nombre de ceux qui sont d'avis de penser que les Ewing sont des industriels (7) est assez élevé, car il s'agit d'un film où l'on parle du pétrole, en moyenne, dans une image sur deux.

Parmi les deux enfants qui ont choisi la réponse « autre », il est intéressant de noter qu'un élève a précisé qu'ils vivent de la prostitution. Ce garçon regarde l'émission régulièrement, et la considère comme un « bon film ».

QUESTION Nº 6

Dallas est:

Guido out i	
— Le nom d'une ville :	39
 Le nom d'un personnage du film : 	1
— Le nom d'un État :	2
— Ne sait pas :	2

Presque tous les enfants savent que le titre du feuilleton, « Dallas », est le nom d'une ville.

QUESTION Nº 7

A ton avis, les États-Unis sont un pays capitaliste ou socialiste ?

Capitaliste : 22 Socialiste : 6 Ne sait pas : 18

22 élèves savent que les États-Unis sont un pays capitaliste; 6 enfants pensent qu'il s'agit d'un pays socialiste et les autres ne savent pas. Le nombre des réponses « ne sait pas » pour cette question, nous paraît extrêmement élevé. Cela paraîtrait moins étonnant s'il s'agissait d'un pays « moins » important. Mais ils entendent parler presque tous les jours, à la télévision ou à la radio, des États-Unis.

Aussi, est-il très possible que les enfants ignorent la signification des mots socialiste et capitaliste. Cela nous paraît un peu étonnant quand même, vu le contexte politique actuel de leur pays. En sixième cela laisse à réfléchir! (ou à rêver?!)

QUESTION Nº 8

A ton avis, as-tu appris beaucoup de choses sur la vie des Américains après ce feuilleton ?

Oui: 27 Non: 8 Ne sait pas: 7

Cette question nous l'avons posée, par curiosité, parce que dans ce feuilleton, curieusement, on ne voit pas du tout de représentant de la classe laborieuse! En effet, huit enfants pensent qu'aux États-Unis cette classe n'existe pas. Parmi ces 8 enfants, 4 appartiennent au groupe de ceux qui regardent le feuilleton régulièrement et les autres au groupe de ceux qui regardent quelquefois. Ce qui est sûr, c'est que s'ils ne connaissaient pas l'existence d'une classe « travailleuse » aux États-Unis, ils n'auront pas eu l'occasion d'en savoir plus à ce sujet, après ce film.

QUESTION Nº 9

Aimerais-tu avoir beaucoup de films de ce genre à la télévision ? Oui : 15

Non: 29

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la majorité des élèves ne souhaitent pas avoir des films du genre de « Dallas » à la télévision.

Conclusion

Qu'est-ce qu'on peut conclure de ces quelques réponses ? Premièrement, il est important de noter que le bilan de cette enquête est plutôt positif.

En effet, la majorité des enfants regardent « Dallas », mais ils ne le considèrent pas comme un bon film; ils le « subissent », faute de mieux. (L'enquête avait lieu en avril 1983). La preuve en est qu'ils ne souhaitent pas beaucoup de films de ce genre sur le petit écran.

Quant au message de « Dallas », il nous a paru intéressant de constater qu'il « passe à l'inverse ». Parce qu'il véhicule des valeurs inversées, ce message est étonnamment anti-moraliste. Dans

l'éducateur

le monde des Ewing, les petits sont punis et condamnés dès qu'ils veulent sortir de leur condition, et les grands et méchants sont récompensés chaque fois qu'ils réussissent à accomplir une vilaine action.

Pourrait-on aller jusqu'à dire qu'il s'agit de l'anti-conte de fée ? Quoi qu'il en soit, ce film n'amuse pas vraiment les enfants qui en règle générale, aiment bien qu'à la fin de l'histoire les bons gagnent et que les méchants soient punis. N'est-ce pas, là, une des clés du succès fabuleux de Goldorak auprès des enfants ?

Au niveau connaissance, ce film n'apporte vraiment rien. Que les riches américains vivent en paisible citoyen, c'est un fait dont tout le monde avait une petite idée. Mais qu'ils soient aussi bêtes, que la plupart des membres de cette famille, de cela en tout cas, on n'était pas sûr. On se demande même, comment ils peuvent devenir aussi riches avec de si petites cervelles.

Mais ce film cache d'autres pièges plus subtils.

D'abord, cette fascination de l'Amérique, qui a existé depuis toujours (le mythe de l'oncle d'Amérique), est ici renforcée, car dans ce film, les Américains sont vraiment « comme ça » et même encore plus (!) qu'on n'a jamais pu imaginer...

Ce film donne, une image complètement erronée des Américains. Il est même étonnant que les Américains laissent à voir une telle image d'eux (2). Il est vrai que ce film n'a pas eu le même succès aux États-Unis, que dans les autres pays; et il paraît que ce sont surtout les nouveaux émigrés qui le trouvent fascinant là-bas. On a l'impression que tout le monde est corrompu dans ce pays. Le seul moteur qui fasse bouger les choses et les êtres, reste l'argent.

Ainsi, non seulement on n'apprend rien que de faux, mais on ne s'amuse même pas, car on reste toujours sur sa faim, lorsque se termine un épisode. Il reste une sorte de frustration, comme si on croyait pouvoir posséder quelque chose et que cette chose n'arrive jamais. Mais comme on veut absolument avoir cette « chose », on remet ça la semaine suivante. « C'est énervant à la fin. On n'apprend jamais rien. C'est toujours la même chose », disait une jeune fille de 13 ans.

Aussi, quand il s'agit de feuilletons de ce genre, il faudrait être plus vigilant avec les enfants.

Il faudrait en parler à l'école, que les enfants puissent poser des questions, s'exprimer; surtout, que dans ce cas, il s'agit d'un long feuilleton (3).

Par ailleurs, ce film pourrait représenter un matériel extraordinaire pour aiguiser le sens critique chez l'enfant. Il pourrait éveiller la curiosité de l'enfant envers les États-Unis. Les professeurs pourraient en profiter, apporter des éléments de vérité sur l'histoire, la géographie, la littérature, etc.

Télévision et École pourraient se compléter parfaitement. Car, ce qui est important avant tout, c'est d'apprendre à regarder intelligemment même des programmes bêtes!

Judith LAZAR Sociologue

Notes de la rédaction

(1) « Dallas » a changé de place dans la grille des programmes. Il serait intéressant de savoir pourquoi. En même temps un feuilleton du même genre s'est installé sur FR3.

(2) Est-ce si étonnant ? Tout dépend du projet.

(3) Oui ! Et ainsi les sociologues auraient-ils d'autres documents à leur disposition. Une chose est de répondre à des questions toutes prêtes, une autre est d'exprimer son opinion après avoir réfléchi, débattu. L'Éducateur demande donc des témoignages de travaux, discussions, débats menés dans vos classes, voire dans vos familles, à propos de Dallas, d'autres émissions, de la télé en général, comme de tout autre « matériau » de l'environnement actuel des enfants et adolescents.

Nous savons et donc nous devons montrer que, dès l'école, dès le collège ou le lycée, les citoyens en herbe peuvent s'exprimer sur les problèmes de société autrement que par de simples réponses à des sondages, autrement que par personnes interposées, autrement que par l'exutoire de la violence ou de la délinquance. Objet d'une activité d'apprentissage pour les enfants et pour les adultes. Outil, instrument dans une démarche de reportages, d'interviews, de production de documents sur l'école, élément de l'auto-évaluation.

Le récit de ces cinq semaines est vivant, détaillé. Plus de soixante séquences réalisées par les enfants, les institutrices et les formateurs dans les classes, les clubs, la cantine, la cour, les w.-c.

Un quadruple document final et surtout la constatation que "apprentissage et action ne font qu'un".

Autre exemple de vidéo-reportage dans un stage de formation d'instituteurs organisé à Gennevilliers et dont l'objectif est de donner aux stagiaires des instruments d'enquête et de réflexion sur les réalités du quartier dans lequel ils travaillent et sur les éléments à prendre en compte dans les projets d'ouverture et d'adaptation de l'école du quartier. lci est intéressante la réflexion sur les rapports vidéo/sociologie : projeter ou réaliser un film sur une femme au foyer des jeunes de M.J.C., un conservatoire de musique, des cours d'économie familiale à la C.A.F., le port de Gennevilliers, fait apparaître les limites d'une utilisation vidéo-reportage, notamment l'implication inévitable de l'observateur et son rapport à l'objet étudié.

Le travail de montage du film ne s'est pas limité au travail de mise en scène mais à la libération de la parole dans le groupe.

A partir de cela s'est élaboré un projet de journal vidéo dans l'école réalisé dès janvier 80 et qui vise à engager un processus de prise de parole entre les différents partenaires de l'école (élèves, enseignants, parents, personnel de service, travailleurs sociaux...). Là encore, le texte détaillé d'un côté, les étapes et les objectifs et de l'autre les récits d'expérience. Le but est triple.

Les producteurs doivent être les sujets de leur production, les producteurs doivent maîtriser le réseau de diffusion. Les rôles, les fonctions et les espaces doivent être décloisonnés.

Ce dernier objectif me semble intéressant dans la mesure où il peut modifier les rapports de pouvoirs. Il s'agit d'une tentative de déspécialisation. Dans le cadre d'un journalvidéo tout le monde peut travailler à s'exprimer et à se faire entendre.

La fin de l'ouvrage présente les divers types de matériels vidéo (professionnels, institutionnels et grand public) ainsi qu'une bibliographie mise à jour jusqu'en 82 et déjà dépassée... L'évolution du matériel et des techniques étant rapide dans ce domaine.

En conclusion un livre que je recommande aux professeurs formateurs, animateurs. Ils y trouveront des idées, des pratiques, des moyens pour inventer, découvrir et entreprendre leurs propres projets d'utilisation vidéo.

Monique Lafont.

des livres pour nos élèves

John Mesde FALKNER - 1981

LES CONTREBANDIERS DE MOONFLEET

Arc-en-Poche/2
Ed. F. Nathan - 253 p.

1^{re} édition 1898

Traduit de l'anglais : Jeanne Bounfort
III. Victor de la Fuente
Postface de François Rivière

Une histoire de pirates, de contrebandiers, d'orphelin, de malédictions, de cimetières, de toutes cachettes à butin, de violence et d'amour.

A 15 ans John va se trouver entraîné dans une aventure où il risquera sa vie, mais finira par trouver le bonheur.

C'est un roman du XIX^e siècle, avec toutes les ficelles du genre, mais avec un sacré parfum d'aventure.

A recommander aux plus de 12 ans.

pédagogiques

R.D.

cahiers

Jacques CASSABOIS - 1981

L'HOMME DE PIERRE

Les enfants peuvent lire aussi Ed. Léon Faure - 78 p.

Il ne peut être question de résumer cette histoire qui plonge ses racines dans les brumes de la mer bretonne, au lieu où le fantastique prend naissance, quand le réel lui-même n'a plus son bon sens habituel. L'Homme de pierre et le Vincent-Marie-Philippe, ce bateau perdu et plus fantôme que ne fut jamais bateau fantôme...

Un texte de qualité à recommander aux plus de 14 ans.

R.D.

Michèle ALBRAND - 1982

LA CLAIRIERE

Temps d'un livre Ed. Magnard - 265 p. 1^{re} edition (E.F.R.) 1967 Prix Jean Macé 1967

Une jeune fille revient, trois ans après, à Guéret où elle a connu la fin de la drôle de guerre et le début de l'occupation. Autour d'elle des adultes qui acceptent et les jeunes, ses anciens camarades, qui n'ont pas cessé de vouloir se battre. Hier et aujourd'hui se mêlent. Les S.S. tueront les jeunes réfugiés au maquis.

C'est une extraordinaire vérité, d'une mesure, d'une pudeur de ton qui font du livre une œuvre toute indiquée pour les adolescents (bons lecteurs car le style est assez difficile).

A recommander aux plus de 14 ans.

R.D.

Olivier LECRIVAIN - 1982

BLUES POUR MARCO

L'Ami de Poche Ed. Casterman - 112 p. III. Liliane Carissini

Marco vend des instruments de musique. Jean-François, Joachim, Bruno et Lola se passionnent pour les Blues et sont amis de Marco. Marco est trouvé mort dans un terrain vague. C'est un ivrogne, la police classe l'affaire. Mais les adolescents vont essayer de savoir comment est mort leur ami. Ils découvrent la vérité : Marco a été assassiné. Une enquête les met en relation avec le fils de Marco, mais on en veut à leur vie. Ils triompheront.

Un excellent roman policier bien construit. A recommander aux plus de 12 ans.

R.D.

Pierre DUBOIS - 1982

L'ALMANACH SORCIER

Coll. L'Ami de Poche Ed. Casterman - 186 p. III. René Hausman

De mois en mois Pierre Dubois égrène des traditions suivant en cela la méthode éprouvée des anciens almanachs. Superstitions et croyances, folklore et traditions culturelles, dictons et contes sont l'occasion d'un tour de France sympathique et plein d'humour.

A recommander au plus de 12 ans.

R.D.

Changer l'école - Témoignages

l'éducateur

VIVRE A L'ÉCOLE (École C. Freinet à Wittenheim)



Conseil d'élèves de l'école

Le Conseil des élèves s'occupe de la vie générale de l'école ; la vie propre à chaque classe est du ressort du Conseil de classe.

Le Conseil des élèves :
 se compose de deux délégués par classe, plus le directeur.

- se réunit en séance ordinaire une fois par mois, et en séance

extraordinaire si nécessaire,

l'ordre du jour est établi d'après les propositions que tout élève de l'école peut inscrire sur une grande feuille affichée sous le préau. Cet affichage permet à chaque Conseil de classe de discuter des propositions à l'ordre du jour avant le Conseil d'école.

Après le Conseil d'école, les décisions sont affichées sur le tableau d'affichage du préau.

Club Freinet

Le Club Freinet est ouvert aux élèves pendant les récréations. Les élèves ont à leur disposition :

des jeux de société,

deux tables de ping-pong,

- un baby-foot,

- des livres de bibliothèque et des abonnements divers,
- un tableau et des craies de couleurs pour dessiner.

Les récréations

Occupant un ancien C.E.G., nous avons beaucoup d'espace :

— une cour pour les petits (C.P.-C.E.) avec 4 marelles tracées par les peintres de la commune,

- une cour pour les grands avec également 4 marelles,
- une aire pour le basket,
- une aire pour le hand,
- deux aires pour le ballon prisonnier,
- une aire pour les jeux calmes (élastique, billes...),
- un grand bac à sable réservé aux C.P.

Avec les activités du Club Freinet et cette occupation de l'espace, nous n'avons pas de problèmes pendant les récréations.

Les ateliers

Tous les mardis après-midi une quinzaine d'ateliers fonctionnent avec la participation régulière d'une dizaine de parents d'élèves. Les élèves sont répartis dans les ateliers selon le choix qu'ils ont formulé et ce pour une période de six à huit semaines.

Le matériel nécessaire aux ateliers est acheté avec le bénéfice laissé par les séances de notre ciné-club affilié à l'UFOLEIS. Les séances ont lieu une fois par mois, le mardi après-midi (ce jour-là, les ateliers ne fonctionnent pas).

Le permis de libre circulation

Ce permis permet aux élèves d'aller :

dans leurs salles de classe dès 7 h 50 et dès 13 h 50, soit
 minutes avant le début des cours,

dans la salle de documentation, pendant les heures de cours

pour lire ou préparer un exposé,

 chercher de la documentation ou du matériel de gym pour leur classe.

Comment est délivré ce permis ?

L'élève qui le désire s'engage devant son Conseil de classe à observer les règles établies par le Conseil d'école des élèves. Si le Conseil de classe donne un avis favorable, l'élève va se signaler au directeur qui lui rappelle les sanctions pour non-observation des règles :

avertissement,

· suspension du permis pour une semaine, un mois, un trimestre.

Août 1983 Robert DANIEL Wittenheim

N.D.L.R des Chantiers Pédagogiques de l'Est, où a paru ce témoignage. Notre camarade Robert DANIEL, Directeur de l'école C. Freinet de Wittenheim, a fait valoir ses droits à la retraite à partir de la rentrée 83. Il fut de cette poignée de militants qui ont créé le groupe départemental du Haut-Rhin du Mouvement École Moderne au lendemain de la guerre 39-45, groupe départemental dont il est toujours le président. Annaïck BARON, devenue Madame STOLL, a également quitté l'école C. Freinet de Wittenheim : elle a été nommée à Mulhouse.

Vous militez pour que tout citoyen soit reconnu et traité comme responsable et vous maintenez des enfants, des adolescents, en irresponsabilité ?

Guy CHAMPAGNE

l'éducateur

Changer l'école - Témoignages

JEUX D'OMBRES

Expérience vécue avec les enfants d'une petite section de maternelle

Comment, au cours d'un remplacement en petite section, j'ai amené mes bambins à découvrir leur ombre et à jouer avec.

Tout a commencé dans la petite cour de récréation par un bel après-midi ensoleillé. Après la sieste, on n'est pas encore bien réveillé, on se promène nonchalamment, les yeux rêveurs. Et justement, je remarque le regard de Grégory fixé au sol sur cette silhouette sombre qui s'accroche à ses pas et se promène avec lui. Je crois avoir remarqué, parce qu'en réalité l'attention d'un tout petit est si vite détournée! Un petit copain vient de passer sur son gros camion et Grégory a déjà oublié son ombre...

Quant à moi, je laisse jouer et rêver tout ce petit monde et je rentre dans la classe pour prendre la boîte de craies. De retour dans la cour, je m'approche de Grégory qui se tient debout en compagnie de quelques enfants.

- Regarde!

Et je trace devant eux le contenu de son ombre sur le sol. Ce croquis de la silhouette de Grégory les enchante tous et je passe le reste de cet après-midi à dessiner l'ombre de chacun. Les enfants tracent ou essaient aussi de tracer la silhouette de leurs petits camarades. Beaucoup de jeux naissent à partir de cette découverte des ombres. On s'amuse à lever les bras, à gesticuler, à sauter à pieds joints sur l'ombre du voisin... Après s'être éparpillé dans toute la cour, je propose aux enfants de rechercher le contour de leur ombre tracé au sol, et de la replacer dans ce périmètre (que nous appelons « garage »). Ce petit jeu s'avère très difficile au début, mais très intéressant. Il faut parvenir à se repérer dans cet espace cour de récréation (où se trouve mon garage ? à côté de la porte, à côté de la haie... ?) Après plusieurs séances au cours d'autres récréations, une poignée d'enfants encore intéressés parviennent aisément à rentrer tout de suite leur ombre dans le « garage ». La difficulté rencontrée dans cette activité est bien sûr directement liée au nombre d'enfants, car comment empêcher les enfants de s'approcher de leur maîtresse pour regarder ce qui se passe et ainsi de couvrir de leurs ombres superposées la zone du sol où se trouve l'ombre à dessiner ? J'étais sans cesse obligée de leur demander de s'écarter, et cela ils avaient grand peine à le comprendre, eux pour qui le contact et l'affection sont essentiels.

Le théâtre d'ombres

Pendant la période où nous pratiquions ces jeux d'ombres dehors, j'ai installé dans la classe une tringle à rideaux sur laquelle coulissait un drap. Cette cloison de tissu délimitait l'espace coin bibliothèque où les enfants pouvaient s'asseoir à six sur des coussins, et un grand espace de classe non meublé où l'on pouvait circuler aisément. Dans un premier temps, cette organisation a fourni aux enfants un délicieux coin cachette ainsi que des jeux de toucher de part et d'autre du drap : on se rencontrait sans se voir, on pouvait s'amuser à sentir un nez, un ventre, un bras... avec sa main au travers du tissu.

Puis j'ai installé le projecteur à diapos face au drap, dans la partie la plus spacieuse délimitée par celui-ci. Surprise. Je n'interviens pas, je suis en retrait de ce petit théâtre et j'observe. Il est difficile de cerner ce que l'enfant de deux à trois ans perçoit, réalise du phénomène. J'assiste à un attroupement massif des enfants devant le drap. Chacun peut voir son ombre ou celle des copains, comme dans la cour de récréation. Je demande à quatre enfants s'ils veulent se placer derrière le drap pour regarder la silhouette de ceux qui sont devant, mais que c'est difficile de rester spectateur et non acteur! Prendre conscience de son propre corps, du corps de l'autre, apprendre à observer et surtout accepter ce rôle plus passif que celui de s'exhiber devant le drap. Nous avons longtemps joué avec le corps, simplement en prenant des attitudes faisant intervenir les membres et le tronc dans de multiples positions. Nous avons aussi dansé devant le drap. Puis l'idée de faire intervenir des objets de la classe est venue. Les poupées, les casseroles, un enfant sur le camion ou poussant le landau...

J'avais dans l'idée de construire des silhouettes en carton, d'inventer une petite scène avec eux ou pour eux. Cela n'a pas été fait. Il me semblait qu'à cet âge, et dans le temps assez court où nous avons découvert le théâtre d'ombres, le corps restait le principal intérêt. Les enfants ont continué à jouer devant le drap et à se regarder, et ce faisant, nous avons commencé à dessiner nos silhouettes au sol sur du papier.

Les silhouettes en papier

Chacun est venu au cours d'une semaine se coucher sur une grande feuille et j'ai tracé le contour de 30 corps, puis de celui de notre femme de service. Au coin peinture, les enfants allaient peindre leurs vêtements, puis la ribambelle de silhouettes est allée décorer les murs de la classe. Pendant longtemps, nous avons joué sans cesse à identifier les silhouettes peintes, ce qui ne semble pas si simple car il ne reste de l'enfant que la stature et une attitude corporelle, les traits du visage dessinés par eux n'étant pas vraiment fidèles. J'ai été surprise de constater que l'identification des trente enfants par chaque élève se faisait très aisément. Pour reconnaître Mme Dumus, notre femme de service, aucun problème, la dimension était là et en imposait.

Evelyne PELLETIER Extrait du bulletin départemental du groupe 41 « La Porte qui grince »

<u>Aller plus loin - Formation -</u> Recherche

l'éducateur

L'I.C.E.M. ET L'INFORMATIQUE Informaticem au congrès de Nanterre

Le secteur informatique de l'I.C.E.M.

L'I.C.E.M. a créé depuis quelque temps déjà un secteur informatique chargé de réfléchir sur l'introduction de l'informatique dans les classes Freinet et d'aider les enseignants de l'École Moderne à intégrer ce nouvel outil dans leur pédagogie.

Pour ce faire, les responsables de ce secteur ont mis sur pied un bulletin INFORMATICEM qui est envoyé aux différents membres de ce secteur ainsi qu'aux personnes qui désirent s'y abonner. Ce bulletin paraît quatre fois par an et regroupe, outre des informations administratives, des exemples de programmes et des réflexions pédagogiques sur l'informatique et l'école.

Ce secteur a proposé durant toute la durée de ce congrès, deux types de travaux :

- Des tables rondes et des débats.
- Des ateliers.

1. LES TABLES RONDES ET LES DÉBATS

Quatre tables rondes ont eu lieu durant ces journées :

- A. Le secteur informatique de l'I.C.E.M. : sa raison d'être, ses réalisations, ses objectifs.
- B. Un ordinateur à l'école. Comment démarrer ?
- C. L'informatique et la pédagogie Freinet.
- D. L'informatique et l'entraînement à la lecture.

D'autres rencontres ont également eu lieu notamment avec le secteur français et avec les membres de l'E.P.I.

Voici un bref résumé de ces tables rondes :

A. Le secteur informatique de l'I.C.E.M.

Après avoir expliqué que le secteur informatique de l'I.C.E.M. était né à la suite de la volonté d'intégrer l'ordinateur dans les classes Freinet au même titre que l'imprimerie et de répondre aux souhaits des collègues de l'École Moderne de pouvoir se rencontrer et échanger sur leurs pratiques, Bernard MONTHUBERT, responsable de ce secteur, a présenté le bulletin INFORMATICEM dont il est question plus haut.

La discussion s'est ensuite orientée sur la question des matériels :

Quel matériel choisir ?

En l'état actuel des choses, B. MONTHUBERT a conseillé les collègues d'acquérir un matériel agréé par l'Éducation nationale (en l'occurrence le TO 7 en dépit de ses défauts) tout en les laissant néanmoins maîtres de leur choix. Les membres de ce secteur ont également souligné qu'ils souhaiteraient pouvoir participer à la rédaction d'un cahier des charges pour un ordinateur spécifique aux écoles élémentaires dans l'avenir.

D'autres questions ont également été abordées :

- · Quel programmes mettre sur les micro-ordinateurs ?
- · Comment se former et surtout où ?

L'intérêt d'un matériel agréé par l'Éducation nationale est qu'il pourra garantir dans l'avenir la portabilité des logiciels et favoriser les échanges, mais les participants souhaitent non seulement utiliser ces logiciels lorsqu'ils seront diffusés mais aussi et surtout élaborer leurs propres programmes correspondant aux idées du mouvement. Réalisation et échange de programmes entre maîtres mais aussi entre enfants au même titre que la correspondance scolaire.

Quant à la formation, il s'agit là d'un débat qui sera abordé tout au long de ces réunions sans qu'aucune réponse ne puisse être apportée puisque la Direction des Écoles n'en est qu'à ses débuts en matière d'informatique et que fort peu de choses ont été prévues pour les instituteurs sur le terrain à part quelques initiatives isolées.

B. Un ordinateur à l'école. Comment démarrer ?

Cette table ronde s'adressait avant tout aux collègues nouvellement équipés de micro-ordinateurs ou qui vont être prochainement dotés.

Quelques instituteurs exerçant dans l'un des 16 départements qui vont être équipés ont manifesté leur inquiétude quant à la répartition de ces matériels et quant au manque de formations actuellement mises en place au niveau des écoles primaires.

Les instituteurs possédant des machines ont ensuite relaté leur expérience :

- A l'origine, aucun n'avait reçu de formation « institutionnalisée » et ils ont donc dû s'autoformer.
- Leur démarche a été avant tout d'installer le (ou les) ordinateur(s) dans la classe et non pas dans une salle « informatique ».
- Les micro-ordinateurs ont été d'emblée mis à la disposition des enfants qui ont ainsi pu tâtonner, créer leurs petits programmes après avoir appris quelques instructions en Basic, essayer les programmes que le maître élaborait progressivement.
- Un effort important a été fait pour démystifier l'ordinateur : celui-ci ne sait faire que ce qu'on lui apprend.
- La mise au point de petits organigrammes, la réalisation de petits programmes, les recherches pour résoudre un problème ont été le plus souvent faites au niveau du groupe-classe de façon à favoriser la coopération.

La question des mini-bus équipés de micro-ordinateurs et circulant à l'intérieur des académies ayant été abordée, de très nombreux collègues se sont prononcés contre ce système ne pouvant favoriser que le développement d'une fausse idée de l'informatique chez les enseignants. Par contre, il semblerait souhaitable que dans chaque département, un animateur informatique puisse passer quelques jours dans les écoles équipées ou s'étant dotées elles-mêmes pour aider les enseignants intéressés à démarrer une activité informatique dans leur classe.

Tous les participants ont réclamé le droit de pouvoir suivre une formation sérieuse. Se lancer actuellement dans une activité informatique demande de la part de l'instituteur un effort considérable en dehors de sa classe ou risque de l'amener à délaisser d'autres activités tout aussi importantes à l'école.

C. Informatique et pratique de la pédagogie Freinet

Bernard MONTHUBERT ainsi que les autres membres du secteur informatique soulignent le grand intérêt que l'I.C.E.M. se doit de porter à l'introduction de l'informatique à l'école.

Pour concrétiser cet intérêt, l'I.C.E.M. a lancé une opération dite des 200 micros. Deux cents instituteurs du mouvement Freinet pourront ainsi acquérir par l'intermédiaire de la C.E.L. (Coopérative de l'Enseignement Laïc) des micro-ordinateurs de type THOMSON à un prix légèrement inférieur à celui pratiqué par la C.A.M.I.F.

L'I.C.E.M. rappelle que l'entrée de l'ordinateur dans la classe n'est pas seulement un enjeu pédagogique, mais aussi un enjeu idéologique. Nous allons vers un univers de plus en plus informatisé et il est indispensable que l'école donne des outils aux enfants pour aborder ce monde : on n'est pas libre quand on est ignorant.

l'éducateur

D'autre part, l'ordinateur est pour le mouvement Freinet une occasion d'ouvrir l'école sur l'extérieur et de faire entrer les parents dans la classe : l'ordinateur peut servir aux enfants, mais aussi aux parents. Roger BEAUMONT, instituteur à Pollionnay, a d'ailleurs mené toute une expérience à partir de cette idée.

L'ordinateur peut servir à chaque enseignant pour améliorer son enseignement, mais il est aussi un auxiliaire irremplaçable pour changer les rapports maître-élèves dans la classe, pour orienter les choix pédagogiques, pour transformer l'école, mais encore faut-il que l'outil corresponde réellement aux besoins de l'enseignant.

Maurice BERTELOOT, ancien collaborateur de Célestin Freinet, rappelle que la pratique de l'informatique à l'école est dans la droite ligne des idées du mouvement en ce sens qu'elle favorise le tâtonnement expérimental, démarche essentielle dans l'acquisition des connaissances. Il faut proposer des programmes aux enfants, mais il faut aussi les laisser élaborer leurs propres réalisations et les initier à la programmation soit par l'intermédiaire d'un langage comme logo (favorisant le tâtonnement), soit par l'intermédiaire d'un langage comme BASIC, le but n'étant pas de faire des enfants des programmeurs mais de les initier à la rigueur du raisonnement informatique.

Bien entendu, Maurice BERTELOOT rappelle que comme tout outil, l'ordinateur engendrera ses propres maladies en même temps qu'il apportera ses bienfaits.

Le risque de la déshumanisation de l'enfant face à la machine est grand, mais si l'on se situe dans un rapport dialectique, on peut également considérer que ce risque de déshumanisation s'il est réduit peut aussi permettre de réhumaniser les rapports humains maître-élèves dans la classe et de porter le dialogue sur un autre niveau : l'enfant qui questionne l'adulte, qui fait appel à lui non plus pour que celui-ci lui enseigne mais pour qu'il le conseille.

L'informatique mieux que tout autre outil peut favoriser le développement de l'esprit scientifique chez l'enfant et les praticiens du mouvement Freinet en sont parfaitement convaincus.

Pour ce qui est des produits informatiques (didacticiels), l'I.C.-E.M. tient à se démarquer par rapport aux maisons d'édition (Nathan, Hachette, etc.) dont la qualité pédagogique des produits est souvent discutable.

Le souhait des participants à cette table ronde serait qu'un double circuit soit mis sur pied à l'intérieur du mouvement :

Echange de programmes entre enseignants Freinet,

 Échange de programmes, de schémas d'organigrammes entre enfants, une sorte de correspondance « programmée ».

L'I.C.E.M. rappelle enfin sa volonté de faire de l'informatique à l'école une pratique correspondant bien à la démarche du mouvement : ne pas se faire imposer des programmes de l'extérieur, proposer aux élèves des didacticiels terminés, mais aussi les amener à créer leurs propres programmes en LOGO ou en BA-SIC et à les échanger dans le cadre de la classe ou dans le cadre de plusieurs classes.

L'informatique doit bien entendu s'inscrire dans une pédagogie axée sur la réussite de l'élève.

D. Informatique et entraînement à la lecture

Présentation du logiciel ELMO

Le débat portait essentiellement sur la présentation et la critique du programme ELMO conçu par l'A.F.L. (Association Française pour la Lecture).

Les critiques les plus virulentes à l'égard de ce logiciel semblent avoir été les suivantes :

- coût du logiciel,
- exploitation restreinte pour de jeunes enfants,
- produit trop « fini ». Il n'est pas possible de modifier le logiciel.

Sur le plan du contenu, l'intérêt de ce logiciel reste néanmoins extrêmement grand.

2. DÉROULEMENT DE L'ATELIER INFORMATIQUE

Cet atelier fonctionnait tous les jours et en permanence.

- A l'intérieur de celui-ci, diverses activités étaient proposées :
- Présentation du système LOGO.
- Présentation du logiciel ELMO.
- Présentation de petits logiciels pour le travail individualisé.
- Présentation de productions d'enfants.

A. Le système LOGO

Cet atelier était placé sous la conduite de Gérard BOSSUET, maître-assistant à l'Université Paris VI et rédacteur de l'ouvrage L'ordinateur à l'école.

Trois systèmes LOGO étaient présentés :

- Le LOGO MICRAL.
- Le LOGO APPLE
- Le LOGO TEXAS INSTRUMENTS.

Les enseignants ont été unanimement passionnés par cet atelier et nombreux sont ceux qui voudraient aller plus loin dans la connaissance de ce système. De même, plusieurs enseignants ont découvert avec beaucoup d'étonnement et d'intérêt la tortue de plancher prêtée par le C.N.D.P.

B. Le logiciel ELMO

Plusieurs collègues intéressés par la lecture se sont penchés sur ce logiciel qu'ils ont néanmoins parfois trouvé trop contraignant.

C. Les logiciels pour le travail individualisé

De nombreux instituteurs ont apporté les programmes qu'ils avaient réalisés sur leurs machines.

Il y avait là des programmes souvent remarquables en français (chasse au mot, chasse à la lettre, reconstitution de phrase, pluriel des mots, classification des mots selon leur genre ou leur nombre ou les deux à la fois) et en mathématiques pour réviser le système de l'addition, de la multiplication, etc.

Quelques programmes de jeux et de dessin ont également été présentés.

Il serait extrêmement souhaitable que ces programmes puissent circuler car ils me semblent répondre parfaitement à la demande des instituteurs. Il faudrait néanmoins pouvoir les réécrire sur une machine agréée par l'Éducation nationale et donner pour ce faire des moyens aux enseignants concernés.

D. Des productions d'enfants

Quelques programmes réalisés par des enfants, des textes libres tirés sur imprimante et insérés dans des albums de correspondance ont été présentés à l'occasion de cet atelier.

E. Matériel proposé

Les matériels présentés étaient les suivants : Micral, Apple, Texas Instruments, Commodore, TRS 80, Vic, Sanyo, Goupil 2, TO 7, Tortue de plancher.

Bilan du secteur informatique de l'I.C.E.M.

Celui-ci s'est déroulé notamment en présence d'Émilien PELIS-SET et de Joël CORBIN de l'E.P.I. ainsi que de Gérard BOSSUET représentant de l'association G.R.E.P.A.C.I.F.I.C.

Bernard MONTHUBERT souhaiterait concevoir au plus vite une cassette de programmes tournant sur TO 7 et qui serait mise à la disposition des militants I.C.E.M.

Un stage de production informatique à l'intérieur du mouvement a eu lieu fin février, à Sèvres près de Paris.

Les responsables du secteur rappellent qu'ils sont intervenus auprès de M. FAVRET, Directeur des Écoles, pour qu'une formation à l'informatique puisse être prévue pour les instituteurs.

Les différents participants soulignent leur ferme résolution d'éviter la surnormalisation avec des produits informatiques venant de l'extérieur et de favoriser au contraire la circulation des produits conçus par les militants du mouvement.

Les responsables du secteur souhaiteraient également faire connaître leurs opinions et leurs réflexions en matière d'informatique par le biais de bulletins ou de publications même extérieurs au mouvement.

L'ensemble des collègues pensent que l'I.C.E.M. en matière d'informatique doit surtout et avant tout se placer sur le terrain pédagogique (exiger des machines correspondant aux besoins des enseignants, des formations pour que l'informatique à l'école devienne réellement une réalité).



l'éducateur

Billets

UN ENFANT M'A DIT

Stéphane. Presque 15 ans. En troisième cette année.

Je l'ai eu (quel vocabulaire...) comme élève en 6e, 5e, 4e en français. Je le retrouve cette année en italien.

J'ai vécu avec lui et sa classe une passionnante expérience de radio, que je poursuis maintenant avec d'autres. Nos tâtonnements mutuels nous ont laissés très proches.

Six d'entre eux me demandent de venir « faire » une heure sur la radio libre où mes élèves de 6° et 5° assurent une émission hebdomadaire.

Nous voilà replongés dans l'heureuse atmosphère :

« - On saura faire encore ?

- Patrice, tu es le fil, tu as ton plan?

- Tu as bien compris quand est-ce qu'on passe les disques ?

- Il faudrait un slow en fond sonore du livre de clo... »

Ils viennent parler lecture.

Ils roulent seuls, bien, heureux, attentifs à ce bon moment.

Retrouvent vite l'aisance.

Ils ont changé.

Je les re-découvre.

Je ne sais plus d'avance ce qu'ils ont à dire.

Ils m'intéressent.

Claudine parle de « T'es pas mort », de Antonio SKARMÈTA, un Chilien.

Clin d'œil complice. Tu te rappelles ?

En 6°, nous avions longuement parlé de Pablo NÈRUDA :

rêves de trains ode à la mer

ode à la poésie Prise de conscience, émotion, gravité.

« Tu es folle, c'est trop dur, ils n'y comprennent rien, disent les collègues ».

Dans la voiture, l'émission terminée, Stéphane dit la marque laissée en lui.

Essaie difficilement de m'expliquer.

« Tu sais, Neruda, c'est imagé... » c'est VIOLEMMENT imagé... »

Maïté REY

NOURRITURE...

Mes enfants, six et quatre ans, ne mangeaient pas, jusqu'hier, omelette et salade verte. Or il se trouve qu'ils ont eu envie de préparer le repas avec moi hier soir (travail-jeu). J'ai adopté alors la même attitude pédagogique à ce moment-là qu'en classe. (Change-t-on de personnalité quand on passe de l'école à la cuisine...?) Ils ont donc préparé l'omelette et la salade eux-mêmes. Ils n'ont pas remis en question le menu que j'avais prévu : le contenu n'était apparemment pas important pour eux. J'ai donné les outils adéquats et j'ai donné quelques conseils techniques au moment où ils en avaient besoin.

Ce soir-là ils ont beaucoup mangé. L'appétit était venu en préparant.

Imaginez maintenant que la vie de l'enfant c'est des œufs. Quant à la salade, ce serait la vie de l'école. Notre classe n'est-elle pas un jardin, les productions enfantines des feuilles de salade ?

Dans de nombreuses classes que je côtoie, les enfants ne préparent pas leurs repas. Ils n'ont pas d'appétit non plus. On leur sert la nourriture stérilisée dans des boîtes-manuels. On les gave plus qu'ils ne se nourrissent. Il n'y a pas de salade parce que leur classe n'est pas un jardin. D'abord on n'a pas besoin de jardinier vu qu'on a la bouffe toute prête; et puis on n'a pas le temps vu qu'on mange sans arrêt, par habitude, par contrainte surtout, même qu'on n'a pas faim.

Je propose de faire le point sur cette nourriture sous cellophane qu'on distribue aux enfants des écoles.

Je cesse là mon image, je veux parler des manuels scolaires. Je veux vous (et par votre intermédiaire, vos collègues) je veux vous faire parler des manuels scolaires.

Qu'on m'envoie toute réflexion à ce sujet, j'en ferai la synthèse. Voici une grille d'analyse pouvant être utilisée (elle est peut-être à compléter) :

- Affirmations des utilisateurs de manuels scolaires.
- a) Quand ils arrivent dans une classe où il n'y en a pas.
- b) S'ils étaient victimes d'un hold-up une nuit de dimande à lundi.
- Places respectives, dans la classe, du manuel et de l'enfant, relations avec le maître, le programme, la pédagogie.
- 3. Comment sont utilisés les manuels ?
- al A la place du maître, de sa démarche pédagogique.
- b) A la place de l'enfant, de sa vie d'enfant.
- c) Comme d'autres livres : livres-ressources, références, etc.
- 4. Comment et pourquoi est né le manuel scolaire ? Les conditions de son existence sont-elles toujours là aujourd'hui ?
- V. Comment peut-on se passer de manuels ? Pourquoi ?

Envoyer vos réponses à :

Jacques QUERRY, 10, rue de la Combe - 90100 Faverois.

Vie de l'I.C.E.M.

Des stages I.C.E.M. cet été

Des enseignants prennent en main leur formation Stages d'initiation, de ressourçage, d'approfondissement, tous degrés

Stages régionaux

Intitulé	Lieu et date	Contact			
Stage régional Isère - Ain - Haute-Savoie - Loire Rhône	Rhône du 27 août au 1er septembre	Georges BLANC École pub Souzy 69610 Sainte Foy L'Argentière			
Stage régional 44, 29, 56, 35, 85, 49. Sensibi- lisation à la pédagogie Freinet	Saint-Sanson Plougasnou (29) 27 août au 1er septembre	I.D.E.M. 29 École de Kérédern 3, rue Paul 29200 Brest			
Stage régional I.C.E.M. Est	Le Bonhomme (68) 26 août - 30 août	René REITTER 30, rue Jules Verne 68200 Mulhouse			
Stage région Centre	Lieu à déterminer Puy de Dôme ou Haute Loire 26 août - 1er sept.	AM. MAUBERT rue de la Roussille 63910 Vertaizon			
Stage grand Sud-Ouest	Dordogne	Robert BESSE École de Saint-Pierre de Côle 24800 Thiviers			

Stages départementaux

Intitulé	Lieu et date	Contact			
Stage de prépa- ration de rentrée de la Commission Information et Connaissance de l'enfant	École des Nouillers 17380 Tonnay- Boutonne 27-31 août	MÈME ADRESSE			
Stage I.C.E.M. en en liaison avec l'O.C.C.E.	Davaye (71) fin août début septembre	Raymond Labonne École de Prissé 71960 Pierreclos			
Où en sommes- nous de nos pra- tiques ? (lecture, histoire, informa- tique, etc.)	Le Havre 27 - 31 août	Josette Hazard École F. Bellanger 76600 Le Havre 16 (35) 41.77.92			

Stage national

Praticiens des Techniques Freinet et de la Pédagogie Institutionnelle, nous proposons à d'autres instituteurs et institutrices un Stage national à Aix-en-Provence du jeudi 5 juillet au jeudi 12 juillet 1984. Effectif limité.

Premier niveau : DÉMARRER : utiliser l'apport des enfants, correspondre, imprimer, organiser...

Deuxième niveau : VOIR PLUS CLAIR : quand l'auditorium devient chantier, des institutions s'imposent...

Renseignements - Inscriptions : Jean-Claude COLSON, 5, chemin de Saint-Donat - 13100 Aix-en-Provence.

Stages de spécialités

Ils sont regroupés en trois endroits et s'insèreront peut-être dans les Universités d'Été.

Pour les conditions d'admission, se renseigner.

Lieu - Date	Intitulés	Contact
Tours 4-8 juillet	 L.E.P. Moins de 6 ans 2º degré Journal scolaire Math Français Lecture Informatique Chantier J. Magazine 	Claude Cohen 13 rue Louis Lachenal La Patalisse 37300 Joue-les-Tours
Nogaro (Gers) 3-14 juillet	 Documentation chantiers B.T.2., B.T., B.T.J., B.T. Son, Périscope Audiovisuel Musique Revues pour enfants et adolescents Boom'rang, Vivre Second degré 	MCl.Traverse 3 Rés. Clair Soleil Carignan 33360 La Tresne
Centre UFOVAL Le Monestier sur Gazeille 6 août au 3 septembre	Stage autogéré d'Échanges Techniques en vie coopérative	Daniel Cheville 4 rue Jean Moulin 63110 Beaumont



Dans les secteurs de travail

Nouvelles des chantiers B.T.

B.T.

- Tableau d'avancement des projets.
- Pour participer.
- Appel.

B.T.J.

- Tableau d'avancement des projets
 Pour participer

(Voir page suivante)

OUVRIR L'ECOLE POURQUOI? COMMENT?

Un stage I.C.E.M.-Pédagogie Freinet du 6 au 14 juillet 1984 à Nogaro (Gers)

Ce stage propose d'approfondir les pratiques d'ouverture de l'école dans le cadre d'une pédagogie globale, par la création et l'utilisation d'outils.

Il est centré sur la documentation et la collection B.T. avec :

- Enquêtes, tri de travaux de classes.
- Réalisation de documents, mise au point de productions I.C.E.M. (fiches, brochures : B.T.J. -B.T. - S.B.T. - B.T.2 - B.T.Son).
- Réflexion sur les objectifs, les pratiques, leur insertion dans les classes; critique des outils actuels.
- Discussion sur les problèmes généraux de la documentation (de la maternelle à l'université).

L'université d'été de Nogaro regroupera plusieurs stages. Pour ce stage Documentation-B.T., demander les fiches d'inscription à :

> Marie-France PUTHOD 30, rue Ampère 69270 Fontaine-sur-Saône

Attention, les inscriptions seront closes au début de juin impérativement.

Chantier B.T.

Tableau d'avancement des projets

Les titres ne sont pas définitifs

Projets B.T. en classes lectrices :

- Soldat en Algérie.
- Les inondations en Val de Saone.
- Les Saharaouis.
- Histoire de la numération.
- Les handicapés.
- Dis, grand-mère, quand tu étais jeune...
- Cuisine de grands restaurants et cuisiniers.

Projets B.T. en cours de réalisation :

- Enfants palestiniens.
- Récupération des métaux.
- Aluminium
- Les colporteurs.
- Les torrents. Tabac et tabagisme.
- Les Touareg.
- La poétique de la neige. A l'école de la rivière.
- Le traitement des eaux usées.
- Les Indiens.
- Notre vie au L.E.P.

Pour participer

Chacun peut participer à ces travaux : si vous avez fait une recherche, une enquête, si vous avez des références de documents, de personnes à contacter, si vous voulez participer à la mise au point de la B.T.

> Adressez-vous à : Marie-France PUTHOD 30, rue Ampère 69270 Fontaines-sur-Saône

APPEL

Michel COTTET 18 rue des Cyclamens Lavans les Saint-Claude 39170 Saint-Lupicin

se propose de réaliser une B.T. sur l'épuration et le traitement des eaux. Il fait appel à toute documentation technique, photographique, expériences réalisées avec des élèves, etc.

Chantier B.T.2

Appel à classes lectrices

Nous en cherchons d'urgence pour les projets suivants :

- Le théâtre peut-il être populaire ? (auteur : F. Lecanu). Les tentatives anciennes, l'expérience du T.N.P. (c'est l'essentiel du dossier). Quelques prolongements. Allègements et compléments nécessaires.
- L'Aikido (auteur : H. Go). Un sport ? Un art martial ? Une vision du monde ? Une réécriture sera souvent nécessaire ; l'auteur demande aussi des témoignages de jeunes pratiquants.
- Et si on s'aimait? (commission biologie). (Ancien titre: Amour et plaisir). Compléments, par une autre équipe, au nº 151 : tentatives pour démythifier les tabous, à partir de vraies questions de jeunes.
- Avec les paysans sans terre d'Émile Guillaumin (les métayers du 19^a siècle). Solide dossier de G. Citerne.

S'adresser en précisant spécialité et niveau (C.E.S., L.E.P., Lycée) à : Jacques BRUNET

4, rue des Nénuphars Artigues 33370 Tresses

Projets à lancer

Besoins, désirs, envies... Liste à prolonger ad libitum... à condition que certains de ces projets prennent consistance. Par exemple :

- Informatique : depuis des années, on répète qu'il est anormal, voire scandaleux de ne pas trouver ce titre dans la collection. Qui vous empêche de combler ce vide ?...
- Non-violence : ce titre nous a paru préférable à Pacifisme et Pacifistes, au contenu trop flou et contradictoire. Et sur la non-violence, on peut s'accorder sur un corps de doctrine.
- Tiers monde, faim et tiers monde : à condition qu'il y ait à la base une aide effective en direction du tiers monde.
- Économie sociale (tout le secteur associatif, mutuelles, coopératives...). Prédossiers possibles, et même aide matérielle. Il ne reste plus qu'à trouver des candidats pour rédiger.
- Darwin : intéresserait littéraires et scientifiques.
- Les grandes tendances du cinéma.
- Les grandes tendances de la peinture au 20^a siècle.
- Rencontrer l'art en 1984 (ou 85 ou 86...) ? L'art dans la rue, dans les musées... L'art et la société. Le mécénat...
- Presse : nombreux compléments possibles au nº 72. Par exemple : le métier de journaliste...
- La vidéo : apprendre à nous servir de la vidéo.
- Les marionnettes.
- Les règles politiques.

Faire propositions à Jacques Brunet (adresse ci-dessus).

UN DOSSIER DE LA COMMISSION ÉDUCATION SPÉCIALISÉE DE L'I.C.E.M. (REVUE CHANTIERS)

La Commission de l'Enseignement Spécial de l'I.C.E.M. (pédagogie Freinet) et sa revue Chantiers éditent des dossiers axés sur des thèmes pédagogiques.

Voici l'un des derniers nés de ces dossiers, traitant d'un sujet actuel, brûlant et se voulant outil d'informations, de réflexions et d'actions pédagogiques.

Ce dossier vous intéresse ? Commandez-le en remplissant le petit fichet ci-dessous et en l'envoyant à Jean MÉRIC, 10, rue de Lyon - 33700 Mérignac (chèques à l'ordre de A.E.M.T.E.S.).

Enfants de migrants Dossier 19

« Les démarches interculturelles sont toutes neuves. Respect de l'identité et droit à la différence demeurent encore des revendications. L'idée que les échanges interculturels et la diversité sont source d'enrichissement pour tous est loin d'avoir le chemin nécessaire dans la société... et l'école...

Ce dossier se veut outil de communication et d'incitation à des actions en classe, dans les écoles, les quartiers... »

Extraits de la présentation du dossier

Port

Total:

Ce dossier est constitué de trois parties :

- 1. Dossier « Enfants de migrants » édité en janvier 1983 (106 pages) dans Chantiers.
- Ch. 1: L'immigration en quelques chiffres, tableaux et témoignages.
- Ch. 2: Les difficultés scolaires des enfants de travailleurs immigrés.
- Ch. 3: Quelles brèches? Témoignages d'actions éducatives.
 Ch. 4: Outils pour des activités interculturelles.
 Adresses utiles Livres Films Documents...
- 2. Dossier « Dès l'école combattre le racisme », édité en 1982 (70 pages) par le M.R.A.P. 06 avec la collaboration de *Chantiers*. Témoignages, informations, analyse de manuels, bibliographies.
- 3. Album bilingue « Chez nous » édité par Chantiers (36 pages). Gerbe de textes en arabe et français, illustrée et réalisée par une classe de perfectionnement et un cours d'arabe.



Commande à expédier à :

Commande de () dossier(s) nº 19 à 65 F l'unité + frais de port :

1-2 dossiers = 8 F

3-4 dossiers = 11 F

5-7 dossiers = 15 F

8 et + franco

Paiement à l'ordre de A.E.M.T.E.S.

C.C.P. 915 85 U Lille (3 volets)

Chèque bancaire ou mandat PTT

Joint au présent fichet que vous devez adresser à Jean MÉRIC, 10, rue de Lyon - 33700 Mérignac



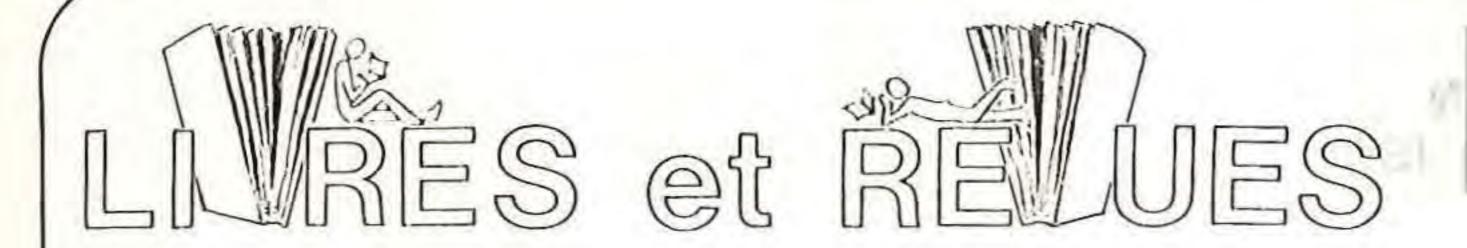




Autour de nous Près de nous

A l'O.C.C.E. un dossier remarquable sur les P.A.E. des écoles (dans le numéro 55 d'août-septembre 83) de la revue Animation et Éducation). Alors que nos délégués régionaux rassemblent les éléments de notre propre dossier sur les P.A.E., celui-ci est à recommander à tous nos camarades car il donne des exemples d'actions exemplaires tout en mettant bien l'accent sur les difficultés dues à une administration pour qui la responsabilité des instituteurs est encore envisagée très restrictivement.

Animation et Éducation O.C.C.E. 101 bis rue du Ranelagh 75016 Paris



l'éducateur

« L'AVENTURE DOCUMENTAIRE » Une alternative aux manuels scolaires par M. BARRÉ

Casterman - 1983 - 240 pages - 65 F

Faire une critique de livre, c'est peser le pour et le contre. Quand il s'agit de parler du livre d'un copain, c'est toujours ennuyeux.

Quand il s'agit d'un livre de Michel BARRÉ, ça devient problématique. Surtout quand on ne peut en dire que du bien.

Pour faire plaisir à l'auteur, et me sentir en paix avec mon objectivité, dont je me fous particulièrement, je commencerai par une critique.

 Le titre, « L'aventure Documentaire », conviendrait s'il s'agissait de retracer l'épopée de la B.T. : « La plus importante aventure éducative depuis la grande encyclopédie de Diderot », comme dirait Jean Vial.

Soit dit en passant, cette aventure mériterait largement d'être contée. Ne serait-ce que pour secouer les préjugés et les pratiques en honneur dans la jungle de l'édition pour enfants.

D'ailleurs, l'un des mérites de ce livre est de laisser entrevoir les apports aussi importants que méconnus de ces « encyclopédistes aux pieds nus ». Une grande famille dont la valeur rejaillit un peu sur chacun d'entre nous.

• Mais il s'agit d'un sujet beaucoup plus large. Diatkine a dit un jour, à propos de l'apprentissage de la lecture : « C'est comme la mayonnaise. Notre rôle est de donner quand il le faut, les ingrédients. Mais c'est l'enfant qui reste maître du moment où la mayonnaise prend ».

Michel Barré montre bien qu'il en est de même pour toute acquisition. Il se livre à une étude fouillée du rôle de « recours-barrière » que peut jouer le milieu et les milieux, dans l'appropriation par l'individu de sa propre culture. Il ouvre grand les fenêtres de l'école (et du lycée). Fenêtres qui ne se limitent pas à celles prévues par les architectes.

- Dans « Les Encyclopédistes aux pieds nus », il montre comment l'apport de spécialistes comme Jean Rostand ou Haroun Tazieff rejoint celui, spécialisé lui aussi, d'un cheminot ou d'un marin pêcheur, et en quoi, ces apports diffèrent des explications infantilisantes et réductrices qui sont parfois le lot des publications qui se veulent destinées à la jeunesse.
- Dans « Éléments pour une stratégie de la Documentation », il mène justement une charge sans complaisance contre cette tendance de certaines publications, à prendre les enfants pour des imbéciles. Il revendique pour eux, la possibilité de ne pas être considérés comme des ama-

teurs perpétuels apprenant la vie par petites doses de digest, et rappelle l'importance d'une documentation ouverte dans laquelle les enfants jouent aussi un rôle de producteurs. Il critique et démonte pour cela, de nombreux ensembles documentaires — de l'Encyclopédia Universalis au Larousse du XXº siècle, des ouvrages « ad usum Delphini » du XVIIº s. aux programmes informatiques — pour en exposer le fonctionnement et les effets, en les reliant aux conceptions idéologiques dont ils émanent.

- Dans « Utiliser la totalité du champ documentaire », il recense de nombreuses possibilités d'utilisation du milieu. Avec le chapitre « Prolongement de la recherche documentaire », il s'agit-là d'une véritable mini-B.E.M. qui aurait largement sa place dans la liste des dossiers pédagogiques de la C.E.L.
- Il faut aussi noter le chapitre « La documentation et les diverses disciplines ». Barré y passe en revue l'histoire, l'expérimentation scientifique, l'art et la découverte du monde, dans une analyse aussi claire que méthodique, pour dégager la notion de « réseau de connaissances » et démontrer la nocivité d'un savoir cloisonné.

Ce qui ne l'empêche pas, au passage, d'épingler les avatars des « thèmes » et autres « centres d'intérêt » de la pédagogie post-soixante huitarde, devenus de véritables centres de dégoût pour les enfants qui les ont subis.

(Ce qui prouve l'efficacité d'une modernisation pédagogique décrétée par Instructions Officielles, sans toucher à la formation et aux formateurs).

• Il m'est aussi difficile de résumer l'ensemble que d'en extraire l'essentiel, car tout paraît essentiel. Le risque existait de papillonner et de verser dans le livre prétentieux du genre « Collection Je pense que »... à base de « il faut... ou doit... » etc. Au contraire, son expérience d'instituteur et de co-responsable du chantier B.T., permet à Barré de traiter de front les problèmes techniques et pédagogiques (lisibilité, rôle de l'image et de l'audiovisuel, classement etc.).

La modestie légendaire de l'auteur s'estimera sûrement offensée, si je dis qu'on reste admiratif devant ses compétences et sa culture, même si on les connaissait déjà.

Le style, c'est du Barré: les exemples à l'appui des analyses, sont toujours clairs et percutants. Un sens aigu de l'argumentation. Par petites touches simples, précises, sans fioritures, mais terriblement opératoires. Des formules à double détente: « Le savoir n'est plus octroyé par ceux qui savent, il est conquis et partagé par ceux qui cherchent. Sachons ne pas y être sensibles seulement si cela se passe dans le Tiers-Monde, sous l'impulsion d'un Paulo Freire... »

Ce livre est une synthèse dont on avait bien besoin. Il ne se contente pas de combler certains manques. Il les révèle. Barré a bien fait de l'écrire.

Et ceux qui ne l'ont pas encore fait, feront bien de le lire...

R. LAFFITTE

LES PREMIÈRES ANNÉES DE LA VIE

La revue « Science et Vie » a publié en décembre 83 un numéro hors série : « Les premières années de la vie ». Tout un programme sans délimitation précise sur les divers aspects avec l'intention d'attirer le client par les « problèmes de l'école ».

Nous n'y trouvons pas une théorie nouvelle, constructive sur l'éducation, seulement une série d'articles de spécialistes sur le développement de l'enfant. Notons d'abord la présentation d'observations expérimentales récentes depuis 1960 et même depuis 1970. Des gens de laboratoire rapportent les résultats essentiels sur les capacités sensorielles du nouveauné : vue, ouïe, odorat. Des sociologues ont analysé le comportement social du jeune enfant avec les camarades, avec les adultes, comment le dialogue s'engage en maîtrisant petit à petit la parole.

Un chapitre explique rapidement le freudisme. Un autre est consacré à la croissance et met en relief le rôle des hormones sans oublier l'alimentation. Quelqu'un développe très vite la conception de Piaget sur l'intelligence ouvrant sur une perspective informatique qui aiderait l'enfant à concrétiser le formel et arriver ainsi au raisonnement.

Enfin l'entrée à l'école, jugée archaïque et conservatrice dans son ensemble, et ceci agrémenté de remarques pertinentes. Tout cela aide à réfléchir mais n'apporte pas, n'indique même pas la moindre solution à cette impasse. Chaque spécialiste met en lumière des renseignements utiles, sans qu'aucune stratégie s'en dégage. Nous avons l'impression d'être en face d'un docteur qui après l'énoncé d'un diagnostic savant cherche toujours le traitement.

Et ce n'est pas l'exemple de l'écolier japonais pratiquant « la réussite » qui nous sortira de l'ornière. En effet ce dernier ne va pas vers l'épanouissement, il fuit en avant talonné par la peur de l'échec laissant de ci, de là quelques suicidés.

La pédagogie de la réussite s'applique surtout aux moins doués et face à ces découvertes de dernière heure on a l'impression que Freinet n'est pas du tout démodé.

Henri VRILLON

l'éducateur

Revue porte-parole de l'Institut Coopératif de l'École Moderne

Equipe de rédaction

Robert BESSE Roland BOUAT Jean-Pierre et Nicole RUELLÉ Jacques QUERRY Roger UEBERSCHLAG

Responsable de la rédaction

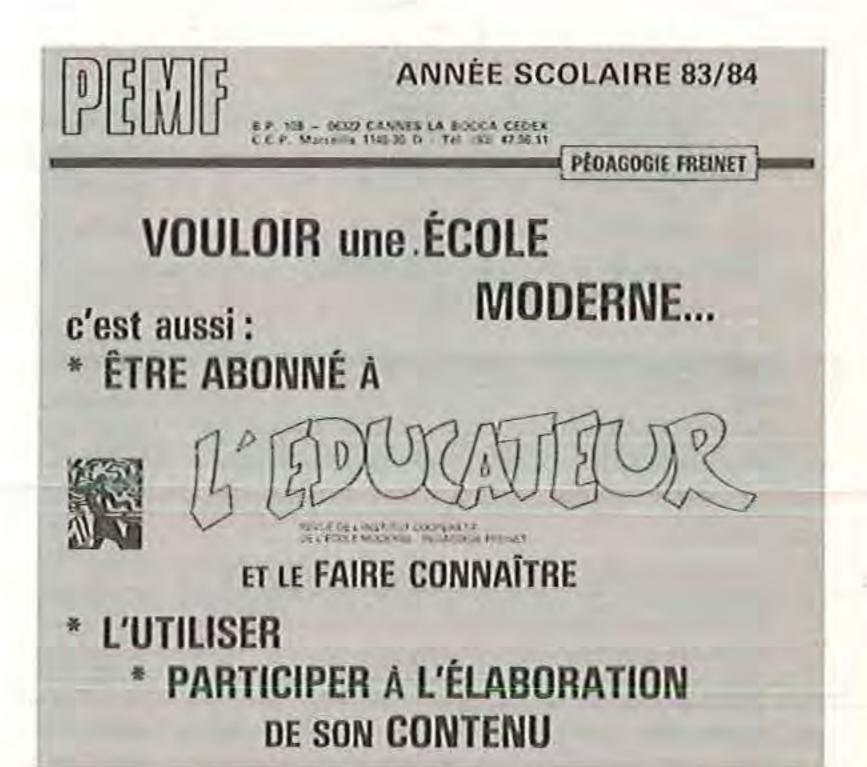
Guy CHAMPAGNE Bégaar - 40400 Tartas

Relais à Cannes

Monique RIBIS I.C.E.M., B.P. 109 06322 Cannes la Bocca Cedex

AU SOMMAIRE DES PROCHAINS NUMÉROS

- La réforme de l'enseignement de l'Histoire-Géo.
- Un dossier P.A.E. 2d degré.



DOCUMENTS DE L'ÉDUCATEUR anciens numéros disponibles

 La notion de temps et les enfants de C.P.-C.E.... 7,50 F Pratique et théorie de l'écriture collective 14,00 F Création manuelle et technique en maternelle 7,50 F Voyage-Poésie II 7,50 F Absorption ou 3 études sur l'affectivité 7,50 F

Numéro

7,50 F simple:

Numéro double: 9,50 F

Numéro triple: 14,00 F

A COMMANDER A: C.E.L. - B.P. 109 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

ABONNEMENTS L'ÉDUCATEUR :

15 numéros par an + 5 dossiers: 172 F -Etranger: 235 F -P.E.M.F. - B.P. 109 **06322 CANNES** C.C.P. 1145-30 D

DOSSIERS PEDAGOGIQUES

Dans ces brochures, des éducateurs expliquent comment ils résolvent les problèmes pratiques de la vie de leur classe

1 Le limographe à l'École Moderne

8 L'imprimerie et le journal scolaire

12-13 Les sciences au second degré

15-16 Mathématiques au second degré

22 Raisonnement mathématique en maternelle

26 La pédagogie Freinet au second degré 27 L'enseignement des langues au second degré

28-29 Initiation au raisonnement logique

32-33 L'enseignement mathématique

34-35 La coopérative scolaire

38 Méthode naturelle en histoire-géographie

41-42-43 Raisonnement logique en maternelle

44 Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en 6°

45 Les conférences d'élèves

49 Discussion sur la formation scientifique

50 Un essai de correspondance scientifique

51 Comment démarrer en pédagogie Freinet

53 Transformations et matrices

54 L'observation libre au C.E.

55 Les prolongements du texte libre

56-57-58 Mathématique libre au C.E.2

59 Une adolescente naît à la poésie 62-63 Mathématique naturelle au C.P.

69-70 L'organisation de la classe maternelle

71-72 L'expression du mouvement en dessin

73 Expérimentation en sciences à partir des questions d'enfants

76 Incitation à l'expression au second degré

77 Fichier « sciences du discours »

78 Histoire et géographie (Brèche 43-44)

79 Recherches sur l'expression orale

81 Incitation à la lecture au second degré 82 Exposés et débats au second degré

83-84 L'écologie et l'enfant

85-86 Le français à l'école élémentaire

87 Fiches de lecture au second degré 88 Arts plastiques et graphiques au second degré

98-99 Le journal scolaire au second degré

100 Comment nous utilisons la B.T.

110 La poésie à l'école

111 L'orthographe populaire

112-113 Pour l'enseignement du français

114-115 Rénovation pédagogique au C.E.S.

116 La sérigraphie à l'école

119 La documentation audiovisuelle

120 Les équipes pédagogiques (I)

121 Les équipes pédagogiques (II)

123 Le dessin au second degré (I)

124-125 La part du maître au second degré (Brèche 33-34)

128-129-130 Perspectives de l'éducation populaire

131 Le dessin au second degré (II)

135 Réalités de l'enseignement spécialisé

138 Le journal scolaire en 1980

139-140 La part aidante du maître

141 La formation à l'I.C.E.M.

142-143 Réponses au plaidoyer pour l'expression libre (Brèche 53-54)

144-145-146 Comment démarrer en français (Brèche 58-59)

147-148 Le journal scolaire au second degré

149-150 Histoire partout, géographie tout le temps (Brèche 63-64)

151-152 Les ateliers d'expression artistique

153 L'organisation coopérative de la classe

154-155-156 L'enfant et la documentation (Educ. 10, avril 81)

157-158 Voyage échange (Brèche 67-68)

159-160 Expression sonore et musique

161-162 Classes transplantées (neige, mer, verte)

163-164 Les pratiques en maternelle

165-166 Comment démarrer en Création Manuelle et Technique

167-168 Index alphabétique de la Bibliothèque de Travail 169 Voyage poésie (I)

Caractère droit : 1er degré Italiques : second degré

Directeur de la publication : Bernard DONNADIEU • Abonnements : P.E.M.F., B.P. 109, 06322 Cannes La Bocca Cedex. C.C.P. 1145-30 D Marseille © I.C.E.M. 1984 • Nº d'édition : 1676 • Nº d'impression : 6245 • Dépôt légal : avril 1984 • Nº C.P.P.A.P. : 53280 • Imprimerie C.E.L. Cannes

1 12 1

I VIVEL

Stign Co

ULD DITTO

Directeur

Jacques CARBONNEL

Rédacteurs en chef

Jean-Pierre ASTOLFI Jean-Michel ZAKHARTCHOUK

Comité de rédaction

Jacques ALÉSI
Michèle AMIEL
Jacques ANDRÉ
Jean AUBÉGNY
Michèle BELLOT
Mireille CARTON
Bernard DEFRANCE
Jacques GEORGE
Dominique GUY

Yves KLEIN
Monique LAFONT
Sabine LAURENT
Axelle MASSON
Lucien MARTIN
Philippe MEIRIEU
Isabelle de PERETTI
Jacques RICOT

ABONNEMENTS

Pour vous abonner, il suffit d'indiquer vos nom et adresse complète à :

CAHIERS PÉDAGOGIQUES 66, chaussée d'Antin, 75009 PARIS et d'y joindre un chèque

Abonnement normal : 140 F (étranger 180 F) Abonnement + adhésion au C.R.A.P. (ou renouvellement) : 220 F (étranger 260 F)

Abonnement de soutien (comprenant l'adhésion) : 300 F C.C.P. Toulouse 1488-25 H

Les Cahiers Pédagogiques sont publiés par le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques.

Président : Jacques George

Secrétaire générale : Dominique Guy

Bureau : J.-P. Astolfi, O. Couillez-Brouet, H. Jouvet, M. Lafont,

L. Martin

Secrétariat permanent : Andrée Mazeran,

66, chaussée d'Antin, 75009 Paris

Tél. 874.59.89.

Venez vous informer sur place, le lundi et le mardi de 14 h 00 à 17 h 00, le mercredi et le jeudi de 9 h 00 à 12 h 00, le vendredi de 9 h 00 à 12 h 00 et de 14 h 00 à 17 h 00.

De plus, le mercredi de 14 h 00 à 17 h 00, une permanence est assurée par Dominique Guy et Jean-Michel Zakhartchouk.

VENTE AU NUMÉRO

Pour tout achat au numéro, adresser la liste des numéros souhaités + un chèque correspondant aux prix indiqués cidessus augmentés de 2 F par numéro pour frais d'envoi, à :

Janine GUIOMAR, 20, résidence des Pyrénées, 31450 AIGUES-VIVES - Téléphone : (61) 81.91.59 (chèque libellé à l'ordre de C.R.A.P. - Cahiers Pédagogiques)

PARMI NOS PROCHAINS NUMÉROS

Les Z.E.P. Les langues vivantes L'interculturel Quel(s) langage(s) à l'école ? Les non-enseignants
Culture technologique Théâtre L'analyse interne des établissements, etc.

10

Le C.D.I.

NUMÉROS DISPONIBLES

	E.	rancs	152	1
da.	NEW TOTAL CONTRACTOR OF THE PARTY OF THE PAR		153	E
107	Enseigner en sixième	10	154	L
108	La formation des maîtres	10	156	ı
109	A propos d'Illich	10	157	F
115	Tour d'horizon	10	158	(
116	L'audiovisuel - Les 10 %	10	159	E
117	Sélection-orientation en 6e, 5e	10	161	F
118	La vie des profs	10	163	E
119	Un animateur dans la classe ?	10	164	1
120	La classe de seconde	10	165	F
121	10 % - Formation permanente	10	167	(
122	Apprendre = dépendre	10	168	E
123	Communauté/Equipe éducative	10	169	E
125	Les groupes de niveau	10	170	1
126	Ecrire des romans en classe	10		C
127	L'éducation sexuelle à l'école	10	176	F
128	"A orienter vers la technique"	10		(
129	"C'est la faute au primaire"	10	180	1
130/131 La créativité 20			181	
132	Manuels : danger !	10	182	ı
133	Recherche pédagogique	10	183	ı
134	Formation des adultes	10	184	(
135	Ecole et réalités du travail	10	186/	18
136	L'enseign, des langues vivantes	10	189	
139	La formation des maîtres	10		2
141	Former l'esprit scientifique	10	190	F
144	La troisième, et après	10	191	1
145	L'enseignement agricole	10	4.4.7	r

150	Science-liction	10
151	Linguistique et enseignement	
	du français (1)	10
152	Le pouvoir dans la classe	10
153	Etre bilingue pour quoi faire ?	10
154	Le cinéma	10
156	L'angoisse à l'école	10
157	Pédagogie de soutien	10
158	Orientation et carte scolaire	10
159	Enseigner la philosophie	10
161	Français dans second cycle (1)	10
163	Enseign. artistiques : (1) L'image	10
164	Apprendre sans manuels	10
165	Français dans second cycle (2)	10
167	Géographie	10
168	Evaluation: (2)	10
169	Enseign. artistiques : (2) Le son	10
170	Vous vous changez, changez	
	de contenu	10
176	P.I. (3): Un désir peut	
	en cacher un autre	10
180	Etre principal de C.E.S.	10
181	et la formation continue	10
182	La grammaire par l'illustration	10
183	Le sport dans l'école	10
184	Classe "sauvage"	10
186/	187 Les jeunes et le travail	24
189	Et notre formation continue,	
	à nous ? (presque épu	iisé)
190	Parler son pays à l'école (pr. épu	
191	L'intégration des handicapés	
	nhyeigues	49

193	L'école en danger de morale	12
194	Bilan idéologique	12
195	Travailler sur ou à des textes	12
197	Changer le collège	14
199	Quelle histoire ?	14
200	Jules Ferry: un centenaire	14
201	De l'économie pour tous	14
202	Repenser le temps scolaire	14
204	Télévision - Ecole	14
205	Action sur le terrain	14
206	Le corps de l'enseignant	15
207/	208 Faire des jeux	25
209	Il n'y a qu'à demander le L.E.P.	15
210	A vos maths, prêts ?	15
211	La discipline à l'école	15
212/	213 Pluraliste ? Privé ?	25
214	Enseigner la biologie	15
215	Intelligence, inégalités, échec	15
216	L'école et le fric	16
217	Recherche pédagogique	16
	219 Ils apprennent	
	nous enseignons	28
220	Faites des projets!	16
221	Itinéraires de la P.I.	16
222	A l'étranger, l'école	16
	224 La liaison C.M.2-6e	

cahiers pédagogiques

DOTE ET ANTIDOTE

A l'heure où le changement est si difficile à mettre en œuvre, nous ne sommes pas de ceux qui renoncent ou se résignent. Nous sommes ce que nous avons été :

 L'I.C.E.M., un mouvement organisé autour de pratiques théorisées par un noyau de précurseurs, à partir de l'expérience d'un homme hors-ligne; des rencontres, des groupes de travail, des chantiers, une coopérative de production, des outils pédagogiques, des revues, des éditions.

 Le C.R.A.P., une mouvance : des rencontres, une structure souple, une fonction d'impertinence, quelques stages académiques, une revue : « Les Cahiers Pédagogiques » dont l'histoire repère le mouvement pédagogique des quarante dernières années.

Un numéro en commun. Pourquoi ? Ce n'est pas le fruit du hasard, c'est une phase d'un compagnonnage durable qui prend ses racines autour de sensibilités communes traduites en particulier par la réalisation conjointe des « Bibliothèques de Travail » pour le second degré (B.T.2).

Des acteurs qui cherchent, trouvent, perdent, oublient, reprennent, intègrent des pratiques à différents niveaux :

— dans la classe quotidienne, sans oublier le nécessaire travail sur le processus d'apprentissage ;

 dans l'établissement par une remise en question permanente des mécanismes de décision et de circulation de l'information, sans méconnaître l'interrogation sur les statuts, les rôles, les fonctions et les personnes;

 dans l'ensemble du système scolaire par une analyse critique de l'école et une traque des pouvoirs, en tenant compte des recherches sociales actuelles.

On a beaucoup écrit à la suite de la réflexion sur la réforme des collèges et la mission école. Le problème du passage des enfants de C.M.2 en 6º à chaque fois a été évoqué et analysé comme un moment souvent mal vécu par les jeunes adolescents. Personne, et nous les premiers, ne découvre le problème et si nous nous sommes déjà exprimés à ce sujet, il nous a semblé important de rassembler dans un document les contributions qui pourraient ouvrir des horizons, en proposant des pistes multiples à tous ceux qui ont le souci d'améliorer du dedans le fonctionnement de cette immense institution qu'est l'éducation nationale.

Ce passage en sixième doit se traduire en terme de continuité éducative et non de rupture. Il est nécessaire que des perspectives pour un travail convergent se dégagent pour réussir ensemble. Le combat sera long, les pesanteurs institutionnelles et sociales importantes, mais n'oublions pas toutefois que les avancées menées à bien ont abouti aux idées qui resurgissent aujourd'hui dans les textes officiels.

« L'homme anticipe tout, qu'il s'en rende compte ou non. Quand il ne peut anticiper, il tombe malade ». (M. BERTA 1983).

Nous voulons rester en bonne santé et poursuivre, malgré tout.

Jacques CARBONNEL, Lucien MARTIN (C.R.A.P.-Cahiers Pédagogiques) Henri ISABEY Comité directeur de l'1.C.E.M.