

THÈME DU MOIS :
LA CORRESPONDANCE

**ATTENTION
EN MAI
UN ÉVÉNEMENT**

L'ÉDUCATEUR

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (ICEM)

L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents. C'est au sein de ses membres qu'est constitué le comité de rédaction de *L'Éducateur*.

Comité directeur : Éric DEBARBIEUX, Jean LE GAL, André MATHIEU, Patrick ROBO, Marie-Claire TRAVERSE, Jean VILLEROT.

Président : André MATHIEU, 62, bd Van Iseghem, 44000 Nantes.

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE (PEMF)

LES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE MODERNE FRANÇAISE diffusent matériel, outils, publications nécessaires à la pratique de la pédagogie Freinet.

Renseignements, catalogues, commandes à :
PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.
Tél. : (16) 93.47.96.11.

ÉCRIRE DANS L'ÉDUCATEUR

Parents, enseignants, vous tous qui vous sentez concernés par les conditions de vie et de travail des enfants et adolescents, vous tous qui voulez une école de notre temps, cette revue vous est ouverte. Nous accueillons vos témoignages, vos réflexions, vos questions, vos recherches.

Adressez-les aux membres du comité de rédaction.

COMITÉ DE RÉDACTION

Coordination générale : Jacques QUERRY.

Membres : Jacques QUERRY, Monique RIBIS.

Adresses :

• Jacques QUERRY : 10, rue de la Combe - Faveirois - 90100 Delle.

• Monique RIBIS : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex.

SOMMAIRE DE CE NUMÉRO

AVANT-PROPOS	1
FLASH SUR... L'exposition « Freinet »	2
THÈME DU MOIS : La correspondance	
• Des « corres » en bas de la carte S. Kuehm	3
• Correspondance naturelle ? J.-M. Boutinot	7
• Utilisation pratique de la télématique en classe Extrait de « Frénésies »	9
• Correspondre pour se communiquer des expériences IDEM	11
• L'échange : c'est possible au 2 ^d degré Compte rendu André Baur	13
• Banques de données - Correspondance J.-M. Fouquer	14
APPRENTISSAGES Plus vite que la calculatrice M. Labarrère	15
ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES Le conseil de classe et les procédures d'évaluation J.-C. Régnier	19
COMMUNICATION Éduquer : un acte d'humour	26
FICHES PRATIQUES Technologie	16
VIE DES SECTEURS - LIVRES ET REVUES - APPELS - ANNONCES	29

Photographies : Sophie Kuehm : p. 3, 4; 5, 6 - Jean-Pierre Tétu : p. 7 - Denis Roycourt : p. 9 - Alberto : p. 26 et 27.

CHANTIERS DE TRAVAIL DE L'ICEM

Pour entrer en contact avec tout chantier de travail de l'ICEM ou avec les délégations départementales, écrire à :

Monique RIBIS
ICEM
BP 39
06321 Cannes La Bocca Cedex
Tél. : 93.47.96.11

AVANT-PROPOS

L'enfant élargit sa vision du monde

Avant de disserter sur les vertus de la correspondance scolaire et les échanges, il est bon d'essayer de définir quels sont nos objectifs quand nous nous efforçons de mettre en place dans nos classes une pédagogie « **différente** », quand nous voulons apporter un autre mode de fonctionnement de nos classes...

Maître mot : le respect de la personnalité de l'enfant. Ce qui suppose que l'on mette en place des structures qui vont lui permettre de s'autoformer en contrepoint de la « formation » qu'il reçoit dans son environnement familial ou par l'intermédiaire des médias.

Former une personnalité ne peut se réaliser que par le contact avec les autres, avec beaucoup d'autres en essayant de conserver son autonomie de jugement afin de ne pas tomber dans l'imitation pure et simple d'un « modèle ». Par conséquent, plus les expériences de contact seront nombreuses, plus l'individu aura des références différentes, moins il aura de risque de s'identifier à un modèle quelconque.

La classe est le premier creuset (après la famille) où l'enfant peut se confronter aux autres... à condition que le groupe-classe soit un véritable groupe avec sa dynamique propre et non une somme d'individus sans réel contact les uns avec les autres...

D'où l'organisation coopérative de la classe qui est seule capable d'induire une dialectique formatrice, d'autoriser une véritable libre-expression.

Dans son jeune âge, si le groupe familial, puis le groupe-classe sont suffisants pour permettre à l'enfant la préhension de l'autre, l'accepter et le tolérer, comprendre les différences, il est important au fur et à mesure que son horizon géographique s'élargit, qu'il ouvre son regard vers l'extérieur... sous peine de demeurer dans un cercle étroit qui trouvera rapidement ses limites de références.

Ce sera le but de la correspondance avec une classe voisine qui permettra aisément la connaissance « **physique** ». Car il est indispensable que la relation épistolaire soit complétée par une relation réelle... La relation par lettre, si elle apporte une certaine connaissance de l'autre et de ses façons de vivre, demeure toujours une « **trahison** » par rapport à la « **vérité** ». La lettre apporte un souffle venu de l'extérieur sans doute, mais ce que l'on écrit n'est jamais le reflet exact de la réalité : l'écrivain interprète selon sa personnalité les événements qu'il relate.. Le lecteur à son tour traduit à travers lui-même ce qui lui est conté... Mais, faute de rencontres possibles, la lettre apporte tout de même une autre dimension qui permet de prendre conscience de l'existence de l'autre.

Plus tard, l'horizon s'élargit à chaque étape de la vie et il devient indispensable alors d'aller plus loin, d'aller vers plus de différences. Ce sera la correspondance avec un pays « **étranger** » qui fera connaître d'autres modes de vie, d'autres systèmes d'organisation familiale ou sociale. Tout cela apportera d'autres références et permettra en particulier de relativiser ses propres styles de vie, ses traditions, ses habitudes... Apport nécessaire pour « **intégrer** » les notions de tolérance, de respect des différences, d'amour des autres...

Et il faut aussi, dans ce cas, toujours s'efforcer de compléter la relation par correspondance par un échange physique (connaissance du pays, de l'environnement géographique et culturel, etc.) qui seul peut permettre de concrétiser de façon durable les acquis obtenus par les lettres.

Les nombreuses expériences que nous avons pu réaliser ont montré que les échanges amenaient, inévitablement, à une **relation affective durable**, donnaient aux participants une **vision du monde plus globale**, une **notion d'humanisme plus large**, une **autonomie plus grande**, des **qualités de communication et de tolérance**.

Décembre 1987
Jacques MASSON
162, route d'Uzès
30000 Nîmes

L'EXPOSITION «FREINET» AU MUSÉE NATIONAL DE L'ÉDUCATION DE ROUEN

En cet après-midi de début octobre, nous étions une quinzaine d'anciens à nous retrouver au musée national de l'Éducation à Rouen. Non des pionniers — pour la plupart, hélas, disparus — seulement la génération d'après 45, de ceux qui, comme leurs aînés, avaient alors éprouvé le besoin de faire entrer dans leur classe la vie de leur village, d'y faire venir aussi, par la voie des nombreux journaux scolaires échangés, les vies diverses de correspondants de tous les coins de France et même de l'étranger. Au long de toutes ces années de correspondance entre les uns et les autres, de travail dans les mêmes commissions, dans les stages, les congrès, des liens s'étaient tissés entre tous. Cette nouvelle rencontre sur les pas de Freinet devait encore nous procurer une bien grande joie.

Pendant près de trois heures, sous la conduite de Michel Barré, cet itinéraire que nous pensions connaître et dans lequel Michel nous a fait découvrir, comme il l'a lui-même découvert au cours de ses minutieuses recherches, des aspects nouveaux, moins connus, de cette vie si droite et si riche.

FREINET, SON VILLAGE NATAL ET SON MILIEU DE VIE

Comment comprendre Freinet, si on ne connaît pas son village natal, ce village au bout de la route, enfermé par ses montagnes, si on ne s'efforce pas de comprendre aussi la vie des paysans au milieu desquels il a grandi, de pénétrer les difficultés de tous les travailleurs de ce temps, auprès desquels il a puisé ses réflexions toujours empreintes du bon sens paysan.

Freinet est un homme d'enracinement. A part quelques voyages à l'étranger, à part surtout les deux guerres qui l'ont conduit, la première jusqu'au feu du chemin des Dames, la seconde au maquis de la Val-louise (car suspect, il était interdit de séjour dans les Alpes-Maritimes), il n'est jamais sorti de son terroir. Les premières vitrines évoquent ce milieu duquel Freinet ne s'est jamais détaché. S'il était l'instituteur au service des enfants du peuple, il restait en contact avec les hommes de sa terre et militait avec eux dans les syndicats et les coopératives agricoles.

L'AFFAIRE DE SAINT-PAUL ET LA CRÉATION DE L'ÉCOLE DE VENCE

L'affaire de Saint-Paul n'aurait-elle pas pour point de départ ce film qui dénon-

çait la spéculation : « Prix et profits » d'Y. Allégret ayant pour acteurs Pierre et Jacques Prévert, film financé en 1932 par la CEL ? Michel en a retrouvé la trace et se demande si les deux virulents articles de Charles Maurras dans *l'Action française* n'étaient pas plus motivés par l'existence de ce film que par l'action pédagogique de Freinet.

Et nous suivons l'itinéraire. A travers les documents sur sa vie et sa pédagogie apparaissent les idées fondamentales de

Freinet, sa révolte contre la mobilisation des esprits, ses luttes contre l'endoctrinement quel qu'il soit.

Voici 1933, le déplacement d'office, puis... la création de l'école de Vence. Les textes des enfants nous font vivre les étapes de sa construction : l'installation des dortoirs, de l'électricité, l'organisation du travail...

Lire la suite en page 31

FREINET CONTRE PROCUSTE

Extraits du discours d'inauguration de l'exposition sur Freinet, au Musée de l'éducation de Rouen par M. Balladier, directeur des écoles au ministère (25 juin 1987) :

L'histoire mettra C. Freinet à sa juste place comme une étape importante de la réflexion sur la pédagogie. Je vois chez Freinet deux choses qui paraissent essentielles :

- sa générosité, son dévouement, son exigence envers lui-même et son extraordinaire honnêteté intellectuelle et de comportement dans ses actes pédagogiques ;
- il a été un pédagogue de la rupture ; il s'est opposé à la tendance pédagogique dominante pour plus d'ouverture, pour une recherche de diversité et d'efficacité plus grande. Il l'a fait contre l'institution jusqu'à en être victime avec beaucoup de dignité.

Une autre leçon de Freinet est d'avoir posé de façon frappante que la pédagogie n'est pas une science même si elle bénéficie de l'apport de beaucoup de sciences ; la pédagogie est une pragmatique.

Je parlerai surtout de deux principes de sa pédagogie :

- le souci qu'il avait de laisser parler l'élève, son souci du texte libre, du dessin libre, d'une pratique d'expression de l'élève.
Cette idée centrale me paraît extrêmement forte. Laisser la parole à l'élève, je veux le traduire dans le contexte moderne par l'attention portée à l'élève. Je crois que nous n'arriverons à accomplir les progrès qu'il nous reste à accomplir que si on dépasse notre conception de lit de Procuste de l'éducation (1) :
On pose a priori une image du bon élève ; image complètement mythique à laquelle on veut, à tout prix, se faire se conformer les élèves qui nous sont donnés. Et quand on n'y réussit pas, on en rejette la faute sur une sorte de fatalité tenant à l'innéité des dons ou à d'autres facteurs socioculturels. Mais on ne fera des progrès que si on est plus attentif à ses potentialités a priori qu'à ses lacunes et si on essaie de s'appuyer sur celles-ci pour combler celles-là.
- Un autre aspect de son apport est que l'école doit être exigeante. Nous ne devons pas trahir cette leçon de Freinet car plus on renonce à l'exigence, plus on laisse jouer les facteurs socioculturels acquis. On portera davantage attention à l'élève en évaluant l'acte éducatif et en le modifiant car c'est à lui de s'adapter à l'élève ; c'est l'école qui est au service de l'élève et non l'inverse.

Transcrit par J. Query

(1) Dans la mythologie, Procuste, brigand de l'Attique, étendait sur un lit les voyageurs qu'il avait attaqués ; s'ils étaient plus longs que ce lit, il leur coupait la longueur des jambes qui dépassait ; s'ils étaient plus courts, il les étirait à la longueur du lit.

«... L'année prochaine, il nous faudra des "corres" en bas de la carte.»

Beaucoup de plaisir dans cette année de correspondance que nous venons de vivre et un investissement intense des enfants (et de leurs instits) récompensé à chaque envoi.

Démarrage classique grâce au circuit ICEM Éducation spécialisée :

Nous recevons nos adresses respectives. Première prise de contact par téléphone. Là, j'ai des craintes : nos correspondants sont des élèves de classe d'adaptation... et dans ma classe de perfectionnement, les niveaux des enfants sont échelonnés de l'apprentissage en lecture à fin CE2. J'ai donc un peu peur que les trois grandes filles de ma classe ne trouvent pas leur compte dans les échanges. En fait, la classe d'adaptation de nos correspondants se révèle être une classe où l'on place les élèves en difficulté, pas seulement au niveau du CP... Les statuts ne sont pas très déterminés !

Donc, au départ dix élèves de perfectionnement à Giromagny (90) et douze élèves d'adaptation à Lys-lez-Lannoy (59). Leur nombre va augmenter en cours d'année (jusqu'à seize), ce qui va poser quelques problèmes pour que les enfants de Giromagny écrivent parfois deux lettres (on ne peut pas dire tout à fait la même chose dans les deux lettres ! Et puis, c'est fatigant d'écrire deux lettres !). J'ai bien pensé à une photocopie, mais l'envoi personnel est tellement important que j'y ai renoncé... et les enfants s'entraident pour que chaque correspondant reçoive une lettre illustrée...



En pleine discussion pour choisir ce qu'elles vont raconter dans la lettre, Serife, Sandrine, Virginie échangent leurs idées. Yannick « surveille » pour que le texte soit écrit soigneusement.

Dès le départ, Véronique (l'institutrice de la classe des correspondants) et moi-même, passons un contrat : un envoi chaque semaine basé

— une fois sur les lettres individuelles,
— l'autre semaine sur la lettre collective avec, dans chaque envoi, en plus, des dessins ou au choix des textes imprimés, des enquêtes, des albums, le journal !... (Cette année, nous n'avons pas échangé de cassette ; le ou les cadeaux sont toujours des réalisations des enfants.)

Ce rythme maintient un climat d'intérêt et de travail permanent pouvant être

communiqué aux correspondants. Nous, les maîtresses, nous correspondons aussi grâce à un cahier où nous notons nos remarques, nos impressions... Ce cahier suit chaque envoi et sert en permanence de référence. Il me paraît important, qu'à notre niveau, nous communiquions, nous aussi. En fait, j'ai autant envie de lire « mon » courrier que les enfants le leur !

LE COLIS ARRIVE

Il est repéré tout de suite... sur le bureau, le radiateur du couloir... ou même celui des w.-c. (quand le facteur a trouvé la porte de l'école fermée et qu'il n'a pas pu le glisser dans la boîte aux lettres). Là, c'est l'explosion : on ouvre tout de suite, toutes affaires cessantes... Rien ne compte plus ! Notre propre facteur (ça c'est un des métiers de notre classe, le « facteur » est chargé de porter les circulaires qui passent dans l'école, de poster le colis qui part, d'ouvrir le colis qui arrive...) donc, notre facteur distribue les lettres et les envois... suit un grand moment de silence et de concentration ! Chacun essaie de lire tout seul, puis aide spontanément celui qui est apprenti-lecteur, ou respecte l'autre qui lit moins vite. Si c'est la lettre collective qui est affichée devant tous, les non-lisants ont tout le temps de remarquer une foule de détails dans les dessins, les mots... Et





Le courrier de nos correspondants vient d'arriver, vite ! ouvrons l'enveloppe, tout le monde est pressé d'avoir des nouvelles, des dessins, des lettres.



Nous lisons avec intérêt les nouvelles de nos corres.

puis, les observations et les remarques fusent : chacun dit ce qu'il a besoin de dire après sa « lecture » : commentaires, comparaisons, joies, déceptions, temps mis par le colis pour arriver à Giromagny (ce calcul sera fait, spontanément, comme on repète un refrain, toute l'année, par Christophe — 12 ans — encore non-lisant). Tout peut se dire et tout doit se dire. Puis, nous lisons la lettre collective, ou nous écoutons les lettres (ou passages de lettres) personnelles de ceux qui ont envie de communiquer ce qu'on leur a écrit. Ensuite, les lettres restent en attente sur la table (ou dans la case) ou sont affichées jusqu'au lendemain. Souvent, au cours de l'après-midi, elles sont reprises et recommandées. Le soir, les enfants peuvent lire leur lettre aux parents s'ils le veulent !

Souvent, nous répondons le lendemain. Nous ne procédons pas de la même manière, bien sûr, pour écrire la lettre collective ou les lettres individuelles.

LA LETTRE COLLECTIVE

Nous relisons la lettre reçue.

Nous repérons les questions.

Nous rassemblons les propositions déjà faites, avant la réception du colis, au cours de la semaine.

Puis, les enfants se groupent par deux ou trois (bien sûr, l'individualiste préfère rester seul !) pour chercher « les idées de la grande lettre », en essayant de faire se compléter leurs compétences : « Moi, j'écris plus vite, mais toi t'as plus d'idées ! » Il faut dire qu'au départ, ça ne s'est pas fait tout seul ; il a fallu découvrir ces compléments possibles plutôt que les affinités sentimentales ! Chaque équipe garde jalousement ses idées... et si on a besoin d'aide pour écrire un mot, on vient me le demander en chuchotant ! Moi, j'écris à ma correspondante pendant ce temps ! Je suis souvent interrompue, il faut le dire... mais je peux, mieux qu'eux, retrouver le fil de mes écrits !

Cette recherche terminée, nous nous regroupons et inscrivons au tableau les idées générales en les classant : informations, réponses aux questions, nos questions, nos remarques. Nous reprenons ensuite chaque point inscrit et chacun peut proposer les phrases qu'il a écrites ou auxquelles il pense à ce sujet ; nous discutons avant d'inscrire la phrase définitive au tableau. Puis, nous relisons l'ensemble et chaque enfant choisit de recopier une partie de la lettre et de l'illustrer (il m'arrive d'écrire les mots légèrement au crayon pour les enfants débutant en écriture : ils repasseront dessus et décoreront).

Chacun recopiera aussi son texte sur une feuille que nous collerons dans un grand cahier (traces de nos écrits-références pour nos envois futurs). Nous assemblons le tout, nous signons, nous admirons, nous relisons et nous envoyons !

Bonheur ! Soulagement ! Nous sommes contents et ils seront contents !

LES LETTRES INDIVIDUELLES

Chaque enfant a rangé dans son classeur les lettres de son correspondant et après chaque lettre, le brouillon de sa réponse ; il peut donc, en permanence, s'y référer : on évite ainsi des répétitions, on classe chronologiquement son courrier...

Dès le deuxième trimestre, chaque enfant peut commencer seul sa lettre : date, entête (on finit par se repérer dans le jeu d'étiquettes que nous avons préparé ensemble, que nous ressortons et complétons à chaque réponses. Il y a Giromagny, bonjour, salut, cher ,

chère , est-ce que... ?, je voudrais, etc.)

Au tableau, il y a deux colonnes préparées :

J'ai terminé le brouillon de ma lettre

J'ai fini de recopier ma lettre.

J'aide les enfants qui n'écrivent pas seuls : ils dictent, j'écris.

Pendant ce temps, ceux qui ont terminé leur brouillon de lettre inscrivent leur nom dans la première colonne et commencent l'illustration de leur lettre... ils m'attendent ! Dès que je serai disponible, j'irai vers eux et je les aiderai à corriger leur lettre : je corrige beaucoup avec eux et ne leur laisse corriger que ce qu'ils pourront facilement corriger seuls (pas trop de contrainte d'orthographe au niveau de cette communication écrite privilégiée qu'est la correspondance). Ainsi de suite, dans l'ordre des noms inscrits au tableau. Puis, chacun recopie... et s'inscrit dans la deuxième colonne. Je tiens à relire avec eux la lettre définitive : ce que recevra le correspondant doit être à la mesure de ce qui se dit. On respecte la personne en envoyant un écrit le plus impeccable possible : les enfants aussi sont exigeants... et il se dit des choses bien personnelles parfois :

— entre Cindy et Siham :

« Ma maman a divorcé. Je reste avec ma maman. Parfois, je vais avec mon papa... »

« Je suis désolée que ton papa et ta maman ont divorcé, et toi, tu es triste ou tu es contente ? »

— entre Serife et Cédric (Serife est une fillette turque qui ne pourra venir avec nous chez les correspondants) :

« Je t'oublierai jamais et toi, tu m'oublieras, je crois... »

« Je suis triste que tu ne peux pas venir à Lys-le-Lannoy. Moi, je pourrai venir te voir à Giromagny. »

Frédérique à Sylvie :

« Quand tu décores ta lettre, ne colores pas les mots, je ne peux les lire... »

Ces moments de correspondance sont toujours vécus avec intensité et joie au travail. Pour moi, c'est un des moments

priviliés de la vie de la classe. Pourtant, quelquefois, un petit caillou se glisse dans l'engrenage : je pense au correspondant de Sabrina qui n'a pas écrit par deux fois,

après avoir vu la photo de sa correspondante... ; à Christophe qui n'aime pas dire, qui n'aime pas écrire, qui ne partage pas !



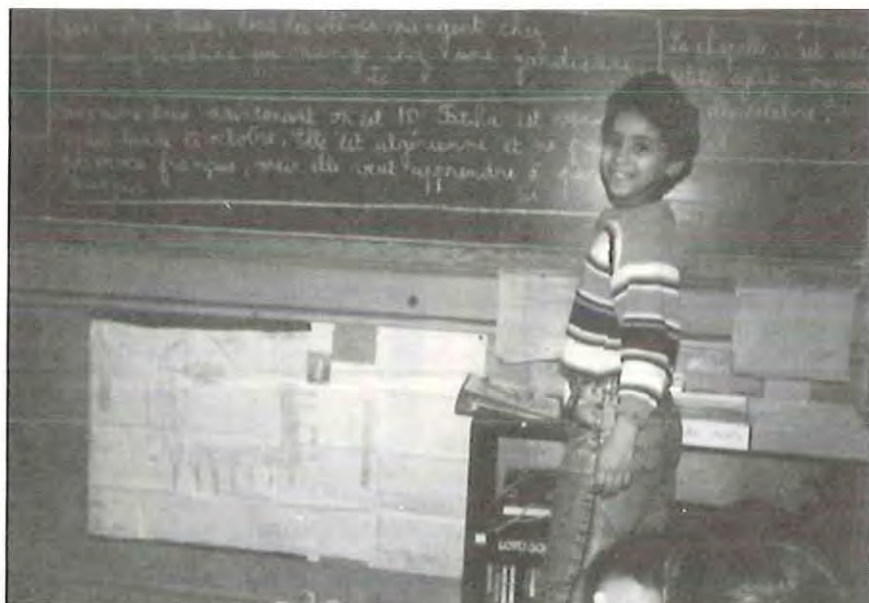
Frédérique, aidée par Siahm et Kathleen, rédige une lettre pour les correspondants. Toutes les trois sont très « concentrées » sur leur travail.



Notre lettre collective est terminée ! Nous éprouvons beaucoup de plaisir à la regarder entièrement montée au tableau. Nos correspondants devraient être contents de recevoir tous ces renseignements et ces jolis dessins.



Pour que notre lettre soit encore plus belle nous l'écrivons en couleur au feutre, les lettres sont assez grosses pour que nos correspondants puissent la lire facilement lorsqu'elle sera accrochée à leur tableau.



Le brouillon de la « grande » lettre est écrit au tableau. Siahm nous montre la partie du texte qu'elle va recopier.

Toute l'année, nous vivons avec nos correspondants... donc, nous voulons les rencontrer : nous y travaillons, nous nous donnons des moyens financiers en vendant nos journaux, en fabriquant des gâteaux avec l'aide des mamans qui veulent bien venir à l'école.

Il y a les comptes à faire !
Combien ça coûte ?
Combien on a ?
Combien il manque ?
Et par où faut-il passer ?
Quel train faut-il prendre ?
Où faut-il changer ?

Et nous réussissons à passer quatre jours dans le Nord. C'est très beau Calais, c'est très impressionnant l'arrivée et le départ de l'hovercraft ! Quant aux nuits passées ensemble... on n'en parle pas ! il faut les vivre... Et la fierté de Raphaël (enfant énurétique chez papa-maman) qui n'a pas fait pipi au lit pendant le séjour... Mais Frédérique pleure un peu parce qu'elle a quitté sa maman... et Raphaël rechigne devant la nourriture inhabituelle pour lui, qu'on lui propose. On parle... ça finit par s'arranger ! Et, plus tard, ce seront quatre jours dans l'Est pour les correspondants (accueil chez les parents, marche sous la pluie en montagne, visite de Belfort...).

Même si l'organisation est parfois décourageante (il faut obtenir l'autorisation de certains parents inquiets de voir leurs enfants heureux de partir ou, au contraire, apaiser les craintes de celui qui n'a jamais quitté papa-maman !), que de plaisirs et de joies nous avons !
Frédérique aura le mot de la fin :

« L'année dernière, à La Rochelle, on a vu l'Océan. Cette année à Calais, on a vu la mer du Nord... L'année prochaine, il nous faudra des « corres » en bas de la carte ! »

Sophie KUEHM



Correspondance naturelle ?

La correspondance c'est-y comme les yaourts nature ? Ou est-ce élaboré comme un fromage ?

Aux yaourts, auxquels je ne trouve pas de goût, je préfère ces fromages, fruits d'un tâtonnement, d'une tradition vivante, d'un savoir-faire coopératif. Ce sera donc un plaidoyer pour le fromage, c'est-à-dire pour la correspondance « coopérative ».

Plaidoyer qui commencera par un détour par les maths. Des observations diverses et prolongées montrent que l'élaboration du nombre n'est pas naturelle. L'enfant lui-même peut faire opposition. Il peut ruser, éviter les conflits dont le dénouement serait l'obligation de dénombrer. La réussite, l'accession à la capacité de dénombrer dépendent de trois facteurs :

- la nature du concept
- les informations ou stimulations apportées par le milieu extérieur
- l'état de l'élève.

Je pense que la capacité à correspondre dépend aussi de ces trois facteurs.

LA NATURE DU CONCEPT

« Mes élèves ne savaient pas que l'on doit coller un timbre », écrit un ami de Tahiti. A défaut d'être des métropolitains, ces enfants n'en sont pas moins des contemporains.

Sans aller si loin, chez combien d'enfants n'a-t-on pas « tué le désir de s'exprimer » (H. Romian). Ils n'ont pas, naturellement, le désir de correspondre.

Chez d'autres, la correspondance relève d'un rituel (premier de l'an) très codé : « Je t'écris pour te dire que je vais bien et je pense que ta famille aussi. » C'est le masque sur la plume !

Même le coup de téléphone passé à grands frais de Grande-Bretagne reste de la non-communication. On s'affirme comme une de ces billes de loto sans savoir que la communication ça peut rapporter gros — affectivement parlant.

Bref, comme dirait un polonais émigré, le concept de correspondance n'est pas établi chez beaucoup d'enfants... sinon d'adultes.



INFORMATIONS ET STIMULATIONS

Notre société est ce qu'elle est. Chacun sait que le meilleur moyen de se faire bien voir dans une entreprise... est de se taire. Qu'un ouvrier aille raconter dans un journal ce qu'est sa vraie vie, et, hop, il se retrouve porteur de croissants dans les HLM. Comme la profession est de plus en plus bouchée, on préfère se taire.

C'est ce que vivent la grande majorité des frères, des mères, des aînés. C'est ce qu'ils communiquent à leur insu, mais pas toujours.

L'école est modelée, se modèle sur ces conduites et il se trouve que nous devons faire de la correspondance à l'école, c'est-à-dire scolaire, avec des écoliers qui n'ont eu ni l'habitude de la communication et surtout pas le réflexe-correspondance. Une année intercalée au milieu d'une scolarité figée sera bien (trop) courte pour créer ce réflexe.

L'ÉTAT DE L'ÉLÈVE

L'état de l'élève résulte de ce qui précède.

A ces maux peuvent s'ajouter la blédo-pholie (ou souci excessif de la correction orthographique), la pédagomanie (ou souci de savoir si ce que l'on fait est bien un exercice répertorié), l'imaginariose (qui empêche le sujet de parler d'autre chose que de ses chats ou chiens) souvent accompagnée de guyluxivite (qui oblige à répéter ce que l'on vient de dire).

Face à tous ces blocages, est-il raisonnable de parler de correspondance naturelle pour toute une classe ?

Ayons le sang-froid de constater que les correspondances (même « naturelles ») qui marchent sont celles où le travail est organisé coopérativement. Ne prenons pas le retard que nous avons pris au sujet du texte libre où chacun disait qu'il n'intervenait pas... mais où tout le monde aidait les enfants à faire « un chef d'œuvre du torchon infâme qui aurait découragé son auteur même » (C. Freinet).

Et des torchons, il en court...

Et des enfants découragés, il s'en produit, ce qui n'était pas le but de la manœuvre.

La nature c'est ordonné, harmonieux, changeant mais c'est la nature.

Une feuille déchirée où la seule saveur du message réside dans les fautes d'orthographe, ce n'est ni ordonné, ni harmonieux ; ce n'est pas naturel.

Laisser demander des correspondants fin mai (« et j'espère que tu m'éciras longtemps »), c'est décourager les enfants.

Laisser répéter X fois le même message stéréotypé, ce n'est pas le cours vif de la vie.

Alors, construisons ensemble les conditions d'une correspondance efficace d'une réelle communication. Le chantier est d'ailleurs très largement avancé. C'est un chantier où ont collaboré les adultes et les enfants. Une grande partie des suggestions que fera le maître viendra de ce qu'il aura écouté des enfants. Il lui reviendra de retenir toutes ces graines que le vent emporte et qui sans cela, seraient gaspillées.

Il a su cultiver ce pouvoir d'étonnement qui lui permettra d'attirer l'attention de la petite Poitevine — qui n'y avait vu mèche — sur la question : « *Le dimanche, vas-tu au récif avec tes parents ?* »

APPRENDRE A ÉCRIRE

La correspondance fait encore largement appel à l'écrit (une émission radio, un envoi par minitel, ça se prépare par écrit). Cela demande au maître de réfléchir aux problèmes du passage de l'oral à l'écrit. C'est particulièrement vrai pour les lettres collectives où l'adulte traduit — trahit — l'expression orale des enfants en l'exprimant par écrit au tableau.

Cela suppose une culture de l'imaginaire. Ce qui évite les : « *Dimanche on a été chez ma tata, on s'est bien amusés.* » Tu parles, il faisait un temps de chien et les parents étaient d'une humeur massacrante. Ce qui évite aussi de transformer des déclarations d'amour en déclarations d'impôts : « *Combien as-tu de poules, de chats ?* » Si encore c'était : « *Combien as-tu de cigognes ou de mille-pattes !* »

Cela suppose que l'on aille vers une reconnaissance des formes propres de la correspondance. Certes, j'écris pour l'autre mais j'écris aussi pour moi, je me pavane dans mon texte et plus l'image sera ornée, plus je séduirai, plus assurée sera la réponse à cet acte de provocation qu'est l'envoi d'une lettre.

Cela suppose que le maître soit effectivement le recours, le garant de la régularité avec les outils que nous nous sommes donnés :

- les plans de travail (y noter aussi les idées émises dès la réception du courrier),
- le cahier de correspondance (Reçu le ... de ... expédié le ...).

Cela suppose que le maître, le premier, ait le réflexe correspondance, et qu'il le fasse acquérir, qu'il n'hésite pas à provoquer :

- *Tiens, on pourrait le demander à X en lui écrivant.*

LES ARTIFICES DE LA SÉDUCTION... PARDON, DE LA CORRESPONDANCE

L'enveloppe (fourrée ensuite dans l'enveloppe officielle comme chez J.-P. Têtu), les timbres (merci Papara).

Les supports : les varier en format, couleur, qualité. Utiliser du vrai papier à lettre, celui qu'on se sera fait.

Les encres et calligraphies : bannir le crayon. Varier les encres (le fluo, je craque), les calligraphies.

L'illustration : là encore, donner à l'imagination les pleins pouvoirs : retrouver l'art des enluminures, des vignettes. Utiliser le collage (que l'on complète en dessinant, ça gagne du temps).

En cas de double correspondance, utiliser les moyens de reproduction (certains enfants écriront plus longuement s'ils n'ont pas la tâche fastidieuse de recopier).

La fantaisie : les lettres avec cache, en poisson, en spirale, en puzzle... Utiliser la photocopieuse : début d'une ancienne proclamation, etc.

L'humour : dans ce cas envoyer un exemplaire à M. Monory.

Je propose donc la modification du texte — si je m'inscris dans un circuit de correspondance naturelle — un texte qui tienne compte et des acquis du Mouvement et de la réalité.

Circuit de multiconspondance :

- Créer le besoin.
- Aider aux démarrages... aider à trouver la forme.
- Créer coopérativement les moyens d'un développement et d'une diversification de la correspondance.
- Répondre.

— *Voilà une bonne idée, note-la pour la correspondance.*

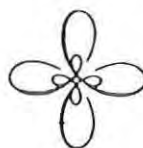
(Ce n'est pas « naturel ». Peut-être mais quand je dois écrire pour de bon, je ne fais pas autrement, je note des démarrages, des images, des références. Pourquoi soumettrais-je les enfants à des dogmes idéalistes de production de l'écrit alors que j'ai en main les outils ?)

Enfin l'objectif de la création d'un style alerte, direct, réellement signifiant, propre à la correspondance, pourra devenir celui de la classe qui découvrira aussi les formes qui conviennent : on n'écrit pas à Mme l'Inspectrice de la SPCF (Société privatisée des chemins de fer...) de la même façon qu'à Totor de Bouquetot... et qu'il vaut mieux téléphoner qu'écrire pour avoir les horaires du musée.

Le mouvement Freinet joue toujours, au moins dans le domaine de la correspondance, un rôle d'entraîneur... Des principes peu adaptés et de plus, mal lus entraînent de jeunes maîtres à l'échec. Eux-

mêmes et leur classe restent découragés pour longtemps. C'est un risque à ne pas prendre car c'est toujours les mêmes qui perdent.

J.-M. BOUTINOT
(ICHM)
École L.-Pergaud
16710 Saint-Yrieix



Utilisation pratique de la télématique en classe

Messagerie et journal

LA PRISE DE CONTACT

Comment communiquer facilement et en souplesse avec des classes inconnues ? Longtemps, le problème est resté sans réponse, mais cette année, grâce à la télématique, un embryon de solution apparaît.

La clé du système réside dans les possibilités de la messagerie électronique et en particulier sur la possibilité de créer des listes de destinataires.

Concrètement, j'ai établi la liste de toutes les classes de l'ICEM connectées sur le serveur. Je me charge de son maintien à jour chaque fois que de nouveaux partenaires se présentent. Pour les enfants de la classe, c'est une entité qui recouvre tout et rien. Ils ignorent qui est dans cette liste, mais cela n'a pas d'importance.

Nous l'utilisons chaque fois que nous lançons un appel général.

La découverte des classes a lieu lors des retours et les échanges se font alors de façon plus ciblée en fonction des suites éventuelles ou des appels reçus. Nous avons découvert ainsi les écoles de Mousac, Villier, Ploerdut, Gattières, Nouan et celle de Guiclan.

EXEMPLE D'ORGANISATION CONCRÈTE

Nous procédons ainsi :
Sauf exception, je stocke les messages sur imprimante ou sur disquette avant la classe. Lors du conseil, on lit les messages (sur papier ou sur écran) et on décide de

Découverte des classes :

— Nous avons lancé un appel pour les situer sur la carte de France.

— Moussac a lancé une enquête sur la floraison et la météorologie.

— Suite à une demande d'information de Gattières sur notre village, nous avons effectué des recherches pour comparer les différents lieux de vie (dans un premier temps le nombre des habitants, puis la répartition sur la carte, etc.). Nous nous sommes engagés à envoyer les résultats à toute classe ayant fourni des réponses à nos appels.



la suite à donner et qui le prend en charge.

J'ai essayé, au début, de me connecter pendant la classe, mais compte tenu des horaires, le temps d'accès aux informations est très long (beaucoup d'attente). Il entraîne une perte d'attention de la part des plus petits et coûte très cher. Maintenant, les enfants rédigent les messages, m'indiquent les destinataires. Je les passe le soir sans oublier de m'envoyer une copie afin de remettre aux responsables la trace écrite de ce que j'ai transcrit.

C'est tout aussi satisfaisant et beaucoup moins cher...

Il reste que si nous disposions de logiciels de communication plus élaborés, les problèmes seraient plus simples à résoudre, mais c'est un autre débat.

AUTRE EXEMPLE

Des contraintes techniques conduisent parfois à des remises en question fort intéressantes.

Quand l'Exelvision (micro-ordinateur de

la dotation IPT livré avec un modem) de l'école est tombé en panne, je me suis décidé à utiliser la cartouche télétel de mon TO7. Comme ce dernier est installé dans un coin encombré de la classe, nous avons dû modifier notre façon de procéder pour lire nos messages.

Dans un premier temps, avant la classe, je stocke sur disquette les messages qui sont dans la boîte, le nom de chaque page écran étant formé d'une lettre (la même pour tous) et d'un numéro d'ordre. J'obtiens ainsi une série (exemple : C1, C2, C3, C4, C5, C6, etc.) en un temps record, économie oblige. Chaque fois que je vide la boîte, je change de lettre.

Deuxième temps : lecture des messages avec les CP. Nous rappelons les messages un à un, nous les déchiffrons. Je vérifie la compréhension par les enfants, je note les mots qu'ils ne comprennent pas et je demanderai aux CE1 de les expliquer. Puis, les enfants vont dessiner et/ou écrire sur le sujet qui les a le plus intéressés, l'écrit pouvant être une réponse à un individu, une question, etc.

Troisième temps : lecture des messages avec les CE1.

Les enfants consultent les messages en effectuant eux-mêmes toutes les manipulations. Comme pour les CP, je vérifie la compréhension et je leur demande s'ils peuvent expliquer des mots pour les CP. Éventuellement, je note les mots de vocabulaire à étudier et/ou les documents qu'il nous faudra consulter pour clarifier les questionnements.

Quatrième temps : regroupement général avec les sections enfantines.

Les CP et CE racontent aux petits ce qu'ils ont retenu de la lecture des messages. On explique alors les mots inconnus et on consulte les documents qui ont été réunis en fonction du travail des phases précédentes.

Cinquième temps : organisation du suivi. Nous avons à notre disposition un tableau qui nous permet de gérer tout ce que nous recevons de l'extérieur.

Il comprend sept rubriques :

1. Date : jour d'arrivée dans la classe.
2. Qui : nom de l'expéditeur.
3. Quoi : support (lettre, message, album, journal, etc.) et sujet succinct.
4. Suite donnée : quel type de réponse (lettre, message, etc.).
5. Responsable : le nom des enfants qui prennent en charge ce suivi.
6. Contrôle : cette case est cochée quand le travail a été expédié.
7. Écho des autres classes : si, sur le même sujet, d'autres classes se manifestent, nous notons leurs noms et la forme de contribution que nous avons reçue.

Je recueille les messages télématiques pour envoi lors de la prochaine connexion et je distribue les enveloppes avec

les adresses pour les contributions sur papier.

REMARQUES SUR CETTE ORGANISATION DU TRAVAIL

Niveau technique : les enfants peuvent imprimer les messages sur la MT 80 grâce à un logiciel mis au point par un camarade d'Informaticem*. Ce logiciel permet aussi de lire et d'effacer les messages de façon très simple sous langage basic. C'est une avancée importante pour l'utilisation en classe.

La consultation par les enfants est facile, ne coûte rien, mais il est prudent de faire une copie des messages sur l'autre face de la disquette.

Niveau pédagogique : les échanges entre les enfants de la classe me semblent plus riches et le suivi plus facile que lorsque nous découvrions les messages tous ensemble.

NB : Ce dernier trimestre de l'année scolaire a vu apparaître une nouvelle fonction du réseau : la pêche aux documents pour assurer un retour dans les temps à l'expéditeur. Cela semble efficace pour l'instant.

LE JOURNAL HEBDOMADAIRE

Non, il n'y a pas d'erreur. Ceci fait intégralement partie du dossier télématique, car si nous avons réalisé onze journaux-affiches cette année, c'est grâce aux échanges préalables sur le réseau.

HISTORIQUE

Les élèves de la classe de Saint-Laurent-la-Vallée, en Dordogne, décident de réaliser une feuille d'information hebdomadaire et tout naturellement, ils lancent l'information sur le réseau général en demandant ceux qui souhaitent le recevoir.

A Pollionnay, nous répondons affirmativement et attendons le premier numéro. Lorsqu'il arrive (et là, il y a un facteur affectif important dû à l'attente), nous découvrons une feuille de format A3 recto-verso réalisée par montages photocopiés.

Pour nous, impossible de travailler de la même façon parce que l'école n'a pas une photocopieuse assez performante ; aussi, je propose aux enfants de réaliser un journal-affiche.

RÉALISATION PRATIQUE

Au cours des conseils, ou le jeudi matin, nous décidons des sujets et j'écris, sous la dictée, les articles (j'ai un SE-CP-CE1). Pour le premier numéro, les enfants ont

recopié à la main, puis nous avons photocopié pour ne pas réécrire plusieurs fois la même chose. Les petits ont réalisé des dessins. Ensuite, nous avons découpé les feuilles et les dessins et nous avons disposé le tout sur une affiche format 60 x 80 et nous avons collé les différentes parties sur le fond.

Une affiche a été exposée dans le panneau d'affichage de l'école pour que les parents puissent la lire, les autres ont été envoyées aux classes du réseau dont nous avions reçu le journal scolaire.

Par télématique, nous avons annoncé la naissance de ce journal appelé « PEL-LIONNAY Hebdo » et, comme Saint-Laurent-la-Vallée, nous avons demandé que ceux qui souhaitent recevoir les numéros suivants se manifestent.

Et puis, pour la suite, nous avons amélioré notre technique d'écriture. D'abord, nous avons utilisé le traitement de texte du GLEM* pour écrire les articles. Puis, j'ai installé une première casse d'imprimerie (corps 24) pour donner du relief à notre journal. Très vite, la casse s'est révélée insuffisante et j'ai dû en installer une seconde (corps 18) afin de pouvoir imprimer les textes en une seule fois.

Les derniers numéros étaient composés d'un texte imprimé, de textes tirés à l'imprimante et de dessins réalisés par les petits. Le contenu des journaux a été volontairement centré sur la vie de la classe et, éventuellement du village, encore que, parfois, certains enfants aient réussi à y inclure un texte personnel.

Cet hebdo nous a obligé à faire le point chaque semaine sur l'état de nos élevages, de nos plantations, sur les succès ou les échecs de nos expériences diverses.

Les parents et les passants l'ont lu devant l'école mais je n'ai pas eu de retour. Par contre, certaines classes du réseau nous ont envoyé le leur et leurs impressions ou leur questionnement à partir de nos articles.

Voilà, grâce à la télématique ou à cause d'elle, je me suis relancé dans la réalisation d'un journal ayant un but informatif et je continuerai certainement l'an prochain.

Extrait de Frénésies
Dossier n° 4 - « Télématique »
Novembre 87



* Informaticem : secteur informatique national de l'ICEM (Institut coopératif de l'École moderne). Responsable : Bernard Monthu- bert, 60, résidence Jules-Verne - 86100 Châtel- lerault.

* GLEM : Groupe lyonnais de l'École moderne.

Correspondre pour se communiquer des expériences

Chacune était six pour préparer sa classe

Des collègues qui se connaissent bien ont décidé de faire vivre à leur classe une correspondance collective au niveau maternelle et cours préparatoire. Des échanges se sont installés, nombreux, sans périodicité définie à l'avance, avec, au départ, une volonté d'échanger essentiellement dans le domaine de l'observation et de l'expérimentation :

OBJECTIF : multiplier dans nos classes les possibilités d'expériences et « s'apprendre » entre nous à repérer les situations pouvant provoquer des travaux d'expérimentation.

LE BUT étant la communication d'expériences, les enseignantes ont décidé d'écrire le maximum de choses pour que les élèves ne soient pas rebutés par des travaux d'écriture trop longs, trop nombreux, donc trop fastidieux. Elles ont décidé aussi d'écrire très lisiblement pour que les plus grands des classes essaient de lire eux-mêmes les lettres reçues.

QUELQUES EXEMPLES D'ÉCHANGES

NOTRE CORPS

— Quand on appuie sur nos yeux, on voit deux fois. Les correspondants ont essayé, ils ont vu des formes et des couleurs intérieures.

— Quand on chante, il sort de l'air chaud de nos bouches.

— La soif, les crampes, « le vertige, ça fait comme des chatouilles dans le ventre ».

LA BUÉE sur les vitres

- Brouillard eau/vapeur.
- Influence du froid/du chaud.
- Les nuages et la pluie.

EXPÉRIENCES :

1) « C'est pas de la magie ? ! »

Une classe a envoyé aux autres le texte suivant :

« Vincent a découpé un papier très fin dans la cour. Ce jour-là, il faisait soleil. Il n'a pas utilisé de couteau, ni de ciseau ni aucun engin pointu. Comment a-t-il fait ? »

Après diverses expérimentations, les classes des correspondants ont trouvé la solution avec plus ou moins de rapidité. Ils ont remarqué que les papiers de couleurs plus foncées s'enflamment plus rapidement et que le blanc ne s'est jamais allumé. Suite à ces observations, une autre classe a fait chauffer au soleil, dans des tubes à essais, des liquides de différentes couleurs et a comparé leur température.

A propos, avez-vous trouvé comment Vincent s'y était pris ?

2) Des marrons qui maigrissent

Les élèves d'un cours préparatoire ont pesé des marrons avec une balance Roberval et ont laissé le tout en place. Quelques jours plus tard, les plateaux de la balance n'étaient plus en équilibre. Ils ont cherché pourquoi et ont posé la question aux correspondants, ce qui les a amenés à parler de l'évaporation.

3) Des enfants qui se regardent dans une cuillère

Suite à la lecture du conte *Le miroir déformant*, les élèves cherchent dans la classe des objets dans lesquels ils peuvent se voir (casserole, boule de Noël, bouteille). Ils ont cherché dans quoi ils pouvaient se voir encore (flaques d'eau,

vitres, voitures, lunettes). Il en a été déduit qu'on ne peut pas se voir dans le bois, le papier, le tissu, etc.

Dans une certaine classe on s'est vu à l'envers dans les objets creux. « *Quand c'est plat, ça ne déforme pas.* »

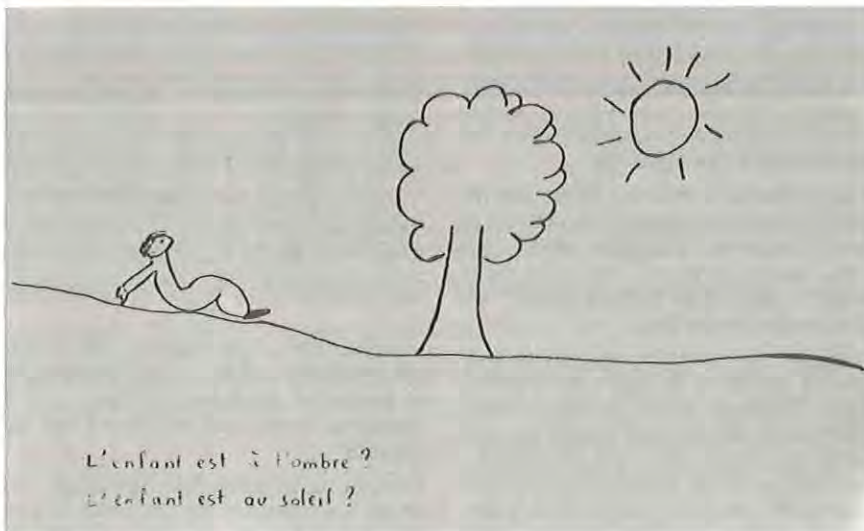
D'autres se sont aperçus qu'en baissant les stores extérieurs, toutes les fenêtres devenaient des miroirs, alors ils ont collé des papiers de toutes couleurs sur les vitres pour les transformer.

Dans la classe d'Emma, ils n'ont pas pu se regarder dans les flaques d'eau car il ne pleuvait pas. Alors ils ont cherché des photos où l'on voit des choses à l'envers dans l'eau. Puis, ils ont fait des dessins de maisons et de bonshommes qui se reflètent.

Toutes ces expériences ont permis d'aborder de nombreuses notions, tant scientifiques que mathématiques ou technologiques.

LA MAÎTRESSE A TROUVÉ UNE BÊTE DANS SON GARAGE

Des échanges ont eu lieu à propos de divers petits élevages amenant naturellement à des comparaisons entre les espèces animales (nourriture, reproduction,



mode de vie, dimorphisme sexuel). Des documents sont échangés.

« La maîtresse a trouvé une bête dans son garage. Elle n'a pas de poils, pas de plumes et ne crie pas. Elle est noire avec des taches jaunes... »

Ce type de devinette a été très utilisé et se poursuivait généralement par une série de questions sur le comportement de l'animal qu'il s'agissait de découvrir. Chaque classe l'a expérimenté et les échanges de devinettes se sont prolongés par les échanges d'animaux, la proximité géographique le permettant.

En dehors des animaux, les échanges ont porté sur le Soleil, les plantes et les plantations (culture de salades et de radis pour le pique-nique).

La classe de Suzon a appris aux autres comment calculer l'âge du gui : à partir de la deuxième année, chaque branche en donne deux l'année suivante. Les élèves de Marcelle ont fait un parallèle entre le gui et un arbre généalogique (CP).

Il a neigé chez les uns mais pas chez les autres : d'où travail sur la notion d'altitude.

Dans certaines classes, on doit fermer les volets le matin à cause du soleil, mais pas l'après-midi ; comparaison de l'orientation : dessins, notion de nord-sud.

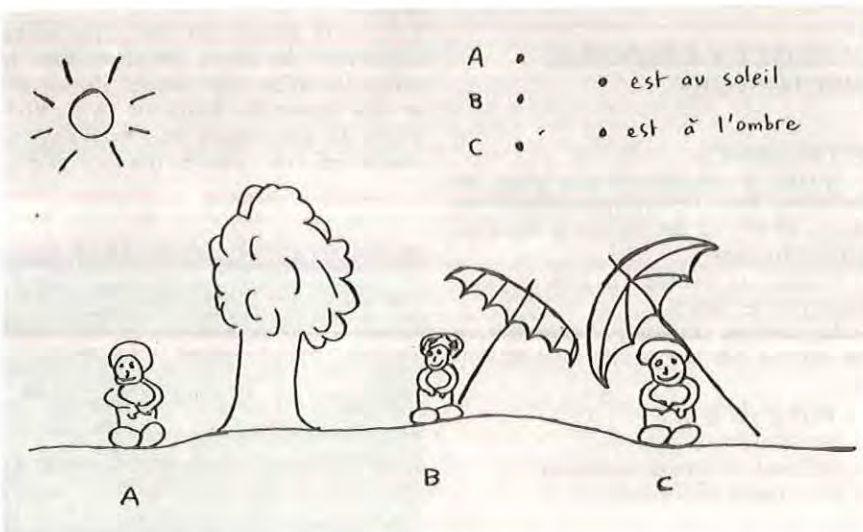
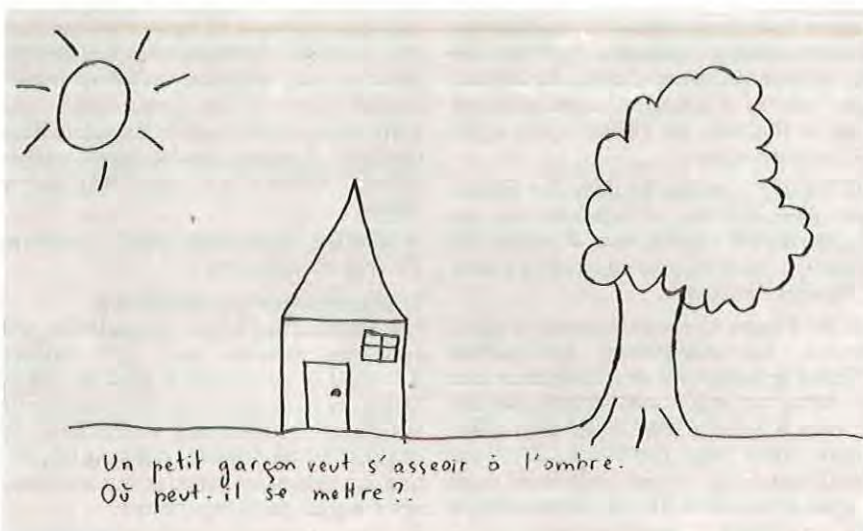
Observation des ombres : *« Mon corps empêche la lumière du soleil d'arriver par terre. »* Envoi de petits problèmes aux correspondants, sous forme de dessins.

UNE CORRESPONDANCE VÉCUE COMME UNE DÉMARCHE SENSIBLE EN SCIENCES

En faisant ce bilan, nous nous sommes aperçues des manques et des possibilités offertes que nous n'avons pas exploitées... Nous n'avons pas, dans ce compte rendu, relaté tous les échanges. Il y en a eu d'autres, plus courts, plus ponctuels. Cette correspondance multiple a apporté une grande vie dans les classes. Beaucoup de choses arrivaient pour enrichir notre travail alors que, mathématiquement parlant, chacune des classes n'avait à impulser (puisqu'on était six) que le sixième des échanges.

Il est intéressant pour les élèves que les propositions de recherches, de débat et de travail viennent d'enfants plutôt que d'enseignants, et ceux d'une même classe auraient difficilement pu proposer une telle variété de travaux.

Nous ne nous sommes pas senties obligées de répondre à toutes les propositions. Certaines n'ont eu aucun écho, d'autres ont été mises en attente pendant un certain temps. Par ces expériences, nous avons voulu favoriser l'avènement de situations au cours desquelles la curiosité des enfants pouvait s'affiner dans



l'enthousiasme et la rigueur. Les échanges obligent à affiner les observations, à se poser des questions, à faire appel à l'extérieur quand on ne trouve pas de réponse.

Parfois, on présente des hypothèses. On attend des réponses. Par les écrits, il reste une trace du travail effectué, ce qui néces-

site de dire et de relater les faits le plus exactement possible.

Suzon, Marcelle, Marie-Hélène, Emma, Marie-Claude et Miche.
Institut dauphinois de l'École moderne
2, bis rue de Boissieux
38100 Grenoble

L'échange : c'est possible au second degré !

Bilan de l'échange scolaire Mauguio-Hayange

QUAND ?

La 6^e C du CES G.-Brassens a passé une semaine, en juin 86, à Mauguio ; la 5^e 6 de Mauguio est venue, en octobre 86, à Hayange (durée de chaque voyage : six jours).

L'âge des élèves (en 6^e en juin, en 5^e en octobre) a permis d'obtenir d'importantes réductions SNCF (voyage en groupe, moins de 12 ans : réduction de 75 %).

COMMENT ?

Après un échange de correspondance de classe à classe doublé d'une correspondance individualisée, les élèves ont été hébergés chez leur correspondant et nourris par la famille d'accueil.

POURQUOI ?

Les deux régions sont très différentes : elles permettent de percevoir les diversités physiques, climatiques, végétales, animales, économiques...

Les enseignants se revendiquent d'une ouverture de la classe à la vie. Trois d'entre eux se reconnaissent dans la pédagogie Freinet.

BILAN :

FINANCIER

Six jours passés à 800 km avec visites et six jours sur place avec visites pour 280 F par élève. On ne peut rêver mieux... Avis à la concurrence !

PÉDAGOGIQUE

Acquisition de connaissances sur le terrain :

A Mauguio :

- Visites de Montpellier, d'Aigues-Mortes, de Sète, de la Camargue.
- Pratique du kayak, de l'équitation.
- Visites de musées : aquarium de la Grande Motte, parc ornithologique, musée camarguais.
- Réception à la mairie : contact avec les autorités locales.
- Visite du cimetière G.-Brassens (logique !).

A Hayange :

- Visites de Gandrange, de Trèves, de Verdun, de Metz, de Nancy, de Veckring.
- Promenade en forêt.
- Réception à la mairie par le maire.

Sujets évoqués :

- Les milieux (méditerranéen, continental).
- Les activités : tourisme, industrie, agriculture (fruits, légumes, vigne, riz en Camargue, blé, maïs, vergers).
- La frontière : la douane, les monnaies, les langues, la présence militaire.
- L'histoire :
 - fortifications gallo-romaines (Trèves), médiévales (Aigues-Mortes, Metz)
 - croisades (Aigues-Mortes)
 - Première Guerre mondiale (Verdun)
 - Deuxième Guerre mondiale (Veckring).
- Les notes et documents ont permis de faire réaliser par les élèves d'Hayange un montage de vingt minutes sur leur voyage à Mauguio.

Ouverture à la vie :

- Deux élèves sur quarante-deux avaient auparavant franchi les portes d'une usine sidérurgique ! Grâce à la venue des enfants de Mauguio, vingt-quatre élèves d'Hayange ont enfin pu voir l'intérieur d'une usine ! Certains y ont découvert le métier de leur père (pontier)...

Ouverture entre collègues :

- L'échange a fait fonctionner l'interdisciplinarité : appel aux profs de sciences (tour de l'étang de l'Or, visite de la forêt à Hayange), appel aux profs d'EPS (arbitrage des matchs de foot et de hand).
- Les collègues ont échangé leurs expériences dans leur classe (exemple : évaluation en langue vivante) et ils ont débattu de leur pratique quotidienne. Les contacts ont permis à certains de découvrir la pédagogie Freinet.
- L'échange va se poursuivre : il s'agit d'une communication en situation vraie, on écrit à et pour quelqu'un qu'on connaît...

SOCIAL

- Chaque élève a dû se faire à la situation : s'intégrer au groupe, s'adapter à un autre milieu familial ou social. Exemple :

un fils unique dans une famille nombreuse, une fille de médecin chez un éboueur, un descendant d'immigrés dans une famille française...

— Des situations vraies ont permis des « débats éducationnels » :

- réaction des enseignants à des jets de pierres à partir d'un promontoire
- réaction du groupe face à un retard à un rendez-vous.

— Des parents ont pris des initiatives pour améliorer l'ordinaire du séjour : la visite de l'acierie de Gandrange a été rendue possible grâce à la débrouillardise d'un parent.

— Les deux « boums » ont permis aux jeunes de se prendre en charge et d'organiser totalement ces soirées. C'est intéressant pour un enseignant de voir vivre ses élèves en dehors de la situation scolaire (prise en charge de tâches matérielles, victoires sur la timidité...). Le choix des visites a suscité de longs débats.

— Des échanges ont eu lieu en dehors des deux groupes : des correspondants et leurs familles respectives se sont retrouvés pendant les vacances.

— La présentation et la « défense » de sa région réaffirment les racines de chacun. On se sent attaché à sa ville, à sa région.

— Le type et les thèmes de visites donneront peut-être envie à certains de voyager autrement, de chercher le contact avec l'habitant...

SPORTIF

- Trois rencontres ont été organisées :
 - un match de football à Mauguio
 - deux matchs de handball (garçons et filles à Hayange).

— Outre la valorisation de l'effort sportif (compétition malheureusement !), ces matchs ont permis de véritables révélations pour les profs habitués à avoir ces élèves assis sur une chaise... Révélations physiques, mais aussi caractérielles et intellectuelles... Par ailleurs, la « revanche » a déclenché une mobilisation : au retour de Mauguio, les garçons ont été trouver le prof d'EPS pour essayer de combler leur handicap : ils se sont inscrits à l'UNSS. Il fallait voir l'échauffement des garçons avant le match pour comprendre que rien n'avait été négligé... Finalement, l'appréhension des professeurs d'un match heurté s'est avérée vaine !

AFFECTIF

- Les professeurs se connaissent mieux entre eux, les élèves aussi.
- Un esprit de corps est né grâce à l'événement dans la classe.
- Professeurs et élèves se comprennent mieux.
- Les élèves sont satisfaits et communiquent leur joie aux autres classes (si on en croit le nombre de demandes émanant spontanément, sans publicité des professeurs !).
- Pour certains, c'est peut-être l'occasion de mieux percevoir l'école.
- Les petites intrigues garçons-filles

sont dédramatisées par le fait d'en parler.

A la lumière de tous ces éléments, on ne peut que dresser un bilan nettement positif pour ce qui concerne cet échange.

Quelques éléments permettent d'expliquer ce succès :

- bonne participation de tous (élèves, parents, professeurs, administration)
- bonne préparation, par la correspondance
- bonne planification des activités, même si le planning de Hayange était un peu chargé
- bonne cohabitation des deux groupes

d'élèves et d'enseignants

— grande différence des milieux régionaux.

Lors de la réunion de bilan qui a réuni élèves-parents-professeurs, on a pu constater l'unanimité de la satisfaction, les élèves demandant à renouveler l'expérience l'année suivante.

Mme Zion, M. Baur, Mme Zaragoli et Mme Roy.

Compte rendu d'André BAUR
24, rue du Chardon
57100 Thionville

Banques de données - Journal - Correspondance - Pistes nouvelles

C'est la deuxième année que nous utilisons, au sein de la classe, la télématique. Même si cette période est encore bien courte, elle permet déjà de tirer quelques leçons au niveau des possibilités mais aussi des contraintes de ce nouveau moyen de communication. Il faut dire que sa rapidité d'échange augmente considérablement la vitesse à laquelle se font jour les divers dysfonctionnements et, de même, offre un retour rapide de tous les tâtonnements.

Voici donc, rapidement présenté, un résumé des diverses possibilités que nous avons explorées, les enfants et moi, durant cette période.

CONSULTATION DE BANQUES DE DONNÉES VARIÉES

- Annuaire électronique pour trouver les adresses de classes correspondantes.
- SNCF pour rechercher les horaires de nos voyages en train.
- SEVIL (Serveur de la Cité des Sciences et Techniques de La Villette) qui nous a servi à compléter notre documentation scientifique lors d'un exposé sur l'énergie nucléaire et ses dangers.

PARTICIPATION A L'ÉLABORATION D'UN JOURNAL TÉLÉMATIQUE

sur ACTI (serveur de Châtelleraut). Il s'agit d'un journal dont les pages sont réalisées par des classes et sont destinées à être lues par des enfants. Il existe déjà plusieurs rubriques : poésie, enquêtes, présentation de livres, recherches. Dans un premier temps, notre participation était écrite, la mise en page se faisant à l'aide de Kopem (logiciel Informaticem). Nous envisageons de préparer désormais nos pages à l'aide d'un logiciel comme

Praxitèle ou un autre équivalent. Ainsi, nous pourrions maîtriser non plus seulement le contenu mais aussi la forme.

CORRESPONDANCE TÉLÉMATIQUE COLLECTIVE SUR LE RÉSEAU TRAFIC

C'est cette utilisation de la télématique qui, de loin, est devenue pour nous la plus importante aussi bien en temps qu'en activités induites. Sur notre réseau, une dizaine de classes sont connectées et le nombre de messages échangés depuis le début de l'année est extrêmement important en même temps que très varié. C'est ainsi que déjà plus de deux cent cinquante messages ont été échangés sur des sujets aussi variés que les oiseaux migrateurs, les travaux des champs, les métiers des parents, les champignons, nos villages, la mante religieuse, etc., soit plus de vingt thèmes abordés. Tout cela depuis la rentrée uniquement.

L'habitude de la correspondance naturelle nous a été d'un grand secours car les enfants étaient déjà habitués à gérer des échanges multiples. Cependant, la rapidité et la multiplicité des envois nous a amenés à une rigueur encore plus grande dans le classement des messages et la gestion des réponses. D'autre part, la richesse tant quantitative que qualitative des échanges nous a conduits, dès le premier trimestre de cette année, à essayer de mettre en place une sorte de cahier des charges (déontologie ?) de la correspondance télématique scolaire. Ce « cahier des charges » devant préserver la richesse de cette correspondance tout en évitant aux classes d'être débordées. Dans le même ordre d'idées, nous avons décidé de mettre en place en parallèle à la correspondance entre classes, et ce en liaison avec l'INRP, un réseau télématique d'échange entre enseignants afin de pouvoir prendre un peu de recul par rapport aux activités de nos classes.

DES PISTES NOUVELLES S'OFFRENT ENCORE A NOUS

- Certaines à court terme :
 - conte télématique sur ACTI
 - écriture collective d'un roman policier sur COM'X
 - correspondance internationale sur COM'X
- D'autres à moyen terme :
 - participation à un courrier des lecteurs de BTJ et J Magazine sur ACTI
 - création de fiches de recherche sur ACTI.

Il n'était pas question ici d'être exhaustif au niveau des possibilités de la télématique scolaire que nous commençons tout juste à explorer, mais de tracer quelques pistes d'expérimentation. Il est évident que cet outil nouveau qu'est la télématique nous permet de faire entrer, et avec quelle force, un peu plus de vie dans nos classes. Par contre, une utilisation efficace de la messagerie ne peut se concevoir en dehors de toute l'organisation de la classe coopérative : responsables, ateliers, plan de travail... C'est notre capacité à intégrer, sans problèmes majeurs, des technologies nouvelles de ce type dans nos classes qui nous permet de dire que, là aussi, la pédagogie Freinet est d'actualité !

La télématique permet actuellement une véritable renaissance de la correspondance naturelle.

Difficile, souvent, de se retrouver dans le foisonnement des échanges ! Exploiter une telle mine exige une très grande rigueur, un stockage méthodique et efficace, l'une des techniques consistant à classer les messages reçus par thèmes.

Jean-Marie FOUQUER
École publique Hattenville
76640 Fauville-en-Caux

Plus vite que la calculette

ET SI ON TRAVAILLAIT SUR LA CALCULETTE ?

Nous étions quelques-uns à nous poser la question deux ou trois ans avant l'arrivée dans nos classes de la dotation ministérielle en TO7 :

« Et si on travaillait sur la calculette ? » On commençait à parler beaucoup d'informatique et il nous semblait opportun de nous intéresser à une « machine » que nous possédions déjà et qui pouvait donner matière à réflexion.

Dans notre canton, nous avons un groupe de travail qui se réunit indépendamment et à côté de celui de l'École moderne. On essaie de rendre notre école plus vivante, plus près de la réalité. Nous sommes une douzaine de maîtres. Et par les deux éléments de l'intersection des deux ensembles : groupe cantonal-groupe départemental de l'École moderne, il y a un petit échange. Celui du travail sur la calculette en est un exemple. C'est au canton que nous avons parlé en premier de ce travail lors de la conférence pédagogique, et nous avons demandé à notre inspecteur départemental s'il n'était pas possible d'utiliser le reste des quatre demi-journées de conférence pédagogique à avoir une idée plus précise sur cet instrument. Un professeur de maths de l'École normale, contacté, avait accepté de venir pour la circonstance, et nous avait donné ce conseil :

« Essayez de trouver des situations dans lesquelles l'enfant pourrait calculer plus vite que la machine. »

PLUS VITE QUE LA MACHINE

Et c'est dans notre groupe départemental que la question a été posée ainsi en début d'année scolaire : « Qui veut tenter quelque chose ? »

Nous avons été quatre ; nous avons tous des cours moyens. Notre groupe départemental « distribue » au cours de sa première assemblée générale les thèmes de travail et de réflexion pour l'année, et il nous a paru que cette réalisation éventuelle pouvait nous rendre service dans nos propres classes.

Nous avons donc essayé de faire comprendre certaines astuces de calcul à partir de ce « jeu ». Il nous paraissait important que les enfants retirent quelque chose de ce qui n'est, en fait, qu'une suite

de séances de calcul mental. Après le recensement des diverses difficultés à aborder, chacun est reparti chez lui avec une fiche à rédiger. La deuxième séance de travail a commencé bien sûr, par la critique des propositions de chacun et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Nous avons cherché quelles astuces on pourrait « sortir » pour trouver un résultat de calcul plus vite que ne pourrait le faire la calculette. Et on a noté la somme,

la différence et le produit avec 99 ; les produits par 2, 4, 8 ; les calculs avec les puissances de 10 pour les nombres à virgule, etc. Le « programme », tout simplement. Nous avons rédigé cinq feuilles sur le modèle des cahiers de « Techniques opératoires » : des essais, des répétitions et en sixième position, sur chaque feuille, un test reprend toutes les difficultés rencontrées dans les cinq feuilles précédentes. (Suite de l'article en p. 18)

1		2	
1	3E x10	1	7685 -30
2	243 x10	2	7685 -300
3	500 x10	3	7685 -3000
4	69 x100	4	7685 -3003
5	702 x1000	5	7685 -3333
6	27 +99	6	99 x2
7	358 +99	7	99 x5
8	606 +99	8	99 x8
9	435 -99	9	99 x4
10	7361 -99	10	999 x2
11	15 +25 +15 +25	11	999 x6
12	8 +4 +8 +8 +4 +8	12	546 +2
13	16 +14 +16 +14	13	546 +202
14	8 +5 +3 +8 +5 +3	14	546 +3202
15	13 +18 +13 +18	15	546 +3252

3		4	
1	24 +26 +24 +26	1	8653 -1000
2	5 +7 +5 +5 +7 +5	2	648 -10
3	12 +13 +5 +12 +13 +5	3	1272 -40
4	45 +99	4	2383 -300
5	232 +99	5	908 -20
6	60 +99	6	899 +1
7	343 -99	7	769 +11
8	505 -99	8	539 +11
9	780 -99	9	699 +111
10	32 x4	10	3989 +11
11	32 x8	11	14 x2
12	32 x16	12	14 x4
13	28 x3	13	14 x6
14	28 x6	14	14 x20
15	28 x9	15	14 x26

5		TEST	
1	3800 -1	1	235 x100
2	3800 -101	2	464 -99
3	7500 -1	3	8 +7 +5 +8 +7 +5
4	7500 -101	4	6190 +200
5	7500 -1001	5	99 x7
6	47 x100	6	8445 -300
7	683 x10	7	15 +20 +15 +20
8	620 x100	8	621 +99
9	1000 x36	9	3700 -1
10	10 x2400	10	699 +111
11	398 +50	11	48 x10
12	625 +400	12	5608 +400
13	868 +40	13	15 x4
14	1914 +200	14	15 x8
15	2745 +300	15	15 x12

Sciences et technologie

Techno pour la coopé : 100 fiches d'activités technologiques pour l'école élémentaire et le collège

Ce fichier aborde quatre domaines :

- 1° l'électricité (avec 27 fiches « E »)
- 2° l'électronique (avec 33 fiches « L »)
- 3° la mécanique (avec 17 fiches « M »)
- 4° la robotique (avec 26 fiches « R »).

Les fiches sont au format de 22 × 17 cm, imprimées sur bristol dont la couleur diffère en fonction de la série E, L, M ou R ce qui en facilite la recherche et le classement. Chaque fiche est construite selon le principe : le recto pour l'élève, le verso pour le maître. Ainsi :

- au recto, on trouve des informations, une proposition de montage, des suggestions d'expérimentation
- au verso des compléments pour le maître.

On reconnaît là le principe des fiches du FTC éditées par l'ICEM/CEL, mais cela n'enlève rien au mérite des concepteurs de ce fichier de l'OCCE du Rhône qui d'ailleurs donne les références de la documentation élaborée et éditée par l'ICEM (BT, BTJ, FTC électricité...).

POUR SE PROCURER CE FICHIER

Il convient d'adresser sa commande à l'OCCE, Section du Rhône, 160 avenue Saint-Exupéry - 69600 Bron.

La section du Rhône a également mis au point des lots de matériel contenant tous les composants nécessaires pour réaliser n'importe quel montage de la partie électronique ou de la partie robotique, et ceci à des prix très intéressants.

Lucien BUESSLER

Les Instructions officielles de 1985 prévoient pour l'école élémentaire, dès le cours préparatoire, un enseignement scientifique et technologique dont les objectifs et le programme sont certainement, pour diverses raisons, trop ambitieux : il est à craindre que nombre d'enseignants négligent, voire rejettent totalement ces propositions ou, s'il n'en est pas ainsi, se contentent d'un enseignement scolaire se satisfaisant de la simple transmission d'informations, alors qu'il y a là l'occasion d'ébaucher une véritable formation scientifique.

Afin de faciliter, par des démarches coopératives et créatrices, dans le domaine des sciences et de la technologie, des pratiques enrichissantes dans nos classes, nous proposons de mettre en commun :

- des informations
- des références de documents disponibles dans notre Mouvement, auprès de mouvements amis ou dans le commerce
- des fiches de travail, soit pour le maître soit pour l'élève, élaborées et expérimentées pour et dans nos classes
- des comptes rendus de pratiques (relater une démarche, une fabrication)
- des analyses, des réflexions.

Que ceux et celles qui sont tentés par cette convivialité n'hésitent pas à nous écrire, soit pour poser des questions, soit pour apporter des réponses ou des éléments de réponses (il n'est pas nécessaire que cela soit dans un article structuré...). Envoyer toute information ou réflexion à Lucien BUESSLER, 14, rue Jean-Flory - 68800 Thann.

R 11

DETECTER LES CHOCs

recto pour l'élève

Tu sais maintenant piloter le chariot au moyen du tableau de commande, en appuyant sur un interrupteur ou plusieurs interrupteurs à la fois. Cependant une fausse manœuvre est vite arrivée. Tu peux faire une erreur de conduite et heurter le mur de la classe. Aussi je te propose de transformer les branchements sur le chariot pour qu'il te signale automatiquement un choc avant ou un choc arrière.

S'il y a choc à l'avant le klaxon se mettra en marche.
S'il y a choc à l'arrière les clignotants se mettront à clignoter.

MATERIEL Il te faut deux interrupteurs à ressort : boutons-poussoirs que tu achèteras, ou interrupteurs fabriqués avec une lame métallique souple.

BRANCHEMENT Fixe un interrupteur à l'avant du chariot, et un interrupteur à l'arrière. Place une pile sur le chariot et établis un circuit avant et un circuit arrière.

*vers
pour le maître*

COMPLÉMENTS POUR LE MAÎTRE

Un chariot même automatisé, capable de se déplacer dans toutes les directions du plan n'est pas encore robot s'il n'est doué de fonctions de perception, c'est-à-dire, s'il n'est pas capable de réagir à des informations recueillies dans son environnement.

C'est le rôle des capteurs.

Il s'agit dans cette fiche de monter et de comprendre le fonctionnement de deux capteurs simples fonctionnant en tout ou rien.

Si choc avant alors contact klaxon établi.
Si choc arrière alors contact clignotant établi.
Sinon rien.

Il y a une autre sorte de capteurs plus compliqués que nous n'utiliserons pas dans notre projet : les capteurs analogiques (capteurs de température, capteurs de lumière, capteurs de pression) dont les informations sont analysées par l'ordinateur avant qu'une action "proportionnelle" à l'information reçue soit traduite en action.

ex : les systèmes de régulation.

*fac-similé (en réduction) d'une fiche
de la série "robotique" du fichier
"TECHNO POUR LA COOPE" de l'O.C.C.E.
du Rhône (voir présentation ci-contre)*

La mallette technologique pour les instituteurs

Le domaine d'enseignement intitulé « Sciences et technologie » comporte, en particulier au cours moyen, l'étude et la réalisation de montages électroniques simples et une approche de systèmes robotiques.

A la demande du Ministère, le contenu d'une MALETTE TECHNOLOGIQUE a été défini. Cette mallette est composée de trois sous-ensembles (qui peuvent être acquis séparément) :

A - composants électroniques séparés et matériel de montage et de connexion.

B - interface de pilotage de petits robots, adapté aux micro-ordinateurs Thomson.

C - quatre relais permettant la commande de moteurs à partir de l'interface.

(Vu la quantité et les dimensions du matériel, le terme de « mallette » est excessif : une petite boîte fait l'affaire...)

Voici, à titre d'information, la liste du matériel des différents sous-ensembles (ce matériel est accompagné d'une documentation pédagogique).

SOUS-ENSEMBLE A

a) Composants électriques et électroniques séparés :

3 LED (1 rouge, 1 vert, 1 jaune), 1 diode 4003, 1 transistor BD 135, 1 sachet de résistances (1 à 100 ohms), 3 douilles et 3 ampoules 3,5 v - 0,3A, 1 thermistance (100 ohms à 25°), 1 phototransistor (BPW3400) incolore, 1 diode infrarouge (TSUS 3400) bleue, 1 ILS (interrupteur à lame souple), 1 photorésistance (LDR 05), 1 résistance ajustable (0 à 1000 ohms), 2 buzzer (1 de 3 v, 1 de 6 v), 1 petit moteur électrique avec réducteurs.

b) Circuits intégrés :

1 support de circuit intégré (20 pattes), 1 circuit ULN (2803A) série de Darlington, 1 circuit additionneur SN 74LS83.

c) Matériel de montage et de connexions :

1 plaquette montage (type LabDec 500 contacts), 1 barrette dominos, fils de connexion.

SOUS-ENSEMBLE B

Interface 8 entrées/8 sorties, 1 socle contre-plaqué avec prises dominos.

SOUS-ENSEMBLE C

4 relais ISKRA 6 volts.

*Commercialisée par l'UGAP
à la demande du ministère.*

(Extrait de Chantiers pédagogiques de l'Est n° 151-152 de novembre-décembre 86.)

CRÉATION MANUELLE ET TECHNIQUE - 1

SOMMAIRE

Fiche 1 : AVERTISSEMENT

Fiches P.1 : TENUE DU FICHIER (fiches 2 à 9)

Fiches P.2 : BACS ET BOÎTES À FICHES (fiches 10 à 16)

Fiches P.3 : OISEAU À FILS (fiches 17 à 21)

Fiches P.4 : PENTAMINOS (fiches 22 à 33)

Fiches P.5 : BATEAU À SOUFFLER (fiches 34 à 38)

Fiches P.6 : LABYRINTHE À BOULE (fiches 39 à 41)

Fiches P.7 : NICHOURS (fiches 42 à 48 - suite dans la série C.M.T.2)

NOTE AUX ENSEIGNANTS

Nous avons tenu, dans ces premières pages, à justifier les propositions de fabrication qui vont suivre à l'aide de citations des I.O. régissant l'E.M.T. dans les collèges.

Cette sorte de « garde-fou » ne nous est pas apparue utile par contre pour les autres niveaux où le climat permet sans problème l'introduction de ces activités d'éveil recommandées vivement et longuement (exemple I.O. pour le cycle élémentaire au B.O. n° 30 bis du 27-7-78).

Fiches P.1. - TENUE DU FICHIER (fiches 2 à 9) :

- Construction de chemises dossiers.
- Pochettes suspendues.
- Note aux responsables.

1. Objectifs (6°, 5°, repris en 4° et 3°) :

Apprendre à organiser méthodiquement le travail [...]
L'esprit de responsabilité sera sollicité [...]

PLUS VITE QUE LA CALCULETTE

COMMENT L'EXPLOITONS-NOUS EN CLASSE ?

De deux façons :

1. La première, systématique, avec le maître qui dicte le calcul à l'ensemble de la classe :

- 1) Chaque enfant dispose d'une fiche réponse.
- 2) Le maître dicte deux fois (jamais plus), lentement, chaque calcul.
- 3) A la fin de la deuxième lecture, seulement, les enfants calculent : un avec la calculette, les autres mentalement. Dès qu'ils le peuvent, tous écrivent le résultat sur la fiche-réponse. Quand le « machiniste » a terminé d'écrire, il dit « top ». Les autres peuvent éventuellement continuer leur calcul jusqu'au signal du maître qui est juge du temps accordé. A ce moment-là, le « machiniste » annonce le résultat, qui est vérifié, et commenté si besoin est (divers procédés utilisés). Cha-

cun complète alors les colonnes « Plus vite » et « Juste ».

Le « machiniste » peut changer à chaque calcul.

2. L'autre, avec un groupe d'élèves qui désigne « son maître » pour dicter.

« LE COMPTE EST BON » REVU ET CORRIGÉ

Mais le travail individualisé trouve beaucoup plus son compte avec « *Le compte est bon* ». Encouragés par la réalisation précédente, nous avons pensé, en effet, à « *Le compte est bon* » revu et corrigé à notre goût. Dans cet exercice-là, au contraire du précédent où il y a un travail de groupe, l'enfant est seul avec sa machine, sa fiche et sa feuille réponse (voir la règle du jeu).

Les difficultés vont croissant, et nous avons tenté une « progression ».

Les enfants sont très contents de faire ces exercices-là. Il y a un peu de recherche : ce n'est pas très évident (fiche 25) le cal-

1

LE COMPTE EST BON

Avec

102	5	27	4	973
Trouve				1000
				75
				135
				99246

cul pour trouver 10 ; et comment passer à 251 quand on a trouvé 250 ? Il y a donc une réflexion à exercer pour avoir juste au moins la deuxième fois. De plus, on arrive à découvrir que multiplier par 0,5 c'est l'équivalent de la division par 2. Après quelques répétitions, on le sait. Et on peut supposer dans les demandes suivantes (fin CM2) que si on divise par 0,5 cela revient à multiplier par 2.

Il nous a paru intéressant de trouver quelques exercices de ce style pour essayer de montrer aussi aux enfants que la calculette n'est pas un outil forcément miraculeux. L'intérêt de l'enfant est très soutenu, certainement à cause de la compétition qui est engagée avec la machine, mais aussi avec lui-même.

L'analyse provisoire des résultats obtenus dans les différentes classes témoigne que nos objectifs de départ ont été atteints :
— Faire expérimenter par les enfants l'intérêt et les limites de la machine (calculette).

— Faire acquérir des procédés de calcul mental rapide.

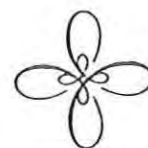
— Développer les capacités de concentration.

— Utiliser la calculette comme adversaire stimulant.

Mais, comme toute technique et tout outil, l'utilisation par d'autres éducateurs, par d'autres enfants, apporte d'autres idées, d'autres enrichissements. Le chantier reste ouvert.

Vous pouvez acquérir l'ensemble des fiches en en faisant la demande à Marcel Labarrère.

Marcel LABARRÈRE
École Seignacq-Theze
64160 Morlain



Nom :
Prénom :

1				2				3			
Résultat	plus vite	juste		Résultat	plus vite	juste		Résultat	plus vite	juste	
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
13				13				13			
14				14				14			
15				15				15			

4				5				Test			
Résultat	P.V.	J		Résultat	P.V.	J		R.	P.V.	J	
1				1				1			
2				2				2			
3				3				3			
4				4				4			
5				5				5			
6				6				6			
7				7				7			
8				8				8			
9				9				9			
10				10				10			
11				11				11			
12				12				12			
13				13				13			
14				14				14			
15				15				15			

LE CONSEIL DE CLASSE

J.-M. De Ketele définit le conseil de classe comme « le travail d'équipe des éducateurs de cette classe qui consiste à rassembler, analyser et synthétiser les informations pertinentes, valides et fiables pour prendre les décisions pédagogiques concrètes qui permettent de progresser dans la recherche des objectifs éducatifs que l'École s'est fixés ». Il ajoute même que « le conseil de classe est un travail d'équipe et non simplement la juxtaposition d'individualismes ». Cette définition nous apporte un point de repère à partir duquel nous cheminerons.*

QUE POUVONS-NOUS DIRE DE LA SITUATION HABITUELLE ?

Sans aucun doute, le conseil de classe est une pratique connue de la plupart des enseignants. Trimestriellement, il constitue pratiquement l'unique moment de rencontre entre les professeurs d'une même classe. Certes, cette réunion est ouverte puisque les représentants de l'administration, les délégués des élèves et ceux des parents d'élèves, le conseiller d'orientation et le conseiller d'éducation peuvent y participer. Mais elle n'offre guère de place à la concertation, ce qui constitue le premier obstacle à un travail en équipe posé comme nécessaire.

Force est de constater que le conseil de classe se limite à des constats d'échecs ou de réussites issus d'impressions individuelles mises en commun. Le verdict tombe, bien souvent fondé sur des propos très relatifs et surtout sans l'ombre d'une proposition de solutions explicites d'aide, en dehors du registre des appels à « plus d'attention » ou « plus de travail » ou « plus d'efforts » ou... etc.

Le conseil de classe fonctionne comme une instance permanente de sélection, finalisée par le passage dans la classe suivante sans aucune référence au caractère « formatif » de l'évaluation, (cf. : évaluation formative). Il s'apparente davantage à un lieu où sont expédiées les affaires courantes concernant les résultats offerts par les « notes » attribuées au cours du trimestre, qu'à un lieu d'échange en vue d'une évaluation globale et individuelle.

En tant que réunion d'individus, le conseil de classe est régi par des lois sur lesquelles l'approche fournie par la « dynamique des groupes » apporterait un précieux éclairage. Chaque participant y a

un pouvoir qu'il peut tenir de sa fonction dans l'établissement, de la place de la discipline qu'il enseigne dans la hiérarchie implicite des enseignements, ou de bien d'autres facteurs. Or, cette diversité des pouvoirs intervient dans les prises de décision et en relativise le sens. C'est ainsi que l'on peut parfois observer des basculements spectaculaires, voire paradoxaux, de position du groupe quant à une décision d'orientation, par exemple. Nous ne pouvons alors oublier que le conseil de classe est souverain. Les conséquences de ses décisions sur le devenir social et psychologique de l'élève sont à considérer avec gravité.

Toutefois, il convient de tempérer la virulence des critiques. Dans les conditions actuelles, il ne paraît guère possible de faire mieux. La forme actuelle du conseil de classe résulte de l'histoire de sa pratique au sein du système scolaire et du système social. Elle est à considérer comme une pratique du moindre mal dans le processus d'orientation. La position-charnière entre le système scolaire et le système socio-économique place le conseil de classe comme un « objet » à manipuler avec précaution. Sa remise en cause hâtive risquerait de conduire à des dérapages et des glissements de perspectives tels que le remède deviendrait pire que le mal.

LE CONSEIL DE CLASSE : VERS UNE PROBLÉMATIQUE

Les propos issus de l'analyse succincte de la situation habituelle ne visent nullement à justifier l'immobilisme et la résignation. Bien au contraire, ils cherchent à enclencher une réflexion sur le conseil de classe de laquelle devrait surgir une problématique. Il convient d'articuler cette problématique autour de quatre axes principaux :

- les buts et les objectifs du conseil de classe : pour quoi, pour qui est-il organisé ?
- la composition du conseil de classe : qui participe au conseil ?
- le fonctionnement du conseil de classe : comment peut-on organiser un conseil de classe efficace ? Comment doit-on l'organiser pour qu'il soit cohérent avec la méthode pédagogique dans laquelle il s'inscrit ?
- la préparation du conseil de classe : à quel moment de l'année scolaire doit-on placer le conseil de classe ? Comment s'inscrit-il dans le déroulement de l'année

scolaire ? Que doit-on faire avant ?... pendant ?... après ?

Certes, ce questionnement est sans doute encore incomplet au regard de la complexité du problème que pose le conseil de classe. Mais il contribue à la formulation d'une question centrale qui peut être le point de départ de nombreuses recherches :

Peut-on organiser un conseil de classe qui permette un échange réel d'informations entre les divers partenaires concernés en vue de prendre des décisions efficaces et justifiées par des données pertinentes, valides et fiables recueillies au préalable ?

Peut-on améliorer le fonctionnement du conseil de classe dans ses dimensions pédagogiques et psychologiques ?

LES APPORTS DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES EN EXPÉRIMENTATION A LA PROBLÉMATIQUE DU CONSEIL DE CLASSE

Les équipes pédagogiques engagées dans l'expérimentation se sont trouvées confrontées à cette problématique du conseil de classe. Notons qu'elles satisfaisaient déjà à une condition requise dans la définition préalablement posée dans cet exposé : « travailler en équipe ». Toutefois, elles ont perçu le conseil de classe comme un bastion difficilement perméable à la transformation. Cet état de fait, même déploré, a été plus ou moins accepté comme un compromis incontournable.

Et pourtant peut-on s'intéresser à l'élève et sa scolarité d'une façon radicalement différente au conseil de classe et au sein de la pratique de la classe ?

Quand bien même une distance non négligeable subsiste encore entre les orientations pédagogiques et leur pénétration dans la pratique pédagogique au sein de la classe, aucun enseignant ne peut rester insensible à cette question.

Ainsi, face à la complexité du problème, les équipes pédagogiques renoncent à l'objectif du bouleversement total immédiat et s'engagent dans des stratégies qui procèdent par retouches successives.

L'apport le plus remarquable porte en fait non directement sur le conseil de classe mais sur sa préparation. La nécessité d'une phase préparatoire continue

* Observer pour éduquer, J.-M. De Ketele, Peter Lang, 1980.

précédant le conseil est soutenue par toutes les équipes. Si nous poussions à ses limites ce système, nous aboutirions à une situation paradoxale où le conseil de classe se réduirait à une chambre d'enregistrement chargée d'entériner les décisions avec la transparence nécessaire, et ce, après avoir été le moteur essentiel de la problématique.

Dans cette phase préliminaire, l'essentiel du travail consiste à établir des lieux, des moments et des outils pour mieux acheminer les informations issues des pratiques d'évaluation mises en place. De plus, une évolution de la perception du conseil de classe apparaît clairement comme en témoigne cette phrase extraite d'un compte rendu annuel d'une équipe : « Lors des séances de concertation, nous envisageons la présentation du conseil de classe, en terme d'équipe et non comme la somme d'individus défendant chacun sa matière. »

Les équipes pédagogiques ont cherché prioritairement à instaurer un dialogue réel entre les élèves et les professeurs et à lui donner un sens. Pour ce faire, elles n'ont pas hésité à organiser des réunions de concertation avec les élèves, ou à faire participer les élèves eux-mêmes au conseil de classe.

UN EXEMPLE DE DÉMARCHE SUIVIE PAR UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Il s'agit évidemment d'un exemple choisi parmi d'autres. Le choix est simplement fondé sur une meilleure connaissance de la démarche puisque j'appartiens à l'équipe pédagogique en question (celle du lycée de Montceau-les-Mines).

La classe concernée est une classe de seconde (options : anglais 1, allemand 2, informatique et gestion, dactylo). Elle est constituée de trente-cinq élèves. La totalité des enseignants participent au travail de l'équipe pédagogique, cependant avec des degrés d'implication plus ou moins élevés.

Dès le départ, l'équipe s'est fixé le but de donner une forme au conseil de classe qui permette d'accroître significativement l'implication et la participation des élèves. (Voir tableau ci-contre)

En aménageant ainsi le fonctionnement du conseil de classe, l'équipe a trouvé une solution locale qui répond au projet de travail émis.

Nous donnons ci-après deux outils à partir desquels l'équipe pédagogique recueille une part des informations qui sont utilisées pour le conseil de classe.

A. La grille d'évaluation concernant l'ensemble des matières :

Il s'agit de la grille fournie au paragraphe IV de l'article précédent sur les procédures d'évaluation.

Phase n°	Durée	Participants	Tâches
1	?	Chaque professeur individuellement.	Remplit le bulletin trimestriel et la grille d'évaluation (ci-après).
2	1 h	L'ensemble des professeurs de l'équipe, réunis en réunion de concertation.	Analyse des bulletins et des grilles pour en faire une synthèse à partir d'un code à trois modalités : (+) : objectif atteint globalement (o) : objectif partiellement atteint (-) : objectif non atteint.
2	1 h	Les élèves réunis en quatre groupes (les « groupes de vie »).	— Faire le point sur les difficultés de chacun. — Désigner deux délégués du groupe au conseil de classe. — Organiser un compte rendu pour la réunion coopérative.
3	1 h	Tous les élèves. Tous les enseignants (réunion coopérative).	— Chaque groupe rapporte son compte rendu — Chaque élève prend connaissance des résultats de la synthèse à partir d'une fiche qui lui est remise à partir de la grille d'évaluation et de son bulletin trimestriel. — Chaque élève peut discuter les termes des évaluations avec le ou les professeurs de son choix.
4	1 h	Tous les professeurs de la classe. Les deux délégués d'élèves. Les deux représentants de parents d'élèves. Les huit délégués des « groupes de vie ». Les membres de l'administration (censeur ou proviseur, CPE). Le conseiller d'orientation.	— Exposé par le professeur principal de la synthèse effectuée précédemment. — Distribution à chaque membre du conseil de la synthèse rédigée. — Déroulement du conseil de classe sous sa forme habituelle mais en y intégrant les informations drainées lors de sa préparation.

B. La fiche-bilan spécifique à quatre disciplines : mathématiques, français, histoire, géographie. (Voir page suivante)

Annexe : explications concernant la fiche « bilan individuel de travail ».

Ce document est destiné à inciter chacun à faire le point et à laisser trace de cette réflexion. Il est demandé de le remplir avec soin à l'issue de chaque période déterminée par le plan de travail. Cette fiche sera ramassée et analysée par les professeurs. Elle constitue un outil de dialogue entre l'élève et les professeurs. Elle peut aussi être visée par les parents.

Pour plus de précision, voici une explicitation des rubriques :

Autocontrôle : usage de livrets ou documents autocorrectifs divers, dans le but de faire par soi-même le point sur la maîtrise d'une notion.

Recherche libre : toute recherche, soit donnée par les professeurs, soit apportée par l'élève dont le cadre, les méthodes sont à l'initiative du « chercheur » (par opposition aux exercices dont la réponse trouve ses sources assez rapidement dans le cours).

Toutefois, il convient de préciser que cette recherche doit déboucher sur une production communicable sous forme

orale (exposé) ou écrite (affichage, article de journal, dossier, etc.)

Lecture : est prise en compte dans cette rubrique, toute lecture de documents concernant de près ou de loin les quatre matières ou un domaine y faisant référence.

Exemples : passage d'un livre (même scolaire), article d'une encyclopédie ou dictionnaire, roman dont les personnages parlent de maths ou de sujets ayant rapport aux maths, articles de journaux ou de revues, BT2, etc.

Je critique-je suggère : cet avis peut concerner aussi bien le contenu que la méthode. Il sert à réguler l'organisation du travail.

Mes difficultés : il s'agit d'être le plus précis possible afin de rendre l'aide plus efficace. Des généralités ne pourront souvent pas recevoir de réponse.

J'ai été intéressé par : ...

J'évalue moi-même : cette rubrique figure afin d'entraîner l'élève à porter un jugement sur lui-même. Ce point de vue peut être ensuite discuté avec les professeurs.

CODE : tf (très faible) - f (faible) - m (moyen) - AB (assez fort) - B (fort) - TB (très fort).

B. BILAN INDIVIDUEL pour le mois de

Nom: Prénom: Classe:

Date de remise du bilan :

Disciplines concernées par ce bilan : mathématiques (M)
français (F)
histoire (H)
géographie (G)

J'ai réalisé :
"autocontrôle" + "recherche libre" + "lecture"
+ + +
+ + +

Mes difficultés :

Je critique : Je suggère :

J'ai été intéressé(e) par :

J'évalue moi-même : (mettre une x dans la case correspondante)

	tf	f	m	AB	B	TB		tf	f	m	AB	B	TB
mon niveau	M	0	0	0	0	0	mon intérêt	M	0	0	0	0	0
	F	0	0	0	0	0		F	0	0	0	0	0
	H	0	0	0	0	0		H	0	0	0	0	0
	G	0	0	0	0	0		G	0	0	0	0	0
	tf	f	m	AB	B	TB		tf	f	m	AB	B	TB
mon travail	M	0	0	0	0	0	mon attention	M	0	0	0	0	0
	F	0	0	0	0	0		F	0	0	0	0	0
	G	0	0	0	0	0		G	0	0	0	0	0
	H	0	0	0	0	0		H	0	0	0	0	0

Observations des professeurs:

QUELQUES PAS VERS UN AMÉNAGEMENT PERTINENT DU CONSEIL DE CLASSE

L'organigramme ci-après propose un chemin à parcourir à la manière d'un jeu de l'oie. Son but est de fournir un point de départ à une réflexion et à une mise en pratique.

POUR CONCLURE CES PROPOS SUR LE CONSEIL DE CLASSE...

Il va de soi que l'existence d'une équipe pédagogique, d'une volonté de faire quelque chose d'autre, d'un désir de transparence et de validité des décisions à prendre ne suffisent pas à éliminer tous les obstacles. Les difficultés qu'ils posent alors sont susceptibles d'effets divers allant de la création d'une situation de blocage à celle d'un dynamique de réflexion porteuse de transformation. Par ailleurs, il semblerait inutile de centrer la totalité d'un travail d'équipe pédagogique sur une recherche sur le conseil de classe. En effet, ce dernier ne constitue nullement une fin en soi mais un moyen, une étape dans un processus pédagogique duquel il importe de ne pas le détacher.



Les procédures d'évaluation au cœur du travail en équipe pédagogique : pour une plus grande cohérence

Si les équipes pédagogiques se sont avant tout constituées pour améliorer les apprentissages des élèves dont elles avaient la responsabilité, elles n'ont pu faire l'impasse sur les multiples questions touchant à l'évaluation. Ne serait-ce qu'en s'interrogeant sur l'efficacité de leurs démarches relativement à la lutte qu'elles projetaient d'engager contre l'échec scolaire, ces équipes se trouvaient au cœur de problématiques relevant du domaine de l'évaluation.

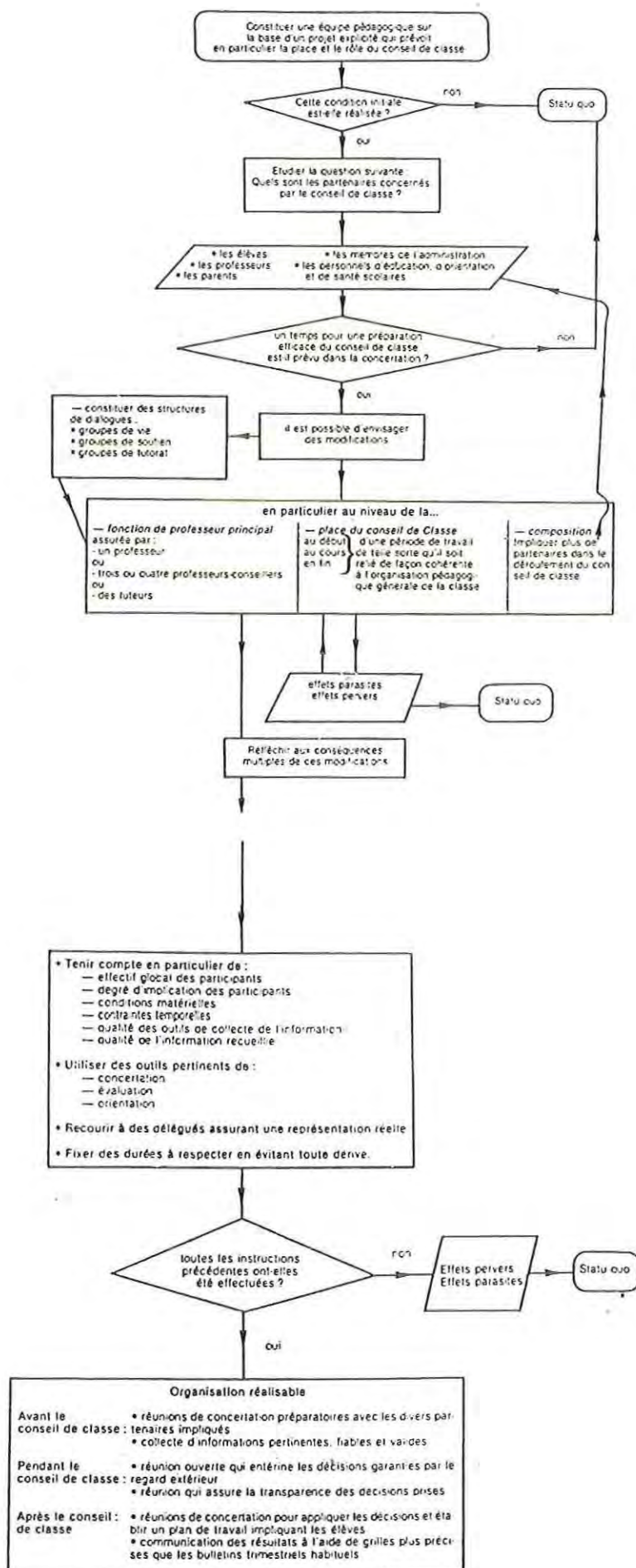
Avant de parler des actions que ces équipes pédagogiques ont pu alors conduire, nous examinerons quelques obstacles relatifs à ces questions dans le cadre habituel où elles ont agi.

A BOULETS ROUGES...

Dans le cadre scolaire habituel, la question de l'évaluation est particulièrement délicate à aborder. Quand le terme même est prononcé, il évoque d'emblée les termes : « diplômes », « examens », « notation ». Pourtant, une observation

un peu attentive de la situation fait rapidement découvrir les effets pervers d'un tel point de vue. De là les incidences des « examens » sur notre système scolaire ! Ceux-ci sont devenus le but d'un cycle d'études, au lieu d'en être la vérification. Ils ont mené à la pratique du bachotage et leur impact est très important car, de ce fait, ils commandent toute la formation. En effet, force est de constater que ce sont les examens qui donnent un caractère paralysant aux programmes et imposent des rythmes trop rapides. Ainsi, par exemple, qui n'a pas eu recours au moins une fois aux « impasses » ? Qui n'a pas été incité à abandonner une matière parce qu'elle était « facultative » à l'examen ? Quand au jeu des coefficients, n'a-t-il pas pour rôle celui de hiérarchiser les différents aspects de la connaissance ?

Comment, dans ce climat, peut-on développer le plaisir d'apprendre ? D'un point de vue général, nous sommes conduits à nous interroger sur la réussite d'un système d'enseignement dont les objectifs d'évaluation supplantent ceux de formation.



Venons en maintenant à ce qui est inmanquablement associé à l'idée d'examen... Vous avez sans doute reconnu : les « notes » et la « sacro-sainte moyenne » qui détermine le seuil fatidique entre les « élus » et les « collés ». C'est pourquoi, parler de l'évaluation dans le cadre scolaire se réduit la plupart du temps à évoquer la « notation » et le problème de l'attribution des « notes ».

Pourtant ne serait-il pas utile de se poser quelques questions ?

— N'y a-t-il pas d'autres manières de traduire des évaluations ?

— Les épreuves d'évaluations sont-elles nécessairement celles laissées par la tradition des examens ?

— Et même, à quelles fonctions s'apparentent-elles ?

Malheureusement, nous assistons à une véritable fuite face à ces questions. Le mode de traduction par les « notes » semble si naturel que nul ne paraît pouvoir s'en passer, quand bien on s'accorde sur son imperfection ! Cette imperfection est d'ailleurs justifiée par plus de cinquante années de recherches docimologiques. Aux environs de 1922, H. Piéron concluait déjà :

« Pour connaître la note d'un candidat, mieux vaut connaître l'examineur que le candidat. »

Plus récemment, les travaux de M.-C. Dauvisis (INRAP-Dijon) vont bien au-delà d'une simple critique de défauts, ils conduisent à une profonde remise en cause de l'« usage de la note en tant qu'outil d'évaluation ». Voici ce que nous pouvons en retirer :

— « La note, une valeur sûre ! »

L'exemple ci-après rapporté par H. Sire dans la revue des Amis de Sèvres (n° 2, 1968) : jugez-en par vous-même et trouvez la « vraie note » :

« Un devoir de géométrie a été corrigé et noté par cinquante-quatre professeurs de mathématiques. La distribution suivante a été obtenue :

notes :	04	05	06	07	08	09	10
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	1	0	2	0	1	2	2

notes :	11	12	13	14	15	16	17
	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	14	9	9	8	3	1	2

Quelle est donc la signification de la « note » ou même de la moyenne des « notes », quand elles sont aussi fluctuantes et quand, de plus, l'attribution de coefficients en amplifie les effets et la relativité quant à la sélection qu'elle opère ?

— « La note, un moyen rapide... »

qui donne à tous l'illusion de la compréhension par un code très limité prétendant transmettre une information complexe. »

— « La note, un code secret... »

comportant vingt et un ou quarante et un symboles numériques qui n'ont de sens que pour celui qui la met, et qui ne livre jamais la clé de décryptage.

— « La note... de circonstance »

Pour essayer de comprendre la signification d'une note, il serait nécessaire de connaître :

— l'épreuve et ses objectifs

— le barème

— la classe

— les habitudes de notation de l'évaluateur

— les dispositions de l'élève qui a réalisé la production évaluée.

Chacun est à même de comprendre que la lecture du bulletin trimestriel ou du livret scolaire, voire d'un relevé de notes, est loin de rapporter ces informations.

— « Au nom de la science... la note ! »

C'est sans doute le point le plus grave sur lequel la critique de la note peut être fondée. Une note n'est ni une mesure ni une estimation au sens en usage dans les sciences physiques, par exemple. Elle ne représente nullement les données qu'elle prétend traduire par le seul fait qu'il n'existe pas d'homomorphisme de structure entre les données prises en compte dans l'évaluation et l'échelle des notes utilisées. Voilà qui n'est pas sans transgresser quelque peu les règles d'objectivité scientifique. L'usage de la note se fonde sur une triple confusion entre « numérique », « quantitatif » et « objectivité scientifique ». Il serait donc vain de penser qu'un devoir admette une « vraie note ». Ainsi l'idée de multicorrection en vue d'une moyenne ne fait qu'entretenir l'illusion d'une qualité de mesure.

— « La note... quelques facteurs de fluctuation »

Pour achever ce paragraphe, nous allons examiner quelques facteurs de variation dans l'attribution des notes.

— L'évaluateur.

Il développe certaines caractéristiques statistiques. Il est influencé par des effets docimologiques. Il s'appuie sur ses propres valeurs et demeure influencé inconsciemment par ses référents culturels.

— Le barème.

Changez de barème ; changez de note !

— La formulation des énoncés.

Elle recourt le plus souvent au flou artistique le plus parfait quant aux objectifs sous-jacents.

— L'organisation institutionnelle.

Note, note... il en restera toujours quelque chose !

Ce tour d'horizon sur la situation scolaire encore actuelle n'aurait que peu d'intérêt s'il ne débouchait sur une problématique de l'évaluation scolaire. C'est ce que nous exposerons dans le paragraphe suivant.

siste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, puis à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision. » (fournie par J.-M. De Ketele dans *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (page 266, 1986).

UN QUESTIONNEMENT FONDAMENTAL

A la notion d'évaluation se trouvent attachée une série de questions fondamentales qui permet de délimiter quelques problématiques.

— Pour quoi évaluer ?

On peut identifier au moins six buts :

— améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève,

— informer les parents sur la progression de leur enfant,

— informer l'élève sur sa propre progression,

— informer l'enseignant sur l'efficacité de son action pédagogique,

— décerner à l'élève des certificats nécessaires à la société et reconnus par elle,

— améliorer en général la qualité de l'enseignement.

Ceux-ci permettent de déterminer deux grandes catégories de fonctions de l'évaluation. La première est désignée par le terme « formative », on parle alors de l'« évaluation formative », parce qu'elle devient un outil de formation. La seconde est dite « sommative », et on parle dans ce cas d'« évaluation sommative », parce qu'elle nécessite de totaliser les acquisitions réalisées à la fin d'une séquence didactique ou à l'issue d'un cycle d'enseignement, pour contrôler l'atteinte des objectifs visés.

Pour éclairer la distinction entre les deux finalités, formative et sommative, nous proposons le schéma suivant :

Pour quoi évaluer ?

Il paraît clair que les besoins d'information diffèrent considérablement selon les destinataires de l'évaluation.

Qui peut-on identifier ? :

— les enseignants, les élèves, les parents, les inspecteurs.

Ainsi les enseignants cherchent-ils à

déterminer les cas qui font problème et les causes des blocages qui se manifestent.

Les élèves, eux, ont besoin d'un contrôle de la valeur de leurs réponses et d'une exigence extérieure fixant des normes de performances.

Les parents cherchent plutôt à être rassurés sur le développement « normal » de leur enfant ou souhaitent connaître ses difficultés éventuelles. Ils veulent savoir que faire pour améliorer la situation.

Les autorités cherchent des informations qui leur permettent une comparaison entre les compétences des élèves examinés et celles d'autres élèves de même degré, par exemple.

— Sur quoi évaluer ?

Les objets de l'évaluation sont multiples. Ce peut être des connaissances, des savoir-faire ou des attitudes, la compréhension d'une tâche, des conditions familiales, le résultat d'une séquence d'entraînement ou encore l'acquisition d'un savoir-faire socialement reconnu. Ces objets se différencient selon qu'ils relèvent de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative.

— Quand évaluer ?

Toute activité qui vise un but requiert des informations en retour et ce, avant, pendant et après l'action. A chacun des moments correspond un type d'évaluation. On peut ainsi identifier :

• l'évaluation formative de départ pour connaître l'état des pré-requis et des pré-acquis des élèves dans le domaine à étudier.

Pendant...

• l'évaluation formative interactive pendant la séquence pour suivre la démarche d'apprentissage,

• l'évaluation formative ponctuelle pour contrôler si l'apprentissage visé a été réalisé ou non par chacun des élèves. Elle est conçue pour conduire à une correction immédiate,

• l'évaluation formative d'étape pour contrôler les acquisitions à l'issue de la séquence didactique mais dans le seul but de détecter les élèves n'ayant pas encore atteint le degré de maîtrise visé et d'organiser les rattrapages nécessaires individuellement.

Dans le cas de l'évaluation...	formative	sommative
l'erreur est...	— perçue positivement comme élément d'apprentissage — à expliquer	— perçue négativement comme une lacune ou une faute — à sanctionner
l'évaluation s'inscrit...	— dans la durée de l'apprentissage	— en fin de séquence d'apprentissage
l'évaluation se centre...	— sur le présent de l'apprenant — sur les procédures mises en œuvre	— sur un bilan des apprentissages passés — sur les résultats — sur la maîtrise des apprentissages
la fonction sociale de l'évaluation	— est interne à la classe — a un caractère privé et provisoire — régule l'apprentissage et le rythme de la formation	— est externe à la classe — a un caractère public et définitif — certifie une qualification socialement reconnue

UNE DÉFINITION DE L'ÉVALUATION

Nous retiendrons la définition suivante :
« L'évaluation est le processus qui con-

Après...

• enfin, l'évaluation sommative pour certifier.

— Comment évaluer ?

Toute procédure évaluative s'ordonne selon trois phases principales distinctes :

• la phase de collecte des données durant laquelle par l'observation les renseignements pertinents sont recueillis, organisés et analysés,

• la phase d'interprétation pendant laquelle les résultats sont appréciés aussi exactement que possible, éventuellement en les comparant à des référentiels précis,

• la phase d'exploitation pendant laquelle sur la base des renseignements ainsi obtenus, les décisions sont prises en toute connaissance de cause.

Chacune de ces phases demande des instruments et des démarches adaptées.

— Qui évalue ?

Cette question concerne l'auteur de l'évaluation. Dans le domaine scolaire qui nous préoccupe pour le moment, l'enseignant est l'auteur le plus présent. Il agit en tant qu'« autorité interne » à l'égard de ses élèves ou en tant que « pair », à l'égard d'un collègue. Mais l'évaluateur peut aussi être une « autorité externe » : un chercheur, un inspecteur, un autre enseignant non impliqué dans la classe. Enfin, ce peut être un élève agissant envers lui-même (autoévaluation) ou envers un autre élève (coévaluation).

— Qui est évalué ?

L'élève est, en situation scolaire, celui qui est le plus visé par l'évaluation ; toutefois, l'enseignant ou l'équipe pédagogique n'en sont pas pour autant exclus.

En articulant ces questions de base, on aboutit alors à diverses problématiques susceptibles d'enrichir le champ des connaissances dans le domaine de l'évaluation, et d'améliorer la pratique évaluative scolaire. Pour achever ce paragraphe, il convient d'exprimer quelques limites aux espoirs que pourraient susciter des recherches aussi rigoureuses soient-elles. Les multiples précautions aboutiront tout au plus à pouvoir parler de « validité de l'évaluation » mais il serait illusoire de prétendre accéder à une « vérité de l'évaluation ». En effet, par quel miracle pourrions-nous disposer de critères objectifs pour évaluer l'évaluateur ?

La récursivité de la proposition illustre cette impossibilité de passage de la « validité » à la « vérité » dans le domaine de l'évaluation.

AU COEUR DES PRÉOCCUPATIONS DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Le détour théorique réalisé dans les paragraphes précédents apporte un cadre notionnel et conceptuel qui nous permet de mieux appréhender le travail des équipes pédagogiques dans le domaine de l'évaluation. L'étude des comptes rendus fait apparaître la pénétration d'un grand nombre d'idées évoquées. Les équipes y

font part de leur volonté d'explicitation des objectifs et des critères, de leur souci de diversification de l'évaluation. Elle montre aussi combien ces équipes ont intégré des principes importants tels que :

— l'acceptation de la multiplicité des besoins d'évaluation, prenant en compte la diversité des demandes des partenaires, destinataires de l'évaluation (pour qui évaluer ?) ;

— la reconnaissance qu'aucune forme d'appréciation du travail des élèves ne peut suffire, à elle seule, à satisfaire les partenaires du système scolaire (évaluer quoi ? comment évaluer ?).

C'est pourquoi ces équipes pédagogiques ont cherché à élaborer des instruments et des procédures d'évaluation, aux possibilités et aux qualités complémentaires :

— la prudence dans l'analyse de performances isolées

— la prise en compte des conduites globales et de la personnalité des élèves

— la prise en compte des divers niveaux des objectifs

— la multiplication des sources d'information rétroactive.

Très tôt, les équipes pédagogiques ne se sont plus satisfaites des seuls contrôles traditionnels « notés », estimés par trop réducteurs et insuffisants au regard des finalités de leurs projets. Cette dissonance a engendré une dynamique plutôt positive qui a eu pour conséquence la mise sur pied de modalités d'évaluation plus adéquates et l'élaboration d'outils correspondants. Il nous paraît alors important de préciser que la situation

offerte par le travail en équipe pédagogique favorise et même facilite ce type d'actions.

C'est dans cette perspective qu'elles ont tenté de rationaliser les critères sur lesquels se fondent les prises de décision relatives aux interventions de soutien et d'aide, ou au passage en classe supérieure. Cette démarche se concrétise sous la forme de grilles d'évaluation élaborées collectivement en séance de concertation. Ces grilles expriment un consensus absolument nécessaire pour en rendre l'usage effectif dans la classe. On peut estimer la portée de ces actions en rappelant le travail réalisé simultanément sur le conseil de classe*.

A titre d'exemple, nous fournissons la grille d'évaluation bipartite élaborée par l'équipe pédagogique au sein de laquelle l'auteur du présent article travaille. Cette grille atteste de la contribution du travail en équipe à l'élargissement de la notion et de la pratique de l'évaluation en milieu scolaire habituel. Ici, l'élève devient un auteur reconnu de l'évaluation. La confrontation de l'hétéroévaluation et de l'autoévaluation procède d'une réelle mise en acte de la relativisation des jugements et réduit les risques d'enfermement dans une situation de blocage et dans un sentiment d'échec. Enfin, les jugements demeurent limités aux conditions dans lesquelles ils ont été émis ; ne figurant pas sur le bulletin scolaire ou sur le livret scolaire, le risque de les voir soumis à des généralisations abusives s'en trouve écarté.

Grille d'évaluation (à remettre à la date du : _____)	
Chacun des objectifs ci-dessous sera évalué selon une échelle à trois modalités : (+) : atteint à un niveau satisfaisant (o) : atteint partiellement (-) : non atteint, niveau insuffisant	
code:	être capable de:
E1	restituer le contenu d'une leçon (apprendre ses leçons)
E2	refaire un exercice déjà fait
E3	résoudre un problème routinier
E4	résoudre un problème non-routinier.
O1	répondre en ayant été sollicité nominativement
O2	répondre spontanément aux sollicitations
O3	prendre des initiatives en posant des questions pertinentes
Nom de l'élève: _____ période: _____	
matières	HG FC Pr Da IG Ma Ec An(1) Al(2) EPS SN
objectifs	
E1	
E2	
E3	
E4	
O1	
O2	
O3	
* observation générale de l'équipe:	
* observation de l'élève:	

* Cf. article sur le « conseil de classe » par Jean-Claude Régnier.

L'emploi fréquent du terme « évaluation formative » dans le langage des équipes pédagogiques est un indicateur supplémentaire de leur ouverture et de leur sensibilité aux approches nouvelles de l'évaluation. Cette utilisation ne semble d'ailleurs nullement abusive puisque leurs pratiques s'accordent avec cette référence. Là encore, il s'agit d'un indice de cohérence puisque ces équipes avaient pour projet (entre autres) une amélioration des conditions d'enseignement ; elles se devaient de recourir à une évaluation, elle aussi, orientée vers un même but : c'est-à-dire une évaluation formative, au service non de la sélection mais de la formation.

De par sa structure et sa nature, l'équipe pédagogique est conduite à se poser de manière spécifique une question d'évaluation : celle de l'évaluation globale de l'efficacité d'une pratique pédagogique. D'abord pour elle-même, puisque partant d'un projet rédigé qui porte trace des objectifs visés, elle se doit d'en évaluer la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs, soit pour réguler son action en cours d'année, soit pour ajuster ses méthodes et ses démarches à ses finalités en vue de poursuivre son action l'année suivante. Ensuite pour l'institution, puisque l'équipe est contrainte de justifier ses demandes spécifiques.

Enfin pour l'environnement immédiat, et en particulier les collègues puisque certains d'entre eux, et paradoxalement les plus hostiles, exigent de la part de l'équipe des preuves de son efficacité qu'eux-mêmes se refusent souvent à fournir.

Toutefois, on peut noter que seule une équipe pédagogique est armée pour faire face à une demande d'évaluation globale.

Le cadre de l'équipe pédagogique est aussi propice à quelques aménagements et démarches qui font partie d'une quête de plus grande cohérence des méthodes pédagogiques. Pour exemple, nous pouvons citer :

- la planification des contrôles entre les différentes matières pour éviter que les élèves n'en subissent plusieurs consécutivement le même jour, et ainsi limiter le stress induit par ces situations
- la suppression des « interrogations écrites surprises » qui contribuent à entretenir la confusion entre sanction et évaluation
- la réalisation d'un contrôle commun à deux ou plusieurs disciplines à l'issue d'un travail pluridisciplinaire
- la recherche d'une harmonisation des pratiques évaluatives mises en œuvre dans chaque discipline.

Enfin, l'apport le plus remarquable du travail en équipe pédagogique réside dans la possibilité offerte par cette structure de mettre en commun des informations et de les faire circuler. Ainsi ce travail contribue-t-il à faire évoluer une évaluation implicite vers une évaluation explicite à partir de laquelle chaque partenaire

peut prendre connaissance de ce qui est exigé.

OUTIL POUR... ÉVALUER (outil n° 9, pages 109 à 145, tome n° 2)

Ce chapitre contient un ensemble de documents réalisés à partir de ceux élaborés et utilisés par les équipes pédagogiques en expérimentation. Ces documents sont ordonnés à la réponse aux deux questions centrales suivantes :

Peut-on procéder à une évaluation différente de celle qui se pratique habituellement au sein des classes de lycée, et sur laquelle tout le monde s'accorde pour dire qu'elle est incomplète et insuffisante ?

Dans le cadre scolaire actuel, peut-on accroître la validité de l'évaluation, étendre son champ d'application et diversifier les objets sur lesquels elle porte ?

Nous nous limitons à fournir ici la liste des documents et leur place dans la problématique de l'évaluation, espérant qu'à ce terme le lecteur ait envie d'aller voir par lui-même.

Code	Objectif du document	Code	Objectif du document
1	La variation des "notes" globales	13	L'analyse des acquis des élèves.
2	Le bilan des points faibles et des points forts	14	La mise en évidence de la perception du cheminement de l'élève par lui-même.
3	Le profil des résultats de l'élève	15	L'évaluation du fonctionnement de la classe dans le cadre d'un travail en équipe pédagogique.
4	(grille d') évaluation bipartite d'objectifs	16A	La saisie des caractéristiques de l'élève.
5	L'évaluation d'une compétence : — capacité à faire un exposé	16B	Le niveau d'adaptation scolaire de l'élève.
6	L'évaluation d'une compétence : — capacité à faire un exposé	16C	L'évaluation de l'utilisation du temps dégagé par le recours au minimum horaire.
7	L'évaluation d'une compétence : — capacité à lire	16D	L'évaluation du soutien
8	L'évaluation à l'issue d'un travail sur un thème circonscrit : — autoévaluation des capacités	16E	L'évaluation du tutorat
9	Autoévaluation des productions	16F	L'évaluation du questionnaire
10	Hétéroévaluation des productions	16G	L'évaluation sur les groupes de niveau
11	Le bilan individuel mensuel de travail (autoévaluation)	17	Évaluation des unités de formation de méthodologie en Français.
12	L'évaluation du degré de satisfaction des élèves dans un système pédagogique	18	Évaluation des dissertations
		19	Évaluation : évolution de la problématique

Évaluation d'un système pédagogique

Enfin, pour conclure, nous revenons à la questions des finalités de l'évaluation : Pour quoi évaluer ? » Le tableau ci-après rappelle celles qui ont été principalement retenues par les équipes en expérimentation et indique, par le biais des renvois aux documents, comment elles ont procédé pour les atteindre.

Ce rappel des finalités de l'évaluation paraît indispensable : si on ne pose pas au préalable à toute action d'évaluation la finalité qui la sous-tend, on risque de voir se développer une pratique « technique » de l'évaluation ainsi qu'une prolifération d'instruments fonctionnant pour eux-mêmes. Certains prendront cette remarque pour une évidence. Il se trouve que parfois, l'outil a pris le pas sur l'objectif et favorisé une pratique de l'évaluation comme un but en soi. C'est un écueil qu'il convient d'éviter car on y consomme beaucoup d'énergie pour peu d'effets en terme de remédiation au niveau des élèves.

Pour quoi évaluer ?	Document n°
On évalue pour...	Apport des équipes
Certifier	1, 5, 6, 7, 17, 18, 10
Faire le bilan	2, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Classer en groupes	10, 11, 3, 18
Diagnostiquer des erreurs	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 18
Prédire la réussite	1, 5, 6, 7, 10, 18, 8, 9
Orienter	1, 3, 5, 6, 7, 8, 10

POUR CONCLURE LA SÉRIE D'ARTICLES...

Par cet ensemble d'articles, j'ose espérer avoir contribué sans prosélytisme à la promotion d'idées qui nous sont chères au sein de l'ICEM. Fondatrices de nos pratiques, ces idées trouvent une concrétisation dans le travail en équipe pédagogique.

Parallèlement, il me vient aussi quelques questions analogues à celles que j'ai évoquées par ailleurs en introduction et que je me posais, il y a dix ans.

Serons-nous en mesure d'impulser des équipes pédagogiques organisées autour des méthodes que nous prônons ?

Sur ce terrain, saurons-nous trouver notre place et jouer notre rôle au sein des MAPPEN ?

Serons-nous capables d'organiser à l'ICEM des stages de formation pour l'aide à la constitution d'équipes pédagogiques en lycée ou en collège, selon des critères que nous avons plusieurs fois énoncés lors de la définition d'une « équipe Freinet » ?

Enfin, tout le travail d'expérimentation qui vient d'être conduit constitue pour nous un apport extérieur d'une richesse insoupçonnable.

Saurons-nous ne pas passer à côté ? Saurons-nous l'exploiter efficacement ?

Je terminerai ici par deux informations :

— pour des raisons éditoriales, l'article prévu sous le titre « Quelques propos sur l'autoévaluation » est reporté à un numéro ultérieur de la revue.

— les deux publications « Travailler en équipe pédagogique en lycée » sont désormais en vente.

Jean-Claude RÉGNIER
Montceau-les-Mines, juillet 1987

Éduquer: un acte d'humour

Entretien avec Alberto (Bernard Mangin), clownanalyste en communication.

Celui qui fait rire des êtres qui ont tant de raisons de pleurer, celui-là leur donne la force de vivre et on l'aime comme un bienfaiteur. (Marcel Pagnol)

L'école c'est sérieux, affirment en chœur parents et enseignants. Aussi une classe qui rit est-elle suspecte. Le sérieux se définit d'ailleurs dans le Petit Robert comme une chose « qui ne prête pas à rire ». Pourtant, depuis 1957, Martin Grotjahn a étudié aux États-Unis les effets du rire en psychothérapie. « *L'éducation par le rire n'a pas encore été envisagée sérieusement. Elle encouragerait l'irrévérence et conduirait à un esprit de démocratie dans la prochaine génération, dans une mesure à laquelle nous ne sommes pas encore préparés.* »

Dans un ouvrage consacré à l'humour en éducation, Ziv insiste de même : « *Le rire est une des expressions de la liberté. Il est le résultat de la liberté qu'on prend avec les idées.* »



LE FOU DES CADRES

Alberto a développé une pratique qu'il a intitulée : « *Créer l'événement dans l'événement* ». Des interventions impromptues, surprenantes et comiques restituent dans un miroir déformant les débats en les poussant dans leurs limites jusqu'à l'absurde.

« *Je surviens en général entre deux allocutions ou à la fin d'une séquence d'exposés, sous la forme d'un personnage burlesque qui crée la surprise tout en reprenant à son compte, à sa façon — et en s'adressant au public — les idées, concepts et réflexions qui viennent d'être émis. Les personnes ne sont pas visées directement. C'est la situation d'ensemble qui est mise en jeu de sorte que cette clownanalyse, positive et respectueuse des individus, est bien acceptée.* »

Jean L'Hour, responsable-communications de Pioneer-France-Mais reconnaît : « *Vous avez su nous déranger, avec finesse : ça laissera, je pense, un grand souvenir pour tout le monde.* »

Le généticien Albert Jacquard est encourageant :

« *Vous avez repris mieux que moi en cinq minutes ce que j'ai mis plus d'une heure à expliquer.* »

Une technique, c'est sûr, mais surtout une nouvelle façon de considérer les rapports humains dans l'entreprise.

J'ai demandé à Alberto comment lui était venue cette vocation et s'il intervenait également dans les écoles.

LES ENTRÉES-ÉVÉNEMENTS

Il y a deux terrains où j'ai appris à m'improviser, c'est, d'une part la rue et les places publiques ; j'en ai fait pendant des années, à Aix-en-Provence, à Paris, à Nancy, surtout dans le Sud-Est. Il se trouve que j'y avais des amis et l'été je descendais sur la Côte. Là, je troquais mon habit de psychosociologue contre celui de clown.

J'ai trouvé aussi un autre terrain. J'ai eu la chance qu'une fois une institutrice de Colmar me dise : « *Bon puisque tu es clown, pourquoi tu ne viendrais pas dans ma classe ?* » J'ai donné mon accord mais à une condition, c'est qu'on monte un « coup » comme un numéro de clown, c'est-à-dire que ce ne soit pas un spectacle banal qu'ils attendent en criant « Ouais, ouais, ouais, c'est le clown ! » et qu'ils soient tout excités avant. Parce que ça me casse un peu la créativité et je

1957-1987 : Trente ans ont passé et l'humour gagne du terrain. Pas seulement à la télévision, dans la publicité dans les manchettes des journaux (comparez les titres du Monde de 1987 à ceux de 1957 !) mais aussi dans les écoles. C'est précisément Alberto (alias Bernard Mangin) qui lui en prépare le chemin.

Il est né en Lorraine en 1952. Diplômé en sciences économiques, en psychosociologie et en sciences de l'éducation, puis formé aux arts du spectacle (théâtre, danse, acrobatie), il a fondé une compagnie d'un genre nouveau Alberto TTC qui intervient dans des colloques, des congrès et des séminaires d'entreprise. Ainsi ont fait appel à lui, ces deux dernières années : le groupe Pragma (club de managers d'entreprise), France-Mais, la société Solmer, AEMO (Action sociale en milieu ouvert) mais, également, les ministères de l'Agriculture, de la Recherche, EDF, la FOEVEN et l'AROEVEN parmi une centaine de « clients ».



dirais même l'énergie de voir les enfants excités avant un spectacle. C'est une situation un peu difficile pour l'acteur. Aussi, lui ai-je dit : « Tu ne les préviendras pas. Tu feras un peu l'étonnée quand j'entrerai dans la classe puis on laissera les choses se dérouler. La première intervention de ce genre s'est faite à Colmar. Je suis entré dans la classe à huit heures du matin et j'en suis sorti à dix heures. C'était le délire total, j'ai improvisé pratiquement avec chaque élève.

J'entre une première fois puis je ressors immédiatement. J'attends deux-trois minutes, j'ouvre la porte et je reste un peu plus longtemps et comme si je m'étais trompé, je repars. La troisième fois, c'est inévitable, il y a chaque fois un éclat de rire. Parce qu'il y a un effet de répétition et parce qu'on est passé de la crainte au rire.

Et on pourrait même expliquer physiologiquement que c'est parce qu'il y a eu la peur qu'il y a eu le rire. Le rire alors déclenche ma propre imagination et en même temps me donne autorisation d'entrer dans la classe. Car la classe est un lieu sacré et on n'y entre pas comme

ça, à moins de s'appeler inspecteur. (La direction du collège avait donné son autorisation au vu de mes références, bien sûr.)

D'abord, l'institutrice a demandé : « Monsieur, c'est pour quoi ? » mais très vite le fou-rire l'a prise et elle est allée s'installer au fond de la classe.

Je joue avec tous les accessoires que je trouve dans la classe. Je prends la pile de cahiers et j'interpelle les élèves. Suivant le cours qu'ils ont : Albertine de Proust, une dictée, le théorème de Thalès, je me mets en situation d'élève, d'un élève un peu plus naïf que les autres qui jouerait au plus malin. Ce faisant, je valorise ceux que je sens effectivement moins malins. Acte pédagogique, n'est-ce pas ?

J'ai répété cette expérience dans de nombreuses écoles et même à Barcelone, en Catalogne, avec des élèves faibles apprenant le français en cours du soir.

Là, pour entrer dans une classe au rez-de-chaussée, j'ai demandé une échelle au gardien ce qui l'a fortement intrigué. C'était la première fois qu'un événement liait ce gardien à une classe de l'établisse-

ment car, naturellement, je l'incorporais dans le psychodrame. Tout le jeu consistait à me faire comprendre de ces adolescents qui ne connaissaient que quelques mots de français. Ça avait donc un intérêt linguistique évident, sans que j'eusse la prétention de me transformer en professeur de langues. On ne peut pas dire qu'on va remplacer le professeur de français par un clown de français.

Cette entrée-événement, qu'apporte-t-elle en définitive aux élèves et au professeur ?

Alors que dans la clownanalyse j'interviens à partir de contenus qui ont déjà été énoncés, dans l'entrée-événement, je pars pratiquement de zéro. Mais, dans les deux cas, il y a des effets semblables. D'abord le rire est bon en soi, ça fait du bien à tout le monde, ça crée un autre type de relations entre le prof et les élèves ; ça transpose la classe : pendant un temps assez court la classe est devenue un théâtre. On vit un moment un peu en dehors du temps et de l'espace habituels. On quitte le scolaire... pour retomber dedans après, évidemment ! Mais ce n'est quand même plus comme avant. Plus subtilement encore, il y a une espèce de reconfiguration des éléments de la classe. Le timide va se mettre tout à coup à parler, à s'exprimer ou à bouger. Le fort-en-gueule va vouloir me tenir tête, me faire la concurrence. Au lieu de réagir comme si j'étais agressé, j'essaye de lui renvoyer sa réplique pour qu'il essaye de partager le jeu avec moi. Il se passe des tas de choses, et fréquemment des profs me disent, après : « Certains élèves, c'est la première fois que je les vois comme ça. »

MON FILS EST UN MAIRE-ENFANT

Le clownanalyste Alberto intervient dans des séminaires d'entreprise mais aussi à l'occasion de rencontres d'enfants : colloques publics ou associatifs.

On m'a demandé d'intervenir comme clownanalyste dans un congrès sur les Conseils municipaux-enfants. Il s'est tenu en juin 1987 au Centre Pompidou à Paris. Il rassemblait des enfants de Schiltigheim, d'Orléans, de Saint-Sauveur et de différentes autres villes de France ayant de tels conseils. Il y avait une forte participation d'enfants, il y en avait même deux ou trois à la tribune mais les adultes monopolisaient un peu trop la parole bien qu'ils aient fait un effort pour être tout à fait au niveau des préoccupations des gosses.

Au cours de cette journée, l'enfant était la vedette, il était glorifié. Je suis intervenu comme je le fais généralement en poussant certaines situations à l'absurde. Je me suis présenté comme un impresario. J'essayais de vendre l'enfant-vedette. J'indiquais que l'enfant-vedette était un bon placement si on prenait quelques précautions et je reprenais tout ce que les adultes avaient dit au cours de la journée.

A un autre moment, je jouais le rôle d'un père qui disait : « Moi, je suis adjoint au maire et mon fils est maire dans son propre conseil municipal. Aussi ai-je des problèmes dans mes discussions à table avec mon fils. Il me tient tête et me dit : « Toi, t'es même pas maire », à quoi je réplique « Toi, t'es pas dans un vrai conseil. » Et maintenant, comme il sait parler, ça n'en finit pas ! »

A la fin de la journée, j'ai pris dix enfants qui s'ennuyaient dans le public, je les ai tous conduits sur la scène en leur disant : « Ne vous souciez de rien. » J'annonçai au public que j'allais leur donner la parole... mais sans jamais la leur donner ! Là j'ai caricaturé un peu fort car ce n'était pas tout de même ce qui s'était passé durant la journée mais il fallait bien rendre sensible ce que pouvait signifier l'expression « donner la parole ».

Ceci éclaire un peu ce qu'est la clownanalyse : une manière de renvoyer le public à lui-même et les conférenciers à eux-mêmes, de dramatiser ce qui est trop dramatisé ou inversement car ça va bien dans les deux sens. Dans les deux cas, il y a surtout « drama », le théâtre. Sophocle et Molière ne font pas autre chose quand ils dramatisent des situations du quotidien. En clownanalyse on le fait mais d'une façon ponctuelle, événementielle.

L'ENFANT-CLOWN, UN RÉVÉLATEUR

Subitement, parfois, un enfant se sent des pulsions de clownerie. En classe, il est alors très mal accepté par les maîtres :

Faire le clown dans la classe est un signe de malaise. Mais réduire la clownerie à cela, c'est réduire quelque chose qui est important. C'est un signe de malaise pour lui mais aussi pour la classe. En psychologisant trop ce phénomène au niveau de l'enfant (« c'est un être angoissé, hypersensible... »), on omet de reconnaître que cet enfant trop sensible est en même temps un miroir du groupe, un analyseur qui exprime un peu l'état de la classe. Si on ne le voit ainsi, on regarde cet enfant un peu plus positivement. Car toute l'affaire est là. Tant qu'on le voit négativement, on ne peut avoir d'action efficace sur lui ; on procède comme les vieilles médecines qui s'attaquent aux symptômes et non aux causes. En fait, on réprime.

Quand la classe s'ennuie, lui, justement par chance, il ne va pas dormir. Il va embêter le professeur car tout le monde est sage et lui n'est pas sage. Mais il faut voir ce que cela veut dire : être sage. Il met un peu le doigt sur la fausseté de la situation. Le point positif que le professeur peut utiliser est que ce type d'enfant a tendance à être plus créatif. Dans ses boutades, dans ses jeux de mots, il va dépasser le professeur, le prendre de vitesse ce qui met ce dernier en porte à faux. La tendance de celui qui est dépassé, dans la société, est de rabattre le

caquet de l'autre. On le voit même dans les débats politiques à la télé. Il réprime au lieu de surenchérir pour passer à l'échange ludique, créatif. Le professeur dépassé ne voit pas que l'élève a suggéré quelque chose d'intéressant qui peut être repris par tout le monde et qui peut être éclairant. Le prof peut prendre l'humour de l'élève à son compte. C'est cela que souvent on ne sait pas faire. L'intérêt de prendre le relais de l'humour, c'est que l'enfant-clown n'en rajoute pas, il est reconnu ; pour la classe, on a passé un bon moment, et pour le prof, ça crée un petit break.

ESPRIT CLOWNESQUE ET FORMATION

L'humour paraît être une disposition naturelle. De ce fait, il semble difficile de l'enseigner. Peut-on espérer néanmoins sensibiliser des enseignants-stagiaires au comique, à l'esprit clownesque ? Avec quel profit ?

Je verrais assez bien dans les séances de formation à l'École normale ou dans les Centres universitaires de formation, l'utilisation « d'entrées-événements » ne serait-ce que pour voir comment les stagiaires réagissent à l'humour.

Que cela puisse être débattu et, qu'à partir de là, il puisse y avoir une réflexion sur le rire, le comique, l'excitation, le débordement, etc.

On peut encore aller plus loin et envisager des stages sur l'improvisation, sur l'esprit clownesque... Mais dans un premier temps, ce qui me paraît le plus important, c'est de donner aux enseignants l'occasion de réfléchir sur leur propre attitude vis-à-vis du comique, du clownesque au quotidien.

Si on refait, comme dans la tradition, un cours sur le comique on est encore « à côté » ; il faut imaginer des situations qui permettent au rire de se mettre en place. Dans le jeu de clown — ceci se vérifie au cours des stages — le clown se trouve seul face à un public avec peu de moyens car il n'a pas de texte comme le comédien. Il a peu d'histoires, peu d'accessoires. Il a surtout son corps, sa voix, sa respiration, son attitude, ses hésitations, ses balbutiements. Il a tout ce qui est de l'ordre de l'expression. C'est, pour la personne, l'occasion de se voir vivre face à un groupe. Or, ce qui se passe dans la classe, c'est que l'instituteur se sent seul aussi mais il n'a pas l'expérience de le vivre comme tel. Au contraire, généralement, il fait tout pour ne pas être démuné (cf. le rituel de l'interrogation, de la lecture, de l'exercice).

C'est important de réagir au vécu et non à ce que nous pensons du vécu. Il n'y a pas de réponse toute faite mais un état d'esprit face à la promptitude du quotidien. Le rire, c'est aussi une manière de ne pas fonctionner avec des jugements et des procès d'intention mais avec la réalité des comportements, des échanges.

Aussi bien pour Archimède, écroulé dans sa baignoire, que pour Newton qui se prend une pomme dans la tronche, ou Einstein les doigts pleins de craie devant son tableau, la création est liée au rire. Kundera titrait un de ses articles « Le rire de Dieu »... OUI il y a le rire créateur ; mais il y a aussi si l'on peut dire le rire négateur, le rire qui se moque, détruit, agresse... C'est pourquoi sans doute on aime beaucoup le rire et l'humour et on les redoute tout autant. »

Propos recueillis par Roger Ueberschlag



Pratiques, stratégies et recherches pour la réussite des enfants en difficultés

Dans le numéro 4/5 de L'Éducateur, la commission Enseignement spécialisé lançait un appel à une réflexion collective sur les « Pratiques, stratégies et recherches pour la réussite des enfants en difficultés ».

Les premières réponses sont arrivées : des réponses variées, diverses tant sur le fond que sur la forme, des interrogations, des questions (A partir de quand l'enfant se sent-il en échec ? Comment enseigner la notion : accepter l'échec ? Quelle est la part de la « croyance du maître dans ce qu'il fait » dans la réussite des enfants ? Y a-t-il des échecs dus à la mise en place d'une pédagogie coopérative ?...) mais aussi des réflexions théoriques, des notes de lecture...

Nous vous livrons ci-dessous une des participations reçues :

L'ENTRETIEN, LIEU D'EXPRESSION POUR LA RÉUSSITE

L'entretien, ce moment de paroles, reste dans ma classe depuis plusieurs années une activité importante de l'expression des enfants. Parfois expression simple, sans suites visibles a priori, parfois tremplin pour d'autres activités... L'entretien prend des formes variées ; il est animé de manières différentes selon les objectifs (des moments informels autour de tables, en passant par des projections de documents à l'épiscopo ou des déballages de matériaux apportés...). L'entretien est un moment où s'exprimer permet à chacun d'être reconnu, d'intéresser les autres, soit par ce qu'il apporte ou par sa capacité à écouter, à questionner.

Dans le cadre du thème de travail de la commission, j'ai choisi de mettre en avant cette pratique, car il s'y révèle (dans ma classe) un certain nombre d'avancées réalisées par des enfants en échec. Que ces avancées soient liées à un contexte plus large dans la classe en pédagogie Freinet est évident ; mais que ces avancées puissent se révéler lors d'entretiens mérite d'être souligné et ce pour qu'avancent nos recherches.

Il existe bien entendu d'autres lieux et moments où se révèlent des avancées, et là, je compte sur la variété et la multiplicité des témoignages dans le cadre du thème ci-dessus pour que nous avancions encore.

Deux exemples dans le cadre de l'entretien :

1) SYLVIE ET L'ARGENT DE L'ÉTUDE

Un matin, Sylvie arrive en pleurant. Grosses difficultés en classe, peu de journées sans qu'elle s'isole dans ses échecs. Elle ne dit jamais rien de précis. A l'entretien, elle présente souvent ce qu'elle appelle un « truc » que les autres l'aident à définir : un gadget PIF, un prospectus, une roche... Elle est souvent agacée par ces aides.

Ce matin-là, Sylvie va communiquer ; elle choisit de le faire à l'entretien.

Elle a peur... du directeur, de ses parents. Elle a égaré une enveloppe avec 100 F contenant l'argent de l'étude. L'expression est alors nette, précise. Les faits sont

clairs. Elle a égaré l'enveloppe. Ou on la lui a volée. Elle l'avait à la maison dans son cartable avant de partir. Elle ne la trouve plus.

D'autres enfants doutent un peu ; Sylvie mélange souvent les faits et les dates. Là, elle répond aux questions avec précision. Les faits se révéleront justes et on élucidera l'histoire.

Ce qui est REMARQUABLE, c'est la capacité « soudaine » qu'a eu Sylvie à expliciter clairement mais aussi à organiser les recherches de cette enveloppe avec les autres enfants. Ce matin-là, elle ne subit plus... et pourtant, elle a déjà eu à faire face à ce type d'aventure.

Elle avait plutôt tendance à se taire et à embrouiller l'histoire.

La journée sera bonne pour Sylvie. Et surtout, durant l'entretien, Sylvie s'est plus adressée aux autres enfants qu'au « maître ».

Une avancée importante à l'occasion de cet entretien qui lui permet de devenir une des fidèles de ce moment et même de demander à essayer d'animer quelques séances formelles.

2. UN LIVRE PRÉSENTÉ A L'ENTRETIEN

Slim est un ancien de la classe (déjà présent en 86-87).

Il se passionne depuis la rentrée pour la lecture de livres divers (romans, fictions, documentaires...).

Mais il s'en sert peu alors il garde cela pour lui...

Un jour, il me présente, en aparté, un livre pris en bibliothèque de Choisy-le-Roi. Il s'agit du fameux « Prince de Motordu ».

Slim est assez bon lecteur. Il le lit (en confiance quasiment) avec talent. Mais pour lui, à ce jour, savoir lire un livre n'a pas de relation directe avec la lecture dite scolaire. Sa vision de l'école et son désir de passer (à savoir retourner dans une classe « normale »), excluent le fait que savoir lire un livre, qui plus est un livre amusant, puisse être en rapport avec ses progrès.

Et souvent Slim commence une activité qu'il qualifie de « c'est pas du travail » et ne l'achève pas. Il se réfugie dans du travail plus conforme à ce qu'il appelle « travail à l'école » et là aussi ne termine pas.

Il s'en suit de la dispersion et des périodes d'agressivité.

Je propose à Slim de lire ce livre aux autres enfants, soit au cours de l'entretien du lendemain, soit dans le cadre de moments de communication où l'on peut passer des brevets (un de ces brevets concerne notamment la capacité de présenter un livre aux autres).

Il préfère présenter son livre à l'entretien. Au cours de l'entretien, il commence à raconter. Puis se décide : je préfère lire un extrait. La réaction des autres enfants, enchantés, le pousse à lire le livre entièrement.

Dans le groupe (ou l'attention du groupe n'est pas toujours soutenue facilement) l'attention est totale.

Slim a réussi une première étape.

Un peu plus tard dans la semaine, il reprend ce livre pour en faire une page dans le journal n° 1. Le travail est accompli jusqu'au bout, sans insistance de ma part : texte, résumé, illustration, exemples, maquettage...

Le journal diffusé dans l'école a un certain succès. Et sa page intéresse enfants et enseignants. On lui pose même des questions dans la cour de récréation.

Une enseignante de CE1 lui propose de venir lire le livre aux enfants de sa classe. Il organise cette séance avec elle.

J'encourage, il a un peu peur. Toute cette période est accompagnée d'une grande stabilité en classe et dans l'école (récréations, cantine...).

La séance en CE1 se déroule bien. C'est un succès.

Un travail a été mené à terme et les suites sont importantes :

Slim a une autre image dans l'école (on a parlé de recyclages ???).

Il va souvent à la bibliothèque municipale.

Il participe au concours POÉSIE avec quatre autres enfants de la classe, concours organisé par la bibliothèque municipale.

Et il obtient un troisième prix sur 150 participants pour sa tranche d'âge.

Pour Slim, des avancées certaines. Et surtout une plus grande cohérence entre ses désirs d'activités et sa vision de l'école.

Michel FÈVRE

Pour vos participations : D. Mujica - Groupe scolaire - Rue Alexis-Carrel - 18000 Bourges.

TROIS LIVRES COMPLÉMENTAIRES :

Les hasards de l'édition, mais surtout, pensons-nous, les nécessités éducatives de l'heure nous ont mis entre les mains trois livres qui, à leur niveau, parlent de « discipline », de « violence » et de rapports conflictuels. Faut-il « punir » la violence ? « l'interdire »... ou travailler avec ? Le problème est vaste, chacun de ces livres est un jalon.

DISCIPLINES ET PUNITIONS A L'ÉCOLE

Bernard DOUET
PUF, 1987

Thème : une enquête scientifique sur un sujet bien peu connu. A partir d'entretiens et de questionnaires vers les adultes (enseignants - parents) et les enfants, l'auteur analyse les représentations respectives de la discipline et des punitions à l'école.

Le livre : sans polémique, avec objectivité, Bernard DOUET en vient tranquillement à cette conclusion qui ne nous étonnera pas :

(p. 208) « Dans le même esprit que Henry et Selosse dénoncent le système pénal et carcéral, il nous semble temps de rechercher et de comprendre les causes profondes de l'indiscipline et de trouver les « vrais remèdes » plutôt que d'appliquer un système aveugle et finalement néfaste. »

Bien sûr, ce livre, et ce n'est pas son sujet, ne propose pas ses solutions, mais il montre les limites des pratiques courantes. Pour cela, il est passionnant. On peut ne pas apprécier son style « universitaire » (thèse à l'origine) mais on doit en admirer la vigueur.

Un livre important :

INTÉGRER LA VIOLENCE

de Richard HELBRUNN et
Jacques PAIN
Éditions Matrice, 1986

La violence fondamentale

Ce livre prend d'abord racine dans cette phrase de Bruno BETTELHEIM (*Survivre* p. 229, cité p. 78) : « En affirmant qu'il n'y a pas ou qu'il ne doit pas y avoir place pour la violence dans notre nature affective, nous évitons de chercher les moyens éducatifs qui permettraient de contrôler les tendances violentes, nous essayons de cette façon d'obliger chaque individu à refouler ses pulsions agressives, puisque nous ne lui avons pas donné les moyens d'expression de remplacement dans le cadre de la société. »

C'est dire que l'approche n'est pas, ne peut pas être « non violente ». Sur les traces théoriques de Bergeret (la violence fondamentale) et contre toute approche

de la violence comme ersatz du « péché », c'est précisément d'une recherche de pratiques éducatives et sociales avec la violence dont il est question.

Vers des pratiques

Les pratiques recoupent essentiellement (mais pas exclusivement) les sports de combat : judo, buds, karaté, boxe française... une violence ritualisée qui permet à la violence de s'intégrer dans le socius au lieu qu'elle détruise le sujet de violence. Pratiques de psychanalyste : les thérapies frappantes de Richard Hellbrunn. Pratiques de formation d'adultes : les « stages violence » de Jacques Pain. Pratiques aussi d'éducateurs spécialisés : comptes rendus de nombreuses expériences en prévention, mais aussi en institution.

Sans arrêt, il y a un aller-retour pratique/théorie, une véritable praxis pédagogique.

Quelques manques :

Puisqu'il s'agit d'une recherche, et de pratiques en cours, il n'y a pas prétention à l'exhaustivité, bien sûr. Il y a là œuvre de pionniers dans un domaine difficile. Beaucoup reste à explorer.

Et d'abord tout se passe dans ce livre comme si la violence était uniquement une violence de « mecs » : des adolescents essentiellement. La réponse serait alors une violence « contrôlée » par d'autres « mecs » : il est quand même remarquable que sur treize auteurs d'expériences, il y ait douze hommes. Est-ce à dire qu'il n'y a pas de violences des enfants, des filles et des femmes ? Partage encore entre un sexe « faible » et un sexe « fort » ? Faut-il être ceinture noire et homme pour répondre à la violence ?

Mais attention, ce n'est pas ici d'une condamnation « idéologique » dont il est question, mais bien d'une question concrète : de la même manière que la panalyse qui voudrait que tous les enseignants soient psychanalystes est absurde, de la même manière il n'y a pas à faire du « tout-sport-de-combat ».

Deuxième champ à explorer : l'école. J'avoue que le seul chapitre qui y est consacré m'a agacé : ayant justement la double expérience d'éducateur (en semi-liberté et en milieu ouvert) et d'enseignant, je retrouve les préjugés et le côté vague des « recommandations » que l'éducateur spécialisé adresse à l'école : c'est que ces deux milieux hétérogènes, même s'ils ne sont pas hétéronomes et que l'éducateur qui reproche à l'école bien des choses ne fait pas l'effort de comprendre et, la condamnant en bloc, il ne peut guère l'aider à évoluer.

Malgré ces « critiques », il faut, en conclusion, réaffirmer que ce livre est essentiel pour les questions qu'il soulève et les passerelles qu'il jette entre ce qui, jusqu'ici, a surtout été une théorie de la violence ou, à l'inverse, une pratique sociale dont le seul choix était souvent la répression.

PAUL ÉLUARD, UN COLLÈGE AUX MINGUETTES

Syros, 1987, Ouvrage collectif

Le thème : Comment survivre puis vivre et enfin enseigner dans un collège difficile où la violence règne ? Comment les médias n'ont plus à faire de scoop sur les Minguettes...

Le livre

Que voilà un livre agaçant pour un « pédago Freinet » ! Ce qui se passe dans ce collège mais c'est tout bête ! C'est ça leur révolution pédagogique ? Des projets, des ateliers, des voyages-échanges, un travail d'équipe, des textes plus ou moins libres, du décrochage scolaire. Enfin soyons sérieux. Ça fait bien... au moins tout ce temps, qu'on disait qu'il faut faire ça, et maintenant qu'ils le font, on a l'impression qu'ils ont tout découvert ! Et puis, on réfléchit... et on se rend compte qu'il y a là quelque chose de neuf et d'important. D'abord, avec les auteurs du livre, souvenons-nous, les Minguettes il y a bien peu d'années : « l'archipel des Minguettes sur une galère en détresse ballotée d'échecs », « grâce aux médias, même les contrées lointaines en ont été abreuvées, voitures brûlées, tours noires et blanches, graffiti omniprésents, boîtes aux lettres défoncées, jeunes qui « rouillent », agressions, violence... ». Bien sûr, cela cache une difficile réalité urbaine, sociale, économique, institutionnelle qui est fort bien analysée. Inutile de dire que ce n'était pas la joie de venir travailler aux Minguettes... pas plus que d'y vivre, bien sûr.

Aussi le contraste est frappant avec la véritable jubilation pédagogique qui sourd des pages de ce livre. Une jubilation que le lecteur peut ressentir dès les premières pages, des plus remarquablement écrites.

Le contraste est saisissant aussi à voir l'évolution de la problématique : au début c'est plutôt du genre « Comment je vais retrouver les pneus de ma voiture en sortant ? » (si je retrouve les pneus ou la voiture), et puis après c'est « on culpabilise à mort sur les apprentissages, sur le « changer les rapports des parents au lire-écrire » et enfin, on s'ouvre aux autres (parents travailleurs sociaux).

La présentation du livre n'est pas mensongère qui dit « d'un collège abandonné lui-même au milieu des blocs et des tours, une équipe a créé une communauté, « tout simplement ». Mais ce « tout simplement »... s'il devenait possible, ailleurs ? Enfin, pour ne pas sombrer dans la magie pédagogique rappelons, avec les auteurs, que « ceux qui ont compris que tout est bien ont compris une sottise : il fallait lire que tout est un peu mieux. » Ceci n'est pas une bible. Mais c'est un bon livre.

Eric DEBARBIEUX

Suite du FLASH SUR...

L'EXPOSITION "FREINET"

Et puis c'est 36, la guerre d'Espagne. Les petits réfugiés espagnols qui écrivent leurs textes libres dans leur langue, qui peu à peu s'approprient la nôtre. Et réciproquement, des enfants français qui se mettent à utiliser des mots, à s'exprimer en espagnol. Aucune obligation, c'est le respect des uns pour les autres dans une communauté où fusionnent les deux cultures.

LE MOUVEMENT FREINET, SES IDÉES PÉDAGOGIQUES, SES PREMIERS OUTILS

A mesure que nous avançons dans l'itinéraire de Freinet, nous pénétrons plus avant dans celui de son Mouvement. Ils sont indissociables. Le Mouvement n'aurait pas existé sans Freinet, mais Freinet n'aurait pas progressé sans le Mouvement.

Nous arrêtons devant les différents outils, nous rappelons leur genèse, les recherches, les problèmes, les discussions avant leur sortie. Freinet, toujours au courant des nouveautés pédagogiques, des progrès techniques, toujours prêt à les utiliser, à condition de « mettre la technique au service de l'enfant et non l'enfant au service de la technique ». Ses rapports avec tous les grands pédagogues de son temps sont évoqués par des ouvrages des uns et des autres, par des lettres — certains échanges ayant même, pendant la guerre, transité par la Suisse grâce à Adolphe Ferrière.

Des premières enfantines aux BT sonores, en passant par les journaux scolaires, tous azimuts, les gerbes départementales, témoins de la réalité de la pédagogie Freinet, nous revivons des moments précis de l'évolution du mouvement, auxquels les uns et les autres nous avons plus ou moins participé.

Avec émotion, nous retrouvons des documents déjà exposés pour le quarantenaire, lors du congrès de Tours (1967) : les premiers échanges avec René Daniel, ses premiers journaux, sa première presse, le premier texte libre de Saint-Philibert « Les coquelicots ».

Personnellement, nous sommes heureux de voir ici — en lieu sûr, puisque appartenant désormais à un musée national — des objets que nous avions précieusement conservés depuis 1967, nous demandant toujours « qu'en faire ? ». Ce sont, par exemple, au dos d'imprimés administratifs périmés, les journaux scolaires du premier imprimeur tourangeau Marcel Ballon de Pont-de-Ruan (mort en déportation), le premier électrophone CEL et la collection de disques de Raoul Tessier, son originale machine à écrire sur laquelle, après en avoir débloqué la serrure, Michel a trouvé une lettre en cours

de frappe, tapée en 1940 par un ancien élève de Port-Boulet revenu passer un moment dans sa classe juste avant la débâcle.

UNE CLASSE FREINET RECONSTITUÉE

Et voilà la correspondance, l'art enfantin, une classe Freinet des années 50 reconstituée avec le mobilier d'alors, le matériel traditionnel, mais avec sur les murs : les enquêtes, la correspondance, les dessins... montrant comment l'instituteur du mouvement Freinet réussissait, en partant de RIEN, à faire de sa classe un milieu de recherches, de créations, d'échanges, de VIE. Et la chambre de l'enfant ! ... Vous irez la voir.

LE MUSÉE DE L'ÉDUCATION DE ROUEN ATTEND VOTRE VISITE

Faites comme nous, organisez des petits groupes et prévenez Michel qui se fera un plaisir d'être votre cicérone.

Et puis... faites connaître dans les CDDP, la FOL, l'OCCE, les CEMEA, le SNI...

L'exposition

« Célestin FREINET et sa pédagogie »
de juin 1987 à juin 1988
du mardi au samedi
de 13 heures à 18 heures
au musée national de l'Éducation
185, rue Eau-de-Robec - 76000 Rouen

VOUS POUVEZ ENCORE APPORTER VOTRE CONTRIBUTION

Et puis encore... ne gardez plus dans la poussière de vos greniers : vos collections de journaux scolaires, celles de vos correspondants, des travaux de vos élèves, des dessins, tous documents témoins de la vie du Mouvement. Ils seront très utiles aux étudiants, aux chercheurs qui viennent maintenant au musée pour étudier des aspects de Freinet et de sa pédagogie. Ils compléteront ceux, déjà nombreux, que Michel a réussi à collecter, mais pour lesquels il a encore des lacunes qu'il voudrait combler.

Une exposition aussi parlante, aussi fouillée, ne pouvait être réalisée que par quelqu'un connaissant parfaitement et l'homme et le Mouvement, quelqu'un qui se situant lui-même au cœur du Mouvement a pu avoir accès au maximum de documents disponibles.

Mais Michel tient à ajouter que s'il a pu mener à bien son entreprise, c'est grâce à ce réseau informel et complexe qui s'était formé autour de Freinet, à cet enchevêtrement d'échanges, à ces relations amicales et durables entre tous ceux qui

avaient « travaillé » ensemble, c'est ce qui a permis de retrouver d'un côté ce qu'on n'avait pu recueillir d'un autre. L'expo est, elle-même, le témoignage de l'esprit coopératif du Mouvement.

Denise et Paul POISSON

PRATIQUES DE FORMATION

ANNONCES DE STAGES ICEM

JUIN 88 :

• Formation à la pédagogie Freinet :
Du 2 au 3 juin à l'EN de Nancy (54).
Responsable : Gilles SAPIRSTEIN.

JUILLET 88 :

• Étude des nombres, étude du milieu :
Du 1^{er} au 2 juillet dans le Pas-de-Calais.
Responsable : Marcel THOREL.

AOÛT 88 :

• Initiation à la pédagogie Freinet :
Du 29 août au 2 septembre dans le Rhône.
Responsable : Georges BLANC.

• Initiation à la pédagogie Freinet :
Du 30 août au 3 septembre en Gironde.
Responsable : Joëlle BOUCHON.

NB : D'autres stages dont les renseignements ne nous sont pas encore parvenus auront lieu dans le sud-ouest, dans l'est, dans la Sarthe, la Loire atlantique, les Landes, les Bouches-du-Rhône...

Pour tout renseignement sur : LA FORMATION DANS ET PAR L'ICEM, écrire à Patrick ROBO, 24, rue Voltaire - 34500 BÉZIERS (fournir une enveloppe timbrée pour la réponse).

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ

Les chantiers AUDIOVISUEL, DOCUMENTATION et SCIENCES de l'ICEM organisent une université d'été.

Titre : La communication, interactions entre discours et images.

Lieu : Limoges - 3-13 juillet 88.

Six ateliers fonctionneront : son, vidéo, cinéma d'animation, documentation écrite, image vidéotexte et activités scientifiques.

Inscription à envoyer avant le 13 mai au Rectorat de l'académie d'exercice. Consulter le BO n° 12 du 24 mars 1988.

RIDEF BRÉSIL INSCRIPTIONS

A recopier et à renvoyer à :
J. MASSON - 162, route d'Uzès -
30000 Nîmes (France)
(Conservez un double).

NOM :
Prénom :
Date et lieu de naissance :
Adresse complète :
Numéro du passeport :
(Si vous ne l'avez pas encore vous l'enverrez ultérieurement - visa obligatoire.)
Téléphone :

COMPAGNIE : Iberia - Prix charter :
6 400 FF (quel que soit le lieu de départ).
Assurance : 120 FF (annulation, bagages, rapatriement, etc.).
En cas d'annulation, vous ne perdez que 120 FF...

VERSEMENTS : tout de suite : 1 000 FF (réservation) - Au 1^{er} juin 1988 : 5 520 FF.
Versement au compte : Crédit mutuel, rue Racine - 30000 Nîmes -
N° 164 54 140 (rencontres internationales).

REEMPLIR AVEC SOIN : (les billets seront rédigés selon ces indications et seront envoyés en temps opportun).
Entourez l'opinion choisie...

DÉPART DE : Paris, Marseille, Genève, Bruxelles, Madrid, Rome, Francfort.
Date de départ : 7.7.88 - 14.7.88 - autre date :
Date de retour : 2.8.88 - 9.8.88 - 14.8.88 - autre date : (RIO)

(Si l'escale à MADRID - dimanche, mardi, jeudi 22 h 30, lundi 9 h 30 doit nécessiter une nuit d'hôtel, celle-ci est prise en charge).

D'autres informations vous seront envoyées dès réception de cette inscription, transfert RIO-FLORIANOPOLIS, excursions et déplacements divers, etc.)

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Il n'y a pas de date limite pour réserver sur les vols « charters » prévus (théoriquement). Mais si vous tardez, on court le risque de ne pas avoir de vols complets et donc de ne pas avoir de place pour les jours prévus...

Le plus tôt est donc le mieux pour réserver.

Rappel : départ possible de Paris, Lyon, Marseille, Genève, Bruxelles, Rome, Francfort, Madrid (pour le même tarif).

Des informations complémentaires seront envoyées aux inscrits.

Voyez les dates de départ et de retour possible sur le formulaire ci-dessus. N'omettez pas d'inscrire votre adresse

(déjà un cas !). Remplissez avec soin (lettres d'imprimerie). Ne cochez qu'un seul lieu de départ et qu'une seule date de départ et d'arrivée (retour).

Possibilités de PAS.

330 dollars pour liaison interne au Brésil illimitée.

250 dollars pour quatre parcours (à prendre en même temps que le billet d'avion pour Rio, c'est-à-dire en mai).

La RIDEF a lieu
du 17 au 27 juillet 1988
à Florianopolis (Brésil).

GENÈSE DE LA COOPÉ

Praticiens des techniques Freinet et de la pédagogie institutionnelle, nous proposons à d'autres instituteurs et institutrices

DEUX STAGES :

— à AIX-en-PROVENCE :
du mardi 5 juillet au mardi 12 juillet ;
— à SAINT-AIGNAN (Loire-Atlantique) du mercredi 24 août au mercredi 31 août.

Renseignements et inscriptions :

Jean-Claude COLSON
20 chemin de Saint-Donat
13100 Aix-en-Provence.

Au revoir, Georges

On ne le voyait plus dans nos congrès, depuis une dizaine d'années. Mais les plus anciens d'entre nous se rappellent ses vives interventions dans nos assemblées générales, pleines de verve méridionale.

Car il était originaire de l'Aveyron. Pionnier de l'enseignement spécial, il enseigna d'abord à Decazeville, en 1954, puis au centre des Cadeneaux (13), enfin dans la région parisienne où il s'était fixé à Meudon.

Et c'est à ce titre que ceux qui ont milité dans la commission ICEM « spécialisée » le connaissent bien.

En 1960, il a été l'organisateur des cahiers de roulement, sériant les problèmes pédagogiques par chapitre et abordant les véritables difficultés posées par les enfants de la classe de perfectionnement. Ces cahiers de roulement mettaient en contact de nombreux maîtres pratiquant la pédagogie Freinet. Leur synthèse alimentera les bulletins de la commission, abordant les grands thèmes d'étude : le calcul, la lecture, le texte libre, la coopérative... Ainsi ces bulletins, à caractère essentiellement pratique, intéressaient les collègues, surtout après 1964, quand les Instructions officielles venaient leur recommander l'essentiel de nos pratiques. Ils étaient publiés par notre camarade P. Vernet.

Sa compétence était reconnue par les milieux officiels : le Centre national de formation de Beaumont-sur-Oise. C'est ainsi qu'il fut détaché au centre CAEI de Versailles, où il initia de nombreux stagiaires à l'utilisation des outils de la pédagogie Freinet, où il les aidait à réaliser leurs outils : limographes...

Il organisa la liaison avec tous les centres CAEI afin d'influencer la formation pédagogique et technique des stagiaires et encouragea le développement des classes témoins locales, référence vivante de notre pédagogie.

Il était le compagnon de nos stages, de nos rencontres, au cours desquels nous organisions collectivement notre travail. Mais il était de ceux qui pensaient qu'au-delà des rapports de travail, il fallait permettre entre nous une communication humaine très profonde ; la pédagogie Freinet vécue à travers nos rencontres.

Nous partagions la même conception de l'homme, de la société : homme de tolérance, de dialogue, il continua à militer à l'ICEM au moment où des camarades de l'IPEM (Institut parisien de l'École moderne) s'en séparaient, tout en continuant à avoir avec eux des relations de travail.

Dans L'Éducateur, en 1954, il écrit :

Dans cet esprit nous essaierons de montrer que la pédagogie d'une classe de perfectionnement ne diffère pas sensiblement de la conduite d'une école unique à une ou deux classes, et que nos classes peuvent vivre intensément dans une atmosphère de travail, de joie et de confiance. Précisons que les classes de perfectionnement sont extrêmement variées, quant au niveau intellectuel des enfants, et que ce qui est possible ici peut ne plus l'être ailleurs. C'est à chacun de s'adapter. Mais l'introduction des techniques Freinet dans nos classes, à quelque degré qu'on l'entreprenne (et on le peut toujours à un certain degré minimum) est toujours un rayon de soleil qui provoque une transformation rapide de l'attitude des enfants vis-à-vis du travail scolaire.

La Commission des classes de perfectionnement a cette année l'ambition de montrer, en exposant un certain nombre d'expériences modestes réalisées dans des classes de perfectionnement que le rayon de soleil est à la portée de tous ceux qui voudront ouvrir la fenêtre et qu'il dépend de nous que nos enfants maltraités injustement par la vie retrouvent la joie à laquelle tant ne croient plus.

GAUDIN Georges, instituteur.

Nous continuons ton combat, Georges.

P. YVIN



N° 303

DES FORÊTS MEURENT

Peut-être avez-vous remarqué que les arbres de certaines forêts de France et d'Europe mouraient et qu'on devait les abattre ? La pollution de l'air, appelée « pluie acide » est en partie responsable de ce mal. La silhouette de l'arbre se transforme, les aiguilles jaunissent et tombent beaucoup plus vite ; le bois n'a plus la même valeur. Les remèdes ne sont pas tous connus ; certains sont difficiles à mettre en place et sont coûteux.

Notre reportage permet d'aller sur le terrain, observer les arbres de votre région. Cela donnera peut-être envie d'agir pour sauvegarder nos forêts...

A lire dans nos collections :

BT n°s 911 et 981.

BT Son n°s 877 et 888.

BTJ n°s 33 - 42 - 101 - 134 - 150.

Deux albums Périscope sur la forêt.



N° 304

DES ENFANTS EN PLONGÉE

Le monde sous-marin est un monde mystérieux mais plein de merveilles. C'est aussi un monde vivant, à protéger, comme tous les autres...

Des enfants vous racontent comment, lors d'une classe de découverte à Port-Cros (Var), ils ont pratiqué la plongée sous-marine et ce qu'ils ont observé sous la mer.

De la préparation de l'équipement et des consignes de sécurité à la sensation d'être un cosmonaute... une grande aventure. Plongez avec eux !

A lire dans nos collections :

BTJ n°s 66 - 114 - 155 - 188 - 227 et 86 : *En classe de mer.*



N° 305

MOKPÈ, ENFANT KABYÈ DU TOGO

Il y a déjà plusieurs années que la collection BTJ ne nous avait pas offert un témoignage d'enfant d'un autre pays du monde.

C'est l'Afrique qui nous permet ce retour en découvrant la vie quotidienne d'un enfant Kabiè du Togo. Où l'on comprend que l'agriculture reste une des premières préoccupations de ce pays du Tiers monde et où l'eau est « la souffrance des femmes »...

Un récit simple sans fard, ni pitié, qui nous invite à réfléchir sur les autres cultures, les problèmes si différents de nos sociétés occidentales.

A lire dans nos collections :

BTJ n°s 1 - 3 - 8 - 9 - 51 - 77 - 93 - 162 - 177 - 244 - 250.

SBT n° 491.

BT n°s 614 - 624 - 626 - 636 - 658 - 662 - 666 - 674 - 738 - 747 - 755 - 764 - 783 - 831 - 842 - 845 - 854 - 885 et 930.



N° 306

CONNAIS-TU LE LOUP ?

« Promenons-nous dans le bois
Pendant que le loup n'y est pas... »

Comme leurs parents et leurs grands-parents, les enfants jouent sans doute au loup dans la cour de récréation.

En France, autrefois, le loup était un animal très répandu.

Au cours des âges, il est devenu un animal de légende. Il est le personnage principal de nombreux contes et récits à travers le monde.

Ce reportage a pour but de montrer aux enfants ce qu'est réellement le loup : un animal intelligent qui mérite qu'on s'intéresse à lui.

A lire dans nos collections :

Coffret BTJ n° 3 : *Les animaux sauvages.*

Du NOUVEAU du côté des POURQUOI-COMMENT ?



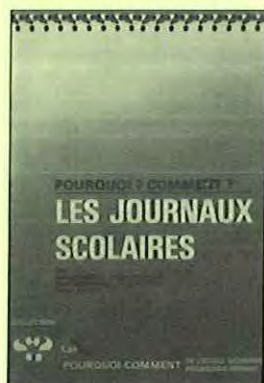
Pour l'année scolaire 88/89 les POURQUOI-COMMENT ?
seront disponibles :

- au numéro en se référant au catalogue 88/89
(titres ci-dessous)
- en abonnement, en supplément au **Nouvel Éducateur**
(abonnement partant du premier numéro de l'année scolaire quelle que soit la date
de souscription)

Titres à paraître :

Le texte libre
Les classes de découverte
La démarche scientifique.

Déjà parus :



S'abonner en se référant au catalogue 88/89 : PEMF - BP 109 - 06322 Cannes La Bocca Cedex