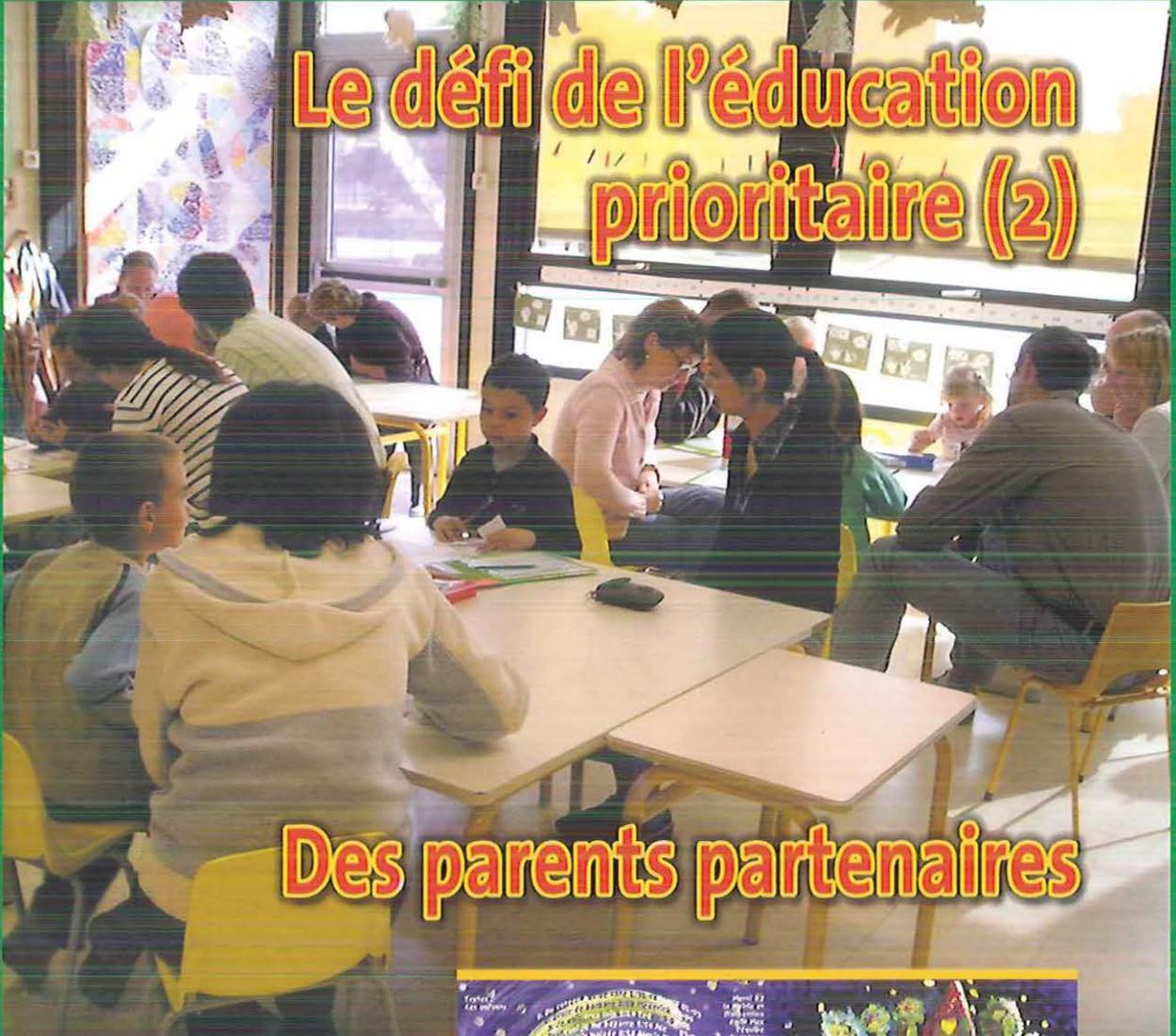


Le nouveau éducateur

DOSSIER



Le défi de l'éducation prioritaire (2)

Des parents partenaires



Écriture,
interprétation
et enregistrement
de chansons à l'école de plein air du COTEAU

CARTE BLANCHE

181

septembre 2006

Pédagogie
de l'autonomie
Paulo Freire

Expérience d'éducation
populaire en Uruguay

Vers une pédagogie
populaire en ZEP

pemf

Sommaire

Le nouvel éducateur

10 numéros par an
Abonnement : 44 e
Le numéro : 6 e

Photographies :

M. Léchopier : couv. I, p. 3, p. 6 - Ecole du C.O.T.E.A.U. : couv. I, p. 30, p. 31 - Aleph (92) : p. 7, p. 15 - I. Godron : p. 10 - R. Rollier : p. 12 - A. Alemani : p. 22 - F. Perdréal : couv. IV - S. Pralong : couv. IV - Dessins Michel Albert : p. 33, p. 35, couv. IV.

Conception graphique : B. Loste.

L'Institut coopératif de l'École moderne.

Présidente : Catherine Chabrun

catherine.chabrun@icem-freinet.org

Secrétariat national ICEM :

18, rue Sarrazin - 44000 Nantes.

Tél. : 02 40 89 47 50 - Fax : 02 40 47 16 91

secretariat@icem-freinet.org

Site Internet ICEM :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

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.

LE NOUVEL ÉDUCATEUR

Comité de rédaction :

Coordinatrice du chantier : M. Bachy.
Membres : C. Chabrun, J. Delarge, I. Guiot-Hullot, R. Jacquet, O. Klinger-Vetter, F. Vassort, N. Servajean.

Suivi technique : Isabelle Vorger-Levant.

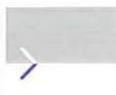
Imprimé par : Clerc (18-St Amand Montrond)

Pour écrire au NOUVEL ÉDUCATEUR :

M. Bachy : 22 rue de la Madeleine - 91140 Villebon sur Yvette
nouvel.educateur@icem-freinet.org

N° ISSN : 0991-9708

LE NOUVEL ÉDUCATEUR • Œuvre collective, réalisée et écrite sous la coordination de l'ICEM-Pédagogie Freinet éditée par PEMF, société anonyme - RCS Cannes B 339 033 334 - APE 221 - Siège social : Parc de l'Argile - 06370 Mouans-Sartoux (France) • Directeur de la publication : Pierre-Marie Dumont - Comité de direction : président-directeur général : Pierre-Marie Dumont - Administrateurs : Georges Delobbe, Françoise Gilles - Administration - Rédaction - Abonnements : PEMF - 06376 Mouans Sartoux Cedex • N° CPPAP 53280.



4

HOMMAGE
SCHOOL BLOUSES

- Pierre Guérin
- Le tableau du couloir



7

DOSSIER

Le défi de l'éducation
prioritaire
Des parents partenaires



19

POINTS DE VUE

Vers une « pédagogie populaire »
en ZEP



21

INTERNATIONAL

Expérience d'éducation populaire
en Uruguay



24

CHAMP SOCIAL

Une circulaire de rentrée
bien cohérente !



25

PAROLE À

Paulo Freire,
Pedagogia da autonomia, traduit
par Jean-Claude Régnier



27

CARTE BLANCHE

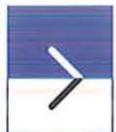
L'école de plein air du COTEAU



32

RECHERCHE
OUVERTURE

Promotion de l'Éducation
Intégratrice



36

ACTUALITÉ
ÉDUCATION

Des livres, des revues et des DVD
pour la réflexion
Seurfont sur le ouèbe



39

NOUVEAUTÉS PEMF

Éditorial

Le défi de l'éducation prioritaire, un défi à partager

Cette rentrée scolaire est soumise à une circulaire ministérielle qui, malgré sa volonté affichée d'une politique éducative « d'égalité des chances », annonce des mesures qui renforcent les inégalités sociales.

Cette circulaire de rentrée impose la méthode syllabique dès le début du CP, apprentissage de la lecture concentré sur l'année et sanctionné par une évaluation dès le début du CE1 : déchiffrement assené, lecture réservée aux plus nantis culturellement et PPRE (*Programme Personnalisé de Réussite Educative*) pour les plus récalcitrants !

Une circulaire au service de l'ambition ministérielle d'un « socle commun » pour les jeunes qui rejoindront l'enseignement général après le Brevet. Socle commun dont seront exclus, au fur et à mesure de leur scolarité, ceux qui n'acquièrent pas les compétences attendues et qui seront orientés vers des parcours professionnels.

Nous voulons une école conduisant chaque enfant, chaque adolescent, à être citoyen acteur et auteur de sa réussite.

Pour cela pas besoin de méthode syllabique ou globale, car la Méthode Naturelle de Lecture Ecriture prend en compte toutes les dimensions didactiques de l'apprentissage (Voir le *Nouvel éducateur* N°178/179 d'avril-Mai 2006)

Pour cela pas besoin de PPRE sans moyens, car nos classes respectent les parcours personnels des enfants et valorisent leurs connaissances, proches ou éloignées de l'école.

Et les parents ?

Une école à visée égalitaire et populaire ne peut se construire sans l'ensemble des acteurs éducatifs. Les parents, tous les parents, même ceux qui n'osent pas, ceux qui ont un vécu douloureux, ceux qui se dévalorisent, font partie de ces acteurs.

La loi d'orientation de 1989 définissait les parents d'élèves comme « des membres à part entière de la communauté éducative... ». Elle invitait les équipes éducatives à développer des actions en direction des parents, pour mieux les accueillir et les associer de manière forte aux activités de l'école, afin qu'ils puissent accompagner leurs enfants dans leur scolarité et mieux comprendre les tenants et aboutissants de l'école.

Cette loi portait l'ambition de la lutte contre l'exclusion des familles en marge de l'école. Elle a toujours bien du mal à s'appliquer aujourd'hui et reste souvent ignorée.

Pourtant, dans la circulaire de rentrée, on trouve cette recommandation liée à l'éducation prioritaire et qui pourrait être généralisée : une mise à disposition d'une salle dans l'établissement permettant d'accueillir les parents, d'organiser des cours d'alphabétisation, des rencontres, des activités associatives dont celles des associations de parents.

Pour des parents de milieu défavorisé, entrer dans l'école n'est pas chose facile, le langage qui y est parlé est éloigné du leur, le vocabulaire spécialisé, les finesses syntaxiques donnent lieu à des mépris et des dévalorisations. Ce que beaucoup d'enseignants prennent pour désintérêt, manque d'implication, démission n'est que silence lié à l'incompréhension et aux complexes devant les attitudes hautaines de l'école.

Et pourtant, c'est par l'entrée et la participation des parents à l'école, par l'acceptation des différences, par la volonté de les comprendre et non de les juger que ces derniers vont pouvoir appréhender la culture de l'école et en comprendre le fonctionnement. Permettre aux familles d'apporter leurs inquiétudes, leur culture, reconnaître et valoriser leur savoirs et leurs savoir-faire, rendre visible le fonctionnement des classes, en faire des partenaires actifs des décisions éducatives demeure une ambition pour l'école d'aujourd'hui et une nécessité. Les parents sont pluriels et tous doivent être représentés dans les instances de décisions, les conseils d'écoles, où chacun doit pouvoir participer selon ses possibilités, ses besoins et ses désirs d'investissement.

Les enseignants Freinet conscients de cette nécessité ouvrent les portes de leur école et de leurs classes, régulièrement, tout au long de l'année... Ils ne se contentent pas d'accueillir, d'informer. Ce sont les enfants eux-mêmes qui partagent avec leurs parents leur vie de classe ; ces jours-là, c'est : « l'heure des parents », « Chouette c'est samedi », « marché de connaissances »... Dans une co-éducation construite, les enfants s'y retrouvent toujours si tous ensemble, enseignants, éducateurs, parents, enfants et adolescents sommes associés et partenaires, pour vivre une école du 21^{ème} siècle.



« Chouette, c'est samedi ! »

Marguerite Bachy

Pierre GUÉRIN,

Dans la continuité d'un Mouvement Freinet né en 1927 avec l'audiovisuel (cinéma, radio, disques, outils pédagogiques les plus modernes de l'époque) Pierre Guérin prend la relève du Bureau d'Etudes des Techniques Audiovisuelles créé en 1945 par Raymond Dufour, et anime la Commission Audiovisuelle.

Jeune instituteur, adhérent de l'ICEM, il pratique tâtonnement expérimental, journal scolaire et correspondance interscolaire... Il comprend, dans les enquêtes de ses élèves, qu'il faut sauvegarder les témoignages recueillis auprès de personnes qui ont traversé des grands moments de l'histoire, comme les humbles activités de la vie quotidienne. Connaître le passé et le présent, pour se projeter dans l'avenir !

Dans les années 50, les premiers magnétophones à bande magnétique offrent de nouveaux horizons, donnent la possibilité d'enregistrer les sons (paroles et musiques) comme à la radio ! Pourquoi ne pas explorer ce domaine pour enrichir la correspondance interscolaire ?

Avec un jeune technicien de son âge, passionné comme lui par cette nouvelle technologie, ils se lancent dans la mise au point de matériels adaptés aux besoins des enseignants : c'est la naissance du « Parisonor ».

Avec Gilbert Paris commence un magnifique compagnonnage qui va durer... un demi-siècle !

Puis ce sont les « Documents sonores », et « BT son », qui reprennent quelques grands moments et rencontres d'enfants avec des écrivains, des scientifiques, des acteurs et témoins de l'histoire.

Ces productions de grande qualité, reconnues par les professionnels et par les milieux enseignants, constituent une vitrine très valorisante pour la pédagogie Freinet (Prix de l'Académie Charles Cros).

Des professionnels de l'ORTF sont intéressés par ce travail. Ainsi Jean Thévenot, qui rencontre Pierre Guérin, et avec qui commence une longue collaboration fructueuse.

En 1960 ils organisent un Multiplex radiophonique planétaire, une première mondiale ! entre des classes du Canada, Pologne, Japon, Mexique, France avec La Réunion, mais aussi des USA et de l'URSS en cette période de « guerre froide ». C'est un succès magnifique, avec un grand retentissement ! Repris l'année suivante.

Le pionnier Pierre Guérin organise un véritable compagnonnage de co-formation, lors de stages annuels



« ouverts » (Universités d'Été même, en 1987 et en 1988) avec des débutants et des « anciens » qui ont acquis un savoir-faire dans les domaines du son, de la photo, de la radio, du cinéma, de la vidéo...

Rigueur, exigence de qualité, authenticité et force de conviction sont les leitmotifs de Pierre.

« Adhérer à l'ICEM, ce n'est pas seulement payer une cotisation... c'est être un "travailleur" impliqué dans un chantier coopératif ! » aime-t-il répéter souvent.

Pierre Guérin ne se cantonne pas à ce seul aspect de l'audiovisuel à l'école. Sa passion des sciences lui fait rencontrer des savants et chercheurs comme Jean Rostand, Haroun Tazieff, Paul-Emile Victor, Yves Coppens... Il fait connaître des penseurs de formation pluridisciplinaire comme Laborit, Cyrulnik, Joël de Rosnay. Il initie à l'analyse systémique, et anime deux stages sur cette approche essentielle. Il participe à l'INRP à des groupes de recherche pédagogique en sciences, avec Victor Host, André Giordan. Une douzaine de « BT Sciences », remarquables et remarquées de la recherche documentaire, voient ainsi le jour sous son impulsion.

L'humaniste Pierre Guérin sait également « embarquer » ses collègues et amis dans l'univers romanesque de Jean Giono, celui des droits de l'homme avec Casamayor, dans l'approche et la découverte de la richesse de cultures différentes (Tunisie)...

Cette soif de vivre, ce goût de la recherche et de la découverte, Pierre Guérin les transmet, à ses collègues, comme aux enfants.

Le militant Pierre Guérin sait prendre ses responsabilités au sein du mouvement coopératif. Administrateur de l'ICEM, et de la CEL, il est de ceux qui ne se résignent pas à la faillite de la Coopérative et est à l'initiative de sa renaissance sous la forme de la S.A. des PEMF, dont il assure la fonction de Président en 1986.

Une grande figure du Mouvement Freinet nous quitte. Il nous reste l'image de l'honnête homme dont l'œuvre, l'engagement et la pensée constituent un phare de cette pédagogie à laquelle il a consacré sa vie !

Henri Portier (ICEM)

24 mai 2006

Le tableau du couloir

Corey a réalisé sur le tableau du couloir, en compagnie de Quentin, un dessin à la composition étonnante. Je vous passerai l'exercice de style qui consiste à vous décrire par écrit le dessin en question. Du reste, peu importe la trace. Ce qui m'importe, c'est la place occupée par ce tableau dans le couloir. La place ou la fonction. La poule ou l'œuf.

Devant ma classe, il y a un espace suffisamment grand pour y installer une table pouvant accueillir 4 enfants et permettre aux vingt et un, de 4, 5 et 6 ans de s'habiller sans gêne. Cet espace achève le déroulement d'un long couloir en béton armé.

Quand je fus nouvellement nommé dans cette école maternelle, le tableau noir occupait déjà le mur du couloir en face de la porte d'entrée de ma classe. Au départ, je l'utilisais pour donner un peu d'information aux parents, très vite effacée par les enfants qui, à cette occasion montraient à leur camarade combien ils étaient forts dans l'« effaçage » de tableau. De même, devant ce tableau fixé à hauteur d'enfant, se trouve un banc sur lequel les enfants s'installent pour se chausser et, en même temps, font disparaître avec leur dos une partie de mes messages.

J'ai dû râler un jour... contre moi de n'avoir pas constaté avec autant d'évidence que ce tableau était mal placé, que le banc était mal placé, que les enfants étaient mal placés et, qu'à la vérité, c'étaient les représentations du maître qui étaient mal placées.

Ce tableau destiné à l'information est devenu tableau d'expression libre pour les enfants.

Quelles traces peut-on y voir ?

Des dessins monos et polychromes, des écrits, des lignes, des traits. Mais des productions libres, libres, libres. Tellement libres qu'elles sont éphémères et que la disparition est peut-être une composante de cette expression libre. Je ne photographie pas, je ne redessine pas, je ne demande pas de reproduire la composition. Sa nature est fugace et éternelle. Fugace à nos yeux, éternelle dans nos mémoires, dans nos expériences à l'ouvrage. Mais ce qui est remarquable, c'est que la qualité des œuvres ne s'en trouve pas altérée.

Les enfants mettent la même application à réaliser des compositions tant éphémères que durables. Leur disparition n'a jamais provoquée de pleurs ou de disputes. Cependant, que de frustrations ai-je pu ressentir après le passage du chiffon sur ce qui me semblait singulier. Mais quoi ? Je me sais prisonnier de mon obsession de la conservation. C'est ma culture. C'est mon temps. On garde, on conserve, on archive. Pour quoi ? Rendre notre monde meilleur ? Élever l'humanité à plus d'humanité ? C'est raté. C'est le renfermé qu'il sent notre monde. Le musée.

Le tableau noir, c'est le chef d'œuvre et non ce qui est dessus. Parce que le tableau noir autorise, permet, incite, libère.

Ce tableau est un chef d'œuvre permanent.

« Combien pour ce tableau ?... une vie ?

- Inestimable ! »

Post-scriptum :

Les productions fugitives du tableau noir m'ont fait penser à ce que certains enfants font de leur réalisation. Il s'agit de ces enfants qui cachent : ils collent, ils peignent, ils écrivent et puis, ils plient et ils agrafent ou ils collent quelque chose dessus. Ils nous montrent, par exemple, une très jolie composition. Nous les complimentons. Ils sont visiblement contents et, cinq minutes plus tard, nous découvrons avec stupéfaction que tout a été recouvert de peinture noire.

Pour de vrai, ce qui les contente, c'est d'être complimenté, c'est d'être aimé. En fait l'œuvre n'est pas fugitive, elle n'est qu'un moyen. Elle n'existe pas en soi. Il faut être assez obsédé par la réalité pour n'y voir qu'une chose désincarnée.

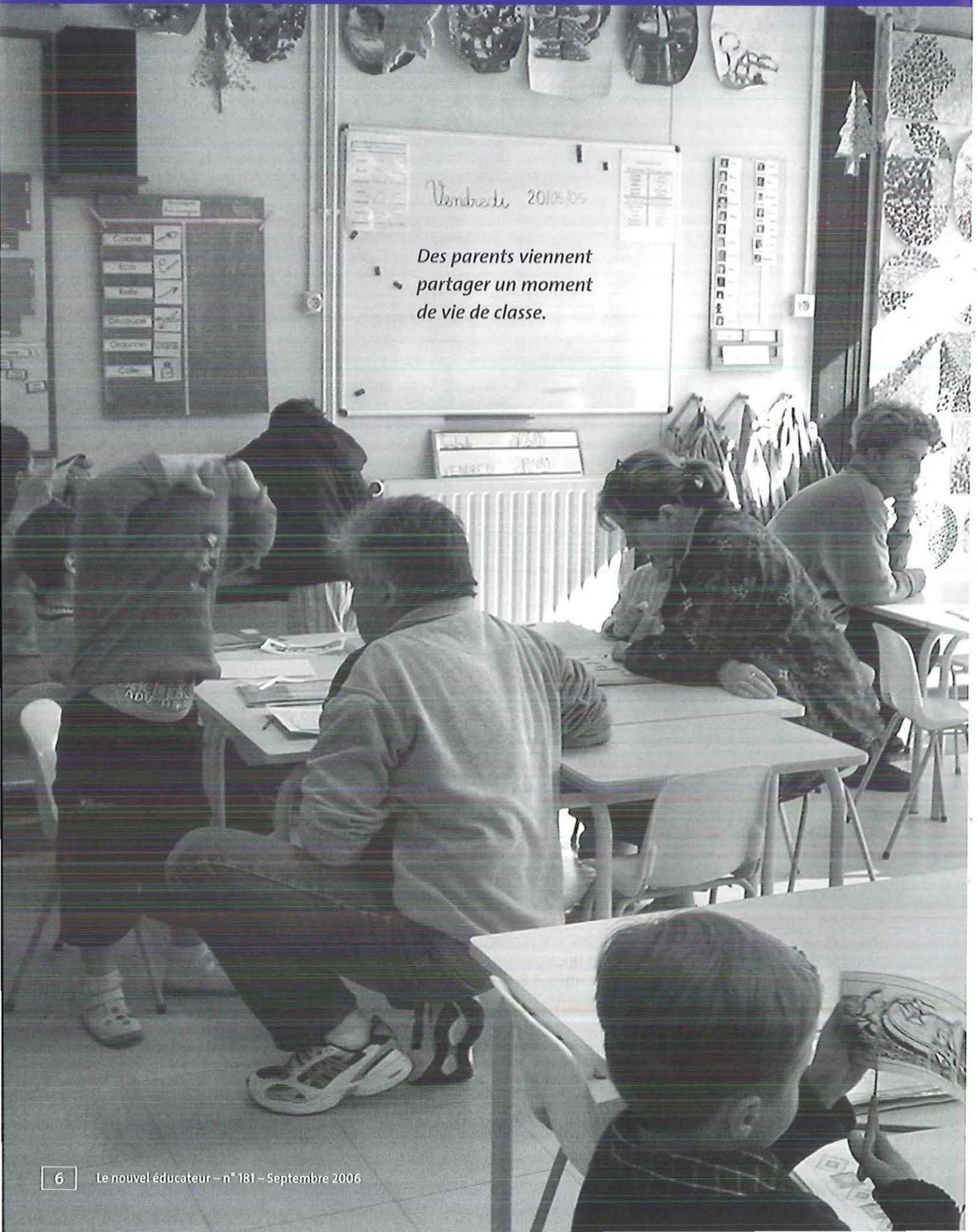
Un enfant est un être en constante réincarnation.

Finalement je crois en la réincarnation.

Je l'observe tous les jours dans ma classe.

Demain il fera beau,
alors j'ouvrirai les fenêtres.

Christian Rousseau



Vendredi 20/05/06

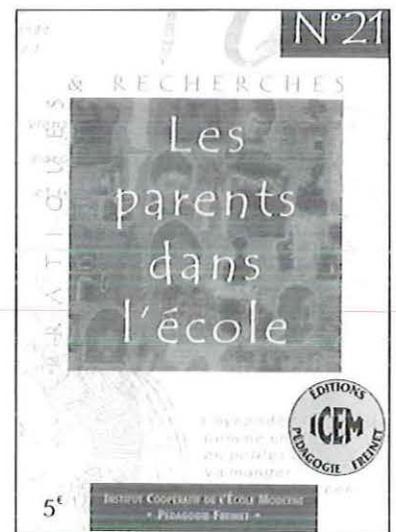
*Des parents viennent
partager un moment
de vie de classe.*



Le défi de l'éducation prioritaire

Des parents partenaires

Le dossier du nouvel éducateur 180, de juin 2006, « *Le défi de l'éducation prioritaire* », présentait le travail de trois équipes d'enseignants Freinet, d'écoles classées en ZEP. Il développait l'importance d'une cohérence d'équipe pour un travail efficace dans ces milieux dits « sensibles » où les enfants vivent dans la précarité, le non-respect des règles et la loi du quartier. Dans ces écoles la réussite s'appuie aussi sur l'accueil des familles, l'insertion dans le quartier, la volonté d'ouverture pour créer un espace de communication vrai et un climat coopératif entre enseignants parents et enfants.



Atelier d'écriture parents-enfants

Dans ce second dossier consacré aux zones d'éducation prioritaire, des enseignants témoignent de leur partenariat avec les familles.

Dans une école maternelle de Nantes, un travail avec les familles permet à celles-ci d'investir l'école et d'en devenir des partenaires. A Montreuil, en maternelle toujours, l'écoute et le partage de contes ouvrent les portes de la culture traditionnelle et du langage aux enfants et à leurs parents. A Nanterre, des ateliers d'écriture se sont ouverts dans le quartier, à la demande des familles, avec le soutien des enseignants de plusieurs écoles.

Ces trois articles témoignent de l'engagement des enseignants Freinet pour une éducation populaire de qualité. Ils montrent qu'en ZEP comme ailleurs, les enfants peuvent parler, écrire et échanger dans le respect de l'autre et que tout un chacun peut partager sa culture pour construire une culture commune, plus riche.

Les relations entre les familles et l'école en ZEP

L'équipe enseignante de l'école maternelle Dervalières Chézine à Nantes (44) a mis en place plusieurs actions pour permettre aux parents de comprendre l'école dans laquelle vit leur enfant et de s'inscrire dans une relation positive avec l'école.

Notre école maternelle, située en ZEP, compte 6 classes, chacune de deux ou trois niveaux. Les indicateurs statistiques du quartier et de l'école montrent que le contexte économique et social est particulièrement difficile (82 % de catégories socio-professionnelles défavorisées). Nombreux sont les parents d'origine étrangère qui sont dans une confiance absolue vis à vis de l'école et semblent se désintéresser des activités scolaires. D'autres parents, français, se montrent profondément méfiants. Convaincus que la relation école-famille joue un rôle fondamental dans la qualité des apprentissages scolaires, l'un des axes de notre projet d'école cherche à favoriser le développement de cette relation.

Nous sommes attachés à l'idée que les projets d'apprentissage scolaire doivent être soutenus par les parents pour que l'enfant puisse s'y engager. Mais cela n'est pas si simple. L'idée même de projet nous confronte à une difficulté. La précarité de certaines familles est telle que l'accompagnement de leur enfant dans la construction de projet est très éloigné de leur quotidien. Que signifient aussi les termes

« apprentissage scolaire » auprès des parents qui méconnaissent ce qui se passe à l'école, ce qu'elle attend d'eux et de leur enfant ?

La promotion de la coopération avec les parents aide à franchir ces difficultés. La coopération amène les parents à rentrer dans l'école la tête haute, reconnus dans leur rôle de premier partenaire éducatif. Elle favorise aussi la compréhension mutuelle.



Des actions que nous mettons en place

❖ Les actions passerelles

Nous veillons à la qualité des premiers échanges qui s'établissent entre les parents, l'enfant et l'école. Des actions passerelles mises en œuvre avec les partenaires de la PMI préparent les parents et l'enfant à la prochaine scolarisation des nouveaux petits. Ces actions, organisées en juin, comprennent des temps de rencontre dans la classe et des moments d'échanges sur la vie quotidienne à l'école. Elles concernent tous les nouveaux qui vont être scolarisés l'année suivante. En septembre, nous

demandons aux parents de partager les premiers moments de classe avec leur enfant, d'une à quatre matinées selon la disponibilité familiale et les difficultés de séparation de l'enfant.

❖ Des moments d'observation dans la classe

Pour permettre aux parents de mieux comprendre la vie de la classe et les apprentissages visés, ils sont invités à passer une matinée dans la classe de leur enfant une fois par an. Les principes de ces moments d'observation sont basés sur :

- le respect de la vie de la classe (deux parents au maximum par matinée) ;

- la confiance mutuelle (les parents s'engagent à être discrets sur ce qu'ils ont observé dans la classe afin de ne pas porter préjudice aux autres enfants de la classe ou à leur famille) ;

- la recherche de compréhension (court moment d'échange après l'observation avec l'enseignant pour expliciter les situations observées).



A propos de l'action passerelle

Ma fille est entrée en petite section de maternelle en septembre 2005. Nous avons pu bénéficier pour cette rentrée d'une «action passerelle». Cette dernière avait pour objectif de permettre aux plus petits, pour qui c'était la première rentrée scolaire, de la faire en douceur et de s'intégrer dans les meilleurs conditions. Les parents étaient invités à être présents dans la classe avec leur enfant et ce pendant quatre matinées. Ce délai est adaptable à chaque enfant. Dans mon cas, je n'ai accompagné ma fille que 2 matinées, cela lui a suffi pour s'approprier l'espace et les personnes qui allaient désormais faire partie de son quotidien. Ce qui a probablement facilité son intégration est qu'elle était habituée à aller à la garderie. De ce fait, la séparation n'était pas quelque chose de nouveau pour elle. Par contre, pour des enfants qui n'ont jamais quitté leur cellule familiale, cette action leur permet de vivre dans de meilleures conditions leur séparation avec «la maison» et leur entrée dans une collectivité telle que l'école. En effet, l'école est un endroit important et incontournable dans la socialisation de nos tout petits. C'est pourquoi il est indispensable qu'elle se fasse en douceur et non dans les pleurs comme se déroule trop souvent la première rentrée scolaire. C'est pour cette raison que l'action passerelle est importante parce qu'elle offre à l'institutrice une disponibilité plus large aussi bien auprès de l'enfant que du parent. Les parents, en faisant partie de la vie de la classe pendant quelques jours, s'approprient davantage quelle peut être leur vie sans eux, à l'école. En effet, le stress du jeune écolier est souvent véhiculé par l'appréhension de l'adulte à laisser son enfant aller vers quelque chose qu'il ne connaît pas lui-même. Il est probable que si ce dernier sent son parent serein, cela l'aidera à se rassurer et à mieux vivre la séparation. C'est tout cela que cette action passerelle permet.

Carole Chemin

Ce moment vécu en commun, centré sur la vie de classe d'une matinée ordinaire, permet au parent de mieux appréhender les attentes de l'enseignant et le contexte quotidien de son enfant à l'école. Il donne des points d'appui pour l'échange qui suivra. Cette action a d'autant plus de sens auprès des parents qui méconnaissent ce qu'est une école maternelle et qui semblent distants. Certains parents découvrent à cette occasion des contenus d'apprentissages.

❖ Solliciter les parents pour enrichir la vie de la classe.

Les parents sont invités à venir dans la classe pour animer un

atelier, présenter un savoir ou un savoir-faire : atelier cuisine, atelier bricolage, présentation « d'objets du pays ». Cette action est valorisante, elle constitue un levier pour la communication et favorise la création de liens. De plus, la diversité des origines culturelles des familles constitue une richesse à exploiter.

L'intervention des parents nécessite d'être encouragée pour qu'elle soit effective. Il faut souvent rappeler plusieurs fois que nous sommes demandeurs.

Les projets intégrant une production finale collective comme la création d'un CD avec les comptines de différents pays ou un recueil d'objets de différents pays ont été plus

porteurs et ont favorisé la participation de tous les parents des classes concernées.

❖ Des rencontres avec chaque famille individuellement deux fois par an

Ces moments permettent de faire le point avec les familles sur la scolarité de leur enfant. Ils sont l'occasion de transmettre « le cahier de réussite », cahier d'évaluation appartenant à l'enfant. Ces rencontres aident aussi les parents à saisir de façon personnalisée ce que l'école attend d'eux, elle leur permet d'être plus présents dans le suivi de la scolarité de leur enfant. C'est un moment privilégié d'échange à trois (parent, enfant, enseignant) pendant lequel l'enfant saisit qu'il y a un partage de préoccupation entre les parents et l'enseignant qui le concerne directement.

« Ça permet de voir où en sont les enfants, comment ils progressent, où sont les petits soucis d'apprentissage et les évolutions ».

Madame Dufag, parent d'élève

❖ La participation des parents à l'élaboration du règlement intérieur

Tous les parents de l'école sont invités à réfléchir une fois par an sur le règlement intérieur. Le but est de rechercher avec les parents des solutions aux problèmes de vie scolaire auxquels nous sommes confrontés. Ce travail est mené en trois temps : les parents se concertent entre eux, un matin à l'école, puis une réunion avec un enseignant permet l'explicitation des questions et des demandes des parents, ensuite, les propositions de modifications sont discutées en Conseil d'École.

Au-delà de la régulation des relations entre adultes que ce type de travail apporte, cette action permet aux parents d'élèves de se situer dans ce qui leur est possible, envisageable, exigible au sein d'une école française, quelle qu'elle soit.

A propos du travail sur le règlement intérieur

C'est une bonne idée de travailler d'abord entre parents. Des parents n'oseraient pas dire certaines choses si on n'en parlait pas d'abord entre nous. Le jour du Conseil d'Ecole, on n'est pas simplement spectateur, on peut intervenir grâce à ces premières rencontres. Et on parle au nom des parents.

Marie Douart

Ce type de consultation est développé dans d'autres domaines : par exemple, nous proposons aux parents, dans un schéma d'organisation comparable, de nous communiquer leurs questions et d'échanger à propos du passage de leur enfant au CP.

❖ Les échanges au quotidien

En filigrane de ces actions instituées depuis 3 ans à l'école, ce qui compte aussi c'est le regard que nous portons sur les différences culturelles. Nous tentons de les expliciter auprès des familles étrangères.

Parmi les échanges informels du quotidien, nous donnons des repères aux parents, en évitant les jugements de valeur, pour qu'ils puissent se positionner dans les habitudes culturelles françaises et dans le cadre de la loi.

C'est un travail quotidien, délicat. Cela nous amène à aborder par

exemple les habitudes vestimentaires (quel est le regard porté sur un parent quand un enfant vient à l'école sans chaussettes, en plein hiver ou avec un caleçon de pyjama sous son pantalon quel que soit le temps ?), les habitudes d'endormissement (quel est le regard porté sur la famille quand on sait qu'un enfant ne s'endort à la maison que dans le lit du parent ?), les habitudes de communication...

Il nous faut aussi, en tant que témoin de certaines situations, être explicites avec les parents sur leurs droits et devoirs notamment dans l'exercice de l'autorité parentale. La situation est là plus complexe, nous travaillons sur ces questions en étroite relation avec les partenaires sociaux.

Dans chacune de ces situations, nous visons la valorisation du rôle parental. Sans occulter le respect des droits de l'enfant.

Ces actions sont complémentaires les unes des autres. Certaines visent davantage l'implication de l'enfant dans les apprentissages scolaires. D'autres cherchent à développer l'implication des parents en tant que parents d'élèves.

Les moments d'échanges communs entre les parents, l'enseignant et l'enfant ont des effets positifs. Les parents sont demandeurs du développement de ce type d'action et ils veillent au respect de notre engagement dans ce domaine. Ils ont par exemple, cette année, demandé que soit mentionné dans le règlement intérieur le rythme des rencontres individuelles portant sur les bilans de scolarité de leur enfant.

L'ambiance de l'école est plus sereine. Nous ne sommes plus témoins de tension entre parents,



les relations entre les parents et les enseignants sont pacifiées et plus constructives.

Une maman turque me disait dernièrement que c'était intéressant de voir ce qu'on faisait en classe mais, alors que je la questionnais sur ce que cette observation lui avait apporté, elle m'a dit ne pas comprendre pourquoi nous étions allés, un mois auparavant, au Musée des Beaux Arts pour « voir une femme nue ». Un échange s'est alors engagé à ce propos.

Je crois pouvoir dire de façon plus générale que nous constatons à la fois un développement de l'acceptation des différences culturelles, une implication plus forte des parents et un accroissement d'exigence quant au respect des décisions prises en commun. Les parents sont davantage présents en Conseil d'Ecole et acteurs dans cette instance. Cependant, ce sont principalement des parents français qui y sont représentés.

Ces projets nécessitent pour leur mise en œuvre un travail d'équipe fort, intégrant l'ensemble du personnel municipal qui travaille à nos côtés.

Isabelle Godron

Ecole maternelle Dervallières

Chézine, Nantes (44)

Construire une culture commune qui donne la place à chacun dans l'école

A l'école maternelle Paul Lafargue, située en REP à Montreuil (93), un travail sur les contes a permis de mieux accueillir les familles pour en faire des partenaires éducatifs.

L'école Maternelle Paul Lafargue (5 classes) est située dans un quartier excentré de la ville (peu de transports, de commerces et de structures sociales ou culturelles); elle est intégrée à un dispositif REP avec les écoles et le collège voisin.

La population en grande majorité d'origine étrangère, rencontre des difficultés d'ordre économique (chômage) ou social (familles monoparentales ou instables). Les enfants sont souvent en échec dans leur scolarité, surtout à cause des lacunes dans le domaine de la langue et des manques d'accès aux structures culturelles.

Peu d'associations existent dans le quartier et celles qui perdurent, éprouvent de nombreuses difficultés du fait du manque de moyens tant humain que financier.



Travailler avec les familles

Partant du principe que l'enfant réussit d'autant mieux à l'école qu'il se sent soutenu par ses parents et que les familles hésitent à rentrer dans l'école, du fait de leur vécu (ils ont majoritairement été de mauvais élèves), nous avons cherché, en équipe, comment les encourager à venir rencontrer les enseignants et vivre à l'école des moments positifs.

Durant plusieurs années, nous avons cru qu'il suffisait de faire des fêtes interculturelles : c'était la mode ! On ne s'en est pas privé... tous les pays ont été mis à l'honneur, toutes les cuisines, toutes les danses et musiques ! Cela faisait plaisir aux familles concernées, mais peu à peu, les familles non issues de l'émigration nous ont interpellés (parfois agressivement) : « vous n'aimez que les noirs et les arabes, ici ! »

Les réunions dites « de pédagogie » ne donnaient pas non plus de résultats probants : chaque trimestre, les parents sont invités dans les classes pour rencontrer l'enseignant, avoir une visite commentée et une explication des projets de la classe et de la progression de leur enfant. Malgré tout, certains se sentaient exclus, car ils ne comprenaient pas tous les mots.

Puis, nous avons commencé à penser qu'il fallait faire avec eux : des ateliers le samedi matin réunissaient parents et enfants. Ateliers dans lesquels, les enfants initiaient leurs parents à la pâte à sel, à la recette du gâteau au yaourt, aux « Kappla », aux jeux de société ou à la peinture. Les parents, amusés, jouaient le jeu mais ne prenaient pas cela vraiment au sérieux et le lendemain, continuaient à regarder

vaguement le premier dessin de leur enfant ou la fiche de cuisine de la classe des grands, tout en oubliant le cahier de liaison à la maison. Durant toutes ces années, parallèlement, la situation matérielle moyenne du quartier continuait de se dégrader et la distance se creusait encore entre l'école et les familles.



Une conteuse dans l'école, une piste s'ouvre

Puis, nous avons eu la chance d'inviter une conteuse extraordinaire, Malika, qui pendant plusieurs semaines a formé les oreilles des enfants, classe après classe, « Conte, Raconte ! » Et là, la magie a opéré ! Les enfants qui bougeaient sans arrêt se sont assis, subjugués ! Après, ils s'échangeaient les formulettes dans la cour de récréation.

Pas de magie en réalité mais un travail rigoureux d'approche et d'approfondissement. Avant la venue de la conteuse, les enseignants lisent aux enfants des contes, dans des albums illustrés et conduisent parallèlement, un travail corporel sur la capacité à se concentrer pour écouter : bruits, musiques, voix... ce qui est nécessaire pour pouvoir écouter sans voir !

Exemple : « Quand je raconte, faites l'image dans votre tête : il était une fois, un vilain ogre.

Qui voit l'ogre dans sa tête ? Comment est-il ? Quelle est sa taille ? Comment sont ses dents ?... »

Peu à peu, le travail de l'imaginaire peut se superposer aux propositions orales que les enfants reçoivent.

Quand Malika, la conteuse arrive, une place spéciale lui est faite dans la bibliothèque : une chaise recouverte d'un tissu damassé brillant, (comme un trône !) un tapis devant, pour marquer la distance entre la conteuse et le public, les rideaux baissés et une petite lumière à ses pieds. Parfois, elle ajoute une fumée d'encens. Le cadre ainsi posé, les enfants rentrent dans la salle en silence pour s'asseoir à ses pieds et attendent la petite phrase rituelle qu'ils reprennent avec elle : « Conte, Raconte ! ». Après la séance, le conte est repris avec les enfants, les personnages, principaux et secondaires, le problème posé, les épisodes, la fin...

Ce travail, en alternance avec les contes, crée à la fois un patrimoine commun, un vocabulaire spécifique (il était une fois, dans un pays lointain...), un usage peu à peu maîtrisé des temps de l'action (ils vivaient heureux, quand tout à coup, arriva un ogre dans la région...), et une ambiance générale telle que les enfants peuvent ramasser un petit bout de laine brillant dans la cour de récréation et venir l'apporter à la maîtresse de service en disant : « J'ai trouvé un fil de la robe de la princesse ! » et là, au milieu des jeux de ballons et des cris d'enfants s'élabore une petite histoire de princesse enlevée par une méchante sorcière...

Quelquefois, l'histoire est reprise en classe et ajoutée aux créations des enfants, d'autres fois, elle en reste là, nichée dans un coin de l'esprit et retransformée peut-être, plus tard... (voir l'histoire de Morgane).

Des séances du soir réunissent les familles, et, deuxième chance, les parents émus viennent nous remercier : « Personne ne m'avait plus raconté d'histoires depuis que j'étais enfant sur les genoux de ma grand-mère ! » ou bien « ça m'a remué le cœur d'entendre ces histoires, ça nous fait du bien ! » De nombreux exemples de changements d'attitude des parents vis-à-vis de l'école nous encouragent à poursuivre.

Ainsi cette maman qui ne venait qu'à reculons chercher sa fille, tant elle avait peur qu'on dise, une fois de plus, qu'elle n'avait pas réussi à appliquer les règles et permis aux autres de travailler : je l'encourage à venir à la soirée-contes que son enfant attend tant. Deux fois, elle promet puis change de programme, la troisième fois, je la vois, s'installer, puis le lendemain, Ô, surprise ! revenir. Etonnée, je lui demande : « c'est pour votre fille que vous revenez ? ou parce que vous aimez les contes ? » Elle me répond avec un sourire radieux : « les deux ! ». Depuis ce jour, nous avons réussi à renouer le dialogue et avancer pas à pas, pour finir l'année avec une vraie discussion sur l'avenir de son enfant.

Une autre maman, à qui je propose de venir écouter les contes, après la classe, avec son fils, s'exclame : « Ah ! J'aime tellement ça, les histoires ! Lui aussi ! Comme je ne sais pas lire, je lui explique les images, mais ce n'est pas si bien ! »



Au fil des ans, le conte prend sa place dans l'école

Le « projet conte » est né ainsi, il y a une dizaine d'années, pour permettre un échange et une valorisation des cultures représentées autant que pour donner une culture commune permettant un travail approfondi sur l'apprentissage de la langue. Au fil des années, le projet a évolué en prenant plus d'ampleur et en se transformant en projet de quartier avec un volet formation des adultes. Il fédère maintenant trois écoles maternelles, deux écoles élémentaires, deux associations de quartier de soutien social, la bibliothèque municipale et les centres de loisirs et, ponctuellement, le collège, tête de réseau. Depuis trois ans, les différentes actions ont fait l'objet d'un dépôt de projet auprès du DSU¹ et de la commune qui financent une partie des interventions. Des réunions de concertation ont lieu deux à trois fois par trimestre entre les partenaires du projet et permettent la gestion des programmations et une réflexion tant sur les objectifs que sur le bilan des actions.



A travers quelques exemples, essai d'analyse

Des contes improvisés puis retravaillés par la dictée à l'adulte :

Lors du stage conte, les enfants sont invités à improviser après la conteuse, soit en inventant leur propre histoire soit en brochant sur la sienne. Ils se mettent en condition : s'assoient sur la chaise de la conteuse qui leur prête exceptionnellement son instrument africain. (« Elle joue, elle secoue, on entend les mots qui bougent. Après, elle mange les mots et l'histoire sort de sa bouche ! » Stacy)

L'histoire est enregistrée, retranscrite par la maîtresse puis reproposée à l'enfant pour des corrections de forme.

Histoire racontée

Il était une fois une petite fille, sa maman lui dit va chercher des pommes alors elle partit là-bas et elle mange tout alors elle revient après sa maman lui dit va encore acheter des fraises mais elle mange tout après sa sœur elle dit va sur le chemin chercher un lapin elle y va et après elle mange pas le lapin elle aime pas ça alors après elle rapporte le lapin à sa mère et c'est fini

Noémie (5 ans)

Histoire après discussions et amendements

*- Il était une fois, une petite fille,
Sa maman lui dit :
« Va me chercher des pommes ! »
Elle partit, mais en chemin
Elle mangea toutes les pommes !
Sa maman lui dit :
« Va me chercher des fraises ! »
Elle partit mais en chemin, elle avait mangé toutes les fraises !
Alors sa grande sœur lui dit :
« Va chercher un lapin ! »
Elle y alla, mais
Comme elle ne pouvait pas manger le lapin,
Elle le rapporta à sa maman !*



Pourquoi faut-il continuer ce projet ?

Un bilan provisoire permet de constater que le projet génère des gains positifs : en matière de soutien affectif et psychique aux enfants en difficulté, d'acquisitions de compétences langagières et de relations avec les familles.

❖ **Permettre aux enfants de s'inscrire dans une histoire collective, d'affronter les obstacles pour grandir.**

A force d'entendre des contes, des rapprochements se font : l'ogre Baborco avale tout rond le petit Pietrino qui a mangé ses gnocchis et les enfants le comparent au loup qui avale le petit chaperon rouge, d'ailleurs, la fin est la même (des cailloux dans le ventre cousu, puis la mort du méchant). Quelques

réflexions sur la gourmandise, qui fait parfois mal au ventre, viennent aux enfants à qui les parents ne savent pas refuser les excès ni les expliquer rationnellement.

Toutes ces histoires de marâtre et de père ou de mère méchants qui se terminent bien pour le héros donnent peut-être espoir à ceux qui vivent des situations familiales complexes et douloureuses...

Tous ces pays visités dans les contes, réels ou imaginaires, peuvent faire espérer à certains qu'il y a toujours un lieu où l'on peut se réaliser et qu'il vaut la peine de le chercher malgré les embûches de la route !

Bien sûr, on ne peut vérifier réellement cet apport sans faire un travail psychologique approfondi sur chaque enfant, mais l'objectif est seulement d'offrir une possibilité.

❖ **Utiliser le langage pour penser, dire, restituer.**

Les enfants font plus facilement référence à des contes connus pour comparer des personnages ou des trames de récits. Le vocabulaire courant s'enrichit des formules traditionnelles du conte qui permettent d'explicitier un vécu et des sentiments dans un langage précis. Les situations évoquées dans les contes offrent à chaque enfant, selon ses besoins, un environnement psychique et éducatif qui peu à peu, et à force de répétition, donne les outils pour résoudre ses propres questionnements. Les résultats des évaluations de langage mesurent ce qui touche aux capacités d'écoute et de retransmission d'un récit. Ainsi, Badisse qui se traîne par terre et n'intervient jamais dans le collectif est le premier à s'inscrire lorsque

Lamine, le conteur, réclame une histoire en retour. L'enfant reprend alors quelques mots du conte précédemment entendu puis se tait, subjugué lui-même par son audace. Depuis, il a, par trois fois en 15 jours, levé la main pour proposer son idée. Ce même jour, six autres enfants improvisent pour le conteur, avec assurance et maîtrise du récit. On retrouve cette volonté de produire oralement des textes, poésies ou récits dictés à l'adulte. Bien que le champ lexical soit peu étendu, l'imaginaire se développe et l'aisance de prise de parole également. Et cela apparaît nettement après les contes.

❖ Améliorer les relations école-parents.

Au fil des années, le public s'est fidélisé et la demande est maintenant anticipée, tant par les parents qui s'inquiètent de la prochaine date, que par les enfants qui demandent : « Est-ce qu'elle reviendra Evelyne (ou Jacquie ou Malika) ». La fréquentation assidue aux séances de contes par les parents (98 % des parents ont assisté à la soirée « conte en pyjama », un quart des familles est venu écouter chaque soir de la semaine) montre que cette pratique culturelle est enracinée dans la vie de ces familles, pour beaucoup issues de cultures riches en patrimoine oral. Le plaisir évident, exprimé par ailleurs, de retrouver des pratiques anciennes joue un rôle important dans l'entraînement à la motivation des enfants. La valorisation des séances par les enfants, en échange, fédère un sentiment positif de la réflexion des parents sur l'école. L'occasion de pénétrer dans l'école à égalité avec leurs enfants et les enseignants, qui se changent en écouteurs au même

titre que les parents, crée un climat de confiance durable. Certains parents commencent timidement à proposer leur histoire, c'est la suite du projet : inviter les adultes à apporter leur culture d'origine, sous forme de contes retransmis, de comptines, de berceuses... Ils apportent déjà plus souvent, spontanément un livre, un disque, sans peur d'être jugés. Ils adhèrent majoritairement au projet de prêt de la bibliothèque (90 %) même des parents non lecteurs jouent le jeu et tournent les pages avec leur enfant.

❖ Construire une culture commune aux différents acteurs du champ éducatif du quartier.

Les partenaires ont appris à se connaître et à utiliser la complémentarité de leurs fonctions. Des projets communs peuvent naître de cette collaboration (travail sur la santé, affiches sur les droits de l'enfant, semaine contre le racisme...).

Dans la mesure où les enfants viennent de cultures très variées, beaucoup de familles n'ont pas les référents nécessaires à la compréhension des codes de l'école en France. L'éducation des enfants est aussi différente selon les cultures, si bien que le dialogue n'est pas facile, même avec une bonne volonté partagée. Il faut donc construire ensemble, parents, enfants, enseignants, des domaines d'accord qui permettent de partir d'un point commun. Les contes jouent ce rôle pour certains, soit dans le dialogue qui s'instaure avec le conteur où l'on peut exprimer ce qui est important ou révoltant ou amusant : on comprend mieux comment chacun fonctionne et ce qui le touche, soit dans les commentaires des enfants lorsqu'on leur demande si leurs

parents ont aimé : ils servent ainsi de passeurs. Le livre d'or ou l'affichage mural proposé après les contes est, pour ceux qui s'expriment par écrit, un lieu d'expression. Le parent écrit ce que dit son enfant, celui-ci voit son parent écrire sous sa dictée, c'est une action de mise en texte, mise en culture partagée qui intègre l'école dans le couple parent/enfant.

Les contes sont avant tout de l'oralité (même s'ils sont lus par les enseignants); les contes gardent, par leurs variantes plus ou moins connues, une possibilité d'évoluer, de se transformer et d'être racontés différemment selon le public, le moment ou l'humeur. Pour les enfants qui vivent des situations difficiles, c'est aussi vécu comme un espoir de changement possible, d'évolution, de fins différentes (certains enfants insistent beaucoup sur la fin du « Petit chaperon rouge » avec ou sans les chasseurs !).

Sans être une solution à toutes les difficultés, ce projet permet de construire un lieu de vie, d'introduire de l'écrit (dans le journal de l'école, les contes sont retransmis sous la dictée des enfants et illustrés) et de justifier des récits mythiques qui peuvent ainsi s'éloigner de la vie quotidienne souvent conflictuelle ou paupérisée.

Roselyne Rollier

Ecole Paul Lafargue, Montreuil (93)

1 DSU : Développement Social Urbain (financements de la Région gérés par le Préfet pour les villes ou quartiers qui sont concernés par le Contrat de ville)

« Les contes, ça donne envie de rester à l'école. »

Anaïs

Ecouter des contes, ça nous repose un peu

Morgane

D'une vie de classe à un projet de quartier

Ateliers d'écriture parents-enfants dans un quartier de Nanterre (92)

L'école Pablo Picasso à Nanterre a depuis longtemps ouvert ses portes aux parents. Un certain nombre d'entre eux a pris l'habitude de se mêler que d'un rallye-lecture, qui de l'organisation de la kermesse ou d'un repas de tous les pays... ou encore de prêter sa vie le temps d'une soirée monographie ou d'une-soirée Parcours de vie.



Du « Bistrot Poésie » à la « Scène Slam »¹

Avec gentillesse et bonne volonté, disponibles mais désintéressés, les parents aident leurs enfants à mieux vivre à l'école, et cette dernière à s'adoucir de quelques convivialités.

Ainsi en fut-il des premiers « Bistrot Poésie » en 1998, ancêtre des « Scènes Slam » qui se tiennent régulièrement deux fois par an et rassemblent à chaque fois entre 150 et 300 amateurs de poésie « urbaine et locale ».

Puis, sous l'influence du Centre Lecture à Nanterre, les parents en vinrent à se demander, mi-sérieux, mi-souriants, s'ils pouvaient eux aussi monter sur les planches et dire un texte, leur texte, lors d'une scène Slam, au milieu de leurs enfants et des professionnels de l'animation des rues !



La nécessité des ateliers d'écriture

Mais... pas facile de dire en public sans avoir pris son élan, l'élan de l'écriture. Pas facile d'écrire seul et après avoir quitté l'école depuis si longtemps. Entre inhibition et problèmes techniques, il restait la solution du collectif et de l'atelier d'écriture : parents et enfants ensemble.

Un an fut nécessaire pour que cet atelier trouve son équilibre, son rythme, son animateur. A la rentrée 2003, il était entièrement géré par des parents, sur des fonds municipaux et avec, comme seule aide des enseignants, un soutien moral non dissimulé et la transmission du calendrier des ateliers et des bulletins d'inscription.

Ma ville natale

Kolda est ma ville natale qui se trouve au Sénégal. Il fait très chaud, il y a le soleil et beaucoup de sable. Kolda c'est une ville qui est située en Afrique du Sud. C'est une région de la ville de Dakar qui contient 10 régions. Je suis née à Kolda dans un centre de santé qui se situe dans le quartier de Sikilo. Mon école s'appelle école Abdoulaye Diallo qui se situe à Doumassou dans une banlieue.

Madame Diawara

Pourquoi a-t-il repris ? avons-nous demandé :

- pour le plaisir de se retrouver, de trouver des têtes connues, de rencontrer de nouveaux visages ;
- pour la satisfaction des parents de faire avec leur(s) enfant(s) ;
- pour la sensation d'être soutenu par le groupe, permet de dépasser les difficultés à écrire ;
- pour une grande impression de respect, de liberté, de soulagement...
- et puis des rires et beaucoup de feuilles raturées ! nous fut-il répondu.



Et la lecture dans tout ça ?

Avec cet atelier, parents et enfants construisent, cultivent ou confortent leur expérience de l'écrit, voire leur expertise, rejoignant en cela les perspectives de l'équipe enseignante, laquelle a parallèlement organisé sa réflexion autour de l'idée de lecture experte.

Pendant que les enseignants se regroupent autour du logiciel IDEOgraphix, les parents se tournent vers la littérature de jeunesse et s'engagent dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler « Le chantier lecture ». Le conseil local FCPE Picasso obtient le financement nécessaire de la mairie pour ces objectifs :

- Favoriser l'entrée des parents dans l'école, leur y ménager une place.
- Valoriser cette entrée par des réalisations concrètes associant parents et enfants.
- Favoriser l'investissement des parents dans la scolarisation de leurs enfants, afin de renforcer leurs apprentissages.
- Participer au développement des échanges sociaux dans le quartier.

Je me souviens

Je me souviens du premier atelier d'écriture.

Je me souviens c'était il y a 4 ans.

Je me souviens c'était à Picasso.

Je me souviens, Michel n'était pas encore là.

Je me souviens du deuxième atelier d'écriture.

Je me souviens que Michel était là.

Je me souviens qu'il y avait un peu de monde.

Je me souviens des « je me souviens ».

Je me souviens des textes et de leurs auteurs.

Je me souviens des recueils qu'on a produits ou voulu produire.

Je me souviens de l'association qui s'est petit à petit agrandie.

Je me souviens des actions sur les différentes écoles du Parc.

Je me souviens de la demande des parents, du désir des enfants.

Je me souviens des mots, des émotions.

Je me souviens des « je me souviens ».

Je me souviens comme si c'était hier.

Je me souviens parce que ce sera demain.

Je me souviens des Georges Pérec, que j'aime ou n'aime pas.

Je me souviens de vous, des autres, des futurs.

Je me souviens des sourires, des lectures, des joies.

Je me souviens des échanges, des découvertes, des rencontres respectueuses.

Je me souviens que je me souviendrai longtemps

des « je me souviens ».

Isabelle Gasquet



Action de quartier

Devant l'ampleur de la tâche, il est décidé d'impliquer tous les parents d'élèves du quartier du Parc, éparpillés dans six groupes scolaires (pour information, ce quartier de Nanterre, proche de la Défense, rassemble près de 30 000 habitants). Alors l'association *Aleph 92* (Action Lecture Ecriture Pour les Hauts-de-Seine) est créée pour organiser les ateliers Slam à l'école, les ateliers d'écriture, le chantier lecture et d'autres activités, telles que le théâtre forum qui puise également dans les ateliers d'écriture, en partenariat avec les parents du quartier.

L'organisation centralisée de ces ateliers voit des liens se créer entre habitants du quartier, entre parents,

entre enfants, entre les différentes générations accueillies au sein des écoles. Les familles prennent plaisir à revenir ensemble dans ce lieu et certains renouent avec l'Institution. Chacun se trouve valorisé dans les domaines de l'expression, l'écriture et la lecture, se découvre autrement et soi-même.

Ma ville natale c'est Paris 14ème à la clinique St Pierre de Montrouge. Mais j'aurais aimé naître dans un endroit plus rigolo comme un bateau ou dans une noix de coco... enfin quelque part que j'aurais pu raconter et tout le monde aurait dit : oh...

Mais je suis née à la porte d'Orléans, dans un petit lit blanc comme la plupart des enfants.

Danièle Séné

A Nanterre

A Nanterre, il y a un grand parc où l'on peut se promener ou ne rien faire, courir ou bien lire...

A Nanterre, il y a des gens de toutes les couleurs et on fête Noël, l'Aïd ou Hanoukka...

A Nanterre, il y a une école très chouette et on s'y sent bien quand on y vient.

A Nanterre, il y a les amis de mes enfants et les parents des amis de mes enfants qui sont devenus mes amis...

A Nanterre, il y a de grands immeubles qui font parfois peur à ceux qui ne sont pas d'ici...

mais pour moi ces immeubles sont devenus un grand village et d'ailleurs...

A Nanterre, j'ai une super copine avec un coeur gros comme ça et qui, elle, a une maison de campagne où elle m'invite tout le temps et où je ne vais jamais !

Nathalie Marsan



L'atelier d'écriture, un atelier de vie

Voici quatre ans (déjà !) que Michel Champendal anime l'atelier d'écriture de l'association *Aleph 92* à Nanterre. Chaque mois, hors vacances scolaires, il se rend dans une des quatre écoles primaires. De dix-huit à vingt heures, il propose à une assemblée de parents, parfois de grands-parents ou encore de voisins et puis d'enfants dits des écoles, trois temps d'écriture créative.

Ils sont jeunes, ces enfants. Ils ont moins de sept ans et alors ils ne peuvent écrire, trop jeunes qu'ils sont (c'est à partir de sept ans que l'on écrit de manière construite) et comme ils ne peuvent écrire ils dessinent ou bien ils dictent un texte à l'adulte qui les

accompagne ou les aide à écrire. Ils ont plus de sept ans et là, la plume leur permet de répondre aux consignes d'écriture. Les grands, quant à eux, émargent dans les trentaine, quarantaine, cinquantaine et parfois plus.

D'abord un temps d'écriture d'éveil est pratiqué pour se mettre en train. Une manière d'apéritif pédagogique qui a pour fonction d'ouvrir l'appétit à de nouveaux temps d'écriture plus trapus. Nous travaillons sur les souvenirs, les rêves, les lieux, l'attente ou encore les vacances, écriture de cartes postales estivales à l'appui, sur les goûts et les couleurs, l'air du temps. Et puis nous embrayons sur des récits. Récits de vie, récits d'aventures : la gamme des temps d'écriture est vaste.

Comme est vaste la qualité des textes produits de manière spontanée : les participants sont les premiers surpris des richesses qu'ils peuvent produire.

Une fois la consigne posée, consigne toujours très explicite et finalisée, les plumes se délient, généralement un quart d'heure durant. Puis chacun lit son texte. Au fil des années,

on s'est aperçu que les enfants lèvent la main en premier pour lire et que leurs parents ou proches adultes ne sont toutefois pas en reste.

On lit, on s'émeut, on découvre, on respecte, on s'agrège au groupe. On fait entendre sa voix dans le concert des participants. L'animateur d'atelier d'écriture a pour fonction, à l'instar d'un chef d'orchestre, de donner le « la » et de permettre à tous les instruments de se faire entendre.

Au fur et à mesure de l'avancée de l'atelier, s'est constituée une familiarité avec, et entre, certains participants qui reviennent assez régulièrement. Certains ont vécu et vivent des moments très forts. Tous prennent plaisir à travailler car cet atelier d'écriture est essentiellement un lieu de vie où la parole de chacun est **souveraine** : pour le plaisir de tous.

Le rôle de Michel Champendal consiste également à **valoriser** les textes. A les commenter brièvement pour en faire ressortir les qualités : qualité de ton(s), qualité grammaticale et qualité syntaxique. Car les écrivains (ainsi nomme-t-on les participants d'un atelier d'écriture) sont souvent peu satisfaits de leurs textes.

Le thème « Je me souviens » est décliné en deux textes : une énumération, suivie d'un texte qui reprend en détails un de ces souvenirs. Les deux textes de chaque auteur sont présentés ensemble.

Je me souviens de la randonnée en montagne avec un âne

Je me souviens du mariage de la collègue de ma maman

Je me souviens du camping à l'île de Ré avec mes papi mamie

Je me souviens de ma maternelle

Je me souviens de mon meilleur copain

Je me souviens des mille mille

Je me souviens de la naissance de mon frère.

Juliette Colin

Je me souviens de la naissance de mon petit frère. La première fois que je l'ai porté dans mes bras. Je tremblais un peu. Je me souviens de l'avoir vu dormir. Je me souviens d'avoir mangé à la maternité. Et maintenant, il est si mignon !

Juliette Colin

Ma ville natale

Ma ville natale c'est Boulogne Billancourt. Je ne m'en souviens pas très bien parce qu'on est arrivé à Nanterre quand j'avais 4 ou 5 ans. Je me rappelle quand même de l'appartement, il était tout petit. Je crois que c'est une des raisons pour laquelle j'ai déménagé. Je me rappelle aussi de la cour en bas de l'immeuble, et de la pizzeria juste à côté. La dernière fois que j'y suis retourné, j'ai eu l'impression qu'il y avait plus de voitures. Et puis cette ville est trop bruyante. Même si elle est juste à côté d'ici je pense que je ne pourrais pas aller y vivre.

Théo Séné

L'atelier, lieu de vie en écriture, leur permet de prendre confiance en eux.

Et puis cet atelier d'écriture nanterrien offre un service des plus appréciables : il permet aux parents et à leurs enfants de partager des moments de complicité. Et l'on sait qu'en matière parentale le rapprochement des générations est toujours facteur de progrès : progrès individuel, progrès familial, progrès social.

L'atelier d'écriture, atelier de vie, est donc un atelier d'expression et de sociabilité par l'expression. Il a une fonction cathartique et citoyenne. Quand surgit la parole, et la parole concertée, les violences disparaissent et les problèmes de chacun

tendent à se résoudre à la faveur d'un éclairage nouveau.

Il ne s'agit pas de produire des écrivains : il s'agit d'aider chacun à devenir citoyen c'est-à-dire maître de son destin.

Nous aimerions croire que cet objectif est atteint dans cet atelier d'écriture : les participants reviennent et le recommandent. Nous ne perdons pas notre temps : nous le gagnons.

Aleph (Association Lecture Ecriture Pour les Hauts de Seine)

1 Art oratoire, Site internet de la Fédération française de slam poésie : www.ffdsp.com.

Lire Le nouvel éducateur n° 174 consacré à la poésie dans lequel se trouvent deux articles sur le slam en classe.

ont participé à la rédaction de l'article :

- Yves-Marie Acquier, Isabelle Gasquet, Murielle Guillard, Jean-Pierre Cazenave, Estelle Fleuridas, enseignants organisateurs des ateliers,
- Nathalie Belloulou, Valérie Guillon, Catherine Farjeau et Magali Cook, parents d'élèves organisateurs et adhérents à l'Aleph,
- Michel Champendal, animateur de l'atelier d'écriture de l'association Aleph 92 à Nanterre.
- Textes d'enfants : Tiguida et Laura, textes d'adultes : Fanny Dos Santos et...

Aleph : 8 rue Salvador Allende 92000 Nanterre

Guide d'animation de l'atelier Ecriture autobiographique et littéraire pour les parents et les enfants à Nanterre en 2004 et en 2005

Octobre :

1)- *J'aime je n'aime pas* : on écrit ses goûts et ses dégoûts en commençant alternativement ses phrases par « *J'aime* » puis par « *Je n'aime pas* ». **Ouverture d'écriture** : « *J'aime je n'aime pas* » de Roland Barthes.

On écrit toujours à partir de qui l'on est.

2)- *Je me souviens* : on écrit des souvenirs tels qu'ils nous arrivent bruts à la mémoire en débutant chaque phrase par ce commencement rituel donc itératif : « *Je me souviens* ».

Ouverture d'écriture : les dix-huit premiers souvenirs à la fois autobiographiques et littéraires de Georges Perec tirés de son livre « *Je me souviens* ».

Novembre :

1)- *Les impressions fugitives : les plaisirs minuscules* : **Ouverture d'écriture** : *La première gorgée de bière (et autres plaisirs minuscules)* de Philippe Delerm. A partir du sommaire du livre, on choisit un moment privilégié de bonheur domestique et on le développe tout du long d'un court récit qui se colore des teintes multicolores du plaisir. Plaisir décrit dans les formes immédiates d'un quotidien savouré.

2)- *Le conte du Chaperon Rouge avec un hélicoptère qui apparaît*. **Ouverture d'écriture** : un texte explicatif de Gianni

Rodari, écrivain italien et praticien de la langue inventive notamment dans sa très renommée « *Grammaire de l'Imagination* ». On débute son texte par le rituel « *Il était une fois* » et puis l'on énonce le début du fameux conte. Mais, dès la deuxième phrase, doit « *apparaître un hélicoptère* ».

Décembre :

1)- *Il y a...* **Ouverture d'écriture** : *Il y a*, poème de Guillaume Apollinaire, extrait de ses « *Poèmes à Lou* ». Lou était une femme aimée de ce Guillaume et écrire sur les pas de l'auteur de « *L'Enchanteur Pourrissant* » induit de tracer le relevé de ce qui compte pour nous. Un matériau directement utilisable car comment écrire autrement qu'à partir de nos richesses intérieures, telles qu'un monologue utilisant la langue maternelle peut les mettre à jour ?

2)- *Je voudrais pas mourir avant d'avoir...* **Ouverture d'écriture** : *Je voudrais pas crever* de Boris Vian. Dans ce poème, Boris Vian énumère un certain nombre de désirs qu'il souhaiterait voir se réaliser pour lui avant que de trépasser.

Cette pratique appliquée du poème de Vian implique la rédaction d'un testament spirituel, une pratique à la fois autobiographique et littéraire.

Vers une « pédagogie populaire » en ZEP

Gérard Chauveau, chercheur en sciences de l'éducation, auteur de « Comment réussir en ZEP » (éditions RETZ) apporte ici des éléments de réflexion sur les zones sensibles. Comment faire pour que (presque) tous les élèves apprennent et réussissent à l'école (de 6 à 16 ans) ? Comment faire réussir les enfants des écoles en milieu populaires ? Quelles pédagogies de la réussite mettre en œuvre dans les Zones d'Éducation Prioritaire ?

La première façon de traiter ces questions est d'analyser le sens, c'est-à-dire la signification et la direction, que les acteurs de l'École donnent à l'école en milieu (très) populaire et à l'action pédagogique qu'on y mène. Il y a deux réalités ZEP opposées, deux mouvements ZEP contraires. L'un essaie de construire « l'école populaire », c'est-à-dire l'école de la réussite pour tous dans les quartiers populaires, et des zones d'excellence pédagogique. Le second organise « l'école-ghetto », c'est-à-dire un réseau de sous écoles réservées aux pauvres et aux immigrés, et des zones d'échec prolongé.

Un dispositif nouveau (celui de l'éducation prioritaire par exemple) et une pédagogie nouvelle (la pédagogie Freinet par exemple) peuvent servir de logistique à deux démarches, à deux dynamiques politico pédagogiques antagonistes. Ou bien la dynamique enclenchée « tire vers le haut » ; on donne effectivement « plus et mieux » de pédagogie à ceux qui ont moins, plus et mieux d'apports intellectuels, plus et mieux de stimulations, plus et mieux de

ressources pédagogiques, plus d'exigence et d'ambition. Ou bien elle « tire vers le bas » ; on donne moins (moins d'enseignements, moins de qualité didactique, moins d'aides aux apprenants, moins de stimulations, moins d'ambitions...). La logique « du ghetto » ou de la « zone » l'emporte, elle conduit à concentrer et à occuper les pauvres et/ou les élèves en échec dans des (pseudo) écoles « spéciales ».

Les innovations en ZEP - qu'elles soient organisationnelles, structurelles, pédagogiques - sont introduites sur des « terrains » ou dans des contextes scolaires-pédagogiques opposés. Dans un cas, le « terrain » est propice aux changements et à la démocratisation de la réussite scolaire : le groupe d'enseignants est solide, la mixité sociale du public scolaire est assurée, l'image de l'établissement ZEP est bonne aux yeux de la population et des enseignants. L'innovation (par exemple la pédagogie Freinet, le partenariat autour de l'école...) peut alors être un outil de promotion intellectuelle

et culturelle pour les enfants et les jeunes d'origine (très) populaire... et pour le quartier. Dans le deuxième cas, c'est la situation inverse : l'établissement est « fui » par une bonne partie des parents (l'évitement concerne parfois plus de 30 % des élèves du secteur) ; il a une « mauvaise réputation » aussi bien dans la ville qu'au sein de l'institution scolaire.

L'innovation pédagogique risque fort de devenir le moyen d'aménager une forme d'apartheid scolaire ou d'accompagner les processus de relégation et de ségrégation qui traversent les ZEP et les « quartiers ».

La deuxième façon d'aborder les conditions pédagogiques de la « réussite pour tous » en ZEP consiste à partager les données fournies par les évaluations et les chercheurs depuis une vingtaine d'année.

1) Il y a deux fois plus d'élèves faibles (en français et en mathématiques) et deux fois moins d'élèves forts dans les écoles de ZEP que dans les écoles hors ZEP (voir les analyses des évaluations nationales de CE2

et de 6^{ème}). Environ 15 % des élèves entrant au collège sont de faibles lecteurs... voire des « illettrés scolaires » ; ils sont 25 % ou 30 % dans les ZEP (Brizard, 1995 ; Andrieux et al., 2001).

2) Les élèves de ZEP - et d'une manière générale, les enfants de milieu social défavorisé - se caractérisent par une grande dispersion de leurs performances scolaires ; ils sont « plus hétérogènes » que les élèves hors ZEP. A la fin du CP, par exemple, l'éventail des scores en lecture est plus grand chez les enfants de travailleurs immigrés en ZEP que chez les élèves hors ZEP appartenant à des classes moyennes (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990).

Autre exemple : dans un même collège ZEP, les résultats en lecture (vitesse et compréhension) des élèves de 6^{ème} peuvent varier de 1 à 6 et même parfois de 1 à 10.

3) La concentration d'élèves de milieux défavorisés va souvent de pair avec de moins bonnes performances scolaires (Mingat, 1994). Ainsi, à milieu social équivalent, un élève scolarisé en ZEP ou dans un établissement « populaire » a, en moyenne, des résultats (en lecture et en mathématique) légèrement moins bons que dans un établissement hors ZEP (DEP, 1992 ; Meurat, 1994).

4) Les enfants d'origine populaire et les élèves faibles sont les plus sensibles aux variables pédagogiques et à l'environnement scolaire (Fijalkow, 1986 ; Bressaux, 1994 ; Meuret, 1995). C'est sur eux en particulier que l'« effet maître » (les pratiques pédagogiques) joue le plus. C'est avec ces deux publics - les élèves

de milieux défavorisés et les élèves faibles - que la « qualité » ou « l'efficacité » des maîtres apparaît la plus déterminante.

Les acteurs des ZEP - et notamment les enseignants en ZEP - sont confrontés à quatre problèmes pédagogiques **prioritaires** :

- Comment aider et mettre à niveau les élèves faibles (qui sont deux fois plus nombreux en ZEP) ? Comment amener tous les élèves de ZEP à maîtriser les compétences de base en lecture, écriture, mathématique (un sur quatre ou un sur trois ne les maîtrise pas à l'entrée du collège) ?

- Comment gérer l'hétérogénéité des élèves (plus grande en ZEP) ? Comment prendre en compte la grande diversité des niveaux scolaires ? Comment éviter de « niveler par le bas » (en ne se préoccupant que des faibles) ou au contraire, de laisser « décrocher » les élèves les plus fragiles (en se fixant trop sur les bons ou/et sur « les programmes ») ?

- Comment éviter ou contrecarrer l'effet négatif que peut avoir le regroupement d'élèves d'origine (très) populaire ?

- Comment créer et mobiliser des ressources et des personnels pédagogiques de qualité dans l'ensemble des classes et des établissements ZEP ? Comment éviter ou réduire les faiblesses de l'intervention et de l'encadrement éducatifs (instabilité des enseignants, manque d'expérience ou de formation, démobilité...) ?

En résumé, le défi pédagogique des ZEP (et des enseignants en ZEP) est le suivant : Comment promouvoir - « tirer vers le haut » - un public scolaire globalement défavorisé ? Comment « injecter de l'excellence pédagogique » dans chaque école

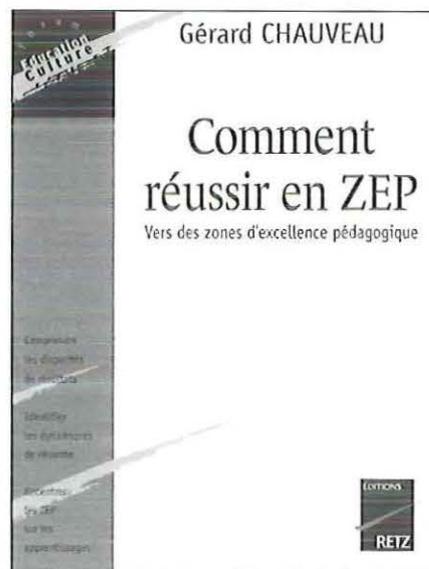
(en milieu) populaire... et dans chaque quartier (l'espace éducatif local) ?

Pour répondre à ces interrogations, pour relever le défi, il faut au moins retenir un principe : « donner plus à ceux qui ont moins » c'est donner **beaucoup plus « d'intelligence »** aux élèves de ZEP : plus d'activités intellectuelles, plus d'aides aux apprentissages, plus d'apports didactiques, plus de situations de recherche, plus d'aides méthodologiques, plus d'occasions d'apprendre et de comprendre, plus d'entraide scolaire, plus d'aides au travail personnel, plus d'études dirigées, plus d'accompagnement scolaire...

« Donner beaucoup plus d'intelligence » c'est d'abord - ou surtout - l'affaire de l'école et des maîtres. Mais c'est aussi l'affaire des « partenaires de l'école », en particulier de ceux qui essaient de réaliser un accompagnement à la scolarité de qualité.

Gérard Chauveau

Chercheur associé à l'INRP
et à l'APFEE (Association pour
favoriser une école efficace)



EXPÉRIENCE D'ÉDUCATION POPULAIRE EN URUGUAY



En 1985, c'était le début de la démocratie, l'Uruguay venait de vivre, depuis 1973, la pire dictature militaire. Ce fut un moment très dur pour toutes les personnes engagées et même pour celles qui ne l'étaient pas. Plusieurs des enseignants, les plus engagés à l'époque, ont disparu, ont vécu la torture ou sont allés en prison.

Les réfugiés politiques sont retournés en Uruguay et les prisonniers politiques ont obtenu enfin la liberté.

C'est dans cette atmosphère que j'ai connu le pays de mes parents, après avoir vécu toute mon enfance en France, (j'avais presque 12 ans), j'étais impressionnée de voir des enfants de mon âge et même plus jeunes, monter dans le bus, soit pour faire la mendicité, soit pour vendre des bonbons... J'étais toujours très émue en voyant les problèmes sociaux des gens qui habitaient dans des bidonvilles, des enfants traînant dans la rue, alors quand j'ai grandi, je me suis dit « il faut faire quelque chose, il ne suffit pas de me sentir touchée chaque fois que je prend conscience des problèmes sociaux », voilà pourquoi je me suis approchée du Centre d'Éducation Populaire.

L'éducation populaire

En suivant les principes pédagogiques de Paulo Freire, il faut pour travailler avec des personnes vivant dans la précarité, connaître leurs besoins en construisant avec eux, en échangeant nos savoir-faire, nos expériences.

L'éducation populaire est une conception philosophique, c'est un compromis éthique où l'engagement pour le travail social nous permet de travailler dans des projets avec des enfants, des adolescents et des adultes.

En Uruguay, il existe un grand nombre de personnes adultes qui sont analphabètes. Il y a des enfants qui, bien qu'ils aient une famille, doivent abandonner l'école, soit pour faire la mendicité, soit pour travailler (vendre des images avec des calendriers, des gadgets, des bonbons, aux feux de signalisation pendant que les voitures attendent, certains nettoient les pare-brise ou jonglent pour avoir une pièce...). C'est dans les quartiers les plus riches de Montevideo que

l'on voit le plus de mendicité, surtout de la part d'enfants. Malgré le travail des associations et de l'Etat, beaucoup d'enfants dorment dans la rue.

L'éducation populaire en Uruguay

C'est un projet politique et pédagogique.

C'est un apport aux luttes et aux organisations sociales. Un outil qui peut aider les groupes qui s'organisent ou ceux qui veulent le faire.

Il s'agit de développer des actions de formation pour les personnes qui le désirent en organisant des ateliers de réflexion sur la situation politique et sociale.

C'est la participation, la communication entre tous, en se respectant, qui le permet.

C'est une lutte pour les revendications sociales, le quartier, le travail, contre l'injustice, pour les droits et la liberté.

Les objectifs de l'éducation populaire

- Former des militants « politiques-pédagogiques » qui contribuent à la construction d'une nouvelle société, dans un esprit de solidarité, de fraternité et de démocratie.
- Etablir des équipes autonomes, capables d'analyser et d'interpréter la réalité critique.
- Soutenir les groupes et organisations qui travaillent tous les jours dans une perspective « de liberté ».

Comment on fait ?

Pour répondre à cette question on peut citer une phrase de Paulo Freire : « personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les personnes s'éduquent entre elles, en découvrant (construisant) de nouveaux chemins »



Le Centre d'Éducation Populaire est une Organisation Non Gouvernementale, à but non lucratif et sans filiation politique ou religieuse.

Cette organisation a la « forme » juridique d'une Fondation, elle est née en 1995 et a comme référence la « Convention des Droits de l'Enfant. »

Ses principaux objectifs sont :

- Contribuer à l'autonomie, à l'autogestion et à l'organisation communautaire des secteurs populaires de la société civile.
- Créer des espaces d'échanges, pour l'élaboration d'éléments théoriques, méthodologiques et pratiques afin de construire des projets personnels et communautaires pour la vie.
- Contribuer au renforcement de l'identité locale (son histoire et sa culture) comme un élément de développement.
- Favoriser l'échange d'expériences entre les différentes organisations, la compréhension et la réflexion à propos de son propre travail et l'acquisition de connaissances à partir de la pratique.
- Favoriser la recherche des mouvements populaires.
- Faire des projets de formation et de développement personnel. Tous les travailleurs du centre sont d'abord des éducateurs populaires et ont de plus des formations plus spécifiques.

Dans chaque projet il y a un ou une coordinateur ou coordinatrice qui participe aux réunions générales du Centre, qui ont lieu tous les 15 jours, et où se prennent les décisions. Les coordinateurs sont les porte-parole de l'équipe qu'ils représentent et votent dans les réunions générales. La Direction Générale est composée de trois personnes qui se réunissent, en dehors des réunions, avec les coordinateurs des projets.

Projets « d'Attention » aux enfants et adolescents en situation de précarité et difficulté sociale

Clubs d'enfants

Les partenaires sont : l'INAU (Institut de l'Enfant et l'Adolescent de l'Uruguay) et INDA (Institut National de l'Alimentation).

Les objectifs sont :

- Favoriser et stimuler le développement intellectuel, émotionnel et moteur des enfants.
- Favoriser l'assistance et le maintien des enfants dans l'enseignement formel (soutien scolaire). L'alphabétisation, d'après Paulo Freire, est très importante pour la communication avec les autres personnes et permet de lire le monde.
- Promouvoir le développement de l'expression, de la créativité et l'utilisation positive du temps libre, à partir des différents ateliers et de centres d'intérêts.
- Stimuler le développement psychomoteur des enfants grâce au sport, aux jeux récréatifs et à des activités de plein air, en contact avec la nature.
- Stimuler la construction de liens affectifs et la communication entre les enfants, avec les adultes, dans un esprit de respect, de dialogue et de compréhension.
- Contribuer au développement intégral de l'enfant par l'apport d'un complément alimentaire (goûter et dîner).
- Promouvoir la participation des enfants.



L'équipe éducative

Elle est composée d'une coordinatrice, d'une travailleuse sociale, d'une psychologue, d'une institutrice, de cinq éducateurs et d'une cuisinière. La coordinatrice participe aux réunions générales du centre, elle ne prend pas de décisions seule.

L'équipe a des réunions hebdomadaires de 2 heures. Il est important qu'il y ait une cohérence éducative, un esprit ouvert, des échanges entre collègues et une réflexion sur

la pratique. Il y a des moments durs pendant le travail avec les enfants ou les familles et l'équipe doit se soutenir.

Description

Le « programme » accueille 145 enfants et adolescents de 5 à 13 ans (60 % de filles et 40 % de garçons) qui viennent des villes de Las Piedras et La Paz ; il y a des locaux dans les deux villes.

Ces jeunes vivent en situation de précarité, ils n'ont pas le minimum vital. Cette situation de pauvreté provoque une exclusion sociale et l'impossibilité de se rapprocher des circuits de vie sociale et culturelle, ce qui touche la plupart des habitants.

Les activités

Soutien scolaire, animation, atelier de céramique, informatique, espaces verts, arts plastiques, atelier du corps et musique. Une réunion bilan de fin de semaine permet de faire le point sur les ateliers.

Formation des jeunes promoteurs

Le financement est assuré par la BID (Banque Interaméricaine du Développement) et géré par le MIDES (Ministère du Développement Social).

Ce projet s'adresse aux adolescents de 14 à 17 ans, parmi lesquels il y a des étudiants et d'autres qui ont abandonné leurs études.

Projet « Option » liberté assistée pour des adolescents en conflit avec la loi

Le but de ce projet est de donner un outil différent de celui de la justice des mineurs en ce qui concerne les sanctions qui s'appliquent dans les tribunaux.

Le projet a adopté comme base de ses actions : la Convention des Droits de l'Enfant, l'accord de San José de Costa Rica, la Constitution, le Code de l'Enfant et de l'Adolescent, les Directives de Riad et les Règles de Beijing.

Le suivi des jeunes se fait grâce à un processus personnalisé de rendez-vous individuels qui ont pour le but de :

- Responsabiliser les jeunes et les amener à assumer les conséquences de leurs actions et de comprendre pourquoi ils/elles sont dans le Centre.
- Les amener à reconnaître leurs besoins pour travailler le développement de leurs potentialités.

Parfois on accueille des adolescents/tes qui ont déjà passé quelques mois dans un foyer où ils/elles ont été privés de liberté, partiellement ou complètement. C'est le juge qui les autorise à venir participer au projet.

Projet pour l'emploi des jeunes

C'est une formation à l'emploi des jeunes et un suivi pendant les premiers mois de travail. Il y a trois niveaux de formation, pour ceux qui n'ont pas fini l'école (l'alphabétisation surtout), ceux qui n'ont pas fini le collège ou le lycée et ceux qui ont le bac (élaboration d'un CV, de lettres de motivation, comment chercher, comment se présenter, les entretiens, etc).

Projet « Concours de contes d'enfants »



C'est un concours de création de contes, lancé par le Centre d'Education Populaire (avec le financement et partenariat d' ANDA - Crédit coopératif), qui a pour but de promouvoir les Droits de l'Enfant. Chaque année, la participation est de créer un conte, illustrant l'un des Droits. Par exemple, le droit de ne pas être discriminé, la diversité et l'égalité de chance, savoir s'accepter en tant que personnes différentes avec des besoins différents.

Le concours est ouvert à toutes les écoles publiques d'Uruguay.

Il y a des prix individuels (1 ordinateur + imprimante, 1 vélo et 3 walkmans) et pour les écoles (1 ordinateur + imprimante, 1 télévision + vidéocassette et 3 fax).

Projet « Compagnie éducative »

C'est la diffusion, dans les médias, de campagnes pour les Droits de l'Enfant, et d'activités à mener le jour de la lutte contre la maltraitance, la violence familiale, celle envers la femme, etc.

Tous ces projets permettent aux jeunes et aux enfants d'apprendre en restaurant l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, rassurés, accompagnés, ils peuvent retrouver la dignité et entrer dans la construction de leur identité et de leur vie.

Andréa Alemany
Centre d'éducation populaire, membre du comité
d'éducation populaire de la ville de Las Piedras, Uruguay

Une circulaire de rentrée bien cohérente !

Ce texte regroupe les différentes mesures égrenées tout au long de l'année 2006 pour leur application « généralisée et obligatoire » afin de répondre aux objectifs européens et à la culture de la performance de la LOLF.

Mesures sensées « promouvoir l'égalité des chances et améliorer les conditions de la réussite scolaire pour une meilleure insertion sociale et professionnelle des jeunes ».¹

L'égalité des chances pour les plus méritants de l'éducation prioritaire, des projets personnalisés de réussite éducative et l'apprentissage précoce pour les plus en difficulté, les orientations professionnelles et le socle commun pour beaucoup et la formation tout au long de la vie pour tous.

La maîtrise de la lecture à l'école primaire

Le CP est l'année décisive d'apprentissage de la lecture et les méthodes pédagogiques pratiquées seront particulièrement observées, la circulaire de janvier « Apprendre à lire » est citée comme référence. « Les maîtres s'attacheront particulièrement, dès le début d'année, à un apprentissage systématique de décodage et de l'identification des mots » et « Les programmes d'enseignement de l'école primaire ont été modifiés pour préciser ce point. ».

Si le CE1 permet de parfaire ces compétences, il est néanmoins demandé une évaluation dès le début du CE1. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) généralisés à cette rentrée, s'adresseront d'ailleurs en priorité aux élèves qui connaissent des difficultés dès le CE1. Dispositif qui personnalise, et qui responsabilise l'enfant et sa famille dès le début de la scolarité obligatoire.

Les conséquences de la définition du socle commun

Inscrit dans la loi d'orientation du 23 avril 2005, le socle est pensé en « compétences » pour entrer dans le projet de cadre de référence européen. Il constitue un savoir de base afin de donner à chacun la capacité d'apprendre tout au long de sa vie. Dès le premier degré, un livret scolaire permettra de suivre l'acquisition de ces compétences.

Le collège quant à lui, devra prolonger l'acquisition de ces compétences qui figureront dans les éléments évalués en vue du Brevet et ainsi préparer l'orientation.

« Pour ce faire, les équipes éducatives disposent de différents dispositifs d'aménagement des parcours » : les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), suite aux évaluations diagnostiques de début de sixième, seront organisés dans les deux heures non affectées à cette classe. Temps réduit à une seule demi-heure au cycle central². Tout est donc fait pour les élèves en difficulté scolaire !

S'ils persistent à ne pas avoir les compétences de base, il ne reste plus qu'à leur proposer à la fin de la cinquième : les dispositifs en alternance.

Si malgré tout, il reste encore des enfants en grande difficulté ne maîtrisant pas les fondamentaux, d'autres dispositifs sont mis en place : les deux formules de l'enseignement de découverte professionnelle.

- Une option facultative de 3 heures, non réservée aux élèves en difficulté, mais en concurrence avec d'autres options comme la langue vivante 2 dont l'abandon de fait les orientera dans les filières professionnelles.

- Un module de découverte professionnelle de 6 heures, réservé plutôt à « des élèves volontaires à la scolarité fragile » les orientera avec certitude vers les établissements professionnels.

Pour ceux qui insistent à ne pas réussir, un dispositif dérogatoire : la troisième d'insertion.

Après avoir ainsi aidé les élèves en difficultés les plus méritants, il faut récompenser les élèves les plus sérieux, les plus civiques, les plus civilisés, en leur offrant une note de vie scolaire. Attribuée tous les trimestres à partir de la sixième, cette note entrera dans le décompte du Brevet.

Dans cette circulaire, il y a aussi la prévention de la violence (avec un correspondant policier dans les établissements), les TICE, les langues vivantes, la refondation de l'éducation prioritaire, l'aide aux élèves pour l'accès aux stages, le Conseil pédagogique et le projet d'établissement, la délivrance du label « lycée des métiers », les TPE comme épreuve anticipée obligatoire au baccalauréat, la validation des acquis de l'expérience (VAE), la formation continue des adultes...

Bref, une économie de la connaissance dans une société de plus en plus inégalitaire qui réduit l'égalité des chances aux seuls dispositifs mis en place à l'école pour les élèves en échec, avec pour eux la responsabilité de les saisir comme l'unique chance !

Catherine Chabrun

¹ Ainsi commence le texte de la circulaire de rentrée.

² cinquième et quatrième.

Pedagogia da autonomia

Un livre de Paulo Freire

La parole à Jean-Claude Régnier et aux Amis de Freinet

Jean-Claude Régnier, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Lyon2, a traduit et commenté le dernier ouvrage de Paulo Freire : *Pédagogie de l'autonomie - Savoirs nécessaires à la pratique éducative* - paru aux éditions ERES.



Quels sont vos liens avec Paulo Freire et avec la FIMEM ?

J'ai découvert la pensée de Paulo Freire, au tout début de mon entrée dans le Mouvement de l'École Moderne Pédagogie Freinet, en 1972. J'étais alors élève-professeur de mathématiques. En 1975, quand j'ai pris mon poste de professeur au Lycée Henri Parriat de Montceau-les-Mines (71), je me suis investi dans la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative, inspirée de la pédagogie Freinet, adaptée à ce niveau d'étude et surtout à une discipline à l'égard de laquelle la force des représentations sociales et le contrôle social étaient considérables : les mathématiques.² C'est dans cette recherche de mise en pratique de ces conceptions pédagogiques que je me suis confronté à la notion de *pédagogie de l'autonomie*.

Les idées et la praxis de Paulo Freire, tout comme celles de Célestin Freinet, sont centrées sur l'élaboration et la mise en œuvre d'une *pédagogie politique* et ont attisé, d'une certaine manière, l'espérance en ce que l'éducation puisse être conçue comme une pratique démocratique de la liberté. Cela conduisait d'aucuns, pourtant attachés eux-mêmes à des idées de justice sociale, à dénoncer un *pédagogisme naïf* qu'induisait cette espé-

rance. La confrontation profonde à la pensée de Paulo Freire requise par la traduction m'a conforté sur l'actualité de celle-ci et sur l'éloignement au *pédagogisme naïf*. Force est de constater combien ceux qui nous ont enfermés dans cette catégorie, ont peu fait avancer la justice sociale et surtout peu infléchi la croyance en l'inéluçabilité des lois du marché, imposées comme des lois de nature par les conceptions économiques néolibérales du monde et non comme ce qu'elles sont : des lois d'hommes, des lois de culture.

Dès 1974, après la RIDEF³ d'Édimbourg (Ecosse), je devins membre du bureau de la FIMEM. Je fus aussi élu au CA de l'ICEM en 1976 pour assurer le lien entre la FIMEM et l'ICEM. C'est lors de la RIDEF de Lisbonne (Portugal) en 1977, que j'ai connu la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire.

Le 19 avril 1996, j'ai eu le plaisir de rencontrer Paulo Freire lors de la célébration du Cinquantenaire de l'Université Fédérale du Pernambuco dont il était l'un des invités d'honneur.



Quels sont les points de convergence entre Paulo Freire et Célestin Freinet ?

Il me semble qu'ils sont à trouver dans ce qui fonde une approche

praxéologique d'une pédagogie politique orientée vers la formation du citoyen démocrate et responsable. Paulo Freire affirmait qu'on ne pourrait faire un travail éducatif pour la démocratie que si le processus d'alphabétisation n'est conduit ni *sur* - verticalement - ni *pour* les êtres humains - déviance de l'assistanat - mais *avec eux, avec* les apprenants et *avec* la réalité. Il proposait une éducation des adultes qui stimule la coopération, la décision, la participation et la responsabilité sociale et politique. Une telle perspective incluait une épistémologie qui prend en charge tant les connaissances scientifiques que celles de sens commun. C'est dans une telle épistémologie que s'enracine la méthode d'alphabétisation qu'il a développée. Pour Paulo Freire, apprendre à lire les mots est inséparable de l'apprentissage de la lecture du *monde*.



Quelle est l'actualité de sa pédagogie aujourd'hui ?

Je pense que ce propos même de Paulo Freire, évoquant son livre, en situe bien l'actualité « *L'idéologie fataliste et immobilisante qui anime le discours néolibéral, parcourt librement le monde. Avec des airs de post-modernité, elle insiste pour nous convaincre que nous ne pouvons rien contre la*

réalité sociale qui, d'historique et sociale, passe pour être ou devenir « quasi naturelle ». Des phrases comme « la réalité est ainsi même, que pouvons-nous faire ? » ou « le chômage dans le monde est une fatalité de la fin du siècle » expriment bien le fatalisme de cette idéologie et son

indiscutable volonté immobilisatrice. De son point de vue, cette idéologie n'offre qu'une seule sortie pour la pratique éducative : adapter l'apprenant à cette réalité qui ne peut être changée. Il en découle la nécessité de l'entraînement technique indispensable à l'adaptation de l'apprenant,

Le point de vue des Amis de Freinet

On ne saurait mieux inviter à la lecture de cet ouvrage qu'en reprenant quelques passages des écrits qui précèdent le texte de Paulo Freire.

André Lefeuvre⁴ y livre des extraits d'une conférence donnée par Paulo Freire lors d'une rencontre des éducateurs brésiliens du groupe « Pédagogie Freinet » de la région du Nordeste.

« Les rêves de Freinet sont aussi mes rêves. Il y a concordance de nos rêves et nos objectifs : la lutte, l'engagement pour une éducation populaire, pour une école qui tout en étant sérieuse n'a pas honte d'être heureuse. Je vois les mêmes questions problématiques dans l'éducation brésilienne que celles que Freinet a vues dans l'éducation française... »

Dans la présentation de son mari, par Madame Ana Maria Araújo Freire, on relève, des convergences entre les idées de Freire et celles de Freinet.

« Paulo proposa alors une éducation qui, tout en enseignant la lecture des mots, rendait possible la lecture du monde. Sa préoccupation centrale était surtout de donner la parole à ceux qui en sont interdits, de leur donner la possibilité d'exprimer leur vie en tant que sujets historiques dans une pédagogie en faveur de l'opprimé... »

...Paulo affirma toujours que ces connaissances de sens commun peuvent et même doivent être dépassées par les connaissances scientifiques et philosophiques, que nous devons partir du savoir et de l'expérience cons-

tituée pour créer la « Vérité » scientifique, philosophique en les passant au crible de la réflexion critique...

...La Pédagogie de l'autonomie, l'ultime de ses livres qu'il fit lui-même publier, est une part importante de la pédagogie de l'opprimé à laquelle, certes par la raison mais aussi avec l'émotion, il se consacra tout entier durant presque toute sa vie. Livre de peu de pages, mais d'une grande densité d'idées...

...Dans cette Pédagogie, Paulo suggère des pratiques et montre la possibilité de relations libératrices grâce à la création de conditions d'éducabilité des éducateurs et des éducatrices entre eux et pour chacun d'eux, mais aussi avec les apprenants. En d'autres termes, il nous montre l'importance du dialogue intersubjectif, passionné, autour d'un objet de connaissance, qui doit être présent dans tout le processus éducatif... »

Dans son introduction, Jean-Claude Régnier montre combien l'action de Paulo Freire demeure forte dans la mémoire des Brésiliens. Il cite Frei Betto⁵,

« Ce furent vos idées, professeur, qui permirent à Lula, le métallurgiste, d'accéder au gouvernement [...]. Votre pédagogie a permis aux pauvres de devenir des sujets politiques [citoyens à part entière]. Jusqu'alors [...] ils n'apparaissaient que comme des figures de rhétorique dans le vocabulaire de la gauche.[...] Au nom des pauvres, et

à sa survie. Ce livre par lequel je retourne auprès des lecteurs, est un choix décisif contre cette idéologie qui nous nie et nous humilie en tant qu'être humain.

Jean-Claude Régnier

Propos recueillis par Laurent Ott

presque toujours en leur faveur, les intellectuels commandaient et les pauvres étaient commandés. Grâce à vos œuvres, on découvrit que les pauvres ont une pédagogie qui leur est propre. Ils ne produisent pas de discours abstraits, mais des discours plastiques, riches en métaphores. Ils content des faits [...]. Ce qui existe, ce sont des cultures parallèles, distinctes et socialement complémentaires. [...] Le pauvre sait mais ne sait pas toujours qu'il sait. [...] »

C'est tout simplement un livre que tout enseignant ou éducateur se doit de connaître

Guy Goupil

Président des Amis de Freinet

Ouvrages principaux de Paulo Freire

- L'éducation comme pratique de la liberté (1964)
- Pédagogie des opprimés (1974)
- Pédagogie de l'autonomie (1991)

¹ FIMEM : Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne.

² Des traces de cette expérience ont fait l'objet d'articles en particulier dans une Revue de l'ICEM : « Leurs débuts en pédagogie Freinet », *La Brèche*, 25, (pp 4-8) et 26, (pp 23-25).

³ RIDEF : Rencontre Internationale des éducateurs Freinet.

⁴ Membre de l'ICEM, a passé de longues périodes à RECIF au Brésil dans l'école Freinet dirigée par Fatima Morais, les extraits cités sont édités dans le nouvel éducateur d'octobre 1991. Lire également : *Une école Freinet au Brésil* aux éditions Les Amis de Freinet.

⁵ Écrivain, théologien, assesseur spécial du président de la République fédérative brésilienne Lula.

Écriture, interprétation et enregistrement de chansons à l'école de plein air du COTEAU

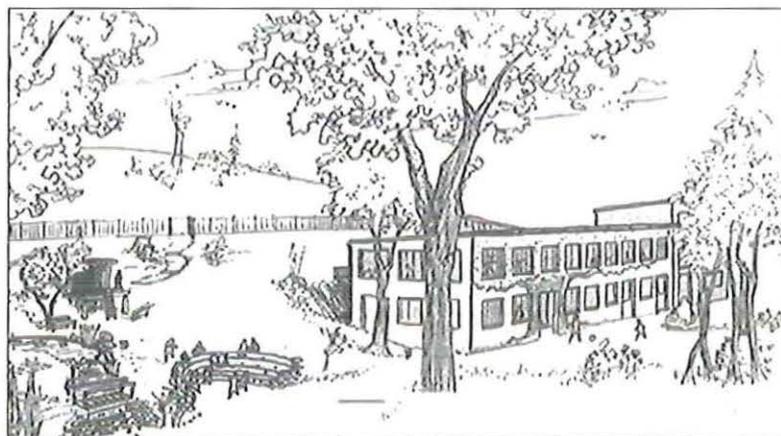
L'école du COTEAU¹ (Nancy, 54) accueille 25 enfants, de 6 à 12 ans, orientés pour des difficultés scolaires et/ou des troubles du comportement. Ses enseignants engagent un travail pédagogique et éducatif pour les aider à (re)trouver le plaisir de venir à l'école et, ainsi, l'envie d'apprendre notamment en restaurant l'estime de soi, en développant la coopération, la citoyenneté et en leur offrant la possibilité de se créer un patrimoine culturel.

Le fonctionnement de l'école

Nous avons donc choisi de pratiquer une pédagogie basée sur les projets, collectifs et individuels, en développant au maximum les apprentissages scolaires par la pratique, ce qui est plus motivant pour des élèves dits « décrocheurs ». Il s'agit de rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages et de les amener, par le biais du savoir-faire, à l'acquisition de savoirs indispensables. Devant l'évidence des besoins auxquels ils sont confrontés, les enfants acceptent plus naturellement de se (re)mettre au travail.

Par cette pédagogie qui donne du sens aux apprentissages, les enfants progressent à leur rythme et réinvestissent ainsi leur scolarité.

Notre rôle est alors d'être attentifs à chaque enfant, à ses envies, à ses besoins, pour tirer parti au maximum de ses réussites, de ses essais, de ses erreurs, et lui donner ainsi une chance de progresser.



Pour mettre en œuvre ces objectifs, nous avons choisi d'abandonner le traditionnel cloisonnement en structure classe au profit d'un « fonctionnement triptyque » caractérisé par un décroisement total sur trois salles thématiques.

La salle Coopé, Coopération et Ouverture, occupe une place centrale, les enfants y sont responsables des choix des activités et de leur organisation. Ils élaborent ainsi l'emploi du temps et de l'espace de l'école.

La salle Labo est constituée d'espaces dédiés aux sciences avec des élevages, un coin pour le « bricolage », un autre pour les plantations.

La salle Kallos est consacrée aux arts visuels et musicaux.

Le contrat de travail permet aux enfants d'investir ces trois salles, en fonction de leur autonomie, de leurs besoins et de leurs envies.

L'emploi du temps veille à cet équilibre entre moments choisis et imposés, de façon à individualiser les apprentissages dans une perspective coopérative.

La moitié du temps implique l'ensemble des enfants : les conseils, les exposés, les sorties...

Pendant l'autre moitié, les enfants les moins autonomes fréquentent les 3 salles à parts égales de façon à révéler leurs talents. C'est ainsi qu'ils se découvrent plus attirés par la manipulation des outils, par l'écriture de lettres, par des créations artistiques... Les plus autonomes ont la possibilité de cultiver leurs compétences particulières en choisissant de fréquenter davantage l'une ou l'autre des salles.

Ce choix pédagogique offre l'occasion de prôner l'entraide. L'hétérogénéité du groupe devient alors un atout, une richesse. La compétition cède ainsi la place à la coopération.

Dans cet univers, l'écriture de chansons et l'enregistrement de celles-ci pour la réalisation d'un album en fin d'année est une des caractéristiques du Coteau et fait dorénavant partie de la culture de cette école. Près de 150 chansons, 3 albums produits.

Ce travail de création musicale ne serait pas possible sans la présence d'Arnaud, musicien amateur et autodidacte. Il a choisi la musique comme outil d'expression personnelle et de créativité. Cette passion, il a voulu la

faire partager parce qu'il considère qu'elle répond à un besoin social fort. Il désire transmettre aux enfants du Coteau les compétences qu'il a développées, pour leur montrer que la musique est accessible et qu'elle peut être différente de celle proposée par les modèles conventionnels.

Au-delà de la sensibilisation des jeunes oreilles au rythme et à la mélodie, ce projet vise à développer l'oral et l'écrit par les jeux de langue.



L'écriture de chansons

Une chanson peut être écrite de manière individuelle ou collective, lors des temps de « travail individualisé ». Pour les paroles, nous invitons les enfants à parler d'eux. La « grammaire de l'imagination » de Gianni Rodari² est une mine d'incitation à l'expression poétique.

La première phrase suffit souvent à inspirer un thème, la seconde, à fixer la contrainte de la métrique et de la rime.

L'enrichissement du vocabulaire est évident. Pour exemple, Tania cherche à compléter la troisième phrase de son couplet :

*« Devant chez moi, il y a
un gitan*

*Qui joue de la guitare tout
le temps*

*Il chante toujours la même...
Mama, mama, amcaté, amcaté »*

« Heu... chanson ? non, ça rime pas » Il faut trouver un synonyme. Après une longue recherche dans les dictionnaires, le mot magique apparaît enfin : mélopée ! Il exprime exactement ce qu'elle a en tête.

Il y a bien évidemment un travail permanent sur l'orthographe, la grammaire et la conjugaison. Les connaissances morcelées des enfants du Coteau nous obligent à une individualisation de ces apprentissages. Il s'agit, le plus souvent, d'exhumer des

connaissances acquises en d'autres lieux et d'autres temps, de les rendre à nouveau disponibles et d'en éprouver leur utilité.

Nous favorisons également la coopération et l'entraide : l'hétérogénéité volontaire des groupes permet des associations en binôme et des échanges de service : « tu m'aides à corriger et je viendrais chanter sur ta chanson ».

Au-delà du travail formel d'écriture, la chanson permet aux enfants de chanter ce qu'ils ne diraient pas.

La chanson de Manon « j'aimerais que ma maman voie comme moi » lui a permis d'aborder un sujet difficile à évoquer. Ses camarades ont mieux compris les difficultés qui accompagnent un tel handicap et elle peut maintenant en parler de manière plus sereine.

Parfois une chanson nous surprend. Emilie se lance dans un texte assez léger. L'écriture est laborieuse.

Maman

J'aimerais que ma maman voie
comme moi

Pour regarder mes contrats

Pour voir les fleurs

De toutes les couleurs

J'aimerais que ma maman voie
comme moi

Et qu'elle m'aide des fois

A lire et à travailler

Et qu'elle vienne me chercher

J'aimerais que ma maman voie
comme moi

Les oiseaux et les chats

Le soleil qui se lève

Et la nuit qui s'achève

J'aimerais que ma maman voie
comme moi

Les oiseaux et les oies

Et qu'elle voit tout en rose

C'est la moindre des choses...

Manon

L'énumération poétique se prête à quelques belles images : « Je voudrais être une fée, pour pouvoir transformer... mon lit en bateau, ma maison en château... » mais la chute nous ramène soudain à une triste réalité, à l'expression d'une souffrance « Je voudrais être une fée... pour pouvoir revoir mon papa ! »

Nombreux sont les enfants, conscients que leurs parents seront les premiers auditeurs, à utiliser leur chanson comme une sorte de bouteille à la mer.

Chansons collectives

Ma mère dit qu'on doit apprendre la Marseillaise, c'est obligatoire ! reven- dique Jérémy en début d'année.

Pas de problème, tu la trouveras dans un livre d'histoire ; tu peux peut être en profiter pour faire un exposé sur la Révolution ?

Jérémy, au Coteau depuis 3 ans, est partant, à condition de se lancer avec un copain capable de l'aider à surmonter ses difficultés à l'écrit. Il s'associe à Bassekou qui est à l'aise pour corriger ses textes.

En deux semaines, ils font un bon travail de recherches en histoire et en vocabulaire, recopient l'hymne national sur différents supports, l'apprennent en duo et le chantent à tue tête dès qu'ils le peuvent.

Bassekou, de père sénégalais et de mère guinéenne, est interpellé par le vers « qu'un sang impur abreuve nos tranchées ». Très sensible aux démonstrations racistes, il y lit un message de violence envers les étrangers et déclenche une discussion avec le groupe présent.

Les 3 principes républicains s'imposent en conclusion du travail de recherche :

« liberté, égalité, fraternité », voici un refrain tout trouvé qui changera

Liberté, Egalité, Fraternité

Liberté de travailler
et liberté de jouer.
Liberté de mes dessins
qui libèrent les doigts de mes mains.

Liberté de voyager
dans ma tête et mes idées.
Liberté d'intervenir
pour assurer l'avenir.

Refrain :

**Liberté, égalité, fraternité
c'est écrit sur les mairies ;
mais en vérité, il faut le graver
... DANS NOS VIES !**

Egalité des chances,
je le dis si je le pense.
Egalité des bonheurs
et c'est tout à ton honneur.

Egalité à l'école.
Egalité de parole.
Apprendre à dire, à écrire
pour assurer l'avenir.

Refrain

Fraternité des couleurs,
notre peau a du coeur.
Fraternité des cités,
des pays qu'on a quittés.
Fraternité des idées,
des idées pour la paix.
Fraternité sur la terre
où les hommes sont tous frères.

Refrain

de la marseillaise que les enfants ne peuvent s'empêcher de chanter en hurlant de la façon la plus guerrière possible.

A ce stade, c'est la pratique de l'écriture de chansons qui prend le relais ; deux couplets sur chaque principe, un refrain qui les reprend tous et c'est parti ! C'est sûr que ça ne révolutionne pas la chanson mais ça semble assez naturel aux enfants qui peuvent écrire leur « liberté de... » ou leur « égalité de... ».

La fraternité, qui n'est pas la plus facile à illustrer, est quasiment exclusivement l'œuvre de Bassekou. « Fraternité des couleurs, notre peau a du coeur. / Fraternité des cités, des pays qu'on a quittés. »

Bassekou a su au mieux traduire cette notion de fraternité. Ses origines et son vécu l'ont rendu particulièrement sensible à ce sujet. La chanson est alors un excellent moyen de l'exprimer. Les idées sont fortes mais la violence ou la douleur qui les accompagnent ne sont pas agressives grâce aux mots et à la mélodie qui les portent.

Cette chanson a rencontré un franc succès, la presse est venue filmer à

l'école. Les enfants l'ont chantée le jour de l'inauguration de l'école (changement de nom) devant l'équipe municipale et le député-maire. La revalorisation d'une image plutôt négative des enfants aux yeux des spectateurs était palpable : fierté individuelle et collective, sans oublier celle des parents.

Les commentaires qui ont suivi cet événement furent élogieux. L'auditoire a été surpris par la qualité du texte. Les spectateurs ont pris pleinement conscience que ces enfants marginalisés par leurs échecs scolaires ont de vraies richesses et qu'elles peuvent alors s'exprimer, pour peu que le contexte l'y autorise.

C'est souvent pour aborder un thème général, qui ne préoccupe pas les enfants personnellement et intimement que le choix de la chanson collective s'impose.

Ainsi, à la suite d'une réflexion menée sur les énergies renouvelables ou sur le thème de la paix, deux autres chansons ont été écrites. Les enfants font preuve d'une grande sensibilité aux thèmes universels.

L'injustice, le manque de respect les révoltent particulièrement car ils

en sont souvent victimes. Leurs mots grossiers ou leurs comportements violents représentent une forme de réponse à la violence qu'ils ressentent. Cette mise en mots et en mélodie est alors libératrice.

Enfin, l'élaboration collective du texte permet les échanges et les discussions d'ordre philosophique.

L'interprétation et l'accompagnement

Lorsque le texte a sa forme finale, l'enfant doit le mémoriser et le mettre en musique.

Il s'agit de valoriser et d'enrichir la part innée et culturelle de chaque enfant : pour certains, l'objectif est de s'exprimer de façon intelligible ; le texte est souvent parlé plus que chanté, sur une boucle musicale ou sur une ambiance (bruitages).

Il faut inciter d'autres enfants à modifier des mélodies adaptées des tubes du moment, à mettre en valeur un joli brin de voix, à faire chuchoter celui qui ne s'exprime qu'en criant, à faire crier l'enfant trop inhibé...

Avec l'habitude, certains enfants inventent leur mélodie. Il ne reste qu'à trouver les 3 ou 4 accords qui l'accompagneront.

Les enfants ont des idées de plus en plus précises d'arrangements musicaux. Ils passent commande à Arnaud : « *tu peux me mettre de l'accordéon avec de la guitare électrique* ». Ils participent à leur enrobage musical en multipliant les pistes d'enregistrement. Ustensiles de cuisine et autres objets hétéroclites sont détournés à ce profit.

Olivier, professeur de percussion, vient régulièrement à l'école sur la demande des enfants. Il anime bénévolement des ateliers de percussion qui participent aux arrangements rythmiques des chansons.

La participation rythmique est plus aisée que l'accompagnement mélodique. En effet, il est plus commode de faire sonner une percussion improvisée que d'accorder un élastique. Les instruments de récupération ou de fabrication maison limitent la participation mélodique à une note tenue sur la tonalité de la chanson, et au mieux à une ritournelle sur 3 ou 4 notes. Le rendu sonne parfois un peu « Manu chao » mais bon !

En fait même si le texte est individuel, la musique est souvent une œuvre collective, les enfants apprécient d'apporter leur touche à la chanson d'un copain. Il s'agit le plus souvent d'étoffer le refrain, de souligner une phrase, parfois de battre un rythme ou de faire deux notes sur l'orgue « *Bontempi* », d'autres fois encore d'être là sans forcément participer, juste pour voir, pour soutenir et pour féliciter.

En terme d'enrichissement de la culture musicale des enfants, nous ne pratiquons pas d'écoute analytique, nous préférons travailler en musique quand c'est possible ; chacun apportant ses disques préférés et invitant ça et là les enfants à repérer un instrument, à trouver un style, à reconnaître une langue, à comprendre les paroles, à s'exprimer sur l'arrangement...

L'enregistrement

Nous inscrivons l'enregistrement des chansons à l'emploi du temps et lui réservons une journée complète. Ce jour-là, la salle Kallos se transforme en studio d'enregistrement et le coin musique est zone interdite sauf pour les artistes « on stage ».

Les objectifs pédagogiques et éducatifs sont nombreux :
- chanter dans un micro, exercice difficile, il faut accepter et adapter sa voix en retour dans le casque,

- interpréter son texte,
- faire abstraction de l'environnement, se « lâcher »...

Cette initiation est souvent à l'origine de « déblocage », de dés-inhibition, de confiance en soi.

La diffusion

En fin d'année le CD est mis en vente, l'illustration de la pochette est réalisée par les enfants.

À l'école, le CD tourne parfois toute la journée, il contribue à la culture de l'école, il fédère le groupe. En sorties, les enfants entonnent les chansons. Les parents sont fiers de diffuser autour d'eux l'œuvre de leur enfant.

Cette diffusion dépasse le cercle des parents d'élèves. Le caractère non-enfantin des chansons y est pour

Ecole de barbare

Dans mon école d'avant
Ça se passait pas bien
Parce que les enfants
Me traitaient comme un chien

Ils se moquaient de moi
Parce que je jouais mal
Au foot, à chaque fois
Ça me faisait mal
Alors j'ai commencé
À devenir méchant
J'insultais, je tapais
J'en voulais aux enfants

Les maîtres et les maîtresses
Commençaient à me punir
Des lignes, des lignes sans cesse
A m'en faire vomir

Un jour j'en ai eu marre
J'ai voulu partir
De cette école de barbare
Pour un meilleur avenir

Christopher

beaucoup. En effet, à l'inverse des chansons enfantines (et parfois naïves) écrite par des adultes « le petit lapin saute, saute, saute », les enfants du Coteau interprètent des textes inspirés d'une vie souvent chaotique, sur des mélodies débarrassées des stéréotypes infantilissants et qui plaisent autant aux adultes qu'aux enfants.

La mise en œuvre d'une fête de fin d'année est encore l'occasion de valoriser ce travail. Costumes, maquillages, mise en scène subliment ces productions originales.

L'estime des enfants monte d'un cran (et même plus) quand ils entendent les discours élogieux. Nous percevons bien dans l'étonnement des auditeurs... l'idée que *ces enfants-là arrivent à faire ça ?!*

La méthode naturelle d'apprentissage de la « Musique » « Faire pour apprendre »

Comment avons-nous appris à marcher ? Nous a-t-on un jour expliqué qu'il fallait mettre un pied devant l'autre et fléchir les jambes ? Non, c'est en s'y confrontant, parfois du front, que l'on s'est forgé sa propre méthode d'apprentissage de la marche. Plus ou moins en même temps, on se dispensait de cours de langage pour apprendre à parler ; on écoutait, on saisissait des sons, des mots et des phrases, on répétait et, sans cesse, on inventait. L'expression libre est pour tous les apprentissages de notre vie, un outil très puissant. Il est triste et dommageable que les méthodes éducatives dites traditionnelles l'oublient souvent. En effet, au tâtonnement expérimental, traduit par l'idée de « faire pour apprendre », la pédagogie traditionnelle préfère le contraire, c'est à dire « apprendre pour faire ».

Bien entendu, l'apprentissage autodidacte passe le plus souvent par des essais et des erreurs, ponctués de

rencontres, de recherches d'informations et d'explications. On comprend mieux le caractère actif de cette façon d'apprendre : on ne devrait pas subir un apprentissage, mais on devrait le choisir. La motivation en sera d'autant plus grande.

Parfois, les réussites apparaissent moins vite lorsqu'on apprend par soi-même, que lorsqu'on nous montre un modèle ; cependant, l'imitation a tendance à brider la créativité et il arrive qu'on ne parvienne pas à dépasser le stade de la copie.

La méthode naturelle d'apprentissage incite à dépasser ce constat. Il ne s'agit pas de faire « ça » mais « sa ». Autrement dit, plutôt qu'une médiocre imitation, la création personnelle reste, par essence, difficile à évaluer comparativement, mais elle demeure riche d'expériences.

Bien sûr, personne n'est vierge d'influences et nos productions les plus intimes sont inévitablement empreintes de tout ce qui nous plaît et nous entoure. Cela est d'autant plus vrai dans notre société d'images et de sons où l'on n'a de cesse d'inventer de nouveaux moyens de les diffuser. Ce que l'on considère comme une démocratisation de la culture n'est rien d'autre qu'une profusion de données que l'on ne nous apprend pas à trier. La télévision et Internet sont des « fenêtres sur le monde » qui peuvent être des aides précieuses pour ceux qui cherchent à y puiser des informations. Malheureusement, cette profusion d'informations nous submerge et il n'est pas donné à tout le monde d'en tirer le meilleur profit.

Toutefois, la plus bénéfique des influences est celle qui naît de la pratique collective. Le mutualisme, en vogue de nos jours, n'est rien d'autre que cette mise en commun des savoirs et des savoir-faire, mais aussi

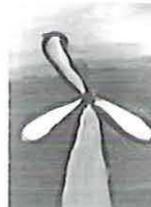
ON EST L'ÉNERGIE DE CE MONDE, C'EST CHOUETTE DE LE FAIRE BOUGER

(Chanson écrite par les enfants de l'école du Coteau en février 2006)

On est le soleil qui brille
C'est dans nos yeux qu'il pétille
On est toute sa lumière
Et l'on peut en être fier



On est le soleil qui brille
De Nancy aux Antilles
On est toute sa chaleur
Et ses rayons de bonheurs



On est le vent qui souffle fort,
qui pousse les bateaux loin du port.
On est le vent qui fait tourner
les éoliennes dans les prés.

On est le vent qui fait des vagues,
c'est bien de l'énergie, sans blague
On est le vent qui gonfle bien
les quatre ailes des moulins.

On est l'eau qui met la pression
dans les tuyaux, il y a de l'action !
Les roues à aubes des moulins
font la farine de notre pain



On est l'eau qui dans les barrages
met toutes les turbines en rage.
On est la force des marées
qui donnent de l'électricité.

Laissons le gaz et le pétrole
aux lutins et aux trolls.
Les énergies renouvelables
ne doivent pas être une fable

des interrogations et des hésitations. La méthode naturelle d'apprentissage compte sur la richesse de ces échanges et de sa complémentarité avec d'autres méthodes. Évidemment, cette forme de co-formation nécessite coopération et respect des règles élaborées par l'ensemble du groupe.

La méthode naturelle d'apprentissage convient parfaitement à la musique. Il s'agit de laisser aux enfants la liberté d'une expression musicale dans un environnement sonore tout à la fois stimulant, apaisant et diversifié.

Arnaud Cayuela

Alice Cucuat

Valérie Darrou

Sébastien Fleck

**Enseignants à l'école
du Coteau (Nancy, 54)**

¹ Lire aussi *Le nouvel éducateur* n° 149, mai 2003.

² *Grammaire de l'Imagination* de Gianni Rodari, rééditée aux éditions Rue du monde.

Promotion de l'Éducation Intégratrice :

un Plaidoyer pour plus d'Équité, plus de Démocratie et de Justice en faveur de la Qualité en éducation

Cette contribution se veut un plaidoyer pour la prise en charge de l'Éducation Intégratrice qui suscite encore beaucoup d'interrogations et de débats, dans certains milieux non encore gagnés à sa cause. Ainsi, sans aucune prétention, Meissa Ndiaye Beye apporte sa pierre à l'édifice, pour un élargissement du Droit à l'Éducation, dans un contexte marqué par la tenue en 2001 du Forum Mondial de Dakar et l'émergence de Plans nationaux d'Éducation Pour Tous, en vue de l'atteinte d'une Éducation de Qualité Pour Tous aux horizons de l'an 2015 ¹, telle que déclinée dans bon nombre de programmes éducatifs en Afrique.

Précisons, d'entrée de jeu, que le concept d'Éducation Intégratrice, ayant cours en Éducation dans plusieurs pays du Monde et, très spécifiquement en Afrique et au Sénégal, va au-delà d'une simple rhétorique. Car l'Éducation Intégratrice nous oblige à repenser le sens et la finalité de « l'Éducation pour Tous » et la « problématique d'une Éducation tout au long de la vie ». Ce sont là de nouvelles tendances qui nous obligent à réexaminer certaines de nos certitudes en matière d'éducation.

En effet, c'est un truisme que de rappeler que tous les enfants sont « éducatifs » si on leur offre des opportunités d'apprentissage les impliquant entièrement et totalement ; en conséquence de quoi,

l'Éducation, Droit universellement reconnu, doit pouvoir s'exercer partout et pour tous, sans discrimination aucune, quelle que soit la nature de l'enfant.

De plus, l'acte d'enseignement/apprentissage postulant dans sa dynamique, aussi bien l'hétérogénéité que la différenciation, appelle la prise en charge des besoins de chaque élève différent de son voisin. D'où le concept de pédagogie différenciée au sens où l'entend De Lansheere. ² Dès lors, le maître devient le guide, l'accompagnateur et le soutien de chaque enfant.

En effet, de récentes études dans le domaine de la psychologie cognitive ont montré qu'un enfant sur dix

est atteint d'une déficience grave, de naissance ou acquise et qui risque, si l'on ne s'en préoccupe pas, de compromettre son développement harmonieux. D'ailleurs, de manière générale, on considère que 20 % des enfants ont des « besoins éducatifs spéciaux » à un moment ou à un autre de leur scolarité. Si l'on ajoute à ce fait, le grand nombre d'enfants qui ne sont pas scolarisés, ce sont presque quelques 200 millions d'enfants laissés en rade par nos systèmes éducatifs, de par le Monde.

C'est ainsi qu'en 1995, l'UNESCO avait mené une enquête dans 63 pays, montrant que ceux-ci ont presque tous déclaré opter pour une politique d'intégration des enfants ou des adultes handicapés dans les

Écoles Ordinaires ; ce qui, du reste, n'était pas le cas des pays interrogés lors d'une enquête similaire réalisée en 1988. Forte donc du soutien de plusieurs Institutions des Nations Unies et de bon nombre d'Organisations des Droits de l'Homme et des Personnes Handicapées, l'Éducation Intégratrice ou Inclusive fait partie désormais, des innovations en matière de politique d'inclusion et d'intégration sociale des couches vulnérables et/ou minoritaires, à l'école, à l'Université et dans le Monde du travail. Le Sénégal n'est pas en reste dans cette mouvance. Mais alors, comment expliquer ce changement de perspective ?

C'est que l'Éducation Intégratrice s'avère être le moyen le plus sûr de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de construire une société intégratrice et de réaliser une authentique « Éducation pour Tous », au sens où l'entend la Déclaration de Salamanque, adoptée en 1994. ³

Naguère, l'Éducation Spéciale se limitait surtout aux enfants handicapés par diverses difficultés physiques, sensorielles, intellectuelles et affectives. Aujourd'hui, son champ s'est sensiblement élargi et s'applique désormais à des enfants ou à des adultes, qui, pour une raison ou pour une autre, ne tirent pas profit de leur scolarité ou ne sont pas socialement intégrés. Dans bien des cas, les difficultés d'enseignement ou d'apprentissage sont imputables à des facteurs d'ordre environnemental comme la pauvreté, la malnutrition chronique, l'absence de logements décents, les conflits, l'illettrisme ou des situations d'échange où la langue parlée dans la famille n'est pas celle d'enseignement/apprentissage.

Cet élargissement du champ sémantique et notionnel des « Besoins Educatifs Spéciaux », fait suite à un long cheminement de mesures de ségrégation remontant au siècle dernier. Dans les pays industrialisés, les premières tentatives entreprises pour s'occuper des handicapés ont abouti à la création d'établissements spéciaux où les individus vivaient séparés de leur famille et de leur communauté. On ne s'occupait guère de leur éducation ni de leur insertion socioprofessionnelle. D'où le concept d'éducation spéciale.

C'est seulement vers la décennie 1970 que des parents ont commencé à exiger des droits égaux pour leurs enfants, avec l'appui du Mouvement en faveur de la normalisation apparu, d'abord en Suède et, dans la mouvance de la lutte pour les droits civiques, aux USA. Dès lors, les Écoles ordinaires, les Universités et les Centres d'apprentissage se mirent à ouvrir leurs portes à des enfants et à des adultes ayant des « Besoins Educatifs Spéciaux » ⁴.

Aujourd'hui, le nombre d'écoles spéciales est en nette diminution. Dans des pays comme l'Australie, le Danemark, la Grèce, la Norvège et l'Espagne, moins de 1 % des enfants sont maintenant éduqués dans des écoles spéciales. Aux USA et au Royaume Uni, les parents se sont battus avec succès contre les autorités locales, responsables de l'Éducation, pour les amener à admettre les élèves handicapés dans les classes ordinaires. D'où le concept d'éducation inclusive ou intégratrice. ⁵

Dans les pays en voie de développement comme le Sénégal, le concept d'« Éducation Spéciale » a suivi une évolution qui est à la fois différente et plus favorable à bien des égards,



surtout avec la naissance des premiers établissements d'inclusion scolaire comme l'Institut National de l'Éducation et de Formation des Jeunes Aveugles de Thiès (INEFJA, à 70 km de la Capitale) et du Centre Verbo Tonal de Dakar destiné aux enfants en âge scolaire et atteints de surdi-mutité, dans les années 1970.

Toutefois, comme le fait remarquer M. Joseph Kisanji, chargé de cours d'Éducation Spéciale à l'Université de Manchester, les sociétés africaines ont une pratique consistant à ne jamais exclure les personnes handicapées en les regroupant dans des asiles, dans des écoles spéciales. L'Éducation autochtone dit-il « repose sur la coutume, sur de solides liens familiaux, sur la valeur de la personne, sur la coexistence et sur la survie ». Ici, l'Éducation de base est d'essence communautaire et accessible à tous, sans distinction.

Dans des pays comme le Burundi, la Guyane, la Jamaïque, le Kenya, le Mexique, les Philippines et le Viêt-nam, on applique la Réadaptation à Base Communautaire (R.B.C.) en vue d'une insertion sociale réussie des Personnes « en situation de handicap ». Le Mali, grâce à l'AMALDEME (l'Association Malienne de Lutte contre la Déficience Mentale) et avec le concours d'Inclusion Afrique Océan Indien, mène cette même expérience avec beaucoup de réussite et promeut la R.B.C. Ainsi, chaque année,

la meilleure École Intégratrice est primée et l'Enseignant et l'Équipe pédagogique ayant obtenu des réussites tangibles dans ce domaine, sont distingués lors de la **Journée Internationale des Enseignants** du 5 Octobre.

D'autres pays, en Afrique Noire francophone, comme le Bénin, le Togo, La Côte d'Ivoire, la Guinée ont adopté aussi la R.B.C., depuis près d'une dizaine d'années avec des succès variables. Fort heureusement, le Gouvernement de la République du Sénégal, avec la tenue d'un Conseil Interministériel le 30 octobre 2001, a adopté la R.B.C. (entre autres mesures en faveur des handicapés) pour promouvoir l'insertion des personnes handicapées avec la mise à disposition d'un fonds de solidarité de plus de 4 milliards de francs CFA.

Si les projets de R.B.C. doivent pouvoir faire acquérir l'expérience aux acteurs pour leur donner un Savoir-Faire en vue de la promotion de l'Éducation Intégratrice, ils doivent surtout permettre de réussir le lancement et la conduite des projets d'insertion sociale, avec une autonomie, à partir d'activités génératrices de revenus. Dès lors, la prise en compte de l'Éducation Inclusive dans le formel comme dans le non formel, s'inscrit dans la **quête de la qualité, de l'efficacité et de la pertinence de nos systèmes éducatifs**. Car il n'y a pas de qualité en éducation sans équité, sans justice ni élargissement du Droit à l'Éducation au plus grand nombre.

Ainsi, en dépit de ces tendances positives, il n'est pas facile de rendre les Écoles intégratrices car des résistances subsistent et bien des obstacles sont encore à franchir. Il nous plaît de citer Mme Léna Saleh, ancienne

responsable du secteur de l'Éducation Inclusive à l'UNESCO, qui estimait que : « les obstacles les plus importants envers l'Éducation Intégratrice sont les attitudes négatives qu'on rencontre couramment dans les écoles et dans l'ensemble du système éducatif. »⁶

En effet, très souvent, les personnes handicapées sont considérées comme des tarées inéducables parce « inintelligentes » alors que le handicap, selon l'O.M.S. est, aujourd'hui, « une situation socialement acceptée ». À ces préjugés, s'ajoutent les problèmes d'inaccessibilité de tous ordres de notre environnement.

D'ailleurs, les experts sont d'avis qu'une réforme de l'Éducation Spéciale doit s'inscrire dans une stratégie éducative générale, associant des domaines clés comme l'élaboration des programmes, la formation des enseignants, l'organisation des établissements, la confection de matériel didactique, de manière systémique, dans tous les paliers d'un système éducatif.

Cette rénovation des curricula qui commence à faire tâche d'huile en Afrique, a été très bien accueillie par les enseignants novateurs qui, comme Célestin Freinet, ont compris l'enjeu, les dimensions démocratiques, sociales et éthiques de l'Éducation. Sur ce terrain, fort heureusement, l'UNESCO n'est pas seule, car il faut saluer le rôle pilote de Handicap International, de l'UNICEF et de Aide-Action au Sénégal, de ADD (Action on Disability and Développement), d'Inclusion International et de l'ACDI (Agence Canadienne pour le Développement International) qui soutiennent, vaillamment, certains pays africains dans les expériences d'éducation, d'insertion et de réhabilitation des person-



nes handicapées.

D'ailleurs, une enquête menée à l'UNESCO dans 58 pays a montré que le préalable à la réussite de l'Éducation Intégratrice réside principalement dans la formation des enseignants. La FIMEM, l'ICEM et l'ASEM devraient en prendre une nette conscience dans l'élaboration de leurs projets de formation en direction de leurs membres.

En effet, il est important aujourd'hui de considérer les écoles spéciales au Sénégal, à l'image de l'INEFJA de Thiès, du Centre Verbo-Tonal, du Complexe Scolaire et sanitaire de Talibou DABO (Grand Yoff, Dakar) et d'EPHATA (une école privée pour sourds-muets à Dakar), comme des Centres de ressources devant permettre de parfaire et de compléter la formation des Enseignants ; car, disons-le nettement, comme le déclare le Rapport final de la Conférence de Salamanque « l'Éducation Spéciale ne saurait exister isolément. Elle ne peut être comprise que dans le contexte de la communauté où elle s'inscrit ». ⁷

Au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays africains, subsistera encore, et pour longtemps, l'Éducation Spéciale pour les « handicaps lourds ». Mais faisons en sorte que se développe l'Éducation Intégratrice. Dans ce sens, créons des passerelles

entre les deux types d'éducation car, aujourd'hui encore subsistent ignorance, peurs et malentendus ; les parents qui ont des enfants handicapés se sentent souvent isolés.

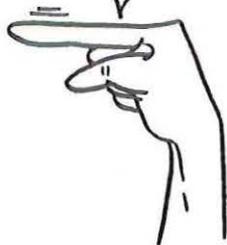
Pour faire face à ces problèmes, des organisations comme la Fédération Africaine des Associations des Parents d'élèves et Etudiants, la Fédération des Associations de Personnes Handicapées du Sénégal, le Réseau d'Appui à la Promotion de l'Éducation Intégratrice au Sénégal, le Réseau des Journalistes en Éducation et diverses autres structures, en plus de l'État, de la Panafricaine des Personnes Handicapées, de l'Institut Africain de Réadaptation et du Réseau Africain d'Appui à l'Éducation Intégratrice créé à Bamako en Septembre 2001, s'emploient à fournir information et soutien à ce vaste élan de promotion de l'Éducation Intégratrice, d'autant que nous sommes à quelques trois ans de la fin de la Décennie des Personnes Handicapées.

Voilà la grande innovation et la nouvelle dynamique, toute de générosité faite, et qui participera à la pérennisation d'une culture de la Qualité en Éducation dans nos Écoles, nos Universités et dans nos Centres d'Apprentissage.

Mieux, la Banque Mondiale, dans un de ses Rapports (Provision for Children with



QU'EST CE QU'ON FAIT DE CET AVORTON. ON LE MET EN CENTRE SPECIALISÉ ?



Special Educational Need in Asia Region), a fait savoir que sur le plan personnel, social et économique, il est plus fructueux d'éduquer dans les écoles ordinaires les enfants et adultes qui ont des « Besoins Éducatifs Spéciaux ».

L'OCDE estime, pour sa part, qu'une place dans une École Spéciale coûte de deux à cinq fois plus cher qu'une place dans un cadre intégré. M. Bengt Lindqvist, ancien rapporteur spécial des Nations Unies sur la question relative aux handicapés, avance alors qu'une des mesures clés en la matière consiste à établir un seul et même système de financement dans le cadre duquel les besoins spéciaux sont traités comme tous les autres besoins au sein du système éducatif. Mais, n'est-il pas temps d'envisager l'élaboration d'une Convention internationale pour la protection et la promotion des personnes handicapées et des couches vulnérables !

En définitive donc, les conséquences d'une absence totale d'Éducation Intégratrice pourraient se révéler désastreuses surtout pour nos sociétés où les personnes victimes ou porteuses de handicaps deviennent une quantité non négligeable. Au Sénégal, une enquête révèle qu'il existerait une population cible de plus de 800 000 handicapés divers dont 1/4 de handicapés moteurs, 16,6 % de handicapés visuels et 50,64 % constitués d'autres (sourds-muets, albinos et hanséniens) sans compter les victimes de mines.

Fort de tout ce qui précède, avon-nous le droit de laisser en rade cette composante sociétale

dans une dynamique de développement endogène ? Que non !

C'est pour toutes ces raisons qu'en septembre 2002 à Johannesburg, M. Koichiro Matsuura, Directeur Général de l'UNESCO, disait, en guise d'exhortation : « l'éducation, sous toutes ses formes et à tous les niveaux, n'est pas seulement une fin en soi, mais aussi l'un des puissants outils mis à notre disposition pour effectuer les changements nécessaires permettant de réaliser le développement durable ». Pouvons-nous le comprendre toutes et tous et l'intégrer comme viatique dans nos actes de tous les jours. C'est seulement alors que l'acte d'éducation aura du sens pour ceux que nos systèmes éducatifs tentent de marginaliser, non par méchanceté mais plutôt par mégarde.



Meissa Ndiaye Beye

Secrétaire Général du Réseau Africain Pour la Promotion de l'Éducation Intégratrice (R.A.P.E.I)
Expert I.S.E.S.C.O.-Maroc
Consultant UNESCO-BREDA

Mail : meissabeye@yahoo.fr

1 Echéance fixée par la Communauté Internationale lors du Forum Mondial de l'Éducation tenu à Dakar, au Sénégal, en Avril 2000.

2 De Lansheere ; *Introduction à la Recherche en Education*. Paris, A. Collin, Bourrelrier, 1982.

3 U.N.E.S.C.O., *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour répondre aux Besoins éducatifs spéciaux*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1994

4 U.N.E.S.C.O., *Salamanque 5 ans après. Rapport sur les activités de l'UNESCO à la lumière de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'action sur les Besoins Éducatifs Spéciaux*, Paris, UNESCO, 1999, 36 pages.

5 Selon la terminologie francophone alors que les anglo-saxons parlent « d'inclusive éducation ».

6 U.N.E.S.C.O. – Breda, *Atelier national de Formation des Formateurs*. Document de travail, Dakar, UNESCO, 2001, page 39.

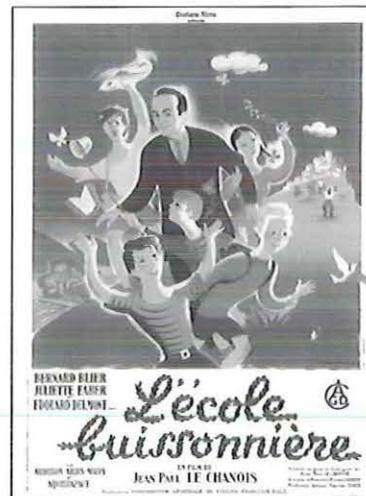
7 Op. Cit.

COFFRET DVD « L'ÉCOLE BUISSONNIÈRE »

Éditions Doriane films

Ce Coffret « L'École buissonnière » a été conçu comme une carte de visite présentant Célestin Freinet, sa pédagogie et son Mouvement. Il s'adresse à tous ceux qui, des spécialistes au grand public, veulent s'informer et comprendre l'originalité, la pertinence et l'actualité de ce mouvement, qui rassemble et unit des enseignants engagés dans le pari de l'éducation depuis... plus de 80 ans. C'est aussi une invitation à voyager pendant plus de 5 heures dans l'univers de la pédagogie Freinet, grâce à deux très beaux films, ainsi que des documentaires.

Henri PORTIER



DVD 1 :

- L'École buissonnière1949 Jean-Paul Le Chanois115 mn
- Prix et profits1932 Yves Allégret19 mn
- Le Mouvement Freinet (2 parties)1996 Henri Portier48 mn

DVD 2 :

- Les Enfants d'abord (2 parties)1996 Suzanne Dansereau-Forslund96 mn
- Jérôme et la tortue1967 Gérard Poitou-Weber17 mn
- Autour de l'École buissonnière (ext.)1981 Jean-Paul Le Chanois10 mn
- Centenaire de Freinet à l'UNESCO (ext.)1996 Michel Mulat7 mn
- BT N° 100 « L'École buissonnière »1950 Élise Freinet

Traductions :

- en Espéranto (André et Hélène Gente)
- en Espagnol (Babeth Barrios)
- en Anglais (Brent Keever et Jean Poitevin)

Livret 16 pages :

- Cinéma et Mouvement Freinet.
- Les réalisateurs et leur filmographie.
- Biographie C.Freinet et son Mouvement.
- Bibliographie. - L'I.C.E.M. - Les P.E.M.F.

Plus de 50 ans après, on constate que L'École buissonnière a toujours le même intérêt, « pour autant qu'on n'y cherche pas ce que le film n'a jamais prétendu montrer ! » En effet, ce film ne se veut pas novateur dans l'histoire du cinéma, il ne prétend pas non plus être purement réaliste. Dans ce film, Jean-Paul Le Chanois voulait montrer aux spectateurs qu'une autre école était possible, une école qui accordait plus d'attention aux enfants, plus d'écoute et de compréhension. Cependant, son souhait était aussi de réaliser un film de divertissement avec un thème sérieux, certes, mais traité parfois avec humour et faisant appel aux émotions.



**Editions ICEM : 18 rue Sarrazin
44000 Nantes
www.icem-pedagogie-freinet.org
Prix public : 30 euros
(frais de port + 2,90 euros)**

*Doriane films : 1, rue du sergent Bauchat
75012 Paris www.doriane-films.com
(droits institutionnels + 10 euros).
Dans les Fnac, Virgin et magasins spécialisés.
Sur les sites fnac.com, alapage.com, amazon.fr,
fluctuat.net.*



SALES GOSSES

Jef Curvale, Dominique Delpiroux et Jiho,
Editions Eres

Voilà un livre d'éducation qui n'est pas sur l'éducation. C'est un livre de souvenirs et de rencontres ; un éducateur fait revivre pour nous les enfants, les jeunes, qui l'ont marqué.

C'est une série de portraits et d'histoires singulières ; drôles, terribles, et lugubres comme la vie. Mais ce sont aussi des histoires de relations et d'éducation.

A parcourir ces pages, on assiste aux évolutions et aux parcours parfois merveilleux d'enfants et d'adolescents qui ont pu, grâce au travail éducatif, transformer leur malheur en volonté de vivre.

C'est un livre à la Deligny : les histoires sont courtes et édifiantes (parfois un peu trop peut-être, comme le deviennent celles que l'on a beaucoup racontées), l'écriture est percutante. Rien n'est allégé, atténué. L'horreur est nommée, par les mots mêmes des enfants. Et pourtant c'est un livre plein d'espoir, rempli de la certitude et de l'expérience de ce que l'éducation peut faire, même quand il est dit que plus rien n'est possible !

Si on ajoute que chaque histoire est illustrée par Jiho (dessinateur acerbe et drôlissime, bien connu des travailleurs sociaux), qu'elle raconte des choses intemporelles et humaines, que chaque enseignant saura reconnaître, dans ces pages, nombre d'enfants qu'il aura côtoyés, et que ça se lit comme ça, alors on a une chouette idée de cadeau pour éducés et non éducés.

Laurent Ott

VIOLENCE À L'ÉCOLE : UN DÉFI MONDIAL ?

Eric Debarbieux, Armand Colin, 2005

Extrêmement bien documenté, ce livre est une synthèse des recherches que l'auteur et son équipe ont menées durant une dizaine d'années en collaboration avec d'autres équipes d'Europe, d'Afrique et d'Amérique. Ces multiples sources ont permis des comparaisons pour mesurer la violence, la définir pour mieux la comprendre, loin des démagogues politiques et médiatiques, loin des lieux communs que l'auteur dénonce tout au long de ce livre : « C'est de la faute aux parents », « c'est la pauvreté », « la terreur règne dans les écoles », etc. Des solutions sont aussi proposées au regard de ce qui « marche ». Deux citations : « Les effets d'une organisation communautaire (travail en équipe, partage des rôles et réelle participation des élèves aux décisions) a un effet fortement protecteur tant en ce qui concerne les élèves que les enseignants et autres membres du personnel. », « Dans la gestion de la classe, ce qui est le plus efficace pour diminuer les tensions reste l'encouragement, la coopération et la clarté des règles. ».

Enfin, si les causes des violences à l'école sont multifactorielles, Eric Debarbieux insiste pour dire que les réponses doivent être claires, routinières et constantes. Un livre important.

Christian Rousseau

ÉCHANGER

CRDP de Pays de Loire

Conseils de classes

N° 74, janvier 2006

Dans ce numéro, des propositions pour que le conseil de classe ne soit pas le lieu d'un malaise, visant à juger les élèves, mais un lieu de conseil, préparé par eux et dans lequel ils sont associés avec leurs familles. Comment essayer de faire du conseil de classe un outil au service des apprentissages ? En ouverture de ce dossier, « Portes ouvertes » dans un établissement sans classe, quels conseils ? Cet article présente le travail du collège expérimental Anne Franck (Le Mans, 72).

Sciences et techniques

N° 75, mars 2006

Comment enseigne-t-on les sciences de la maternelle au lycée ? *Echanger* propose des pratiques qui tentent d'articuler « connaissances ordinaires » et « savoir savant » au travers de projets menés avec les élèves.

Prix : 7 euros

CRDP des Pays de Loire

5, route de la Jonelière

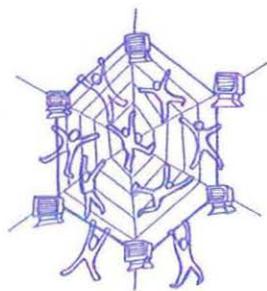
BP 92226 44 322 Nantes cedex 3

NOS ENFANTS
COBAYES DE LA PSYCHIATRIE ?

Pierre Vican, Editions Anagrame

De plus en plus d'enfants au comportement perturbateur sont signalés et suivis et médicalisés. Qu'en est-il de ces traitements miracles ? Quels sont leurs effets secondaires ?

Pierre Vican dresse un tableau complet de cette médicalisation de l'enfance. On drogue les enfants pour la paix des adultes ! Puis il apporte des conseils alternatifs pour traiter les troubles des enfants.



LE SITE DE L'ICEM

Depuis avril, le nouveau site coopératif de l'ICEM est ouvert. Son architecture permet non seulement de se renseigner sur l'ICEM et la pédagogie Freinet, mais on peut aussi y déposer des documents, les proposer à un groupe de travail, un groupe départemental... pour les retravailler et enfin les diffuser au sein de l'ICEM ou les rendre accessibles à tous. Un site qui a donc besoin de vous pour vivre et s'enrichir !

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

BERNARD DEVANNE

Un de ses articles où il nous présente une année en grande section en ZEP en lecture/écriture sur le site du Café Pédagogique. Il y a une page par mois. <http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/i31.php>

RELATIONS PARENTS/ÉCOLES EN ZEP

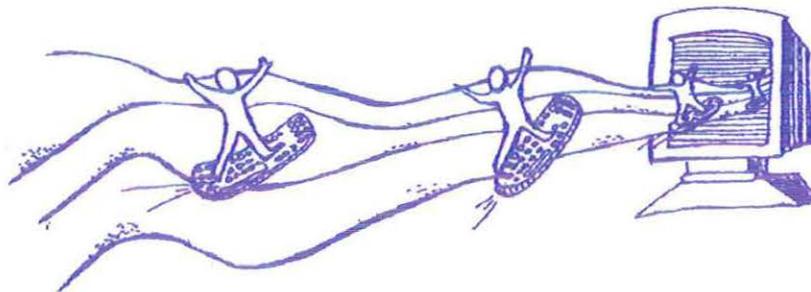
Le centre académique de ressources « Actions éducatives en milieu difficile » nous rapporte une réunion sur les relations écoles/parents... qui n'a jamais eu lieu ! Elle aurait dû se tenir au printemps 2003 qui, comme on le sait, a été un peu agitée. Le centre a donc réuni ici tous les documents qui auraient dû être utilisés lors de cette réunion.

<http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/craeemd/parentsecole/parecol-acc.htm>

Le centre Alain Savary dont j'avais déjà parlé dans le numéro précédent a une page consacrée au recueil d'actes de colloque, de résultats de groupes de travail... sur les relations parents/école en ZEP

<http://cas.inrp.fr/CAS/dossiersdesynthese/lesdossiers/relationsecolefamille>

Surfons sur le oweb



Préparer la rentrée...

Quelques outils pratiques et gratuits qui simplifient la vie pour préparer la classe ou pour mettre à disposition des enfants des logiciels d'aide aux apprentissages.

<http://gdmath.free.fr/>

Gdmath est un ensemble de macros fonctionnant avec Word qui permettent de réaliser très facilement des documents mathématiques : formules, fractions,... La partie géométrie est, me semble-t-il, la plus intéressante : on peut en quelques clics dessiner des figures avec des dimensions précises, dessiner les outils de géométrie (compas, équerre,...). La dernière version est payante, mais la version plus ancienne est gratuite.

<http://www.dmaths.org/>

J'avais déjà parlé d'OpenOffice, la suite bureautique libre et gratuite remplaçant Word, Excel, Publisher... (<http://fr.openoffice.org>). Beaucoup d'enseignants l'utilisent déjà et ont produit des documents utilisables avec OpenOffice (comme les cartes d'histoire-géographie et les outils pour créer des frises historiques mentionnés dans le numéro sur l'histoire <http://ooo.hg.free.fr>). Dmath est une association de professeurs de mathématiques qui ont développé des outils s'ajoutant à ceux d'OpenOffice permettant par exemple d'insérer des fractions facilement (mais aussi des formules, des diagrammes,...). On peut trouver aussi des horloges à insérer dans la galerie de dessins d'OpenOffice (http://fr.openoffice.org/Documentation/Gallery/clocks/set_heures.zip).

<http://www.schoolhousetech.com/products/wordsearchlite/index.htm>

Un logiciel qui permet de créer des mots mêlés. À utiliser en langue, en lecture,... Il crée aussi la correction. L'interface est en anglais, mais elle est très simple.

<http://www.greenclipssoftware.com/eclipsecrossword/downloadmsi.html>

Dans le même ordre d'idée que le précédent, un générateur de mots croisés. Il suffit d'entrer la liste de mots avec leurs définitions et le logiciel crée la grille automatique. Elle peut ensuite être imprimée, exportée dans un traitement de textes (par exemple pour remplacer une définition par un dessin ou une photo) ou même être remplie directement sur l'ordinateur.

<http://www.ofset.org/freeduc-cd>

Il y a une pléthore de logiciels libres destinés à l'éducation. Freeduc en regroupe un très grand nombre. Il s'agit d'un « livre CD » Linux avec tous ces programmes. En clair, vous devrez télécharger l'image du CD (700 Mo environ, il faut donc une connexion haut débit) que vous graverez ensuite. Il ne vous restera plus qu'à mettre ce CD dans votre ordinateur et redémarrer ce dernier. Il fonctionnera alors sous Linux, sans que rien ne soit installé sur votre disque dur, avec toute une collection de logiciels destinés à l'école, de la maternelle au lycée. Rassurez-vous : il suffit d'éteindre l'ordinateur et d'enlever le CD pour retrouver sa configuration habituelle. On peut faire la même chose à l'école et installer des ateliers informatiques avec Freeduc.

<http://www.abuledu.org/>

<http://gcompris.free.fr/>

Les logiciels du Terrier (Abuledu) et de GCompris sont sur la Freeduc. Ils peuvent aussi être téléchargés séparément pour les installer sous Windows, Linux et Mac pour certains. Ils s'adressent plus particulièrement à l'école primaire : des logiciels de math, de lecture, de création de présentations multimédias, de logique, de familiarisation avec l'ordinateur... Il y en a beaucoup, impossible d'en faire la liste exhaustive !

Le coordinateur de la rubrique : nicolas.servajean@laposte.net

Des revues...

J Magazine n° 271



Au sommaire

Je me demande :

Les voiliers

Les histoires :

Le dragon et la sorcière

et *La station-essence*

Je fabrique : *L'arbre des couleurs*

Je cuisine : *La soupe aux fanes de radis*
et les pages BD, livre, poésie, lecture
d'image.

BTJ n° 519



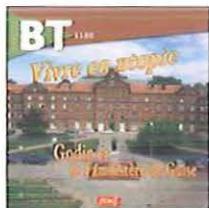
Le grand tétras

Un grand tétras n'est pas un animal commun. Pourtant, dans un village du

Haut-Jura, il est venu faire quelques pas dans la cour de l'école.

C'est le point de départ d'une observation minutieuse de cet animal, de son lieu de vie, de sa nourriture et de la famille à laquelle il appartient. Cette BTJ a aussi le souci de rappeler la nécessaire protection de cette espèce menacée.

BT 1180



Vivre en utopie : Godin et le familistère de Guise

Qui était Jean-Baptiste-André Godin ? Comment a-t-il concrétisé ses idées sociales et démocratiques dans un projet controversé, un lieu de vie collective et de travail pour les ouvriers d'une usine d'appareils de chauffage dont il

NOUVEAUTÉS

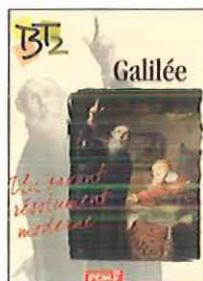
était propriétaire : le Familistère de Guise (en Picardie) ?

S'agit-il d'une histoire sans lendemain ? Dans quelle mesure cette utopie expérimentée, plus ou moins réalisée, jointe à d'autres expériences a-t-elle participé à la transformation de notre société ? Cette expérience de travail coopératif et de vie commune peut-elle encore inspirer des idées à notre société marquée par le chacun pour soi, la compétition, l'exclusion, le repli sur la vie privée ?

Ce dossier BT propose d'étudier cette expérience mise au service du progrès social.

BT2 n° 91

Galilée, un savant résolument moderne



En juin 1632, un vieillard était condamné parce qu'il affirmait que la Terre tournait... Il s'appelait Galileo Galilei, Galilée.

C'était un vrai scientifique, mathématicien, physicien, astronome, un explorateur infatigable du savoir, à la fois rigoureux et drôle. Bien de nos connaissances s'appuient encore sur ses travaux.

Cette BT2 nous rappelle, à travers l'histoire de Galilée, le cheminement parfois très difficile de la quête de la connaissance. Ce retour en arrière, à l'heure où de nombreux scientifiques s'interrogent sur les perspectives de leur travail, peut nous éclairer utilement.

Des livres...

Histoire de voyages

La conquête des sommets



En 1786, deux hommes conquièrent le Mont Blanc. Dès lors, des hommes tels que Paccard, Herzog, Hillary ou Lafaille font tomber les uns après les autres les plus hauts sommets du monde. Ils s'attaquent aux versants les plus abrupts, aux passages les plus difficiles. Si l'alpinisme s'est aujourd'hui popularisé, il reste un sport extrême dont l'issue est parfois fatale.

Enfants du monde

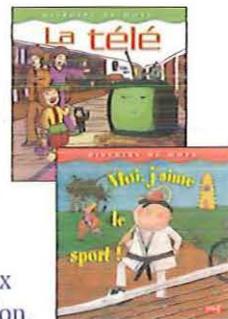
Germain, enfant de Madagascar



Germain habite Morondava, un village de pêcheurs situé sur la côte ouest de Madagascar. Il nous fait découvrir son pays étonnant où se mêlent baobabs, rizières, crocodiles et lémuriers. Germain nous présente son école, ses camarades et son équipe de football et nous emmène sur la pirogue de son père pour une journée à la pêche.

Histoire de mots

- *La télé*
- *Moi, j'aime le sport !*



Les deux nouveaux titres de la collection.

Le nouvel
éducateur

10 numéros par an
Abonnement : 44 €
Le numéro : 4,80 €

ADRESSE DE LIVRAISON
En capitales

N 01

331

Nom _____
Adresse _____
Code postal | | | | | Ville _____

RÈGLEMENT

- par chèque bancaire libellé à PEMF
- par CCP sans indication de numéro de compte

Dans ce numéro :



➤ Le défi de l'éducation prioritaire (2)
Des parents partenaires



➤ Promotion de l'éducation Intégratrice : un Plaidoyer pour plus d'Équité, plus de Démocratie, de Justice en faveur de la Qualité en éducation

Dans le numéro d'octobre 2006 :



➤ Dossier :
Penser sa classe pour accueillir l'imprévu

pemf

