

Le nouvel éducateur

DOSSIER



Penser sa classe pour accueillir l'imprévu

INTERNATIONAL : CORÉE

Rencontre
avec l'équipe
de l'école Étoile
à Séoul



182

octobre 2006

Ovide Decroly

Physionomie
d'une classe Freinet

Socle commun :
quelle école pour quelle société ?

pemf

Sommaire

n° 182

Le nouvel
Éducateur

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

Photographies :

Ecole Louis Buton (Aizenay, 85) : couv. I, p. 3, p. 12 - O. Francomme : couv. I, p. 25, p. 26, p. 27, p. 28 - F. Vassort : p. 6 - I. M. Bachy : p. 7, couv. IV - D. Tibéri : p. 8, p. 9, p. 10, p. 11 - C. Ouvrard : p. 15, p. 16, p. 17, couv. IV - S. Daubilly : p. 18, p. 19, p. 20, p. 21 - Dessins Michel Albert : p. 32, p. 34, p. 35.

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

COURRIER
SCHOOL BLOUSES

- Brisons nos prisons mentales
- Un enfant ne se trompe jamais



7

DOSSIER

Penser sa classe pour
accueillir l'imprévu



23

MÉMOIRE VIVE

Physionomie d'une classe Freinet



25

CHAMP SOCIAL

Socle commun : quelle école pour
quelle société ?



26

INTERNATIONAL

Rencontre avec l'équipe de l'école Étoile



29

REPÈRE

Ovide Decroly



32

RECHERCHE
OUVERTURE

L'enseignant,
d'abord un metteur en scène



36

ACTUALITÉ
ÉDUCATION

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



39

NOUVEAUTÉS PEMF

Éditorial Travail prescrit, travail réel !

Préparer la classe, c'est recueillir l'expression brute des enfants pour la façonner collectivement, l'organiser, la structurer, pour que chacun polisse ensuite sa propre pierre.

C'est un champ que la sociologie du travail a exploré il y a quelques années de cela. Il existe en effet un écart irréductible entre le travail prescrit par une demande et la réalité du travail effectué par celui qui l'effectue. La tâche éducative et la préparation de la classe n'échappent pas à cette règle ! En bons praticiens que nous sommes, nous avons toujours constaté que la quotidienneté de la classe résiste toujours aux belles théories, aux grands préceptes, à la difficulté à mettre en place les textes officiels. Et dans ce même sens, les pédagogies coopératives ne sont pas exemptes de cet écart entre le dire et le faire !

Mais qu'en est-il plus précisément de la préparation de la classe ?

J'ai toujours été un peu mal à l'aise avec ce que nous nommons communément « fiche de prép ! » qu'on nous apprend à réaliser en formation initiale : quelques belles colonnes bien tracées, détail de chaque phase, déroulements, matériel, consignes, temps, formes de travail... Et surtout objectifs opérationnels, objectifs spécifiques, objectifs notionnels... Qui a dit que la pédagogie par objectifs n'avait plus cours ? Ah ! J'oubliais ! La colonne « observations »... Irrémédiablement vide ! Et puis, comment ne pas évoquer le bien triste et pénible cahier journal, sans compter la liste des chansons et récitations, ainsi que les progressions mensuelles, le tout bien affiché visiblement, et lisiblement, sur un panneau, derrière le bureau ! Et après quelques années de ronron, une fois tous les trois ou quatre ans, quelques jours avant que Monsieur l'Inspecteur ne vienne nous monter d'un généreux quart de point, on se surprend à « gratter » quelques fiches de prép pour remplir son classeur, à mettre à jour son cahier journal, à rafraîchir de vieilles progressions, sans oublier les calculs de pourcentages d'absents et de présents sur le registre d'appel !

Bien sûr, tout ceci n'est que pure fiction !



Le travail réel ne s'oppose pas au travail prescrit, il est davantage une adaptation à la réalité, un signe d'intelligence en actes face à l'imprévu, au sensible, au vivant ! Préparer la classe, c'est peut-être tout d'abord penser l'espace pour que les enfants puissent dire, lire, écrire, mathématiser, chercher mais aussi dessiner, sculpter ou encore penser. Préparer la classe c'est mettre à la disposition des enfants des outils pour leur faciliter le travail. Préparer la classe, c'est offrir aux enfants des matériaux (y compris intellectuels) qui leur permettront de construire leurs propres outils, pour leurs propres chantiers. Préparer la classe, c'est, pour reprendre une expression de Philippe Perrenoud, penser pour l'action, penser dans l'action, penser sur l'action.

La préparation traditionnelle de la classe insiste en priorité sur « pour », sur l'anticipation. Les deux autres temps (« dans » et « sur ») sont beaucoup moins évoqués. Ils constituent pourtant à mon sens l'une des plus importantes postures professionnelles de l'enseignant. Il doit en effet observer et noter en temps réel, dans la vivance de l'instant pédagogique, mais aussi analyser a posteriori le travail des enfants pour que sa préparation soit en prise directe avec les besoins de la classe et des enfants.

Dans les corporations de métiers, la préparation d'un chantier est déterminante pour la bonne réalisation du travail. Tel un Compagnon, la première tâche de l'enseignant est de préparer LA classe, en véritable chantier des apprentissages. A lui également de savoir rendre compte du véritable travail effectué, bien au-delà de la prescription.

Dominique Tibéri

Brisons nos prisons mentales !

Qu'as-tu fait au lycée, aujourd'hui ? Ingurgité les causes de la guerre de 14, la structure de l'ADN ou le prétérit...

Tu t'es assis. Tu t'es tu. Tu as écouté les explications. Tu as écrit ce qu'on te disait d'écrire. Tu as écouté. Tu as répété. Tu n'as pas compris ; on t'a expliqué de nouveau. Tu as levé la main pour répondre à la question. Tu as demandé à ton voisin. Tu t'es fait punir. Ou bien engueuler. Le « maître » t'a grondé ou il est venu t'aider. Tu as répété, bien comme te l'a dit le maître. Tu as fait un contrôle. Tu as fait deux contrôles. On t'a rendu un autre contrôle. On t'a prévenu du prochain contrôle. Depuis que tu es à l'école, tu as fait plus de 1 000 contrôles. Pendant ce temps, les professeurs, eux, ont passé plus de temps à te corriger qu'à préparer des cours. La dose d'évaluation qui t'a irradié t'a inoculé, malgré toi, l'esprit de concurrence et de compétition qui sont au fondement des valeurs libérales ; la compétition qui fait moins bien apprendre.

Mais tu n'es pas à l'école seulement pour apprendre ! La compétition apprend la compétition, elle prépare à la vie libérale qui est une compétition. Pour te préparer à « l'égalité des chances ». L'égalité des chances est un mot mensonger. C'est le contraire de l'égalité. L'égalité des chances c'est une course pour quelques places dans l'ascenseur social (qui est en panne d'ailleurs). Un ascenseur où ne montent que les gagnants, ceux qui réussissent individuellement parce que d'autres échouent. L'égalité des chances c'est chacun pour soi dans la vie, comprise comme une compétition individualiste.

À l'école, ton travail est une succession morcelée de tâches. L'école t'enseigne des fragments. Tu y apprends une miette d'anglais pendant une heure, puis une miette de maths, puis une miette d'histoire... Une sorte de taylorisme du savoir. L'école te prépare à exécuter des tâches morcelées, celles que les entreprises te demanderont d'exécuter. Les TPE, recherche collective avec du temps pour penser, ont été supprimés en Terminale : c'était libre et collectif, et bien sûr, ça ne pouvait pas être du vrai travail ! À l'école, le travail de l'élève est réduit à son produit, seul susceptible d'être noté. Tout comme pour le capitalisme libéral, le travail sert à produire : l'homme au travail est un instrument de production de marchandises ou de services vendables sur le marché. Alors que l'art, les

sciences et la philosophie supposent le loisir, c'est-à-dire la suspension de l'obligation de résultats. Leur apprentissage exige d'en passer par le doute, l'incertitude, le tâtonnement, le brouillement. Lorsqu'à l'école, on désigne les tâches comme des devoirs, les essais pour voir et les dissidences de pensée comme des fautes, c'est au développement des aptitudes créatrices et du sens critique qu'on s'en prend.

Pour le libéralisme, quand l'Homme s'instaure sujet de son travail, son véritable artisan et son créateur, auteur de sa pensée, il faut écraser cette pensée qui s'émancipe : d'où la suppression des crédits de recherche, la destruction du statut des Intermittents du spectacle. Pas seulement pour faire des économies, mais aussi pour décérébrer.

Le gouvernement vous dit « Vous n'avez pas bien compris le CPE ; nous n'avons pas fait assez de pédagogie, nous ne vous avons pas bien expliqué, nous ne vous l'avons pas encore assez répété ». Pour eux, la pédagogie, c'est de la propagande, du rabachage ; ils ne veulent pas d'une pédagogie qui donne à penser. Ainsi, de Robien vient d'imposer d'enseigner la lecture avec la méthode syllabique.

Le rapport Benisti indique que « Si les mères sont d'origine étrangère, elles devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer. »

Vous récalcitrez, vous les déviants, vous les poètes, vous les polyglottes, les difformes et les enragés ! Dès l'âge de trois ans vous serez maintenant fichés (projet « répression de la délinquance » = fiches où l'on repère les déviations comme « troubles des conduites, l'impulsivité, la basse moralité, le cynisme, l'indocilité ») ; vous serez fichés au lycée (projet « base élève », biométrie pour entrer à la cantine).

Pour combattre le libéralisme, il faut développer les valeurs d'égalité tout court et de liberté collective, promouvoir les pratiques solidaires et coopératives, combattre l'esprit hiérarchique et l'esprit de fatalité. Dans l'école aussi.

**Groupe Français d'Éducation Nouvelle
des Pyrénées-Orientales**
955 avenue Julien Panchot Perpignan (66)
gfen.66@wanadoo.fr

Un enfant ne se trompe jamais

Un enfant ne se trompe jamais.
 Un enfant ne fait jamais n'importe quoi.
 Un enfant n'est jamais paresseux.
 Jamais un enfant ne fait rien.
 Jamais un enfant n'apprend rien.
 Un enfant n'est jamais en échec scolaire.
 Un enfant n'est jamais en retard dans ses apprentissages.

Une enfant fait ce qui lui semble le plus juste. Puis l'expérience et son analyse de la situation, ses impressions, lui permettent de mesurer la pertinence de ses actes et de ses choix. Ses choix et leurs ajustements ne se trouveront pas modifiés par l'objectivité de l'analyse mais par une certaine estime de soi qui viendra renforcer ses certitudes.

Car le meilleur choix c'est celui que nous, enfants comme adultes, sommes en capacité d'envisager ici et maintenant. Nous ne pouvons pas faire autre chose que ce que nous sommes capables de faire. Quand nous pensons avoir mal agi, nous pensons mal dans la mesure où nous n'aurions pas pu agir autrement, sinon nous en aurions décidé autrement. Au mieux, c'est une expérience au service de l'avenir.

Par conséquent, il ne peut y avoir de regrets.

Il ne peut y avoir échec, retard, paresse, n'importe quoi, erreur. Il ne peut y avoir « rien ».

Que faire alors en classe ? Laisser faire ? Enseignant payé à ne rien faire ?

Une confusion fréquente dans les esprits communs, c'est de croire et de laisser croire que dans nos classes, il y aurait du laisser faire, quand ça n'est pas du laisser aller. Au sens propre, c'est en effet, en le laissant faire que l'enfant va comprendre le monde.

Qui accepterait qu'on lui impose une conformité du monde ?

Qui peut croire que les voies empruntées et leurs contenus pour accéder à toutes connaissances seraient uniques ? En tout cas les miennes sont singulières et ne pourront pas directement être empruntées par les enfants qui me sont confiés. Je ne peux donc pas imposer à des enfants ce qui leur serait trop étranger.

Donc, laissons faire et nos journées seront bien remplies puisque, jamais un enseignant ne fait rien !

Laisser faire c'est permettre à un enfant de faire quelque chose. « Son » quelque chose.

Permettre : antonyme empêcher

Empêcher un enfant de faire, c'est constater notre impuissance, notre incapacité à vouloir faire au mieux pour préférer le moins.

Un enfant qui perturbe, un enfant qui ne range pas correctement ses affaires, un enfant qui ne fait jamais ce qu'on souhaiterait qu'il fasse doit nous conduire à penser des changements d'organisation permettant ce qui, jusqu'alors, n'était pas autorisé.

Faire de la pédagogie Freinet, c'est permettre à l'enfant de faire ses expériences propres.

En conséquence, en pédagogie Freinet, la démarche consiste à se dire que, si ça ne marche pas, il va s'agir pour nous, avec les enfants, de trouver des solutions pour permettre que ce soit possible.

Alors pourquoi, d'un enseignant à l'autre, ça marche ou ça ne marche pas ?

Sur le terrain pédagogique, ce qui distingue les enseignants entre eux, ce n'est pas la pertinence des questions qu'ils se posent, mais plutôt leurs expériences propres qui s'opposent qui sont autant de réponses.

Comment permettre ?

Comment réunir les conditions de ce qui va conduire l'enfant à se le permettre ?

Accueillir, Aider, Accompagner, Arbitrer :

Accueillir, pour permettre à chaque enfant d'être disponible à l'école, à ce qui constitue son environnement.

Aider, pour permettre à chaque enfant de mener à bien ses projets qui seront le socle de ses savoirs à partir desquels il se représentera le monde.

Accompagner, pour aider chaque enfant par notre présence à se sentir rassuré et, en conséquence lui permettre d'agir librement sur son milieu.

Arbitrer, pour garantir à chaque enfant sa sécurité dans sa relation aux autres et lui permettre de faire l'expérience de la liberté, c'est-à-dire de la rencontre.

Demain le soleil se lève à l'est : quand je vous dis qu'il fera beau !

Christian Rousseau

du cahier de vie

11. Responsable ordinateurs

12. Responsable ~~tabouret~~

13. surveillance de merci

14. Responsable PHASOON

MENU

Clémence Lucie

Bayla Léocadie

Camille Felix

Jules

Morgane Arthur

Malcie

QUOI DE NEUF ?

Elsa

Malcie

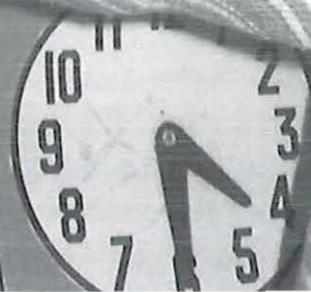
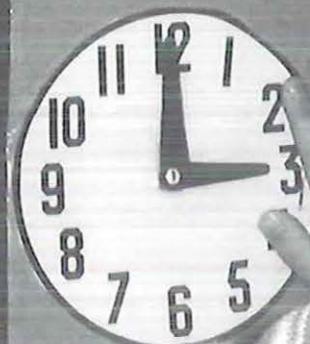
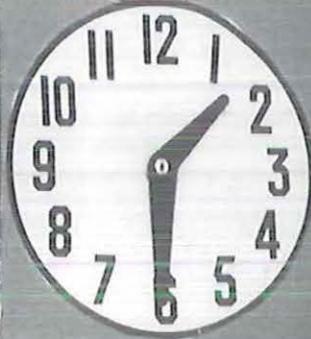
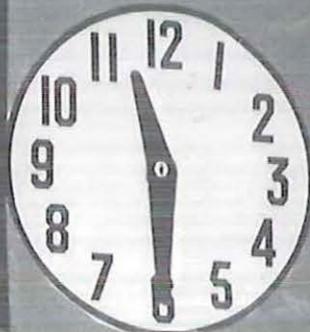
Lucie

Jean N

Arthur J.

Fanny

Man



DÉJEUNER

RE



Penser sa classe pour accueillir l'imprévu

Tout enseignant se doit de préparer sa classe, et d'en organiser le travail. Dans les IUFM, on apprend aux futurs enseignants à fabriquer des fiches de préparation, des programmations et des progressions. Dans les écoles, on construit, parfois en équipe, parfois seul, des livrets d'évaluation, des programmations de cycle ou d'année. Chaque enseignant possède un cahier journal qu'il renseigne avec plus ou moins de sérieux. Tous ces outils figent plus qu'ils ne dynamisent. S'ils sécurisent le maître, ils sont étrangers aux enfants qui les subissent. L'organisation du travail de la classe n'appartient qu'à l'enseignant.

Dans la classe coopérative, les enfants apportent leurs projets, leurs propositions et participent ainsi à l'organisation de leur travail avec le maître. L'enseignant Freinet organise le milieu, le temps pour accueillir les événements, il pense les outils (plan de travail, tableau de bord...), c'est ainsi qu'il prépare (postpare) ce qui va se dérouler dans la classe pour permettre à chaque enfant de construire ses apprentissages.

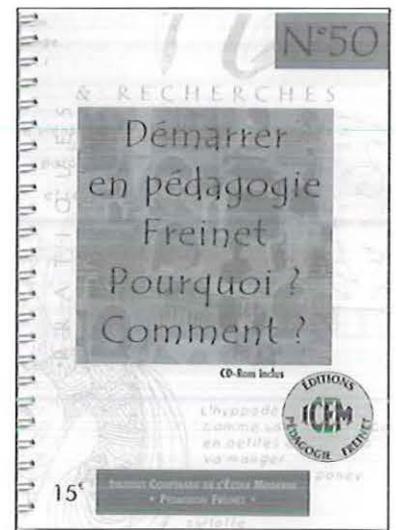


Dans ce dossier, Dominique Tibéri et Cat Ouvrad proposent une alternative aux outils de l'école traditionnelle, cahier de vie, plan de travail, emploi du temps construits par les enfants.

Ces outils pensés par Freinet se construisent et vivent dans les classes coopératives.

Stéphane Daubilly, quant à lui, présente l'organisation d'une classe fonctionnant en ateliers permanents.

Travailler en pédagogie Freinet, c'est bousculer l'ordre préétabli, c'est accueillir l'imprévu, c'est permettre le travail réel des enfants. Penser sa classe, c'est trouver des outils qui soient au service du travail des enfants.



S'organiser autrement

Dominique Tibéri enseignant en cycle 3 et formateur à l'IUFM Nancy (54) propose ici une alternative à la préparation de classe telle qu'elle est demandée par l'Institution. Préparer sa classe c'est penser des outils qui évoluent et se construisent par et avec la classe.

Fiches de préparation, progressions, cahier journal, cahier du jour...

La formation initiale perpétue une tradition de la préparation de la classe qui cache une conception de l'école encore bien traditionnelle. On a l'impression que si les textes officiels et les approches théoriques ont évolué, l'appareillage technique qui accompagne le travail de préparation de l'enseignant soit, quant à lui, resté figé à la pédagogie par objectifs. Il faut dire que beaucoup d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, quand ce n'est pas certains formateurs, entretiennent bien la tenue de l'antique cahier journal, de la progression trimestrielle, quand n'est pas encore exigée la liste des récitations et chants prévus au cours de l'année. Quand les professeurs d'école viennent en observation dans ma classe, inévitablement, au bout d'une heure, les questions et remarques fusent :

« Mais alors ! Les enfants n'ont pas de cahier du jour ! », « Comment fais-tu tes progressions ? », « Où est ton cahier journal ? »



En finir avec l'antique cahier du jour.

Autrefois, l'école parfois appelée « petite sœur des pauvres » n'offrait

	LUNDI 19.06	MARDI 20.06	MERcredi 22.06	VEndredi 23.06	SAMedi 24.06
8h30	Quoi de neuf ? Gymnase : "Le joueur lut"	Deutsch 11 Langage ateliers d'écriture textes en la classe verte	organisation des ateliers scientifiques	Deutsch 11 Langage Présentation des recherches maths à partir du kilo.	Horloge. activités de motricité. bilan de semaine conseil coopé
11h30					
13h00	Exposé d'Elia : La Chine mélange des liquides (liquides)	Musique : CD de Nicolas mélange des liquides : CR.	Fête de la science à l'école	Choral de l'école. Exposé de Robin : L'année d'après l'école jeux collectifs dans la cour	
15h					

Chaque fin de semaine, au conseil de coopérative, l'emploi du temps se négocie en fonction de la vie de la classe, de ses projets. Il permet à l'enseignant de programmer les exposés des enfants et d'anticiper sur des apports éventuels, de prévoir les fiches de travail programmé en fonction des recherches maths ou des points de grammaire soulevés lors de présentations de textes. De façon générale, toutes les présentations de travaux d'enfants peuvent faire l'objet de synthèses collectives ultérieures. Pas de progressions mensuelles ou trimestrielles, mais des plans annuels, bâtis à partir des Instructions Officielles et qui sont remplis en fonctions des concepts abordés par la classe.

aux enfants qu'un seul et unique cahier du jour.

On y trouvait essentiellement les activités de français et de calcul, parfois un peu d'histoire et de géographie, voire de science. Cet unique cahier possédait tout de même un avantage : renvoyé régulièrement aux parents, il reflétait assez le quotidien d'une classe. Aujourd'hui, autres temps, autres

mœurs, autres façons de travailler. D'autres disciplines sont venues se rajouter au même quota horaire : EPS, technologie, informatique, recherche documentaire, musique, arts plastiques, langues étrangères. Dans les casiers des enfants, on trouve maintenant parfois quatre, cinq, six, dix cahiers, plus éventuellement un ou deux classeurs. Les traces écrites des enfants se sont disséminées dans

la multiplicité des supports. De plus, l'activité d'écriture n'est plus l'unique travail de l'enfant. On lui demande maintenant de s'exprimer oralement, d'échanger avec les autres, de questionner, de manipuler, d'observer, d'agir, de réagir, de s'interroger, de

tâtonner... qui plus est, l'activité principale de l'enfant se situe autant dans sa recherche tâtonnante que dans du travail de production. Et si notre monde est celui de l'image, nos enfants explorent déjà le virtuel. Quoi de plus naturel, lorsqu'on est

parents, d'avoir le sentiment de ne pas bien voir ce qu'il se passe dans la classe, d'avoir le sentiment que le travail de son enfant nous échappe. La photo de classe a pris des couleurs, mais elle est devenue floue.

Pour tenter de répondre à cette problématique, les praticiens Freinet utilisent souvent l'album de vie : « cahier de vie, journal de vie, recueil de vie... traces de la vie de l'enfant dans la classe et hors de la classe. Ces vies qui, dans une classe coopérative, ne restent pas accrochées aux portemanteaux lorsque les enfants entrent à l'école, mais qui sont le plus souvent le point de départ des activités et des apprentissages¹ ».

À l'interface du carnet de voyage, du récit de vie collective, de l'album photo, du brouillon, ce cahier de bord devient une véritable mémoire collective de la vie de la classe, de son histoire. Il remplace aussi avantageusement le traditionnel cahier journal, support obligatoire pour chaque enseignant qui permet essentiellement à n'importe quel collègue de prendre la classe au pied levé en cas d'absence et de continuer le travail en cours, mais finit souvent par être ressenti comme une contrainte inutile. Petit à petit, les praticiens Freinet lui ont préféré l'album de vie. Cliché très finement pixellisé aux yeux des parents, pour le collègue remplaçant ou bien encore l'inspecteur, ce journal de bord devient l'indispensable interface entre la vie de la classe et l'extérieur.



Des progressions aux plans de travail individuels

Il y a vingt ans déjà, un professeur de psychopédagogie introduisait son cours en disant que la progression, qu'elle soit mensuelle

12. 11. 2001 : Quoi de neuf ?

Charlotte. J'ai été à la fête de la truffe. La truffe, c'est un champignon.
- C'est un champignon très rare qui se vend cher : parfois plus de 1000 fcs le kg.
Le monsieur avait caché une truffe et le chien l'a trouvée. On utilise aussi les cochons.

Julien : Hier on a fêté l'anniversaire de mon frère. J'ai eu un cadeau : ça s'appelle Geomag : il y a des barres aimantées et des billes.
Je vous fait une démonstration : avec 6 barres et 4 billes, je peux faire une pyramide.

ou encore

inventaire

3 des bois carré e=2cm 2 mm L=32 cm
l=2cm 2 mm
rideau e=5 mm l=0 cm 9 mm
x13 L=9 cm.
x25 charrie L=17 cm e=5 mm l=10 cm.
x13 bois carré taille angle e=2 cm 2
L=32 cm l=2 cm 2.
x13 capot l=4 cm e=2 cm 2 L=32 cm
x2 phare 13
x3 roue 31 on propose d'acheter
du matériel
pour les constructions

TRITURER . TRIFOUILIER . MALAXER . EBRECHER ESTOURBIR LES MOTS

À la recherche des structures des textes, des noms, des verbes, des adjectifs.

ou trimestrielle, était un non sens pédagogique en argumentant que nul ne pouvait savoir de quoi l'on aurait besoin demain. L'enfant au centre du système impose l'organisation des apprentissages à partir des besoins des enfants. On passe alors d'une logique de progression

à une logique de programmation qui se construit au fur et à mesure de l'évolution du travail de la classe. Une pédagogie qui s'organise autour des désirs, des projets des enfants n'échappe pas à cette règle.

Devant déjà affronter une complexité qui génère de l'angoisse,

le fait de ne pas savoir où l'on va a priori n'a rien de rassurant. La construction et l'introduction de plans de travail en tous genres, tant pour l'enfant que pour le maître, permet de savoir où chacun en est à chaque instant d'une part, et de se repérer par rapport aux textes officiels d'autre part.

Le plan de travail est collé dans un cahier et part dans les familles chaque fin de semaine. En face du plan de travail, je récapitule les notions qui ont été abordées dans la semaine.

Plan de travail de la semaine		Nom :	Prénom : <i>Erwan</i>
		Semaine du <i>03/10/06 au 14/10/06</i>	
Remarques - Signatures		<i>Je trouve que j'ai bien travaillé</i>	
MON TRAVAIL INDIVIDUEL			
Français			
J'ai lu	J'ai écrit un texte	<input checked="" type="checkbox"/>	
BTj : n° 408	J'ai travaillé dans le classeur	<input checked="" type="checkbox"/>	
Presse : <i>Haiti, la vie de nos aïeux</i>	J'ai fait une fiche ortho	<input type="checkbox"/>	
album : <i>Si je suis</i>	J'ai recopié mon texte ou propre	<input type="checkbox"/>	
Maths			
Calcul mental			
Fiches programmées	<i>15.1, 15.2, 15.3</i>		
Constructions géométriques	<i>2</i>		
MON TRAVAIL COOPERATIF			
Mon métier	<i>appel</i>		
Mon exposé	<i>dinosaures</i>		
J'ai animé			
J'ai présenté			
MON COMPORTEMENT CETTE SEMAINE			
1 On ne se moque pas	En déplacement, je suis		
2 Respect de la parole			
3 Violence			
4 Propreté			
5 Respect du matériel			
6 Ponctualité			
7 Respect du travail			
8 Respect du corps			



Une autre façon de concevoir les corrections

Qui, à l'heure actuelle, n'a jamais prononcé le terme « statut de l'erreur ». Autrefois synonyme de faute, l'erreur était coupable, répréhensible, punissable, sanctionnable. Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme un élément incontournable de l'apprentissage. Le tâtonnement expérimental, processus naturel d'apprentissage permet à l'enfant d'effectuer ses propres recherches, de vérifier ses propres hypothèses et de construire en règles de vie ce qui fonctionne. Dès lors, le travail de l'enseignant prend un autre sens. Sa proximité devient incontournable, non seulement pour accompagner l'enfant dans sa propre démarche d'apprentissage mais également pour instaurer un dialogue pédagogique afin de comprendre, de repérer toutes ces stratégies d'apprentissage. Et c'est la connaissance par l'enseignant de ces stratégies d'apprentissage qui participera à la construction de son habitus professionnel.

Le traitement de certaines erreurs en temps réel, individuellement, en groupes ou collectivement, devient incontournable. Les grilles de relevés d'erreurs deviennent de puissants outils de compréhension de l'enfant en situation d'apprentissage et permettent de rebondir a posteriori sur l'organisation du travail.

TRAVAIL INDIVIDUEL - BILANS HEBDO

CM2 - 2005-2006	3-10 4-10	10-13 15-13	17-13 22-13	2-11 12-11	14-11 19-11	21-11 26-11	28-11 3-12	5-12 10-12
1 Hugo	3	4	7	10	9	7	6	6
2 Nina	4	6	9	8	12	A-	8	11
3 Anthony	5	3	5	7	10	A-	5	5
4 Elisa	7	6	9	9	9	A-	9	11
5 Laure	7	9	10	A-	8	11	10	12
6 Mylène	3	5	4	7	10	6	4	5
7 Cindy	6	4	5	7	10	7	5	6
8 Tristan	8	7	6	10	10	9	6	10
9 Anthony B	8	4	A-	4	5	A-	5	A-
10 Robin	8	7	11	15	11	12	14	15
11 Simon D.	4	4	9	13	12	6	9	14
12 Nadia	3	3	5	6	6	7	7	9
13 Deborah	3	3	4	7	7	7	9	10
14 Thibaut	4	5	8	11	11	7	4	10
15 Simon L.	4	4	5	11	12	5	5	10
16 Héloïse	3	4	6	10	12	7	6	10
17 Quentin	4	5	7	10	10	4	8	11
18 Kelly	5	4	6	9	12	8	10	4
19 Nicolas	2	3	3	5	5	3	3	11
20 Matthieu	3	3	4	5	6	12	8	0
21 Alex	2	3	5	8	8	3	5	8
22 Mélissa	3	2	A-	4	A-	A-	7	5
23 Benjamin	7	8	10	14	14	12	13	18
24 Simon T	6	5	4	8	15	7	6	3
25 Maxime	7	7	9	10	8	10	13	4
	(4)	(5)	(6)	(8)	(10)	(7)	(7)	(9)

Chaque fin de semaine, la quantité de travail individuel pour chaque enfant est notée sur cette feuille. Quand tous les enfants ont reporté cette quantité, nous calculons la « quantité moyenne de travail » (en bas de chaque colonne). Cela donne une indication sur les enfants « autonomes », sur ceux qui sont moins « rapides » ou qui ont du mal à s'organiser, ou encore qui manifestent inconsciemment un besoin d'aide. En fonction des couleurs attribuées à chaque enfant (vert, orange, rouge), est déterminée une quantité de travail. Bien sûr ce tableau n'est qu'un indicateur de quantité, mais il donne une assez bonne idée de l'implication de chaque enfant dans son travail en autonomie. En début de semaine, chaque enfant peut alors négocier son travail en fonction de sa couleur en T.I.

FICHE DE TRAVAIL EN FRANÇAIS

TITRE	Cendre griffon
Date d'écriture	3-02-06

Je relève mes erreurs

Dans le classeur	N°	mots
Cendre Griffon mangeait <u>des</u> cendres	3	
ils <u>déciderent</u> - ils <u>dimerent</u>	25	
ils <u>rencontrerent</u> .		
ils <u>étaient</u> prêts à partir	3	
ils <u>avaient</u> fait	21	
ils <u>décoururent</u> les cendres	21+3	

Suivi de mon travail

Texte écrit	X
J'ai corrigé mes erreurs avec le classeur	X
J'ai relevé mes erreurs sur la feuille jaune	X
J'ai recopié mon texte au propre	X
J'ai fait la fiche ortho n° 71	X
J'ai présenté mon texte à la classe	X
J'ai saisi mon texte sur l'ordinateur	X

signatures

D. Jai
C. Jai

Pour chaque texte libre écrit sur un « cahier premier jet », chaque enfant reçoit une « fiche de travail en français ».

Sont repérées les phrases qui ont posé des problèmes de grammaire, elles seront reportées dans un classeur de français et traitées ultérieurement.

Chaque type d'erreur est repéré par un numéro et noté sur une feuille récapitulative.

Les fréquences d'erreurs orthographiques pour chaque enfant permettent à l'enseignant d'orienter chacun sur le fichier d'orthographe en fonction de ses besoins.

Chaque enfant suit son travail et coche au fur et à mesure. Une fois le travail accompli, l'enseignant et l'enfant signent la fiche de travail.

Quant à la note c'est simple : travail effectué = 10.



Organiser l'espace

Historiquement, tous les pédagogues organisés en classe coopérative ont réfléchi à l'organisation de l'espace. Quand Freinet enlève l'estrade de sa classe, au-delà de la rupture symbolique avec l'organisation traditionnelle, c'est pour pouvoir mettre en place un réel travail coopératif autour

de l'imprimerie fraîchement acquise et de la production du journal scolaire.

Car au-delà de l'organisation de l'espace, c'est bien d'un univers dont il s'agit, un univers qui tente d'organiser le travail de façon coopérative, un univers au sein duquel les enfants sont inscrits en tant qu'acteurs, voire auteurs. Un univers qui doit favoriser les déplacements, les échanges, des formes d'organisation variées, des

coins pour s'isoler, des espaces de regroupement, des coins ateliers, des coins ordinateurs...

Investir et aménager l'espace classe. C'est l'une des premières problématiques à laquelle se confrontent nos jeunes collègues. Organiser l'espace avec le mobilier existant pour que les enfants puissent s'approprier les premières techniques, les premiers outils proposés par l'enseignant.

Les réunions mensuelles, s'effectuant à chaque fois dans une classe différente, permettent de comparer, d'enrichir, de modifier, de faire évoluer cette réflexion indispensable sur l'aménagement de l'espace.

Dominique Tibéri

Ecole des Trois Maisons - Nancy

Au tableau, un récapitulatif affiche les responsabilités de la semaine ainsi que le menu en T.I (travail individuel) pour chaque couleur

- Les enfants en VERT sont libres de choisir leur travail et de s'organiser comme ils le désirent, tant qu'ils restent au-dessus de la moyenne en T.I. (voir tableau) et qu'ils varient leur travail (explorent tous les domaines du plan de travail)
- Les enfants en ORANGE suivent le menu affiché au tableau
- Les enfants en ROUGE sont à une table avec moi et je suis leur travail en permanence.

au menu cette semaine	
semaine du 12.06.06 au 17.06.06	
animateur Nico	animatrice C.C.: Elisa secrétaire C.C.: Mathieu
<u>travail individuel</u>	
VERT : travail libre (au choix)	à la maison - table x - mots (10)
ORANGE : - 3 pts sur fiche français - 2 fiches lecture différentes - 4 fiches programmées - 1 construction géométrique	- texte à lire
ROUGE : à la table de Dom.	

1 Xavier Gaillon, *Le nouvel éducateur* numéro 126, février 2001.

2 *Le nouvel éducateur* numéro 94, décembre 1997.

3 Lire dans *Le nouvel éducateur*, numéro 180, juin 2006, l'article de l'école Balard de Montpellier (34) : « Des classes uniques en ZEP »

4 Jean Le Gal, *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*.



Préparer la classe, c'est aussi aménager l'espace, se mettre en recherche du mobilier qui va permettre aux enfants de travailler dans des conditions optimales.

Ici, notre «scriptorium»... Meuble « maison » qui permet aux enfants de s'isoler et d'accéder à du matériel spécifique.

Pour une préparation de la classe par la classe

Préparer sa classe, l'organiser pour que les enfants trouvent leur place et puissent construire des apprentissages à partir de leur vécu et de leur milieu, demande souplesse et organisation. Cat Ouvrard apporte ici sa réflexion construite à partir du travail d'équipe de l'école Ange Guépin à Nantes.



Instituer coopérativement un cadre de travail

Préparer sa classe selon les préconisations habituelles de l'Education nationale que sont le cahier-journal et l'emploi du temps, c'est généralement soumettre la connaissance à la taylorisation des apprentissages. En effet, n'est-ce pas le découpage strict de l'emploi du temps qui détermine le cloisonnement des matières à enseigner, paralyse la réflexion et bride la créativité ? Dès lors que l'on « démarre » en Pédagogie Freinet, on est conduit par la dynamique de la classe à modifier ce rapport rigide au temps, à négocier intelligemment avec les priorités imposées par la réalité du travail, les besoins réels liés à la fois à la motivation, à la régulation, aux diagnostics individuels. Autrement dit : tous les élèves de CE2 de France n'ont pas tous besoin du même nombre d'heures de mathématique, ni du même nombre d'heures de lecture et pourtant, c'est bien ce qui est imposé, strictement. L'emploi du temps pré-établi surcharge les

journées scolaires et le manque de respiration entraîne pour tous stress et fatigue.

Si l'on rythme les journées par des temps de rupture organisationnelle, par des temps de projection collective dans les activités à venir, on crée une disponibilité aux apprentissages qui permet aux enfants, par l'organisation de leur propre emploi du temps, de se mobiliser plus directement pour instituer collectivement le cadre de travail. C'est ce qui donne à l'enfant la possibilité d'arriver en

classe, le lendemain matin (ou après une récréation), en sachant ce qu'il vient y faire précisément. Il connaît son plan de travail, sait sur quels outils s'appuyer, comment s'organiser et avec qui travailler.

Si l'on ajoute à cela les rituels de communication rappelant à la cohésion du groupe, l'enfant se retrouve immédiatement mobilisé et peut accéder en toute sécurité à des notions nouvelles.

Pour que cela se mette en place, il faut avoir clairement conscience

LUNDI 26	MARDI 27	JEUDI 29	VENDREDI 30
Ecrit Etude de la langue	Ecrit Etude de la langue	Allemand plan, texte Anglais	Quoi de neuf ? Lect Littérature Etude de la langue Ma petite univers
Anglais Présentation de livres	Présentations Lignes, poèmes, textes Travail personnel	lecture piscine	Conseil coopératif de classe
lecture adulte	lecture adulte	lecture adulte	lecture adulte

Le rapport au réel et la place de la programmation

Les entrées scolaires se caractérisent par un modèle programmatif construit à partir des besoins supposés d'un enfant épistémique. La Pédagogie Freinet part de l'enfant, ce qui implique des conceptions et des démarches très différentes. En pédagogie Freinet, on ne peut prévoir en amont ce qui va être appris. Comme tout est en rapport à une pédagogie de projet de l'enfant, c'est une logique intrinsèquement non programmatique qui remet en cause la conception de l'apprentissage par objectifs successifs programmés.

Laurent Lescouarch ICEM 76

Les aigles ne montent pas par l'escalier

« Le pédagogue avait minutieusement préparé ses méthodes ; il avait établi scientifiquement, disait-il, l'escalier qui doit permettre d'accéder aux divers étages de la connaissance ; il avait mesuré expérimentalement la hauteur des marches pour l'adapter aux possibilités normales des jambes enfantines ; il avait ménagé çà et là un palier commode pour reprendre le souffle, et la rampe bienveillante soutenait les débutants.

Et il pestait, le pédagogue, non pas contre l'escalier qui était évidemment conçu et construit avec science, mais contre les enfants qui semblaient insensibles à sa sollicitude.

Il pestait parce que tout se passait normalement quand il était là à surveiller la montée méthodique de l'escalier, marche à marche, en soufflant aux paliers et en tenant la rampe. Mais s'il s'absentait un instant, quel désastre et quel désordre ! Seuls continuaient à monter méthodiquement, marche à marche, en tenant la rampe et en soufflant aux paliers, les individus que l'école avait suffisamment marqués de son autorité, comme ces chiens de berger que la vie a dressés à suivre passivement le maître et qui se sont résignés à ne plus obéir à leur rythme de chiens franchissant sentiers et fourrés.

La bande des enfants reprenait ses instincts et retrouvait ses besoins, l'un montait l'escalier à quatre pattes ingénieuses, un autre prenait de l'élan et grimpeait les marches deux à deux, en brûlant les paliers ; il en est même qui s'essayaient à monter à reculons, et qui, ma foi, y acquéraient une certaine maîtrise. Mais surtout, incroyable paradoxe, il y avait ceux - ils étaient la majorité - pour qui l'escalier était trop dépourvu d'aventures et d'attraits et qui, contournant la maison, s'agrippant aux gouttières, enjambant les balustrades, parvenaient au sommet en un temps record, bien mieux et plus vite que par l'escalier soi-disant méthodique et, une fois là-haut, ils descendaient sur la rampe en toboggan... pour recommencer cette ascension passionnante.

Le pédagogue fait la chasse aux individus qui s'obstinent à ne pas monter par les voies qu'il estime normales. S'est-il demandé si, par hasard, sa science de l'escalier ne serait pas une fausse science, et s'il n'y aurait pas d'autres voies plus rapides et plus salutaires, procédant par sauts et par enjambées ; s'il n'y aurait pas, selon l'image de Victor Hugo, une pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier ? »

Célestin Freinet « *Les dits de Mathieu* »¹

que les emplois du temps déterminés, les progressions-programmations immuables et le cahier journal-type appartiennent définitivement au passé.

Plus encore, la préparation-type, dans ce cadre étroit des contenus programmés, est « toxique » et le cloisonnement par disciplines et plages

horaires fixes pollue l'atmosphère des classes et des écoles. Il y a toujours discordance entre la prescription donnée par ces préparations et la réalité des multiples potentialités de la classe. Cette discordance est très souvent à l'origine des difficultés des élèves et des enseignants. En tenant compte des rythmes d'ap-

prentissages, en respectant les apports des enfants et en soutenant leurs motivations, on améliore considérablement la qualité de l'enseignement. C'est un des paris de l'école populaire.

Pour cela, le rôle de l'enseignant est d'instituer avec sa classe des temps de parole et d'écoute, des

temps de décisions collectives, des temps de régulation et d'organisation, des temps de présentations et d'évaluations. La façon dont le groupe classe, par exemple lors des conseils, va pouvoir débattre pour organiser le temps et l'espace de travail, est révélateur des méthodes et démarches d'apprentissage des enfants.

Pendant les temps de parole, le rôle de l'enseignant est d'être à l'écoute des différentes interventions des enfants qui lui permettent de mieux connaître et comprendre leurs démarches, puis de réinvestir ces observations dans son action d'enseignant. Son rôle est également de faire la synthèse des propositions pour amener la classe à prendre des décisions, il est aussi de rendre visibles et de rappeler ces décisions (par la conception de documents ou d'affichages), et il peut être de signaler les incohérences, de rappeler les lois et les règles, si l'animateur fait défaut.

Pour instituer un cadre de travail, on peut, à toutes les étapes de la scolarité, ajouter des temps (rituels) de relaxation, temps courts (10 à 15 minutes), conçus comme des espaces de remise au travail par un repos et un relâchement des tensions qui permettent de retrouver la concentration pour mieux se préparer à la réflexion et à l'échange.



Concevoir des outils

Dans ce cadre institué coopérativement, il est indispensable, pour l'enseignant comme pour l'élève, d'avoir les outils qui permettent de pointer une notion (ou mieux, une réussite) dans la progression du parcours de l'élève. Car, en effet, si le découpage du temps par progression et tranche horaire est ridiculement simpliste, l'identification des

étapes du parcours scolaire (dans son contenu cette fois) est en elle-même structurante pour l'élève et pour le professeur.

Le rôle de l'enseignant est donc de se munir ou de concevoir ces outils, de les rendre facilement accessibles et de mobiliser sur eux l'attention des enfants en provoquant une dynamique du milieu orientée vers la recherche et le tâtonnement, car l'outil en lui-même n'est rien s'il

n'est pas utilisé au service de l'apprentissage. En pédagogie Freinet, les outils ne sont pas créés par des spécialistes extérieurs mais ils résultent des recherches de l'enseignant avec sa classe (ou même avec un seul élève), ou avec d'autres enseignants qui font partager leurs découvertes.

La réussite scolaire dépend largement de la façon dont l'enfant peut ancrer son apprentissage dans la mémoire de la classe. Le rôle des outils référents dont la classe se

Très souvent, la question de l'inspection est liée pour les jeunes collègues à celle d'une préparation de classe indissociable du cahier journal. C'est pourquoi, je crois qu'on ne peut pas traiter la question de la préparation sans aborder celle de l'inspection. Ce qui suit est un point de vue personnel qui tient compte de quelques témoignages de jeunes collègues dans le contexte actuel.

Devons-nous croire que l'inspection individuelle, l'évaluation par un supérieur hiérarchique, ait institutionnellement, dans le cadre du système Education nationale, d'autres fins que la domination par le pouvoir qu'elle permet d'exercer ? Pouvoir de notation dont dépendent le salaire, la mutation, la considération, pouvoir de jugement dont dépendent souvent, mais de façon plus pernicieuse, l'autonomie pédagogique et par là même les relations dans l'école avec les collègues et les parents. L'évaluation individuelle, telle qu'elle est pratiquée, ne tient aucun compte des solidarités au travail et de la coopération, voire même, les empêche. Nombreux sont les cas où, à la suite d'une « mauvaise » inspection, l'enseignant ainsi désavoué perd la confiance de ses collègues. Il risque, s'il maintient seul contre tous des pratiques blâmées par un inspecteur, de s'isoler de l'équipe et d'entrer dans un système d'auto-référence qui renforcera encore cet isolement. Ou bien il se met à douter de ses propres compétences et perd ses repères professionnels. Quel que soit le cas, et c'est bien l'essentiel, **une inspection qui se passe mal empêchera l'enseignant de mieux faire son travail**, il n'en restera que la sanction par la note, le déni ou l'humiliation et leurs pénibles conséquences. Si ces faits déplorables ne sont pas rares et ont parfois conduit à des refus d'inspection, ils ne sont pas non plus inévitables. Si l'on est contraint de se soumettre à l'inspection, les seules explications orales données le jour J ne suffisent pas, surtout si l'on est un praticien Freinet isolé dans une école.

Il est nécessaire (et il le sera de plus en plus) d'apprendre à **analyser nos pratiques et à communiquer** notre façon de préparer la classe en Pédagogie Freinet.

Cat Ouvrard

munit est donc de faciliter cette mémorisation des événements signifiants. Ces outils sont les archives de l'enfant, il s'y réfère dans son travail au quotidien. Qu'on les nomme cahiers de règles ou cahiers méthodo, l'important est qu'ils constituent une mémoire des acquis de l'élève et de la classe dans le cadre des compétences du cycle. Font également partie de ces outils concernant la mémoire didactique : les affichages, les glossaires, les tableaux qui se construisent au fil des jours.



Organiser la classe pour préparer la classe

C'est grâce au terme « post paration » emprunté à Paul le Bohec que j'ai trouvé une clé pour commencer à analyser la façon dont ma classe préparait son travail. « Ma classe » signifiant que ce n'est pas seulement l'enseignant qui se charge de cette

préparation, mais bien le groupe classe qui, collectivement ou individuellement, se mobilise pour envisager, anticiper les activités supports des apprentissages.

Or, que conseille-t-on généralement aux débutants ?

- D'anticiper les difficultés des élèves dans leurs préparations, de prévoir quelles seront leurs représentations (de la soustraction, de la savane, de la Révolution française...), surtout, de ne jamais être pris au dépourvu.

- D'évaluer pour proposer des remédiations (dans le meilleur des cas) ou définir un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative).

Ce que propose la pédagogie Freinet c'est au contraire de redonner l'initiative aux enfants. C'est d'utiliser toutes les techniques de vie et les outils Freinet pour que la préparation du travail de la classe soit *naturellement* une préoccupation intégrée à la vie de la classe.

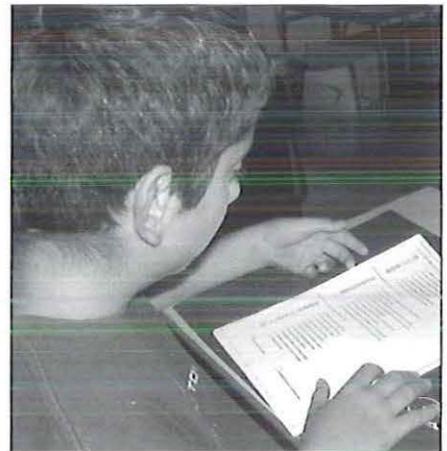
J'ai tenté de traduire cela simplement en listant les temps de classe qui permettent une « post/pré paration » collective :

- Les conseils² (initiatives, organisation).

- Les bilans (synthèses et programmation).

- Les « Quoi de neuf ! » (événements et programmation).

- L'organisation de l'emploi du temps en fonction des décisions de programmation.



Apprendre à faire le bilan des activités

La pratique du bilan systématique des activités vient étayer et enrichir ces pratiques pédagogiques. Chaque fois que les enfants ont eu un temps de travail individuel ou en groupe, une plage doit être prévue pour faire le bilan des travaux effectués, des difficultés rencontrées, des progrès réalisés.

Au cours de ce bilan, les enfants font le point de ce qu'ils ont appris, compris et des questions qu'ils se posent. Aussi faut-il veiller à ce que les enfants de chaque groupe désignent un responsable qui rendra compte du travail effectué.

Cette « pose méthodologique » permet aux enfants d'avancer vers une meilleure conceptualisation des compétences abordées, expliquées ou illustrées par les uns ou les autres, et de se les approprier.

L'enseignant pourra « redémarrer » la séance suivante en s'appuyant sur ce bilan, en demandant aux enfants de rappeler ou de relire les points retenus .

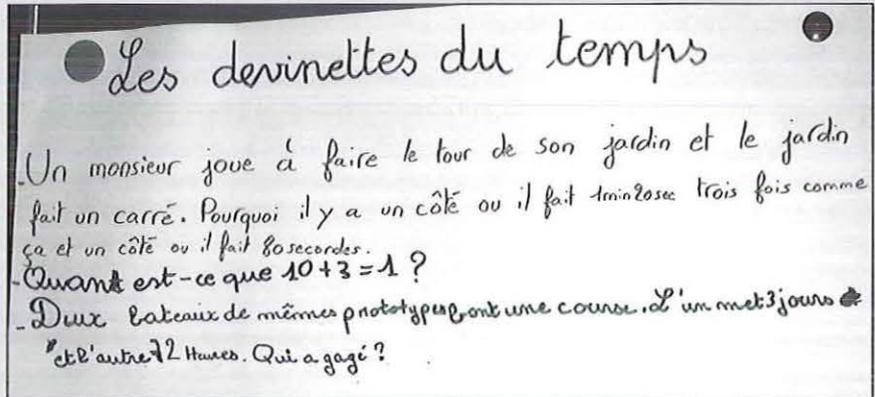
Il faut prendre le temps de réfléchir (et parfois aussi de noter) ces grands points à retenir que ce soit après un « Quoi de Neuf », un débat, ou après toute séance de mathématiques, d'expression écrite ou d'arts plastiques..., quelle que soit la forme de travail adoptée (en grand groupe, petits groupes, binômes, travail individualisé ou personnalisé). Pour ma part, je note ces points au gros feutre sur des feuilles A3 que je scotche aux fenêtres (je dispose de baies vitrées sur toute la longueur de la classe,) et je les enlève lorsque nous avons travaillé ces compétences ou lorsque nous les avons notées dans le cahier mémoire ou sur les feuilles de cours.

Du débat informel à la préparation de débat argumenté

Une technique de vie : le « Quoi de Neuf ? » (exemple : naissance d'un débat sur l'esclavage)

Le Quoi de neuf est houleux, agressions verbales autour des manifestations prévues sur l'abolition de l'esclavage en mai. Un élève intervient pour demander de reporter la discussion sur un temps de débat. J'interviens alors pour proposer de mettre ce point à l'ordre du jour du conseil afin de prévoir les modalités de ce débat. Lors du conseil, on analyse les raisons du conflit au quoi de neuf et l'on s'aperçoit qu'il y a des désaccords parce que personne ne peut trancher sur des points litigieux tels que : la différence entre l'abolition de l'esclavage et la lutte pour les droits civiques aux Etats Unis. Les enfants ont des informations précises mais parcellaires et qui révèlent des lacunes importantes dans la chronologie et la mise en relation des événements. Il faut donc s'informer, trouver et consulter des documents pour avoir des réponses qui donneront des bases incontestables au débat. On liste les questions sources de conflits, puis je donne des pistes pour chercher les documents. Un groupe se constitue, une date de débat est fixée : il faudra donc avoir toutes les informations au moment du débat.

Prise en compte par la classe d'une difficulté particulière (exemple, Nancy et la lecture de l'heure)



Une difficulté particulière à un seul enfant ça arrive, et le risque est grand de ne pas traiter le problème en imaginant que ça se fera tout seul. Là encore, la classe peut aider. En CM2, Nancy sait à peine lire l'heure et impossible pour elle de calculer des durées, un vrai blocage, c'est elle qui le dit : « j'ai jamais rien compris », sous-entendant que ça risque de durer. Je cherche pour Nancy des situations qui ne ressemblent pas aux problèmes sur lesquels elle a dû sécher maintes fois. En vain, ça bloque toujours. Un samedi matin, alors qu'on fait le point avec un groupe sur la page « humour et devinette » du journal, un enfant annonce qu'il a trouvé une devinette spécialement pour Nancy : « En faisant le tour d'une cour carrée, je mets 1m20 sur 3 côtés et 80 s sur le dernier côté, pourquoi ? ». Voilà le relais passé à la classe, sans décision de conseil ou de tutorat, mais simplement par solidarité, pour aider Nancy, et aussi parce que nul ne sait mieux que les enfants que l'humour fait tomber bien des résistances. On crée dans la classe une affiche « Les devinettes du temps ». A chacun alors de poursuivre la recherche et de soutenir Nancy. Mon rôle à partir de ce moment est de rendre vivant cet aller-retour entre l'affiche et la classe : en stimulant les recherches de devinettes, en rajoutant, en questionnant la complexité des découvertes, en encourageant Nancy à s'emparer des situations pour les tester. Inutile pour cela d'avoir une pleine page quotidienne de cahier journal, une note dans mon agenda et l'emploi du temps de la classe fait le rappel.

La coopération

Un outil : le livret de compétences* (l'exemple des décimaux)

Le livret de compétences indique ce qu'il faut savoir concernant les décimaux. Chaque enfant détient son livret qui fait partie de ses outils de travail quotidiens et lui permet de repérer ce qui doit être évalué. J'ai préparé une évaluation diagnostique qui concerne tous les items mentionnés dans le livret (il y en a 8). A la suite de ce diagnostic, chacun peut se situer, tenter d'évaluer ses difficultés et les hiérarchiser. On le fait oralement, collectivement (en essayant de situer les difficultés sur une échelle de 1 à 10). On indique sur un tableau blanc visible par tous, qui a réussi et peut aider sur tel ou tel item. On peut déjà envi-

sager des formes de tutorat ou d'entraides en fonction des besoins d'initiation ou de consolidation. Il est bien évident que le fait d'exposer ainsi ses résultats ne peut se concevoir que dans un climat de confiance et de coopération construit tout au long de l'année et dont l'enseignant est le garant (voir l'exemple « une difficulté particulière »). Je repère par écrit, et pour moi seule dans un premier temps, les besoins qui concernent tous les enfants, puis les besoins spécifiques qui pourront être repris dans le plan de travail individuel. J'ai également préparé des fiches de travail individuelles ou par deux pour tous les items. Il faut noter au passage que, dans une équipe Freinet, cette tâche de préparation matérielle est partagée.

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

Pour tenter de se repérer plus généralement dans les activités matérielles de pré-post paration de la classe

Organisation matérielle de la classe

- Affichages des décisions de conseils et bilans qui donnent des repères pour les plans de travail.
- Affichages de listes d'élèves et des groupes qui se constituent pour faciliter la coopération, l'entraide.
- Affichages didactiques lisibles, conçus et testés en classe.
- Affichages évolutifs et renouvelés des travaux et des présentations des élèves pour provoquer les initiatives et l'expression (correspondance, journal...).
- Affichage des repères temporels qui permettent organisation, projection et autonomie (calendrier, pendule, emploi du temps...).
- Organisation de l'espace qui facilite la recherche et le rangement des documents pour la mise au travail sur les projets personnels;
- Organisation de l'espace qui facilite la recherche et le rangement du matériel.
- Organisation du tableau prévue pour une gestion du temps modulable (emploi du temps très lisible sur tableau blanc effaçable par exemple).
- Organisation du tableau prévue pour une gestion des travaux en cours et des prolongements qui apparaissent.
- Organisation de l'espace qui permet la communication entre les élèves.
- Organisation de l'espace qui permet la circulation entre les tables.

Compétences de l'enseignant dans le cadre de la préparation

- Connaître les contenus disciplinaires du cycle, de la scolarité, afin de pouvoir les lier à la vie de la classe.
- Développer une capacité d'écoute active pour faire le lien entre les élèves, les interventions et travaux des élèves et les contenus du cycle.
- Développer une vigilance au groupe et à l'individu (donc reprendre régulièrement les travaux et bilans des élèves pour ajuster en fonction des réussites et des erreurs car l'autocorrection ne dispense pas l'enseignant de la connaissance des progrès de l'élève).
- Développer l'exigence que requiert le travail de recherche et le tâtonnement.
- Développer la créativité professionnelle qui permet la conception d'outils par et pour l'enseignant (suivi du travail personnel de chaque élève par exemple) ainsi que par et pour les élèves eux-mêmes.
- Utiliser les diagnostics pour construire les plans de travail.
- Utiliser bilans et conseils pour réguler, projeter ou équilibrer les activités.
- Structurer le travail de la classe par des prises de notes régulières et méthodiques.

Les temps de classe qui permettent une « **post/préparation** » individuelle :

- Les entretiens autour des :
 - plans de travail (initiatives et programmation),
 - bilans individuels (synthèses et programmation),
 - livrets de compétences (programmation).
- Les rencontres parents-enseignant-enfant (analyse autour des documents de travail).

Tous ces temps de classe permettent une prise de notes par l'enseignant et/ou les élèves. Ils peuvent

donner lieu à des comptes-rendus qui, pour l'enseignant, sont consignés dans un carnet de bord personnel (donc souvent compréhensible par lui seul, rempli de post-it ou d'annotations à la marge).

Cat Ouvrard

Ecole Henri Bergson Nantes

1 FREINET C (1954), « Les dits de Mathieu » réédité dans FREINET C (1994), *Œuvres pédagogiques*, volume 2, seuil, p. 109.

2 Lire *Le nouvel éducateur* numéro 168 : Paroles de conseil et organisation coopérative avril 2005. Aux éditions ICEM : *Le conseil d'enfants de l'école*, numéro 27.



Les ateliers permanents

Stéphane Daubilly présente ici son organisation de classe en ateliers permanents. Ce choix pédagogique s'est imposé à lui comme étant une réponse au public qu'il a trouvé à l'école Marie Curie (Bobigny, 93).



Privilégier le temps de l'enfant

Lorsque je suis arrivé à l'école Marie Curie, j'ai eu la responsabilité d'une classe de CM1-CM2 avec laquelle j'ai eu les pires difficultés à utiliser le mode de fonctionnement que j'avais choisi jusque-là, à savoir des plages de travail individualisé reposant sur des outils planifiés (des fichiers et des brevets) avec des moments d'ateliers choisis.

Ce fonctionnement ne me satisfaisait pas dans ma classe précédente mais je n'avais pas eu besoin de franchir des étapes brusquement, alors qu'à l'école Marie Curie cela me semblait plus urgent. Dès ma seconde année, cette fois-ci avec un CE1-CE2, j'ai voulu opérer des changements profonds en organisant progressivement la classe pour que les projets des enfants puissent se réaliser. La mise en place d'ateliers permanents dans ma classe répondait à plusieurs constats :

- La motivation des élèves est plus forte lorsqu'ils sont à l'origine d'une activité.

- Les projets d'enfants vont nécessiter un temps variable selon la nature du projet (présence ou non d'un support, création pure avec tâtonnements successifs, variation à partir d'une création ou d'une recherche présentée) et selon les connaissances de celui qui s'y

engage (première approche, connaissance intermédiaire, maîtrise des supports et outils).

- Une grande partie des notions du programme se trouve dans les projets des enfants mais pour que ceux-ci les travaillent, il faut du temps. Par exemple, lors de la classe transplantée en Ardèche, nous effectuons un parcours d'accrobranche où des tyroliennes sont utilisées pour redescendre des ateliers qui se trouvent à 6 mètres du sol. Hervé décide de fabriquer une tyrolienne pour faire descendre le sac de foot dans la cour.

Au départ, il fait plusieurs essais puis lorsqu'il a réussi à fabriquer une poulie et à envoyer le sac d'autres recherches apparaissent : il faut mesurer la longueur de fil pour attacher une corde permettant de remonter le sac (mesure de longueurs, écriture décimale mise en perspective par des recherches mathématiques antérieures) puis des chronométrages et des pesées d'objet à envoyer donnent lieu à plusieurs pistes de recherche qui permettent ensuite de valider les brevets listés dans le livret de cycle réalisé avec les collègues de l'école.

- Les enfants de ZEP ont besoin de se forger leur propres représentations mentales et les outils de travail planifié (fiches - brevets) sont difficiles à utiliser avec cette population car, souvent, ces savoirs programmés par le maître ne s'appuient

pas sur des expériences vécues fréquentes. Les recherches menées en classe dans ces ateliers donnent lieu ensuite à des mises en commun puis à des entraînements afin de systématiser une notion.



Quels sont les ateliers ?

Dans la classe existent 10 ateliers où sont archivées toutes les productions des enfants. Ces archives, perforées ou plastifiées, sont conservées dans des classeurs ou fixées au mur par deux clous. Personnellement je ne vois pas l'intérêt de relier tout ce qui est fait par la classe aux Instructions Officielles, je considère que c'est le problème du maître face à la hiérarchie. Lorsqu'un enfant montre une compétence, je le convoque et je valide avec lui le savoir acquis (je n'utilise pas encore de logiciel type Bingo ou Gingo mais je compte m'équiper bientôt !)

Voici les ateliers existant en classe, ils se répartissent sur deux salles :





- un atelier d'arts où il est possible de pratiquer la peinture, la sculpture (papier mâché, montage en bois, fil de fer, béton cellulaire...), le collage sous différentes formes ;

- un atelier de bricolage muni d'un étau, d'outils (scies, marteau, tournevis, vrilles, pince multiprise, pince coupante, clé à molette), de matériaux bruts (clous, vis, chevilles, fil de fer, gros scotch, tiges + boulons, dépron, planches, torillons, petites roues de différentes tailles...); °

- un atelier de marionnettes, de mise en scène de jouets. On y trouve un théâtre de marionnettes, des jouets de récupération, des légos, des kaplas ;

- un atelier de science axé sur la physique et l'électricité, l'observation. On y trouve des fichiers incitateurs, du matériel de manipulation, des outils de mesure, des loupes, des vivariums...

- un atelier d'écriture-lecture avec une bibliothèque de classe. On trouve dans cet atelier des albums, des BD, des journaux, des documentaires ainsi que des exemples de textes (textes à contraintes, projets d'élèves archivés, journaux de classe ...) et des outils de correction ;

- un atelier de danse, il se déroule dans une salle annexe et se compose : d'un poste CD, d'un ensemble de 10 CD regroupant des morceaux de musique du monde entier, de deux tapis de gym ;

- un atelier de théâtre, il est effectué dans une salle annexe et se compose des décors et accessoires fabriqués au fur et à mesure des créations théâtrales mises en œuvre ;

- un atelier de création musicale, il se trouve dans une salle annexe et se compose d'un ensemble d'instruments divers et d'un ordinateur muni d'un logiciel de traitement du son.

- un atelier d'informatique qui se trouve dans une salle annexe et se compose de 2 PC, l'un est réservé au traitement de texte et l'autre ayant une connexion Internet est réservé aux projets multimédias (musique, photo numérique) ainsi qu'aux CD-Roms ;

- un atelier de maths où l'on trouve du matériel de mesure, de manipulation, des jeux d'échecs, des tangrams, des fichiers incitateurs.

Ces ateliers ont été mis en place progressivement dans la classe, sur une période de 4 mois (septembre-décembre), cela peut paraître long mais je ne voulais pas précipiter leur

mise en place, ces ateliers ont répondu successivement aux projets et propositions des enfants, en réunion ou à la suite de sorties ou de lectures (journaux, liste d'enfants, journaux de classe).



La mise en place des ateliers permanents

Au départ, la classe est organisée autour d'un emploi du temps et de quelques institutions :

- le matin, il y a un atelier de maths (création-recherche), une réunion puis un atelier d'écriture et de lecture (texte libre, exposé, compte-rendus, albums illustrés, BD...),

- l'après-midi, les ateliers exposés ci-dessus sont au choix sans contrainte de projet au départ, avec un nombre limité d'enfants, ou bien la classe entière investit un atelier, sous forme de stage d'enfants, afin de mettre en place des habitudes d'utilisation des ateliers (outils, ressources...).

Progressivement, certains enfants commencent à prendre leurs marques dans ces ateliers et la première institution utile est : les métiers. Les enfants qui désirent s'occuper de l'atelier qu'ils apprécient en ont la responsabilité totale, c'est leur métier.

Ces métiers correspondent à un ensemble de charges à traiter seul ou à plusieurs, à savoir :

- la gestion des stocks de matériel (achat, commande, comptage, besoins),

- l'aménagement de l'espace et le rangement,

- l'archivage des projets en cours et des projets achevés.

Les projets des enfants sont présentés et commentés en réunion, ce qui permet à l'auteur de prolonger ou d'achever un projet, en fonction des



Sculpture dadaïste
Quentin Sinseau

remarques de ses camarades. Je ne m'interdis pas non plus de proposer, en réunion, des pistes, à l'aide d'exemples ou à l'aide de consignes courtes et ouvertes, lorsque cela est nécessaire.

Avec l'évolution du comportement (matérialisé dans ma classe par des ceintures de comportement) et l'apparition d'habitudes de travail dans les ateliers de la classe, l'emploi du temps disparaît progressivement (hormis un temps de recherche maths et de présentation de texte en groupe en début de matinée, ainsi qu'un conseil hebdomadaire et une réunion quotidienne).



Le fonctionnement des ateliers

Dans chaque atelier, il n'y a pas de consigne de production et pour ce qui me concerne, cela me semble fondamental, car je préfère en tant que professionnel travailler avec les enfants sur leur représentation et sur leurs propres envies.

Cela ne signifie pas que les enfants ne sont pas évalués ou qu'ils ne s'entraînent pas lorsqu'un concept est abordé puis maîtrisé, lors d'une recherche ou lors d'une création, quel que soit le champ disciplinaire. Un temps est prévu pour ça le matin

(environ 1H30) car cela me rassure plus qu'autre chose vis à vis des exigences du programme mais je constate cependant que les progrès des enfants se font davantage lorsque l'ensemble des ateliers sont ouverts.

Durant ce temps, je vais revoir individuellement, avec ceux qui en ont besoin, les points à travailler et à systématiser ; en français par exemple, si un enfant manie assez bien son outil d'auto-correction dans le domaine de la conjugaison (l'artichaut) je vais l'orienter vers les fiches d'entraînement correspondantes puis lorsqu'il fera moins d'erreurs ou lorsqu'il arrivera à se corriger efficacement, à ce moment-là, je validerai la compétence du livret de cycle. Le fait d'avoir des non-lecteurs âgés et la difficulté de laisser certaines disciplines au libre choix expliquent aussi la persistance de ce temps contraint aux ateliers de maths et d'écriture. Beaucoup d'enfants, par ailleurs, continuent d'écrire ou de travailler sur leurs recherches documentaires et mathématiques à d'autres moments. Dans ces ateliers, j'ai une place plus ou moins importante selon les enfants et selon les projets. J'essaie cependant d'accompagner la démarche de chacun, sans trop intervenir, car il me semble

que c'est la construction des langages inhérents à chaque atelier qui importe, plutôt que le produit final, même si je dois avouer que j'incite, parfois lourdement, les enfants à pousser leurs recherches au maximum de leurs capacités.

Il m'arrive souvent de réaliser des projets personnels avec des enfants ou pour mon propre plaisir (musique, arts plastiques, écriture, lutherie...), je pense que cela contribue beaucoup à l'engagement des enfants dans leur projet car cela diminue parfois leurs inhibitions dans un domaine aussi sensible que celui des arts vivants par exemple (théâtre, danse, vidéo...). Dans certains ateliers « sensibles » (arts, bricolage, maths) je pense que les créations de l'enseignant débloquent certains enfants.

Personnellement je ne suis spécialiste de rien et je m'intéresse un peu à tout, avec un goût prononcé pour ce qui transgresse et questionne les normes usuelles du social (art brut, improvisation libre, rock expérimental, littérature et poésie absurdes et oniriques...). Je pense qu'à partir du moment où l'on permet à des enfants de faire, le reste suit. Le travail de l'enseignant est de s'instruire et de se cultiver pour aider les enfants à avancer y compris dans des domaines où il ne connaît pas grand chose (la danse par exemple en ce qui me concerne !).

Une autre tâche incombe à l'enseignant et à la classe, c'est de collecter le matériel nécessaire à la réalisation des projets de chacun. Les enfants sont associés aux commandes et aux achats (la coopérative est gérée par le conseil et une trésorière) et nous partons quelque fois en sortie récupération. Lorsque un nouvel atelier ou un nouvel outil est mis en place, nous organisons en conseil un stage d'une demi-journée au départ puis qui se prolonge ou non selon les

besoins, juste pour faire goûter à cet atelier ou à cet outil.



Les conditions favorables à cette approche

Le facteur temps est une condition importante à la mise en place de ce type d'organisation. On ne peut penser la classe de la même façon selon que l'on garde les enfants un, deux, trois ans ou plus, hormis dans une école où toutes les classes travailleraient selon des principes similaires, ce qui est difficile à trouver dans des grosses structures. Dans le cadre d'une classe de cycle cette mise en place très longue ne se produit en fait qu'au démarrage de la classe de cycle, par la suite les enfants forment les nouveaux arrivants et les ateliers continuent et se transforment naturellement.

L'espace est aussi une condition importante mais il est possible, lorsqu'on ne dispose que d'une salle, de trouver des aménagements. Tout d'abord les enfants ne sont pas obligés d'occuper une place en permanence, on peut alors aménager des espaces dévoués aux ateliers.



Pourquoi un « Manifeste pour l'enfant créateur » ?

« Parce que la place de l'enfant, du point de vue culturel, social et même politique n'est pas tout à fait reconnue, et surtout pas au rang auquel nous voudrions l'y situer. Ce manifeste veut réaffirmer certains pouvoirs de l'enfance, en particulier ses pouvoirs créateurs. Les productions d'un enfant l'engagent globalement... C'est nous qui les éclairons, soit du côté scientifique, soit du côté mathématique, parfois historique, spécialisation dont l'enfant n'a pas tout à fait conscience, le phénomène qui déclenche l'acte créateur étant un phénomène interne et inconscient.

Les disciplines scolaires inscrites dans un emploi du temps compartimenté scindent l'enfant, le saucissonnent, et tout cela parce que la globalité de sa production n'est pas reconnue. Cette vue de la globalité de l'activité de l'enfant serait donc en opposition avec le système scolaire actuel.

Si cette exposition ne nous offre que des oeuvres dites d'art plastique, c'est parce qu'elle est ainsi plus médiatiquement accessible aux visiteurs.

Mais ces réflexions sont également valables pour des productions littéraires, musicales, informatiques, cinématographiques, vidéo... Encore une fois, ne séparons pas affectivité des fonctions cognitives ou des relations sociales... Tout est lié, existant à l'état global dans chaque individu. Une précaution oratoire : dans les échanges, nous donnerons à « création » un sens qui n'est peut-être pas le sens habituel : pour nous, est création tout ce que l'enfant ne connaît pas encore et qu'il va découvrir. « L'enfant crée pour se créer » comme l'affirmait la présentation de l'exposition.

Des créations peuvent être pour nous un texte libre, un problème mathématique que l'enfant se pose. Il le résout et c'est dans cette résolution qu'il découvre des éléments nouveaux, qu'il a créés, car pour lui, véritablement, il les a créés.

Cela peut être une création totale dans le sens commun du terme, ce peut être une re-création (parce qu'il ne crée pas tout), ce peut être une recherche, une expérience. Une expérience n'est peut-être pas une création par les objets que l'expérimentateur utilise, mais par les relations qu'il instaure entre et avec les objets ».

Extrait de l'exposition « L'enfant et l'adolescent créateurs »

Avignon, 1994

M. Berteloot

Ensuite, beaucoup d'ateliers peuvent se faire dans des espaces réduits, le couloir, ou les salles communes, si un système de permis de circulation ou de ceintures de comportement le permet, y compris si on est seul à fonctionner ainsi dans une école. Un système d'évaluation souple facilite aussi cette forme d'organisation. Les classes qui se structurent davantage autour de brevets préparés et d'entraînements sur fiches offrent à mon avis moins de possibilités de recherche et d'expression, du fait même des contraintes du plan-contrat de travail.

Dans ma classe, le plan de travail ne sert qu'à renseigner les activités faites, il n'y a pas de travail planifié, hormis dans le cas d'enfants qui ont

du mal à s'organiser. J'évalue les compétences du programme dans les projets des enfants et je vois avec eux les champs qu'ils n'ont pas travaillés à l'aide du livret de cycle et du cahier de projets collectifs dans lequel tous les projets ont été datés et consignés pour les rediriger ensuite vers des propositions d'ateliers. Ce problème se pose pour l'instant car je n'ai la classe que deux ans de suite. Dans une classe de cycle ou dans une classe unique, par exemple, il est probable que d'autres stratégies se mettraient en place.

Stéphane Daubilly

**Enseignant en CE2-CM1
Ecole Marie Curie, Bobigny (93)**

Physionomie d'une classe Freinet

Quelle est, en définitive, la physionomie d'une classe Freinet ? Comment s'y organisent la vie et le travail ? Avec quels outils et selon quelles techniques ?

Les classes traditionnelles, axées sur des règlements uniformes et une pratique scolaire dictée par le milieu scolaire et par la tradition, se ressemblent toutes, dans la disposition des bancs, la présence de la chaire, la tenue des cahiers, la pratique et le contenu des devoirs et des leçons, prévus d'avance par les programmes, les circulaires et les manuels scolaires qui les compliquent et les aggravent.

La part du maître, et celle de l'enfant aussi, y sont réduites, ce qui ne veut pas dire cependant que dans ces données limitatives de l'initiative, un bon maître ne puisse faire une classe intéressante : il est des dons personnels qui auront raison des difficultés et limiteront d'autant les dégâts d'une pédagogie péjorative.

Cependant, c'est là l'exception.

L'originalité des conceptions pédagogiques que j'avais faites miennes à Bar-sur-Loup, ce n'était pas simplement de donner à l'enfant un rôle actif dans la classe, de le faire devenir élément agissant dans l'acquisition des techniques scolaires.

D'autres avant moi avaient dit cela et les méthodes nouvelles mises en honneur en Angleterre et à Genève avaient bien avant moi

affirmé cette nécessité de l'École Active dont Adolphe Ferrière avait démontré magistralement toute la valeur.

Parti seul à la recherche d'une méthode intégrée à la vie, j'avais abouti tout naturellement à la découverte de l'École Active. Non pas une École Active plus ou moins mystique, où le rôle de l'enfant agissant apparaissait comme un dogme et pouvait justifier toutes les idéologies y compris les plus réactionnaires.

Mais simplement j'avais abouti à une école vivante, continuation naturelle de la vie de la famille, du village, du milieu.

C'est cette vie-là que je retrouve dans toutes nos écoles modernes.

Les classes Freinet se ressemblent toutes dans leur fondement, dans leur allure générale et dans leur esprit.

Mais, parce que fondées sur la vie de l'enfant dans son milieu, elles sont nécessairement diverses, selon ces milieux et ces enfants ; différentes selon les âges, les saisons, l'aspect du pays, l'originalité des cultures et des travaux, avec tout à la fois cette part d'individuel et d'universel qui devrait être aujourd'hui une marque de culture et de civilisation.

Elles sont comme de beaux jardins qui puisent dans un sol riche

la même sève mais où s'épanouissent selon leur nature et leur fonction les légumes utiles, les arbres généreux et les fleurs de poésie et de beauté, aussi nécessaires parfois que les nourritures fondamentales.

... Une méthode, si elle est bonne, doit être valable dans toutes les classes et en tous lieux.

N'auront à varier que certaines pratiques liées aux comportements des enfants selon les degrés, et aux nécessités scolaires.

L'expression libre, la motivation du travail par le journal et les échanges, la création et l'expérimentation, les plans de travail et les brevets, l'entraide et la coopération sont valables aussi bien à la maternelle qu'au deuxième degré, avec les retardés aussi bien qu'au C.E.G.

C'est comme une pratique culturelle qui a fait ses preuves sous tous les climats, et qui n'en doit pas moins s'adapter au milieu, à la nature du terrain, au temps, et aussi aux récoltes qu'on prépare et qu'on espère...

Nous ne formons pas un homme préfabriqué, mais des hommes vivants et dynamiques.

Célestin Freinet

Les techniques Freinet de l'école moderne

Armand Colin, Paris, 1982, (10^e éd.)

Les plans de travail : extraits

Bibliothèque de l'école moderne n° 15, 1962.



L'organisation du travail

L'organisation du travail est plus que jamais à l'ordre du jour.

... L'intégration du plan de travail à la vie est une chose essentielle et trop souvent, trop vite oubliée. L'établissement du plan suppose que les enfants y travaillent aux moments favorables, dans l'ordre et au rythme qui leur conviennent. C'est là un des grands avantages du plan : les uns l'attaqueront en faisant le premier jour toutes leurs fiches ; d'autres se mettent d'abord aux travaux d'histoire ou de sciences ou bien préparent leurs conférences.

Il faudra naturellement prévoir pour ce travail au plan un temps libre...

A ce moment-là, la classe devient vraiment comme une ruche vivante dont l'éducateur reste l'animateur : il va de l'un à l'autre, aide à la mise au point d'un texte ou d'un poème, tire les traits des pages qui recevront la conférence, aide pour les recherches au fichier, corrige les fautes avant copie, surveille que le travail aux fichiers autocorrectifs soit fait correctement, avec application et une auto-correction régulière, ce qui est une chose absolument essentielle au bon rendement de ces fichiers.

On travaille en somme comme travaillent des adultes dans une Bibliothèque Publique où doivent régner l'ordre et le silence. Il y faudra certes un solide entraînement, du moins en début d'année. Vos enfants sont habitués à faire des devoirs ordonnés par l'autorité supérieure. Ils ne savent plus prendre d'initiative et

ils en sont comme paralysés. Ne vous découragez pas aux premières difficultés et dites-vous que vous vous attaquez là à l'aspect essentiel mais aussi le plus délicat de notre pédagogie : former des enfants susceptibles de prendre en mains leur culture et leur destinée. Mais vous aurez la grande satisfaction d'obtenir dans ce domaine des résultats qui vous surprendront. Vous n'aurez plus des écoliers : vous formerez des hommes.

...

Remarquez que la classe idéale pourrait fort bien être assise sur la seule pratique des plans de travail qui engloberaient toute l'activité prévue aux programmes...

Les Plans de Travail permettent aussi aux enfants d'aller vite dans leurs travaux. Il est contre nature d'obliger un enfant particulièrement rapide et qui a mené son travail en 30 minutes, à attendre ses camarades attardés. Dès qu'un enfant a terminé son exercice, il va travailler à son plan. Ils y travailleront à la maison si nécessaire ou pendant les récréations et les interclasses. Si vous parvenez à ce que chaque élève ait en tous temps un travail à faire conformément à la prise de conscience de ses responsabilités, le problème de la discipline sera résolu. L'organisation de la discipline deviendra l'organisation du travail.

Quand un travail est terminé, en histoire, en sciences, en géographie ou en calcul, l'enfant va au tableau des plans et ombre au crayon de couleurs ce qui a été fait, exactement comme dans les plannings industriels, de telle sorte qu'un simple coup d'oeil, du maître ou des

élèves, suffit à savoir où en est l'avancement des travaux.

...

Le contrôle des plans doit se faire en permanence, à même le travail de chacun.

Il ne s'agit pas en effet de vous contenter de souligner des fautes à l'encre rouge ou de mettre une note - toutes choses absolument inutiles. Ce sont des oeuvres qu'il faut promouvoir. Il vous faut aider techniquement tous les élèves en général et chacun d'eux en particulier, pour qu'ils réussissent au mieux l'oeuvre choisie. Et ils l'ont choisie le lundi avec enthousiasme ; seulement, s'ils rencontrent trop de difficultés, ils se découragent bien vite et se contenteront de faire un mauvais devoir traditionnel.

C'est là que doit jouer surtout la façon nouvelle de considérer la part du maître. Pas de stylobille rouge. Ce n'est pas la sanction qui doit jouer, mais l'aide technique. Ne soulignez pas les fautes, mais montrez du doigt à l'élève qui corrige lui-même avec le minimum de dommage, ou bien, de votre stylo appliqué, corrigez les dégâts. Ecrivez vous-même, si nécessaire, une partie des titres et du texte, aidez à faire un problème, fignez un poème que vous taperez si possible à la machine à écrire.

Alors les enfants garderont l'indispensable confiance en eux ; ils seront fiers de leur oeuvre, ce qui est l'essentiel pour que subsiste l'allant et l'enthousiasme sans lesquels vous ne ferez rien de bien...

Célestin Freinet

Socle commun : quelle école pour quelle société ?

Question récurrente mais ô combien d'actualité.

Quelle est la finalité de l'école telle que la présente le décret ministériel de mai 2006 sur « le socle commun des connaissances » ? Ne s'en tient-elle pas à la seule acquisition de ce fameux socle ? Il semble en effet que l'ambition soit limitée à un minimum de savoirs à la fin de la scolarité obligatoire : le SMIC culturel n'est plus un moyen, il devient une fin.

Nous plaçons pour notre part le curseur à un autre niveau d'ambition. Là où le socle n'est plus un but, ultime pour certains jeunes, mais une des modalités qui permettent à tous d'accéder à une culture commune. L'enjeu devient alors la construction d'une société émancipatrice pour tous et avec tous. Une éducation polytechnique jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (qui n'a dès lors aucune raison de s'arrêter à 14 ans), devrait être le creuset où chacun pourrait développer ses talents, sans exclusive, pour participer à la création d'une culture commune.

Or, découper un socle de connaissances en compétences étroites destinées à savoir lire, écrire, compter participe uniquement à faire de l'école le lieu de la sélection précoce. En aucun cas cela ne répond aux exigences de l'école populaire, ni dans les valeurs dont elle se veut garante, ni dans les pratiques pédagogiques qu'elle suppose, ni dans les finalités qui sont les siennes.

Le « socle commun » tel qu'il est défini par le texte ministériel laisse entendre l'existence d'une sorte d'égalité de base. Illusion : la question est plutôt de savoir qui décide des critères de cette égalité et par là même des critères d'excellence concernant tous ceux qui iront bien au-delà du socle commun. Qui décide des privilèges qui vont être attribués à tel détenteur de telle compétence ? Le problème auquel il faut réfléchir dans un système d'économie capitaliste n'est pas, au fond, celui de l'égalité (de quoi) ou de la différence (en quoi) c'est celui des avantages économiques, du droit à jouir de la vie qui y sont associés et des effets induits en terme de répartition du capital culturel. Dans ce contexte, la fameuse égalité des chances ne reste qu'un marché de dupes.

L'École populaire exige que les apprentissages se construisent à partir de ce que vivent les enfants, de leur réflexion et de leurs recherches, de ce dont ils rêvent et de toutes les contradictions qui naissent des multiples confrontations au sein des classes et des établissements. L'expression et les pratiques de tâtonnement expérimental, la communication et la coopération,

sont, en pédagogie Freinet, les bases fondamentales de cette démarche pédagogique. En conséquence, si l'on veut développer dans l'école « l'autonomie et l'initiative » (dernier et septième élément du « socle commun »), il faut que l'école provoque l'émergence des situations que font naître l'autonomie et l'initiative, qu'elle contextualise ces compétences-là au même titre que d'autres, sans laisser penser que « la maîtrise des autres éléments du socle commun constitue un préalable indispensable de ces compétences ». Contrairement à ce que laisse supposer le texte ministériel, l'autonomie et l'initiative ne sont pas la conséquence logique de l'acquisition d'autres capacités ; l'autonomie et l'initiative ne peuvent s'acquérir que par leur exercice quotidien. Il en va de même si l'on veut développer dans l'école « les compétences sociales et civiques » (sixième élément du « socle commun »). Il faut que l'école provoque l'émergence des situations que font naître les compétences sociales et civiques, qu'elle contextualise ces compétences-là au même titre que d'autres sans laisser penser que « les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités ».

En conclusion, il semble évident qu'un statut reste à établir dans l'école autour d'une réelle responsabilisation : celui de l'enfant, du jeune, co-responsable de la vie et des apprentissages du groupe classe, ainsi que du bon fonctionnement de son école ou de son établissement.

L'objectif n'est pas seulement de « préparer les élèves à bien vivre ensemble », il est de faire en sorte que tous les parcours soient des parcours fondés sur :

- la construction coopérative d'une culture, commune sans doute, émancipatrice sûrement ;
- la construction coopérative des apprentissages qui réduit le face à face stérile enfant adulte et restaure l'hétérogénéité comme moteur naturel des apprentissages ;

La finalité de l'école n'est pas de saisir au vol « l'égalité des chances » en équilibre instable sur « un socle commun » mais que chaque enfant, chaque jeune, progresse et que, enseignants et élèves, tous puissent se fier à des indicateurs de réussite cohérents et formateurs.

RENCONTRE AVEC L'ÉQUIPE DE L'ÉCOLE ÉTOILE À SÉOUL

OLIVIER FRANCOMME ET JEAN NOËL EVEN DU SECTEUR INTERNATIONAL DE L'ICEM PÉDAGOGIE FREINET SE SONT RENDUS EN CORÉE, À L'ÉCOLE ÉTOILE DE SÉOUL SUITE À UNE INVITATION DE LA FÉDÉRATION DES ÉCOLES ALTERNATIVES DE CORÉE.

Origine du projet

En juin 2005, un groupe de personnes travaillant au sein des écoles alternatives de Corée est venu en visite de travail et d'observation en France. Ces personnes ont rencontré le mouvement Freinet et visité des établissements français travaillant en pédagogie alternative, et s'occupant d'adolescents « décrocheurs » ou handicapés. Suite à cette visite, le médecin psychiatre responsable de l'école Etoile à Séoul, école alternative, a pris contact avec le secteur international de l'ICEM pour organiser la venue d'une délégation française en Corée.

Programme du séjour

Dimanche 20 novembre 2005 : conférence de presse

Lundi 21 novembre 2005 :

Accueil et présentation de l'école Etoile.

Première soirée de formation : contextualisation de l'éducation en France, histoire de la Pédagogie Freinet, présentation de l'actualité du mouvement Freinet et du travail au lycée expérimental de Saint-Nazaire.

Mardi 22 novembre 2005 :

Visite d'une école alternative en milieu urbain.

Conférence : description du système éducatif public coréen et de ses défauts les plus criants.

Présentation de la Pédagogie Freinet et du lycée expérimental de Saint-Nazaire.

Mercredi 23 novembre 2005 :

Visite d'une école alternative rurale, l'école Jaja, au Nord de la Corée.

Deuxième soirée de formation : « Quoi de neuf ! » puis trois ateliers :

- expression libre (écrite),
- création musicale ayant pour objet de « produire et écrire une courte pièce pour la faire jouer par d'autres »,
- réalisation d'un fichier auto correctif.

Jeudi 24 novembre 2005 :

Troisième et dernière phase de la formation : Bilan des ateliers et mise en perspective, débats autour des thèmes suivants : gestion des équipes pédagogiques, démarrage en pédagogie Freinet et difficultés à surmonter, etc.



Vendredi 25 novembre :

Entretien avec Lee Kwang-Ho, directrice générale du comité national de la jeunesse à propos des aspects judiciaires du traitement des adolescents et des jeunes adultes.

Deuxième conférence : Enjeux et risques actuels en matière d'éducation en Corée.

Actualité du mouvement Freinet : ses problématiques actuelles et le fonctionnement de ses structures internationales (secteur international de l'ICEM, FIMEM, RIDEF, formations européennes...).

Bilan du séjour

Ce séjour a été une série de rencontres. Des enseignants, étudiants, parents, éducateurs, universitaires, responsables politiques sont venus, parfois de très loin, pour connaître la pédagogie Freinet et comprendre l'application d'un projet autogestionnaire à un établissement de second degré. Des équipes et des enfants ou adolescents d'écoles parallèles ou de centre de consultation pour adolescents ont montré ce qu'ils vivaient et les outils qu'ils mettaient en œuvre. Des responsables politiques, gouvernementaux et syndicaux, ont voulu savoir ce que les expériences pédagogiques du mouvement Freinet pouvaient apporter comme solutions à leurs problèmes.

Nous avons lu, avant ce séjour en Corée, le mémoire de Maîtrise de sciences de l'éducation de SanHee, membre de l'équipe de l'école Etoile. Ce mémoire fait en France, lors de ses études, fixe le contexte de l'éducation en Corée du Sud. Les Japonais ont colonisé la Corée au début du vingtième siècle et refondu totalement le système d'enseignement ancestral pour l'aligner sur le système japonais, aliénant ainsi les Coréens au joug de valeurs dominantes leur étant étrangères et défavorables.

Le système éducatif coréen actuel est le fruit de la colonisation et de la dictature. Même si la démocratie se met en place en Corée du Sud depuis 1982 et, espérons-le, durablement, l'école publique est restée hautement compétitive et répressive.

Les enseignants ne connaissent pas la liberté pédagogique. Ils doivent préparer les élèves, à travers un livre unique dispensé par l'état, à un examen d'entrée aux universités sous forme de QCM.

Il n'est pas demandé aux étudiants de réfléchir par eux-mêmes sur des connaissances, mais de savoir par cœur ce que l'Etat juge bon qu'ils sachent.

L'entrée dans les universités est assujettie aux résultats de l'épreuve. Réussir brillamment l'examen, c'est obtenir la possibilité d'entrée dans une « bonne » université.

Un système éducatif privé s'est développé, ainsi que les cours particuliers, pour préparer les élèves aux examens. Les jeunes sont donc dans un système ultra compétitif où



il s'agit d'être le meilleur, c'est-à-dire ingurgiter le plus possible de connaissances pour les régurgiter telles quelles au moment de l'examen. Il n'est pas rare qu'un élève suive sa journée de cours dans le public puis passe sa soirée dans une école privée pour finir par quelques cours à domicile après dix heures du soir...

Les élèves des classes défavorisées sont rapidement hors-concours et beaucoup d'élèves, toutes classes confondues, décrochent.

C'est dans ce contexte que les écoles alternatives voient le jour en Corée du Sud depuis cinq ans. En dehors du système scolaire et donc non reconnues par le Ministère de l'Education Coréen, elles s'occupent des décrocheurs ou des enfants dont les parents refusent le système compétitif en place et choisissent un autre rapport à l'enfant et au jeune ainsi qu'une autre façon d'apprendre.

Nous apprenons que le Ministère de l'Education de Corée a le projet de légiférer sur les écoles alternatives, les reconnaissant ainsi mais, et c'est la crainte de nombreuses équipes, les récupérant et leur imposant des diktats, notamment au sujet des locaux. Or, beaucoup de ces écoles se débrouillent de bric et de broc et n'ont pas les finances nécessaires pour mettre leurs locaux aux normes requises. Selon SaeHee, la préoccupation pédagogique des équipes des écoles alternatives est de savoir comment intéresser, motiver et éduquer des jeunes qui n'ont plus aucune estime d'eux-mêmes ou qui, soumis à une société de consommation effrénée, sont passifs et blasés.

Les pédagogies Steiner et Montessori qui sont connues en Corée ne satisfont pas l'équipe de l'école Etoile, les réponses proposées ne semblant pas appropriées.

La recherche de ces écoles alternatives les a conduites à s'intéresser à la pédagogie Freinet et à prendre contact avec Thyde Rosell, responsable du secteur international de l'ICEM.

Ce qu'ils ont vu en France les a convaincus de mettre sur pied une formation à la pédagogie Freinet, à Séoul, pour que d'autres équipes en profitent puis de monter avec elles un mouvement Freinet en Corée du Sud.

Beaucoup d'enseignants ou de futurs enseignants du public nous ont dit : « C'est bien ce que vous faites mais ce n'est pas approprié à la spécificité de la Corée » Ils sont conscients que le système éducatif coréen est insatisfaisant mais ne pensent pas pouvoir appliquer notre pédagogie dans le contexte actuel. Les rares enseignants du public qui souhaitent changer leurs pratiques sont soit des universitaires jouissant d'une plus grande liberté pédagogique et subissant moins la pression sociale, soit des syndicalistes cherchant une alternative pour l'école publique.

Les enseignants des écoles parallèles (et donc privées mais en rupture avec le système) cherchent, de toute façon, à « faire autrement ».

Les écoles parallèles qui nous ont reçus sont actives, vivantes, joyeuses. Les enfants ou les adolescents sont très accueillants, les enseignants sont proches d'eux. Ils semblent s'impliquer dans une pédagogie du projet et du contrat.

M. Kim HyunAh, directeur de l'école Etoile, ne pense pas qu'une pédagogie active soit suffisante pour la Corée. Il pense que, pour que la démocratie ait une chance de s'installer durablement dans le pays et dans les mentalités, il faut la poser comme fondement de la pédagogie. La démocratie doit s'apprendre à l'école par l'application. D'où son intérêt pour la pédagogie Freinet et la pédagogie autogestionnaire qui lui semblent bien plus politiques que celles actuellement pratiquées. En cela, il rejoint les syndicalistes que nous avons rencontrés.

Les équipes des écoles parallèles que nous avons visitées, sont en majorité formées de jeunes enseignants et travailleurs sociaux. Ceux-ci travaillent d'arrache pied et gagnent deux à trois fois moins qu'un enseignant de l'école publique coréenne. Ils sont pourtant prêts à se former en dehors des heures de travail, en payant de leurs propres deniers. On peut considérer qu'ils sont militants... J'ai été très impressionné par l'implication et la réactivité des enseignants. Des techniques dont nous parlions le soir pouvaient être testées avec les enfants dès le lendemain.

L'équipe de l'école Etoile a porté toute la semaine de formation en faisant classe la journée et en s'arrangeant entre eux pour que SaeHee, et parfois un ou deux autres enseignants, soient avec nous lors des visites à l'extérieur. A chaque intervention aux conférences, un des enseignants de l'équipe avait rédigé un discours introductif.

Nous n'avons rencontré les enfants et les adolescents qui fréquentent des écoles parallèles que trois fois et à chaque fois un court laps de temps. Nous avons été reçus par eux comme les représentants de la France, c'est à dire un pays exotique. Les discussions ont tourné autour des ressemblances et divergences des modes de vie, de la nourriture à la musique écoutée en passant par les jeux, l'amour ou

la liberté de fumer. Somme toute les préoccupations sont les mêmes d'un continent à l'autre. La situation des jeunes ne semble pas des plus roses en Corée. Mme Lee KwangHo, directrice générale du comité national de la jeunesse, nous en a dressé un portrait alarmant. Un taux non négligeable de jeunes mineurs se retrouve à la rue parce que leurs parents ne peuvent pas subvenir à leurs besoins, encore moins à leur scolarité, prostitution et délinquance deviennent alors leurs seules possibilités de survivre. Les jeux vidéo sont une autre plaie. Beaucoup d'adolescents décrochent de leur vie par surconsommation de virtualité. Ils ne sortent plus de chez eux et deviennent des asociaux. Le système scolaire, enfin, génère de la violence et de l'exclusion. Les plus chanceux ou fortunés peuvent trouver un système parallèle ou privé, les autres vont rejoindre le monde du travail ou la rue. Cette dame et deux de ses collaborateurs se sont entretenus avec nous pour savoir si nous pouvions proposer une alternative intéressante pour enrayer cette exclusion scolaire...

Depuis notre visite, l'équipe de l'école Etoile n'a pas chauté. SaeHee a entièrement retranscrit les vidéos des formations et des colloques et y a joint les traductions des documents que nous lui avons laissés pour faire un premier ouvrage sur la pédagogie Freinet en Corée. Une délégation de syndicalistes a rencontré Thyde Rosell à Paris suite à la formation que l'un d'eux avait suivie avec nous ! Et puis surtout, dix étudiants de l'école Etoile et deux membres de l'équipe sont venus aux antipodes de leur quotidien pour voir comment fonctionne ce que nous leur avons décrit lors des conférences. Ils sont restés une semaine à Saint-Nazaire puis une semaine à Paris.

Jean-Noël EVEN

Professeur au Lycée expérimental de Saint-Nazaire (44)



Bibliothèque de l'école Etoile

Ovide Decroly



Ovide Decroly est le représentant belge incontournable de l'Éducation nouvelle. Il ne cessera, dans ses deux écoles expérimentales créées en 1901 et en 1907 à Bruxelles, de mettre à l'épreuve les moyens de changer l'ensemble du système scolaire, sachant que les mêmes procédés éducatifs seront utilisés dans l'enseignement spécial et dans l'enseignement ordinaire. Son œuvre témoigne en permanence des liens entre la pratique et la théorie.

Decroly est d'abord un évolutionniste. Il y a une évolution naturelle de l'enfant, à connaître, respecter et favoriser.

Et cette évolution de l'enfant ne peut être dissociée de la vie et du milieu, d'autant qu'elle reprend l'évolution de l'espèce.

CARTE D'IDENTITÉ

1871

Naissance d'Ovide Decroly en Belgique. Etudes de médecine à Gand puis à Berlin et à Paris (neurologie et maladies mentales).

1901

Création à Bruxelles de l'Institut d'enseignement spécial (qui sera son laboratoire de psychologie expérimentale).

1907

Création de l'Ermitage, école expérimentale pour enfants normaux. Nombreux voyages et engagements associatifs en faveur de l'enfance en difficulté.

1932

Mort à Bruxelles.

Autrement dit, l'action pédagogique doit respecter deux principes essentiels : l'éducateur doit éviter de bouleverser le cours naturel de l'évolution de l'enfant et il doit placer l'enfant dans un milieu riche afin de stimuler ses potentialités. Le développement de l'enfant est donc le résultat combiné de sa croissance biologique et de son expérimentation active dans le milieu. Eduquer, c'est tenir compte de ces deux facteurs.

L'école, si elle est bien organisée, peut aider l'enfant à s'adapter à la vie. Mais aussi l'école, si elle ne respecte pas l'enfant, se révèle mortifère. Le milieu scolaire ordinaire, pour Decroly, est le facteur essentiel des déformations psychiques de l'enfant : connaissances incomplètes, attitudes de

démotivation, dégoût pour l'étude, aversion pour le travail, révolte et violence résultant de blessures d'amour-propre et de déceptions.

Decroly rend la société responsable des déficiences de l'école et il critique fortement la formation des enseignants à qui ne sont nullement inculqués la force, la dignité, la générosité et l'esprit scientifique. Car Decroly se veut, autre caractéristique de ses conceptions théoriques, un expérimentaliste. Il est très significatif de ces médecins éducateurs qui, comme Montessori en Italie ou Korczak en Pologne, veulent mettre en place une pédagogie expérimentale sur le modèle de la méthode expérimentale codifiée par Claude Bernard. Decroly se veut un scientifique de l'action pédagogique quotidienne qu'il soumet

à l'observation, à l'expérimentation et à la mesure. L'expérience ne suffit pas à Decroly, il réclame l'expérimentation.

Mais, justement, qu'a-t-il expérimenté en matière de pédagogie ? Quels sont les éléments fondamentaux de la pédagogie decrolyenne ? On peut les référer du côté du développement psychologique (l'hérédité en termes decrolyens) et du côté du milieu.

Du côté du développement psychologique, on peut retenir les centres d'intérêt et la globalisation. Du côté du milieu, les classes-ateliers et l'ouverture sur la nature et le monde.

1 - LES CENTRES D'INTÉRÊTS

La thématique devenue récurrente des intérêts de l'enfant doit beaucoup à Decroly. L'intérêt est l'expression d'un besoin. Il conjugue l'intelligence et l'affectivité. Pour stimuler l'intelligence d'un enfant, il faut s'adresser à son affectivité et exciter sa curiosité.

Quand ils sont fondés sur les besoins primaires et individuels (Decroly en distingue quatre : se nourrir, lutter contre les intempéries, se défendre contre le danger et les ennemis, agir et travailler solidairement), les intérêts deviennent le levier par excellence du développement de l'enfant.

L'intérêt est au centre de l'apprentissage parce que les centres d'intérêt créent des liens entre toutes les matières abordées par un mouvement de divergence et de convergence. Les centres d'intérêt, c'est ce qui rend possible de respecter les motivations de l'élève et d'intégrer ses connaissances dans des ensembles ordonnés. C'est

par leur intermédiaire que les enfants acquièrent, développent et intègrent les savoirs.

2 - LA GLOBALISATION

La globalisation renvoie à un processus psychologique lié au fonctionnement de l'enfant. L'enfant commence par penser et vivre globalement. Ce n'est que peu à peu qu'il analyse. L'enfant ne va pas du simple au complexe, du particulier au général.

Le jeune enfant apprend et accumule les expériences sans ordre ; il saisit d'abord globalement les êtres et les choses dans leurs relations entre eux et par rapport à lui-même ; il perçoit le monde comme une globalité vivante. Cette démarche, naturelle chez l'enfant, est donc à adopter à l'école, surtout en maternelle et au début du primaire. C'est un ensemble, une idée complète qu'il faut d'abord donner à l'enfant. Il faut partir d'un composé concret, réel, signifiant, puis, plus tard, passer aux détails abstraits et au particulier.

C'est pourquoi, dans l'apprentissage de la lecture par exemple, Decroly demande de partir de l'idée complète, représentée par une phrase, pour en arriver à la lettre, qui n'est qu'un signe dénué de sens et inintéressant pour l'enfant.

3 - LES CLASSES-ATELIERS

Passons à ce qui relève du milieu maintenant. Chez Decroly, la classe devient un atelier, un laboratoire où l'enfant agit et vit. On y pratique le travail libre qui permet la véritable expérimentation et l'exercice du droit à l'erreur. La méthode expé-

rimentale est ici requise, sachant qu'elle s'appuie sur le jeu et la joie.

En fait, chez Decroly, la classe est un pis-aller. La classe est partout : à la cuisine, au jardin, à l'usine, au musée, etc. La pédagogie decrolyenne est une pédagogie de l'éclatement des lieux d'apprentissage.

Il s'agit, en effet, que l'enfant élabore ses connaissances, et non pas qu'il reçoive passivement une succession de notions prévues. La devise du bon maître decrolyen ? Celle-ci : « **Peu de mots, beaucoup de faits. Il montre, fait observer sur le vif, analyser, manipuler, expérimenter, confectionner, collectionner** ». L'enfant apprend s'il apprend à agir.

4 - L'OUVERTURE SUR LA NATURE ET LE MONDE

Toujours côté milieu, on ne s'étonnera pas que l'ouverture sur la nature soit un élément fondamental de la pédagogie de Decroly. C'est à la campagne que l'on trouve le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les potentialités de l'enfant.

C'est dans la nature que les enfants peuvent découvrir une mine inépuisable de sujets susceptibles de les faire penser, parler, et



écrire, et cela de la manière la plus normale et la plus rationnelle.



La nature est un élément essentiel de l'approche globale. Centre d'intérêt, source d'intérêts, elle met l'enfant en situation de découverte et elle lui permet de porter un regard sur lui et de prendre conscience de son identité.

5 - LES PROJETS ET LES PLANS DE TRAVAIL

On voit ainsi Decroly s'appuyer sur ses deux bases, le développement psychologique de l'enfant et la nécessité du milieu, pour agir sa pédagogie.

Il débouche alors sur une organisation scolaire fondée sur les projets et les plans de travail. Cette organisation doit respecter le processus intellectuel à favoriser pour faire apprendre, sorte de moteur à trois temps de la pédagogie decrolyenne : l'observation en premier, l'association dans l'espace et dans le temps en deuxième, l'expression concrète puis abstraite en troisième.

Decroly libère des hantises de la matière, de l'horaire, des échéances, des manuels, bref du programme. Les élèves ont à choisir les sujets d'étude, librement. Chacun propose les sujets qu'il désire traiter ; les propositions sont négociées par le groupe entier qui

construit un plan de travail collectif, à plus ou moins long terme.

Un tableau à double entrée prévoit alors le déroulement : les thèmes à traiter en abscisse, les modalités de traitement en ordonné (recherches, excursions, exposés, travaux d'équipes,...) ; et les initiations nécessaires sont introduites pour permettre les acquisitions.

6 - « UNE ÉCOLE POUR LA VIE, PAR LA VIE »

Véritable étiquette de la pédagogie decrolyenne, cette expression peut cependant être déclinée à plusieurs niveaux. Le premier objectif de l'école, c'est d'assurer à chaque individu des chances de réussite dans l'existence qui l'attend, sa propre vie.

Le deuxième objectif de l'école, c'est qu'elle considère l'enfant dans sa vie propre, c'est-à-dire un être qui a un corps, des sens, des besoins physiques et affectifs. Le troisième objectif de l'école, c'est qu'elle n'oublie pas que la vie se construit dans les échanges avec le milieu et que c'est bien dans ce milieu que doit se dérouler la vie de l'enfant.



Le quatrième objectif de l'école, c'est que l'enfant fasse l'expérience de son appartenance à la chaîne du vivant et qu'il intègre que la lutte pour la vie impose la solidarité et suppose la prise en charge commune des dimensions morales, politiques et sociales.

Il y a donc bien eu une pédagogie decrolyenne spécifique qui reste une promesse. Comme dit Decroly : « Introduire des innovations dans les programmes d'éducation et d'enseignement, ce n'est pas une paille ! »

Jean Houssaye
Professeur
en Sciences de l'éducation
(Université de Rouen)

BIBLIOGRAPHIE

- Dubreucq F. (1994) « Jean-Ovide Decroly (1871-1932) ». *Penseurs de l'éducation 1*. Paris. Editions UNESCO.
- Plancke R. (1969) « Ovide Decroly (1871-1932) ». *Les grands pédagogues*. Direction : Château J. Paris. PUF.
- Pourtois J.-P. et Desmet H. (1994) « Ovide Decroly ». *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Direction : Houssaye J. Paris. Armand Colin.
- Pourtois J.-P. et Desmet H. (1995) « Ovide Decroly ». *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Direction : Houssaye J. Paris. Armand Colin.

L'enseignant, d'abord un metteur en scène

André Giordan, ancien instituteur, est actuellement professeur à l'université de Genève, directeur du laboratoire de didactique et épistémologie des sciences. Parallèlement, il intervient dans les ZEP avec des jeunes en difficultés. Il nous présente ici ce que, à son avis, devrait être le rôle de l'enseignant.

«Supprimons les leçons faites par le maître ; ne faisons plus apprendre par cœur aucune leçon ni aucun résumé, trouvons d'autres éléments générateurs d'efforts et d'activité». Freinet dans ses écrits était-il sans doute un peu radical, mais pour lui « la vie de l'enfant, ses besoins, ses possibilités » étaient à la base de sa « méthode d'éducation populaire ».

Plus de 70 ans ont passé, les recherches de ces vingt dernières années sur l'apprendre confirment ses intuitions. L'enseignement en est changé, du moins il devrait l'être, notamment le rôle de l'enseignant. Ses apports principaux ne sont plus dans ses dires ou ses faires, ils sont autres. Peut être faudrait-il repenser le métier ?

COMMENT UN ÉLÈVE APPREND ?

Beaucoup trop souvent encore, on présuppose que l'élève apprend à l'école, par simple réception de notions transmises.

Un triple travail est alors attendu de celui-ci : comprendre, mémoriser et appliquer. C'est en se basant sur

ces principes que l'enseignant de base organise sa pratique pédagogique, même s'il n'en a pas toujours conscience ! Or, comprendre et par là apprendre, ne peuvent être le fait d'un décodage et d'une addition que dans des conditions très strictes¹.

L'élève, pour « comprendre », doit être en mesure d'établir un lien de sens entre ses conceptions, c'est-à-dire ses savoirs « déjà là » et les connaissances transmises. En prime, il se doit d'avoir un fort désir pour apprendre les savoirs du jour.

D'autres enseignants affirment que l'élève apprend en étant actif, notamment en pratiquant « avec ses mains ». Dans 9 cas sur 10, la découverte reste en vérité très limitée, l'enseignant par des fiches d'activités ou par son dialogue fait faire à ses élèves ce qu'il aurait pu dire en direct.

On retrouve par la bande la pédagogie précédente avec les mêmes difficultés. Dans les quelques véritables

situations de recherche, l'élève ne construit pas automatiquement le savoir. Celui-ci doit s'inscrire dans son cadre de références ; de plus l'élève doit être très au clair avec la question en jeu : tout nouveau savoir répond à une question.

Seul l'élève apprend ; mais il ne peut pas apprendre tout seul.



L'élève, une tête chercheuse

L'apprentissage est donc un processus complexe dans lequel interviennent simultanément l'histoire de l'apprenant, ses conceptions préalables, son environnement social et culturel et son « désir » de modifier ce qu'il sait déjà pour « gagner » une connaissance nouvelle qui peut déstabiliser l'ensemble.

Contrairement à ce qu'a pu écrire Piaget, apprendre, pour un élève, ce n'est pas seulement « assimiler ».

L'assimilation n'est possible que dans des conditions bien délimitées. La plupart du temps, le savoir en place, pour continuer la métaphore piagétienne, « vomit » les nouvelles informations, que celles-ci lui soient transmises ou redécouvertes.

Apprendre est d'abord affaire de « re-formulation », voire de « transformation ». Dans tous les cas, l'élève se doit de (ré)organiser un système de conceptions plus ou moins « naïves », ce qui exige un travail à la fois cognitif et métacognitif intense. Jamais il ne peut être réduit à la simple mémorisation d'un enseignement magistral ou à quelques activités concrètes.

De plus, la perception que l'individu se fait de la situation d'apprentissage est déterminante. L'importance, l'intérêt, la qualité d'une activité pédagogique, du moins l'image qu'il s'en fait en fonction des projets qu'il poursuit, vont plus ou moins motiver l'élève. Pour qu'il y ait compréhension d'une situation d'apprentissage, il faut que celle-ci ait un sens immédiat pour celui ou celle qui s'y trouve confronté.

Personne ne peut donc apprendre à la place de l'élève, seul l'élève est « auteur » de son propre apprentissage. Toutefois l'appropriation d'un savoir factuel ou d'un outil de portée plus générale par un apprenant ne peut pas être simplement obtenu par

la simple confrontation de ses conceptions avec un objet d'apprentissage.

Un accompagnement extérieur s'avère toujours indispensable. L'élève a peu de chance de trouver spontanément tous les éléments qui vont le nourrir, l'escorter ou interférer avec ses conceptions pour les transformer.

UN ENVIRONNEMENT DIDACTIQUE

Connaître les conceptions des élèves eu égard aux concepts, notions, valeurs, etc, enseignés est tout à fait essentiel. L'enseignant peut situer l'élève, anticiper sur les obstacles éventuels à l'apprentissage.

Cependant, la place de l'enseignant dans le processus d'appropriation ne s'arrête en aucun cas là...

Un élève ne peut donner à une information récoltée ou reçue que le sens permis par l'état actuel de ses compétences.

Ce n'est pas parce que l'enseignant connaît les conceptions des élèves et fonde son enseignement sur ces dernières que les élèves apprendront plus ou mieux. Encore faut-il que les élèves ressentent la nécessité de remettre en cause leurs conceptions initiales, donc qu'ils prennent conscience des limites de ces conceptions. Encore faut-il qu'ils élaborent des démarches pour les faire évoluer.

La façon optimale de favoriser un tel développement éducatif est de placer l'élève au sein d'un *environnement didactique interactif*, autrement dit de « situer » sa cognition au sein d'un contexte ayant du sens pour lui et, partant, susceptible de l'impliquer et de le rendre véritablement *auteur* de la (ré)organisation de sa cognition.

Cet environnement didactique est à l'image de la complexité de ce qu'est apprendre ! Il ne peut se décliner ni en quelques recettes, ni en une méthode... au grand dam des ministres

et de certains enseignants toujours avides de panacée !

En premier, cet environnement se doit de permettre à la personne qui apprend de dépasser le paradoxe de l'apprendre : l'apprenant ne peut élaborer que par lui-même, mais en s'appuyant sur l'expérience et le soutien des autres.

Dans le même temps, l'apprenant n'élabore pas simplement un savoir : il détermine son propre processus d'apprentissage.

Car apprendre, c'est d'abord se questionner, s'exprimer, se confronter à la réalité, argumenter avec les autres, faire des liens, mettre en réseau, mobiliser, etc.

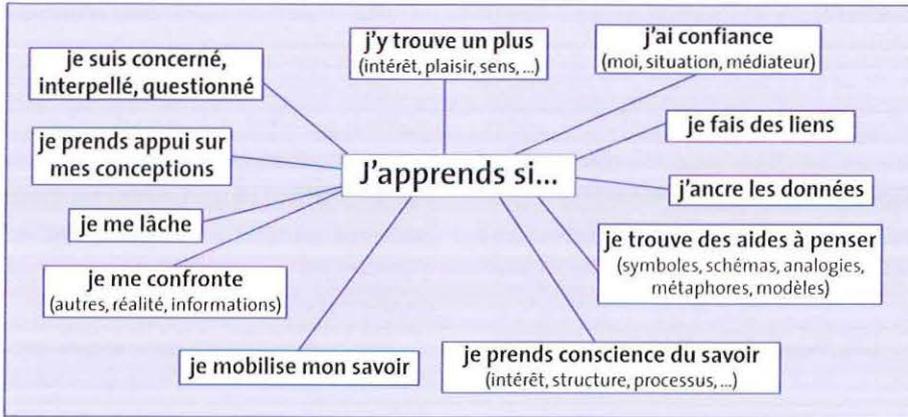
De plus, apprendre est un processus de déconstruction concomitant à celui de construction dans la mesure où l'apprenant élabore son savoir sur ses erreurs ².

Ce contexte qui facilite l'apprendre s'il ne peut être décrit vu la complexité du processus en quelques consignes, procédés ou formules prêts à l'emploi peut cependant être anticipé.

Un système de conditions facilitantes ont pu être repérées par nos recherches dans les classes ; les principales peuvent être regroupées pour l'usage des enseignants dans le diagramme qui se trouve ci-après en page suivante.

L'APPRENDRE ET LES CONDITIONS DE SA MISE EN SCÈNE

Pour apprendre, l'élève a besoin de rencontrer des situations de communications, d'échanges et de confrontations d'arguments, d'expériences. Par dessus tout, celles-ci ont pour but de l'interpeller, le questionner, le concerner, l'étonner... Dans le même temps, elles doivent pouvoir l'impliquer, lui donner confiance, le mobiliser par investissement personnel,



individuel ou à l'intérieur de groupes, dans des activités d'élaboration de sens.

Pour élaborer, ces situations ou ces activités doivent le conduire à faire des liens, à exprimer, confronter et reformuler ses idées. Des aides à penser (métaphore, analogies, schémas,...) peuvent soutenir son effort. Autant de moments où l'enseignant a une place de choix à jouer... le plus souvent de façon indirecte.

Apprendre des situations, c'est aussi accepter de se laisser enseigner par elles, prendre le risque d'être surpris par la dimension de ce qui se présente et qui met en posture d'apprentissage.

Autrement dit, cet environnement doit le conduire à apprendre à apprendre ou plutôt à réapprendre et... dans l'état actuel de l'école à réapprendre à apprendre.

UN MÉTIER AUTRE !

Du statut de « récepteur » ou de « simple acteur » comme on l'envisage habituellement, l'élève passe par un statut de « chercheur » pour apprendre, via l'élaboration d'outils et de ressources donnant du sens à ses activités scolaires et l'autorisant à s'engager dans une démarche.

Un recentrage de l'école sur l'apprendre et non plus sur l'enseigner a évidemment de grandes conséquences sur le métier d'enseignant³. Du statut de « source d'information », l'enseignant passe à un statut de « ressource » et « d'accompagnateur »... mais pas seulement, il devient surtout « metteur en scène » des conditions facilitant l'apprendre. Son rôle en effet n'étant plus de dire ou de montrer le savoir mais de mettre en place un dispositif complexe pour encourager, favoriser et parfois même faire accepter d'apprendre.

Ce qui implique la prise en compte des erreurs, l'émergence ou l'encourage-

ment du désir d'apprendre, une écoute attentive de chaque élève dans sa différence et... beaucoup d'imagination pour y faire face, dynamiser une approche, suggérer les activités et fournir les données souhaitables...

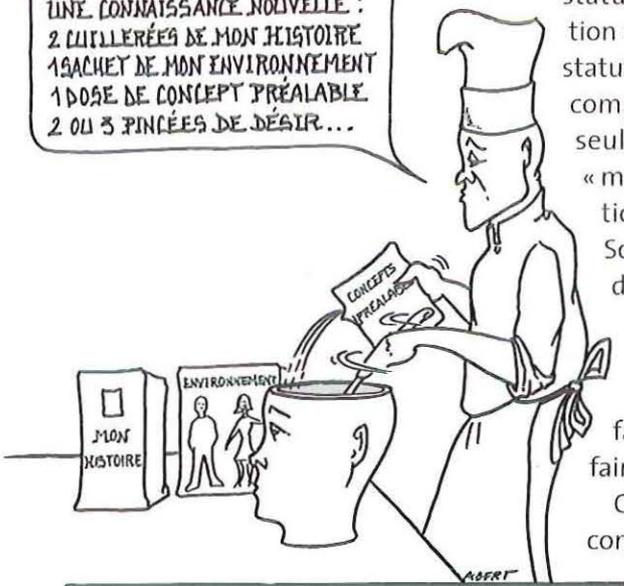
Pas simple assurément... et sans doute plus facile à dire qu'à faire ! Mais l'apprendre est à ce prix ! Bien sûr tout est affaire de formation initiale et de formation continue. Mais pas seulement... les enseignants ont besoin à leur tour d'être rassurés, aiguillonnés et dynamisés. La tâche principale de l'administration et... du ministre est d'abord de restaurer une confiance dans le corps enseignant. Ensuite peut-être pourront-ils catalyser les énergies qui ne demandent qu'à émerger !

UN ENVIRONNEMENT POUR APPRENDRE À PARTIR DU VIVANT

En classe, il serait dommage de se priver de travailler sur le vivant. C'est un des repères importants pour aujourd'hui. De plus, nombre de situations où des êtres vivants sont impliqués motivent largement les enfants. Nombre de contes où des animaux et des plantes sont les « héros » sont une autre occasion très pertinente (« qu'est ce qui est vrai, de leur vraie vie pour... -prendre les héros de l'actualité- » ?, « qu'est-ce qui a été imaginé par l'auteur ? »). L'arrivée des Tamagoshi est également une aubaine pour repérer « en quoi ils imitent vraiment les êtres vivants ? »

Encore ne faut-il pas en rester à des généralités. L'approche de fonctions précises en relation à leur propre vie (grandir, manger, respirer, « faire pipi », « faire caca », « faire des enfants ») sont d'autres « bonnes » occasions. Ces caractéristiques biologiques ont besoin d'être abordées très jeune, dès l'école maternelle. De « fausses » conceptions s'installent très vite, elles seront difficilement rectifiées ou transformées

POUR CONSTRUIRE
UNE CONNAISSANCE NOUVELLE :
2 CUILLÉRÉES DE MON HISTOIRE
1 SACHET DE MON ENVIRONNEMENT
1 DOSE DE CONCEPT PRÉALABLE
2 OU 3 PINÇÉES DE DÉSIR...





Un auteur de son apprentissage

ensuite. Enfin, l'étude de leur propre corps est toujours fort « utile »... La référence à sa santé (notre société accorde encore peu de place au corps, exception de la publicité qui ne s'attache qu'à son aspect superficiel), à des comportements plus porteurs (apprendre à manger, limiter les stress, favoriser le sommeil et la relaxation, éviter le tabac, l'alcool et autres drogues, à commencer par l'abus de médicaments) est à favoriser très tôt. Par la suite, rien ne pourra plus se faire ou l'évolution sera extrêmement lente...

Toutefois, une première approche du vivant n'est pas évidente. Elle exige la rencontre de l'enfant avec un certain nombre de paramètres qu'il s'agit de mettre en scène. Précisons les principaux :

- Proposer des situations qui aient du sens pour le jeune enfant. Pour apprendre, il faut en premier que l'apprenant soit disponible. Le sujet abordé doit le susciter. Une motivation est fondamentale : on n'apprend vraiment que si l'on a envie d'apprendre.

La question du vivant, en tant que tel, n'est jamais immédiate. Elle doit être médiatisée par des « prétextes » : faire un élevage, développer une culture ou s'intéresser à sa propre vie biologique.

- Faire que l'apprenant se sente concerné, interpellé, questionné. A

chaque instant, il convient que l'élève se sente concerné. Par exemple, la réalisation d'une carte d'identité biologique (forme de la main, du pied ou du nez ; taille, poids, nombre de dents pour les plus grands) permet de découvrir ses caractéristiques biologiques et se comparer aux autres.

En classe, le point de départ est toujours l'étonnement. Rendre curieux, c'est d'abord se poser des questions. La confrontation avec des animaux ou des plantes, par des enquêtes, des investigations, la confrontation avec les autres par le biais d'un travail de groupe ou la confrontation avec l'information par un travail documentaire (observation de photos, films TV...) sont des moments propices.

- Déclencher l'intérêt et la curiosité par des perturbations. La sensibilisation à n'importe quel savoir part de situations déclenchant l'intérêt et la curiosité. Ce peut être l'émotion de se trouver au milieu d'une serre à papillons, celle de découvrir les mouvements de son corps, ou l'étonnement en face d'un grand robot (et sa comparaison à soi-même).

« Une fourmi, comment ça vit sous la terre ? Il n'y a pas de lumière. Est-ce qu'il y a de l'air ?... » Une discussion entre enfants favorise tout à la fois une prise de recul par rapport aux idées initiales et une certaine perturbation par rapport à ce qu'on pense immédiatement sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage.

Des activités avec des attelles par exemple, qui bloquent certaines de leurs articulations, posent questions aux élèves sur leurs mouvements, sur le rôle des os, des articulations ou des muscles. Ce questionnement et ces mises en relation leur permettent de faire le lien entre la structure du squelette des membres avec le mouvement, et ceci de façon durable.

- Provoquer des mises en relation. Apprendre, c'est encore mettre en relation. Le savoir s'élabore par des mises en relation entre des informations nouvelles et les savoirs antérieurs. L'enseignant peut proposer aux apprenants de reformuler ses idées ou ses questions : « Qu'est ce qu'il y a de commun entre une mouche et un éléphant ? », « Pourquoi un homme et une femme font un enfant, une poule et un coq font un poussin et deux cailloux ne font pas un bébé caillou ? », « Qu'est ce qui fait qu'un être est vivant ? », « Que se serait-il passé si l'ancêtre poisson qui est à l'origine de la lignée des mammifères et de l'homme s'était fait manger ? », « Quels êtres seront sur la Terre dans un million d'années ? »...

André Giordan

Bibliographie

G. De Vecchi et A. Giordan, *L'enseignement scientifique, Comment faire pour que «ça marche ?*, Delagrave, Nlle édition augmentée, 2002.

A. Giordan, J et F Guichard, *Des idées pour apprendre*, Delagrave, Nlle édition, 2002.

M. Cantor et A. Giordan, *Les sciences à l'école maternelle*, Delagrave, Nlle édition, 2002.

A. Giordan, *Une didactique pour les sciences expérimentales*, Belin, 1999.

et le site Laboratoire de Didactique et d'Epistémologie des Sciences : <http://www.ldes.unige.ch/>

1 A. Giordan, *Apprendre !* Belin, 1998, nlle édition 2004.

2 Toute appropriation du savoir procède d'une activité d'élaboration réalisée par un apprenant qui confronte les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, et qui produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose.

4 A. Giordan, *Une autre école pour nos enfants ?* Delagrave, 2002.

CÉDÉROM MAKATON, AIDE À LA COMMUNICATION



C'est un logiciel éducatif et ludique qui utilise le vocabulaire de base et le système pictographique Makaton*.

Il a été créé par Communic'Actions (Association vendéenne type loi 1901) qui mène auprès d'enfants et d'adolescents en situation de handicap des activités de type centre de loisirs. L'association adapte les supports en utilisant le Programme de Langage Makaton.

Pour quel public ?

Le Cédérom a été conçu pour des enfants et des adolescents présentant des troubles de la communication et de la compréhension pour leurs familles et les professionnels de l'éducation spécialisée

Pourquoi ce cédérom ?

Les personnes souffrant de troubles du développement et de la communication ont difficilement accès à l'informatique. Il est nécessaire d'adapter, de créer des cédéroms car très peu de produits leur sont accessibles.

En effet, souvent la lisibilité des logiciels n'est guère possible : soit l'apprentissage des règles de procédures et le contenu sont trop compliqués, soit l'environnement ne respecte pas l'âge de la personne à laquelle il s'adresse. Même si les objectifs cognitifs et ludiques du cédérom correspondent à son âge mental, il est nécessaire de ne pas la placer dans des processus infantilissants. Il n'est guère concevable d'offrir à un adolescent handicapé du matériel réservé à un enfant de 3 ou 4 ans.

Objectifs du cédérom

Des enfants ou des adultes ayant appris le vocabulaire de base Makaton pourront enrichir leurs expériences langagières, leurs connaissances du vocabulaire par la découverte, l'exploration, le jeu...

Ils pourront utiliser l'outil informatique en autonomie.

Ce cédérom propose des prolongements éducatifs et ludiques à des apprentissages préalablement structurés au sein de l'école, d'un centre éducatif, de la famille...

Quel contenu ?

Plusieurs environnements sont proposés (montagne, mer, maison, travail, école...). En naviguant dans tous ces tableaux animés, les utilisateurs peuvent décliner tous les mots du vocabulaire de base du Makaton (environ 400 mots) et accéder à travers eux, à un panel d'exercices et de jeux suivant leurs possibilités.

Quelques mots sur le programme Makaton

Le Makaton est un outil de communication augmentée ; c'est une approche multimodale de la communication.

Il est généralement enseigné avec paroles, signes (gestes) et pictogrammes.

Les signes, dans notre pays, sont dérivés de la LSF (langue de la communauté des sourds). Les mots-clés seulement sont signés, et ce dans l'ordre du langage parlé. L'information visuelle et kinesthésique du signe permet à l'apprenant de mieux comprendre le message car sa mémoire est ainsi mieux activée. Progressivement, en fonction de leurs possibilités, certains enfants s'approprient les gestes, expriment leurs besoins, leurs désirs...

En outre, l'expérience prouve que l'usage du signe stimule et encourage le développement du langage parlé.

Les pictogrammes ont été adaptés au vocabulaire de base ; ils sont simples, faciles à reproduire à la main. Ils offrent un moyen de communication augmentatif pour des personnes présentant un handicap physique où parole et signes ne peuvent pas être intelligibles ou trop difficiles à reproduire. Les pictogrammes se sont avérés également intéressants lorsqu'ils sont combinés avec paroles et signes, pour installer des connaissances syntaxiques et développer des compétences de pré-lecture et de lecture.

Prix du cédérom : 35 euros frais de port compris

S'adresser à : communic-actions@wanadoo.fr

Communic'Actions, 31 rue Roger Salengro, 85000 La Roche sur Yon

LA CULTURE SCIENTIFIQUE

Cahiers Pédagogiques CRAP
Numéro 443, mai 2006



Ce dossier des cahiers pédagogiques analyse les effets d'un enseignement des sciences non adapté à la complexité de cette discipline et apporte des témoignages de pratiques innovantes tissant des liens avec « les lieux de sciences » (musée, expo, temps forts...).

Le numéro : 7,20 euros.

www.cahier-pedagogiques.com

DÉCROCHEURS, COMMENT RACCROCHER ?

Cahiers Pédagogiques CRAP
Numéro 444, juin 2006



L'école traditionnelle ne répond pas à tous les jeunes, que peut-on proposer aux décrocheurs que le système a exclus de fait ? Ce dossier des cahiers pédagogiques présente des moments de vécu, donne à voir et à penser et démontre qu'agir dans le système scolaire est possible.

Le numéro : 7,20 euros.

www.cahier-pedagogiques.com

LE SAVOIR SE CONSTRUIT... L'ÉMANCIPATION AUSSI

Dialogue, revue du GFEN
N° 120, avril 2006



Entre recherches, sciences de l'éducation et pratiques, Dialogue pose un regard actuel sur la démarche d'auto-socio construction du savoir, un acquis bien vivant du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). La revue propose des pistes de réflexion et de pratiques en primaire et en secondaire venant illustrer sa mise en œuvre.

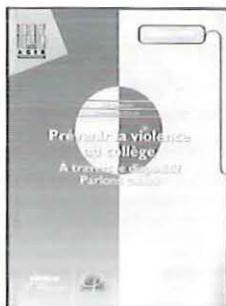
www.gfen.asso.fr

le numéro 7 euros.

PRÉVENIR LA VIOLENCE AU COLLÈGE

Vigé Franchi- Gwenaëlle Colin

CRAP-Cahiers pédagogiques, CRDP d'Amiens



A partir d'une situation de violence dans les lycées des ghettos d'Afrique du sud, post Apartheid, en 98, une enseignante et une chercheuse mettent en place le dispositif « parlons tabou » pour trouver une réponse en ouvrant le dialogue entre parents, enfants, enseignants et tous les acteurs de terrain et en favorisant l'approche identitaire et la libération de la parole.

Cette expérience est reprise en 2002 dans un collège de ZEP de Vaulx-en-velin ; des similitudes apparaissant entre les deux milieux : architectures sociales impersonnelles.

L'école est la seule présence officielle de l'état dans le quartier et en même temps elle accueille, accumule et représente l'ensemble des problèmes sociaux du public reçu. Les enseignants sont démunis devant la non motivation de leurs élèves et les montées de violence. Mais *ce qui frappe à la lecture c'est que les outils mis en place sont très proches de ce qui est mis en place dans les classes Freinet* et là sans moyens supplémentaires !

- lieux de parole,
- écoute
- analyse des situations par les jeunes et par les adultes, médiations, réparations (cf nos conseils)
- prise de conscience par l'enseignant qu'il est capable (« bon » dans le sens de « la bonne mère » de Winnicott) de répondre aux besoins et aux désarrois des jeunes et par-là même, sa fonction d'enseignant et son image d'adulte sont revalorisées.
- prise en compte de l'espace de vie (social et scolaire) qui peut être générateur de conflits
- travail d'équipe devenu indispensable

A faire lire à tous les enseignants qui ont envie de changer.

14 euros, 162 pages

Françoise Luc

LA FAMILLE CHANGE-T-ELLE ?

Sous la direction de Daniel Coum (Eres 2006) - 15 euros.

Ce petit livre est un ouvrage collectif; soyons clairs, ce n'est pas du tout un texte éducatif, dans le sens où il ne part pas des problèmes connus et rencontrés par les familles, les enfants et les éducateurs par exemple. Il s'agit d'approches croisées un peu théoriques mais facilement accessibles. Il me paraît plutôt intéressant justement parce qu'il mêle à la question de la famille et de la parentalité différents regards : historique, sociologie, ethnologique.

Quel éducateur, quel instituteur ne s'interroge-t-il pas actuellement sur la famille ? Comment s'y retrouver sur un sujet qui charrie plus d'idéologies que de faits incontestables ? Et pourtant elle change, la famille.

C'est sur ces changements que les auteurs de cet ouvrage, la plupart connus et reconnus dans leur discipline sur ce sujet, apportent des regards divers, voire divergents et c'est heureux.

Une bonne entrée en matière pour réfléchir sur la famille à la fois portée aux nues, accusée de tous les maux, que l'on dit soutenue mais qui se retrouve de plus en plus seule.

Laurent Ott

COLLECTION : UN PROJET POUR ...

Editions Delagrave : guides de poche pour l'enseignant

Favoriser

la relation maître - élèves

Gérard De Vecchi, Michelle

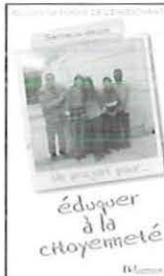
Rondeau-Revelle



Un livre qui donne des outils pour apprendre à communiquer avec les élèves. Des conseils pratiques pour établir une relation constructive professeur élève reposant sur l'écoute et non sur un rapport de force.

Eduquer à la citoyenneté

Jean François Vincent



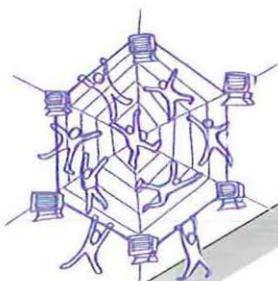
Construction de l'identité et de l'estime de soi, appropriation des valeurs nécessaires au vivre ensemble, apprentissage de la démocratie participative, construction du rapport à la loi, articulation droits/obligations, règles de vie et règlements, compréhension des enjeux juridiques, politiques, écologiques, économiques et sociaux ; l'éducation aux médias sont les titres des chapitres de ce livre qui aborde la question de la citoyenneté à l'école.

Enseigner le travail de groupe

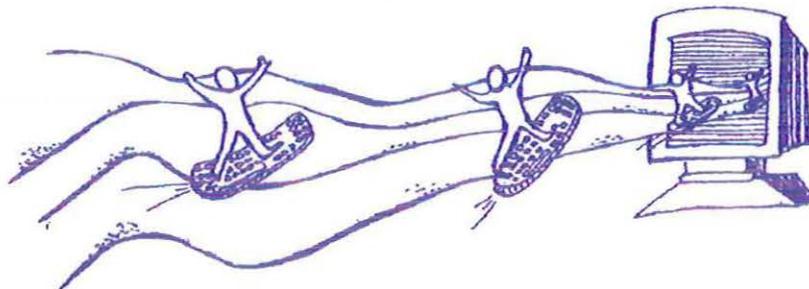
Gérard de Vecchi



Travailler en groupe, quelles représentations en ont les maîtres ? Que mettre en œuvre pour que ce soit possible et efficace pour les apprentissages de chacun des membres du groupe ? Les différents aspects du travail en groupe sont abordés, des pistes pratiques sont données dans cet écrit.



Surfons sur le web



Les nouveaux sites de l'ICEM et de la FIMEM

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

ou

FIMEM_SITE www.fimem-freinet.org

Nous en avons rêvé. Ce ne fut pas une mince affaire. Cela a nécessité de gros efforts à la fois financiers et humains. Le mouvement Freinet s'est doté d'un outil qui, profitant des nouvelles possibilités offertes par les dernières générations de sites web, devient réellement Freinet.

À nous de détourner le circuit de nos promenades afin qu'elles passent dorénavant par la Toil'ICEM et par le nouveau site de la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM), son complément.

Sortons de notre esprit l'opposition site/intranet, même si le spectateur extérieur au mouvement Freinet aura l'impression d'un système binaire « Informations - Espace de travail réservé ». Bien évidemment on trouvera sur nos sites des renseignements sur l'histoire du mouvement Freinet aussi bien que sur l'ICEM, ses activités, prises de positions ou rencontres, sur les autres mouvements affiliés à la FIMEM, sur nos publications ou les activités de nos classes. Mais les documents auxquels on aura accès sont la simple manifestation visible d'un travail élaboré dans des ateliers.

Notre espace coopératif est conçu essentiellement comme lieu de composition à plusieurs mains, à partir de groupes de travail. Derrière la vitrine se cache tout un mouvement qui par son site, invite à le rejoindre dans l'une ou l'autre de ses activités.

Dans l'Espace Coopératif, toute l'activité du Conseil d'Animation, des secteurs et laboratoires de recherche, des chantiers de production de nos outils (Le Nouvel Éducateur, Créations, les Éditions de l'ICEM, les Outils et les collections BT pour tous niveaux).

Mais nos sites ne sont pas réservés aux cotisants de l'ICEM, ils acceptent des « invités » intéressés par un projet précis : une réflexion sur la lecture, l'écriture d'une prochaine BT, la préparation d'un fichier d'orthographe ou de mathématiques. Nous rejoignent aussi bien des élèves que des enseignants.

Un espace spécifique est réservé aux jeunes, de tous niveaux, qui leur permet de produire ensemble, avec leurs classes ou isolés, avec d'autres. Ils peuvent également avoir des espaces communs avec des enseignants écrivant un projet thématique ou méthodologique, ou pour prolonger la réflexion autour d'une BT2 déjà éditée.

Les Classes Virtuelles Coopératives (CVC), sur le site de la FIMEM, offrent la possibilité d'écrire un journal en relation avec d'autres élèves, d'autres pays et permettent de réfléchir ensemble à un thème ou une difficulté de langue ou de mathématiques. Dans les matériaux produits, les enseignants pourront puiser pour l'édition d'outils en rapport direct avec les préoccupations de leurs élèves. 4 BT2 sont issues de ce type de fonctionnement, d'autres sont en projet ainsi que des fichiers.

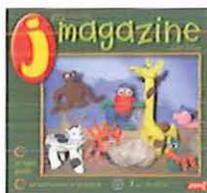
Lorsqu'on est extérieur au mouvement Freinet, le plus simple est de se présenter auprès du coordinateur du groupe que l'on aura repéré, pour lui expliquer sa demande et ses motivations.

Michel Mulat



Des revues...

J Magazine n° 272



Au sommaire

Je me demande :

La rivière

Les histoires :

Le bonhomme se promène

Et le lapin perdu

Je fabrique : *Une carte animée*

Je crée : *La peinture à la bille*

et les pages Carte blanche, BD, livre, poésie, lecture d'image.

BTJ n° 520



Les marées

Qu'est-ce qui provoque la marée ?

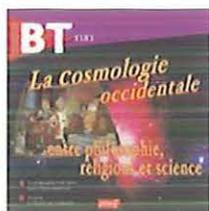
La mer ne monte pas et ne descend pas toujours autant. Pourquoi ?

Qui sont les savants qui ont fait des recherches pour comprendre les marées ?

Les marées produisent de l'énergie. Comment capter cette énergie ?

Cette BTJ répond à de nombreuses questions sur le phénomène des marées et leur impact sur la vie des hommes.

BT n° 1181



La cosmologie occidentale

La cosmologie est l'étude du ciel et des lois qui gouvernent les mouvements des astres. Il s'agit ici de raconter une histoire de la cosmologie occidentale qui fasse appel à la perception

que tout un chacun a du ciel. Ce texte ne prétend pas faire le tour de toutes les cosmologies mais se contente de suivre le fil des modèles occidentaux. Pendant des millénaires, Babyloniens, Égyptiens et autres peuples de l'Antiquité vont nommer les astres et les constellations, et noter soigneusement leurs observations. Les Babyloniens (2 000 ans avant notre ère) nous ont laissé les premières tables de données astronomiques. C'est là le point de départ d'une aventure de la connaissance qui a permis aux hommes du xx^e siècle d'envoyer des satellites autour de la Terre et de marcher sur la Lune. Mais comme on le verra, le cosmos nous réserve encore bien des mystères.

BT2 n° 92

Héloïse et Abélard



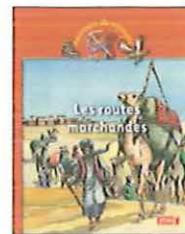
Les *Lettres* échangées entre Héloïse et Abélard, entre 1132 et 1135, nous sont parvenues depuis un univers où les voyages se font à pied et à cheval et où la poste n'est pas encore inventée.

Elles racontent leur folle passion 15 ans après. Héloïse, brillante élève, avait épousé Abélard, son célèbre professeur, vers 1118. Mais le couple à la mode connaît bientôt les affres d'une violente séparation, se retrouve confronté à la « sagesse » et commence un itinéraire spirituel.

Au-delà de cette histoire vraie qui ressemble à un roman, il y a ce merveilleux et contradictoire xii^e siècle.

Des livres...

Histoire de voyages



Les routes marchandes

Les échanges entre civilisations génèrent l'ouverture de routes marchandes. Avec ces routes du sel, de la soie, des épices, mais aussi des esclaves et de la drogue, se tissent au fil des siècles des réseaux de circulation à l'échelle du globe. Mais leur importance entraîne des conflits meurtriers entre les peuples les plus puissants qui veulent s'assurer le contrôle de ces routes.

Enfants du monde



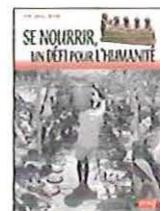
Zineb, enfant du Maroc

Zineb, petite fille marocaine, nous fait découvrir son quotidien.

Elle nous présente sa famille, son école, sa ville, ses amis mais aussi quelques coutumes et traditions des Marocains...

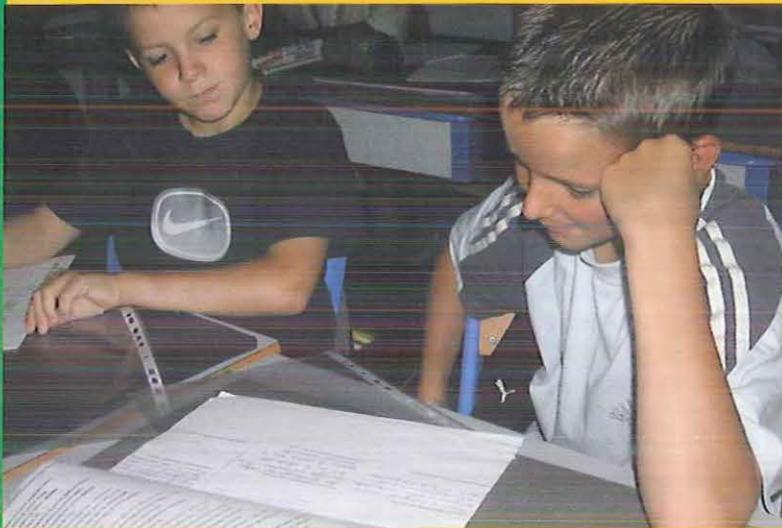
Un œil sur

Se nourrir, un défi pour l'humanité



Les deux millénaires sont ponctués de « crises de subsistance ». Au moment où les progrès de l'agro-industrie permettent d'envisager la fin de ces calamités, les conditions géopolitiques créent de nouveaux obstacles à leur résolution. Se nourrir est plus que jamais un défi à l'échelle de l'humanité.

Dans ce numéro :



Penser sa classe
 > pour accueillir
 l'imprévu

Plan de travail N°24

Travail collectif		
Education littéraire et humaine <i>français, littérature langue, histoire géographie</i>	<i>lettres - Aigénas - chasse aux mots - passé composé - anglais - bascule - tragéd + littoral</i>	
Education scientifique <i>mathématiques sciences</i>	<i>le régime alimentaire - la vie dans la mare - évaluation géométrie tableaux de mesures - calcul des sé de train - formes géométrique</i>	
Education artistique	<i>chaises - musique eau - chant</i>	
Education sportive	<i>basket</i>	
L'enfant Je suis responsable de : <i>rien</i>	Les maitresses	Les parents
J'ai aidé :		
J'ai progressé en : <i>bilan de maths</i>		
Mon comportement : ☺ ☹ ☹ ☺		

> L'enseignant,
 d'abord un metteur en scène

Dans le numéro de novembre 2006 :



Dossier :
 > Etude du milieu,
 lire les paysages

pemf

ISSN : 0991-9708
 00182
 9 770991 970002