

INSTITUT COOPERATIF DE L'ECOLE MODERNE - Pédagogie Freinet

Manifestations lycéennes

Violence à l'école :
crise de la démocratie

Dans la rue les lycéens manifestent contre l'insécurité.

Dans la presse la violence à l'école fait la une.

Découvre-t-on un phénomène nouveau ? Est-ce là événement inédit qui justifie les scoops les plus racoleurs ? Et que faire ?

Les banlieues, le chômage, l'urbanisme, la télé, la dissolution de la famille, la peur d'être les « 20 % » d'exclus, tout cela est invoqué pêle-mêle. Crises de l'école = crises de la société, on le sait bien. Mais ajoutons quelques remarques :

- La « violence » n'est pas exceptionnelle à l'école ni récente. Mais elle a été trop longtemps tue, comme une chose honteuse. Il faut aussi remarquer que si l'on parle de la violence des élèves, on ne parle pas de la violence de l'enseignant. Et pourtant la fessée, la claque sont encore bien présents (1).

- Le discours médiatique actuel cache la réalité de cette violence en exposant des cas-limites, qui sont la résultante d'une violence

constitutive de la relation pédagogique telle qu'elle s'est développée en France. Tous les travaux qui ont abordé le problème (et ils ne foisonnent pas) (2) mettent en évidence que ce qui est perçu comme violence à l'école n'est pas surtout la violence la plus brutale, mais la privation pour l'élève de sa parole : la situation de non-communication quasi-totale qui existe en salle de classe et dans les établissements. La violence des jeunes n'est-elle pas d'abord parole non aboutie ?

Les manifestations des lycéens sont-elles pas tentative de communication ? Ne pas entendre les jeunes c'est s'exposer à



Photo prêtée gracieusement par « Nice-Matin »

un regain de violence, s'enfermer dans la non-communication.

Suite en page 3

Numéro spécial

La formation des enseignants

• Qui dit réforme dit formation 2

L'expérience vécue d'une évolution pédagogique par un mouvement d'éducation populaire laïque pourra-t-elle aider à la réussite d'une réforme qui reprend les idées que ce mouvement défend depuis toujours ?

• Brésil : les « Sans-terre » forment des enseignants pour leurs écoles 4

Les « Sans-terre » de l'État de Santa Catarina ont obtenu que les enseignants soient choisis parmi eux.

• L'indifférence n'a pas droit de cité 5

Des élèves-instituteurs visitent une classe Freinet dans une école du XII^e arrondissement de Paris.

• Vers des contrats de formation personnalisée 8

Propositions d'actions et d'interventions de l'ICEM dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.

Photographies : « Nice-Matin » : p. 1 et 3 (en haut) - G. Bellot : p. 3 (en bas) - Pascale Bourgeois : p. 4 (en bas) - Marine Baro : p. 5 - José Alcobé : p. 8 - André Lefevre : p. 12 (en haut).

(1) Voir l'enquête de B. Douet, *Discipline et punitions à l'école*, PUF.

(2) Cf. E. Debarbieux, *La Violence dans la classe*, ESF, 1990.

« On coule »... « Tout fout le camp »...

C'est une lame de fond qui soulève les lycéens. Le mouvement était prévisible : trop de problèmes s'accumulaient, avec des retards considérables, et un flux grandissant de candidats en seconde.

Que veulent-ils ? Question biaisée, car les situations sont extrêmement variables, entre lycées des beaux quartiers et lycées de certaines banlieues, entre lycées d'enseignement général et lycées professionnels... Tout cela sur horizon de chômage ou d'amphis à 400.

Les demandes sont multiples et ceux qui manient facilement la parole occultent souvent des situations dramatiques : « On coule », « Tout

fout le camp » proclame un lycéen périphérique. « Pourquoi des pions ? parce que tous les jours à l'internat nos armoires sont forcées ! » « Être responsables ? on veut bien, mais ça s'apprend et il faut des conditions pour l'apprendre. »...

Des conditions, donc des moyens ! Mais ces moyens ne serviront à rien si c'est pour reproduire ou renforcer le système actuel ! Écoutons plutôt ce que disent certains lycéens :

« On aimerait que le respect soit réciproque : un prof peut dire tout ce qu'il veut d'un élève, mais l'inverse n'est pas vrai, surtout en conseil de classe ! »

« Pourquoi faut-il soumettre nos arti-

cles au proviseur avant de les publier dans le journal du lycée ? »

« Un conseil des délégués, d'accord, mais si c'est pour écouter le proviseur pendant une demi-heure... »

« On voudrait pouvoir se réunir facilement pour discuter de tout cela, au lieu des couloirs ou du préau. »

« En nous inscrivant nous signons un règlement que nous avons à peine le temps de lire... On aimerait pouvoir en discuter... » (C'est prévu, c'est possible, mais qui le sait ? qui le fait ? et dans quelles conditions bien peu démocratiques !...)

« On voudrait des foyers, une animation culturelle » (C'est possible, il y a des exemples, mais il faut des locaux, du temps, des moyens...)

« On voudrait des programmes davantage en liaison avec la vie... »

Alors, comment mettre un peu plus de démocratie et de vie au lycée ? Et si les réponses s'appelaient : gestion coopérative du travail, expression libre, techniques modernes de communication, auto-évaluation ? Cela suppose une remise en cause profonde du système actuellement en vigueur dans les classes.

Combien faudra-t-il de lames de fond pour secouer l'inertie de ceux qui s'accrochent désespérément à des valeurs révolues ?

Jacques Brunet et le Secteur Second degré de l'ICEM

Qui dit réforme dit formation

La lecture du projet diffusé par la direction des écoles est intéressante et mérite une réflexion approfondie. Cependant, il me paraît nécessaire de réagir dès à présent car je pressens un phénomène d'accélération, voire de précipitation, dans la mise en œuvre de ces orientations par l'institution scolaire. Je perçois aussi une banalisation du discours pédagogique se réclamant du respect des rythmes biologiques et du souci de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, assertions qui ne correspondent à aucune réalité tangible.

Allons-nous assister à la prolifération de la langue de bois pédagogique ?

En effet, ce projet me semble marquer une nette rupture avec la conduite exclusivement collective de la classe. « *Placer l'enfant au cœur du système éducatif* », « *Aider l'enfant à poursuivre ses apprentissages en fonction de ce qu'il a déjà acquis* », voilà une « révolution » qui confirme ce que les praticiens de l'école moderne tentent de mettre en œuvre depuis soixante ans dans l'indifférence courtoise ou la semi-clandestinité.

Le principe de réalité

Loin d'être pour eux une revanche, l'abandon officiel du concept de l'élève virtuel moyen obéit au principe de réalité et relativise les belles séquences didactiques construites sur ce paradigme que délivraient les écoles modèles.

Cette orientation, que nous ne pouvons qu'accueillir favorablement, ne se fera pas du jour au lendemain et demandera une évolution progressive des pratiques et des conceptions pédagogiques. Il ne s'agit pas de substituer à une image virtuelle de l'élève une image virtuelle de la pédagogie.

De la même façon, l'utilisation de l'erreur comme indicateur dans les processus d'apprentissages invite les enseignants à une approche épistémologique indispensable pour comprendre les itinéraires personnels d'apprentissages dans la perspective constructiviste que ces nouvelles directives laissent sous-entendre.

Si les objectifs généraux des premier et troisième cycles confirment ces nouvelles orientations pédagogiques en réclamant une dimension sociale et fonctionnelle des apprentissages, la définition des objets du second cycle est en nette contradiction avec les précédents.

Pour la lecture et l'écriture, on aura toujours recours à « la méthode », aux exercices systématiques. Comment alors concilier la rigidité d'une méthode collective à la pro-

gression préétablie (en général un manuel unique) et la gestion individuelle des apprentissages telle qu'elle est réclamée : « *plus de souplesse* »... « *pas de structuration prématurée*... »

Cette volonté de prendre en compte les diversités (rythmes, niveaux, etc.) des enfants face à l'apprentissage de l'écrit ne se réalise pas par décret. Ce souci doit être géré quotidiennement sur toute la période de l'apprentissage.

La gestion de la diversité de l'évolution cognitive des enfants réclame une organisation qui ne doit rien au spontanéisme, à la bonne volonté et encore moins à la non-directivité.

L'autonomie ne se décrète pas

D'autres aspects de ce projet me paraissent sinon contradictoires, du moins insuffisamment explicités, ou difficiles à concrétiser dans la période de transition qui sera indispensable à l'évolution pédagogique souhaitée.

La notion d'objectifs prioritaires, si elle ne doit pas faire l'objet d'une interprétation minimaliste, exigera cependant l'abandon de certaines connaissances qui faisaient l'objet d'une « surdotation » du temps qui leur était consacré.

De même, la définition d'objectifs de savoir-faire et de comportements qui ne sont pas incompatibles avec des exigences de contenu risque de générer une pratique mécaniste, « applicativiste » de ces activités et de favoriser l'apparition de nouveaux manuels. Le risque est de voir transmettre des savoir-faire et des comportements sous forme de leçons et non de provoquer leur appropriation par des activités authentiques.

Pour le cycle de consolidation, il est intéressant de constater l'importance donnée à la langue dans son aspect fonctionnel de communication (expression écrite et orale).

Néanmoins, le rappel fréquent des Instructions officielles précédentes avec tout leur contenu métalinguistique pose un problème qui sera difficile à résoudre dans le cadre de la succession des séquences didactiques.

Les instituteurs pourront-ils consacrer plus de temps aux activités langagières fonctionnelles alors qu'ils utilisent la plus grande partie du temps réservé au français à l'étude de la langue écrite (grammaire, conjugaison, orthographe grammaticale...) ?

La discussion de ces nouveaux objectifs pourrait peut-être donner l'occasion de poser la question de la rentabilité réelle de cet enseignement grammatical (du moins sous la forme actuelle) au terme de la scolarité primaire ou même du premier cycle.

Il faut saluer aussi le dépoussiérage des objectifs de mathématiques qui place le raisonnement au premier plan et qui privilégie l'activité du sujet avec cependant le risque de voir réclamer *ex-abrupto* certaines exigences de raisonnement ou de retomber dans une modélisation excessive.

On le voit, si de nombreux points de ce projet soulèvent des interrogations ou des critiques, il n'en reste pas moins que ces orientations constituent une rupture du moins dans le discours, par rapport aux pratiques actuelles que nous ne pouvons qu'approuver. On sent au travers de ces objectifs, le désir de l'institution de voir les enfants comme les enseignants évoluer vers plus d'autonomie. Mais cette autonomie ne se décrète pas ; ce sont les individus qui la construisent pas à pas.



Les écueils qui guettent la réforme

Qu'en sera-t-il de la mise en œuvre de ces nouveaux objectifs de cycles ?

De nombreux écueils guettent cette réforme, car c'est d'une véritable réforme qu'il s'agit : réforme Bourdieu ? Migeon ? Jospin ?...

Le premier des dangers est lié à la période d'évolution indispensable et aux comportements des IDEN ; laissera-t-on le temps et la réflexion nécessaires aux enseignants pour « détruire » leur pratique essentiellement collective et s'approprier de nouvelles techniques pédagogiques ?

Cette évolution sera-t-elle guidée ou conduite en force par les IDEN ? Il faut remarquer que l'évolution réclamée représente dans l'esprit des enseignants un effort autant pédagogique que psychologique. Ce qui est en cause, c'est le changement de la représentation psychosociale de l'élève pour en

faire un individu non modélisable ayant une dimension cognitive, psychologique et sociale.

Assistera-t-on à une évolution superficielle uniquement adoptée pour être en conformité avec le dernier « dada » du ministre ? (Des ministres et des réformes, on en verra d'autres !) Mais une mise en œuvre trop directive risque aussi d'avoir des conséquences désastreuses (réforme des maths modernes) qui conforterait la conception de l'instituteur « exécutant non impliqué dans la pratique qu'on lui impose ».

Ou bien alors, allons-nous assister à l'éclatement du groupe classe par la systématisation des groupes de niveaux par discipline, solution possible pour retrouver une homogénéité sécurisante garantissant *a priori* un rendement didactique conforme à la tradition. L'école se transformera-t-elle en « mini-collège » ?

Si cette solution est séduisante sur le plan des savoirs, pourra-t-elle répondre à la demande grandissante de structuration sociale que nécessite la présence d'enfants de plus en plus mal structurés. (Familles éclatées, diversités socioculturelles, conceptions éducatives familiales disparates ou inexistantes...)

L'ampleur de la tâche

Cette nouvelle conception d'une école plus souple plus centrée sur l'individu, plus ouverte, si elle vient nous conforter dans nos pratiques va aussi permettre une pression accrue des milieux familiaux friands de compétition sociale scolaire.

Le cycle des apprentissages fondamentaux risque d'en être la première victime.

En effet, comment les maîtresses de grande section pourront-elles gérer la demande, quelquefois légitime, de parents qui pensent que leur enfant est capable de faire ce cycle en deux ans ?

Y aura-t-il des méthodes en grande section ? Quelles méthodes seront utilisées ?

Les exigences de connaissances métalinguistiques réclamées dans la troisième année de cycle ne risquent-elles pas de conduire les maîtresses ou les maîtres de la première année à augmenter le rythme de travail pour permettre aux enfants rapides de suivre le cycle en deux ans ?

Et cela pour répondre à la demande de quelques parents issus de bons milieux.

L'admission au CP en cours d'année d'un enfant prêt pour la lecture est-elle compatible avec la progression rigide du manuel ?

Va-t-on vers la constitution de groupes de niveaux en grande section ?

(Suite de la page 2)

Si c'est la troisième année du cycle qui doit être « sautée », les connaissances grammaticales du CE1 sont alors caduques. Pourquoi ne pas les supprimer, fixer comme seul et unique objectif l'apprentissage de la langue écrite sur deux, trois ou quatre années et exiger une approche exclusivement casuèle de la grammaire ! Cette condition me paraît indispensable à la réussite de ce cycle fondamental.

Deux, trois ou quatre années pour apprendre à lire et à écrire en lisant et en écrivant dans le cadre des activités authentiques de communication et non en étudiant la langue comme un objet de connaissance.

Il faut reconnaître honnêtement que ce projet oriente l'école dans une direction que nous ne pouvons qu'encourager. Cette réforme laisse entrevoir une inversion du champ pédagogique. L'enfant, et non le savoir, est au centre du système éducatif.

Depuis plus de soixante ans en tant que praticiens de la pédagogie Freinet nous avons travaillé sur le plan individuel et collectif pour promouvoir cette philosophie de l'école. Il nous faudra peut-être faire un effort pour ne pas céder à un sentiment de dépossession, justifié ou non, que peut susciter l'utilisation d'idées que nous avons défendues parfois dans l'hostilité*.

Nous savons tous combien l'évolution des pratiques pédagogiques est liée à la personnalité et aux conceptions philosophiques et politiques de chacun. Nous n'avons pas de réponse miracle et nous ne souhaitons pas devenir une pédagogie officielle. Cependant, il serait peut-être utile que nos expériences, nos réussites, nos doutes et nos interrogations puissent être entendus par l'institution scolaire.

Il n'existe pas de pédagogie modélisable, mais peut-être l'expérience vécue d'une évolution pédagogique par un mouvement d'éducation populaire laïque pourrait aider à la réussite d'une réforme qui reprend des idées que ce mouvement défend depuis toujours.

Cela s'appellerait de la coopération.

*Jany Gibert,
14 octobre 1990*

Je m'aperçois que je n'ai pas parlé des moyens. Il va s'en dire que les conditions matérielles, même si elles ne sont pas suffisantes, restent cependant déterminantes pour favoriser un changement dans les pratiques pédagogiques (effectifs, locaux, matériel, formation, etc.).

* Ce phénomène a été observé par les psychosociologues dans l'étude des minorités innovantes.

Violence à l'école : crise de la démocratie

(Suite de la page 1)

Certains se plaignent d'un défaut de formulation claire des revendications lycéennes : mais l'école les a-t-elle préparés à la prise de parole ? Les a-t-elle considérés comme des citoyens ?

- La situation des lycéens et des universités est lourde, d'une imprévoyance de plusieurs décennies. Notre société n'a pas su gérer la démocratisation de l'enseignement, rendue inéluctable par la prolongation de la scolarité à seize ans. Comment pourrait-elle maintenant gérer la prolongation de fait de la scolarité à 18 ans et plus ?

Cet héritage qui ne peut être résorbé qu'en termes de moyens se double d'un héritage tout aussi négatif, mais plus désarçonnant : « maître-qui-parle » et de « l'élève-qui-écoute » et qui est significatif de la privation de citoyenneté infligée à l'enfant et à l'adolescent. La « violence des jeunes » est une crise de la démocratie.

Alors répondre en termes de moyens ? Certes. Mais à moins de vouloir être aspiré dans la spirale du toujours plus c'est totalement insuffisant. Il faut établir des circuits de communication. Mais pas seulement pour « écouter » les jeunes, ni même les aider à formuler leurs reven-



dications, qui pourraient ainsi être prises en compte – ce qui serait une autre forme de paternalisme. Si le droit à l'expression doit être activé pour les jeunes, il est inséparable des devoirs y afférant, c'est-à-dire d'un « faire AVEC les

jeunes », avec une vraie « pédagogie du budget ». Un plan pour l'éducation et la formation doit être élaboré avec eux, au niveau local (dans la classe, dans l'établissement), comme au niveau national, avec une effective association des représentants d'élèves au Conseil supérieur de l'éducation par exemple. Les moyens nouveaux dégagés doivent être cogérés plutôt que simplement octroyés.

A l'évidence deux obstacles doivent alors être levés.

Le premier est celui de la représentativité des coordinations lycéennes. Un « représentant » ne saurait être autoproclamé et ce n'est pas parce qu'il est « jeune » qu'il y a garantie de démocratie. Ce premier obstacle ne peut être levé que par l'organisation d'une démocratie directe, de proximité, dans les classes et dans les établissements. Mais cela ne s'improvise pas et les meilleures intentions peuvent aboutir à une coupure et une méfiance encore plus profonde, une véritable déchirure chez les jeunes eux-mêmes dont les « représentants » seraient enfants des classes dirigeantes, à la parole plus facile.

Le deuxième obstacle est la non-formation des éducateurs à l'animation de groupes de parole, à la coopération entre adultes et jeunes. Bref, plus que médiateurs, les adultes risqueraient très vite d'apparaître comme des récupérateurs décriés. Une transformation de la formation des enseignants ne saurait reposer sur une conception purement « universitaire » : le plus grand risque couru par la création des IUFM est la prégnance encore plus forte du modèle du cours magistral, dont il faut à tout prix se dépen-

dre. Seule l'élaboration de projets de formation entre adultes pourra à terme remettre en cause la représentation scolastique dominante.

L'apprentissage des disciplines n'est pas apprentissage d'une discipline civique. Toute solution ne peut qu'être à long terme, intégrant les apports des pédagogues qui depuis longtemps vivent avec les apprenants le partage direct des responsabilités,

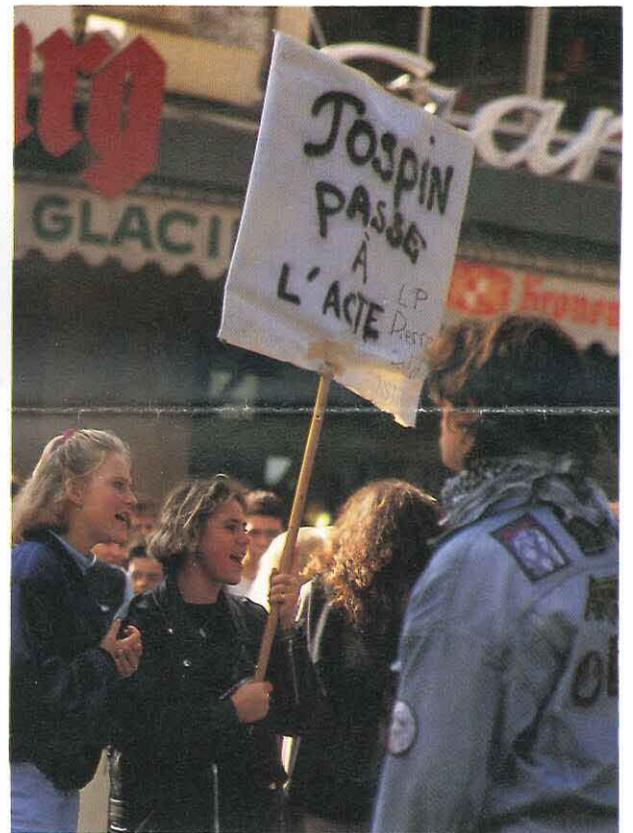


Photo prêtée gracieusement par « Nice-Matin »

bref l'apport de la coopération, ce mot qui ne figure pas dans la « loi d'orientation ». C'est chez eux qu'il faut puiser les médiateurs actuels. Non pas dans la hiérarchie, dont ce n'est pas le rôle, qui serait plutôt celui d'un facilitateur. Mais là aussi la remise en cause est si douloureuse que l'on peut craindre que la non-parole dégénère encore plus en violence.

Il est quand même aberrant que les solutions proposées aux problèmes de l'école ne soient jamais pédagogiques – même si elles ne doivent pas être que pédagogiques. Il faut aussi – même si c'est bien difficile – remettre en cause les professionnels de l'éducation.

Éric Debarbieux

Brésil

Les « Sans-terre » forment des enseignants pour leurs écoles

Pendant les deux années qui ont séparé les Ridef (Rencontre internationale des éducateurs Freinet) du Brésil et de Finlande, des relations de solidarité se sont développées entre le Brésil et l'Europe, en particulier avec la Suisse, l'Italie et la France. La RIDEF de 1990 a été l'occasion de faire le point et de mieux préciser les actions qu'il est possible de mener avec les écoles populaires du Brésil : voyage-échanges d'enseignants, aide à la formation, développement de la correspondance interscolaire aussi bien entre le Brésil et l'Europe qu'entre les écoles populaires brésiliennes. Nous présentons ici l'action suivie par la commission Solidarité internationale de l'ICEM avec les « Sans-terre » de Santa Catarina.

Une école surprenante

Depuis Florianopolis, sur la côte, nous avons fait douze heures de car et cinq heures de voiture dont une bonne partie de pistes cahotantes. Puis nous avons traversé, sur la remorque d'un tracteur, des bois en cours de défrichage et quelques champs de terre rouge avant d'arriver à la surprenante école de Téréza, l'école de l'*assentamento* de Papuan à Abelardoluz, au fin fond de l'État de Santa Catarina, au sud du Brésil.

L'*assentamento* ? C'est l'endroit où quelques dizaines de familles ont obtenu des terres dans le cadre de la réforme agraire.

Téréza ? Une jeune institutrice qui travaille ici et qui était venue nous parler de la situation des « Sans-terre » et de son travail, lors de la Ridef qui s'est tenue à Florianopolis en juillet 1988.

Surprenante cette école ? Chaque *assentamento* a droit à son école, il est vrai, mais encore faut-il se battre pour obtenir effectivement la construction d'un bâtiment qui s'avère peu adapté aux réalités locales (il n'y aura jamais l'eau courante au lavabo !) tandis que l'essentiel (cahiers, crayons, livres) manque cruellement. Il y a en Santa Catarina vingt-deux écoles comme celle-ci et soixante enseignants (tes). Les enfants ont quatre heures de classe par jour ; chaque instituteur (trice) enseigne à deux classes dans la journée et souvent aussi aux adultes le soir.

Les « Sans-terre » ont obtenu que les enseignants soient choisis parmi eux. C'est donc le cas de Téréza. Les familles installées ici ont longtemps erré de village en village à la recherche d'emplois temporaires, logeant le plus souvent dans les

bidonvilles. Les enfants n'ont pratiquement pas été scolarisés ou se sont mal intégrés dans les écoles municipales.

Ces familles ont ensuite vécu quelque temps dans des campements provisoires organisés par le « Mouvement des Sans-terre » sur les terrains qui doivent être expropriés. Ils ont eu ainsi une expérience de la vie communautaire que l'on retrouve dans la gestion de l'école : les parents peuvent être amenés à remplacer l'enseignant si celui-ci part pour une réunion, par exemple.

Enseigner la survie

Téréza s'occupait déjà des enfants dans le campement. Elle avait compris la nécessité de partir de leurs réalités, en constatant l'inadaptation des livres scolaires qui parlent de la vie urbaine.

L'objectif des enseignants est de permettre à ces enfants de devenir des paysans capables de s'en sortir dans les conditions difficiles où ils se trouvent (terres arides, concurrence économique).

Les problèmes concrets de leur vie (se nourrir, cultiver, vendre) sont d'autant mieux pris en compte que les enseignants y sont aussi confrontés.

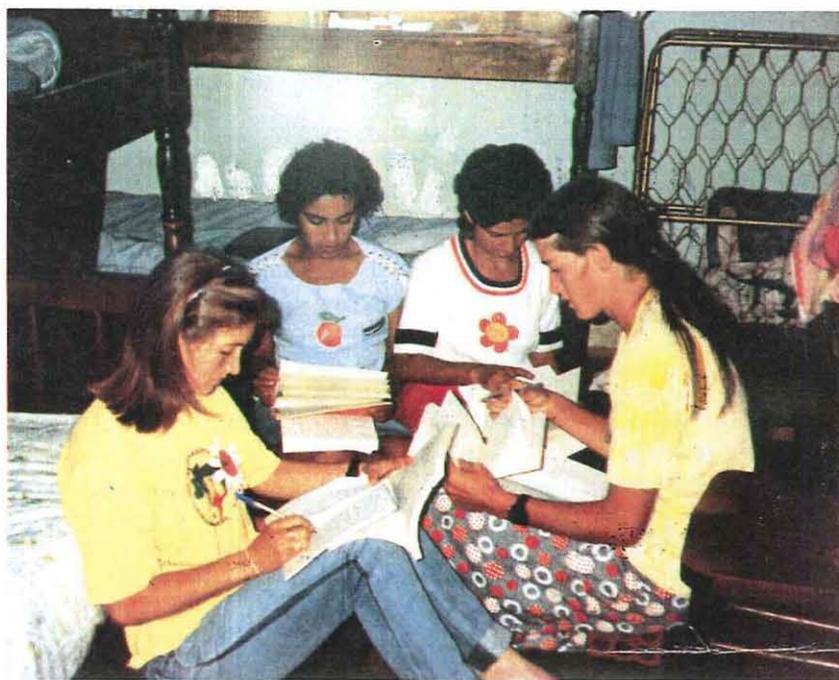
Ceux-ci ont d'ailleurs souvent un rôle dans la coordination de la vie communautaire.

L'apprentissage de la lecture s'inspire des méthodes de Paulo Freire mais on retrouve dans ce que dit Téréza beaucoup d'idées de Freinet qu'elle ne connaît pourtant pas.

La situation de ces enseignants est précaire. Pour conserver leur poste, ils (elles) doivent rapidement obtenir le « Magister » (diplôme d'enseignement équivalent à notre CAP d'instituteur mais niveau bac). Les cours de formation organisés par le ministère sont inadaptés à leur cas. Aussi le Mouvement des Sans-terre tente-t-il de mettre en place des sessions de formation afin de leur apporter les connaissances nécessaires dans les différentes matières et en pédagogie. Ce sont aussi des moments d'échange très fructueux.

Être solidaires

Pour cette formation, les compétences existent sur place (enseignants des établissements d'enseignement supérieur de la région dont certains font connaître la pédagogie Freinet), mais l'argent manque pour payer ces enseignants, pour les déplacements et le matériel. L'ICEM a donc apporté un soutien



Des institutrices en formation. Téréza est la deuxième à partir de la gauche



L'école de l'*assentamento* de Papuan à Abelardoluz

financier à cette formation dans le cadre de la commission Solidarité internationale avec l'aide en particulier du groupe départemental de la Sarthe et d'une organisation non gouvernementale spécialisée dans ce genre de projet de développement : la CIMADE (service œcuménique d'entraide).

Dans ce pays, le droit à la terre et le droit à l'éducation sont inscrits dans la loi. Le projet de la réforme agraire en 1985 prévoyait de distribuer 480 millions d'hectares à 7 millions de paysans en quinze ans. Cet objectif sera loin d'être atteint. Les lois restent lettres mortes et cette action de formation avec les Sans-terre touche des familles qui luttent pour

en obtenir l'application dans l'espoir de construire pour leurs enfants un avenir meilleur.

En parallèle à l'aide financière, des échanges entre enseignants sur la pédagogie s'ébauchent et nous tentons d'établir des correspondances avec quelques classes. Les classes intéressées par cet échange peuvent m'en faire la demande (les traductions devront être faites en France). Vous pouvez aussi vous associer aux actions de la commission Solidarité internationale.

Pascale Bourgeois
39, square de Sétif
35200 Rennes

Formation initiale

L'indifférence n'a pas droit de cité

Des élèves-instituteurs visitent une classe Freinet dans une école du XII^e arrondissement de Paris. Niveau CE1

13 h 30 : Nous arrivons (sept élèves-instituteurs de l'École normale). Nous entrons dans une classe différente de celles que l'on visite ordinairement.

Une formidable leçon de... démocratie

Impression première de fouillis. Beaucoup de choses affichées sur les murs, sur les fenêtres, sur le tableau, partout : textes imprimés, consignes, règles de vie, affiches, tracts... Mais, tout de suite le regard se pose sur les enfants qui s'activent immédiatement, sans que l'institutrice ait dit quoi que ce soit.

Deuxième impression : indépendance, autonomie des enfants. Chacun s'active, se lève, parle, discute avec son voisin, se concentre sur un exercice. Pas un ne fait la même chose en même temps qu'un autre. Pas un ne fait rien. Un enfant ne fait jamais rien. Encore moins dans cette pédagogie, visiblement. L'institutrice passe d'un enfant à l'autre pour aider, contrôler, signer ce qui est fini, discuter, conseiller. Les enfants l'interpellent quand ils en ont besoin mais ne se privent pas de nous solliciter immédiatement pour que nous les aidions. Ils ont une facilité étonnante, exceptionnelle pour entrer en contact avec nous. En fait, ils tirent parti de ce qu'ils ont « sous la main ». L'institutrice, bien sûr, les laisse faire. L'entraide est à la base de cette pédagogie. L'adulte n'est pas un maître qui fait peur, mais quelqu'un sur qui l'on peut compter, à qui l'on peut parler. Les enfants nous expliquent volontiers ce qu'ils font avec beaucoup d'assurance, de réflexion, d'une voix bien posée, sûre, sereine. Ils ont l'habitude de parler en groupe, de s'exprimer. La parole ne se donne pas autoritairement, elle se prend lorsqu'on a quelque chose à dire. L'enfant n'est pas un animal craintif qui courbe le dos et baisse le ton devant l'adulte tout-puissant. Quel plaisir de parler librement à un enfant et de l'écouter tout aussi librement s'exprimer ! Dans leur comportement, les enfants nous ont tout de suite intégrés à la vie de leur classe. Aucun mépris, aucune indifférence face à « l'autre ». Au contraire, une ac-



Classe de Marine Baro

ception totale, immédiate, de celui qui vient vous visiter. Acceptation d'autant plus rapide que que l'on ne craint pas son jugement. Formidable leçon de... démocratie !

14 h 30 : Certaines normaliennes se sentent mal et disparaissent. Elles en ont assez vu ! C'est trop de liberté pour elles ! Leurs repères se sont certainement fissurés et elles sont parties avant de s'effondrer ! Tant pis pour elles... Mais je pense (naïvement ?) que ce qu'elles ont vu et perçu l'espace d'une heure ne peut pas ne pas les avoir ébranlées, touchées. S'en souviendront-elles ?

Tout part des propositions des enfants

Nous sommes cinq normaliens désormais. L'après-midi est chaude, étouffante. Les enfants travaillent, s'appliquent à finir leur contrat pour la journée. Chacun a organisé sa journée comme il l'a voulu sachant ce qu'il avait à faire et pourquoi il le faisait. Ici, tout part des propositions des enfants. Le travail de la semaine s'organise à partir de leur désir, qui est donc pris en compte.

L'institutrice assure une présence discrète, toujours à l'écoute des enfants. On ne la voit pas, mais elle est là, attentive à tout ce qui se passe. Son regard sait être discret, distant. Il ne juge pas l'en-

fant qui se sent soutenu et non épié. Il est ainsi en confiance puisqu'on lui fait confiance. Et, c'est cette même confiance que l'enfant réinvestit sur les visiteurs que nous sommes. Notre présence ne les a pas perturbés. Ils nous ont fait « vivre », c'est-à-dire participer dès qu'ils ont pu. Je ne sais pas si beaucoup d'entre nous ont eu conscience de ce phénomène tant il nous paraît aller de soi venant de jeunes enfants. Et pourtant, nous-mêmes avons perdu ce sens de l'hospitalité, nous ignorons sans cesse ceux qui vivent à côté de nous. La pédagogie traditionnelle ne favorise-t-elle pas, en permanence, de façon implicite, cet entraînement à l'indifférence ?

Peut-être que la plus belle réussite de la pédagogie Freinet est de rendre les enfants sensibles à ce qui se passe autour d'eux : « *Je suis à côté de toi. Tu existes pour moi puisqu'il ne fait pas de doute que j'existe pour toi. Passons un moment ensemble.* »

C'est un message que les enfants, par leur attitude, nous ont transmis.

15 heures - Récréation : Certains enfants sortent. D'autres continuent à travailler. Nous en profitons pour poser des questions à l'institutrice. Toutes ses réponses sont claires, intéressantes. Ici, rien n'est anodin, tout a une explication, une raison d'être. Tout se justifie. Le respect de l'enfant est à ce prix.

Ceux qui étaient sortis reviennent, reprennent leur travail. Ils

n'ont pas besoin de l'adulte pour se prendre en charge. Et l'institutrice, libérée de toute prise en charge infantilisante, est disponible pour d'autres tâches. Cela aussi paraît aller de soi dans cette classe, mais c'est évidemment le fruit d'une philosophie, d'une conception pédagogique.

L'heure du bilan

Bientôt 16 heures : Les enfants vont arrêter leur travail. L'heure du bilan arrive. Chaque jour, un groupe d'enfants réunis autour de quelques tables vient dire aux autres ce qu'il a fait dans sa journée et s'il a rempli son contrat. Chaque enfant du groupe passe à son tour, demande le silence, « fait sa police » pour s'assurer qu'il ne parle pas dans le vide et se met alors à dire aux autres ce qu'il a fait. Ainsi tout le monde est sensibilisé au travail, au sort de chacun. L'indifférence n'a pas droit de cité. Les autres enfants, assis à leur bureau, écoutent dans la position qui leur sied. L'adulte n'est pas là pour imposer aux enfants un stéréotype d'attitude soi-disant d'écoute. Comme si on ne pouvait écouter l'autre qu'assis les bras croisés !

Le respect de l'enfant est total. Il ne s'exerce pas seulement à certains moments comme c'est souvent le cas ailleurs. Ici, les règles sont établies avec les enfants, avec leur assentiment. Ils connaissent les limites à ne pas dépasser d'autant mieux qu'ils ont participé à leur élaboration.

16 h 10 : L'institutrice lit une histoire choisie par l'un des enfants. Ils écoutent, réagissent, rigolent et donnent éventuellement leur avis.

16 h 20 : Rangement, nettoyage. On respecte le matériel, la classe. Le fouillis constaté par l'adulte nouveau qui entre pour la première fois dans la classe n'en est pas un. Si l'on observe bien, tout a une place. Tout se range à un endroit précis que chaque enfant connaît et respecte.

16 h 30 : Nous les quittons. Pour ma part, à regret, tant mon admiration est grande pour ce que je viens de voir.

Freinet peut dormir tranquille. Il n'a pas perdu son temps. Les enfants s'en souviendront...

Pascal Huvet, mai 1990

Savoir - Savoir-faire

Compte rendu d'un atelier pédagogique « Enfants en difficulté »
organisé par des enseignants d'école primaire, de collège, de lycée et d'école spécialisée.

Documents 1

(Communiqués par Anne-Marie Duveau, professeur de mathématiques, niveau collège.) Nous reproduisons ci-après quatre grilles d'évaluation :

- C1 - Prise en charge de mon travail. - N1 - Nombres et opérations.
- C2 - Comportement. - N2 - Nombres et opérations.

NOM	Prise en charge de mon travail	C1
	Le matériel J'ai toujours : - mon classeur de math - une réserve de feuilles - ciseaux, colle et gomme - règle, équerre, compas	
	Le travail à la maison - Il est toujours fait - Je le corrige soigneusement en classe	
	Le travail en classe - J'écoute et je respecte les consignes - Je démarre tout de suite - Mes travaux sont soignés et bien présentés	
	Le classeur - Il est en ordre - Rien ne manque (voir fiche 02) (3 notes supérieures ou égales à 16)	
	Désir de progresser - Je sais repérer mes erreurs - Je connais mes difficultés et je m'exerce pour m'améliorer - Je pose des questions quand je n'ai pas compris.	

	Comportement	C2	Mon avis
a)	Je sais tenir ma place dans les séances collectives - J'écoute ce qui se dit - Je ne parle qu'après avoir demandé et reçu la parole - Je ne gêne pas - Je laisse ma place propre en sortant		
b)	Je sais travailler en groupe - Je me mets spontanément au travail - Je travaille dans le calme - Je ne gêne pas mon groupe, ni les autres groupes - J'écoute les consignes du « chef de groupe ».		
c)	Je participe à la vie coopérative de la classe - J'ai une responsabilité et je l'exerce correctement - En réunion, j'interviens souvent de façon constructive - Je respecte l'avis des autres.		
d)	Je suis un « chef de groupe » efficace - Je lis ou rappelle les consignes à mon groupe - Je fais attention • au temps qui passe • au bruit - J'encourage mes camarades à bien faire le travail - Je respecte mes camarades.		
e)	Je sais diriger, animer - une réunion coopérative - une recherche en math - un grand groupe de travail - Je suis toujours prêt à aider la classe • à ne pas perdre de temps • à s'organiser le mieux possible		

Échange de pratiques

Comment aider les enfants en difficulté ? Pour A. M., collège, mathématiques :

Le programme est affiché. Un test est passé après chaque notion étudiée. Il y a possibilité de repasser le test. Une grille d'évaluation des savoir-faire (voir documents 1) a été élaborée. Donner des exercices à faire à la maison pour améliorer les savoir-faire.

Peut-être ne faut-il pas trop s'acharner sur une difficulté ? Reste le problème de la gestion du temps : aider l'enfant en difficulté et continuer avec les autres. L'élève en difficulté ne prendra-t-il pas toujours plus de retard si on reprend systématiquement avec lui ?

Le travail en équipe est nécessaire pour mettre en place un fonctionnement différent, surtout en collège et en lycée.

Pour A. et C., classe de CM2 (institutrices à mi-temps sur la même classe) :

Une heure de travail individuel par

jour que chaque enfant gère sur une semaine.

Lundi matin : écrire le contrat de travail pour les quatre heures en tenant compte de « ce que je dois refaire ou corriger », de « ce qui me paraît important de faire », de « ce que j'aime faire ».

En même temps, écrire dans le contrat deux critères liés à la manière de travailler et au comportement, choisis dans la liste que possède chaque enfant (voir documents 2).

Après chaque fiche ou autre travail individuel, écrire en une ou deux phrases, ce que ce travail a apporté.

Samedi matin : bilan du travail individuel.

J'ai fini mon contrat ou non. Pourquoi ? Points verts, orange ou rouges dans le tableau d'évaluation pour les deux critères choisis.

Ce fonctionnement permet de résoudre un peu le problème de la gestion du temps évoqué précédemment. Il permet de travailler individuellement avec un enfant en difficulté.

L'enfant doit s'arrêter pour voir ce qu'il a acquis, où il en est.

Nombres et opérations	N1	Où chercher
Je sais, mentalement : • multiplier par 10 - 100 - 1 000 - 0,1 - 0,01 par 2 - 4 - 5 - 11 par 20 - 40 - 50 - 200 - 400 - 500 • diviser par 10 - 100 - 1 000 par 2 - 4 - 5.		
Je sais écrire correctement les nombres • reconnaître les entiers • simplifier l'écriture des décimaux • utiliser les fractions simples • passer de 1/10 à 0,1 - de 1/100 à 0,01		
Je sais faire les quatre opérations et les preuves, sans virgule (ensemble N).		
Je sais faire les quatre opérations et les preuves, avec virgule (ensemble D+).		
Je sais comparer des entiers relatifs, m'en servir pour des repérages (ensemble Z).		

Nombres et opérations	N2
Je sais - comparer - des naturels - arrondir - des décimaux - ranger	
Je sais donner un ordre de grandeur d'un résultat	
Je sais - utiliser les propriétés des opérations - respecter les priorités - travailler avec les parenthèses	
Je sais - reconnaître des nombres proportionnels - calculer des pourcentages	
Je sais - calculer avec des lettres - utiliser une formule mathématique	

Au début de la journée, exposer les objectifs et les contenus de la journée, pour que l'enfant soit partie prenante dans le travail.

Comment réussir ? Savoir faire ?

Au lieu de reprendre les exercices s'il y a difficulté, ne vaut-il pas mieux essayer d'interroger l'enfant pour voir comment il travaille, comment il apprend ?

Reprendre des exercices pour les enfants qui, ponctuellement, n'ont pas compris une notion. Travailler l'aspect méthodique avec l'enfant qui échoue partout.

Par rapport à des objectifs de savoir-faire, quels outils mettre en place ? Des grilles par matière.

Des savoir-faire utiles dans beaucoup de matières (exemple le graphique). (Voir document 3).

D'une part, définir des savoir-faire à l'avance (utiliser le dictionnaire, lire un graphique) ; d'autre part saisir les opportunités. Cela implique deux approches pédagogiques, à savoir

les apprentissages systématiques et la libre recherche, le travail par projet.

Après chaque étude ou recherche, s'arrêter, parler aux enfants : « Qu'est-ce que tu as appris, qu'est-ce que tu as appris à faire ? »

A partir de cet entretien, établir un tableau récapitulatif des savoir-faire que les enfants pensent avoir acquis, pour les envoyer ensuite plus facilement les uns chez les autres : « Tu vois, lui sait faire telle chose, va le trouver. »

La grille sera parlante et partira de la formulation des élèves.

Fixer des savoir-faire au départ sur un tableau. Laisser le tableau ouvert pour en rajouter au fur et à mesure. Il faut que l'enfant sache qu'il a un outil une fois qu'il a acquis un savoir-faire. Il doit y penser et s'en servir. Cela permet de valoriser ce que chacun sait, on arrive ainsi à une pédagogie de la réussite. Les situations seront diversifiées, de nombreux apprentissages de savoir-faire se feront en parallèle.

Si l'enfant sait que ce qu'il a appris est noté sur un tableau, qu'il est

porteur de ce savoir-faire vis-à-vis de la classe, il sera plus motivé pour le retenir.

Engagement de l'enfant qui sait. S'il dit et note sur le tableau récapitulatif « Je sais sauvegarder un texte sur l'ordinateur », il est responsable, il sait montrer aux autres. Ça doit marcher sinon le copain va perdre son texte.

Apprendre à apprendre

« L'air ambiant », la consultation nationale, la pédagogie du projet, la pédagogie différenciée, tout va dans le sens « apprendre à apprendre ». Nous avons des outils pour répondre à ces objectifs mais il ne faut pas attendre des résultats

concrets collectifs au bout de deux mois. Peut-être est-ce là que la pédagogie Freinet s'écarte de ce qui nous paraît être encore un phénomène de mode. Elle utilise les outils mais dans une démarche plus globale de pédagogie coopérative. Cette démarche n'est pas « un remède » pour les enfants en difficulté, mais permet à tous les enfants de progresser, à partir de leurs réussites personnelles.

Bien entendu, nous accueillerons favorablement toute remarque ou réflexion au sujet du contenu de cet article. Il s'agit en fait d'une mise en forme de notes prises pendant l'atelier.

Pour le groupe : Claudine Braun
Adresse pour réflexion ou témoignage : 4, rue des Fleurs - 68490 Ottmarsheim

Document 3

(Communiqué par Jean-Pierre Bourreau, professeur d'histoire-géo, collège.)

Org.	Évaluation des savoir-faire		
4 ^e	NOM : Prénom :		
	Je sais faire :		
	Non	un peu	Oui
Graphiques	- Construire un graphique : courbe barres autres		
	- Je sais lire un graphique - Décrire un graphique ou un tableau de chiffres - Expliquer ce qui a été observé - Étudier un diagramme climatique - Étudier une pyramide des âges		
Textes	- Situer et dater le texte - S'assurer que tout est compris - Dégager l'idée générale - Trouver les éléments de réponse - Formuler la réponse de façon personnelle - Élaborer un schéma à partir d'un texte - Faire la critique d'un texte		
Cartes	- Trouver et lire les informations - Préparer un fond de carte - Reporter des informations d'une carte sur une autre - Faire une carte en sélectionnant les informations à représenter - Décrire un phénomène à partir d'une ou plusieurs cartes - Élaborer une carte schématique		
Photos - Grabures	- Situer le doc. dans le temps et l'espace - Décrire le doc. (reconnaître les différents éléments du doc.) - Dire ce que le doc. nous apprend - Faire un croquis à partir d'un document - Faire la critique du document		
Schémas	- Lire et comprendre les informations - Décrire un phénomène à partir d'un ou plusieurs schémas.		

Documents 2

(Communiqués par Claudine Braun, cours moyen)

Exemple d'un contrat hebdomadaire

Lundi 6 novembre

Mon contrat de la semaine

Attention : après chaque fiche, j'écris ce que j'ai appris avec la fiche faite.

- finir le livre
- 1 fiche de numération
- 1 fiche Atel E.X

Je me déplace très discrètement. Je participe en apportant des informations.

Chaque enfant possède les deux listes ci-après. Chaque semaine, il choisit dans chacune un objectif de comportement.

1. Je contrôle mon attitude en classe

Je respecte les décisions communes.
Je travaille tranquillement et avec concentration.
Je me déplace très discrètement.
Je nettoie et je range l'endroit où j'ai travaillé.
Je range les fiches au bon endroit.
Je fais mon service efficacement.
Je n'ai pas besoin de la maîtresse pour me surveiller.
Je respecte mes affaires et celles de mes camarades.
Je parle lorsqu'on me donne la parole.
Je me déplace quand c'est nécessaire.
Je ne me balance pas sur ma chaise.

2. Je travaille

Je termine le travail que j'ai choisi.
Je sais établir un contrat en fonction de mes besoins.
Je ne perds pas de temps inutilement.
Je sais corriger mes fiches et reporter les résultats dans les tableaux.
Je lis les remarques de l'institutrice dans mes cahiers.
Je sais corriger un travail dans le cahier du jour.
Je sais utiliser le cahier de textes.
J'utilise le dictionnaire pour corriger mes écrits.
J'écris vite et je sais présenter mon travail.
J'écoute attentivement les consignes.
Je participe :
- en faisant des propositions en réunion coopérative
- en apportant des informations.
Je lis un livre par semaine.
Je fais mes devoirs régulièrement.

Formation des enseignants

Vers des contrats de formation personnalisée

Propositions d'actions et d'interventions de l'ICEM dans les IUFM

L'ICEM et la formation

Les formes

L'ICEM, mouvement composé de praticiens/chercheurs en pédagogie, a toujours défendu l'idée d'une formation permettant l'alternance de la théorie et de la pratique, seule stratégie capable de préparer les futurs enseignants aux réalités des terrains divers qu'ils rencontreront au cours de leur carrière.

Pour l'ICEM, un tel type de formation devrait favoriser l'élaboration de projets de formation débouchant sur des appropriations actives de compétences et de savoirs. Nous qualifions cette forme de travail : la recherche/action.

Cette formation permettant l'émergence de questionnements individuels en rapport avec l'expérience des enseignants formés doit pouvoir s'appuyer sur une réflexion théorique axée sur la didactique et les sciences humaines (psychologie, psychopédagogie, philosophie, épistémologie). Celle-ci doit avoir pour objectif de déboucher sur des compétences actives.

Les cursus divers des enseignants en formation doivent être pris en compte afin qu'une individualisation puisse être mise en place, celle-ci correspondant à la volonté de l'ICEM de lier la réflexion à l'expérience. Dans ce cadre il semble indispensable qu'une plus grande responsabilité soit donnée laissant la place par exemple au travail personnel.

Les formateurs

Issus d'horizons multiples, tant au niveau théorique que pratique, ils doivent pouvoir, par leurs relations étroites avec les autres domaines de la formation, permettre la mise en place de projets s'appuyant sur une problématique issue de l'expérience. Ils doivent pouvoir prendre des formes multiples (équipes, individus, mouvements pédagogiques) qui donneront la possibilité aux étudiants de coopter leurs formateurs sur la



base de projets d'étude ou de recherche.

Toutes ces actions de formation nécessitent une reconnaissance pour l'ICEM d'un statut d'organisme formateur permettant d'être un partenaire institutionnel des IUFM. Aussi l'ICEM demande à être agréé par le ministère de l'Éducation nationale.

Statut des formateurs ICEM agréés

Les pratiques de formation de l'ICEM conduisent à considérer cinq types de formateurs possibles :

• IMF (Instituteurs maîtres formateurs)

Un certain nombre de membres de l'ICEM sont titulaires du CAFIMF. Ils pourraient être proposés sur une liste présentée par les délégués départementaux de l'ICEM aux responsables des IUFM. Ils pourraient intervenir systématiquement dans la formation tant initiale que continue. Ils pourraient intervenir dans les IUFM pour présenter la pédagogie Freinet : leurs techniques, leurs pratiques. Ils pourraient également recevoir dans leur classe afin de permettre une réflexion alternant la théorie et la pratique.

• Les représentants locaux de l'ICEM désignés par les délégués départementaux. Ils interviendraient dans les IUFM au même titre que les IMF.

• Les enseignants des classes – d'observation : les stagiaires viendraient y voir un praticien de la pédagogie Freinet à l'œuvre. Ce praticien n'aurait pas obligation d'apporter une formation aux stagiaires mais une information sur sa pratique ; – de formation : le formateur devrait aider les stagiaires à se former à la pratique de la pédagogie Freinet. Il serait question ici de professeur-formateur.

Ces enseignants pourraient se rendre dans les IUFM afin de participer aux bilans de fin de stages.

• Les intervenants ponctuels Proposés par les responsables des commissions nationales en fonction de leur spécialité, ils seraient désignés par les délégués départementaux.

• Un certain nombre de membres de l'ICEM sont titulaires d'un diplôme universitaire. Regroupés sur une liste au plan national, ils pourraient intervenir à la demande des délégués départementaux en fonction de leur spécialité.

Toutes ces interventions se faisant au titre de l'ICEM, ces

intervenants bénéficieraient de stages de formation à la formation inscrits au PNF, organisés par l'ICEM. (Un certain nombre de stages de ce type ont déjà été organisés en 1990.)

Les terrains de formation

Loin des structures particulières qui ne permettent pas une approche réelle des problèmes rencontrés dans le métier d'enseignant, les milieux de formation doivent permettre par leur diversité l'apparition de problématiques aboutissant à l'élaboration de stratégies cohérentes et opérables dès l'entrée dans le métier.

L'ICEM et les IUFM

L'ICEM ne peut que se réjouir des avancées significatives présentes dans les textes créant la nouvelle structure de formation que sont les IUFM. Il convient cependant de faire quelques remarques qui doivent permettre de préciser ou de renforcer certaines idées et propositions contenues dans les différents textes promulgués à ce sujet.

Pour l'ICEM donc, leur mise en application, d'abord dans le cadre de l'expérimentation des trois IUFM de Lille, Grenoble et Reims, puis au plan national, devrait approfondir ou mettre en évidence :

– l'importance des contrats de formation personnalisée tant dans le domaine de la formation initiale que continue. A ce propos, il conviendrait de créer une harmonisation de ces différents types de formation afin qu'une cohérence s'établisse tout au long de la carrière des enseignants. Il pourrait, par exemple, être envisagé de permettre le développement de stages où ces deux structures se rencontreraient ;

– la nécessité d'une formation à l'analyse des pratiques, aux dépistages des problèmes, à la recherche de solutions pédagogiques adaptées à la réalité des terrains rencontrés ;

Suite en page 9

(Suite de la page 8)

– la nécessité de créer des réseaux de classes d'observation et de formation variés correspondant à la réalité des terrains que connaîtront les futurs enseignants. Ces terrains pourraient être utilisés également par les stagiaires en formation continue afin que ceux-ci puissent confronter leur expérience avec d'autres. Il s'avère indispensable de systématiser le passage de la formation dans tous les niveaux de la maternelle, du primaire, du collège de l'AIS et du lycée ;

– la nécessité de mettre en cohérence la formation des enseignants avec les discours officiels favorisant sur le terrain la constitution d'équipes. Il serait impensable que les étudiants ne puissent vivre pendant leur formation une expérience collective les préparant au travail en équipe pédagogique ;

– la nécessité de préparer avec les étudiants un projet de travail pour leur première année à la sortie des instituts de formation. Celui-ci pourrait être élaboré sous le parrainage d'un formateur qui les guiderait tout au long de cette première expérience.

Il s'avère aussi important de revoir le principe du mouvement des enseignants dans la première année afin que ceux-ci puissent tout de suite mettre en œuvre une formation faiblement acquise sur un poste stable et durable. Dans le même temps, il conviendrait de favoriser la constitution d'équipes pédagogiques sur la base de projets ;

– l'importance d'une réflexion sur la formation des formateurs pour plus d'efficacité et d'efficacité. Il serait souhaitable que ceux-ci puissent régulièrement retourner sur les terrains afin de pouvoir réactualiser leur approche des problématiques rencontrées par les étudiants. Il conviendrait également d'adapter le corps des IDEN à la nouvelle formation donnée dans les IUFM, afin que les projets mis en place puissent trouver leur place sur le terrain ;

– la nécessité d'une définition par le ministère de l'Éducation nationale du statut des praticiens formateurs et chercheurs. Cette définition est la condition indispensable à la variété d'un réseau de formation qui empêchera une vision monotone de la réalité pédagogique. Ceci doit pouvoir permettre également le déblocage d'heures de décharge, indispensables aux préparations d'interventions efficaces ;

– l'indispensable reconnaissance officielle, par le ministère de l'Éducation nationale, des mouvements pédagogiques comme partenaires dans la formation. Cette reconnaissance doit passer par un agrément qui pourra institutionnaliser les interventions dans le cadre des IUFM.

Propositions d'interventions et place de l'ICEM dans les IUFM

Le fonctionnement de l'ICEM depuis de nombreuses années a montré la capacité de ce mouvement pédagogique à intervenir dans la formation. Ses stages, tant internes qu'externes (formation continue), ses universités d'été, ses colloques, sont la preuve de son savoir-faire. Les demandes multiples d'interventions des structures de formation de l'Éducation nationale vers les groupes départementaux de l'ICEM sont là pour confirmer la validité de ce discours. Fort de cette expérience, l'ICEM propose les types d'interventions et lieux de travail suivants :

Interventions de sensibilisation

Elles trouveraient leur place dans des classes d'observation ou lors d'interventions dans les IUFM. Des enseignants présenteraient de façon globale une sensibilisation à la pédagogie Freinet. Techniques, outils, historique de ce mouvement pédagogique et fondements de la pédagogie Freinet pourraient y être abordés.

Interventions de formation

Elles pourraient trouver leur place tant dans les IUFM que dans les classes ou écoles. S'y verrait développée une réflexion théorique et pratique sur laquelle pourraient se mettre en place des projets de formation et de recherche.

Pour l'ICEM, il semble nécessaire, quelle que soit la forme d'intervention, de mettre en place un contrat d'accueil permettant aux intervenants et formateurs de bénéficier d'un retour sous forme de bilan qui donnerait la place à un échange basé sur le principe de la coopération.

Le Comité directeur de l'ICEM



Un mouvement de formation : l'ICEM

L'Institut coopératif de l'École moderne est un Mouvement, un laboratoire de recherche pédagogique. Mais l'ICEM est en même temps un Mouvement de formation d'enseignants, d'éducateurs. Cela n'est pas nouveau ! Depuis que C. Freinet a réuni des compagnons autour de ses idées, des réunions, des rencontres, des stages ont permis à des praticiens de se former à la recherche et à une pédagogie moderne.

Depuis plus de soixante ans maintenant, le mouvement Freinet, en marge ou en parallèle de l'Éducation nationale, a rodé ses pratiques de formation et a aidé des enseignants à « travailler autrement », à vivre autrement l'École et à mettre en œuvre une pédagogie de la réussite !

Qu'en est-il aujourd'hui ? La formation « icémienne » se traduit sous plusieurs formes :

Des stages

L'ICEM organise trois types de stages :
 • des stages de formation aux pratiques de la pédagogie Freinet ;
 • des stages de production de revues documentaires et d'outils pédagogiques ;
 • des stages de formation de formateurs (responsables départementaux et nationaux).

Des journées d'études

Chaque année, des journées d'études pédagogiques nationales sont organisées et réunissent de deux cents à quatre cents praticiens autour de thèmes de la pédagogie et de l'École moderne.

Des congrès

Tous les deux ans, un Congrès national ou international est organisé sur un thème de l'actualité pédagogique et regroupe des centaines de personnes.

Des universités d'été

Depuis leur création, l'ICEM dépose chaque année des projets d'UE et en organise... lorsqu'ils sont retenus par le ministère.

Des journées publiques

Les groupes départementaux organisent périodiquement des journées d'information et de formation dans des CDDP, des écoles, des collèges, etc.

Ces journées, annoncées par voie de presse, s'adressent à toute personne intéressée par des problèmes d'éducation moderne.

Des interventions dans les centres de formation

Des praticiens-chercheurs de l'ICEM participent ponctuellement à des stages, à des conférences pédagogiques, à des cours de formation professionnelle.

Des écrits

En plus des lieux et des actions cités, l'ICEM contribue aussi à la formation des

enseignants par de nombreux écrits :
 • des revues nationales : Le Nouvel Éducateur, les Pourquoi-Comment ? de la pédagogie Freinet, les revues des commissions nationales ;
 • des bulletins de groupes départementaux et régionaux ;
 • des articles dans des revues spécialisées ou grand public.

Ces écrits de niveau pratique et théorique sont des compléments indispensables à toute formation initiale ou continue.

Des documents audiovisuels

Aux supports papier s'ajoutent les produits de la technologie moderne (cinéma, vidéo, son, télématique...) pour communiquer le résultat de pratiques efficaces et de recherches en cours.

Une formation permanente...

C'est ce qu'en fait l'ICEM met à la disposition des personnels de l'Éducation nationale et des parents.

Cette formation sur le terrain a lieu, presque au quotidien, dans le cadre des activités des groupes départementaux et des commissions nationales du Mouvement Freinet. Formation fondée sur le principe du compagnonnage et de l'entraide pédagogique.

« Si c'est possible ! »

Se former pour « travailler autrement » ? L'ICEM a depuis longtemps acquis des compétences en la matière et apporte des réponses aux problèmes qui traversent l'École aujourd'hui.

Pour tout renseignement écrire à
 Patrick Robo, 24 rue Voltaire,
 34500 Béziers

Bilan des stages ICEM-Pédagogie Freinet en 89-90

Données chiffrées

Stages de formation à la pédagogie Freinet

• Temps libre : 9 stages, 31 jours, 169 stagiaires.

• A l'EN : 17 stages, 143 jours, 297 stagiaires.

• Stages d'été : 12 stages, 56 jours, 367 stagiaires.

Stages de production :

14 stages, 71 jours, 141 stagiaires.

Stages de formation des cadres :
 3 stages, 13 jours, 59 stagiaires.

Soit au total :

55 stages, 314 jours, 1 033 stagiaires ou 5 868 journées/stagiaires.

Pour les adultes

Dossier : ce qui a changé dans les collèges

Cahiers pédagogiques n° 286 - septembre 1990

Il s'agissait, lorsqu'a été lancée officiellement la « rénovation » des collèges, de s'attaquer à un des maillons essentiels de la scolarité, là où se jouait en grande partie réussite et échec, de relever le défi du collège « démocratique » adapté aux besoins de tous les élèves sans pour autant bien entendu oublier l'exigence de qualité, d'efficacité. Pari réussi ? Echec ?

Le présent n'est amer que pour ceux qui l'imaginaient sucré. A travers témoignages, analyses, propositions, le numéro montre les avancées, les freinages, les aléas du changement. On peut certes déplorer la modestie des pas en avant, mais on peut aussi mettre en évidence les thèmes nouveaux qui ont émergé (cf. article de F. Cros), les réseaux et équipes qui se sont constitués (divers exemples sont cités ici (dans les académies de Grenoble, de Bordeaux, d'Aix...)).

J.-M. Zakhartchouk

A commander au CRAP/Cahiers pédagogiques : 5, impasse Bon-Secours - 75543 Paris Cedex. Tél. : 43.48.22.30.

Apprenons pour enseigner (II)

Fascicule contenant les productions des ateliers des universités d'été de Marseille 88 et Toulouse 89 des CRAP/Cahiers Pédagogiques

Extrait du sommaire :

- Les universités d'été : un dispositif de recherche-formation : Le dispositif d'ensemble des UE du CRAP. Le triangle formatif. Du triangle... aux triangles : le diamant !
- Éclairages théoriques : Une pédagogie constructiviste. L'apprentissage de l'abstraction. Comment enseigner pour qu'ils apprennent ? La motivation. Les représentations mentales. Différencier la pédagogie. Construire ses propres

outils pédagogiques. Qu'est-ce que « apprendre » ? L'évaluation : professeur principal et conseil de classe.

- Des modules formatifs : Lire énoncés et consignes. Travailler en équipe. Sensibiliser à l'histoire littéraire. Le traitement de l'information : deux situations-séquences. Les outils d'animations de groupes techniques ou dispositif ? Construire des concepts pour apprendre l'abstraction. Les fonctions du débat en classe. Lire pour s'informer, écrire pour s'inscrire. Méthodologies pluridisciplinaires d'écrits.

Commande à expédier à : CRAP/Cahiers pédagogiques, 5, Impasse Bon-Secours - 75543 Paris

Vie associative

N° 13 d'octobre 1990 de la revue des Francas Réussir

Au sommaire :

L'histoire sociale et les associations. Quand l'esprit dépasse la lettre. Vers la fin de l'État providence. Association, économie et culture. Vers l'Europe des associations ? Faire vivre et animer une association. S'associer, une habitude des classes aisées. Un conseil d'administration junior. Association et démocratie locale. Un phénomène de société. De l'initiative subie... à l'initiative autorisée. Plaidoyer pour une prospective associative. Communiquer une image ou un projet ?

A commander à : Réussir, 10-14 rue Tolain - 75020 Paris.

Des assises pour se former

Supplément au n° 13 d'octobre 1990 de la revue des Francas Réussir

Au sommaire :

L'apport de la psychologie dans les apprentissages. De la pédagogie différenciée au projet de formation. Éducation nouvelle, recherche et formation. La communication, acte pédagogique. Vivre la construction d'un savoir et l'analyser. Le projet : une mode ? Évaluation et formation. La revue Réussir et la formation.

A commander à l'adresse ci-dessus.

A lire en supplément à ce numéro :

le nouvel **EDUCATEUR**

Documents n° 221

Au sommaire :

Choisir la pédagogie coopérative au Second degré

Le Conseil

• Témoignage

La correspondance scolaire individuelle et collective. Le journal

• Témoignage

Le travail individualisé

• Synthèse des démarches pratiques

• Problèmes, questions, limites

Publications de l'École moderne française - PEMF - Cannes



J Magazine n° 113

Au sommaire

Histoires : Le petit arbre - Jojo le stylo.

BD : Drôle de soupe.

Je cuisine : La confiture de châtaignes.

Je fabrique : Le baigneur.

Je joue : Les stylos dérapeurs.

Je me demande : Les animaux de la mare.



n° 1

Renard, le mal aimé

Au sommaire

Histoires : Goupil, le faux malade.

Conte : Comment le renard apprend au loup à fumer la pipe.

Documentaire : Les renards.

Jeux : Qui habite dans la maison ? Labyrinthe : sur la piste des mulots. Où se cachent les renards.

Chant : Le lapin, le renard et l'abeille.

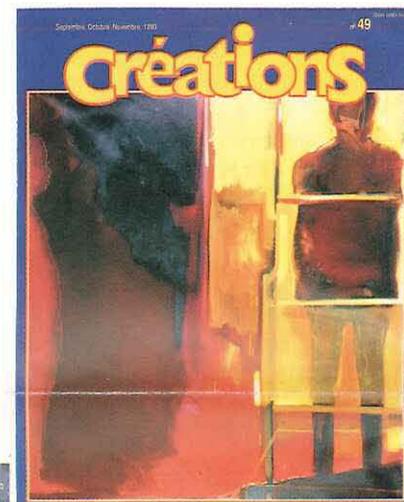
Supplément : Jeu de société Le renard et les poules.

BT n° 1023 Le mélèze

Les forêts de montagne se composent d'une diversité d'essences. Aulnes, hêtres, chênes, pins, sapins, épicéas, mélèzes se mélangent ou occupent, selon l'ensoleillement, le sol ou l'altitude, la plupart des versants de nos vallées.

Ce reportage vous invite à parcourir, au fil des saisons, une de ces forêts : le mélèzein ou forêt de mélèzes.

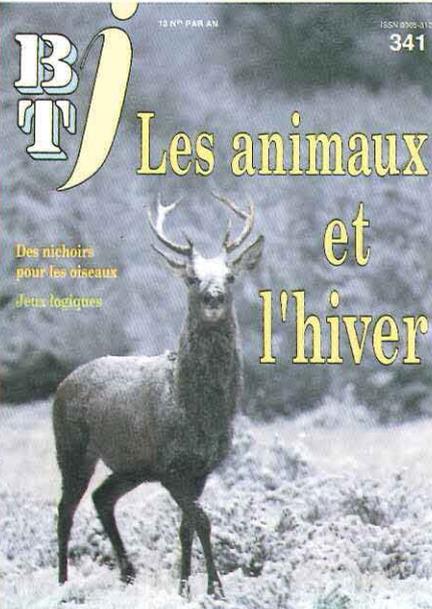
Avec ce conifère un peu particulier, car il perd ses aiguilles en hiver, c'est la découverte d'un écosystème que vous allez vivre.



Créations n° 49 Numéro spécial sur la rencontre des cultures dans l'art

Au sommaire

- L'affiche rouge
- Abidine Dino, peintre d'Europe
- « Ils parlaient tous la même langue »
- Les enfants du monde
- Buren
- Fodé Camara, l'art contre les chaînes
- Une classe, un peintre, un musée
- Matéo Maximoff, conteur
- Rencontre avec Matta
- Shoublak et la musique des Caraïbes
- Spectacle-poésie
- Pinocchio



BT n° 341 Les animaux et l'hiver

Certains comportements animaux tels que la migration ou l'hibernation sont bien connus. Mais on sait beaucoup moins, par exemple, que la puce des glaciers se laisse durcir la nuit par le gel et continue à être active le lendemain.

Grâce à cette BTJ, l'enfant connaîtra de manière assez exhaustive les différentes techniques utilisées par les animaux pour faire face aux difficiles conditions de vie hivernale.

BT2 n° 231 Théâtre francophone d'Afrique noire

L'Afrique est déchirée entre ses traditions millénaires, l'esclavage et ses monstruosité, enfin la domination plus ou moins forte de la culture européenne.

D'emblée l'étude entreprise par cette BT2 passionne le lecteur par la synthèse harmonieuse que l'auteur établit entre l'Afrique noire et le théâtre.

Pour les jeunes

Minilivres pour les tout petits

Éditions Magnard

De petits livrets faciles à manipuler. Un maximum de dessins. Des tranches d'âge indiquées par des ballons de couleur. J'ai remarqué surtout : *Histoire d'un fil* de Robert Scouvar et *Mô l'aventurier* de Dominique Segalen.

Robert Boudet

Béraber ou La Liberté

Christiane Roederer

Éditions Le Livre de Poche, collection « Club »

C'est l'histoire d'un adolescent, Etienne, qui va être confronté à la vie de marin et grâce à cette confrontation il va passer de l'adolescence à l'état d'adulte. Mais il ne sera pas seul : autour de lui il y a le Capitaine, Baba et Ibrahim.

Que va-t-il arriver à Etienne ?

De très belles descriptions, un livre très poétique. L'auteur doit beaucoup aimer la mer et les marins. Parfois le vocabulaire est compliqué pour nous. Un livre peut-être plus à écouter qu'à lire.

En tout cas une superbe histoire qui nous a rappelé celle du *Petit Prince* de Saint-Exupéry.

Emmanuel, Mickael et Louise

Petit Féroce deviendra grand

Paul Thies

Collection « Cascade »

Les personnages principaux :

Petit Féroce : petit garçon

Sifflotin : petit enfant

Jolie Féroce : la maman

Grand Féroce : le papa

Ça se passe pendant la préhistoire : il y a 25 000 ans.

C'est l'histoire de Petit Féroce qui est un gentil petit garçon mais il fait parfois des bêtises et des colères.

Chaque chapitre correspond à une histoire différente.

Les animaux sont imaginaires, ils ont été inventés par l'auteur et il y a des ronronges, des taupinois, des reniflous...

Cette histoire qui se passe sur le lac de la Lune, en forêt, dans une grotte, pourrait se passer en 1990. En effet, le ronronge ou le reniflou pourraient bien être un animal domestique ou un nounours.

Toshi, Jeannette et Herwan de l'école Louis-Buton d'Aizenay (85)

L'un et l'autre

Éditions L'École des Loisirs, collection « Neuf en Poche »

C'est l'histoire de Lotte, dont le plaisir est de s'enfermer dans les w.-c. Mais ces w.-c. lui sont personnels : elle les loue trois caramels chaque fin de semaine.

Lotte a un grand ami, Mundi.

Plus tard arrive Schurli : lui seul a le droit de rentrer dans les w.-c. de Lotte et Mundi est renvoyé...

Nous pensons que c'est une histoire romantique et trouvons que Christine Nöstlinger décrit très bien ses personnages et les sentiments entre Mundi, Schurli et Lotte. Un livre à lire absolument.

Julien L., Laurent et Louise

Bizarre, Bizarre

Sue Cassin David Smith

Éditions Nathan, Illustration Mike Gordon

Des albums à volets avec une question par volet, une réponse quand on ouvre le volet. Ces questions sont complétées par un appareil documentaire très simple, aéré, avec en contrepoint humoristique les clins d'œil de Mike Gordon, l'illustrateur.

Idéal pour une sieste active. Les petits devraient aimer.

Trois titres : Les animaux. Les dinosaures. Notre corps.

Robert Boudet

Face au péril

William Camus et Jacky Soulier

Éditions Bordas, collection « Aux quatre coins du temps »

Le livre raconte l'histoire d'une société très moderne qui est gouvernée par l'Honorable : un ordinateur sans cœur.

Celui-ci va provoquer petit à petit la destruction de la planète Terre. Que vont devenir ses habitants ?

... Vous le saurez en lisant le livre !

Nous avons eu de la peine à rentrer dans ce livre car le style est compliqué mais les très bons lecteurs et les plus âgés en seront ravis.

Écrits par William Camus aussi : *La Grande-Peur* et *Légendes de la Vieille-Amérique*.

Julien, Claude, Audrey (en l'an 2038).

Extrait de Critiques - Groupe scolaire L.-Buton - Aizenay.

Documentation

Séminaire de réflexion et de formation

Cannes, 28, 29, 30 octobre 1990

Du 28 au 30 octobre 1990 à Cannes, s'est déroulé à l'initiative des PEMF, un séminaire de réflexion et de formation sur la documentation. Une quarantaine d'enseignants les plus engagés quotidiennement dans la production des diverses collections documentaires ont fait le point avec l'aide d'intervenants extérieurs.

Elsa Micholet, bibliothécaire à la Bibliothèque centrale de prêt des Hautes-Alpes brossa, le premier jour, un panorama des ouvrages documentaires proposés par les éditeurs autres que PEMF. Une sélection de quelque deux cents ouvrages a été vue et commentée.

Le deuxième jour, Jean-Louis Martinaud, professeur à l'UER de didactique des disciplines, Université Paris VII, fit un exposé théorique pratique et critique des fonctions de la documentation scientifique. Ses propos furent illustrés d'analyses d'un certain nombre de titres des collections PEMF.

Bruno Jacomy, directeur adjoint du Musée national des Techniques CNAM, ingénieur et muséologue, auteur d'une *Histoire de la technologie* (Point, Seuil) présenta, à l'aide de documents, une histoire de la machine à vapeur. Cette causerie servit de base aux travaux de groupe de la dernière journée.

Dans leurs chantiers respectifs, les participants ont essayé d'élaborer, ce jour-là, un plan d'édition sur le thème de la machine à vapeur, ce fut un exercice passionnant qui montra l'intérêt de la diversité des collections et de leurs niveaux.

Un dossier du *Nouvel Éducateur* rapportera prochainement avec plus de détails les réflexions menées pendant le séminaire.

ABONNEMENT 90-91

Si vous étiez abonné, en 89-90, à l'une des revues PEMF, n'utilisez pas ce bulletin pour vous réabonner. Attendez de recevoir le bulletin spécial de réabonnement.

ADRESSE DE LIVRAISON

En capitales. Une seule lettre par case. Laisser une case entre deux mots.

Nom _____

Prénom _____

Adresse _____

Code Postal _____ Commune _____

Pays _____

B 052

s'abonne à :

Le *Nouvel ÉDUCATEUR* avec dossiers

Qté Code TARIF (1) France Montant

5331 259 F

(1) Tarif valable jusqu'au 31 mai 1991

TOTAL

RÈGLEMENT : doit être joint, excepté dans le cas de facturation à un libraire, un établissement, une mairie ou un organisme public.

Date : _____

Signature _____

MONTANT

par chèque bancaire libellé à PEMF

par CCP sans indication de numéro de compte

PEMF - BP 109 - 06322 CANNES LA BOCCA CEDEX

Noëlle Couraleau

C'est avec stupeur que nous avons appris le décès de notre jeune collègue et amie Noëlle Couraleau.

Ses compétences en matière artistique l'avaient amenée à collaborer, en particulier, à la revue *Créations*.

Nous reproduisons ci-dessous, en hommage à son travail exemplaire, le texte dit le jour de ses funérailles par ses amis de l'équipe éducative de l'école Frédéric-Mireur, à Draguignan, et un extrait d'un article qu'elle avait écrit pour la revue *Créations*, en 1987.

Noëlle a toujours su montrer son courage, sa force, sa rigueur, son exigence dans l'exercice de son travail, et ses camarades ont appris à l'apprécier comme une amie véritable, bien au-delà de ses fonctions professionnelles.

Au cours de ses dix années de présence militante à l'école Frédéric-Mireur, elle a toujours approfondi ses recherches, quelles qu'aient pu être l'incompréhension, voire l'intolérance rencontrées lors de ses efforts d'innovation - efforts qu'elle ne ménagea point, pour offrir aux enfants de véritables situations de vie et de communication. Elle assurait ainsi une tâche essentielle au développement de l'école Freinet.

Ses compétences particulières dans le domaine artistique ont permis de transformer la condition scolaire en lieu d'échanges authentiques, dont le respect était le maître mot.

Certainement, avec Noëlle, les enfants ont appris le sens du respect.

Le respect, sentiment le plus profond dont nous puissions témoigner pour l'accompagner aujourd'hui.

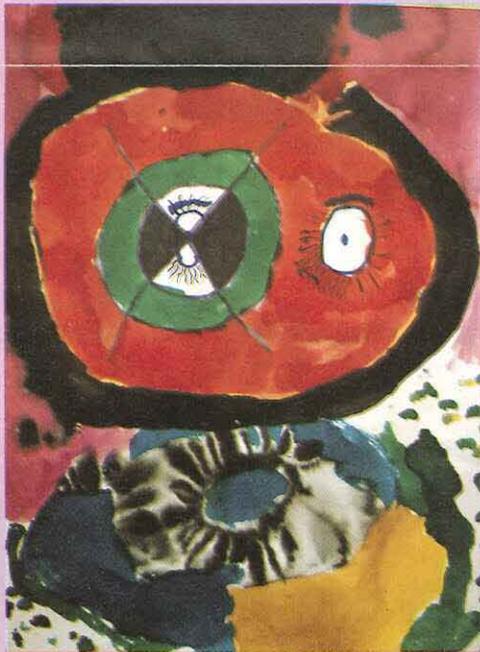
*Ses amis de l'école
Frédéric-Mireur
de Draguignan*

Des activités plastiques dans une classe d'enfants de 4 à 6 ans

« L'école est un milieu bien artificiel et pauvre pour offrir à l'enfant matière à s'exercer et à se dépasser. Plus le milieu est pauvre en sollicitations, plus le maître maîtrise et reste puissant, car à lui tout seul, il doit combler un grand vide par un *one man show*... Pourtant lorsque la classe est organisée autrement, quand malgré ses limites elle offre matière

à éveiller des appétits de faire, alors se vivent des moments passionnants et essentiels pour les enfants en dehors de notre regard. Le moteur des enfants est l'affectivité. Les relations qui s'établissent dans le groupe sont le plus souvent déterminantes pour la production de chacun. Dès l'accueil, des contacts se créent avec les adultes présents et les camarades. Le « je te cause » ou « je te cause pas » va au-delà de la parole. Pour certains enfants, il est important de s'assurer les bonnes dispositions des adultes, pour d'autres, ce sont celles des camarades qui priment. Mais ce sondage est décisif quand au projet de la journée. Lorsque l'enfant choisit ses copains d'atelier, c'est pour parler, être complice, rire avec eux, faire ensemble, mais aussi échanger des expériences, des pratiques par osmose. Ces mariages peuvent durer plusieurs jours et laisseront des traces. Par ailleurs il me semble très important que l'enfant sente qu'il y ait attente et accueil enthousiaste de la part des adultes. Il est délicat d'ouvrir un enfant à gros problèmes à la communication, mais une fois la confiance et le contact établis avec l'adulte, c'est d'abord au niveau du faire et dans ces ateliers que vont débiter les échanges avec lui et, lorsqu'il aura été valorisé et qu'il aura acquis une assurance, avec les autres. »

*Noëlle Couraleau
Extrait de Créations n° 17*



Stéphane, 6 ans

Je me petit débrouille

Des activités scientifiques pour les enfants de 7 à 14 ans

Le **Club des Petits Débrouillards** est un mouvement du Québec (Canada) qui propose aux enfants de 7 à 14 ans des activités de loisirs scientifiques.

Il publie un magazine mensuel « **Je me petit débrouille** » qui, bien que conçu comme compagnon de loi-

sirs, peut être une ressource stimulante et aidante pour des activités scientifiques dans la classe, à l'école élémentaire.

Pour s'abonner : abonnement annuel de onze numéros, adresser un mandat-poste international, libellé en argent canadien (18 dollars canadiens pour un abonnement d'un an) à :

Club des Petits Débrouillards, a/s CDLS - 4545, av. Pierre-de-Coubertin, Case postale 1000, succursale M, Montréal (Québec) H1V 3R2.

Finlande

Rencontre internationale des éducateurs Freinet (RIDEF)

La rencontre internationale des éducateurs Freinet (RIDEF) a eu lieu cette année du 19 au 29 juillet à Pohja en Finlande. Elle avait pour thème : « Éducation et identité culturelle ». Trois cent vingt personnes dont soixante enfants étaient



présents et représentaient dix-huit pays. De l'Amérique latine au Japon, en passant par les pays de l'Est, la dimension internationale de la pédagogie Freinet était ici bien vivante.

Sur place, tout s'anime et bouge, les expos sont la preuve de la richesse de la vie des classes. Les ateliers nombreux et différents (méthode naturelle - théâtre Boal - La forêt et l'eau - Informatique, pour n'en citer que quelques-uns) sont des lieux de réflexion et d'échange. Instants particuliers où les diversités, loin d'être des divergences, sont des expériences complémentaires enrichissantes pour tous.

Le Nouvel Éducateur ne manquera pas d'informer ses lecteurs des activités de rencontres internationales et des dates et lieux où elles se tiendront.

Pour une éducation non violente

L'enjeu d'une éducation non violente est d'apprendre à l'enfant à résoudre les conflits auxquels il est confronté dès son plus jeune âge. Autonomie, initiative, solidarité : de nombreux témoignages illustrent les valeurs et l'esprit d'une éducation non violente.

Un fichier de quarante jeux « Jouons ensemble » vient en complément à ce dossier.

S'adressant à des enfants de six à douze ans, ces jeux privilégient la coopération sur la compétition.

On peut se procurer le dossier accompagné du fichier de jeux auprès de : Non-Violence actualités - BP 10 - 45202 Montargis Cedex.

Patrick Bensa

Liban

Des refuges scolaires Freinet

Lionel Gorra (c/o Mme Marthe Tendjoukian, 32, rue du général Beuret - 75015 Paris) qui a été un des coorganisateur de la Ridef 1971 au Liban lance un appel pour que des enseignants « Freinet » l'aident à mettre en place une formule de scolarisation adaptée à la situation de guerre que l'on connaît depuis quinze ans.

Il s'agit de former des familles à la pédagogie Freinet pour les mettre en mesure de faire étudier des groupes de six à dix enfants dans un local ou sur une terrasse en fonction des dangers courus. Il espère obtenir de la mission culturelle française un ou deux billets d'avion pour ceux d'entre eux qui l'aideraient à faire démarrer l'expérience mais toute autre aide sous forme de conseils, envoi de livres, échanges interscolaires en français ou en arabe, seraient les bienvenus.

Concours de l'Historien de demain (1991)

Les élèves des enseignements primaire (CM1-CM2) et secondaire (1^{er} cycle et 2^e cycle) sont invités à participer à un concours d'histoire dont le thème est l'eau. Le ministère de la Culture et de la Communication (Direction des Archives de France) propose ce thème pour le concours de l'Historien de demain qu'il organise chaque année en liaison avec le ministère de l'Éducation nationale et avec l'appui de l'Association des professeurs d'histoire-géographie.

A partir d'un cas concret propre à leur commune ou à leur département, les élèves étudieront un exemple précis tel que l'eau autrefois, l'eau et la vie quotidienne, l'eau et l'agriculture, l'eau et l'industrie, l'eau aujourd'hui... Les dossiers seront remis aux services d'archives avant le 3 avril 1991.

De nombreux prix seront attribués (voyages, livres, disques, objets d'art...). Ils seront remis aux lauréats le 26 juin 1991 au chef-lieu d'un des départements primés.

Élèves et professeurs peuvent obtenir le libellé précis du sujet et du règlement en écrivant :

pour Paris : aux Archives nationales, 60, rue des Francs-Bourgeois - 75141 Paris Cedex 03.

pour les autres départements : au service des Archives départementales.

Comité de rédaction :
Martine Boncourt, Éric Debarbieux, Arlette Laurent-Fahier, André Lefeuvre, Monique Ribis, Roger Ueberschlag et un réseau de correspondants locaux.

L'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM).

Président : André Mathieu, 62, Boulevard Van Iseghem - 44000 Nantes.

L'Institut coopératif de l'École moderne, fondé par Célestin Freinet, rassemble des enseignants, praticiens et chercheurs, dans des actions de formation continue, de recherche pédagogique, de production d'outils et de documents. C'est au sein de ses membres qu'est constitué le comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*