



Changer sa pratique : par où commencer ?

(Suite de l'article paru dans le Nouvel Éducateur n° 31)

Combien de temps dure le travail individualisé ?

C'est assez différent selon le début et la fin de l'année. Dès la rentrée les CE1 font une heure et demie de travail individualisé dans la journée, ce qu'ils feront tout au long de l'année. Ils ont été « formés » l'année précédente et cela me permet de bien mettre en place les activités des CP qui, eux, ont peu d'autonomie.

Les CP, en septembre-octobre, ont surtout des moments collectifs suivis d'un travail sur fiches d'application que je crée moi-même à partir des textes de lecture, des manipulations en math. Je distribue la même fiche pour tout le monde, et pendant qu'ils y travaillent, j'organise des « moments d'apprentissage » avec les CE1.

Progressivement, tout au long de l'année, mais surtout au premier trimestre, j'introduis les outils de travail individualisé que quelques enfants seulement, puis une majorité vont utiliser. D'ailleurs, en début d'année il y a très peu d'outils qui existent dans le commerce pour les CP (des fiches de lecture et de math PEMF*).

J'ai aussi un fichier de dessin graphique, fait pour la maternelle grande section, qui leur plaît beaucoup, laissant une grande part créatrice aux enfants. Ils dessinent, vont aux ateliers permanents, à la bibliothèque. Ils font des représentations mathématiques. Je distribue aussi des fiches d'écriture que je fabrique.

Suite en page 5

* Fichiers de lecture 01, 02, 03 et A1, A2, A3 - Fichiers et livrets ortho : Ortho A - Fichiers numération-opérations 02, 03, 04, A1 et A2 - PEMF - Mouans-Sartoux.

Politique éducative

L'enfant au centre ou l'enfant au milieu ?

En vigueur depuis deux ans dans l'école française, la loi d'orientation sur l'éducation, du 10 juillet 1989, a suscité tant de circulaires, de notes et de décrets qu'on peut se demander sérieusement si, sous cette avalanche papéras-sière, on se souvient encore de sa portée... et si ce n'est pas la meilleure manière de l'enterrer.

mathématiques). Ainsi l'instauration des « cycles » dans une école serait la garantie que la « nouvelle politique pour l'école » y est bien appliquée, du moins

les querelles de territoires administratifs et hiérarchiques en un vaste combat de petits chefs. Est-ce une fatalité liée à notre système éducatif ? Est-ce que

toute loi et tout texte, par ailleurs excellents, venus « du haut », renforcent le rejet des réformes dans les corps enseignants ?

Imaginons de nouveaux « événements lycéens », ou plutôt – ce qui nous semble plus probable – une dégradation continuée du climat dans les établissements du second degré et en université : la « loi d'orientation » et ses choix « pédagogistes » deviendraient vite dans l'opinion les responsables de cette

« défaite de la pensée ». Les « penseurs » de gauche et de droite sont déjà prêts à accompagner le repli sur soi antipédagogique qui s'ensuivra, en particulier chez les enseignants.

Suite en page 2



Vers l'antipédagogie ?

Le grand risque est que les moyens mis en œuvre deviennent par eux-mêmes des fins. Notre système éducatif est coutumier de ce genre de travestissement (qu'on se rappelle l'enseignement des « bases » en

selon la note de service n° 91-065 du 15 mars 1991.

Dans un lycée, la rédaction d'un projet « d'établissement », selon la circulaire n° 90-108 du 17 mai 1990, serait la preuve que les « volontés locales » se sont emparées du grand œuvre de la rénovation. La loi s'opacifie sous

• **L'enfant au centre ou l'enfant au milieu ?**
par **Éric Debarbieux**

1-2

• **Changer sa pratique, par où commencer ?**
d'après un compte rendu de **Simone D.**

1-5

• **La dimension interculturelle dans la relation pédagogique**
par **Arlette Laurent-Fahier**

2-3

• **Une SAE, qu'est-ce ?**
par des enseignants de l'école du Masage (63 - Beaumont)

6-7

• **Alphabétisation et respect de la personne**
par **Michel Barré**

8

• **Math naturelles et mathémacycles**
par **Babette Quinteau**

9

• **Lu - Vu - Entendu**

10-11

Document en supplément à ce numéro :

Le droit à la communication directe par l'espéranto par les secteurs « Espéranto » et « Amis de Freinet » de l'ICEM N° 229

Photographies : Jocelyne Pied : p. 1 (au milieu) - Simone D. : p. 1 (en haut, à gauche) - P. Grenet : p. 3 - Photo X. : p. 4 - Roger Montpied : p. 6 et 7.

L'enfant au centre ou l'enfant au milieu ?

(Suite de la page 1)

Ce qui est en jeu n'est pourtant pas simplement la énième réforme de l'enseignement, ni même l'alternance politique et ministérielle qui abandonnerait ou non cette volonté réformatrice que chacun sait nécessaire. Ce qui est en jeu est bien la place de l'enfant dans notre société. Le sens premier, le sens essentiel de la loi, n'est-il pas en effet de placer l'enfant « au centre » ?

Contre la scolastique

« Techniquement parlant, l'école traditionnelle était centrée sur la matière à enseigner et sur les programmes qui définissaient cette matière, la précisaient et la hiérarchisaient. A l'organisation scolaire, aux maîtres et aux élèves de se plier à leurs exigences. »

Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspéro, p. 19.

En décrétant que le « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants », la loi d'orientation rompt effectivement avec la scolastique. En affirmant une conception moins figée de la culture et la part active des apprenants, la loi d'orientation ne peut que heurter les traditionalistes. Il s'agit bien de « création du savoir » et non uniquement de transmission de connaissances – le rôle de l'école dans cette transmission étant par ailleurs évident. En ce sens il y a bien rupture avec la conception « bourgeoise » de la culture et cette loi est bien une loi « socialiste ».

A la croyance réactionnaire en une culture bourgeoisement universelle peut se substituer une conception éducative plus évolutive, où l'individu est plus maître de son destin – ce que la loi appelle « projet personnel ». Mais le texte de la loi est ambigu : en parlant d'élèves, plutôt que d'enfants, ne transportait-il pas malgré lui la conception ancienne d'un nourrissement passif, fût-il spirituel ?

Depuis, le ministre a précisé clairement dans son discours « Une Nouvelle politique pour l'école primaire » qu'il entendait « mettre l'enfant au cœur du système éducatif », cette précision allant d'ailleurs dans le sens de ce que le Mouvement Freinet demandait dès la promulgation de la loi. Bref, Freinet aurait tout lieu d'être satisfait, lui qui disait : « l'école de demain sera centrée sur l'enfant, membre de la communauté. »

Freinet au pouvoir ?

Alors, loi d'orientation égale Freinet au pouvoir ? égale le socialisme à l'école ?

Réaction significative que celle de cet enseignant : « On ne va

quand même pas me forcer à faire du Freinet ! » En réalité, si nous analysons favorablement la loi, comme étape nécessaire sans doute, mais étape seulement, notre différence porte sur le sens même de ce qu'il faut accorder à ce centrage sur l'enfant.

Toute cette différence est portée par cette précision de Freinet : « l'enfant, membre de la communauté. » Pour aller plus loin, il faut bien poser la question : « Cet enfant sur qui l'on se centre, qui est-il ? Qu'est-ce qu'un enfant ? »

L'enfant est une fiction, tout au moins une représentation sociale. L'école ne doit pas se centrer sur l'enfant, mais bien sur les enfants. Il n'y a pas ici à dresser un mauvais procès au législateur. La loi d'orientation et ses textes d'application ont franchi un pas important en tirant certaines conséquences pédagogiques de la diversité des élèves. Elle préconise « un enseignement adapté à leur diversité » et un texte de la Direction des écoles affirme que c'est « la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (qui) recentre l'action du maître ».

Il s'agit plus dans les textes de répondre en termes de cycles et de soutien que de véritable personnalisation des apprentissages, c'est toutefois une avancée intéressante. Cependant, et ici se situe le paradoxe, c'est dans cette avancée que gît le danger : la sacralisation de l'enfant, qui est une autre manière de l'aliéner. Placer l'enfant au centre, en n'insistant que sur sa différence, sur sa « personne » (dans toute l'ambiguïté polysémique de ce mot) c'est d'abord l'enfermer dans un réseau serré « d'évaluation » de ses capacités, de « soutien » à ses défaillances, de convergence des regards adultes, de négation de son être social. C'est aussi se subordonner à lui, c'est le règne de « l'enfant-roi », de l'enfant imaginaire.

Ces affirmations peuvent choquer. Pour les éclairer, on rappellera que la subordination à l'enfant est un des traits caractéristiques de la famille nucléaire, du modèle bourgeois et malthusien de la famille qui s'est lentement imposé en France depuis le XVIII^e siècle. Ce modèle, qu'il ne s'agit pas du tout ici de condamner dans un néo-marxisme dépassé, a succédé à la famille paysanne traditionnelle parfois appelée « famille-souche » où l'éducation se fait bien plus par rites de passage entre jeunes que par recours familial.

L'idéal de la famille nucléaire – idéal dépassé avec l'apparition de la famille post-moderne – est l'éducation par un climat « affectif » (1) comprenant un ensemble de règles appliquées sans violence apparente, permettant l'intériorisation de la discipline. Aimer l'enfant, c'est aussi le cadrer dans les normes d'un « savoir-vivre » (2). Les pédagogues de la fin du XIX^e siècle ont

été les théoriciens de cette manière de placer « l'enfant au centre ». Ainsi Ellen Key écrivait : « Tant que le père et la mère ne courberont pas le front dans la poussière devant la grandeur de l'enfant ; tant qu'ils ne verront pas que le mot enfant n'est qu'une autre expression pour l'idée de majesté ; tant qu'ils ne sentiront pas que c'est l'avenir qui, sous la forme de l'enfant, sommeille dans leurs bras, que c'est l'histoire qui joue à leurs pieds... c'est seulement quand le père verra dans son enfant le fils de roi qu'il doit servir en toute humilité avec le meilleur de ses forces, que l'enfant sera en possession de tous ses droits. »

Une des caractéristiques de la naissance de l'école bourgeoise est le refus de l'enseignement mutuel, de l'enseignement par les pairs. Personnaliser les apprentissages, en omettant le coapprentissage, participe de cet enfermement de l'enfant dans la relation psychogène à un modèle obsolète de la famille et de l'éducation qui ne peut occasionner que frustrations et résistances (3).

On comprendra alors que notre critique de « l'enfant au centre » est d'essence politique tout autant que pédagogique. L'enfant membre de la communauté, c'est l'enfant-citoyen, qui nourrit et se nourrit de « la société à laquelle il appartient » (Freinet). La coopération comme modèle éducatif est un projet politique, il convient de le rappeler en ces temps où le consensus nivelle les idéologies.

L'enfant au centre ? Cette expression, qui ne figure ni chez Freinet, ni dans la loi est donc à proscrire. Peut-être faut-il lui préférer « l'enfant au milieu », c'est-à-dire dans son milieu, dans son histoire, dans sa culture, et non pas simplement l'enfant (de) personne pourvu de plus d'une histoire. L'enfant dans l'histoire, l'enfant relatif et réel. L'enfant individu, c'est-à-dire étymologiquement l'enfant non-sécable (4), l'enfant entier, celui qui est « de la même nature que l'adulte ».

Éric Debarbieux

(1) Cf. Shorter E. *Naissance de la famille moderne*, Seuil, 1977.

(2) Voir Crubellier M. *L'Enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Armand Colin, 1979.

(3) Cf. notre dossier « Fuir, fusionner, agresser », le Nouvel Éducateur, 1990, ou Debarbieux E. *La Violence dans la classe*, ESF, 1990.

(4) C'est la raison pour laquelle je préfère parler « d'individualisation des apprentissages » plutôt que de personnalisation : individus, indivisibles, persona : le masque de l'acteur, le personnage imaginaire du théâtre, y compris de la scène pédagogique.

Perspective internationale

La dimension de la relation

Si la notion d'interculturalisme est acceptée dans nos sociétés européennes sur le plan théorique, tout le monde est conscient des difficultés d'ordre pratique quant à son application dans nos systèmes scolaires, politiques, économiques...

En cette fin de siècle, le besoin d'une politique interculturelle dans le domaine de l'éducation naît des perspectives qui s'ouvrent aux sociétés européennes.

Le fait le plus marquant est le caractère multiculturel et multilingue de notre société avec la présence, d'un côté, de minorités ethniques, linguistiques, religieuses, culturelles, et de l'autre, des cultures majoritaires, appelées « nationales », dominantes avec leurs composantes linguistiques, religieuses...

Nos sociétés deviennent-elles vraiment de plus en plus multiculturelles ?

En fait, elles l'ont toujours été (cultures régionales, cultures de classes sociales, etc.), mais les groupes culturels qui les portent se sont modifiés. Est-on en face d'une multiplicité culturelle croissante ou plutôt d'un « melting pot » culturel commun aux sociétés occidentales ? Différentes manières d'être, de se comporter, se côtoient et interagissent. Tous ces éléments sont brassés par les moyens d'information, les médias. Ainsi, de plus en plus, chaque individu a la possibilité d'accéder à des éléments culturels qui n'appartiennent pas à son groupe culturel d'origine.

Cette multiculturalité est due autant aux minorités issues des phénomènes migratoires que de situations internes, les différents groupes culturels qui composent les États revendiquant leurs propres expressions culturelles.

« On ne peut connaître sa propre culture si l'on n'en connaît pas d'autre. »

R. Linton,
Le fondement culturel de la personnalité,
Durvud, 1967.

erculturelle

Dimension culturelle dans l'éducation pédagogique

Définir le terme « culture »

Apprécier sa propre culture est peut-être l'exercice le plus périlleux. La culture est un concept vaste qui transcende celui de l'ethnie. Les spécificités ethniques sont importantes, mais les spécificités liées à l'appartenance de chaque individu à des subcultures rend le problème plus complexe et plus universel.

Déjà en 1952, plus de deux cents définitions du terme culture existaient. Je n'en citerai que deux ayant un siècle d'écart. La définition classique de Edward B. Taylor, en raison de sa nature énumérative, reste très pratique :

« La culture... est ce complexe qui comprend la connaissance, la croyance, les arts, la morale, le droit, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société. »

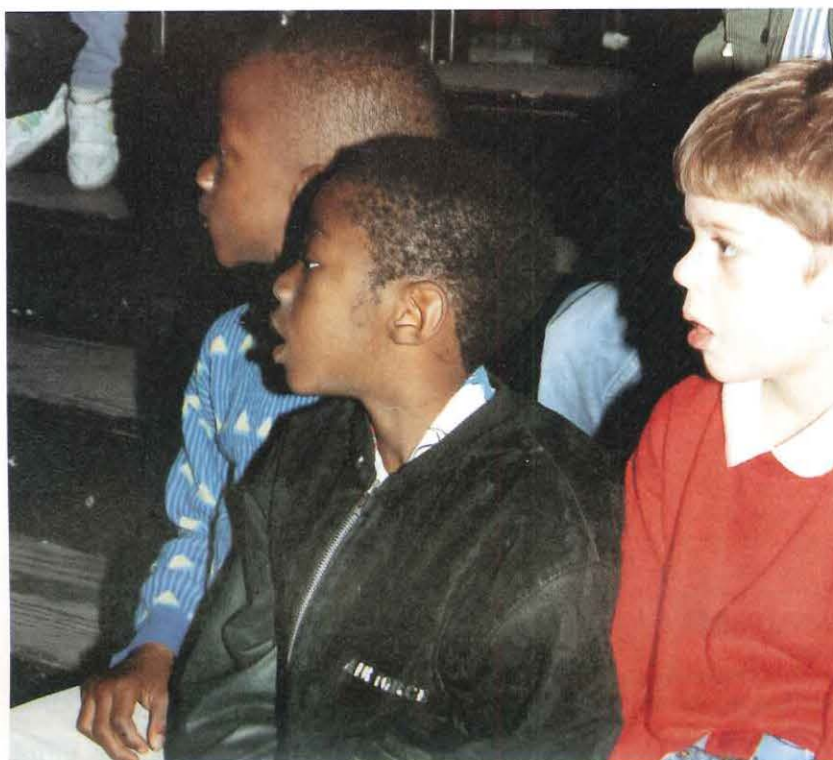
Primitive culture, Londres 1891, 1^{re} partie.

La définition de C. Camilleri citée in *L'éducation interculturelle* ; F. Ouellet, L'Harmattan Espaces interculturels, mai 1991, paraît un peu complexe à première vue, mais évite les inconvénients des définitions énumératives de la culture et permet de préciser comment l'individu concret, porteur de culture, se situe par rapport au modèle idéal.

Il définit la culture comme :
... l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées, que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

Interculturel et formation

Nous pourrions ainsi continuer à cheminer dans les méandres conceptuels de la culture par diverses entrées (ethnologie, ethnopsychiatrie, psychosociologie, philosophie, etc.). Des écrits de Levi Strauss, Devereux, Kant, Fouraste, etc. sont intéressants à plus d'un titre mais ce qui me paraît important dans ce propos c'est d'essayer de cerner comment on peut « plus que » sensibiliser les enseignants à la dimension culturelle dans la relation pédagogique.



Est-il possible d'amener les enseignants à tenir compte de cette dimension dans leur relation aux élèves ainsi que dans leur enseignement ?

Par la formation, la piste est ouverte...

La première chose est de donner un certain nombre de notions de base sur les cultures au sens anthropologique : ces « matrices » de représentations et de valeurs, ordonnées selon une certaine logique portant sur nous-mêmes et ce qui nous entoure, formant un patrimoine commun dont nos sociétés nous munissent dès l'enfance et que nous tenons à transmettre à notre tour.

Que ce soit dans les sociétés industrielles ou les communautés dites traditionnelles, ces « matrices » entrent plus ou moins dans la philosophie de l'existence ou elles en constituent le tout. De toutes façons, elles conditionnent fortement les idées et conduites de chacun.

Une information sur les contenus des cultures et sur la structure des cultures est nécessaire.

En apprenant à identifier les formes d'accompagnement des autres savoirs : par exemple la place de l'enfant dans son groupe familial-social, la formation animiste, etc., on peut comprendre dans quel champ mental tombe le savoir scolaire de type occidental. Ceci permet d'éviter les impairs, des vexations involontaires et d'éliminer « un peu » des dysfonctionnements dans la relation pédagogique : l'ethnocentrisme dû à l'ignorance. Même si cela paraît difficile dans ses pra-

tiques éducatives, il est préférable de comprendre les difficultés et résistances des enfants étrangers et ne pas seulement les attribuer à une simple mauvaise volonté, un handicap social quelconque ou des stéréotypes bien négatifs.

Pour ce qui est de la structure des cultures : avec les acquis de l'anthropologie contemporaine, comprendre une culture en général, à quoi elle sert, comment elle se forme en réponse à tels types d'environnement et de questionnements. Cette information est vitale car elle fournit des outils nécessaires pour prévenir les détériorations des relations à l'école : jugements de valeur un peu hâtifs sur les « cultures » des uns et des autres, violences de tous ordres...

Pendant longtemps, la tendance fut de sécuriser les élèves et les enseignants en ancrant l'idée d'une égale dignité de toutes les cultures (quelle utopie !). Par contre, cette démarche-ci dédramatise le changement, c'est là un volet essentiel de la formation qui permet de faire échec au sentiment de l'acculturation. On sait bien que ce sentiment empêche l'individu concerné de changer comme il le voudrait dans la société de résidence et aussi de s'y intégrer.

Par cette démarche, la résistance au réflexe d'enfermement dans les cultures et communautés d'origine devient possible. Dans les mécanismes de défense inadéquats, l'effet pervers de la sacralisation de la « différence » peut être amoindrie.

Parallèlement à cette connaissance anthropologique, les connaissan-

ces venant de diverses sciences (humaines et autres...), psychologie, psycho-sociologie, sociologie, neuropédagogie, etc. ne peuvent qu'être positives. Ici le « culturel » devient secondaire, ainsi que le montre bien la science du racisme, de l'hétérophobie en général, la distance culturelle avec ceux qu'on rejette n'est très souvent qu'une fausse raison.

Un point sur lequel il est intéressant de s'arrêter aussi est celui des problèmes objectifs, facteurs de tensions entre nationaux et immigrés. En effet, tous les conflits qui émergent de ces tensions ne relèvent pas que du pur subjectif, ni de l'imaginaire. Il en est d'objectifs qui sont repris dans un discours social répercuté sur l'enfant où s'enchevêtrent les données exactes, les stéréotypes, les ignorances, exagérations et falsifications.

Comment aborder les problèmes ?

En distribuant des informations véridiques à travers diverses matières comme l'histoire, l'éducation civique, l'économie traitant des colonisations, des migrations, de l'insertion des étrangers en France, de ses raisons et conséquences pour le pays, cela apporterait les outils indispensables pour substituer au discours populaire des analyses plus correctes permettant de situer le plus objectivement possible ce qui fait question.

Réduire le contentieux subjectif permet au moins d'aborder les problèmes objectivement sans les représentations et attitudes incorrectes qui les compliquent et les enveniment. Le seul fait de contribuer à réduire les facteurs scolaires et de favoriser l'apprentissage des relations sociales améliore la communication interculturelle.

Pour que la dimension culturelle prenne toute son importance à l'école, il faut qu'elle n'ait pas seulement pour mission de favoriser le bon apprentissage des savoirs mais qu'elle aide à construire l'équilibre de la personnalité de l'individu concerné (adulte/enfant) dans un rapport social harmonieux.

Arlette Laurent-Fahier

Camilleri C. : *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Unesco, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1985.

Linton R. : *Le fondement culturel de la personnalité*. Dunod, 1967.

Ouellet F. : *L'Éducation interculturelle*. Clamecy, L'Harmattan, Espaces interculturels, 1991.

Freinet au Brésil

Le Mouvement de l'École moderne du Nord-Est a organisé plusieurs séminaires pour faire connaître la pensée de Freinet

En novembre 1990, d'importants séminaires ont été organisés par les éducateurs Freinet du Nord-Est du Brésil, dans le but de faire connaître et d'approfondir la pensée de Freinet. A noter les participations de Paulo Freire et d'Erik Hakonsson (Danemark), ce dernier étant venu avec l'aide de subventions du Mouvement Freinet du Danemark et de Suède. Il a été l'auteur de conférences sur la méthode naturelle de lecture et d'écriture, sur l'alphabétisation et a organisé des séances de travail en ateliers.

Pédagogie Paulo Freire et pédagogie Freinet

L'une des trois conférences importantes du séminaire de Olinda-Pernambuco (près de Recife), en novembre 1990, avait pour thème :

- *Les points communs entre la pédagogie Paulo Freire et la pédagogie Freinet.* (Paulo Freire)

Outre l'intérêt pédagogique, elle a permis aux participants d'avoir un aperçu historique. Voir ci-après des extraits de l'exposé de Paulo Freire. 170 enseignants participaient à 14 ateliers.

Les autres thèmes des conférences étaient :

- *La pédagogie Freinet, les quatre dimensions.*
- *Comment travailler en ateliers.*

A noter que ce séminaire a été subventionné par les Mouvements Freinet du Danemark, de Suède, d'Allemagne, du Nord-Est du Brésil, de Belgique et par le gouvernement d'État de Pernambuco.

Alphabétiser par la méthode naturelle

Le groupe Freinet de Natal-Rio Grande do Norte, dans le Nord-Est, a également organisé un séminaire sur le thème : *Alphabétiser par la méthode naturelle.*

50 enseignants de l'université et des écoles publiques de Natal y ont participé.

Même thème pour le séminaire de São Paulo à Araraquara, organisé par le Centre régional d'École moderne et l'université d'État de São Paulo ouvert à 150 enseignants du Mouvement Freinet et étudiants de l'université.

Sujets des conférences :

- *Les principes de la pédagogie Freinet et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

- *Le travail en ateliers*
- *La création collective et la méthode naturelle*
- *Histoire du Mouvement d'École moderne*
- *Éducation spécialisée (enfants handicapés) et pédagogie Freinet.*

Les ateliers portaient sur la recherche, les mathématiques, le journal scolaire, le théâtre, le texte libre, l'étude du milieu...

Une nouvelle dynamique

Le Mouvement Freinet, au Brésil, bénéficie actuellement d'une nouvelle dynamique :

- il s'accroît en nombre de nouveaux praticiens,
- il organise de nombreuses rencontres et met en relation Freinet avec d'autres théories de l'éducation,
- il travaille avec des enseignants de l'université et de l'école publique.

Le Nouvel Éducateur relatera, dans un numéro à venir, le Séminaire national qui s'est tenu à Recife en juillet 1991.

D'après un compte rendu de Maria di Fatima Moraes, coordinatrice du Mouvement d'École moderne du Nord-Est.

Extraits de la conférence de Paulo Freire au Séminaire des éducateurs Freinet du Nord-Est à Olinda-Pernambuco, Brésil (novembre 1990)

Thème : les points communs entre la pédagogie Paulo Freire et la pédagogie Freinet

« Les rêves de Freinet sont aussi mes rêves. Il y a concordance de nos rêves et de nos objectifs : la lutte, l'engagement permanent pour une éducation populaire, pour une école qui tout en étant sérieuse n'a pas honte d'être heureuse. »

« Je vois les mêmes questions problématiques dans l'éducation brésilienne que celles que Freinet a vues dans l'éducation française. Je les appelle « dicotomias ». En portugais cela signifie séparer les choses qu'on ne peut jamais séparer, parce



Séminaire des éducateurs Freinet d'Araraquara - São Paulo, à l'université d'État de São Paulo.

Atelier Mathématiques : Géométrie
Animateur : Valdemar Vello

qu'elles constituent une unité. Par exemple, la pratique et la théorie.

Je propose aux enseignants de réfléchir à leur pratique parce que c'est à travers la réflexion que l'on arrive à la théorie et que l'on comprend de façon plus rigoureuse, plus profonde, la raison d'être de la pratique et des objectifs de cette pratique. Dans l'école brésilienne, ce que nous trouvons, c'est l'excès d'intellectualisme et de verbalisme oiseux.

Comment est-il possible d'enseigner Pierre si l'enseignant ne connaît rien de la vie de Pierre, de ses loisirs, de ses désirs ? Le désir a une force fantastique sur l'apprentissage. Supprimer la distance entre la théorie et la pratique suppose, de la part de l'adulte, une remise en question personnelle lui permettant de surmonter les marques idéologiques qui le conditionnent.

Cela ne peut se faire qu'à travers de nouvelles structures de travail et de pouvoir à l'école. Le travail intellectuel a une relation avec l'oisiveté de la bourgeoisie et le travail manuel a son essence dans les classes populaires.

L'école continue à reproduire cela.

Une autre contradiction, « dicotomia », est celle que l'on trouve entre la pratique de la liberté et l'autorité.

Nous avons besoin de n'atrophier ni la liberté ni l'autorité dans une pratique démocratique comme celle rêvée par Freinet.

Il n'y est question ni d'une liberté rebelle ni d'une autorité autoritaire.

La construction de la liberté impose des limites. Il doit y avoir équilibre entre liberté et autorité et non une distance entre les deux.

Le Conseil de l'école instaure une pratique de la liberté mais il peut être aussi autoritaire. »

« Voici les vertus que doit avoir l'éducateur :

- *amour de sa pratique*
 - *courage de lutter pour elle (politisation de l'éducateur)*
 - *tolérance (apprendre à être en contact avec la différence, l'antagonisme)*
 - *confiance*
 - *espoir (il n'y a pas d'espoir en dehors de la « praxis ». Avoir l'espoir c'est avoir une action).*
- « Freinet n'en est jamais resté aux discours d'espoir. Pour lui le temps de l'attente, c'était un temps d'action. »*

Bibliographie

- *Brésil, le défi des communautés,* Christian Leray, L'Harmattan, 86.
- *Freinet, evolução histórica e atualidades,* Rosa Maria Ferreira Sampaio, Scipione, 89.
- *A expressão, livro no aprendizado da língua portuguesa* Pedagogia Freinet, Maria Lúcia dos Santos, Scipione, 91.

Changer sa pratique : par où commencer ?

(Suite de la page 1)

Ensuite, au fur et à mesure de leur progression, pour certains enfants plus tôt que pour d'autres, j'introduis des outils :

- le dictionnaire « J'écris tout seul » pour l'écriture de leurs textes,
- les fiches de lecture,
- Les Bibliothèques enfantines avec fiche de lecture,
- les cahiers de TO (Techniques opératoires).

Voyant les CE1 utiliser nombre de ces outils, ils sont amenés à les utiliser plus vite. Ils veulent faire comme les grands. Mais approximativement ce temps de travail individualisé chez les petits sera d'une demi-heure environ en novembre-décembre, de une heure et demie en juin, pour la journée de travail. Le reste de la journée étant occupé par le travail collectif, les moments d'échanges et de réalisations de projets (correspondance, présentation, expositions, préparation de classes vertes et sorties), sport, etc.

Est-ce que vous laissez les fiches dans leurs boîtes d'origine ? Comment sont-elles présentées aux enfants ?

Je mets chaque fiche dans une pochette plastique perforée et je constitue des classeurs de fiches. Je n'en mets qu'une vingtaine par classeur (si c'est trop serré, les enfants font tomber toutes les fiches en en prenant une). Je groupe les fiches par difficulté ou par thème en math.

Sur chaque classeur il y a des numéros ou des vignettes de couleur pour que les enfants se repèrent. Les enfants d'un même cours ne font pas tous des fiches de même difficulté, c'est moi qui les oriente vers le fichier (classeur) qui leur convient pendant un temps voulu.

Les enfants écrivent la réponse sur la fiche avec un feutre spécial (écrivant sur plastique et effaçable à l'eau) font corriger, puis recopient, effacent la fiche et la replacent dans le classeur.

Corrigez-vous ces fiches en classe ?

Le plus possible, sinon les enfants les laissent dans une corbeille, sur mon bureau, le soir. A ce moment-là, ils mettent une flèche sur leur plan de travail du lendemain qui indique que le travail n'est pas fini. Tant qu'il n'est pas juste et tant qu'il n'est pas recopié, ils n'ont pas fini. Les CE1 ont un contrat de travail à la semaine qu'ils essaient de mener à bien. Ce contrat est modifiable selon les projets de la classe, et pour certains enfants peu autonomes, c'est un « contrat dirigé », c'est-à-dire que je leur indique comment

ils doivent s'y prendre pour le gérer. Sinon en fin de semaine, au moment du bilan, ce serait le constat d'échec.

Les CP ont un contrat à la journée puis à la semaine au troisième trimestre. Enfin ! cela dépend des années, des groupes d'enfants...

Comment sont évaluées les connaissances des enfants ?

Chaque enfant a un cahier de brevets qu'il garde du CP au CE2. Dans la première partie du cahier se trouvent les listes des brevets à passer. Dans la deuxième partie, l'enfant recopie les épreuves réussies. Les épreuves se présentent sous forme de fiches. L'enfant peut donc faire une fiche de brevet comme il fait une autre fiche de travail individualisé. Mais... il doit savoir la faire seul, sans aucune aide. On passe un brevet quand on sait le faire. Ce doit être un acte réussi. On doit le faire aussi dans un temps plus court que d'habitude. Si on n'avance pas, c'est qu'on ne sait pas le faire...

Il faut quelquefois inciter les enfants à passer les brevets qu'ils

savent faire, sinon ils n'en ont pas l'idée. Ils sont tout fiers d'eux par la suite. Par contre il est bon de les dissuader de prendre les brevets trop difficiles qu'ils feront un peu plus tard.

J'ai des plannings où je note comment chaque enfant avance dans ses brevets mais ils ne sont pas communiqués à la classe afin que les enfants ne se comparent pas. Par contre dans mon cahier de brevets, chaque enfant a un planning individuel où il peut voir sa propre progression.

Qu'utilisez-vous comme point de départ pour la lecture ?

Nous utilisons :

- des textes d'enfants imprimés ou pas (la photocopieuse c'est pratique !),
- des affiches ou affichettes d'expositions, de spectacles,
- des dépliants concernant les plantes, les animaux, l'environnement, tout ce qui peut intéresser les enfants, même les prospectus des supermarchés au moment de Noël.

Le choix que je fais est en harmonie avec la vie de la classe. En

début d'année je présente des textes assez courts, mais parfois on ne lit que ce qui est écrit en gros caractère...

Nous échangeons des textes imprimés avec les autres classes de l'école, avec nos correspondants et avec la maternelle proche également.

A la rentrée, ce n'est pas toujours facile de démarrer avec des textes de vie à leur portée. Une fois je me rappelle être partie, le premier jour, des quelques mots qui étaient écrits sur la trousse d'un enfant du CP : *Le lièvre et la tortue*. Il tenait vraiment à savoir ce qui était écrit. J'ai proposé : « On va le lire tous ensemble. » Ces premiers mots furent inscrits sur une grande feuille blanche au tableau. Les dix premiers textes de l'année restent affichés dans la classe toute l'année. Avec les autres, je constitue un grand album que les enfants peuvent consulter constamment. Cependant, ils ont chacun leur cahier contenant tous les textes.

Échange entre Simone D., institutrice en pédagogie Freinet, et des enseignants lors d'une conférence pédagogique - Juin 91.

Contrat CE1

Chaque semaine, faire au minimum :

- 1 BE (Bibliothèque Enfantine)
- 1 lecture
- 1 texte • 1 écriture
- 1 fiche de math
- 1 atelier

dans son travail individuel

Cahier de brevets

- Réussites scolaires dans le domaine des math et du français.
- Progrès de l'enfant du CP à la fin du CE2
- 1ère partie :
Connaissances à acquérir
Les épreuves sont passées lorsque l'enfant se sent prêt ou que nous le pensons prêt.
- 2ème partie : épreuve recopiée lorsqu'elle est réussie

nombre 2ème degré

3ème épreuve je sais écrire et lire les nombres de 540 à 468

540-539-538-537-536-535-534-533-532-531-530-529-528-527-526-525-524-523-522-521-520-519-518-517-516-515-514-513-512-511-510-509-508-507-506-505-504-503-502-501-500-499-498-497-496-495-494-493-492-491-490-489-488-487-486-485-484-483-482-481-480-479-478-477-476-475-474-473-472-471-470-469-468

réussi
Simone
Bouard

BREVET d'OPÉRATIONS 3ème DEGRÉ.

- 1-Savoir calculer des soustractions à retenue avec des 0 en haut.
- 2-Savoir calculer des soustractions à 2 retenues et 2 0 en haut.
- 3-Savoir calculer des multiplications à 2 chiffres et retenue avec des 0.
- 4-Savoir calculer des divisions à 1 chiffre avec reste.
- 5-Savoir calculer des divisions avec reste ou pas.
- 6-Savoir calculer des divisions ex 312:5
- 7-Savoir calculer additions, soustractions, divisions, multiplications.
- 8-Savoir calculer des machines +4, -4, +9, -9.
- 9-Savoir les tables X0, X2, X5, X10.

Une SAE, qu'est-ce ?

Une SAE, qu'est-ce ?

Question difficile pour beaucoup d'enseignants, les structures artificielles d'escalades n'étant pas très répandues dans notre pays.

Certes, l'escalade avec des enfants est pratiquée un peu partout dans la nature, plus souvent dans les clubs, d'ailleurs, que dans le cadre de l'école, mais peu de départements bénéficient d'un matériel mis à la disposition des classes par l'UFOLEP.

Le but de ces structures artificielles d'escalade, encore appelées tours d'escalade, est de permettre les premiers contacts, les premiers tâtonnements dans un cadre moins insécurisant que l'escalade grandeur nature sur un rocher impressionnant.

C'est avec ce type de structure que les enseignants de l'école primaire du Masage, dans le Puy-de-Dôme, ont initié les enfants à l'escalade. Une fois la période d'initiation faite, ils ont pu les emmener au rocher de Ceyrat où ils ont réinvesti leurs apprentissages.

Faire partager une passion

Le projet d'escalade, car il s'agit bien d'un projet d'école, a démarré d'abord à l'initiative de quatre personnes : trois enseignants et un moniteur EPS, à l'automne 1989. Cela concernait deux CP et un CE1. L'un des enseignants était passionné depuis longtemps d'escalade et avait fait le stage national d'initiateur A avec l'UFOLEP.

A cette époque où il n'y avait pas encore de SAE, les séances avaient lieu au rocher équipé à proximité et accessible par bus urbains, en compagnie des parents qui venaient apporter leur concours. Pour assurer les enfants, il fallait qu'il y ait absolument un adulte au bas de chacune des six ou sept cordes installées sur le rocher. Le matériel d'escalade était loué par la section de l'Amicale laïque des Landais. Le financement assuré par la coopérative scolaire.

Étendre le projet à toute l'école

C'est devenu projet de toute l'école à la faveur de l'installation de la SAE durant l'hiver 89-90, après une mini formation de l'ensemble des enseignants un samedi matin, au gymnase de la ville. Pendant six semaines, à l'école, les enfants y ont eu accès pendant leurs heures d'EPS, y compris les grandes sections de maternelle. Et au printemps 1990, toutes les classes, sauf deux CE2, avaient fait au moins une sortie au rocher pour une escalade de 15 à 20 mètres au lieu de 4 sur la SAE.

Expérience riche dont les apports consignés dans le Projet pédagogique (cf. annexe) ont été réels. Relation forcément privilégiée de l'enfant à l'adulte dans la mesure où ce der-

Vivre le projet

Un projet qui a eu le mérite de mettre les enfants en situation d'apprentissages ancrés sur le vécu de l'école :

- on parle ensemble, en réunion de coopérative, des moyens d'aller au rocher ;
- on travaille sur les trajets des bus urbains, le prix du billet collectif...
- on étudie le matériel dans les classes avant les sorties : approche technologique ;
- au retour on exploite les sorties de diverses manières : textes, BD, dessins, albums...
- on prépare les fiches d'auto-évaluation en fin d'année.

Savoirs cognitifs

Vocabulaire technique : escalade, désescalade, (dé...), mousqueton, baudrier, etc.

Lecture : démarche de grimpe comparable à celle de la lecture (prises d'indices, hypothèses, essais, erreurs, enchaînements..., échecs..., retour, etc.

Technologie :

- du mousqueton à vis (le doigt à ressort, le blocage par virole)
- du baudrier (point d'ancrage, sangle)
- centre de gravité.

Expression écrite : textes, BD.

Psychomotricité

Organisation spatiale : à chaque instant de grimpe ou d'assurage.

Prise de conscience de son corps : les membres, les appuis, développement d'autres muscles, souplesse, équilibre.

Langage gestuel

Socio affectivité

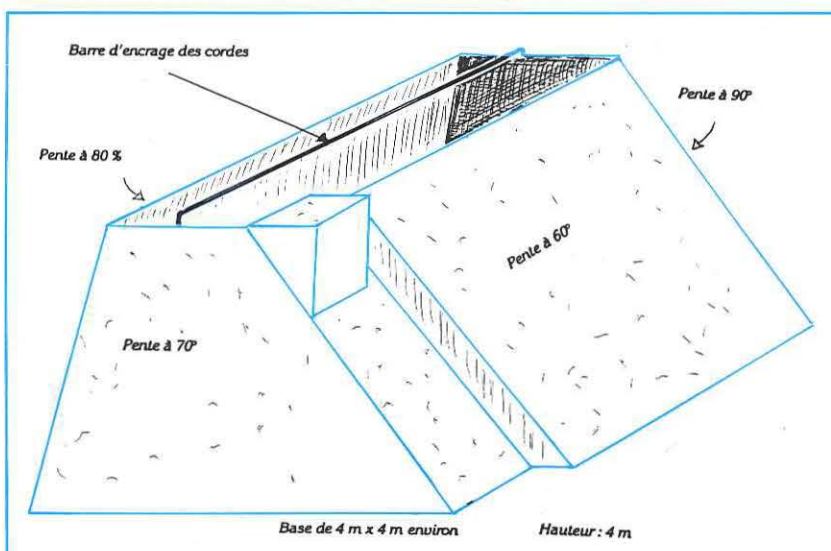
Éthique personnelle : vaincre sa peur, être « au pied du mur », connaître ses limites, augmenter son courage, concentrer son attention, se concentrer sur l'effort soutenu, essayer de se débrouiller seul.

Éthique sociale : prendre mieux conscience de l'autre, se sentir responsable à un moment (assurage), savoir patienter pendant que l'autre tâtonne, savoir attendre son tour, découvrir sans cesse sa propre voie sans avoir à copier ou à répéter la même chose, retrouver confiance dans le monde qui est autour (pour certains).



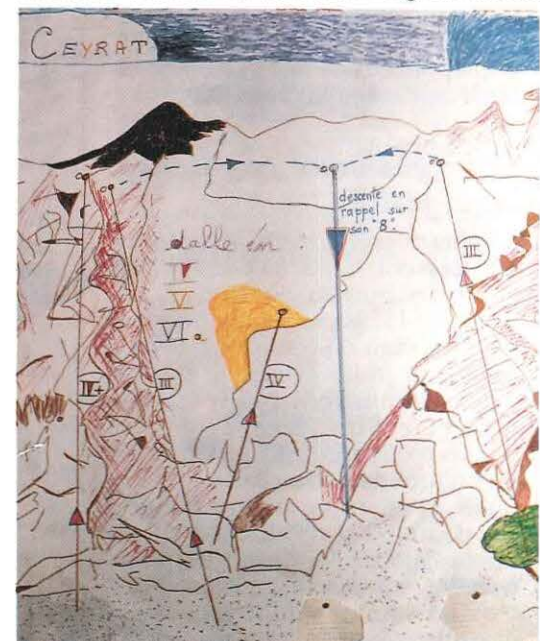
Le rocher de Ceyrat - Surplomb

Structure démontable composée d'une armature métallique sur laquelle sont vissées les plaques de contre-plaqué supportant 200 prises vissées.



nier communique obligatoirement avec un seul enfant à la fois, le conseillant, l'encourageant, le sécurisant. Personnalisation de l'apprentissage : l'enfant qui grimpe ne fait jamais exactement la même chose que les autres ; il avance avec sa propre recherche, son propre tâtonnement expérimental ; il effectue des corrections immédiates de ses erreurs avec retour en arrière pour trouver une autre voie, un autre passage. Démarche intellectuelle comparable à celle de la lecture : pour « lire » le rocher, recherche d'indices, anticipation, hypothèses de voies, vérification par l'action.

Panneau dessiné du rocher de Ceyrat. Niveau



Si l'on ajoute que pour les adultes le travail d'équipe a été riche et effectif, on peut affirmer que ce projet a fait avancer d'un grand pas la concertation dans l'école autour de l'enfant acteur de ses apprentissages.

Les aides reçues

L'IDEN est présent lors de la première sortie au rocher. Dans l'administration, on n'est pas très « chaud » pour ce type d'expérience mais il est aux côtés de l'équipe, lui facilitant les choses quand c'est nécessaire. Elle obtient par exemple, grâce à lui, un remplacement dans la classe de Roger Montpied

pour que celui-ci assiste le moniteur à chaque sortie.

Aide aussi du conseiller pédagogique d'EPS d'une autre circonscription, Jean Dossat, spécialiste pour l'escalade, qui apporte à l'équipe de précieux conseils techniques et pédagogiques sur le terrain. Il donne également conseils et avis pour que l'activité se déroule en conformité avec les textes et soit acceptée par les autorités administratives.

Aide de la commune : démontage, transport, remontage de la tour d'escalade.

Enfin réalisation d'une émission sur Radio Puy-de-Dôme et d'un reportage TV sur FR3 Auvergne visant à sensibiliser le grand public avec ce type d'expérience.

Hervé Aubry, Roger Montpied, Pierrette Rossignol et Mireille Vincent ont participé à l'élaboration et à la rédaction de ce compte rendu.

École élémentaire du Masage 63110 Beaumont



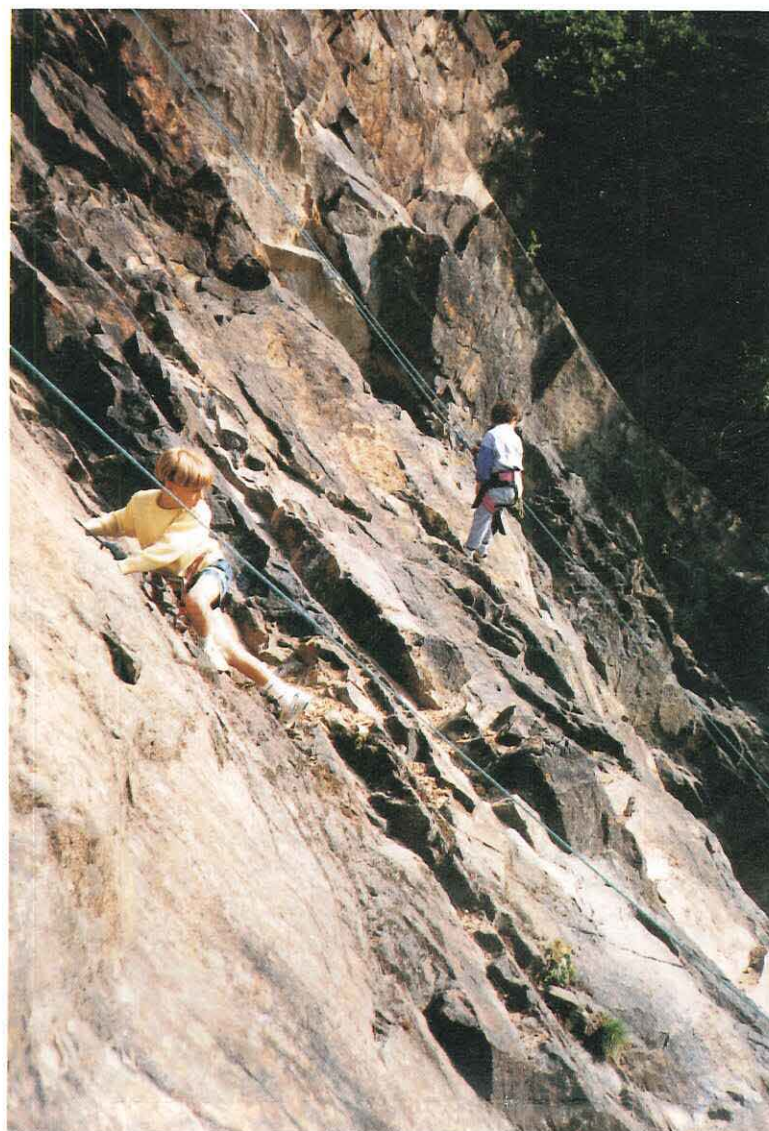
SAE-UFOLEP 63. - Structure artificielle d'escalade de l'Union française des Œuvres laïques d'éducation physique du Puy-de-Dôme.

des enfants : III, IV et IV +.



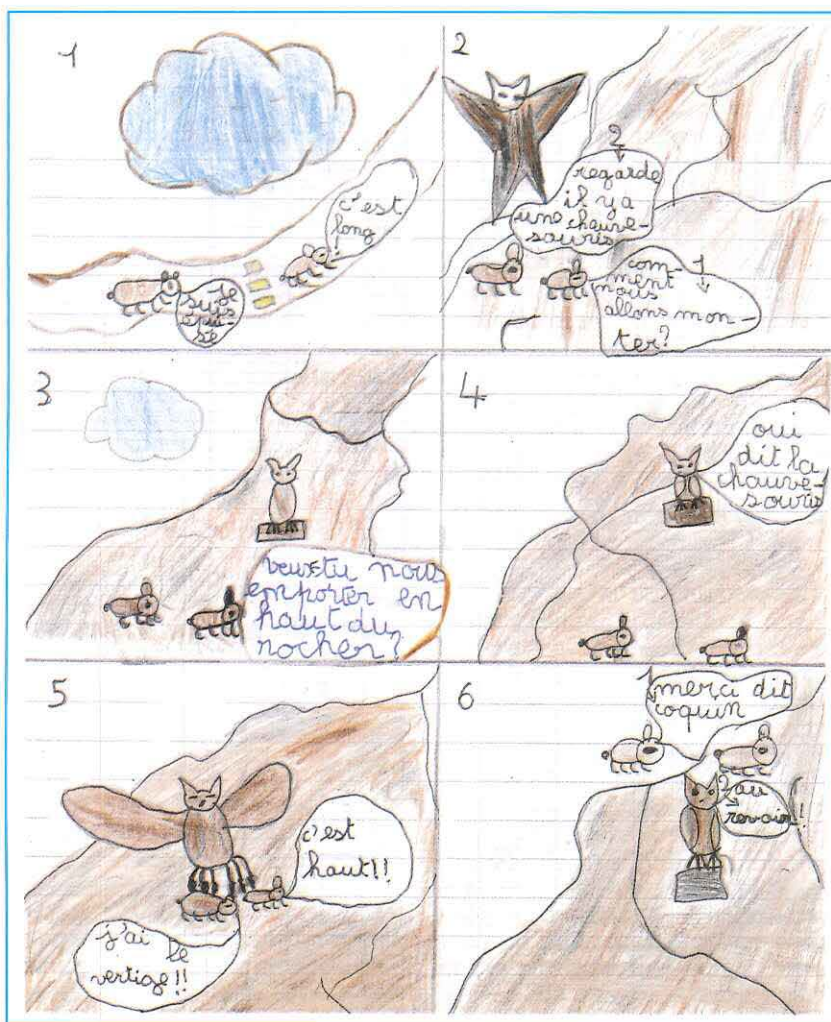
Objectifs en escalade Niveau CP-CE1

1. Je mets seul mon baudrier ou mon cuissard.
2. J'installe seul ma corde sur le baudrier avec le mousqueton.
3. J'installe ma corde sur le baudrier à l'aide du nœud de 8.
4. Je regarde bien mes prises de mains.
5. Je regarde bien mes prises de pieds.
6. Je tire sur mes prises de mains lorsqu'elles sont placées au-dessus de ma tête.
7. Je pousse sur ma prise de pied la plus élevée.
8. Je pousse sur une prise de main placée au-dessous des épaules.
9. Je n'hésite pas à écarter mes appuis pour trouver des prises plus faciles.
10. Mes genoux ne touchent pas la paroi.
11. Mes coudes, mon ventre et mon torse ne touchent pas la paroi.
12. J'arrive au sommet de la corde numéro...
13. Je me place tout seul pour descendre en rappel.
14. Pendant le rappel, mes pieds sont bien à plat.
15. Mes jambes sont légèrement écartées pour descendre.
16. Mes épaules sont bien vers l'arrière.
17. Je descends en rappel en marchant.



Enfants au rocher de Ceyrat

BD inventée par Juliette - CE1



Alphabétisation et respect de la personne

Freinet et l'alphabétisation des adultes

Au camp d'internement de Saint-Sulpice (Tarn) en 1941, Freinet, dont la santé et le moral s'étaient un peu relevés depuis l'arrachement brutal à sa famille et à son école le 20 mars 1940, se préoccupa de quelques compagnons illettrés. Leur appliquant la même démarche pédagogique qu'à ses élèves de Vence, il entreprit de leur apprendre à lire d'après leurs propres textes et, devant la difficulté des adultes à s'exprimer d'emblée, il transcrivit sous leur dictée des contes populaires de leur terroir. Cela réussit et, d'après le témoignage d'un des internés, le moment le plus étonnant fut celui où le doyen du camp put, pour la première fois, écrire lui-même à sa famille.

Vingt ans plus tard, devant l'échec de nombreuses campagnes d'alphabétisation dans le Tiers-monde, Freinet proposa à l'Unesco un plan utilisant, pour les populations adultes, les mêmes processus naturels. Dans plusieurs villages d'un secteur, des moniteurs aident les habitants à écrire leurs textes qui seraient ensuite polygraphiés (au limographe, par exemple), distribués à tous et échangés avec les autres villages. La lecture cesserait alors d'être un exercice formel, abstrait, et serait motivée comme vecteur d'une réelle communication. Malgré le faible coût de sa mise en œuvre, ce plan ne fut pas pris en considération ; qui s'en étonnerait quand on mesure les risques de libération de l'expression populaire dans les régimes à parti unique issus du colonialisme ? Il fallut attendre Paulo Freire pour que soit mise en application une démarche du même type et l'on vit applaudir certains (Garaudy, par exemple) qui l'avaient sévèrement condamnée en pédagogie Freinet, sous l'accusation de « culte de la spontanéité ».

Quant à l'éducation pluriculturelle, Freinet la pratiqua en toute simplicité lors de l'accueil à Vence des petits réfugiés de la guerre d'Espagne, accueil que chacun croyait très temporaire, dans la certitude que les Républicains allaient l'emporter. Avec l'aide de quelques militants d'origine espagnole, il respecta leur expression dans leur langue maternelle, tout en les mêlant quotidiennement aux autres enfants de l'école. Le journal scolaire devint bilingue, mais les articles étaient rarement imprimés dans les deux langues ; Freinet comptait sur la curiosité naturelle pour provoquer les échanges permettant de comprendre la totalité des textes. Le résultat ne se fit pas attendre :

les petits Espagnols parlèrent et écrivirent aussi le français, tandis que les jeunes Français étaient également encouragés à s'exprimer parfois en espagnol, ainsi qu'en témoignent certaines pages du journal de l'école.

La société moderne et l'alphabétisation des adultes

Au cours des années 60, se posa en France le problème d'une meilleure intégration professionnelle, et secondairement sociale, de la main-d'œuvre bon marché, récemment immigrée des pays méditerranéens, européens ou maghrébins. Le premier objectif était d'accroître la productivité, par la compréhension des consignes d'exécution ; le second de mieux faire connaître les règles de la société française pour amener à mieux s'y conformer. Ce fut l'origine de certaines structures officielles d'alphabétisation pour

adultes. Depuis que les bouleversements économiques ont amené à tenter le recyclage de travailleurs licenciés et l'insertion de chômeurs sans qualification, on a découvert l'importance de l'illettrisme, c'est-à-dire du déficit grave de la maîtrise de la langue écrite, chez des sujets non déficients intellectuels ayant suivi une scolarité obligatoire minimum de huit à dix années. On ne peut plus méconnaître la fragilité de certains apprentissages formels, que Freinet qualifiait de scolastiques.

Quels peuvent être les axes de l'alphabétisation des adultes ?

Respect de l'autonomie de la personne

L'infantilisation est une mauvaise stratégie éducative avec les enfants dont on doit stimuler l'envie de grandir. Donner un statut d'écopier à l'adulte en formation et organiser la relation pédagogique

feuille de paie, etc. C'est sur les problèmes apportés par les intéressés eux-mêmes que doit se fonder l'apprentissage. L'échange avec d'autres (par exemple, avec des groupes venant à des moments ou dans des lieux différents) est la meilleure motivation permanente.

Respect des références culturelles d'origine

Si une meilleure adaptation est l'un des buts recherchés, elle ne peut pas se faire par dépréciation des références culturelles d'origine. Ce serait généralement inefficace et provoquerait de toute façon une aliénation supplémentaire. La prise en compte de ces références, avec le souci de l'élargissement par le dialogue et la comparaison, donne les meilleures chances d'éviter les blocages et d'exploiter les richesses de la diversité.

Refus du fonctionnement en ghetto

Sans confrontation extérieure, le respect des références culturelles peut devenir un frein plus qu'un atout. Se rappeler que le champion du développement séparé est l'Afrique du Sud. Les groupes ne doivent pas rester centrés sur eux-mêmes et cloisonnés selon leur origine. Loin de gommer les diversités, le brassage donne une meilleure conscience de son identité en même temps qu'une plus grande capacité à l'approfondir.

Le rappel de ces axes peut sembler d'une grande banalité à ceux qui connaissent la pédagogie Freinet. Est-il inutile de rappeler que celle-ci ne se limite pas au cadre scolaire ?

Michel Barré

Bibliographie

Répertoire d'outils pédagogiques pour la formation d'adultes migrants (et de jeunes adultes de faible niveau de qualification), français oral et écrit, calcul, préformation professionnelle : Centre de documentation Migrants, 91, rue Gabriel-Péri, 92120 Montrouge - Tél. : 46 57 11 67.

Catalogue des outils pédagogiques pour les publics de bas niveau de qualification : CLAP (Centre de liaison pour l'alphabétisation et la promotion) national et transrégional, 25, rue Gandon, 75013 Paris - Tél. : 1 45 85 31 81. ou CAFOC, 3, bd de Lesseps, 78000 Versailles - Tél. : 30 83 47 00.

Quand je suis arrivée en France, je ne parlais pas un mot de français. Mais je comprenais un peu tout de même, car j'ai toujours entendu parler le français autour de moi. Mes frères, mes oncles ont fait leurs études, eux, mais pas les femmes parce qu'il n'y avait pas d'école pour les filles. Pour ce qui me concerne, j'ai toujours voulu apprendre le français. Chez nous il y avait beaucoup de livres.

Quand je me trouvais seule, je prenais le dictionnaire et je feuilletais, j'aurais voulu que mes frères m'apprennent à lire, écrire, mais à ce moment-là, ce n'était pas toléré par les familles parce que les filles instruites on ne les demandait pas en mariage, sinon elles ne seront pas soumises.

Texte d'une femme de harki, mère de famille, en cours d'alphabétisation.

adultes. La préoccupation étant d'adapter des étrangers pour en faire des travailleurs compréhensifs, on transposa la démarche scolaire traditionnelle.

Sur la lancée de mai 68, de jeunes militants, appartenant souvent à des groupes gauchistes, contestèrent cette optique officielle ; mais, faute d'une réflexion sur les problèmes d'éducation et de formation, certains crurent naïvement qu'il suffisait de modifier le contenu des textes de lecture, généralement infantiles, en prenant par exemple comme mots-clés : Cuba, go home ou Mao. On se contentait de remplacer un conditionnement par un autre.

Aux prises avec la réalité, malgré les schémas technocratiques ou les postulats politiques simplistes, les acteurs de l'alphabétisation durent se poser, sur les processus d'apprentissage, des questions de fond ne concernant plus seulement des adultes venus d'autres pays et n'ayant pas le français comme lan-

gue maternelle. Depuis que les bouleversements économiques ont amené à tenter le recyclage de travailleurs licenciés et l'insertion de chômeurs sans qualification, on a découvert l'importance de l'illettrisme, c'est-à-dire du déficit grave de la maîtrise de la langue écrite, chez des sujets non déficients intellectuels ayant suivi une scolarité obligatoire minimum de huit à dix années. On ne peut plus méconnaître la fragilité de certains apprentissages formels, que Freinet qualifiait de scolastiques.

Quels peuvent être les axes de l'alphabétisation des adultes ? L'infantilisation est une mauvaise stratégie éducative avec les enfants dont on doit stimuler l'envie de grandir. Donner un statut d'écopier à l'adulte en formation et organiser la relation pédagogique

Respect des motivations

On n'apprend pas à lire pour savoir lire mais pour résoudre un certain nombre de problèmes concrets pour lesquels la connaissance du langage écrit est indispensable : lire des enseignes, des emballages, des consignes, se diriger sans erreur dans les transports, comprendre la

Recherche mathématique

Math naturelles et mathémacycles

Une classe de CP-CE1, début mai.
Ce matin-là, travail d'analyse des créations mathématiques avec les neuf enfants du CP.

A cette période de l'année, les créations consistent pour la plupart, en une sorte d'énigme : l'auteur de la création veut que les autres enfants « devinent » un prolongement ou une modification qu'il a imaginés. Mais il ne donne pas de consigne. On lui demande quelquefois un indice quand on n'est pas inspiré... mais c'est rare !

La création de Carine, que nous allons analyser, est une énigme de ce type (annexe 1).

Annexe 1

Création de départ
Carine

30	20
40	10
50	70
60	80

Je la recopie au tableau. Pendant ce temps, les enfants observent et analysent sans rien dire. Puis ils font oralement des remarques, et certains viennent au tableau justifier ou développer leur intervention.

Les annexes 2 à 6 présentent ce que les enfants sont venus écrire au tableau. (Chacune de ces interprétations de la création de départ est en même temps commentée par tout le groupe.)

Annexe 2

Muriel : « Le 7 est à l'envers. »

30	20
40	10
50	70
60	80

Correction de graphisme.

Annexe 3

Émilie : « On peut en faire des additions. »

$3 + 0 = 3$	$2 + 0 = 2$
$4 + 0 = 4$	$1 + 0 = 1$
$5 + 0 = 5$	$7 + 0 = 7$
$6 + 0 = 6$	$8 + 0 = 8$

• Élément neutre de l'addition.

$$30 \neq 3 + 0$$

Annexe 4

Céline : « On peut mettre des égal ou des becs. »

$$\begin{aligned} 30 &> 20 \\ 40 &> 10 \\ 50 &< 70 \\ 60 &< 80 \end{aligned}$$

Comparaison de nombres.

Annexe 5

Frédéric : « On peut les ranger du plus petit au plus grand. »

10
20
30
40
50
60
70
80

Rangement de nombres en ordre croissant

Annexe 6

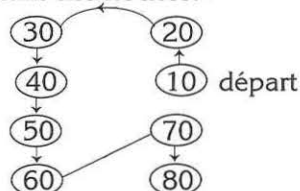
Manon : « On peut continuer. »

10
20
30
40
50
60
70
80
90
100

Suite de nombres

Annexe 7

Yannick : « On peut les ranger du plus petit au plus grand, sans les changer de place, en mettant des flèches. »



- Autre transcription graphique de rangement de nombres en ordre croissant.
- Relation (+10).

Extrait d'une recherche dans un CM2

A la fin, Carine nous dit : « Moi, ce que j'avais pensé, c'est ce qu'a fait Frédéric. » Et on la sent pas peu fière de voir tout ce qui a été trouvé à partir de sa petite création !

Le travail a été fait dans trois directions :

- correction (ex. : le 7 est à l'envers),
 - modification (ex. : on peut faire des additions),
 - prolongement (ex. : on peut continuer, en ajoutant 90 et 100).
- Dans les trois cas, l'enfant a dégagé une règle mathématique.

Réviser, approfondir, découvrir

Une stagiaire québécoise de passage dans la classe ce matin-là, remarque :

- Oui, mais les enfants n'ont fait que « ressortir » ce qu'ils avaient appris avant ou ailleurs ?

Eh bien non justement. A partir de la création de Carine, chaque enfant a :

→ révisé une ou des notions déjà acquises (c'est ce qu'a vu la Québécoise.)

et/ou → approfondi une ou des notions pas encore bien assimilées par lui

et/ou → abordé une ou des notions nouvelles pour lui, apportées par la remarque d'un copain ou par mes questions. (Ce sont les deux démarches qu'elle n'a pas su voir.)

Chacun a donc repris son propre apprentissage mathématique là où il en était, est intervenu dans l'analyse de cette création en fonction de ses capacités du moment, et a agrandi, solidifié la construction de son savoir mathématique. Chacun à son niveau, mais tous ensemble.

Avec la mise en place des cycles, on entend beaucoup parler d'apprentissage individualisé, au rythme de l'enfant.

On sait que les fichiers et plans de travail permettent cet apprentissage individualisé.

Les mathématiques naturelles peuvent être une réponse complémentaire. Dans cette forme de travail, chaque enfant apprend à son niveau, à son rythme, mais porté par l'élan du groupe, enrichi par la confrontation et l'échange, où chacun sait trouver ce dont il a besoin pour faire un pas de plus dans la construction de son propre savoir.

Babette Quinteau



Pour les adultes

Donner le goût de lire

de Christian Poslaniec
Éditions du Sorbier

Christian Poslaniec, chargé de mission de lecture à l'INRP, a répertorié une trentaine d'activités propres à déclencher l'appétit de lire. Ces activités ont fait leurs preuves tant dans les CDI, BCD, bibliothèques que dans les établissements scolaires. Ce livre est donc une vraie mine quand on ne sait plus quoi faire pour relancer le plaisir de la lecture.

De plus, une abondante bibliographie permet de s'orienter dans un domaine où les initiatives, les associations, les revues ne manquent pas. Un outil indispensable pour tous les adultes soucieux de répondre à ce casse-tête : Comment les faire lire ?

Robert Boudet

Une histoire des techniques

de Bruno Jacomy
Éditions du Seuil
Collection Points inédits
Sciences, 1990
370 pages

Devant l'impossibilité de tout dire sur un sujet aussi vaste, l'auteur a adopté une approche originale : sept grandes tranches d'histoire rythment l'ouvrage et chacune d'elles, sauf la partie la plus ancienne, se compose d'un même tryptique :

- un panorama indispensable pour comprendre l'évolution des techniques à la période donnée,
 - l'ouverture à partir d'un objet technique particulier de perspectives plus larges et plus approfondies,
 - la présentation d'un homme qui reflète son époque avec sa culture, son mode de pensée et son environnement technologique.
- Les thèmes transversaux sont traités au fil des exemples concrets. L'ouvrage, outre de nombreuses illustrations, propose également des tableaux qui permettent une vision d'ensemble.

Rédigé avec clarté, *Une Histoire des techniques* est d'une lecture agréable et passionnante.

Bruno Jacomy est ingénieur des Arts et Métiers, docteur en psychologie sociale, adjoint au directeur

du musée national des Techniques du CNAM, enseigne l'histoire des techniques à l'université de technologie de Compiègne.

CRAP

Cahiers pédagogiques N° 295 : La voie technologique et professionnelle

L'enseignement professionnel a connu une importante rénovation pédagogique que ce dossier s'efforce de présenter dans sa diversité. On notera un important volet sur les classes technologiques (entretien avec Philippe Meirieu sur « le projet technologique »), un autre sur les bacs professionnels et de nombreux exemples de pratiques en lycée professionnel (notamment sur le contrôle continu, mais aussi sur la philosophie - mais oui ! - ou le design industriel).

De nombreuses données chiffrées permettent d'avoir une vue d'ensemble très claire. Un entretien avec R. Chapuis, secrétaire d'État à l'enseignement professionnel (du moins au moment du « bouclage » du numéro) complète un « bilan encourageant » malgré ses ombres (problème des CAP, difficultés de l'implantation des classes technologiques en collège, etc.).

D'après un compte rendu de
J.-M. Zakhartchouk

CRAP : 5, impasse Bon-Secours,
75543 Paris Cedex 11 - Tél. :
43 48 22 30.

N° 294 : Arts plastiques

Le dossier du n° 294 des *Cahiers pédagogiques* aborde divers aspects du « métier » et de la discipline, à travers plusieurs approches :

- l'ouverture sur le monde artistique (expérience de l'Arthotèque A. Artaud de Marseille, les ateliers d'Arts plastiques ;
- la réflexion sur l'enseignement proprement dit (en particulier : quelle évaluation ?) ;
- l'utilisation d'outils divers (vidéo, informatique) et l'ouverture interdisciplinaire ;

Sans oublier les sections spécialisées (Arts appliqués A3) où les Arts plastiques quittent leur statut encore trop marginal ailleurs.

CRAP : adresse ci-dessus.

Publications de l'École moderne française - PEMF 06376 Mouans-Sartoux Cedex



J Magazine n° 121

Au sommaire :

- **Histoires** : Les gentils fermiers et la méchante sorcière - La petite feuille et le chêne.
- **BD** : Le chasseur malchanceux - Les pierres.
- **Je cuisine** : La sangria au jus de raisin.
- **Je fabrique** : Une poule.
- **Je joue** : Les drôles de têtes.
- **Je me demande** : Comment volent les oiseaux ?



Grand J n° 7 Le hérisson

Ce mammifère bien sympathique vit dans les forêts et les prairies, mais aussi près des maisons.

Grâce à ce reportage documentaire, le jeune lecteur connaîtra mieux cet animal très utile dans les jardins. Il mange en effet de nombreux insectes nuisibles aux cultures.

Dans ce Grand J, sont également présents un conte populaire d'Europe centrale : *Le Hérisson et la princesse* et une histoire écrite par des enfants : *Théodore, le hérisson*.



BT n° 1031 Une tortue d'eau douce : la cistude

La cistude est une petite tortue d'eau douce qui vit particulièrement dans les zones humides de quelques régions de France.

Ce reportage vous invite :
- à connaître ses milieux de vie : ruisseaux, petites rivières, marais, étangs ;
- à découvrir un animal dont la carapace, les pattes, la queue sont adaptées au milieu aquatique ;
- à suivre son activité au fil des saisons ;
- à prendre conscience des dangers qui menacent ce reptile.



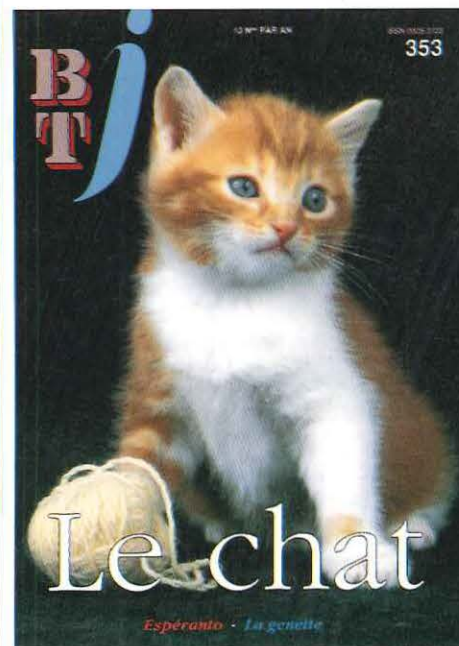
Une nouvelle série d'albums J

Albums J pour la lecture.

Vient de paraître une nouvelle série de 6 albums J.

Pour faciliter les premiers pas en lecture, cette série, comme la précédente, rassemble les meilleurs contes écrits et illustrés par des enfants, parus dans J Magazine.

A partir du CP.



BT2 n° 239 Le paranormal face à la science

A l'aide d'exemples précis, l'auteur de cette BT2 nous aide à affiner, étayer, utiliser notre esprit critique, il nous apprend, pas à pas, l'art du doute, la zététique.

En un mot, outre un certain nombre de bonnes recettes pour épater ses amis à tous coups, il nous propose un parcours fondé sur la méthode scientifique, respectueux de l'être et jalonné d'étapes qui sont autant de garanties et d'encouragements à exercer notre liberté de penser.

le nouvel EDUCATEUR

Documents

n° 229

A lire en supplément à ce numéro :

Le droit à la communication directe par l'espéranto

par les Secteurs « Espéranto » et « Amis de Freinet » de l'ICEM

Au sommaire :

- La Babel des langues
- Quelle solution ? Une langue unique
- L'espéranto, langue vivante
- L'espéranto, langue accessible à tous
- Valeur propédeutique
- Valeur pédagogique
- Une ouverture sur le monde
- Pédagogie de l'espéranto par les enseignants Freinet
- L'espéranto dans le Mouvement Freinet
- Aujourd'hui le Secteur « Espéranto »

Pour les jeunes

Tintin au pays des mots

Éditions Harrap

448 pages

Tintin au pays des mots est un dictionnaire bilingue traditionnel mais aussi une façon de découvrir la langue dans un contexte vivant et drôle.

Tintin au pays des mots existe en trois versions : anglais, allemand et espagnol. Chacun des ouvrages contient environ 2 000 vignettes extraites des albums de Tintin.

Les 2 300 entrées ont été établies à partir des listes officielles de l'Education nationale et correspondent au vocabulaire qui doit être acquis par les élèves entre la 6^e et la 3^e. Chaque mot de vocabulaire de base fait l'objet d'un traitement classique : phonétique, catégorie grammaticale, traduction, exemple d'emplois, sens différents, locutions et tournures idiomatiques, etc.

Patrick Bensa

Les monstres

de Colin Hawkins

Éditions Albin Michel Jeunesse

Connaissez-vous le concours de hamburgers ou les monstres peureux ?

Savez-vous endormir les petits monstres ?

Peut-on en rencontrer au coin de la rue ?

Y en a-t-il un dans votre école ou dans votre famille ?

Au fait, qu'est-ce qui est vert, tout poilu et qui sent mauvais ?

Vous saurez tout cela en lisant ce livre...

De très beaux dessins.

Un livre très marrant, monstrueusement rigolo. Pour ceux qui aiment bien l'humour (pas noir bien sûr).

Dans la même collection nous vous conseillons de lire :

- Les Sorcières
- Les Vampires.

Antoine, Mickaël, Véronique
École d'Aizenay

Gullivore n° 29

Au sommaire du numéro de juillet :

Le document : Fantastique Capadoc

Éclats de lire : L'œil

L'activité : Un bateau en bouteille

La nouvelle : La visite

La BD : La perle bleue.

Abonnement à Gullivore : Éditions Jeunes années, 10, rue Tolain, 75020 Paris.

La maison vide de Claude Gutman

Page Blanche Gallimard

Ce livre est un cri. Un cri douloureux, rageur, à la fois contenu et lyrique. David est juif. Ses parents sont « rafés » parce que le père croyait qu'il suffisait d'être « en règle pour qu'il n'arrive rien ». David a quinze ans. Il appelle son père et sa mère, avec violence, avec désespoir. Ils ne reviendront pas. Et lui est vivant. Parce qu'il dormait chez des voisins compatisants dont le fils est mort à la guerre. Peut-on vivre quand ceux qu'on aime ont disparu, victimes d'un dieu incompréhensible, d'une humanité stupide et cruelle, d'une histoire broyeuse d'innocents ? Toutes ces questions, David se les pose avec les multiples contradictions de l'adolescence. Il hait et il aime, il pleure et il rit (parfois), il écrit pour se libérer, pour comprendre. Mais que peut-il comprendre ? « Tant pis si mes larmes tombent sur le papier et rendent mes mots invisibles. J'ai dit toute la vérité. Moi aussi, j'aurais voulu chanter la Marseillaise. On m'en a empêché. »

Gutman dans une langue syncope, cinglante, témoigne ici, de l'intérieur, d'une tragédie qu'on ne doit pas oublier. On retrouve dans son style haletant les rythmes fracassés et sublimes du Cohen du « Livre de ma mère ».

A lire absolument à partir de 12 ans. Et pourquoi pas avant ?

Robert Boudet

La bague aux trois hermines

Éveline Brisou-Pellen

Illustrations de Philippe-Henri Turin

Éditions Milan Collection Zanzibar

L'histoire se passe au XII^e siècle dans un château fort.

Alix est servante au château du Sire Orderic. Elle s'entend très bien avec « Damoiselle Isabelle ». Et quand il est question de marier sa maîtresse, qui n'a pas le droit de voir son prétendant, Alix s'en mêle. Mais voilà qu'un des prétendants se fait tuer. Au château arrive alors un jeune homme inconnu. Alix, avec l'aide de son frère Thomas, va mener l'enquête. Mais va-t-elle avoir recours au mensonge ?

Un livre assez triste, assez difficile à lire au CM (le début de l'histoire est lent, beaucoup de détails et de personnages) mais les élèves de 6^e l'ont adoré (surtout la personnalité d'Alix qui a une imagination débordante).

Vanessa, Séverine, Audrey
École d'Aizenay

Littérature jeunesse

6) Plie chaque bande selon le dessin suivant (pour faciliter le pliage, repasse d'abord sur chaque trait avec la pointe d'un couteau).



7) Relie maintenant les trois bandes entre elles (adhésif) en veillant à ce qu'une bande de 5 cm soit toujours suivie d'une bande de 3,5 cm.

Extrait de la BTJ n° 893 « Pourquoi les radiateurs ? »

Des livres scientifiques et techniques pour les enfants et les adolescents

Le CRILJ a établi une bibliographie qui doit permettre aux parents, éducateurs et enseignants, une meilleure approche et connaissance de la littérature scientifique et technique pour la jeunesse.

Cette bibliographie présente plus de 400 ouvrages documentaires, d'auteurs français et étrangers, s'adressant aux jeunes de 5 à 14 ans (ou plus) et abordant des sujets scientifiques et techniques.

Ces ouvrages sont présentés sous six grands titres : les sciences, la technique, l'énergie, la terre, l'espace et l'astronomie, la communication.

A l'intérieur de chacune de ces rubriques les livres sont classés en fonction de l'âge auquel l'ouvrage semble convenir : 5 ans, 6 ans... Ces âges sont donnés à titre indicatif et sont à entendre « à partir de... ».

Un exemple :

Macaulay David : La déconstruction ou la mort d'un gratte-ciel - L'École des Loisirs, 1983 - Collection Bibliothèque documentaire - 78 pages - 14 ans.

La fiction d'une démolition de l'Empire State Building permet de mieux comprendre sa structure.

Mots-clés : technique, urbanisme.

Un document qui peut être utile lorsqu'il s'agit d'étoffer la partie documentaire de la BCD en ouvrages techniques et scientifiques.

Bibliographie Loisir Science Livre. Brochure éditée par le CRILJ, 39, rue de Châteaudun, 75009 Paris - 2^e édition, mai 1990, 58 pages, format 15 x 21 cm.

ABONNEMENT 91-92

Si vous étiez abonné, en 90-91, 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

C 054

s'abonne à :

Le Nouvel ÉDUCATEUR avec dossiers

Qté

Code

TARIF (1)
France

Montant

(1) Tarif valable jusqu'au 31 mai 1992

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

Tarif étranger
sur demande

PEMF - 06376 MOUANS-SARTOUX CEDEX

Billet

Dans une gare, un dimanche soir...

J'entre dans la salle d'attente de seconde classe. Peu de sièges restent libres. Beaucoup de visages au regard résigné. L'oreille travaille peut-être plus que l'œil : on attend... chacun attend le dé clic de la sonnette et la voix nasillarde qui annonce l'entrée en gare du train qu'il attend.

Mon regard est attiré par une fillette de trois ou quatre ans, d'un blond frisé, qui pleure, qui crie, parquée entre trois valises et les jambes de ses parents. Elle est assise sur le sol, un dalage froid, pas très propre. Sa mère cherche dans son sac la sucette ou le bonbon consolateur, le père lit une revue et de temps en temps jette sur sa fille un coup d'œil courroucé qui devient craintif quand il regarde la salle.

Je m'installe sur un siège qui se libère et j'aperçois un couple d'Algériens, face à face, avec un garçonnet du même âge que la fillette mais aussi brun et frisé qu'elle est blonde. Une couverture jaunâtre qui a déjà dû faire des voyages a été transformée en hamac par cet homme et cette femme qui bercent légèrement leur enfant en parlant doucement entre eux en arabe mais qui se taisent souvent pour regarder leur bambin qui repose.

Mon train est annoncé, je me dirige vers le quai après un dernier regard sur ces deux enfants. Les cris de la fillette s'arrêtent parfois mais redoublent ensuite, un papier de bonbon traîne près d'elle.

Je me dis alors qu'une sucette ne fait pas le bonheur ; qu'il est parfois difficile de laisser son journal ou ses préoccupations d'adulte pour penser aux enfants et que savoir répondre aux besoins de l'enfant, aux vrais besoins de l'enfant (est-ce évident qu'une vieille couverture vaut bien une sucette ?), c'est rudement chouette.

In Perspectives d'Éducation populaire - ICEM
Petite collection Maspéro

III^e Salon national des apprentissages individualisés et personnalisés de Nantes

27, 28, 29 novembre 1991

Comme pour les deux premiers salons, l'objectif de celui-ci est de permettre à tous les enseignants et formateurs de confronter leur expérience de mise en place d'apprentissages personnalisés. De chercher, dans les interventions des chercheurs, des points d'appui théoriques solides et de trouver dans les démarches, organisations, techniques et outils présentés, des réponses à leurs interrogations.

Le mercredi, journée ouverte au public, sera celle de la « Foire aux outils » avec stands d'éditeurs, d'associations et de praticiens-novateurs.

Ce jour-là fonctionneront également des ateliers.

Le jeudi sera centré sur deux aspects importants des apprentissages : La gestion individuelle et collective des apprentissages et la formation des maîtres.

De nombreux intervenants animeront les tables rondes et les débats.

ICEM. Secrétariat national, 18, rue Sarrazin, 44000 Nantes - Tél. : 40 89 47 50.

Biennale de l'Éducation et de la Formation

Paris - UNESCO, 27-30 avril 1992

Débat sur les recherches et les innovations

L'éducation et la formation bougent, se transforment, innovent... Les recherches et les innovations se multiplient.

Où en est-on ?

Pour faire le point, un groupe d'universitaires et de formateurs organise en avril 1992, à l'UNESCO à Paris, la Première Biennale de l'Éducation et de la Formation.

Véritable forum international du savoir, cette manifestation présentera à plus de 1 000 participants l'état des recherches et des innovations sur l'éducation et la formation.

Plusieurs centaines de communications seront présentées.

Toutes ont leur importance.

Ouvert aux enseignants, chercheurs, formateurs, praticiens.

Pour tous renseignements : Biennale de l'Éducation et de la Formation, Association pour la Promotion des recherches et des innovations en Éducation et en Formation, 8, rue Rambuteau, 75003 Paris.

Tél. : 33 (1) 48 04 51 29.

Fax : 33 (1) 48 04 72 27.

Villes et pays d'art et d'histoire Éducation et Patrimoine

Communiqué

Villes et Pays d'Art et d'Histoire est un label décerné par la Caisse nationale des monuments historiques et des sites pour des villes et pays qui s'engagent de manière volontariste dans la promotion, l'animation, la valorisation de leur patrimoine.

Aujourd'hui, 110 villes et pays, en France, bénéficient de ce label.

Les 23 et 24 mai derniers, un forum, qui s'est tenu à l'Assemblée nationale sous le haut patronage de Laurent Fabius et de Jack Lang, a fait le bilan des activités du réseau.

Une des priorités du réseau : le souci de communiquer au public jeune le goût de la découverte de son patrimoine :

- ateliers « découvertes » pour les scolaires,
- classes de patrimoine,
- création d'outils pédagogiques appropriés,
- formation des enseignants et des animateurs de centres de vacances...

D'Arles à Villefranche-de-Conflent, les Villes et Pays d'Art et d'Histoire représentent en France un courant d'initiatives aux visages multiples où les actions prennent des formes très originales.

La brochure Éducation et Patrimoine que vient d'éditer la Caisse nationale des monuments historiques et des sites synthétise la démarche et les expériences menées ces cinq dernières années.

Informations complémentaires : Nous sommes à votre disposition pour vous organiser un entretien avec les responsables du réseau de la CNMHS, des rencontres avec les responsables éducatifs des Villes et Pays et vous apporter tous les renseignements

Comité de rédaction : Éric Debarbieux Arlette Laurent-Fahier, André Lefeuve, Monique Ribis, et un réseau de correspondants locaux.

L'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM). Président : André Mathieu, 62, Boulevard Van Iseghem - 44000 Nantes.

gnements qui vous seraient utiles.

Média Mouvement, 20, rue Pigalle, 75009 Paris. Tél. : (1) 45 26 95 75. Fax : (1) 48 78 08 45.

Concours de bande dessinée

Les 24, 25 et 26 janvier 1992, Angoulême vivra au rythme du Salon international de la bande dessinée.

Pour la dix-septième fois consécutive, la Salon international de la bande dessinée, le Centre départemental de documentation pédagogique de Charente organise un concours de bande dessinée scolaire parrainé par la Caisse d'Épargne Écureuil.

Il donne lieu à une exposition très largement visitée et appréciée du public pendant le Salon.

En 1991, 24 000 élèves ont participé, 1 650 ont été primés : tous ont reçu un diplôme de distinction lors du retour des planches.

Tous renseignements à : Concours de Bande Dessinée scolaire, BP 373, 16008 Angoulême Cedex.

Centre d'accueil en gestion libre

L'auberge Les Bruyères, établie sur les contreforts du massif de Belledonne, dans l'Isère, propose ses locaux en gestion libre toute l'année. Située à 850 m dans un hameau typique, dominant une très belle vallée, elle vous accueillera dans son cadre chaleureux pour un hébergement sympathique en chambres de deux à quatre personnes offrant de bonnes possibilités de rangement. Vous y trouverez une grande salle commune lambrissée avec cheminée, deux cuisines équipées professionnellement et un atelier boulangerie sur place.

De nombreuses activités sont possibles à proximité : ski de piste, ski de fond, randonnées, raquettes, escalade, VTT, visites de ferme, de fromagerie, de miellerie, rencontres avec le garde-forestier...

Pour tous renseignements, écrire à Auberge des Bruyères, 38580 La Chapelle-du-Bard - Tél. : 76 45 01 15.

(agrée Jeunesse et sports, Éducation nationale).

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