

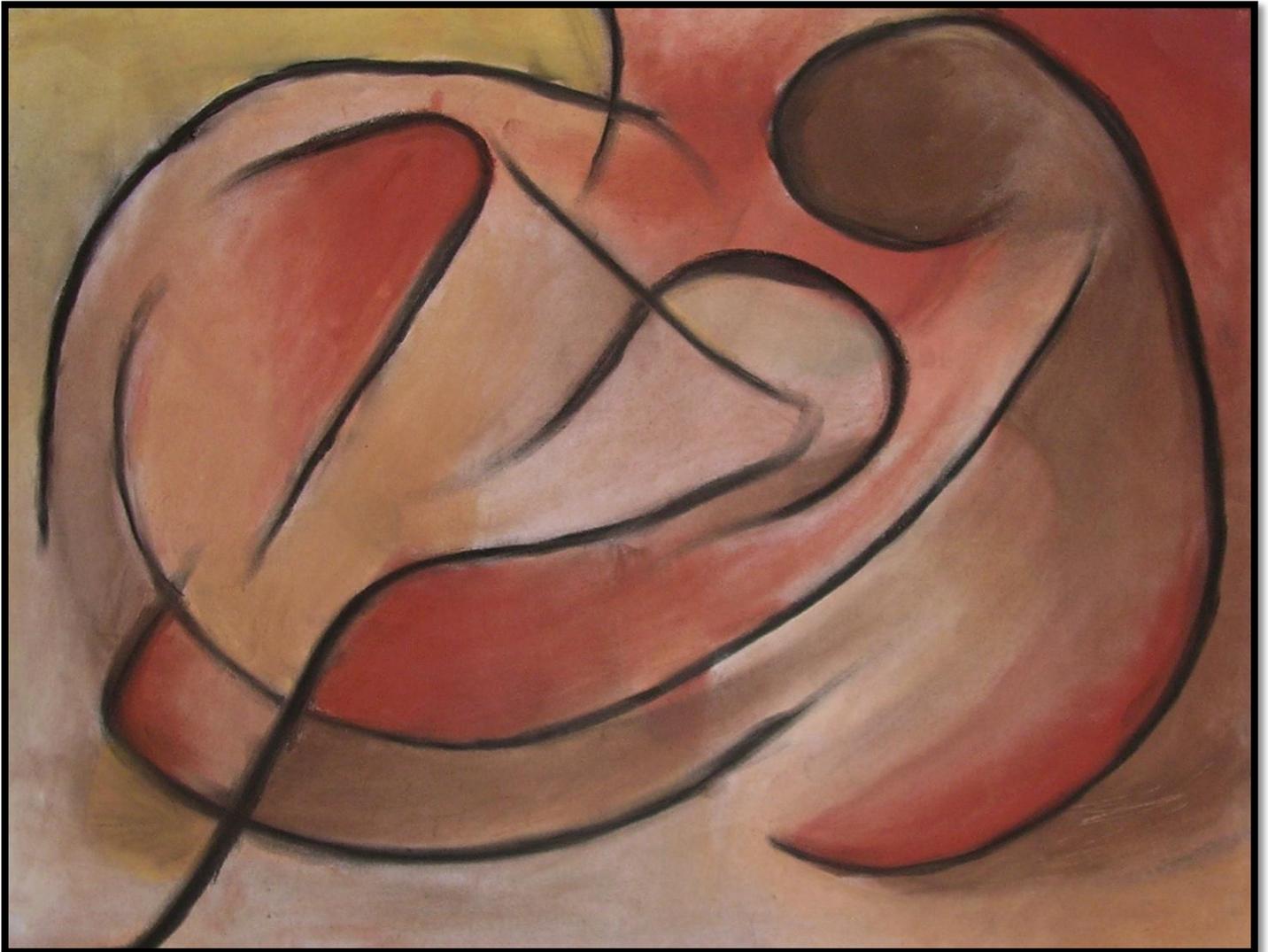


# CH'TI QUI

Année scolaire 2014-2015

194<sup>ème</sup> numéro – janvier/février 2015

5 numéros par an



*Line – CM1 (ocres sur papier – 50 x 70 cm) – Classe de JM Guerrien – Ecole Lamartine - Dk. © Photo JMG*

**Bulletin Pédagogique de**

**Institut Artésien de l'École Moderne – Pédagogie Freinet**

**Institut Coopératif Nord de l'École Moderne et Association Régionale de l'École Moderne 59/62**

Prix au numéro : 6,00 €

Abonnement : 25,00 €



## Pas de billet cette fois...



Vous avez perdu

Vous avez assassiné des dessinateurs  
vous figurant empêcher leurs dessins  
d'autres sont venus  
crayons à la main

Vous avez perdu

Vous avez assassiné des policiers  
vous figurant supprimer des valeurs  
que notre République a affirmé  
et qui vous font peur

Vous avez perdu

Vous avez assassiné des hommes, des femmes  
qui priaient un Dieu  
ou ne priaient pas  
mais croyaient à la fraternité

Vous avez perdu

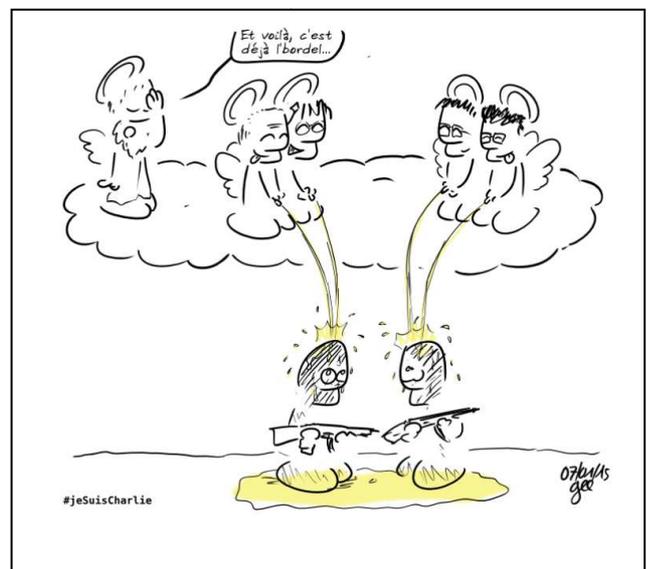
Des millions en France  
et dans le Monde  
se sont levés  
se lèvent  
et vous le disent  
depuis deux jours.

Vous avez perdu  
Vous avez perdu

La liberté d'expression  
La liberté de religion  
La liberté de pensée  
La Fraternité

Ont gagné !

*Daniel Villebasse*  
11/01/2015



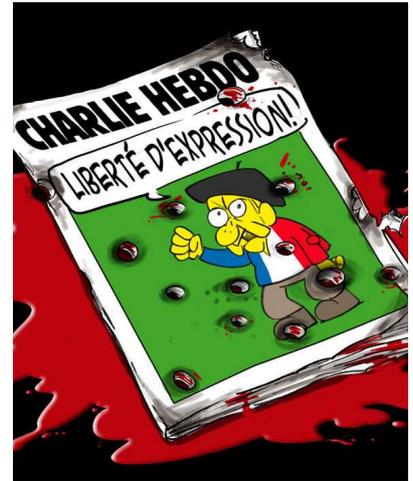
#jeSuisCharlie

07/01/15  
DUNEPIER

## LA LIBERTE D'EXPRESSION

Après les évènements de cette semaine durant lesquels deux personnes ont attaqué et tué des journalistes nous réfléchissons sur la liberté d'expression. Nous savons que ces deux personnes n'étaient pas d'accord avec les dessins qu'avaient faits ces dessinateurs.

Nous regardons cette caricature qui montre le journal Charlie Hebdo avec un homme qui crie « liberté d'expression » et qui se fait tirer dessus.



### Qu'est-ce que veut dire pour nous liberté d'expression ?

On a le droit de dire ce qu'on veut. (Matéo)

On a le droit de dire, écrire, penser, dessiner, exprimer ce qu'on veut. (Ewen)

Ce que dit Ewen, ce n'est pas comme cela dans tout les pays. (Etienne)

C'est exprimer ce que l'on ressent. (Essia)

C'est sur qu'en France on est chanceux, dans d'autres pays il n'y a pas de liberté. (Arthur )

Dans notre pays on est libre de s'habiller comme on veut. On n'est pas obligé de se cacher les bras. (Sarah)

Pour moi la liberté d'expression c'est avoir le dire si on est d'accord ou pas. (Arthur)

En débat philo, on a la liberté d'expression. (Ewen)

La liberté d'expression c'est dire ce qu'on veut, exprimer ce qu'on veut. (Louis)

On peut dire ce qu'on veut, penser ce qu'on veut. (Yasin M)

### Peut-on tout dire ?

On a le droit de s'exprimer mais... (Clément)

On a le droit de s'exprimer mais je pense qu'on n'a pas le droit de dire des choses méchantes. (Maxime)

Pour moi c'est interdire de dire les choses méchantes. Avec la liberté d'expression, il y a le respect des personnes. (Yasin)

On peut exprimer ce qu'on veut mais il ne faut pas blesser. (Matéo)

Je ne suis pas d'accord, la liberté d'expression c'est que tu as le droit de tout dire. Il faut respecter les autres mais on a le droit de tout dire. (Ewen)

C'est vrai qu'on n'est pas obligé de ne dire que des choses gentilles sinon on a plus de liberté d'expression. (Essia)



Quand même Je ne peux pas insulter une personne. (Maxime)

Je pense qu'on peut se moquer des idées gens. Si je n'aime pas quelqu'un, j'ai le droit mais il faut respecter cette personne. Par contre j'ai le droit de me moquer de ce qu'il pense. (Yacine)

Je pense qu'on peut tout dire mais il faut accepter de tout entendre. (Mayssane)

Yacine, je peux dessiner quelque chose et si tu n'aimes pas tu vas me le dire donc tu vas me critiquer en tant que personne. (Clément)

J'ai le droit de critiquer ton dessin, leurs idées. C'est ma liberté de ne pas aimer, de ne pas être d'accord mais tu as ta liberté de dessiner. (Yacine)

Si on ne peut pas dire ce que l'on pense quand on n'est pas d'accord alors nous n'avons plus de liberté. On a le droit de dire si on n'est pas d'accord avec les idées de quelqu'un. Ce n'est pas insulter une personne que de critiquer ses idées et ses croyances. (Louis)

On doit pouvoir tout dire. (Lina)

On peut s'exprimer en faisant des dessins. Si cela ne nous plait pas, on peut le dire.

Je pense que c'est important de dire quand on est pas d'accord avec quelque chose. (Essia)

## **Ce que nous retenons du débat :**

- La liberté d'expression c'est pouvoir s'exprimer librement sur un sujet.
- Il y a une différence entre s'exprimer librement sur des idées et manquer de respect ou insulter une personne.

**1881 :** Loi sur la liberté de la Presse, chacun peut s'exprimer librement sauf en insultant ou calomniant une autre personne.

Exemples : tenir des propos racistes, manquer de respect ...

**La diffamation** c'est le fait de s'exprimer de façon injurieuse sur une personne que l'on connaît ou pas mais qui est reconnaissable. (Toute personne victime de diffamation peut porter plainte auprès de la police. La diffamation est condamnée par la justice. Les parents peuvent également être condamnés à verser de l'argent pour réparer les éventuelles conséquences des bêtises de leur enfant.)

**ÉTUDE DE LA LANGUE**                      **partie II**  
**L'oeuvre (le texte libre) et l'outil : finalités, non-sens, bon-sens...**  
*Jean-Marc Guerrien*

**Et le « non-sens » de l'enseignant ?**

Pour une fois, au lieu de parler des enfants, tentons ne nous pencher sur nous-mêmes, les enseignants, au regard de nos représentations premières...

Je dis bien « nous » car les « freinétistes » ne sont pas des gens à part. Mais comme membres d'un mouvement pédagogique appelant à une autre école, la prise de distance de plus en plus profonde avec la tradition dans ce qu'elle a de moins sensé, leur devient possible dès lors qu'ils se mettent en mouvement dans la réinterrogation permanente des modèles supposés définitifs, ou, à tout le moins, peu remis en cause.

Pour ma part, l'école que j'ai vécue, parfois subie, dans les années 1960 pour la maternelle et l'élémentaire, était bien ce lieu d'ennui inhibant, sans questions et sans « faire », typée « Bled » jusqu'à la nausée. Mes propres intérêts et questionnements n'y avaient bien sûr aucune place. L'élève était coupé de l'enfant. A moins d'être bon élève, il y était pour le moins difficile de s'y construire une véritable appétence avec l'une ou l'autre discipline. Disons que les « bons » y trouvaient tous les renforcements nécessaires à devenir encore meilleurs ; à l'inverse, les « moins bons » y trouvaient tous les renforcements propres à sombrer dans des estimations de soi catastrophiques et donc à renoncer. Le « tri social » était bien à l'oeuvre, moralement inadmissible, et pourtant considéré comme tout naturel, à moins qu'il ne s'agît d'inconscience !

Le plaisir que je trouve dans l'écriture vient précisément d'une « faille » de ce système ; j'ai eu un maître que j'aimais beaucoup, au CE1 puis au CE2. Si je l'aimais beaucoup, c'est qu'il était d'un abord sympathique, avec son accent de marseillais perdu à Dunkerque, et que surtout, il nous permettait quelque chose d'extraordinaire : écrire librement des histoires quand nous avions fini nos exercices plus vite que les autres. Il corrigeait nos brouillons, nous recopiait et nous illustrait. Les résultats étaient affichés aux murs de la classe. Cette activité apparaissait comme une bienfaitante bouffée d'oxygène où enfin, les élèves pouvaient être des enfants ! Et cette ouverture rejaillissait bien sûr sur toutes les autres activités de la classe, que nous abordions le coeur un peu plus léger. Il s'appelait Guy Montoya ; toute ma gratitude !

J'y ai gagné la certitude que lorsqu'un enfant a envie de dire, quand il sait ce qu'il va dire, le « comment » (forme, chronologie, articulation...) suit assez facilement (pas besoin d'images séquentielles !) ; et de fait, j'ai très rarement rencontré des premiers jets de textes libres formellement incohérents, alors que l'incohérence est bien souvent la marque de l'écrit de com-

mande ; il est consécutivement malhonnête (avec la seule excuse de ne l'avoir pas expérimenté) de prétendre que les enfants ne peuvent avoir accès à l'expression de manière immédiate !

Car nous sommes tous d'anciens élèves. A ce titre, nous sommes porteurs d'une image de l'école, de ce qu'on y fait, et ce qui manque profondément à notre formation, c'est une analyse fine de cette image – ce dont bénéficient par ailleurs et à juste titre, par exemple, les éducateurs spécialisés. De la sorte, nous nous retrouvons dépositaires d'une tradition implicite, érigée en évidence : « *On a toujours fait comme ça...* » (ce qui de plus est faux : tous les ouvriers parisiens étaient lecteurs, par apprentissages mutuels, avant les lois de Jules Ferry). Sous-entendu : ça a réussi avec nous, ça ne marchait pas si mal... et bien sûr, c'était toujours mieux « avant » !

D'acceptations par sentiment d'impuissance en compromissions, on en vient parfois à piétiner nos propres convictions, avec des renoncements appuyés sur ce qu'on appelle dans les dissertations philosophiques des « pétitions de principe », qui n'ont, rappelons-le, jamais valeur d'argument ! Bernard Collot (Op. cit.) épingle bien cette attitude : « *Bah ! J'y suis passé et je n'en suis pas mort !* » *Certes, mais peut-on affirmer que les adultes soient bien solidement construits psychologiquement, affectivement, socialement, « citoyennement » ? Cyniquement, on pourrait dire qu'après tout, il faut bien préparer les enfants à leurs conditions futures peu réjouissantes. C'est d'ailleurs ce que j'entends très souvent : « Il faut bien leur donner des devoirs à faire à la maison pour les préparer au collège ! » Drôle de préparation à l'absurdité prouvée et perpétuée. L'incarcération [Bernard Collot s'en prend ici à l'exiguïté des locaux et aux sureffectifs] et la pression scolaire ne suffisent pas ? Poursuivons-les à la maison, « ils n'en mourront pas ! » Le drame, c'est qu'il y en a qui en meurent et que tous en souffrent d'une façon ou d'une autre. Sans strictement aucun bénéfice. L'anormal devient normal. »*

Nous perpétuons donc sans prise de distance... Je suis sûr que beaucoup d'enseignants s'alignent sur ce modèle de manière inconsciente et qu'il est infiniment plus prégnant que toute formation initiale ou continue, toute envie d'échappatoire. Pas en surface, certes : il se peut que bien des choses paraissent avoir changé. En profondeur, je ne le crois pas. Le modèle frontal perdure, appuyé sur des conceptions que l'on sait pourtant désormais fausses de l'apprentissage (l'école primaire est le lieu et le temps de la mise en place des grands concepts de base, lesquels se construisent au plus intime de chacun et ne sont pas susceptibles d'être

transmis par le cours, la leçon) et des phénomènes de motivation et d'attention\*\*\*.

A écouter beaucoup d'adultes en général et pas mal d'enseignants en particulier, qui sont pourtant souvent d'anciens bons élèves, on peut constater que justement, des appétences profondes avec ce qu'ils sont sensés transmettre n'ont pas été construites. On se retrouve donc dans une situation paradoxale de devoir « passer » à d'autres des choses qui ne nous passionnent pas – on transmet tellement ce que l'on est ! –, ou au pire qui nous sont totalement rebutantes ! Et si l'on n'est pas pleinement conscient de ce genre de chose, si l'on ne veille pas à se prémunir des effets pervers possibles, on risque de reproduire au lieu de libérer. J'en suis une preuve vivante, dans la mesure où mes années de collège puis de lycée se sont soldées par une incommensurable exécution du théâtre, sous toutes ses formes. Suivant à la lettre, autant par aversion que parce que convaincu de la justesse de ce précepte, je me suis toujours prudemment tenu à la règle édictée par l'éducateur Fernand Deligny : « *Ne leur apprends pas à scier si tu ne sais pas tenir une scie ; ne leur apprends pas à chanter si chanter t'ennuie ; ne te charge pas de leur apprendre à vivre si tu n'aimes pas la vie* ». Généreusement, je me pardonne l'impardonnable parce qu'il s'agit du théâtre, même si je suis convaincu que le théâtre libre apporterait beaucoup à mes élèves, comme élément supplémentaire du champ de l'expression. Mais qu'en serait-il s'il s'agissait du français ou des mathématiques ? L'« impasse » serait évidemment impossible à tenir !

Concernant l'écrit, objet premier du présent article, je repense à ces lignes de Paul Le Bohec (« *Rémi à la conquête du langage écrit* », éditions Odilon) : « *La plupart des Français ont abandonné le stylo dès qu'ils ont pu échapper à l'école, parce qu'ils avaient été contraints de travailler sur la forme et non sur le fond. Sur le dessin des mots et non sur leur goût, leur couleur. Et ils ne le reprennent guère que pour remplir des feuilles administratives. Combien d'entre eux sont tombés dans l'illettrisme, alors qu'ils auraient pu avoir entre les mains un outil qui aurait su leur apporter un peu plus de plaisir de vivre. Ça, pour moi, c'est inacceptable. C'est, à mes yeux, une frustration organisée, une dépossession, une spoliation, un vol.* » Réfléchir en ces termes d'héritage amène donc à se poser ces questions : comment l'école peut-elle, doit-elle s'y prendre pour créer de l'appétence, ou à tout le moins, pour ne pas dégoûter à vie de telle ou telle discipline ? Comment éviter de transmettre des aversions, ou des désintérêts ? Et surtout : comment travailler sur le « goût » et non sur la « forme » ? Là est bien l'essentiel : de la même façon que le premier devoir du médecin est de ne pas nuire à son patient, le premier devoir d'un enseignant serait de ne pas dégoûter ses élèves de ce qu'il leur apprend. Et l'enseignant le plus louable sera sans doute celui qui aura créé les plus grandes appétences à vie, qui aura permis à ses élèves d'entrer dans diverses communautés de lan-

gages, celles des passionnés de mathématiques, de technologie, de sciences, de littérature, de poésie...

Il y a là des enjeux de formation initiale et d'auto-formation continue. On ne peut pas demander à tout le monde d'avoir développé de profondes affinités avec toutes les disciplines, mais il paraît indispensable que chacun ait fait et fasse tout au long de sa carrière l'expérience d'entrer dans les processus qui sont à l'oeuvre dans la classe, qu'il s'agisse de l'écriture de textes, de recherches mathématiques, d'arts, etc. Pour connaître de l'intérieur, il faut pratiquer. Nous n'avons pas, par exemple, à faire de nos élèves des artistes ; mais nous avons en revanche à les faire entrer dans des démarches qui sont celles d'artistes, pour qu'ils deviennent des « regardeurs d'art » pleins d'intérêt pour lesquels l'art ne demeurera pas et à jamais totalement extérieur, hors d'atteinte affective... Idem pour nous ! Lorsqu'on a devant soi une recherche math' personnelle, si l'on n'est pas soi-même très expert en la matière, on est bien obligé de se mettre en recherche pour en quelque sorte « précéder » l'enfant qui tâtonne. Et cela nous paraît « naturel ». Nous le faisons sans même nous apercevoir que nous entrons ainsi dans un processus de tâtonnement expérimental.

Mais le langage mathématique est autre ; il est « fermé » ; il nous faut faire l'effort d'y entrer si l'on veut accompagner le processus d'apprentissage de l'enfant.

Pour les textes, ça ne va pas de soi, on n'est pas en recherche de la même façon, et cela tient, je pense, à la différence de langage : le français, parlé ou écrit, est notre langue quotidienne, que l'on est supposé maîtriser. Nous ne faisons donc pas l'effort d'entrer dans une démarche de production, de tâtonnement, d'appropriation, comme si cette compétence était déjà là, disponible, comme si nous savions presque instinctivement nous décentrer pour entrer dans la démarche de l'écrivain. Or, ce n'est pas si simple, car combien d'adultes, enseignants compris, écrivent-ils avec facilité et plaisir ? Peut-être l'essentiel du problème est-il là...

### **Retour aux finalités...**

Toute réflexion et/ou volonté de mise à distance de ces modèles scolastiques et de ce phénomène de perpétuation doit s'appuyer, comme je l'ai dit plus haut, sur une réinterrogation radicale des finalités. Plus celles-ci sont formulées clairement et simplement, plus il devient facile de s'affranchir des blocages d'une prétendue tradition... ou de sa propre histoire, car ici comme ailleurs, l'obstacle le plus difficile à franchir, c'est bien souvent soi-même !

Il faut absolument prendre conscience et assumer qu'il existe une hiérarchie dans les travaux d'une classe Freinet (cf. *infra*), et la conquête des savoirs s'organise par *cercles concentriques* allant du plus proches des enfants vers la culture au sens le plus général. Nous avons donc à définir des priorités – en fonction justement de nos finalités les plus hautes – et à tout mettre en oeuvre pour organiser notre travail en fonc-

tion de celles-ci.

J'aime toujours à citer cette parabole : « Un jour, un vieux professeur de l'Ecole Nationale d'Administration Publique (ENAP) fut engagé pour donner une formation sur la « Planification efficace de son temps » à un groupe d'une quinzaine de dirigeants de grosses compagnies nord-américaines. Ce cours constituait l'un des cinq ateliers de leur journée de formation. Le vieux professeur n'avait qu'une donc heure pour « passer » sa matière...

Debout devant ce groupe d'élite (qui était prêt à noter tout ce que l'expert allait enseigner), le vieux prof les regarda un par un, lentement, et leur dit : « Nous allons réaliser une expérience ».

De dessous la table qui le séparait de ses élèves, le vieux prof sortit un immense pot en verre de quatre litres qu'il posa délicatement en face de lui. Ensuite, il sortit environ une douzaine de cailloux à peu près gros comme des balles de tennis et les plaça délicatement, un par un, dans le gros pot. Lorsque le pot fut rempli jusqu'au bord et qu'il fut impossible d'y ajouter un caillou de plus, il leva lentement les yeux vers ses élèves et leur demanda : « Est-ce que le pot est plein ? Tous répondirent :

- Oui ! Il attendit quelques secondes et il ajouta :

- Vraiment ? »

Alors il se pencha à nouveau et sortit de sous la table un récipient rempli de gravier. Avec minutie, il versa ce gravier sur les gros cailloux puis brassa légèrement le pot. Les morceaux de gravier s'infiltrèrent entre les cailloux... jusqu'au fond du pot. Le vieux prof leva à nouveau les yeux vers son auditoire et demanda : « Est-ce que le pot est plein ? Cette fois, ses brillants élèves commençaient à comprendre son manège. L'un d'eux répondit :

- Probablement pas !

- Bien ! répondit le prof. »

Il se pencha de nouveau et cette fois, sortit de sous la table une chaudière de sable. Avec attention, il versa le sable dans le pot. Le sable alla remplir les espaces entre les cailloux et le gravier. Encore une fois, il demanda : « Est-ce que le pot est plein ? Cette fois, sans hésiter et en chœur, les brillants élèves répondirent :

- Non !

- Bien ! répondit le prof. »

Et comme s'y attendaient ses prestigieux élèves, il prit un pichet d'eau qui était sur la table et remplit le pot à ras bord. Le vieux prof leva les yeux alors les yeux vers son groupe et demanda : « Quelle grande vérité nous démontre cette expérience ? » Pas fou, le plus audacieux des élèves, songeant au sujet du cours, répondit :

- Cela démontre que même lorsqu'on croit que notre agenda est complètement rempli, si on le veut vraiment, on peut y ajouter plus de rendez-vous, plus de choses à faire.

- Non, répondit le vieux prof. Ce n'est pas cela. La grande vérité que nous démontre cette expérience est la suivante : si on ne met pas les gros cailloux en pre-

mier dans le pot, on ne pourra jamais les faire entrer tous, ensuite. »

Transposons cela au quotidien de notre classe, en hiérarchisant ce qui relève des grosses pierres, des graviers, du sable, pour ne pas tout mettre sur le même plan et aller en toute conscience à l'essentiel. Définissons en conséquence une organisation du temps basée sur ce qui nous paraît essentiel, en assumant au besoin des impasses.

Lorsque je reçois des stagiaires dans ma classe, je leur pose toujours les deux questions qui me semblent être les plus fondamentales de notre métier, et dont les réponses sont le plus à même d'orienter vers des choix pédagogiques et de devenir ainsi « motrices » :

- Que voulez-vous faire des enfants qui vont vous être confiés pendant dix mois (ou : quel type de personne aimeriez-vous contribuer à former) ?

- Comment pensez-vous que les enfants apprennent ?

Force est de constater que les réponses, quand réponses il y a, ce qui n'est pas souvent le cas, sont « à côté » ! Je veux dire que pour la première question, il y a confusion entre objectifs et finalités, que la réponse est toujours déjà trop engagée dans le « détail », si l'on peut dire, avec en conséquence un grand manque de « hauteur de vue » ; et que pour la seconde, le modèle descendant et frontal reste très largement le plus répandu. C'est que les habitudes et les modes ont entassé leurs sédiments, qui s'avèrent redoutablement collants !

Bien sûr, c'est beaucoup demander à de « grands débutants » ; mais c'est aussi donner, je crois, une piste de réflexion féconde, qui, c'est du moins ce que j'espère, fera son chemin et viendra finalement réinterroger une « tradition » insatisfaisante, pour cesser de se faire obstacle à soi-même. Que chacun ait en ligne de mire sa lointaine étoile et se mette en chemin !

Il me semble que les notions d'objectifs et d'évaluation ont, *a contrario* des intentions premières, contribué à biaiser les choses tout en voulant rationaliser, simplifier l'approche d'un domaine qui justement, est tout sauf simple et rationalisable (c'est sur le l'humain que nous travaillons, pas sur des mécanismes !) :

- les objectifs de plus en plus précis (« opérationnels » dit-on !) parce qu'ils ont imposés à notre métier les pratiques « tayloristes » du travail en morceaux, au risque de perdre de vue le sens global ;

- l'évaluation\*\* à-tout-va parce qu'elle s'est forcément accompagnée d'effets pervers : travailler des petites « rondelles » de programmes susceptibles d'être rigoureusement circonscrites, et donc, à force d'avoir le regard braqué sur le détail, ne plus avoir de vision d'ensemble ; utiliser des méthodes d'apprentissage adaptées au traitement des dites « rondelles » ; favoriser les « savoirs déclaratifs », souvent techniques, parce qu'ils sont faciles à évaluer, au détriment d'un regard attentif sur la construction des concepts sous-jacents ; penser, lorsque les « rondelles » ont toutes été passées au crible, qu'une compétence globale est installée.

Au fond, tout cela repose sur l'illusion selon laquelle il

serait possible de recréer la maîtrise d'une notion en y entrant par des fragments a priori intelligemment découpés, sans recours à une abondante pratique. C'est évidemment absolument faux. Or, il semblerait que la logique apparemment pertinente – et apparemment seulement ! – qui voudrait partir du simple pour accéder à la complexité soit encore largement considérée comme une évidence non réformable ; c'est bien ce qui sous-tendait le discours sur l'entrée dans l'écrit de Madame Picot. A moins que Piaget ne se soit entièrement trompé, de même que les spécialistes ayant travaillé sur la construction des concepts (Britt-Mary Barth, par exemple ; voir l'indispensable « *L'apprentissage de l'abstraction* »), c'est pourtant l'inverse qui se trouve vérifié. Tout apprentissage est le fruit d'une emprise peu à peu affinée par le tâtonnement expérimental sur la réalité qui est éminemment complexe, en triant, catégorisant, de manière de plus en plus performante et précise, en répétant à l'envi les expériences réussies, avec les « recours » et « barrières » du milieu – ici, en premier lieu, l'enseignant, et le groupe (voir l'« *Essai de psychologie sensible* » de Freinet, éd. du Seuil, ou téléchargeable sur le site de l'ICEM).

Je ne dis pas que les objectifs précis ne sont pas nécessaires, ni que l'on peut se passer d'une forme d'évaluation. Il nous faut bien entendu toujours savoir, de manière extrêmement pointue, où chaque enfant se situe dans son cheminement personnel. Ce que j'affirme en revanche, c'est qu'en l'occurrence, on risque gros de ne plus voir dans un enfant qu'un « livret d'évaluation sur pattes » et de perdre de vue que notre métier consiste avant tout à faire grandir globalement, de manière heureuse, une personne dans toutes ses composantes, physiques, intellectuelles, sensibles, affectives, sociales, et dans son unicité, au-delà de l'imbécile distinction instruction / éducation. Entrerait également en ligne de compte cette notion de « *renoncement ambitieux* » (Jean-François Denis), soit l'acceptation que beaucoup de choses ne peuvent que nous échapper et qu'il ne nous suffit pas de *vouloir* ! Il y a donc un équilibre subtil à trouver, qui ne me semble actuellement pas réalisé, pour cause de conceptions bien trop techniques, technologiques, rationnelles, trop peu sensibles du métier.

De ma rencontre avec François Pâques, un an seulement (c'était en juillet 2013) avant sa disparition, j'ai ramené beaucoup de choses ; l'une de ses paroles m'a frappé : « *Tu dois, disait-il, penser globalement pour agir localement* ». De fait, sa largeur de pensée était impressionnante, et la réticence qu'il éprouvait à livrer l'aspect technique de sa pratique venait, c'est du moins ainsi que je l'interprète, de cette conception si juste qui veut que la pratique, précisément, doit découler d'une réflexion sur les finalités, qu'elle ne peut elle-même en tenir lieu, et qu'il est difficile, voir impossible, de faire le chemin inverse sans se heurter à des aberrations.

### ***Il suffirait...***

*Qu'une simple parole d'affection soit prononcée,  
elle suffit à réchauffer trois mois d'hiver.*

*Qu'une colombe roucoule  
là où des hommes se déchirent,  
elle suffit à rétablir la paix sur Terre.*

*Qu'un mot d'humour fasse sourire,  
il suffit à sécher les pleurs d'enfants.*

*Qu'un sentiment d'amour soit dévoilé,  
il suffit à résister à toute tristesse.*

*Il me suffirait de croiser plus souvent  
le regard de mon père,  
pour qu'il sache combien je l'aime !*

**Maëlle**

### **La vision claire d'une hiérarchie des travaux...**

La parabole des cailloux, si l'on veut bien quitter un instant le seul domaine de l'étude de la langue, peut se traduire en termes de « niveaux » ou de « cercles » ; je cite ici Marcel Thorel :

*« Un observateur qui regarde fonctionner une classe Freinet pour la première fois déclare souvent avoir du mal à percevoir la globalité de ce qui s'y passe. Le travail personnel apparemment si difficile à gérer, l'appui sur l'expression des enfants et leurs créations qui font entrer tant d'imprévu dans la classe, l'imbrication d'éléments a priori distincts, l'organisation coopérative démocratique... tout cela donne un sentiment de grande complexité.*

*On peut penser que ce sentiment de complexité (qui n'est d'ailleurs pas absent chez les praticiens eux-mêmes, pour d'autres raisons) provient de la difficulté à percevoir derrière les travaux des enfants et l'organisation de la classe un petit nombre d'idées directrices très simples.*

*Il est peut-être efficace pour la compréhension de mettre l'accent sur deux de ces idées directrices :*

*- il existe une hiérarchie parmi les travaux ; tous ne peuvent pas être mis sur un même plan et s'organisent en différents niveaux ;*

*- la conquête des savoirs s'organise par cercles concentriques allant du plus proches des enfants vers la culture au sens le plus général.*

### ***Hiérarchie des types de travaux...***

*Un enfant n'entre dans nos classes, au fond, que pour produire quatre choses :*

- des textes,*
- des recherches mathématiques,*
- des conférences,*
- des arts.*

*C'est, si l'on veut, ce qui constitue le **niveau 1** de la hiérarchie, qui donne sens à tout ce qui vient s'y greffer en termes d'apprentissages, de conquête de savoirs. Et il existe par conséquent des activités qui relèvent d'un niveau 2 et d'un niveau 3...*

*Les deux conditions du niveau 1 – celui de la production – sont la libre expression (et ses corollaires indis-*

*pensables que sont la protection de la parole, l'absence de jugements de valeur et de toute idée de compétition) et l'accueil par le maître des pistes de travail sous-jacentes. C'est ce qui fait que dans nos classes, les enfants peuvent exister en tant qu'enfants, porteurs de toute une histoire, et non plus seulement en tant qu'élèves à disposition d'un adulte comme réceptacles de savoirs transmis... Il paraît en effet illusoire, sauf pour une petite frange de la population qui par sa culture est prête à cela, de vouloir n'accepter dans une classe que des individus ayant laissé sur le pas de la porte toute une partie d'eux-mêmes !*

*Qu'entendre par libre expression ? Il s'agit en l'occurrence de la liberté offerte à chaque enfant – assuré de l'écoute et du respect de tous – de faire entrer dans la classe, avec ses propres mots, selon ses propres formes, et comme uniques bases de travail, ses intérêts, ses préoccupations, toute sa culture première, si humble soit-elle, si éloignée soit-elle de ce qu'on peut appeler la « culture scolaire »... On veut donc voir dans un enfant ce qu'il est d'abord et réellement, plutôt qu'une page vierge qu'il faudra remplir selon un plan préétabli et intangible.*

*La libre expression revêt des formes diverses et s'étend à tous les domaines. Elle est présente de manière évidente dans le texte libre et dans les arts. Mais elle l'est également, quoi qu'à un autre niveau, dans les recherches mathématiques qui ont pour base de départ des « créations » ou des « événements », et dans les conférences, qui ont toujours pour élément déclencheur un « événement » à résonance personnelle.*

*Pour le maître, cela suppose de toujours avoir en fonctionnement une grille de lecture mentale de l'événement, celui-ci étant défini comme tout apport d'enfant qui devient, parce qu'il a suscité un intérêt, un lanceur d'activité. Cette grille mentale est l'objet principal que nous travaillons lors des réunions ou des stages du mouvement Freinet. A de nombreuses reprises, nous avons proposé comme intitulés de travail : « Un événement arrive dans ma classe, qu'est-ce que j'en fais ? ». Il s'agit de s'entraîner à débusquer derrière une parole d'enfant, un document ou un objet présentés, les pistes de travail en différentes matières.*

*Il va de soi, partant de ce principe, que la culture personnelle de l'enseignant est fortement mise à contribution, et que chacun a à se réappropriier des connaissances au départ lacunaire dans des domaines considérés comme des « points faibles ». Nous devons devenir d'authentiques « spécialistes de la polyvalence » !*

*Enfin, ce premier degré de la hiérarchie des activités de la classe peut être caractérisé comme celui du travail, ce terme revêtant alors un caractère noble. Il s'agit d'un vrai travail qui aboutit à la création ou à la production de quelque chose d'unique, par opposition à ce qu'on pourrait qualifier de boulot, qui concernerait toutes les tâches de tâtonnement, de ré-*

*pétition, d'exercitation ne visant qu'à développer des compétences techniques. C'est le lieu privilégié du tâtonnement expérimental, des voies heuristiques, par opposition aux outils et à la voie didactique dont le maître est dépositaire.*

*Le passage au **niveau 2** nécessite l'interface de la communication interne à la classe. C'est le niveau où la classe s'approprie à des degrés divers les productions personnelles.*

*Par essence, l'expression, la création, l'élément déclencheur de l'intérêt sont personnels. Il convient cependant de ne pas enfermer chaque enfant dans une sphère individuelle. Si nous sommes convaincus que les modes d'appropriation des savoirs diffèrent d'un individu à l'autre et que tout apprentissage se fait par les voies personnelles du tâtonnement expérimental, il n'en reste pas moins que dans une classe, lorsqu'on est à 25, ce sont le partage, l'entraide, la réaction du groupe qui vont permettre l'accélération des progrès. Selon une formule que nous trouvons très juste, « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul »...*

*Il existe donc dans nos classes une organisation de retour au groupe systématique. Chaque réalisation est présentée à la classe, et de l'accumulation des présentations naît un « discours sur... », qui peut éventuellement être écrit coopérativement au fur et à mesure.*

*Le questionnement qui apparaît ainsi permet de parler de manière pertinente d'un texte, d'une peinture, d'une création mathématique ou d'une production artistique, en dépassant rapidement le blocage qui consiste à s'en tenir à un jugement de valeur superficiel.*

*D'autre part, ce retour au groupe, à condition que les habitudes d'écoute et de respect soient bien installées, constitue un encouragement aux productions futures. L'adulte doit toujours avoir pour souci de magnifier... Très concrètement, ce niveau 2, pour l'observateur, concerne toutes les activités collectives menées à partir d'une création personnelle, par exemple lors du travail en étude de la langue sur la base d'un texte d'enfant choisi chaque semaine, par exemple quand la classe entière prend en charge tout ou partie d'une recherche mathématique, soit issue d'un « événement » apparu lors d'une intervention au « Quoi de neuf ? », soit issue d'une création ; par exemple, encore, à l'occasion d'une présentation de conférence... Le **niveau 3** serait alors celui concernant tout le boulot qui aurait pour objectif d'acquérir les moyens d'améliorer la production à venir, ou de permettre un déblocage dans une difficulté présente.*

*Ce boulot intervient donc à la suite de l'appropriation par le groupe d'un nouveau savoir qui trouve son origine, comme expliqué précédemment, dans un « événement » ou une création personnelle.*

*C'est le niveau de l'exercitation, de la fiche d'entraînement, du travail programmé. Il s'agit de devenir performant par la répétition, l'accumulation...*

*C'est pourquoi il paraît judicieux, dans nos classes*

d'opérer une distinction entre le travail personnel (travail de création) et le travail programmé (travail d'entraînement).

Cette hiérarchie ne doit pas être comprise comme créant une échelle d'importance des différents types d'activités, mais comme une échelle de proximité par rapport à l'acteur de ses apprentissages. Il est impossible de mettre sur un même plan affectif le texte libre et la fiche d'entraînement hebdomadaire en français. La fiche n'est pas moins nécessaire que le texte, mais il faut qu'il y ait une claire perception de la subordination de la seconde au premier. C'est ce qui met en perspective le travail et le boulot, et c'est ce qui donne sens à ce dernier... De cela, les enfants peuvent – et doivent – être très conscients ; à cette fin, de fréquents arrêts dans le travail doivent être ménagés pour mettre des mots sur ce qui se passe et pour mettre noir sur blanc les procédures utilisées dans les quatre grands domaines, par exemple sous forme de fiches guides qui donnent de l'autonomie, condition essentielle à une classe où l'on tend à un maximum de personnalisation. »

#### La nature endormie

Quand ce n'est pas une sphère immense flamboyante qui admire son reflet dans les mers, les lacs et les rivières, c'est moi qui regarde mon visage déformé dans les perles de pluie.

Quand ce ne sont pas des grosses boules de coton qui grondent en lançant des éclairs entre ciel et terre, c'est moi qui admire les flocons de cristal voletant dans le vent glacial.

Quand ce n'est pas la tempête qui emporte les tuiles et les branches, c'est moi qui laisse le vent tiède caresser mes cheveux au soleil.

Quand ce n'est pas moi qui le matin parle aux arbres, les console et les aide, ce sont l'alouette qui grisole, l'étourneau qui pisote, le rossignol qui gringotte, le pigeon qui roucoule, le moineau qui pépie, pour réveiller la nature endormie...

Maëlle

#### Cercles concentriques...

Pour donner une idée générale de la manière dont « montent » les savoirs, la meilleure image possible est celle de cercles concentriques assimilables à des patrimoines allant en s'élargissant.

Le **premier cercle** est celui d'un enfant en particulier, d'une personne qui entre à l'école en étant acceptée pour ce qu'elle est, du patrimoine propre qu'elle se construit sur la base de sa culture première, et que par conséquent elle s'approprie sans difficulté. C'est le « cercle de l'adjectif possessif » : ma conférence sur mon chat, mon texte sur mes vacances, ma recherche mathématique sur la « machine » que j'ai inventé, etc. C'est aussi et surtout une base de départ solide pour partir à la découverte de cercles de plus en plus larges

et de plus en plus éloignés du centre, mais en conservant toujours le sens à partir des questions premières. De cette manière, un enfant peut s'approprier des éléments culturels de plus en plus éloignés de lui-même tout en les intégrant d'une manière authentique, c'est à dire non pas comme des savoirs « plaqués » et privés de sens, et donc très fragiles, très « volatiles »...

Le **deuxième cercle** est celui de la classe, des apports personnels partagés. A ce niveau, le *patrimoine* se définit comme un ensemble de textes, des créations mathématiques, de conférences, de productions artistiques qui ont été communiqués au groupe et qui sont connus de tous.

Dans cet ordre d'idée, tout ce que possède la classe échappe à l'anonymat et se trouve relié à un auteur : « Dans cette phrase, il faut mettre un accent sur le à, parce que c'est à un endroit, comme dans la phrase du texte de... ». Dans ce cercle, chacun devient une ressource pour les autres ; les enfants savent rapidement auprès de qui il faut aller chercher de l'aide pour résoudre une difficulté mathématique ou pour avancer sur une conférence en géographie. Il existe potentiellement des possibilités de rapprochements, de « C'est comme... » qui peuvent relier par exemple diverses recherches mathématiques, donner lieu à des classements, à la mise en relief de grands ensembles conceptuels.

Ces deux premiers cercles équivalent à la construction d'un *patrimoine culturel de proximité* (Michel Marciniak, Marcel Thorel), ce qu'on a en commun dans la classe, notre base de départ pour partir à l'exploration d'univers de plus en plus vastes...

Le **troisième cercle** serait alors celui de l'échange des réalisations avec les correspondants, qui permet de multiplier par deux les apports, et de croiser des regards sur telle ou telle production. Chacune des deux classes devient témoin et en partie propriétaire des réalisations, inventions, savoirs de son alter ego.

Le **quatrième cercle** serait celui des travaux d'autres enfants, ceux-là inconnus de la classe, apportés par le maître...

...et le **dernier cercle**, le plus éloigné, celui d'éléments de la culture adulte.

Selon le cercle que l'on considère, la *part du maître* varie notablement. Au début, elle consiste surtout à mettre en place le contexte qui favorisera les émergences, puis à faire vivre les propositions de chacun, puis enfin à permettre le retour au groupe.

Les deux derniers cercles sont ceux qui concernent le plus directement l'implication de la culture personnelle dans la *part du maître*\*. Amener dans la classe des éléments extérieurs n'est pas anodin ; se posent donc à l'adulte les questions : Pourquoi ? Quoi ? Quand ? Et cela fait l'objet de tout le travail sur la *réponse*. Mais c'est une autre histoire !

Une telle conception des choses, intimement liée aux notions d'enfant-auteur, de tâtonnement expérimental, qui sont à la racine de la pédagogie Freinet, nécessite

de nouveaux outils de suivi des apprentissages ainsi qu'une approche originale de la notion de progressions, non réductibles aux outils traditionnels de répartitions ; ce pourrait faire l'objet d'un prochain article...

### Amertume...

Voici peut-être le moment d'exprimer une incompréhension, ou même un profond découragement... Nous autres, militants de la pédagogie Freinet, nous avons conscience d'être porteurs d'un certain nombre de solutions, surtout au regard de ce manque d'engagement des élèves dans leur travail que déplorent bien des collègues, avec cette attitude très « typique » qui place systématiquement le problème dans l'enfant et surtout pas dans l'institution elle-même. Attitude qui me rappelle les conférences de Bernard Charlot, spécialiste de l'échec scolaire en mathématique très en vogue à l'époque de ma formation initiale, au début des années 80, lequel concluait que s'il était facile de condamner la société, ou « les enfants d'aujourd'hui » ou le « système », il n'en restait pas moins que ce qui entraine en classe chaque matin, ce n'était pas le « système », mais bien des enfants et des enseignants !

Nous savons, nous, qu'il est relativement facile de mettre les enfants au travail grâce à nos techniques, qu'ils y prennent plaisir, qu'ils y acquièrent de l'autonomie et un bon niveau (faute de quoi la pédagogie Freinet aurait depuis longtemps disparu)... Nous savons, pour en revenir au sujet principal, que le texte libre permet tout à la fois une abondante production, une base inégalable d'étude de la langue et la création d'une véritable appétence avec l'écrit.

L'expérience de l'école de Mons a apporté les preuves argumentées, étayées, chiffrées de la pertinence des choix pédagogiques et éducatifs de l'équipe qui a mené à bien ce beau projet. Des sommités aussi reconnues que Philippe Meirieu ou le pédopsychiatre Pierre Delion apportent sans cesse de l'eau à notre moulin. A la fin d'un petit film sur une classe Freinet suisse, on entend Piaget lui-même affirmer : « *Oui, c'est sûrement comme cela qu'il faut faire* ». Les chercheurs spécialistes des phénomènes de motivation et d'attention\*\*\* posent un cadre théorique très rigoureux sur les intuitions de Freinet, nous fournissant un argumentaire imparable en même temps qu'une grille d'analyse simple et opérationnelle de ce qui se passe dans une classe au regard, justement, de l'implication des enfants dans leur travail, mettant bien en lumière, en miroir, ce qui constitue des freins au bon travail... Bref, psychologues, psycho-pédagogues, pédopsychiatres, etc. sont quasiment unanimes en notre faveur. On ne peut donc être qu'atterré de constater que leurs recherches ne franchissent guère les portes des écoles, quand bien même elle se révèlent être éclairantes sur les pratiques, comme validation ou comme critique, et directement utilisables au quotidien avec les enfants.

Les observateurs de nos classes sont également un-

nimes à en saluer le calme, l'atmosphère sérieuse, l'implication palpable des enfants dans leur travail et la qualité de leurs productions, qu'il s'agisse de textes, de recherches mathématiques, de conférences d'étude du milieu ou d'expression artistique, picturale ou corporelle.

Une enquête tout à fait récente d'étudiants de Lille III, à propos du « sentiment d'autodétermination » qui est l'un des trois critères de la « motivation intrinsèque », dans trois classes Freinet (deux à l'école de Mons et la mienne) et plusieurs classes traditionnelles, a montré des résultats plus que significatifs à notre avantage.

Malgré tout cela, nous ne sommes pas entendus, et nous avons même le sentiment de l'être de moins en moins... Et comment ne pas être inquiet d'assister à une sorte de « dilution » de nos pratiques, phénomène provenant essentiellement, sans doute, d'entrées par des techniques (car elles peuvent être séduisantes) non éclairées, une fois encore, par des finalités clairement définies et assumées. Si le sens n'y est pas, les techniques sont vides de sens, s'éloignent de leur cohérence, deviennent moins efficaces ; et l'on nous critiquera sur ces bases déviantes !

Puissions-nous malgré tout continuer de travailler ainsi dans la liberté, la ferveur et la joie !

### Haïkus

*Un poussin sort de sa coquille :  
une vie de plus  
parmi des milliards d'autres.*

*L'orage gronde.  
Il sera mon ami  
s'il veut bien rester lointain.*

*Les années passent.  
J'avance sans savoir  
où le vent m'emmènera.*

*Ma fleur brille en moi.  
Je l'abreuve soigneusement  
pour qu'elle scintille bien longtemps.*

**Emmy**

\*\*\*\*\*

\* : voir le « BEM » n° 24 d'Elise Freinet « *Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ?* ».

\*\* : sur cette question de l'évaluation, je me permets de citer longuement Bernard Collot (Op. cit.) :

« *Ah ! L'évaluation ! On en parle depuis que l'école existe ! Une école, c'est encore et toujours des cahiers, des programmes, des leçons, des exercices et de l'évaluation. Dans ce cadre, sans cette dernière, le système ne fonctionne pas.*

*Mais on arrive de moins en moins à trouver une évaluation qui permette au système de fonctionner*

comme on voudrait qu'il fonctionne.

Voyons d'abord quel est son rôle ou quel rôle on lui attribue dans l'école traditionnelle.

Lorsque des apprentissages programmés sont sensés se réaliser, collectivement de par l'action d'un enseignant et par ce qu'il fait faire aux enfants, il faut bien que l'enseignant vérifie si cela a abouti aux effets attendus. Si les effets ne sont pas ceux attendus pour tous les enfants, logiquement, cela signifie que l'action de l'enseignant n'était pas pertinente et qu'il doit la modifier. C'est ce qu'on appelle l'évaluation formative. Elle devrait être formative... pour l'enseignant !

Cela se complique quand l'évaluation fait percevoir que si une action a été pertinente pour quelques uns, elle ne l'est pas pour les autres. Ce qui est inévitable ! Ce qui devient même terriblement embarrassant quand les évaluations sont collectives et placées à des moments précis et espacés. Comment alors identifier à quel moment quelque chose s'est mal passé pour les uns ou pour les autres ? Impossible de remonter le temps alors que le programme, lui, doit se poursuivre. On a bien essayé d'inventer l'enseignement individualisé. Mais dans la logique de la transmission des savoirs, dans la croyance de la transmission des savoirs, il faudrait alors que chaque enfant ait son précepteur !

L'évaluation par compétences semble une solution rationnelle. Le problème, c'est que l'on ne sait pas exactement quel ensemble de compétences doit être mis en branle pour permettre telle ou telle performance. Voici la définition des compétences de Philippe Meirieu : Ce sont « des savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référentielles épistémologiquement à une seule discipline » ! En voilà une autre de Noam Chomsky : ce sont « des systèmes d'opérations (actions réelles ou mentales) caractérisés par leur structure d'ensemble et capables d'engendrer les diverses performances observables à un niveau donné ». Vous voyez l'inextricable problème ? On ne peut évaluer que des performances, sans vraiment savoir quelles compétences ont été mobilisées ou n'ont pu être mobilisées. L'évaluation formative est un leurre.

A l'artificialité de l'apprentissage programmé, on fait succéder l'artificialité de son évaluation. Et on a la surprise de constater que pour beaucoup, l'apprentissage sensé s'être réalisé ne peut être réinvesti dans une situation différente et surtout dans une situation naturelle et réelle d'utilisation. Pas besoin de se référer aux enquêtes PISA : combien de profs se sont ofusqués de tout temps de copies de Bac bourrées de fautes ? Et pourtant ces jeunes adultes avaient bien fait auparavant moult exercices, moult dictées dûment contrôlées. Quand les profs du collège constatent que beaucoup d'enfants ne « savent pas lire », auparavant leurs collègues de l'école primaire ont pourtant vérifié et constaté que les enfants pouvaient lire à haute voix la page du manuel du jour, pouvaient même don-

ner les réponses attendues par le maître ou la maîtresse. Et que dire des tables de multiplications dont pourtant chacun connaît la litanie ?

L'évaluation est aussi un moyen de pression que l'on pense être une motivation. Effectivement, beaucoup d'enfants travaillent non pas pour apprendre mais pour avoir la bonne note qui va en résulter. Satisfaire l'enseignant et les parents. [voir, ici, le caractère dévastateur de la notation référée aux critères de la « motivation intrinsèque »] Les enfants finissent par ne plus être que ce qui est évalué d'eux, ce qui les qualifie par un chiffre, ne plus être qu'une note. Qui es-tu ? Un bon élève, un 15 de moyenne, un Bac + 5 ! Pas grand-chose d'autre dans l'espace scolaire. Ce qui n'empêche même plus d'être aussi un jour un chômeur.

En matière de motivation, l'évaluation est presque toujours un stress, comme l'enseignement n'est plus qu'une préparation à une évaluation. Or on sait qu'aucun apprentissage ne s'enclenche dans le stress.

On a bien essayé d'introduire l'évaluation permanente, en particulier au lycée. On étalait la pression. Mais on retrouve le même problème : cette évaluation ne peut que permettre de constater que tous les enfants ou ados ne sont pas dans les mêmes états langagiers leur permettant de réaliser telle ou telle performance. Alors que faire ? Que faire quand on est dans une distribution frontale et uniforme de ce qui est programmé ? Même si on continuait de penser que suivant la méthode, la façon dont on distribue les savoirs, les apprentissages devraient se réaliser pour tous, on ne pourrait plus faire l'impasse des rythmes différents.

Pour pallier ces inconvénients, il est plus prudent alors de faire ce qu'on appelle une évaluation sommative en fin de maillon ou en fin de la chaîne lors du Bac... Et soit faire repasser les non-conformes dans le maillon de la chaîne, c'est à dire les faire redoubler, soit les aiguiller vers des voies de garage que l'on ne cesse de créer, soit les jeter au rebut.

C'est aussi un moyen de pression sur les enseignants, un moyen de comparaison dans la culture du résultat chiffré. Si elle a été poussée jusqu'à sa caricature dans la première décennie du XXI<sup>ème</sup> siècle, elle n'est pas nouvelle. Autrefois, le « bon instit' » était celui qui obtenait de « bons résultats » au certificat d'étude, par des pratiques que l'on passe pudiquement sous silence, du bachotage effréné, pendant au moins deux ans, jusqu'à la sélection des enfants qui étaient présentés à l'épreuve fatidique. Il n'était pas toujours facile pour les enseignants de résister à cette pression, leur carrière, leur notoriété, leur tranquillité dépendant des résultats obtenus au fameux « certif ». C'est la même chose aujourd'hui quand sont publiés les résultats au Bac de chaque lycée, le classement indiquant les « bons lycées » et contribuant à la sélection des « bons élèves » pouvant y être admis.

Enfin, des évaluations systématiques et uniformes pour tous les élèves pourraient être ce qui est néces-

saire au système éducatif pour qu'il auto-évalue son efficacité. Mais qu'évalue-t-il en sachant qu'à tel moment, tant d'enfants du même âge savent ou ne savent pas faire une multiplication ? Il peut éventuellement le constater, mais cela ne lui donne aucune indication ni sur l'anormalité ou la normalité de ce constat, ni sur ses causes. La seule conclusion qu'il pourrait en tirer, c'est que sa finalité, produire des diplômés, et sa conception de la transmission des savoirs sont erronés. Cela, c'est une autre affaire !

On n'arrivera pas à trouver une forme d'évaluation qui soit satisfaisante. C'est tout simplement normal dans la conception d'une chaîne éducative industrielle. Dans les maillons de la chaîne ne passent pas les objets qu'on voudrait (élèves) mais des sujets (enfants, adolescents). [...] »

Et avec encore davantage de recul :

« Revenons encore et toujours à l'apprentissage de la marche et de la parole.

Sans adultes autour d'eux, marchant, parlant, se parlant, parlant aux enfants, les aidant, aucun enfant ne parlerait, aucun enfant ne marcherait sur ses deux pattes. Pas besoin d'être sorti d'une haute école pédagogique pour le comprendre. Pas besoin d'être un éducateur professionnel et de disposer d'une batterie d'exercices savamment étudiés. Pas besoin de faire passer des tests sophistiqués pour savoir si l'enfant progresse. Heureusement, cela découragerait tout le monde de devenir parent. Et cela découragerait tous les enfants de parler ou de marcher ! Il ne vient à l'idée de personne que si un enfant ne fait pas tant de pas ou ne prononce pas tant de mots au bout de tant de mois, tant de semaines, il serait alors non conforme et en difficulté.

Il suffit aux parents d'être attentifs à ce que font et à ce qu'essaient de faire leurs enfants. Les deux verbes fondamentaux : faire et essayer.

Les parents sont affectivement attentifs, constamment observateurs, et tentent constamment d'aider à leur façon. Après les premiers « dada », on essaie de faire succéder des « mama ». A la première reptation sur la couverture, on place des objets à attraper, on les éloigne ou on les rapproche. On fait répéter ce que l'on n'a pas compris et on le répète correctement. Et quelques essais plus tard, on constate que l'enfant sait réclamer ce qu'il veut. Quand la traversée du parc en diagonale semble plus assurée, on essaie d'enlever le parc. A un moment, on sait qu'on peut enlever le parc et lâcher la main. Les parents sont sans le savoir des évaluateurs permanents ! Parce que toute évaluation ne sert à rien si elle n'induit pas une action d'aide immédiate.

Et l'enfant s'auto-évalue aussi lui-même en permanence ! « Cette assiette sur la table, je voudrais bien l'attraper, mais je n'y arrive pas encore ! Ça y est, je l'ai faite tomber ! » L'éclat de rire qui s'ensuit proclame la réussite. Il sait qu'il va pouvoir essayer de

faire tomber la fourchette à côté. Et le parent sait qu'il va être prudent de ne pas laisser traîner des verres au bord des tables !

Eh bien, c'est strictement la même chose dans une école du 3<sup>ème</sup> type. Les langages dont on voudrait que la construction et poursuite et se complexifie sont simplement d'autres langages, en particulier les langages écrits, mathématiques et scientifiques. Pour les deux premiers, nous avons vu qu'il suffit que ces langages soient utilisés couramment pour la vie même de l'espace particulier où les enfants vont vivre quotidiennement.

La seule différence, c'est que les adultes, évaluateurs permanents, ne vont plus être des évaluateurs affectifs mais des évaluateurs professionnels. Mais c'est le même processus, et pour eux, et pour les enfants. C'est celui de l'observations des enfants dans ce qu'ils font, dans ce qu'ils essaient. A condition que ce que les enfants font, ce qu'ils essaient de faire et les finalités de leurs actions leur appartiennent.

Si un enfant se lance dans l'écriture d'une lettre, ce n'est pas pour apprendre à écrire une lettre mais pour dire quelque chose à quelqu'un qui n'est pas là. S'il se lance dans des essais d'écriture mathématique, ce n'est pas pour pouvoir répondre à la question du maître ou du test posée à tout le monde, mais pour le plaisir et la jouissance de créer un autre monde ou de comprendre celui que d'autres ont déjà construit avant lui.

Alors, cela devient facile pour notre enseignant, évaluateur permanent. Il suffit d'observer ce que les enfants font pour savoir où ils en sont et les aider. Il suffit aussi d'observer comment ils font. L'important n'est pas de savoir que l'enfant ne peut pas encore écrire quelques lignes correctement, mais comment il procède quand il est lancé dans un projet d'écriture quelconque. Rature-t-il ? Demande-t-il de l'aide à un autre ? Cherche-t-il ses mots dans les textes affichés ? Reprend-il des phrases qu'il a déjà écrites ? Ouvre-t-il un dictionnaire ? Etc. C'est cette observation qui peut être utile à l'enseignant, à la fois pour comprendre comment l'enfant procède et pour essayer d'imaginer comment il pourrait l'aider. Si des traces peuvent être professionnellement utiles, ce ne sont pas des relevés sporadiques de tests ou de cahiers dits du jour, bien léchés et bien corrigés, mais la succession de brouillons, d'essais de toutes sortes, aussi infâmes soient-ils, et ce dans tous les domaines.

J'ai écrit un jour que le temps de l'enseignant devait être partagé en trois temps : un tiers pour l'observation, un tiers pour agir sur la structure du système vivant de sa classe et le maintenir efficace pour que naissent et se réalisent tous les projets, un tiers pour l'écoute... et le reste de la pédagogie. Et ce n'était même pas provocateur.

Notre enfant s'auto-évalue lui aussi en permanence. Le jour où il peut écrire et afficher un petit texte en sachant et en constatant que les autres comprennent, ceci sans avoir eu besoin de l'adulte, il s'attaquera à

d'autres écrits, d'autres textes, d'autres lettres. Dès qu'un stade est atteint, il ouvre de nouveaux horizons rendus possibles aux investigations, d'autres envies de faire. Aucun apprentissage langagier n'est une fin en soi, mais il est une « praxis ». Chaque avancée repousse plus loin les possibles envisageables.

S'il arrive que son auto-évaluation soit inhibitrice, « je n'y arrive jamais, je n'ose pas essayer, je ne suis pas capable... », l'enseignant, comme le parent auparavant, et là pour l'encourager, lui donner confiance, l'aider, et surtout ne pas l'enfoncer en soulignant ce qu'il pourrait considérer comme une incapacité, ou surtout un manque d'efforts. [...]

Lorsque la compétition et l'obligation de résultats sont éliminées, lorsque l'environnement est aménagé pour inciter, mais aussi pour anticiper les dangers possibles, lorsque l'école offre un éventail immense de possibilités de faire, lorsqu'une auto-organisation complexe et harmonieuse peut en naître, alors l'évaluation et l'auto-évaluation font partie des processus naturels qui permettent de repousser toujours plus loin les conquêtes à faire. C'est le processus naturel du tâtonnement expérimental. Il ne s'agit plus de paperasseries à remplir et à chiffrer.



« Graphisme » d'Axel

\*\*\* **Pédagogie Freinet et motivation autodéterminée**  
Alain Guerrien, professeur en Psychologie cognitive de l'éducation - Laboratoire PSITEC (EA4072), Université Lille Nord de France, UDL3 :

« Les recherches en psychologie cognitive sur le thème de la motivation dans le cadre scolaire ont bien montré qu'il y a, pour l'élève, différentes manières

d'être motivé, et que les différents types de motivation n'ont pas les mêmes conséquences, sur le plan des apprentissages et du bien-être de l'enfant.

Parmi différentes approches possibles de la motivation, la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002) présente l'avantage d'offrir un cadre théorique permettant aux enseignants de concevoir des pratiques pédagogiques favorables à la motivation de l'élève. Dans cette perspective, on identifie trois besoins fondamentaux : le besoin d'autodétermination (besoin de se sentir à l'origine des activités entreprises, ceci s'opposant au sentiment de contrainte), le besoin de compétence (besoin de se sentir efficace dans les activités, de se sentir progresser) et le besoin d'appartenance sociale (besoin d'entretenir des relations satisfaisantes avec d'autres personnes importantes pour soi). La satisfaction de ces trois besoins en classe favorise une motivation dite « autodéterminée » : intérêt pour les activités et plaisir à les réaliser (motivation intrinsèque), et identification de leur sens et de leurs objectifs (motivation extrinsèque par régulation identifiée). Une faible satisfaction des trois besoins s'associe en revanche à une motivation dite « non-auto-déterminée » : dans ce cas les activités sont plutôt considérées comme une contrainte, réalisées pour répondre à une pression interne (travailler pour éviter un sentiment de culpabilité vis-à-vis de soi ou des autres : régulation introjectée) ou externe (répondre par contrainte à une sollicitation de l'enseignant : régulation externe). De nombreuses recherches empiriques réalisées en milieu scolaire ont établi que les différentes formes de motivation n'ont pas les mêmes conséquences, et que certaines d'entre elles (les motivations autodéterminées) ont des effets plus favorables sur le plan cognitif (attention, engagement dans les activités, compréhension, mémoire...) et également sur celui du bien-être mental (émotions positives en classe, plaisir à travailler, faible anxiété...).

La question se pose par conséquent de rechercher les pratiques pédagogiques les plus propices à l'émergence et/ou au maintien de cette motivation autodéterminée. Dans cette perspective, la pédagogie Freinet, centrée sur l'enfant, peut paraître bénéfique. On pense notamment aux occasions nombreuses d'autodétermination qu'elle offre à l'enfant (par exemple : texte libre, expression libre, etc.), au travail individualisé garant de bonnes perceptions de progrès de compétences, et bien sûr à la dimension coopérative favorable au sentiment d'appartenance sociale, mais également au souci de permettre à l'enfant de s'engager dans des activités qui l'intéressent (motivation intrinsèque) et dont il perçoit le sens et l'objectif (régulation identifiée citée plus haut). On peut par ailleurs noter que certains principes de la Théorie de l'Autodétermination sont, avant la lettre, présents dans les écrits de Célestin Freinet, notamment dans les Invariants Pédagogiques (Freinet, 1964). Citons par exemple l'invariant 4, qui explicite bien le besoin

*d'autodétermination* : « Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité. (...) Si nous imposons un texte à l'enfant, il y aura automatiquement opposition. Offrons la possibilité de choix et tout rentrera dans l'ordre. », ou encore *l'invariant 10 bis, qui traite de l'importance des perceptions de compétence* : « Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme. (...) Pratiquer une pédagogie qui permette aux enfants de réussir, de présenter des travaux faits avec amour, de réaliser des peintures ou des céramiques qui sont des chefs-d'œuvre, de faire des conférences applaudies par les auditeurs ».

Voici par ailleurs, pour « enfoncer le clou », le résumé, déjà ancien, d'une de ses interventions lors d'une réunion de GD, que j'avais rédigé et soumis à l'intéressé pour correction et approbation :

*« Il semble que l'approche largement répandue dans les formations de l'Education Nationale de la manière de poser la question de la motivation des enfants (à savoir : « Comment les motiver ? », avec l'idée sous-jacente d'une action à mener de l'extérieur), conduite à l'absence de réponse satisfaisante et à une impasse... Alain pense au contraire qu'il paraît maintenant tout à fait possible d'éclairer par une justification scientifique la plupart des « Invariants » de Freinet (1964 – Réédition SEUIL 1994). Il n'exclut pas l'idée de poursuivre un travail sur cette piste, qui nous serait bien sûr très précieux... Il constate, et c'est l'entrée qu'il choisit pour entamer son exposé, qu'il y a en effet un parallèle très évident à établir entre des données actuelles de la recherche et, entre autres, les invariants n° 7 et 17... »*

**Invariant n° 7 : « Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux. »**

Donnez un bonbon à un enfant. Il sera satisfait, certes, mais n'en regardera pas moins avec envie le restant de la boîte. Présentez-lui la boîte pour qu'il choisisse. Il sera beaucoup plus satisfait, même si son choix n'est pas avantageux. [...]

Nous avons déjà dit comment, pour la préparation du travail, nous donnons aux enfants le choix des thèmes au lieu d'en faire d'autorité la distribution.

Cet invariant est une des raisons qui font le succès de nos fichiers autocorrectifs et de nos bandes enseignantes. Avec le manuel de calcul, l'enfant n'a aucune latitude. Les exercices à faire sont imposés par le livre et par le maître. L'enfant n'a qu'à s'aligner sans rien dire.

Donnez aux enfants la liberté de choisir leur travail, de décider du moment et du rythme de ce travail et tout sera changé.

Imposez aux élèves un texte à lire et à étudier. Ils n'y ont ni appétit ni enthousiasme. Laissez-leur la liberté de choisir comme nous le faisons par le texte libre, le travail se fera alors dans un climat beaucoup favorable.

Ce principe, valable pour tous les individus, motive la survivance en France de l'artisanat. Au travail imposé à l'usine, l'ouvrier préfère son activité d'artisan, qu'il pratique à l'heure et au rythme qui lui conviennent, même si ce choix lui vaut des journées plus longues et plus fatigantes.

(Voir aussi l'article de M. Monot, « Cet irremplaçable invariant n° 7 », dans « Le Nouvel Educateur » n° 117 de Mars 2000.)

**Invariant n° 17 : « L'enfant ne se fatigue pas en exécutant un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel. »**

Ce qui fatigue les enfants comme les adultes, c'est l'effort contre nature, qu'on fait parce qu'on y est contraint.

La scolastique est si bien habituée à ses erreurs qu'il est officiellement admis que le jeune enfant ne peut pas travailler plus de quarante minutes et qu'il lui faut ensuite dans toutes les classes dix minutes de récréation.

Or, nous constatons expérimentalement – constatation qui ne souffre que fort peu d'exceptions – que cette règle scolastique est fautive : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures, davantage même si n'intervenaient les besoins physiques naturels.

A l'école Freinet, les enfants travaillent sans interruption de 8 h 30 à 11 h 30 très normalement.

La fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie.

*L'attention concerne tout et n'est évidemment pas spécifique aux activités scolaires. Mais la question qui nous préoccupe est bien celle d'une « activité mentale clandestine » à l'école : pourquoi une activité ne semble-t-elle pas pouvoir capter durablement l'attention ?*

*La focalisation sélective est la sélection d'une information parmi toutes celles qui s'offrent dans l'environnement : vers laquelle l'attention va-t-elle s'orienter ?*

*Les ressources attentionnelles sont les ressources cognitives qui vont être utilisées pour traiter l'information. Elles n'existent qu'en quantité limitée. Il faut distinguer attention focalisée (c'est-à-dire quand toutes les ressources convergent vers un seul traitement, et qu'on est donc en situation d'être totalement « concentré » sur l'activité en cours) et attention partagée (quand les ressources cognitives se trouvent distribuées entre plusieurs activités, pour des raisons exogènes telle que la distraction liée à des événements extérieurs, ou endogènes telles que des préoccupations personnelles...).*

*Les facteurs structuraux et énergétiques concernent les déterminants des ressources disponibles : capacité limitée du « réservoir » des ressources, rythmes endogènes d'activation (ultradiens, circadiens...), état physique et mental du sujet (fatigue, motivation...). Changer d'activité peut d'ailleurs modifier l'état des*

ressources, comme s'il existait différents « réservoirs » correspondant à différents types de ressources, utilisés de manière sélective lors de divers types d'activités. On peut ainsi constater, par exemple, que si l'on ressent une grande fatigue à taper un article pour le CH'TI QUI sur son ordinateur, cette fatigue semble disparaître si l'on choisit d'aller jouer de la musique. C'est que les ressources attentionnelles mises en œuvre ne sont pas les mêmes...

Le contrôle de l'activité n'est autre que cette fonction importante du système attentionnel qui est d'assurer le maintien de la cohérence de l'activité mentale orientée vers son but de manière continue, en maintenant un équilibre entre deux processus antagonistes : la flexibilité cognitive (réorientations de la focalisation attentionnelle selon des facteurs endogènes ou exogènes) et la résistance à la distraction (qui impose des limites à la flexibilité pour maintenir la cohérence de l'activité).

L'attention soutenue implique que ce schéma se reproduise « en boucle » afin d'assurer la focalisation sur l'activité dans un laps de temps long. La motivation permet alors une plus grande persistance de l'activité. Elle intervient également comme « facteur masquant », c'est-à-dire comme une variable qui réduit l'impact des rythmes endogènes d'activation et assure un meilleur maintien de la vigilance.

A l'analyse attentive de ce schéma du système, on comprend bien qu'**attention** et **motivation** sont tellement liées qu'il existe finalement peu de différences entre ces deux notions...

Pour trouver un « confort » dans l'apprentissage, il est nécessaire de tenir compte d'un certain nombre de facteurs quant à la motivation. Ces facteurs définissent ce qu'on appelle la **motivation intrinsèque**, et sont au nombre de trois :

- l'autonomie et le choix ;
- un niveau de complexité adapté, c'est à dire répondant à cette double exigence : se sentir compétent, mais aussi sentir que l'on va pouvoir progresser dans sa compétence ; il s'agit de la « théorie du décalage optimal » de Deci et Ryan (1985), ce que Vigotsky, que nous connaissons mieux, place sous le terme de « zone proximale de développement » ;
- un environnement social satisfaisant.

On voit bien, ici, que nos techniques qui permettent des choix, notre approche de l'enfant en situation d'apprentissage et l'organisation coopérative de nos classes qui doit permettre des relations sociales se-reines, nous situent « plutôt » dans le cadre d'une telle motivation intrinsèque. Marcel a de plus avancé l'idée que dans une situation telle que la création mathématique, un enfant se « calerait » de manière quasiment automatique dans sa zone proximale de développement.

A l'opposé se situe la **motivation extrinsèque**, situation dans laquelle la tâche est réalisée pour une raison extérieure (récompense, note, punition...).

Il n'y a évidemment pas de brutale rupture entre deux types de motivation, mais un continuum qui va de la motivation intrinsèque à l'a-motivation totale, avec des catégories intermédiaires :

- la motivation intrinsèque aux sensations concernent les activités que l'on fait par pur plaisir, pour l'agrément qu'elles procurent ;
- la motivation intrinsèque à l'accomplissement concerne les activités que l'on mène pour la sensation de progresser ;
- la motivation intrinsèque à la connaissance concerne les activités que l'on mène pour le plaisir de la nouveauté ou l'acquisition de compétences particulières ;
- la régulation identifiée concerne les activités auxquelles on s'astreint parce qu'on sait qu'elles vont nous permettre de progresser par ailleurs (par exemple s'obliger à des séances de solfège dans le but de se simplifier la vie face à ses partitions de piano...) ;
- la régulation introjectée concerne les activités auxquelles on s'astreint pour éviter tout sentiment de culpabilité ;
- la régulation externe concerne les activités exclusivement « motivées » par la note, la récompense, la punition, le chantage affectif, etc...
- l'a-motivation étant l'absence totale d'intérêt pour l'activité et l'indifférence aux conséquences d'un non-accomplissement. Il n'y a en fait ici ni motivation intrinsèque ni motivation extrinsèque.

De plus, si l'on essaie d'établir un lien entre attention et motivation, on peut considérer que la motivation intrinsèque est plus propice à l'attention focalisée : l'activité bénéficie de 100 % de l'attention. A l'inverse, à la motivation extrinsèque correspondrait l'attention partagée : les ressources ne sont plus entièrement focalisées sur la tâche, mais se trouvent en partie détournées par le souci de la réussite ou de l'échec, le regard des autres, etc... La sensibilité à la distraction est également fortement corrélée au type de motivation. Dans le même ordre d'idées, Alain avance l'hypothèse selon laquelle lorsqu'on demande à un enfant qui semble inattentif de « faire attention », il utilise davantage de ressources pour « avoir l'air de faire attention » qu'à se concentrer réellement sur l'activité qui lui est proposée ; et ces ressources sont évidemment perdues pour l'apprentissage proprement dit !

On voit bien, de nouveau, où se situe la « scolastique » et en quoi nous échappons aux stratégies qu'elle utilise largement...

Voilà en quoi la recherche et notre pratique s'éclairent et se confirment mutuellement, pour notre plus grande satisfaction ! »

Jean-Marc Guerrien,  
CMI, école Lamartine, Dunkerque.  
Août 2014.

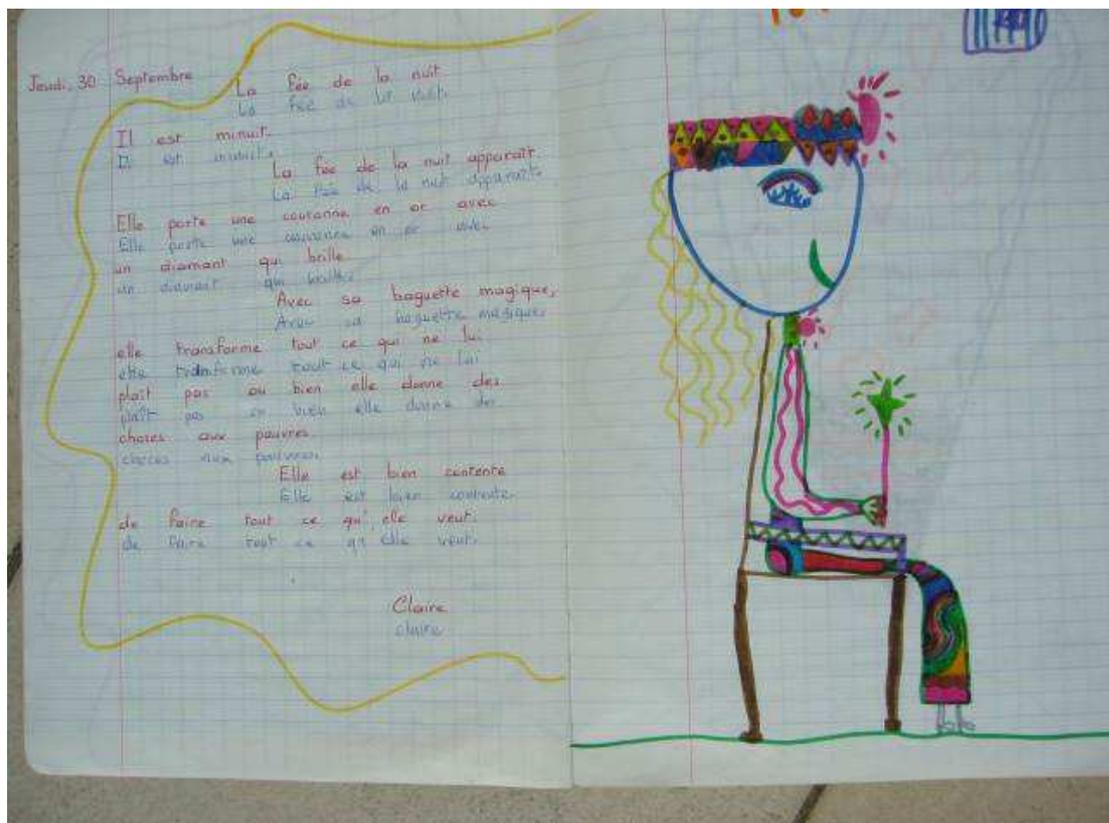
## La Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture

Atelier de Danielle Thorel au colloque Freinet 14 de la haute Ecole de Pédagogie de Lausanne (Suisse)  
Professeur des Ecoles retraitée  
Membre de l'ICEM Pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne-Pédagogie Freinet)  
Membre du LRC-ICEM Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM

### 1. PRINCIPES

#### 1.1 Ce qui pilote la MNLE (Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture) est l'expression écrite libre

La Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture (MNLE) n'est ni une méthode globale, ni une méthode syllabique, ni une méthode idéo-visuelle, ni une méthode mixte. Elle se situe en dehors et au-delà de ce débat. Elle traite en interaction constante le sens et le code, les apprentissages de la lecture et de l'écriture étant indissociables. Ce qui pilote la MNLE est bien l'expression écrite. En premier lieu, l'enfant doit comprendre que l'écrit imprimé produit du sens, du sens à communiquer. En premier lieu, l'enfant est producteur de textes qui sont imprimés (ou saisis à l'ordinateur) et diffusés par des présentations à la classe, par le journal scolaire et par la correspondance. En premier lieu, l'enfant est mis en situation authentique de communication. La MNLE part de l'expression première des enfants et de leur désir de communiquer. L'écrit est alors perçu par l'élève comme un moyen d'expression libre, un moyen d'accroître sa « puissance de vie » et il ne ressent pas son apprentissage comme un dressage, comme un assujettissement au maître mais comme l'acquisition d'un outil d'émancipation. Certains critiques reprochent à cette méthode de pénaliser les enfants socialement défavorisés en basant l'apprentissage sur la pauvreté langagière des textes libres. Au contraire, ce choix est fondamental afin de ne pas exclure du savoir ceux qui ne font pas partie des nantis du langage, ceux qui ne mettront jamais les pieds dans un musée, dans un théâtre ou dans une bibliothèque, ceux qui continueront à cautionner certaines émissions de télé et autres entreprises de crétinisation. L'expression écrite libre est une condition nécessaire de l'accès de chacun à la culture. Au contraire, la MNLE institue l'enfant auteur par la pratique du texte libre dont voici quelques exemples.





D'une part, partir de l'expression première de l'enfant est une forme de reconnaissance et une source de motivation. L'élève peut se dire : « Si ce que je dis, si ce que j'écris est digne d'étude, j'ai de la valeur. » Partir de l'expression de l'enfant, c'est apprendre dans un registre de langue proche de sa culture, dans une proximité affective apaisante. Comme le disait Freinet : « Avec les manuels de lecture, l'enfant est condamné à ajuster désespérément les éléments muets et morts d'un puzzle auquel il ne sait plus insuffler la vie. Les phrases qu'on lui présente sont vides de sens, il y manque la chaleur de l'évènement qui aurait inséré normalement la phrase dans une expérience individuelle ou collective. Quand on écrit au tableau et qu'on imprime : « Avec une pile et une ampoule, Mimile nous fait de la lumière », les mots sont intégrés naturellement, sans passe-passe scolaire, dans une pensée et un évènement vécus. Ils s'inscrivent de ce fait naturellement, et avec un maximum de sûreté, dans le complexe d'acquisition et de vie(...) » *Œuvres pédagogiques tome 2 Célestin Freinet page 328 Éditions du seuil*

D'autre part, l'expression écrite libre des enfants les rend disponibles pour aborder des textes de culture plus éloignée comme les textes d'auteur. En effet, les textes d'enfants portent déjà en germe, de façon maladroite certes, les grands thèmes de l'existence développés en littérature. Il suffit pour s'en rendre compte de feuilleter un recueil de textes libres. « Par le langage écrit, l'enfant peut entrer dans un processus d'expression libre thérapeutique, inscrite dans la durée, où il va progressivement symboliser une parole surgie de l'inconscient et qui cherche à se dire pour épuisier des troubles encombrants.

*Mais il y a un autre enjeu encore, ô combien éminent : par cette activité, il converge vers, et rencontre la culture. Il n'est pas à l'école pour rien. C'est là une autre spécificité de la Méthode naturelle : il y a certes le milieu, celui de l'école et de la classe avec son histoire, porteur et témoin de culture. Il y a en priorité l'activité des enfants eux-mêmes, la culture dont ils sont les auteurs. Mais il y a aussi les livres, les images, les objets techniques, les œuvres, les discours informés, où baigne l'activité des enfants. Voilà donc la situation : tout en produisant leur propre culture et à partir d'elle, ils rencontrent la « culture universelle ». Forts de leurs propres créations et expériences, fiers de leur propre travail et de leurs propres œuvres, ils trouvent dans la culture universelle (celle que les générations qui les précèdent ont produite et retenue) le prolongement de la leur, et dans laquelle dès lors ils se reconnaissent. »*

*Éléments de théorisation de la pédagogie Freinet - LRC ICEM - Editions ICEM page 44*

## 1.2 On apprend à écrire et à lire par le tâtonnement expérimental

L'erreur de la pédagogie traditionnelle est de croire que l'enfant ne pourra lire et écrire que lorsqu'il aura acquis les mécanismes de base mais l'enfant ne se fait-il pas comprendre bien avant d'être en possession des techniques du langage ? Attend-t-on qu'il fasse ses premiers pas sans chanceler avant de le faire marcher ? Pourrait-il y parvenir sans s'exercer, tâtonner, recommencer ? Ce « patrimoine culturel de proximité » évoqué plus haut, constitué par les textes des enfants s'enrichit des productions des correspondants, puis de textes d'adultes qui les prolongent et dans lesquels les enfants se reconnaissent. Ces textes deviennent alors des sujets d'étude et d'analyse. Les enfants vont se mettre en position de découvreurs des normes du langage écrit. Le processus d'apprentissage alors mis en jeu est « le tâtonnement expérimental », processus d'apprentissage universel de l'intelligence humaine. Pour favoriser ce tâtonnement, la classe devient une communauté de recherche où la coopération a toute sa place. Cela suppose bien sûr le droit à la création, à l'expression, le droit d'être écouté, le droit à l'erreur, le droit de prendre du temps.

## 2. MA PRATIQUE DE CLASSE A L'ÉCOLE EXPÉRIMENTALE FREINET H. BOUCHER DE MONS EN BAROEUL (2001- 2006)

### 2.1 La découverte d'un texte nouveau

Pour faire des lecteurs, il faut partir de l'intelligence du texte. A aucun moment, ce qui est lu doit être privé de sens pour l'enfant. L'une des activités privilégiées de l'apprentissage de la lecture est la découverte d'un nouveau texte libre d'enfant de la classe. C'est un moment coopératif. Ensemble, le groupe tâtonne, essaie de découvrir le sens du texte d'un pair qui va entrer dans son patrimoine culturel de proximité.

Pendant ces moments,

- les enfants les plus avancés partagent leur savoir,
- chacun apporte sa pierre, si minime soit-elle,
- le groupe émet des hypothèses par rapport au contexte, il essaie de les vérifier en s'aidant de la correspondance grapho-phonologique,
- les enfants confrontent leurs hypothèses avec celles de leurs pairs. Cela permet un apprentissage à la fois social et individualisé. Les élèves construisent ainsi leurs propres références.
- Le maître prend en compte les représentations mentales des enfants. Par exemple, certains pensent que l'ordre des lettres n'a pas d'importance et que « cra », est identique à « car ». D'autres n'ont pas conscience de la permanence orthographique d'un mot et ils pensent qu'on peut écrire « bateau » ou « bato ».

Il faut ici souligner l'importance des règles de vie de la classe et la nécessité d'instaurer un climat de confiance permettant l'émergence de ces représentations. Dans ma classe, les enfants se regroupent devant le tableau où le texte est copié à la craie blanche. Chaque fois qu'un mot ou une syllabe est reconnu, je le repasse à la craie de couleur. Les mots laissés en blanc deviennent sujets de recherche. A la fin de la semaine, j'essaie de faire en sorte que chaque enfant sache lire le texte et ait mémorisé les mots principaux. De nombreux exercices oraux permettent cette mémorisation. L'enfant doit montrer un mot cité, lire un mot montré, dire le mot caché... Il doit savoir « voyager » dans le texte et en connaître la « géographie ». Pour faciliter cet apprentissage, le texte est copié au tableau en « groupes de souffle » ou « groupes de sens » (voir les documents correspondant au cahier de lecture présentés plus bas). Les textes étudiés ainsi collectivement sont copiés sur de grandes affiches et accrochés au mur pour qu'ils soient bien visibles par tous. Ils constituent les textes référents, une sorte de lexique où l'enfant va puiser pour lire et écrire en autonomie de nouveaux textes. Les textes étudiés en grande section sont également affichés. Au cours de ces séquences collectives de découverte d'un texte, les enfants font des remarques: « garçon » ça finit comme « papillon », comme « maison » dans « école » on voit « co » comme dans « Corentin ». Ils basculent alors dans la découverte du code alphabétique.

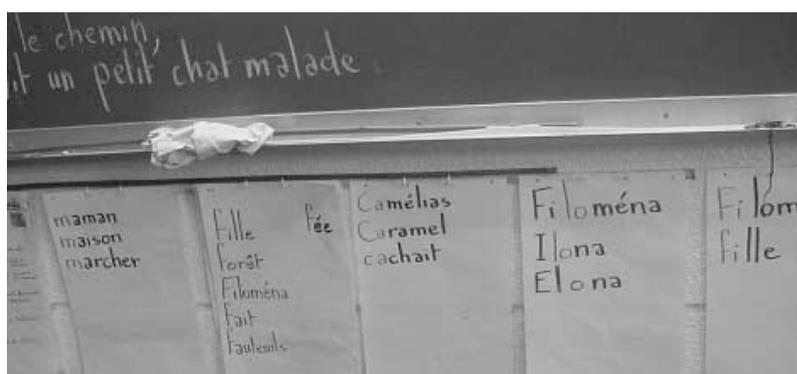
Tous les textes étudiés et affichés, les recueils de textes, les remarques des enfants concernant les sons et les syllabes constituent « le patrimoine culturel de proximité » de la classe.

« Par les productions individuelles et collectives, par la « publicité » et leur mise à disposition, par les effets de mémoire et d'anticipation, l'organisation permet la création d'un patrimoine de référence, un « patrimoine de proximité » qui constitue la culture vivante de la classe à partir de et grâce à laquelle les élèves peuvent s'intéresser au « patrimoine universel ». Si ce patrimoine de proximité est toujours nécessairement contaminé par l'environnement et des éléments de la culture universelle à laquelle de toute façon il conduit, il constitue la référence constante et privilégiée de la pratique sociale de la classe, à cause notamment de la mémoire affective dont il est porteur. »

*Eléments de théorisation de la pédagogie Freinet -LRC ICEM-Éditions ICEM -page 42*

## 2.2 Analogies

Au cours de ces moments de découverte d'un texte, les enfants font beaucoup de remarques du style : « garçon » ça finit comme « papillon ». Ce qui commence là avec le « c'est comme » est fondamental. Tout naturellement, grâce à une familiarité de plus en plus fine avec les mots écrits qui provient de leur écriture, de leur recherche dans les textes référents et de leur comparaison, l'enfant commence ainsi à porter un autre regard sur l'écrit : la langue écrite n'est plus seulement porteuse de sens, mais devient objet d'analyse. Il entre dans un processus de compréhension progressive du système orthographique. Pour que ce système se développe, il convient à l'enseignant de valoriser ces remarques, d'amener les autres enfants à se les approprier, de les systématiser, en utilisant par exemple des affichages ou des répertoires, d'encourager les enfants à observer et à signaler tous les mots qui se ressemblent, de les amener à vérifier scrupuleusement chaque observation. Personnellement, je note les remarques des enfants sur des feuilles A3. Ces feuilles sont perforées et conservées dans la classe à l'aide de crochets sous le tableau. Ces feuilles affichées peuvent être consultées par les enfants et font partie aussi du patrimoine de la classe. Elles servent aussi d'outils lors de séquences de découverte de nouveaux textes. Deux fois par semaine, ces feuilles de remarques sont classées : mots commençant par la même lettre, syllabes commençant par la même lettre ou contenant le même son. Quand beaucoup de mots et de syllabes contenant un même son ont été repérées, nous étudions ce son de façon plus systématique. Quand cette étude est terminée, toutes les feuilles A3 se rapportant à ce son sont mises aux crochets des sons étudiés libérant ainsi d'autres crochets pour de nouvelles remarques. Le document ci-dessous illustre cette pratique.

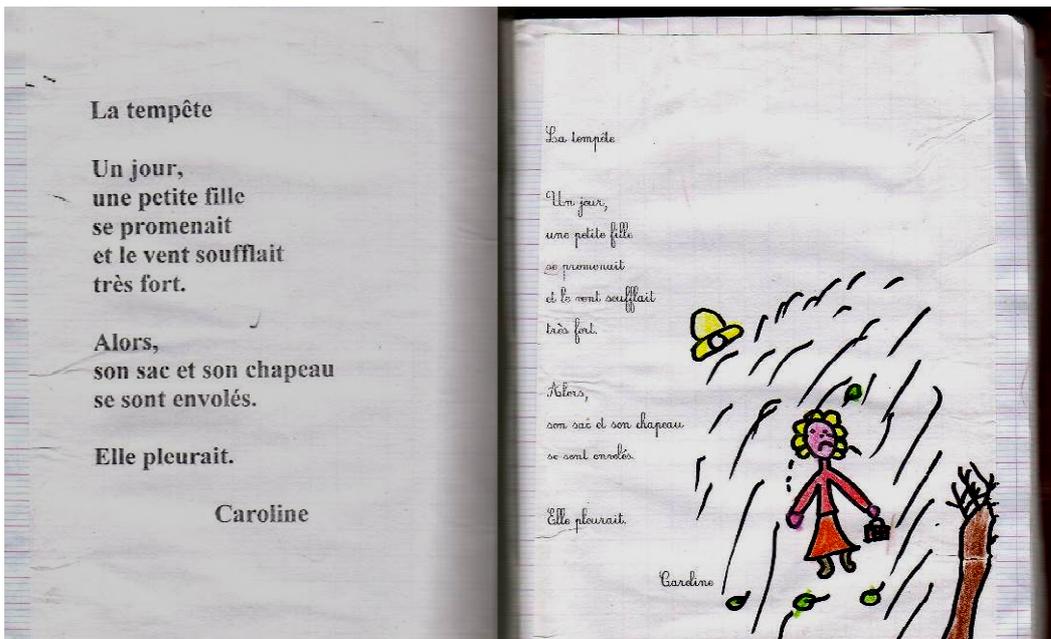


Feuilles A3 où sont écrites les remarques analogiques faites par les enfants à partir des textes étudiés.

## 2.3 Le cahier de lecture

Dans son cahier de lecture, chaque enfant colle les textes étudiés en commun. Ils sont saisis à

l'ordinateur par les élèves, puis imprimés en script et en cursive. Souvent une « fiche de structures » reprenant les structures du texte est aussi collée dans ce cahier. Ces expressions reprenant les structures du texte sont écrites avec les enfants à des moments spécifiques de la semaine. (ex : « Qu'est-ce qu'on pourrait écrire avec le mot « et » en utilisant les mots que l'on connaît ? »). L'enfant colle aussi les phrases ou les histoires inventées et écrites à partir des mots connus des textes référents ainsi que les études de sons. Ce cahier est repris chaque soir à la maison et doit être relu régulièrement. Il est souvent relu en classe également. Il sert aussi de référent pour l'écriture de nouveaux textes par les enfants. En voici quelques pages :



Texte d'enfant étudié en commun illustré par l'élève.

<p><b>une</b> petite fille <b>une</b> petite maison</p> <p><b>un</b> petit oiseau <b>un</b> petit sac <b>un</b> petit chapeau</p> <p><b>son</b> sac <b>son</b> chapeau <b>son</b> oiseau <b>son</b> toit <b>son</b> papa</p> <p><b>elle</b> pleurait <b>elle</b> est tombée <b>elle</b> est revenue</p>	<p>la petite fille la petite maison</p> <p>Caroline et Sana Sana et Caroline Papa et Maman Maman et Papa</p> <p>la petite fille et son oiseau Caroline et la petite fille la fille et son chapeau la fille et son sac</p> <p>le chapeau de la petite fille le sac de la petite fille la maison de la petite fille la maison de Sana le chapeau de Caroline</p> <p>Le chapeau de Caroline s'est envolé sur le toit.</p>	<p>Caroline et Sana sont revenues à la maison.</p>

Reprise des structures du texte étudié avec d'autres mots connus.

des escargots  
des maisons  
des oiseaux  
des chapeaux  
des sacs  
des filles

les escargots  
les maisons  
les oiseaux  
les chapeaux  
les sacs  
les filles

dans un aquarium  
dans une maison  
dans le vent  
dans l'orage  
dans le sac

On a remarqué

Sana	vendredi	apporté
samedi	le vent	aquarium
sa	ven	a

Sofiane	maman	papier
soleil	matin	papa
so	Mariam	pa
	ma	

On a su lire

les cadeaux  
immense  
la lune  
les sabots  
la nuit

le père  
forêt  
on entendait  
le silence  
les étoiles

dans - une - de- les -la -sur -son - et -on

On a remarqué

le traîneau	tout à coup	silence
un cadeau	toute blanche	immense
<u>eau</u>	<u>ou</u>	<u>entendait</u>
		<u>en</u>

lis rapidement

men-ten-pen-ren-ven-den  
mou-tou-pou-rou-vou-fou-dou  
meau-reau-feau-teau-veau-peau

Reprise des structures du texte  
Remarques analogiques sur des mots contenant des syllabes identiques  
Entraînement à la lecture rapide de syllabes repérées

## 2.4 Les exercices d'entraînement

A partir de chaque texte étudié, je fabrique un livret d'exercices de deux ou trois feuilles A4 selon les périodes. En début d'année, ce livret doit être terminé dans la semaine pendant les plages de travail individuel puis il entre avec son numéro dans le plan de travail hebdomadaire individualisé. Ces exercices servent à renforcer la mémorisation du texte et des mots étudiés. Le livret comporte habituellement un travail sur la « géographie » du texte, un travail sur la reconnaissance des mots étudiés, un travail sur les mots outils, un travail sur la segmentation de la phrase en mots, un travail sur la compréhension du texte ou de phrases de synthèse comportant des mots connus. Tous les trois ou quatre livrets, je place une évaluation que l'enfant passe quand je pense qu'il en est capable. J'introduis également à la fin du premier trimestre des fiches plus techniques faisant travailler la mémorisation des sons et des syllabes étudiés.

**TRAVAIL INDIVIDUEL** (2)

prénom: \_\_\_\_\_ date: \_\_\_\_\_

① Complète le texte (1)

Le petit dinosaure

Un .....  
une petite .....  
rencontra  
un ..... dinosaure  
son chemin.  
Il pleurait  
parce qu'il avait perdu  
son ..... et sa maman.

*petit sur papa matin fille*

(à suivre)

② Complète (1)

une maison      un chat      la cour

③ Ecris les lettres qui manquent (1)

une fille	le toi...
une maison	Ag... ès
un ..... inosaure	un chat...

④ sur dans (1)

Le chat est .... le toit      le chat est .... la maison.

⑤ Entoure (1)

fille fille dans sur fille avec fille  
maison sur dans maison fille maison  
chat chat avec chat sur chat  
dinosaur avec sur dinosaur sur dinosaur  
sur dans avec sur fille sur

⑥ Relie (1)

fille .	. chat
dinosaur .	. chemin
chat .	. sur
chemin .	. fille
sur .	. dinosaur

⑦ Remets en ordre (1)

Une ..... petit fille dinosaur  
rencontra ..... un

⑧ Dessine (1)

Un petit chat sur le toit de la maison.	Une petite fille dans la maison.
Un petit dinosaure sur le chemin.	Une fille et un chat dans la maison.

⑨ Entoure la bonne phrase (1)

① Le chat est sur le toit.  
② La fille est sur le chemin.  
③ Le chat est sur le chemin.

Exemple d'un livret d'exercices fabriqué après la découverte d'un texte en commun.

## 2.5 Organisation de la classe

Ces exercices sont numérotés et rangés dans des bacs à tiroirs. L'emploi du temps est partagé en plages de travail collectif (plutôt coopératif) et en plages de travail individuel. Avant chaque récréation, il y a dix minutes de présentation de textes ou de livres par les enfants. Les plages de travail individuel sont gérées à partir du mois de novembre (quand nous avons déjà travaillé sur quelques textes) par un plan de travail individuel dont un exemple est présenté plus bas. C'est au début de la journée (à 8h30) que le groupe-classe décide qui va écrire un texte, qui va m'en dicter un, qui va à l'ordinateur, qui va présenter un texte ou un livre. Cette organisation se gère par des plannings tracés sur des tableaux blancs effaçables. Au début de l'année, je demande qu'il n'y ait pas plus de six enfants par jour inscrits à l'écriture des textes sinon je n'arrive pas à gérer. Plus tard dans l'année, ils peuvent aussi préparer un exposé ou une présentation de livre. Pendant ces plages de travail individualisé, les enfants peuvent s'aider, se déplacer pour aller chercher leur travail ou un lexique. C'est moi qui impose un contrat à chaque enfant pour la semaine et il est discuté le samedi au conseil de coopérative. Quand un enfant a fini son contrat, il peut choisir parmi les activités de la classe.

PLAN DE TRAVAIL n° 6.  
 prénom : Dayve date : 14 au 16 mars

lecture silencieuse 	9				
fiche syllabes 	6	7	8	3	8
livret numération opération 	9	10			
J'ai dicté un texte à la maîtresse 	le lion et le tigre				
J'ai écrit tout seul 	X				

Exemple de plan de travail individuel hebdomadaire.

Le signe « bonhomme » correspond au livret d'exercices décrit plus haut, le signe « lune » à des fiches d'exercices plus techniques sur les sons et les syllabes, le signe « soleil » aux mathématiques.

## 2.6 L'entraînement à l'écriture de textes

Les enfants ont un bloc (genre bloc sténo) qui est appelé bloc d'entraînement. Les enfants s'y entraînent librement à dessiner, à écrire, à faire des mathématiques... Ils y écrivent souvent des phrases ou des petites histoires avec les mots et expressions connus issus des textes référents. Ils aiment beaucoup cette activité où ils peuvent jouer avec les mots, faire des phrases drôles et surprenantes qui font rire leurs copains. Cela leur donne une puissance nouvelle qu'ils ne connaissaient pas auparavant.

Exemple :

*Un jour* (pris dans le premier texte)

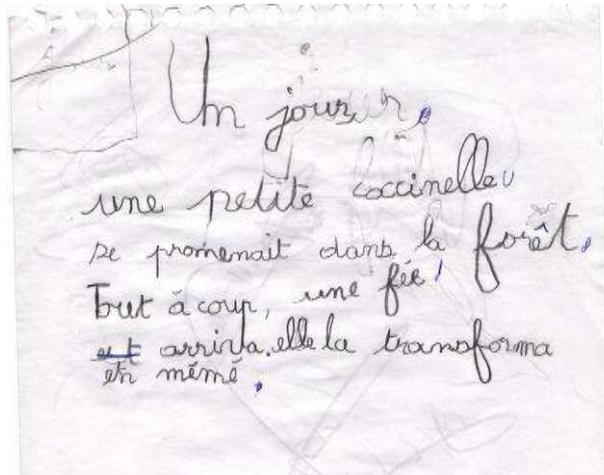
*un petit garçon* (pris dans le 2ème)

*a vu* (pris dans un autre texte)

*un lapin*

*dans la forêt.*

Puis petit à petit, les enfants veulent écrire des textes plus personnels. Se pose alors le problème de l'écriture de mots inconnus. Ils vont devoir alors mettre en œuvre d'autres stratégies et proposer des écritures possibles.



Voici deux textes écrits librement avec des mots ou expressions « piochés » dans les textes référents affichés dans la classe.



Voici un texte écrit avec des mots des textes référents puis en faisant la synthèse de syllabes connues pour écrire des mots inconnus.

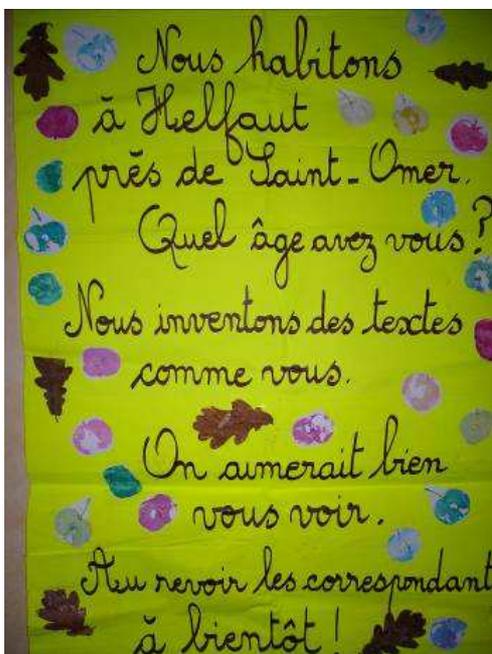
Il a été terminé en dictant la fin de l'histoire à la maîtresse qui écrit sous le contrôle de l'enfant.

Pour écrire le texte ci-dessus, l'enfant s'est servi de mots connus des textes référents et s'est demandé comment écrire « pose ». Il m'a demandé si « pose » commençait comme « police » (mot connu) et il a pris « se » dans le mot « chemise ». Il m'a demandé d'écrire la fin de son texte où il y avait trop de mots inconnus. En produisant de l'écrit, l'enfant va devoir formuler sa pensée en mots. Il va devoir travailler sur la forme de son expression. Il

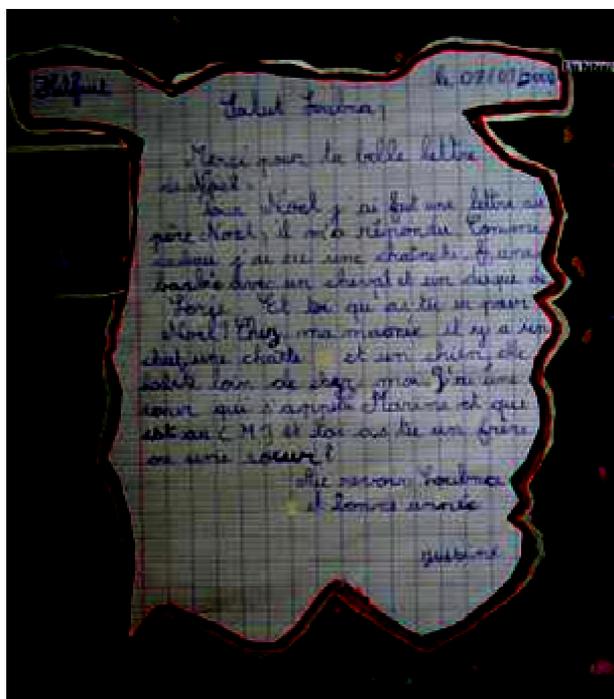
sait qu'il présentera son texte à la classe, aux correspondants, aux parents (communication différée : l'interlocuteur est absent) donc il va devoir se rapprocher des structures de la langue écrite les plus explicites pour se faire comprendre. Il pourra reprendre des structures dont il s'est imprégné en maternelle pendant les lectures d'albums par la maîtresse ou des structures des textes référents. Il va prendre conscience de la segmentation en mots. Il va avoir une attitude plus analytique envers l'écrit lorsqu'il prélèvera des expressions et des mots dans les textes référents. Il est amené à recopier des mots donc à détailler les lettres qui le composent. Il mémorise des mots qui entrent dans sa « mémoire orthographique » et en particulier tous les petits mots-outils. Il développe des connaissances implicites de la grammaire de la phrase et il commence à faire ses premières analogies. Petit à petit, l'enfant acquiert de plus en plus d'autonomie dans l'écriture de ses textes personnels.

## 2.7 La correspondance

Quand les lettres individuelles des correspondants arrivent, chaque enfant prend plaisir à en découvrir le contenu, l'entraide est présente pour que tous arrivent à lire le message envoyé. Les enfants cherchent, se mobilisent, construisent du sens, car il y a un besoin réel de lire cette lettre pour pouvoir y répondre. Lorsqu'ils écrivent leur réponse, les enfants utilisent les outils mis à leur disposition pour trouver l'orthographe des mots (lexiques, textes référents...). Ils font des aller-retours entre le lire et l'écrire pour répondre aux questions et donner de leurs nouvelles.



Exemple de lettre collective



Exemple de lettre individuelle

## 2.8 Fabrication de jeux de lecture et de petits livres

Au début de l'année, les enfants écrivent donc des petites phrases sur leur bloc avec des mots puisés dans les textes référents. Ils sont invités s'ils le désirent à les taper à l'ordinateur. Souvent, les enfants illustrent leur histoire. Ces différentes activités donnent lieu à la création de différents jeux de lecture avec les enfants.

- mélanger les illustrations et les phrases, le jeu consistant à retrouver les bons couples,
- faire l'illustration d'une phrase d'un copain,

- écrire la phrase correspondant au dessin d'un copain,
  - remettre dans l'ordre les mots de la phrase d'un copain qui l'a découpée,
  - remettre les dessins d'une bande dessinée faite par un copain dans l'ordre avec les textes correspondants,
  - refaire le texte d'une histoire découpée n'importe comment comme un puzzle.
- Je mets ces jeux dans des bacs en plastique numérotés. Ils constituent des ateliers de lecture.

## 2.9 L'enrichissement de la langue

L'enrichissement du patrimoine de la classe commence par la lecture de textes d'autres enfants :

- textes d'enfants de l'école qui parlent de la même chose que les nôtres,
- textes envoyés par les correspondants (lettres, reportages, récits, recettes, règles de jeux...),
- textes de J mag (PEMF Productions de l'École Moderne Française), histoires de lire (Odilon), histoires de mots (PEMF)
- textes ou œuvres d'art trouvés dans le CD Rom « passeur de culture » (ICEM 59). Ce CD contient des textes d'auteurs, des œuvres d'art, des œuvres musicales, tous classés par thème.

Les enfants peuvent choisir parmi les albums rangés dans la classe, les emporter chez eux et les présenter à la classe ou aux parents. Parfois, je lis aux enfants un album dont l'histoire se rapproche du texte de la semaine. La classe étudie un extrait de cet album la semaine suivante. Elle étudie aussi des textes tirés de livres de lecture et des textes documentaires provenant de travaux effectués en étude du milieu. Parfois, je donne aux enfants une planche de vocabulaire qui pourrait enrichir le texte de la semaine. Parfois, le groupe écrit un texte collectivement à partir de l'idée d'un enfant (conte de Noël par exemple) et il fabrique un livre. Des livres sont fabriqués aussi pendant les stages d'enfants réunissant les enfants de grande section et de cours préparatoire.

Ce qui distingue la MNLE des différentes autres méthodes de pédagogie active, c'est que le sens donné aux apprentissages naît de la création de l'Histoire de la classe. Le mot *Histoire* avec un grand « H » n'étant pas pris seulement au sens de *chronologie* mais comme *création d'une culture* à partir des événements, des productions, des découvertes. Les enfants deviennent *auteurs* et ainsi *s'autorisent* à créer cette Histoire, à construire le *patrimoine culturel de proximité* du groupe. L'enfant rencontre ainsi sa propre *humanité* et celle des autres. C'est pour ces raisons que la MNLE revêt différents aspects dont deux qui paraissent importants : un aspect politique puisqu'elle permet des processus d'*émancipation* et un aspect philosophique puisqu'elle s'inscrit dans des processus de *désir*.

Danielle Thorel

### Textes libres d'enfants :

Le chat trouvé

Une petite fille se promenait  
et elle a vu un chat perdu.  
Elle l'a pris et elle l'a emmené à sa maison.  
La maman a dit :  
« Non, je ne veux pas de chat, il va griffer les fauteuils.  
La petite fille dit :  
« C'est un gentil chat ! »  
La maman dit : « Non !non ! »  
Alors, la fille s'enferme dans sa chambre avec le chat.

Caroline CP

La fée de la nuit

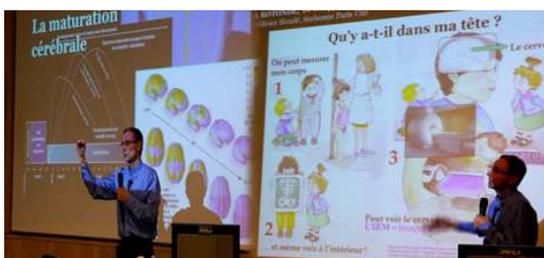
Il est minuit.  
La fée de la nuit apparaît.  
Elle porte une couronne en or  
Avec un diamant qui brille.  
Avec sa baguette magique,  
Elle transforme  
Tout ce qui ne lui plaît pas.  
Ou bien, elle donne des choses  
Aux pauvres.  
Elle est bien contente  
De faire tout ce qu'elle veut.  
Claire CP

## Quand la recherche rejoint Freinet

*Participant pour le Nord à l'Université d'automne du Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles (Snuipp) les 17, 18 et 19 octobre à Port-Leucate, j'ai pu retrouver dans plusieurs conférences un encouragement aux « apprentissages vivants » et à l'esprit critique. Laurence GAIFFE*

Cette Université d'automne est chaque année un moment très intense d'analyse du métier et de perspectives, une formation que l'institution se devrait d'organiser et non pas seulement un syndicat. Elle invite des professeurs agrégés, chercheurs de différentes disciplines : histoire, géographie, lettres, science de l'éducation, psychologie cognitive. Cette année : Yves Clot, Benoît Falaize, Jacques Bernardin, Olivier Houdé, Richard Etienne ou encore Pascal Clerc, qui serait d'accord pour tenir une conférence, dans le cadre d'un stage ICEM par exemple...

### Apprendre à résister



Olivier Houdé, ancien instituteur devenu directeur du Laboratoire de psychologie du développement de l'intelligence de l'enfant à la Sorbonne, a observé avec les techniques actuelles (IRM) et des écoles volontaires, le cerveau qui apprend. Il explique qu'à ce moment-là est mobilisée la partie « cortex préfrontal » qui inhibe les automatismes (représentations, préjugés). Ce qu'il appelle « la résistance cognitive ». Il remet en cause l'idée d'un développement linéaire de l'intelligence (stades de Piaget) pour un développement dynamique : chaque individu apprend différemment et à tout âge, des compétences s'atténuant mais d'autres progressant. « A tous les âges, plusieurs stratégies entrent en compétition et l'on peut se servir de différentes zones de son cerveau. Il faut apprendre à résister à une façon mécanique et habituelle de penser ». Dans ce cadre, les pédagogies développant l'esprit critique, la réflexion, l'échange, une prise en compte des erreurs : « Es-tu sûr ? Regarde bien... » aident l'élève à déjouer les « pièges » de situations d'apprentissages.

### Changer le rapport à l'écrit



**Jacques Bernardin,**  
docteur en sciences de

l'Éducation, président du Groupe français d'éducation nouvelle, part du constat de difficultés croissantes des élèves face à l'écrit « sur fond d'inégalités sociales » : 33% des élèves de 3<sup>e</sup> sont en difficulté en ZEP contre 18% ailleurs. Difficultés diverses : avec le code écrit, la graphie, l'orthographe, la grammaire, la compréhension.

Il explique que la culture écrite a un code de pensée spécifique rompant avec le rapport familial au monde. Dans la vie courante, on utilise la langue pour échanger ; à l'école, on la met à distance pour l'étudier. Pour nombre d'élèves, la grammaire et la conjugaison restent des « zones d'étrangeté radicale ».

Il insiste ensuite sur les difficultés en lecture. Un bon décodage ne permet pas forcément une bonne compréhension. Il constate qu'on travaille peu la compréhension comme si elle allait découler toute seule du déchiffrage, on explicite peu les procédures nécessaires.

Quelles pistes pédagogiques ? Il suggère d'élargir les usages du langage en multipliant les situations d'écrits, développer la conscience de la langue (jeux sur la langue, fonction poétique pour « provoquer ce mouvement de décentration de la signification première du texte ».) Il rappelle combien il est important d'écrire avant de savoir lire, en maternelle, par la

dictée à l'adulte pour montrer que l'écriture sert à l'élaboration de la pensée, permet de « re-saisir le réel, les affects ». Il encourage à dévoiler les stratégies intellectuelles employées : justifier, expliquer, faire lire à autrui, laisser reposer et reprendre plus tard son texte. Il insiste sur l'importance des parents : faire comprendre à quoi sert l'écrit, toutes les formes d'écrits qui nous entourent, expliciter ce que les familles peuvent faire pour aider leur enfant afin de parler à tous les élèves, les « émanciper ».

## Rendre le travail supportable



Passionnante conférence d'Yves Clot, titulaire de la chaire de psychologie du travail du CNAM sur l'importance du « bien faire » pour « bien être », Souvent on parle de salarié en souffrance, alors que souvent c'est l'organisation même du travail qui est (et rend) malade.

Chacun a besoin d'être fier de ce qu'il fait, d'être reconnu pour aller bien.

Il explique que le monde du travail génère des conflits de critères sur la qualité du travail (divergences sur ce

qu'est le « bon travail ») et que la santé se dégrade quand on nie ce conflit de critères, quand on impose sans discuter.

Il isole deux types de fatigues : celle de l'activité « empêchée » (celle que l'on ne parvient pas à réaliser) et celle des cadences. Apparaît alors le stress : quand un salarié n'a plus les ressources pour faire face aux exigences.

Souvent l'organisation va avoir tendance à aider le salarié à supporter l'insupportable (politique de bien être) alors qu'il faudrait « soigner » le travail lui-même. Il dénonce la « chasse aux fragiles » : on essaie de repérer les salariés en souffrance par différents indices (solitude, perfectionnisme, surinvestissement ou sous-investissement, explosion du temps de travail), ce qu'il appelle le « despotisme compassionnel de l'entreprise ».

## **Analyser des situations éducatives**

Vient en écho la conférence de **Richard Etienne** sur l'analyse de situations éducatives : en effet, il explique comment ses GEASE (groupes d'entraînement d'analyse de situations éducatives) partent d'un récit spontané d'enseignant d'une situation (de crise avec un élève ou autre) qu'il a eu du mal à gérer. Le groupe explore le récit, sans jugement, de façon confidentielle,

interprète ce qui s'est passé, la réaction de l'enseignant et amorce des explications afin que la personne ne reste pas seule, se sente accompagnée, aidée par des allers et retours entre la pratique et la théorie. Il explique combien il est important de se préparer au métier réel, d'avoir un vrai « pouvoir d'agir » ( Y.Clot).

## **Pour une géographie vivante**

**Pascal Clerc**,  
maître de conférences en géographie à Lyon 1 - ESPE, a plaidé pour une géographie



vivante à l'école, en prise avec l'actualité, le vécu des élèves.

Les enquêtes comme « Regard sur l'histoire géo à l'école élémentaire » (2002) montrent combien les pratiques ont peu évolué en 30 ans : peu d'interactions entre élèves (cours), documents au centre (cartes à colorier), temps consacré en dessous de ce qui est préconisé dans les programmes ; la géographie est souvent enseignée à reculons, sans entrain.

Lui-même détestait cette matière à l'école !

Il a montré du doigt le manque criant de formation en la matière, d'outils facilement mobilisables par les enseignants (comme « La main à la

# Ouverture

pâte » en sciences) : il est donc souvent rassurant d'enseigner comme on a appris (la France, l'Europe, le monde...)

La géographe de la classe elle-même est parlante : tables d'élèves à 90% face au tableau et bureau du maître.

Pourtant, les problèmes de société actuels sont aussi géographiques : alimentation, migrations, inondations, conflits. C'est une science sociale ouverte sur le monde contemporain et qui permet de le comprendre.

## Comment repenser alors les apprentissages ?

Il a proposé des pistes intéressantes :

- sorties, débats à partir de documents
- Faire comprendre que la géographie parle du monde qui est le leur
- Partie de « leur géographie » : chambre, camping cet été, ville, déplacements pour venir à l'école, habitat des familles
- Lancer des recherches à partir des étiquettes des vêtements de chacun : d'où viennent-ils ? Placer sur la carte les pays producteurs, émettre des hypothèses pour expliquer ces origines. De même pour les aliments que l'on mange.
- Lancer des enquêtes dans les familles sur les km faits pour aller au travail

- Aller dans la rue et compter : les champions, les voitures, les piétons, les cyclistes pour voir comment on se déplace.

- Ceci passant par une éducation aux médias (journaux, télévision).



## « Raconte l'histoire de France »



**Benoît Falaize,**  
historien  
formateur à  
l'ESPE de  
Versailles,  
a demandé avec son  
équipe à 1 900  
élèves entrant en  
6<sup>e</sup> en septembre de

« Raconter l'histoire » de leur pays. Non pas pour évaluer (dénoncer) les apprentissages de primaire mais savoir, au sortir des vacances, sans rappel préalable, ce qui restait dans les esprits des élèves. Ceux-ci pouvaient s'exprimer par un récit, des dessins, des listes, une frise etc.

# Ouverture



Dans le « Top 10 » des personnages historiques cités : Napoléon toujours en tête, devant Charlemagne, Louis XIV, Louis XVI, Clovis, Hitler, Sarkozy, César et Vercingétorix (toujours associés), Christophe Colomb. Aucune femme (Jeanne d'Arc arrive 14<sup>e</sup>), plus d'Hugues Capet, Colbert, Duguesclin qui apparaissent au siècle précédent.

Les élèves vivent leur histoire actuelle comme le début d'une histoire « apaisée (république, paix, démocratie) après une histoire de France vue comme une succession de guerres.

Se distinguent les élèves de la Réunion par leur attachement à leur île (et parmi les seuls à évoquer l'histoire de l'esclavage) et les élèves de Corse qui montrent unanimement une hostilité à la France.

Les élèves ont une conscience historique : ils savent distinguer le récit historique de la fiction, ils savent qu'ils font partie de l'histoire, et font le lien avec l'actualité.

Les récits témoignent de ce qui a été fait en classe : mélange de pratiques hybrides (cours classiques, visites, films, leçons).

Il a rappelé que l'institution n'a jamais été satisfaite de l'enseignement de l'histoire en France. Il cite Célestin Freinet qui déjà s'était érigé contre l'énumération de dates, l'éloignement des élèves et plaidé pour une histoire qui ait du sens...

Maîtriser le passé est en effet primordial pour comprendre le présent.

## Comment faire en classe ?

L'historien a encouragé les enseignants à « se faire confiance ».

- Décrire une image (exemple la photo du parc de jeux « Interdits aux Juifs »)
- S'appuyer sur Wikipédia, fiable pour tout ce qui concerne le pré-20<sup>e</sup> siècle
- Utiliser les textes littéraires
- Evoquer un fait historique : écouter les hypothèses des élèves puis raconter
- Partir du vécu des élèves : grands-parents, exposition, jour férié etc.
- Utiliser des thèmes transversaux (histoire, arts, français)

*Laurence GAIFFE*

## Les familles populaires et l'école



Le sujet de **Pierre Périer** parle à tous ceux qui enseignent en réseau d'éducation prioritaire et notamment dans les écoles où le travail avec les parents est un des axes forts du projet (comme l'école Hélène Boucher à Mons en Baroeul).

Le sociologue, professeur en sciences de l'Éducation, évoque la volonté de l'institution scolaire de renforcer ce travail de partenariat mais ne masque pas les obstacles que l'on peut rencontrer avec les parents (différents rapports au temps, barrière de la langue, mauvais souvenirs de l'école). Il met en garde contre la « norme du parent d'élève » qui exclut de fait les familles les plus éloignées de l'école. Pour lui, il est essentiel de se mettre tout de suite d'accord avec les familles sur les « règles » de l'échange, les rôles et responsabilités de chacun. D'où l'importance de rencontres très tôt dans l'année : réunions de rentrée, accueil dans les classes, présentations des travaux aux parents, mise en place d'ateliers du soir qui peuvent être

animés par des enseignants, des parents.

« La confiance est première », dit-il, et peut se perdre très vite.

Quand une difficulté de l'élève apparaît, il faut savoir en parler tôt et avec tact, ne pas attendre que les semaines passent sans échanger avec les parents. Afin d'éviter les procédures d'évitement, les dénis, sentiment de honte et de dépossession scolaire. Quand ils se sentent incapables d'aider leurs enfants, certains parents préfèrent déléguer, voire abdiquer avec « affaiblissement de l'autorité symbolique et éducative ». « Il y a ici un enjeu de reconnaissance », une coopération « équitable » qui sous-entend : travailler avec les parents « réels », se défaire des préjugés, et multiplier les supports de communication (oraux, écrits, médiation, site Internet, mails). « Innover sans cesse ».

## Dans nos archives...

**Nos enfants ressembleront bientôt à ces arbres qui, serrés parmi le feuillage de la forêt, montent très vite et très haut, squelettiques et fragiles, à la recherche d'un rayon de soleil par-dessus la ramure des grands chênes. Ils montent, mais leurs racines n'ont ni le temps ni la force de s'enfoncer dans le sol pour s'y nourrir ; et le tronc rabougri et sans bras laisse à peine passer une sève maigre, toute sacrifiée au feuillage de tête qui seul fait illusion.**

Notre éducation ne sera bientôt qu'une éducation de tête : nos enfants voient beaucoup de choses, trop de choses ; les images accumulées défilent en kaléidoscope permanent devant leurs yeux hallucinés ; leurs oreilles n'ont pas le temps d'écouter le chant du sable dans leurs mains ou le clapotis de l'eau qui frissonne dans le ruisseau; leurs sens saturés d'odeurs excessives, deviennent imperméables aux émanations diffuses d'une terre mouillée de pluie, à l'humilité d'une fleur des champs apparemment sans parfum mais dont la délicatesse fait rêver ceux qui y sont restés sensibles.

Il y a trente ans, au début du siècle, nous étions comme sevrés d'apports extérieurs, et c'est en nous, ou dans la nature encore fruste où nous étions intégrés, que nous devons puiser la totalité de la sève essentielle ri notre croissance. Les premières images artificielles des livres et des films, les premiers bruits artificiels des

disques et de la radio, les premières conquêtes de la vitesse étaient pour nous comme un enrichissement merveilleux : ils fouettaient quelque peu notre sang trop calme, sans en changer cependant la nature; ils ne substituaient pas encore leurs lois mécaniques aux lois ancestrales de notre vie. Nous les saluions ingénument comme une aube nouvelle génératrice de puissance et de progrès.

Le problème est, hélas! inversé aujourd'hui : implacablement, l'image artificielle et la parole impersonnelle se substituent à la vie. Nous avons mené il y a trente ans une campagne d'avant-garde pour la documentation à l'Ecole, pour le cinéma animé et le film fixe, pour le disque et la radio ; la télévision étend aujourd'hui son royaume. Le commerce, à la recherche de débouchés, a emboîté le pas pour ces nouveautés et nous nous trouvons aujourd'hui devant une vraie, marée envahissante de vues en noir et en couleur, de disques et de films, de paroles et d'images. Avant même que nous ayons pu adapter notre pédagogie à ces impératifs audiovisuels, il nous faut aujourd'hui jeter un cri d'alarme et nous mettre sur la défensive pour garantir l'essentiel, pour empêcher les racines de s'étioler, pour nourrir les troncs, ranimer les branches, non pas faire marche arrière mais dire halte à un faux progrès que déforme le mercantilisme, et opérer comme nos enfants pour qui les châteaux dans le sable, le mystère de l'eau, de l'herbe et des fleurs, la vie des insectes, le grand rêve du ciel bleu et des soirs étoilés restent la plus passionnante des aventures.

Et malheur à qui ne saurait plus s'en nourrir!

**C, FREINET**

*L'Educateur n° 25 du 1er juin 1956*

## COMMENTAIRES SUR L'EXERCICE 2014 DE L'I.C.N.E.M. ET LE BILAN FINANCIER DU CH'TI QUI

### Exercice ICNEM 2014

#### Recettes

Formation continue : 1142,00€ dont un virement de 1042,00 € du Livret A pour couverture des frais du stage de Wormhout.

Vente Ed. ICEM : 126,00 € (à comparer avec les achats)

Vente publications du groupe : 70,00 € (CD)

#### Dépenses

Achats Editions ICEM : 106,00 € (à comparer avec les ventes).

Frais de siège : 262,88 €  
Frais de photocopies et affranchissements. Abonnement Nouvel Educ (Groupe) ; Frais de tenue de compte.

Formation et propagande : 1 153,00  
Stage de février 2014 totalement pris en charge par l'ICNEM.

Divers : dont 115,00 de participation exceptionnelle au budget de l'ICEM

**Excédent 22,11 €**

A noter que les cotisations à l'ICNEM et les abonnements au Ch'Ti Qui rentraient à partir d'octobre les années précédentes ce qui n'a pas été le cas cette année, les bulletins nécessaires n'ayant pas été publiés dans le numéro de rentrée du Bulletin.

**Livret A :** La somme indiquée ne prend pas en compte les intérêts 2014, inconnus au jour de l'A.G.

### Bilan Financier du CH'TI QUI

En 2014, il y a eu 5 numéros du CH'TI QUI, néanmoins les comptes étant arrêtés au 10/12/2014 en prévision de l'AG, le coût du dernier bulletin n'est pas inclus.

#### Etat des abonnés :

62 : 11

59 : 36

Numéros en envois gratuits (échanges de Bull. Dép. + ICEM + Sénégal + Dépôt légal TGI Lille et BNF Paris) : 12

#### Tirage :

70 exemplaires

#### Coût du CH'TI QUI :

- Tirage : **795,00 €**
- Routage : **117,04 €**
- Frais d'Internet pour réception des articles : **0 €** (nous bénéficions maintenant d'une connexion par Numéricable offerte par le SIVU Câble de Roubaix-Tourcoing)

**Total : 912,04 €**

#### Abonnements au CH'TI QUI reçus en 2014 :

**768,00 €**

**Déficit de 144,04 €**

Voir remarque faite plus haut sur la rentrée des cotisations et abonnements. Les abonnements ne rentreront qu'à partir de janvier

Le Trésorier de l'ICNEM :  
Daniel VILLEBASSE

# Adhésions et Abonnements

## ATTENTION :

L'abonnement au CH'TI QUI est valable pour  
5 numéros à partir de son enregistrement.

Si votre étiquette-adresse est **imprimée**  
**en ROUGE :**  
**il s'agit du dernier numéro**  
**de votre abonnement.**

## J'habite dans le Pas de Calais...

Année 2015

Nom : .....

Prénom : .....

Tél : ..... Fax : .....

Adresse Mel : .....

Adresse personnelle : .....

Adresse de fonction : .....

➤ **Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F. seulement,**  
j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de **I.A.E.M.-P.F.**

➤ **Je désire adhérer à l'I.A.E.M. – P.F.**  
Institut Artésien de l'Ecole Moderne - Pédagogie Freinet **et m'abonner au CH'TI QUI.** J'établis un chèque de 41 €uros

*Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.A.E.M.-P.F.*  
*(Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse)*

➤ **Je désire adhérer à l'I.C.E.M.**  
Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra.

➤ **Non adhérent(e),**  
je désire m'abonner au CH'TI QUI.  
J'établis un chèque de 25 €uros libellé à l'ordre de **I.A.E.M.-P.F.**

**J'envoie un ou deux chèques à**  
**Joëlle MARTIN**  
**164, Les Huttes**  
**62215 OYE PLAGE**

L'adhésion à l'IAEM-PF ou à l'ICNEM vous donne le droit d'être inscrit sur la liste électronique de l'IAEM.

**Vous pouvez contacter Martine Castier – 47 rue B. Chochoy – 62500 Hallines.**

Je suis déjà sur la liste IAEMPF     Je demande à être inscrit     Je ne souhaite pas être sur cette liste

## J'habite dans le Nord...

Année 2015

Nom : .....

Prénom : .....

Tél : ..... Fax : .....

Adresse Mel : .....

Adresse personnelle : .....

Adresse de fonction : .....

➤ **Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M. seulement,**  
j'établis un chèque de 20 €uros à l'ordre de **I.C.N.E.M.**

➤ **Je désire adhérer à l'I.C.N.E.M.**  
Institut Coopératif Nord de l'Ecole Moderne **et m'abonner au CH'TI QUI.** J'établis un chèque de 41 €uros

*Pour un couple : 61 €uros (un seul CH'TI QUI) libellé à l'ordre de l'I.C.N.E.M.*  
*(Possibilité de payer en 6 fois, contacter Daniel Villebasse)*

➤ **Je désire adhérer à l'I.C.E.M.**  
Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Mouvement National) : Voir le site Coop'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/> et cliquer sur « Adhésion ». Toutefois, vous pouvez envoyer votre chèque au trésorier départemental qui transmettra.

➤ **Non adhérent(e),**  
je désire m'abonner au CH'TI QUI.  
J'établis un chèque de 25 €uros libellé à l'ordre de **I.C.N.E.M.**

**J'envoie un ou deux chèques à**  
**Daniel VILLEBASSE**  
**ICNEM**  
**Maison Maria et Gustave Dron**  
**91, rue d'Austerlitz**  
**59200 TOURCOING**  
[dvillebasse@gmail.com](mailto:dvillebasse@gmail.com)

**Envoyez :**

à l'adresse ci-contre :

- vos **articles, réflexions, ...**
- vos **dessins** et ceux de vos élèves,
- vos attentes pour les prochains numéros

**AVANT fin mars 2015**

**IMPORTANT :**

**Pour l'envoi de vos articles et l'unité de  
Présentation du Bulletin**

**Photos :** *Préférer les photos numérisées au format JPG et surtout bien contrastées.*

**Marges :** 3 cm en haut  
2 cm à gauche, à droite et en bas de page

**Travailler sur deux colonnes**

**Caractères :** Utiliser une police du type Time New Roman ou Palatino ou calibri.

Envoyez votre texte enregistré  
**sous Word (\*)**

*(Si vous utilisez Open Office Write ou Libre office votre document pourra être exploité sans problème.)*

par courriel (en pièce jointe) à  
[hannebique.sylvain@laposte.net](mailto:hannebique.sylvain@laposte.net)

ou  
sur CDRom  
à l'adresse indiquée plus haut

(\*) Merci de ne pas utiliser le format PDF qui empêche de retoucher la mise en page ainsi que de travailler les photos pour une meilleure impression.

Infos sur le site de l'Icem (onglet groupes départementaux)  
<http://www.icem-pedagogie-freinet.org>

**ECHANGE DES BULLETINS  
DEPARTEMENTAUX**

*Envoyez le bulletin de votre groupe à :*

**I.C.N.E.M.  
Maison Maria et Gustave Dron  
91, rue d'Austerlitz  
59200 TOURCOING**

**Sylvain Hannebique**

5 rue Traversière  
59800 LILLE

[hannebique.sylvain@laposte.net](mailto:hannebique.sylvain@laposte.net)

ou

**Jean-Marc Guerrien**

5 rue du Capitaine Laridant  
59820 GRAVELINES

Comité de rédaction : Nicole Campéas, Jean Marc Guerrien, Sylvain Hannebique

**ADRESSES I.C.N.E.M.**

**à Tourcoing :**

**Maison Maria et Gustave Dron  
91, rue d'Austerlitz  
59200 TOURCOING**

*Sur place : la documentation, les anciens numéros de « L'Éducateur », la collection des numéros du CH'TI QUI, les archives du groupe Nord.*

**La documentation est accessible  
(sur rendez-vous) le mercredi ou le samedi matin :**

envoyer un message à :  
[dvillebasse@gmail.com](mailto:dvillebasse@gmail.com)

**à Mons en Baroeul :**

**Groupe scolaire Concorde  
Ecoles A. Franck & H. Boucher  
Rue Vincent de Paul  
59370 MONS EN BAROEUL**

*Sur place : toutes les publications ICEM, et Odilon, les bulletins reçus des autres groupes départementaux.*

### Redonner du sens à la laïcité avec le cercle Maria et Gustave-Dron



Les deux Daniel se sont fixé l'objectif de réintroduire la notion de laïcité parfois mal interprétée.

#### BLANCHE-PORTE ASSOCIATION

**Des anciens de l'Union Post scolaire, association qui vient de disparaître après plus de 100 ans d'activités, ont créé le cercle Maria et Gustave-Dron. Pour continuer à défendre et promouvoir la laïcité qui est parfois instrumentalisée et mal interprétée.**

Daniel Callewaert et Daniel Villebasse plaisaient sur le sujet. Ironiques parce que l'amertume est encore présente. Les deux anciens de l'Union Post Scolaire – qui vient d'être liquidée après plus de cent ans de bons et loyaux services (lire nos précédentes éditions) – veulent tourner la page. Pour rebondir, ils ont décidé de créer une nouvelle association avec un nom forcément tout trouvé : le cercle Maria et Gustave-Dron. Un clin d'œil déjà au lieu que l'UPS occupait, la Maison Maria et Gustave-Dron, et au couple surtout dont le mari fut député, maire, sénateur et fervent

défenseur de la laïcité. Les statuts du cercle ont été déposés et les membres pourront ainsi poursuivre humblement le travail de Gustave Dron.

#### « La laïcité engendre la tolérance »

Parce qu'aujourd'hui, les deux Daniel estiment que le message sur la laïcité est parfois trop instrumentalisé et mal interprété par certains, en politique notamment. « *Ce qu'affirme la loi de 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État, rappelle Daniel Callewaert, c'est la neutralité de l'État vis-à-vis des religions. Mais aujourd'hui au nom de la laïcité, on interdit toutes formes d'expression religieuse, même dans la rue. La laïcité, elle, engendre la tolérance en étant soucieuse de lutter contre l'intolérance.* »

Pour eux, le sens du mot laïcité s'est trop tourné contre une seule religion, « *vous voyez laquelle* », déplore Daniel Callewaert. Les deux hommes condamnent évidemment toutes formes d'intégrisme

et le terrorisme. Mais ne veulent pas faire d'amalgame avec tous ceux qui pratiquent une religion. « *Chacun est libre d'avoir une religion s'il la manifeste sans trouble à l'ordre public, juge Daniel Villebasse. On instrumentalise la notion de laïcité. Il faut la redéfinir telle qu'elle est et non pas ce que l'on veut en faire.* »

Les membres du cercle s'attacheront à défendre et promouvoir ce principe dans les établissements scolaires publics et plus largement dans les administrations. « *Au travers des référents laïcs dans les académies et aussi par le biais du CELVE\**. » ●

HUGUES BALLOIS

(\*) Le Conseil Extra municipal de la Laïcité et du Vivre Ensemble a été constitué en 2010 par l'ancienne majorité. Il se compose de 4 collèges : des élus, des représentants religieux de Tourcoing (catholiques, protestants et musulmans), des représentants des associations laïques et des personnalités qualifiées de la société civile.

**Gustave DRON :** élu maire radical de Tourcoing en 1899. Réélu en 1905 et en 1911, il reste maire pendant la Première Guerre Mondiale. Démissionnaire en 1919 pour raisons de santé, Gustave Dron est de nouveau élu maire de Tourcoing en 1925. Il meurt en fonction le dimanche 17 août 1930. Député, il vote la loi de séparation des églises et de l'Etat le 9 décembre 1905. Président-fondateur de l'Union Post Scolaire en 1912.

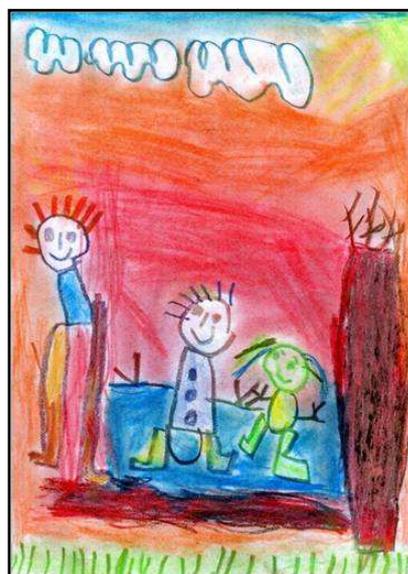
La vie politique de Gustave DRON en tant que député-maire de Tourcoing a fait l'objet d'un mémoire de maîtrise en 1988 à l'université de Lille 3, par Bruno SIMON. Cet ouvrage a été numérisé complètement et publié sur le Web à l'été 2013 à l'adresse <http://www.gustave-dron.fr/>

# Sommaire

Page 2	Vous avez perdu !	en hommage à...
Pages 3 et 4	<b>Pratiques de Classe</b>	
Pages 5 à 17	Liberté d'expression (atelier philo)	Angéline Mazzoli
Pages 18 à 28	Etude de la langue : l'œuvre et l'outil - partie II La Méthode Naturelle de Lecture-Ecriture	Jean-Marc Guerrien Danielle Thorel
Pages 29 à 34	<b>Ouverture</b> Quand la recherche rejoint Freinet	Laurence Gaiffe
Page 35	<b>Dans nos archives</b> Freinet : Halte au faux progrès	
Encart I à IV	Ateliers philo en maternelle : Etre sage Pratiquer la philosophie à l'école primaire ... à lire...	Sabine Firingeri
Page 37	<b>Pages Régionales</b> Adhésions et abonnements	
Page 38	Contacts ... pour écrire au Chti Qui	
Page 39	Laïcité ... encore et toujours à Tourcoing...	
Page 40	Sommaire	



Maylia – 5 ans- Ecole Anne Frank (Mons) encre et feutre



Sana – GS – Ecole Anne Frank (Mons)

## CH'TI QUI – Bulletin Pédagogique

de l'I.A.E.M.-PF (164, Les Huttes – 62215 OYE PLAGE)

de l'I.C.N.E.M. et de l'A.R.E.M. 59/62 (Maison Maria et Gustave Dron - 91, rue d'Austerlitz – 59200 Tourcoing)

Le Directeur de Publication : S. Hannebique

Routage : D. Villebasse

Impression : CEMEA Nord-Pas de Calais – 11 rue Ernest Deconinck – 59800 Lille

Tirage : 80 exemplaires

CPPAP n° 1015 G 87419 – ISSN 0756-2616 - Dépôt légal à parution

Les informations utilisées pour l'envoi de ce bulletin peuvent donner lieu à l'exercice du droit d'accès, de rectification, de suppression dans les conditions prévues par la loi n° 78 du 6/01/78 relatives à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. La rédaction se réserve le droit de refus de toute insertion sans avoir à justifier sa décision.