La polalhera

Le journal de la FREM PACA

N°17
Mars 2011

Éditorial

Ce numéro de « la Polalhera » est entièrement consacré au stage régional « Démarrer-Continuer en pédagogie Freinet » qui a eu lieu à Châteauneuf-de-Gadagne en février dernier.
S'il n'en est pas une mémoire exhaustive, il n'en présente pas moins une bonne partie sous forme de comptes-rendus plus ou moins personnels.
Tout au long de ce journal, vous pourrez également « admirer » des dessins créés « coopérativement» à la suite d'un atelier. De qualités artistiques inégales, ces dessins ont au moins le mérite de faire respirer ce journal, dense en comptes-rendus !
Bonne lecture,

Christophe

Au sommaire

Comptes-rendus des plénières

Découverte des principes de la pédagogie Freinet.....4
L'enfant auteur : compte-rendu de Nadine.....6
L'enfant auteur : compte-rendu de Nadège.....7
Coopération et rôle du groupe : compte-rendu de Nadine 12
Coopération et rôle du groupe : compte-rendu de Nadège.....15
Tâtonnement expérimental et part du maître : compte-rendu de Nadine.....19
Tâtonnement expérimental et part du maître : compte-rendu de Laetitia.....24

Comptes-rendus des ateliers

Organisation de la classe, gestion du temps.....25
La correspondance:.....30
Freinet tout seul avec les autres.....32
Histoire – géographie.....34
Relations parents / collègues / administration.....36
Méthode naturelle d'écrilecture.....38
Présentation de la F.I.M.E.M, Fédération Internationale des Mouvements de l'école Moderne.....41

(petite) Réflexion

Le genre… et le nombre, mais aussi un peu d'orientation ?.....43

Ont participé à ce numéro : Nadine, Lætitia, Nadège, Céline M., Christophe

Comptes-rendus des plénières

Découverte des principes de la pédagogie Freinet

Lors de la première journée du stage, une première approche des principes de la PF s'est déroulée en deux temps :

- *d'abord, les stagiaires ont été invités à parcourir différentes salles dans lesquelles étaient installées des expos, des travaux de classe, de la documentation, etc. en. prenant éventuellement des notes*
- *ensuite, une phase de synthèse et d'échanges a eu lieu.*

- À partir d'écoute de documents sonores, ils sont arrivés à parler de l'enfant et la politique, les limites de ce genre de débat en classe (politique, religion...). Les documents « L'enfant et la politique » faisaient suite à cette discussion.
- Par rapport à la pédagogie Freinet, le stagiaire a été intéressé par une liberté de parole, ce que l'enseignant peut ou pas laisser dire à l'enfant (par exemple par rapport à la religion).
- La parole de l'enfant a une place centrale. Le rôle du maître est « inversé ».
- Les enfants sont libres de parole mais le maître est le garant pour qu'il n'y ait pas de débordement, pour bien faire comprendre la position de l'enfant.
- Par rapport au texte libre : est-ce que c'est le seul enfant qui décide de la parution de son écrit ? Et s'il parle de sa famille ? Quel est le cadre dans lequel peut s'exprimer l'enfant ?
- Le Conseil d'enfants, qui semble avoir une grande part dans la pédagogie Freinet.
- Le plan de travail individualisé par enfant : comment peut-il fonctionner sans être une charge de travail trop lourde pour l'enseignant ?
- Par rapport au tâtonnement expérimental, vu en stage, mais dont la maîtrise semble très complexe. Pourrait-on l'expliquer, en parler concrètement ? Combien de temps leur laisse-t-on ?
- Gestion du temps : comment tout peut-il tenir dans une journée, une semaine, une période, une année ? Et le programme ? Et le socle commun ?
- Qu'en est-il des évaluations ? Comment évaluer ? Faut-il que tout soit acquis de manière systématique ? Quelle utilisation des brevets ? Quelle place pour tout système de notation quel qu'il soit ? Quelle communication (aux enfants, parents, inspecteurs) par rapport à cette évaluation ?
- Comment enseigner les mathématiques en primaire ?
- Libre circulation des élèves et responsabilité de l'enseignant (organisation au sein de l'école, responsabilité juridique)
- Pour mettre en place la pédagogie Freinet, quel cadre mettre en place ? Quels garde-fous ?
- Quelle gestion de la classe ? Comment organiser la classe pour se sentir libre, savoir où sont les enfants et ce qu'ils font ? L'ordinateur semble essentiel, mais ça ne fonctionne pas très bien... Et certaines mairies interdisent qu'on branche les ordinateurs !
- Comment faire en sorte, que mettre en place pour que l'enfant s'exprime le plus librement possible, et dans tous les domaines ?
- Comment faire en sorte que les enfants se respectent entre eux, quand le conseil, les messages clairs et les saynètes n'ont pas fonctionné ? L'important est tout ce qui est mis en place autour du Conseil, dans quelles conditions il apparaît.
- À propos de l'expression, quelle est la place du corps dans l'école ? Le corps n'a pas à exister dans l'école : ne pas parler, marcher, sauter, bouger... c'est insensé

d'imposer que le corps disparaisse à ce degré-là, ça semble extrêmement violent. Cela dépend aussi des locaux, il y a des classes à côté, dessus ou dessous, il faut aussi respecter les autres. Quelle est la place des activités physiques et sportives, doivent-elles conduire à des sports où il faut être compétitif ou à s'éveiller ? Certains enfants ont une force d'inertie qui les inhibe. Problèmes de liberté de parole et de place du corps (les sociétés où on laisse les enfants se toucher, par exemple prendre un enfant par les épaules pour le calmer, sont moins violentes). C'est dommage que les enseignants des divers cycles (de l'école maternelle à la fin du lycée) ne travaillent pas ensemble sur le développement de l'enfant.

- Ne fabrique-t-on pas des inadaptés au collège dans nos classes où ils sont moins malheureux qu'ailleurs ?

- On aimerait tout changer : si on perdait moins de temps à vouloir valider des exercices, on donnerait plus de temps aux enfants pour qu'ils acquièrent de vraies compétences.
- Comment l'expliquer aux collègues, parents, inspecteurs ? Comment/ Pourquoi se justifier ?
- Que peut-on insuffler de la pédagogie Freinet dans une école ayant un fonctionnement traditionnel ? Direction, gestion de l'équipe... Comment ne pas perdre « son âme » ?
- Comment utiliser la pédagogie Freinet en secondaire pour en arriver à ne plus systématiquement tout évaluer, voire supprimer les notes ?
- Comment faire, en cours double, pour que le groupe suivi d'un an sur l'autre puisse être ressource pour le nouveau groupe ?

Nadège

L'enfant auteur : compte-rendu de Nadine

introduction : enfant / élève
enfant avec son histoire
l'enfant acteur : il est au centre des apprentissages, on peut soit le bombarder d'infos, soit le prendre en compte pour les apprentissages. L'adulte propose, l'enfant se saisit des propositions mais ce n'est pas son envie à lui.
En PF, on essaie de mettre en place un milieu qui ne va pas l'empêcher de vivre sa vie, à son rythme, pas l'empêcher de mettre en place ses activités.
(cf école du premier type, second type, troisième type)
place de l'adulte : posture à l'écoute, retrait actif, observation, on s'autorise à ne pas intervenir directement pour laisser à l'enfant le temps de découvrir ...
Notion d'expression /création libre qui fonde notre travail.
L'expression doit être dans tous les domaines dans un milieu riche qui va permettre la création ...
les classes F. regorgent d'outils, outils pratiques mais aussi institutions ...
On se retrouve à contrario de la société, on privilégie l'épanouissement personnel, ... et la création d'une culture commune.

Exemple de la semaine théâtre et échanges avec collègues.
Rôle de l'enseignant n'est-il pas de faire aller plus loin ??
J-M : en intervenant avant on déposséderait l'enfant de ce qu'il veut dire, faire ... en revanche on peut intervenir comme spectateur et dire comme les enfants ce que l'on ressent, ce que l'on peut améliorer ...
confiance en soi s'encourage ...
Michel : il s'agit de mettre en jeu le corps. Il y a des outils pour l'expression corporelle que l'on peut travailler en atelier expression corporelle.
Virginie : le groupe réagit sur le contenu, les grossièretés ... sans que le maître n'ait à intervenir.
Brigitte : Quand on les laisse libres ils vont plus loin que là où on aurait pu les emmener ...(ex : expo sur Rimbaud)
Lætitia : confrontée à un problème, un CM2 qui ne sait répondre qu'à des consignes, refuse de s'exprimer ...
J-C : le M. est en retrait actif, mais fait plus qu'en intervenant directement sur le projet des E. Pour la semaine théâtre, aide technique pour les décors, mais pas sur le texte. Mais le projet a mûrit par l'apport des autres enfants.
J-M : nuance ce qu'a dit Michel. Ce sur quoi j'insiste est que tous les enfants ont des démarches différentes par lesquelles ils s'approprient le monde extérieur. Et pour certains un atelier ne sera pas profitable.
Les aider à trouver leur porte d'entrée, enrichir la classe. Être attentif pour déceler les prémisses d'une expression possible.
Hélène F: a un bon élève mais «formaté» maintenant il a trouvé il fait des dessins à la règle très compliqués ...
Georges B : quand on débute ou quand on n'est pas rassuré, ce n'est pas évident de laisser une semaine à des enfants pour s'organiser ... même en fonction de la période, les «lâcher-prise» ne sont pas les mêmes ... ex des émissions de radio.
Le mot «enfant auteur» est récent, qu'apporte t-il de plus ??
Richard : faire les premiers pas les uns après les autres ...
J-C : en cycle 3 on néglige beaucoup de portes d'entrée.
Sarah : Comment on prend en compte les stéréotypes de genre ?

J-C : beaucoup de GD y font attention, font des travaux.
Pascale : angoisse par rapport au travail non fait qui prive les enfants de projets ...
Julie : je ne peux pas écouter les enfants si je stresse, je vais les écouter mal, je dois donc m'écouter aussi, si je freine je freine !
Hélène F: correspondance avec la classe de Nadine : on a demandé les règles de jeu, on les a reçues le matin, on est sortis les essayer dans la cour au «moment de la lecture», mais je me suis posé des questions ...
danse connotée féminin mais les garçons sont plus créatifs car les filles font des choses très attendues.
Michel : différence entre le groupe qui vient nous voir et «il faudrait qu'on» et le M est dedans. Le M a envie de dire qu'il n'a pas envie. Il fait aussi partie du groupe et a le droit de dire ...
Quand on parle d'enfant auteur, il y a l'aspect valorisation du travail, et l'aspect faire quelque chose d'utile au groupe, troisième point c'est l'implication. Il faut savoir ce qui se passe après la prestation, dans la cour de récréation. Il faut voir quand il y a implication de l'enfant, il peut «tomber de haut».
Brigitte : le genre, problème dans les classes depuis longtemps, fondamental. Concerne les interactions dans la classe. Plus d'interactions entre M et garçons qu'entre M et filles.
J-M : passer d'un comportement agressif, compétitif à un comportement coopératif, une semaine de projet peut-être la solution pour changer les états d'esprits.
Genre : classe F : échanges, discussions, sur ces questions ... quand il y a de la vie dans la classe cela arrive.
Enfant auteur terme nouveau intéressant qui permet d'expliciter plus clairement la PF.
Laurence : comment faire avec ceux qui ne s'investissent pas , pas envie de travailler, comment le faire entrer dans son projet ...
Céline (Mattéo) : comment faire quand on manque de lieu, par rapport à la circulation ...
Sarah : comment faire entrer une «grosse notion» du programme ?
Georges le mot plaisir n'a pas été prononcé depuis hier. Si on est angoissé on ne peut pas travailler dans sa classe avec plaisir !

Nadine

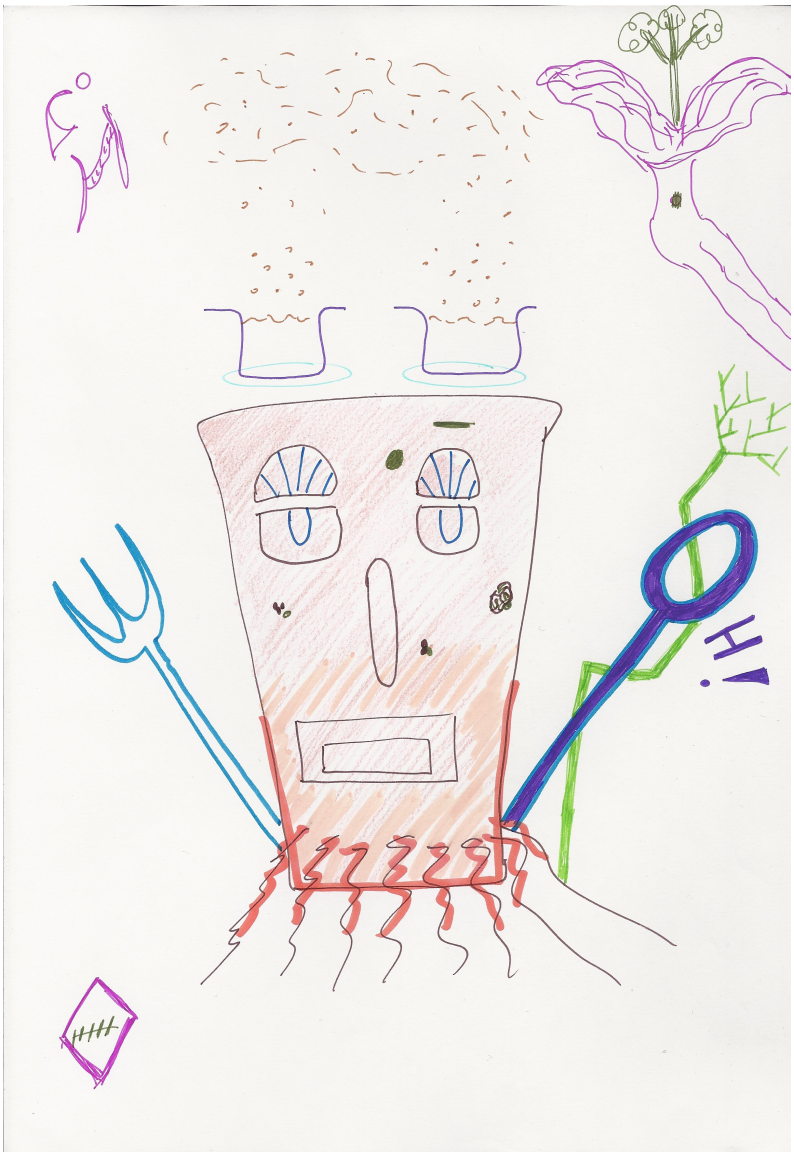
L'enfant auteur : compte-rendu de Nadège

Introduction de Jean- Charles :
Partant de la remarque par rapport au titre, « enfant » : par rapport à d'autres courants pédagogiques qui parlent d'élèves, en pédagogie Freinet on prend l'enfant dans sa globalité.
On entend souvent parler d'enfant acteur : ça se décline de plusieurs façons, comme l'enfant au centre des apprentissages, que l'on peut bombarder, accompagner, ou l'on peut considérer qu'il a des potentialités et envies de faire qui vont conditionner la vie de la classe, la vie du groupe... Ce n'est pas l'enfant qui est réellement le moteur de cette démarche, mais l'adulte qui la propose. L'enfant n'aura pas intégré l'idée que c'est sa possibilité.
En pédagogie Freinet, l'adulte essaie d'être là à son écoute, avoir une attitude qui ne va pas l'empêcher, essayer d'intervenir au moment le plus opportun, ou ne pas intervenir du tout.
Dans l'école du premier type, les enfants subissent les apprentissages. Dans l'école du deuxième type, l'enfant est acteur, dans un cadre proposé par l'enseignant, c'est un peu une démarche transitoire. Dans l'école du troisième type, l'enfant est auteur.
La place de l'adulte là-dedans est importante : un retrait actif, s'empêcher ou s'autoriser

à intervenir pour laisser à l'enfant la possibilité de se former.
Des enfants mis en situation où ils vont pouvoir s'exprimer dans le plus de domaines possible (pas seulement les domaines artistiques, mais aussi en maths, en français, en Histoire, en géographie...). Cela nécessite un milieu, avec des outils créés par le mouvement, l'enseignant ou la classe, la coopération, la socialisation, la personnalisation des apprentissage et du travail. On se retrouve dans une perspective politique, a contrario de ce qui se passe dans la société (de l'uniformisation), car on va mettre en avant la culture des enfants qui arrivent dans la classe et la création d'une culture commune.
Un exemple pratique : une semaine théâtre dans l'emploi du temps de la classe et l'école. Dans l'école 1/3 des collègues travaille en pédagogie Freinet. D'autres collègues travaillent le théâtre avec un intervenant, qui décide de l'organisation, réécrit les textes... Dans sa classe, au moment de l'organisation, des enfants se sont auto-organisés pour monter seuls un projet de théâtre (qui fait les décors, qui écrit, qui joue...) et ont demandé à Jean- Charles de bloquer une semaine théâtre, de réserver des salles et s'imposer au festival de théâtre inter-écoles.

A propos de théâtre...
Julie : Comment l'ont pris les autres enfants ?
Jean- Charles : Ils ont une pratique de discussion dans la classe, la possibilité de ne pas s'investir. Ils avaient déjà préparé presque tous ensemble.
Pascale : sur l'organisation, une semaine complète est bloquée. Ils ne feront rien d'autre. On peut pointer le référentiel, mais ça peut être très angoissant.
Jean- Charles : Ça a occupé le temps que ça devait occuper, en tenant compte des contraintes de fonctionnement de l'école (interventions en Anglais, échanges avec d'autres classes). La place de l'adulte est là : comment il va se justifier vis à vis des parents (pointer les points travaillés du programme, les inviter à la représentation), comment il va gérer l'organisation.
Céline 84 : et après, quel est le rôle du maître ?
Jean- Charles : Sur la gestion quotidienne, ils avaient leur plan de travail, leurs projets personnels, ou sont allés faire les spectateurs...
Adeline : As-tu réécrit le texte avec eux ?
Jean- Charles : Le but du « jeu » était d'aller jouer : les enfants ont écrit la trame, on a corrigé ensemble quelques points orthographiques. Chacun a fait ce qu'il devait. Ceux qui devaient jouer sont allés jouer dans leur coin, puis retour au groupe et réajustement. Le but n'était pas un travail d'expression écrite.
Xavier : les enfants ont-ils eu envie de continuer ensuite ?
Jean- Charles : On vient de terminer.
Séverine : en tant qu'enseignant, ne faut-il pas apporter un plus que si par exemple mes enfants et leurs cousins voulaient faire du théâtre à la maison ?
Jean- Michel : On retrouve l'intériorisation de l'enseignant qui croit souvent que c'est lui qui va apporter les choses importantes, alors que ce n'est pas le cas. Dans sa classe, il y a eu une activité régulière de théâtre. Il intervenait très rarement pendant la préparation des pièces. Quand les pièces étaient présentées, on en discutait, et il ne s'empêchait pas alors d'apporter quelques éléments qui lui semblaient importants. C'est là la différence entre l'enfant auteur et l'enfant acteur, qu'on manipule. L'enfant auteur est en mesure de se retrouver dans ce qu'il fait, c'est un authentique moyen d'expression. Vouloir pour les faire progresser à notre idée (avec nos préjugés), nous empêche de prendre conscience qu'ils vont progresser dans de nombreux domaines à partir du moment où ils prennent confiance en eux, quel que soit le projet. Le rôle du maître est

de permettre, d'encourager, surtout pas de vouloir le diriger.
Michel : il s'agit de mettre en jeu le corps. Il ne faut pas intervenir sur la pièce qui a été préparée, mais comme il y a mise en place d'un jeu corporel, il ne faut pas qu'ils ressortent frustrés de ne pas avoir pu exprimer ce qu'ils voulaient exprimer. Alors il faut ouvrir un atelier libre d'expression corporelle.
Virginie : à propos de s'interdire d'intervenir. Il y avait des grossièretés dans la pièce présentée par un groupe, les autres enfants ont réagi. Le retour du groupe a fait que les enfants ont retravaillé leur texte.



Jean- Charles : être en retrait n'est pas synonyme que ne rien faire. En étant en retrait actif, il a apporté plus aux enfants que s'il en avait été acteur (comme metteur en scène). Il s'est contenté de répondre à leur demande, donner un coup de main quand c'était nécessaire (couper au cutter par exemple). Cela a permis aux enfants de vivre leur aventure jusqu'au bout, c'est ce qu'il considère comme son travail d'enseignants.
Brigitte : quand on les laisse libres de construire leurs projets, ils vont souvent au-delà de là où on aurait pu les amener nous. Elle a partagé avec eux des documents concernant Rimbaud, dont une couverture de Télérama disant « Rimbaud sale gosse ». Ils ont considéré qu'il était comme eux, s'en sont emparés, on lu les documents et préparé une exposition sur ce poète...
Hélène F : c'est fait sérieusement parce qu'on les prend au sérieux. Ça a une réelle place. Sa difficulté est la place qu'elle laisse aux projets des élèves, parce qu'elle a prévu autre chose, ou parce qu'elle accueille sans laisser vraiment les moyens de le faire. Quelle place leur laisse-t-on ?
Georges : ça dépend du moment de l'année, du maître (selon son ancienneté, ce qu'on est prêt à donner), l'environnement (hostile, si on est isolé, l'organisation de l'établissement) donner une semaine n'est pas toujours possible. Il faut savoir ce qu'on peut faire et où on peut aller, « ne pas se lâcher des mains tant que les pieds ne touchent pas par terre » (C. Freinet). Cette expression d'enfant auteur est assez récente, et nous a permis de nous positionner à l'intérieur des différentes pédagogies.
Jean- Michel : on parle d'auteur comme racine commune avec « autoriser ».
Richard : on peut viser ce que fait Jean- Charles, mais avancer à son propre rythme.
Jean- Charles : la classe est un milieu vivant qui évolue. On peut banaliser une semaine toutes les cinq ou six, pour laisser les enfants expérimenter, même si on est débutant.

Il a apprécié ce qu'a dit Hélène : quand ils font du travail, c'est du sérieux, ils savent ce qu'ils font. Les enfants savent que c'est du travail. Ça change aussi tous les rapports d'autorité. S'ils dépassent les limites, il y a des structures pour en parler dans la classe.
Jean- Michel : le moment où les choses peuvent se faire évolue avec le temps, la situation dans laquelle on est, puis nos angoisses. Il faut avoir présentes à l'esprit que des choses soient impossibles à certains moments, que le fait d'être angoissés par moments soit incontournables, mais comment faire évoluer la classe en profondeur, arriver à ce que la classe s'exprime vraiment et passer à un comportement coopératif ? Il faut ne pas passer à côté des situations quand elles se présentent, ne pas empêcher le possible. Par rapport à cela, la semaine de théâtre où on laisse le reste et se concentre sur ce qui paraît important, ça peut être une situation qui va débloquer certains blocages et faire évoluer des situations. Quand c'est fini, on reprend une routine plus rassurante, mais déjà les attitudes, comportements sont modifiés. S'il faut se rassurer en faisant des exercices et des fichiers, on en fait, l'important est la considération qu'on porte aux choses, toutes les activités liées au vécu des enfants qui peuvent émerger.

Consignes/ liberté...
Lætitia est confrontée à un problème avec un élève de CM2 qui ne sait répondre qu'à des consignes. Alors il n'arrive pas à s'y retrouver dans l'expression libre, et refuse de s'exprimer par lui-même. Quelle est sa place par rapport à cet élève ?
Jean- Charles : Tant mieux s'il n'a pas fait de texte libre, ce n'est pas son entrée dans la classe, ce n'est pas obligatoire. Une enfant avait comme entrée pendant un an d'être au service des autres (elle savait où était chaque chose), elle n'a pas écrit de texte libre ce qui ne veut pas dire qu'elle n'écrivait pas. La pédagogie Freinet est l'ouverture de plein de possibilités d'écrire (pour le blog, pour les correspondants). Ça n'empêche pas des moments d'entraînement.
Jean- Michel est d'accord avec ce qu'a dit Michel : il y a des techniques libératrices, mais pas nécessairement. Tous les enfants ont des histoires, des rythmes différents, mais aussi des démarches différentes par lesquelles ils s'approprient le monde extérieur et grandissent. Certains vont avoir besoin de consignes, d'outils parce que seuls ils n'y arrivent pas : alors il faut leur en donner. Comment aider à l'expression ? Quand ce n'est pas le moment pour cet enfant, si je le pousse je ne l'aide pas à l'expression au contraire. Mais les possibilités d'expression existent dans la classe et l'enfant le sait. L'écoute va être importante : il appartient à l'enseignant d'être attentif et déceler les prémices d'une expression possible, par exemple s'il vient raconter quelque chose, lui proposer de l'écrire (le maître ou l'enfant peut écrire), qui peut jouer le rôle de déclencheur.
Hélène F : quand il dit qu'il refuse de s'exprimer, on ne peut pas l'obliger. Elle a un élève formaté : ce qu'il produit est très attendu, avec un côté timide. Maintenant il a trouvé, il dessine avec des tracés à la règle. Un autre élève se greffe au travail des autres, ce qu'il fait n'a rien à voir avec la réalisation, ce qui compte c'est de faire partie. Ce n'est pas toujours au moment où on imagine que ça pourrait se faire que ça se fait.
Richard : Les textes libres sont-ils lus ?
Lætitia : Ils sont lus par ceux qui le souhaitent, il y a un temps réservé pour cela, mais pas publiés.

Rythmes
Jean- Charles : Quand il a changé d'école, il s'est battu pour avoir une classe de cycle et travailler sur une période de trois ans : c'est largement plus confortable d'avoir trois années devant soi, on est sur d'autres rythmes. Il a le temps d'observer, de voir

comment ça se passe, de travailler avec les parents. Ça peut faire peur au début, mais c'est le gage de s'inscrire dans le temps. On néglige en cycle 3 l'ouverture de certaines portes, en particulier quand on n'est pas à l'aise. Il faut aussi se faire violence quand on se sent prêt. Les enfants de sa classe font des choses très intéressantes en danse, en chant... alors qu'il n'en fait pas du tout.
Pascale à un moment est prise d'une forte angoisse, si elle voit qu'au bout de 2 semaines le plan de travail n'a pas avancé. Elle les empêche.
Julie : on parle beaucoup d'écouter les enfants, mais on ne peut pas le faire si on ne s'écoute pas soi-même. Si en même temps qu'on les écoute on va freiner des 4 fers, on va les écouter mal. Elle préfère dire qu'elle ne peut pas, que ce n'est pas possible. L'écoute doit aller dans les deux sens.
Hélène F correspond avec la classe de Nadine, où les enfants ont parlé de jeux qu'ils faisaient. Les élèves d'Hélène leur ont demandé les règles, ils ont reçu la réponse et ne comprenaient pas une règle. Alors ils sont sortis pour essayer, bien que ce ne soit pas le moment.
Michel : il y a une différence entre « Je voudrais » et « Il faudrait qu'on ». Pour le deuxième, j'ai établi dans la classe un lieu où je peux donner mon avis sur ce point. Je ne mets pas en place des choses que je n'ai pas faites. Lorsqu'on parle d'enfant auteur, il faut en dissocier la mise en valeur du travail, qui doit être utile pour le groupe. L'enfant qui ne s'implique pas dans l'expression peut par exemple créer des fiches. Michel sépare complètement l'expression écrite et l'expression corporelle, surtout pour le second degré. On peut utiliser des outils de déblocage et d'auto-correction (comme la vidéo).
Jean- Michel : le texte libre au primaire et en terminale n'est pas la même chose.
Georges : « un texte libre est un cri qui cherche un écho » (élève de Jean- Loup Lémery).
Une classe Freinet est une classe où l'on travaille, et où l'on se fait plaisir. Si l'on vient travailler avec angoisse et déception, ça ne peut pas fonctionner.

Genre

Sarah aimerait comprendre comment on prend en compte l'influence des rapports sociaux de sexe véhiculés par la société (garçons- filles). Comment le maître se positionne-t-il ?
Jean- Charles : on peut travailler sur la proportion de fréquence de parole donnée aux garçons et aux filles.
Pascale a une espèce de quota pour les présidents du jour : elle a 2/3 de garçons, 1/3 de filles, donc la rotation est 2 garçons, 1 fille.
Hélène F propose la danse dans sa classe : les garçons ne sont pas bloqués mais sont très créatifs, les filles représentent des choses très codifiées.
Michel : il faut prendre aussi en considération qui on est (homme, femme, de culture chrétienne ou musulmane...) et qui sont les enfants.
Brigitte : à propos du genre, c'est un problème fondamental qui concerne toutes les interactions dans la classe entre le maître et les enfants, les enfants entre eux. Ce n'est pas pris en compte par beaucoup d'enseignants. Une sociologue a étudié qu'il y a deux fois plus d'interactions entre l'enseignant et les garçons qu'entre l'enseignant et les filles, que l'enseignant soit une femme ou un homme.
Jean- Michel : une spécificité d'une classe qui fonctionne dans une perspective freinétique, est qu'il y a des lieux de parole. À un moment ou un autre, il y a des discussions entre les enfants sur ce sujet. Il s'agit de ne pas les empêcher, et les représentations changent peu à peu.
Georges s'est aperçu en allant en Palestine que la danse était quelque chose de viril.

Autres questions...
Laurence : comment faire pour ceux qui ne veulent pas s'investir parce qu'ils ne veulent pas travailler ? Ce sentiment est désespérant, quand on a l'impression que l'enfant serait aussi bien ailleurs. Par ailleurs, elle se trouve beaucoup d'excuses pour ne pas sauter le pas d'une classe de cycle, qui lui semble représenter trop de travail.

Céline 84 a fait du théâtre avec ses élèves avec des collègues qui travaillent de manière très traditionnelle : au niveau organisation, quand on a des groupe qui doivent travailler à des projets bruyants, comment faire ?

Sarah : quand on doit introduire un élément fondamental du programme et qu'on sent que les enfants ne sont pas prêts ?

Le groupe de travail a été contraint de s'arrêter là car la salle de réunion était ensuite utilisée pour un autre atelier...

Nadège

Coopération et rôle du groupe : compte-rendu de Nadine

Introduction de Virginie :

parallèle entre coop enfants mais aussi adultes

Coopérer : travailler ensemble.

Ça peut-être un projet que l'on mène ensemble, ça peut être des séances d'EPS menées par des enfants, un atelier cuisine où les enfants s'organisent pour réaliser un e recette ...

Certaines choses sont prises en charge par les autres enfants (ex : l'heure, les techniques opératoires).

Le conseil, réunion coopérative : aide du groupe pour gérer les conflits,

le tutorat

rôle des temps de présentations, de retour au groupe, qui permet à l'enfant d'avancer.

La coop existe aussi à notre niveau : conseils de maîtres, de cycle dans les écoles peuvent devenir des aides constructives. Décloisonnement, échanges de services ...

Enfin les groupes départementaux : co-formation. Le témoignage des « anciens »est toujours intéressant mais on apprend aussi beaucoup des nouveaux. .. c'est la réflexion et le débat commun qui font avancer.

C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul.

Pascale : du mal avec les temps de synthèses, de mise en commun, du mal à dégager du temps. Les temps sont plus pour des exposés, des saynètes ...pour le reste j'ai du mal.

JM : je voudrais rajouter 2 points : : le groupe joue un rôle essentiel dans les

apprentissages (C'est l'enfant qui apprend en fonction de ce qu'il trouve autour de lui, et c'est parce que les enfants sont en groupe que les possibilités d'apprendre s'ouvre.)

Rôle du groupe par rapport à l'expression est essentielle : l'enfant va être reconnu, dans les interactions avec les autres il va prendre confiance en lui et être reconnu.

Virginie : moi j'ai institutionnalisé les temps de présentations, et on s'impose les temps de présentations, si c'est à 10h on s'arrête !

Pascale : c'est moi le groupe en fait, c'est moi qui fais les réflexions, je reformule par ex les phrases du jour, et je devrais laisser cette place au groupe.

Xavier : c'est soit le maître, soit toujours les mêmes, les gros parleurs. Ce qui est difficile c'est faire en sorte que la parole soit mieux distribuée.

Julie : les enfants n'écoutent pas ce que les autres disent. Ce n'est pas ma classe ...

JM : au début c'est souvent les mêmes qui prennent la parole, mais celui qui présente c'est celui qui a fait quelque chose , qui le montre, au niveau du travail.

Michel : je suis d'accord, mais il me semble qu'il faut déjà installer un groupe sinon il n'y aura pas d'écoute. Si on installe tout de suite l'individualisation, le groupe n'existe pas ! La chose primordiale, c'est d'installer le groupe, une cohésion.

Valérie (06) : Dans une classe où on favorise la coopération le travail est plutôt différencié. Tout ce qui se passe en classe va construire la capacité des E à écouter. L'enjeu, est-ce que les E ont compris à quoi vont servir les temps de présentations ?

JC : il y a différents temps de présentations. S'il est plaqué il ne sert à rien. Ils sont important parce qu'ils font partie du travail de l'enfant. Certains vont se les approprier. Nous il va falloir qu'on s'interdise d'empêcher ...

Ces temps doivent être bien établis dans la classe, que les enfants sachent que le travail va être présenté. Quel sérieux on accorde à ces temps-là.

Nadège(84) : cette année, les enfants arrivent les chaises sont installées en rond et je démarre avec un débat sur la coopération. On reste comme ça pendant une semaine, avec que du collectif, on se présente, on arrive spontanément à du tutorat ... on se retrouve avec des leaders, et des enfants qui ne répondent jamais, ne s'impliquent pas dans ce groupe.

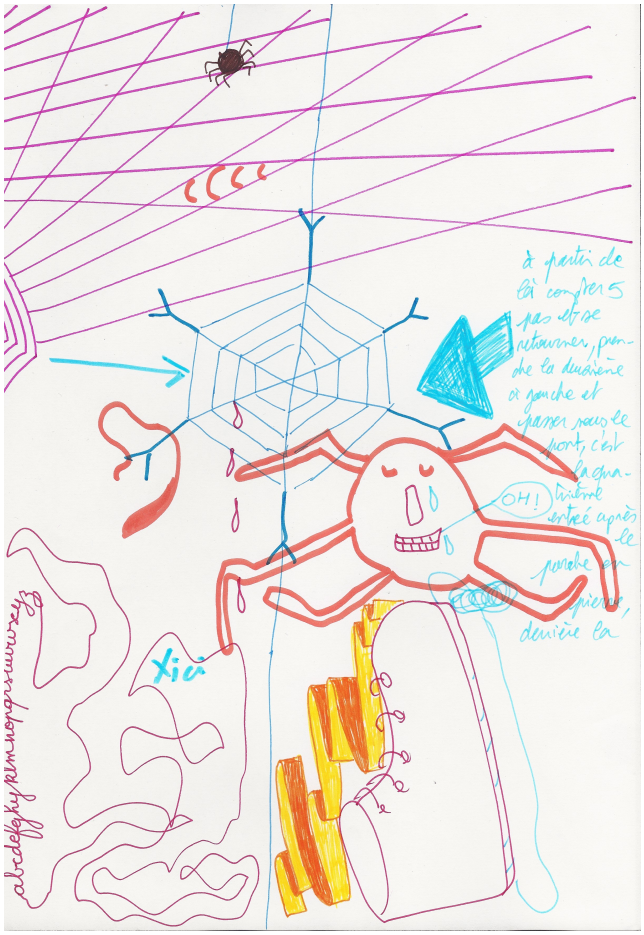
JM : on touche à un point concret : à l'origine de ce qui se passe dans une classe, l'institution de l'expression , de projets, d'un groupe vivant vont de pair. Le groupe se constitue dans la mesure où il y a un contenu qui va le lier. Et c'est grâce au groupe que tout va prendre sens, , que les projets vont naître, l'expression va naître, ce que tu fais peut être très intéressant. Ceux qui ne s'exprimeront pas par le parole pourront s'exprimer d'une autre façon, en montrant sa peinture par ex.

Claude B : le TI ne se fait pas forcément seul. On peut travailler à 2 sur une fiche. Le temps collectif peut être aussi un débat, pas forcément une présentation...

Michel : quand on prend le versant ethnologique, un groupe c'est quelque chose qui a une histoire. Au Brésil on se choisit un animal totémique. On est la classe des pingouins parce qu'on est une autre classe que la classe d'à côté ...

Valérie (06) : Quand cette ambiance de classe se construit, quand les enfants ont un souci pendant le TI naturellement ils vont vers l'autre. Au début de l'année on fait un bilan de ce temps là, ils disent ce qu'ils ont fait, comment ils ont vécu ce temps là et peu à peu ils parlent de ce qui ne marchent pas et des interactions se créent.

Céline : un projet commun est de partir en classe de découverte dès le premier jour. très fédérateur.



JC : on peut partir en classe de découverte dès le début de l'année sans partir : semaine informatique, semaine histoire, découverte de la ville ... le premier mois on essaie de trouver cet équilibre entre les moments où les enfants vont pouvoir créer de manière personnelle et ceux où on va créer la culture de classe. Le rôle des adultes est de prendre un maximum d'indices pour pouvoir les aider à trouver leur porte. Parce qu'on a observé on peut pousser à l'émergence de choses. Du coup coopérer c'est aussi vivre ensemble, avancer ensemble sans nier les individus .

Sarah : est-ce que fédérer un groupe ce n'est pas mieux se préparer pour aller rencontrer les autres groupes, car le risque n'est-il pas que le groupe se recroqueville sur lui-même et aille à l'encontre des autres groupes de l'école ?

Laurence : Il y a des enfants ressources qu'il faut « utiliser » qui prennent des initiatives. À chaque fois il y a un E qui a des capacités et qui organisent des choses (par ex « j'ai refait le plan de la cour parce qu'il y a des choses qui ne ma conviennent pas ») par exemple en petits groupes.

Michel : je n'ai jamais entendu parler de groupe qui se transforme en bande . Le groupe se solidarise en cas d'agression, mais ne se replie pas sur lui-même.

L'importance de l'objet : au Mexique, chacun commence à apporter des choses de chez lui car ils s'approprient très vite la classe, « on est chez nous ». En Russie, on arrive avec ses plantes. Et les derniers objets sont ceux qui sont dans la classe pour qu'ils se les approprient très vite.

Lætitia : lorsque l'enseignant est absent : les enfants peuvent refuser un autre enseignant, difficulté pour un autre enseignant d'être dans ce groupe.

JM : le risque ne se présente pas si le groupe évolue dans une classe F. il est en construction, il se transforme au gré de ses enrichissements, il est un espace partagé en construction perpétuelle. c'est là que l'on va apprendre l'ouverture de soi, l'écoute des autres

Géraldine : le groupe classe est aussi ouvert sur l'extérieur, il ne fonctionne pas en vase clos. Les enfants font entrer le monde dans la classe.

Nadine

Coopération et rôle du groupe : compte-rendu de Nadège

Le groupe est vraiment important et on n'est pas tout seul dans la classe.
Pour lancer le débat, on peut faire un parallèle entre la coopération du côté des enfants et du côté des adultes.
Coopérer, pour les enfants, c'est :

- travailler ensemble (exemple avec le projet théâtre dans la classe de Jean-Charles, les séances collectives d'E.P.S. menées une fois par semaine par un groupe d'enfants, les ateliers cuisine auto- organisés, les écritures de textes à plusieurs, un travail à plusieurs mains...)
- prise en charge des apprentissages par des pairs (apprendre à lire l'heure à un camarade, des techniques opératoires)
- le conseil : prise en charge par le groupe des projets de la classe, de la gestion des conflits
- le tutorat (par exemple des anciens pour les nouveaux)
- les temps de présentations et les retours au groupe et du groupe : quand l'enfant présente le groupe réagit, fait des critiques constructives

Coopérer, pour les adultes, c'est :

- travailler en équipe, lors des conseils des maîtres
- les décloisonnements et échanges de services
- ce qu'on vit dans les groupes départementaux et régionaux : co-formation, où on essaie d'éviter l'exposé magistral de « celui qui sait », mais plutôt l'apport des nouveaux et la réflexion apportée par l'œil neuf (exemple ici sur la notion de genre, les livrets de conjugaison), on a tous à s'apporter, dans la réflexion et le débat.

En conclusion de la présentation, on peut redire que c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul.

Jean- Michel :

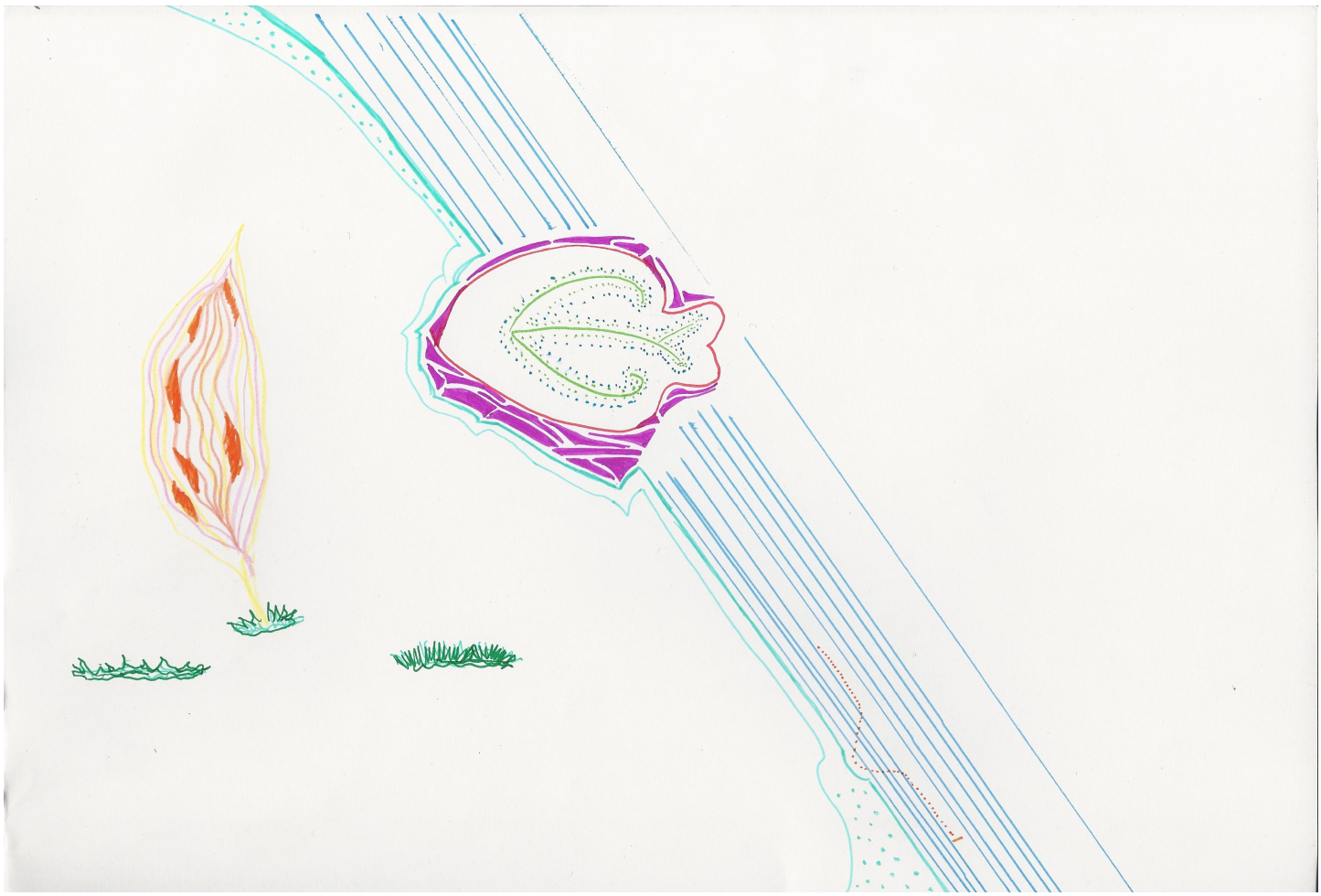
- le groupe dans la classe joue un rôle essentiel au niveau de l'apprentissage. L'acte d'apprendre se fait au niveau d'un individu, l'enfant lui-même en fonction de ce qu'il trouve autour de lui à un moment précis apprend. C'est grâce au groupe que les capacités d'apprentissage s'ouvrent, c'est par ce passage et ce qu'il entraîne que les apprentissages sont possibles.
- Par rapport à l'expression qu'on essaie de rendre possible en classe prend sens parce qu'il y a un groupe. En s'exposant à l'extérieur, ça lui permet d'être reconnu par les autres. En retour il va pouvoir prendre conscience de lui et confiance en lui.

Pascale a du mal à dégager du temps pour les retours au groupe, ça reste très informel, sauf pour les présentations de projets. Il y a des moments de présentation, mais elle a tendance à prendre la place du groupe (pour aller plus vite).
Virginie a institutionnalisé les temps de présentation. Elle met l'alarme du portable à sonner, et comme garde-fous on s'impose de s'arrêter à l'heure.
Xavier : le maître parle trop, et certains élèves aussi, la parole n'est pas assez distribuée.
Julie a une difficulté pour la mise en commun après des jeux. Ils ne s'intéressent pas à ce qu'ont fait les autres. Peut-être parce qu'elle les a peu de temps.
Jean- Michel : quand on parle de retour au groupe, ce n'est pas le moment du débat, mais la présentation du travail. C'est une possibilité pour ceux qui n'auraient pas la possibilité de s'exprimer dans un débat de parler ou montrer aux autres.

Michel : il faut d'abord constituer un groupe. Individualisation et groupe s'opposent. Si on commence par individualiser, on tue le groupe. La chose primordiale est d'installer le groupe, de faire qu'il y ait une cohésion.
Valérie : le langage qu'on utilise autour du travail individualisé ou différencié, dans une classe où on utilise la coopération, on utiliserait plutôt différencié. Tout ce qui se passe en classe va construire le groupe. Est-ce qu'ils ont senti l'enjeu, à quel moment ce qu'ils vont dire va pouvoir aider les autres ?
Jean- Charles : les temps de présentation sont à mettre au pluriel. Il y a aussi le sens de ces temps : ce n'est pas plaqué. Ces temps de retour au groupe et de présentation sont très importants, font partie de la culture de classe, les enfants doivent se les approprier. On est aussi dans une dimension temporelle très importante, ils doivent être clairement établis dans la classe. Il faut que nous adultes arrivions à ne pas empêcher, à s'obliger à prendre des notes sans s'enflammer. Il y a aussi notre implication (rebondir sur quelque chose), la tête qu'on fait.
Nadège 84 : les enfants arrivent le premier jour dans une classe avec des chaises en rond et elle les accueille en disant : « Bienvenue dans une classe coopérative ». La classe commence par un débat sur la coopération, pendant une semaine on se présente, on reste en cercle, on se rend compte par exemple qu'on ne peut pas travailler avec son copain, que le tutorat peut être utile... Elle a instauré la règle de n'interroger que quand tous ont levé le doigt pour laisser le temps à ceux qui ont besoin de plus de temps pour réfléchir de le faire. Mais il y a toujours un groupe (10) qui intervient très vite et un groupe (5) qui n'entre apparemment pas dans la vie de la classe.
Jean- Michel : pour qu'il y ait retour au groupe, il faut qu'il y ait un groupe. C'est parce qu'il y a un groupe que les projets prennent sens, que la communauté va devenir accueillante, que les projets vont naître et s'enrichir etc. Avec la démarche de Nadège, au départ on trouve la configuration évoquée par Xavier.
Claude : au niveau su travail individualisé, ça ne se fait pas forcément seul : tutorat, travail à deux sur une fiche (sans tutorat). En temps collectif, ce n'était pas forcément de la présentation mais aussi débat (autour d'une création mathématiques, d'un texte libre...) où on creuse.
Michel : ethnologiquement, un groupe revendique une même histoire. La construction du groupe se fait autour de cette histoire-là. Par exemple au Brésil on commence par se choisir un animal totémique, et on est la classe du marsouin etc. Les enfants qui posent le plus de problème peuvent quand même prendre part à la construction du groupe.
Valérie : quand « la mayonnaise prend », les enfants naturellement vont vers les autres. En début d'année, à chaque fin de temps individualisé, on prend un temps pour dire ce qu'on a fait, comme un bilan et peu à peu les enfants disent ce qu'ils n'ont pas su faire et les interactions commencent.
Céline 84 : un projet commun de classe de découvertes dès le début d'année est très fédérateur. C'est encore mieux d'en faire une autre en fin d'année.
Jean- Charles : on peut partir en classe de découvertes sans partir de l'école (informatique, histoire, découverte du quartier et de l'école...). Il n'y a pas de recette miracle. Pendant les premiers mois, on essaie de trouver cet équilibre où l'enfant va pouvoir créer et s'exprimer, et où le groupe (petit ou grand) va le faire aussi. C'est à nous de valoriser celui qui va aider les autres, participer à l'organisation de la vie de la classe. On se fait souvent aspirer par les leaders naturels de la classe. En passant du temps à écouter et observer, on peut à certains moments pousser à l'émergence de ce qu'on a observé. Coopérer, c'est travailler mais aussi vivre ensemble, avancer ensemble sans être nié personnellement, en étant reconnu pour ce qu'on est et dans le groupe.
Sarah : fédérer un groupe, n'est-ce pas mieux se préparer pour aller vers l'extérieur du

groupe ? Certains ne risqueraient-ils pas de se fermer sur eux-mêmes par rapport aux autres enfants de l'école ?
Laurence : le groupe est constitué de groupes. Il y a des enfants ressources, qui à l'intérieur d'un grand groupe échangent au sein d'un autre groupe. Quand quelque chose ne leur convient pas ils se regroupent entre enfants intéressés pour y travailler.
Michel : ça va de soi qu'il y ait des groupes dans le groupe. En revanche il n'a jamais entendu parler de transformation de groupe en bande. Par contre on le voit se solidariser en cas d'agression. Et il donne envie aux autres de faire pareil.
Concernant l'importance de l'objet : en début d'année en Amérique du sud, chacun amène des déchets qu'on va pouvoir transformer au cours de l'année ; en Russie, chacun apporte ses plantes, dont ils s'occuperont toute l'année ; c'est important de faire découvrir les objets de la classe pour qu'ils soient chez eux.
Jean- Michel s'est posé la même question que Sarah : le groupe se transforme au gré de son enrichissement, c'est un espace commun et partagé, un lieu d'échange qui rend possible et perfectible la communication et l'expression.
Géraldine : le groupe classe est aussi ouvert à l'extérieur, dans une communauté qui existe, on ne fonctionne pas en vase clos. Les enfants font entrer le monde dans la classe.
Jean- Michel : c'est parce qu'il y a cet espace commun qui évolue que cela se vit.
Lætitia 13 : quand le groupe et les groupes se sont créés, que se passe-t-il lorsque l'enseignant n'est pas là ? Quelle acceptation ou refus par les enfants, qu'accepte-t-on ?

Nadège



Tâtonnement expérimental et part du maître : compte-rendu de Nadine

Synthèse de Jean-Michel :

Je reprends les attentes du premier jour, une interrogation sur le TE et une sur la place du maître.

Je rajouterai un point sur la méthode naturelle.

Tâtonnement expérimental (TE) :

c'est F qui l'introduit, mais il n'est pas un théoricien, c'est un enseignant qui se rend compte que le système scolaire produit de l'inégalité et trouve d'autres moyens à mettre en place.

Il met en place de techniques qui visent à épanouir l'enfant, et ce n'est qu'ensuite qu'il essaie de théoriser sur sa pratique pour la rendre lisible à l'extérieur.

Expérimental introduit des confusions : expérience de la vie, pas au sens scientifique du terme. En sciences c'est artificiel, construit, alors que l'expérience dont il est question est la vie même, (essai de psychologie sensible).

Tâtonnement : dans nos conduites, dans l'apprentissage, ça ne fonctionne pas en ligne droite, mais par essais, tâtonnements, non linéaires.

Ce qui se passe pour un enfant, homme en devenir, vaut pour tout être vivant.

Il y a des choses qui se passe, une adaptation constante, en psychologie Piaget (même époque) parle d'accommodation, on s'en trouve transformé. Les interactions avec le milieu font qu'on avance mais pas en ligne droite : complexité du vivant.

À partir de ce constat que l'enfant est un être vivant et non pas abstrait, il va en déduire une méthode, la Méthode Naturelle (MN).

Méthode : c'est une démarche, chacun le fait à son rythme propre ...

Naturelle : cette méthode va essayer de prendre en compte le fait du TE, notre intervention auprès des enfants va essayer de s'inscrire dans ce courant, ce n'est pas en contrariant cette démarche dans laquelle il croit que nous arriveront à quelque chose. En voulant intervenir contre les processus naturels nous allons contrarier les apprentissages au lieu de les aider.

Le jardinier « cultive » (aider la plante à grandir), il prend soin de la plante, la protège de dangers extérieurs, mais il s'occupe du terrain, comme ce qui se passe dans la famille lorsque le jeune enfant fait ses premiers apprentissages, marche, parole, quand on le laisse vivre et où notre rôle consiste à l'accompagner ...

Nous accompagnons l'enfant dans ses apprentissages en mettant à sa disposition un milieu riche dont il va se servir pour grandir, pour d'épanouir et apprendre dans les meilleures conditions possibles.

Le M ce n'est pas celui qui contrôle tout, qui sait tout ... S'il s'oblige à jouer ce rôle là il est incapable d'être attentif à ce qui peut surgir de nouveau dans des situations ; ce n'est pas celui qui ne fait rien, son rôle sera celui du jardinier, du parent qui est attentif à sa sécurité, en enrichissant le milieu d'un point de vue matériel et relationnel (ce qui va être facteur principal de progrès c'est la multiplicité des relations avec les autres ...).

Le maître est un catalyseur, par le fait d'être présent il va permettre que la réaction se fasse. Il permet les choses, du fait de sa présence, par l'attention, les encouragements.

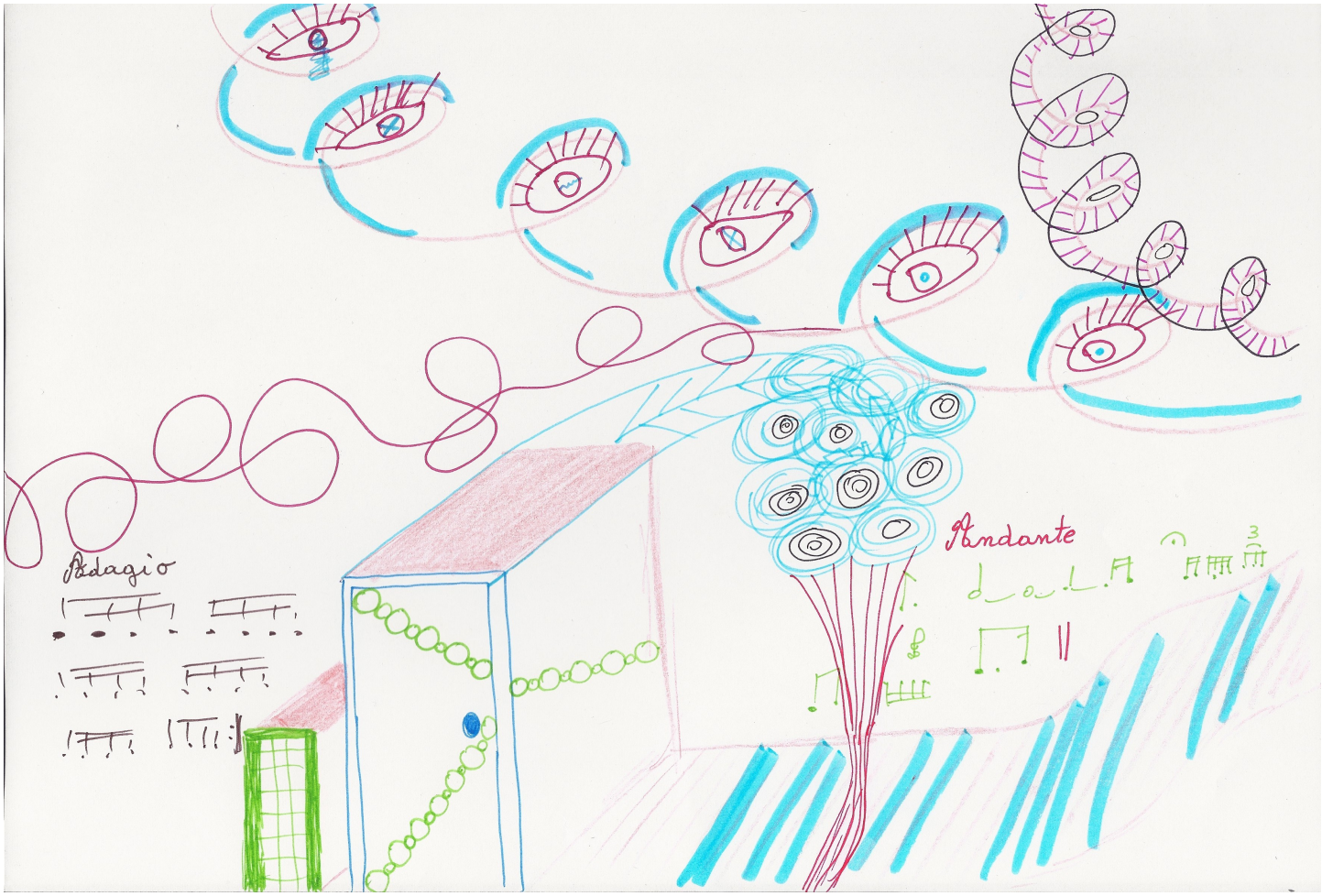
Ce rôle du M est à voir comme une limite, quelque chose vers quoi tendre.

Nous-même sommes soumis aux règles du TE. Nous arrivons avec nos propres représentations, comme la classe arrive avec son vécu.

Il vient un moment dans le déroulement de l'année il va y avoir un basculement, quelque chose a changé, le rôle du M n'est plus le même, ça se construit progressivement dans l'année. Nous même du jour au lendemain nous ne sommes pas capable de changer complètement. Il faut accepter de changer de place, et cela se fait malgré nous.

Ce n'est que progressivement que les choses s'intériorisent, se comprennent ...

à propos de MN, c'est un idéal, si elle est vraiment naturelle, elle se forme sur le respect de la singularité des démarches de chacun, basée le plus possible sur des choses qui fassent sens. Elle ne sera jamais totalement naturelle dans les classes. Mais dans la mesure où nos leur imposons des choses à faire elle n'est jamais tout à fait naturelle, on tend vers la mn, il ne faut pas se culpabiliser.



Débat :

Xavier : quand des enfants sont en difficulté dans la classe, pas uniquement sur les choses scolaires, j'essaie d'imaginer comment ça pourrait se passer pour ces enfants.

JM : ces enfants, ils seraient aussi en échec en pédagogie traditionnelle. Dans ta classe ils ne sont pas traités comme « en échec », c'est déjà énorme. Il faut découvrir ce qui

peut les aider, comme expression, peinture, danse ...

Séverine : un ex, ces enfant parfois atterrissent en ITEP. Je pense à un jeune homme qui était sensé savoir lire et qui s'est mis à lire à 16 ans. Le père a réagit en disant qu'il était tranquille et qu'il pouvait vivre sa vie. Le lendemain le garçon ne lisait plus... part de l'affectif ...

Céline : et si on le laisse se débloquer tout seul ?

Julie : j'ai une enfant comme ça qui ne va pas bien du tout, quand je suis arrivée dans l'école je suis allée voir le directeur pour la sortir de la classe pour lui faire faire quelque chose qui lui plaise ...

Séverine : un blocage est respectable, s'il n'était pas là il y aurait quelque chose plus graves ...

Pascale : ce que JM racontait sur ces enfants qui apprennent malgré nous ressemble à ces situations.

JM : savoir lire, c'est comme savoir parler. Les E s'expriment, mais d'autres non, et un beau jour ils parlent couramment. Celui qui ne sait pas lire, on dit qu'il ne sait pas lire mais est-ce vrai ? Ce n'est pas extériorisé, les conditions ne sont pas remplies pour que le savoir s'exprime.

Valérie : certains enfants ne sont pas capable de montrer qu'une partie de l'apprentissage et attendent qu'il soit bien ancré pour l'exprimer. Un jour on passe de l'abstraction à quelque chose qu'on peut vivre physiquement. Pour la lecture il y a tellement d'attente, qu'on y prête plus attention.

Pascale : ça se passe aussi pour l'apprentissage de la parole, certains se mettent à parler très vite en « baragouinant » et d'autres qui parlent plus tard et se mettent à parler très bien du jour au lendemain.

JM : quand on dit qu'un apprentissage est global ça veut bien dire que c'est tout l'individu qui est concerné.

Christophe : on vit dans un monde très contrôlant, en fait, et ça peut expliquer pas mal de souffrance. À quel moment l'homme a décidé de prendre le contrôle sur ces choses naturelles ???

Isabelle : ça me fait penser au temps à laisser pour que les choses se fassent comme elles doivent se faire.

Laurence : il y a aussi l'assistanat, l'E ne ressent pas le besoin, il restera comme ça dans l'attente longtemps. Il y a des plantes que l'on arrose trop et elle meurent, certaines ont besoin de tuteurs ... il faut trouver le juste milieu ...

JM : le jardinier amateur applique des recettes. Le jardinier professionnel fait la différence entre les plantes, leurs différents besoins, ceux qui peuvent faire seul, ceux qui ont besoin d'aide, ...

notre obsession est souvent qu'il faut qu'ils passent tous par certaines étapes, qu'ils fassent toues les activités ...

Valérie : on a besoin de se déculpabiliser par rapport au fait qu'ils ne feront pas tous les activités, et que ça ne leur manquera pas... les collègues qui ont « fini le programme » m'interpellent toujours ! Et les enfants ?

Florence : il y a des enfants qui ne sont pas scolaires.. est-ce que ça ne dérange pas qu'un enfant ne fasse pas comme les autres .

Valérie : ta vision des choses entre en jeu, lorsque plusieurs activités sont en parallèles, ça ne gène pas.

Brigitte : lorsque l'enfant est reconnu ce n'est pas gênant qu'il fasse autre chose, tant que le groupe le prend en compte.

Ex d'un enfant qui ne parlait pas depuis 6 mois. Je l'ai accueilli en me disant que ce n'était pas parce qu'il ne parlait pas qu'il n'allait rien faire. Il est allé à l'ordinateur et les autres ont bien compris que c'était nécessaire pour lui, sa façon de s'exprimer, et personne n'a fait de remarques à ce sujet.

JC : La place de l'adulte dans la classe est très importante. Aller s'asseoir un moment avec eux, montrer qu'on s'intéresse à eux... ça apaise beaucoup de choses. Voire faire quelque chose avec un enfant.

Pascale : quand quelqu'un rentre dans la classe il me cherche car je ne suis jamais à la même place.

Céline : ça veut dire qu'il n'y a pas d'emploi du temps ?

Géraldine : on a beaucoup de liberté ici pourtant on a un emploi du temps. C'est un cadre souple qui permet. Oui dans ma classe il y a un emploi du temps, avec des moments collectifs, des moments avec du travail seul et des rendez-vous à 3 ou 4.

JC : c'est plus complexe que ça, il y a plusieurs emplois du temps. Celui de l'adulte qui peut être sur l'année.

Il y a celui des moments balisés par rapport au côté matériel (stade, matériel ...), cadre d'organisation générale. Et à l'intérieur de ce cadre il y a les emplois du temps des enfants individuellement, et l'emploi du temps exceptionnel, par ex quand la lettre des correspondants arrive ...

On est dans la vrai vie. Il se passe des choses, on va les organiser.

Mais il y a un vrai cadre. Les enfant apportent des présentations parce qu'ils savent qu'il y a un temps de présentations.

Brigitte : pour vous rassurer, c'est ce qui s'est passé dans la stage ici, on organise tous les matins, on remédie, on ajoute des ateliers ...

JM : On peut afficher un emploi du temps, au début, et quand quelques enfants ont un projet l'emploi du temps change. Il change au fur et à mesure des besoins. Cette plage qui s'appelait français va s'appeler temps de TI (travail individualisé). Il y a les sous emplois du temps avec les enfants qui ont besoin de toi ...

Julie : la question c'est comment ils apparaissent ces projets ? Ça a l'air facile pour les gens qui ont de l'expérience.

JC : les enfants même dans un cadre très fermé, des projets, ils en ont tout le temps.

JM : le rôle de l'observation est très important car les projets ne s'expriment pas forcément. 2 domaines où les projets se font facilement : le domaine de l'écrit, et le domaine du théâtre. On peut observer les E pendant les récréations pour voir certains projets apparaître.

Nadine

Tâtonnement expérimental et part du maître : compte-rendu de Lætitia

- ✪ Mise en place de techniques pour contribuer à l'épanouissement de l'enfant
- ✪ Le tâtonnement expérimental :
  - a) expérimental = expérience de la vie
    ≠ expérience scientifique
  - Tâtonner pour l'enfant qui apprend
- ✪ La méthode naturelle, c'est prendre en compte le tâtonnement dans la démarche de l'enseignant

L'enseignant accompagne l'enfant dans ses apprentissages.

✪ La place du maître ≠ celui qui déverse un savoir de façon autoritaire (car cela est inefficace)

≠ celui qui maîtrise et contrôle tout (car il ne peut pas être attentif à ce qui va surgir de nouveau)

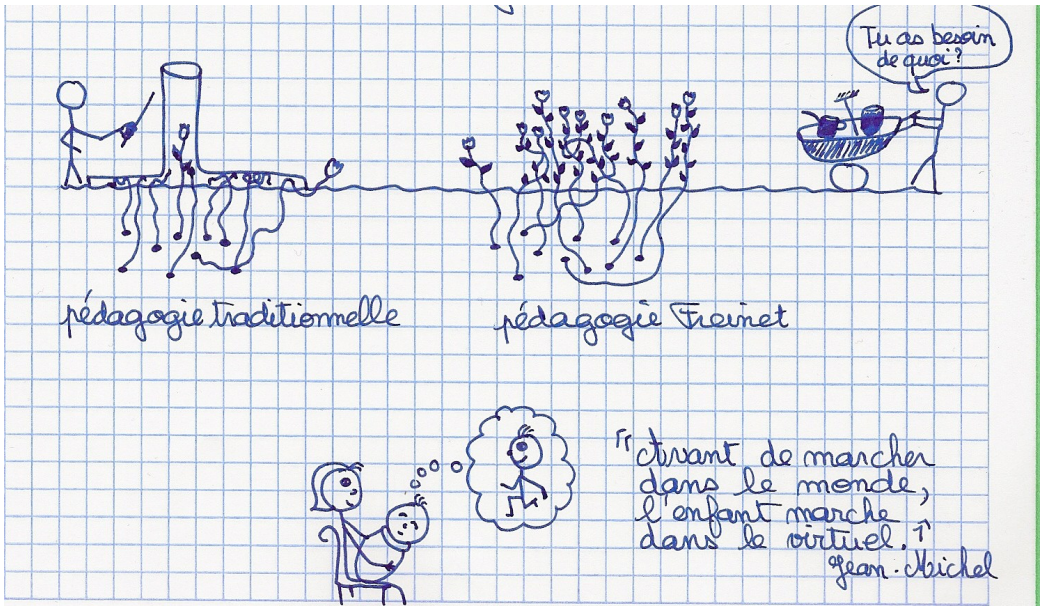
≠ celui qui ne fait rien

= rôle du jardinier qui laisse pousser ses fleurs

= celui qui accueille les enfants, qui est attentif et qui aide en enrichissant le milieu (en outils et surtout d'un point de vue relationnel => le groupe)

✪ Le maître est un catalyseur : par sa simple présence, il permet aux choses de se passer, sans intervenir, et en disparaissant dès que les choses se sont passées. Cela se fait grâce à l'accueil et à l'encouragement.

Trop fatiguée pour continuer à écrire, le discours de Jean-Michel m'a inspiré ces deux dessins :



Merci à Jean-Michel pour sa contribution,
c'est un grand avantage et plaisir que de l'avoir dans notre Groupe.

Lætitia

Comptes-rendus des ateliers

Organisation de la classe, gestion du temps

Hélène : On commence très traditionnellement et les enfants proposent des choses, comment on organise ? Un élève organise un atelier, qu'est-ce que ça veut dire ?? être chef ?? Il faut du temps.

Que faire de leur production ?

La danse marche parce qu'il y a régularité. Je suis convaincue et je ne remets pas en cause cet atelier.

JM : Les ateliers qui fonctionnent sont ceux où un groupe d'enfants ou nous-même sont investis. Ceux qui correspondent à un besoin. Les autres tombent à l'eau.

Céline : proposition de travailler sur autre chose que les spectacles, par ex techno, sciences ... et les enfants y ont quand même pris du plaisir et ont découvert quelque chose.

JM : quand rien ne se passait dans un domaine, je mettais le matériel à disposition et je m'en servais devant les enfants et ça les intéressait. Sinon on peut leur imposer si on trouve que 'est important qu'ils le fassent.

Céline : certains profitent du moment où les enfants se mettent en atelier pour se battre. On en a parlé et je suis obligée d'intervenir sur ces élèves.

Florence M : rappeler le cadre ?

Céline : messages clairs, rappeler le cadre, on le fait et ça ne suffit pas. J'ai pris en main ce groupe pour décider de leur travail, mais je suis monopolisée par ce groupe.

JM : pour certains la solution du problème sera qu'ils trouvent les brèches par lesquelles ils existeront sans ennuyer les autres. En attendant, il faut mettre le cadre. Il faudra que le M soit attentif à la moindre perspective de brèche et la valorise.

Valérie : comment fonctionne le plan de travail ??

Nadine : (qui tape les notes et ne peut pas parler et écrire ce qu'elle dit en même temps !!) plusieurs façons de fonctionner, plan de W du M, (programme), plan à la semaine, à la journée, à la quinzaine selon l'âge, et puis plan de travail sur un projet ...

Hélène : moi j'en n'ai pas et je pense que ça aiderait les enfants à voir le travail réalisé et à induire du travail ?

JM : je ne pense pas que cela pousse au travail, mais en revanche que ce soit un outil de gestion du travail, de vision du travail réalisé ... oui.

Le plan naît d'un besoin, il ne doit pas être plaqué. Il y a des projets qui naissent, il faut organiser ...

Au début, deux enfants par ex veulent écrire un texte, ils cessent la leçon et vont l 'écrire au fond de la classe. Un autre veut danser, il peut le faire. Lorsque ça concerne beaucoup d'enfants il va falloir s'organiser. Il faut prévoir une heure hebdomadaire de TI.

Hélène : oui mais j'en suis là et j'ai du mal à aller plus loin. Ils font le TI quand ils ont fini leur travail et certain ne peuvent jamais le faire, donc ! Et comment être partout à la fois ??

Nadine : il peut y avoir un système d'inscription au tableau et le M va les voir à mesure.

Céline : utiliser le jour de soutien pour faire un atelier d'écriture avec peu d'enfants.

JM : il peut y avoir des priorités et là elles passent avant tout ! L'enfant qui écrit un texte pour la première fois passe avant tout !

JM : Tu peux proposer un atelier pour travailler avec toi pendant le TI, tu annonces ou tu improvises. Et les enfants viennent s'ils veulent y travailler.

Hélène B : Est-ce que les enfants qui sont dans le groupe particulier dont on s'occupe ne sont pas frustrés parce qu'ils ne font pas ce qu'ils veulent ?

JM : non parce que c'est un besoin pour eux.

Hélène : un enfant qui prend beaucoup de place vient me voir, me suit si je ne lui réponds pas tout de suite, je le laisse faire ?

JM : oui, il en a besoin !

Marc : le problème c'est de ne pas en avoir 15 derrière soi !

JM : Les enfants comprennent bien les différences de traitements entre les enfants.

H : Pas forcément !

JM : ils sont sensibles à l'injustice, mais ils acceptent aussi. Si tu refuses ton aide sous prétexte que cela va générer une injustice il te le fera payer. Si tu le laisses faire un jour il n'y sera plus.

Je reviens sur le plan de travail : j'ai toujours bien fonctionné avec un plan de travail collectif au tableau dans un premier temps, tous les projets sont écrits. Longs et courts. Quand ils sont faits on les barre. Après vient un moment où c'est utile de passer au plan de travail personnel. Ils ne sont pas obligés d'avoir tous un plan.

Hélène B : Si des enfants décident de ne faire que de la peinture pendant 15 jours est-ce qu'on leur laisse faire ?

JM : Moi je le laisse faire, c'est un besoin.

Temps de présentations : 'ils ne veulent pas y participer, ils ont le droit, ils peuvent faire autre chose.

Séverine : comment s'articule le temps collectif, le temps individuel ?

Nadine : le temps individuel prend le pas sur les activités collectives au fur et à mesure que l'année avance.

JM : en début d'année temps collectif traditionnel, puis le conseil, les présentations ...

Les moments vrais d'apprentissages c'était les activités des enfants.

Marc : moi je suis plutôt traditionnel. Comment je vais faire pour arriver à mettre en place cette façon de faire ?? Je fais le conseil, des choses comme ça instaurées, mais après ?

JM : je ne pense pas que tant que ça reste un désir intellectuel on y arrive, on risque de retomber dans notre façon de faire ancienne. C'est la force des choses, qui va faire évoluer, les évolutions vont se faire en accueillant. Je vais entendre ce que me dit un enfant et ne pas empêcher ce qu'il a envie de faire. Ça a des conséquences vers l'expression véritable qui va pénétrer en classe.

Ingrid : Alors quand apprends-tu les notions du programme ?? Trace écrite ?

JM : Par nos pratiques les enfants travaillent dans l'implicite sur la langue. L'explicite peut se faire en très peu de temps, pour qu'ils acquièrent le nom, le verbe ... On formalise en fin d'année. En calcul c'est différent, si un enfant en a besoin je lui donne la technique opératoire. Le problème est le moment. Il faut que ça vienne au bon moment. Peu importe la méthode, ce qui compte c'est le moment où il en a besoin.

Ingrid : Et en hist/géo ?

JM : les exposés, les conférences d'enfants ... cf les BT, fait à partir du travail d'enfants sur un sujet qu'ils ont travaillé ... Rien n'interdit de faire une conférence du M.

Organisation de la classe (2ème groupe)

Démarrage par la question de Céline : emploi du temps ??

Virginie : Nadège avait laissé un temps d'ateliers listé par les enfants et ils se sont organisé pour faire leurs ateliers, matériel, etc.

JM : si tu prévois un temps de texte libre par ex, certains vont le faire. Paul le Bohec a institué le texte libre pour toute la classe pendant un moment.

(NDLR : Afin de débloquer les enfants et pour qu'ils voient ce que c'est. Ensuite, ce n'était plus imposé))

C'est une voie assez directive assez facile à placer dans un emploi du temps.

Aussi facile et moins directif tu peux placer une plage de TI institutionnalisée.

Des E peuvent peindre pendant que d'autres écrivent ... l'important est que pendant ce temps là ils puissent discuter.

Céline : s'il n'a rien ?

Virginie : demande lui comment il compte occuper son temps et tu vois ce qu'il décide. Ça peut être son activité du moment.

Ceux qui ne veulent pas faire l'activité prévue au moment où l'on a la salle polyvalente décide de se mettre en TI et emmènent leurs affaire en salle polyvalente.

JM : une piste : observer les enfants qui n'ont pas conscience de leurs projets. Les vrais projets vont être à la marge. Il faut les mettre à jour.

Quand ils s'investissent beaucoup dans l'imaginaire dans leurs jeux, c'est peut-être plus efficace de partir de là pour écrire plutôt que de faire de la grammaire...

il m'est arrivé pour la danse soit de dire j'ai apporté de la musique et certains dansent, mais aussi par l'observation des enfants dans la cour et je rebondis dessus. C'est important de ne pas passer à côté.

Laurence : besoin de faire une classe de cycle 3, mais en fonction des niveaux, de la façon d'apprendre, qui me pose problème.

2 choses importantes, temps et espace. Grande classe, terrasse, coin bibliothèque, coin art plastique, ordinateurs, TBI et un tableau. Une grande table avec matériel pour le TI. Armoire jeux de société, pâte à modeler, jeux de construction ...

temps : je souhaiterais pouvoir monter en classe de façon échelonnée le matin. Un temps libre jusqu'à 9h15. Ils peuvent discuter entre eux et là des besoins peuvent émerger.

L'autre temps institutionnalisé, le vendredi c'est le temps de goûter. On discute, et ensuite on fait un jeu ou une activité ensemble. Ils demandent du matériel pour faire des choses.

JM : Ce qui est important c'est de les observer pendant un temps non scolaire.

Laurence : et par rapport au projets, le temps de soutien est imparti pour cela, par choix, parfois toute la classe parce qu'ils ont envie. Vous allez dans la cour ou vous restez ?

Céline : ils présentent aussi ?

L : non, pour les présentations se font l'après-midi, sur un temps réservé aussi.

Je fais en sorte que si j'ai décidé de travailler sur la préhistoire sur une période on travaille aussi en sculpture, sur les recettes on travaille sur les mesures ...

JM : le goûter, c'est eux qui cuisinent ?

L : c'est eux soit chez eux, soit en classe. Règles d'hygiène aussi.

Pour les sciences il y a des petits livres, ils vont choisir et peuvent faire aussi chez eux pour présenter. Les parents s'investissent pour le matériel par exemple ...

Virginie : l'organisation est mieux que la mienne !!! (NDLR : Ce n'est pas vrai !!!)

Les histoires de niveaux on les gomme ! Je sépare rarement les apprentissages par niveau.

Je me suis fixé des repères par ex en maths. En janvier collectivement j'ai décidé de travailler sur les fractions. On commence par un brain-storming, on note les questions, ce que l'on sait. Et pendant 15 jours j'impose que tout le monde travaille en maths sur ce sujet. Soit sur fiche, soit sur recherches, simple pour les CE2 mais pour qu'ils comprennent le vocabulaire.

JM : si on fait des recherches régulièrement, ou de la cuisine, on rencontre les fractions. Pourquoi janvier ??

V : bien sûr certains l'on vu, mais c'est mon garde-fou.

JM : on peut s'arrêter pour prendre un temps collectif et on formalise.

V : en janvier je veux dire au plus tard en janvier s'il n'est pas apparu, c'est mon repère personnel. Après chacun repart sur ses travaux, mais on a travaillé sur ça.

Avec certains je sais que je vais faire une travail plus formel sur les décimaux à la rentrée.

Je vais faire une introduction plus formelle avec les CM1 pour prévenir des conceptions erronées comme l'année dernière.

L : histoire géo ?

V : j'ai le programme. Pour la géographie, on a fait l'an dernier « le tour du monde en 80 jours », et on a fait de la géographie avec ça. Cette année on travaille avec les pays autour de la méditerranée.

L'histoire en fonction des « trous » qui restent sur les trois ans. Je surligne sur les IO en fonction de ce qui est abordé en exposé ou autre. On aborde à partir de lectures, on fait des périodes et j'essaie que sur les 3 ans on ait abordé toutes les périodes.

Au collèges, on leur demande de savoir lire une frise, un texte documentaire, retrouver des périodes ... Les enfants qu'une période passionnent font un exposé dessus.

JM : Ce qu'on te demande c'est que tu aies fait le programme. On ne se fait pas d'illusion. Certains n'auront rien retenu ...

V : il faut être équipé pour les 3 niveaux.

Volny : j'aimerais un retour avec les plus grands ?

JM : je précise que pour mes classes à plusieurs cours il n'y avait pas de positionnement dans la classe pour les différents niveaux, comme V.

Nadine

La correspondance:

Autour d'une table ce fut l'occasion pour les stagiaires que nous étions de partager nos expérience et questionnements sur la correspondance. C'est l'un des outils utilisé en pédagogie Freinet pour donner envie à l'enfant d'être auteur, mais aussi pour ancrer dans le réel la pratique de l'écriture.

- La correspondance peut prendre plusieurs formes:

-correspondance de classe

-correspondance individuelle

La forme choisie au départ peut évoluer en fonction des envies individuelles et/ou des besoins de la classe. On remarque souvent qu'après une rencontre il y a quelques échanges individuels à la demande des élèves.

- Elle peut avoir lieu entre:

- des élèves d'un même niveau de classe (qui ont sensiblement le même âge et donc des chances de se trouver des intérêts communs)
- des élèves d'un même niveau langagier (dans le cadre d'une correspondance internationale, il peut s'agir par exemple d'un échange entre des CP-CE1 de chez nous et des lycéens d'un autre pays débutant l'apprentissage de notre langue.)
-des élèves de maternelle et des élèves de primaire (autour d'un projet: construction de jeu par les grands à partir de schémas des petits. Lecture de contes par les grands pour les petits. Les petits cuisinent pour les grand grâce aux recettes écrites par les grands. Découverte de l'école de grand contre retour souvenir dans l'école des petits ...)
- un enseignant et un ou des élèves

- Mais elle est aussi souhaitable entre les enseignants dont les classes correspondent.

- Les impératifs:

Pour les enseignants:

- Il faut être tous les deux motivés par le projet et prêts à le poursuivre sur un temps déterminé ensemble.

- Se mettre au préalable d'accord sur un calendrier, un moyen d'accusé réception du courrier en attendant de pouvoir répondre, sur le contenu des échanges ...
- Il faut être prêt à s'investir dans le projet: faire germer chez les élèves l'envie de correspondre(ex: faire une présentation en début d'année pour éventuellement susciter l'intérêt des élèves). Puis il faut entretenir cette envie et les sollicitant ou en les stimulant. Leur donner l'exemple en correspondant nous même pendant le temps de classe pour qu'ils voient que c'est un activité que nous pratiquons et qui nous procure du plaisir.
- Il faut créer les conditions pour que ce soit un vrai besoin et que ça rentre dans notre fonctionnement de classe.

- Il faut laisser du temps aux élèves pour qu'ils puissent correspondre.

Pour les élèves:

- il faut que quelque chose les animent: une rencontre quelque soit la forme qu'elle prend : vidéo, musicale, réelle(s) autour d'un projet.

- Il faut que la correspondance soit riche et pour cela il faut qu'elle soit authentique et variée. Sinon, on risque de ne plus rien avoir a se raconter et que les élèves perdent leur motivation. Ex: On peut échanger sur le quartier de l'école avec photos, plans et explications à l'appui. Echanger des problèmes à résoudre que l'on a rédigé pour eux. Partager nos productions musicales et collaborer ensemble à la production d'un CD. Demander à la classe avec laquelle on correspond d'être le juré du tribunal qui se tient dans notre classe...

Il se peut que certains élèves ne veulent pas participer à la correspondance au début. Notre rôle est de les laisser libre de ne pas s'investir dans le projet tout en leur proposant de nombreuse entrées et occasions de se raccrocher au projet.

- Quand mettre en place la correspondance?

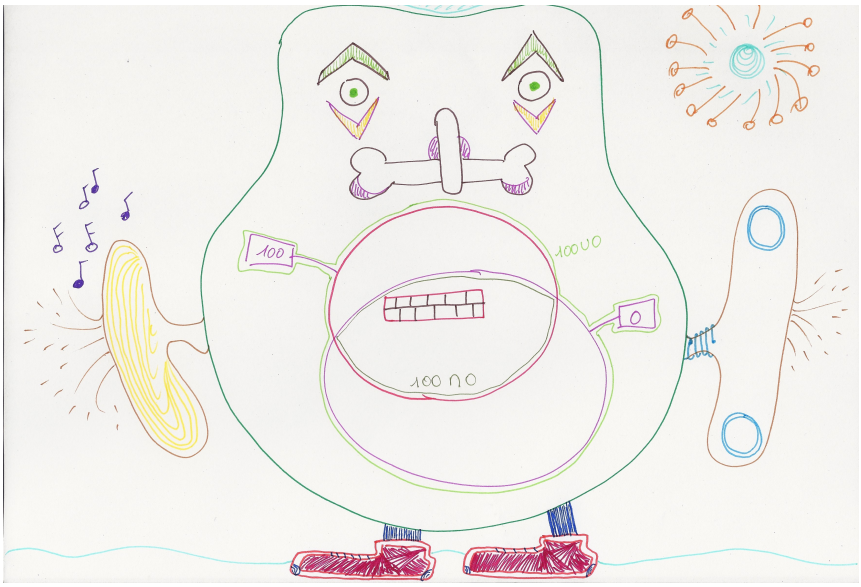
- On peut banaliser un moment dans la semaine
- Il peuvent correspondre pendant le temps accordé à leur travail personnel

- Comment mettre en place la correspondance?

- ce peut être en groupe classe, en petit groupes ou en individuel.

Concernant les questions Quand et comment mettre la correspondance en place? Mais aussi quel contenu pour cette correspondance? On ne peut avancer aucune règle c'est à chaque enseignant dans la dynamique du groupe classe de trouver avec les élèves le fonctionnement qui leur convient. Je suis convainque que la correspondance est un outil dont on aurait tord de se priver tant il est riche en apprentissage et en plaisir mais aussi varié dans sa forme et son contenu.

Céline M.



Freinet tout seul avec les autres

Jean- Michel a travaillé 10 ans dans une école où ils étaient plusieurs à pratiquer la pédagogie Freinet, puis 11 ans dans une grande école de ZEP où il était tout seul. Il a même été plus tranquille dans l'école où il était seul que dans l'autre, où il a rencontré l'hostilité des parents.
Il s'était démarqué dans l'école sans le claironner, mais les gens savaient très bien comment il travaillait. Il y a des choses faisables et supportables, des conditions à revendiquer, telles qu'avoir les enfants deux ans d'affilée. On est seul dans l'établissement, mais il faut avoir des contacts avec des copains à l'intérieur d'un groupe, ça aide vraiment. Il n'a pas cherché à convertir, travaillait seul dans son coin, et au bout de beaucoup de temps, des collègues venaient vers lui pour lui demander comment il faisait. Naturellement, il y a des choses qui diffusent, par exemple il n'était pas question pour lui de faire aligner les enfants avant d'entrer, il suffisait qu'ils soient regroupés. Ils sont montés ensemble, Jean- Michel leur a montré le chemin. Ils ne faisaient pas plus de bruit que des adultes qui montent à l'étage. Au début, ils respectaient les horaires, et très vite les élèves sont montés tout seuls (accueil dans la classe). Ça s'est fait naturellement. Il n'était pas de service à 8h 20. Il n'a jamais eu d'enfants qui hurlaient ou faisaient les fous dans les couloirs (ce qui n'était pas nécessairement le cas pour ceux qui étaient en rangs). Au bout de quelque temps, d'autres classes ont cessé de se mettre en rangs.
L'usage n'est pas une loi : le rang n'est pas obligatoire, l'accueil dans la classe n'est pas interdit. Il peut y avoir des élèves hors de notre vue à condition que l'on sache où ils sont. En revanche, lors d'un remplacement, tu ne peux pas tout modifier dans l'organisation de l'école.
Au bout de 3 ou 4 ans, d'autres collègues de CP sont venus demander des précisions. Chacun avait sa propre démarche et méthode de travail. Il s'était permis avec le temps (au bout de 6 ou 7 ans) de proposer une après-midi par semaine des ateliers communs où on mélangeait tous les élèves. Par rapport aux échanges, aux contacts et à la possibilité pour les élèves d'avoir un peu d'air, ce n'était pas mal. À long terme, il pense que c'est une erreur de vouloir forcer les collègues.

Au moment de l'inscription, les parents demandaient parfois qu'ils soient ou pas dans sa classe, la Directrice prenait en compte les demandes des parents.

Genre
Sarah : en tant qu'homme, il peut apporter de la richesse dans les rapports souvent féminins.
Julie : quand on a des enfants de certaines cultures, l'autorité de la femme n'est pas reconnue.
Jean- Michel prenait peut être un gros risque, et ça a fonctionné. Qu'ils montent en classe chacun à son moment facilitait les choses.
Marc : il y a deux étages dans sa classe, pour la montée, ça ne poserait pas de problème mais pour la descente, vu comme ils descendent ça pourrait être dangereux.
Sarah : ce sont des choix qui touchent à la vie de l'école, les enfants sont en relations avec les autres enfants et les autres collègues.
Jean- Michel n'avait pas la possibilité d'échelonner la sortie : il les accompagnait et ça se passait bien. Le problème de la sortie en courant et criant est bien réel, mais pas quand les élèves ont terminé la classe par un bilan où ils ont pu s'exprimer. Il lui est arrivé de les laisser sortir sans les accompagner, il n'y a pas eu de problèmes. Bien qu'en ZEP, il y

avait beaucoup de salles vides avec liberté de circulation.

Les sorties

Ils sortaient souvent, restaient en groupe sans se mettre en rangs. Lors des sorties, au moment de se regrouper, les élèves étaient toujours là au bon moment, alors que des collègues mettaient beaucoup plus de temps. L'école, avec ses exigences formalistes, crée des difficultés là où il n'y en a pas. C'est évident qu'un enfant qui reste 3h sans bouger, au bout d'un moment explose (se soumet ou se révolte). L'objet n'est pas de faire ce que demande le règlement mais de se déplacer d'un endroit à un autre pour aller faire une activité.

VOIR la circulaire sur les sorties scolaires.

Jean- Michel : les sorties n'étaient pas toujours pédagogiques au départ, par exemple après plusieurs jours de pluie. Les sorties étaient l'objet de textes, lettres aux correspondants, dessins du chemin, règle du jeu inventé... source de travaux divers qui n'étaient pas n'importe quoi. Plein de choses apparaissaient sans que ça ait été prévu. Peu à peu les autres classes sont plus sorties.

Et après...

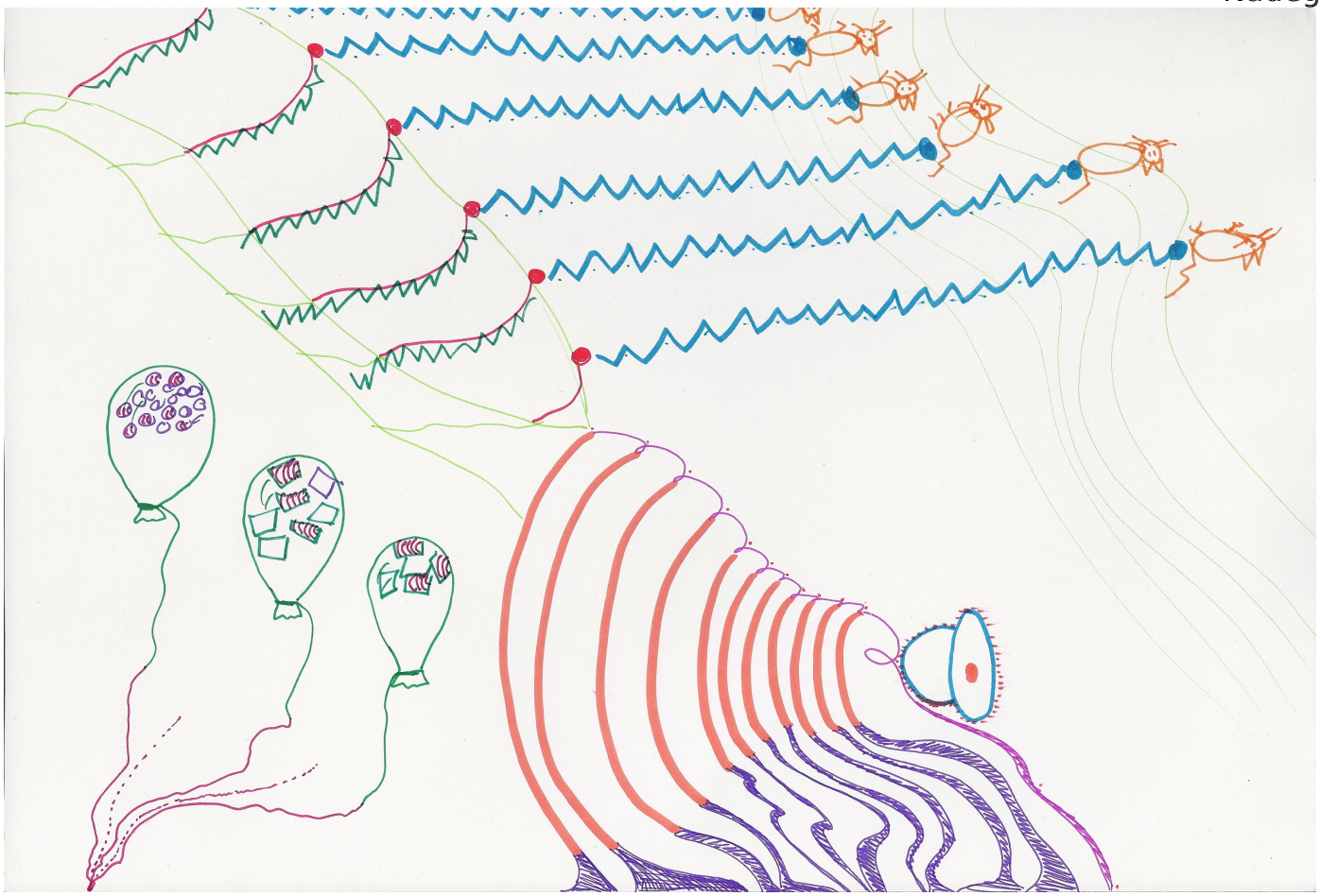
Jean- Michel a beaucoup plus de nouvelles de ses anciens élèves de lycée, avec lesquels il a ensuite fait des rencontres autour de cafés- philo.

Tous les enfants qu'il a eu s'en souviennent.

Sarah : Comment se sont-ils adaptés ?

Nadège : c'est toujours difficile d'arriver au collège, d'où qu'on vienne. Mais ce qu'ils ont pris, ils l'ont.

Nadège



Histoire – géographie

Le livre de Sylvain Connac Apprendre avec les pédagogies coopératives a donné lieu à beaucoup de mauvaises interprétations, alors qu'il a pris soin d'expliquer le fonctionnement des pédagogies coopératives dans deux parties, avant de proposer des exemples de la vie de leur classe. Souvent les collègues ne piochent que dans cette dernière partie des « recettes » qui sorties de leur perspective ne fonctionnent pas.
Lire aussi Bernard Collot L'école du troisième type ou la pédagogie de la mouche, qui nous remet beaucoup en cause.
Sarah : quelle progression en Histoire- Géographie ? Est-ce qu'on suit le développement de l'enfant ? Sur quels critères établit-on un programme ? Y a-t-il un départ par thèmes ou en fonction des périodes historiques ?
Richard : comment se met en place l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en pédagogie Freinet ?
Ingrid : Comment entrer dans l'histoire par des images, des films , mettre en place des images mentales ?
Nadège 84 aimerait que les enfants s'éclatent et soient passionnés, que ce soit passionnant. Elle part de documents pour des groupes, qui préparent un exposé. Quelle façon de faire pour qu'ils s'approprient la matière et aient envie d'aller plus loin ?
Richard en fait peu : il part des représentations des enfants, suite à l'intérêt montré par eux sur la préhistoire (des livres qui circulent...) . Ils ont essayé de structurer et pour l'instant il n'y a pas de trace écrite. Au « Quoi de neuf ? », il y a des moments d'histoire informelle (exemple : un enfant est allé visiter une exposition en Arles). Richard ajoute ou corrige. Qu'est-ce qu'ils en retiennent ? Suite au « Quoi de neuf ? », on peut partir sur des projets, mais quand il s'agit d'Histoire – Géographie, ce sont plutôt des dessins et des lettres de correspondants.
Isabelle, en maternelle, est en opposition constante entre méthode naturelle et environnement de l'enfant.

Jean- Charles : il n'y a pas de réponse spécifique en pédagogie Freinet pour l'Histoire et la Géographie. Il faut s'enlever le fantasme que tout doit venir des enfants en méthode naturelle. Les choses partent du milieu, dont l'enseignant est partie prenante. Sinon, on va attendre perpétuellement. Il faut ouvrir la porte, leur apprendre à ouvrir les yeux, vivre l'Histoire et la Géographie, partir sur une ballade historique et géographique.

- Histoire : En début d'année, il part sur l'idée de découvrir tout ce qu'il y a d'historique dans le quartier et/ou le village. Au retour, on se rend compte que ça va largement au-delà des programmes, par exemple à partir des antennes de télévision (histoire de la technologie). L'objectif est de faire vivre l'Histoire, donc de la faire sortir de la classe. Ils ont une semaine Histoire- Géographie (une semaine banalisée), pendant laquelle ils vont travailler sur l'Histoire du village et de la région. Tout le monde y participe, on fait des choses ensemble. Ça donne lieu en suite à un journal ou un CDrom. Ils ont beaucoup travaillé sur la chronologie, en particulier les trous entre les grandes périodes. L'Histoire est un outil pour comprendre le monde, comment fonctionnent les humains, contre le racisme... Parfois il impose des temps, on ne peut pas laisser les enfants partir de l'école sans en avoir entendu parler (y- compris le dernier mois de manière traditionnelle pour compléter ce qu'on n'a pas vu). En classe transplantée, ils ont visité Saint Auban, et un groupe a préparé un tableau qui présente Mouans Sartoux et Saint Auban en parallèle. Il fait venir des gens : des mamans sont venues leur parler du Maroc, suite à un exposé où la maman avait préparé des

gâteaux. Ensuite d'autres ont proposé de vraies rencontres, des parallèles.

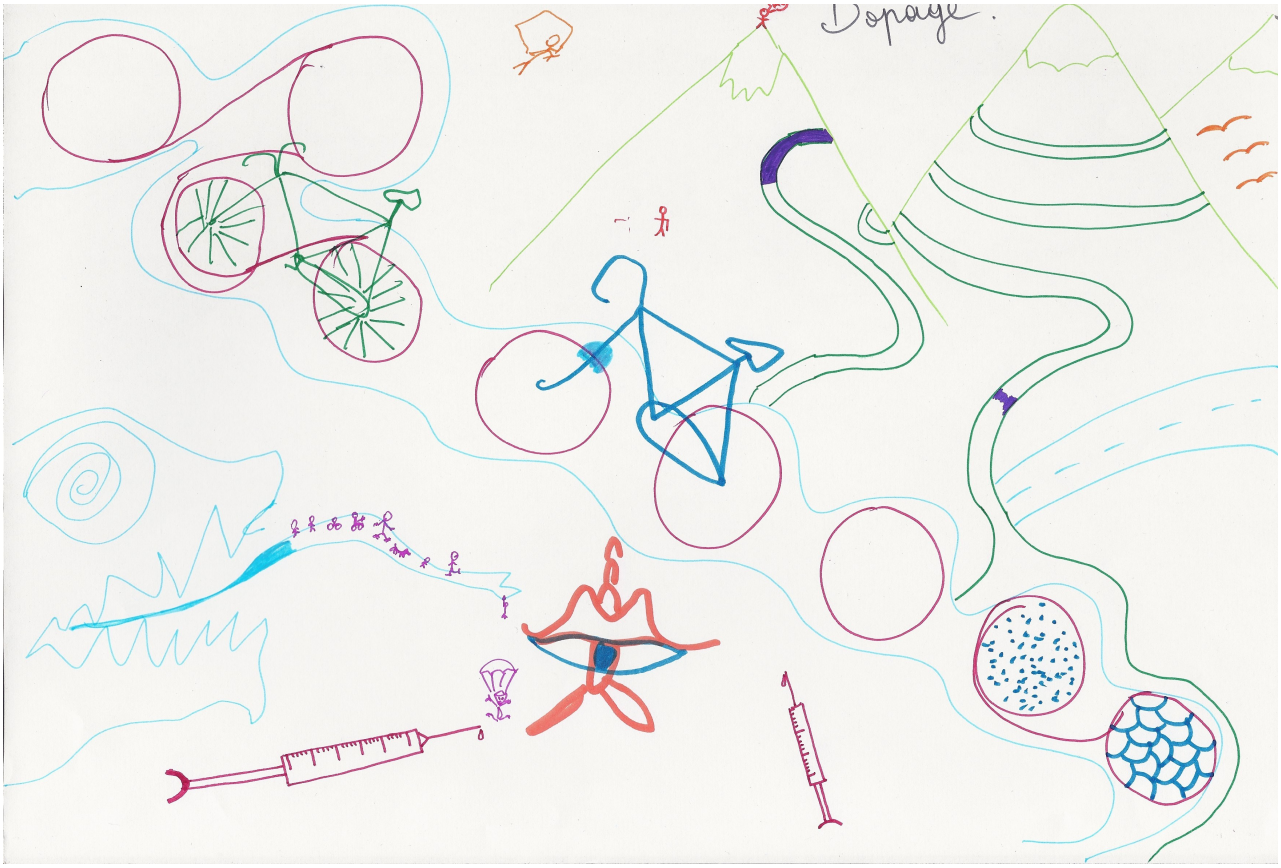
- Géographie : À chaque présentation, quand on parle d'un lieu ou d'un événement, pendant 5 minutes ils cherchent sur la carte du monde où ça s'est passé et colorient. Ils la font vivre. Ils ont maintenant aussi une carte du département et de la région. On apporte aussi du vocabulaire (Europe continentale par exemple). Il y a eu aussi des exposés. Pour certains ça n'est pas allé plus loin.

À la limite de l'éducation à la citoyenneté, l'Histoire et la géographie, les enfants sont allés chercher d'où viennent leurs parents. Il leur a demandé de présenter le pays (en Histoire ou géographie). Il note pour les parents : travail sur un pays d'Europe (l'Irlande)...
Il note des trucs, ce n'est pas toujours le bon moment pour les dire. On peut organiser son année autour des découvertes, et mettre en place des petits moments pour lier et mettre en place des liens. Cela permet de se pencher sur ce qui se passe autour, remettre en cause le conditionnement historique (par exemple l'invasion de la Provence par le Nord).
Richard : comment leur donner le goût de penser l'Histoire, de réfléchir à l'Histoire ? Comment on a pu le savoir ? Par exemple pour la Préhistoire, il y a des hypothèses, mais comment on peut savoir ?
Jean- Charles : Comment ça se passe ailleurs ? Par exemple, le Moyen- Âge en Chine, en Afrique... ou les grandes découvertes. Que faisaient les gens là-bas ? Comment vivaient-ils ? On met en relation, on compare des sources historiques...
Julie : l'Histoire est une reconstruction.
Jean- Charles : le mouvement Freinet a énormément travaillé dessus, avec des mises en relation (par exemple : comment vivaient les japonnais au moment de la guerre, pourquoi ont-ils eu un dictateur ?). Voir par exemple la BTJ sur la découverte de l'Amérique. On peut aussi proposer aux enfants de faire sortir leur travail pour les proposer à Btj, Ftj... On a une vision de mettre l'Histoire au niveau de tous.
Jean- Charles : Yves Coppens a fait un formidable travail (émissions radio, CD...) pour expliquer l'Histoire, montrer qu'actuellement il en est là des ses recherches. Il y a aussi des émissions sonores, l'utilisation comme point de départ de « C'est pas sorcier », suivi d'un débat historique.
Isabelle : regarder la télévision en classe peut être mal interprété.
Jean- Charles : c'est différent s'ils rentrent en disant « Je veux voir telle émission ».
Sarah : ça dépend comment on se sert des outils. On peut utiliser un vidéo- projecteur. Mais il y a beaucoup de télévision à la maison.
Jean- Charles : d'où l'idée de la semaine sans écran. Cela n'empêche pas de signaler des émissions intéressantes, ça vaut le coup de se poser là, le regarder ensemble en famille et d'en discuter ensuite (quand il a été sûr qu'ils l'avaient tous regardé).

Sarah : quels outils de recherche documentaire ? Utilise-t-on encore l'encyclopédie ?
Jean- Charles : il y a beaucoup d'outils dans le mouvement, de déblocage (Fichier d'incitation à la recherche historique et géographique, Bonjour l'Histoire éditions PEMF) qui ouvrent des perspectives de méthodologie, de recherche documentaire. L'encyclopédie est un bon outil, qui permet aussi de montrer que les choses avancent. On peut aussi utiliser la bibliothèque d'école, son propre abonnement à la médiathèque, demander d'apporter des documents de la maison. Alors on peut faire un formidable travail de tri : est-ce que c'est adapté pour des enfants ? Qu'est-ce qu'on peut en utiliser ? Ne pas hésiter à se débarrasser de ce qui est inutile (apprendre rapidement à utiliser le copier- coller). On peut emprunter du matériel au groupe départemental, lancer un appel pour se prêter du matériel, parfois en trouver sur des sites de livres

d'occasion. Le groupe sert aussi à débloquer (ne pas hésiter à demander si on a besoin d'aide, demander qui a déjà travaillé sur...).
Il faut varier les supports : la pelote de laine, la spirale, la frise où 1cm = 100 ans, ajouter les événements qu'on a découverts en classe...
Sarah : on n'est pas obligé de démarrer par la Préhistoire en CE2, si les enfants apportent d'abord des documents sur la Renaissance.
Jean- Charles : le plus important est que les enfants sachent où aller chercher les informations dont ils ont besoin.

Nadège



Relations parents / collègues / administration

Relations avec les parents

Idée venue de l'école maternelle : le classeur (ou cahier) de vie de la classe qui fonctionne en aller/retour avec les familles.

•En élémentaire, voilà plusieurs possibilités toutes cumulables entre elles :

- Faire une réunion avec l'ensemble des parents de la classe dès la rentrée (entre le jour même et 3 jours après) pour expliquer la pédagogie puis en refaire une autre, un mois plus tard pour montrer aux parents ce que font leurs enfants dans la classe.
- Faire une réunion par période sur un thème défini
- Tous les 15 jours, un état de ce qui a été fait est donné aux parents (= écrit compréhensible pour eux)
- Avoir dans la semaine un créneau où les parents peuvent venir sans rendez-

vous (par exemple, si l'enseignant sait qu'il y a un soir dans la semaine où il est amené à rester à l'école pour des raisons de corrections ou autre, il peut proposer cet horaire qui ouvre la porte aux parents et qui n'est finalement pas trop contraignant pour lui.)

- Organiser une réunion par trimestre de 15 minutes avec chaque parents d'élève, même avec ceux dont il n'y a pas de souci.
- Avoir un blog mis à jour quotidiennement qui montre l'avancée des différents projets et travaux
- Parents accompagnateurs : définir leur rôle avant la sortie afin qu'il soit acteur, avec les élèves, de la sortie, et pas seulement adulte encadrant.
- Des parents peuvent venir en classe pour présenter des savoirs ou des savoir-faire.
- Montrer que l'école n'est pas un lieu interdit aux parents : cela peut simplement se faire si l'enseignant passe la grille de l'école le matin et/ou le soir (= se rendre disponible)

Pour les sceptiques, le collègue qui a donné toutes ces propositions les pratique… toutes !

- Si les parents entrent dans l'école et y reste, c'est pour travailler car **l'école est l'espace de travail des enfants**.

Relations avec les collègues :

Un constat : c'est difficile d'être seul en pédagogie Freinet dans une école. Si les collègues sont en opposition, voilà quelques idées :

- Essayer de renverser certaines critiques : un constat de l'équipe enseignante sur un dysfonctionnement (concernant un classe Freinet) => rechercher en commun des solutions en posant des questions
- Les projets de sa classe peuvent un jour intéresser d'autres collègues (exemple : le journal de classe qui progressivement devient un journal d'école)
- Remarque : si l'opposition devient trop forte (« Ta façon de travailler, ça ne va pas, les résultats aux évaluations nationales sont mauvais »), intégrer les groupes de travail de l'ICEM pour trouver du soutien (… et du réconfort).
- Il faut aussi être capable de revendiquer la liberté pédagogique : l'enseignant en pédagogie Freinet n'a pas pour objectif de convaincre tous ces collègues de la validité de son travail. Il faut savoir stopper les critiques de ses collègues en concluant le débat : « Tu travailles avec ta pédagogie, je travaille avec la mienne. (point !) »
- En fin de course, si la situation devient invivable, il faut aussi se dire que quelques kilomètres en plus sont certainement préférables à une vie professionnelle exécrable (= participer au mouvement).

Relations avec l'administration

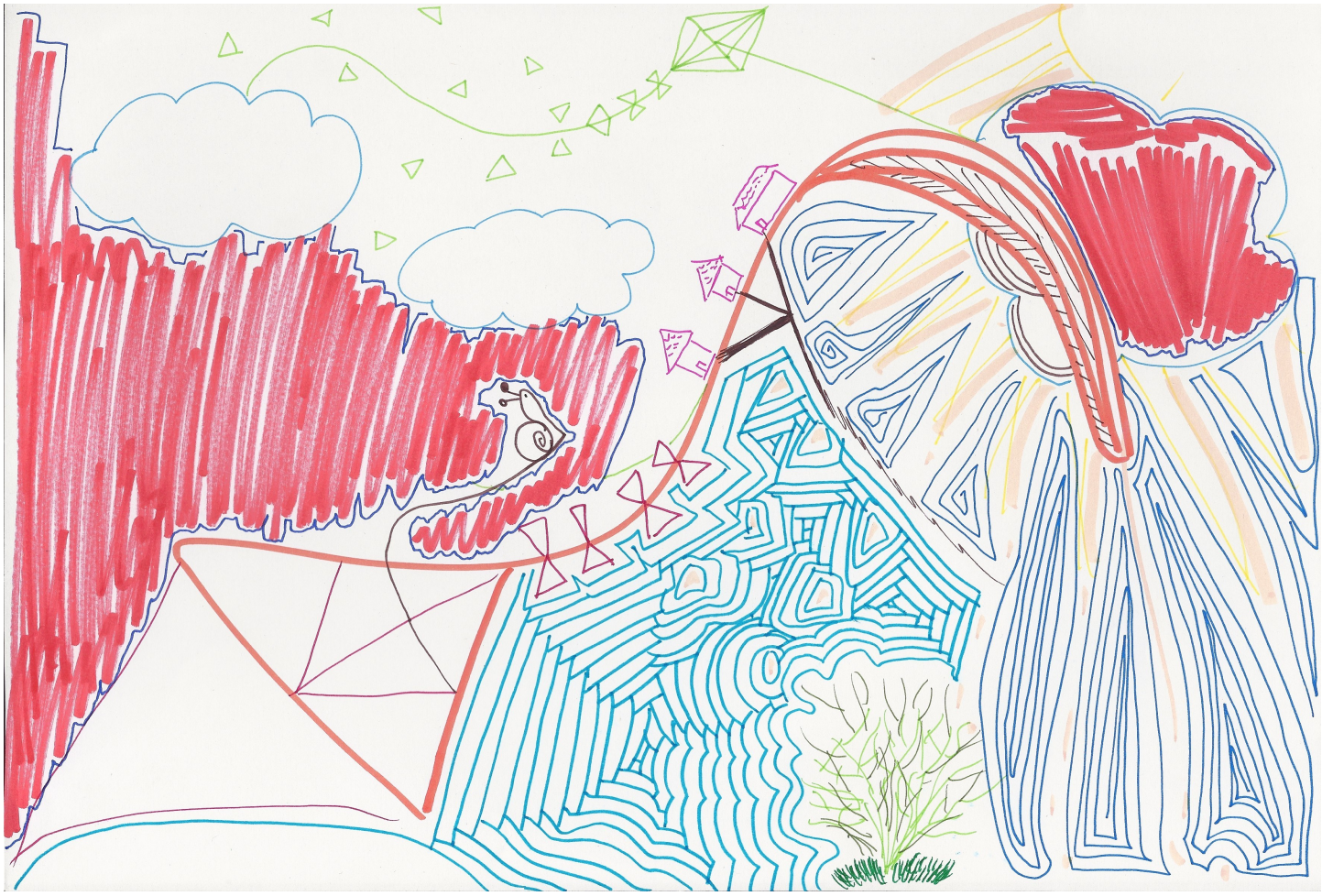
(remarque : le temps du groupe de travail était écoulé, ainsi que celui de la pause, et on nous tannait pour que l'on arrête. La discussion a donc été très courte sur ce thème, mais cela n'enlève peut être pas de son efficacité…

- Voici le meilleur des conseils (selon mon point de vue !) : **rendre lisible notre travail en utilisant le langage de l'institution pour l'expliquer** (socle commun de connaissances, programmes, horaires sur l'année, objectifs, etc…). Par exemple, si on travaille en lecture naturelle ou en créations mathématiques, il est évident qu'il est impossible pour nous de faire une progression

chronologique des savoirs. En revanche, on peut afficher dans la classe les programmes détaillés et surligner (ou autre) au fur et à mesure ce qui a été appris. On peut également tenir un journal de bord qui relate les différents projets en cours ou aboutis (c'est même très conseillé de le faire).

Mon point de vue (qui n'engage que moi) :
Il est fondamental de rendre lisible notre travail (sans non plus tomber dans la justification permanente), que cela soit auprès des parents (surtout), des collègues ou de l'administration. Il vaut mieux jouer la carte de la diplomatie, sans pour autant se faire marcher sur les pieds, que d'entrer dans le conflit (quelle banalité !!!... mais c'est bien de l'avoir en tête). Rien ne nous oblige à convaincre les autres.

Lætitia



Méthode naturelle d'écrilecture

Nadine : On va parler de méthode naturelle de lecture, chacun procède à sa manière dans la classe. Le but de Freinet était de faire entrer la vie dans l'école. Il s'opposait à la scolastique (choses imposées aux enfants qui n'avaient pas de rapport avec leur vécu). Le début de l'écriture est la dictée à l'adulte. La première journée de classe, elle essaie de leur faire vivre quelque chose de différent, puis écrit un texte à partir de cette expérience. À partir de ce texte, comme il faut laisser des traces, on travaille un texte

par semaine de façon un peu plus systématique. Les enfants connaissent le contenu oralement. À chaque fois qu'ils trouvent un mot, ils le repèrent en l'entourant. Ensuite, ils utilisent les mots, sous forme d'étiquettes fabriquées par Nadine, pour lire d'autres textes. Ils fabriquent d'autres textes, inventent... En fin de semaine, elle crée un texte « surprise », qui est un texte d'entraînement. C'est très important qu'ils apprennent des textes par cœur pour le relire et retrouver des mots. Ils suivent avec le doigt sur leur exemplaire, avec la règle au tableau. Il faut l'expliquer aux parents parce que ça fait peur, au début ce « par cœur » semble ne pas aboutir à la lecture. Ensuite, on utilise « C'est comme » pour faire des analogies, on part du mot pour aller à la segmentation, vers la syllabe, la lettre, ce qui permet de lire de nouveaux mots.
Quand on a beaucoup de textes travaillés, on s'arrête ; quand elle sait qu'il y a beaucoup de réflexion sur un son, on établit une liste de mots ayant ce son, on affiche leurs listes et on cherche quelle partie du mot fait ce son. C'est une étude de la langue explicite.
Ils sont en situation de lecture à de nombreux moments : fiche de bricolage, écrire aux correspondants, écrire un compte rendu de sortie. Le premier outil est le bloc sténo : au début Nadine écrit beaucoup, peu à peu ils utilisent les mots qu'ils connaissent. Il y a aussi dans la classe des dictionnaires adaptés à leur niveau, des Fautimots (mot avec l'illustration, qui n'est plus édité), des répertoires (Mes mots éditions PEMF, Mon p'tit dico éditions Odilon). Pendant leur plan de travail, ils peuvent avoir envie d'écrire des textes libres, ils utilisent aussi les fichiers de lecture PEMF, l'ordinateur, des livrets de lecture Histoires de lire, Histoires de mots (éditions Odilon, de difficulté croissante). Nadine corrige les textes et les enfants les écrivent au propre. Il n'y a pas d'apprentissage systématique de l'écriture des lettres, sauf si un enfant n'arrive pas à en écrire certaines. De temps en temps, elle travaille sur un album (la couverture, des parties de textes accessibles travaillées avec les enfants, les partie les plus longues et difficiles en lecture offerte, une bande dessinée à partir de certaines illustrations...). Elle leur lit beaucoup d'albums et de poésies.
Tous les enfants n'ont pas d'entrée visuelle, elle fait très peu d'analyse phonologique au début (entourer le son). Ils y travaillent après, quand ils savent lire, elle considère que c'est de l'orthographe. Ils font aussi des jeux sur les mots, sur les sons (chercher la différence).
Il y a une énorme pression sur la phonologie dès la grande section, alors que ce n'est pas la seule chose qui entre en ligne de compte pour l'apprentissage de la lecture.
Méthode Alpha : ça peut aider des enfants qui sont très très en difficultés. En pédagogie Freinet, on recentre toujours sur le sens.
Méthode Borel- Maisony : c'est très difficile d'accéder au sens.
Les parents et enseignants oublient qu'il y a un moment où l'enfant est prêt. Si on ne sait lire qu'au mois de mai, eh bien c'est que c'est le bon moment.

Jean- Michel : quand il avait des C.P., le départ était le même que Nadine. Toute l'année, il y avait des séances de découverte. Au fil de l'année, ils n'étaient pas obligés de participer à ces séances. Ils travaillaient à partir de leurs textes, de leurs albums, de l'imprimerie... Chacun s'écartait plus ou moins du travail de groupe sur les textes. Il est important de distinguer l'explicite, qui va nous rassurer, et l'implicite : s'il y a la vie de la classe, la présence de textes, de matériaux qui leur permettent de faire leur travail de décomposition. L'écrit présent en classe fait sens pour eux. Il y a un autre niveau, la démarche d'apprentissage : nous sommes tous différents dans le rythme et la démarche pour apprendre. En méthode naturelle, l'enfant trouve et utilise la démarche qui lui convient pour apprendre à lire. Certains vont procéder tout seuls, d'autres par l'intermédiaire du travail en groupe. Si un enfant a besoin de la méthode Boscher pour

être rassuré, je sais que c'est la relation affective avec moi qui aura le plus d'importance et je lui permets de l'utiliser.
Ingrid : quelle organisation concrète spatiale de la classe ?
Valérie : Il faut réfléchir au temps que tu leur donnes, à la liberté...
Nadine a eu la chance d'avoir un groupe pendant 4 ans, ce qui a généré une culture de classe très intéressante. Cette année, avec une classe uniquement de C.P., ça a été très difficile parce qu'il a fallu tout construire (ce qu'est un plan de travail, comment fonctionne la classe). Au début, elle leur a donné des travaux occupationnels en plan de travail pendant qu'elle travaillait avec un groupe pour écrire un texte, pour apprendre à utiliser un fichier. Puis ils ont fait la liste de tout ce qu'ils pouvaient faire tout seuls. Les enfants s'inscrivaient selon l'activité choisie. Parallèlement il y a un tableau pour s'inscrire (en particulier quand il n'y a pas beaucoup de places disponibles). Puis elle est arrivée à un plan de travail. Les enfants lisent tous le texte, pour la culture commune, puis selon ce qu'ils ont besoin de faire, ils font des choses différentes.
Jean- Michel : l'enfant qui n'est pas dans le groupe où on lit le texte, il se trouve le plus souvent qu'il sait ce qui se dit dans le groupe. Il fait ce qu'il souhaite faire mais reste attentif à ce qui se fait ailleurs.
Ce n'est pas Nadine qui répartit les enfants dans leurs travaux, elle utilise les grilles des fichiers.
Comme sa classe est grande, elle a un espace d'ateliers (table au fond, coin informatique, chevalets, coin bricolage).
Jean- Michel : pendant les temps individuels, il regroupait certains enfants pas encore capables d'être autonomes. Il ne leur imposait pas a priori l'autonomie (ce n'est pas ainsi qu'ils apprennent l'autonomie).
Nadine a cette année deux cas particuliers qui ne peuvent pas utiliser de plan de travail pour l'instant.
Jean- Michel : quelle que soit sa forme, il y a ceux qui ne sont pas encore capables de gérer l'outil, on peut les aider à le remplir, voire le remplir pour eux.
Céline 84 : chuchotent-ils pendant ce temps-là ?
Nadine : quand ils ont vraiment choisi, ça se régule tout seul. L'ambiance est studieuse. Quand elle entend des conversations qui n'ont rien à voir, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas.
Jean- Michel : à partir du moment où ils ont des activités qui font sens, leur travail est « naturel », ils se comportent comme nous. Ils peuvent parler parfois (un enfant qui ne sait pas écrire un mot va le demander à un autre).
Céline 84 : si un enfant ne travaille pas et dérange les autres ?
Nadine : il y a des règles de vie, on en discute en conseil. On peut ne pas travailler, mais on ne doit pas déranger les autres.
Jean- Michel : il y a des enfants perturbateurs dans toutes les classes. Ça se situe au niveau du conseil. En fin de carrière, il a laissé faire les enfants qui ne faisaient pas ce qu'on attendait qu'ils fassent (on ne peut pas dire qu'ils ne font rien, c'est notre représentation), ils ont quand même vécu ce qu'il se passait dans la classe et ont quand même appris.
Séverine travaille avec de jeunes adolescents en échec. Parfois quand la situation se débloque, ils apprennent en deux semaines.
Julie est sidérée par la force du groupe. Le groupe régule naturellement les perturbations à partir du moment où il est intéressé par ce qu'il fait.
Catherine est sceptique : peut-être en raison de la promiscuité, ou la personnalité de l'adulte, mais il y a des enfants qui dérangent toue l'année.
Séverine : c'est un enfant qui questionne, mais tu ne sais pas de quelle question il s'agit.

Il continuera à la poser tant qu'il n'aura pas de réponse.
Hélène : la notion d'effort est intéressante, les choses ne se font pas de façon magique. Elle a pris un élève en soutien en écriture et ça a tout débloqué. Elle a un élève perturbateur pour lequel elle n'arrive pas à trouver de solution.
Marc : il y a parfois un écart important entre ce que l'élève sait faire et ce qu'il nous restitue. Il y a des choses que l'enseignant n'arrive pas à voir. Ça peut expliquer pourquoi 10 ans après, l'enfant arrive à apprendre à lire.
Nadine : il y a aussi des enfants qui ne montrent pas à leur famille ce qu'ils savent faire.

Nadège

Présentation de la F.I.M.E.M, Fédération Internationale des Mouvements de l'école Moderne

La pédagogie Freinet s'est construite progressivement, à partir de lectures (Pestalozzi, Mistral, Macarenko), de voyages (Russie, Espagne, Belgique...), de rencontres. C'est d'emblée un mouvement international, qui se greffe sur des réflexions qui se faisaient dans plusieurs pays.
Ce n'est pas un hasard si la première revue s'appelle l'Imprimerie à l'école, avec des échanges autour d'un outil. Chacun a sa culture pédagogique et une culture du fait de sa langue. En 1928, ça va jusqu'en Argentine. Puis il y a eu la guerre, durant laquelle le mouvement international disparaît. Il se reconstruit très progressivement à partir de 1948 sur un plan pédagogique, avec l'idée de faire des congrès internationaux, mais ça

ne fonctionne pas, d'autant qu'on entre dans une période de décolonisation. Freinet se démarquant du Parti Communiste, Cuba et les pays de l'Est se désolidarisent. En 1968, le monde entier se repose des questions sur l'éducation, et de nombreux mouvements réapparaissent (par exemple au Brésil). Ces mouvements s'éloignent de Vence et de la France, jusqu'à la remise en cause sérieuse de l'hégémonie française au congrès de Turin : le président de la F.I.M.E.M. n'est plus français mais européen. À partir des années 1992-1995, des enseignants hors Europe commencent à participer aux Conseils d'Administration. Aujourd'hui, la F.I.M.E.M. connaît des problèmes financiers pour faire venir les représentants du monde entier, d'où l'idée de fédérations continentales (déjà en Afrique, en cours en Amérique).
L'aide à la création d'un groupe se fait maintenant au sein d'un continent (la transmission de la « bonne parole » européenne est de plus en plus mal vue). Plusieurs groupes nationaux se recréent.
Dans les groupes organisés et forts (France, Italie, Brésil...), il y a des secteurs internationaux.
L'I.C.E.M. est de fait membre de la F.I.M.E.M. (comme pour une cinquantaine de pays). L'intérêt est de voir des fonctionnements différents qui permettent de relativiser les conceptions éducatives, des correspondances...

La langue ne pose de fait pas de réel problème : on trouve toujours quelqu'un pour traduire. Il est intéressant de faire correspondre des personnes qui ont un même niveau de langue (par exemple un CP et une classe de Première étrangère, avec un fonctionnement de langue différent, ce qui est très riche). Il est souvent plus intéressant de correspondre avec d'autres pays qui apprennent la même langue à niveau égal (exemples : ma classe apprend l'Espagnol, je corresponds avec une classe de même niveau allemande qui apprend l'Espagnol).

La classe virtuelle : sur un thème, une classe a une demande sur un projet et viennent travailler sur ce projet les classes qui le veulent, quel que soit leur âge et leur niveau. Ces classes virtuelles sont un peu en sommeil (beaucoup en même temps). Pour des raisons de sécurité, il y a inscriptions et mots de passe nécessaires. Les modérateurs lisent ou font traduire les textes avant publication.
La F.I.M.E.M. pense que c'est en travaillant ensemble qu'on peut entrer dans la pédagogie Freinet.

La prochaine R.I.D.E.F. (rencontre Internationale des Éducateurs Freinet) aura lieu en 2012 à Leon dans le nord de l'Espagne, entre la dernière semaine de juillet et la première d'août (pour respecter les dates de vacances des pays participants).

Par rapport aux correspondants : à âge égal une correspondance individuelle est aussi très intéressante (les règles sont posées par deux personnes). La correspondance papier avec les pays d'Afrique et d'Amérique du Sud met énormément de temps (jusqu'à 6 mois). La correspondance virtuelle fonctionne beaucoup mieux. On peut aussi utiliser la mallette diplomatique, c'est à négocier parce que ça fonctionne parfois, mais c'est limité en poids (envoyé par l'Ambassade).
Il faut être prudent dans les anciennes colonies : on n'est pas là pour apporter la bonne parole ni pour montrer ce qu'on a, il faut y réfléchir.

Nadège

(petite) Réflexion

Le genre… et le nombre, mais aussi un peu d'orientation ?

Lors du stage, Sarah a posé plusieurs questions très pointues concernant le genre, les différences faites entre les garçons et les filles, les enseignants et les enseignantes.

Si j'avais déjà été attentive à ne pas faire de différences entre filles et garçons, plus ou moins intuitivement, avec un petit côté féministe qui m'étonnera toujours de moi-même, et une touche d'enseignement de la galanterie, les différences entre les adultes ne m'étaient pas vraiment apparues sur ce plan… plutôt comme des évidences (Ah ! Ce qu'on peut être formaté tout de même…)

Pour ce qui concerne les enfants, c'est finalement la « latéralité », la différence faite entre les gauchers et les droitiers, contre laquelle j'ai le plus réagi. Peut être parce que j'y ai été confrontée, étant gauchère dans un monde de et fait pour les droitiers : les ciseaux, l'orientation des classes pour éviter l'ombre de la main droite sur le cahier (du coup c'est super pour l'ombre de la main gauche !), plus tard les ridicules planchettes amovibles des grandes salles de conférences inutilisables, et ce sans compter les remarques – à l'I.U.F.M., j'ai été excusée de ne pas écrire droit au tableau parce que gauchère, il y a encore récemment des parents qui expliquent que leur enfant écrit mal parce qu'il est gaucher… Du coup dans ma classe, je fais attention à ce que les gauchers, qui y sont d'ailleurs nombreux – environ 1/3 de la classe en moyenne, alors que mondialement ils ne seraient que 10 à 15% (en même temps vu ce qu'on leur fait subir dans certaines cultures dont la nôtre encore aujourd'hui, on oublie sans doute de compter pas mal de contrariés) – puissent travailler dans de bonnes conditions, que ce soit au niveau matériel ou spatial (c'est plus pratique d'être à gauche d'un droitier qu'à droite, par exemple, et j'ai des ciseaux mixtes ! Si, si…).

Les différences entre garçons et filles, il est vrai bien ancrée dans la société scolaire comme dans la société hors portail, ça fait à mon sens partie des choses sur lesquelles on doit travailler avec les enfants, parce que l'égalité de traitement dans l'avenir passe aussi par nous au présent. On y travaille lors des débats, ou en Conseil par exemple quand Ruben explique qu'il faut des filles pour arbitrer le foot parce que les garçons doivent jouer, et peu à peu on avance. Mais cet aspect m'a toujours paru naturel à traiter, peut-être parce que je suis une fille, une dame, un genre féminin…

Pour ce qui concerne les enseignants, et généralement les adultes de la « communauté éducative », il me semble que le nombre entre aussi en jeu. Avant celle dans laquelle je travaille aujourd'hui (et où je vous recevrai lors de la rencontre de suites de stage), j'ai travaillé pendant trois ans dans une école à 6 classes. Une année, j'ai eu un CE2 en parallèle avec le directeur, qui était selon sa propre expression considéré par les parents comme « une valeur sûre de la Redoute » : il enseignait dans cette école depuis 18 ans, les parents connaissaient sa rigueur et le sérieux de son travail. Nous avions rigoureusement partagé les élèves, pour constituer deux classes ayant la même hétérogénéité de niveaux. Nous avons été embêtés toute l'année par une famille qui n'avait pas accepté que leur fille soit dans ma classe, moi la petite jeune, et aurait tant voulu qu'elle soit dans la classe du directeur (qui m'avait prévenu lors de la répartition

qu'il ne voulait surtout pas cette enfant car il ne supportait pas ses parents). Bref, pour moi, c'était plutôt le nombre (d'années d'enseignement dans cette école, d'anniversaires) que le genre qui entrait en jeu. Quand je suis devenue directrice (à 26 ans), j'ai pris la suite d'un homme de 50 ans, et là encore il m'a semblé que c'était plus l'âge qui posait problème. Mais, à y réfléchir un peu plus…

L'année où j'ai eu ces CE2 s'est très mal passée, bien que je n'aie eu que 18 élèves : les parents dont j'ai parlé plus haut ont effectué un véritable travail de sape, et ces enfants manquaient d'esprit de corps, les individualités empêchaient toute cohésion de groupe, et je n'avais pas de bonnes clés. C'était pareil dans l'autre groupe de CE2 (à 17), la valeur sûre de la Redoute ne pouvait pas quitter sans classe sans qu'il s'y passe un drame, donc ce nombre et ce genre n'ont pas mieux réussi que les miens. L'année suivante, la configuration des cohortes d'élèves a fait que nous avons dû réunir une grande partie de ces 18 et 17 explosifs, dans une classe de 29, et une petite partie dans une classe de 29 CM1-CM2. J'ai « pris » le cours double, et je me suis régalée pendant un an, parce qu'on avait choisi des enfants autonomes, et à part quelques problèmes de comportement vite remis en ordre, tout s'est bien passé. Par contre, la collègue qui a subi les autres CM1 a passé une année exécrable, malgré tout son travail, son implication, sa bonne volonté et son acharnement. Personne n'était content. Nous avions tous eu une année difficile avec cette cohorte. L'année suivante, j'ai quitté cette école et c'est un homme, qui venait d'arriver, qui a récupéré le groupe et, miracle laïque, aucune plainte de parents : pourtant, les enfants ont cessé de travailler le lendemain des évaluations de fin de CM2 (donc fin mai !), le collègue n'était pas sérieux du tout, mais malgré son plutôt jeune âge, eh bien c'était un homme, du coup tout était pour le mieux… Pourquoi un homme incompétent récolte-t-il des louanges auxquelles une femme compétente n'a pas droit ?

Quand je suis devenue directrice (poste que j'ai demandé pour l'école, non pour la fonction), j'ai eu pas mal de difficultés à être acceptée (je n'ai pas dit imposer, plutôt essayer d'améliorer les choses en les demandant), je ne faisais pas très crédible (26 ans, 1, 59 mètres – encore des nombres ! – et genre féminin, alors que dans la commune il n'y avait qu'à la maternelle qu'il y avait une Directrice, dans les écoles primaires et élémentaires, c'étaient des hommes depuis longtemps). Et pourtant, j'étais vraiment sérieuse et impliquée, tout ce que j'ai demandé était pour les enfants, mais ça avait beaucoup de mal à passer dans la communauté éducative (collègue, municipalité, certains parents).

Jeunesse, genre… encore.

Nombreux « terrains de bataille philosophique à long terme », auxquels s'ajoutent ceux qui programment la destruction de notre école, et pourtant je continue à aimer ce que je fais, peut être parce qu'on a encore beaucoup à apprendre ensemble et à améliorer, beaucoup de chemin et encore l'espoir d'avancer…

Je ne sais pas conclure, et puis une petite réflexion doit-elle se terminer par une conclusion ?

Nadège