



Le journal de la  
FREM PACA

N°16  
Mars 2010

## Éditorial



Je me permets d'extraire du texte de Chloé que vous pourrez lire dans ce journal ces quelques lignes :

*« ...Je pensais au départ repartir avec des « modes d'emploi » tout faits ; je me rends compte que le métier d'enseignant, s'il est fait conformément au respect de l'enfant et à son évolution, nécessite une réflexion propre, que nous construisons au fil du temps et qui n'aboutit pas à une méthode générale et calquée sur tous mais plutôt à un état d'esprit...La pédagogie Freinet apparaît comme un apprentissage naturel, par un tâtonnement de la vie même par l'enfant, car la vie se trouve au sein de l'école...C'est par le tâtonnement que l'enfant va se découvrir et croître... »*

*Pour mettre en place cette pédagogie, il faut avant tout changer son état d'esprit, accepter de perdre le pouvoir « sur » en le partageant avec tous, accepter de ne pas tout contrôler, de ne pas voir de suite les résultats...Le professeur, dans la pédagogie Freinet, n'est pas là uniquement pour dispenser le savoir aux enfants, mais, avant tout, pour mettre en place les conditions nécessaires à son expression créatrice et sa valorisation personnelle. »*

L'essentiel n'est-il pas dit ?

De ce stage, où chacun est venu à des étapes très différentes d'un cheminement propre, chacun semble reparti satisfait et enrichi. C'est bien, qu'en effet, chacun a pu s'exprimer, y compris en écoutant, questionner et se questionner, échanger idées et pratiques, selon ses besoins, ses désirs, à ce moment de son tâtonnement, personnel et pédagogique... N'est-ce- pas cela, en fin de compte la pédagogie Freinet ? Une stagiaire ne relevait-elle pas au bilan l'adéquation entre le discours tenu et ce que nous vivions ? En renversant un « invariant pédagogique » de Freinet, on devrait pouvoir dire que « l'adulte est de même nature que l'enfant »...

Continuons donc. Et déjà avec ce numéro spécial. Il n'est pas une mémoire du stage, mais en donne des traces, sous la forme de comptes-rendus plus ou moins objectifs ou personnels, d'impressions, d'informations...Pour permettre aux présents de s'y retrouver un peu, et à ceux qui n'y étaient pas d'en avoir quelques échos...

Bonne lecture.

Jean-Michel

## Au sommaire

<b>Impressions de stage</b>	
<i>Anciens et modernes .....</i>	<u>4</u>
<i>Mon premier stage avec la FREM.....</i>	<u>4</u>
<b>Comptes-rendus des «fondamentaux»</b>	
<i>Présentation de la Pédagogie Freinet.....</i>	<u>7</u>
<i>La méthode naturelle et le tâtonnement expérimental.....</i>	<u>13</u>
<i>Expression- création.....</i>	<u>18</u>
<i>Coopération.....</i>	<u>22</u>
<b>Comptes-rendus des «ateliers»</b>	
<i>Atelier journal scolaire et correspondance.....</i>	<u>29</u>
<i>Travail individualisé – Groupe « Jean-Michel ».....</i>	<u>30</u>
<i>Travail individualisé – Groupe « Jacques ».....</i>	<u>31</u>
<i>Travail individualisé en collège.....</i>	<u>34</u>
<i>Travailler en équipe au collège.....</i>	<u>36</u>
<i>Le texte libre.....</i>	<u>37</u>
<i>Méthode naturelle de lecture-écriture.....</i>	<u>39</u>
<i>Les projets.....</i>	<u>40</u>
<i>Le texte libre en maternelle.....</i>	<u>43</u>
<i>Suite au « texte libre en maternelle ».....</i>	<u>45</u>
<i>Langues vivantes.....</i>	<u>46</u>
<i>La place du maître.....</i>	<u>47</u>
<i>Démarrer en Pédagogie Freinet et organiser sa classe.....</i>	<u>50</u>
<i>Créations- recherches mathématiques.....</i>	<u>54</u>
<i>Atelier danse avec Sylvie (pendant le marché de connaissance).....</i>	<u>57</u>
<i>Bilan du stage.....</i>	<u>57</u>
<b>Points de vue</b>	
<i>Le stage, vu par Chloé.....</i>	<u>59</u>
<i>Du côté de la résistance.....</i>	<u>73</u>
<b>Jeux</b>	
<i>Sudoku... pour Jackie.....</i>	<u>75</u>
<b>Recette</b>	
<i>Les muffins à la carotte.....</i>	<u>76</u>
<b>Contacts</b>	
<i>E-mails des participants.....</i>	<u>77</u>
<i>Contactez la FREM PACA.....</i>	<u>78</u>

**Ont participé à ce numéro:**  
*Régine et Marco, Sylvie, Pascale, Nadège, Marie-Pierre, Christophe,  
 Chloé, Jean-Michel, Céline, Manon, Brigitte*

*Pour ce journal a été utilisée la première police écolo, ecofont, dans laquelle les caractères sont truffés de petits trous, invisibles à l'impression, mais qui permettent d'économiser jusqu'à 20% d'encre. <http://www.ecofont.com>*

## Impressions de stage

### Anciens et modernes

L'accueil et le site furent remarquable à l'image des ateliers où "anciens " et "modernes" ont cheminé ensemble pour établir des passerelles entre les pratiques de chacun :

- La place du maître : à l'écoute, libéré de l'institution par sa connaissance des attentes sociales et politiques, le maître est capable de se taire, de gérer l'imprévu, de rendre toutes expériences possibles.

- Démarrer sa classe en essayant de mettre en œuvre les concepts Freinet repose sur la nécessité de construire un cadre avec les enfants pour les sécuriser.

Garder la leçon classique, ne pas tout démarrer en même temps revient à s'accrocher à une prise et à ne jamais la lâcher si les autres ne sont pas assurées : de la gestion de l'angoisse professionnelle.

- Les entrées:

- Les règles de vie découlant de la vie de la classe sont à construire au fil du temps.
- Les textes libres font avancer l'enfant si on lui propose de nouvelles formulations : faut il travailler le sens et passer à l'étude de la forme au risque de déposséder l'enfant ?
- La correspondance scolaire motive et modifie les comportements...
- Le plan de travail posé sur un triptyque : l'incontournable non négociable, le négociable et le libre.

(petite pause avec séance informatisée de calcul mental).

- la méthode naturelle et tâtonnement expérimental est plus un système qu'une méthode: ne pas empêcher le possible par des attentes d'adulte ou des peurs. La part du maître est renversée, sa place est d'intervenir sur le milieu en apportant la nourriture de terrain ; ce n'est pas d'apprendre aux enfants mais leur permettre d'apprendre. Il n'y a pas de contradiction entre programmes et pédagogie Freinet mais dans la manière de les aborder... Au maître de créer un outil de gestion pour savoir où en est chaque enfant.

Conclusion : ne pas tirer la plante mais nourrir son sol.

Un grand merci à Virginie, Nadège, Jacquie, Brigitte, Christophe, Jean Michel et Jacques Terraza... et à toute l'équipe du 84, 83, 06 et 13 des jeunes et moins jeunes

les passants du 13, Régine et Marco  
au plaisir de se revoir les 20 et 21 mars...

### Mon premier stage avec la FREM

Je vais être honnête... je n'étais pas très motivée pour participer à ce stage, mais je me suis forcée car engagée auprès du GD à faire le lien avec la FREM.

Comme j'ai bien fait !

J'ai passé quatre jours enthousiasmants avec des gens sympas, ouverts et bienveillants. J'ai vécu des moments coopératifs, enrichissants et bienfaisants.

Nous avons partagé nos pratiques et nos expériences et je me suis sentie rassurée sur

certaines de mes inquiétudes pédagogiques.  
Je me suis aussi bien amusée, j'ai beaucoup discuté.  
J'ai décidé de retour dans ma classe de proposer un marché des connaissances et une promenade mathématique suivie de créations maths.  
J'espère que nous partagerons nos expériences aux Joncas.

Sylvie



## Comptes - rendus des « fondamentaux »

### *Présentation de la Pédagogie Freinet*

En Pédagogie Freinet il n'y a pas une méthode, c'est plutôt un esprit. Freinet parlait de techniques, c'est une manière de concevoir l'école. Freinet trouvait l'école de son époque inefficace, génératrice d'échec.

Dans le système traditionnel, les choix sont faits par l'enseignant qui sait où il va aller à terme, qui guide le questionnement, c'est une pédagogie réductrice qui ignore la dimension affective, cela ne fonctionne pas car les enfants ne prennent pas tous le même chemin pour les apprentissages.

On n'apprend pas, avant de faire du vélo, les différentes parties de l'engin; de la même manière, avant d'apprendre à parler, on n'apprend pas les natures des mots...

Bernard Collot a développé toute une théorie selon laquelle on apprend à l'école toutes sortes de langages. Il cite l'entraîneur de l'équipe de France de handball où on joue d'abord, on explicite ce qui ne va pas et on essaie d'améliorer.

De même l'enfant s'investit dans un projet : il veut faire du vélo pour aller se promener avec les copains, ou en balade avec ses parents...

Freinet a toujours gardé à l'esprit les apprentissages naturels, a ressenti le besoin de tâtonner, expérimenter, communiquer, exprimer...

En Pédagogie Freinet on va effectuer un renversement, on va travailler en fonction d'activités vivantes dans les domaines des apprentissages et de la dimension sociale du groupe classe.

Un apprentissage réussi est intériorisé, nous change en profondeur, on s'approprié quelque chose, c'est un acte qui nous implique globalement avec tout notre affectif. On apprend ce qui nous enrichit, intéresse, fait sens pour nous. En Pédagogie Freinet on part d'un projet personnel qui fait sens pour l'enfant. C'est quand on en a besoin, quand on est prêt à le faire, pas tous en même temps (exemples : parler, faire du vélo, la propreté...). On apprend chacun avec ses propres démarches (tâtonnement expérimental : accompagner et soutenir l'enfant dans le chemin qu'il a pris pour avancer, on est donc amené à individualiser son travail). C'est parce qu'on interagit avec l'enfant qu'il apprend à parler (on lui parle, on parle avec lui, on le corrige...).

Deuxième interaction : on vit dans un milieu socialisé et on vit à l'intérieur du groupe. Les activités d'échange et d'expression sont essentielles. Il y a toujours présentation au groupe, aller- retour et enrichissement, même pour un travail « individuel », qui n'est pas en collectif (seul ou par petits groupes). En classe, il y a une alternance de temps de travail personnalisé, de travail collectif, de synthèse a posteriori (bilan de ce qui a été vu). On sait aujourd'hui qu'on apprend beaucoup en observant, on a l'impression que certains enfants ne font rien mais au final ils savent faire.

La vie du groupe conduit à l'élaboration des règles, qui découlent de la vie de classe.

La réunion des enfants (conseil coopératif, conseil d'enfants, conseil de classe...) est un organe essentiel de la vie de la classe, permet l'organisation de la classe, la gestion des conflits et des félicitations... Leur récurrence dépend de chaque classe et du niveau des enfants.

Le quoi de neuf est un moment de présentation ou d'information. Il peut être quotidien, mais cela dépend aussi de chaque classe (enfants et enseignant).

La Pédagogie Freinet n'a pas de cadre spécifique.

Le maître est moins dans une relation autoritaire mais dans une relation médiatisée : on fait partie du groupe, on respecte les mêmes règles, mais on est l'adulte de la classe donc on a un droit de veto pour ce qui n'est pas autorisé en classe. Le maître enrichit le milieu.

La dimension politique de la Pédagogie Freinet : notre finalité est que les enfants soient des citoyens, on ne peut pas éduquer à la citoyenneté autrement qu'en la faisant vivre au sein de la classe. Ce n'est pas dans l'air du temps.

Christophe : l'entraîneur propose aux joueurs de s'amuser ce qui développe leur côté créatif et leur permet de bien jouer. N'est-ce pas parce qu'ils ont d'abord beaucoup travaillé la technique qu'ils peuvent ensuite s'amuser ?

Lætitia : ils commencent par jouer.

Philippe : c'est d'abord un jeu, il n'y a pas de vocation à ce qu'ils soient tous des joueurs de haut niveau, l'essentiel est qu'ils se fassent plaisir et jouent.

Lætitia : c'est comme pour l'apprentissage de la musique : il y a quelques années, on apprenait d'abord le solfège, puis l'instrument ; maintenant c'est parfois l'instrument par le jeu et en même temps, petit à petit, le solfège.

Brigitte : on n'a pas la dimension de compétition dans la Pédagogie Freinet.

Philippe : c'est assez propre au handball.

Jean- Michel : l'exemple de Collot est amusant. Le problème posé par Christophe est différent. C'est le même genre d'idées que les exercices de déblocage (jeux et exercices pour amener à l'écriture). On raisonne toujours comme si on fonctionnait tous de la même façon. Il y a des enfants pour qui des exercices de déblocages sont nécessaires, comme des exercices techniques, mais ce n'est pas une généralité et il ne faut pas en faire une généralité.

Marc : il n'y a pas toujours des experts, mais le groupe permet de se dépasser (exemple : équipe de rugby d'Afrique du Sud).

Cédric : les enfants font beaucoup d'exercices d'entraînement dans nos classes, de manières différentes.

Virginie : ce n'est pas parce qu'on a des outils Freinet dans la classe qu'on travaille en Pédagogie Freinet. Tout dépend comment les outils sont utilisés.

Sylvie : les fiches d'entraînement sont importantes.

Lætitia : comme on n'apprend pas tous de la même manière, il faut faire varier les travaux, la difficulté est de regrouper.

Jean- Michel : il y a une très forte cohérence de la Pédagogie Freinet qui repose sur des principes fondamentaux très clairs qu'on retrouve partout. On peut ne pas faire de conseil ou de quoi de neuf institués, mais travailler dans l'esprit de la Pédagogie Freinet, car il y a de l'expression dans la classe (les enfants peuvent s'exprimer et sont écoutés), il y a une gestion et une auto- organisation de la classe pour que les activités puissent se faire dans un certain ordre et soient accessibles à tous. La Pédagogie Freinet ne se

repère pas à travers une technique.

Exemple : l'imprimerie introduite par Freinet dans l'école, qui prend en compte l'expression de l'enfant et la met en valeur, puis la diffuse, est révolutionnaire. Mais on peut utiliser cette technique de manière despotique.

Marie- Noëlle : Si un enfant refuse de faire un exercice proposé par exemple pour éviter une confusion entre a et à, que faire ?

Virginie n'a pas de réponse toute faite. Elle a proposé à une élève de ne faire que ça sur son prochain plan. Avec d'autres, elle passe.

Nathalie : il peut y avoir une peur, un problème de temps.

Virginie négocie en fonction de chaque enfant.

Jean- Michel : exercice de remédiation à quoi ?

Virginie : à une difficulté très scolaire, après avoir essayé plusieurs pistes.

Jean- Michel : l'enfant accepte de se corriger, c'est l'exercice qu'il refuse.

Elvire : les enfants y travaillent par petits groupes, l'activité peut aussi être différée.

Jean- Michel pose le problème de l'apprentissage : est-ce que lui donner des exercices d'entraînement que je conçois pour l'aider à résoudre vont vraiment l'aider ou est-ce que ça ne va pas lui compliquer plus les choses ? On fonctionne à partir de ce qu'on imagine être le fonctionnement de l'élève. Si un enfant refuse ce que je lui propose avec de bonnes intentions, dans une classe traditionnelle, je suis tout aussi démuné.

Philippe : dans le secondaire, on peut différer, par exemple en recevant les élèves en dehors de la présence de l'enseignant (refus parce qu'il déteste le prof, qu'il a peur de se tromper, qu'il veut embêter ses parents...) ou en dehors du groupe classe.

Brigitte : à propos du cadre, les classes Freinet qui fonctionnent bien ont un cadre, mais la différence est que ce cadre est créé avec les enfants. Les enfants ont besoin de sécurité, et ils la trouvent dans ce cadre. Chaque matin, il y avait dans sa classe un temps de préparation de la journée (même s'ils savent ce qu'ils ont à faire) qui les aidait à commencer à travailler. Les plans de travail aussi les sécurisent et permettent à l'enfant et l'enseignant de savoir où chacun en est.

Lætitia : le cadre ne fonctionne que quand il est créé avec les enfants.

Julie : ce qui gêne Christophe est l'idée que les enfants sont créatifs parce qu'ils ont fait beaucoup d'exercices avant. En cycle de danse, c'est difficile d'appréhender son image, il y a alternance entre la création et le besoin de demander des idées (copie, imitation). Ils se nourrissent de ce qui est montré par l'enseignante, les copains, pour en faire leur création. C'est facilement démontrable aux parents.

Christophe : il peut être important de passer par le pastiche avant d'arriver à sa propre création.

Stéphane : on a besoin d'avoir un cadre. Comment commencer ? Comment arriver le 1er septembre ?

Virginie : il ne faut pas tout démarrer en même temps. On fonctionne en traditionnel et on met en place un élément, celui où on se sent bien, et peu à peu ça fait tâche d'huile, les autres s'ouvrent.

Cédric : tu peux fonctionner sans règles de vie au début, et les règles s'établissent quand elles sont nécessaires (pas forcément négatives).

Céline : cette année elle a pris une classe unique avec des enfants qui avaient toujours fonctionné en traditionnel. Elle a commencé avec les fichiers PEMF, a travaillé par petits groupes pour expliquer le fonctionnement des fichiers et des plans de travail, de façon assez fermée, et ça s'est ouvert petit à petit. Ça les rassure au démarrage.

Jean- Michel : on est au cœur de la Pédagogie Freinet dans ce que dit Julie. L'enfant se construit avec ce tâtonnement expérimental. L'apprentissage de l'enfant s'inscrit dans un certain dynamisme (« de la vie » disait Freinet), qui fait sens par rapport à lui. Cela n'empêche pas de faire des exercices systématiques si ça les aide (peut-être 20% des enfants) sans qu'ils s'adressent obligatoirement à tous. Il y a une certaine conception de l'apprentissage au sein de la Pédagogie Freinet.

En tant qu'instituteur, Jean- Michel a tout changé du jour au lendemain (après avoir beaucoup lu, s'être beaucoup documenté, avoir réuni tous les outils). Il a commencé à être un instituteur Freinet quand il a été prêt à modifier son cadre de travail. En tant que prof de philo, il a démarré comme tous les autres professeurs, avec un cours. C'est la capacité toute intérieure d'écoute, d'attention, de disponibilité, qui fait qu'on est prêt à remettre en cause ce qu'on a mis en place. Peu à peu, par leur expression, leurs interventions, les enfants ont « grignoté » le temps de cours. L'ordre naît dans une classe singulière avec des enfants singuliers et un enseignant singulier. Les techniques ne suffisent pas à faire la réussite d'une classe.

Cédric : quand on commence et qu'on va voir des classes Freinet, cela fait un peu peur de voir l'organisation. Ça paraît impossible d'y arriver. L'organisation paraît un peu lourde. Si je veux mettre en place une Pédagogie Freinet dans la classe, je peux commencer par modifier mon attitude, il y a d'abord un état d'esprit à avoir. Ce qui circule dans la classe est différent : pouvoir profiter de ce que font les autres, pouvoir copier ce que fait un autre, pouvoir travailler ensemble.

David : en début d'année, il y a une histoire de la classe qui permet de partir sur des outils et techniques qui nous font sens. David a observé la classe de Brigitte, où tout était organisé, très cadré, il y a aussi une question de posture, un état d'esprit par rapport à l'enfant quand il vient poser une question. Il a envie d'aller sur un double ou triple niveau, pour que l'histoire de la classe perdure.

Nathalie : l'appartenance est importante.

Fabien était présent au stage démarrer de Saint Hilaire de Riez. Le discours dominant était de ne pas tout changer d'un coup, mais il y a d'autres discours contraires. Un ancien de l'ICEM lui a demandé « Qu'est-ce que toi, tu as envie de changer ? » et c'est à partir de là qu'on peut travailler. Quand on visite une classe où il y a quelques éléments de Pédagogie Freinet, ça rassure, plus que d'aller dans une classe qui a un fonctionnement Freinet.

Jean- Michel : quand tu vas dans une classe « monument », tu n'y vois que ce que tu peux y voir. Les enfants et les enseignants n'y sont pas différents, par rapport à l'activité des enfants, ce n'est pas inaccessible, parce que la Pédagogie Freinet est fondée sur le bon sens et la réalité de ce que sont vraiment les enfants.

Stéphane : même si on change tout d'un coup, il faut rester à l'écoute des enfants pour adapter la classe en fonction de leurs remarques.

Julie : quand elle a remplacé Géraldine, elle a dit aux enfants : « ça, pour l'instant, ce n'est pas possible pour moi, parce que je ne suis pas Géraldine ». Petit à petit, à sa façon, le fonctionnement s'est ouvert, les enfants ont beaucoup expliqué aussi. Les enfants peuvent s'adapter à plein de choses quand on les leur explique.

Lætitia utilise l'heure de vie de classe pour le Conseil, avec deux règles : on ne se moque pas, et on ne parle que quand on a le bâton de parole. Cela a bien fonctionné pendant plusieurs mois, mais en janvier il y a eu des gênes (trop d'idées fusaient). Il a été décidé qu'à trois gênes on était exclu du Conseil, puis elle a dû faire attention car elle en a eu une! Dans la classe, il y a une statue de hérisson ; les enfants ont voulu le refaire et elle les a obligés à aller vers quelque chose de créatif, elle aurait dû, avec le recul, les laisser aller là où ils voulaient pour qu'ils aboutissent, quand ils seraient prêts, à la création.

Cédric : les conseils donnés de ne pas tout démarrer, sont pour éviter que tout s'essouffle, car c'est beaucoup plus difficile de se reprendre.

Elvire : a voulu tout de suite essayer beaucoup de choses, il y a un prix à payer car des inspecteurs sont un peu opposés à cette pédagogie.

Céline a tout changé de retour de son premier stage, et c'est très difficile, mais il faut tenir.



David : commencer par les outils, bien choisir les mots pour les présenter aux parents en début d'année (exemple : le quoi de neuf).

Jacque : Ce que dit Céline fait écho à l'importance des Groupes départementaux, pour avoir au sein du groupe des collègues qui peuvent nous aider, tutorer, regonfler, partager leur expérience, venir en classe (pour les personnes disponibles).

Régine : son inspecteur lui dit qu'il faut mettre les enfants en situation de réussite, donc leur proposer des projets qu'ils peuvent réaliser.

Céline : Quand un groupe d'enfants a un projet et qu'un enfant veut l'abandonner, elle leur demande de s'engager jusqu'au bout. Par exemple : le plan de la classe en 3D par des CM2, qui commencent à trouver ça trop dur (calcul d'échelle...).

Geneviève : Qu'est-ce qu'on met derrière le projet ?

Régine : n'as-tu pas surévalué leurs capacités ?

Céline : ils en ont les capacités, mais ça leur prend beaucoup de temps.

Virginie : tu peux leur demander de réduire l'espace à représenter (une partie de la classe).

Lætitia : pourquoi ne pas leur proposer d'avoir la possibilité d'abandonner un de leurs projets (s'il y en a plusieurs dans l'année) ?

Jacquie : tu peux les aider pour arriver à un produit fini, ou demander l'aide d'un parent qui s'y connaît.

Jean- Michel : l'échec est constructif et positif, il ne faut pas se l'interdire.

Un projet, qu'est-ce que c'est ? À quoi ça sert ?... Cela mériterait d'y travailler en atelier. Cela concerne ceux qui sont tout à fait débutants, car ça nous fait réfléchir sur ce que nous faisons.

Nadège

### ***La méthode naturelle et le tâtonnement expérimental***

Jean- Michel : en transition avec la présentation de la Pédagogie Freinet, il a retrouvé l'anecdote concernant une inspectrice canadienne qui visitait toutes sortes de classes et demandait à Freinet pourquoi il y avait autant de choses différentes dans les classes visitées. Dans toutes les classes, il y avait de la création, de l'expression libre, une vie coopérative, une certaine vie qui règne dans la classe et permet aussi une entraide entre les enfants.

Freinet n'est pas parti de la théorisation, il est confronté à la difficulté (ce qui marche ou pas), il expérimente une nouvelle forme de travail en forme de réponse à ce qui ne marche pas, qui contribue à changer le fonctionnement des enfants. Il écrira ses textes importants pendant la guerre, quand il sera obligé de s'arrêter de travailler parce que prisonnier. Il est praticien.

La théorisation à laquelle il arrive quand il réfléchit à ses pratiques est une théorie de l'apprentissage et une pédagogie paradoxale.

Le tâtonnement expérimental n'est pas que les essais et les erreurs : dans les processus d'apprentissages, ce sont les processus de la vie qui sont à l'œuvre. Freinet réfléchit beaucoup au niveau du bon sens, contre les théories contemporaines de l'apprentissage, qui n'est pas quelque chose de simple. Le processus d'apprentissage est vivant (comme Piaget). Freinet insiste sur l'idée de vie, la complexité de l'apprentissage est considérée comme un processus vivant et complexe. Le tâtonnement expérimental est l'idée que l'apprentissage est un processus global, profond, c'est nécessairement l'individu dans sa globalité (avec ses émotions, l'ensemble de ce qu'il est) qui intervient.

Or l'école prétend fonder l'enseignement sur une logique des savoirs constitués : si nous savons déjà, nous sommes en mesure d'instaurer des disciplines, des programmes, des démarches. Mais ce n'est pas la logique de la vie.

Le tâtonnement expérimental est une transformation de l'individu à partir de son milieu. La façon dont on doit considérer son travail s'en trouve profondément modifiée.

Alors que scientifiquement on sait l'importance de l'affectivité, ce n'est pas pris en compte par l'école.

La méthode naturelle se présente aussi contre quelque chose.

Ce n'est pas une méthode, car une méthode est imposée à tous par l'enseignant. Alors que la méthode naturelle prend en compte la singularité de chacun, pour chacun de manière différente. Elle n'est pas naturelle parce qu'elle s'inscrit dans la société.

Ce qui est indiqué par « méthode », c'est ne pas laisser les enfants livrés à eux-mêmes, la part du maître est importante mais différente. Il y a une démarche, une cohérence : par quelque bout qu'on le prenne, on retombe toujours sur les mêmes choses parce que tout est lié. En ce sens on peut s'autoriser à parler de méthode.

C'est « naturel » car on se fonde sur les processus du vivant, imposés par la nature. Nous apprenons comme nous pouvons apprendre, en fonction de notre système nerveux central, selon certaines lois de la nature avec ses démarches propres.

Freinet voit la facilité avec laquelle l'enfant apprend à parler dans son milieu, hors du milieu scolaire, qu'il réussit et apprend bien. Réussirait-on à apprendre à parler aux enfants si on le faisait comme l'apprentissage de la lecture ?

Les conditions de ces apprentissages naturels sont :

être dans un milieu où ce qu'il va apprendre existe déjà et fait sens,

qu'il perçoive consciemment ou inconsciemment qu'il va grandir, s'enrichir

le développer à son rythme et sa démarche, comme il peut le faire et le souhaite

être accompagné dans son apprentissage, pas sanctionné ni noté, mais encouragé et félicité.

Une fois vues ces conditions, comment les mettre en œuvre au niveau de l'école ? C'est là qu'on s'aperçoit que la part du maître est renversée : c'est celui qui intervient sur le milieu au lieu d'intervenir sur l'enfant (on ne tire pas sur une plante pour qu'elle pousse ; si on donne à la plante de façon artificielle ce dont elle a besoin (engrais...) elle ne poussera pas bien ; en revanche si le jardinier nourrit le sol, la plante poussera). Ce n'est pas l'enseignant qui apprend, les enfants trouvent dans leur milieu ce qui leur permet d'apprendre. Le travail du maître est d'enrichir ce milieu.

La méthode naturelle consiste à permettre à l'enfant de construire ses propres apprentissages. La question essentielle est de savoir quelle est la place du maître, qui est remise en cause. On est toujours dans cette idée ancienne que nous sommes responsables de ce qui se passe (on ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif, mais nous n'avons pas à donner soif au cheval). On ne devrait pas avoir à chercher à motiver les enfants. Si un milieu est suffisamment riche (liens sociaux créés dans la classe et avec les correspondants, possibilités d'agir sur les matières pour créer et s'exprimer), il n'y a pas lieu de motiver l'enfant.

Il n'y a pas d'ambiguïté à employer le mot « système », car tout se tient.

Jacques : une méthode peut être formulée, on peut la vendre comme un prêt à porter.

Fabien : comment concilier la méthode naturelle et les exigences officielles concernant les programmes ?

Sylvie : ce n'est pas une angoisse de débutant... on l'a toujours. Les exigences sont de

plus en plus lourdes.

Christophe : on a moins cette angoisse quand on a les enfants pendant plusieurs années, ça nous laisse plus de temps.

Jean- Michel :

Il n'y a pas nécessairement contradiction entre ce que l'enfant va apprendre naturellement et les programmes, qui portent pour une bonne partie sur la maîtrise de la langue et les concepts mathématiques fondamentaux, que les enfants dans un milieu riche construisent en profondeur. Il y a de grandes chances qu'un enfant maîtrise mieux la langue dans une démarche d'apprentissage fondée sur les activités qui ont du sens pour les enfants. L'enfant qui a appris à lire en fonction de ses besoins a d'ailleurs un rapport à la lecture plus fort.

A partir du moment où l'essentiel existe dans la classe, que c'est en place (expression libre, échanges, vie coopérative), on peut faire une leçon très traditionnelle en fin d'année. La méthode n'a aucune importance, c'est la place qu'on lui donne.

Marjolaine : le chantier outils a réalisé un CD Rom Le classeur de Français éditions ICEM avec une analyse des programmes de français au primaire par rapport à la pédagogie Freinet.

Véronique : il vaut mieux bien connaître les instructions officielles, puis cocher au fur et à mesure ce qui sort, et à la fin de l'année on peut faire une leçon traditionnelle sur ce qu'on n'a pas vu.

Céline : exemple avec les créations mathématiques qui permettent de balayer l'ensemble du programme.

Sylvie : il ne faut pas s'interdire des choses.

Elvire s'est demandé s'il fallait afficher le programme et le montrer aux enfants, pour qu'un tel prépare un exposé sur tel ou tel point.

Sylvie a préparé un tableau avec tous les points du programme d'Histoire- Géographie - Histoire des Arts avec un exposé à choisir obligatoirement dans la liste (les autres sont libres), tous les exposés étant accompagnés d'une fiche mémoire que tous rangent dans le classeur.

Céline a construit un tableau avec tous les points du programme du cycle pour que les enfants cochent ce qu'ils savent faire et ce sur quoi ils veulent travailler. Les instructions sont reformulées pour être lisibles (avec des mots d'enfants). Elle le mettra en place à la rentrée de février.

Régine : progression affichée officiellement dans la classe avec le programme obligatoire de l'année. L'enfant sait ainsi tout ce qu'il aura à faire. Les progressions sont échangées entre collègues.

David : Régine est dans un lycée professionnel avec une technicité à apprendre, le programme semble inévitable. Du CP au CM2, qu'on fasse un exposé sur l'Égypte ou les Romains, le sujet importe peu. L'important est que soit mis en place dans la classe un système où l'enfant prenne le risque de présenter quelque chose aux autres. David a eu du mal à mettre en place l'enseignement de l'Histoire (c'est fonction de notre propre histoire) à cause de zones d'ombre qui empêchent les enfants de certaines origines à trouver leur place. C'est bien de connaître le programme, mais l'important est de savoir

pourquoi on met certaines choses en place.

Jean- Michel : il faut être capable de mettre les choses à leur place et de les hiérarchiser. On est vraiment efficace quand c'est clair dans sa tête. C'est très difficile d'extirper de nous les représentations scolaires que nous avons. Il faut apprendre que l'enfant qui vit, c'est parce qu'il vit et est en interaction avec les autres qu'il apprend. L'affichage des programmes dès le début est le signe pour les enfants que le plus important c'est ça, que la démarche traditionnelle est là. Si on y accorde l'importance que ça n'a pas, on prend le risque de tomber dans une scolarisation de la pédagogie Freinet. On arrive malgré soi à une certaine routine scolaire qui redevient traditionnelle.

Par la communication, l'expression, l'enfant va apprendre, mais cela n'interdit pas que les leçons viennent dans un second temps, quand les enfants auront intériorisé que ce n'est pas le plus important, que l'essentiel n'est pas occulté par le programme. Le plus important en méthode naturelle est de ne pas empêcher.

Lætitia : par rapport à l'affichage des programmes, elle a peur que ça tétanise les enfants face à ce qu'ils ne savent pas encore. De plus les enfants ne comprennent pas l'abstraction des termes des programmes. Elle aimerait mettre quelque chose en place : une balade arts plastiques pour voir tout ce qu'on peut en tirer avec des enfants (mercredi après-midi).

Fabien : l'affichage des programmes pose des problèmes : risque pour l'enseignant que ce soit ce qui compte avant tout, risque pour l'enfant qui n'a pas tout travaillé de se sentir dévalorisé.

Brigitte : en particulier en classes multi-niveaux, les enfants vont souvent au-delà des programmes, il ne faut donc pas s'angoisser.

Pascale essaie de mettre en place les ceintures Pidapi avec des connaissances progressives. Ça la rassure pour évaluer, mais les enfants s'en moquent, ça ne les freine en rien. Ils savent ce qu'on attend mais il n'y a pas de course à la ceinture, ça n'a pas mis un frein à leur envie de faire autre chose.

Céline a plus de mal à concevoir qu'on puisse apprendre autrement en Histoire ou géographie. Elle a organisé une semaine Histoire, où ils se sont ennuyés, même s'il y a eu un produit fini. En géographie, c'est très traditionnel.

Sylvie : il y a des cahiers de brevets avec des compétences pour chaque enfant dans chaque discipline. Il n'y a pas de pression pour « tout terminer », mais il peut y avoir la pression des parents, que Sylvie rencontre régulièrement. En Histoire, il y a le passage obligé par un exposé imposé, mais après ils proposent des exposés ou ateliers sur ce qu'ils veulent. Par rapport à ce qu'on est, ce qui nous hérisse, on peut avoir du mal à accepter (par exemple une chanson avec des gros mots, des paroles déplacées « pas pour des enfants »). Par exemple, ce que véhiculent les cartes de catch à la mode en ce moment.

Jacques : Comment concilier programmes officiels et Pédagogie Freinet ? Les programmes sont élaborés en fonction des choix politiques de nos élus (députés). On est à l'école pour apprendre. L'apprentissage passe par un certain nombre de normes, de règles, qui constituent un savoir auxquels les programmes n'échappent pas. Il n'y a pas de contradiction. Aller au-delà peut poser un problème de temps. Aller en deçà, est-ce préjudiciable pour les enfants (à part le temps perdu) ? C'est dans ce raisonnement qu'il faut s'inscrire. On ne peut pas enseigner si on n'est pas serein, à l'aise, bien ; l'angoisse

se reporte sur les enfants alors qu'il doit être à l'école en sécurité. On ne peut pas se placer dans un esprit de compétition. Il faut fouiller les contenus, bien connaître les programmes, voir ce qu'il y a derrière pour l'enseignant et ainsi le guider dans la connaissance, le laisser tâtonner mais rester un « recours- barrière » (pas vers des impasses). On apprend à l'enfant à gérer cette contradiction, car si on sait ce qu'il y a derrière, (exemple : relation sujet- verbe, quelque chose d'abstrait, déconnecté du sens) alors on peut amener l'enfant à prendre conscience de cette abstraction que l'enfant va s'approprier peu à peu (cela peut durer des années, on est dans un processus continu). A travers une organisation divisée de l'école, on gère des processus continus. Être serein permet à l'enseignant une efficacité du geste.



Marco : il ne faut pas oublier que tout sera revu au premier semestre en Sixième, il faudrait pouvoir faire une liaison CM2- 6ème dès le mois d'octobre pour poser les enfants et leurs parents. Pour l'instant, c'est vécu comme une cassure.

Virginie : pistes de travail : les programmes sont affichés avec une petite police pour prendre moins de place, ce qui est fait est surligné, et en fin d'année ce qui n'a pas été travaillé est vu rapidement pendant deux semaines lors d'un stage Sixième (2heures par jour). Pour la géographie, cette année elle se fait plaisir en lisant le tour du monde en 80 jour, avec à chaque fois recherches sur les lieux visités.

Jean- Michel :

Céline a essayé de transposer dans sa classe ce qui marchait bien dans la classe de Jean- Charles et ça n'a pas fonctionné, c'est normal car ce n'est pas la même classe. Pour l'instant, si elle ne peut pas travailler autrement en géographie, eh bien elle travaille traditionnellement, ce n'est pas un problème. La façon dont ils apprennent leur est propre, ils vont en profiter plus ou moins et vont aussi apprendre par d'autres biais. En parallèle, ils écrivent des textes libres.

A propos de ce qu'a dit Jacques: les processus d'apprentissage sont inconscients. Nous fonctionnons sur une logique de savoirs constitués, qui sont un aboutissement. En français comme en mathématiques, c'est une affaire de relations, de structures, ce sont

les mêmes zones qui apparaissent dans les deux cas. En revanche, la grammaire en tant que système conscient de relations pensées, n'est pas possible naturellement car c'est du métalangage. Il faudrait l'enseigner au niveau universitaire. Ce qui est important est de leur permettre de s'appropriier les différents langages.

Claire : comment garder une trace de ce que fait chaque enfant ? Voir ateliers sur le travail individualisé.

Geneviève : les enfants vont quand même aller au collège, il y a un gouffre entre les deux. Dans un très grand nombre de cas, il n'y a pas de liaison. Comment fait-on ce passage ?

Dominique : le gouffre est peut-être dans la relation entre les professeurs et les élèves (pas les enfants).

Nadège

### **Expression- création**

La préparation de l'intervention a conduit Sylvie à se mettre à la place des enfants qui doivent présenter un exposé, ce n'est pas évident, surtout quand on passe après l'exposé brillant d'un autre enfant (Jean- Michel). Dans un groupe, il y a des personnes qui arrivent plus ou moins à théoriser. Et on a plus ou moins l'habitude (selon la formation qu'on a eue enfant).

*Article 13 des Droits de l'enfant :*

*1.L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.*

*2.L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires :*

*a) Au respect des droits ou de la réputation d'autrui ; ou*

*b) À la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.*

Il y a dans cet article un condensé de toutes les formes d'expression et création qu'on trouve dans nos classes. Il est important d'y lier la confiance (en l'enfant, en ses capacités). Notre rôle est de permettre cette création et expression. L'enfant a sa propre vie, il a accumulé des expériences. On doit l'accueillir dans sa diversité, être capable de l'écouter. Il faut mettre en place des lieux de parole, coins de regroupements ou réunion confortables (disposition matérielle), installer des lieux de création provisoires ou permanents, et laisser du temps. Instaurer des temps collectifs et individuels. Le maître est le garant de cette qualité d'écoute, de respect, le garant des règles qui permettent de bien vivre ensemble. L'expression libre se fait dans un cadre bien précis (pas de spontanéisme). L'ambiance, l'écoute, la confiance favorisée, le respect (des enfants entre eux, adulte- enfants) sont très importants.

Différents temps d'expression :

**Orale :**

- l'entretien du matin, le quoi de neuf, moment très important qui fait le lien entre l'enfant qui arrive avec sa vie propre et l'enfant dans la classe. On peut le mettre en place en démarrant. C'est un temps de parole libre, pas utilisé pour en faire des séquences de langage, où l'adulte n'intervient pas. Il y a un déroulement institutionnel, rituel, où l'enfant dit « je ». Il permet l'émergence de comportements citoyens. Il permet d'amener son quotidien dans la classe. C'est un tisseur de lien, un fondement de la coopération dans la classe.
- Le conseil (réunion coopérative). On peut le mettre en place en démarrant. C'est un moment où les enfants peuvent s'exprimer, dire ce qu'ils ressentent, faire des propositions. Il peut prendre diverses formes. Un enfant qui a un comportement violent est pris en compte dans le conseil. C'est un outil de gestion de la classe.
- Les exposés
- Les temps de communication et de présentation aux autres
- Les débats. Dans la classe de Sylvie, il y a une boîte avec les sujets proposés par les enfants et un est tiré au sort. L'enfant qui l'a écrit le présente.

**Écrite :**

- le texte libre, les créations poétiques, les enquêtes, les affiches, les comptes rendus de réunions, des règles de jeux, ...

**Scientifique :**

- créations mathématiques, créations scientifiques, ...

**Graphique :**

- dessin, collage, peinture, ...

**Gestuelle/ corporelle :**

- danse, théâtre, mime, ...

**Sonore :**

- chant, création sonore, ...

Nathalie : concernant le conseil d'enfants en maternelle, peuvent-ils différer ?

Léonard : on peut le faire quand ça vient.

Jacque : le conseil peut être hebdomadaire, l'enseignant écrit les petits papiers. Différer

peut tuer certains petits conflits dans l'œuf.

Fabien : quelles différences entre le conseil et le débat ?

Sylvie : pour le conseil, les propositions concernent la vie de la classe, l'organisation matérielle, les sorties à prévoir, les félicitations ou les plaintes. Ça doit toujours être signé. Le débat est un sujet dont ils veulent parler entre eux (exemples : les parents séparés, l'argent de poche...).

Jean- Michel : l'expression a une place fondamentale. « Lorsqu'on est reconnu », expression de Freinet, évoque une condition fondamentale pour que la classe fonctionne. Permettre que l'expression existe, ce n'est pas de la spontanéité, et ça n'arrive que lorsque l'enfant se sent en confiance là où il est. Le véritable projet est celui par lequel l'enfant va pouvoir se réaliser. En s'exprimant, l'enfant prend plus confiance. Nous nous construisons par rapport aux autres, par rapport à l'image que l'autre nous renvoie de nous. C'est à partir de l'expression que les choses vont se construire. C'est là la différence entre pédagogie institutionnelle et pédagogie Freinet.

Faire confiance aux potentialités de l'enfant, sachant qu'il faut du temps (peut durer une année scolaire...), c'est considérer qu'à travers ses moyens d'expression l'enfant apprend. Lui faire confiance, c'est changer nos représentations dans notre tête.

Pascale : en ce qui concerne le temps, il y a des enfants extrêmement inhibés en classe, qui ne se saisissent d'aucun moyen d'expression, quel qu'il soit.

Sylvie : chacun trouve au moins un domaine où s'exprimer.

Jacque : la notion de temps, pour l'adulte, il faut être patient pour que le fonctionnement se mette en place, que les enfants se sentent suffisamment à l'aise pour dépasser les banalités comme « Ce matin je me suis levé, j'ai déjeuné et je suis allé à l'école », que quelqu'un apporte quelque chose qui serve d'exemple...

Lætitia : l'appareil photo les décoince beaucoup, ils se saisissent de plein de choses, la narration, le tableau, le travail de groupes...

Jean- Michel : il avait reçu une enfant d'une autre classe en CP-CE1 qui n'avait pas appris à lire. Du premier au dernier jour, elle est restée assise sur sa chaise et a fait du découpage. Jean- Michel avait l'accord des parents. Elle était contente de venir, calme (alors qu'elle était violente auparavant). Au final, elle avait appris à lire et appris beaucoup des choses qui se sont passées dans la classe. Elle avait été acceptée par le maître et les autres enfants. Elle a eu par la suite une scolarité tout à fait normale. On ne peut pas imposer à un enfant de s'exprimer, mais à un moment il s'exprime.

Virginie : l'article 13 pose problème si on va à l'extrême. Si l'enfant décide de s'exprimer par exemple avec des propos racistes, que faire ?

Sylvie : dans ce cas précis, on peut en parler avec l'enfant et ses parents, il y a eu un rappel à la loi. Un enfant de sa classe (qui ne voulait pas s'asseoir à côté d'un maghrébin) a entendu le copain à qui cette attitude a fait de la peine.

Jean- Michel : il faut distinguer les niveaux. Discuter en classe d'opinions racistes, sexistes... est une chose différente que publier un article raciste dans le journal. On prend l'enfant tel qu'il est, avec ses opinions, qui sont le reflet de son histoire. C'est une réalité qui existe. En Terminale en classe de philo, en fin d'année, on peut avoir des réalités qui émergent telles que le père battant sa femme et l'enfant trouvant ça normal. À ce moment- là, si je me réfugie derrière la loi, je n'affronte pas le problème. Je n'ai pas

non plus à moraliser. L'enfant exprime l'idée qui vient peut-être de son milieu, l'important est, au niveau du groupe, qu'on en discute (débat philo). Il ne s'agit pas de culpabiliser autrui (leçon de morale qui ne permettrait pas de modifier son opinion). Par contre la discussion avec les autres va permettre un cheminement personnel, ou par exemple si l'enseignant s'assoit souvent à côté de l'enfant maghrébin, les choses vont changer.

Lætitia : il y a dans la classe coopérative le lieu du débat, idéal. D'autant plus si les autres enfants ont remarqué certaines opinions. Freinet, en publiant le rêve d'un enfant de tuer le maire, a provoqué son propre départ de l'école.

David : rappeler la Déclaration des Droits de l'Homme, réfléchir à l'identité nationale et les origines.

Fabien : l'an dernier il était psychologue stagiaire dans un centre recevant des enfants psychotiques, dont un raciste (ainsi que ses parents qu'il a reçu), qui refusait d'assister à un atelier animé par un maghrébin. Il lui a proposé d'assister à un temps d'atelier, et s'il sentait que l'animateur le traitait différemment il pouvait arrêter. Ça s'est très bien passé jusqu'à la fin de l'année.

Julie : on ne se cache pas derrière la loi, la loi est la même pour tous. Parfois les enfants ont besoin de provoquer, de dire ce qu'ils entendent (en le pensant plus ou moins). Si on n'a pas le droit d'en parler, on a le droit de le penser quand même.

Jean- Michel : on n'a aucune prise directe sur ce que pensent les enfants. Une personne ne sera disponible pour accepter l'autre que lorsqu'elle commencera à être reconnue. Le groupe, avec toute la dédramatisation, la médiation, apportera des éléments pour lui permettre d'évoluer.

Virginie : la médiation de conflits. Les livres sur la médiation, de l'association Non violence, l'ont beaucoup aidée. Il faut que l'enfant parle, que l'autre l'écoute entièrement avant de répondre. D'autres travaillent avec les messages clairs : s'isoler et dire clairement « quand tu me fais ça tu me fais de la peine ».

Dominique participe à un groupe de communication non violente. On commence par désamorcer le conflit, puis on travaille sur l'expression de ses sentiments.

Pascale : pour les messages clairs, dans la classe de Sylvain Connac les enfants se retrouvent dans le couloir, il essaie de créer de l'empathie, si ça ne fonctionne pas ça se règle au conseil avec médiateur. Parallèlement il enrichit leur champ lexical pour exprimer ce qu'ils ressentent.

David : dans son école des parents travaillent dessus, il se demande si le besoin de l'enfant n'est pas de se dire « rassurez-moi : dans la classe, même si je tiens des propos aussi forts, je fais toujours partie du groupe ». Les besoins peuvent être très différents pour les mêmes mots. Parfois on projette le jugement de l'autre sur soi, on utilise souvent des champs lexicaux inappropriés (l'adjectif qualificatif qui exprime un état d'être). Les enfants dès le CP y sont très intéressés, il est étonné par la pertinence des mots utilisés.

Par rapport à la loi, elle est aussi là pour qu'on puisse s'appuyer dessus, on peut s'y réfugier quand on est en difficulté.

Jean- Michel : la finalité de la loi est d'assurer le plus grand bien pour la majorité, mais elle ne nous dispense pas de vivre ensemble. Comment agir au mieux sur l'environnement ?

Pascale : la loi est un pis aller quand on ne peut pas faire autrement (exemple : dans les jugements de garde d'enfants).

David : on peut changer quand on se sent en sécurité.

Elvire pense à une situation d'expression violente en maternelle.

Geneviève : essayer de demander tout de suite « Pourquoi ? ». Mettre des mots sur leur acte permet d'arrêter la violence, on comprend que c'est souvent un règlement de comptes. Les enfants y arrivent et s'aperçoivent que ce n'était pas la bonne réponse. On ne peut pas différer. Quelquefois il y a de bonnes raisons, par exemple « on ne veut pas aller avec lui parce qu'il sent mauvais », c'est inutile de le nier, mais on peut chercher comment faire en sorte que ça aille mieux (par exemple, l'enfant remettait ses affaires souillées après la douche).

Julie : quand il y a des situations de violence, ils sont souvent en manque de mots. On travaille beaucoup sur ce dont l'enfant a besoin pour réparation (par exemple tout simplement s'excuser). Quand on arrive à trouver le bon mot, tout se désamorce, y compris dans la classe.

Sylvie : la violence est la forme d'expression des enfants qui nous pose vraiment problème.

Jacque associe expression à création. Quand on donne l'expression aux enfants, qu'en font-ils ?

Jean- Michel : dans les moyens d'expression, parfois, la reconnaissance de l'autre n'est pas seulement à partir de l'expression linguistique, notamment pour les enfants qui ont cette violence en eux, mais c'est aussi l'expression artistique avec de la terre, des marionnettes, du théâtre, de la peinture... L'enfant qui se sent mieux et se reconnaît à travers ce qu'il a créé et présenté aux autres, devient moins violent.

David : lors des présentations des créations, il aimerait apporter du vocabulaire à acquérir, mais ça ne les intéresse pas et il n'arrive pas à le faire. Il se demande si c'est bien nécessaire.

Jean- Michel : Ce n'est peut être pas nécessaire à ce moment, mais tu peux aller en atelier art et montrer une technique, en utilisant ton vocabulaire. Les enfants qui le souhaitent peuvent te poser des questions.

Lætitia : le mot vient quand il y a questionnement autour des présentations, pour parler du travail.

Geneviève : tu peux utiliser du vocabulaire technique dans tes remarques, naturellement.

David a un problème de place, car il n'en a plus pour toutes les créations.

Jacque et Lætitia : vous pouvez déchirer ensemble et en faire autre chose.

Sylvie : ils peuvent les rapporter à la maison.

David : mais alors, comment exploiter ?

Julie : tu peux archiver avec des cintres à pinces, les enfants aiment aller revoir leurs travaux.

Nadège

## Coopération

En fin de stage on a beaucoup vécu la coopération, du fait de vivre ensemble, s'organiser, communiquer.

Dans le mouvement Freinet, la coopération est un élément essentiel, un principe fondamental, parce que c'est aussi un élément essentiel de la société.

Historiquement, la coopération a connu un grand « boum » au XIX<sup>ème</sup> siècle un peu partout, dans le champ économique et social pour servir l'intérêt public et individuel. Au niveau économique, développement de coopératives. Au niveau éducatif, le côté éducation populaire s'est développé pour former l'homme, le citoyen, l'ouvrier, et pour prévenir les fléaux sociaux tels que l'alcoolisme et le vagabondage. Au niveau pédagogique, déjà Comenius prônait l'égalité hommes- femmes et développait la coopération. Au XIX<sup>ème</sup> siècle on a prôné l'enseignement mutuel, avec des moniteurs qui enseignaient à ceux qui étaient au niveau inférieur, surtout dans les villes.

1828 : premier ministère de l'instruction publique.

Début du X<sup>x</sup>ème siècle : naissance de tous les mouvements d'éducation populaire (CEMEA...).

À l'époque de Freinet il y avait un inspecteur, Barthélémy Profit, qui a lancé un appel aux écoles pour fonder des sociétés amicales, appelées coopératives scolaires, pour faire un effort pour rééquiper les classes. Les maîtres ont concédé aux enfants une plus grande liberté. Dans les instructions officielles de 1923, on favorise la coopération à l'école.

La coopération est le fruit d'un rêve social et d'un mouvement.

Aujourd'hui, on a aussi cette visée éthique, politique, sociale. On veut amener les élèves à devenir des citoyens pour une société plus juste, plus fraternelle... La classe coopérative est un ensemble complexe avec une organisation différente du temps, de l'espace, des relations au sein de la classe, reconnaissance de l'individu, respect et exigence, une nouvelle organisation pédagogique. Avec des situations nouvelles, des projets individuels ou collectifs, de l'entraide (celui qui sait aide un autre qui ne sait pas encore...), des principes démocratiques de gestion du groupe, un partage du pouvoir et des responsabilités, l'élaboration au fur et à mesure que nécessaire des règles de vie... On aura une nette préférence pour les classes multi- niveaux pour avoir une hétérogénéité d'âge et de maturité, un rôle du maître clarifié, changer l'organisation de classe et la gestion du temps (mettre en place un emploi du temps qui permette tous ces temps).

Jean- Michel : Ce n'est pas utopique ; dans la mesure où certaines conditions sont réunies, la coopération s'impose dans la classe. Il y a une cohérence forte en pédagogie Freinet. C'est la place de l'expression qui va permettre un infléchissement dans les relations entre enfants qui fait que des projets émergent, qui ne pourront être mis en œuvre que coopérativement. La coopération se réalise de fait progressivement.

Étymologiquement : coopérer signifie œuvrer ensemble.

Christophe : L'historique donne l'impression que ça aurait dû s'imposer dans notre société, comment expliquer que la pédagogie traditionnelle se soit imposée ?

Fabien : ça tient en partie à l'image que les futurs enseignants se font de leur métier. Dès l'IUFM, on nous dit de prendre le pouvoir sur ce territoire qu'est la classe. Il y a un besoin de tenir la classe (comme avec des rênes).

Céline : C'est très réducteur. Si les gens ont du mal à lâcher, c'est parce qu'ils ont peur de ne plus maîtriser ce qui se passe et se perdre un petit peu. Le plus difficile est de changer dans sa tête. Des professeurs d'IUFM en visite dans sa classe lui ont dit de prendre moins la parole. On veut changer en profondeur dans sa classe, mais la question est « Comment le faire ? ».

Jean- Michel : Il y a des représentations sociales dominantes. Quand on est en situation d'autorité, c'est difficile d'en sortir. On peut arriver dans une classe avec les meilleures intentions du monde, mais on a des attitudes et comportements qui se développent et prennent le pas sur ces intentions. Nécessairement, il faut quelque part à un moment donné une rupture. C'est malgré nous que la coopération va prendre le pas. À partir du moment où l'expression est possible, il y a nécessité de coopérer (voir Bernard Collot L'École du 3ème type ou la pédagogie de la mouche). Il y a des choses qui évoluent mais il y a des conditions.

Brigitte : La coopération est apparue en même temps dans l'école et la société, il y a toujours une frange minoritaire de la société qui fonctionne ainsi.

Geneviève : Ça a démarré dans les classes populaires, mais des gens n'ont pas du tout envie d'y être assimilés. Même chez les enseignants, il y a une force d'inertie énorme. La résistance vient beaucoup de l'intérieur.

C'est confortable d'avoir des élèves qui réussissent sans se poser de question.

Jacquie : Les enseignants sont en général de bons élèves, donc on reproduit ce qui a fonctionné. Les enseignants ayant vécu dans des classes coopératives sont rares.

Sylvie : Sur Aix, les collègues qui comprennent notre fonctionnement sont rares. Par exemple, pour les PPRE, dans la classe, finalement il y en a un par enfant ! C'est difficile d'arriver dans une école où on est seul à avoir ce fonctionnement (comme c'est difficile d'arriver dans une classe coopérative).

Lætitia : Il y a aussi des enseignants qui ont été de mauvais élèves. Quand elle a été prof, elle s'est dit qu'elle ne voulait pas faire ce qu'elle avait vécu mais sans savoir comment. Ça a été une souffrance et elle a arrêté pendant 4 ans. Ensuite elle a eu une formation en IUFM avec un cours de théâtre.

Elvire : Il y a quelque chose de très artificiel alors qu'on va en Pédagogie Freinet vers une méthode naturelle.

Dominique : Il y a de mauvais élèves dans certaines matières.

Lætitia : On n'est pas considéré comme des « vrais profs » ce qui donne une plus grande liberté, une autre image vis à vis des élèves.

Cédric : Décréter des plages horaires pour les conseils de coopérative a un côté pratique et un côté artificiel.

Pascale : C'est inscrit dans l'emploi du temps mais attendu vraiment par les enfants. La coopération de fait comme ça, sans la décréter, sans demander à l'enseignant.

David : On peut les obliger à travailler tout seuls.

Virginie : Ça vient tout seul parce que les enfants savent qu'ils peuvent le faire, ça fait

partie de la culture de classe, c'est du travail. Parfois elle le suscite pour des notions telles qu'apprendre à un autre à lire l'heure (minis marchés de savoir), « qui peut s'en charger ? »

Elvire : Quand un enseignant arrive avec ses préparations et son organisation, les enfants ne le savent pas, il y a un côté magique et tout puissant de l'enseignant. Dans une classe Freinet, on sent l'effort.

Jean- Michel : Le terme « artificiel » n'est pas gênant. Une classe (même Freinet) est une scène de théâtre, il y a des conditions qui vont permettre que des choses se passent (exemple : horaire du conseil, outil en vue de nous faire avancer vers la coopération, si nous sommes prêts à le faire évoluer pour être au service de la coopération). Si les enfants ont la possibilité de se déplacer et de travailler ensemble, d'échanger sans que l'enseignant s'en mêle, ils vont avoir envie de communiquer, faire des choses ensemble. Si je ne l'empêche pas avec toutes mes attentes, il y a des choses qui vont se mettre en place.



Brigitte : La plage horaire du Conseil est modulable en fonction de ce qui se passe dans la classe (il peut y avoir un Conseil extraordinaire quand on ne peut pas différer, il peut durer moins ou plus longtemps).

Lætitia : En arts plastiques, les élèves travaillent seuls ou en groupe, qu'ils aient le choix ou pas, qu'est-ce qui manque pour qu'on en arrive à la coopération ? Dans la classe expérimentale, il a fallu plusieurs mois pour qu'ils s'emparent du Conseil, parlent de projets. Il manque peut-être aux autres un temps pour parler d'autre chose que du travail en cours.

Geneviève : Tu ne vois les élèves qu'une heure par semaine. Tu ne peux pas créer une ambiance de classe si dans les autres cours on leur demande de s'asseoir et se taire. C'est encore plus compliqué que pour les instituteurs. Ils doivent savoir que ce n'est pas possible partout.

Lætitia : C'est frustrant.

Dominique : Il faut du temps pour qu'ils aient confiance en ce qu'on leur dit, que ce que nous disons soit conforme à ce que nous faisons.

Marie- Pierre : Le Conseil a été mis en place dans une classe avec un climat difficile (violence), tous les premiers conseils ont servi à traiter des conflits (ni règles de vie ni projets). Il a fallu d'abord apaiser les choses pour modifier les relations entre les élèves. Ce qui a aidé est que les collègues étaient tous d'accord et avaient le même fonctionnement.

David : Quand on fait un conseil de classe ou d'école, ça permet d'apaiser beaucoup de choses mais les enfants n'arrivent pas encore à le faire en dehors de ces moments.

Marie- Pierre : Il n'était pas possible de faire autre chose que la gestion des conflits.

Lætitia : Il y a une heure pour le Conseil par quinzaine, une heure pour la réunion de l'équipe.

Julie : Les choses se sont apaisées grâce au conseil, et à midi en cour de récréation avec des enfants qui ne connaissent pas ce fonctionnement ceux de la classe sont mis à mal, et le retour en classe à 14h est difficile. Ils sont pris dans une dynamique autre quand ils sortent de la classe coopérative, il y a des agressions.

Jean- Michel : Il est parfois possible dans le secondaire de prévoir des heures de réunion hors institution (pas inscrit dans l'emploi du temps des profs ni des élèves). Le présence n'est obligatoire pour personne (et tout le monde vient !). S'il n'y a que de la gestion de conflit, c'est qu'ils en ont besoin, ils ne pourront pas faire autre chose. L'enseignant peut faire part de ses propres conflits avec tel ou tel élève, pour sortir de « leurs » conflits.

Marie- Pierre : Les enfants ont eu l'initiative d'écrire une lettre pour s'engager auprès des professeurs à changer leur comportement. Ça a fonctionné pendant trois semaines.

Jean- Michel : Mais il n'y avait pas d'engagement de la part des professeurs.

C'est arrivé une fois, qu'une classe de terminale ait un problème fort avec un enseignant et quelques soucis avec trois autres. Une réunion a été organisée avec tous les profs et les élèves, ainsi que le proviseur adjoint. Une élève donnait la parole. Tout le monde s'est écouté et les choses ont changé.

Cédric : Tant que les élèves ne se sentent pas en sécurité physique, rien d'autre ne peut se produire. La lettre qu'ils ont écrite dans la classe de Marie- Pierre est un fardeau énorme, il n'y a pas d'engagement retour, s'il y avait beaucoup de points et s'ils sont généraux, c'est très difficile de tenir. Elle pourrait revenir dessus, reprendre avec des engagements beaucoup plus modestes et tenables avec une aide au suivi, et le concours d'autres professeurs.

Julie : Ça lui donne l'impression qu'ils ont fait une lettre pour faire plaisir aux professeurs, alors que ce ne sont pas leurs vrais besoins. C'est une façon détournée pour essayer d'obtenir autre chose (considération, écoute).

Pascale a commencé dans une classe de 5ème « expérimentale » où étaient réunis des enfants ayant des difficultés scolaires et sociales, qui faisaient du bruit près de la classe d'un professeur qui jetait leur cartable par la fenêtre.

David : Même problème dans l'école pour arriver à communiquer avec le personnel municipal (les « tatas »). difficultés pour faire remonter vers ce personnel.

Brigitte : Ça lui fait penser au film Nos enfants nous accuseront de Jean- Paul Jaud. Un maire veut introduire du bio à la cantine, tous les acteurs se sont réunis et ont communiqué ensemble. Tous les adultes qui gravitent autour des enfants doivent être partie prenante.

Sylvie : Même problème. Ils ont fait venir la cantinière au Conseil mais elle n'a pas bien compris qu'elle n'avait pas le même temps de parole. Avec sa remplaçante, c'est différent : il y a un temps de rencontre institutionnalisé une fois par mois, elle est invitée à toutes les fêtes et expositions.

David : On commence à comprendre la coopération quand on la vit dans son équipe, et par un certain mimétisme, les enfants la vivent aussi dans la classe.

L'argent disponible sur la coopérative scolaire est utilisé pour moitié par l'enseignant et pour moitié par les enfants qui commencent à s'y intéresser, compter l'argent...

Elvire : Il y a une forme de plaisir à travailler ainsi, lorsqu'on théâtralise sur la scène de la classe.

Lætitia : Où est le bureau dans la classe ?

Nathalie : Il est dans un coin sous un ramassis de documents divers.

David : La coopération en classe, comment la développer, sachant que les enfants entre pairs vont la mettre en place sur toute la journée ?

Christophe : Il y a eu un atelier à ce sujet au congrès de Strasbourg. Les deux aspects sont possibles, certains ne s'interdisent pas de mettre en place des situations un peu superficielles, notamment pour les enfants qui ne connaissent pas ce fonctionnement à la maison. C'est aussi l'objet du fichier d'incitation à la citoyenneté.

David : La coopération se vit, c'est l'enfant qui dit « j'ai besoin d'aide » ou « je peux aller aider ? » ou « on peut se mettre ensemble pour... ? »

Nadège

## Comptes - rendus des « ateliers »

### Atelier journal scolaire et correspondance

#### LA CORRESPONDANCE

Nous nous sommes tout d'abord interrogés sur le pourquoi de ces activités.

Le but est une communication interne et externe en situation réelle.

Très vite s'est posée la question d'une démarche artificielle, notamment pour les plus petits : pourquoi correspondre avec des inconnus, plus virtuels que réels ? Il est dans ce cas préférable de ne pas trop différer la rencontre physique entre les enfants.

Le choix des correspondants n'est pas indifférent : plus les réalités des deux classes sont éloignées, plus riches seront les échanges : milieu rural/urbain, favorisé/défavorisé, maritime/montagnard, etc.... Cela oblige également les enfants à reconsidérer d'un œil neuf leur quotidien et leur environnement afin d'en parler, de les décrire, de les analyser.

Faut-il attendre que la proposition vienne des enfants, et si elle ne vient pas, est-ce parce que le milieu proposé est insuffisamment riche pour permettre une ouverture vers l'extérieur ? On peut toutefois considérer la correspondance comme un outil et la proposer aux enfants (part du maître).

En fait, les échanges existent réellement, soit collectivement (une classe vers une classe), soit individuellement, soit en panachant toutes les formules possibles en fonction de l'événement : un enfant vers une classe, plusieurs enfants vers un seul...

C'est l'occasion d'effectuer un vrai travail sur la construction de la lettre, sa forme mais aussi son contenu, même si on peut laisser persister des imperfections pour amener une prise de conscience et susciter des demandes de précisions de la part des destinataires en éveillant leur curiosité.

Organisation : moment dévolu, en échelonnant surtout pour les petits qui ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit et ont besoin de la médiation de l'adulte. On peut proposer une élaboration du contenu en grand groupe, car même si certains enfants n'adhèrent pas totalement, il s'agit d'une culture de classe qui concerne chacun d'entre eux ; la mise en forme peut être renvoyée à des moments d'ateliers, puis la relecture être à nouveau pratiquée en grand groupe. En scindant ces activités en plusieurs séances, on évacue les difficultés liées à la longueur de la tâche.

La lettre collective peut coexister avec les lettres individuelles. Néanmoins, si on n'est pas suffisamment rigoureux et régulier, le peu de courrier échangé peut devenir frustrant ; la fréquence d'un envoi et une réception par mois semble raisonnable. Au collège, un écueil important est le manque de temps, un professeur de français ne voyant sa classe au mieux que cinq heures par semaine.

Quelle est la pertinence d'une correspondance papier à l'ère d'internet ? Les fonctions

sont différentes, avec les mails on est plus dans l'immédiateté, les blogs et sites sont plus abstraits et moins confidentiels ou intimes que l'objet-lettre qui, lui, est plus concret et personnel.

Pour les petits, utiliser un grand format plus accessible, car c'est un support pédagogique (prise d'indices, lecture...), et utiliser l'écriture cursive, en écrivant gros et en mettant bien la ponctuation.

## LE JOURNAL SCOLAIRE

On écrit pour être publié, faire connaître à l'extérieur ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement. C'est un apprentissage de la lecture très porteur.

Il faut d'abord fixer des échéances que l'on affiche clairement, bien poser le cadre afin de ne pas se retrouver en situation d'urgence : dates butoirs pour la remise des articles, leur relecture, l'édition et la distribution. On peut proposer une formule d'abonnement aux familles, afin d'amortir le coût. Pour cela, il faut se renseigner auprès de l'icem qui attribue un numéro d'enregistrement.

Le journal peut comporter un édito, des textes, jeux, devinettes, dessins, compte-rendu, comporter des thèmes récurrents...

On peut partir d'une classe, puis l'étendre à l'école.

Certains enfants peuvent être journalistes, recueillir les articles, faire des photos ou des interviews, aider à la mise en page...

S'il faut choisir entre plusieurs articles, un comité de lecture peut trancher.

L'enseignant doit-il posséder des compétences techniques particulières ? Une maquette dans open office est possible, mais ce n'est pas nécessaire : une paire de ciseaux peut tout aussi bien faire l'affaire ! Ainsi, et à condition de ne pas avoir recours à un imprimeur, on peut coller directement sur le format A3.

Le journal étant l'expression de la classe, nul besoin d'y inclure des rubriques.

Quelles priorités dans notre emploi du temps ? Il ne s'agit pas d'un placage artificiel, mais d'un travail à part entière intégré aux autres activités de la classe, par exemple lors des temps de TI ; un véritable article permet de travailler toutes les compétences, et pourtant les « travaux obligatoires » types fiches de grammaire prennent parfois le pas sur les projets.

Pascale La Rosa

## Travail individualisé - Groupe « Jean-Michel »

### Comment faire en pratique pour individualiser les apprentissages ?

On peut commencer par libérer un moment dans la journée pour que chaque enfant choisisse son activité.

Ensuite, pendant ce temps, deux approches sont possibles :

- proposer une multiplicité d'activités ou d'ateliers, scolaires (à partir de fichiers auto-correctifs par exemple) ou non (coin peinture, bricolage, musique, écriture, dessin, etc)

partir des enfants : pendant un enseignement traditionnel, on peut être attentif, valorisant et accueillant vis-à-vis de ce qui se passe (un enfant griffonne un texte, une création graphique, fait une proposition), et, à partir de là, lui proposer d'approfondir, de faire une autre activité que celle proposée pour approfondir sa « proposition ». C'est l'introduction du travail individualisé, qui va sans doute donner envie aux autres de se lancer dans une activité qui les motive.... et qui va alors « révolutionner » l'organisation de la classe, en douceur.

Une entrée impossible : « faites ce que vous voulez ». Cela risque de mettre l'enfant et l'adulte en insécurité.

Pendant ce temps de travail individuel, les enfants se déplacent, font de multiples activités.... et l'adulte ne maîtrise pas forcément tout ce qu'il se passe ! Par contre, il va permettre, par sa bienveillance, par l'organisation adoptée et par la mise en place de conditions relationnelles riches, des échanges riches entre enfants, des tutorats qui vont se mettre naturellement en place... pendant lesquels des apprentissages vont sans doute se faire... à l'insu du maître !!

### La place du maître

Ce temps de travail individualisé est un moment privilégié. Il permet au maître d'observer, d'aller aider ponctuellement un enfant, de s'asseoir à côté d'un autre pour le rassurer ou discuter, de mettre en place des petits groupes de soutien, .... de faire tout ce que l'on n'a pas le temps de faire d'habitude !

### Organisation matérielle

Comment mettre en place un coin peinture, par exemple, dans une petite classe ?

- on peut mettre en place une caisse « peinture » avec une nappe de protection, les pincesaux, la peinture, etc, pour que les enfants puissent placer le coin peinture où ils le désirent dans la classe.

On peut en discuter avec les enfants pour réfléchir à une façon de faire : dédier un coin de la classe à cela ? Une caisse ? Avec qui ? Quand ?

Il ne faut pas oublier, aussi, dans les grandes écoles, les dames de service qui peuvent prendre plaisir à être impliqués dans ce type d'activités.

Christophe

### **Travail individualisé - Groupe « Jacques »**

*Note : Le mémoire de Jacques a été édité par P.E.M.F. (journal du Nouvel éducateur n°232).*

Le problème à résoudre a été la maîtrise du système. Comment trouver les moyens d'éviter la pagaille, comment faire cohabiter x enfants pendant un temps donné ?

Le premier travail a été un outil de gestion, en fait il y a un ensemble d'outils en fonction du niveau d'enseignement. S'il y a un invariant sur le fond, il y a diversité de formes. Jacques a travaillé en CM1-CM2 tout le temps, pour la durée (et les autres collègues étaient contents). Il y a un plan de travail connecté avec d'autres outils. Chaque plan de travail, le maître doit en avoir la maîtrise. Il est présent depuis la construction du

programme jusqu'à l'achèvement (durée : une semaine), pour des raisons de sérénité et d'éthique. Il s'était défini trois champs notionnels : les domaines non négociables (les incontournables : maths, français, car l'école est une institution à laquelle on doit rendre compte), les domaines négociables et les domaines libres.

Sylvie : et si quelqu'un ne veut pas le faire ?

Jacques : la relation de l'élève à ce domaine, il appartient à l'enseignant de le traiter. La pédagogie Freinet se demande comment orienter l'énergie de l'enfant vers l'apprentissage de connaissances dont il a besoin. L'expérience de l'enseignant va lui permettre de se créer une sorte de modèle qui l'aide à repérer ce que l'enfant n'aime pas pour lui donner envie.

Elvire : un enfant ne voulait jouer qu'aux petites voitures, en fait il écoute quand même un peu ce qui se passe, construit des trajectoires.

Fabien a son beau- fils qui apprend les tables de multiplications à côté de son frère de 5 ans qui joue. Le plus petit donne les réponses.

Jacques : face à un enfant comme ça, on le voit au plan de travail non fait ou à des travaux mécaniques sans aucune représentation, il a essayé d'abord de régler les problèmes non marginaux, car même pour des enfants « scolaires » la gestion du travail individualisé n'était pas évidente. Il y a des choses indispensables. Par exemple : tables de multiplication en allant en Sixième, il a l'outil intellectuel pour l'acquérir et en a besoin pour les acquisitions suivantes, mais il le saura d'autant mieux qu'on a respecté ses rythmes d'apprentissages, qu'on a trouvé son entrée dans la connaissance.

Virginie : sa fille a refusé systématiquement d'apprendre les tables de multiplications. Quand un enfant a le moyens mais pas envie, et décide qu'il ne veut pas apprendre, on ne peut pas le forcer.

Jacques ne force pas non plus, mais il essaie de trouver la voie, qu'il ne trouve pas toujours. Il ne prétend pas amener tout le monde au maximum. Quand, dans le cadre de l'aide aux devoirs en mathématiques en Quatrième et Troisième, des enfants ne maîtrisent pas la table d'addition, c'est un handicap.

David a un enfant très inactif : il a posé le problème de ses propres limites d'enseignant et les parents l'ont aidé, en rendant l'enfant plus « acteur ». Le travail individualisé lui permet de dégager du temps pour avoir des enfants en individuel, mais c'est un flot continu et il faut une organisation de l'espace, avec les CP.

Virginie se demande ce qu'elle va mettre dans le non négociable, quel que soit l'entraînement proposé car il lui semble que ça ne sert à rien.

Julie : est-ce qu'on doit éduquer les enfants à l'effort ? Ça marche parfois de façon détournée ou ludique, à travers des affichages ou un texte libre par exemple. Elle a un peu l'impression de se perdre et les perdre dans cette profusion d'entrées et d'outils.

Jacques : des enfants qui n'ont pas été habitués au travail auto- correctif « trichent » au début, c'est normal. Quand un enfant avait « triché », il lui disait qu'il n'utilisait pas la fiche verte comme il le fallait, « On ne peut pas savoir si ta réponse, c'est toi qui la donnes. Tu n'as pas compris comment ça fonctionne. On va recommencer les fiches (qui étaient cochées sur un tableau collectif et sur le plan de travail), mais cette fois tu viens me voir quand tu as fait ta fiche avant d'aller chercher la fiche de correction, et je te dirai si tu peux aller la prendre. » Mais il y a des exercices qu'on ne peut pas auto-corriger, selon le moment de l'apprentissage. Il faisait une programmation des fiches de difficulté croissante et cherchait s'il s'agissait d'une connaissance nouvelle ou pas. Il ne

leur faisait pas travailler individuellement une notion qui n'avait pas été travaillée en collectif.

Il y a des enfants qui échouent sur les passages obligés.

Isabelle : quand on ne s'est jamais lancé, on est plus angoissé. Si on ne force pas un peu la main, est-ce que je ne vais pas laisser des enfants en deçà de leurs capacités, surtout quand ils ont un rapport très difficile à l'école ou ne sont pas suivis à la maison ?

Sylvie fait inscrire les enfants au tableau pour éviter les queues. Les approches sont très différentes, c'est bien d'entendre différentes pratiques, c'est moins angoissant. Attendre ou pas qu'un enfant se mette au travail, ça dépend de ta personnalité, de ce que tu peux supporter (on a tous des tolérances différentes).

Brigitte a été confrontée aux problèmes de « triche ». Elle avait séparé les fiches de travail et les fiches de correction. Elle leur demandait de ne pas corriger la fiche mais de cocher quand la fiche avait des erreurs, ensuite ils essayaient de se corriger seuls ou avec un copain, ou retravaillaient en individuel avec elle.

David : quand un enfant va chercher directement l'auto- correction, c'est peut- être qu'il n'a pas compris le sens de cet apprentissage, il vaut mieux prendre le temps de ré- expliquer que c'est pour lui qu'il travaille.

Le goût de l'effort, dans cette réflexion pédagogique, est présent.

Virginie : quand un enfant est motivé et a trouvé ce qui l'intéresse, il a la motivation et la concentration, il a le goût de l'effort. Il faut leur permettre de trouver et de travailler dans la classe sur ce qui l'intéresse.

Isabelle : comment avoir le matériel pour permettre à chaque enfant de faire ce qui l'intéresse, quand on travaille dans une école très traditionnelle ?

Virginie a commencé par des fichiers PMEV (exercices faits dans l'ordre qu'on veut, mais obligatoires). Il faut se laisser le temps de faire tout en restant sécurisé.

Jacquie : au début, il faut être modeste et se limiter dans le temps de travail individualisé.



Julie ne peut pas utiliser plus que sa classe, elle n'a pas pu transposer ce qu'elle a vécu dans une école Freinet auparavant. Il n'y a pas de dynamique d'école, la bibliothèque est

fermée à clé, la salle d'informatique est à côté du bureau de l'IEN (donc les enfants doivent être silencieux) et il faut y aller en classe entière. Sa classe commence à prendre une tournure plus personnalisée. On ne peut pas faire plus que ce que l'on peut. Il faut être modeste. On ne peut pas se battre seul. Il se passe quand même des choses intéressantes.

Virginie : quand discrètement dans ta classe ça se passe bien, petit à petit les collègues viennent poser des questions, mais il faut du temps.

Céline : c'est ce qui l'a amenée à demander une classe unique.

Jacques avait une heure et demie par jour pour le travail individualisé, pendant lequel ils pouvaient travailler dans tous les domaines. Chaque lundi matin, 1h 30 d'éveil du corps : activités artistiques, théâtrales et sportives. Ensuite, temps collectif pour l'organisation de la semaine et le plan de travail. Il n'y a pas d'individuel sans collectif et pas de collectif sans individuel. L'organisation permet à un moment qu'un enfant ne travaille que sur son exposé pendant une semaine. L'enfant propose son sujet d'exposé et les autres lui demandent ce qu'il veut apprendre dessus, lui posent des questions, ce qui lui permet de structurer son travail de recherche. Il sait qu'il va le présenter à la classe qui va ensuite le questionner.

Par l'écriture, tu ne peux pas faire n'importe quoi.

Nadège

### ***Travail individualisé en collège***

Intervenante : Marjolaine.

Participant(e)s : Pascale, Dominique, Laëtitia, Régine, Geneviève et Marie-Pierre.

Travail individualisé présenté à travers deux exemples :

- en langue.
- en lecture.

### **En langues : Comment élaborer un plan de travail ?**

Durée du plan : Programme sur 3 semaines en fonction des centres d'intérêt des élèves et en fonction de leur production. Fiche collective mais complétée de manière individuelle en fonction des notions acquises et non acquises.

Ex : Ecrire une histoire. Quels outils grammaticaux ?

Ex : Faire un dossier de recherche : quels outils ? Où trouver les ressources nécessaires ?

A partir du listage des compétences à acquérir, les élèves cochent ce qu'ils ont réussi à faire.

Si un élève a déjà acquis certains points, il fait autre chose.

Si on n'a pas une armoire à disposition (pour avoir les outils à portée de main), pour faciliter transport : découper les manuels et transporter fiches.

Imposer des cycles : cycle narration (sujets différents). Au début moment de réflexion : qu'est-ce qu'une narration ? Les élèves dictent leurs idées au prof. Ensuite distribuer des textes de narration : lister à partir de la lecture les caractéristiques qui manquent. Tous les outils étant dégagés, les élèves écrivent une histoire qui est relevée. Le prof corrige : annotation de leur travail en expliquant par écrit ce dont chaque élève a besoin pour aller + loin.

Mise en place du travail : Choisir 1 heure dans une salle permettant la discussion. Chacun travaille sur ses besoins à partir d'une fiche récapitulative des besoins (l'élève a coché tout ce dont il n'a pas besoin) (la fiche bilan).

Quels moyens matériel de faire le travail individualisé : Envoyer les élèves au CDI ce qui fait 2 intervenants dans la classe.

Recourir aux fichiers PEMF ou fiches prélevées dans manuels : ex travailler sur le passé simple. Si la difficulté est récurrente ds la classe (60%) : cours magistral sur passé simple.

Comment faire une appropriation collective qd les élèves vont dans des directions très différentes ? Pb du matériel et du tps en arts plastiques (1 heure hebdomadaire). Les élèves travaillent sur des durées très variables, certains ont fini en 20mn et les autres en plusieurs séances. Possibilité de faire faire plusieurs créations sur le même sujet pour ceux qui finissent vite et ils choisissent celle qu'ils préfèrent.

Le temps de retour peut se faire dans une autre matière quand on manque de tps.

Imposer l'acquisition d'une seule technique sinon l'échange n'est pas possible.

Aborder la grammaire à partir de l'écrit pour donner du sens aux apprentissages.

### **Le travail de lecture d'œuvres complètes en équipe :**

Mise en place : Lire 3 livres dans l'année. Laisser choisir. Moment de présentation de 6 ou 7 livres par le prof. Qui en connaît ? Les élèves en parlent et le prof présente les inconnus. Distribution de fiches de lecture par le prof en équipe de 3 ou 5. Questions adaptées en fonction du livre mais même trame quelle que soit le niveau. Les élèves choisissent les points sur lesquels ils vont travailler mais la fiche doit être intégralement faite. Certains peuvent choisir de faire le dessin. Le dossier est relevé.

1 heure d'évaluation croisée : dossiers passent de groupes en groupes et chaque groupe remplit une fiche d'évaluation sur chaque dossier. Le but est de conduire les élèves à lire eux-mêmes le livre : compréhension déblayée. La note est attribuée en fonction des évaluations faites (5pts) et évaluation du prof : 15 points. Les élèves se notent sur 5 points. Le prof fait la moyenne des notes attribuées pour chaque dossier. Chaque question est notée, pb de la note collective. Donner le moyen de se cadrer : 1h hebdo consacrée à la fiche de lecture pendant laquelle ils travaillent les fiches avec prof : gérer les conflits et leur permettre d'apprendre à se gérer dans le tps. Voir où chaque groupe en est et aider à fixer le travail pour la semaine suivante. Les engager à coopérer. Ils forment eux-mêmes leur groupe. Ceux qui veulent se mettre seuls font le travail seuls mais participent de la même façon aux évaluations.

A la fin : évaluation sommative individuelle écrite pour vérifier qu'ils ont tous lu et compris.

Cette activité permet de travailler une compétence de lecture (comprendre et rendre compte de ce qui a été lu). Donner la possibilité à celui qui a des difficultés en écriture de rendre compte autrement (dessin).

Même chose pour dossiers de recherche documentaire.

Le pb du bruit pour le travail en groupe. On peut recourir à la musique : leur proposer d'apporter des musiques calmes.

Rallyes lecture : 20 livres. Les élèves choisissent.

Marie-Pierre

## Travailler en équipe au collège

Intervenante : Marjolaine.

Participant(e)s : Laëtitia, Dominique, Régine et Marie-Pierre.

### Qu'est-ce que travailler en équipe ?

Monter un projet ensemble sur une classe : voyage, exposition etc avec un ou deux collègues.

Une équipe sur une classe non plus sur un projet idée mais mode de travail et méthode de travail.

### Projets de grilles de compétences transversales :

- 1) Projet Laëtitia : L'élève doit faire valider par 3 professeurs chaque compétence.  
En 6<sup>ème</sup>.

Projets Marjolaine : 2<sup>nd</sup> : 2 classes avec 2 équipes complètes : pour que les élèves comprennent mieux ce qu'on lui demande en 2<sup>nd</sup> et fasse le lien d'une matière à une autre : Méthode, comportement, capacité, savoir-faire.

En début d'année toute l'équipe s'est présentée à la classe, a donné la fiche. La fiche était complétée par prof et le compte rendu était fait en module (petits groupes).

Contrat pour réussir son année de seconde et sur quelles qualités je dois m'appuyer. Fiche complétée par l'élève et le prof (2 colonnes) en module.

En 6<sup>ème</sup> : 2 heures de concertation en vie de classe avec les élèves a permis l'élaboration d'un contrat à suivre dans toutes les matières. En fin de trimestre devaient compléter une fiche qui faisait le point sur acquis et engagement. Classe divisée en 3. Les élèves font un graphique et sur et tableau « Ce qui a été positif » et « ce que je dois améliorer » et rubrique pour le trimestre prochain je m'engage à.

### Travail en équipe disciplinaire :

Une fois que les évaluations ont pointé les difficultés que fait-on ? Soutien éclaté : chaque prof prend en charge un point de difficulté : orthographe, écrire, lire. Pendant 4 semaines les élèves de toutes les classes même celles des collègues suivent une heure de soutien. A l'issue de ces 4 semaines : concertation pour faire le point sur l'évolution des élèves : reconduction, arrêt du soutien ou changement de groupe. Ceci a permis de souder l'équipe de français.

Les progressions communes dans une discipline sont à éviter car bloque le travail en interdisciplinarité et dans la classe.

### Pour monter un projet, comment s'y prendre ?

Recenser les profs volontaires pour travailler sur un projet.

Rapport de force enseignants / direction pour obtenir des heures de concertation.

Si on est nombreux, on peut mieux parvenir à nos fins.

Demander une classification classe expérimentale Freinet, on peut obtenir des moyens pour Cinq ans. Faire le projet bénévolement une année puis faire le bilan et déposer le bilan + une demande pour l'année suivante.

S'appuyer sur la loi d'orientation de 2005 et se reporter au site du rectorat, innovation pédagogique.

Présenter le projet au C.A.

Utiliser les instructions officielles et bien les connaître pour pouvoir résister aux pressions.

Travailler en équipe permet de travailler de manière plus efficace, de mieux résister aux pressions et de se faire plaisir, de respirer !

Exemple de sortie à Vaison-la-romaine : math (calculer la surface des villas), histoire-géo, français.

Exemple de deux romans tournants : 2 classes de CM2 écrivent le début d'un roman, chaque classe de 6<sup>ème</sup> poursuit, le roman revient aux CM2 et repassent aux 6èmes. Journée festive de lecture de l'œuvre finale.

Marie-Pierre

### Le texte libre

Fabien : quelles sont vos pratiques de textes libres ?

Jean- Michel : écrivent ceux qui ont envie d'écrire, quand ils ont envie, ce qu'ils ont envie. C'est un texte libéré.

Geneviève : Marco ne corrige pas les textes libres sauf si l'enfant le demande. A-t-il vocation à servir à quelque chose ? Doit-il arriver à quelque chose de formel ? Doit-il rester tel que lorsque le cahier se referme ?

Jean- Michel : lorsque Freinet l'a mis en place, c'était un support pour les apprentissages et un moyen pour les enfants de s'exprimer. Les textes étaient lus, un était choisi et exploité. Puis on s'est demandé si le fait d'exploiter les textes ne nuisait pas à leur nature. On constate tous les extrêmes, de celui qui ne corrige rien à celui qui finit par déposséder l'enfant de son texte à force de corrections. Le texte libre est un moyen d'expression qui entre dans un ensemble de pratiques, il est généralement communiqué au groupe, peut être discuté et diffusé. Certains textes ont un destin ou un autre.

Pascale : l'exploitation semble ne pas les freiner, ils sont très décomplexés face à leurs erreurs, fiers que leur texte soit choisi. Elle corrige les autres textes en individuel. Certains textes sont tapés et mis en forme, pas tous.

Sylvie : Dans sa classe, le texte libre, ils connaissent depuis la maternelle. Une élève en grande difficulté a écrit un texte, avec un code approprié. Elle s'est toujours interdit de mettre au tableau les textes des enfants, c'est un peu sacré. Alors qu'elle n'hésitait pas à les lire au CP. Elle les corrige individuellement en soulignant les erreurs et demandant à l'enfant de se corriger.

Jean- Michel : traditionnellement le texte choisi est destiné au journal.

Fabien : pour ceux qui procèdent au vote d'un texte, est-ce qu'il n'y a pas le risque que ce soit toujours le même auteur et / on que certains ne soient jamais choisis ?

Pascale : ça a beaucoup tourné, y compris le texte très court d'un élève en difficultés, qui semble porté par les autres. Pour l'instant, c'est très court.

Jean- Michel : à propos du texte, il pratiquait au départ le choix d'un texte corrigé au tableau (pas sur le sens). Il a vite arrêté parce que les critères de choix posent problème pour les raisons évoquées par Fabien. Très généralement, tous les textes étaient corrigés par le maître. Si un enfant n'arrive pas à écrire correctement, je peux le lui écrire entièrement. Toutes les fois qu'il est en mesure de corriger partiellement ou

entièrement son texte, je lui présente les erreurs et il les corrige. C'est important de passer autant que possible quelques minutes à côté d'un élève pourquoi pas pour corriger son texte.

Marie- Pierre : dans le cadre de PPRE, pour vérifier qu'ils avaient compris l'usage de la ponctuation, a proposé aux enfants d'écrire un texte libre. Un enfant n'a rien écrit, une autre a écrit un texte très personnel sur des maltraitements subies. Elle ne sait pas trop comment y réagir et n'a pas renouvelé.

Sylvie : quand on leur donne l'expression, on est parfois démuni.

Jean- Michel : si cette enfant a écrit, c'est que ça lui apportait quelque chose. Le fait qu'elle l'ait communiqué à toi et ses copines est largement suffisant, le justifie. Mais tu peux discuter avec elle de la destination du texte.

Pascale a un problème sur la destination de ces textes (ils sont lus pour être corrigés collectivement).

Sylvie au cours d'un entretien avec les parents s'est rendue compte qu'un enfant lui a dit qu'il détestait les jeux vidéo et adorait lire parce qu'il pensait ainsi faire plaisir à Sylvie.

Jean- Michel : la destination du texte peut être le cahier de la classe ou de l'élève, le journal, les correspondants, le correspondant personnel... ou rien. Ça peut être pour le besoin ou le plaisir de l'écrire. L'important est qu'il y ait respect au sens fort du texte (pas de transformation), qu'on lui manifeste de l'intérêt, que ce soit valorisé.

Fabien : le public qu'il va accueillir est victime le plus souvent de maltraitements. Si un enfant écrit un texte qui n'est pas sensé m'être destiné, au nom du respect de la confidentialité, est-ce que je m'interdis d'ouvrir le cahier d'écrivain si l'enfant ne veut pas que je lise son texte ?

Geneviève : il faudrait alors deux cahiers : ou c'est un exutoire et c'est personnel, et c'est lui qui peut venir te le montrer s'il le veut, ou pas ; il faut que ce soit clair.

Jean- Michel : tu es un recours possible pour l'enfant, un repère important, c'est primordial qu'il ait confiance en toi. S'il ne veut pas que tu lises, tu n'as pas à le faire.

Sylvie : a trouvé par hasard un cahier dans la classe, contenant des insanités sur son quart de décharge. Elle en a discuté avec des collègues. Ce qui est ressorti est que cette enfant était en souffrance avec cette enseignante, Sylvie en a parlé avec l'enseignante, sur le thème général des relations qu'elle avait avec les enfants (l'an dernier ça se passait très mal mais ça ressortait au conseil).

Jean- Michel : au niveau de la quantité des textes, ce n'est qu'un écrit parmi d'autres ; s'il y a des enfants qui n'écrivent pas de textes ce n'est pas grave. Par contre c'est important de ne pas les empêcher d'écrire : les aider à passer à l'écrit, ne pas les décourager en leur demandant ce qui est pour eux trop difficile. Il y a dans la classe la dynamique du groupe ; pour le texte libre, il y a plusieurs niveaux, des paliers, des nombres différents d'enfants qui écriront. De même sur la qualité des textes. L'intérêt n'est pas forcément dans le sens de ce qu'il écrit mais qu'il entre dans ce moyen d'expression, où il participe à la classe et communique. Jusqu'au jour où...

C'est intéressant aussi que nous écrivions nous aussi, un texte authentique à leur portée, et que nous le leur présentions (par exemple un texte poétique...). On fait partie de la classe.

Nadège : un texte sur le débat, en même temps que celui qu'écrivent les enfants.

Sylvie : réflexion par rapport à la place du maître, elle n'a aucun souci pour le faire en

arts plastiques mais ne se le permet pas en écriture. Déjà en arts, quelques enfants ont tendance à lui dire systématiquement que ce qu'elle crée est beau. Elle ne voudrait pas être le modèle.

Jean- Michel : ne pas intervenir en tant qu'autorité supérieure, mais se placer comme membre de la classe.

Pascale : avait pensé pour le quoi de neuf proposer d'exprimer par écrit ce qu'ils voulaient dire, pour éviter le trop grand nombre d'enfants qui veulent s'inscrire.

Jean- Michel le fait souvent, « ça pourrait faire l'objet d'un texte... »

Fabien : le texte libre n'a pas de consigne particulière, pas comme un compte rendu.

Geneviève : le texte libre, c'est plus dans le contexte.

Nadège

### *Méthode naturelle de lecture-écriture*

Avec ses CP-CE1, Véronique utilise une méthode de lecture à partir d'albums, mais aimerait se baser sur les écrits des enfants. Comment faire ?

Geneviève explique qu'elle a fonctionné un temps comme cela : tous les matins, les enfants écrivaient ce qu'ils pouvaient et voulaient, ou bien dessinaient quand ils étaient bloqués. Ensuite, Geneviève écrivait à côté de leur dessin ou de leur texte (dictée à l'adulte).

Puis, les sons étaient étudiés à partir des textes écrits : regroupement de mots ayant une syllabe en commun, mise en évidence des petits mots « outils ».

#### **L'affichage**

Certains travaillent en construisant une « maison » pour certains sons (« la maison des « on », etc) et affichent chaque maison au mur.

D'autres privilégient plutôt des traces écrites individuelles (classeur de sons) vers lequel l'enfant peut se reporter quand il écrit ses textes.

Jean-Michel : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait dès le plus jeune âge. Rapidement, l'enfant explique qu'il dessine ou qu'il écrit. Au départ, pour un adulte, les 2 traces se ressemblent. Puis, petit à petit, des lettres vont apparaître, des segmentations de mots, etc.

En CP, il commençait par une dictée à l'adulte à partir de dessins.

Petit à petit, les enfants se détachaient du dessin et passaient par l'imprimerie, qui était un atelier toujours ouvert dans la journée, pour mettre certains de leurs textes au propre.

Dans sa classe, il n'y avait pas de temps collectif pour étudier un texte écrit au tableau, car ce temps ne lui semblait pas utile. Il a donc plutôt proposé, pour ceux qui le désiraient; un temps de travail en commun sur un texte.

Personne ne connaît le processus d'apprentissage de la lecture, d'où l'importance de laisser un maximum de références personnelles à chaque enfant (textes personnels qui deviennent référence) pour qu'il chemine vers la lecture.

Cela signifie aussi qu'il ne faut pas s'interdire de repasser par de la syllabique (b-a ba) avec certains enfants qui en ont besoin.

### Que faire des textes trop difficiles ?

Cela dépend du contexte :

– si ce sont des textes de travail, il ne faut pas que ces textes les découragent (zone proximale de développement)

si ce sont des textes qu'on leur lit, chacun y prendra ce qu'il est capable d'y prendre.

### Un des reproches : « les enfants sont enfermés dans leur pauvreté s'ils apprennent à lire à partir de leurs textes »

Pauvres ? Peut-être au niveau vocabulaire ou syntaxe mais sûrement pas au niveau émotionnel ! Ces textes font sens et sont donc essentiels pour eux.

Et rien ne nous empêche de lire des textes plus « résistants » en plus de leurs textes.

### Difficulté au départ

Il est important de se rappeler (en l'écrivant ?) ce que chaque enfant a produit, pour pouvoir l'aider au mieux, le conseiller, le renvoyer à un mot déjà écrit, etc.

Christophe

## Les projets

Lætitia : projet d'un collègue pour l'an prochain par rapport à la classe expérimentale, et ils aimeraient que les enfants s'en saisissent : une classe de découvertes 6ème et 5ème à Aurel, organisée par les futurs 5ème que ce soit au niveau de la cantine que des contenus. Ce pourrait être intéressant sur la coopération, l'autonomie... Ils se renseignent pour savoir si législativement c'est possible.

Ce n'est pas un projet d'élèves, mais on pourrait commencer dès la rentrée pendant trois jours avec ces enfants pour qu'ils fassent connaissance et que se crée une dynamique.

Ce serait après les trois jours de rentrée (dont un et demi où les 6èmes sont seuls au collège, avec un tournoi sportif).

Les enfants ont déjà mené de bout en bout une action en solidarité à Haïti.

Les collègues n'ont pas encore accepté que naissent des projets dans la classe.

Les enfants sont capables de se saisir de tout, ils pourraient se sentir très bien, surtout pour préparer quelque chose pour des plus petits. Ils peuvent y trouver de la richesse au niveau du contenu.

Lætitia pense leur proposer cette idée et voir comment ils s'en saisissent, voir si l'idée d'organiser viendra d'eux.

Les enseignants ont une attente (on voit bien ce qu'organiser pourrait leur apporter).

Jean- Michel : vous êtes prêts à accepter le contenu quel qu'il soit, du moment qu'il est conforme à la loi.

Lætitia : les collègues apprécient l'idée de l'autogestion. Gérer le quotidien peut apporter des choses très riches, surtout que beaucoup d'enfants ont tout, apporté sur un plateau.

Jean- Michel : ce sont des situations vraies, il y aura des réunions de coopérative vraies pour s'occuper de l'organisation.

Lætitia gère l'heure de vie de classe une semaine sur deux pour faire le conseil d'enfants, mais ça reste artificiel. Les collègues y sont venus une fois. C'est un moment auquel les enfants tiennent mais ils n'y participent pas tous, ne sont pas habitués à ce moment de parole. C'est un peu mélangé avec un quoi de neuf, parce qu'il n'y a aucun

autre moment de parole.

Brigitte : si vous menez ce projet, ça deviendra nécessaire.

Lætitia : il faut aussi laisser du temps aux collègues.

Céline : c'est difficile en tant qu'enseignant de ne pas proposer de projet, elle se dit « là c'est à toi que tu fais plaisir », mais quelquefois ça correspond à ce qui semble être leurs attentes et leurs besoins. Par exemple, ils avaient envie d'utiliser le logiciel Didapage (logiciel gratuit de livre en ligne, où on peut mettre photos et textes), et Céline pense à leur proposer de faire un journal de bord pour leur classe de mer.

Brigitte se dit que si les enfants ont des possibilités d'avoir des projets qu'ils proposent aux autres, on n'a pas à s'interdire d'en proposer aussi. On est parfois obligé d'anticiper et de prévoir (par exemple les classes à PAC, dont les projets sont demandés pour l'année suivante).

Nadège : Céline pourrait dire aux enfants : « on a cet outil, les correspondants en font ça, est-ce que nous pendant la classe de mer on peut l'utiliser, ou pas ? »

Lætitia a mené à terme un projet de cinéma d'animation, proposé par des enseignants, mais toutes les idées de scénario venaient des enfants et ils se mettaient d'accord. La première année, ils ne se sont pas mis d'accord et il y a eu deux films. La deuxième année, la seule consigne était d'utiliser la pixellisation (faire bouger des objets).

Léonard : Qu'est-ce qu'un projet ? Peut-on s'en passer pour vivre ? Se lever le matin est déjà un projet (très rudimentaire). On a parfois en tête le projet institutionnel. Le projet est quelque chose qui vient de l'individu, au service de ce qu'on est.



Christophe : quelle place du maître, comment et quand intervenir ? Confucius a dit : « Une petite impatience peut ruiner un grand projet ».

Marie- Pierre : un projet est une construction tournée vers l'avenir (si on suit l'étymologie « jeter devant »). S'il y a une organisation lourde à prévoir, on est obligé de créer un cadre favorable. D'autres projets peuvent se faire sans cadre.

Cette année, un projet venu des professeurs a nécessité le quoi de neuf, 5 actions fixées sur l'année avec des sorties et des présentations aux parents. Le cadre est assez strict, est-ce un vrai projet ?

Les enfants s'investissent à travers le journal (proposé par Marie- Pierre) mais ils ont choisi la forme et les contenus. Elle n'attend pas que ça vienne d'eux, car le temps (5 h par semaine) lui pose problème.

Autre projet émanant des enfants : pâtisseries romaines dans la classe de latin. Ça posait problème au niveau de l'hygiène, il fallait travailler avec les élèves de SEGPA (cuisine). Ils ont donc travaillé sur ce que chacun pouvait apporter aux autres : les latinistes ont appris aux SEGPA ce qu'ils savaient sur les pâtisseries romaines et les SEGPA ont accompagné les latinistes pour la cuisine (utilisation du matériel).

Jean- Michel : on se pose souvent de faux problèmes. La notion de projet, en tant qu'elle est au cœur de l'activité vraie, est au centre de la pédagogie Freinet. Pour l'instant il a été question de projets en tant que cadres qu'on apporte (comme un atelier de peinture ou de terre qu'on installe). Il y a aussi le projet au niveau du contenu, qui peut être très modeste (se reposer un moment dans la classe, projet vrai qui correspond à un besoin). Les enfants vont reproduire ce qu'ils connaissent ; le projet profond peut apparaître au bout d'un certain temps dans un certain contexte. Il y a des besoins et des envies, ce n'est pas pareil.

Lætitia : quand les enfants veulent s'investir, ils le peuvent.

Magali : problème de gestion du temps. Elle leur propose des projets en les laissant libres sur le contenu. Elle essaie de faire en sorte qu'ils soient menés sur une période (de vacances à vacances) mais accepte qu'il soit continué après les vacances s'ils n'ont pas fini.

Jean- Michel : le projet peut être à court ou à long terme. Par rapport au temps, c'est une question de hiérarchie : qu'est-ce qui importe le plus ?

Magali ne leur laisse pas la possibilité d'arriver avec un projet personnel.

Jean- Michel : pas obligé a priori, il faut s'en saisir quand ça arrive et être disponible.

Nadège

### *Le texte libre en maternelle*

Manon, petite section, vient trois matins par semaine à la garderie. Étant la seule élève présente si tôt, elle profite pleinement de tous les jeux de la maternelle. Pourtant, très rapidement, c'est de venir me voir travailler à l'ordinateur qui l'intéresse. Elle pose d'abord une petite main sur l'assise de la chaise, puis, fait mine de vouloir y grimper et me demande finalement de la manière la plus angélique possible et à laquelle je ne peux résister : « Maîtresse, vous (oui, elle manie déjà le vouvoiement !) me laissez écrire à l'ordinateur ? ». Je jette un coup d'œil à mon travail en cours puis cède la place. Après tout, pourquoi ferai-je passer en priorité mon travail devant cet élan de créativité ?

Je lui ouvre alors un document texte et lui indique que c'est bon, elle peut commencer. Elle tape quelques lettres, regarde l'écran et me rappelle parce que « je n'ai pas mis la bonne écriture ». En regardant son travail, je me rends que la « pas bonne » écriture est en fait des lettres minuscules.

Je lui explique et lui montre la différence entre majuscules et minuscules, puis la laisse de nouveau à sa tâche. Quand elle a terminé, elle m'appelle de nouveau. Je lui imprime, la félicite et l'invite à coller son travail dans son cahier de vie.

Cette situation se répète plusieurs fois jusqu'à ce que Manon demande à sa maman de demander à la maîtresse si elle pouvait faire ça dans son plan de travail.

Au plan de travail suivant est alors ajouté le pictogramme de l'ordinateur. Manon est bien sûr la première à s'y mettre et cette fois-ci, quand elle m'appelle pour me dire qu'elle a fini, je lui demande ce que raconte son histoire. J'écris le texte sous sa dictée. Elle montre ensuite sa production aux autres au moment du regroupement et j'annonce au groupe que voici le premier texte libre de Manon. Les réactions sont mi-stupéfaites, mi-amusées et surtout attendries. D'aucuns bien sûr la félicitent. Depuis, l'écriture ou la saisie, si l'on considère l'écriture comme un geste graphique, sur l'ordinateur, est devenu un incontournable du plan de travail.

Céline

**TEXTE LIBRE ECRIT PAR MANON LE 04/01/10 :**  
 IKIKKJDKZUJZUJJUUAJAJUJDKDKDKDKJ8IEKKDFLLF//C/  
 YUYRIKIOJRKJKE.LELFL/\$HMMTLGLLTYKLGKYKHKYK  
 LLLKFKFOLOFKLFLKLLTKGKLTKLGLGLLGLPMSLSLSLSL  
 JKYO6LTPTYMYULYLYUMUMUMJFFMFLFLFLFL\$DLD  
 KLKJFJURJJUUJHJFKFFKFKFFKFNHGHJFJFJFJJJJJK  
 GFHFHFHFHFHFHYFYHFHFJFJJFJFKGJKFKKGJGIGHJHJJJ  
 GTUJHJFHFHJGKGKJKIKIHIHIKYK6LGOYIYKKKKKL  
 KIJFUFJGKMLUIUJFJJUUFKJFKFLMLILLJKLLKLL%%  
 %JHFHJFDXCB.FLFBKMNJGHKKGLBKNLLL.LNKHKLHK  
 LL?JKDKKDKDKEKMLFMLFLKLLKLLIJ?CKLCVKFV?  
 V?NC CNCNNCNCVNNVN  
 FLORENT EST AMOUREUX DE MANON. PAPA EST TRES  
 CONTENT QUE JE SUIS AMOUREUSE. ET AUSSI MOI J'ETAIS  
 AMOUREUSE DE KLA (?) ET C'EST FINI.  
 HHJUIUTUTU5I6KUUMLšï"6I°6??  
 KJJKDKDKDKDDLLLLDDLLDLIRJICKKFKF?  
 KVKVKKLVHJNBHFHFGKKGKJFJFJFJFJJ  
 JJJJCBB  
 ?????K?XJ?  
 JJUUJJJO6IKJPKKJLLKKKBKJGKGBNGNNNNNNN.JKFJ  
 HFHFGHFJFJJHVJVJBKKBKJBNJBH??BH  
 KKVLLGLGF.  
 FJFHCVNBVJGGHJJFHDEHHDGHDGHDGHCGGFSDHJHH  
 XBH  
 KGKJFUKUJJIKIGKJGKKGKKGKKGKKGKKGKJGKKG  
 JKBKGLMHKHLHKKGHKBKKBKKGKJJGJGHJGHJGJ  
 GHGFGJJGJGFGHGHGGFKFKJCGVJKHJJDMKK.L//IUOH  
 YGIUU7  
 MANON AVEC PAPA AU JARDIN D'ENFANTS.  
 8578UJHJUJJGJHFNKJBNN?  
 K5JJ58Y87TUTUHHIUIJJHKYKJY568HMLUL2?./L//.B/B//B  
 ?B?.B?.LKK8889789456123KK?C?  
 KV.KV.BBGLUUIIKKKKKKKKKKKKKKKKKGGGGGGGG  
 GGGGGGGGGGGGN?JVBBBBBBBBBBJJJJJJJ  
 JE SUIS AMOUREUSE DE PERSONNE QUAND J'ETAIS BEBE

**Suite au « texte libre en maternelle ».**

Ce que nous présente Céline me semble d'un grand intérêt et nous interpelle fortement.

Si l'on se rappelle les observations portant sur un jeune enfant s'appropriant pas à pas le langage écrit (Freinet : la méthode naturelle ; Le Bohec : Rémi à la conquête du langage écrit ; mais aussi bien nous-mêmes avec nos propres enfants) on se souvient de l'évolution d'une « écriture » qui, au commencement se présente comme un simple graphisme, puis où apparaissent des lettres, d'abord isolées, puis reliées, puis des syllabes et des mots. Dès le départ l'enfant distingue entre « écrire » et dessiner, c'est-à-dire qu'existe déjà en lui une représentation de l'écrit comme système de signes spécifique, utilisable. Puis, à son rythme, il opère au sein de ce système et se l'approprie peu à peu. Pour certains, cela suffit à un apprentissage en profondeur de l'écriture et de la lecture ; d'autres ont besoin d'entrées complémentaires et/ou différentes.

Ici, le processus qui s'engage semble de même ordre. Cependant, l'« écriture » ne se réalise pas dans le geste du graphisme mais dans la dactylographie, et les lettres apparaissent nécessairement dès le départ (de même que pour l'enfant qui opère « librement » avec des lettres d'imprimerie). Par contre, Manon sait très bien qu'elle « écrit à l'ordinateur », et ne fait pas n'importe quoi. On peut d'ailleurs remarquer qu'elle tient à la correspondance entre la lettre visible sur les touches (majuscules) et ce qui s'affiche sur l'écran.

On peut supposer que les circuits neuronaux par lesquels va se construire l'apprentissage de l'écrit ne sont plus les mêmes, puisque le corps intervient différemment, et que c'est directement à partir de l'association de lettres et non plus de leur formation au niveau du geste que l'appropriation de l'écrit va avancer. Mais nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que la démarche d'apprentissage, indépendamment des différences de modalités, est la même, à partir du moment où l'activité de l'enfant fait sens (au moins pour lui).

Si Céline parle de « texte libre », c'est me semble-t-il à bon droit : au sens où Manon s'engage dans une démarche qui lui est propre (comme l'enfant qui entre dans le langage oral), et qu'il s'agit bien d'écrit (au niveau de ses propres représentations). De là, notre rôle est tracé : accueillir, accompagner, encourager et aider (entre autres en faisant le lien avec l'écrit constitué : « que racontes-tu ? »), ouvrir (en permettant la communication, en permettant le contact avec d'autres sortes d'écrits et d'autres usages.)

Pouvoir suivre l'évolution de ces « textes libres » serait maintenant particulièrement instructif.

Jean-Michel

## Langues vivantes

Existe-t-il des outils ?

Il y a un fichier PEMF Anglais, un fichier PEMF Allemand (A4), une série de livrets Histoires de lire chez Odilon (en Anglais, Allemand, Espagnol, Esperanto (en cours pour l'Italien)).

Virginie :

L'an dernier, tous les matins, un temps de rituels et petits jeux, puis par niveau (débutant, moyen, avancé) pendant que les autres étaient totalement silencieux. Ça prenait  $\frac{3}{4}$  d'heure par jour, ça coupait les plages.

Cette année, un créneau d'Anglais d'une heure et demie avec un temps collectif, et trois groupes en rotation (oral, écrit, exercices de renforcement, tutorat avec des anglophones).

Les jeux : kim, deux objets présentés.

Visionnement de Mary Poppins en anglais sous-titré anglais (séquences d' $\frac{1}{4}$  d'heure en collectif). Travail sur les personnages, les animaux, les paysages... (pause et photo).

Correspondance avec le professeur d'Anglais du collège : activités communes en fonction de thématiques, création de devinettes.

Pascale :

cartes pour prendre des identités de personnages européens, et les autres enfants posent des questions (enrichissement sur la présentation). Elle les a sur ordinateur, à disposition en Anglais/ Allemand.

Robot game : pour apprendre les ordres (sorte de Jacques a dit si le maître du robot dit « s'il te plaît »)

L'an dernier, elle a fait une classe bilangue pendant l'année (Anglais et Allemand) qui a permis aux enfants de faire beaucoup de comparaisons et relations entre les langues. La plupart des collèges de Toulon proposent des classes bilangues, d'autant que l'Allemand est plus accessible aux dyslexiques.

Pour l'oral : donner des thèmes de sketches. Ça fonctionne très bien, à partir des structures vues ensemble. Ils préparaient par petits groupes, venaient demander du vocabulaire.

Céline : correspondance avec le nouveau Mexique : il y a correspondance individuelle et collective, questions et réponses, échanges de produits typiques (bonbons d'Halloween et crème de marrons par exemple) avec beaucoup de questions d'ordre culturel. C'est très riche, mais il y a beaucoup de part du maître dans l'écriture des réponses.

Les enfants préparent une séance d'anglais en visio- conférence pour les correspondants de Cagnes sur Mer.

Nadège a un fonctionnement qui ressemble à celui de Virginie : deux fois par semaine,  $\frac{1}{4}$  d'heure en collectif pour les rituels et un notion commune ou la lecture d'un livre, puis partage en trois groupes (CE2, CM1 et CM2) qui sont en alternance en temps d'oral (avec Nadège), d'écrit (en relation avec le travail oral) et de jeux de langues (dominos, lotos... avec un enfant animateur à tour de rôle). Elle fabrique la plupart des outils (Italien très peu enseigné à l'école primaire), utilise des cartes éditées par le CRDP de (à compléter), des livres, et pense utiliser des livres avec des images à la place des noms.

Outils sur Internet : à compléter avec les pistes de chacun merci  
prim'langues

<http://bogglesworldesl.com/cards.htm>

<http://www.mes-english.com/> (menu à gauche )

<http://www.toolsforeducators.com/bingo/> (pour faire les bingos)

<http://www.toolsforeducators.com/dominoes/> pour faire des dominos

<http://www.toolsforeducators.com/spelling/> pour créer des exercices (entoure le dessin qui correspond au mot que tu entends parmi les 2 ou 3 dessins...)

<http://www.eslhq.com/worksheets/> il faut s'inscrire mais le site est gratuit : on peut prendre des flashcards et créer des exercices.

Sylvie : l'oral semble plus facile que l'écrit, avec le souci pour les CM2 de l'évaluation où on leur demande d'écrire. Elle travaille en ½ classe, avec des albums/CD qui restent à disposition, des chansons (Let's sing, let's song). Comme son ¼ de décharge voulait une méthode (Cup of tea), elle se sert des situations actives proposées. Elle essaie de faire des jeux, plusieurs séances d'EPS en Anglais, tout ce qui passe par le jeu. Il y a un ordinateur avec un casque, avec des jeux en ligne London body (site de circonscription). L'écrit lui semble plus difficile en pédagogie Freinet. Elle leur a demandé d'écrire un petit texte pour se présenter, ils ont bien réussi sauf un nouvel élève. On leur demande de faire passer en fin de CM2 une évaluation très compliquée avec toute une partie sur la phonologie (i long ou court, ce qui monte ou descend), vrai ou faux dans un texte écouté, texte avec des questions, rédaction d'un texte (souvent une lettre), puis une partie orale avec des questions culturelles.

Julie s'est resservie des documents de cette évaluation pour tout l'aspect culturel.

Virginie : Juliette Gasselain publie des articles au sein de l'ICEM sur la méthode naturelle de langues vivantes.

Sylvie : pour l'écrit les enfants ont accès à un cahier de traces écrites.

Virginie laisse à disposition un dictionnaire bilingue et un imagier.

Nadège

## La place du maître

Quelle est la place du maître ?

Jean- Michel : celui qui est capable de se taire.

Fabien : c'est un peu « Où est Charlie ? », on l'entend et on le voit beaucoup moins.

Elvire : a essayé au maximum de céder de la place, mais, en réfléchissant à son idée de partager la contrainte de coller aux programmes, elle se demande s'il n'y a pas un problème de responsabilité de ce qui revient à l'adulte, un fardeau dont on ne peut pas charger l'enfant.

Isabelle : préparer tout un fonctionnement matériel en amont pour ne pas avoir à intervenir beaucoup pendant le temps de classe.

Jean- Michel : ce n'est pas seulement pendant le temps de classe. Il pense de plus en plus que notre fonction principale est d'empêcher les choses de se passer. Cela remet en cause notre place.

Comment se mettre suffisamment en retrait pour que des choses importantes puissent se passer ?

Au début, on prend toute la place. Plus on en prend, moins les enfants en ont. Il leur

reste l'obéissance, faire ce qu'on croit que l'enseignant attend. En débutant, on va essayer de se retirer petit à petit.

Isabelle : tout ne peut pas venir des enfants, on apporte des notions non abordées.

Brigitte : au niveau de l'autorité, la place du maître est différente. Le maître a la même place que les élèves lors des conseils, et dans la classe l'autorité est partagée.

Isabelle : dans les exemples donnés, il y avait quand même des garde-fous, le maître ne s'efface pas.

Brigitte : c'est différent pour chacun, ça dépend de ce que tu es prêt à accepter ou à lâcher.

Isabelle : la question est aussi où je sens que ça fonctionne.

Stéphane : est-ce que si ça ne fonctionne pas, c'est parce qu'on ne s'est pas assez retiré ? Est-ce qu'on se retire petit à petit ?

Jean- Michel : l'enseignant a une place capitale en pédagogie Freinet. Nous avons des attentes, des angoisses, des inquiétudes, une certaine idée de la manière dont nous aimerions organiser la classe. Nous allons mettre en place une organisation en fonction de cela. Ce faisant on impose une façon d'organiser la classe, de travailler. Nous communiquons ces attentes.

Quand l'imprévu se produit, par exemple un enfant qui tout d'un coup a envie d'écrire quelque chose ou de créer une musique, si ça ne rentre pas dans notre cadre pré-établi nous avons tendance à ne pas l'accueillir ni aider à ce que ça se mette en place.

La solution n'est pas de disparaître. Je peux m'absenter un instant et les enfants continuent à travailler (pas en début d'année). Mais c'est ma présence habituelle dans la classe qui rend certaines choses possibles. Ma place est celle d'un catalyseur., qui ne joue pas un rôle actif mais sans qui ces choses ne peuvent pas se faire. Le rôle du maître n'est plus celui qui dispense le savoir et organise le savoir (même s'il le fait d'une autre manière), mais celui qui va rendre possibles toutes sortes d'activités, d'apprentissages, de relations au sein de la classe.

Au conseil de coopérative, j'y suis présent au même titre que les autres en droit, mais je suis quand même l'adulte de la classe, l'enseignant qui représente l'institution (dès que je parle ce que je dis a un autre poids).

Fabien : la difficulté ne vient pas que de l'idée que les enfants se font du maître mais surtout de l'idée que le maître se fait de son rôle.

Jean- Michel : on a un pouvoir (plus ou moins conscient), des responsabilités.

Brigitte : parfois ce n'est pas facile pour le maître, on peut être coincé par les propositions du conseil. Par exemple, les grands(cycle 2 et 3) ont voulu faire du vélo dans la cour pendant la récréation. Ça posait un problème de sécurité, engageait sa responsabilité, les enfants ont argumenté pour la convaincre et ont réussi, en faisant un circuit dans la cour pour délimiter les zones (tricycle, ballon, vélo), avec le nombre de vélos, l'organisation des tours etc. Il y a eu une semaine d'essai et en fait ça a fonctionné toute l'année.

Jean- Michel : dire que notre place est différente n'est pas synonyme d'irresponsabilité.

Magali : ils ont réussi à organiser, ont entendu qu'il y avait du danger et ont trouvé des solutions.

Jean- Michel : une de nos tendances liée à la peur que nous avons, est le besoin de sentir que nous maîtrisons ce qui se passe. À partir du moment où on ne sent pas la maîtrise, c'est difficile. Faire le pas qui consiste à ce qu'il y ait une multiplicité d'ateliers avec des choses qui ne sont pas sous mon regard, c'est très difficile. Ce qui peut se passer de plus important nous échappe. Laisser un groupe d'enfants faire autre chose que ce que j'enseigne et accepter que ce soit plus important, c'est très difficile. Pourtant c'est logique, parce que ce qui vient de moi est général alors qu'ils sont dans la singularité.

C'est en leur laissant faire leurs expériences qu'ils vont apprendre le plus profondément. Je suis celui qui va permettre.

Isabelle : c'est une angoisse et une responsabilité. Le maître doit aider, guider.

Jean- Michel : l'important est que chacun, dans sa spécificité, puisse trouver ce qui lui convient le mieux. Exemple : je pense que le théâtre est une activité importante. Je décide de ce qu'on va faire en théâtre, je fais la distribution et la mise en scène, mais tout vient de moi. C'est une façon de concevoir notre rôle. Dans la perspective d'une classe Freinet, si je choisis une transition douce, je vais observer les enfants dans la cour de récréation, leur suggérer de faire du théâtre, et cela pourrait se structurer d'une certaine manière. Mon rôle : observer, proposer et impulser, puis s'ils sont intéressés de le rendre matériellement possible. S'ils demandent un conseil, je vais le leur donner ; je les observe, je ne m'interdis pas de leur donner des conseils. Je vais rendre possible la présentation à la classe, puis je vais participer à la discussion sur ce que j'ai vu. Je ne suis pas absent mais je ne suis pas intervenu en imposant la chose.

Isabelle : peut-on dire que ce serait négatif si je me dis que je vais travailler à travers ça tel ou tel objectif ?

Nadège : se demande si ce n'est pas plutôt a posteriori que tu vois que l'enfant a travaillé et/ou atteint tel ou tel objectif.

Jean- Michel : il n'y a pas de réponse unique. Par exemple, la grande question du travail sur le texte libre. S'agit-il de corriger sa syntaxe pour le rendre publiable ? Si à force de vouloir le rendre conforme à mes canons ça le dépossède de son texte ? Si c'est pour en profiter pour faire une séance de grammaire ou de conjugaison, au bout d'un moment il n'y aura plus de textes libres. Je le fais par peur.

Brigitte : au niveau du texte libre, la part du maître est aussi d'accompagner, de sentir les besoins spécifiques de chacun. Par exemple, un enfant qui écrivait des pages de texte incohérent avec quelques phrases très dures liées à son vécu, qu'il ne pouvait pas valoriser (mise en forme). On peut proposer d'autres moyens d'expression (pour « vider son sac ») où l'enseignant n'est pas animateur.

Jean- Michel : dans toutes les classes, on rencontre des textes qu'on ne sait comment traiter. S'acharner à vouloir obtenir une forme correcte n'est pas une solution. On peut proposer autre chose, un autre canal ou média.

Brigitte : Ça a été important de pouvoir en parler à un interlocuteur. C'est le rôle des groupes, il y a des collègues vers qui on peut se tourner pour avoir des conseils.

Jean- Michel : on peut proposer de le réécrire avec lui.

Brigitte : dans ce cas, ce n'était pas possible car elle a senti qu'il ne fallait pas toucher à ce texte.

Elvire : c'est dans le cahier d'écrivain qu'on trouve dans certaines classes. Tous les textes ne sont pas voués à être lus.

Jean- Michel : un rôle essentiel qui nous appartient pour ouvrir le plus de possibles, c'est d'écouter. Si on arrive à être suffisamment disponibles et libérés de nos attentes notamment institutionnelles. C'est peut être ce que nous pouvons faire de plus utile.

Nadège : écouter et observer.

Jean- Michel préfère écouter, plus implicite. Observer est plus scientifique. Si on s'en tient à ce niveau-là, s'il n'y a pas un contexte favorable dans lequel l'enfant se sent bien, il n'y aura rien de profond ou des activités superficielles pour nous faire plaisir. C'est quand il est dans un cadre où il se sent en confiance, va être écouté et respecté par l'enseignant et ses pairs, que la véritable activité va apparaître. Il suffit souvent d'un petit coup de pouce pour que quelque chose se mette en place. On l'aide à prendre la parole, à s'exprimer. Les textes les plus profonds seront ceux qu'on ira chercher en lui.

C'est permettre.

À partir du moment où pour quelques enfants des choses ont émergé, petit à petit ça apparaît chez d'autres. À un moment le climat de la classe bascule. La confiance a pris le dessus sur la compétition et la rivalité. Pendant un temps c'est nous qui créons cette dynamique, après nous ne faisons plus que suivre, il y a des choses qui s'imposent. Notre place c'est de le reconnaître, l'accueillir, rendre les choses possibles, accompagner, valoriser.

Quand le climat de la classe permet ce genre de respect et confiance réciproques, les vrais projets des enfants apparaissent. Ensuite, si tout n'est pas venu des enfants (ce qui est tout à fait habituel), je sais que la leçon que je vais faire n'empêchera pas l'expression libre, la communication etc.

Fabien a un élève de CM2 passionné d'astronomie, qui en sait plus que la majorité des adultes. Il aimerait qu'il présente quelque chose à la classe mais l'enfant n'a pas envie.

Nadège : il n'est dans la classe que depuis une semaine, il faut lui laisser le temps. Un de mes élèves a mis deux ans pour se lancer dans l'écriture sur ce qui le passionne, maintenant il en écrit des pages et fait des exposés.

Jean- Michel : ta place est de continuer à l'aider avec des mises en relation (avec d'autres passionnés) pour l'aider à approfondir dans son domaine, sachant que ça le conduira à travailler en français et en mathématiques, permettre qu'il continue ses recherches personnelles.

Fabien a prévu une visite de l'observatoire.

Nadège

### ***Démarrer en Pédagogie Freinet et organiser sa classe***

Tour de table des attentes :

Nathalie : sur quelles bases démarrer ? Climat, outils, tout ensemble ?

Isabelle : des outils très concrets pour démarrer, emploi du temps, progressions

Julie : comme Isabelle et plein de petites questions, par exemple en sciences (très traditionnel pour l'instant)

Cédric : trouver des idées, affiner, pour transformer la classe

Stéphane : comment commencer, qu'est-ce qu'on met sur le plan de travail par petites touches

Nadège : partager

Virginie et Jacquie : partager

Fabien : plan de travail ?

Magali : les premiers jours, quelles disciplines, quels outils ? Y a-t-il des indispensables pour démarrer ?

Claire : concrètement, du plus simple au plus complexe ?

Pascale : pas assez de temps collectifs, de retour en commun, mettre en place une culture de classe pour les allers- retours entre l'individuel et le collectif, le suivi de chacun

Chloé : quel fonctionnement, comment mettre en place avec les outils et expériences de chacun

Marco : enrichir sa pratique, partager des idées

Céline : améliorer sa pratique

Jacques : Comment commencer ?

Comment mettre en œuvre les concepts Freinet ?

C'est comme en alpinisme, il ne faut jamais lâcher une prise si les autres ne sont pas assurés.

Jacques a commencé avec le texte libre, écrit individuellement, lu à la classe avec choix d'un texte corrigé puis préparé pour le journal (imprimerie, limographe...).

Il a eu des phases spontanéistes ou dirigistes selon ses angoisses. Les réunions avec les copains aident beaucoup : on ne se sent plus seul, on a pu vider son sac. À un moment chacun arrive à faire à sa façon parce qu'il n'y a pas de modèle. Il faut prendre des risques sur un domaine qu'on a balisé avant, et si ça ne marche pas il ne faut pas que ça déstabilise tout.

Fabien : le texte libre doit-il être exploité ?

Jacques : c'est un autre problème, le texte libre n'avait pas le même sens à l'époque de Freinet. L'intéressant était de casser la routine de la classe. Il a fallu réactualiser la brochure sur le texte libre de Freinet. Il n'avait aucun scrupule à corriger la formulation. Sacraliser l'expression de l'enfant, est-ce que ce n'est pas l'empêcher d'avoir accès à une meilleure connaissance de la langue ?

C'est difficile de se dégager des personnes qui ont de l'influence dans le mouvement, des personnes compétentes et d'expérience qui ont un peu tendance à te faire peur.

Quand tu as une idée, même si elle n'est pas conforme à ce que tu as entendu dans les congrès, les rencontres ou les stages, il faut essayer, si ça te permet de passer à une autre pratique. Il faut observer les réactions des enfants.

Jacque : quand on démarre, il faut prendre un bout, qui va modifier la vie de la classe, la communication, sortir vers l'extérieur. Jacque a démarré avec la correspondance scolaire, qui l'a obligée à modifier des comportements petit à petit. « Dans quoi je veux me lancer, qu'est-ce que j'ai envie de faire ? » Peu à peu, l'emploi du temps va se modifier, ainsi que les comportements de l'enseignant et des enfants.

Pascale est incapable de dire par quoi elle a commencé. Elle exploite le texte libre, un choix est fait chaque semaine. Ce texte est exploité en collectif, écrit au tableau puis les enfants proposent des corrections d'orthographe, de ponctuation, de style. C'est enrichissant pour tous et réinvesti y compris par des enfants en difficulté. Les mots sont classés par nature, les fonctions sont recherchées, les enfants sont motivés.

Virginie a commencé par des plages de travail individualisé pour l'entraînement, et par le Conseil. Les enfants écrivent cette année mais ce n'est pas exploité, le texte est lu et publié seulement s'ils le souhaitent. Sinon il reste dans leur cahier d'écrivain.

Céline n'exploite le texte que si les enfants souhaitent qu'il y ait un destinataire (correspondants, site), alors il est corrigé d'abord par l'enfant puis avec l'enseignante. Elle a peur que mettre le texte d'un enfant au tableau le bloque complètement.

Pascale : le reprendre avec lui.

Claire : le présenter sans les fautes d'orthographe juste pour travailler le style.

Julie : on ne s'acharne pas quand c'est dur et laborieux pour l'enfant de s'y replonger, tout dépend de la destination du texte. Cette année, ses CM2 ont été très surpris qu'on leur laisse la parole, ça a été très angoissant pour eux (pour dire ce qu'on pense, montrer son travail...). Elle a commencé par des temps de communication, d'abord un moment de poésie dont on parle, puis des annonces, avec possibilité de rebondir sur ce que l'autre a dit. Maintenant ils ont envie de faire un journal.

Pascale : c'est très long, tu mets des mois à mettre des choses en place et c'est frustrant de ne les garder qu'un an.

Stéphane : il y a un moment individuel puis un moment collectif...

Pascale : mais ce n'est pas une leçon, ce sont les enfants qui proposent, qui se réfèrent à ce qu'ils savent. Si personne ne trouve une erreur, on peut dire « il en reste une... »

Jacques : acquérir cette maîtrise suppose une certaine maîtrise qui n'est pas toujours à

leur portée (exemple : accord du participe passé au CE1). Qu'est-ce qu'on peut exiger d'un enfant de cet âge ou pas ? On n'a pas besoin de l'expliquer quand ce n'est pas à sa portée. La répétition de séquences comme ça, courtes, est efficace.

Pascale : les enfants, en collectif, sont très efficaces.

Virginie : dans une classe à multi- niveaux, la parole est donnée en priorité aux plus jeunes.

Isabelle : à quel moment formalise-t-on ?

Jacques : c'est une question fondamentale. Jusqu'à quel degré d'élaboration d'une connaissance va-t-on ? Le temps d'accession à quelque chose de nouveau ne peut pas se faire de façon purement individuelle. Le but n'est pas d'apprendre les règles mais de rendre le texte correct. La langue n'est plus moyen d'expression de sa pensée mais objet d'étude (comme une pomme). Cette dissociation entre le sens et la forme est quasiment inaccessible à des enfants de l'école primaire.

On est dans une contradiction au sein du mouvement. On peut arriver, partant de l'expression spontanée de l'enfant, les faire accéder à une certaine compréhension de la langue comme objet. A travers cette expérience de correction, cela fait apparaître un certain nombre de normes ou d'invariants. S'ils ont accumulé suffisamment d'expériences, si on fait varier (par exemple la relation sujet- verbe qu'on met au pluriel), ça fait apparaître un certain nombre de liens.

Nathalie : si on prend l'exemple du pluriel, on peut faire des allers- retours entre le texte choisi aujourd'hui et les précédents. En petit ou grand groupe ?

Jacques : si on considère que la classe est prête, on peut travailler en grand groupe. Alors on apporte les éléments. Ceux qui n'ont pas compris, on différencie. On est au cœur du processus d'apprentissage et d'appropriation. Ceux qui ont compris, on donne ou fabrique une fiche sur ce sujet. On peut aussi utiliser ceux qui ont compris pour qu'ils expliquent aux autres. On ne laisse pas le groupe de côté pour un qui n'y arrive pas (on diffère).

L'expérience l'a amené à organiser pour savoir ce qui est fait et s'y retrouver.

Jacque : par exemple utiliser les « c'est comme ». Parce qu'il y a eu cette répétition et ce temps de latence qui lui laisse le temps d'observer, ce sera la règle du moment qu'il aura trouvée lui-même et sera vraie pour la classe (à ce moment).

Pascale a des outils de référence pour les aider à se relire, mais il y a des allers- retours entre ce qu'ils écrivent et ce qu'ils découvrent. Il faut aussi leur mettre à disposition des outils de référence.

Nathalie : y a-t-il un « ordre d'apparition » des règles, des points communs ?

Virginie : pour les « règles du moment », il faut penser à écrire dans la règle des mots comme « souvent », « en général », pour que les enfants ne gravent pas des règles qui doivent ensuite être déconstruites. Stella Baruk l'explique très bien dans ses écrits, comme Échec et maths. Elle y parle des dégâts comme ceux-là.

Jacques : un enfant qui se rend compte qu'il y a une erreur quelque part sait déjà quelque chose. S'il y a des erreurs qu'il ne décèle jamais, c'est notre responsabilité de les lui apprendre, en faisant en sorte que ça embraye sur ce qu'il sait déjà. Il ne faut pas prendre de front la règle du moment, pour ne pas opposer un dogme à un autre.

Virginie : emploi du temps de la classe (qui change chaque année). Une année, on avait essayé de ne plus différencier les temps de français (tout ce pour quoi il y a besoin de lire et d'écrire) et de maths. Mais certains privilégiaient l'un par rapport à l'autre. Maintenant avant la récréation du matin, temps de travail en langue avec ½ heure de travail collectif, soit étude de la langue, soit texte libre, travail individuel, puis ¼ d'heure de présentations. Après la récréation, temps de travail en maths avec ¼ d'heure de calcul rapide en 6 groupes de 4, travail individuel, puis ¼ d'heure de présentations. Pour

les présentations, l'écoute est obligatoire. Quand un problème est présenté, tout le monde cherche la réponse.

Nathalie :  $\frac{1}{4}$  d'heure de présentation, ça paraît court.

Virginie : il y en a rarement plus de 5 ou 6, parfois on prend un temps sur l'après-midi, ou on réserve pour le lendemain (en demandant à la dame de ménage de ne pas effacer).

Stéphane : quand un groupe présente à la classe son exposé, est-ce qu'on considère que toute la classe l'a travaillé ?

Virginie : oui. Dans sa classe la prise de notes est obligatoire pour tous les exposés, parfois un texte est demandé à l'issue de cette prise de notes. Parfois, un mémo est fait par Virginie. Une fois par an, il y a un contrôle en Histoire, Géographie,... puis elle explique aux parents que c'est une perte de temps (d'en refaire) par rapport au reste des travaux des enfants.

Virginie : il y a des entraînements hebdomadaires obligatoires en techniques opératoires (deux opérations de chaque, avec matériel utilisable). Les plans de travail ont six cases vides, remplis avec elle pour les nouveaux. Ils sont complétés en fonction des enfants. Ils ont le droit une matinée par quinzaine à ne pas faire français et maths. Il y a aussi des responsabilités. Ils ont des échéances pour leur plan, s'ils ne viennent pas Virginie les appelle. Si elle n'est pas d'accord elle les voit individuellement.

Jacques : c'est très structuré. Il y a un dispositif mis en place pour que l'enseignant ait la maîtrise du système.

Virginie : Tous les jours, les enfants doivent marquer ce qu'ils ont fait s'ils n'ont pas travaillé sur le cahier. Ensuite c'est reporté par Virginie.

Jacque : avant d'arriver aux cases vides il y avait autre chose.

Virginie a commencé par des plans de travail de type PMEV, où les enfants avaient à faire tant d'exercices sur la page du manuel. Le choix était dans l'ordre du travail. Elle travaillait avec un fonctionnement très traditionnel.

Quand on a le temps, c'est énorme, ce qu'on peut modifier.

Jacques : en travail individuel sur des notions mathématiques, s'il n'a pas déjà une expérience sur ce type d'exercices, c'est le mettre en échec. Par exemple, après plusieurs années en cours double, la transmission se faisait naturellement entre CM2 et CM1. Une année, il n'y a eu que des CM2, il a fallu que Jacques leur apprenne à travailler en pédagogie Freinet. Ça a fonctionné normalement à partir de février. Dans une classe à un seul niveau, il y a une hétérogénéité très différente de celle d'une classe de cycle, il peut y avoir des écarts de niveau qui empêchent la communication (trop compliqué). Il faut reprendre avec eux seuls les notions.

Il y a des niveaux de connaissances qu'on ne peut pas acquérir naturellement. Il y a une phase de découverte de la notion qui ne peut pas se faire toute seule.

Isabelle : l'idéal ne serait-il pas que la découverte d'une notion se fasse par rapport à un projet ?

Cédric : il y a des notions qui peuvent apparaître à l'occasion d'un quoi de neuf. Si l'enfant a envie de travailler dessus, on peut lui proposer une explication personnelle.

Nathalie : tu ne peux pas le faire avec tous, ni pour toutes les présentations.

Cédric : on a l'impression que tout part de ce qui se passe dans la classe.

Jacques : ce n'est pas toujours le cas. Il ne faut pas s'interdire non plus d'introduire une notion de manière imposée.

Le travail négociable : quand ce qui compte est le processus, non le contenu ou le sujet, de l'élaboration à la synthèse, notamment en recherche documentaire pour un exposé.

Pascale : les degrés d'autonomie selon les enfants sont très différents, on a besoin d'en accompagner certains.

Jacques : certains enfants de CM2 ne se projettent même pas jusqu'à la fin d'une activité d'une heure. Certains enfants n'ont pas le droit de se déplacer.

Isabelle : comment arriver à ce que le plan de travail ait du sens pour ces enfants ?

Jacques : certains enfants ont une force de résistance terrible, ils ont quelque chose qui s'est passé avec l'école qui nous dépasse (ou pour leurs parents). Il faut arriver à ne pas se laisser détruire par ces difficultés. Il faut savoir se protéger.

Nadège

### Créations- recherches mathématiques

Nadège : Pour moi, la différence entre recherches et création n'est pas encore très claire. En discutant à midi avec Jean- Michel, il m'a expliqué que la recherche est une démarche, et la création ce à quoi elle peut aboutir (ou pas).

D'autres définissent autrement : l'enfant commence par créer. Dans ce cas, on lui donne souvent la consigne « Avec des lignes, des points, des chiffres et des lettres, fais quelque chose de mathématiques ». L'enfant travaille en mathématiques et quand il a suffisamment de matière, il choisit d'approfondir à partir d'une de ses créations, et commence alors ses recherches.

Cette année, nous travaillons de manière différente en mathématiques depuis la rentrée.

Pendant les deux premières semaines de la rentrée, nous avons découvert les fichiers numération- opérations des éditions PEMF (observation individuelle de la fiche, compréhension du fonctionnement de la fiche et du fichier). Ensuite, nous avons fait une promenade mathématiques dans l'école (surtout dans la cour de récréation) avec un appareil photo numérique après avoir chaussé nos lunettes mathématiques : les enfants qui trouvaient quelque chose de mathématiques le photographiaient. Les photos ont été imprimées et observées. Ensuite, en classe, les enfants se sont groupés et ont choisi un thème de travail et les photos qui leur semblaient correspondre à ce thème. Les temps de mathématiques suivants (1h x 4 à 8 selon les groupes) ont été consacrés au travail sur ce thème : quelles questions on se pose, quelles réponses on trouve. Ma part a été de chipoter pour que les réponses soient vraiment claires : « Pourquoi tu dis que c'est un triangle ? Est-ce que ceci (ligne brisée de trois segments) est un triangle ? »... et de mettre au travail ceux qui n'y étaient pas, de gérer la cohérence des groupes (un groupe où les enfants se disputaient a été scindé en deux). Il y a eu deux bilans intermédiaires pour savoir où chacun en était, avec propositions et remarques des autres groupes, puis présentations des exposés de mathématiques (un par jour).

À ce moment, nous avons reçu le premier courrier des correspondants de Mouans Sartoux qui contenait des recherches mathématiques fabuleuses sur des rotations et surtout des translations. Ce qui a donné envie à beaucoup de se lancer dans des recherches similaires. Puis nous avons reçu le courrier des correspondants de Vence et leurs premiers problèmes, que nous avons résolus tant bien que mal (notamment celui sur les élèves de conservatoire avec des fractions).

À partir de là, chacun a suivi son chemin. Sur le temps de mathématiques, il y a une part imposée par moi : le calcul rapide (deux jours opérations photocopiées, un jour à l'oral, un thème de travail différent par niveau) et parfois des opérations. Le reste de l'heure de mathématiques, les enfants sont soit en travail sur le fichier PEMF, soit en recherches (seuls ou par petits groupes), soit en travail individuel avec moi (sur leur demande ou la mienne). Le vendredi, pas de calcul rapide mais  $\frac{1}{4}$  d'heure consacré aux présentations

mathématiques. J'ajouterai au moins un autre temps à la rentrée, sinon on diffère trop. Par rapport aux années précédentes, tous les enfants aiment les mathématiques, ne rechignent pas quand arrive le temps de mathématiques (1h par jour). Certains ne font pas vraiment des recherches, mais leur travail est beaucoup plus actif et réel. Et ils sont demandeurs : « quand est-ce qu'on va apprendre les tables/ les divisions/ les fractions ? »

Sylvie : les enfants commencent par le test, s'ils n'y arrivent pas ils font les fiches. Céline fait des créations mathématiques depuis longtemps, mais plus régulièrement cette année : un jour création (consigne ci-dessus), un jour analyse – toutes les productions sont affichées au tableau et Céline demande « Que voyez-vous ? », ensuite " Que voyez-vous de mathématiques ? » et vérifier avec les propriétés (qu'ils ont déjà vues avec le précédent enseignant) – en alternance cycle 2 et cycle 3. Les cycle 3 jettent un œil sur ce que font les cycle 2. Elle a l'impression de tourner en rond, parce qu'elle n'est pas à l'aise avec les maths. Elle travaille sur des feuilles A3 blanches avec des feutres car le crayon ne se voit pas très bien.

Jean- Michel : les mathématiques ne leur sont pas étrangers, ils ont déjà les représentations abstraites des notions. Le gros avantage du travail qu'on fait ensemble en math est qu'il se greffe sans modifier ce qu'ils ont à l'intérieur d'eux. Beaucoup de gens ont des problèmes avec les mathématiques, en raison de l'enseignement qui en est fait.

Sylvie : dans une classe, on peut utiliser des outils, des aide- mémoire.

Céline : Qu'est- ce qui se passe une fois qu'on a créé et analysé ?

Sylvie n'aime pas les maths, mais se sent bien de faire ça. Quels outils pour s'aider ?

Nadège : des fichiers d'incitation à la recherche mathématiques (chez PEMF et Odilon), une caisse avec toutes sortes de matériels mathématiques (bouchons, bûchettes, bouliers, balances, dés, matériel Cuisenaire...)

Virginie : dans la classe de Jean- Charles, il y a une semaine créations une semaine recherches.

Dans sa classe, il y a surtout des recherches et de la répétition de choses connues. Une de ses élèves fait de véritables recherches, avec tâtonnement.

Il y a les fiches mémoire faites avec les enfants, des mémento jamais utilisés. Elle a aussi le sentiment de tourner en rond.

Brigitte : lors de sa dernière année d'enseignement, a eu d'abord des productions géométriques, mais aussi des productions numériques et des codages. Dans sa classe, tout était affiché et elle demandait qui était d'accord pour qu'on parle de son travail. Plusieurs productions étaient présentées mais pas toutes. Pour certaines, on n'en reparlerait plus. Pour d'autres, les enfants reprenaient le même type de travail. Ça a débloqué les enfants en mathématiques. Un enfant a proposé de faire des codages pour le journal. La première séance de créations a été une véritable jubilation.

Son deuxième déblocage a été une promenade mathématiques au stage d'Aurel, avec des prises de notes présentées. Elle s'est rendue compte qu'elle avait des capacités mathématiques...

Céline : son problème vient peut être du fait que c'est trop scolaire.

Brigitte a suivi les travaux de Monique Quartier et les conseils qu'elle a donnés. Il faut laisser du temps, laisser les enfants libres, les laisser produire, laisser mûrir, sans cahier de mémoire, sans analyser à fond et chercher à tout prix des pistes.

Céline : en début d'année, un CM1 a fait une tour en 3D, comme des cubes dessinés. Nadine lui a donné de nombreuses pistes qu'elle n'avait pas vues.

Jean- Michel : au niveau des termes, Paul Le Bohec avait introduit « le texte libre mathématiques » qui aide à mettre à sa place l'expression libre d'un enfant à un moment donné. Certains s'expriment ainsi d'autres non. L'expression en maths, les recherches, certains s'y retrouvent et utilisent leurs capacités logico- mathématiques dans ce domaine- là. Il y a des outils d'incitation à la recherche mathématiques PEMF ou Odilon, du matériel varié de mathématiques à mettre à disposition. Si le texte libre n'est pas exploité, ce n'est absolument pas un problème. Les mathématiques telles qu'elles sont vues par les pédagogues est une forme d'approche qui nous est imposée pas forcément au bon moment ni de la bonne manière. Les mathématiciens n'imposent pas certaines formes de raisonnement.

Céline : en comparaison avec le texte libre, elle s'y sent très « libre ». En revanche les maths l'angoissent, elle n'a pas l'impression de faire les choses correctement.

Jean- Michel : il y a toujours des enfants à qui ça ne convient pas, on ne peut pas attendre que tous fassent la même chose en même temps.

Brigitte : il faut aussi parler de l'importance du matériel de manipulation, y compris chez les cycle 3. Il faut que ce soit varié.

Jean- Michel : il y a ceux qui vont dessiner, manipuler, et ceux qui ne le feront pas.

Brigitte avait mis une table avec des boîtes pour ce matériel.

Céline l'a dans un meuble assez profond avec un accès compliqué.

Nadège l'a dans une caisse qui roule, par terre, sauf les balances qui sont trop lourdes.

Virginie a un temps de maths quotidien qui commence par  $\frac{1}{4}$  d'heure de calcul rapide par groupes avec un thème commun. Ensuite, soit elle est disponible et les enfants s'inscrivent au tableau, soit elle travaille avec un groupe sur rendez-vous annoncé à la classe, soit elle demande à travailler avec un enfant (pour comprendre ce qu'ils ont fait, pour leur donner un coup de pouce, parce que ce qui est dans le cahier ne lui convient pas ou pose souci, pour travailler avec un groupe). Par exemple, pour travailler sur les pourcentages, avec des camemberts (utilisation d'Excel) avec des CM2 et quelques autres enfants. Ça ne correspond pas forcément à sa culture mathématiques, ce ne sont pas vraiment des maths pour elle (ce serait plutôt l'abstraction des relations entre les nombres, les inclusions, la commutativité...).

Jean- Michel : les pédagogues ne permettent pas de faire de véritables mathématiques. On oublie qu'on fait des mathématiques par l'expression corporelle par exemple.

On attend de nous que les enfants aient certaines habitudes de calcul, on doit le faire comme on peut. Ensuite, l'expression mathématique de chacun est différente. En tant qu'enseignant, il faut dédramatiser.

C'est comme pour la conjugaison, on vient perturber des expériences qui réussissaient tout seuls.

Céline : en début d'après-midi, l'ATSEM vient aider un enfant de CE1 pour une opération, puis est venue s'excuser parce qu'elle n'avait pas expliqué comme Céline, avec la précédente maîtresse c'était interdit.

Julie et Céline : certaines choses vues à l'école ne sont comprises que beaucoup plus tard.

Sylvie : en changeant de cycle, l'angoisse était les mathématiques. Souvent les enfants s'expliquent entre eux.

Céline : son premier CM2 était excellent, les enfants ont travaillé sur les échelles, et la méthode qu'elle avait trouvé n'était pas du tout la même qu'un élève.

Virginie : on ne valorise qu'une forme d'intelligence en France.

Elvire a travaillé dans une école bilingue aux États Unis où les enseignants accompagnaient beaucoup plus les enfants qu'en France, avec des chemins individuels très différents.

À Saint Rémy de Provence, une prof a marché le long d'une ligne en fixant un point fixe au mur et expliquait que l'on pouvait le traduire par un graphique.

Jean- Michel : les mathématiques ne sont pas autre chose que des prises de conscience de plus en plus spécifiques des opérations de notre corps. Ça se construit pour peu que nous vivions et soyons actifs. Travailler à partir de mathématiques individualisées est très intéressant. L'enfant a besoin qu'on s'intéresse à son travail, qu'on dialogue avec lui, que son travail soit mis en valeur (affiché, présenté, collé dans le cahier).

Nadège

### *Atelier danse avec Sylvie (pendant le marché de connaissance)*

L'entrée dans l'activité est facilitée par l'échauffement en cercle mené par Sylvie. On bouge successivement toutes les parties du corps de haut en bas, sur une musique très rythmée et répétitive.

Quelqu'un propose de remuer un pot de peinture avec un pied puis l'autre, de peindre avec un pied, etc.

Ensuite, les déplacements par groupe de 3 permettent de prendre conscience de l'espace, du sol, du plafond, de l'autre..., importance du regard, du contact physique, qui peuvent être difficile pour l'enfant comme pour l'adulte.

Chacun est successivement acteur et spectateur, jamais juge ou merle moqueur.

Au final, 3 créations très différentes (créées à partir d'une même musique) viennent clôturer en beauté cette (trop-courte) demi-heure.

Brigitte

### *Bilan du stage*

- Hébergement : très bien, nourriture équilibrée et variée, hospitalité et disponibilité, discrétion. Météo à améliorer...
- Rythmes de travail : pas plus, limite maximale presque atteinte pour certains. Équilibre entre les différents temps. Pour les temps d'ateliers : pas assez long (mais c'est normal que ça paraisse court). Ce serait bien de former les animateurs de stages de l'IUFM et les équipes de circonscription ! Les pauses sont un peu courtes mais on n'avait pas le choix. Le rôle de maître du temps est important, les horaires ont été bien respectés sauf apéro.
- Contenus : riches, adaptés aux demandes ;
  - Il y a parfois des ateliers qui dévient sur un autre sujet, mais c'est resté raisonnable. La difficulté a pu être liée au fait qu'il n'y avait pas de référent. Il faudrait mille ateliers différents pour toutes les entrées possibles, comment faire ? Un stage est un moment, c'est limité. En contrepoint il y a des groupes départementaux qui organisent des journées d'échanges où peu à peu tout est abordé.
  - Pour les gens qui parlent peu, comment ressentent-ils les débats ? Ils écoutent et c'est très intéressant, les choses se construisent et ils ne s'ennuient pas, ce n'est pas passif. Ce n'est pas du tout frustrant. On a besoin de s'immerger, s'imprégner, on trouve des pistes de travail.
  - À propos du marché des connaissances, il faudrait y réfléchir avant de venir pour apporter le matériel adéquat (prévenir ?). La crainte pourrait être de se trouver d'emblée enfermé, sous pression. On pourrait informer un peu mieux, expliquant

- un peu ce que ça peut être.
- Fonctionnement du groupe qui correspond à tout ce qui est dit sur la pédagogie Freinet.
  - Place que prennent les retraités qui viennent avec le matériel de leurs élèves.
  - C'était agréable de ne pas avoir à faire la cuisine et la vaisselle, ça prenait beaucoup de temps sur les ateliers. Certains regrettent ces moments.
  - Le dernier jour : démarrer à 9h 30
  - Attention à ne pas oublier de traiter en suites de stage résister et l'évaluation. C'est dommage de ne pas avoir eu le temps de traiter toutes les attentes.
  - Il a manqué des ateliers de manipulations.
- Les à- côtés :
- Privilégier les fruits pour les grignotages (mais chacun est libre !).
  - Il faudrait trouver plus de temps pour les apéritifs le soir, c'est un moment important.
  - Soirée festive où on a pu rester ensemble tout en variant les activités.
  - Pendant l'AG, les stagiaires ont regardé l'Ecole Buissonnière en buvant du thé et mangeant des gâteaux, ils ne se sont pas ennuyés.
  - Film sur les danses de la soirée

Nadège

## P o i n t s   d e   v u e

### *Le stage, vu par Chloé*

Lundi 15/02

#### Arrivée, Présentations, Apéro

Lundi 15 Février 2010, nous arrivons enfin au sein du centre de Châteauneuf où nous allons séjourner durant 4 jours ! Après s'être perdues plusieurs fois, nous sommes bien heureuses de retrouver enfin tout le monde, souriant et accueillant. Premier échange collectif : le groupe laisse place à une présentation individuelle, où chacun se présente et expose ses attentes. Je suis vite impressionnée par l'hétérogénéité des personnes qui se trouvent en face de moi, ainsi que des besoins divers de chacun. Puis, vient mon tour, mais comment véritablement expliquer pourquoi je me retrouve ici alors que finalement, je n'ai pas réellement l'impression d'y avoir ma place, parmi tous ces professeurs actifs ! Découvrir concrètement la pédagogie Freinet, et beaucoup écouter, voilà ce dont j'ai besoin. Après cet échange, nous nous retrouvons tous au sein de la salle « petit-déj », où nous voilà déjà en train de boire l'apéro! Découverte de chacun, communication, un bon moment de convivialité s'installe, et cette bonne ambiance restera durant tout le séjour. Je suis très heureuse de voir que chacun est là pour transmettre à l'autre, pour l'aider mais aussi pour recevoir, en coopération et en écoute totale. Moi-même, je laisse trainer mon oreille un peu partout, je n'ai pas envie d'en perdre une miette ! Quant à ma propre expérience Freinet, j'en parle à qui cela intéresse, en essayant de montrer combien cette pédagogie m'a marquée profondément.

#### **Repas**

Parlons maintenant un peu des repas, qui, durant tout le séjour, ont été diverses, variés et riches ! Rien à redire, d'autant plus qu'ils étaient servis avec le sourire, et que le personnel a toujours essayé de s'adapter aux mieux à nos besoins !! Après, petits moments de libres, où chacun a la liberté de faire ce qu'il veut, ce qui est très agréable et permet de souffler un peu après une matinée chargée ! Certains boivent un thé, d'autres papotent, tandis que certains se reposent... Ca fait du bien !

#### Présentation de la pédagogie Freinet ; discussion

A nouveau, nous voilà tous réunis pour entrer maintenant plus directement dans ce pourquoi nous sommes venus : la pédagogie Freinet. Pour ma part, je pense avoir une idée assez claire de ce qu'est cette pédagogie, mais ma vision est construite par rapport à mon vécu antérieur et à des lectures ; je suis donc très désireuse d'avoir un nouveau point de vue, qui permettra sûrement de consolider ma pensée ! Ce qui s'impose rapidement, c'est que cette pédagogie ne se caractérise pas primordialement par ses méthodes, ses outils, mais qu'il s'agit avant tout d'un état d'esprit, d'une façon de concevoir l'école et l'apprentissage, qui se distingue du système traditionnel – que les participants ont bien fait attention de ne pas critiquer pour critiquer mais seulement pour en montrer les différences-. Dans la pédagogie traditionnelle, l'enfant est passif et le savoir lui est extérieur. De plus, ce système ignore la dimension affective propre à l'enfant et de ce fait, sa pédagogie est réductrice et simplificatrice. Je suis bien d'accord avec cette présentation. Dans mon expérience scolaire, la pédagogie pratiquée de

manière totalement traditionnelle a souvent désintéressé les enfants, dont moi. A mon avis, elle ne parvient pas à effectuer un vrai travail avec l'enfant, mais seulement à lui transmettre un contenu didactique, sans l'intéresser, sans chercher à savoir ce qu'il en pense, si bien que la plupart des enfants finissent par ne plus rien penser du tout ! Ainsi, je me demande comment un tel système peut encore être maintenu, alors que tant de découvertes psychologiques ont montré l'importance de l'affectivité pour l'enfant. A l'inverse, la pédagogie Freinet apparaît comme un apprentissage naturel, par un tâtonnement de la vie même par l'enfant, car la vie se trouve au sein de l'école. Par opposition à ce qui a été dit précédemment, elle agit de l'intérieur et le savoir n'est pas déconnecté de la réalité de l'enfant. Ce qui s'impose donc, c'est que la pédagogie traditionnelle est, selon moi, beaucoup moins constructive, puisque l'enfant ne s'implique pas totalement dans son apprentissage. A l'inverse, dans la pédagogie qui nous intéresse, l'enfant est au cœur de la transmission, et si le changement agit de l'intérieur, alors il y aura beaucoup plus de chance que l'apprentissage se soit « fait » en profondeur ! L'enfant apprend ainsi ce qui l'intéresse, est dirigé vers ce en quoi il est en résonance ; il n'a pas besoin de tout savoir, « d'un coup ou aujourd'hui », mais prend uniquement ce dont il a besoin, « là » où il en est. Dès lors, dans ce système d'apprentissage, nous partons d'une énergie personnelle pour arriver à une action désirée par l'enfant. Je sais avec mon exemple qu'une très grande partie des connaissances que j'ai pu accumuler au collège et au lycée, notamment ces savoirs que nous devons apprendre par cœur, ont désormais totalement disparus de ma mémoire, malgré l'application que j'avais tenté de mettre pour tout retenir ! Bizarrement, je me rappelle la plupart des principes acquis en primaire.

Le rythme de l'enfant est aussi pris en compte. Dans la pédagogie traditionnelle, en général, tout le monde est évalué au même moment et doit travailler la même chose que son voisin. A l'inverse, la méthode Freinet prend en compte le rythme propre à chaque enfant. Il agit avec sa propre démarche et créativité, qui sera différente et singulière par rapport aux autres. L'enseignant doit savoir s'effacer ; il n'est plus le centre de tout même si c'est lui qui maintient le climat de confiance sécurisant, et son rôle est de guider, d'accompagner ! Or, cela remet en cause la priorité de l'apprentissage : ce qui vient en premier n'est pas le programme, mais l'activité qui permet la création. Nous avons ensuite évoqué l'importance du groupe, avec des activités d'échanges et d'expressions, si rares dans une méthode classique. Je pense véritablement que ces activités collectives sont un moyen d'apprendre le respect et l'amitié avec autrui, car nous nous construisons au contact de l'autre et nous apprenons à accepter la différence mais aussi à se valoriser en aidant. Si l'enfant veut travailler avec autrui, nous ne l'empêchons pas. Ainsi se met en place une vie de groupe, qui, par la suite pourra conduire à l'élaboration de règles si nous en éprouvons le besoin. Ensuite, est évoqué le conseil de coopérative, où conflits, félicitations, projets, sont discutés de manière démocratique. Pour moi, c'est un moyen pour l'enfant de prendre sa place, de comprendre son importance au sein du groupe, dans une visée non plus autoritaire mais médiatrice. Mais cela suppose, au préalable, la mise en place d'un climat de confiance, où l'enfant peut être en mesure de croître car il se sent bien, reconnu et pris en compte. La pédagogie Freinet a aussi une dimension politique, car elle prépare à la liberté et l'autonomie de l'être et elle produit la démocratie de demain en s'appuyant sur la coopération.

Puis, le débat commence. Je parle peu mais j'écoute tout. C'est très étrange pour moi d'être « de l'autre côté de la barrière », de voir ce que peuvent penser des professeurs qui auraient pu être les miens, et ainsi je comprends à quel point ça peut-être difficile de gérer une classe et d'être en accord avec soi-même en même temps.

Plusieurs questions sont posées, notamment comment faire si un enfant refuse une activité. A vrai dire, au début de ce stage, je pensais trouver des réponses closes, des sortes de « modes d'emplois », mais j'ai bien compris que la pédagogie Freinet réagissait au « cas par cas », et donc que ce stage était surtout là pour nous offrir des pistes de réflexion. Et ça pour en avoir, j'en ai un paquet maintenant ! Ensuite, nous avons évoqué l'enfant en difficulté, ce qui apparaît rapidement comme un manque de sécurité, qui pourra se résoudre avec du temps par l'instauration de la confiance. Mais, il peut aussi s'avérer que l'enfant exprime ainsi une façon d'être momentanée par rapport à son parcours personnel d'apprentissage. Le cadre environnemental ne leur est pas imposé, mais construit avec eux et en fonction de ce qui leur sert. Au sein de notre débat, certains prennent la parole pour donner leur opinion. J'apprécie beaucoup toutes les études de cas où certains racontent leurs expériences. Nous avons d'un côté, les professeurs qui ont eu besoin d'installer la pédagogie Freinet « d'un coup » et d'autres, petit à petit car « ils ne se sentaient pas ». Ce que j'ai retenu, c'est qu'il faut faire ce que nous sommes prêt à assumer et que nous ne pouvons pas transmettre ce que nous n'avons pas construit d'abord en nous. Il faut aussi toujours être à l'écoute de l'enfant, pour être prêt à changer ce que nous avons mis en place. Dès lors, il ne faut pas s'interdire les échecs et les remises en question car ils ne sont pas considérés comme des erreurs, mais plutôt comme des « étapes » pour arriver à ce que nous voulons vraiment.

Finalement, je me rends vraiment compte que, pour mettre en place cette pédagogie, il faut avant tout changer son état d'esprit, accepter de perdre le pouvoir « sur » en le partageant avec tous, accepter de ne pas tout contrôler, de ne pas voir de suite les résultats. Mais être convaincu que c'est par le tâtonnement expérimental, que l'enfant va se découvrir et croître, non pas comme une personne conforme au « bon travailleur, compétent et performant », mais comme « l'individu qui se connaît, qui sait ce qu'il aime, ce qu'il veut ».

### **Grille de stage et présentation soirée**

A 17h, nous nous retrouvons tous, pour mettre en place le programme de notre séjour en fonction des attentes de chacun. Beaucoup de points ont été demandés ; nous écrivons donc tous les ateliers possibles et essayons de les organiser dans notre courte semaine. Certains ne pourront pas être abordés, mais d'une manière générale, chacun est arrivé à écrire ses demandes. Comment vais-je parvenir à choisir parmi tous ces domaines intéressants ? Je me demande également ce que peut signifier « groupe de travail » concrètement, et comment se présente ces ateliers. Puis, nous parlons de la soirée, et notamment ce fameux « marché des connaissances ». A vrai dire, quand j'ai lu chez moi le planning de stage, je ne savais absolument pas de quoi il s'agissait ! Tout cela nous est donc expliqué : au niveau scolaire, deux d'entre nous nous décrivent le marché des connaissances dans leur école : présentation par les enfants d'un stand aux autres enfants. Pour nous, il s'agira ce soir d'exprimer trois domaines que nous aimerions connaître, apprendre, et un que nous pouvons transmettre. Je suis assez prise de cours et embêtée car n'étant pas professeur, je ne vois absolument pas ce que je pourrais apporter à autrui. J'ai beaucoup de mal à condenser ma pensée sur seulement trois demandes sachant que je suis ici pour un premier contact, et donc, que tout m'intéresse. Je n'aurai rien à proposer moi-même, mais les autres participants sont décidés à animer des activités très intéressantes, auxquelles j'ai hâte d'assister.

### **Marché des connaissances**

J'ai donc choisi parmi toutes ces activités : informatique, textes libres et activités

manuelles. L'organisation en petit groupe est très appréciable pour pouvoir d'avantage échanger. L'atelier informatique permet à chacun d'accroître ses connaissances au niveau du site ICEM, où, nous apprenons même à poster un article ! Finalement je me rends compte que je sais la plupart des choses évoquées, mais n'ayant pas l'habitude de ce site, je pourrai désormais l'utiliser sans difficultés. Puis, l'atelier texte libre ; je suis très intéressée par cet outil, car je pense que c'est l'une des choses, avec la correspondance, qui, dans ma scolarité, m'a le plus marqué. Céline nous présente les différents textes créés dans sa classe. Parfois, les textes n'ont pas de sens évident, et pour cela, elle échange avec l'enfant pour retranscrire ensuite ce qu'il a voulu exprimer. Jean-Michel nous montre que finalement, il faut regarder l'évolution des textes libres, et voir à long terme. Nous pouvons-être amené à guider l'enfant, à l'orienter mais l'important est que le texte fasse sens pour lui. Je me rends compte qu'il s'agit néanmoins d'un outil complexe, notamment quand se pose la question de l'exploitation ou non du texte, de l'importance de celui-ci. Pour finir, j'assiste à l'atelier arts plastiques. J'ai toujours aimé les activités manuelles, mais il faut avouer que je me demandais comment pouvoir transmettre à un enfant un art, alors que nous-mêmes nous ne le maîtrisons pas. Je me suis néanmoins rendue compte qu'il existait une multiplicité d'activités artistiques accessibles, permettant de développer la créativité individuelle de chacun. Mais aussi, que rien n'interdisait, bien au contraire, de faire appel à quelqu'un de plus au point sur la technique pour la transmettre aux enfants.

Mon premier marché des connaissances m'a donc été particulièrement agréable. J'y ai appris des choses nouvelles et intéressantes, bien que la durée imposée par atelier soit un peu courte ! Par contre, comme le disait Pascale, il est très difficile de savoir ce que nous pouvons apporter à autrui, ce qui peut aboutir à une réflexion sur nous-mêmes. En quelque sorte, nous nous mettons à la place des enfants à qui nous demandons la même chose.

## Mardi 16/02

Réveil difficile... Petit déjeuner échelonné très agréable, nous nous présentons tous à notre rythme... C'est parti pour une journée de travail !!

## La méthode naturelle et le tâtonnement expérimental

La classe Freinet est un lieu de libre expression, où chacun échange, mais également, où chacun effectue des travaux individualisés. Très vite, je comprends que la pédagogie Freinet n'est finalement pas une méthode définie, mais, plus largement, une vie qui règne au sein de la classe, un climat propice à l'expression. Nous revenons historiquement sur la manière dont Freinet a introduit « sa méthode ». Au départ, dans les années 20, il met en place une nouvelle façon de travailler afin de répondre à une pédagogie qui ne fonctionne pas : il veut trouver des solutions. Il arrive donc à une théorie de l'apprentissage : d'où le paradoxe avec le terme « méthode naturelle ». Jean-Michel nous présente le tâtonnement expérimental, ce qui m'est très utile, car cette notion reste assez confuse pour moi. Il part du fait que cette démarche créative va bien plus loin que l'idée commune et que finalement, ce sont les processus de la vie même qui sont mis en œuvre. Il y a donc une véritable complexité de l'apprentissage, car il s'agit d'un processus profond, souvent invisible et global, qui met en jeu tout l'individu et ses ressentis. Alors que, selon moi, la méthode traditionnelle s'intéresse surtout à la dimension cognitive de l'être, la « méthode naturelle » tient aussi compte de la dimension affective de l'ensemble. Cela repose sur l'idée que, finalement, si je

n'apprends pas avec l'entièreté de ce que je suis, je ne retiens pas et n'intériorise pas l'apprentissage, idée que je partage également. Or, l'école traditionnelle tend à fonder l'enseignement sur la logique des savoirs constitués, et donc sur quelque chose qui n'est pas réellement la vie. Pourtant, il est bien reconnu que l'affectivité et son expérience jouent un rôle dans l'apprentissage, puisque l'individu se transforme à partir de son milieu.

De la même façon, la méthode naturelle est présentée. Au sens propre, il ne s'agit pas d'une méthode, d'où le paradoxe du nom. Il ne s'agit pas de quelque chose d'universel, qui s'impose à tous, d'où la complexité de celle-ci, et c'est peut-être finalement pour cela que certains professeurs n'arrivent pas à « franchir le pas » : il est parfois plus rassurant de rester dans la simplicité, dans le connu, même s'il ne nous convient pas. Par ce système, l'être apprend selon sa propre démarche, ce qui met en valeur la singularité de l'enfant. Pour justifier néanmoins l'appellation de « méthode naturelle », Jean-Michel souligne qu'il s'agit d'une démarche cohérente, où le maître a une place essentielle, bien que non dominante.

Freinet voit ainsi la facilité avec laquelle l'enfant peut apprendre. En effet, je pense que la pédagogie Freinet est stimulante pour l'enfant dans le respect de sa vraie nature ; elle est rassurante quand elle est réellement mise en place, car l'enseignant n'est pas dans le jugement ; il veut accompagner l'enfant et ne le sanctionne pas. C'est un vrai partenariat avec le maître mais aussi avec les autres. Au contraire, je pense que dans un enseignement traditionnel, la distance excessive avec le professeur ne nous rassure pas, au contraire, elle effraie. Elle répond à l'idée de séparation et à la loi du plus fort. Pour ma part, j'ai souvent eu la sensation que le professeur était là pour porter un jugement sur mon travail, par ses notes, ses critiques, souvent formulées de façon non constructives. Or, il n'y a rien de tel pour freiner l'expression de quelqu'un et le paniquer à outrance ! Nous finissons par chercher à nous adapter totalement aux attentes de l'enseignant, si bien que nous créons pour lui, pour lui plaire, et non pour nous découvrir. Dans mon enseignement Freinet, le professeur, au contraire, était là pour accompagner, intervenir sur le milieu pour donner les conditions idéales à l'apprentissage autonome. Ainsi se pose la question de la place du maître : a-t-il encore besoin de motiver l'enfant ? Selon le postulat vu précédemment, nous pouvons donc penser que l'enfant, une fois sécurisé, évoluera seul. Le rôle du maître serait donc avant tout de jouer sur le milieu.

Lors du débat, la question posée tout d'abord a été comment concilier méthode naturelle et exigence institutionnelle ? C'est une question qui était présente dans mon esprit également. Ce qui a été mis en avant comme élément de réponse est que finalement, pédagogie Freinet et exigence ne sont pas incompatibles. En apprenant à l'enfant en fonction de ses besoins, nous touchons le domaine plus profond de lui-même et ce qui fait sens pour lui. Ainsi, l'apprentissage se fait dans le respect du rythme de l'enfant en lui permettant le choix de ses expériences. Il faut donc intérioriser qu'un enfant qui vit, s'enrichit et enrichit son entourage. Dès lors, le résultat est en quelque sorte « garanti » par la dynamique créative de l'ensemble. Il y a également d'autres possibilités qui ont été soulevées : pourquoi ne pas faire une leçon traditionnelle, qui ne serait pas vue comme une finalité, mais simplement comme un outil grâce au climat de confiance ? Pourquoi ne pas afficher un tableau avec le programme imposé de l'année ? Dans ces cas, il est important de ne pas laisser penser que ce qui compte réellement est la leçon ou le programme et de tomber dans une routine scolaire. Encore une fois est évoqué le rôle du maître qui n'est pas d'empêcher l'enfant dans ses expériences car ce sont ses démarches qui le construisent, et qui auront de l'importance. Par ailleurs, il doit se questionner pour savoir si son action ne répond pas à un besoin de se rassurer.

Les échanges lors du débat sont nombreux, et chacun raconte ses expériences. L'enseignant doit être capable de voir ce qu'il y a de fondamental à acquérir derrière les exercices, et doit ainsi guider l'enfant dans son tâtonnement. Puis, le problème du passage au collège est soulevé. Je me sens particulièrement en accord avec la difficulté du lien entre les deux. Moi-même je peux dire que le passage de l'un à l'autre est dur car c'est un gouffre énorme, et que, le collège, c'est le début d'un long parcours pour apprendre à être compétent, conformant à ce qu'on nous demande.

D'une manière générale, j'apprécie beaucoup les débats où tout le monde s'écoute, échange, avec anecdotes et humour. Les personnalités différentes, les expériences variées, sont, selon moi, le moyen de se poser les bonnes questions.

### **Groupe de travail : L'individualisation**

Première séance en groupe de travail. Nous nous retrouvons en petit groupe, et cette fois-ci, personne ne présente de notion mais tout le monde communique ses impressions, avis, expériences. Ce qui s'impose rapidement dans la discussion, c'est que l'individualisation est primordiale dans la pédagogie Freinet. Jean-Michel nous exprime qu'il y a diverses façons d'introduire cette technique ; nous pouvons proposer un vaste choix d'activités et d'ateliers, que l'enfant choisira selon ses désirs. Ses ateliers sont le moyen pour lui de communiquer avec les autres, d'échanger, peut-être même d'aider ou d'être aidé : il peut donc y avoir l'introduction d'un tutorat choisi par l'élève, très important pour l'apprentissage de la coopération. L'enfant peut également, durant ce travail, s'auto-évaluer grâce aux fiches autocorrectives. Se pose alors la problématique de la copie de la correction par l'enfant, mais ça n'apparaît pas comme une réelle difficulté ; la manière de travailler est propre à chacun, et l'enfant se rendra sûrement compte si sa méthode n'est pas très productive. Finalement, c'est peut-être également un moyen, pour lui, d'acquérir des connaissances et à sa manière. Je me rends compte qu'il y a un certain nombre d'idées reçues que nous a forgé l'école traditionnelle, avec des règles telles que « tu ne dois pas copier », « tu ne dois pas parler pendant le cours », qui sont ici oubliées. Au contraire, l'expression passe par la liberté, mais cette liberté n'est possible que grâce à une organisation structurée. Pour en revenir au sujet, l'enfant peut également demander « le brevet » pour savoir où il en est. Dans cette optique, travail individualisé ne veut pas non plus dire que le maître est totalement absent. Il est là si l'enfant le sollicite, et parfois, il peut aller vers lui naturellement, juste pour lui montrer qu'il est là, pour le rassurer, lui montrer qu'il est pris en compte et qu'il a de l'importance. Cette attitude peut aussi se mobiliser dans un cours magistral où l'enseignant fait son cours, mais en même temps regarde les réactions de chacun. Il va percevoir les comportements et ce qui révèlent, et peut, par conséquent, proposer des activités spécifiques. Je suis assez impressionnée par le récit de Jean-Michel sur son professorat en Terminale, car je n'aurai pas pensé qu'il était possible d'envoyer des élèves travaillés « à côté », seuls, sans écouter le cours. Cependant, je pense que pour que cette individualisation soit possible, il faut un véritable travail préalable sur l'atmosphère générale, et aussi sur la représentation du professeur que nous portons en nous. L'enfant doit se sentir valoriser, non jugé, reconnu et respecté. Pour moi, avoir une telle attitude avec des élèves de Terminale, c'est arriver à se mettre au même niveau qu'eux ; c'est arriver à leur montrer que nous ne cherchons pas à les évaluer tout le temps – alors que finalement, c'est l'impression inverse qui se développe durant la scolarité traditionnelle- mais juste à les faire s'exprimer. Et alors que ces élèves ont toujours du être habitués à faire le contraire, je trouve que cela doit nécessiter de la maturité, de l'expérience et surtout une grande certitude par rapport à ses idées et croyances. Je pense que le professeur ne doit avoir aucun doute, sinon l'enfant le

ressent.

### **Groupe de travail : Démarrer en pédagogie Freinet**

Lors de cette nouvelle séance par groupe de travail, nous avons commencé par nous questionner sur nos attentes, notamment avec la question fondamentale de comment débiter en pédagogie Freinet, ou encore, de comment utiliser l'ensemble des concepts Freinet. D'une manière générale, mettre en place une pédagogie Freinet, c'est être capable de savoir ce que nous sommes prêt à transmettre, faire ce que nous nous sentons apte à faire. Il est donc parfois nécessaire d'y aller graduellement, et de s'approprier ce système, tout comme ses outils. Plusieurs personnes ont par la suite évoqués leur propre expérience de débutant dans la pédagogie Freinet. Certains ont commencé par mettre en place le texte libre, dont nous avons déjà parlé. Là encore, je me suis rendue compte que la manière de l'utiliser était très personnelle et pouvait varier selon les professeurs et leurs visées éducatives. Parfois, le texte peut ne pas être lu par l'enseignant alors que d'autre fois, il est au contraire corrigé ; il peut aussi servir d'exemple au tableau pour une correction où tous les enfants participent. De la même façon, le texte d'un enfant peut-être réécrit par l'enseignant, si celui-ci en exprime l'envie. Finalement, j'ai eu l'impression qu'il n'y avait pas, là encore, de règles générales, car les pratiques sont diverses et variées. Néanmoins, écrire quelque chose, c'est exprimer une partie de nous-mêmes ; et, au nom de cette création, l'enseignant doit faire attention à ne pas déposséder le texte de son sens profond pour l'enfant.

Le témoignage de Julie a mis l'accent sur le fait que l'enfant peut-être surpris au début que nous lui laissons simplement la parole. Finalement, mettre en place une communication entre les enfants, leur permettre de s'exprimer tels qu'ils sont, c'est déjà instaurer un climat favorable à la confiance.

Nous avons également parlé de l'étude de la langue, qui apparaît particulièrement complexe pour un enfant. Il est parfois intéressant de rappeler plusieurs fois certaines notions, pour qu'ils les intègrent.

Puis, Virginie nous a définis le plan de travail de sa classe, avec un emploi du temps précis mais avec des plages horaires où les choix sont personnels, libres et individuels. Nous avons alors démarré une réflexion sur « imposer ou non des activités ». Le travail peut, au départ, si l'on ne se sent pas, être imposé avec un nombre d'exercices à faire. Mais pour que cela fonctionne et que l'enfant puisse comprendre un exercice, il faut un temps de découverte préalable et qui présente l'opportunité d'un temps collectif, un exposé, un « Quoi de neuf ? ».

Encore une fois, il m'apparaît qu'il faut s'adapter à chaque enfant. Certains auront besoin d'autonomie et d'autres d'accompagnements plus « rapprochés ». Il faut donc être présent pour chaque enfant, pour être capable d'écouter leurs besoins et ne pas agir de manière générale et systématique.

### **Travail individualisé : la place du maître**

Nouveau travail de groupe, cette fois axé sur une question qui me semble très importante, à savoir quelle est la place du maître. Pourtant, cette fois-ci, il est assez difficile d'instaurer le débat. Nous partons donc du fait que, dans une classe Freinet, l'instituteur est moins présent : nous l'entendons moins, et nous le voyons moins. Mais très rapidement, cela nous pose un certain nombre de problèmes : l'enfant peut-il prendre toute la place ? Est-ce que l'enseignant n'a pas une place en amont dans la préparation ? En me rappelant mes expériences de lycée et collège, il est vrai que je ne peux que constater que généralement, le professeur est au centre de l'attention ; il prend toute la place et rares sont ceux qui nous laissent véritablement nous exprimer.

Petit à petit, sont mises à jour les attentes du professeur. En réalité, lorsque l'enseignant est au centre, il a envie de maîtriser l'espace ; cette position montre une certaine crainte de perdre le pouvoir «sur» et une volonté de tout contrôler. Comme il a des attentes, il ne veut généralement pas « partir dans tous les sens », et va parfois imposer quelque chose. Or, c'est cette dynamique-même qui peut bloquer l'enfant dans ses désirs. Il va plutôt chercher à répondre à ceux de son maître, pour « bien faire ». De la même façon, cette volonté de maîtriser peut être à l'origine des réactions aux événements surprenants et difficiles à gérer. Finalement, notre cadre de référence n'est pas toujours celui de l'enfant et de ses besoins.

La pédagogie Freinet tend à se distinguer au niveau de l'autorité. En effet, le maître doit être au même niveau que les enfants. Bien qu'il représente l'adulte, il doit être non plus le « chef » mais plutôt l'allié. Certains évoquent la possibilité que le professeur «disparaisse» totalement de la classe sans que nous ne nous en apercevions. J'ai vraiment du mal à imaginer cela, surtout dans les grandes classes ! Mais, c'est tout de même un objectif très motivant, car cela sous-entend que la classe fonctionnerait en réelle autonomie. Et, dans ce cas, n'y a-t-il pas un risque que le professeur n'est plus aucun rôle ? Finalement, je pense avoir compris que le professeur, dans la pédagogie Freinet, n'est pas là uniquement pour dispenser le savoir à l'enfant, mais, avant tout, pour mettre en place les conditions nécessaires à son expression créatrice et sa valorisation personnelle. Mais ce processus m'apparaît quand même difficile, ce qui est confirmé par des témoignages : jusqu'où peut aller la liberté de l'enfant ?

Je pense que pour véritablement permettre à l'enfant de s'exprimer, le maître doit donc apprendre à s'effacer, à faire confiance à l'enfant et à croire en lui-même. C'est donc en comprenant que l'enfant évolue par ses propres expériences, que le maître peut arriver à se sécuriser et à laisser peu à peu disparaître ses attentes. Pour moi, il s'agit véritablement de quelque chose de complexe, car nous sommes tous remplis de désirs et qu'il est dur de faire confiance à « l'inconnu ». Dans cette optique, le professeur n'impose pas et il propose afin que chacun fasse ce qui lui convient le mieux. Mais pour proposer des activités pertinentes pour chacun, l'enseignant a un rôle important : il doit écouter, observer. Quand l'enfant a parfois besoin d'un « coup de pouce » pour avancer, l'enseignant doit l'orienter. Ainsi, il rend possible ce qui ne pourrait l'être sans lui. Il doit donc accompagner, valoriser, pour rendre possible l'apprentissage. Il faut de la patience. Au début, il est parfois nécessaire d'amener les activités, mais quand l'action du groupe se met en place, alors tout peut venir d'eux et les choses s'imposent d'elles-mêmes.

Là encore, pas de mode d'emploi ! Chaque enfant est différent et c'est en cela, selon moi, que la pédagogie Freinet est complexe, car elle cherche à prendre en compte la singularité de chacun. Et, quand un enfant parvient à s'épanouir, cela sert, en général, à tous les autres. C'est dans ce cadre que la confiance et l'écoute prennent le dessus.

### Soirée libre

Très sympathique de pouvoir se poser après une journée riche en réflexions ! Tout le monde a ses activités pendant que d'autres sont en pleine AG. L'école buissonnière, ça fait plaisir !

### Mercredi 17/02

#### Expression Création : Introduction/débat.

Ce matin, nous commençons par parler de l'expression au sein d'une classe. Pour moi, c'est également une thématique importante, dans la mesure où c'est ce qui m'a vraiment manqué durant toute la scolarité post-primaire. La création n'apparaît pas

comme le point de départ même si elle est essentielle ; il y a tout un travail préalable à faire, par l'enseignant, pour permettre à l'enfant de se sentir assez bien pour s'exprimer librement. L'expression nécessite de prendre en compte une quantité de critères de l'enfant : sa famille, sa vie sociale, ses goûts, ses désirs. Les enfants, par leur diversité, ne seront pas orientés vers les mêmes choses, d'où la nécessité d'autoriser une multiplicité d'activités. Cela nécessite d'adapter l'espace, pour que celui-ci permette les ateliers collectifs et individuels mais également d'introduire le respect.

Nous voyons alors qu'il existe une grande quantité d'ateliers, divers et variés. Les temps d'expressions peuvent être oraux, écrits, graphiques, sonores, etc. Puis, Sylvie nous présente le « Quoi de Neuf ? », moment important pour s'écouter, pour échanger, pour se socialiser, mais aussi pour ouvrir l'école sur la vie. De la même façon, le conseil de coopérative apparaît comme un lieu d'expression, où les enfants peuvent argumenter et proposer. Il y a également les exposés, qui donnent lieu à une expression aux autres. Je pense, pour ce dernier outil, qu'il faut véritablement instaurer une ambiance de classe fondée sur le non-jugement pour que l'enfant se décomplexe totalement du regard des autres, et que sa recherche soit motivante. Il y a, pour moi, une différence entre un exposé dont nous sommes fiers et que nous avons envie de partager, et les exposés obligatoires, où nous ne pensons qu'à la note que nous allons obtenir. J'apprécie également beaucoup l'idée du débat, qui permet d'accepter et d'écouter son prochain, et de développer sa pensée.

J'ai, pour ma part, beaucoup apprécié les outils d'expression écrite qui sont évoqués. A mon avis, tous ces outils sont marqués par une volonté d'intéresser l'enfant et de lui faire acquérir des savoirs de manière plus amusante, en faisant quelque chose qui lui plaît. La multiplicité des activités qui nous sont présentées, permettent à l'enfant de se situer sur ses goûts. De plus, quelle fierté d'accomplir quelque chose qui sera écouté par les autres dans un climat d'entraide et de respect mutuel, sans agir pour une récompense mais pour par satisfaction personnelle ! C'est à partir de l'expression que tout se construit ; il est reconnu qu'un enfant renfermé sur lui-même aura plus de mal à s'épanouir, d'où l'importance de lui permettre de créer librement dès ses plus jeunes années de construction. Mais, pour cela, il faut être capable d'intégrer qu'un enfant qui crée, apprend. Peut-être qu'il est rassurant de fonctionner sur un programme tout établi, avec des activités imposées, mais le savoir constitué est beaucoup plus superficiel qu'une activité qui permettra à l'enfant de se construire en profondeur. J'ai vraiment la sensation que l'école qui ne développe pas la créativité personnelle n'apprend pas à penser et ne construit pas réellement.

Mais pour cela, l'enfant a besoin d'être respecté tel qu'il est et d'être pris en compte dans ses choix. Il ne faut pas lui donner des leçons de morale, mais discuter si quelque chose ne va pas. Bien-sûr, j'ai bien conscience que tout cela est particulièrement périlleux, notamment face à des élèves parfois violents ou mal dans leur peau. Mais il faut chercher les causes profondes et essayer de donner les outils nécessaires pour l'expression, même des plus difficiles. Les témoignages montrent que la violence est souvent le résultat d'un manque de mots chez l'enfant qui n'arrive pas à s'exprimer autrement. Dans cette optique, la création peut être un moyen pour lui de défouler son agressivité «quelque part», là où son acte négatif sera sublimé, ce qui pourra lui permettre d'avoir une meilleure estime de lui-même. Ce que j'ai compris également durant ce débat, c'est que tout est finalement lié et que même si l'enseignant n'a aucune prise directe, il est là pour aider du mieux qu'il le peut. Il peut y avoir des résultats très étonnant quand nous faisons confiance à un enfant, à l'image de cette petite fille, qui en découpant pendant une année, a appris à lire. Peut-être que l'enfant a juste besoin de voir qu'il est accepté tel qu'il est.

### Travail individualisé : Projet

Nous nous sommes ensuite regroupés pour évoquer la notion de projet. Nous avons d'abord distingué divers types de projet : projets de groupe, projets proposés par le maître, projets individuels, mais aussi projets à long terme ou encore à court terme. A partir de là, nous avons décidé de nous centrer sur le projet personnel, peut-être parce qu'il peut-être considéré plus significatif de l'épanouissement de l'enfant. Mais très rapidement, la notion de projet nous a fait dévier vers un autre débat, celui de l'organisation du temps de parole. Peut-être que finalement, la notion de projet était trop confuse dans notre esprit pour la mener de manière linéaire. Au sujet du temps parlé, les avis divergents ont permis de distinguer ceux qui pensent que la gestion du temps parlé permet de réfléchir d'avantage à ce que nous allons dire, et à ce qui venait d'être dit, donc d'avoir un temps de recul nécessaire ; d'autres, au contraire, pensent que cela freine l'expression. Pour ma part, je pense que, dans un grand groupe, il est nécessaire de réguler la parole pour pouvoir s'entendre, mais il est vrai que parfois, la mise en avant de sa pensée peut-être difficile pour quelqu'un qui n'a pas l'habitude de se montrer. Le mot « égocentrique » est mentionné pour ce moment où l'individu exprime son opinion. Nous nous sommes ensuite recentrés sur le projet en tant que tel, en évoquant la question de l'apparition de celui-ci. Des exemples de vécus ont montré que les projets collectifs étaient souvent évoqués lors du conseil, tandis que les projets individuels peuvent être annoncés à d'autres moments, tels que lors de l'entretien du matin par exemple. Mais il y a également les ateliers, qui peuvent être un moyen d'apprendre à autrui. Finalement, où commence et où s'arrête la notion de projet ? Le projet de l'enseignant peut-il devenir projet d'enfant ? La question de l'appropriation du projet fait débat. Je pense en effet que si un projet n'est pas intégré par l'enfant, il perd un peu de son sens. Le plus riche des projets, en effet, reste celui qui émane de lui-même ; le projet de l'adulte apparaît plutôt comme un enrichissement culturel. Pourtant, il n'est pas impossible, loin de là, qu'un enfant s'approprie le projet du professeur. Ainsi, le projet est une notion particulièrement complexe, qui suppose certains objectifs, mais tellement subjectifs qu'il est difficile de le définir clairement. Je pense que, même pour l'adulte, cela est complexe à définir. Dans tous les cas, si l'enfant ne parvient à trouver lui-même quelque chose à mener, il faut être capable de lui donner envie, de le motiver mais sans le forcer, dans une activité qui ne sera pas sienne. Tout est donc une question de dosage et d'impulsion, et encore une fois, il faut agir par du cas par cas et ne pas viser trop « haut » dès le début.

### Petite sortie naturelle

Puis, place à la détente ! Malgré les conditions météorologiques qui ne sont pas véritablement au rendez-vous, nous voilà partis explorer les alentours de notre petit château... Au programme : création calcul et art naturel. A vrai dire, je trouve cela vraiment très intéressant et je n'avais jamais pensé qu'il y a tant de manière d'étudier la géométrie, le climat, les matériaux artistiques... Droites en tout genre, profondeurs diverses, terres, mousses, feuilles... sont observées et commentées ! C'est marrant de voir la nature autrement ! Voilà un outil pour allier concrètement vie réelle et savoir.

### Travail individualisé : Correspondance, Journal

Puis retour au débat, au sujet de la correspondance et du journal. Voilà deux « outils » qui m'attirent particulièrement, et qui, dans mon expérience comme élève Freinet, sont de très agréables souvenirs, si bien qu'il y a encore quelques années,

j'avais toujours la photo de ma «super corres'» de primaire affichée dans ma chambre ! Nous commençons par évoquer la correspondance, qui apparaît comme un moyen de communication tournée vers l'extérieur. Très rapidement, c'est le besoin pour l'enfant de rencontrer ceux à qui il écrit qui se fait ressentir, d'où l'intérêt d'organiser rapidement un premier entretien. Mais, l'organisation de la correspondance semble complexe, d'une part au niveau de la motivation de l'enfant, mais aussi au niveau de l'organisation. Il ya divers types de correspondance : une lettre collective écrite par la classe, mais aussi possibilité de lettres individuelles. Je pense qu'il ne faut pas obliger un enfant qui n'a pas envie d'écrire, car son désir peut croître avec le temps. La motivation apparaît d'avantage entretenue si les lettres ne sont pas trop espacées. Dans tous les cas, il faut faire attention à ce que la correspondance ne soit pas artificielle, plaquée, car elle risque alors de s'essouffler. Finalement, cela doit venir de l'enfant, mais il est pourtant parfois nécessaire de les guider au début et de les motiver.

Puis, nous évoquons l'envoi d'une photo. Les avis de chacun laissent penser qu'il est plus utile de ne pas envoyer immédiatement de photographie pour éviter un choix uniquement fondé sur l'apparence. Ou bien, il faut que cela prenne une dimension ludique (tel un jeu pour deviner « Qui est Qui ? »). De la même façon, cela peut permettre de développer d'avantage l'imagination de l'enfant.

Encore une fois, le témoignage de chacun montre que les pratiques divergent selon les classes. Les binômes de correspondance peuvent-être proposés par le professeur. De la même façon, le professeur peut corriger les fautes de l'élève ou envoyer le courrier dès que l'enfant le désire. Il n'y a donc pas de méthodes « types ».

Puis, nous nous intéressons à la différence entre un support informatisé (comme le blog), et le papier, pour la lettre. Finalement, je partage l'avis selon lequel le papier laisse plus de trace et intéresse souvent d'avantage l'enfant : la lettre est plus travaillée au niveau de l'esthétique et elle témoigne du temps que chacun a pris pour l'autre. A ce titre, les lettres doivent être soignées, particulièrement la lettre collective, qui peut servir de support pour l'étude de la lecture. De la même façon, nous nous demandons s'il est nécessaire que chacun participe à la création de la lettre collective ou pas.

Enfin, nous nous sommes ensuite concentrés davantage à la communication interne, à travers le journal scolaire. Là encore, une organisation particulièrement semble être importante, avec des échéances, pour pouvoir faire fonctionner au mieux la coopération. Il y a en effet, un grand travail de concertation à effectuer. De la même façon, nous évoquons la nécessité de s'enregistrer. Le journal est un moyen pour l'enfant de se valoriser, à travers la publication de ses écrits. Selon les écoles, le journal peut-être très diversifié, avec des thèmes différents. Certaines fois, les enfants peuvent choisir de se spécialiser, ou encore prendre le rôle de journaliste. Il faut accepter que le journal scolaire ne soit pas « parfait » car il est l'expression de l'enfant. Pour le collège, il est parfois également pertinent d'utiliser les activités faites en classe. L'important, dans tous les cas, est que l'enfant puisse s'exprimer à travers cet outil.

### Soirée festive

Pour clore le troisième jour, nous organisons une soirée festive, avec plusieurs activités. Bonne ambiance et bonne humeur sont au rendez-vous, ce qui rend la soirée très agréable ! Seul regret : être partie trop tôt et ne pas avoir profité de la danse collective ! ☐

### Jeudi 18/02/10

Le réveil est de plus en plus difficile... Ca sent la fin !!

### **Coopération : Introduction, Débat**

Nous sommes tous réunis pour parler d'un « principe » fondamental dans la pédagogie Freinet : celui de la coopération. Virginie nous situe un peu historiquement la coopération et nous pouvons donc voir qu'elle est très présente au XIX<sup>ème</sup> siècle, et de diverses formes. La question qui se pose est donc de savoir pourquoi la pédagogie Freinet ne s'est donc pas imposée à tous, dans un contexte où la coopération était très recherchée. L'objectif de cette pédagogie était de former des citoyens libres et responsables, en communication avec autrui. Mais, encore une fois, ce n'est pas si simple et cela nécessite une organisation particulière de la classe, avec une gestion des activités. L'ambiance dans la classe est différente. Elle vise à promouvoir le respect d'autrui, être pensant et pourvu de droits, mais également à instaurer un climat de confiance. C'est à travers la multiplicité des situations réelles que la coopération va se mettre en œuvre : par l'entraide de tous et par les principes démocratiques de gestion de groupe, avec des activités comme le conseil, où chacun peut écouter l'autre, mais aussi affirmer ses droits. Nous distinguons, à ce titre, deux types d'entraide : l'entraide « coopérative », qui consiste à « faire ensemble quelque chose », mais également l'entraide « pédagogique », où « celui qui sait aide l'autre ». Cette relation est d'autant plus facile à instaurer lorsque l'enseignant a une classe multi-âge, où les relations de tutorat, d'exemple, sont souvent mises à jour.

Puis, nous évoquons l'idée « d'utopie » qui se rattache à l'école Freinet. Ce qui est développé, c'est la grande cohérence de ce système où la réalité s'impose à la classe et où les projets vont se développer en commun, avec un même objectif : l'expression. Pour moi, la coopération est vraiment fondamentale, car les enfants sont en pleine construction et que ces valeurs intégrées, dès leur petite classe, resteront en eux tout au long de leur vie d'adulte, même dans des milieux où le climat de confiance et de respect fait défaut. En ce sens, nous ne pouvons pas parler d'utopie.

Puis, nous évoquons la perte de la coopération de nos jours. Le problème soulevé par certains, est la représentation que les futurs professeurs se font du métier, qui peut parfois apparaître comme un jeu de scène, une situation de représentation où le professeur devient l'acteur. D'autres évoquent le problème du « lâché prise » du professeur, qui doit surmonter ses peurs. Par ailleurs, comme la société est devenue socialement moins coopérative cela influe sur l'école. Finalement, pour généraliser, aujourd'hui nous n'avons plus envie d'être assimilé à la classe populaire, plus envie de bouger... Et pourtant... Quel dommage ! En effet, il est parfois plus facile d'obéir que d'essayer de changer les choses, même si parfois nous sommes totalement contre le système dans lequel nous nous trouvons ! Pour parvenir à « faire le pas », il est parfois nécessaire qu'une rupture ait lieu, où tout va alors s'imposer à nous-mêmes et où nous accepterons d'arrêter de nous voiler la face. Alors, la classe peut enfin devenir, avec du temps et de la patience, le lieu de l'expression. Dans ce but, la coopération peut-être suggérée, mais il y a risque alors qu'elle soit un peu artificielle. Par l'atmosphère, la coopération peut surgir : les enfants se rendent compte qu'ils sont ici libres de communiquer avec respect, sans risquer d'être réprimandés ; dès lors, ils iront plus facilement vers l'autre. Il faut être véritablement attentif aux besoins de l'enfant. L'exemple que nous évoque Marie-Pierre, sur les enfants qui ont fait une lettre aux professeurs avec une « ligne de conduite » qu'ils doivent respecter, apparaît pour certain comme un fardeau ; en effet, le non respect des promesses de cette lettre se justifierait par le fait qu'elle n'était pas véritablement représentative des besoins de ces enfants. En ce sens il faut savoir écouter vraiment les besoins. La coopération se construit donc préalablement, par le climat de la classe et je pense que peu à peu, elle

peut devenir un principe de base inhérente à celle-ci.

### **Travail individualisé : Outils**

Nous revoici en petit groupe de travail pour évoquer quelque chose d'avantage « pratique » : les outils. Pour moi, il s'agit d'une notion très générale mais en même temps qui m'échappe, car il est vrai que, n'étant pas enseignante, je ne connais pas grand-chose à l'ensemble des outils de travail. Je suis donc toute ouïe pour entendre ce qu'on va en dire. Très vite, plusieurs questions sont posées : Quels outils ? Comment ? De quoi ? Pourquoi ? Quand ? De la même façon, qu'est ce qui différencie l'étude d'un exercice dans un livre, et celui dans une fiche individualisée ? Tout d'abord, les manuels scolaires sont écrits différemment : ils sont écrits « de loin », dans le sens où c'est parfois bien éloigné de la vie de classe. A l'inverse, l'outil individualisé a été réfléchi pour permettre à l'enfant d'y trouver un sens et de s'adapter à ses besoins. De plus, il peut parfois s'auto-corriger, ce qui contribue à son autonomie. Mais, il n'est pas déconseillé de construire nous-mêmes nos fiches individualisés, à partir de livres, de magazines... Finalement, nous pouvons distinguer deux types d'outils : - l'outil méthodologique, au service de l'autonomie de l'enfant, et l'outil d'avantage destiné à l'apprentissage. Dans tous les cas, il s'agit d'accompagner l'enfant dans l'individualisation du travail. Entre les deux, nous évoquons également les fichiers d'incitation, qui visent à intéresser l'enfant. Dans un premier temps, l'enfant se trouve en situation de recherche : s'il n'a pas d'idées, il peut prendre une fiche, où on va lui donner des pistes. Il faut faire attention cependant à ce que ces outils ne soient pas trop systématiques et à laisser une part de liberté à l'enfant. Il faut que les outils soient disponibles et qu'ils puissent le motiver.

Puis, une demande au sujet des plans de travail nous oriente vers l'étude de cet outil. Là encore, chaque plan de travail est différent. Les échecs évoqués sont généralement dus à un manque de sens de l'outil pour l'enfant. Il faut, encore une fois, faire attention à ce qu'il ne soit pas trop artificiel. Il faut parfois y aller progressivement, ne pas introduire tout en même temps, s'adapter au niveau de l'enfant et ne pas vouloir faire trop compliqué. Parfois, l'enfant ne se l'approprie pas ; il n'est alors pas obligatoire d'imposer cet outil à tous. Le plan de travail peut aussi être affiché, pour savoir qui fait quoi.

### **Travail individualisé : Le texte libre**

Dernier groupe de travail : le texte libre ! Lors du marché de connaissance, j'ai déjà eu un bref aperçu sur le sujet et il a été également évoqué lors des autres groupes de travail, mais cela m'intéresse toujours autant. « Texte libre » : l'adjectif « libre » amène à reconsidérer la notion de liberté du texte. Au sujet du temps, cela suppose donc que l'enfant puisse créer quand il le désire. Par la suite, l'action de l'enseignant sur le texte est propre à chacun ; correction ou pas, l'essentiel est de ne pas enlever l'essence propre au texte. Puis, nous évoquons la pratique de Freinet, qui à l'origine, lorsqu'il a mis en place le texte libre, fonctionnait de la sorte : le texte était lu, choisi, écrit au tableau, modifié et enrichi. Dans cette optique, le texte libre est un moyen d'expression qui entre dans une pratique générale. Il peut être communiqué aux autres ou rester individuel. Je pense que la richesse du texte est dans sa diversité car tout devient envisageable face à un texte. La question du vote pour élire le meilleur texte fait débat : finalement, est-ce que voter pour choisir un texte ne risque pas d'exclure certains enfants qui ne seront jamais élu ? Le témoignage de Pascale montre que dans sa classe, en général, cela fonctionne de manière relativement équilibrée, de sorte que personne ne soit lésé. Pourtant, les avis divergent sur le sujet.

Puis, la discussion s'oriente sur les problèmes que peut soulever le texte libre. En

effet, écrire un texte, c'est se dévoilé et parfois c'est le moyen pour l'enfant d'exprimer ce qu'il n'arrive pas à dire ailleurs. De ce fait, un tel outil peut amener à des situations problématiques où l'enfant se confie très intimement. Que faire ensuite de ces dires ? La question peut-être abordé avec l'enfant, pour savoir ce que lui-même veut en faire. L'important est que l'enfant puisse s'exprimer et pour les problèmes divers, là encore, pas de réponses générales...

Puis, suite à une demande, nous parlons de la confidentialité du texte. Si l'enfant écrit son texte pour ne pas être lus, mais que nous risquons de trouver dans ses écrits des indices très importants pour le comprendre, par exemple, que faire ? D'une manière générale, je pense qu'il faut toujours respecter la volonté de l'enfant car une fois la confiance perdue, il est très difficile de retourner en arrière. Là encore, essayer de le laisser s'exprimer. Il faut aussi être là pour que l'expression soit valorisée. Et si l'enfant n'écrit pas, alors il ne faut pas s'inquiéter à outrance car il existe d'autres moyens d'expression qui peuvent lui convenir d'avantage. L'important est la communication et les échanges. De plus, autre clé qui peut permettre d'intéresser les enfants : écrire nous-mêmes des textes, que nous pourrons leur lire, mais dans ce cas, il faut se mettre à leur niveau afin de ne pas être perçu comme un modèle.

Ainsi, le texte libre est là pour développer la création et l'expression de l'enfant, qui peut aboutir à son épanouissement. Mais, nous ne pouvons pas forcer quelqu'un à écrire et là encore, la liberté individuelle doit être respectée. Quelque soit l'utilisation que l'enseignant veut faire du texte, il doit avant tout être conscient que tout écrit est une part de l'enfant lui-même et en ce sens, il doit respecter la nature du texte, sans chercher à trop le modifier.

### **Bilan personnel**

Le stage est fini, mes résumés sont terminés, et désormais, c'est les ressentis de mes quatre jours de stage Freinet qui sont présents dans mes pensées.

Lorsque j'ai décidé de faire ce stage, j'avais envie de replonger dans cette pédagogie qui m'a marqué profondément : la pédagogie Freinet. Il est vrai que je n'ai pu en bénéficier que quelques années, et pourtant, j'y pense très souvent, notamment lorsque je me projette dans mon futur métier d'enseignante. Plus j'avance dans mes études, au lycée, au collège, et maintenant à la faculté, plus je me dis que la manière de travailler que je m'impose à moi-même est en totale contradiction avec mes aspirations profondes, celles qu'on m'a inculqué dans mes plus jeunes années.

Ce stage était donc pour moi, avant tout, un moyen de connaître d'avantage un système qui m'attire depuis l'enfance, de me replonger dedans, ne serait-ce que quelque jour, mais également une manière de sortir d'une pédagogie cloisonnée qui m'empêche de m'épanouir, de me connaître réellement et que je ne pourrai pas enseigner plus tard.

Durant ces quatre jours d'échange et de communication, j'ai pris suffisamment de recul, en écoutant les expériences propres à chacun, pour avoir une idée concrète de cette pédagogie. Mais plus encore, c'est pour moi une expérience très enrichissante que d'avoir pu, par les témoignages divers, par les raisonnements de chacun, repartir avec des pistes de réflexions nouvelles sur la manière de concevoir l'enfant, mais aussi de concevoir les valeurs que nous voulons transmettre. En effet, je pensais au départ repartir avec des « modes d'emploi » tous faits ; je me rends compte que le métier d'enseignant, s'il est fait conformément au respect de l'enfant et à son évolution, nécessite une réflexion propre, que nous construisons au fil du temps et qui n'aboutit

pas à une méthode générale et calquée sur tous mais plutôt à un état d'esprit.

Par ailleurs, je repars avec l'idée que mettre en place une pédagogie Freinet, c'est avant tout la vivre, la ressentir au fond de nous. Il faut donc avoir fait ce travail préalable sur nous-mêmes de réflexion et de recul pour parvenir à faire véritablement confiance à l'enfant et à notre objectif, pour pouvoir créer ce climat de confiance nécessaire. Il est dur de lâcher prise quand les résultats ne sont pas visibles à court terme, et pourtant, c'est sur le long terme que la construction est la plus profonde ! En ce sens, il faut savoir ce que nous voulons vraiment. C'est pourquoi ce stage a été particulièrement utile à ma réflexion, car il m'oblige à me questionner sur des domaines auxquels je n'avais pas pensé, et qui sont pourtant fondamentaux pour travailler avec l'enfant en conscience. Ne plus s'attacher seulement au résultat mais à la cause de tout !

Ce stage, grâce à l'écoute générale, à la volonté de transmettre, à la coopération, a donc été très positif pour moi. Je pense que maintenant, un petit temps de recul et de réflexion m'est nécessaire car tout ce qui a été abordé est riche et complexe !

En mot de fin, j'ai écrit 14 pages résumées pour 4 jours, vous pouvez donc être certain que OUI, la pédagogie Freinet développe l'expression (peut-être un peu trop pour ceux qui me lisent ?) Merci pour cette bonne coopération et pas de mots négatifs à dire, rien ne m'a déconvenue !

Chloé

### *Du côté de la résistance*

De nombreux collègues ont signé la charte de la résistance en ligne sur le site <http://resistancepedagogique.org/site/>, que je vous invite à aller consulter régulièrement. Un forum y est accessible, sur lequel divers sujets sont proposés à la discussion.

Résister, ce n'est pas devenir un héros ou un martyr, mais simplement poser quelques actes qui peuvent paraître anodins ; c'est refuser au quotidien une pédagogie élitiste et niant le sujet ; c'est aussi informer autour de soi de la maltraitance institutionnelle qui est à l'œuvre dans l'application des nouveaux programmes et leurs corollaires pervers ; informer aussi sur le danger du fichage dans le logiciel Base-élèves, que viendront d'ici peu nourrir les livrets électroniques ainsi que les résultats des évaluations nationales ; c'est avant tout un état d'esprit. Si je l'osais, j'affirmerais qu'être freinetiste, c'est de fait résister aux injonctions ministérielles ; ce qui n'engage que moi.

L'année 2008-2009 a été marquée par la répression à l'encontre de quelques individus, ce qui a contribué à médiatiser le mouvement ; mais cette violence a également incité les désobéisseurs à systématiquement substituer le « nous » au « je », notamment dans l'appel des 200 maîtres à propos des évaluations nationales.

Nous sommes dans une posture qui ne sera tenable à long terme que si nous ne nous exposons pas individuellement. Une nouvelle phase est en cours, et je ne saurais trop vous conseiller la lecture du livre extrêmement clair et argumenté d'Alain Refalo, En conscience, je refuse d'obéir, aux éditions des Ilots de résistance.

En outre, un moment important de rencontre est prévu le samedi 27 mars par le Réseau des enseignants du primaire en résistance, à Montpellier.

Il s'agit d'un forum pour une école publique, laïque et populaire, intitulé "Enfant

aujourd'hui, Citoyen demain", afin d'informer des transformations actuelles de l'école, de débattre de son avenir et de discuter des différentes formes de résistance collective.

Les 5 débats auront lieu entre 10h et 19h, à l'espace Chaptal de l'Hôtel de Ville, et seront en accès libre.

Quelles pédagogies pour quelle éducation ? Sur les différentes pratiques pédagogiques, les valeurs qu'elles véhiculent et l'éducation qu'elles permettent de construire. Avec Sylvain Connac, Frédérique Landoeuer, Salim Mokaddem, Rajaa Stitou et un représentant du CRAJEP (à 10h00).

L'école est-elle un marché ? Sur les enjeux économiques et idéologiques, les pressions nationales et internationales qui influencent l'évolution du système éducatif français. Avec Eddy Khaldi, Nico Hirtt et Sylvain Grandserre (à 10h00).

Quelle place pour l'enfant à l'école ? Sur la prise en compte de la petite enfance, l'organisation du rythme et des apprentissages scolaires et leurs effets sur la vie d'écolier. Avec Catherine Belhomme, Etienne Butzbach, Claude Lelièvre, Hubert Montagner (à 14h00).

Comment l'institution respecte-t-elle les droits de l'enfant ? Sur la manière dont l'institution scolaire garantit les droits de l'enfant, au travers du respect de sa vie privée et de son parcours scolaire. Avec Robert Brès, Bernard Defrance, Jean-Jacques Gandini, Gilles Sainati (à 14h00).

Quelles formes de résistance collective ? Sur la diversité et la complémentarité des modes de contestation sociale, la légitimité et l'efficacité de la désobéissance civile comme moyen de lutte collective. Avec Sophie Bérout, Nicolas Gallon, Jean-Baptiste Libouban, Dominique Liot, Alain Refalo (à 16h30).

En parallèle, le Réseau des enseignants du primaire en résistance organise , le vendredi 26 mars, une soirée de soutien aux enseignants sanctionnés pour leur résistance ouverte et le Réseau éducation sans frontière de l'Hérault organise une soirée de soutien aux enfants sans-papiers, le samedi 27 mars.

Pascale La Rosa

# J e u x

## Sudoku... pour Jackie

Pendant chaque stage, des rituels se mettent en place.

A Chateauneuf, nous avons le plaisir d'avoir le journal, tôt le matin, avec le petit déjeuner. L'occasion pour certains de rester en contact avec le monde extérieur... et pour Jackie de s'adonner à son rituel matinal : la grille de sudoku.

Malheureusement, ceux proposés dans le dit-journal semblaient trop faciles pour notre championne.

Voici donc, pour Jackie et pour ceux qui se sentent à la hauteur, 4 grilles plus compliquées. Bonne chance !

**Grille 1**

	5							
								2
				8				

**Grille 2**

		$\sqrt{7}$						
								0
					$1/3$			
						-9		
	$3,7$							
$\pi$								0,5

**Grille 3**

						$z^2$		
	x							
			$mc^2$					
							$f(x)$	
0	+	0						
	=							
				$y-5$				

**Grille 4**

	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2			X					
3			X					
4			X					
5								
6								
7								
8								

**Coulé !**

Christophe

## Recette

### Les muffins à la carotte

Préchauffer le four à 180°C (400 °F)

Dans la suite, 1 tasse = 1 cup = 250 à 300 ml (grande tasse à thé, mug. , mesure tupperware de 250 ml... ) ; 1 c.c. = 1 cuiller à café

Dans un récipient A mélanger :

1  $\frac{3}{4}$  tasse de farine  
2/3 tasse de sucre roux  
 $\frac{1}{2}$  c.c. de sel  
1 c.c. de levure chimique  
 $\frac{1}{2}$  c.c. de bicarbonate de soude  
1 c.c. de cannelle en poudre  
1 pincée de noix de muscade râpée

Dans un récipient B mélanger :

1 tasse d'ananas au sirop mixé  
1 oeuf battu  
1  $\frac{1}{2}$  c.c. de vanille liquide  
 $\frac{1}{2}$  tasse d'huile

Verser le contenu de B dans A et bien mélanger.

Ajouter :

2 tasses de carottes râpées  
 $\frac{1}{2}$  tasse de raisins secs

Mélanger. Répartir dans des ramequins beurrés (12), moules à muffins ou dans un moule et cuire :

20 mn pour des moules individuels

30 à 40mn pour un grand moule



## C o n t a c t s

### E-mails des participants

Nom	Prénom	Dépt	E-mail
BOISGIBAULT	Brigitte	83	brigitte.boisgibault@wanadoo.fr
NAMIAS	Cédric	84	cedric_namias@hotmail.com
ROZENWEIG	Céline	06	cwinnie@hotmail.fr
RICHAUD	Chloé	83	chloe.richaud@hotmail.fr
GIRARD	Christophe	84	christophegirard84@gmail.com
SALOMON	Claire	13	salomonclaire@hotmail.com
DUSSERT	David	13	daviddussert@yahoo.fr
MOTAY	Dominique	83	dmotay@free.fr
STOFFAES	Elvire	13	estoffaes@yahoo.fr
DE LA ROCHETTE	Fabien	83	fabjustfab@orange.fr
GIUGE MATTONE	Geneviève	06	geneatelier@live.fr.
OLLIVIER	Isabelle	13	ollivierisa@yahoo.fr
MINOT-GUIBERT	Jackie	84	jacqueline.minaud-guibert@wanadoo.fr
MANSILLON	Jean-Michel	06	jmmansillon@free.fr
BORDA	Julie	13	?
CECCAROLI	Laetitia	84	Leatitia.Rigaud-Ceccaroli@orange.fr
DE LEO	Léonard	06	leonard2leo@laposte.net
DAMIANO	Magali	06	mdamiano8@free.fr
PORCET	Marc	13	? (marc.porcet@orange.fr ne répond pas...)
GIUGE MATTONE	Marianne	06	?
DUFOND	Marie-Noëlle	84	marienoellebf@yahoo.fr
TORNARE	Marie-Pierre	83	marytornare@hotmail.fr
BILLEBAULT	Marjolaine	84	billebault.marjolaine@neuf.fr
PESSOGNELLI	Nadège	83	nadege.pessognelli@neuf.fr
OFFREDI-DESMARAIS	Nathalie	06	nathalie.desmarais@orange.fr
MESTRE	Nathalie	84	nathalie963.mestre@laposte.net
PESSOGNELLI	Nathan	83	?
LA ROSA	Pascale	83	azoral@free.fr
RIGAUD	Philippe	84	?
CAPY	Régine	13	regine.capy@free.fr
CLAVIER	Stéphane	06	stephane.clavier@free.fr
CUNY	Sylvie	13	sylvi.cuny@wanadoo.fr
BOYER	Véronique	84	faminveronique@yahoo.fr
SOLNON	Virginie	06	virginie.solnon@sfr.fr

**Contactez la FREM PACA**

FREM PACA  
c/o Virginie Solnon  
3 avenue d'Alsace  
06 000 NICE  
[frem-paca@icem-freinet.org](mailto:frem-paca@icem-freinet.org)

*En avant-première, un projet de logo pour la FREM :*

