

LES SAMEDIS PARALLÈLES



LA GAZETTE DU GROUPE FREINET 2D – ILE DE FRANCE

BASCULER EN FREINET

JOURNAL DE BORD

J'ai décidé cette année de me lancer sur les 4h30 d'une de mes 5ème en immersion totale dans la pédagogie Freinet. Dans la semaine, les heures sont réparties comme suit : 1h de Texte Libre, 1h de Texte à tout faire en demi groupe avec mise au point du texte (reprise de la syntaxe, cohérence, littéarité du texte), les autres heures ont été consacrées au début de l'année à la mise en place d'un journal hebdo « Auparavant » qui reprend tout ce qui a été fait dans la semaine, et à des heures de « Textes échos » durant lesquelles je mets en parallèle le texte libre d'un élève et le texte d'un·e auteur·trice auquel celui-ci m'a fait penser. J'étudie ensuite les deux textes à l'aide d'une première question sur les points communs entre les textes, et une deuxième question plutôt orientée sur l'intention d'un·e écrivain·e d'écrire tel ou tel récit, personnage... C'est avec cette deuxième question que je rejoins les problématiques des programmes. Par exemple : Le texte de Yohann m'a fait penser à Alice au pays des merveilles, on s'est donc demandé quel était l'intérêt pour un écrivain de créer un univers nouveau, et pour les lecteurs de découvrir des univers nouveaux.

Premiers Questionnements, Premiers écueils :

- Dans ma tête « C'est la panique, les élèves ne travaillent pas assez »
- Je suis en flux tendu, pas de cours prévu en avance, tout part des textes des élèves.
- Peur totale du vide : je ne fais pas de Séquences, de séances, guidées par les programmes. Tous les thèmes des programmes de l'année de cinquième sont affichés par colonne dans ma salle, et je « remplis » au fur et à mesure des textes étudiés, chaque colonne concernée.
- Des notions sont abordées, mais pas retravaillées derrière, peut-être est-il encore trop tôt.
- Quid d'un PDT (Plan de Travail) ? je l'ai lancé mais totalement loupé, il était peut-être trop tôt aussi.

Ce que ça m'apporte pour le moment :

- Je n'ai jamais été dans des questions aussi littéraires. On se questionne sur les choix d'un·e écrivain·e. On est moins du côté de la réception que du côté de la création.
- Moins d'ennui, de la part des élèves et de la prof !
- Élèves davantage impliqués, ils attendent que leur texte soit étudié. Ils et elles sont très fièr·es

- Sentiment de retrouver le sens de faire étudier de la littérature, de travailler sur l'écriture, les procédés, les genres, les registres, les ressorts, l'effet sur le lecteur.
- Les effets sur le texte libre sont immédiats : les élèves se questionnent dans l'écriture de leur texte pour obtenir tel ou tel effet sur le lecteur.
- Même si cela demande beaucoup de travail, j'ai l'impression d'être moins fatiguée pendant mes heures de cours, parce que le travail est partagé entre elleux et moi.
- Bilan de la première période jusqu'aux vacances de la Toussaint : les 4 livres dont j'ai tiré les textes échos ont été empruntés, et il y a eu 8 textes étudiés.

Perspectives :

- Sur les conseils de Catherine : Analyser les textes de façon plus simple, et de la même manière que ce soit un texte d'élève ou un texte d'auteur·trice : 3 impressions que je retiens de ce texte + pourquoi je les retiens.

- Mise en place d'un deuxième temps de travail : alterner textes échos avec une séance de « toilettage de texte » : prendre le texte libre d'un·e élève volontaire et le mettre au point avec toute la classe.

- Mise en place d'un « conseil de français » rapide, en même temps que la lecture du journal « Auparavant » le lundi matin.

Je retiens de cette première période la phrase de Eren : « Madame, en fait avec vous c'est nous qui faisons tout le boulot ».

Eugénie M.

DEUX TECHNIQUES POUR LA MÉMORISATION

La boîte de Leitner

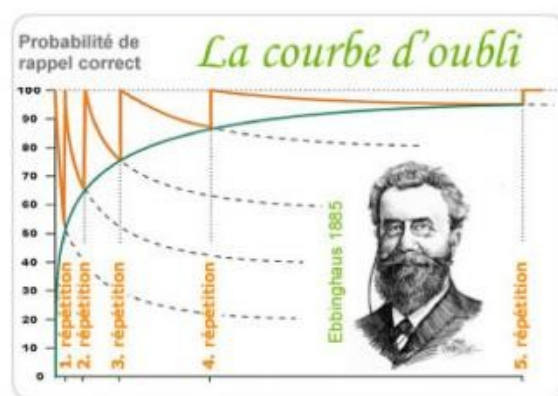
Le physicien et youtubeur David Louapre a publié à la rentrée une vidéo intitulée [Mieux apprendre](#) dans laquelle il vulgarise plusieurs résultats scientifiques sur l'apprentissage. Il y parle notamment de la technique de la boîte de Leitner pour optimiser la mémorisation. La technique consiste à se créer des flash cards contenant chacune une question au recto, la réponse au verso. Ces cartes sont rangées dans une boîte qui contient par exemple 5 compartiments. Au départ, toutes les cartes sont dans le compartiment 1.

Chaque jour, un calendrier indique quels compartiments sont à consulter : le n°1 est consulté tous les jours, le n°2 tous les deux jours, le n°3 tous les 4 jours, le n°4 tous les 8 jours et le n°5 tous les 16 jours (environ).

À chaque consultation, vous cherchez à répondre à la question de la carte, vous vérifiez votre réponse : si vous avez répondu correctement, rangez la carte dans le compartiment suivant. Sinon, remettez-la dans le n°1.

Le cahier memory

Voici le fonctionnement du cahier memory tel qu'il a été mis en place dans une cogni-classe : un cahier qui suit la classe regroupe des questions-réponses que les enseignants de toutes les disciplines écrivent sur le cahier jour après jour : le cahier sert d'interrogation rituelle en début d'heure, le prof posant une ou deux questions, obligatoirement d'une autre discipline que la sienne. Le principe sur lequel il se fonde est le même que celui de la boîte de Leitner : la répétition espacée.



Alice F. et Erwan A.

LES ATELIERS DE L'AGSAS

ATELIERS DE RÉFLEXION SUR LA CONDITION HUMAINE (ARCH)

L'association des groupes de soutien au soutien (AGSAS), fondée par le psychanalyste Jacques Lévine, a développé plusieurs types d'ateliers dont le but est de développer l'empathie et le sentiment d'appartenance (à l'humanité, la société, la culture).

Voici par exemple le protocole de la **lettre à un ami**. En fin de trimestre, vous donnez une feuille blanche à chaque élève, vous demandez de faire un pli au milieu, et dans la première moitié d'écrire une lettre en commençant par « Cher-e ami-e » et en finissant par « Qu'en penses-tu ? », sans signer la lettre, qui ne doit nommer personne. Dans cette lettre, vous demandez à vos élèves de parler de leur trimestre au collège, de dire leurs satisfactions, leurs insatisfactions. Quand chacun-e a fini d'écrire et replié la feuille en deux, vous ramassez, vous mélangez, vous

redistribuez et chacun-e doit répondre à la lettre, toujours de façon anonyme. Avant de redistribuer, il peut être bon d'avertir qu'on peut avoir à répondre à sa propre lettre, si l'on n'a pas de chance : il faut alors y répondre comme si on répondait à quelqu'un d'autre, en tâchant de cacher sa déception. Enfin, vous ramassez à nouveau et vous lisez à voix haute chaque lettre, sans commenter. Si jamais une lettre ne respecte pas la consigne d'anonymat ou contient des grossièretés, vous ne la lisez pas et passez simplement à la suivante. Dans un dernier temps, vous donnez la parole à celles et ceux qui veulent dire comment ils ont vécu ce moment. Le tout prend en général environ une heure. Vous pouvez ensuite taper le tout pour que les élèves en gardent une trace.

Erwan A.

BILLET D'HUMEUR : LA TRACE ÉCRITE

Parmi les gestes de notre métier, certains sont emblématiques. Le cours dialogué, par

exemple, est ce qui représente le mieux le quotidien d'une classe dans l'inconscient

collectif. Il y a un autre geste qui fait « école » sans doute possible, c'est la ponctuation de toute activité par une « trace écrite » dictée, écrite au tableau ou photocopiee par l'enseignant·e. Il y a quelque chose qui m'énerve dans l'obsession de cette « trace écrite » systématique. Je voudrais questionner ici à la fois ses motivations et objectifs, et mon rapport personnel à cette pratique.

Parmi nos élèves, il en est chez qui la trace écrite va permettre d'extraire, du foisonnement d'idées et d'images mentales provoquées par l'activité qu'il ou elle a eue en classe, quelque chose de l'essentiel, de ce qu'a voulu transmettre l'enseignant·e et, par son truchement, les rédacteur·trices des programmes scolaires. La trace écrite va dans le sens d'un enseignement plus « explicite » (cf le précédent numéro des *Samedis parallèles*).

Il faut pourtant se rendre à l'évidence : un certain nombre d'élèves ne voient pas le lien qui existe entre l'activité faite en classe et ce que veut transmettre la trace écrite. N'ayant pas eu le temps de voir, lors de l'activité, ce qui posait problème, la trace écrite vient juste répondre à une question qu'ils ou elles ne se sont pas posée. Pour Kevin, la trace écrite est une absurdité incompréhensible de plus, et il la traite comme elle le mérite, oubliant un mot, une phrase ou pire : une ligne, l'apprenant même par cœur telle quelle, quand il veut jouer correctement son rôle d'élève. Pour lui la trace écrite, même corrigée ou tapée par l'enseignant·e, ne suffit pas à compenser le fait que l'activité n'ait pas été comprise. Pire, je me demande si elle ne vient pas renforcer un sentiment de ne pas être à sa place ou une conception erronée du travail d'élève, qui consisterait à copier

un tableau ou à apprendre par cœur des litanies dépourvues de sens.

Parmi les autres arguments en faveur de la trace écrite que j'ai entendues il y a aussi ceux qui invoquent une nécessaire adaptation à l'école (ou à ses carences) :

- Copier un tableau entraîne à écrire plus vite à la main, donc à être plus performant à l'école
- L'habitude de la leçon écrite dans le cahier apprend aux enfants à lire une leçon ou un manuel scolaire.
- La trace écrite est un outil pour les familles ou les associations qui aident les enfants en dehors de l'école.

Ces arguments sont de bon sens mais ils me laissent un peu sur ma faim : j'aime à imaginer, peut-être un peu naïvement, une école dans laquelle les objectifs pourraient être autres que « apprendre à s'adapter à l'école ».

On entend aussi dire que copier un texte aide à le retenir. C'est sans doute vrai pour certain·es. Mais comme le montre le cas de Kevin cité plus haut, on préférerait parfois que le texte tel qu'il est écrit sur le cahier ne soit pas retenu.

Enfin, l'argument le plus sérieux me semble tenir à une construction d'un rapport à l'écrit chez des élèves qui en sont éloigné·es. Mais cela pose la question de l'écrit choisi pour atteindre cet objectif : les publications de travaux d'élèves de toutes sortes (journaux de classe, textes libres, correspondances, compte-rendus d'ateliers philo, etc.) ne sont-elles pas d'un plus grand poids qu'un texte produit par l'enseignant·e?

Questionner les pratiques de traces écrites aurait moins de sens si celles-ci ne coutaient rien. Mais elles coutent cher, très cher dans l'emploi du temps scolaire et dans le temps de travail de l'enseignant. Pour donner du sens à la trace écrite, lui donner de la valeur, il ne suffit pas dire « C'est important ! », tout·e enseignant·e le sait. Il est nécessaire de donner l'exemple, c'est à dire de montrer, en actes, à quel point ce texte est important à nos yeux. D'abord par le temps que nous y passons en classe. Le temps passé à soigner la forme : vérifier la trace écrite de chacun, reprendre un·e élève pour un cahier mal tenu, laisser les élèves écrire et faire une mise en page soignée. Le temps passé à soigner le contenu, c'est à dire à donner à cette trace écrite un statut de référence, par exemple en prenant le temps, régulièrement, de s'y référer avec la classe, ou en lui donnant le statut de texte autorisé lors du travail individuel ou des évaluations. On pensera naturellement à économiser du temps en classe en commençant par polycopier la trace écrite ou en faisant des textes à trous. Une erreur serait de croire que cela suffit pour donner à ce texte assez d'attrait pour être lu, appris, et pour que les élèves s'y réfèrent plus tard. Pour ce qui est du temps de travail de l'enseignant qui veut vérifier les cahiers de ses élèves régulièrement, je vous laisse faire votre calcul personnel. Quoi qu'il en soit la trace écrite, si on veut lui donner du sens pour l'élève, demande plus de temps que celui de coller une feuille dans un cahier.

Ce temps passé à soigner ces traces écrites ne pourrait-il pas être mieux

employé ? C'est la question que je me pose.

Pour moi, j'ai en classe un usage de la trace écrite qui reste parfois oral, c'est à dire que je joue sur la répétition de situations pour que certaines expressions, définitions, théorèmes, entrent petit à petit dans la culture orale de la classe de maths. Quand le « théorème d'Inès » ou « l'erreur de Mouhand » sont entrés dans cette culture partagée par la classe, je ne ressens pas le besoin de les transformer en trace écrite.

Je sais bien que cette trace écrite, même absurde pour l'élève, peut avoir un objectif moins avoué pour l'enseignant·e : c'est la vitrine de son travail auprès de l'inspection et auprès des parents. On peut juger cet objectif accessoire, mais il faut reconnaître qu'on est plus disponible pour son travail lorsqu'on a donné un minimum de gages de normalité. Pour moi, j'ai choisi d'en faire un usage minimal, c'est à dire, je crois, un peu absurde pour l'élève : je ne prends pas le temps de travailler en classe le statut de cet écrit.

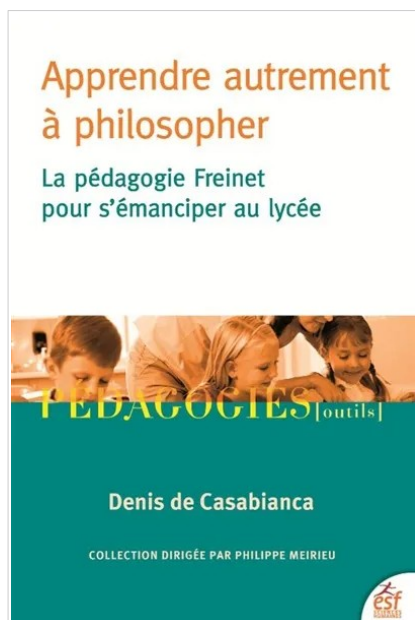
Mais je crois que j'ai mis le doigt sur ce qui m'agace dans cette pratique : c'est la dérive qui consiste à accorder plus d'importance à ce qui reste dans les cahiers qu'à ce qui a été construit dans les têtes. Parce que cette trace écrite, ne l'oublions pas, ne dit rien de l'efficacité de notre travail.

Je serais très curieux de savoir comment vous traitez ou ne traitez pas les « traces écrites » dans votre discipline, et si vous avez trouvé des façons de les rendre intelligentes.

Erwan A.

CONSTRUIRE ENSEMBLE UN TRAVAIL ÉMANCIPATEUR

APPRENDRE AUTREMENT À PHILOSOPHER, DE DENIS DE CASABIANCA



Ce livre, centré sur la pratique de la philosophie en terminale, donne aussi matière à penser et à travailler dans sa classe, que l'on enseigne en Maternelle, au CM ou au collège, quelle que soit la discipline enseignée. Il est si riche que mon compte rendu sera forcément partiel et partial.

Ce qui m'a frappé dès l'abord, c'est qu'il est émaillé de témoignages d'élèves : Denis met en œuvre « une autre forme d'enseignement qui va avec une autre façon d'apprendre de la part des élèves. » Il souligne le lien entre les deux : ce sont les remarques des élèves sur leur travail et sur le cours qui lui permettent d'ajuster son action et, en retour, les pratiques instaurées permettent davantage d'autonomie, un engagement plus fort dans une écriture authentique, etc. C'est un processus de transformation et d'enrichissement réciproque permanent. Tout au long du livre, il appuie donc sa

réflexion sur les écrits des élèves et à la fin de certains chapitres, il ajoute des textes libres qui réfléchissent sur le fonctionnement du cours, la correspondance ou l'évaluation, par exemple.

De plus, il donne des pistes concrètes et précises pour se lancer : à la fin de chaque chapitre, des « fiches outils » détaillent une technique ou un outil, par exemple le « journal des travaux », organe de diffusion des textes libres, à ne pas confondre avec le « journal de cours », mémoire du travail de la classe et outil de révision pour le bac. Beaucoup de ces fiches sont transposables, notamment celle sur le démarrage de l'année ou sur le travail individualisé qui souligne l'importance du temps ritualisé et... du chuchotement. Et je connais bon nombre de collègues qui se sont inspiré·e·s de la fiche sur les bilans qui propose une alternative à l'évaluation classique.

Ce qui fait enfin l'intérêt de ce livre, c'est la clarté avec laquelle il présente les éléments de la Méthode naturelle, en montrant l'imbrication de chaque élément dans un ensemble cohérent. Je ne détaillerai pas ici ses explications. J'en soulignerai seulement deux dont j'ai mieux saisi l'importance.

Tout part de l'expression libre et du travail choisi, on le voit bien dans le chapitre intitulé : « Écrire librement : les textes libres au cœur ». Mais ici, ce n'est pas un supplément d'âme, une porte ouverte sur une liberté lointaine, à côté d'un travail qui resterait une simple exécution de tâches ou l'écoute d'un cours

magistral. C'est la base de l'apprentissage, puisque toutes les connaissances de la classe se construisent à partir des textes et des réflexions proposés par les élèves. Et pour cela, la classe s'interroge de la même façon devant le texte d'un-e camarade et devant un texte philosophique du programme.

Et, loin de l'image convenue qu'on a d'ordinaire de la liberté – laisser-faire, droit de ne pas écrire, sacralisation de l'expression brute... –, les élèves associent paradoxalement cette liberté à un cadre qui, dit Denis, « rend possible la libre expression – à savoir le double espace "chambre à soi" où l'on se retire pour penser/espace public d'exposition de ses

pensées ». La sécurité donnée par le cadre permet la prise de risque de l'écriture authentique et aussi engage à aller plus loin, à préciser et à construire son raisonnement, puisque l'écrit va être publié, discuté, pour construire ensemble la culture de la classe.

On pourrait parler aussi de l'importance du temps ritualisé, de la construction coopérative des connaissances avec « le mur », de l'interaction entre individuel et collectif... Je préfère laisser la parole à Naomie : « J'ai l'impression de prendre de plus en plus de plaisir à réfléchir et à écrire sur des sujets. »

Catherine C.

Prochains rendez-vous

à la Bourse du Travail, 3 rue du Château d'Eau

- **samedi 2 décembre** 9h30-16h30
salle Ferrer
- **samedi 27 janvier** 9h30-16h30
salle Tollet
- **samedi 23 mars** 9h30-16h30
salle Tollet
- **samedi 15 juin** 9h30-16h30
salle Tollet