Groupe Belge d'Education Nouvelle

"On dit que tout acte pédagogique est politique..."

- Témoignages
- Démarches pour adultes
- Démarches pour élèves
- J'ai essayé...
- Théorisations

PLAQUETTE 3

Pratiques d'Education Nouvelle

juillet 2005

Groupe Belge d'Education Nouvelle

"On dit que tout acte pédagogique est politique..."

- Témoignages
- Démarches pour adultes
- Démarches pour élèves
- J'ai essayé...
- Théorisations

PLAQUETTE 3

Pratiques d'Education Nouvelle

juillet 2005

EDITORIAL

Paul Eluard "L'amour la poésie" 1929

La terre est **bleue** comme une **orange**
Jamais une erreur **les mots ne mentent pas**
Ils ne vous donnent plus à **chanter**
Au tour des baisers de s'entendre
Les **fous** et les amours
Elle sa bouche d'alliance
Tous les secrets tous **les sourires**
Et quels vêtements d'indulgence
À la croire **toute nue**.
Les guêpes fleurissent **vert**
L'aube se passe **autour du cou**
Un collier de fenêtres
Des **ailes** couvrent les feuilles
Tu as toutes les **joies solaires**
Tout le soleil sur la terre
Sur les chemins de **ta beauté.**

"La terre est bleue comme une orange
Les guêpes fleurissent vert".

La couleur bleue est porteuse de félicité, car elle se rattache à l'azur du ciel, à l'air, à l'idéal. D'autre part, la planète bleue est illuminée du rayonnement orange du soleil.
Le vert symbolise la jeunesse, le renouveau, le goût du simple. (Michel Esnault)

Bleue - Verte - Orange

Justement les trois couleurs choisies pour une édition où l'art de faire apprendre le monde est poésie. Des démarches allègres couleur azur, des recherches sur les enjeux teintées d'idéal.

Où va cette planète bleue, orange ?
Puisque nous sommes collés à cette terre, qu'elle nous aimante comme une amante.
Quel est notre rôle ?
A l'école et en dehors ?
Pouvons-nous rester inertes dans la ronde du temps ?
Que nenni !

Et nous l'allons montrer dans cette troisième édition. D'abord par le choix de sa couleur. Couleur orange, drapeau orange, foulard orange… Un cru coloré venu d'ailleurs jusqu'à vous, lecteur.

Notre proposition :

• Des démarches en auto-socio-construction variées pour un "tous capables".
• Des outils colorés, différenciés, réfléchissants. Pour tous. Pour les enseignants du secondaire, des hautes écoles pédagogiques, du fondamental.
• Des réactions : "On a essayé, ça marche".
• Des références argumentaires, des réflexions sur les valeurs.

On dit que tout acte pédagogique est politique. D'accord. Il est aussi philosophique, artistique, poétique. Quand il émeut, il décuple les forces d'investigation, les traces dans la mémoire.

Les enseignants qui réalisent que leur métier est d'inventer du provisoire, de l'éphémère toujours nouveaux, cessent d'être des répétiteurs. Ce sont des artistes, des poètes. A reconnaître comme tels.

Paul Eluard, un poète **surréaliste**…

Surréaliste notre volonté d'influer sur le devenir du monde par l'éducation ?
Oui, pour ceux qui voient la terre comme une boule de matière à exploiter.

Réaliste pour nous qui voulons la voir **bleue** comme une **orange**.

Charles Pepinster

Menu

L'ouvrage que vous avez sous les yeux est constitué d'une troisième mise en patrimoine de démarches réflexives qui placent l'apprentissage au coeur de nos préoccupations.
La construction de cette plaquette a été identique aux deux premières: une dizaine de personnes se sont réunies quelques fois pour finaliser, faire lire, faire relire, amender, questionner, apprécier, critiquer,... les propositions d'écrits de l'un et de l'autre.

Ces démarches n'ont pas été inventées d'un coup de baguette magique: elles ont préalablement voyagé, elles ont été vécues tantôt avec des enfants, tantôt avec des étudiants, tantôt avec des adultes en formation, tantôt avec des parents, tantôt avec des spécialistes de l'éducation...
Elles ont été mises au ban de la critique, elles ont été adaptées, elles ont cheminé,... bref, elles ont évolué avant d'être choisies pour constituer le menu de votre lecture.

Vous le verrez, tous ces écrits convergent vers deux questions centrales: comment ruser pour faire (mieux) apprendre tout le monde et à quelle société nous préparons-nous?
Ils s'impliquent dans deux postulats que nous estimons essentiels: le postulat d'éducabilité et le postulat d'humanisation.

C'est donc dans une visée complètement prosélyte que nous diffusons cette plaquette: utilisez ces démarches! Co-pillez-les! Mais n'oubliez jamais qu'elles ne sont que des outils au service d'une conscience, comme nous le rappelait Charles dans la Plaquette n° 2 en citant Rabelais.

Cette mise en patrimoine constitue également ce que nous pourrions appeler un "Label GBEN". Depuis quelque temps déjà nous constatons certaines dérives liées à l'utilisation de nos écrits: nos didactiques d'animation sont utilisées parfois comme de simples gadgets où l'on omet de signaler leurs sources, leurs auteurs. Nous revendiquons dès lors la paternité (et même la maternité) des écrits des Plaquettes 1 – 2 – et 3 ! Il vous suffit de citer vos sources ! Simple déontologie.

Faites-en un bien à partager ! nous disaient nos amis du GFEN Odette et Michel Neumayer.

A vous professionnels de l'apprentissage attentifs, des clés pour que vos étudiants s'emparent des textes, des outils de réflexion qui permettront des prises de recul, des analyses réflexives. Ces dernières, qui terminent la plupart de nos démarches d'Education Nouvelle, ont été mises en valeur; non pas pour que vous les découvriez en tant que buts à atteindre, mais pour qu'elles vous interpellent par les cheminements que les démarches déclenchent. C'est l'accent que nous avons préféré mettre cette fois plutôt que vous proposer des illustrations de produits finis.

Certaines de ces réactions à vif ne manquent pas d'intérêt en ce sens qu'elles évoquent des conscientisations, des avancées dans des processus de changement. À chaque fois, elles nous font plaisir, elles sont le viagra de nos élans pédagogiques, elles nous dopent pour continuer à écrire,

à mettre en forme.
Après votre lecture, après vos transferts dans votre quotidien, nous vous invitons à réagir, à vous mettre en écriture car comme l'a dit Philippe Perrenoud: "L'écriture impose une discipline et une forme d'objectivation et de contrôle des émotions qui produisent d'autres prises de conscience que l'auto observation et l'échange oral ».

Nous osons tous espérer que ces pratiques d'Education Nouvelle n°3 seront pour vous sources de jubilations et de plaisirs partagés !

Léonard Guillaume

TABLE DES MATIERES

Distribuir para comprender
Tous capables de lire, écrire et calculer… en espagnol
Charles Pepinster … … …

Ecole, fabrique d'intelligence ?

L'école devrait être une pépinière d'intelligence.

Or, notre système scolaire produit de "l'inintelligence". Déjà, il y a plus de 10 ans, Jacques VONÊCHE, professeur à l'Université de Genève à la suite de Jean Piaget, montrait comment en Suisse - mais sommes-nous différents des Suisses ? - les potentialités des élèves se retrouvent freinées ou bloquées tout au long de la scolarité. L'école, montrait-il, fonctionne comme un entonnoir. A la sortie, vers 18 ans, seule une minorité a acquis le stade de l'intelligence formelle, celle qui permet de penser sur sa propre pensée. La plupart des autres ont été arrêtés aux stades précédents ou largués en cours de route...

Les chercheurs qui ont été chargés en 2001 par le Ministre Pierre Hazette d'une recherche sur les élèves surdoués le confirment : il existe dans l'école un formidable gaspillage d'intelligence, de la maternelle à l'université. Ils étaient censés se préoccuper surtout des enfants et adolescents "à haut potentiel", mais ils se sont rendu compte que l'ensemble des élèves quel que soit leur milieu socio-familial d'origine étaient dans une situation de sous-emploi intellectuel. Le système scolaire ne permet ni aux uns ni aux autres de développer au mieux leurs potentialités. J'ajoute, que ce gaspillage d'intelligence est double. Il ne touche pas seulement les écoliers qui, de la maternelle à l'Université, perdent à l'école une part considérable de leur temps. Il concerne aussi les enseignants, et en particulier ceux qui inventent, cherchent et ont à coeur de s'engager dans l'approfondissement ou le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques. Si leurs efforts s'avèrent parfois vains, c'est que les structures sont pesantes et qu'ils se heurtent à des freins de toutes sortes : des parents, des collègues, des directions, tout comme les autorités administratives qui pèsent sur l'école...

Comment s'en étonner quand on prend conscience du paradoxe dans lequel se trouve l'enseignant. D'une part, sa mission consiste à faire réussir tous les élèves. C'est ce que les parents attendent de lui et c'est généralement l'objectif qu'il vise dans sa classe. D'un autre côté, ce que la société attend de lui, c'est de faire émerger les meilleurs, de leur consacrer le meilleur de son temps, car ils sont l'avenir et la part rentable de l'économie. On demande donc à l'enseignant de mettre en place des dispositifs de réussite pour tous - on parle de "l'école de la réussite" -, mais il sait très bien que s'il fait réussir tout le monde il risque d'être accusé de faire le l'enseignement au rabais, du "nivellement par le bas" : son école va perdre sa réputation, donc perdre des élèves et cela risque de mettre de l'emploi en péril. Quadrature du cercle.

Comment faire un enseignement de qualité - de haut niveau - accessible à tous et "qui fait réussir même les moins bons" selon une expression d'un inspecteur de mathématiques ébahi lors d'une visite dans une classe d'Éducation Nouvelle ?

On disait jadis que la société avait besoin de 25 % de décideurs et de 75 % d'exécutants, et que l'école, jouant comme une essoreuse, était un excellent moyen d'arriver à ce résultat. Ce n'est plus très "politiquement correct" de dire cela en ce début de 21ème siècle. Mais si l'on regrette

plus ou moins sincèrement le délestage d'un grand nombre de compétences par le fait même de la scolarité, qui met réellement en œuvre les moyens pour l'éviter ?

Voir avec un regard pointu ce qui se passe au quotidien dans les classes permettra de mettre à jour les moyens de construire une école de l'intelligence.
On peut constater que beaucoup perdent en route leur intelligence "émotionnelle", leurs compétences relationnelles, leur aptitude à travailler ensemble à un projet commun, et se recroquevillent dans un "moi-je" ou un "moi tout seul" ? Dans leur vie professionnelle, les uns entreront en compétition à la moindre alerte comme en une sorte de réflexe, conditionné par 12 ou 15 ans de scolarité du chacun pour soi, d'autres adopteront la "position basse" qu'ils ont apprise à l'école. On leur a interdit de coopérer (c'est copier), de parler ensemble (c'est tricher), on a fait de l'évaluation une affaire strictement personnelle. On a fait de la réussite une source de valorisation individuelle, comme si le soutien du groupe dans une épreuve n'existait pas. On a surévalué l'aspect logico-verbal de l'intelligence, en rabaissant toutes les autres compétences au rang de produit de seconde zone. Compétences artistiques, corporelles, connaissance de soi et compétence sociale, intelligence "naturaliste" et questionnement philosophique sur le sens de la vie : autant de "futilités" accessoires, qui ne sont prises en compte ni dans les conseils de classe ni dans les parcours scolaires. Il n'y a pas que le mépris pour le travail manuel qui aseptise l'esprit et blesse - parfois pour la vie - l'image de soi.

Il suffit d'inverser ces constatations pour faire surgir les partis pris de l'Éducation Nouvelle ([1]). Encore faut-il savoir comment mettre en place les pratiques qui permettront d'inverser la vapeur.

Loin de nous l'idée de jeter la pierre aux enseignants. Ne sont-ils pas, comme nous tous, marqués par une conception devenue obsolète de l'intelligence ?

Les acteurs de l'enseignement (nous y incluons les inspecteurs et les hauts fonctionnaires de l'Administration à la Communauté Française) semblent toujours considérer l'intelligence comme un capital de départ, fixe et immuable, dont on ne peut que faire état, une fois pour toute ("élève limité" dit-on dans les conseils de classe). Beaucoup de manuels scolaires sont encore construits sur l'idée qu'accumuler des connaissances va automatiquement rendre les élèves plus intelligents. On met l'accent sur le résultat, le produit fini, sans se soucier - mais je reconnais que c'est plus difficile - des processus mentaux qu'utilise l'élève. On ne s'occupe pas du "comment il réfléchit", ni de quelle forme d'intelligence il met en oeuvre. Le fait que l'intelligence est dynamique, en construction et en évolution constante semble toujours difficile à intégrer dans le quotidien de l'école. Notre système scolaire est encore massivement enfermé dans une logique de reproduction, de transmission de savoir et de remplissage de cerveaux. Un grand cerveau se remplit plus facilement qu'un petit. Et on ne se pose pas trop de questions sur ce qui se passe à l'intérieur de la "boîte noire", qui reste bien hermétique et bien sombre.

---

(1) Pas moi-je tout seul, mais un apprentissage coopératif, où l'on apprend ensemble, où l'on construit par la confrontation des hypothèses. La réussite est celle de tous, on ne se sauve pas tout seul en laissant couler les autres. On développe les compétences artistiques et manuelles. On se pose des questions sur les enjeux sociaux et le sens des choses. On fait apparaître que beaucoup de choses ne vont pas de soi. On développe le sens critique, le sens de la nature, la connaissance de soi et des autres. On veille à sauvegarder chez tous les élèves une image positive de soi et le respect mutuel. On œuvre à la compréhension et à la rencontre des autres cultures, des autres religions, des autres modes de vie. On apprend le dialogue, la médiation, à dire les choses plutôt qu'à passer à l'acte... On forme de futurs adultes capables de s'engager pour un monde plus équitable et plus fraternel.

POUR UNE ÉCOLE DE L'INTELLIGENCE

Mais il est temps de passer aux alternatives. La difficulté vient du fait que ces alternatives constituent en réalité un nouveau "paradigme", ce qui veut dire qu'il faut s'habituer à penser d'une autre façon. Par exemple, un système de pensée causal (dans lequel la cause entraîne l'effet) doit laisser place de plus en plus souvent à un système de pensée circulaire, dans une vision interactive et systémique des phénomènes. Un exemple ? Considérons que l'échec n'est pas nécessairement la conséquence d'un manque de travail. Le manque de travail peut aussi être la conséquence de l'échec. Et l'un et l'autre peuvent être tributaires d'autres facteurs comme la place socio-affective qu'on occupe parmi ses pairs dans la classe, la relation à l'enseignant, l'incidence du climat qui règne dans l'école et le quartier et la fratrie, la peur de l'échec source d'échec, dans un carrousel d'influences réciproques...
Des effets de rétroactions sont à prendre en compte, et cela fait bien longtemps que la cybernétique a mis cela en pleine lumière. Suivez-moi un peu plus loin dans la loi de rétroaction (ou de feed-back, comme on dit en franglais), car elle a des effets sur le processus même de l'enseignement.

Dans une conception linéaire de l'apprentissage, on adopte un schéma en deux termes "stimulus-réponse". Je donne mon cours et l'élève le reçoit. S'il ne le reçoit pas, c'est qu'il n'a pas bien écouté mes explications. Point final. La loi de rétroaction, elle, nous fait entrer dans une conception circulaire, en trois temps : "ce que je reçois comme réponse me donne la signification qu'a prise mon message aux yeux et aux oreilles de mes interlocuteurs". Autrement dit :
1. Au fur et à mesure que j'avance dans mon cours, j'observe les réactions de mes élèves.
2. Je considère ce que je vois et ce que j'entends comme des signes qu'ils me renvoient au sujet de ce qu'ils ont entendu et vu de ce que j'ai dit et fait, comme un miroir me renvoie mon image.
3. Je décode ces signes comme des messages qui reflètent mon propre processus de communication et j'en tiens compte pour modifier la façon dont je m'y prends.

Autrement dit, si l'élève n'a pas compris, au lieu de me dire qu'il est bouché ou de mauvaise volonté, il est plus intéressant que je me demande comment j'ai fait pour ne pas me faire comprendre ! Certes, il se peut aussi que l'élève n'ait ni l'envie, ni la volonté de comprendre et il n'est pas dans mon propos de mettre toute la responsabilité de la communication sur les seules épaules de l'enseignant. Je suggère simplement qu'il se pose des questions sur le processus de l'interaction, en se mettant dans un circuit dynamique, qui inclut les objectifs visés :
- j'envoie le message en vue d'un but que je veux atteindre,
- je reçois (ou je demande) un feed-back qui m'informe si ce but, je suis ou non en train de l'atteindre,
- je tiens compte de cette information en retour pour modifier le message, son contenu ou la façon de le communiquer, en vue de mieux atteindre mon but.

Et nous voilà donc dans une nouvelle dimension de l'apprentissage, une dimension plus systémique. Peuvent y prendre place les schémas heuristiques (2) ; le constructivisme qui porte davantage sur les processus d'appropriation des savoirs que sur la pure transmission des connaissances ; l'éducation multi-sensorielle ; les activités artistiques ; les approches créatives et interdisciplinaires des matières scolaires, et toute une série d'autres pratiques (3) qui sont encore mal venues, sinon mal vues à l'école. Pourtant, elles sont de nature à faciliter (in fine) la tâche de l'enseignant tout en la lui rendant plus excitante.

---

(2) Voir la plaquette "pratiques d'éducation nouvelle" n° 2.
(3) Voir Linda WILLIAMS, Deux cerveaux pour apprendre, Ed. d'Organisation, 1986

Les conditions d'optimisation du fonctionnement du cerveau sont maintenant bien connues : irrigation, oxygène, alimentation, lumière naturelle (neuromélanine), ionisation (sérotonine), affectivité positive, posture d'écoute, alternance activité-repos...). Elles devraient être mieux prises en compte. Elles font partie des acquis de la neuro-pédagogie, qui se sont considérablement développés ces 25 dernières années ([4]). L'aménagement des locaux, leur acoustique et leur éclairage, la hauteur et l'inclinaison des tables et des sièges sont le plus souvent négligés par les architectes et les responsables scolaires. Les rythmes biologiques - tant ceux de la journée que ceux des trimestres - devraient être respectés au lieu d'être reniés au nom d'impératifs économiques, touristiques ou simplement de facilité des adultes (les transports scolaires, par exemple, imposent leur propre timing à la pédagogie).

Certes, à elles seules, ces conditions ne suffisent pas à caractériser une "école de l'intelligence". Nous pensons qu'une véritable école de l'intelligence est une école qui permet à chacun de développer ses potentialités intellectuelles. Pour éviter que ces conditions servent surtout aux "privilégiés", Philippe Meirieu dit qu'il est indispensable que chacun se pose la question : "tout cela, pour quoi faire "? "Quels sont mes buts ? Quelles sont mes priorités ? Quel est le sens de mon engagement ? Suis-je réellement à la découverte de l'esprit intelligent de chacun, avec mon intelligence du coeur ?"

Alors, nous ne verrons plus les enfants s'ennuyer à l'école. Ils y feront tous travailler à plein tube leur intelligence. On laissera à chacun le temps de réfléchir, en cessant d'écouter seulement la réponse des plus vifs. On apprendra à se servir des erreurs plutôt que de les sanctionner. On découvrira comment on s'y est pris, comment on pense, quels rouages on a mis en route dans sa tête.

Les erreurs ne seront plus vues ou ressenties comme des égarements. Elles seront le signe qu'on a seulement emprunté des chemins de traverse ([5]) ou des impasses. Elles pourront ainsi servir de tremplin pour de nouveaux progrès.

On apprendra dans nos Écoles Normales et nos Universités que l'école a le pouvoir de développer l'intelligence. Ce qui suppose qu'on aura changé de croyance sur l'intelligence, non pas donnée une fois pour toute et figée, mais multiple et en croissance continue, capable de se développer comme un arbre.
Et surtout on y apprendra comment s'y prendre pour aider cet arbre à se développer.

Nous pourrons tous nous mobiliser pour sauver les intelligences, chercher ensemble les moyens de les réveiller quand elles sont déjà touchées ou blessées et de les décoincer si nécessaire. Nous nous garantirons des espaces de liberté. Nous ferons fi des pesanteurs du système scolaire pour tabler sur les multiples intelligences et potentialités des élèves et nous nous mettrons en recherche avec eux. Nous nous attellerons aux mêmes défis. Nous aurons recours à la même inventivité, à la même quête d'éclairage nouveau sur une réalité.

Alors, nous serons de plus en plus nombreux à œuvrer pour une école au service de toutes les formes d'esprit, une école à la fois plus brillante et plus tolérante à la différence.

Michel Simonis

---

(4) Voir Hélène TOCME-FABRE, J'apprends, donc je suis, Ed. d'Organisation, 1987, Préface d'Albert Jacquard, et Marie PRE, le mandala et l'équilibre cérébral dans Mandala, Outil de croissance, 2004.
(5) Voir dans cette plaquette le texte "Pas perdus, chemins trouvés".

Reunion en maternelle

Depuis des années je me demande comment permettre à chacun d'intégrer dès 2,5 ans l'école… Comment des élèves qui ne connaissent pas les « normes » de l'école peuvent-ils les découvrir, par quel biais ? Comment permettre aux parents d'exprimer leurs attentes vis-à-vis de l'école fondamentale ?
J'ai donc provoqué une rencontre de tous les intervenants de l'école pour découvrir les représentations de chacun.

Démarche : Travailler en équipe sur nos représentations.

A. Mise en situation

Nous commençons toujours les rencontres par un jeu de coopération qui permet de faire connaissance et instaure un climat agréable.

Aujourd'hui on va découvrir les attentes de chacun d'entre nous vis-à-vis de l'école !

- Vous parents avez des attentes envers l'école.
- Les enseignants de l'école ont des attentes vis-à-vis de vous, parents.
- Les parents et les enseignants ont des attentes envers les enfants.

Le déroulement est le suivant :

- Vous allez réaliser l'activité seul(e).
- Vous pourrez ensuite échanger en sous-groupes.
- Nous terminerons en grand groupe en partageant le travail réalisé dans les sous-groupes.

B. Répartition en équipes

On se compte 1,2,3,4,5, 6 – on recommence 1,2,3,4,5, 6
Les numéros 1 à la table jaune (un bon élève…).
Les numéros 2 à la table rouge (un bon enseignant…).
Les numéros 3 à la table bleue (un bon parent…).
Les numéros 4 à la table verte (un bon élève…).
Les numéros 5 à la table rose (un bon enseignant…).
Les numéros 6 à la table orange (un bon parent…).

Matériel à préparer :

° Préparer 6 tables
° Placer les chaises (5 personnes).
° Indiquer la couleur de la table (rouge/vert/jaune/bleu/rose).

° 5 schémas heuristiques sur chaque table
° 1 grande affiche par table
° 1 boîte de marqueurs indélébiles par table
° Des crayons noirs d'écriture (5 par table).

C. Démarche

CONSIGNE 1 Phase individuelle

° Seul(e) et en silence écrire 5 facteurs qui identifient d'après vous : "un bon ...." (soit élève, enseignant ou parent selon les groupes).
° Ecrire 3 comportements/ 3 attitudes pour chacun des facteurs identifiés ».

Durée : 5 minutes.

N.B. : Chacun a reçu un schéma heuristique à compléter. (cf démarche de Michel Simonis dans la plaquette n'2)

CONSIGNE 2 Phase en équipes (sous-groupes).

° Echangez vos points de vue.
° Mettez-vous d'accord .
° Prenez des infos sur la table et injectez-les.
° Réalisez une affiche par groupe.
° Désignez un rapporteur.
Organisez-vous !

Durée : 20 minutes

N.B. : Sur plusieurs tables se trouvent une quantité d'écrits qui permettent de relancer la réflexion !

PHASE COLLECTIVE Présentation des affiches

Les différents groupes présentent leurs affiches. Echanges sur l'activité.
Je m'engage à retranscrire le contenu des affiches et à en faire un compte-rendu pour tous les participants.

Rélexions

Dans les groupes on retrouvait les différents intervenants de l'école : parents, psychomotricienne, psychologue, infirmière sociale, instituteurs, direction rassemblés pour la première fois dans une même tâche.

Permettre de connaître les attentes de chacun envers l'école me semblait primordial. La stratégie du comptage pour élaborer les groupes a permis une hétérogénéité et donc une connaissance des différents points de vue. Quelle richesse de se rendre compte que si les méthodes sont

différentes chacun fait de son mieux pour favoriser l'épanouissement des enfants.

Une grosse difficulté pour moi à gérer fut le passage à l'écrit des participants...mettant tout à fait certains parents mal à l'aise. La difficulté a été contournée par le dessin et un ou deux mots porteurs très forts qui furent explicités lors des échanges en grand groupe. Un petit dessin a parfois plus d'impact qu'un beau discours !

Je pense que le changement le plus important suite à de telles réunions est la façon dont on se regarde les uns les autres....
Après une telle expérience chacun a le même objectif qui est celui de donner l'envie d'apprendre en toute sécurité bien sûr, mais aussi d'apprendre à se faire confiance sans préjugés...

Faire vivre une telle démarche à des parents dès l'école maternelle permet de poser des balises communes pour tous les acteurs dans l'école et à donner du sens au mot confiance.

Isabelle Capelleman

Pas fort capable à l'école, et lui ... ?
Une réunion de parents en maternelle peu ordinaire.

La réunion de rentrée des classes est très importante. Tout le monde le sait !
Cette année-là, j'avais envie de faire vivre les enjeux et partis-pris que je posais comme socle à mon travail ; je devais donc quitter le blabla traditionnel et il fallait se lancer...

Jean-François Manil a accepté de venir m'aider à animer la réunion de rentrée dans ma classe de 2-3ème maternelle.
On a préparé ensemble le contenu en mettant en évidence les valeurs et les enjeux que nous voulions faire passer :
Mettre les parents en situation de classe.
Prendre du recul sur les méthodes utilisées.
Faire un parallèle entre les pratiques d'hier et d'aujourd'hui.
Prendre conscience des valeurs présentes.

J'avais proposé aux parents de venir accompagnés de leurs enfants, le fait que ces derniers soient acteurs de cette réunion a favorisé une participation très élevée du nombre de parents : lettres de rappels rédigées par les enfants, organisation d'un petit buffet surprise, partenariat avec la garderie organisée à l'école pour garder dans un premier temps uniquement les parents en classe.

Mise en situation

Les parents sont répartis en 2 groupes, dans 2 locaux différents.

Le 1er groupe de parents réalise un mobile à l'aide d'une fiche technique.
Jean-François anime le premier groupe et annonce d'emblée : "Lisez la fiche et réalisez le mobile !".

Il instaure un climat pesant, le ton de sa voix est injonctif, il répond brièvement et redonne inlassablement la même consigne... Le matériel est très limité : chacun a reçu la fiche qui relate les 6 étapes à respecter scrupuleusement, une paire de ciseaux, du papier collant, du carton souple. Chacun se met au travail avec un étonnement évident et de petits rires nerveux et furtifs...rappel d'un déjà vécu ? Il y a très peu de contacts entre les familles, chacun s'applique à respecter le processus décrit dans un silence impressionnant (voir pesant).
Au terme de l'activité tous les mobiles sont identiques (certains ne sont pas terminés), chacun semble un peu gêné de sa production.

Le 2ème groupe de parents réalise un mobile en toute créativité.

La consigne est volontairement ouverte et vaste : « Inventez un mobile, le plus beau du monde». Je me propose comme personne ressource. Le matériel est abondant : des papiers de toutes les tailles, des matières (tissus, plumes, ouate, bouchons, cartons, pailles, sable coloré...), peintures (de toutes les couleurs), outils variés (pinceaux, ciseaux, piquoirs, pistolet à colle, ficelles, papier collant...).

Le climat est de suite festif, après quelques instants à « chipoter » chacun dans son coin, les parents se parlent, se déplacent, s'entraident spontanément. Cela bouge dans tous les sens, ça rit énormément... Très vite chacun s'appelle par son prénom, on se tutoie ! C'est ensuite l'échange de «petits trucs » et astuces en tous genres. Il est difficile de mettre un terme aux productions, chacun a envie de peaufiner et personne ne semble vouloir s'arrêter ! Chaque mobile est différent et on sent de la fierté à juste titre !

Réflexions

Réactions spontanées des parents : chacun explique comment il a vécu l'activité (très bien en créativité ou mal à l'aise lors des injonctions). Un consensus apparaît sur le bien fondé d'une pédagogie axée sur une construction des savoirs qui permet d'être créatif et participant actif, où chacun est mis en confiance par un climat bienveillant et se sent à nouveau capable...
Le "*je n'étais pas capable à l'école...*" lui ou elle non plus... semble s'effacer !
A travers cette porte entrouverte sur la créativité, une prise de conscience par les parents que chacun a des talents et que tout talent peut être mis au service de la collectivité.

Les productions des parents et des enfants se côtoient dans un joyeux désordre, les exclamations sont enthousiastes de part et d'autres... le regard des parents sur les réalisations s'est modifié...
Chacun se rappelle le petit buffet qui a suivi dans un partage d'expériences scolaires chargées d'un passé douloureux pour certains mais imprégné d'un présent bienveillant.

Depuis cette expérience je suis une militante des réunions de parents avec mise en activité des parents et je constate l'instauration d'un climat de confiance et un partenariat avec les parents qui s'investissent dans la vie de l'école. Les parents osent prendre une place dans l'école et la porte leur est toujours ouverte!

Fallait juste oser !

Isabelle Capelleman

Decouvrir les parentheses

en mathematique

"Faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire" disait Socrate

Au lieu d'expliquer, de montrer, de multiplier les exemples puis de faire résoudre des exercices (souvent individuels) corrigés par le maître, je préfère plonger les élèves dans une recherche relativement complexe où ils vont découvrir par eux-mêmes l'usage d'une convention dans des situations de calcul.
Ici l'usage des **parenthèses** dans certaines opérations arithmétiques.

Démarche :

Matériel : Chaque élève dispose d'un tas d'allumettes, des bouts de ficelle pour former des ensembles et de quoi écrire, petites et grandes feuilles.

Consigne - action n°1 : travail individuel.
Seuls, posez sur la table un tas de 14 allumettes et un tas de 18 allumettes.
Disposez-les pour montrer : $3 \times 4 + 2 = 14$ allumettes
$3 \times 4 + 2 = 18$ allumettes
Relance : $2 + 4 \times 3 = 14$
$2 + 4 \times 3 = 18$

Consigne - action n°2 : communication à l'intérieur de chaque groupe.
Groupez-vous par trois selon le tableau de formation des groupes
A tour de rôle, chacun montre l'usage qu'il a fait de ses allumettes et explique la démarche à ses deux condisciples.

Consigne - action n°3 : communication entre les groupes.
Sur une grande feuille à afficher, chaque groupe donne sa réponse et l'expose pour le grand groupe.

Consigne - action n°4 : coopération inter-groupes.
Lorsque tous les groupes ont affiché leurs réponses, on est invité à bien examiner comment les autres ont fait afin de corriger éventuellement (marqueur d'une autre couleur) sa propre affiche devant tout le monde, au tableau.

Consigne - action n°5 : explicitation en assemblée.
Un représentant par groupe (aidé au besoin par ses coéquipiers) explique la démarche utilisée devant toute la classe.
Questions – Réponses.

Consigne – action n°6 : écriture
Après quelques minutes d'interaction, chaque groupe rédige un mode d'emploi où peuvent figurer les mots (écrits au tableau) : *d'abord, ensuite, puis, enfin, avant de..., grouper, faire ensemble,...*
Et quelques incipits du type : *"Pour obtenir 14, il faut....*
"Pour obtenir 18, il faut...

Consigne – action n°7 : relance dans les groupes
Mettez les parenthèses de différentes façons et calculez :

18 : 3 X 2
8 – 6 X 2 + 4
14 – 3 X 3 + 2

Affichage - Discussion

Consigne - action n°8 : écriture
Après quelques minutes d'interaction, chaque groupe rédige un mode d'emploi où figure le mot **"parenthèse"**.
Affichage. Discussion.

Analyse réflexive :
Quelles sont nos incertitudes, nos incompétences à nous les profs.?
Pointons les notions de mathématiques cotoyées ici et qui nous interpellent:
Par exemple: comment représenter dans la théorie des ensembles

12 : 3 – 1 = 3
12 : 3 – 1 = 6

Et si l'on donnait des graines et une ficelle pour représenter les ensembles, quelles seraient les productions des groupes ? Différentes, certes.... Pourquoi ?
Au delà des parenthèses, d'autres horizons mathématiques.

Charles Pepinster

TOUS PHILOSOPHES

DEMARCHE POUR DEBUTER UN STAGE DE FORMATION EN EDUCATION NOUVELLE

Aborder le « pourquoi » autant que le « comment », c'est notre option au GBEN. Mais... ! D'habitude les enseignants stagiaires veulent, comme ils disent, du concret, des moyens directement utilisables en classe, des procédés pour faire apprendre... qui marchent !
C'est légitime surtout quand l'intitulé du stage laisse espérer des pratiques transférables au niveau des élèves comme par exemple :

- Rendre savoureux les apprentissages habituellement rébarbatifs.
- Atelier d'écriture.
- Approche des fractions par le jeu.
- Ateliers d'éveil scientifique etc.

Démarche active de réflexion sur les principes de l'Education Nouvelle

Préambule : Les participants sont informés qu'ils vont se présenter aux autres en début de stage d'une manière interactive et structurante.
Matériel : 21 idées d'Education Nouvelle (voir annexes)
Technique : L'interview
Dispositif : Formation aléatoire de paires de stagiaires qui prennent place à angle droit à l'extrémité d'une table. Cette disposition préconisée par *Hall* dans son livre « *La dimension cachée* » facilite les échanges. Cette disposition est préférable à des rencontres en duos face à face ou côte à côte.

Déroulement

1. *Réflexion personnelle silencieuse* de 6 à 7 minutes. Chacun reçoit une liste de 21 idées d'Education Nouvelle anonymes avec comme mission de lire à son aise pour en choisir une qui fait particulièrement sens :
2. *Relance* : Après ce temps de réflexion l'animateur demande de trouver une seconde idée parmi les 21 qui s'harmonise avec celle choisie en premier lieu.
3. *Communication* : A et B ont donc choisi chacun deux idées.
   - Sous forme d'une double interview, A indique et motive son choix à B. Celui-ci note avec précision tout ce que son partenaire lui dit : souvenirs, association d'idées, adhésion, refus... car c'est B qui communiquera, plus tard lors d'un regroupement par 6, ce que A lui a dit.

- Changement : c'est maintenant A qui interview B, notant bien l'idée élue et son corollaire parce que à son tour A fera part au petit groupe de ce que B lui aura dit.

4. *Regroupement* : Des cercles formés de trois duos se mettent en place. A tour de rôle, chacun des 6 participants relate ce que son partenaire lui a dit . Celui-ci écoute. On discute en groupe.
5. *Analyse réflexive* : Chaque groupe de 6 reçoit un feuillet (voir annexes) où un secrétaire note les enjeux de la démarche, les reports (transferts) possibles de la technique de l'interview en classe ainsi que des remarques éventuelles
6. *Affiche* : lorsque ces feuillets sont complétés, chaque groupe les transcrit en grand sur une affiche en deux couleurs.
7. *Affichage et lecture* : Lecture horizontale c'est-à-dire qu'on découvre tout ce que les participants ont noté comme enjeux perçus (une couleur) puis tout ce qu'on a trouvé comme applications en classe ou en réunion de parents (une autre couleur).

Fruits de cette analyse réflexive

D'une vingtaine d'affiche réalisées par des enseignants en formation , j'ai extrait ceci :
Enjeux de la démarche.

A propos du contenu, du choix des 21 idées on a noté :

- Idées à discuter sur des sujets de société.
- Importance de débattre.
- Entrer directement dans une discussion profonde.
- Susciter la réflexion sur un thème commun.
- Les idées sont des déclencheurs d'action.
- Se poser des questions sur sa profession.
- Cela donne l'orientation générale du stage, sa philosophie.
- Trouver un esprit de groupe, d'école (tâche nécessaire mais ardue).
- Pour se remettre en question.
- Prise de conscience ; cela nous fait réfléchir.

A propos du fonctionnement et de l'effet de la démarche, on a écrit ceci :

- Apprendre à connaître une personne qu'on n'aurait peut-être pas choisie (groupements aléatoires)
- Découverte de l'autre, respect des différences, échange d'opinions.
- Se réentendre par quelqu'un autre.
- Absence d'agressivité.
- Communication vraie, profonde.
- Développer l'écoute des idées de chacun.
- Apprendre à se présenter, à s'exprimer.
- Transmettre sans déformer.
- Développement de la confiance en soi.
- Oser prendre la parole. Heureuse obligation qui libère.
- Faire confiance à l'autre (porte-parole).
- Confronter nos avis pour se connaître.
- Plus facile de parler intimement des autres que de soi.
- Redire avec d'autres mots même si on est d'un autre avis.
- Petit groupe : confiance.
- Présentation au plan institutionnel et non psychologique.
- Meilleure attention du groupe que lors des traditionnelles présentations.
- La réflexion sur des phrases permet de dire des choses personnelles mais avec un certain

détachement.
- Confrontation positive. Intérêt de savoir ce que les autres pensent.
- Beaucoup de liens entre les phrases. Nos idées se recoupent.

Reports dans la classe ou en réunion de parents :
- Arthur en maternelle, raconte le week-end de Boris et inversément.
- Apprendre à connaître les parents.
- Etudier des dictons.
- Confrontation après recherches individuelles dans toutes les matières.

Calcul : A fait mentalement 72 x 25,5 d'une façon
B, d'une autre. Interview. Communication A-B et B-A
Sciences : A décortique une fiche sur le lézard
B sur la couleuvre. Interview. Communication.
- Difficile en maternelle.
- Préparer un exposé à deux.
- Technique d'animation de réunion de parents.
- Utiliser la démarche quand un nouvel élève arrive.
- Demander à être présenté aux élèves par un collègue.

Remarques éventuelles.
- Quels sont les auteurs des 21 phrases ?
- Il vaut mieux donner des idées anonymes sinon l'argument d'autorité fait hiérarchie : « Aristote l'a dit ».

Conclusion

La satisfaction des participants est générale et l'heure et demie de philosophie semble passer très vite. Les présentations se sont faites au plan professionnel sur le « pourquoi » de l'éducation. Après quelques démarches en auto-socio-construction de savoirs, en maths, langue, histoire etc. on peut, en guise d'analyse réflexive, faire pointer les idées vécues parmi les 21 données.

Tous philosophes pour se présenter.
Tous philosophes pour analyser une démarche d'apprentissage.

Charles Pepinster

"J'ai essayé, on peut"

A plusieurs reprises et dans des contextes différents, j'ai fait vivre cette démarches à des adultes. Lors des visites d'étudiants ou d'instituteurs en formation dans mon école, elle a été un levier de conscientisation très intéressant.

En effet, comme le dit Charles, d'habitude, les enseignants (stagiaires) veulent ce que nous appelons volontiers du "prêt-à-porter pédagogique". Nous les voyons donc "butiner" et faire emplette de trucs, de consignes, de dispositifs,... qu'ils imaginent directement transférables dans leur (futur) quotidien. On peut aisément imaginer des dérives: des journées faites de juxtaposition d'activités "qui marchent bien" sans réelle cohérence avec des partis-pris philosophiques, des enjeux humanistes.

La proposition de lecture des 21 idées et du dispositif qui s'en suit est à chaque fois une rupture: après une demi journée d'observation, les stagiaires sont regroupés en dehors de la présence de nos élèves pour... philosopher.

Très vite lors des échanges, on voit apparaître des phénomènes de conscientisation dans le va-et-vient entre les 21 idées, les pratiques observées et le vécu personnel des participants.

D'aucuns s'étonnent parfois d'un possible lien entre "activités scolaires" et "enjeux de société" ainsi que du pouvoir que peut avoir un enseignant pour changer la vie...

Léonard Guillaume

Annexe 1

Vingt-et-une idées d'Education Nouvelle

1. On ne connaît que contre une idée antérieure : autrement dit, une connaissance se met en place en s'opposant à une autre sur laquelle elle s'appuie et qu'elle remplace.

2. Le mot intelligence est un mot malheur. Il sert à exclure… il existe même des tests prétendant mesurer les performances intellectuelles.

3. Les enseignants qui réalisent que leur métier est d'inventer du provisoire, de l'éphémère toujours nouveaux, cessent d'être des répétiteurs. Ce sont des artistes. A reconnaître comme tels.

4. L'école est malade de la mesure ; sa pratique obsessionnelle du mesurage humain la détourne de sa mission.

5. Je cherche, donc, j'apprends. Je cherche en solidarité donc j'apprends à changer le monde.

6. La contrainte est source créative quand elle est ressentie comme une reconnaissance d'intelligence par celui qui la reçoit.

7. Quand ils me déçoivent, qu'est-ce que je change dans mes pratiques?

8. Un enseignant à davantage le pouvoir de changer la vie qu'un politicien.

9. Un enfant apprend tout par lui-même, pour lui-même mais pas tout seul.

10. Il me semble urgent de ne plus associer les mots "école" et "travail" mais bien d'accoupler les mots "école" et "apprenstissage"

11. La classe de grammaire est un laboratoire.

12. Si vous voulez faire un esprit libre, qui doit s'en charger, sinon un esprit libre ?

13. Une situation de recherche sans erreur est trop pauvre pour faire apprendre.

14. Faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire.

15. Apprendre c'est créer.

16. Celui qui est frappé, exclu, humilié, apprend à frapper, exclure, humilier les autres. Et celui qui est aimé ?

17. "La remédiation est un produit d'entretien de l'élitisme car elle fait croire à la justification de l'échec".

18. Il faut cesser d'apprendre en compétition puisque apprendre en solidarité apprend la solidarité.

19. Former des héritiers pour qu'ils deviennent des novateurs ne va pas sans tensions ni ambivalences.

20. En pédagogie, qui est un art, plus encore qu'en biologie, qui est une science, ce que l'on mesure est par définition inintéressant et ce qui est intéressant est, par définition, non mesurable.

21. Expliquer empêche d'apprendre chaque fois que cela dispense de chercher.

Annexe 2

21 idées d'Education Nouvelle
Analyse réflexive

Enjeux de la démarche.

Reports en classe
En réunion de parents.

Remarques éventuelles.

Démarche enfants

Théorisation

U comme dans...

Cette simple et courte démarche vient éclaircir quelques aspects de l'apprentissage de la lecture chez un enfant de 6 ans. Tout le monde s'accorde à dire que l'approche de la lecture est un mécanisme complexe. Souvent on voit des écoles et des enseignants qui affichent une tendance : tantôt une approche globale (des mots vers les lettres) , tantôt une approche syllabique (des lettres vers les mots). Ceux qui aiment les compromis ou qui ont tout simplement des difficultés à argumenter leurs choix s'inscrivent dans une approche mitigée : un peu de syllabique et un peu de globale. Ce saupoudrage manque cependant de cohérence.

Description de l'activité réalisée dans ma classes (20 élèves de 6 à 8 ans)

1. Formation de duos hétérogènes : un enfant de 6 ans et un enfant de 8 ans.
2. Consigne : rechercher des mots dans les livres de la bibliothèque qui contiennent la lettre u. Après avoir repéré le mot et avec l'aide de l'enfant de 8 ans, le plus jeune tente de le lire en fonction de la phrase, du thème, des illustrations... (contexte). Durée : 15 minutes.
3. Les mots sont répertoriés sur une feuille découpée en cases (variante : on peut aussi demander à quelques élèves plus agés de les recopier au tableau en colonnes).
4. Toujours en duos, on reprend les listes de mots et les enfants de 6 ans soulignent tous ceux dans lesquels on entend [y].
5. Les enfants de 11 ans, appelés pour la circonstance, ont calculé le pourcentage de mots dans lesquels on entend ou pas le son [y] (20 % où on entend, 80 % où on n'entend pas).
6. Les enfants classent tous les mots en fonction des sons (eu, ou, eau, au, eur, ui, gu, qu, un, euil) pour constituer un cahier analogique (voir page 32).

Différentes observations peuvent être faites :

- Les mots sont tirés de la bibliothèque (Les Belles Histoires, Images Doc, J'aime Lire, Contes, Livres documentaires...) et les enfants sont habitués de travailler dans ce référentiel permanent (contexte).
- Les mots choisis sont aléatoires mais font bien partie du vécu de tous et du vocabulaire utilisé à leurs âges (contexte).
- Les mots sont sélectionnés dans des phrases et textes que les enfants connaissent, ils les repèrent (approche globale).
- Les mots étant classés en fonction des sons (découpage syllabique), on peut donc associer cette activité aussi bien à une démarche de lecture que d'orthographe/d'écriture.
- On essaie de lire les mots avec le u en fonction du début de la phrase, du sens, des illustrations (émission d'hypothèses).

Un constat essentiel :

Dans 8 mots sur 10 qui contiennent la lettre u, celle-ci ne s'entend pas ! Cela signifie que lorsqu'on dit à un enfant : « voici la lettre u et elle se prononce [y] » ce n'est pas vrai dans 80 % des cas ! Certains diront : « oui, je suis d'accord pour le u, mais les autres lettres ? » Il n'y a plus qu'à essayer. Les lettres e, a, i, o, n, m, t, d... présentent des pourcentages différents mais significatifs tout de même (approche syllabique).

Réflexion

On comprend ainsi qu'il est très insuffisant de n'avoir qu'une seule approche dans l'apprentissage de la lecture. Et toutes les personnes qui se vantent d'avoir appris à lire grâce à ces seules méthodes syllabiques se trompent. Je dirais plutôt qu'ils ont appris à lire **malgré** la méthode. En effet, l'acte de lire implique un va-et-vient incessant entre 4 pôles distincts (voir schéma) au départ d'un but premier qui est de comprendre.

1. Le contexte

C'est certainement le pôle le plus important, trois parties peuvent être mises en évidence ici :

- **L'intention de lecture**, l'envie de lire soit pour répondre à un besoin (apprendre, chercher une information...) soit pour le plaisir. Et c'est bien là qu'est le premier défi : développer l'envie de lire, le goût de la lecture. A l'enseignant de ruser pour faire naître ce besoin chez les enfants. On emploie ici le terme ruser car c'est bien de cela dont il s'agit. Développer l'envie de lire chez un enfant qui dispose d'une bibliothèque à la maison, qui voit des parents "liseurs", qui écoute une histoire le soir avant de dormir, qui peut manipuler des livres souvent... cela peut paraître simple mais est-ce le cas de tous les enfants que nous avons dans nos classes ? Le mot "ruser" prend donc ici tout son sens et les enjeux sont différents. On entend toujours : "L'enseignant(e) travaille avec telle ou telle méthode..." mais on n'entend jamais "il/elle a d'abord le souci de développer le goût de lire".

Quelques pistes :

- Varier les supports (projection, ordinateur, histoires enregistrées…).
- Provoquer la contagion : lire une histoire quotidiennement en présentant ça comme un moment privilégié ou simplement que l'enseignant lise aussi pendant une activité de lecture.
- Utiliser le livre : manipuler, classer, trier, chercher une information, étaler, présenter, animer…
- Faire parler les livres : compléter des histoires, inventer la suite du livre qui est en morceau puisqu'on a perdu la fin de l'histoire, raconter un livre à un plus petit avec ses mots, créer une affiche pour présenter un livre, le résumer en quelques phrases, trouver des slogans qui donnent envie de l'ouvrir.
- Se faire lire des livres par des lecteurs différents ;…

- **La situation de lecture**, le lieu de la lecture et la disposition physique ou mentale. On ne lit pas le journal dans son lit, on lit plutôt un roman ou quelque chose qui distrait en fin de journée. Et bien sûr, lorsqu'on ne comprend pas un mot dans notre lecture, on se relève très vite pour plonger dans le dictionnaire afin de lire 3 fois la définition... (chose que souvent les enseignants exigent de leurs élèves). Il faut donc que la situation de lecture réponde aussi à une bonne disposition du lecteur. Pourquoi faire lire à des enfants des articles qui ne viennent de nulle part ou une description d'un hibou qui tombe le jeudi matin à 8h45 alors que la moitié des enfants n'ont jamais vu cet animal de près !
- **Le type de texte**, la mise en page, le style de l'écriture. L'adulte a des réflexes de lecture que les enfants ne possèdent pas. Lorsqu'on voit, par exemple, une recette de cuisine, si on la regarde 2 secondes on peut tout de suite identifier le type de texte et on a immédiatement un référentiel de mots, un vocabulaire qui se met en place et qui est préliminaire à la lecture. Il y a beaucoup de chance qu'on y trouve des termes comme : ingrédients, préparations, mélanger, cuisson, température… Qui développe cette attitude chez les enfants ? On n'aborde pas la lecture de la même manière face à une liste de mots, un annuaire, un programme télévisé, une bande dessinée…

2. L'émission d'hypothèses

Elle commence dès que l'on aperçoit le type de texte. Les mots, les phrases, les idées font sens pour le lecteur ou pas en fonction de son vécu, de ses expériences, de ses connaissances. Lorsqu'on lit, on "fabrique" du sens et sans arrêt on imagine déjà la suite et on fait appel à ce qu'on a déjà lu. On émet des hypothèses sur la suite de la lecture. Celles-ci seront confirmées ou infirmées au fil de l'avancement du texte.

3. La syllabation des mots

C'est une entrée de plus pour entrer dans l'écrit. Lorsqu'on ne reconnaît pas un mot au premier coup d'oeil, lorsque le contexte ne permet pas d'imaginer, lorsque les hypothèses n'éclairent pas : il n'y a plus qu'à positionner ses yeux sur toutes les lettres et les sons du mot pour lui donner du sens. Si un adulte lit la posologie d'un médicament avec des termes médicaux qu'il n'a jamais rencontrés, il devra syllaber ces mots.

4. La globalité des mots

On reconnaît des mots dans leur entièreté, on les a photographiés depuis longtemps et on ne passe pas son temps à les décortiquer car ils dégagent du sens directement.

Dans l'activité décrite ci-dessus, on fait appel à tous ces pôles d'entrée de la lecture.

L'enfant qui devient lecteur tisse sa propre toile entre ces pôles pour jongler avec les approches plus techniques de lecture mais aussi pour faire du sens en étant disposé à entrer dans le texte. Ce mécanisme complexe lorsqu'il est exploré par ces 4 portes d'entrée porte ses fruits à moyen et à long terme. Il me plaît donc de dire que dans un tel contexte, la querelle des méthodes n'a pas d'utilité !

Valère Toussaint

Exemple de cahier analogique

ou	un	au	eu	ui
l'ours	un	pataugeant	mieux	huit
bonjour	brun	auto	peu	oui oui
ourson		travaux	peuvent	lui
tout		faut	veux	bruits
vous		aussi	seul	puis
route		saute	deux	oui
roucoulent		aujourd'hui	yeux	celui-ci
toute		haut	ceux	cuisse
rouge		chaud		
loup		vaux		
qu	gu	eau	eur	euil
que	guirlande	Cadeaux	lecteur	feuille
quitte	déguise	bureaux	couleur	fauteuil
qui	zigzaguent	Bateaux	odeur	
qu'élo	gui		Chasseur	
prque				
astique				

Témoignage
Théorisation

Evaluations externes...mises en examen

Parmi les mesures concrètes qui tentent de répondre aux objectifs d'amélioration de la qualité et du niveau de l'éducation, on voit souvent (ré)apparaître l'opportunité d'organiser des examens externes communs à tous les élèves de fin de cycle ou de fin d'études([1]).
Ces épreuves externes suscitent plusieurs réflexions.

Au préalable, il nous faut distinguer trois termes essentiels : apprentissage, évaluation et examen.

L'apprentissage est par définition le moment où l'on acquiert de la compétence. Pendant ce moment, on procède à des **évaluations** qui vont optimaliser ces nouvelles acquisitions. L'enseignant prend donc des indices qui vont lui permettre de varier ses stratégies en vue d'une meilleure efficacité pour tous (correction rapide des erreurs, invention d'un nouvel exercice, reprise d'une explication individuelle ou collective, rappel d'une notion préalable nécessaire, apport de nouvelles informations, ...). Ce type d'évaluation fait donc bien partie intégrante du processus d'apprentissage.
Il existe également des contrôles « post-apprentissage » que par commodité nous appellerons **"examens"** . Ceux-ci ne sont plus constitutifs de l'apprentissage : ils sont organisés en d'autres moments : généralement la veille d'un congé (Toussaint, Pâques,...) ou en fin d'année. Ils servent habituellement à informer des capacités, à hiérarchiser les étudiants, à déterminer la constitution des classes l'année suivante ou à octroyer un certificat.

Des constats...

Un premier constat s'impose quant au temps consacré à ces examens : habituellement de la première année primaire à la sixième (avec des variantes propres aux instituteurs et aux établissements), on consacre une semaine pour les examens précédée d'une semaine de « révisions » et ce, à Noël, à Pâques et fin juin. Six semaines pendant lesquelles il n'y aura pas eu d'apprentissages nouveaux.
Sur la globalité des études primaires cela implique grosso modo 36 semaines ... soit pratiquement une année scolaire complète (qui compte 38 semaines) durant laquelle les enfants n'auront pas été confrontés à de nouveaux moments apprentissages !

D'un point de vue médical, penserions-nous qu'augmenter la fréquence des prises de température accélérerait les processus de guérison ? Et si l'examen était à l'apprentissage ce que le thermomètre est à la maladie ?

(1) Dernière en date : Le Contrat Stratégique pour l'Education (janvier 2005) prévoit concrètement dès 2005 "Le développement des évaluations externes et la construction d'indicateurs du système éducatif".

Deuxième constat : habituellement que contrôlent-ils ?

Les acquis de savoirs (les connaissances formelles), la maîtrise de savoir-faire (les connaissances procédurales) et les savoir réfléchir (transposer, faire des liens) sur les contenus imposés par les programmes officiels (« *Socles de Compétences* »).
Rarement l'expression orale, qui est pourtant la première clé pour entrer en société (communiquer) et par extension la capacité à prendre la parole (oser dire).
Encore plus rarement tout ce que l'on pourrait intégrer dans les « savoir être » : curiosité, capacités créatives, invention, autonomie, socialisation, esprit de recherche,...

Troisième constat : quoi qu'on en dise, l'utilisation des résultats des examens externes pratiqués jusqu'ici (examens cantonaux, diocésains, communaux,...) alimente souvent une certaine concurrence entre les diverses écoles... et risque d'être un argument « de vente » pour certains.

Des dérives...

- L'épreuve externe ne risque-t-elle pas de devenir un but en soi ? Autrement dit, n'y aurait-il pas un déplacement de la finalité ? L'apprentissage de sa vie, de la citoyenneté, de son émancipation sociale et culturelle, de compétences pour apprendre, comprendre, critiquer,... deviendrait secondaire et serait étouffé par l'apprentissage de la réussite de l'examen de fin de scolarité primaire.

Cette dérive est évoquée dans l'ouvrage "*L'école n'est pas toute seule* » page 89 (2)
"... *Il faut en effet éviter les systèmes d'évaluation centralisés et standardisés car ils présentent un risque particulièrement élevé; à savoir que la sélection des élèves et la nature de l'enseignement soient déterminés par la réussite d'épreuves standardisées. Si l'on peut, à la rigueur, considérer un examen comme une évaluation sérieuse des connaissances acquises, on ne peut jamais considérer la préparation à des examens comme un processus d'apprentissage digne de ce nom.* »

- Un glissement des apprentissages vers les attendus véhiculés par les questionnements des épreuves et donc une mise au rancart de valeurs et attitudes essentielles difficilement voire impossibles à examiner: autonomie et émancipation, curiosité et initiative, audace et esprit d'entreprendre, esprit critique et respect, esprit d'équipe et solidarité, responsabilité ... bref tout ce qui serait de nature à insuffler du dynamisme dans nos entreprises et dans notre société !

- L'uniformisation des critères de réussite peut aussi être un frein à l'autonomie des communautés scolaires : celle-ci risque fort d'être mise à mal lorsqu'il s'agira de définir les contenus de l'enseignement ou d'apprécier les compétences de leur personnel. Les auteurs de « *L'Ecole n'est pas toute seule* » le soulignent également : « ... *Les épreuves centralisées et standardisées comportent un trop grand risque de préjudice au minimum d'autonomie dont l'école et chaque enseignant doivent disposer pour remplir honorablement leur mission.*"

Les établissements ne risquent-ils pas d'être "enfermés" par l'épreuve externe pour déterminer les contenus spécifiques de leurs programmes et, par voie de conséquence l'adhésion à ces programmes (influencés par les tests externes; et toutes les valeurs qu'ils induisent...) ne risque-t-elle pas d'être un critère de choix pour recruter?
L'accent y est également porté sur la nécessité pour l'école (pour les écoles) de former une communauté capable de préserver à l'égard de la société, des spécificités, des identités. Cela implique

(2) « *L'Ecole n'est pas toute seule : Recommandations de la Commission Société – Enseignement à la Fondation Roi Baudoin* » (De Boeck Wesmael 1994)

que,dans chaque implantation, chaque PO, tous les membres développent un sentiment communautaire d'appartenance, de solidarité, de valeurs et d'objectifs communs.... avec donc une certaine hétérogénéité.... qui risque dès lors, par l'arrivée d'examens externes, d'être homogénéisée.

Du narcissisme...

Personnellement, quand je reçois les différentes épreuves d'un contrôle externe, je me surprends à passer par différents réflexes, différentes phases narcissiques, le tout légèrement teinté de stress :

"- Que va -t-on penser de moi; au vu des résultats que pourraient avoir les élèves de ma classe ? "

"- A travers leurs réponses, les enfants vont-ils faire apparaître de moi des images d 'incom - péence ou de compétence ? »

Je m'interroge sur l'image que j'ai de moi-même. Je fais ensuite des hypothèses, second réflexe...

« - Ca, ça ira, ça, non...Vite (re)voir ce point matière avant de donner le test...Et encore ça pour être sûr.... »

«- Et ceci? Etait-ce fixé? »

"- Aurai-je le temps de faire cela? J'aurais dû prévoir! "

"- La prochaine fois... On ne m'aura plus... Je vais driller ! Tiens...Où me procurer les ques - tions de la fois précédente? "

Je sais déjà bien comment sera la projection des résultats des élèves de ma classe: elle sera GAUSSIENNE !

Mais cette année-ci... il me semble qu'ils ne sont pas trop terribles...ou que je suis pris à court. J'ai tellement investi dans des recherches débouchant sur la présentation «d'exposés interactifs»(3).

Quelles images va-t-on percevoir de mon enseignement ou de mes élèves à travers leurs résultats? Et leurs qualités telles que la créativité bouillonnante, leurs aptitudes à chercher en groupes (solidarité qui fait chuter la violence !), leur aisance à s'exprimer, la diversité de leurs cheminements mentaux, leur audace à chercher,... tout cela, quid ?

Autodéfense...

"- Je vais donner un petit coup de pouce à ceux qui pataugent ! Rien qu'un tout petit coup de pouce.

Ou peut-être même les pointer absents !

Oui...mais... le coup de pouce...et si je le faisais carrément pour tous... ça ne pourra pas faire de tort...je transformerai alors une situation de contrôle en situation d'apprentissage!

Pas bête ça!...

Mais non! Soyons réglo. Ca c'est tricher!

Contentons-nous de faire faire le contrôle....

Mais sans rien dire?

Non sûrement pas! Je vais quand même m 'assurer que les consignes et questions sont bien intégrées par tous....

Comprennent-ils bien les questions?

Je reformule....Voilà les types de réponses qu'on attend de vous. »

---

(3) *« Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solidaires entre 9 et 12 ans »* Léonard Guillaume Editions Labor 2001

Fatalement, je vais induire. D'ailleurs, je sais que tous les collègues influencent peu ou prou et donc… les résultats officiels….
Et ils m'interrogent angoissés :
"- *On peut se mettre en trios Msieur?* "

Des questionnements…

L'organisation de telles épreuves suscite également quelques questions d'ordre plus général:
- Qui a rédigé toutes ces questions ?
- Pour le compte de qui ? Dans quel but ?
- Qui leur a dit que des enfants de tel âge devaient répondre à telle ou telle question ? N'est-ce pas empirique ?
- Croient-ils en l'élève moyen d'un milieu moyen ?

Je sais qu'il existe plusieurs départements universitaires en Communauté Française de Belgique. Le commanditaire de cette évaluation externe se renseigne-t-il comme le ferait tout bon indépendant avant de choisir l'exécutant de ses travaux ?
Faire faire des devis... et puis on retient ... quoi ? Le moins cher ? Le travail sérieux ? Les impératifs de temps ? La notoriété du patron ? Les affinités que l'on a avec tel ou tel ? Les obligations ? L'alternance ?.... Et puis on choisit.
- Les personnes qui ont travaillé à cela ont-elles déjà enseigné ?
- Si oui comment enseignaient-elles ?
- Pourquoi n'enseignent-elles plus ?
- Qui sont-elles ?
- Qu'ont-elles comme formation ?
- Sont-elles experts ou ex-pairs ?
- Combien est-ce que tout cela a coûté ?

Mais aussi des questionnements spécifiques et techniques…

Questions pour progresser
- Puis-je identifier le(s) concept(s) véhiculé(s) par la question?
- Comment pourrais-je faire conceptualiser mes élèves sur ce point?
- Comment faire construire ce savoir?
- La question véhicule-t-elle l'idée d'un enseignement modélisant ou de conditionnement ? (4)
- Quelles variations de situations peut-on envisager autour de cet apprentissage pour "brasser large" et "sortir de Gauss"?

Questions pour critiquer...

L'activité (l'apprentissage) que ce "test" me permet d'identifier et qui pourrait se situer en amont,
- est-elle intéressante ? Pourquoi ?
- est-elle conçue pour permettre de la différenciation ? Ségrégative ou démocratisante ?
- sur le long terme ou pour un résultat éphémère ?
- génère-t-elle un savoir ou un savoir faire ?
- est-elle indicative d'ap-prentissage ?
- se fusionne-t-elle dans une conception modélisante, béhavioriste ou constructiviste ?

(4) En référence aux recherches de J. Stordeur in « *Enseigner et/ou apprendre* » Ed. De Boeck Bruxelles 1996

- Ces évaluations, qui me semblent habituellement tenter de contrôler des produits du cerveau gauche, ne poussent-elles pas les maîtres à confectionner des items du même genre et donc ne renforcent-elles pas une certaine conception de l'intelligence et de l'éducation qui ouvre la porte à marchandisation, spéculation, stress, triche,....
- Cette façon de « mettre en examen » n'incite-t-elle pas les enseignants à confectionner eux-mêmes des évaluations similaires générant des « premiers, des moyens, des derniers » ; ce qui actionne des mécanismes de défense de type rationalisation :
  « si mes élèves sont mauvais... alors je n'y crois pas »
  « si mes élèves sont bons... alors je ne change rien »
  « si mes élèves sont faibles... c'est de la faute de mon prédécesseur »
  « si mes élèves sont bons, c'est grâce aux leçons de transmission et de répétition »
- Quid alors des manières de faire innovantes ?
- Ce sont sans doute les grosses écoles élitistes qui ont les meilleurs résultats et s'attribuent les plumes du paon. Elles vont dès lors sans aucun doute renforcer leur système et continuer une pédagogie transmissive et modélisante centrée sur le cerveau gauche.

Questions pour conclure...

- Les phrases introductives aux questions reflètent-elles une connaissance d'auteurs élémentaires comme Bloom ou Osterrieth à propos de *motivation extrinsèque ou intrinsèque* ?([5])
- Est-ce une évaluation ou un contrôle de résidus d'apprentissage?
- Que va-t-on faire des résultats ?
- Que vais-je faire moi avec les résultats ? Et ceux qui sont en situation d'échec ? Cela va sans doute contribuer à un renforcement négatif... et préparer le terrain de la mésestime de soi, voire de la déprime (dont on connaît maintenant les effets dévastateurs chez les adolescents) et peut-être faire intégrer progressivement l'idée qu'ils sont « cancres » et voués à l'enseignement professionnel ?
- Quel élève de quelle classe va faire quel(s) progrès à la suite de cette épreuve ? Cette année ? L'an prochain ?
- Quel est aujourd'hui l'impact des examens organisés la fois précédente ?

Du recul et des états d'âme...

Cette "mise en examen" m'est-elle insupportable – intolérable - jubilatoire ou insignifiante ? Comment vais-je en faire façon ? Vais-je l'ignorer ? Vais-je faire semblant ? Vais-je me soumettre ? Vais-je banaliser ? Vais-je la prendre sérieusement ? Combien de temps ? Vais-je la mettre en cohérence ?... ou en porte-à-faux ? Vais-je la boycotter ? Vais-je la refuser ? Vais-je l'aduler ? Et si je bâcle ?...Ai-je envie d'assumer les conséquences ? Lesquelles ? Où en sont mes valeurs de différence quand j'entends ce que les autres en font ?

---

(5) D'après ces auteurs, on parlera davantage de *motivation extrinsèque* lorsque l'élève exécute ce qu'une autre personne lui demande, il est récompensé pour avoir fait quelque chose, il veut impressionner quelqu'un ou lui plaire. On parlera de *motivation intrinsèque* lorsque l'élève fait quelque chose parce qu'il le veut bien, tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait, considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi et est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action.
Benjamin S. Bloom « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* » Ed Labor Bruxelles 1979
Paul A. Osterrieth « *Faire des adultes* » ED. Dessart Bruxelles, 1973

Enfin, pour terminer, si l'on relit les quatre objectifs généraux essentiels du décret « missions de l'Ecole » (juillet 1997) ([6]) , on peut s'interroger sur les types de leviers de changement à actionner pour être davantage efficace en vue de cette école de la réussite.
Faut-il ruser pour faire (mieux) apprendre tous les élèves ou vaut-il mieux s'investir pour les faire (mieux) tous contrôler ?

Léonard Guillaume

---

(6)
- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique
- Préparer tous les enfants à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
- Assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale

Démarche adultes
Démarche élèves

Vous avez dit : fraction ?

"Une fraction est une bien petite chose : une barre horizontale, un nombre au-dessus et un nombre en dessous. Mais que représente cette chose ? Un morceau de tarte ? Un rapport ? Une nouvelle espèce de nombres ? La réponse est loin d'être claire pour tout le monde !
Une fraction sert à exprimer les fractionnements de grandeurs, les manipulations de grandeurs fractionnées, les rapports, les proportions, les mesures. Ce sont des phénomènes familiers qui ne sont pas de nature mathématique.
La vie quotidienne met les enfants tout de suite en contact avec diverses facettes des fractions (couper une tarte en quatre, ma tour est la moitié de la tienne, il est écrit 0,5L sur la bouteille,...). Il importe de laisser avancer les enfants sur tous les fronts où leur curiosité les porte, et de les aider à organiser ces notions au fur et à mesure." ([1])

Ces mots repris par Nicolas Rouche dans son livre « *Pourquoi ont-ils inventé les fractions ?* » peuvent compléter l'activité proposée à des animateurs travaillant dans des écoles de devoirs, dans le cadre d'une formation sur le thème des « mathématiques créatives et solidaires ».
Charles Pepinster a été invité à mener les différents ateliers. (03/2005)
Les enjeux de cette activité étaient de :

- porter un autre regard sur les mathématiques et en particulier sur les fractions
- donner du sens dans la découverte des fractions
- laisser explorer, jouer avec, construire librement, puis en équipes un matériel simple, facile à préparer et/ou à concevoir
- combiner plaisir et apprentissage
- se réconcilier avec les mathématiques

La fraction « rapport »

"Les enfants dans leur quotidien rencontrent des rapports de toutes sortes, chiffrés ou non. Ils les assimilent sur le tas, en commençant par les plus simples. Ils disent par exemple : tu as fait une grosse tête à ton bonhomme, ma tour est deux fois plus grosse que la tienne,... Petit à petit, ils saisissent et utilisent des rapports plus complexes, et leurs connaissances se structurent dans la masse, à la maison et à l'école. Il n'y a pas de raison de renverser cet ordre d'apprentissage. Et sans doute, faut-il même veiller à ne pas précipiter, à ne pas aller trop vite vers les fractions abstraites." ([2])

(1) "Pourquoi ont-ils inventé les fractions?" Nicolas Rouche; L'Esprit des sciences ; Ed Ellipses. p1
(2) "Pourquoi ont-ils inventé les fractions?" Nicolas Rouche; L'Esprit des sciences ; Ed Ellipses. p51

1ère activité.

Matériel : une feuille A4 partagée en plusieurs morceaux non équivalents.

La démarche proposée était une exploration libre, en silence, avant toute manipulation permettant ainsi de s'approprier l'outil.
Ensuite, une série de consignes-actions sont venues structurer le déroulement de l'activité.

1) Première exploration (5 min.) : individuellement, noter sur une feuille annexe, tout ce que vous pouvez dire sur la façon dont est partagée la feuille.

2) Deuxième exploration (5 min.) : idem, en notant sur la feuille support.

3) Partage des découvertes individuelles en équipes :
   - Comment les autres ont-ils cherché la valeur de chacune des plages ?
   - Ont-ils vu certaines équivalences ?
     (par exemple : 3/12 =2/8)

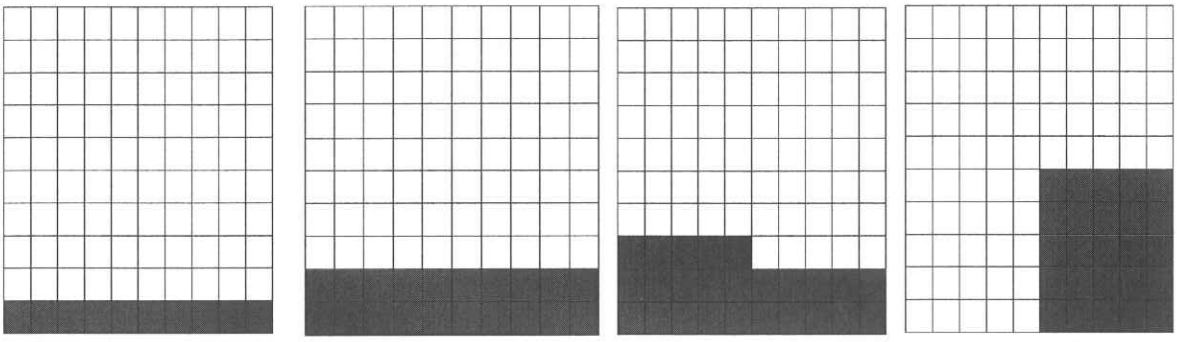
4) Construction d'une énigme, d'un calcul, d'une situation problème à faire partager aux autres membres de l'équipe. (x, +, -)

   Par 2, la recherche ainsi que l'élaboration d'un problème semble plus facile. Le proposer à l'autre équipe lui donne encore plus de valeurs.

5) Manipulation de la feuille entière (pliage, découpage, coloriage) pour résoudre le calcul. Chacun dispose sa feuille comme il le souhaite et explique toutes les hypothèses qu'il rencontre au fur et à mesure.

C'est ainsi que pour chercher à comparer des fractions on est amené à apprendre à réduire au même dénominateur. Les multiples manipulations seront répétées (par exemple faire détacher des morceaux en utilisant deux feuilles, l'une servant de référence). Chacun comprend ce qu'il voit !

Peut-être serait-il utile d'afficher dans la classe, pour référence et pour que les enfants s'impriment dans la mémoire, des images de rapports simples. Par exemple, on considère un carré divisé en 100 petits carrés, et on lui fait correspondre divers rapports. Ce que l'on représente ainsi, ce sont des rapports d'une partie d'une grandeur (la partie ombrée d'un carré) à la grandeur elle-même (le carré). Les rapports de dénominateurs 10 et 100 sont importants pratiquement : on y ramène souvent les autres rapports pour faciliter les autres comparaisons.



1/10	2/10 - 1/5	25/100 - 1/4	25/100 - 1/4
0,1	0,2	0,25	0,25
10% du carré	20% du carré	25% du carré	25% du carré

"On pourrait construire des figures analogues au départ de disques divisés en 12 ou en 60 (des cadrans d'horloge), et en 360 secteurs égaux (des rapporteurs)." ([3])

La fraction « opérateur »

"Beaucoup de phénomènes relatifs aux fractions précèdent pratiquement et logiquement les questions de calculs. Plusieurs raisons donnent à penser qu'il est intéressant d'apprendre à calculer avec des fractions dont le numérateur et le dénominateur sont petits. Dans la vie quotidienne, on exprime certaines mesures simples sous forme fractionnaire, et il est intéressant de savoir reconnaître sans trop de peine ce que vaut : 1/2 + 1/4 ou encore le 1/2 d'un tiers. Le premier usage important des additions et produit de fractions se situe dans les calculs de probabilités. Ces opérations sont aussi indispensables dans le calcul des exposants rationnels." ([4])

2ème activité. Jeu des transformations.

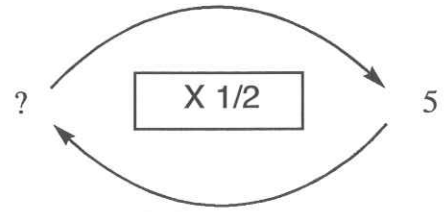
Matériel : 2 gobelets + des allumettes.

Encore une fois, un matériel simple et facile à déployer sera proposé aux participants. Ces derniers joueront le jeu étape par étape afin de s'approprier la démarche et la découverte progressive de l'action que peut avoir une fraction opérateur.

Etiqueter les gobelets, les transformer en machines qui modifieront le nombre d'allumettes passées de l'un à l'autre.
Il est proposé de faire varier le matériel utilisé.
On peut ainsi charger la machine de réglettes Cuisenaire et chercher la réglette qui ressortira après transformation !

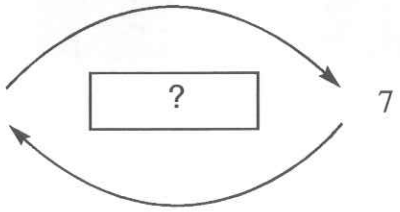
Construire une machine qui fait « x 1/2 » : c'est une machine qui prend la moitié de ce qu'on lui donne, elle rend 1 sur 2.

(3) "Pourquoi ont-ils inventé les fractions?" Nicolas Rouche; L'Esprit des sciences ; Ed Ellipses. p52
(4) "Pourquoi ont-ils inventé les fractions?" Nicolas Rouche; L'Esprit des sciences ; Ed Ellipses. p93



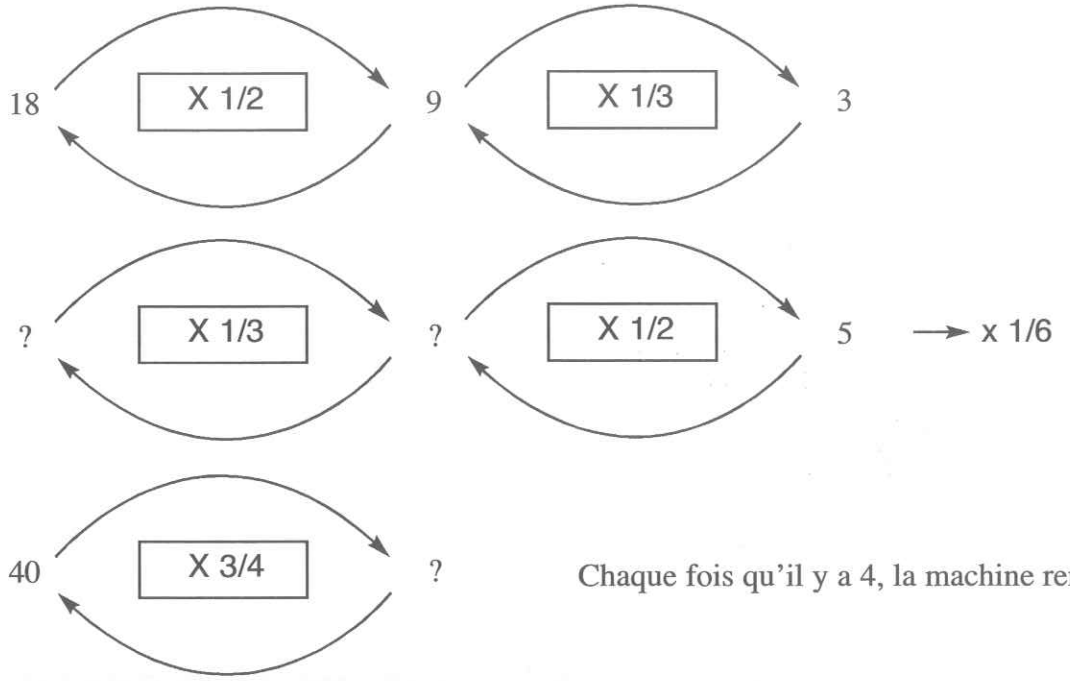
Découverte individuelle que le contraire de la moitié, c'est le double !

Jouer encore pour asseoir les notions découvertes !



Exploration de la nouvelle machine : plusieurs solutions sont possibles !

Et encore, …



Chaque fois qu'il y a 4, la machine rend 3

40 x 3/4 = ?

Inventer une machine qui double !

Il est intéressant de faire chercher les lois fondamentales des opérations de calcul plutôt que de les donner tout de suite. Comprendre pour apprendre !

Une autre manière d'explorer les fractions.

3ème activité.

Matériel : une plaque de frigolite, des allumettes et des élastiques.

Après avoir ressenti et vécu les effets de la fraction opérateur, cette 3ème activité permettra de vivre d'une autre manière la transformation d'une unité symbolisée par l'image d'un champ de tulipes.

1ère consigne : En groupe de 2, faire un champ de 12 tulipes.

Chaque groupe plante ses allumettes-tulipes dans la plaque de frigolite.

Attention : TEMPÊTE : 3 tulipes sur 4 sont abîmées !

Manipulation : faire tomber les tulipes abîmées, compter les tulipes restantes.
Ecrire la démarche sous forme de calcul.

12 x 3/4 = 9 tulipes abîmées
12 – 9 = 3 tulipes dans le champ

2ème consigne : Entourer des groupes de 5 tulipes. Montrer que 2/5 des tulipes sont tombées à cause de la tempête

Manipulation : faire tomber les tulipes abîmées, compter les tulipes restantes.
Ecrire la démarche sous forme de calcul.

(5 x 5) x 2/5 = 10 tulipes abîmées
(5 x 5) – 10 = 15 tulipes dans le champ

3ème consigne : (plus ouverte) Entourer encore des groupes de 5 tulipes mais montrer que la tempête a été encore plus forte.

Manipulation : faire tomber encore plus de tulipes et chercher à écrire le pourcentage de tulipes abîmées.

exemple : (5 x 5) x 3/5 = 15 tulipes abîmées
(5 x 5) – 15 = 10 tulipes dans le champ

Comparer les résultats avec d'autres équipes.

4ème consigne : inventer un exercice du même genre à proposer aux autres groupes.

La création est l'occasion d'approfondir la connaissance tout en évitant les exercices papier-crayon individuels présents dans les manuels scolaires.

4ème activité.

Matériel : une illustration d'un building avec x fenêtres.

Voici encore une nouvelle façon d'imager le concept d'une fraction opérateur. Les différentes situations ne manqueront pas d'être variées à souhait pour que chacun arrive à construire du sens dans la démarche et élabore sa propre image !

Exemples de consignes :
4 fenêtres sur 10 sont éclairées -> compter le nombre de fenêtres éteintes.
Puis, 5 sur 10 ou encore 2 sur 10 : compter et le faire représenter.
Chacun des groupes choisira une proportion et les autres devront trouver la fraction correspondante.

5ème activité.
Matériel : Une illustration d'un plan de ville.

Petit à petit, on peut arriver à donner des images que chacun interprétera à sa manière.
D'une situation concrète, on passera à une situation qui se rapprochera petit à petit de l'abstraction.

Exemple de consignes :

Quelle est la rue la plus commerçante sachant que dans la rue A, il y a 5 maisons sur 25 qui sont des commerces et dans la rue B, 8 maisons sur 12 ?

Analyse réflexive

Pourquoi avoir proposé une telle démarche ? Quels sont les éléments qui pourraient faciliter l'apprentissage des mathématiques ?
Voici les différents éléments que les animateurs ont répertoriés comme enjeux des activités proposées :

- Lien
- Différentes méthodes (différenciation et non individualisation : l'animateur propose différentes approches mais ne vient pas près de chacun : c'est le groupe qui veille à ce que chacun y arrive).
- Jeu
- Construction
- Manipulation
- Recherche
- Compréhension
- Concrétisation
- Coopération (obligation de s'occuper du voisin)
- Visualisation
- Ouverture d'esprit
- Voir les corrélations, les liens
- Pas de stress négatif, amusant
- Outils de travail
- Technique

- Rigoureux (on ne fait pas n'importe quoi mais ce n'est pas non plus rigide : les consignes sont précises afin de permettre la créativité).
- Créatif

Cette démarche est typique de ce qu'on appelle l'Education Nouvelle. Elle vise à remplacer la transmission docilisante par la recherche qui émancipe. En même temps, elle met en évidence la solidarité où tous sont capables d'inventer, de faire avancer les autres. On se détourne de l'individualisme, de la compétition. On dissout, peu à peu, l'idée fataliste : « Oh…En maths, je suis nul(le) ! ». TOUS CAPABLES !!! ([5])

Anne Bockstael

(5) Charles Pepinster

Témoignage
Théorisation

Mathematiques, sciences et constructivisme interactif

Les mathématiques, comme toutes les sciences, ont une histoire. Une histoire ayant une même genèse : observation – expérimentation – théorisation – application.
L'enseignement ex – cathedra fait injustement l'impasse sur les moments d'élaboration, les essais et erreurs, les hypothèses qui se révèlent fausses, l'ignorance dans laquelle se sont trouvés de grands penseurs, bref sur le tâtonnement expérimental ; autrement dit sur la résolution de problèmes.
Ainsi, les nombres décimaux sont nés au XVIème siècle, ce qui pourrait signifier que Montaigne lui-même pouvait difficilement opérer des calculs désormais à la portée des enfants.

Arguments philosophique et politique.

Retrouver, redécouvrir des mathématiques à l'école c'est non seulement se placer dans une perspective historique qui humanise mais c'est actuellement un pari philosophique.
En effet dire, ou laisser entendre :
« Voici le théorème de Pythagore et sa démonstration au tableau. Notez – Etudiez – Redémontrez de mémoire », c'est politiquement une autre façon de concevoir la formation citoyenne que de dire :
« Voici le théorème de Pythagore, des allumettes, des ficelles, des règles graduées, des mètres ruban, des équerres, du papier quadrillé de 1 cm de côté et des crayons, des clous sur une plaque de polyuréthane et des élastiques. - bref un matériel divers, même surabondant -*D'abord seul, démontrez le théorème ».*
Après un quart d'heure, nouvelle consigne :
Les participants se groupent par quatre et chacun à son tour communique le fruit de ses recherches sans être interrompu. Le groupe choisit une solution et la décrit sur une affiche.
Exposition des résolutions des différents groupes et questions-réponses des condisciples et du professeur aux auteurs.
Retour au travail de groupe s'il y a nécessité:
" Retouchez votre démonstration et affichez à nouveau" .
Accès au livre de géométrie où se trouve la démonstration selon Pythagore.

Argument cognitif.

Métacognition : Chaque groupe rédige sur une affiche comment il a procédé : ses difficultés, ses découvertes, ses cheminements.

Discussion générale : phase décisive de distanciation. On peut se demander, par ailleurs, comment réfléchir, discuter, échanger à propos de stratégies de reproduction d'un modèle ?

Apprentissage de l'abstraction : Face à l'augmentation incessante de la masse des connaissances, il est urgent d'habituer les apprenants, quels que soit leur âge et leur niveau d'apprentissage à construire l'abstraction et à monter à la conceptualisation dont le chemin est « Perception- Comparaison- Formulation d'hypothèses- Vérification des hypothèses- Abstraction spécifiante » .

Ces abstractions spécifiantes seront elles-mêmes remises en cause par la formulation de nouvelles Hypothèses, de nouvelles Vérifications pour enfin arriver à la Conceptualisation.
Dans la pratique pédagogique habituelle, seuls les apprenants qui ont construit, en dehors de l'école souvent, cet apprentissage, arrivent à un niveau élevé de connaissance. Quelques uns ayant été de bons imitateurs passeront leur vie à appliquer des formules mémorisées, d'autres les oublieront rapidement .

Argument didactique.

Certes une méthode constructiviste prend davantage de temps que l'exposé magistral.
Cette option s'accompagne d'une prise de position défendue, entre autres par le Docteur Philippe Eenens, astrophysicien belge à Guanajuato (Mexique) qui évite de « voir » tous les points du programme (assignés dans le cadre de la formation des futurs ingénieurs) mais fait le choix de quelques notions à saisir en profondeur en les construisant par la méthode scientifique (constructiviste) ceci afin de viser à développer, à former, l'esprit scientifique, à apprendre à être créateur exigeant et non répétiteur fidèle. Pour lui le programme est un serviteur et non un maître.

Toute notion peut s'enseigner par la construction – résolution de problème. En effet, chaque concept est né de la sorte. A-t-il déjà été enseigné ainsi quelque part dans le monde, grâce à des professeurs créatifs faisant avancer la science en général et la pédagogie en particulier?

Charles Pepinster

J'ai vu,... c'est malheureux.

Quoi de plus jubilatoire pour un enfant, un adolescent de découvrir, de conceptualiser après une phase d'observation et d'expérimentation des notions essentielles comme par exemple les symétries à partir de miroirs et d'allumettes.
En 3ème année de secondaire, ma fille Manon, à de nombreuses reprises, a eu l'occasion de faire l'expérience de cette impasse sur les moments d'élaboration, d'essais et erreurs, amenant à faire des hypothèses comme Charles vient de le dire.

Un exemple nous a marqués particulièrement à propos de leçons de physique sur les lentilles : d'abord, dans le manuel de physique ([1]), les étudiants ont lu les différentes définitions : *lentille, lentille biconvexe, lentille biconcave, foyer et distance focale.*
Venait ensuite l'étude des phénomènes de réfraction dans des lentilles biconvexes et biconcaves.

Quelques applications « papier crayon » ont été préférées aux indications du manuel qui préconisaient cependant de faire projeter des rayons lumineux à travers ces dites lentilles.
C'est ainsi que tous les étudiants ont « construit » (le mot est volontairement mis entre guillemets car il s'agissait plus de dessiner sous la dictée du professeur) les images d'objets formées par les deux types de lentilles. Les étudiants devaient ensuite énoncer les caractéristiques de ces images : inversées, réelles, à telle distance du centre optique,...
Plusieurs exercices ont été donnés comme devoir pour le cours suivant : sur papier millimétré, il fallait construire les images d'objets dont les caractéristiques variaient.
Toutes les caractéristiques ont fait l'objet d'une belle synthèse, au cas par cas, et ... devait être étudiées pour l'examen.
Et quel examen ! Devinez : quatre constructions à réaliser sur papier millimétré et quatre définitions à restituer de mémoire.

Et pourtant....
La fin du chapitre sur l'étude des lentilles comportait une rubrique « Applications » où les auteurs proposaient (dans les mêmes modes de transmission toutefois) d'étudier quelques objets disponibles aisément : la loupe, le projecteur de diapositives, la lunette astronomique, le télescope, le microscope (avec en bonus l'historique du microscope dans lequel les mots importants étaient en caractères gras !). Ces extensions ont été jugées inutiles par le professeur... prétextant un manque de temps.
Cette pédagogie subie par Manon était verbale et de nature à soumettre les adolescents.

Et pourtant...
La préface de ce manuel recommandait une pédagogie participative et donc par nature citoyenne :
« Dès l'introduction, les auteurs annoncent leur projet pédagogique : rendre l'enfant actif pour l'appropriation de quelques savoirs en optique...
...Ce n'est que par des manipulations effectivement bien menées qu'une démarche scientifique expérimentale peut s'apprécier et former l'esprit.....
...Lors de la réalisation des travaux pratiques, quels sont les pièges à éviter ?... »

Durant toute son école primaire, Manon a baigné dans l'Education Nouvelle, si bien qu'en début d'année, apprenant qu'un des prochains cours serait consacré aux symétries, j'avais suggéré à Manon d'emporter quelques miroirs....
« Tricheuse » lui a dit son professeur ...

Léonard Guillaume

(1) *Physique 3ème année ; Sciences 3 périodes* par semaine par S.Fodor et M-J Gilson Ed Plantyn - Bruxelles 2002

Distribuir para comprender

Durant la dernière demi-heure, quatre groupes ont réfléchi chacun sur un aspect de la démarche.
- Groupe 1 : Ici, aujourd'hui, qu'est-ce que lire ?
- Groupe 2 : Ici, aujourd'hui, comment a-t-on appris une notion mathématique ?
- Groupe 3 : Ici, aujourd'hui, qu'a-t-on appris sur le fonctionnement de la langue espagnole ?
- Groupe 4 : Ici, aujourd'hui, quels ont été les éléments favorables à l'apprentissage de tous ?

Démarche : (sources : « La lettre en Polonais » du GFEN et une démarche du GEM, Groupe d'Enseignement des Mathématiques de Louvain-la-Neuve)

Pari annoncé : Tous capables de lire et écrire en espagnol (castillan)
(l'atelier ne recevait que des participants ignorant le castillan.)
Chacun reçoit un texte en castillan : Distribuir para comprender avec la consigne : « Lisez »

Recherche individuelle puis en groupe de quatre.

Matériel sur une table : allumettes, cailloux, graines. (Annexe 1.)

Observation : Tous les groupes s'engagent dans l'action et multiplient les arrangements d'allumettes, cailloux, graines dans l'effervescence. Les deux animateurs se gardent d'intervenir mais quand tous les groupes sont dans l'impasse, un dictionnaire abrégé (Annexe 2) est proposé.
Illumination, exaltation ! Le mot-clé « apostar » signifie qu'il faut parier, parier sur le reste après distribution. Tous ont trouvé ! Tous peuvent enfin « jugar ».

Mise en commun : Chaque groupe affiche son « cuadro » (tableau de distribution) où l'on voit apparaître les éléments constitutifs de la division ainsi qu'une règle rédigée en « frangnol , espagnol petit-nègre » c'est-à-dire comme un francophone qui habiterait l'Espagne depuis peu et se débrouillerait pour se faire comprendre dans la langue de Cervantès.
Magnifique ! Non seulement tous les participants ont décelé la notion mathématique (le reste est toujours inférieur au diviseur et peut être zéro) mais tous ont largement utilisé les éléments pertinents du texte de départ pour inventer un libellé en espagnol, étonnement élaboré.

Conclusions des groupes :
- Lire c'est faire du sens à partir de ce que l'on est et de ce que l'auteur donne comme mots et idées. On s'est trouvé dans la situation d'enfants de chez nous face à un texte en français, difficile à comprendre.
- Apprendre en mathématiques c'est résoudre des problèmes complexes par tâtonnement expéri-

mental, en groupe après recherche individuelle et recours à un matériel.
- Une phase d'écriture, afin de monter à l'abstraction.
- L'espagnol ressemble au français dans la structure de la phrase. On sait maintenant des éléments de l'impératif, du futur simple, et du subjonctif présent, l'usage de plusieurs conjonctions, les particularités des articles définis etc.
- L'auto – socio – construction exigeante permet de gagner le pari de départ et donne à chacun un regain d'estime de soi et d'estime pour la solidarité « sans laquelle rien n'aurait été possible ». Emancipation solidaire.

Remarque : après trois heures d'espagnol, lorsque tout le monde quitte le local, 6 participants viennent nous trouver pour savoir comment se dit telle ou telle chose en espagnol… goût d'apprendre.

En est-il ainsi après 50 minutes de cours traditionnel ?

Annexe 1

Material
Fosforos o semillas o pierras

Consignas
Por favor, tome un puñado de fosforos, al azar, en el monton SIN CONTAR.
En grupo de 3, 4 o 5 … jugadores, apuesten sobre lo que quedara, pues del reparto de los fosforos o semillas o pierras entre los jugadores de manera que tengan el mismo numero.
Después, utilizen un cuadro y juegen seis (por ejemplo) partidos (distribuir uno por uno como con las cartas).

Annexe 2

Diccionario acortado

acortar : écourter, abréger
el residuo : le reste
el numero : le nombre
los fosforos : les allumettes
las semillas : les graines
tomar : prendre
el monton : le tas
el jugador : le joueur
apostar : parier
quedar : rester
el reparto : la distribution
tengan vient de l'infinitif tener : avoir, posséder
el cuadro : le tableau

Charles Pepinster et Maryanne Goderniaux

Démarche adultes
Démarche élèves

C'EST NOIR MAIS ROUGE

Démarche d'Ecriture et d'Arts Plastiques

Cet atelier a été inventé et animé au cours d'un stage pour adultes et adolescents les 13 et 20 mars 2004 à Bruxelles.
Le thème proposé était : « Archi-textes- archi-textures : Itinéraires dans les partitions du Rouge »

Les enjeux de cet atelier :

- Passer par le travail plastique pour ouvrir l'imaginaire
- Aborder autrement un genre littéraire : ici le roman noir, polar , ...
- Lire des écrits fragmentaires pour aborder un genre littéraire
- Travailler les couleurs dans leurs symboliques
- Donner toute sa place à l'aléatoire dans la construction, l'invention, la création

Matériel : feuilles blanches toutes dimensions, papier kraft, papiers de récupération, cartons, fusains, gommes, laque pour cheveux, paires de ciseaux, papier collant, cutters,...
Extraits photocopiés de romans noirs, polars, journaux, revues, hebdomadaires, etc ... Le mieux c'est d'emprunter dans une bibliothèque toute une série de livres ; l'objet à manipuler gardant ainsi tout son attrait !

Durée : le temps donné pour chacune des phases est à titre indicatif. Dans le secondaire, cet atelier mené conjointement par un professeur de français et un professeur d'Arts Plastiques peut donc recouvrir une plage horaire de deux fois deux périodes de 50 minutes. En s'alliant avec un(e) collègue, en groupant des activités , on élargit la fameuse plage de 50 minutes qui est souvent un carcan pour les pratiquants d'Education Nouvelle...

Phase 1 : Travail plastique

« Entrer dans un bain de Noir... » (+-1 heure)

Considérer le noir comme une matière à traiter : sillons, trames, amas de ....Penser à un événement dramatique ou non. Il s'agit ici d'ouvrir vers un « ailleurs », un dépassement, un interdit, une transgression avec les gestes et les traits.

• Choisir une feuille blanche « à sa dimension » et la noircir au fusain, les yeux fermés.
Commencer le voyage en mettant une intention dans le bras, la main sans désir de « produit fini » -
Alterner les gestes : cassants, lents…changer de main pour tracer…
Toujours les yeux fermés, utiliser la gomme…

Ce travail se fait en silence, on arrête quand on se sent « saturé »

• On ouvre les yeux pour lire l'aléatoire …et à présent on le structure, on construit une composition : ajouts de traits, effacer, gommer certaines parties ou éléments

• Chacun multiplie les essais comme précédemment , les accumule pour en faire une SERIE en étant attentif à la densité du noir , aux nuances

• Fixer à la laque à cheveux (à l'extérieur) à chaque étape avant de poursuivre le travail

• Après 20 minutes d'essais, invitation sera faite de circuler autour des tables où chacun a étalé ses productions et de se saisir « mentalement » d'un ou plusieurs effets qui nous accroche(nt) pour le(s) réinvestir dans la poursuite du travail

• Chacun réalise une série, une suite comme si on racontait une histoire, soit en continuant le « Bain de Noir » , soit en prélevant, en découpant dans ses essais des fragments porteurs

Exposition des différents travaux- sans commentaires sur ceux-ci- l'échange se situant éventuellement sur les « trouvailles techniques » et/ ou découvertes… Beaucoup de personnes n'ayant rarement ou jamais au cours de leur scolarité manipulé ce genre de médium (fusains)

Phase 2 : travail d'Ecriture (1 heure)

« Du Rouge dans le Noir »

1. Par groupes de 3 ou 4, se raconter un fait divers lu, vécu ou……qui s'est inscrit en Noir dans du ROUGE…

2. Apport d'écrits : sur une grande table sont disposés toutes sortes d'écrits : revues, journaux, hebdomadaires, romans noirs, polars, bandes dessinées…Chacun est invité à prélever dans ces écrits noirs ce qui les fait VIBRER EN ROUGE.(au moins 5 fragments)

   Pour les romans, plusieurs propositions de lecture étaient repérées avec des marque-pages…

3. Recopier ces fragments en grand, aux marqueurs sur des bandelettes de papier ou sur papier grand format et les afficher à travers toute la salle de travail afin que chacun puisse en prendre connaissance facilement. Pour les journaux, proposition a été faite de découper des titres, phrases, extraits et de les agencer sur une grande feuille.

4. Première phase d'écriture : seul ou à deux, on écrit un texte noir en faisant vibrer le rouge en s'obligeant à prendre au moins 5 extraits prélevés dans les fragments exposés sur les murs.

Comme pour le travail plastique précédent , écrire entre les lignes, occuper les interstices des écrits de manière cohérente. Le ton sera le vôtre : sarcastique, bienveillant, détaché, ou….ou…..ou….

5. Lecture des productions écrites en grand groupe- sans commentaires-

Phase 3 : Tissage Arts Plastiques et Ecriture (30 minutes)

« C'est Noir mais Rouge et Le Rouge est dans le Noir… »

• Chacun est invité à reprendre sa série de « Noir » de la phase 1, d'agencer ses travaux comme une bande dessinée ou une suite et de l'exposer .
C'est le lieu de la FICTION !!! Il y attribue deux mots-clés qu'il note sur des cartons posés à côté de sa production personnelle.
Visite des lieux de fiction du groupe- sans commentaires-

• Deuxième phase d'Ecriture

Ecrire sur la production plastique d'un autre participant

Chacun est invité à se rendre sur « un lieu de fiction » autre que le sien, de l'occuper…
Dans un premier temps , travailler les deux mots-clés du travail plastique en écriture effervescente (liste idéelle et matérielle : voir plaquettes n°1et n°2)

En utilisant les matériaux (graphismes et écrits) accumulés au cours des différentes phases de l'atelier, on écrit seul un texte, début de fiction, moment-clé de roman, fragment de polar où les vibrations du Noir auront l'intensité du ROUGE

• Lecture orale des textes inventés en grand groupe autour de chaque « lieu de fiction »

Phase 4 : Analyse réflexive

Pointer les découvertes, les écueils, les obstacles rencontrés, les surprises, les ruptures vécues au cours de cet atelier croisant deux domaines si souvent séparés alors qu'ils pourraient se nourrir l'un de l'autre…

Marie-Jeanne Fichot et Sandra Petrovich

Productions de participants à cet atelier

Rouge comme le sang, noir comme l'enfer.

Pour la première fois de sa vie, de chasseur il était devenu gibier.
La flèche encore plantée dans son corps, la bête le poursuivait.
Il était nu.

Sur des chemins faussement parallèles, elle le suit, lui succède, le précède, ne cherche qu'à croiser le fer avec lui dans un univers éminemment non-euclidien.

Il se retourne et rencontre les yeux aveugles d'un montre en extase, il entend la plainte aiguë d'une scie électrique.

Il est pris entre deux feux : le fer aiguisé de Diane chasseresse et la dangereuse cécité du bûcheron (fou) à la tronçonneuse.
Il lui suffirait de s'effacer et de laisser les deux monstres s'entredévorer.

Son orgueil de chasseur l'en empêche et, par un paradoxe d'humour noir, il se maintient dans le rôle d'éternelle victime, une capacité qui attirera vite les regards de ses deux ennemis mortels.

Le chasseur, tueur patenté, découvrira-t-il à temps qu'il n'est d'autres monstres que ceux qu'on porte en soi-même et qu'il suffit de les reconnaître et de les nommer pour les apprivoiser ?

J.H.

La Rose de Paracel- bis-

Il remuait encore la large cuillère d' un de ces jours gris, triste d'incertitude, une circoncision du temps ouvrant sur une béance noirâtre. Ce soir-là, quitté par son cercle d'amis, il comprit que la Lune venait encore de soulever le couvercle poisseux de son existence. Il y découvrait la réalité serrée des turpitudes houleuses de ses congénères, vertébrés , mammifères comme lui, soi-disant au sommet de la hiérarchie des êtres vivants…
Vivant lui ??? Plus RIEN ne l'accrochait , le rouge incandescent n'aurait plus le vert tendre d'avant la magie … le houblon mousseux en bouteilles ne lui faisait même plus tourner la tête ! Son esprit brûlé par le feu des trahisons récentes se consumait comme Saigon dans le lointain Vietnam sacrifié…
Dans le «coucou» qui l'emmenait loin, là –bas , au- delà du cercle arctique, il découvrit par le hublot à 2000 pieds d'altitude la clé de fermeture de son marasme quotidien…une envie irrésistible le saisit …
Ouvrir l'œil, traverser les rais de Lumière, flotter comme un cerf-volant au -dessus de ce qui surgissait là : des coulées noirâtres s'imprimaient sur l'étendue épaisse et moelleuse de la neige. Il se mit d'abord à lire ces histoires contées sur la grande feuille du dégel lent de la terre inconnue et ne put s'empêcher de penser à son ami Dotremont.
Brusquement, tenaillé par l'appel du vide, il se leva, déverrouilla l'unique porte du «coucou» et sauta !

M.V.

CONSTITUER - PERIPLE.

Le capitaine de la goélette, pour accomplir son odyssée, avait constitué un équipage d'anciens galériens, des gibiers de potence, des charognards, prêts à se battre bec et ongles contre les éléments déchaînés, les aliments déchirés, les abysses mentaux déguisés.

Le capitaine, qui se piquait de botanique, avait emmené un râteau édenté, une bêche un peu rouillée et des monceaux de semences de potirons et d'églantiers, de choux rouges et de pois ridés, de mange-tout et de pommiers.

Une tempête se profila à l'horizon ; l'air avait des relents de mousson, les mousses pleuraient à foison et ils avaient mille fois raison, car l'équipage tout entier à son grand dam fut emporté par une énorme lame de fond.

Et quand l'orage fut passé, on put voir le capitaine, debout devant un ciel lavé, lancer des injures à la mer. Les courant marins, pris de peur, se mirent à courir de plus belle et des courants alternatifs bientôt vinrent les remplacer car, comme chacun le sait, la nature a horreur du vide. Les poissons, qui sont très placides, et dont les poids sont réversibles (à cause de l'apesanteur aquatique et archimédique), avaient déjà lâché prise et flottaient au gré de la brise.

La nuit tomba, une nuit d'encre et de lune. La nuit entre ciel et eau.

La mer est le mirage des bateaux à voile, le miroir brisé des étoiles – un vrai désastre pour les astres - narcissiques et désespérées devant leur image éclatée, puzzle à reconstituer.

TERRE !

Sur l'île, les plantations du capitaine allaient bon train, les trous qu'il perçait dans la terre n'avaient d'égaux que les trous de mémoire de son cerveau. Les fantômes de l'équipage venaient sans cesse le harceler et la terreur qui l'habitait le poussait à semer à semer, à planter à planter : des potirons et des choux rouges, des églantiers et des pommiers, des mange-tout, des pois ridés. Quand l'île fut toute trouée, la goélette repartit.

Naufrage au soleil couchant : alors qu'il approchait du port, le bateau heurta des brisants. Les yeux du capitaine en furent chavirés, sa raison finit de sombrer. Mais, accroché à une planche, le capitaine surnageait, porté sur la crête des vagues. D'un dernier coup de bêche, il se propulsa sur la plage. Où il mourut. Car son œuvre était accomplie, son périple était révolu.

LE DEPECEUR MELOMANE.

Le dépeceur mélomane le jouait à l'arraché. Composition surréaliste et fantastique. Il grattait les seules cordes de sa vie, celles de ses refoulements implicites. Magie noire des notes blanches, autoguitare indocile, renaissance musicale d'un esprit dérangé. Conglomérat de sons. Illustration lacunaire d'une transfusion totale de plasma auditif.

J.H..

Pas perdus chemins trouves

"Penser, c'est chercher des clairières dans une forêt" (Jules Renard, "Journal")

"Lynley tourna dans Belsize Avenue et consulta brièvement dans sa tête le "Londres de A à Z" pour tracer un chemin qui le mènerait à Portman Street en évitant les embouteillages." (S. E. George, "Mémoire infidèle")

Il m'est arrivé un jour de devoir aller d'Andenne à Hamoir, et de choisir, sur la carte Michelin, un itinéraire au plus court, nouveau et inconnu : je connais bien la région mais tous mes trajets se font en rayonnant au départ de Huy. Je n'emprunte donc quasi jamais des transversales. C'est comme si un habitant de Paris doit un jour prendre le train ou la voiture pour aller de Bretagne en Savoie : vous imaginez la galère !

Bref, me voilà parti sur une route inconnue. Je traverse un ou deux villages et me trouve tout à coup à un carrefour que je crois reconnaître, mais que je vois sous un angle inhabituel. Sûr que je suis déjà passé par ici, mais pour aller où ? Je ne sais toujours pas où je suis, mais je sais que je suis déjà passé par là... Je continue et, au village suivant, je vois sur ma droite une route indiquée Ouffet. Tiens ! ça serait bien la route qui aboutit à un embranchement que je connais bien, avec une petite chapelle, sur la gauche, et dont je me demandais souvent où elle conduisait... J'imagine. Voilà donc que ce bout de route inconnu crée dans mon esprit l'image d'un autre bout, familier : un fil (conducteur) se crée dans ma tête, un lien entre un point inconnu et un point connu, et du sens, tout à coup, émerge. C'est comme si je construisais mentalement la carte d'un trajet entre ces deux points. Je dois inventer ce trajet.

Ainsi, de carrefour en carrefour, de point déjà clair en point qui s'éclaire, se construit un réseau qui lève le brouillard dans lequel je voyageais. Des filins de clarté relient des morceaux de paysages qui étaient disparates, et qui maintenant s'emboîtent les uns dans les autres. Une trame apparaît qui tisse ensemble différentes parties jusque là isolées. La cohérence crée du sens.

Mais je n'en suis qu'aux images, aux hypothèses. Il me faudra repasser par là, circuler dans différentes directions autour de ce territoire, pour vérifier, être sûr, ancrer, avant que cela ne devienne une connaissance acquise, installée dans mes connexions mentales.

Chercher son chemin en conduisant dans une ville mal connue offre la même expérience, quand tout d'un coup s'accrochent ensemble tel et tel quartiers qui étaient jusqu'alors seulement juxtaposés dans la mémoire. Et voilà que ces liens rendent brusquement possible un itinéraire pas trop chaotique qui permet d'aller d'un point à un autre. Ce n'est pas encore vraiment fluide. Il faudra refaire plusieurs fois ce trajet pour qu'il inscrive sa trace et s'imprime dans l'esprit.

L'enfant qui apprend à lire en est là aussi. Imaginer ce qu'il y a comme lien entre des signes reconnus, supposer du sens, avant de vérifier si cela prend du sens. Mais le mathématicien ou le philosophe qui construisent des modèles, et l'étudiant qui prépare un examen font la même chose.

L'ethnologue, quand il est sur le site de "Lucie", repère au premier coup d'oeil où il y a probablement un os (non, je veux dire un vrai, des ossements quoi !), là où le botaniste ne verrait que des cailloux. Celui-ci, par contre, saura à coup sûr qu'il va y trouver telle plante, associée peut-être à tel animal... Ils ne font rien d'autres, chacun, que des liens dans leur tête, mais l'un et l'autre font des liens différents, selon ce qu'on appelle leur "expertise" propre.

L'un connaît les chemins pour voyager dans une jungle de signes qui parait inextricable à l'autre – en terme plus scientifiques, l'un a structuré un réseau de connexions entre neurones, qui ont formé, dans un domaine particulier, un tissu - une toile - sur laquelle son esprit peut circuler à grande vitesse parce que les trajets sont larges, stables et bien tracés (bien myélinisés) et les connexions synaptiques bien rodées. Dans un autre domaine, non maîtrisé, le réseau des neurones et des synapses est vague, fragile, instable, les circuits ne sont pas installés, et à chaque nouvelle approche, la pensée doit recréer son chemin dans le réseau, incertain quand à son issue. Ceci permet d'imaginer les efforts et le stress cérébral d'un enfant confronté à un apprentissage dans un domaine qui lui est trop étranger, où il se sent perdu. D'autant plus que, comme dans un réseau de rues à sens unique, il ne peut rebrousser chemin, l'influx nerveux ne circulant dans les circuits cérébraux que dans un seul sens.

Souvent, ces savoirs sont encapsulés, chaque spécialiste étant enclos dans sa propre science. Plus la science progresse, plus il est difficile de créer des ponts, de faire des liens pour garder une compréhension globale des évènements et de la vie. Il y a pourtant quelques génies intégrateurs, comme Gregory Bateson, Ilya Prigogine ou Isabelle Stengers qui ont gardé le talent de survoler différents champs et de transporter le sens de l'un dans l'autre, créant de nouveaux champs plus vastes, apportant un niveau supérieur de compréhension.

Nouri est en 5ème primaire la tête plongée dans son ordi. Il surfe à la recherche d'une info pour son travail sur la calligraphie arabe. Il tombe sur une petite anthologie de poésie arabe publiée en 1999 et découvre qu'il y a eu une présence musulmane non seulement en Espagne, mais aussi en Sicile. Il pose la question à son instituteur, qui tombe des nues.

Que va faire Nouri ?
Que va faire l'instituteur ?
Couper court et aider Nouri à se recentrer sur son travail ?
Chercher avec lui ce qu'ils peuvent trouver sur la poésie arabe en Sicile ?
Répercuter la question sur toute la classe ? Aldo a entendu la question de Nouri et se montre curieux, car son oncle sicilien ne lui a jamais parlé des arabes de Sicile...
Mettrait-on en branle un groupe de travail sur la question ?
Et voilà la machine mise en route.
Une machine à créer de la confusion...
Ou une machine à créer du savoir ?
S'il est fait appel à l'activité intelligente des élèves, des îlots de connaissance vont pouvoir irradier et faire reculer le brouillard et l'obscurité, comme pour mon voyage dans le Condroz hutois.
Et le prodigieux outil de l'hypertexte va pouvoir y aider...
A condition que l'instituteur – ou le professeur - soit à même d'y mettre des balises, des garde-fous, d'y allumer des points de repères...

Même s'il ne connaît pas le sujet, il peut baliser, comme Jacotot, le maître "ignorant"([1]) : "*Je ne suis jamais allé dans ce pays, mais je sais comment voyager. Je ne vais pas t'y conduire, ni te guider, mais je t'y accompagne, et te ferai part de mes propres points de repères, de ce que j'ai acquis comme règles de conduite, quelque soit le pays dans lequel je suis. Ainsi je pourrai te remettre sur le chemin.*" Cela ne vous rappelle-t-il pas une histoire de cheval perdu, racontée par Milton Erickson (voir plaquette n° 2) ?

En secondaire, comme à l'Université, les matières sont juxtaposées, et les professeurs, quand ils sont très spécialisés, ne sont pas toujours capables de jeter des ponts vers les autres cours, les autres domaines du savoir.
L'étudiant se trouve devant un puzzle, et c'est le plus souvent seul qu'il devra construire sa synthèse.

Les adultes ne savent plus. Les profs non plus. Ce qu'ils "professent" risque d'être rapidement obsolète. Leur savoir va perdre en crédibilité, et leur pouvoir va s'effriter.

Les profs qui vont rester crédibles aux yeux des futurs générations d'élèves, ce ne sera plus tellement ceux qui savent, mais ceux qui seront à même de guider sur le chemin du savoir, ceux qui se mettront en recherche avec eux : "Je ne sais pas, mais on va chercher ensemble". Et qui pourront créer des liens, mettre des balises et "faire du sens".

Créer des liens : non pas ceux qu'il ont eux-mêmes étudiés ou construits à l'école, car beaucoup de ces liens-là risquent de tomber en désuétude. Il leur faudra faire des choix, faire le deuil de choses auxquelles ils ont cru. Il faudra souvent créer de nouveaux liens, tisser de nouveaux fils, basés sur leur expérience de la vie, en tant qu'homme et femme qui vivent leur vie d'humains et se montrent vivants, pas seulement des "pontes" ou des pontifs, intangibles et imparables.

Le fait qu'ils puissent passer en revue ce qu'ils savaient à la lumière de ce qu'ils découvrent, et vice-versa, comprendre ce qu'ils découvrent à la lumière de ce qu'ils savaient, comme sur ma route condruzienne, fera d'eux les nouveaux partenaires d'éducation. Des professionnels créatifs.

Ils ne seront plus tellement ceux qui décrètent la vérité : "c'est comme ça et pas autrement" ou "c'est comme ça parce que c'est comme ça !" ou "ce que tu as écrit est faux" (sous entendu, "je le décrète"). Non, plutôt, ils mettront les idées de leurs élèves à l'épreuve, et bien sûr, les leurs aussi, par la même occasion. Ce qui ne veut même pas dire apporter des preuves, car comme le dit ce beau jeu de mot (en anglais) de Gregory Bateson : "Science probes, it does not prove." (la science sonde, elle ne prouve pas)([2])

Michel Simonis

---

(1) Jacques RANCIERE, Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Fayard, 1987. Voir aussi un petit livre pas cher : présenté par Philippe MEIRIEU, Joseph Jacotot, peut-on enseigner sans savoir ? éd. pemf, 2001. "Jacotot comprend que, au fond, enseigner ce n'est pas expliquer, mais mettre les autres en position d'apprendre par eux-mêmes. Tout est là. Et c'est une véritable révolution." On est en 1818 ! (p. 6)

(2) Gregory BATESON, La nature et la pensée, Seuil, 1984, p.36

Annexe.

Petit exercice pratique (extrait de "Qu'est ce que la construction des savoirs"([3])) :

- *Comment je fais pour trouver ton bureau ?*
- *Tu connais bien la ville ?*
- *Non, je suis déjà venu l'une où l'autre fois mais toujours avec quelqu'un et par des chemins différents. Je connais certains quartiers mais je ne peux pas m'orienter d'une manière générale.*
- *Est-ce que tu peux dessiner sur cette feuille les lieux que tu connais et les situer les uns par rapport aux autres ?*
- *Volontiers! ... C'est le centre de la ville que je représente là. Tiens, on dirait qu'il est construit comme un coeur ! Je ne l'avais jamais remarqué... Le boulevard qui passe là, fait-il le tour de ce centre ?*
- *Exactement.*
- *Dans ce cas, il y a moyen d'aller de la gare à ton bureau, soit par le boulevard de ceinture, soit en coupant jusqu'à la place du marché et en remontant sur la gauche.*
- *Parfaitement.*
- *Qu'est-ce qui est le plus facile ?*
- *Cela dépend. Quel itinéraire préfères-tu ?*
- *Le chemin par le centre est plus court mais je crois que j'irai plus vite si j'emprunte le boulevard périphérique...* "

"Dans cette situation, l'apprentissage part des connaissances préalables de la personne mais un pas de plus est franchi. Le citadin ne se contente pas de compléter l'information de son hôte. Il l'invite à élaborer un schéma, un plan qui lui permettra d'organiser lui-même les connaissances qu'il possède déjà et d'en découvrir de nouvelles par le simple raisonnement. Grâce au plan, même sommaire, qu'il a construit, le visiteur dispose d'une nouvelle représentation de la ville par laquelle il pourra s'orienter en voiture, par exemple, sans devoir constamment consulter un véritable plan."

(...) "Il existe des situations pour lesquelles les schémas mentaux de l'individu sont inadéquats, un peu comme un clé anglaise qui aurait une dimension trop petite (ou trop grande) pour desserrer un boulon permettant d'avoir accès (et de comprendre) un moteur.... C'est le cas de notre dialogue. Il faut créer du neuf dans l'outillage mental de la personne pour qu'elle devienne capable de faire face intellectuellement à la situation. C'est ce que Piaget appelait "l'accommodation". L'individu transforme ses structures mentales en vue de les adapter au milieu de vie. Autrement dit, il enrichit sa panoplie de clés anglaises et il s'équipe aussi d'autres outils."

Ainsi, "la construction du savoir est le passage d'une conception des choses jugée insatisfaisante à une autre considérée comme plus juste ou plus efficace. Dans cette optique, c'est l'individu lui-même qui élabore, qui invente une nouvelle manière d'expliquer les faits. Cette découverte se fait par la recherche, à travers des essais et des erreurs. Elle procède par accommodation."

---

(3) Valise pédagogique : la construction des savoirs, Centre National de Formation de l'Enseignement Technique Privé de Lille, Francis TILMAN.

Les homonymes

"Ces ses c'est s'est sais sait"

Lorsque j'étais en primaire (il y a environ une dizaine d'années) et encore aujourd'hui dans la plupart des écoles, les instituteurs ont une certaine méthode pour enseigner une règle (d'orthographe par exemple) aux enfants : ils leur expliquent la règle et ensuite, donnent une série d'exercices où les apprenants appliquent la règle vue.

Cependant, cette didactique peut poser quelques problèmes…

- Un premier type de problème que l'on peut rencontrer vient du fait que la règle ne fait pas sens chez certains enfants. Le vocabulaire et la structure de la phrase sont différents à chaque nouvel exercice et l'enfant peut être perturbé par ces changements. La règle vue perd alors tout son sens.
- Deuxième type de problème : le transfert dans les écrits spontanés. Lorsqu'un enfant écrit une phrase dans un contexte totalement différent, il lui arrive de douter sur la façon d'écrire. La règle n'a donc pas été intériorisée, conceptualisée… Elle est hors contexte et l'enfant n'y fait pas référence.
- Un dernier type de problème est rencontré : du point de vue pédagogique, l'instituteur ne fait qu'ajouter une « couche » supplémentaire de connaissances dans le réceptacle supposé (presque) vide des enfants. Il déverse le savoir et les enfants « subissent » leur nouvelle connaissance. Ils ne sont pas acteurs. Cette méthodologie ne génère pas d'accroches sur des déjà-là…ou très peu !

C'est pourquoi j'ai travaillé sur une démarche axée sur une pratique plus constructive et plus participative des enfants. Je l'ai expérimentée dans le cadre de mon stage dans la classe de Léonard Guillaume avec les enfants de 4ème, 5ème-6ème .

Phase de mobilisation

6 phrases sont notées au tableau :

A) Isabelle habite chez ses parents.
B) Ces enfants sont sages.
C) L'institutrice s'est absentée.
D) Aujourd'hui, c'est génial !
E) Je sais lire.
F) Adrien sait parler.

Consigne : «*Seul, essayez de trouver pourquoi le son "ces" est écrit de manières différentes. Ecrivez vos constatations. Inventez des trucs pour savoir* »
Reformulation par un enfant : « *On doit dire pourquoi dans la phrase A, on écrit « ces ; dans la B, on écrit « ses »...* »

Phase de recherche

Pendant 10 minutes, les enfants recherchent seuls des solutions au défi.

Phase de conflit socio - cognitif (10 min)

Consigne : « *Par groupe de 2, comparez vos constatations. Mettez-vous d'accord.* »
Les enfants produisent par écrit un document issu de leur concertation.

A ce moment, mon boulot dans chacun des groupes est de :
- faire verbaliser
- mettre en doute
- reformuler
- acquiescer
-...

Et j'envisage une relance appropriée au moment où je sens une certaine saturation.

Relance collective (10 min)

6 nouvelles phrases sont écrites au tableau :

1) ... un garçon tranquille.
2) Tu ... le faire maintenant.
3) Elle ... arrêtée devant un magasin.
4) A qui sont ... clés ?
5) Je suis content, elle ... le faire maintenant.
6) Il joue avec ... frères.

Consigne : «*En duos, associez ces phrases aux phrases de départ et dites pourquoi.* »

Les enfants recherchent, associent, expliquent leur association et ré-écrivent des constatations, règles, trucs.

Phase de mise en commun (collective)

Les enfants proposent leurs idées et l'instituteur valide les propositions correctes ([1]).

---

(1) Au fur et à mesure des propositions, il s'agit de valider ou de réfuter par des contre-exemples. De cette façon, les enfants construisent leurs règles dans des démarches intéressantes : faire des hypothèses, les vérifier (par comparaison), les inférer, les vérifier pour aller vers l'abstraction et vers la conceptualisation. Référence : B-M Barth, "*L'apprentissage de l'abstraction*". Il s'agit de conceptualiser une notion à l'aide des attributs "oui" et des attributs "non", validés par l'enseignant. Exemple d'attribut "non" : *La phrase D et la phrase 4 se ressemblent car elles ne se terminent pas par un point.*

Constatations :

Voici ce que nous avons retenu et noté au tableau :

Ses :
-Le mot qui suit « ses » est au pluriel
-Cela veut dire que ça lui appartient
-C'est avant un nom
-On sait ce que c'est
-Peut-être remplacé par « se sont – mes - tes »
-C'est à lui ou à elle, ce sont les siens
-Déterminant possessif

Ces :
-C'est au pluriel
-On peut les montrer avec son doigt, ça montre quelque chose
-C'est devant un nom
-On sait ce que c'est
-On peut remplacer par « ceux-là - celles-là »
-Déterminant démonstratif

S'est :
-C'est à la 3ème personne du singulier
-Il y a une personne avant, un sujet devant
-C'est l'auxiliaire « être »
-Il y a toujours un verbe après (participe passé)
-Se + verbe => s'est + participe passé
-On peut remplacer par « s'était - se sera - se sont »

C'est :
-C'est l'auxiliaire « être »
-On peut remplacer par « ce sont - c'était - ce sera »
-On peut le transformer en « cela est »
-On peut le mettre en début de phrase
-C'est un groupe sujet-verbe

Sais :
-C'est le verbe savoir à la 1ère ou 2ème personne du singulier à l'indicatif présent (Je sais, tu sais)

Sait :
-C'est le verbe savoir à la 3ème personne du singulier à l'indicatif présent (il sait, elle sait, on sait)

Nous avons remarqué que certaines formulations d'autres enfants viennent faire sens chez certains enfants en « panne de verbalisation », d'où l'importance de la mise en commun.

Et voici ce qu'en dit un livre d'orthographe :

• Je **sais**, tu **sais**, il **sait** = verbe savoir
• **C'est** mon ami = **c'est** + un nom, un pronom ou adjectif
• Il **s'est** levé = du verbe se lever
• **C'est / s'est** = J'écris **c'est** quand je peux dire cela est ou quand je peux remplacer c' par un groupe nominal. Autrement, j'écris **s'est** qui peut être précédé de il ou elle.
• **Ces - ses** = J'écris ses quand je peux dire les siens, les siennes (= adjectif possessif). Si je peux ajouter -ci ou -là, après le nom, j'écris **ces** (= adjectif démonstratif).

Note : La plupart des enfants n'entrent pas dans ce type d'écrit ...Sans doute parce que ces règles n'émanent pas de leurs observations, de leurs cheminements personnels.

Trace écrite

Les enfants copient les phrases dans leur cahier d'orthographe et ils y notent également les constatations découvertes et les règles tirées d'un livre d'orthographe.

Vérification, validité des propositions dans d'autres exemples

Consigne : « *Remplacez les petits points par ses – ces – s'est – c'est – sais – sait dans les phra - ses suivantes. Aidez-vous de vos traces écrites.* »

-Laurent a oublié ... livres.
-... hier que nous avons travaillé à nos exposés.
-... livres iront dans la bibliothèque.
-Il ... qu'il va devoir partir.
-La classe ... rendue dans un musée.
-Tu ... qu'il est parti ?

Après l'activité, plusieurs remarques s'imposent.

En effet, nous avons remarqué que la règle faisait plus sens chez plus d'enfants. Pourquoi ? C'est simple ! Ce sont leurs règles. Ils les ont créées avec leurs propres mots. Les règles et constatations émises en groupe viennent faire sens chez chacun car elles viennent amplifier des propos en cours de construction.
La multiplicité des verbalisations risque de rencontrer plus d'hétérogénéité... et donc d'être plus efficace.

Ensuite, lors des transferts, chacun utilisera sa propre règle, sa règle personnelle, son truc à lui pour retenir et écrire avec plus d'efficacité.

Enfin, la démarche pédagogique semble plus intéressante pour les enfants : ils sont acteurs de leur apprentissage, ils le construisent eux-mêmes pour pouvoir l'utiliser à bon escient. Cela me semble donc aller dans le sens de faire conscientiser l'orthographe et donc s'approprier l'écriture.

L'instituteur sera un guide pour les enfants et non plus un arroseur.
Les enfants partent de ce qu'ils connaissent, de leurs représentations, de leurs déjà-là pour construire de nouveaux concepts. Cela me paraît essentiel.

Charlène Gaudriaux

J'ai lu, j'approuve… et j'ajoute.

Au plan pédagogique, cette démarche relève de l'école active et de l'Education Nouvelle. En effet, prôner les méthodes actives c'est adopter la méthode inductive : observer, classer, généraliser, appliquer. C'est à l'opposé de la méthode déductive chère à la pédagogie traditionnelle faite de verbalisation (craie et salive), d'interrogations socratiques (on interroge pour faire sortir la vérité induite par la question ; seuls quelques élèves excellent dans ce genre d'exercice). D'une règle donc, on déduit des applications.

Charlène et Léo ont raison de faire vivre une classe laboratoire au lieu de s'adresser à une classe auditoire car cela fait mieux apprendre, donc plus durablement, plus agréablement sans doute, une relation affective positive en sort renforcée.

Ce plan pédagogique est cependant différent de celui habituel de l'école active en ce sens qu'il joue l'auto – socio – construction et l'apprentissage en groupe.

Ce travail de groupe –installé par Roger Cousinet (1881 – 1973) dans les années 1920 (Méthode de Travail Libre par groupes)- risque de convenir surtout aux élèves performants si une recherche individuelle intense ne le précède pas. Celle-ci donne en revanche à chacun une place dans le groupe. Un apport, même approximatif, stimule la recherche du groupe, ne fût-ce que pour réfuter.

Cette auto – socio – construction du savoir est un apport décisif de l'Education Nouvelle, parce qu'elle pousse tous les apprenants à se montrer tous capables de chercher, d'inventer, de coopérer pour faire apprendre tout le monde.

Un autre aspect tout aussi important et très caractéristique de l'Education Nouvelle, c'est le fait que tous les élèves sont amenés à se poser des questions et que leurs erreurs ne sont pas sanctionnées ; d'où un climat de confiance propice à l'apprentissage de tous.

Mais ce qui apparaît derrière cette démarche pédagogique, c'est le parti – pris philosophique : celui-ci tourne résolument le dos à : « On a pensé pour vous ! Etudiez ! Restituez ! » Pratique de l'école qui prépare à la soumission, facilitatrice de dérives.

En Education Nouvelle, c'est la formation citoyenne qui est au cœur du débat sur le choix des méthodes. Celles-ci ne sont pas neutres.

Enseigner une grammaire dogmatique, venue d'en haut (?) est un acte éminemment politique tout comme est politique l'option émancipatrice. Si « la classe de grammaire est un laboratoire » (selon HUPET, psycho – linguiste), celle-ci est, en outre, un laboratoire philosophique. Là, peuvent se forger – autant que dans des projets – une pensée citoyenne.

C'est ce qui donne sens à l'action de Charlène et Léo, pédagogues engagés.

Charles Pepinster

A PROPOS DU CHEF D'OEUVRE PEDAGOGIQUE

A. Une cohérence :

Quand il me parlait de sa classe, je le sentais sûr de lui. Cohérent. Programme en main, il préparait ses leçons au jour le jour. Il les donnait de son mieux. Pour expliquer, il pouvait se fier à son sens pédagogique. Ses trouvailles faisaient merveille.
Ferme avec les enfants, il n'hésitait pourtant pas à recourir à l'humour pour détendre l'atmosphère lorsqu'il le fallait.

S'il ne ménageait pas ses peines pour corriger tous les cahiers, toutes les interros, pour respecter un horaire équilibré, contrôler devoirs et leçons, il pouvait exiger - en retour – que chaque élève développe le sens de l'effort.
Tout allait bien. Ses collègues le respectaient. Sa compétence professionnelle était reconnue. Ses avis faisaient autorité.

Toutefois quelques élèves médiocres le préoccupaient. Il pouvait cependant compter sur les services du maître d'adaptation. Lui-même reprenait parfois ces élèves-là en particulier, pour de nouvelles explications, de nouvelles applications.
Souvent son diagnostic était confirmé par le psychologue scolaire. Ses tentatives d'individualisation restaient le plus souvent mal récompensées : toute nouvelle notion était mal assimilée par quelques enfants (toujours les mêmes).

Il était bien noté, en somme. Par les élèves et leurs parents. Par son directeur.
En fin de trimestre, il organisait des révisions, puis des examens. Un questionnement sérieux, avec quelques astuces pour départager les meilleurs (les verbo-conceptuels) lui permettait d'observer, voire de mesurer les effets de son enseignement.

La plupart des élèves avaient de bonnes notes, même les années où il héritait d'une classe faible.
Oui, tout allait bien puisque ses élèves étaient, pour la plupart performants aux examens standardisés par région ...et réussissaient bien dans l'enseignement secondaire général.
Il persuadait facilement certains parents que la classe d'accueil permettait une entrée dans le secondaire adaptée en douceur (grâce aux mesures d'individualisation annoncées).
Il y croyait. « *Chacun ayant son rythme, chacun à son rythme* ». « Selon les mérites, selon les dons exploités ».
« Il n'y a pas de pire injustice que de traiter également des enfants inégaux » un sophisme auquel il croyait.

Il se disait, par ailleurs, vraiment impuissant devant la carence de certaines familles imperméables à ses conseils, inconscientes de ses efforts, voire rétives vis-à-vis de ses exigences. Ces familles qu'on ne voit jamais, surtout pas lors des réunions de parents.
Il proposait pourtant, à la fin de chaque trimestre, un dialogue personnalisé dont l'enfant serait le

centre. Déception. Seuls les parents des bons élèves venaient écouter ses conseils, faire le point sur les progrès réalisés ou à entreprendre.
Parfois le découragement le prenait.

Démarche pour l'animation – formation d'instituteurs, de directeurs d'école, de parents et de professeur d'écoles normales, inspecteurs, chercheurs, psychologues de P.M.S.

I. Consigne : « Lisez le texte ci-contre intitulé : « Une cohérence » et soulignez-y les mots les plus importants à vos yeux. Travaillez en silence pendant 10 minutes ».
II. « Par groupe de 4 ou 5 participants, pendant 20 minutes faites le bilan des mots- clefs retenus et notez les plus importants sur une feuille. »
III. En assemblée générale, l'animateur recueille et note en colonne au tableau les mots-clefs retenus par chaque groupe, sans interprétations. ... distribution du feuillet suivant : B. « Une autre cohérence ».
IV. «Lisez à votre aise, le texte ci-dessous : « Vers une autre cohérence » et soulignez-y les mots-clefs. Dix minutes de travail individuel. »
V. En assemblée générale, l'animateur note les mots-clefs retenus, dans la seconde colonne du tableau.
VI. Débat : comparaison entre les deux cohérences... puis, distribution du feuillet suivant : C. Le chef d'œuvre.

B. Une autre cohérence.

Quand il me parle de sa classe, je le sens enthousiaste, admirateur des élèves. Jamais sûr d'être entièrement cohérent pourtant. En mouvement. A l'écoute. En réflexion. En actions. « D'erreurs en erreurs » comme il dit.

Il en a fait du chemin depuis l'Ecole Normale.

1. Installation d'une classe coopérative avec le conseil coopératif de la classe (lui et les élèves) pour prendre des décisions :
   - « Qu'est-ce qu'on a appris ? »
   - « Quelles questions restent posées ? » sont les questions-clefs.
2. Aménagement du temps et de l'espace pour faire trois choses :
   - Des apprentissages réussis par TOUS, sur les noyaux conceptuels denses, soit à partir de situations de vie, soit dans des démarches d'auto-socio-constuction créées pour faire chercher, des défis socio-cognitifs où l'erreur d'un élève relance la recherche de tous
   - Des moments culturels où l'expression personnelle, le plus souvent en choix libre est développée : peinture, théâtre, musique, yoga, poésie (etc.) à consommer, et à produire, inventer. Des moments où la place du corps, l'écoute de l'intériorité ont une grande importance.
   - Des projets collectifs à caractère habituellement social . Nous voulons sauver la planète en développant la solidarité. Lire, écrire, calculer... pour de bon.
3. Correspondance et échanges scolaires.
4. Textes émancipateurs.
5. Groupes de solidarité entre élèves dans la classe. On ne supporte plus qu'un seul élève échoue dans un apprentissage indiqué comme objectif à atteindre. Aussi, lors des recherches en groupes, le maître désigne-t-il l'élève moins compétent comme rapporteur.
6. Intégration de l'*interrogement* de l'élève dans le processus d'apprentissage. Si une question, posée aux élèves est bonne (c'est-à-dire divergente, complexe mais accessible après tâtonnement expérimental, insolite donc nouvelle dans l'attaque d'une notion déjà entrevue, formulée

en termes d'action visible par tous les apprenants lors de la confrontation des hypothèses de réponses…) il serait dommage de la poser individuellement pour des points. Ce serait faire avorter une promesse d'avancée de tous les élèves - les plus compétents comme les autres – et ce serait faire vivre l'idée de « non assistance à personne en danger » entraînée par les mesures anti-copiages bien connues.

7. Démarches de conscientisation en groupes de Parents à propos de l'acte d'apprendre :
   - « Expliquer empêche d'apprendre quand il dispense de chercher »
   - « Quand ils échouent qu'est-ce que je change dans ma pratique ? »
   - Ou sur de enjeux comme la notation, les tests d'intelligence, tous les enfants sont trop doués pour apprendre seulement le programme scolaire…
8. Comptes-rendus écrits des Conseils de Classe communiqués aux parents.
9. Récréations sportives pour tous : davantage de matériels (balles, cerceaux, patins, planches, briques, pneus…) qu'il n'y a d'enfants. Rencontres avec des acteurs sociaux, des artistes, le monde des prisons, témoins de l'horreur nazie.
10. Entrée des parents dans la classe pour épater les élèves, leur apprendre…
11. Ouvertures sur l'ordinateur, les échecs, les jeux coopératifs, les langues, les pensées des autres.
12. Centre de documentation et bibliothèque gérés avec les parents et les enfants.
13. Tâches à domicile au choix. Une liste d'activités possibles s'allonge chaque jour.
14. Suppression des interros traditionnelles, des points, des bulletins chiffrés.
15. Refus des examens externes qui poussent au bachotage et cautionnent tous les examens néfastes en amont.

J'oublie sans doute des éléments peu à peu intégrés dans l'organisation de cette classe, mais ce qui me frappe, c'est sans doute l'abandon - quasi total – des fichiers de rattrapage individuels et des contrats de travail. « C'est inutile et vexatoire puisque celui qui sait faire les fiches n'apprend pas grand chose et celui qui ne sait pas n'apprend guère ».

Suite et fin de la démarche :

VII : «Lisez à votre aise, en silence, le texte ci-dessous pendant 10 minutes.
Débat général.

C. Le chef-d'œuvre pédagogique.

Au lieu des examens traditionnels qui cautionnent, voire renforcent le cloisonnement des matières et entraînent un cortège de révision, la classe a reçu l'obligation de voir chaque élève présenter un sujet pendant une heure devant un public. Il s'agit donc de quitter une pratique conventionnelle pour en adopter une autre, à caractère culturel et émancipateur cette fois.

Cette prestation permet de montrer à l'évidence - dans une activité qui a du SENS – que chaque écolier terminant son école primaire maîtrise suffisamment le langage oral, la lecture, le calcul, la géographie, l'histoire, les sciences etc. inscrits au programme de l'école fondamentale … et que chacun s'est investi à fond dans les domaines culturels de base : poésie, musique, arts…Il en apporte la PREUVE sans se soumettre à des EPREUVES.

C'est une idée développée par les « Compagnons du Tour de France » du Moyen-âge. Chaque artisan entrait dans sa corporation en montrant la maîtrise de son art par une réalisation exceptionnelle. Cette pièce d'épreuve fait également partie de la pédagogie FREINET. Ce pédagogue français faisait réaliser un objet spectaculaire par les enfants de la fin de l'école élémen-

taire : mongolfière, four à pain, station-météo etc. En plus, des brevets (dérivés des badges de BADEN – POWEL 1857 / 1941) venaient prouver la compétence dans les branches ou activités variées. Nous n'avons pas repris cette idée des brevets à notre compte, car trop chargée de compétition.

En 1978, j'ai développé l'objection de conscience à la notation et, dans la foulée, en tant qu'inspecteur au Ministère de l'Education, j'ai refusé d'organiser des examens externes régionalisés (examens cantonaux). En 1987, j'ai pu mettre pour la première fois en route, avec l'enthousiasme d'une équipe compétente – animée par Françoise Petit - , mon idée de chef-d'œuvre pédagogique. Cette école se situait dans un quartier défavorisé de Bruxelles où j'animais des formations d'enseignants.

Choix des sujets.

Une liste des objets étudiés est élaborée lors des conseils de classe : la faim dans le monde, les animaux menacés, les instruments de musique à cordes, les chevaux, la banque, etc.
Chaque sujet, même à caractère général, devra présenter un aspect social. Un dossier sera réalisé par chaque récipiendaire, photocopié et distribué.
Les élèves choisissent chacun un sujet. Ils pourront revenir sur leur choix tout le mois de septembre, (octobre, novembre…).

Solidarité.

Toute la classe collectionne les documents pouvant convenir . Des duos d'élèves sont formés pour préparer ensemble les deux sujets choisis…alors que l'exécution du chef - d'œuvre sera personnelle. Chaque élève a un parrain ou une marraine qui l'aide tout au long de l'année. Cet adulte, véritable « compagnon », rencontre son filleul et l'assiste pour lire la documentation, choisir et/ou élaborer des moyens d'expression (film, bande sonore, interview, diapositives, cassette vidéo, panneaux d'affichages, invitations…) Les parrains et marraines se réunissent aussi.
Régulièrement lors des conseils de classe on fait le point sur l'avancement des travaux : « Est-ce que l'aspect historique est suffisamment développé dans tel travail ? Que faire ? »

Déroulement. (un possible parmi d'autres)

Chaque enfant, assisté de son co-équipier, présente son sujet durant une heure devant un public composé de ses parents, ses amis, des élèves des classes inférieures (qui voient ainsi où il faut en arriver en fin de scolarité primaire), le parrain ou la marraine, l'un ou l'autre spécialiste de la question traitée, des invités (inspecteur, assistante sociale…).
Au cours de la séance de présentation, il n'est pas rare de voir des enfants jouer du théâtre, fabriquer des objets, animer le public, photographier librement, questionner l'orateur…

Pari.

Il n'est pas concevable qu'un seul élève démontre qu'il ne sait pas lire, écrire, etc. Aussi, tout est-il mis en œuvre pour que tous les élèves soient désireux d'apprendre une fois conscients des enjeux de l'école.

Restriction.

Le chef-d'œuvre n'est qu'une pièce dans un puzzle très vaste. Si on l'implante dans une pédagogie traditionnelle – qui garderait les examens par branche (dont les examens externes généralisés), qui priverait les enfants des décisions, qui transmettrait des savoirs au lieu de libérer l'énergie créatrice et la solidarité dans tous les apprentissages réussis par tous – on risquerait des déboires…
Ecoutons Roger Cousinet nous mettre en garde dans un texte écrit en 1950 :

« Pour en finir avec les définitions réductrices.

L'éducation nouvelle ne se réduit pas aux méthodes actives dont tout le monde se réclame, à juste titre ou non.

L'éducation nouvelle a bien moins d'adversaires qu'autrefois, elle a beaucoup plus d'amis et c'est pourquoi sans doute elle est beaucoup plus en danger. D'abord ses adversaires varient leur tactique : ayant longtemps affirmé que l'éducation nouvelle était une erreur, ils affirment aujourd'hui qu'elle n'a rien de nouveau...Mais plus dangereux sont les « faux amis » de l'éducation nouvelle qui, ayant gardé intact l'esprit de l'éducation d'autrefois, s'emparent d'un certain nombre de procédés nouveaux qu'ils ont pillés, ça et là, et les font servir à maintenir cet esprit et à les aider dans leur tâche, à laquelle d'ailleurs ils ne changent rien.
C'est ainsi que tel maître répartit ses élèves en plusieurs « équipes » et donne à chaque équipe un exercice de grammaire à faire ou un devoir d'histoire et affirme, et se persuade quelquefois, qu'il a introduit dans sa classe le travail par groupes. Tel autre entrelarde son exposé de questions incessantes et pense utiliser une méthode active. Tel autre insère dans son emploi du temps à un jour et une heure, prescrit un exercice d'expression « libre ».
La liste des erreurs commises au nom de l'éducation nouvelle serait fort longue si on prenait la peine de l'établir.

"L'éducation nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés, de méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour les enfants. »

Roger Cousinet : « Leçons de pédagogie » Ed. PUF 1950

En guise de conclusion.

A pédagogie traditionnelle, examens traditionnels.
A pédagogie nouvelle, défis nouveaux – par projets personnalisés.

D'où vient cette autre cohérence qui débouche sur une implication globale de l'élève aux prises avec les facettes multiples du savoir ? Qui remplace les épreuves structurelles froides par une preuve culturelle chargée d'émotion ?
Comment se fait-il que tel pédagogue raffine dans une pédagogie encyclopédique et qu'un autre va de rupture en rupture vers l'émancipation ?
Mystère de l'aventure personnelle ? Méconnaissance des enjeux ?

Charles Pepinster

Faire de la géographie autrement

Quand on parle géographie, on pense atlas et capitales. Parfois, aux variations des frontières, voire à ce que le visa va coûter pour se rendre à la destination de nos rêves...Bref, on limite souvent à l'éole primaire la géographie à son aspect physique, climatique. Les aspects politiques sont fort peu mis en chantier.
Voici deux démarches qui vont nous faire découvrir le monde autrement et, espérons-le, nous faire perdre un peu le Nord.

Un atlas pas comme les autres

1.PREALABLES :

Se procurer un certains nombres d'informations récentes sur quelques pays :
nombre d'habitants,
pnb par habitants,
revenus par habitants,
nombres de télévisions par habitant,
kilomètres carrés de désert par superficie de pays,
nombre de médecins par habitant,
le nombre de litres d'eau potable par habitant,

2. DISPOSITIF :

Grouper des enfants en duos ou trios et leur fournir du papier quadrillé, des ciseaux, des lattes.

3. CONSIGNES

1.Choisissez un pays par continent.
Annoncez si vous estimez qu'ils sont " riches " ou " pauvres ".

2. Pour chacun des pays choisis, détachez "une carte" dans du papier quadrillé :

si 1 cm2 vaut 1000 kilomètres carrés.
si 1cm2 vaut 1.000.000 d'habitants
si 1 cm2 vaut 1000 dollars de revenus par habitants
si 1 cm2 vaut 1 médecin pour 1000 habitants
si 1 cm2 vaut une connection internet par habitant
si.....

3. Affichez vos cartes de géographie.

A ce stade, des informations frappantes viennent déjà perturber nos représentations, sommes toutes bien " physiques ", de la géographie.

4. Comparez ce qui est comparable et présentez un élément qui vous étonne le plus.

On peut alors faire lire des textes, articles, documentaires adaptés aux apprenants pour qu'ils entrent entièrement dans une lecture critique des frontières et des " capitales ". Et c'est indispensable !
Car les frontières tracées sans tenir compte des gens ont souvent eu des effets étonnants.

LE PAYS IMAGINAIRE

"Aux frontières du visible...", "Du physique au politique..."

Cette démarche a été inventée dans une réflexion sur la "Culture de paix".
Après avoir effectué le constat que la guerre, dans les écoles, dans mon parcours scolaire, est très majoritairement présentée comme un événement, il m'est apparu plus opportun de l'étudier comme la résultante d'un processus.
On ne sait comment les enfants se construisent des images de guerre ni ce qu'ils en font. On en sait encore moins au sujet des images de paix qu'ils portent en eux et si elles résonnent dans leur quotidien.

J'ai donc mis les enfants en situation de réfléchir aux rapports qui unissent ou désunissent des contrées. Je voulais voir s'il leur était possible de démonter les mécanismes conduisant à la guerre.
Je ne fus pas déçu.

1. Individuellement, sur une feuille A4, tracez les limites d'un pays imaginaire. Choisisssez s'il a des frontières avec la mer, si une montagne le traverse, si dans le pays voisin on parle la même langue, s'il est occupé en partie par un désert, si un grand fleuve le traverse, si de grandes villes existent, si des forêts le recouvrent, s'il a des richesses dans son sous-sol,...

2. En trios, placez-vous autour d'une grande feuille et collez-y vos trois pays.
Ajoutez tous les éléments qui vous semblent manquer pour que la carte soit réaliste.

3. Imaginez les relations entre les différents pays.

4. Dans les journaux de la semaine (achetés pour l'occasion), cherchez des articles qui présentent un événement qui ressemble à une des relations que vous avez inventées. Découpez et collez autour de la carte.

5. Rédigez une manière de ne pas s'entendre et deux manières de s'entendre entre deux pays.

Quelques productions d'élèves...
(Les pays ont reçu respectivement les noms de PAGO, PABO et HORTOLIE)

Réactions qui provoquent la guerre: Pago & Pabo sont alliés parce que Pabo donne du maïs à Pago, et Pago donne du bois à Pabo. Mais Hortolie qui n'a rien, vole du bois à Pago par la manche (canal de mer entre les deux pays).Mais Pago a détruit la manche pour ne plus que Hortolie vienne voler du bois. En fait Hortolie ne veut pas faire la guerre mais un dictateur l'y oblige.

Réactions qui provoquent la paix : les Hortoliens se révoltent contre le dictateur. De nouvelles élections ont lieu et ils élisent un nouveau président qui est pour la paix. Les Hortoliens creusent et ont du charbon. Ils l'échangent et c'est à nouveau la paix.

Réactions qui provoquent la paix : le désert Tagote donne du sable à Hortolie et les Hortoliens en font des vitres pour leur dictateur. Il ne se soucie plus de la guerre, et pendant ce temps, les Hortoliens font la paix avec les Pagotiens et les Hortoliens s'échangent des vitres et du bois.
Les Hortoliens donnent une partie de leur bois aux Pagotiens et tout le monde est content.

Réactions qui provoquent la guerre : nous pensons que le pétrole peut provoquer la guerre.
Nous pensons aussi qu'un pays riche pourrait faire la guerrre à un pays pauvre pour :
- avoir un plus grand territoire.
- être encore plus riche.

Réactions qui provoquent la guerre: le pays est séparé en deux. Dans la partie nord, il y a un dictateur. Le dictateur oblige les soldats à attaquer Pago pour son bois. Ils prennent des otages. Quelques fois, ils en libèrent, mais souvent, ils les tuent.

Jean-François Manil

Démarche élèves

Témoignage

Construire l'egalite dans la fraternite

Les maths c'est creatif et solidaire

Consigne générale écrite au tableau : **Rendre égaux les deux termes d'une égalité.**

Partie à photocopier à raison d'une feuille par élève

Egalité n° 1 :	3 + … = 2 + 5	compléter le premier terme de l'égalité
Egalité n°2 :	3 x 6 = … + 9	compléter le second terme de l'égalité
Egalité n°3 :	36 : … = 18 : 3	compléter le premier terme de l'égalité
Egalité n°4 :	4 x 5 = 80 : …	compléter le second terme de l'égalité
Egalité n°5 :	7 - … = 1 + 4	compléter le premier terme de l'égalité
Egalité n°6 :	10 + …= … + 8	compléter les deux termes de l'égalité
Egalité n° 7 :	… x 7 = … x 14	compléter les deux termes de l'égalité
Egalité n° 8 :	40 : … = 20 : …	compléter les deux termes de l'égalité
Egalité n° 9 :	… - 5 = … - …	compléter les deux termes de l'égalité
Egalité n° 10 :	… + … = 3 x …	compléter les deux termes de l'égalité

* *

Consigne - action A : Travail personnel, sans communiquer. « Ecrivez chaque égalité sur un billet et complétez là où il y a un vide. »

Consigne – action B : « Concertez-vous en groupes. »

A l'intérieur de groupes de 3 élèves (dont la composition hétérogène a été affichée préalablement) on compare les réponses, chacun montrant l'égalité n° 1, puis n°2 puis n°3 etc. à ses condisciples.

D'accord ? Pas d'accord ?

Quand on est d'accord, on écrit chaque égalité en grand (gros marqueurs) sur une demi feuille de réemploi. On fixe ces feuillets au tableau à raison d'une colonne de 10 égalités par groupe, côte à côte.

Consigne – action C : « Lisez à votre aise l'exposition des égalités. »

Consigne – action D : « Acceptez ou refusez. »
L'animateur appelle au tableau 1 représentant de chaque groupe.
Chacun des 10 exercices sur l'égalité fait l'objet de discussions :
d'accord, pas d'accord.
Exemple : on examine les feuillets n° 6 :
Les groupes a,b,c,d, ont affiché : 10 + 2 = 4 + 8 mais que le groupe e
a affiché : 10 + 4 = 6 + 8
Discussion

Consigne – action E : « Inventez des égalités incomplètes et proposez-les à vos deux condisciples dans votre trio. »

Relances :

Relance A
Dispositif didactique :
Les 10 égalités sont affichées au tableau à raison d'une colonne pour trois élèves.
Chaque équipe est invitée à reprendre ses dix feuillets affichés et à les traiter un à un directement en trios.

Consigne - action 1 : « Dans chacune des 10 égalités, faites passer un nombre d'un terme dans l'autre en gardant l'égalité ».
Cette consigne complexe est écrite au tableau, lue et relue à haute voix et reformulée de plusieurs manières. La compréhension est facilitée par l'exemple suivant montré au tableau :

Égalité A		Egalité B
5 + **5** = 3 + 7 cela entraîne	==>	5 = 3 + 7 – **5**

Mise au travail des groupes à qui sont fournis 10 nouveaux feuillets vierges pour y écrire les nouvelles égalités B.

Consigne – action 2 : Affichez côte à côte vos deux colonnes, égalités A et égalités B

Égalités A		Egalités B
N°1 : 3 + 4 = 2 + 5	==>	3 = (2+5) - 4
N°2 : …		
N°3 : …		

Consigne – action 3 : « Acceptez ou Refusez ». Confrontation entre les groupes.

Consigne - action 4 : « En groupe de trois élèves, écrivez une phrase qui explique ce qui arrive quand un nombre passe d'un terme à l'autre dans une égalité ».

Cette écriture doit se servir des mots « signe », « terme », « égalité » « changer ou changement ».

Consigne – action 5 :

a) « Ecrivez votre phrase en grand et affichez-la au tableau ». Gros marqueurs. Grandes feuilles.

b) Confrontation inter-groupes en assemblée générale sous la conduite du professeur qui incite à la recherche.

Consigne – action 6 : « Remplacez tous les nombres des 10 égalités par des lettres a, b, c, d, etc. et faites passer une lettre d'un terme à l'autre.»

N°1 : a + b = c + d ==> a = c + d – b
N°2 : a x b = c + d ==> a = (c + d) : b
Même conduite d'auto-socio-construction des savoirs.

Relance B

Consigne : « Quel nombre se cache derrière X dans chaque égalité ? »
Seul, puis en groupe…(voir plus haut)
X + 7 = 11 + 1 ==> X = …
X x 3 = 36 : 2 ==> X = …
X : 4 = 2 x 2 ==> X = …
X - 6 = 16 : 2 ==> X = …

Analyse réflexive : Formation de groupes de 6 participants par le rapprochement de deux trios. Désignation d'un rapporteur qui sollicite l'avis des 5 autres membres et note leurs réactions:

- Qu'avons-nous appris en mathématique ?
- Comment avons-nous appris ?
- Comment l'avons-nous vécu ?
- Autres idées…

NB : La démarche pour apprendre les parenthèses *(Entre parenthèses)* serait bien utile avant celle-ci

Réflexion théorique.

Didactique : Depuis Piaget surtout (épistémologue, c'est-à-dire spécialiste du « Comment le savoir monte à la tête ») on sait que la conceptualisation passe par l'action réflexive. Celle-ci met le sujet apprenant en déséquilibre par une situation problématique qui interpelle, chiffonne, intrigue même. Le rééquilibrage, c'est-à-dire la sortie de l'énigme, se fera par la formulation d'une solution satisfaisante pour l'individu. C'est dans la confrontation (co-opération pour Piaget) que les solutions seront ou non validées. Le rôle du professeur - animateur est là déterminant soutenant l'effort de recherche, laissant le droit à l'erreur, montrant sa confiance dans l'immense capacité de tous, tous capables de créer, de communiquer.
Et moi comment ai-je appris ?
« Quand on passe d'un terme à l'autre, on change le signe ». J'ai retenu cela par cœur et je me souviens d'avoir oublié ce truc lors d'exercices mathématiques dans ma jeunesse. A force d'exercices, j'avais mémorisé sans bien comprendre.
Mémoriser sans comprendre n'est pas seulement faillible, c'est simplement … dommage !
Dommage de priver les élèves du plaisir d'apprendre par la découverte, dommage de réduire le rôle du professeur à celui de répétiteur - censeur.

Philosophique : Dommage aussi de vouloir soumettre au lieu d'émanciper car tout acte pédagogique est politique. En effet, il ne suffit pas de développer la pensée divergente dans les projets ou dans les activités artistiques. Il est indispensable que les comportements de création, d'audace, de responsabilité soient également au cœur des apprentissages « durs », ceux qui figurent au programme scolaire telle la mise en évidence d'un élément d'une égalité. « **Construire l'égalité dans la fraternité** », pour une éducation citoyenne.

Psycho-sociologique : Le constructivisme inter-actif appliqué à des noyaux conceptuels importants donne l'occasion de pousser chacun à apporter sa pierre à la solution de l'énigme : auto-socio-construction du savoir. Le non jugement du professeur et des élèves entre eux développe la participation de tous, la valorisation de chacun, l'estime de soi .

J'invite tous ceux et toutes celles qui mettront cette démarche en route à me communiquer la description de leurs essais, leurs réactions.
Je publierai « J'ai essayé, ça marche ...(si)... ! »
Merci.

Charles Pepinster.

J'ai quelque chose à ajouter...

...En fait, l'égalité se maintient si et seulement si on effectue le même type d'opération sur les deux termes de l'égalité (c'est ce qui est à découvrir...)
Dans la phase RELANCES, le travail envisagé isole un des éléments du 1er terme

$$3 + 4 = 2 + 5$$
$$3 = 2 + 5 - 4$$

Ceci est une application du principe de compensation
En fait ce qu'on fait réellement, c'est

$$3 + 4 - 4 = 2 + 5 - 4$$

(on retire la même quantité aux deux termes de l'égalité)

ce qui donne $3 + 0 = 2 + 5 - 4$

et on saute allégrement à ...

$$3 = 2 + 5 - 4$$

C'est en travaillant sur cette égalité avec mes élèves que j'ai compris ce que j'avais étudié par cœur dans le secondaire (dixit « Et moi comment ai-je appris ? » C'est-à-dire bêtement répété maintes fois : quand un nombre de l'égalité passe de l'autre « côté » ... , il change de signe... !!! c'était magique, quoi !!!) Ce sont donc mes élèves de 3 et 4ème année qui m'ont aidée à visualiser ce principe d'égalité en faisant référence à la balance de Roberval installée en permanence dans un coin de la classe... En effet, on maintient toujours l'équilibre (transcrit par le signe égal pour les nombres) entre les masses si on ajoure, retire, double, triple, divise par ... la même quantité-masse des deux côtés de la balance...

Marie-Jeanne Fichot

L'EXCLUSION EN QUATRE IMAGES

Cette démarche a été librement inspirée d'une autre, "L'exclusion" inventée par Michel Ducom (GFEN).Elle a été décrite dans la plaquette "Pratiques d'Education nouvelle numéro 2".

* Chaque enfant a amené 4 images de la maison. Ce sont des images qu'il "aime bien".
* Elles sont toutes exposées.
* Groupés par deux, les enfants ont pour tâche de choisir l'image qu'ils préfèrent. Les images choisies sont retirées de l'exposition. On choisit une seconde fois, une troisième...jusqu'à ce qu'il ne reste plus que quelques images.
* A ce stade, les enfants sont invités à donner leurs avis sur ce qui vient de se passer. "L'exclusion, c'est..."
* Ensuite, ils doivent chercher des extraits d'histoires dans lesquels on parle d'exclusion.
* Tous les extraits sont proposés en lecture aux grands élèves. Il leur est demandé de définir les causes d'exclusion présentées dans les extraits.

Extraits choisis par les élèves :

"Drôles de cadeaux dans le traîneau" coll. Belles Histoires
"Omar, prince de la lune et ..." éd. École des loisirs.
"L'homme qui n'aimait rien" coll. Belles Histoires.
"Le chat orange" éd. École des loisirs.
"Le diable des rochers" éd. École des loisirs.
"La grande victoire du petit indien" coll. Belles Histoires.
"L'île aux oreilles" coll. Belles Histoires.
"Copains des bêtises" coll. Belles Histoires.
"Le chat bleu" coll. Belles histoires.
"Pélagie la sorcière" éd. Milan.
"L'ours et les fées pipelettes" coll. Belles Histoires.

* Pour terminer, nous avons débattu puis nous avons rédigé un texte qui présentait ce que nous pensions de l'exclusion et nous en avons inventé une pièce de théâtre.

L'exclusion

Après longue réflexion, il nous semble qu'il y a plusieurs formes d'exclusion. On peut se sentir exclu sans vraiment l'être, parce qu'on a peur, parce qu'on se sent ridicule, parce qu'on est mal dans sa peau.

On peut aussi être exclu à cause de différences physiques, de différence d'idée, de différences dans ce qu'on a. On peut chercher à être exclu en excluant soi-même. Parfois, nous pou-

vons être exclus à cause d'une réputation.
Il arrive que l'on exclue quelqu'un de peur d'être exclu soi-même.

Jean-François Manil,
sous la dictée de Emeline, Edouard, Nirina, Madeline,
Martin, Maxime, Amandine, Alice

Démarche adultes
Théorisation

A PROPOS DE FAUSSES SCIENCES

DEMARCHE ANTI-DOCIMOLOGIE

- Vous croyez à la chiromancie, vous ?
- Vous croyez à la graphologie ?
- A la docimologie ?

La chiromancie prétend lire l'avenir de la personne dans les lignes de la main. Ce n'est pas bien grave. Et cela permet à des Gitanes de (sur)vivre de la crédulité.

La graphologie est une sorte de satellite (artificiel) de la psychologie. D'innombrables ouvrages indiquent comment lire le caractère du scripteur dans son graphisme. Ce n'est pas bien grave non plus et cela peut même être plaisant . J'ai ainsi obtenu trois descriptions de ma personnalité en sollicitant trois agences graphologiques différentes. Résultats peu convergents. Pas bien sérieux cette fausse science... d'ailleurs un peu démodée. Néanmoins certaines entreprises ont recours aux services de graphologues lors de l'embauche.

En revanche, la docimologie qui se dit être une « science et pratique du contrôle des connaissances » elle, elle est très dangereuse. En effet le contrôle des connaissances est un enjeu vital. Il tente de valider le verdict social que détient l'école pour décider de l'avenir des étudiants. Voyons de plus près ce que sont ces examens qui produisent les notes... que la docimologie dit étudier scientifiquement, ayant recours à une mathématique pimpante (courbe de Gauss, histogramme, écart type...).

Information utile.
La démarche qui va suivre comporte un temps de travail individuel qui sera suivi d'une mise en commun en groupes de 3 ou 4 personnes et enfin d'une analyse réflexive.

Consignes :
Chacun est invité à lire pour soi, à son aise les 30 contre-valeurs induites par les examens (en annexe) pour :
- A) repérer les points sur lesquels il marque un désaccord,
- B) pointer les éléments qui invalident la note,
- C) ajouter des contre-valeurs supplémentaires n° 31, 32, 33...,

Durée 15 minutes, individuellement (sans communiquer) afin de permettre à tous d'apporter des éléments originaux lors de la mise en commun)

Recherche en groupe de 4 personnes.

- chacun à son tour expose ses réponses sans être interrompu, aux questions, A, B, C,
- quand les 4 participants se sont exprimés, on discute en groupe,
- sur une grande feuille, on porte les réponses du groupe.

Recherche inter-groupes .

- on affiche les grandes feuilles puis on analyse, en assemblée, successivement les points A puis B puis C dans les 3 ou 4 affiches par une lecture horizontale (A, A, A, A puis B , B, B, B...)
- Discussion générale .

Analyse réflexive.

- Qu'est-ce que cette démarche nous a appris ?
- Sur quelles pistes concrètes pourrait-elle déboucher ?

J'ai proposé cette démarche lors de plusieurs stages de formation d' enseignants.
Très rares sont les phrases contestées dans la trentaine proposée.
Demande d'explication de la « simonie ». En général le public est étonné que dans certains pays, on vende des points d'examens. Ainsi parfois, rapporter l'argent de billets de tombola scolaire vaut tant de points supplémentaires. Dans d'autres pays, la mode des leçons particulières renforce la sévérité des professeurs « simoniaques ».

En revanche, allonger la liste des nuisances engendrées par les examens n'offre pas de grandes difficultés. On cite : « SUICIDE, NORMALISATION, ETAT EMOTIONNEL des récipiendaires.

En ce qui concerne la validation de la docimologie comme science ... rien .
« On compte les grains contenus dans une poignée de sable. »
« On ajoute de la fumée à de la fumée et on pèse le tout. »

Les phrases suivantes sont habituellement pointées du doigt :
- 4. Faiblesse des professeurs qui manipulent les points, les conditions de passation.
- 17. Roulette russe : certains élèves étudient 5 chapitres sur 6.
- 22. Unidimensionalité : on réduit à un verdict une personnalité complexe.
- 23. Loterie : on interroge partiellement sur une matière vaste.
- 26. Sélection : au gré des examinateurs, la sévérité ou l'indulgence.
- 28. Déni de justice : on retranche des points pour le comportement.

Et surtout :
- 29. Empirisme : aucun professeur n'a appris à interroger, corriger, noter. D'où tiennent-ils donc leur « science » ?

Les examens régionalisés, standardisés ne sont pas plus valides. J'ai participé (il y a un certain temps !) à leur construction et y ai trouvé les mêmes effets pervers que dans les examens habituels.

Charles Pepinster

Annexe

Contre-valeurs induites par les examens

1. Marchandisation : on paie avec des points, des appréciations.
2. Spéculation : on apprend à miser (étudier) là où cela rapporte…
3. Tricherie des élèves : manœuvres pour éviter les désagréments, augmenter les « chances »…
4. Faiblesse de profs : qui manipulent les points, les conditions de passation…
5. Chantage : « si tu … alors… »
6. Stress : renforcé souvent par les familles elles-mêmes stressées.
7. Lucre (Simonie…) : le savoir est vendu, acheté (avec une fausse monnaie).
8. Punition – Récompenses : on règle les comptes.
9. Estime de soi : on touche à l'image narcissique des élèves et de leurs parents.
10. Fatalisme : certains se croient doués en …, pas doués en…
11. Etiquetage : les réputations suivent.
12. Comparaison : classement parfois symbolique de chaque élève vis-à-vis de ses pairs.
13. Compétition : l'école apprend ce qui détruit la société.
14. Soumission : facteur essentiel de la reproduction sociale.
15. Individualisme : chacun pour soi dès que cela devient grave.
16. Schizophrénie : dédoublement, on apprend pour les examens et non pour la saveur des contenus.
17. Risque roulette russe : certains élèves étudient 5 chapitres sur 6
18. Perte de temps : une année (185 jours) perdue sur 6 ans.
19. Incivisme des profs : ils cessent de faire apprendre, mettent les élèves en « vacance ».
20. Racisme social: déclassement des plus fragiles.
21. Délation : on dénonce les enfants à leurs parents camouflant ainsi les responsabilités de l'école.
22. Unidimensionalité : on ramène à un verdict une personnalité complexe.
23. Loterie : on interroge partiellement sur une matière vaste.
24. Inégalité : certains élèves ont compris dès l'enfance qu'il fallait piloter son effort sur le profil du professeur.
25. Inutilité : on ne fait rien des feuilles d'examens. Poubelle.
26. Sélection : au gré des examinateurs, la sévérité ou l'indulgence.
27. Non assistance à personne en danger : interdit d'aider, aider = tricher.
28. Déni de justice : on retranche des points pour le comportement.
29. Empirisme : aucun professeur n'a appris à interroger, corriger, noter…
30. Autoritarisme : l'auteur des questions se pose en haut de la hiérarchie.

N.B. Les examens externes entraînent le bachotage et renforcent le système des examens.

Au lieu des examens.

- A la disposition des parents, l'ensemble des démarches et projets.
- Chaque élève présente un travail complexe (projet) où il prouve l'intégration des matières (chef-d'œuvre pédagogique).
- Des interros résolues seuls puis en groupes avec variations jusqu'à la réussite de tous.
- Des coups de sonde du professeur pour son édification personnelle, pour piloter son action.

Tout ceci sans bulletin, sans points, sans classement-déclassement.

Deux citations.

« Le portfolio ou le dossier d'apprentissage dans lequel sont colligés les travaux importants de l'enfant, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage »
Rolland VIAU, Université de Sherbrooke. Québec.

« La surcharge de l'esprit par le système des notes entrave la recherche et la transforme nécessairement en superficialité et absence de culture » Albert EINSTEIN.

Lire entre les lignes

ou Clara a Cuba

Démarche librement inspirée d'une idée originale de Charles Pepinster.

A 7 ans seule dans la jungle.
Une fillette de sept ans a survécu pendant deux semaines sans nourriture dans la jungle au Guatemala (pays d'Amérique centrale). Elle n'a bu que de l'eau de la rivière avant d'être découverte par des chasseurs. Clara s'était perdue en s'aventurant dans la jungle, tandis que son père, qui travaille dans une plantation de café, buvait dans un bar.
Tiré du "Journal des Enfants" n°614 du 01-10-2004

Racontez la version de cette histoire si vous étiez :
- Clara.
- un des chasseurs.
- le papa.
- le propriétaire du bar.
- le patron du papa.
- une amie de Clara.

Ecrivez ce que vous pensez de cette situation et du fait divers.

* Elle devait avoir très faim.
* Le papa ne devait pas s'occuper beaucoup de ses enfants.
* Sûrement qu'il ne s'occupait pas de ses enfants.
* Le papa se saoûle pendant que sa fille est perdue.
* Comment a-t-elle fait pour se débrouiller?
* Peut-être que le papa était triste.
* Peut-être qu'il avait plein d'enfants.
* Peut-être qu'il buvait du café, pas de l'alcool.

Quant au fait divers,

* Il n'a pas beaucoup d'intérêt. Ca ne nous apprend pas grand chose.
* Peut-être qu'il a été écrit pour le "fun", juste pour intéresser les enfants.
* Peut-être que le journaliste n'aime pas Cuba.
* On n'est pas avancé dans sa vie après avoir lu ce texte.

Quelques productions...

Un des chasseurs
J'étais à la chasse et je vis une petite fille mourant au beau milieu de la jungle.
Un serpent au venin mortel était prêt à l'attaquer. J'ai lancé mon fusil et je l'ai étranglé de mes propres mains (rassurez-vous, c'est le serpent que j'ai étranglé). Son père l'avait abandonnée dans la jungle.
Martin et Madeline

Une amie de Clara
L'autre jour, Clara n'était pas à l'école et pendant deux semaines, je ne l'avais pas vue. Je croyais qu'elle était malade. Mais un jour, elle est revenue à l'école et elle m'a dit qu'elle s'était perdue et qu'elle était restée dans la jungle sans manger, juste en buvant de l'eau. Au début, je ne la croyait pas. C'est quand le professeur est rentré, qu'il nous a dit que Clara s'était perdue dans la jungle que je l'ai crue. Je me suis dit :"Chouette, je vais être connue car je suis la meilleure amie de Clara et on va nous voir dans tous les journaux du monde".
Nathan et Amandine

Clara
Je m'appelle Clara et je me suis perdue dans la jungle du Guatemala. J'ai faim et j'aimerais boire de l'eau potable car je ne bois que de l'eau de la rivière. Ça fait déjà deux semaines que je suis dans la jungle et aujourd'hui des chasseurs m'ont découverte. Ils m'ont demandé ce que je faisais là et je leur ai dit que je m'étais perdue alors que mon père buvait dans un bar. Ils m'ont ramenée chez moi et mon père était saoul comme une andouille. Je comprends pourquoi il m'a oubliée.

Le papa de Clara
Pendant que je buvais mon p'tit café de l'après-midi, mon p'tit chou est allé s'aventurer dans la jungle et s'y est perdu. Pendant deux semaines j'ai cherché partout et v'la qu'un jour un chasseur m'la ramenée. La p'tite m'a raconté qu'elle n'avait bu que d'l'eau de la rivière. Pauvre gamine !

Jean-François Manil

Démarche élèves
Théorisation

METACOGNITION A LA CARTE...

DE GEOGRAPHIE

Questionner les cartes puis prendre du recul…

Trois cartes de +/- 1 m2 sont dispersées et affichées en classe :

— Belgique : Régions et provinces
Echelle 1/400.000
Editions Plantyn – Bruxelles

— La Belgique et ses 10 provinces
Echelle 1/500.000
De Rouck Ed. JdE

— Belgique politique
Echelle 1/333.000
Ed. Gai Savoir

Consignes et contraintes :

1. Faites des duos ou des trios
2. Inventez 5 questions à propos de ces cartes
3. Vous devez changer au moins une fois de carte (toutes vos questions ne doivent donc pas concerner la même carte)
4. Vous devrez recopier les questions au propre (après toilette orthographique de l'enseignant) pour qu'on puisse les photocopier
5. Vous devrez signer votre questionnaire
6. Echanges et recherches

Note : ce 5ème point est très important pour la suite des opérations : lors des recherches aux questions des autres, chaque E. pourra identifier les auteurs des questions. Ces auteurs seront alors « personnes ressources » pour d'éventuelles explications et pour la correction.

Copie du premier jet de questions inventées par les groupes :

La Belgique et ses 10 provinces.
Recherches sur carte

1. Combien y a-t-il d'aéroports?

2. Citez quelques villes du Brabant Wallon ?

3. Dans quelle province se trouve Meulebeke ?

4. La Meuse passe dans quelle province?

5. Citez cinq provinces.

Christopher Madison

La Belgique et ses 10 provinces
Recherches sur carte

1 Dans quelle province coule l'Eau ?

2) Est-ce que Amel est dans la province de Liège ?

3) Y a-t-il un aéroport près de Bruxelles ?

4) Est-ce que l'Yser coule jusque à la mer ?

5) Que signifie ?

Nicolas Charlotte

La Belgique et ses 10 provinces.

Recherches sur carte

En venant de Tournai quelle autoroute faut-il prendre pour aller à Bruxelles?

y-a-t-il un aéroport à ostende?

Où se trouve la communauté flamande au nord ou au sud de la Belgique?

Lille se trouve-t-elle en France ou en Belgique?

Comment s'appelle la mer qui baigne la côte belge?

Quentin

Aguilla

Deux remarques s'imposent ici :

1) A propos d'Amel: cette ville n'est mentionnée que dans une seule des trois cartes proposées. L'aide apportée par les "personnes ressources" que sont les auteurs des questions est ici essentielle: de l'échange entre les "répondants" et les "questionneurs" sortiront des choses: ° soit la question n'est pas bien claire et nécessite d'être reformulée. ° soit la carte de référence n'était pas la bonne et à travers une "lecture sélective rapide" on repère dans quelle autre carte on peut trouver un élément de réponse correcte. ° soit la réponse est évidente et il fallait mieux chercher. Nous sommes bien ici dans une didactique où l'évaluation est régulée dans le processus d'apprentissage: les interactions entre questionnants et répondants génèrent la validation ou l'invalidation des réponses et (parfois) des questions.

2) Quant au choix des cartes, il se fait qu'elles traitent du même sujet (la Belgique politique) mais sont d'auteurs différents. Les échelles utilisées sont quelque peu différentes et la subjectivité de leurs auteurs entraîne donc des variantes dans leurs présentations. En se sens faire côtoyer des représentations différentes participe à la construction de l'esprit critique et par extension à la citoyenneté. (voir à ce sujet l'article "Esprit critique, lecture vigilante et citoyenneté" L. Guillaume in "L'école des années 2000". Bimestriel été 2003).

Activité métacognitive

Note : lors de cette activité (réalisée début octobre) trois élèves étaient nouveaux dans l'école. Leurs réactions étaient donc très intéressantes puisqu'ils ont pu comparer les processus et didactique avec ce qu'ils avaient connu l'année précédente dans leur ancienne école.
De plus, lors de la séance de recherche aux questions, deux « anciens » de première rénové nous avaient rejoints, comme il est de coutume chaque fois qu'ils sont en congé. Leur analyse en termes de facilitateurs m'intéressait particulièrement puisqu'ils vivaient autre chose dans leur nouvelle école.(1)

---

(1) Ces moments de rencontre avec nos anciens élèves sont très intéressants sous plusieurs aspects :
- analyse et discussions sur leur parcours, leurs problèmes, leurs satisfactions,...
- questionnements de mes élèves sur le vécu de leurs aînés et donc démystification de leur futur.

1) Réfléchissez… Dans quel(s) domaines(s) avez-vous appris ? Qu'est-ce que j'ai voulu vous faire apprendre en organisant cette activité ?

Voici les quatre réponses isolées en grand groupe.

- Provinces belges
- Utilisation d'une carte
- Les habitants en Belgique
- Et du point de vue social : travailler ensemble

2) Quels ont été les facilitateurs à l'apprentissage ? En d'autres termes, qu'est-ce qui vous a permis d'apprendre ? De mieux apprendre ?

Note : chaque propos d'enfant a fait l'objet d'une reformulation *(redis un peu ça, c'est vraiment ça que tu voulais dire ? Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Qui comprend ce qu'il (elle) veut dire ?*

Voici donc de manière exhaustive tout ce qui a été verbalisé :

- On était tous persuadés qu'on allait pouvoir répondre aux questions
- Le travail en duo
- Ce n'était pas trop long
- C'étaient les camarades qui ont fait les questions, donc on peut s'adresser directement à eux si on ne comprend pas bien la question
- Pouvoir lire trois cartes dans le même temps : qui montrent la même chose mais qui ne sont pas tout à fait les mêmes
- Pas d'encombrement autour du même document (d'habitude, on se retrouve à 20 autour de la même carte)
- Pas de stress car on sait que ce n'est pas pour des points
- On a pu se déplacer et aller vers d'autres cartes au moment où c'était le plus nécessaire
- C'est plus gai d'inventer des questions que d'être obligé d'étudier
- Le va-et-vient d'une carte à l'autre permet de savoir mieux
- On a pu s'approcher tout près (avant la M montrait au tableau et on restait à son banc)
- Il y avait de la place, de l'espace dans la classe
- Le prof n'était pas tout le temps derrière nous pour nous houspiller
- On a dû reformuler les consignes
- Il n'y a pas eu de « chut », de « silence ! », de « plus de bavardages ! »
- Ce n'était pas la foire
- Vous étiez « sévère mais cool à la fois »
- Ce qu'on a appris, c'était important
- Sans être obligé d'étudier
- Les consignes et les contraintes étaient claires pour tout le monde
- On pouvait se tromper sans passer pour bête (pas de jugement)
- Travailler avec des grands, c'est bien : ceux-ci peuvent expliquer
- C'est pas des feuilles et du rendement
- A la fin on en avait un peu marre mais c'était la récré et après ça allait mieux parce qu'on s'est oxygéné

• On n'a jamais fait les sots quand vous vous êtes absenté
- Pourquoi ?
- Parce qu'on était intéressé.
- Nous on n'avait même pas remarqué que vous n'étiez plus là.
- On n'a pas eu le temps de faire les gugusses.
- Ça Monsieur, C'est la différence entre sévérité et confiance.

...

- Finalement on est assez autonomes !
- C'est quoi ça ?
- C'est savoir se débrouiller tout seul !

Réflexions

1. Dispositif (très) léger... apprentissage dense sur deux champs : la connaissance géographique et la connaissance de son fonctionnement personnel (métacognition).
2. Faire réfléchir sur les concepts étudiés me paraît être une aide importante à la prise de recul, puis à la conceptualisation.
3. Après avoir fait reformuler, j'ai pris note de chacune des observations des Es., sans exception. Cela a sans doute généré beaucoup d'attention et de sérieux dans les analyses des enfants. Cette double attitude (prendre note et faire reformuler) a fait émerger, a fait conscientiser des aspects facilitateurs habituellement inconscients.
4. Faire entrer les enfants dans des cartes de géographie me paraît plus efficace par le biais de questionnements de pairs plutôt que par des questions d'adultes. A la lumière des recherches de Philippe Meirieu, j'affirme qu'il faut inverser la didactique consistant à faire lire des documents et ensuite faire répondre à des questions préparées par le maître, en la remplaçant par une didactique où l'on va découvrir (dans des tâches différentes) une quantité de référents diversifiés ... et ainsi provoquer des questionnements. L'école, dit-il, passe trop de temps à donner des réponses à des questions que les enfants ne se posent pas. Toutefois, cette mise en questionnements n'est pas nécessairement naturelle. Elle n'est possible que dans un climat où il conviendra de stimuler ce que nous pourrions appeler l'appétit culturel, c'est-à-dire la capacité à construire des besoins de savoirs.
5. L'activité métacognitive, en permettant aux Es de conscientiser les facilitateurs à l'apprentissage, est une aide précieuse en termes d'analyse sur leur façon de fonctionner et peut-être une clé d'avenir pour la suite de leur parcours scolaire : en ayant identifié quels sont leurs facilitateurs à l'apprentissage, ils peuvent (s'ils le désirent) les provoquer, les faire apparaître ... pour être plus efficaces.

En soi, c'est une forme d'émancipation.

Léonard Guillaume

Signes et graphisme

(Adaptation d'une démarche de Michel Liégeois) à l'école maternelle.

Matériel
Journaux pour protéger les tables, pots en verre, pinceaux, encre noire, une dizaine de feuilles de format A5 par personne, papier kraft, bandelettes A3, marqueurs, un sac poubelle pour les journaux usagés, plusieurs rouleaux de papier collant, paires de ciseaux.

Dispositif
Sous-groupes de 4
Musique de fond, activité réalisée en silence.

Consignes
Lors de cette activité les enfants sont déjà familiarisés à la technique de l'encre.

A. Croquer différentes position - Pinceau et encre noire.
1° En silence, **chacun** à son tour va prendre une position. Les autres membres du groupe vont en faire une esquisse. Il s'agit de croquer par quelques traits la position.
Exemples : de face (bras levés, jambes écartées) ; de biais (une jambe avancée) ; une jambe en l'air…etc.

2° Même processus mais la position est réalisée **par deux** personnes.
Exemple : une personne est à l'avant, les bras tendus et les jambes écartées – l'autre est à l'arrière, les jambes écartées et les bras en danseuses.

On débarrasse les tables et on jette les journaux !

3° Chacun va afficher ses oeuvres
Invitation à regarder les productions de chacun.
La calligraphie humaine apparaît.

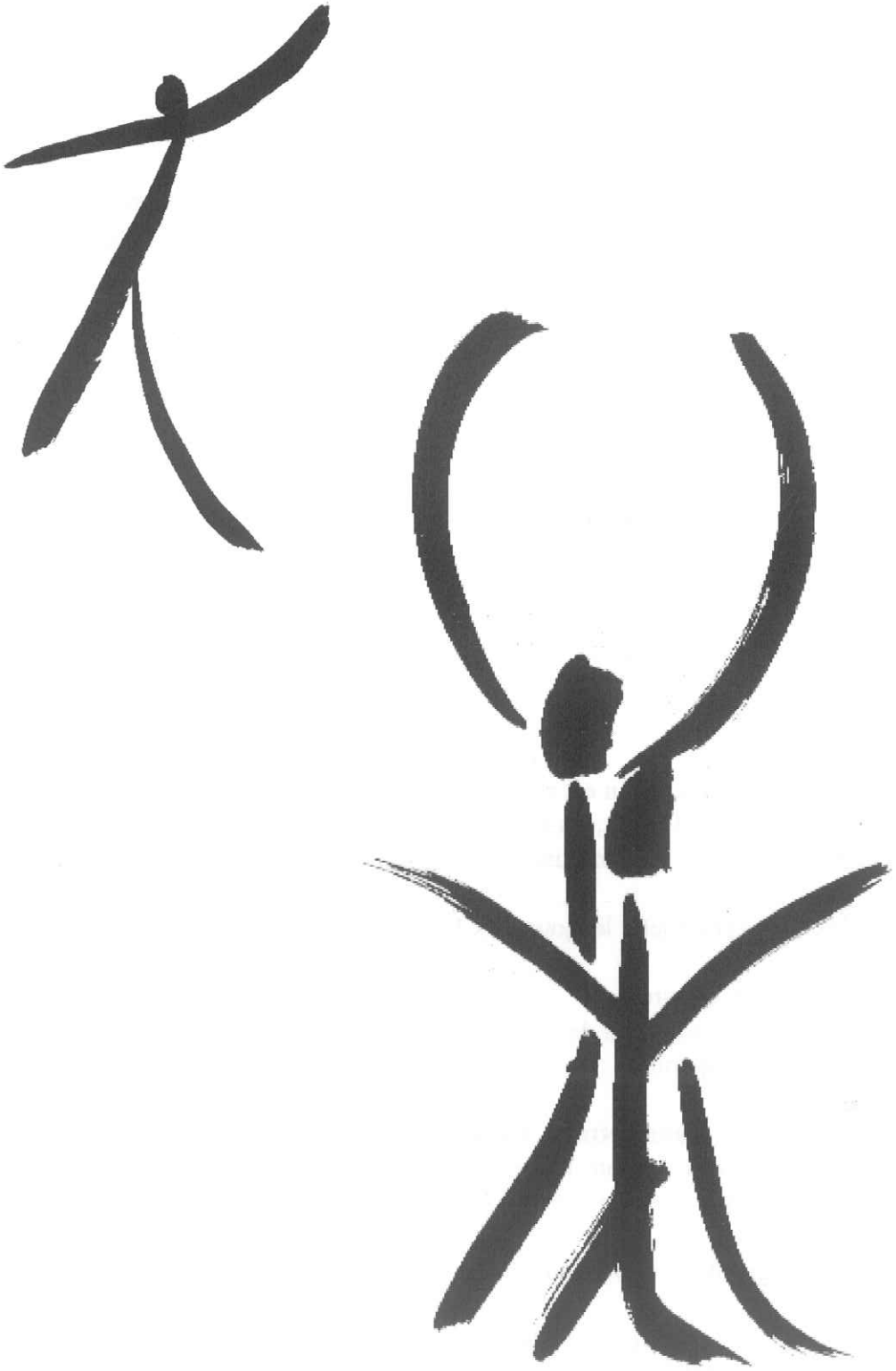
B. Répertoire de signes – Bandelette et 1 marqueur.
1° Reproduisez 4 ou 5 signes qui vous plaisent dans les croquis. Vous pouvez en créer d'autres et vous pouvez manipuler la bandelette dans plusieurs sens.

2° Les participants alignent sur une grande bande de papier kraft disposée sur le sol les bandelettes.
On voit ainsi apparaître les différentes calligraphies.
Dans un souci esthétique et d'harmonisation on peut utiliser une seule couleur.

C. Analyse réflexive

On permet de faire naître de façon spontanée la calligraphie.
Juste en utilisant le corps et les signes des autres on met en valeur les productions de chacun.
Le principe même de s'enrichir des idées des autres est un des fondements que l'on retrouve dans la classe.

Isabelle Capelleman



En avant la musique

Récit d'expérience

Professeurs de musique, c'est à vous...

Oui, comme les autres professeurs, les instituteurs,les infirmières, oui, les professeurs de musique ont des journées de formation.
En mars 2004, j'ai été appelé à Remouchamp (Aywaille) pour y rencontrer des professeurs venus de toutes les académies de musique de Wallonie.
Plusieurs ateliers simultanés rassemblaient une centaine de participants.

Lire la musique

C'est le titre de l'atelier qui a attiré 28 musiciens – enseignants.
D'emblée, j'ai annoncé que je ne ferais pas de discours mais que je pousserais à la recherche personnelle, puis en groupe, et que l'on réfléchirait ensuite sur la démarche.

Consigne n°1:

> Veuillez écrire pour vous, silencieusement, sur une feuille ce que c'est que "lire la musique".

Consigne n°2:

> Formation de groupes de quatre où chacun, à tour de rôle, lit ce qu'il a écrit aux trois autres.

Consigne n°3:

> Un rapporteur par quatuor rédige une réponse du groupe à la question "qu'est-ce que lire la musique?"

- J'annonce que chacun va maintenant découvrir une définition générale de la lecture. "Qu'est-ce que lire?"

Chaque participant reçoit une feuille codée – comme la musique est un code – à décrypter seul puis en groupe. (voir annexe + réponses).
Je veille à ce que chacun prenne bien son temps.

Transfert au domaine musical

Sur une affiche, en écrivant grand, avec de gros marqueurs, chaque groupe est invité à écrire "Lire la musique, c'est ....

Affichage. Lecture.

Voici les six définitions affichées:

- "Lire en musique, c'est créer du sens à partir de ce que l'on est et de ce que le compositeur nous donne comme sens, images, sens, émotions."

- "C'est décoder des signes, donner une interprétation découlant de notre culture, de ce qu'on est et de ce que le compositeur nous donne comme éléments."

- "Parvenir, grâce à une connaissance du code à développer une partition, se l'approprier en vue de l'interpréter et ainsi permettre à l'auditeur d'y puiser à son tour du sens."

- "Lire en musique, c'est créer du sens à partir de ce qu'on est et de ce que le compositeur nous donne comme notes et signes."

- "Lire la musique, c'est dérouler dans le temps une matière sonore donnée par un code graphique."

- "Lire, c'est découvrir et interpréter avec nos émotions un langage que le compositeur nous donne."

Lecture – Discussion

Illustration

Chacun reçoit une partition particulière, une chanson enfantine : "Un moustique..." (Annexe)

Essais – Chant d'ensemble

Réflexions

- Chaque langage a son code: musique, mathématiques, idiome.

- Le lecteur décrypte - en musique comme ailleurs – en formulant des hypothèses très nombreuses, aidé par le sens, la connaissance du code (déchiffrement), les groupes fréquents connus par cœur (globalisation) et le contexte.

- Le rôle du professeur est de mêler ces quatre paramètres de la lecture en initiant peu à peu au code.

Charles Pepinster

Lire,

Lire, c'est créer du sens à

partir de ce qu'on est et

de ce que l'auteur nous

donne comme mots et idées

Annexe

UN MOUSTIQUE

Un moustique qui me pique
Sur les pieds et sur le bout du nez

												sur		
												le		
										pieds	et		bout	
									les				du	
Un	mous	ti		qui	me	pi		sur						nez
			que				que							

Paroles inventées par Vincent Van Sull
Sur une chanson populaire « Mon grand-père »
dont voici le texte original :

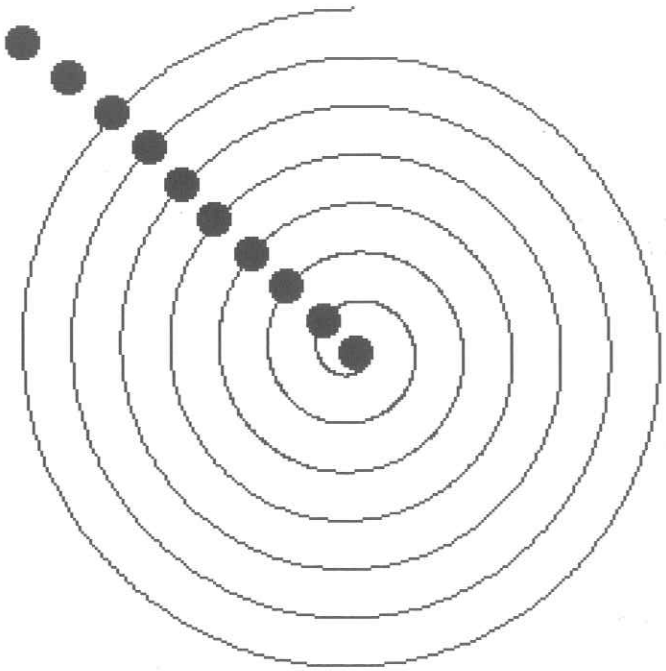
Mon grand-père, ma grand-mère
Mon cousin et vire le moulin

Differencier ? individualiser ?

Qu'entend-on par différenciation et individualisation des apprentissages ? Exemple avec les tables de multiplication.

Pour moi, la différenciation des apprentissages, c'est multiplier les angles d'attaque d'un même noyau conceptuel, c'est "mettre en cent visages" (Montaigne XVIe siècle) POUR TOUS. C'est varier, faire chercher une même notion de différentes manières. C'est amplifier l'apprentissage conçu comme une spirale faite de défis socio-cognitifs complexes mais accessibles pour tous.

Selon Piaget



Une notion est explorée (apprise), une première fois d'une première manière pour tous (défi socio-cognitif) et aussitôt, pour tous à nouveau, surgissent une seconde, une troisième énigme à répondre en auto-socio-construction. Ici, 10 façons d'apprendre le même concept.

Exemple : 6x9 sur papier quadrillé, tous les rectangles possibles.
Seul, en groupe :

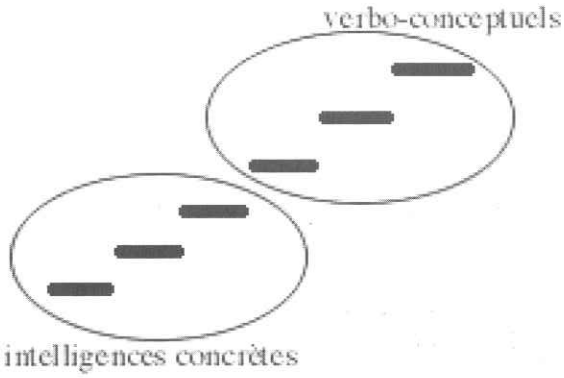
- avec des allumettes
- en arbres
- avec des cartons à bière, au sol à la craie
- toutes les manières de faire 2 rectangles à partir d'un rectangle 6x9 (distributivité)
- compensation croisée : ...
  6x9
  3x18

1,5x36
0,75x72
75%de 72 (8x9)
donc 6 c'est 75% de 8 …

Valeurs :
- créativité
- solidarité
- droit à l'erreur
- sans concurrence
- sans bulletins
- tous capables !
- tous ensemble on apprend tout

Individualiser, c'est donner à chacun des recherches différentes en difficulté, après dépistage. C'est opérer par niveaux de performance : du plus facile au plus difficile. La progression est le pivot de l'individualisation.

Selon Guilford



On utilise
- les taxonomies : reproduire, reconnaître, achever d'initiative, imiter, inventer (en groupes de niveaux ou individuellement)
- les fichiers progressifs avec tableaux d'avancement, contrats, récompenses… (individuellement)
- monitorat : 1 enfant fort, 1 enfant faible.
- Préceptorat : maître / élève : chacun à son rythme.

Valeurs :
- Chacun pour soi
- Faire ce qui est donné
- Perfection en vue
- Interros
- Concurrence
- Certains sont capables, d'autres moins

Charles Pepinster

Ce point de vue est largement développé dans l'ouvrage « Hétérogénéité – Apprentissage – Différenciation. La rage de faire apprendre »
Léonard Guillaume et Jean-François Manil 2005

Le magistral autrement

Récit d'expérience

Démarche pour l'appropriation active du message d'un conférencier dans une assemblée restreinte.

Le cadre.

Sur la porte d'entrée, une affiche :
« Evaluer en Education Nouvelle »
Une belle affiche en couleur où une naïade scrute l'horizon à la longue vue, juchée sur une pile de bouquins.
« Avec la participation de Charles Pepinster »
C'est écrit jaune sur bleu. Cela se passe à Toulouse.
Il est l'heure d'entrer dans la salle qui peut contenir une trentaine de personnes. Allons-y. J'y vais.
Une estrade, une table, une carafe d'eau.
Vaste programme : validité de la note, des questions, des traitements statistiques, des examens externes et internes – sans oublier les solutions alternatives et le regard sur les valeurs.

Attentes.

Habituellement le conférencier parle pendant une heure ou davantage. Le public écoute, parfois prend des notes.Il applaudit.
Vient alors le moment des questions où certains glissent des opinions, des compléments d'information, des contestations.
L'orateur reprend la parole puis conclut. Les gens se dispersent en échangeant des impressions sur l'exposé magistral.

Réflexions.

Qu'en reste-t-il ?
N'y a-t-il pas mieux à faire pour assurer un véritable apprentissage (changement de comportement à propos de...) ?
Comment donc sortir le public d'une certaine passivité ? Comment soutenir une attention souvent labile, éviter la fatigue, l'ennui ?
Comment, permettre la divergence, la réflexion, l'émancipation des esprits ?
Certes, le public est habituellement invité à intervenir à la fin de l'exposé magistral. Mais alors, seuls quelques audacieux répondent à ce signal... parfois pour soulager l'orateur qui craint un blanc - un ange qui passe - entre applaudissements et temps des questions, réactions.

Quel dispositif pourrait être mis en place pour passer d'une réception relativement passive à une appropriation résolument active du message de l'orateur invité, à une position citoyenne eu égard au contenu ?

Proposition.

En accord avec les organisateurs de la soirée, j'ai préalablement placé sur les chaises un feuillet « Conférence – mode d'emploi ». Le voici en annexe.

Déroulement : CONCENTRATION, CONCERTATION, INTERPELLATION.

On distribue les textes sur l'évaluation (conférence rédigée) aux participants assis dans la salle : un texte A, un B, un C, un A, un B etc. à raison d'un seul texte par personne. Des trios hétérogènes sont ainsi formés par proximité.

- CONCENTRATION : consigne : « Lisez en silence pour informer ensuite votre voisin. Sur un feuillet, veuillez noter les mots-clefs de votre choix. Préparez leur organisation en les reliant suivant votre logique. Vous disposez de 15 minutes pour cette réflexion personnelle discrète ».

- CONCERTATION : A tour de rôle, chacun expose aux deux autres membres du groupe le contenu de l'information reçue, sans être interrompu. Discussion. Durée 20 minutes.

- INTERPELLATION : Sur un feuillet, à remettre au conférencier qui en fera usage, chaque trio écrit ses réactions : questions, illustrations, contestations, informations complémentaires…Durée prévue : 20 minutes.

Animation.

Le conférencier exploite les feuillets pour faire interagir les participants et donner parfois son propre point de vue en bref exposé magistral.

Variations

Lors de la conduite l'animateur peut varier la procédure :
- Au lieu de trios, former des groupes de 4 avec des textes A, B, C et D
- Dans les quatuors, donner les textes A et B à deux personnes et B et C aux deux autres.
- Dans les trios, donner le texte A à tous et les textes B, C, D répartis.
- Les mots-clefs peuvent être portés au tableau à raison de quelques mots par groupe.
- Regrouper 2 trios et demander un schéma en étoile à afficher.
- Si on a 6 textes - sources, former un trio A, B, C, et un autre D,E,F puis les réunir pour écrire une phrase de 12 à 15 mots en grand au tableau.
- Un texte peut-être divergent pour provoquer un débat. Cette contrainte de 15 mots stimule la création, l'esprit de synthèse.

Charles Pepinster

J'ai essayé, ça marche...

L'analyse réflexive qui a suivi la séance à Toulouse (comme à Tunis d'ailleurs où il y avait 100 personnes) apporte ceci :

- Le choix des textes est déterminant, c'est en fait le contenu du message du conférencier qui est important : émancipateur ou non.
- Quand cela est possible, on distribue les textes la veille pour une première lecture puis on les reprend. Les gens se plaisent à dire que la nuit porte vraiment conseil (j'ai essayé à Toulouse).
- Oui, l'appropriation active des contenus écrits, médités, discutés est dite supérieure à l'écoute même attentive quelles que soient les qualités oratoires du conférencier.
- Les qualités d'expertise de l'orateur ont tout le loisir de se manifester dans la phase finale où celui-ci peut se montrer transmetteur. Il peut y avoir ici une place, répétons-le pour une courte séquence magistrale.
- La qualité de la phase finale (orateur – public) est améliorée ; les gens s'étonnent des réactions élaborées en groupes et de la pertinence des avis échangés en assemblée générale.
- Tout porte à croire qu'une appropriation active d'un message sera un véritable acte d'émancipation, acte d'Education Nouvelle, à condition que les textes de départ soient cohérents, que tous les avis soient écoutés, entendus, confrontés sans jugement, que l'accent soit mis sur les valeurs.

Ch P

Conférence - mode d'emploi.

Feuillet remis au public en début de séance (lorsque l'assistance n'est pas trop nombreuse) : réunion de parents, réflexion avec des jeunes, animation d'un stage…

Le magistral autrement.

Etapes d'une démarche d'appropriation d'un exposé magistral.

Cher public,

Aujourd'hui, le conférencier sera animateur et orateur.
Une appropriation effective du message prévu vous sera proposée, tantôt par un apprentissage personnel, discret, concentré… tantôt par des échanges à l'intérieur de trios A, B, C.
Précision : le conférencier ne va pas vous parler pendant une heure.
Le contenu de la conférence est rédigé en trois textes A B C. sur des feuilles séparées.
Chaque personne ne reçoit qu'un seul texte mais sera amenée à s'intéresser fortement au contenu des deux autres.
On formera des trios A, B, C, pour partager l'information et produire des écrits destinés à l'orateur : questions et réactions…
La séance se terminera par un échange entre le conférencier et l'assemblée ou au sein même du public.

Bonne participation !

Ch P

P.S. : Cette démarche pourrait constituer une alternative heureuse à l'intention des professeurs habitués à distribuer des feuilles de cours à étudier chez soi pour préparer une interro.
On voit de suite la différence de philosophie entre ce magistral autrement… et le magistral habituellement…

PRESENTATION DU G.B.E.N.

Historique

Le Groupe Belge d'Education Nouvelle (G.B.E.N.) est né en 1985 de la rencontre entre un cercle d'amis, tous enseignants en recherche, et le Groupe Français d'Education Nouvelle (G.F.E.N.).
La charte du G.F.E.N. nous a séduits. Nous avons noué des contacts avec ce mouvement, né après 1918 dans le but de changer l'éducation pour "éviter la guerre" (H.Wallon, Piaget, ...) Ensuite nous avons fréquenté leurs stages puis... fondé notre groupe. Nous l'avons inscrit dans l'Intermouvement Pédagogique composé :

- d' EDUCATION POPULAIRE (Freinet)
- des CEMEA (Centres d'Education aux Méthodes Actives)
- de la C.G.E. (Confédération Générale des Enseignants)
- du GRAPPA (Groupe de Recherche Action Pour une Pédagogie Active)

Pendant une quinzaine d'années, nous avons conduit des dizaines de stages d'Education Nouvelle pour enseignants et publié un premier recueil de "Pratiques d'Education Nouvelle" en 1995.
Il nous a semblé, aujourd'hui, opportun de préciser les ORIENTATIONS du G.B.E.N. écrites antérieurement.

Orientations et pratiques

Comme les groupes français, suisse, italien, russe (et bientôt luxembourgeois), le G.B.E.N. vise une transformation de la société à travers diverses institutions dont l'école.
Afin de préparer une société plus juste, plus humaine, plus créative, moins mercantile et concurrente, plus solidaire et non-violente, nous agissons sur le système éducatif pour, dès la maternelle :

- remplacer la transmission - soumission des savoirs tout faits par la construction - émancipation des connaissances toujours à remettre en question,
- quitter l'acquisition des compétences individualisées en faveur de la recherche en groupe renforcée par une recherche individuelle préalable (auto – socio – construction des savoirs),
- proposer des situations défis sous forme d'énigmes complexes (mais accessibles) à partir de consignes – actions. Ceci afin de rendre plus savoureux les apprentissages réputés rébarbatifs, tournant ainsi le dos aux fichiers individualisés avec contrats, aux idées vides de sens faisant suite aux leçons ex cathedra,
- faire monter tous les apprenants aux généralisations par l'invention de règles en laboratoire de grammaire, mathématique..., vérifiées ensuite dans les livres lors d'une analyse réflexive sur la démarche,
- collaborer avec les parents dans des réunions actives où chacun est mis en recherche créative

afin de comprendre, dans l'action, ce qu'est l'apprentissage avec droit à l'erreur sans jugement,
- dialoguer, coopérer avec les pouvoirs de tutelle pour que ceux-ci soutiennent les réalisations d'Education Nouvelle,
- développer l'immense capacité de tous les humains (100 milliards de neurones) en suscitant leur désir d'apprendre donc en combattant l'idée fataliste "je ne suis pas capable" grâce aux groupes de solidarité et au dialogue personnalisé. Faire vivre l'idée: "Tous capables", grâce à des attentes positives développant l'estime de soi,
- éradiquer la compétition dans des projets à caractère social, les défis socio – cognitifs portant sur les noyaux-clés du programme et des moments d'expression artistique et corporelle,
- débarrasser l'acte d'apprendre des formes extérieures d'excitation telles que les points, les bulletins, les grades, les classements, les prix du mérite (...) et ainsi donner une alternative pour la jeunesse à l'esprit de lucre voire de marchandisation généralisée,
- transférer une partie du pouvoir des adultes vers le conseil coopératif des élèves qui peuvent exprimer aussi ce qu'ils voudraient apprendre,
- comprendre que les comportements (la discipline) se construisent aussi dans le tâtonnement expérimental donc avec le droit à l'erreur. Dès lors, remplacer le système punitions – récompenses par le dialogue personnalisé ou généralisé lors du conseil coopératif.

Fonctionnement

En 1985, Albert Jacquard (polytechnicien, généticien, écrivain, philosophe) est venu participer à la fondation du G.B.E.N..
Depuis lors, des milliers de personnes issues de l'école, des services psycho – médico – sociaux, des associations de parents, ont cherché et découvert avec nous des situations concrètes d'Education Nouvelle à faire vivre dans l'école (formation du personnel de tous niveaux et réseaux). Chaque mois, notre coordination (association de fait, sans hiérarchie de statut, mais où chacun peut proposer et impulser une action) se réunit lors des "Mercredis d'Education Nouvelle". Là, nous inventons et expérimentons (c'est très gai) des démarches de construction de savoirs pour la réussite de tous. Là aussi, nous entendons les réalisations d'Education Nouvelle portées par nos membres telles que :

- le remplacement des examens notés (non légalement prévus d'ailleurs) par un chef-d'œuvre pédagogique,
- l'écriture de livres didactiques : *Exposés interactifs. Pourquoi ? Comment ?* — Editions Labor 2001 — L. Guillaume, *Pratiques d'Education Nouvelle n°1(1995), n°2 (2002)* — ouvrages collectifs du GBEN, *Hétérogénéité, apprentissage, différenciation. La rage de faire apprendre* (2005) L. Guillaume, J.F. Manil.
- la publication de nombreux articles dans des revues belges (Echec à l'Echec, Traces, quotidiens, Arc-en-ciel, L'école des années 2000...) ou dans "Dialogue" du GFEN,
- la mise en réseau d'enseignants du primaire et du secondaire dans leurs difficiles actions d'Education Nouvelle au sein d'institutions majoritairement traditionnelles et sélectives.
- l'insertion dans des groupements politiques ainsi que des actions ponctuelles auprès des Ministres de l'Education,
- l'organisation de stages en Belgique et à l'étranger (Luxembourg, France, El Salvador, Nicaragua, Panama, Mexique, Tunisie, Suisse, Bolivie, Bulgarie, Russie, Rwanda),
- l'ouverture en 1992 d'une école officielle (implantation communale) d'Education Nouvelle de niveau fondamental,
- la mise en route de classes en Education Nouvelle dans des écoles maternelles, primaires, secondaires ainsi que des partenariats efficaces avec des Ecoles Normales.

- L'animation de réunions à caractère pédagogique dans diverses associations.
- l'animation d'ateliers dans des forums organisés par les collectifs Alpha, Lire-écrire

Nous nous réunissons dans un local communal à Buzet (Floreffe) et sommes tous bénévoles pour assurer une administration réduite.

Le G.B.E.N. reçoit souvent des intervenants extérieurs riches d'expériences en arts, écritures, philosophie, pratiques d'apprentissage,...

Toute personne désireuse de participer à nos réunions de recherche ou à nos stages peut prendre langue avec nous. Consulter à ce propos les coordonnées reprises en fin d'ouvrage.

Pour participer... il suffit de participer !
Ainsi tout qui veut se joindre à nous pour nous apporter son esprit émancipé s'adresse à l'une des personnes de la liste.

Si en outre vous souhaitez une animation dans votre école, votre quartier, votre association,... faites-nous signe de la même façon !

ONT CONTRIBUE A CETTE PLAQUETTE N°3

Anne Bockstael

Charles Pepinster,

Charlène Gandriaux

Dominique Godet

Isabelle Capelleman

Jean-François Manil,

Léonard Guillaume,

Marie-Jeanne Fichot,

Michel Simonis,

Sandra Petrovitch

Valère Toussaint

Cette plaquette se trouve dorénavant en pdf sur le site du GBEN.

ONT CONTRIBUÉ A CETTE PLAQUETTE N°3

Anne Boulstaci

Cécile Dépinoise

Charlène Cimelaux

Dominique Cadet

Isabelle Chapellemon

Jean François Vitanil

Lemaud Guillaume,

Marie-Jeanne Fidor,

Michel Simonin,

Sandra Petrovitch

Valérie Lopez-Jaint

Cette plaquette se trouve dorénavant en pdf sur

Education et économie

C'est la finalité de l'éducation qui est aujourd'hui en question. A qui les enseignants doivent ils rendre des comptes ? Certainement pas aux chefs d'entreprise qui ont besoin d'une main-d'œuvre efficace et docile, certainement pas aux autorités civiles ou militaires qui rêvent de citoyens disciplinés et facilement satisfaits. Même pas aux parents, qui sont trop enclins à vouloir concrétiser les rêves qu'ils ont faits pour leurs enfants.

Ils ne doivent de comptes qu'aux jeunes eux-mêmes : les ont-ils aidés à définir leur autonomie et à lui donner un contenu ? Insistons, les familles ne doivent entrer que timidement à l'école ; les autorités civiles qu'avec réserve, et les militaires et les entreprises pas du tout.

L'école intègre beaucoup trop les concepts qui ont cours dans le système productif. Il se peut que dans une usine ou un commerce il soit judicieux d'utiliser au mieux les individus, malgré tout ce que cette lutte permanente entraîne comme destruction des personnes. Mais l'école n'a ni les mêmes contraintes, ni les mêmes objectifs. A l'école le concept de rentabilité n'a aucun sens. Il faut forger des concepts spécifiques pour le système éducatif. Celui de hiérarchie en valeur doit y disparaître au profit de celui de différence.

C'est là un point essentiel qui, entraîne de proche en proche une véritable révolution du fonctionnement de l'école. Les notions de tri, d'élimination, de concours ne devraient plus avoir de sens. Il faut remplacer la compétition (qui consiste à se comparer à l'autre avec le désir de le dépasser) par l'émulation (se comparer à l'autre avec le désir de s'améliorer soi-même). Certes un tel fonctionnement n'est guère cohérent avec ce qui se passe dans la société ; mais le rôle de l'école n'est-il pas de transformer la société, non de l'aider à persévérer dans ses erreurs.

Albert Jacquard
Juin 2003

Lettre adressée aux participants du LIEN (Lien International d'Education Nouvelle)
à Malonne – été 2003

Editeur responsable
Léonard Guillaume
rue sur le Tienne 10
5537 Denée
BELGIQUE