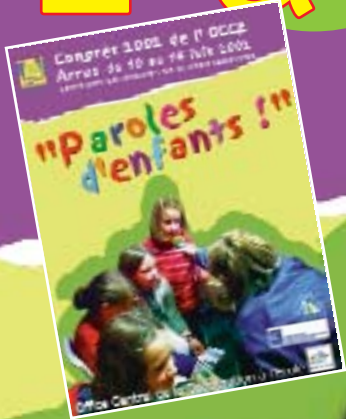


Animation

N° 169/170 Juillet/Octobre 2002 - Prix : 25 F - 3,8 €

E d u c a t i o n



DOSSIER

Paroles d'enfants

La parole comme vecteur d'expression, de médiation-socialisation et d'apprentissage

4 Questions à...

Jacques Pain

professeur de Sciences de l'éducation
à l'Université Paris X, Nanterre.
«L'école en relais»

p 4

Reportages

«Couleurs culture» à Perpignan
Harmoniser le savoir et le
sensible

p 73

Analyse

Entretien avec
François Dubet
au sujet de son dernier ouvrage
«Le déclin de l'institution»

p 8

S o m m a i r e



DOSSIER
Paroles d'enfants
La parole comme vecteur
d'expression,
de médiation-socialisation
et d'apprentissage

Sommaire détaillé
en page
13

Editorial 3

Eduquer à la démocratie
Un enjeu pour l'école du XXIème siècle

Jean-François Vincent
Président de l'OCCE

4 questions à... 4

Jacques Pain
professeur de Sciences de l'éducation
à l'Université Paris X, Nanterre.
Responsable du secteur de recherches
"Crise : école, terrains sensibles".

Propos recueillis par Yves Potel

Pertinence 6

Les dangers du recours abusif
au questionnement

André de Peretti

Analyse 8

«Le déclin de l'institution»

Propos de François Dubet
recueillis par Yves Potel

Échos des groupes 10

Vidéo scolaire
16^{ème} édition du Festival Vidéo Scolaire
Droits de l'enfant
"La convention s'affiche"

Agenda OCCE 11

Les grands rendez-vous
de l'OCCE pour 2002-2003

Bloc-Notes 11

«Un cahier, un crayon»
pour les enfants d'Afghanistan

Colloque Crap-Cahiers Pédagogiques
les 24 et 25 octobre 2002

Apprendre et vivre
la démocratie à l'école

Internet 12

L'Histoire à l'école élémentaire

www.occe.net

Actualité du site fédéral

Josef Ulla

Reportages 73

"Couleurs culture" à Perpignan
Harmoniser le savoir et le sensible

Marie-France Rachédi

Un monde bizarre

Nicole Civil-Ayats

1^{ère} Rencontre départementale de délégués à Perpignan

Paroles de délégués au Palais des Rois

Robert Touati

Agathe et la coopé 78

La fête de l'école
de AàZ

Livres pédagogiques 79

"Voyage en proverbes"

Myriam Viallefont-Haas

"Vous avez dit "littérature" ?"

Christian Poslaniec

"Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois"

François Durpaire

Livres jeunesse 80

La bande dessinée pour la jeunesse

Christine Houyel

Images & Pages 82

Images

Etre et Avoir

un film de Nicolas Philibert

Pages

Les Trois loups

Alain Fievez



Animation & Education

Animation & éducation 101 bis, rue de Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30 Fax 01 45 27 49 83 - Email : federation@occe.net - Site Internet : www.occe.net - Revue de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, Association reconnue d'utilité publique. Président Jean-François Vincent - Directeur de la Publication Jean-François Vincent - Rédactrice en Chef Marie-France Rachédi - Rédacteur/Premier Rédacteur Graphiste Robert Touati -

Secrétaire de Rédaction Marie-Lorraine Astruc - Comité de parrainage Raymond Toraille, Roger Kerinec (t), Jacques Pommateau, René Teulade, Albert Guillien (t) Comité Editorial Marie-Laure Bourguignon, Jean-Claude Brault, Jean-Jacques Bruni, Gérard Gentil, Cécile Grasset, Robert Harté, Christian Loringuer, Philippe Meirieu, Yves Potel, Philippe Saint-Germain, Dominique Sénore, Josef Ulla Responsable du service des abonnements Nicole Pinboun : Tél. 01 44 14 93 35 - Maquette Robert Touati - Impression SIEP ZA Les Marchais - 77590 Bois-Le-Roi - Service Publicité Tél. 01 44 14 93 44, tarifs préférentiels pour les associations fédérées à l'OCCE ou membres du CCOMCEN - Dépôt légal à la date parution n° de CPPAP : 57780. Ce numéro a été tiré à 50 000 exemplaires. ISSN 0395-0840. Couverture : Robert Touati.

FEDERATION NATIONALE



OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES

Eduquer à la démocratie

Un enjeu pour l'école du XXIème siècle

"S'interroger sur l'oral, c'est aussitôt s'interroger sur les raisons que l'on a de s'exprimer ou de débattre... L'une des raisons des insuffisances du système éducatif dans le domaine de l'oral, c'est sans doute le profond scepticisme des élèves quant à la nécessité même de communiquer."

C'est à partir de ce constat réalisé par l'Inspection Générale de l'Education Nationale et publié dans un rapport de septembre 1999 que s'est articulée la réflexion du congrès pédagogique de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole qui s'est tenu à Arras les 10 et 11 juin.

Au travers de conférences, de témoignages, de débats, près de trois cents militants ont pu questionner le "sens" de la communication à l'école, le statut de l'apprenant, s'interroger sur l'éducation au parler vrai, à l'échange, à la confrontation des idées.

Ce congrès nous a ainsi permis de mettre en évidence que l'accès à la maîtrise de l'oral dépasse très largement la question du "bien parler" et la seule sphère cognitive.

L'accès à l'oral suppose connaissance et maîtrise de soi, découverte, compréhension de l'autre et volonté d'échanger, pouvoir de décision et d'action, structures de médiation et dispositifs d'expression démocratique.

Pour poursuivre cette réflexion, nous avons pris l'engagement d'identifier et d'analyser, durant les deux années qui nous séparent de l'Université de Montpellier, en 2004, les expériences novatrices, les pratiques, les gestes professionnels qui permettent le développement d'une réelle parole de l'enfant, d'une réelle expression, d'une réelle éducation au débat, au respect, à la solidarité.

Face au séisme politique vécu en avril, il nous a paru indispensable de réaffirmer notre volonté d'agir pour l'élaboration d'un nouveau projet pour l'école du XXIème siècle : l'éducation à la démocratie.

Un projet ambitieux nécessitant de s'engager dans une modification du statut de l'apprenant, une modification des pratiques pédagogiques et des programmes.

Un projet ambitieux à la hauteur des enjeux qui pèsent sur notre société et dont la mise en œuvre dans d'autres pays tend à prouver la faisabilité.

En recevant une délégation du Conseil de la Coopération du Québec, lors de l'Assemblée Générale qui a suivi le Congrès, nous avons pu constater, en effet, avec une réelle admiration, l'engagement tout à fait exceptionnel du Ministère de l'Education nationale québécois et des enseignants du premier et du second degré dans le domaine de l'éducation à la coopération et de l'éducation active à la démocratie.

Les bases d'un partenariat entre l'OCCE et le Conseil de la Coopération du Québec ont été établies. Nul doute que ces contacts nous permettront rapidement de donner encore plus de force et de crédibilité à nos convictions militantes.

*Jean-François Vincent
Président de l'OCCE*

Jacques Pain

*professeur de Sciences de l'éducation
à l'Université Paris X, Nanterre.
Responsable du secteur de recherches
"Crise : école, terrains sensibles".*

L'école en relais

En 2002 - 2003, cent nouvelles classes relais seront créées, certaines dès la rentrée 2002. "L'objectif est de doubler l'offre d'accueil en deux ans" annonçait, en mai, Xavier Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire¹. Objectif visé par le ministre : lutter contre la violence. Ne courre-t-on pas le risque de voir ces classes réduites à des parkings policiers ? Quels objectifs et quelles pédagogies pour ces classes ? Réponses de Jacques Pain, auteur, avec Marie-Anne Hugon de "Les classes relais : l'école interpellée"²

Animation & Education : Les classes relais, beaucoup en parlent, peu les connaissent : en quoi consistent ces classes et quel public accueillent-elles ?

Jacques Pain : Les classes relais ont, pour quelques unes, plus de dix ans d'âge mais elles se sont multipliées ces cinq dernières années. Si les ministres tiennent leur promesse, nous aurons quelques cinq cent classes relais d'ici deux à trois ans. Une classe relais est une classe centrée sur huit à douze jeunes au comportement difficile, souvent, mais pas nécessairement, en difficulté scolaire, qui "relaie" les classes de collège, entre la 6e et la 4e, pour 3 semaines à 3 mois, parfois plus. Dans le meilleur des cas, elles sont encadrées par des enseignants volontaires, instituteurs et/ou éducateurs spécialisés, qui ont pensé ensemble des pédagogies de remédiation, de cadrage et une dimension éducative de groupe par la parole et la loi.

A&E : La multiplication de ces classes est présentée par le ministre comme moyen de lutter contre la violence scolaire : pensez-vous que ce soit vraiment l'objectif de ces classes ?

J.P. : La multiplication de ces classes peut ouvrir sur deux situations. Soit les collèges s'emparent de cette possibilité pour, avant tout, contrôler ou du moins fixer la violence et concentrent, dans ces classes, les noyaux durs. Alors, ils exposeront leurs enseignants, même volontaires, au pire ! Soit les collèges se forment et forment leurs enseignants à la pédagogie institutionnelle, au sens large, et ils réussissent à stabiliser, à l'école et dans l'école, les révoltés, les échoués, les grands absents, par une ouverture à l'écoute et au savoir.

A&E : Quels dangers peut entraîner cette multiplication si le seul but en est la lutte contre la violence ?

J.P. : Il est évident que si l'on s'en tient à un parking policier, les classes relais n'ont qu'un avenir limité : elles seront les antichambres des Centres de Placement Immédiat, voire des Centres Educatifs fermés. En fait, les gouvernements Jospin et Raffarin ont les mêmes obligations sécuritaires. Il

« Il est évident que si l'on s'en tient à un parking policier, les classes relais n'ont qu'un avenir limité : elles seront les antichambres des Centres de Placement Immédiat »

n'est pas évident que les classes relais échappent à ces visées étroites de nos gouvernants. En fait, ce sont les collèves qui vont mal : trop uniformisés, mal différenciés, rarement à la hauteur des multiples pédagogies de la réussite, réfractaires au travail en équipe. Et la société étant ce qu'elle est, les expériences positives sont exceptionnelles à l'école, une école de plus en plus discutable socialement. A notre avis, au moins un sur trois à un sur deux de ces "élèves relais" sont prêts à accrocher. Mais il faut aller les chercher où ils (en) sont. Les collèves ont tout à apprendre des meilleures classes relais.

A&E : Pour prévenir ces risques, quels autres dispositifs doivent accompagner la multiplication des classes relais (notamment au niveau des collèves) ?

J.P. : On le voit, ces classes sont des classes difficiles que l'on connaît bien dans les lieux sensibles. Elles ne sont pas dangereuses. Un vrai retour à la sécurité et au contrôle nécessaire. Mais, pour autant, il faut surveiller de très près le recrutement et les profils des élèves, coopérer avec les parents et les professeurs, soigner le retour à l'école et le "tutorer", avoir de véritables exigences, et de comportement, et de savoir. Il y a, depuis longtemps, des pédagogies pour cela, nous l'avons montré². Enfin, il faut traiter ces comportements, ces incivilités, ces refus de la relation, dès le primaire par une pédagogie de la classe, de la cour, de l'école et des parents, institutionnalisée par le respect et la parole. Et il faut poursuivre cette pédagogie au collège. L'école toute entière, aujourd'hui est en relais.

Propos recueillis par Yves Potel

1. "Les priorités pour réduire la fracture scolaire", 23 mai 2002 - Conférence de presse de Luc Ferry ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche - Xavier Darcos, ministre délégué à l'enseignement scolaire, et François Loos, ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche.

2. "Les classes relais : l'école interpellée", Jacques Pain, Marie-Anne Hugon, Paris, CRAP. CRDP Amiens, 2001.



Le sujet

Les classes relais visent à resocialiser et à re-scolariser des collèves sortis prématurément de l'institution scolaire. On en compte près de 250 aujourd'hui. Situées aux marges du système éducatif, elles sont des révélateurs des problèmes qui le traversent et, en même temps, des lieux où s'inventent et se réinventent des ébauches de " solutions ". On trouvera dans cet ouvrage de nombreuses pistes de travail (faire face à la violence, rapports entre école et justice, comment enseigner à ce type d'élèves...) : il s'adresse donc à tous les enseignants, et pas seulement à ceux qui ont choisi de travailler dans cette structure.

Les auteurs

Marie-Anne Hugon, maître de conférences à l'université Paris X-Nanterre, département de sciences de l'éducation. Prenant appui sur une analyse du traitement pédagogique et socio-institutionnel de l'échec scolaire, ses recherches sont centrées sur l'expérimentation d'une approche constructiviste et interactionniste des apprentissages. Co-auteur de nombreux ouvrages : Construire ses apprentissages au lycée, La commission Bourgeois, Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues...

Jacques Pain, professeur à l'université Paris X-Nanterre, département de sciences de l'éducation, responsable du secteur " Crise : école, terrains sensibles ". Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur la pédagogie et la psychothérapie institutionnelles ainsi que sur les problèmes de violence à l'école : La non-violence par la violence, Banlieues : les défis d'un collège citoyen, La pédagogie institutionnelle d'intervention, École : violence ou pédagogie.

Les dangers du recours abusif au questionnement



La parole de l'enfant ! elle peut être un objet d'émerveillement s'il s'agit des premiers essais d'un jeune enfant pour entrer en relation étroite avec ceux qui l'entourent et, en premier lieu, sa mère et son père. Elle peut être également attendue dans le cadre de l'apprentissage scolaire : trop souvent avec le souci qu'elle exprime ce que les enseignants et l'institution souhaitent faire répéter à l'élève plutôt qu'avec celui d'accueillir le point de vue subjectif, personnel, de ce jeune tempérament en formation. Et il y a bien un jeu d'équilibre entre des efforts pour imposer à l'enfant un jeu de thèmes tout faits, de locutions apprises par cœur, de citations qui lui tiendront lieu de "paroles" et le souci de permettre l'authenticité d'une expression de ce qu'il ressent et conçoit.

On retrouve, là, le caractère paradoxal de toute "éducation-enseignement" : cherche-t-on vraiment une liberté créatrice, en quête de mots et d'idées, et critique, propice au développement citoyen de la personne d'un jeune ? ou se préoccupe-t-on avec anxiété de le faire entrer en imitation de modes triviaux de pensées et de rapports ? Nous affrontons, là, un problème de la complexité du développement cognitif qui est nécessaire à l'enfant pour se manifester aussi bien face aux adultes et à ses camarades qu'en face de la société multiple dont l'impact sur chacun se différencie de plus en plus en accroissant les marges d'incertitudes mais, aussi, la liberté.

A cet égard, la notion même de "parole" prend toute son ampleur. Elle peut signifier des réflexes d'expression socialement (ou politiquement) corrects, ou bien, au-delà de ces modes de rapports interpersonnels qui facilitent la vie sociale, les premiers pas d'une originalité qui entre en communication authentique avec les perceptions de l'enfant, ses sentiments et ses émotions les plus intimes.

C'est un grand problème pédagogique que de trouver des moyens et des situations propices pour que chaque enfant acquiert, certes, des routines d'expression et, cependant, puisse dépasser leur emploi pour se faire "sentir",

reconnaître dans une relation de réciprocité avec son environnement et avec les rencontres inattendues qui vont frapper son existence et la modeler.

La problématique que nous soulevons en ce moment explicite la complexité du rôle et du statut de chaque éducateur, de chaque enseignant. Il n'est pas question d'effectuer un service de "répétiteur" mais il importe de placer chaque jeune et chaque groupe de jeunes dans des conditions d'acquisitions cognitives qui n'évacuent pas les réalités affectives et les valeurs qui leur sont liées.

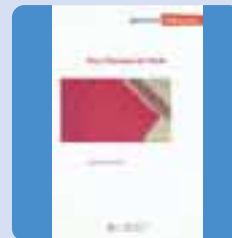
Dans cette perspective, il faut d'abord mettre en garde chaque éducateur, chaque enseignant comme chaque parent contre l'habitude, très française, de croire que l'expression, la parole enfantine seront facilitées uniquement par l'utilisation de questions. Nombre de travaux ont montré l'ambivalence des aspects équivoques et même l'aspect agressif du questionnement, de la modalité d'interrogation. Et nombre de recherches (notamment faites à l'INRP) ont montré la tendance dans les classes à recourir abusivement à un flot de questionnements qui interceptent les expressions spontanées, parfois significatives, et rendent les jeunes anxieux dans leur désir de répondre à ce qu'attendent

Derniers ouvrages parus d'A. DE PERETTI :



Energetique
personnelle et
sociale

éd. L'harmattan,
Paris 1999.



Pour l'honneur de
l'Ecole

éd. Hachette Education,
Paris 2000.



Pertinence en
éducation

Tomes 1 et 2,
éd. ESF coll. Pratiques &
enjeux pédagogiques.

l'adulte ou la maîtresse. On sait que Marcel Pagnol a, jadis, souligné avec humour cette utilisation préférentielle de la question (dans "Merlusse") : un enseignant qui interpelle sa classe en demandant : "Il faut être en bons termes avec sa con...", se voit répondre par un élève : "avec sa concierge" !!! ; pour rassurer les lecteurs, il nous faut souligner qu'il s'agissait de sa "conscience" !

A la source de cet empressement à questionner, il faut, sans doute, mettre, aussi bien vis-à-vis d'un jeune que dans une classe, la crainte de l'adulte à l'égard de ce qui pourrait être dit par la parole de l'enfant, ce qui peut expliciter des sentiments agressifs ou des dérives plus ou moins illusoirement sinon mensongères.

Dans le cas d'une classe, l'enseignant peut craindre, au surplus, la dégénérescence de la parole des uns ou des autres en un tumulte, même de bonne humeur, ou à un chahut entraînant la perte de l'autorité. Ce que l'on peut dire c'est qu'habituellement enseignants et éducateurs n'ont pas été formés, ne sont pas exercés à utiliser la gamme variée des comportements, des dispositifs pédagogiques, des méthodes de communication et des techniques d'échanges qui permettent, précisément, d'éviter le tohu-bohu ou la domination de quelques leaders abusifs introduisant l'équivalent d'une petite terreur auprès de leurs camarades. Et, pourtant, il existe une véritable ingénierie pour l'enseignement, comme pour la communication, la mise en situation d'argumentation ou la sécurité des échanges entre individus d'âges et de statuts différents : il faut être entraîné à l'utiliser !

Redisons, une fois de plus, que l'enseignant ou l'éducateur n'est pas un répéteur, un magnétophone, mais un organisateur de situations d'échanges de parole et d'acquisition de concepts respectant la manifestation des sensibilités et des responsabilités. A titre d'exemple, une classe ne peut être un lieu de rassemblement sans ordre d'un groupement d'enfants ; elle doit, au contraire, être divisée en un ensemble de sous-groupes structurés avec des rôles de responsabilité entre les équipiers et munis de méthodes simples définissant des contraintes de nature à encadrer et stimuler des expressions individuelles, comme l'avaient senti, au début du XXème siècle, Cousinet et Freinet.

Il y a des dizaines et des dizaines de techniques de communication facilitant certaines formes d'expression au-delà de la réponse à des questions. Il y a des dizaines et des dizaines de responsabilités auxquelles des enfants, même très



illustration : Robert Touati

"Il faut d'abord mettre en garde chaque éducateur, chaque enseignant comme chaque parent contre l'habitude, très française, de croire que l'expression, la parole enfantine seront facilitées uniquement par l'utilisation de questions."

jeunes, peuvent s'exercer et être exercés, comme nous l'avons déjà dit dans de précédents numéros de la revue¹.

A tous les âges, au-delà des facilitations que les enseignants peuvent s'ingénier à apporter aux jeunes qui leur sont confiés, demeure le problème du respect consenti à l'enfant, de la reconnaissance qu'il est en droit d'attendre de la part de l'adulte. Il s'agit, là, d'un problème éthique fondamental, lui-même complexe. Trop souvent, dans les conseils de classe, les comportements enseignants, voire les réactions parentales, montrent que la parole de l'enfant est injustement suspectée ou rejetée. Il n'y a pas si longtemps que le témoignage des enfants par rapport à des violences multiples, des incestes, des actes pédophiles, ait été admis et entendu humainement, judiciairement, religieusement.

Les Conseils de classe et les interventions des chefs d'établissement explicitent, en fait, les réticences des adultes à l'égard des élèves (de leurs témoignages) : sans doute, en raison d'une conscience collective des "Risques du Métier" (on se souvient de Jacques Brel faussement accusé par une élève dans une école où il enseignait). Ces risques doivent être reconnus, mais ni exagérés, ni généralisés : ils doivent être droitement relativisés et maîtrisés. Présomption d'"innocence" d'abord !

Car, s'il est vrai que la duplicité ou la perversité n'appartiennent pas qu'aux adultes, il est aussi opportun de reconnaître que l'enfant a, plus souvent que ses parents ou ses maîtres, la "tentation" d'être candide ! malgré l'avis pessimiste de Freud traitant chaque enfant de "pervers polymorphe". Il est, au contraire, réconfortant de penser que, dans la majorité des cas, l'école est le lieu où la parole de l'enfant est plus habituellement entendue et, peut-être, aidée à demeurer sincère.

Cette constatation positive nous conduit à penser qu'avec des formations de plus en plus professionnalisantes, les enseignants et les éducateurs seront mis en mesure, en formation initiale et continue, comme dans l'organisation des établissements, de maîtriser avec succès leur crainte légitime et leur souci d'aider à ce que, par tous, la parole soit "tenue".

André de Peretti

1. Les différentes interventions d'André de Peretti dans Animation & Education ont été regroupées dans "Pertinence en éducation", Tomes 1 et 2, André de Peretti, ESF éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, 130 p., 88 FF, 13,42 €.

A paraître

«Le déclin de l'institution»

En octobre 2002, paraît, aux éditions du Seuil, l'ouvrage du sociologue François Dubet* : «Le déclin de l'institution», dans lequel il constate et analyse, sans pour autant s'en alarmer, les causes et conséquences de l'étiollement d'un modèle institutionnel basé sur un système de valeurs religieuses ou laïques.

Animation & Education : En quoi y a-t-il "déclin" de l'institution ?

François Dubet : Je considère que, pendant très longtemps et jusqu'à une période récente, le travail de socialisation accompli par les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de santé, etc. s'est déroulé dans le cadre de ce que j'appelle un programme institutionnel. Ce type d'action puisait fondamentalement sa légitimité dans un système de valeurs, religieuses ou laïques (la Raison, le Progrès...) et était mis en œuvre par des professionnels définis par leur identification à ces valeurs, par leur vocation. Ce travail se développait dans un espace protégé, «hors du monde», dans un sanctuaire et, par le biais de disciplines, il visait à la fois la socialisation des individus et leur subjectivation, c'est-à-dire leur autonomie et leur liberté. L'école républicaine a été construite selon ce modèle, mais le travail social, l'hôpital et, sans doute, la justice en ont aussi relevé durant une très longue période.

Aujourd'hui, nous vivons le déclin de ce modèle emporté par les contradictions mêmes de la modernité. Nous savons que les valeurs ne sont pas homogènes et l'autorité des enseignants, des travailleurs sociaux, des personnels soignants repose plus sur leur efficacité que sur leur simple adhésion à des valeurs ultimes. En ce sens, la profession a

remplacé la vocation. Les divers sanctuaires se sont effrités devant des demandes sociales croissantes et multiples ; l'hôpital et l'école ne peuvent plus être comparés à des ordres réguliers. Enfin, nous ne croyons plus à la continuité absolue de la socialisation et de l'autonomie des acteurs ; par exemple, nous ne pouvons plus confondre l'élève et l'enfant, le malade et la maladie, l'individu et le cas social.

A&E : Vous rappelez que Durkheim définissait le travail des prêtres et des instituteurs comme une activité «morale», comme une activité de médiation entre des valeurs générales et des sujets particuliers. Aujourd'hui, qu'en est-il ?

F.D. : Durkheim voulait dire que tout travail de socialisation, qu'il soit laïque ou religieux, est de nature morale parce qu'il vise à forger une morale chez l'individu, à lui donner des repères, des règles, des principes. Il n'y a rien, là, de bien original, mais cette affirmation était d'autant plus forte que Durkheim écrivait au moment où l'école républicaine s'efforçait d'arracher à l'Église le monopole de la morale et de la formation des individus. En ce sens, il pensait que le travail des instituteurs était «sacré», comme celui des prêtres qu'il combattait, "sacré" ne voulant pas dire "religieux" car il existe aussi un "sacré" laïque ; par exemple, les Droits de l'Homme sont, pour nous, sacrés.

Aujourd'hui, cette activité morale persiste et toute éducation reste morale. Ce qui a changé, c'est qu'elle est aussi devenue plus éthique. Nous ne pensons plus seulement que l'enfant est une cire molle qui doit se plier à des règles morales pour être vertueux et libre une fois devenu adulte, mais nous croyons qu'il doit découvrir et développer sa personnalité, qu'il doit construire une capacité critique originale, qu'il doit apprendre à vivre dans un monde peuplé de différences culturelles... Ainsi, le travail éducatif est-il devenu plus complexe car nous cherchons, à la fois, à faire de chaque enfant le membre de notre société et un sujet particulier et libre. Et, de mon point de vue, c'est un progrès quand nous considérons que chaque enfant possède une personnalité qui ne peut être écrasée par le moule de l'éducation. Evidemment, le travail des enseignants est devenu bien plus difficile qu'au temps de l'école de Jules Ferry quand il s'agissait, d'abord, de faire des Français.

A&E : Quelles observations faites-vous à la suite de votre étude sur le programme institutionnel qui concerne «les activités salariées, professionnelles et reconnues qui visent explicitement à transformer autrui» ?

F.D. : Ces observations sont très différentes selon les diverses professions étudiées dans ce livre. Par exemple, j'ai observé de très grandes différences entre les institu-

“(...) la profession a remplacé la vocation. Les divers sanctuaires se sont effrités devant des demandes sociales croissantes et multiples ; l’hôpital et l’école ne peuvent plus être comparés à des ordres réguliers.”



teurs et les professeurs du secondaire. Mais on peut dire que, de manière générale, le travail sur autrui s'est progressivement constitué comme la construction d'une activité et d'une expérience dans laquelle l'individu est de plus en plus fortement engagé ; cette construction est de moins en moins conçue comme le simple accomplissement d'un rôle. Cette mutation a rendu le travail des professionnels plus complexe, plus tendu, plus difficile, plus stressant, ce qui fait que beaucoup d'entre eux ont l'impression d'être engagés dans une crise indéfinie. Ils souffrent aussi d'un déficit de reconnaissance endémique puisque leur investissement subjectif ne peut avoir de traduction statutaire immédiate. En même temps, la plupart d'entre eux se félicitent d'un travail plus autonome et plus libre, plus exigeant aussi parce qu'il n'est plus protégé par les croyances et les sanctuaires des institutions.

Il faut, aussi, dire que les transformations de ce travail indiquent de très profondes mutations dans les processus de socialisation eux-mêmes. On ne «fabrique» pas les individus de la même manière dans les institutions et en dehors d'elles. Là, aussi, les individus ont plus d'autonomie et de liberté mais, en même temps qu'ils sont conduits à être libres, ils sont plus responsables, plus menacés, plus incertains. Au fond, toutes ces transformations associant liberté et incertitude sont les produits de la modernité elle-même et de ses épreuves.

A&E : Vous parlez de «déclin», de «crépuscule», «d'amorce de décadence» ressentis par les enseignants, les infirmières et les travailleurs sociaux. Comment expliquez-vous ces sentiments, et pourquoi ?

F.D. : Le déclin d'une figure institutionnelle et de ses certitudes entraîne, fatalement, un sentiment de nostalgie pour les ordres anciens qui deviennent vite, dans l'imaginaire, des âges d'or. Ceci dit, la majorité des infirmières, des travailleurs sociaux et des instituteurs ne souhaite pas revenir à un état antérieur car elle n'a pas oublié les raideurs, les violences et les injustices des institutions. Le sentiment de décadence est, par contre, beaucoup plus nettement prononcé chez les professeurs du secondaire qui ont, souvent,

le sentiment de ne pouvoir se transformer sans que leur métier perde son âme. Mais ce sont surtout quelques intellectuels, parfois «de gauche» et «républicains», qui font de la décadence un thème majeur et qui défendent les ordres anciens et les légitimités sacrées, qui défendent les ordres réguliers et protégés contre l'envahissement des «Barbares». Ils défendent des institutions dans lesquelles les professionnels étaient des clercs.

Mais, plutôt que de conforter ce sentiment de crise, mon livre aimerait le combattre en montrant que cette évolution est le produit de la modernité et des exigences de la démocratie. Ce n'est ni une décadence, ni la fin du monde, ni même une simple conséquence de la globalisation. Par contre, il ne faut pas ignorer les épreuves et les difficultés engendrées par l'épuisement du programme institutionnel. Plus nous nous éloignons du sacré, plus les individus sont reconnus, plus les principes de l'autorité sur lesquels repose le travail sur autrui deviennent fragiles. Plus nous devons apprendre à construire des légitimités démocratiques, plus nous devons apprendre à rendre des comptes, plus nous devons concilier des principes de justice contradictoires... Et j'aimerais que mon livre donne l'envie d'affronter ces problèmes plutôt que de se joindre à une plainte continue dont les conséquences sont inévitablement la peur de l'envahissement, la défense du «rang», l'obsession de la sécurité et, au bout du compte, la mise en accusation des victimes.

Interview réalisée par Yves Potel

* François Dubet est professeur à l'Université Ségalen Bordeaux 2. Rappelons qu'il a présidé le comité de pilotage chargé, en 1999, par Ségolène Royal, de la consultation sur les collèges, consultation dont les données ont fait l'objet d'un rapport : «Le Collège de l'an 2000», La Documentation Française, Paris, 1999.

Principales publications : " A l'école " (avec Martucelli), Paris, Seuil (1996). " Ecoles, familles : le malentendu " (ed.) avec B. Charlot, Ph. Meirieu, F. de Singly, Paris, Textuel (1997).

Dernier ouvrage paru : " L'hypocrisie scolaire ", avec Marie Duru-Bellat, Paris, Ed. du Seuil, 2000.

Vidéo scolaire

16^{ème} édition Festival Vidéo Scolaire



Comme la locomotive de La Ciotat des frères Lumière, le Festival Vidéo Scolaire crève l'écran et embarque, chaque année, un peu plus de candidats, jeunes vidéastes ou critiques.

Pour sa 16^{ème} édition, le principe reste inchangé. Toujours conçu comme "un moyen, pour créer et animer un réseau d'échange et d'expression autour de la vidéo", ce festival permet, à l'échelle nationale, de faire se rencontrer auteurs et critiques, de la maternelle au lycée.

Pour participer à ce festival, deux possibilités :

- soit vous êtes auteurs d'un film de 5 mn maximum (sujet et genre libres) et vous participez au jury des Auteurs,

- soit vous visionnez les films en compétition (une compilation est envoyée à tous les participants du festival) et vous rédigez une critique collective d'une production.

Depuis sa création, le Festival ne cesse de faire des émules. Ainsi, l'association départementale de l'OCCE du Bas-Rhin, qui est à l'initiative de cet événement, a vu, avec bonheur,

d'autres départements la dépasser en nombre d'inscriptions, signe d'une dynamique nationale qui fait de ce festival un incontournable de la vidéo scolaire.

R. T.

Si vous désirez participer à la 16^{ème} édition ou obtenir des informations, vous pouvez contacter l'OCCE du Bas-Rhin :

OCCE 67
25, rue Gioberti BP28
67033 Strasbourg Cedex 2
Tel : 03 88 27 00 42
Fax : 03 88 27 34 04
e-mail : occe67@occe.net
<http://www.occe.net/ad67/>



Photos : Robert Touati

Droits de l'enfant

"La convention s'affiche"

Le 19 novembre 2002, l'opération "La convention s'affiche" aura lieu à la Maison des Enfants d'Izieu, dans l'Ain.

Il s'agit d'exposer, dans un lieu symbolique de chaque département participant à l'opération, les affiches réalisées dans les classes, l'exposition d'Izieu n'étant que l'occasion d'une représentation nationale.

Cette année, nous souhaitons privilégier l'article 12 de la C.I.D.E., en liaison avec le thème du Congrès «Paroles d'Enfants».

Pour toute information complémentaire, vous pouvez contacter la Fédération nationale OCCE :

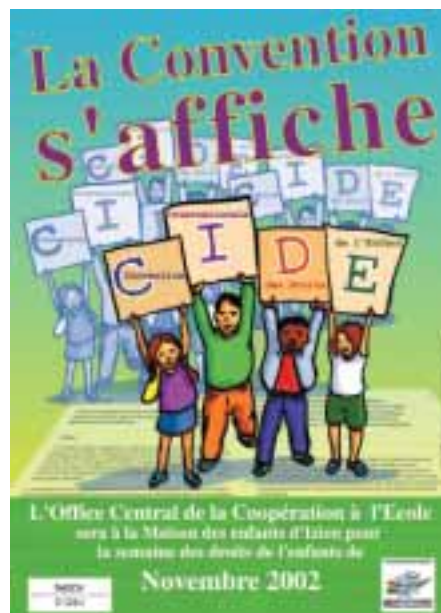
101bis, rue du Ranelagh

75016 Paris

Tel : 01 44 14 93 30 Fax : 01 45 27 49 83

ou sur le site internet :

www.occe.net dans la rubrique droits de l'enfant.



Les grands rendez-vous de l'OCCE pour 2002-2003 :



Novembre 2002

Le 19, la fédération OCCE célèbre la Journée nationale des Droits de l'enfant à la Maison des enfants d'Izieu, dans l'Ain.

Du 20 au 24, l'OCCE est au Salon de l'Education, à la Porte de Versailles.



Janvier 2003

Le 8 : Assemblée Générale comptable, le matin et Convention des Elus départementaux, l'après-midi.

Les 15, 16 et 17, l'OCCE organise ses journées d'études fédérales (journées de formations et de réflexions proposées par la Fédération de l'OCCE à ses animateurs et militants départementaux), au FIAP, à Paris.



Le 29, se déroulera la remise des Prix des Ecoles Fleuries, à la Sorbonne.

Juin 2003

Les 4, 5 et 6 : Assemblée générale de l'OCCE, en Vendée.

Le 18 : cérémonie de clôture du Festival Vidéo Scolaire de Strasbourg, au CRDP.



Solidarité Laïque
pour un monde plus juste

«Un cahier, un crayon» pour les enfants d'Afghanistan

Pourquoi ne pas placer votre rentrée sous le signe de la solidarité ?

Après la collecte 2001 pour les enfants d'Haïti, Solidarité Laïque et CAMIF Solidarité renouvellent leur opération de rentrée solidaire au profit d'un des pays les plus pauvres du monde : l'Afghanistan. Depuis le 3 septembre, ces deux organismes ont lancé une grande collecte de matériel scolaire neuf pour les enfants d'Afghanistan. Jusqu'au 31 octobre 2002, les enfants, les enseignants et tous les adultes intéressés sont invités à collecter du matériel scolaire neuf (cahiers, crayons, stylos...) qui sera acheminé, puis distribué sur le terrain par les associations afghanes et franco-afghanes partenaires de Solidarité Laïque.

Dans un pays qui sort de 23 années de guerre et où près de 70% de la population est analphabète, l'éducation est une des conditions essentielles pour le développement et le maintien d'une paix durable dans cette région du monde.

Renseignements : «Un cahier, un crayon» - Solidarité Laïque, tél. : 01 45 35 13 13. www.solidarite-laique.asso.fr
E.mail : uncahier.uncrayon@solidarite-laique.asso.fr

Colloque Crap-Cahiers Pédagogiques Apprendre et vivre la démocratie à l'école LES 24 ET 25 OCTOBRE 2002 À L'INRP, 29, RUE D'ULM - PARIS 5°

Les 24 et 25 octobre, le Crap-Cahiers Pédagogiques organise un colloque à l'INRP, à Paris, autour du thème : "Apprendre et vivre la démocratie à l'école". L'objectif de ce colloque sera d'identifier, d'analyser et de diffuser les pratiques démocratiques scolaires. A savoir des démarches d'apprentissages pédagogique et didactique, des procédures de fonctionnement, des processus de régulation, des "institutions", dispositifs, outils qui favorisent l'accès de chacun à la connaissance, à la parole et au pouvoir.

Au programme de ces deux journées sont prévues les interventions de théoriciens comme le sociologue J.-Y. Rochex, ainsi qu'une table ronde qui réunira des acteurs du monde éducatif.

Pour tous renseignements complémentaires et inscription, contacter le secrétariat du Crap-Cahiers pédagogiques, 10 rue Chevreul, 75011 Paris

cahier.peda@wanadoo.fr

L'Histoire à l'école élémentaire

<http://histoireenprimaire.free.fr>

Vous ne trouverez pas sur ce site de la musique, des fonds de pages originaux, des images animées... Non, ici, rien de futile, que de l'efficace.

Ce site est une référence pour tous ceux qui se passionnent pour l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire mais, aussi, pour ceux qui, à la dernière minute, ont besoin de progressions, de documents originaux, de biographies, d'inventions, de chronologies commentées, de citations ou, simplement, de pense-bêtes pour construire une leçon. L'auteur en est Marc Girot, agrégé d'histoire, et formateur au sein de l'IUFM de Créteil.

Au sommaire, des contenus sur l'histoire de France qui se déclinent en divers répertoires, des biographies, des glossaires, des citations historiques et même des propositions de professeurs des écoles stagiaires sur l'enseignement de l'histoire en primaire. La rubrique "frises chronologiques" est très bien fournie ; à noter le coup de projecteur apporté au travail réalisé dans une classe de CE1 par Cécile Rozenski autour de la construction d'une frise croisée avec une réflexion sur les générations. Une petite astuce (à découvrir sur le site) permet d'induire la notion de génération.

A porter au crédit de ce site, une grande richesse dans la production de cartes historiques, ainsi que dans une sélection d'albums de littérature "jeunesse" pouvant servir de supports à l'enseignement de l'histoire.

Bien sûr, on y trouve diverses propositions de progressions (par classe, par cycle). Les pages consacrées à l'histoire de France (découpée en huit chapitres) sont remarquablement bien illustrées en photos mais, aussi, en reproduction de documents anciens.



Les nouveaux programmes de 2002 ne sont pas oubliés... les points forts ont même été soulignés pour que l'Internaute aille à l'essentiel.

S'il fallait trouver une spécificité au travail de Marc Girot, ce serait qu'il a allié efficacité et clarté avec richesse documentaire tout en rendant ce site accessible aux enseignants et aux élèves. C'est ainsi que les élèves du cycle 2 peuvent trouver des rallyes historiques à imprimer et, dans la rubrique "Liens", ils peuvent se rendre directement sur le site de l'école Collinet (www.ac-creteil/lecturecollinet) qui propose des "Unes" historiques.

Josef Ulla

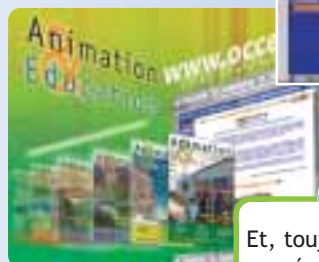
www.occe.net

A la rubrique Coopé-Copains, se trouve le dossier sur "Le chemin oublié" réalisé par l'école publique du Gollet, à Saint-Gervais (74). Si vous souhaitez savoir comment monter un projet pédagogique sur la revalorisation d'un vieux sentier, rendez-vous sur le site de l'OCCE

(www.occe.net). Y sont expliqués la démarche, le calendrier, la préparation et les enquêtes. Quant à la fiche technique sur la fabrication du beurre, il vous suffit d'un clic pour la télécharger sur votre ordinateur.

Josef Ulla

Pour la rentrée, retrouvez le nouveau Coopé-Copains sur le thème : **Cinéma et Vidéo**



Et, toujours sur le site, un aperçu des numéros d'A&E depuis 1998 : sommaires, extraits d'articles,...

Sommaire

Finalité de la parole de l'élève et statut de l'enfant dans notre société

Jean-François Vincent,
Président national de l'OCCE14

LA PAROLE COMME VECTEUR D'EXPRESSION

L'accès à la parole, un des enjeux majeurs de l'entreprise pédagogique

Conférence de Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon,
recueillie par Marie-France Rachédi18

Récits d'expériences :

<i>Conseil de classe coopérative, CM1 de Biache-Saint-Vaast</i>	Gilles Petitjean24
<i>Par amour des livres</i>	Nicole Civil-Ayats25
<i>L'expression orale en séjour coopératif</i>	Josef Ulla26

Oral en Maternelle

Robert Touati27
<i>"A micro ouvert"</i>
Yves Potel27
<i>Dans le cadre de la recherche sur « L'école des 4 langages » :</i>
Reportages de Philippe Saint-Germain
Le marché des connaissances28
Moments Philo30
Une salle d'exposition comme vecteur d'expression de soi...32
<i>Théâtre et création : Associer le corps et la parole</i>
Robert Harté34
<i>Les idées en procès</i>
Gérard Gentil35

DOSSIER

Paroles d'enfants

La parole comme vecteur
d'expression,
de médiation-socialisation et
d'apprentissage



Donner la parole à l'élève ? Déjà qu'il a tendance à la prendre à tort et à travers, si, en plus, il faut la lui donner ! «Paroles d'enfants» constituait, pourtant, le thème de notre Congrès d'Arras, de juin dernier, dont les travaux alimentent ce dossier.

Parler est un acte qui sous-entend une relation à l'autre, au sein de relations sociales.

Or, si «l'homme est un animal social», l'enfant, suivant Philippe Meirieu, le devient principalement par l'usage de la parole et la prise en compte de l'autre.

Or, éducateurs, enseignants, acteurs de l'éducation, constatons souvent que les élèves rencontrent des difficultés à prendre la parole quand l'institution (enseignant, direction, Conseils d'établissement...) la leur donne : ils se méfient ; ne savent qu'en faire ; ont peur d'être moqués car ils ignorent ce que les autres vont en faire. Comment libérer cette parole ? Comment apprendre aux enfants à prendre la parole ? Et, dans quels buts ? La parole nous place au cœur de nos démarches et entreprises pédagogiques et soulève de multiples

questions qui ont motivé le choix de ce thème et orienté les travaux de ce congrès. Pour des raisons méthodologiques, ces travaux se sont penchés sur trois dimensions de la parole : comme expression de soi, comme outil de socialisation, comme moteur des apprentissages. Chacune de ces dimensions a été illustrée d'une conférence et de témoignages d'enseignants.

L'école nous semble être la seule institution à pouvoir agir sur toutes les dimensions de la parole en garantissant à chaque enfant l'espace nécessaire au respect de son développement et de sa personne.

Parler est nécessaire pour vivre ensemble et parler, c'est, aussi, coopérer.

C'est pourquoi les militants de l'OCCE consacrent deux prochaines années à des réflexions et à des échanges de pratiques sur ce sujet en vue d'alimenter leur Université d'été qui se déroulera à Montpellier, en juillet 2004.

Fasse que ce dossier vous donne envie de nous accompagner dans cette démarche.

Luc Szczepaniak
Secrétaire général de l'OCCE

LA PAROLE COMME VECTEUR DE MÉDIATION-SOCIALISATION

La parole de l'enfant dans la classe coopérative
Conférence de Jean Le Gal, ICEM,
recueillie par Marie-France Rachédi36

Récits d'expériences :

<i>Conseil d'école d'enfants</i>	Jean-Jacques Bruni45
<i>Travaux en commissions</i>	Josef Ulla46
<i>Un stage pour vaincre ses peurs</i>	Nicole Civil-Ayats47
<i>Conseil de maison</i>	Robert Harté48
<i>Une lycéenne aux multiples mandats,</i>	Gérard Gentil49
<i>Député Junior : une pour tous-tous pour une,</i>	Christian Lorinquer50
<i>Conseil municipal d'enfants et d'adolescents : comment éviter la désertion des jeunes ?</i>	Marie-France Rachédi51

LA PAROLE COMME VECTEUR D'APPRENTISSAGE

La parole vecteur d'apprentissage cognitif et relationnel

Conférence de Marianne Hardy, INRP-CRESAS,
recueillie par Marie-France Rachédi54

Récits d'expériences :

<i>La coopération au collège, c'est possible,</i>	Nicole Civil-Ayats58
<i>« Quoi de neuf ? » en mathématiques,</i>	Robert Touati60
<i>L'oral à l'épreuve des sciences,</i>	Gérard Gentil62
<i>Travail coopératif en second degré :</i>	
<i>Vidéo à l'appui</i>	Gilles Petitjean63
<i>Entretien du matin : passer d'une parole spontanée à une parole structurée,</i>	Christian Lorinquer64

Contributions sur le net :

<i>L'importance du débat à l'école,</i>	Dominique Sénore, IUFM de Lyon65
<i>Pour donner la parole aux élèves : rien ne vaut un bon conseil</i>	François Gouty, professeur des écoles68
<i>Prise de parole : valeurs et enjeux,</i>	Marie-Christine Presse, Maîtresse de Conférence Au CUEEP (Centre Universitaire Economie Education Permanente, Lille 1)70



Finalité de la parole de l'élève et de l'enfant dans notre société

Selon Jean-François Vincent, Président national de l'OCCE, la problématique "parole(s) d'enfant(s)" peut être observée sous deux angles : celui de la parole de l'élève et de l'apprentissage de la langue orale et celui du statut de l'élève et, d'une façon plus générale, du statut de l'enfant dans notre société. Nous présentons, ici, un extrait de son discours d'ouverture du congrès sur le thème de "Paroles d'enfants".

Si la question de l'apprentissage de la langue orale est relativement récente¹, celle du sens de la communication orale à l'école l'est encore plus. Certes, la volonté de faire parler les élèves dans des situations variées est clairement affirmée dans les programmes de ces dernières années, mais un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, de septembre 1999, souligne, de façon tout à fait explicite, que la

réflexion concernant l'apprentissage de la langue orale doit, avant tout, envisager le sens réel de cette communication.

Aborder, comme le fait ce rapport, la question de la communication sous l'angle de la nécessité de communiquer, et non pas sous celui habituel de la maîtrise formelle, signifie clairement que l'apprentissage de l'oral dépasse largement la seule sphère cognitive et qu'il ne saurait se satisfaire, ni d'un empilement de situations de communication vides de sens, ni d'un empilement d'activités de "remédiation maître-élève", fussent-elles ludiques... La communication doit, donc, s'inscrire dans une situation véritable, être ancrée dans la vie sociale de la classe, être organisée, régulée et évaluée.

Comment et pourquoi échanger avec les autres élèves dans des classes dont l'organisation est "presque toujours frontale" ou dans lesquelles "le silence apparaît comme le moment où pourrait surgir de l'inattendu" ? semble demander, sur ce point précis, le rapport de l'Inspection Générale.

Comment, et pourquoi, s'exprimer si cette parole n'induit pas des échanges, des choix, des décisions et une mise en actes effective, est-on tenté d'ajouter ?

La question du sens de la communication orale à l'école... amène à observer le statut de cette parole.

Placer le sens de la communication au cœur de la question de l'oral dans le cadre scolaire, c'est affirmer que la communication à l'école est un acte social ancré dans la vie de la classe et dépendant de plusieurs éléments :

- de la finalité et de l'objet de la communication :
Pourquoi parle-t-on en classe ?
De quoi parle-t-on ?
- du statut des élèves et de la nature des communications et des échanges :
Qui parle à qui et comment dans la classe ?
Quelle place, dans la vie scolaire, les élèves tiennent-ils réellement ?
Quel pouvoir, quelles responsabilités exercent-ils ?

La parole de l'élève : sa finalité

S'intéresser au sens de la communication scolaire implique, d'emblée, d'affirmer que la parole de l'élève ne doit pas être cantonnée à des seules fins de contrôle ou d'évaluation des connaissances scolaires (ce qu'elle est, la plupart du temps, dans la classe où l'élève est, surtout, invité à parler pour répondre aux questions de l'enseignant).



Jean-François Vincent
Président national
de l'Office Central de la Coopération à l'École



t statut

Acte social se situant dans le cadre d'une véritable expression ou communication, la parole de l'élève est, selon nous, à envisager sous une triple finalité :

- celle de l'expression de soi ;
- celle de la production de normes sociales ;
- celle de l'apprentissage.

Finalité d'expression de soi

"Oser s'exprimer" est un des premiers objectifs du domaine de la langue orale.

La parole est un acte d'expression de soi, une prise de risque, un véhicule qui sert à pénétrer le monde, un vecteur d'émotion, d'affirmation et de découverte de soi et des autres.

C'est dans la famille, cette "crypte de la parole" dont parle Jacques Lévine, que les parents vont initier son apprentissage et que s'y vivent les premiers succès ou les premières défaites.

De nombreux enfants arrivent à l'école pleins de ces défaites qui les empêchent de construire paisiblement leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde. Les enseignants perçoivent rapidement ces malaises à travers les formes de prise de parole de l'élève, violentes, mutiques, désordonnées, appauvries. Face à ce constat, les

réponses compensatoires -qui visent à multiplier les situations et les temps de langage- ne sont que peu opérantes car, comme le précisent les Inspecteurs Généraux : "L'oral ne se réduit pas à l'émission sonore".

La parole doit aider l'enfant à affirmer ce qu'il est, à se découvrir

.....
"S'intéresser au sens de la communication scolaire implique, d'emblée, d'affirmer que la parole de l'élève ne doit pas être cantonnée à des seules fins de contrôle ou d'évaluation des connaissances scolaires."
.....

.....
au milieu des autres, à prendre conscience de son identité. "Je m'exprime", c'est-à-dire que je fais sortir ce qui est en moi : mes émotions, mes sentiments, mes convictions, mais cette expression dans la classe est un acte social, elle est présentée aux autres, se confronte à celle des autres. Cette expres-

sion/confrontation m'amène à mieux me connaître, à reconnaître l'Autre comme un autre moi-même, à la fois identique et différent.

La question qui nous est posée est, alors, de savoir dans quelles conditions, au travers de quelles activités, de quels dispositifs pédagogiques... l'École, de la maternelle au lycée, peut permettre l'expression et la connaissance de soi, et des autres ?

Finalité de médiation, de socialisation

La parole est, également, le vecteur qui permet la production de normes sociales, de règles, de lois... c'est par elle que se tissent les relations, que se prennent les décisions qui nous permettent de vivre et d'agir ensemble. Parole échange, confrontation interactive et sociale, elle est le vecteur d'apprentissages relationnels et sociaux.

Elle est, comme l'écrit, dans une très riche contribution, Marie-Christine Presse, "le médiateur privilégié dans la construction du rapport social".

C'est cette parole qui me permet de m'opposer à l'autre de façon non violente, c'est celle qui me permet de m'exprimer en respectant les règles, les conventions de la vie en société.



Faire de la classe une communauté de vie demande l'institution d'un certain nombre de dispositifs interactifs sans lesquels discuter, s'écouter, exprimer ses désaccords relèvent du défi. Le conseil de classe, le "Quoi de neuf ?", l'heure de vie de classe, le journal scolaire... sont autant d'outils, de lieux et de structures d'échange qui amènent les élèves à participer effectivement à la vie du groupe, à développer les compétences nécessaires au débat et à l'échange démocratiques.

Finalité d'apprentissages

La parole à l'école est, enfin, selon nous, à la fois un objet d'apprentissage et un outil au service des apprentissages.

En tant qu'objets d'apprentissages, les discours sont alors envisagés au regard de la pertinence de leur utilisation en situations de communication. Il s'agit, ici, d'apprendre à communiquer et/ou à s'exprimer "convenablement" dans différents contextes, en respectant divers modes d'expression et registres de langue.

Outil au service des apprentissages, c'est la parole qui permet d'apprendre à l'Autre, par l'Autre et avec l'Autre. C'est elle qui permet de structurer la pensée. Elle est un vecteur d'apprentissages cognitifs, métacognitifs, méthodologiques, philosophiques.

C'est en introduisant un parler vrai au cœur des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont invités à construire ensemble leurs savoirs que la démarche coopérative amène les élèves à se centrer sur leurs propres actions et pensées, grâce à la possibilité de les confronter avec celles des autres. L'explication, la justification, la confrontation ne peuvent

prendre le sens du parler vrai que si elles s'ancrent dans une relation coopérative, dans une relation où l'on est amené à travailler avec les autres, où l'on est amené à apprendre par les autres, où l'on est amené à expliquer aux autres.

Comment l'Ecole peut-elle passer de pratiques scolaires "docilisantes" à une autonomie active et participative de l'apprenant ?

L'organisation de la classe en groupes restreints, autour de projets, est également un dispositif donnant du sens à la communication. C'est par l'échange que l'on s'organise dans le travail, que l'on donne son avis, que l'on justifie, que l'on choisit, que l'on prend des décisions.

Statut de l'élève et de l'enfant

Mais, comme je le disais en introduction, la problématique "Parole(s) d'enfant(s)" implique également d'observer le statut des interlocuteurs, leurs droits, leur pouvoir d'action et d'expression et la place qu'ils tiennent, effectivement, dans le cadre contraignant de l'école obligatoire ou de la société en général. Observer le statut de l'enfant amène à observer sa faculté d'agir, dans et sur son environnement, de participer aux décisions qui le concernent, de vérifier la possibilité qui lui est offerte de s'associer, d'être informé, de communiquer.

Or, à observer de près le statut de l'apprenant, de la maternelle à l'université, sous l'angle du poids de sa

parole, de sa place réelle dans l'établissement ou de l'écoute de ses doléances, qu'il soit élève du primaire, collégien, lycéen ou (hélas !) étudiant en IUFM... on a le sentiment d'une certaine continuité... dans l'existence d'un statut d'objet ou l'inexistence d'un statut d'acteur. En fait, tout se passe comme si le fait d'être apprenant, quel que soit l'âge, impliquait nécessairement un état d'irresponsabilité et de dépendance vis-à-vis des détenteurs du savoir ou de l'autorité. Comme si l'apprentissage était un terme à atteindre au bout d'un processus gradué qui livrerait les portions d'un savoir achevé, en emplissant les esprits vides proportionnellement au temps passé sur les bancs de l'Ecole.

Ce qui est tout à fait paradoxal dans ce constat, que la consultation sur les lycées et le rapport de l'Inspection Générale sur la place de l'oral dans les enseignements confirment avec force, c'est que les pédagogues savent bien que, quel que soit l'âge de l'apprenant, l'apprentissage est un processus actif de remise en question, de questionnement et d'échange dans lequel chacun des éléments du triangle didactique est en interaction avec les deux autres.

Les résistances ne se situent donc pas au niveau de la définition du statut de l'élève, mais bien au niveau de sa mise en œuvre effective dans la classe.

Comment l'Ecole peut-elle passer de pratiques scolaires "docilisantes" à une autonomie active et participative de l'apprenant ?

Comment modifier le statut de l'apprenant sachant que cet objectif ne saurait se résumer à accorder quelques espaces de participation et quelques miettes de représentativité dans des instances qui ne débattent que de points matériels ?



La question de l'émancipation effective des élèves est, depuis de nombreuses années, la problématique des mouvements d'Education Nouvelle et des Sciences de l'Education.

Dans "Manifeste pour un débat public sur l'Ecole"², nous affirmons un certain nombre de principes constitutifs d'une autre école :

■ L'Ecole n'a pas pour fonction d'assurer la "sélection sociale". A côté de ses fonctions traditionnelles, elle doit se définir comme un lieu d'identification et de valorisation des intelligences diverses. Or, actuellement, en survalorisant un nombre restreint de connaissances disciplinaires, en transmettant des contenus souvent vides de sens pour beaucoup d'élèves, sans appropriation active et créatrice, l'enseignement, l'évaluation et les procédures d'orientation n'ont, comme seule fonction, que d'assurer la sélection sociale. Modifier la fonction sélective de l'Ecole, c'est affirmer que celle-ci, à côté de ses missions d'éducation, d'instruction et de formation, se doit d'être un lieu d'identification et de valorisation des potentialités diverses et non un lieu de sélection autour de la seule intelligence "cognitive" du domaine écrit en Français et Mathématiques ;

■ L'Ecole n'a pas pour seule fonction d'enseigner des connaissances. Elle doit se définir comme le lieu de construction de la solidarité humaine et mettre en cohérence les principes dont elle se réclame, les valeurs auxquelles elle se réfère, son fonctionnement global et les pratiques des enseignants.

Se poser la question du statut de l'élève et de son émancipation nécessite, également, de s'intéres-

ser aux relations que chaque individu entretient dans l'acte de construction des apprentissages avec le savoir, l'enseignant et les autres élèves.

Pendant de nombreuses années, l'élève a été considéré comme un récepteur passif, en relation exclusive avec l'enseignant. Regarder attentivement le tableau et le maître, écouter, travailler seul... étaient les consignes de base de la vie de la classe.

Pendant de nombreuses années, l'élève a appris à travailler seul à côté des autres et, parfois, seul contre les autres. Il a appris à se protéger du regard de son voisin et à réfréner son désir de lui parler et de l'entendre.

L'individualisme et la compétition, valeurs de référence de la société, caractérisent toujours le fonctionnement actuel du système scolaire dans son ensemble et font porter à l'apprenant la responsabilité de sa réussite ou de son échec.

Pour mettre l'apprenant en situation de co-opérateur, la coopération, l'aide doivent être les valeurs de référence d'une Ecole dans laquelle la réussite de quelques-uns ne s'effectue pas au détriment des autres, mais contribue à la promotion de tous.

Modifier le statut de l'élève et de sa parole, le responsabiliser dans l'apprentissage, comme dans la vie de la classe, le rendre autonome ou acteur, c'est, au contraire, lui donner du pouvoir, le rendre partenaire, co-opérateur de l'apprentissage, de la vie de la classe et de ses projets.

C'est engager avec lui une communication vraie respectueuse de ses désirs, de ses démarches et de

ses questions. Plus que jamais, l'Ecole doit se soucier de cette éducation au parler vrai, à l'échange, à la confrontation des idées.

L'apprentissage de l'expression de soi, du débat démocratique doivent être au cœur de l'Ecole car, aujourd'hui, il ne s'agit plus seulement de donner une formation minimale à tous les Français et de construire une culture commune durant la durée de la scolarité obligatoire.

Il faut, aussi, concrètement, amener les citoyens de demain à vouloir résister aux menaces qui pèsent sur la démocratie, à lutter contre les dangers de l'exclusion, et contribuer à faire vivre ensemble des personnes d'origine sociale et de cultures différentes.

*Jean-François Vincent
Président de l'OCCE*



1. Ce n'est qu'à partir des travaux de Ferdinand de Saussure (l'inventeur de la linguistique moderne), au début du XXème siècle, que la langue orale devient un objet de Sciences. Depuis, la place de l'oral n'a cessé de croître avec le développement plus récent, dans les années 1960/1970, de la linguistique, avec les travaux de Laurence Lentin ou, plus récemment encore, avec ceux de Frédéric François.

L'expression orale aura une place de choix dans le cadre du plan Rouchette et d'une pratique globale du français à l'école élémentaire, mais il faudra attendre la définition des cycles, en 1991, et les programmes de 1995 pour voir apparaître les étapes programmées d'un enseignement considéré comme "majeur", ces dernières années.

2. "Manifeste pour un débat public sur l'Ecole", aux éditions La Découverte. Auteurs : Jacques George, Jacky Beillerot, Alain Berestetsky, Luc Bérille, Maurice Charrier, Gilles Ferry, Claire Héber-Suffrin, Marc Héber-Suffrin, Claude Lelièvre, Gilbert Longhi, Philippe Meirieu, Nicole Mosconi, Claude Rebaud, Dominique Sénore, Georges Vigarello, Jean-Luc Villeneuve, Jean-François Vincent, Thierry Vock, Jean-Michel Zakhartchouk.



La parole de l'élève comme vecteur d'expression L'accès à la parole, un des enjeux majeurs de l'entreprise pédagogique

"Je suis ici au titre de militant pédagogique, compagnon de route de l'OCCE et partisan convaincu des vertus de la coopération à l'école et d'une pédagogie qui soit une véritable formation à la citoyenneté" *annonçait Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, en introduction à son intervention sur l'accès à la parole comme enjeu majeur de l'entreprise pédagogique. Extraits de cette conférence.*

"Je vous propose de réfléchir ensemble sur l'accès à la parole, à la liberté, au statut de sujet qui est l'un des enjeux majeurs de l'entreprise pédagogique, à partir de neuf affirmations simples :

1 La parole n'est pas le langage, le langage n'est pas la parole.

L'enfant accède au langage très vite sans, pour autant, accéder à la parole. L'enfant accède au langage parce qu'il vit dans un monde où

tout est langage, tout est signe, tout parle. L'enfant, au début de sa vie, est dans la position de ce que Piaget a décrit comme étant l'égoïsme initial : tout ce qui se passe autour de lui est réinterprété en fonction de lui. Il pense qu'il est au centre du monde et, d'une certaine manière, il n'y a pas de frontière entre sa subjectivité et le monde.

Pour l'enfant, tout fait sens et tout fait signe. Grandir, c'est accepter que, progressivement, certaines choses n'aient plus de sens pour nous parce que c'est la meilleure façon pour que d'autres en aient. Il faut accepter que tout ne soit pas signe parce que c'est la seule condition pour qu'il existe réellement des signes. Il faut accepter qu'il existe des objets qui résistent à la toute-puissance de notre imaginaire. L'enfant interprète tout et tout le temps et nous, adultes, sommes également tentés de le faire ; or, il nous faut résister à cette tentation. (...) Ce qui rend la vie tragique, dans un certain nombre de situations, c'est bien l'impossibilité dans laquelle nous sommes d'accepter que certaines choses ne fassent pas sens, qu'elles soient posées là, à côté de nous, et que nous ayons affaire à elles dans un rapport "d'objectalité".

Une de mes collaboratrices, Emmanuelle Yanni, a très longuement travaillé sur le principe de dissociation à partir d'incidents, appa-

remment insignifiants : ainsi, cette petite fille à qui l'on tente, en cours moyen, de faire résoudre une soustraction : "Ton papa a acheté une voiture 70 000 francs ; l'année dernière, il l'a revendu 50 000 ; combien a-t-il perdu ?" Et la petite fille répond : "Mais nous, on n'a pas 70 000 francs et, de toute façon, si on les avait, on n'achèterait pas une voiture car on est couvert de dettes...".

Nous sommes, là, dans des situations de "suraffectivité" où l'enfant arrive à l'école avec un univers intérieur qui prend tellement de place, des problèmes personnels tellement importants, qu'il est incapable d'entrer dans une relation où il parle de quelque chose qui lui est extérieur et sur lequel il peut émettre un point de vue.

Et ceci nous amène à la deuxième affirmation :

2 Accéder à la parole, c'est accéder à un rapport constitutif de la parole qui est un rapport à la fois grammatical et métaphysique, rapport entre le sujet et le prédicat : "Ce dont je parle et ce que j'en dis".

Pouvoir parler, c'est, d'abord, parler de quelque chose qui est extérieur à moi et sur quoi je peux confronter mon point de vue avec celui de l'autre. Nous ne pouvons parler de rien ; il faut qu'il existe quelque chose de stable sur quoi peut porter notre propre parole.

"Paroles d'enfants !" Expression Socialisation Expression Apprentissages



Photo : Gérard Gaudou



De gauche à droite, Jean-François Vincent, Président national de l'OCCE et Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, lors de son intervention au Congrès d'Arras 2002 de l'OCCE : «Paroles d'enfants».

Sans sujet, il n'y a pas de prédicat, sans sujet, pas de point de vue sur ce sujet. Si on ne sait pas "ce dont on parle", on ne peut parler de rien à quiconque. (...)

Ce qui est constitutif de la parole, c'est qu'elle est choix : choix délibéré d'une chose dont on décide de parler, décision d'un sujet d'en dire quelque chose qui vient de lui. Comme le dit Hannah Arendt dans son œuvre : dès lors que l'on n'a plus rien sur quoi parler, on ne peut plus rien se dire car nous sommes dans la situation de joueurs de cartes dont la table disparaîtrait au fur et à mesure qu'ils jouent la partie et qui doivent, au bout d'un certain temps, parce qu'ils n'ont plus de table pour poser leurs cartes, se les jeter à la figure. Quand il n'y a plus rien de stable et de commun dont on peut parler, il n'y a plus de parole possible.

C'est la raison pour laquelle je fais partie de ceux qui sont très inquiets, aujourd'hui, de voir disparaître, de plus en plus, les objets

dans les classes. Les enfants arrivent, en classe, souvent saturés d'affectivité et, quand il faudrait lester la relation duelle par la pratique, par la médiation de l'objet, cette relation duelle prend le dessus. On est, alors, en permanence dans le langage, dans le conflit entre les langages et non pas dans une parole dont la caractéristique est qu'il existe toujours un référent extérieur à elle.

L'école de la République, l'école de Jules Ferry avait parfaitement compris cela. Nous trouvons, dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson, un texte célèbre sur la leçon de choses dans lequel l'auteur de l'article explique que, si le maître apporte un faisan empaillé dans la classe, ce n'est pas simplement pour distraire, amuser ou séduire les enfants, mais pour que les élèves puissent référer ce que le maître dit à l'objet présent dont le maître parle. C'est pour que les enfants n'aient plus à croire le maître "sur parole" -moi, je dirais "sur lan-

gage"- mais, à le croire, en fonction de l'objet auquel ils peuvent se référer ensemble et sur lequel ils peuvent vérifier la véracité de ce qu'a dit le maître. Faire exister des objets dans la classe est, donc, un préalable absolu avant de faire parler les élèves.

Il faut faire exister des objets mais aussi des textes : je fais partie de ceux qui pensent que la formation à la démocratie ne signifie pas que l'on imagine que ceux qui parlent des textes soient toujours ceux qui les font. Dans une démocratie, on peut parfaitement parler de textes qui préexistent au débat. J'explique souvent cela à mes collègues de collèges et lycées quand ils me disent : "Si je propose à mes élèves de discuter pendant l'heure de vie de classe ou en réunion de délégués, ils n'ont rien à se dire !". Donnez-leur donc du travail, des textes, du contenu, des objets sur lesquels ils peuvent s'exprimer, prendre partie et, à ce moment-là, vous verrez l'expression se libérer.



Donc, il n'y a parole que si l'on parle de "quelque chose" et il revient à l'éducateur que ce "quelque chose" soit proposé par lui et avec suffisamment d'intelligence, de travail pour que cela puisse susciter de la parole, du point de vue, du débat, de la réflexion chez l'élève.

3 Troisième affirmation : la parole se construit sous forme de récit.

La parole, quand elle se construit, en particulier dans le cadre de l'émergence de la personnalité de l'enfant, se construit sous forme de ce qu'un philosophe comme Paul Ricœur a pu appeler "la narrativité" et de ce qu'un psychologue comme Jérôme Bruner a pu appeler "le récit". Le récit, c'est la capacité de ne pas rester dans le "tout-langage", c'est la capacité à isoler des faits pour en faire des événements. Des faits, il y en a énormément et si nous pouvons vivre et percevoir quelque chose, c'est parce que, dans ces faits, nous effectuons un tri, nous transformons un certain nombre de ces faits en événements, nous les relierons ensemble, nous leur donnons du sens parce que ces faits font récit pour nous. Un des problèmes majeurs de l'accès à la parole chez l'enfant c'est, précisément, cette capacité à transformer les faits en événements. Quand je demande à des enfants de classes dites "difficiles" de me raconter une histoire vécue, je m'aperçois qu'ils sont incapables de manipuler "les connecteurs sémantiques" permettant de transformer les faits en événements : "donc", "mais", "car", "tout à coup", "c'est alors", "c'est à ce moment-là que je me suis aperçu que"... tout ce qui ordonne, a posteriori, les événements. Or, l'important, c'est de mettre de l'ordre dans un certain nombre de faits qui nous entourent et de construire une

structure événementielle dont on est le sujet. En agissant ainsi, nous ne sommes plus dans l'immédiateté mais dans la construction d'un récit personnel, base sur laquelle vont se construire la personnalité et la subjectivité. Or, beaucoup d'enfants, aujourd'hui, sont dans l'incapacité de construire ce récit personnel : ils vivent dans un langage désarticulé, haché ; quand ils racontent

.....
«Un des problèmes majeurs de l'accès à la parole chez l'enfant c'est, précisément, cette capacité à transformer les faits en événements. Quand je demande à des enfants de classes dites "difficiles" de me raconter une histoire vécue, je m'aperçois qu'ils sont incapables de manipuler "les connecteurs sémantiques" »
.....

leur vie, c'est un mauvais clip vidéo dans lequel tout arrive simultanément, sans ordre ni rationalité, dans lequel il n'y a pas de scansions temporelles qui permettent de donner du sens, d'avoir un présent, un passé, un futur ; d'avoir des racines et un projet ; d'avoir un maintenant et un plus tard ; d'avoir des leçons que l'on tire et des propositions que l'on fait pour le futur.

Transformer les faits en événements est un vrai travail pédagogique qui suppose une mise en récit, la maîtrise d'un certain nombre de connecteurs sémantiques que l'on acquiert par la familiarisation avec toutes les formes de récits.

4 Dans le prolongement de cette troisième affirmation, la quatrième : la parole est accès au symbolique.

Le symbolique n'est pas l'imaginaire : l'enfant vit dans l'imaginaire quand il est dans l'égoïsme initial. Accéder au symbolique, c'est accéder à la capacité de symboliser son intériorité dans laquelle existe une multitude d'affects, de craintes, d'amertumes, de rancœurs, de désirs, même des désirs de meurtre, parfois. A un élève qui m'avouait avoir envie, parfois, de tuer quelqu'un, je lui expliquais : "C'est normal d'avoir envie de tuer. On a tous, un jour, envie de tuer quelqu'un. Seuls les gens présentant un encéphalogramme plat n'ont envie de tuer personne. Ce n'est pas interdit d'avoir envie de tuer quelqu'un, ce qui est interdit, c'est de le faire". Cette distinction est essentielle. Cela veut dire qu'à un certain moment, il faut se représenter ses propres pulsions, être capable de les mettre à distance et de porter un jugement sur elles. C'est ce qui permet l'exercice de ce que l'on appelle en philosophie la volonté et, parfois même, la liberté.

L'action libre, l'action consciente est caractérisée par la capacité à mettre le désir à distance et à adopter une attitude de réflexivité à l'égard de ce désir. Or, l'on sait que l'enfant est plein de désirs contradictoires et qu'il a besoin de les symboliser, de les nommer en leur donnant des visages. Il y a, au sein de chaque enfant, une multitude de monstres sans visage qu'il ne sait



pas comment apprivoiser et il a besoin, pour les apprivoiser, de leur donner une identité : la terreur va être le loup, la peur d'être mangé va être l'ogre. Ces peurs doivent être symbolisées, mises à distance, parlées à travers la fiction qui permet de toucher ce que l'on a de plus intime sans pour autant être violé dans son intimité. Quand je raconte "Le Petit Poucet" à des élèves, je leur parle, bien évidemment, d'eux. Qui a peur d'être abandonné par ses parents ? Qui a peur d'être mangé ? Ce sont eux ! Le cannibalisme, l'anthropophagie sont des peurs archaïques fondatrices que nous avons tous. Raconter "Le Petit Poucet" aux enfants, c'est leur renvoyer un objet culturel qui leur permet de savoir que l'on parle d'eux sans pour autant avoir à leur dire que l'on parle d'eux. (...). La parole est cet élément fondateur qu'Edgar Morin appellerait volontiers "la reliance", elle relie à la fois les générations entre elles, les hommes entre eux dans ce qu'ils ont de plus intime, par ce qu'ils ont de plus universel. Il y a, là, quelque chose de fondamental dans cet accès au symbolique. Et le symbolique, la parole sont, à cet égard, le contraire, même, non pas du silence, mais de l'obscénité.

5 Ce sera ma cinquième affirmation : la parole, contraire de l'obscénité et corollaire du silence. L'obscénité, ce n'est pas seulement le film pornographique, le film d'horreur, c'est quand tout est montré et qu'il n'y a plus rien à penser. Quand tout est montré, on ne peut plus penser à rien, c'est le contraire de la symbolisation. On est dans un rapport de sidération : c'est le rapport avec la Méduse, avec la Gorgone. On ne peut plus bouger, on est tétanisé. On voit bien, là, l'importance de la parole véritable en tant que, précie-



Photo : Gérard Gaudou

sément, corollaire du silence. Parler, c'est, aussi, accepter qu'il y ait des choses dont on ne puisse pas parler et que, pour que notre parole ait du sens, il faut qu'elle sache entretenir des silences. Dès lors que l'on voudrait tout dire, on ne pourrait plus rien dire et le tout-dire, c'est le contraire du dire. (...). Le blanc, le tâtonnement, le bégaiement sont tout à fait essentiels dans la parole. Ils constituent les moments où la parole dit parce qu'elle ne dit plus : elle dit que l'on ne peut plus dire. Et rien n'est plus contraire à la parole que la virtuosité de la parole. Très souvent, nous avons tendance à flatter la virtuosité de la parole au détriment de l'authenticité de la parole. Je crois qu'il faut entendre ce qui, précisément, dans la parole, ne peut pas être entendu : la parole est, aussi, le lieu du silence, y compris le silence sur un certain nombre de choses fondatrices. La parole c'est, aussi, la capacité à la retenue.

6 Sixième affirmation dans le prolongement des cinq premières : la parole est capacité de renonciation à la toute-puissance. Parler c'est, d'abord, "parler avec" : avec soi, pour faire vivre ses propres contradictions, parler avec les autres, pour engager le dialogue, y compris quand ce dialogue est de type banal comme dire : "Bonjour". "Bonjour", c'est important. Des adolescents de collège que j'ai rencontrés dans une structure de soutien scolaire m'ont dit : "Ici, quand on rentre, on serre la main de tout le monde et, quand on part, on serre la main de tout le monde. A l'école, personne ne nous dit "bonjour", personne ne nous dit "au revoir"". Comment la parole peut-elle naître dans un univers où l'on ne se salue pas, où la reconnaissance fondatrice qu'est le salut n'est même pas instituée ? Bien sûr, ce n'est pas le cas de l'école primaire mais cela devient le cas de beaucoup de collèges et de la quasi-totalité des lycées, ne parlons pas de l'Université. Le salut, c'est bien



► autre chose qu'une simple reconnaissance de l'existence de l'autre. Saluer quelqu'un, c'est entrer dans la laïcité : c'est avouer que l'autre existe, indépendamment de l'affection que l'on a pour lui, des rancoeurs ou des ressentiments que l'on a contre lui. Sa personne privée ne prend pas le pas sur ma capacité à entretenir, avec lui, des relations publiques. Et la laïcité, c'est pouvoir travailler avec quelqu'un qui n'a pas les mêmes goûts que nous, qui n'a pas fait les mêmes choix religieux ou idéologiques que nous, c'est pouvoir nous retrouver en commun, en dépit du fait que nous pouvons avoir un contentieux personnel. La laïcité, c'est reconnaître l'autre : "Bonjour", et non pas se trouver en permanence dans l'excommunication ou l'adhésion, l'antipathie ou la sympathie. C'est accepter que les rapports humains, dès lors qu'ils sont dans l'ordre du public, s'instituent sur un registre qui n'est plus celui de la seule affectivité ou de la seule élection personnelle. Et la classe est un lieu où le public est en permanence à construire et où nous devons, sans cesse, lutter contre le rapt du public par le privé. La parole est un acte qui permet de comprendre la frontière entre le privé et le public.

7 Et, donc, septième affirmation : la parole est accès au politique au noble sens du terme. Accès au politique en tant que lieu, possibilité, espace pour construire du bien commun avec des expressions individuelles. C'est une définition ambitieuse dans une démocratie comme la nôtre : tous les intérêts individuels sont légitimes. Le problème est de ne pas réduire le bien à la somme des intérêts individuels et de permettre au bien commun de se construire dans la confrontation des intérêts individuels et non pas dans l'addition, la juxtaposition, la vio-

lence de l'entrechoc des intérêts individuels. Personne ne nous demande, dans une démocratie, de renoncer à nos intérêts individuels mais il faut les mettre en débat pour fabriquer du bien commun. Un bien commun qui, sans faire consensus, permette que se construise un pacte

.....
« Faire de la parole une occasion de débattre et de mettre en avant le bien commun, cela s'apprend. Spontanément, ce n'est pas le bien commun que la parole va porter, ce sont les intérêts individuels, les affects et il faudra travailler, ritualiser, réfléchir longtemps pour qu'émerge une parole structurée. »
.....

social majoritaire à partir duquel nous pouvons vivre ensemble autrement que "juxtaposés" ou "en conflit". La parole, c'est le moyen de fabriquer du politique. Il n'y a pas de politique en dehors de la parole : si l'homme est un animal politique, c'est parce que c'est un animal de parole, un animal de débat. C'est parce que c'est un homme capable d'exprimer ce qu'il veut et d'entendre ce que dit l'autre, ce que pense l'autre, ce que veut l'autre et sans se contenter de juxtaposer sa parole à celle de l'autre.

Voilà quelque chose qui, pour moi, est absolument central, en particulier dans l'école. C'est la raison pour laquelle le cœur de la pédagogie coopérative repose sur la possibilité de mettre en œuvre une parole qui soit construction du politique. Je dis bien "construction du politique". L'enfant n'est pas, en soi, un animal politique. C'est à nous de l'amener à devenir citoyen. Et, quand on le fait voter à l'école, au collège et au lycée, il ne vote pas spontanément selon les principes constitutifs de la démocratie.

Faire de la parole une occasion de débattre et de mettre en avant le bien commun, cela s'apprend. Spontanément, ce n'est pas le bien commun que la parole va porter, ce sont les intérêts individuels, les affects et il faudra travailler, ritualiser, réfléchir longtemps pour qu'émerge une parole structurée. Nos collègues qui pratiquent le conseil d'école, nos collègues qui pratiquent la pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet... savent qu'il ne suffit pas de décréter que l'élève est un citoyen pour qu'il le soit. Il faut l'y former et c'est une tâche exigeante qui requiert un accompagnement de tous les instants.

8 Huitième affirmation : la parole est accès à l'universalité. Au-delà du politique, la parole est accès à l'humanité, à ce qui fait l'humain dans sa fragilité même, dans ce qui réunit les hommes au-delà de toutes leurs convictions, appartenances, communautés. Travailler sur la parole est quelque chose d'extrêmement exigeant et qui ne peut pas se satisfaire de l'à-peu-près. Je suis très agacé quand, dans les classes où je vais, j'observe que l'on exige un grand souci de perfection dans l'écrit et que l'on tolère la plus totale approximation dans la prise de



parole. Je crois que, nous, éducateurs, avons un vrai travail à entreprendre pour que l'enfant investisse sa propre parole et qu'il soit dans le geste tout entier : il y a beaucoup de pédagogues qui ont travaillé sur l'importance du geste, de la voix, d'habiter ce que l'on dit, de sortir de la gesticulation, de l'onomatopée... pour arriver à cette parole précise, juste, exacte, qui dit ce qu'elle a à dire et qui le dit avec une force qui vient de l'intérieur et qui fait que, quand elle le dit, elle est entendue. A cet égard, nous avons à méditer sur la portée du théâtre et de tous les arts qui mettent en jeu le corps et la voix. A travers cette mise en oeuvre du corps et de la voix, c'est toute la personne qui est en jeu. Quand un gamin, parce qu'il se retrouve sous les projecteurs, est obligé de tendre le doigt vers quelqu'un et qu'on lui explique qu'il faut que ses muscles lui fassent mal pour qu'il sente que, tout entier, il est en train de tendre son doigt et qu'il n'est plus qu'un doigt tendu vers quelqu'un..., c'est un gamin qui découvre ce que montrer veut dire, ce que parler veut dire et qui sort de cette insignifiance, de cette gesticulation qui nous envahit.

9 Neuvième affirmation : mais pour que la parole soit ainsi signifiante, **il faut qu'elle soit l'enjeu d'une liberté.** Et, là, nous touchons un point essentiel de la réflexion pédagogique : comment la parole peut-elle être la mise en jeu de la liberté ?

Tout enseignant sait que le meilleur moyen pour que des élèves se taisent, c'est de leur donner la parole. En tous cas, il ne suffit pas de la leur donner pour qu'ils la prennent et, quand ils la prennent, qu'est-ce qui garantit que ceux qui la prennent sont ceux qui ne savent

pas déjà parler, s'exprimer oralement devant un autre, des autres, un public ? Qu'est-ce qui me garantit que c'est le timide ou celui qui bégaie qui va réussir à prendre sur lui et à parler ? Car c'est difficile de prendre la parole devant un groupe et, d'une certaine façon, prendre la

.....

« On voit bien à quel point, par exemple, la chape évaluative qui pèse sur un certain nombre de classes empêche la prise de parole. »

.....

parole, c'est faire quelque chose qu'il faut faire pour apprendre à le faire. Ceci nous plonge au cœur même du paradoxe pédagogique. Qu'est-ce qu'apprendre ? C'est toujours faire quelque chose que l'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. C'est comme cela que nous avons tout appris : nous avons appris à marcher sans savoir marcher et, si chacun d'entre nous avait attendu de savoir faire l'amour pour faire l'amour, il y a belle lurette que l'espèce se serait éteinte. L'enjeu essentiel du pédagogique, c'est de créer les conditions pour que l'autre décide de mettre en jeu sa liberté tout en sachant que lui, seul, peut la mettre en jeu. On voit bien à quel point, par exemple, la chape évaluative qui pèse sur un certain nombre de classes empêche la prise de parole. Dès lors que l'enfant sait qu'il va être évalué, jugé, voire moqué, comment voulez-vous

qu'il parle s'il n'est pas tout à fait sûr de lui ? Pour décider de faire quelque chose que l'on ne sait pas faire, il faut être dans des conditions telles que l'on puisse prendre le risque de s'aventurer dans l'inconnu parce que l'on sait que, dans cette situation-là, il y a quelqu'un qui a fait alliance avec vous et que celui qui a fait alliance avec vous ne l'a pas fait pour vous faire trébucher mais pour vous faire réussir. Et l'enfant sait si on lui tend la main pour l'aider à sortir de ses difficultés ou, au contraire, si on retire sa main pour pouvoir se moquer de lui !

Nous sommes, là, au cœur de ce qui articule les dispositifs pédagogiques dans leur complexité : créer des groupes, des lieux de parole, adopter une attitude pédagogique exigeante pour que l'autre fasse ce que lui, seul, peut faire avec l'aide que moi, seul, peux lui donner dans une alliance où chacun des deux a besoin de l'autre : j'ai besoin de lui car je ne peux pas le faire parler s'il ne le décide pas et il a besoin de moi parce qu'il a besoin que je le regarde positivement, que je ne le juge pas négativement trop vite, que j'entende y compris ses balbutiements et ses inquiétudes pour qu'il accède à une parole structurée, à une parole organisée. La parole est mise en oeuvre de cette liberté fondatrice du sujet et, à ce titre, parler, c'est Être, au sens propre du terme. Et je souhaite que la véritable parole prenne place dans la classe au détriment des deux seules formes de parole qui, habituellement, y coexistent : la récitation et le bavardage."



Conférence recueillie par Marie-France Rachédi



Biache-St-Vaast, récit d'expérience en CM1

Conseil de classe coopérative

Le conseil de classe, ou réunion de coopérative, est cet indispensable "cœur du système", ce pas à franchir pour que les "Jourdain" de la pédagogie du projet donnent finalement toute la place qui lui revient à la parole de l'enfant. C'est un de ces lieux de débat et de décision qu'André Simon, enseignant à l'école de Biache-St-Vaast, nous propose de visiter.

"Mes 23 élèves de CM1 n'avaient jamais travaillé en coopé jusqu'à cette année et je dois dire que ce type de fonctionnement est peu répandu sur ma circonscription. Quant à moi, ce que je mets en place, aujourd'hui, dans ma classe, est le résultat de 25 ans de questionnements et de recherches. J'étais, à l'origine, un militant des Francas et c'est la volonté de résoudre des problèmes de comportements agressifs entre les enfants qui m'a amené peu à peu à réguler le fonctionnement de la classe de cette façon. C'est ainsi que je suis réellement entré en relation avec l'OCCE que je considérais jusqu'alors comme un prestataire de services et que je m'y suis investi de plus en plus."



Dans cette classe, les conseils de coopérative sont hebdomadaires et durent 45 minutes. Ils sont couplés à un "Quoi de neuf ?" qui permet de faire le point sur l'actualité. Leur déroulement n'est exemplaire que dans la mesure où il peut servir d'illustration et non pas pour fournir une recette de "coopé cousue main".

Faute de place dans la classe et dans l'école, les enfants, disposés en petits groupes, restent assis à leur table. Les points proposés par les enfants, au cours de la semaine, au moyen de petits papiers déposés dans une boîte à lettres, sont listés au tableau par un secrétaire et la présidente (qui conservera cette responsabilité toute l'année) organise les débats et distribue la parole. En cas de prise de décision, un vote (généralement à main levée) est organisé. Au cours de l'année, les prises de parole se font plus spontanées, la parole circule mieux, on voit l'argumentation s'affiner et le niveau d'implication de chacun augmente. Il faut dire que les débats sont suivis d'effet : élaboration des règles de vie (les enfants mettront sur pied un "brevet de citoyen" dans lequel ils définiront jusqu'aux sanctions !), organisation de sorties de découverte,

mise en place d'un journal, construction d'un "géant", etc... Beaucoup des projets suscités par le conseil de coopé débordent le cadre de la classe et amènent les enfants à s'ouvrir vers l'extérieur. Les parents d'élèves ont été invités, deux par deux, à participer en témoins à ces réunions.

Dans l'école Ferry, de Biache-St-Vaast, une commune de 4000 habitants située à mi-chemin entre Arras et Douai, ce fonctionnement coopératif reste pour l'instant l'exception. Sur les 150 élèves, seuls ceux de la classe d'André Simon organisent des réunions de ce genre et il a suffi que le maître s'absente quelques semaines, le temps d'un échange de service, pour qu'elles soient mises entre parenthèses, au risque de retarder certains projets.

"Malgré tout, quelques collègues ont mis en place, en accord avec les enfants, des règles de vie et je ne rencontre aucune hostilité de leur part, ni de la part des parents d'élèves, au contraire. En ce qui concerne l'efficacité de nos réunions de coopérative, mon expérience m'a prouvé qu'elles apportent une réponse réelle aux situations de conflits : lorsque la parole est confisquée, les conflits restent



Illustration : Robert Touati

Critiques «étamine» Par amour des livres

La classe coopérative de CM2 de l'école de Willerval (Pas-de-Calais) participe à "étamine"¹. C'est son amour pour les livres et sa volonté de le partager avec les élèves qui guide l'enseignante, Madame Brajdic et lui permet de rentrer en communication avec d'autres classes.

secrets, renfermés jusqu'à l'explosion. En temps que maître d'accueil temporaire, je suis habitué à entendre les étudiants de l'IUFM s'étonner de ce que ce genre d'expérience ne soit pas mis en valeur ni même cité dans leur formation. Il reste, pour moi, une difficulté : c'est la capacité de mettre la coopération au service des apprentissages."

Nécessaire mais pas suffisant, le conseil de coopérative de classe est le dispositif central d'une organisation pédagogique qui favorise l'autonomie, la solidarité, la participation et l'implication des élèves.

Il n'en reste pas moins qu'il est important pour chaque tuteur responsable de ces conseils de s'interroger sur les règles éthiques et fonctionnelles qui garantiront le respect de la pluralité et de la neutralité. Il est important, au-delà du statut de la parole de l'enfant au sein de ces réunions, de définir également le statut de la parole du maître. Et, qu'en sera-t-il dans le second degré de la pérennisation des acquis en matière de respect de la délégation, d'accès au débat et de capacité de décision ?

Gilles Petitjean



Illustration : Robert Touati

Les élèves sont des critiques attentifs et rigoureux : par petits groupes de 4, ils analysent les livres proposés, se posent des questions pertinentes quant à l'histoire, l'intrigue et essaient d'y répondre au cours d'un vrai débat argumenté. C'est ce que nous avons pu découvrir dans la séquence filmée présentée lors de cet atelier.

Mais, pour eux, la coopération c'est surtout aller vers les classes des "petits" et leur faire la lecture.

"Nous aimons beaucoup lire les livres ou les écrire comme l'année dernière, disent Laurie et David. Quand on était à court d'idées, on réfléchissait ensemble et c'était super."

Et l'enseignante de renchérir : *"En fait, les élèves aiment autant les deux activités. Et, tout en évitant les leçons traditionnelles de français, le travail des élèves respecte les programmes officiels. A travers l'écriture et la lecture, on travaille toutes les*

subtilités et les règles de la langue et je pense que cela aide bien les enfants et ne les dégoûtent pas. D'autant plus que les projets changent chaque année. D'ailleurs, dès la rentrée prochaine, les élèves de CM2 entameront une "correspondance" avec la classe coopérative de 6e."

Et c'est manifestement avec plaisir que ces deux enfants -au moins- vont pouvoir s'inscrire dans la classe coopérative du Collège Verlaine parce qu'ils savent que leur maîtresse et les enseignantes de 6e ont un projet commun autour de "défis-lecture". Ainsi, tout en étant les "petits" du collège, ils garderont un contact précieux avec leurs camarades, leur maîtresse et leur école.

Nicole Civil-Ayats

¹. "étamine" est une opération nationale lancée par l'OCCE depuis 1993, pour donner à de jeunes auteurs et lecteurs l'envie et le plaisir d'écrire et de lire (pour plus d'informations sur le règlement et le déroulement, voir l'encart central).



L'expression orale en séjour coopératif

A Upen, petit hameau du Pas-de-Calais (250 habitants), la coopérative scolaire, sous l'impulsion d'Alain Massez, l'instituteur, met à profit les classes transplantées pour libérer la parole des élèves.

Alain Massez, l'instituteur, et ses 19 élèves retrouvent l'école d'Upen (ecole.upen@wanadoo.fr). La bâtisse, encadrée par les champs de betteraves et les pâtures à vaches, abrite la classe unique (grande section à CM2). Ils reviennent tous d'un séjour en classe transplantée, au centre OCCE de Condette, dans le Pas-de-Calais.

Habitué à la gestion coopérative de la classe depuis plus d'une trentaine d'années, Alain est un fervent défenseur des séjours coopératifs en classe transplantée, séjours qu'il prépare avec ses élèves et leurs familles et qui, pour lui, sont des moments privilégiés pour les élèves et leur enseignant. L'adulte a du temps à consacrer à ses élèves, est plus disponible : "Nous prenons le temps d'écouter les élèves et, puis, dans des activités encadrées par des animateurs, nous sommes en retrait, ce qui nous permet d'avoir un regard d'observateur différent du

Centre OCCE de Condette, dans le Pas-de-Calais : Un cadre dans lequel les élèves "se découvrent autrement, un peu comme les gens qui parlent peu au bureau avec le collègue et qui en disent plus autour de grillades"



regard de l'acteur que nous sommes dans nos classes au quotidien" explique l'enseignant.

Quant aux élèves, le fait de sortir du cadre de la classe les transforme : "Ils se découvrent autrement, un peu comme les gens qui parlent peu au bureau avec le collègue et qui en disent plus autour de grillades", poursuit Alain.

Ces dernières années, Alain a décidé de mettre à profit ces classes transplantées pour jeter un regard plus pointu sur l'expression orale de ses élèves : "On évalue beaucoup de choses dans nos classes, mais rarement l'expression orale ou, alors, lors des récitations, mais ça n'a rien à voir avec de l'expression. L'institution pointe rarement le doigt sur l'enfant qui sait s'exprimer et argumenter."

C'est ainsi qu'il a mis en avant certains facteurs qui favorisent l'expression des élèves : les interlocuteurs multiples, le déplacement des signes de réussite : "Celui qui saura faire son lit, même s'il est en échec en maths, sera plus valorisé, donc plus en confiance, ce qui lui permettra de retrouver, entre autres, par la parole, une place qu'il n'avait plus dans sa classe." et, puis, les objets référents, des objets communs à tous sur lesquels les enfants peuvent s'exprimer : "Comme la fois où, sur le port de Boulogne, la discussion s'est engagée entre mes élèves et un pêcheur sur la taille des crevettes... Les crevettes, ils savaient tous ce que c'était après la pêche organisée la veille par le centre d'accueil." Interlocuteurs, valorisation, objets référents, le



subtil mélange de ces différents facteurs crée des situations vraies d'échange et de dialogue.

L'évolution, en quelques jours, se fait sentir : *"L'enfant prend confiance en lui, parce qu'il sait qu'il est écouté, qu'il est entendu, qu'il peut expliquer aux autres. On passe vite du langage spontané - "Ouah, la mer !" - à un langage plus riche en émotions."*

Maintenant, les embruns sont loin ; sur cette terre du Pas-de-Calais, les quelques semaines qui restent avant la sortie scolaire vont être consacrées à réinvestir les acquis de la classe transplantée. Dans le domaine de l'oral, il va s'agir d'enrichir ce langage libéré, ce langage plein d'émotions, pour en faire un langage plus riche encore dans le domaine du vocabulaire, de la syntaxe, mais aussi de la communication. *"Nous préparons une grande exposition de photos pour la fin de l'année qui sera présentée aux familles par les enfants eux-mêmes. Ils vont devenir guides et devront donner des informations orales aux parents sur le contenu et la forme de ce séjour au bord de l'océan."* commente l'instituteur.

Quant à lui, à l'avenir, il va placer ses classes transplantées dès le début d'octobre, *"si l'administration m'en laisse la possibilité..."* explique-t-il, pour que ce type de séjour libère la parole de ses élèves et donne au groupe-classe l'occasion d'avoir un vécu commun, support à de nombreuses exploitations pédagogiques, notamment dans le domaine de l'oral, pendant toute l'année scolaire.

Josef Ulla

"A micro ouvert"



A l'école Victor Duruy de Perpignan (Pyrénées-Orientales), une radio interne motive les élèves à produire intelligemment de l'oral¹. "Coups de cœur, coups de gueule", interviews, enquêtes sont diffusés régulièrement. Cela permet de vivre et d'apprendre autrement, de pouvoir s'exprimer, argumenter, de passer aussi de l'oral "de communication" à l'oral "artistique".

L'association départementale OCCE des Pyrénées-Orientales mène, depuis trois ans, une multitude d'actions pour développer les communications orales. Celles-ci sont très diverses : des conseils d'enfants à la gestion de projets, aux débats ou joutes oratoires en passant par la gestion

financière au service du projet coopératif d'éducation, tout est basé sur l'oral. Bien sûr, pour être pertinent, il faut aussi penser à diversifier les dispositifs (petit, moyen, grand groupe, tutorat...). Tous ces travaux sur l'oral font l'objet des prochains «dossiers coopératifs» créés et rédigés par l'OCCE 66². Un ouvrage de réflexions pédagogiques intéressant, recensant de nombreuses pratiques de classe et répondant très finement aux multiples questions qu'un enseignant se pose sur les pratiques de l'oral à l'école. A lire bientôt !

Yves Potel

1. Voir A&E n°163/64, Juillet-Octobre 2001, p. 11-13
2. Les dossiers coopératifs n° 4 (OCCE 66 - CDDP 66) paraîtront en octobre 2002 sur ce thème.

Outil pour la coopération en maternelle Vidéo exemplaire



Depuis trois ans, le «groupe maternelle»¹ de l'OCCE, travaille à la création d'outils pour promouvoir la coopération dans les petites, moyennes et grandes sections de maternelle. Parmi ces outils, une cassette vidéo a été produite, accompagnée d'un livret pour encourager les pratiques coopératives tel le conseil d'enfants. Cette vidéo, réalisée à partir de séquences filmées dans des classes coopératives, montre que les enfants peuvent être, très tôt, sensibilisés aux techniques de prise de parole. Cela demande, bien sûr, quelques aménagements et quelques artifices, comme dans cette classe de Dijon où un objet circule, de main en main, à l'instar de la

parole. Cela demande, également, qu'un cadre précis soit défini avec les élèves pour savoir ce qui relève du conseil afin que les attentes ne soient pas déçues.

Pour les animateurs de ce groupe, il n'est surtout pas question d'utiliser cette vidéo comme un mode d'emploi de la coopération en maternelle, mais comme une base de réflexion lors des formations qu'ils animent, à la demande d'enseignants ou de conseillers pédagogiques.

Robert Touati

1. Pour de plus d'informations vous pouvez contacter Sandrine Le Tohic au 01 44 14 93 30.



Le Marché des Connaissances

Propos d'enfants suite à un marché des connaissances :
Extraits tirés du numéro 13 (année 4) du "B.M.C",
journal scolaire du RPI des écoles publiques de Bren-
Marsaz-Chavannes (26)

Comme les petits producteurs de fruits et légumes, ou bien les fermiers, présentent leurs produits sur le marché, les enfants scolarisés dans le Regroupement Pédagogique Intercommunal "des Collines", dans la Drôme, portent leurs talents personnels dans le "marché des connaissances". En effet, depuis septembre 2001, les cinq classes de ce RPI rural, composé des écoles des communes de Bren, Marsaz et Chavannes, se sont lancées dans la mise en place de cette activité inspirée par les travaux de Jacques Lévine menés dans le cadre de sa recherche intitulée : "L'école des 4 Langages".

Berthile Bachelet, enseignante en classe maternelle (moyenne et grande sections) à l'école de Marsaz, et Patrick Serres, enseignant en CM à l'école de Chavannes, ont accepté de répondre à nos questions.



Animation & Education :
Qu'est-ce qu'un marché des connaissances ?

Berthile Bachelet & Patrick Serres : Le marché des connaissances est un lieu d'échanges de savoirs où chacun peut offrir ses connaissances à ceux qui le demandent et, dans le même temps, chercher à en acquérir de nouvelles. C'est un lieu d'apprentissage vécu coopérativement où l'on donne et l'on reçoit. En lien avec notre projet pédagogique, ce moment riche vise à faire évoluer le rapport au savoir de nos élèves.

A&E : Comment fonctionne un marché des connaissances ?

B.B & P.S : Un marché des connaissances est constitué de cinq étapes. La première étape consiste à recueillir, dans chaque classe participante, les demandes des enfants : "Ce que j'ai envie d'apprendre..." ; toutes les demandes sont ensuite réunies dans un tableau. La seconde étape est consacrée à la lecture, dans

"J'ai appris que, pour faire apprendre, il faut beaucoup travailler avant. J'ai aussi compris que des enfants de maternelle sont plus dégourdis que des CP sur certains points. Ce n'est pas très facile de faire apprendre aux autres enfants (ou adultes) !"
Mathieu, Flavien, Chrystelle

chaque classe, de toutes les demandes recensées, et d'essayer de trouver des "apprenneurs" : "Ce que je peux lui apprendre...". La troisième étape est celle de la préparation des ateliers au sein de chaque classe, avec des prises de contact, des demandes de renseignements supplémentaires entre "apprenants" et "apprenneurs", si nécessaire : "Comment vais-je faire pour lui apprendre ?... De quel matériel ai-je besoin ?...". Le marché des connaissances constitue la quatrième étape : nous l'organisons en deux temps pour permettre aux enfants qui l'ont souhaité d'être "apprenants" à un moment et "apprenneurs" à un autre. Enfin, chaque classe fait le bilan, lors de la cinquième étape : "Est-ce que j'ai appris ce que j'avais demandé ? Est-ce que l'apprenant et/ou l'apprenneur ont réussi ?".

A&E : Que peut-on attendre d'un marché des connaissances ?

B.B & P.S : Les marchés des connaissances mettent en avant le langage des talents personnels



" J'ai appris à des grandes sections à calculer (...), je pense qu'ils ont bien appris parce que l'élève que j'ai eue savait bien le faire" *Amandine*

" Nous avons invité l'école de Marsaz. Nous nous sommes tous réunis à la cantine pour présenter nos ateliers du marché des connaissances. Des élèves avaient préparé des ateliers pour que d'autres enfants apprennent ce qu'ils avaient demandé d'apprendre plusieurs semaines auparavant..." *Fanny et Sidney*

" Pendant le marché des connaissances, les quatre enseignants ont fait le tour des tables pour observer le travail de tous les groupes d'enfants. De toute façon, ils n'avaient rien d'autre à faire parce que c'étaient nous, les enfants, qui apprenions à d'autres enfants !!! Notre maître est même allé à l'atelier "euro" pour apprendre les conversions avec Mathieu..." *Océane*

décrit par Jacques Lévine. Ils développent la motivation des enfants car ils s'appuient sur leurs passions.

A&E : Le partage des passions semble important dans la réussite de ce projet...

B.B & P.S : Partager avec ses pairs ce que l'on aime noue un lien très fort entre la notion de plaisir et celle d'apprentissage. Partager une passion demande, aussi, beaucoup de rigueur, de problèmes cognitifs à surmonter. Ceci suppose la mobilisation d'un grand nombre de savoirs, notamment sources de réussite scolaire. Dès lors, on est reconnu par les autres pour son savoir-faire et non plus seulement pour son savoir-être. Au sein du groupe, chacun peut être caractérisé par ses compétences et, en même temps, chaque enfant apprend à connaître ses propres compétences.

A&E : Cela sous-entend donc que le rapport que les élèves entretiennent avec les savoirs est

modifié. Qu'en est-il exactement et quelle est la place du maître dans cette activité ?

B.B & P.S : Comprendre comment un camarade réussit à apprendre permet de comprendre, aussi, comment l'on apprend soi-même. Cette mise à distance, cette réflexion métacognitive sont des déclencheurs de réussite scolaire car elles établissent une possible transposition dans d'autres situations. Ici, le savoir n'est pas détenu par le maître seul. Le savoir appartient à chacun et la richesse du groupe repose sur les connaissances de chacun de ses membres. Apprendre collectivement permet de progresser ; la solidarité, l'entraide au sein du groupe contribuent au développement des savoirs et des compétences. Le savoir n'est pas le monopole de l'école... Pouvoir échanger des savoirs scolaires et non scolaires révèle l'importance de la globalité de l'enfant. Enfin, les marchés des connaissances traduisent bien la rupture que nous souhaitons établir face à

la soumission au savoir. L'enfant n'est pas contraint d'apprendre, mais il apprend car le savoir donne du pouvoir : celui d'appartenir à un groupe, celui d'être autonome, celui de réaliser un projet...

A&E : Pour conclure, comment encourageriez-vous d'autres enseignants à tenter l'expérience ?

B.B & P.S : Au sein du RPI, où les enfants ne se rencontrent que trop rarement, vivre un marché des connaissances, c'est vivre une aventure commune, nouer des liens forts entre les élèves des trois écoles, de la petite section de maternelle au CM2... C'est partager un vrai projet avec beaucoup de plaisir et d'intérêt...

Propos recueillis par Philippe SAINT-GERMAIN



Moments Philo

Doit-on pratiquer la philosophie dès l'école primaire ?

Apparemment, cette matière ne figure pas dans les programmes... Cependant, les instructions officielles fixent les objectifs suivants : "Utiliser l'argumentation, exposer une idée et prendre part à un débat, respecter son tour de parole, poser des questions précises et y répondre, exprimer et défendre une opinion...", compétences à atteindre dans le domaine de la langue orale qui trouvent toute leur place dans la pratique des "moments philo" préconisée par Jacques Lévine : "Le moment philo vise d'abord à ce que l'enfant s'entende émettre une pensée sur des sujets importants concernant l'humain, entende aussi les autres et, ce, dans le cadre d'une classe communauté qui s'instaure en communauté de penseurs".

C'est ainsi que, depuis avril 2001, quatre enseignants de la région Rhône-Alpes invitent leurs élèves à réfléchir ensemble, à débattre, à confronter leurs opinions, à donner leur avis sur des questions fondamentales de l'existence, des interrogations que tout bachelier a connues un jour en découvrant un



sujet de dissertation philosophique. C'est ainsi que Frédéric Chazelle, de l'école Saint-Jean, à Soleymieux (42), Frédéric Arsac, de l'école Célestin Freinet, à Valence (26), Christian Astier, de l'école de Colombier-le-Vieux (07), et Claudine Eynard, de l'école de Vernosc-lès-Annonnay (07), enseignant en Cours Moyen, organisent dans leur classe respective des ateliers philosophiques.

La méthode paraît simple, elle consiste à provoquer le débat sur un sujet "philo", tels que : *Le racisme, qu'est-ce que c'est ? Quand peut-on désobéir ? Avons-nous le droit de désobéir ? L'amitié, qu'est-ce que c'est ? Le courage, qu'est-ce que c'est ? La violence, qu'est-ce que c'est ? La liberté, qu'est-ce que*

c'est ? Pourquoi la guerre ? Pourquoi y a-t-il des pauvres ? (...)

A raison d'une fois par semaine, sur une durée de 10 à 30 minutes, chaque question est abordée en deux séances différentes. Les questions naissent de partout : de chaque membre du groupe-classe, inspirées de la vie quotidienne, de l'actualité ou spontanées, elles peuvent également émerger lors du "Quoi de neuf ?", temps de libre parole en début de journée... Ensuite, elles sont sélectionnées pour leur qualité d'interrogation et cette sélection peut, également, faire l'objet d'un débat en conseil de coopérative...

Lors de la première séance, les élèves sont invités à tous s'exprimer, à tour de rôle, sur la question ; leurs réponses peuvent être enregistrées et la séance peut même être filmée. Dans un second temps, on réécoute l'enregistrement. Un espace est alors ouvert pour continuer le débat engagé dans la première séance ; de nouvelles pistes de recherches peuvent être abordées qui ont pour objectif de faire évoluer les représentations de chacun.

Même si, d'une école à l'autre, les pratiques peuvent différer, on note tout de même un "tronc commun", c'est-à-dire quelques règles fondamentales et incontournables :

- en premier lieu, la confidentialité : rien de ce qui est dit ne sort de la classe ; cette confidentialité est réclamée par les enfants qui trouvent, dans ce lieu de

Extraits d'échanges sur le thème :

"Les enfants sont-ils pressés de grandir ?"

"Moi, j'ai envie de rester un enfant parce que l'on fait ce que l'on veut, on joue..."

"Moi, des fois, j'ai envie de grandir pour faire ce que je veux mais, des fois, je préfère jouer"

"Mais, de toute façon, tout le monde est obligé de grandir"

"Qu'est-ce qu'on va inventer dans le futur ?"

"A tout âge, on peut s'amuser"

"Il faut profiter de quand on est jeune"

"Il y en a qui ont peur de grandir parce qu'ils ont peur de ne pas s'en sortir"

"De toute façon, même si on n'a pas envie de grandir, on va grandir quand même..."



Commentaires d'enfants sur l'activité

Ce que j'apprécie dans les moments philo :

"Tout le monde dit bien ce qu'il pense. On nous enregistre et c'est bien de pouvoir s'entendre"

Erwan

"Quand les thèmes sont ouverts, c'est-à-dire quand c'est facile à s'exprimer"

Valentin

"Quand tout le monde donne son propre avis. Ça nous fait beaucoup réfléchir"

Océane

"Travailler en groupe"

Lucie

"Qu'il y en ait qui n'ont pas les mêmes idées, parce que c'est bien d'avoir des idées différentes, ça permet de s'exprimer"

Pauline

Ce que je n'apprécie pas dans les moments philo :

"C'est qu'il y en a qui répètent juste pour parler et d'autres qui n'écoutent pas"

Erwan

"Quand on reste tout le temps sur la même chose et que l'on s'éloigne du sujet"

Valentin

"Parfois, on reste toujours dans le même sujet"

Océane

"Quand je dois lever le doigt car, après, ce que l'on voulait dire, on l'a oublié"

Lucie

"Qu'on tourne en rond. Toujours parler de la même chose, à force, c'est énervant"

Pauline

parole, un espace de liberté où ils peuvent s'exprimer sur des sujets qu'ils n'aborderont pas ailleurs.

■ en second lieu, le "silence" de l'enseignant qui doit intervenir le moins souvent possible et, souvent, comme simple garant de l'activité.

■ enfin, la nécessité d'un travail en au moins deux temps, dont un prévu pour l'écoute de l'enregistrement.

Après ces quelques mois d'expérimentation, les avis des enseignants convergent : cette pratique est pleine de vertus. Pour Christian Astier, de l'école de Colombier-le-Vieux (07), elle permet l'exercice de la parole de l'enfant sous trois axes : "L'enfant construit son identité en se confrontant à ses pairs ; le groupe construit des normes sociales discutées et élaborées par les enfants ; la confrontation des points de vue fait

naître la coopération". Claudine Eynard, de l'école de Vernosc-lès-Annonay (07), parle, quant à elle, de : "développement de compétences linguistiques et discursives, développement de compétences transversales (écoute, mémoire, relation au discours de l'autre), évolution au niveau psychoaffectif et transfert de compétences (capacité à élaborer des images mentales, vocabulaire, processus d'élaboration du sens) ...".

D'une manière générale, tous sont d'accord pour valider les propos de Jacques Lévine : "Dans les ateliers philosophiques, les élèves se construisent par rapport aux sujets abordés, aux apports des autres enfants, à la pensée élaborée collectivement. En réfléchissant ensemble, ils apprennent à mieux comprendre le monde : ils grandissent".

Philippe Saint-Germain

L'OCCE et "L'Ecole des 4 langages"

Engagée en septembre 2000, à la suite d'un partenariat conclu entre la Fédération Nationale de l'OCCE et l'INRP de Lyon, l'expérience intitulée : "Ecole des 4 langages" a été inspirée par les travaux de Jacques Lévine*. Parce que l'Ecole ne développe que le langage cognitif, Lévine propose un certain nombre d'exercices visant à mettre en œuvre les autres langages de l'intelligence : le réalisationnel, le relationnel et l'exercice des talents personnels ainsi qu'un cinquième langage qu'il appelle "les ateliers philosophiques" ou "moments philo".

L'OCCE, promoteur de la Coopération à l'Ecole, méthode pédagogique qui a démontré ses vertus comme vecteur d'amélioration des relations interindividuelles, a souhaité vérifier, en lançant une recherche dans des classes pratiquant la pédagogie coopérative, si une telle pratique facilitait les apprentissages.

Ainsi, sur le principe du volontariat, et après une journée passée dans l'école de Saint-Didier-sous-Riverie (69) qui a servi de premier terrain d'expérience, des classes issues d'écoles de la région Rhône-Alpes se sont impliquées dans la mise en pratique des propositions découlant des travaux de Lévine, en choisissant un des "langages" comme outil d'expérimentation.

Philippe Saint-Germain

* Jacques Lévine : coauteur avec J. Moll de : "Je est un autre" - "Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse" - ESF - 2001



Une salle d'exposition comme vecteur d'expression de soi...

Si de nombreuses classes visitent, chaque année, les musées, l'école Célestin Freinet, à Valence, dans la Drôme, a choisi, quant à elle, de créer son propre espace d'exposition dont les artistes sont les élèves eux-mêmes...

A l'origine de ce projet, la volonté des enseignants de mettre en valeur les talents des enfants, comme le préconise Jacques Lévine dans sa recherche intitulée "Ecole des 4 langages"... Avant cela, de nombreux dispositifs d'apprentissages coopératifs étaient déjà institués dans cette école : conseil de coopérative, correspondance scolaire, entretiens quotidiens dans chaque classe ("Quoi de neuf ?"). C'est, d'ailleurs, au sein des conseils de coopérative et au cours du conseil d'enfants que le projet "Salle d'exposition" a vu le jour au cours de l'année scolaire 2001-2002. En effet, lors de la pratique quotidienne des entretiens, les enfants apportaient fréquemment des objets, des livres, des photos et des productions personnelles mais, bien souvent, le temps et l'espace manquaient pour les mettre en valeur ; l'idée a donc germé : "mettre en place une salle d'exposi-

tion, chargée de recueillir et mettre en valeur les productions des enfants de l'école".

.....
"Nous ne voulons pas être dans le beau mais dans l'esthétisme réfléchi. La salle d'exposition ne doit pas être une salle de dépôt. Le talent personnel doit continuer à s'exprimer, à s'affirmer dans ce lieu..."

Pierre Lacroix,
enseignant à l'école
Célestin Freinet

.....
Cette salle, ouverte à tous les élèves des 7 classes de l'école (deux CP, un CE1, un CE2, un CM1, un CM1-CM2 et un CM2), n'était pas accessible aux parents au début du projet même si ceux-ci en avaient été informés, notamment à travers un questionnaire qui leur avait été adressé pour recueillir leur avis sur les relations école-famille. Voici quelques exemples de questions qui

leur avaient été posées : " Vos enfants font des activités en dehors de l'école, avez-vous le sentiment qu'ils ont l'occasion de raconter à l'école ce qu'ils font en dehors ? Avez-vous le sentiment que ce qu'ils font en dehors de l'école les aide à réussir dans les matières scolaires ? Votre intérêt pour la vie de l'école vous semble-t-il aider votre enfant à réussir ? Avez-vous connaissance d'activités particulières à cette école ?". Cette volonté d'impliquer les parents dans la vie de l'école a permis, notamment, que ce projet "salle d'exposition" reçoive un accueil favorable de leur part car, maintenant que la décision de les autoriser à pouvoir venir dans la salle d'exposition a été prise, ils la fréquentent de temps en temps et expriment parfois la volonté de la faire connaître à leur entourage...

Même si l'implication des parents fait partie du dispositif mis en place par les enseignants de l'école Célestin Freinet, car les enfants chez eux parlent fréquemment des créations exposées, l'espace est, avant tout, un lieu qui appartient aux élèves, qu'ils se sont approprié et qui leur est dévolu pour qu'ils y expriment leurs talents.

L'origine des objets exposés est diverse. Ils viennent parfois de la maison et ont été achetés par les parents ; ils sont, le plus souvent, fabriqués par les élèves, chez eux, tout seuls ou avec l'aide d'un



membre de leur famille (parent, frère ou sœur), ou bien à l'école, individuellement, lors d'un temps libre ou, collectivement, avec l'aide de l'enseignant. Le but recherché est que l'enfant prenne la décision, individuellement, d'exposer pour que cette exposition entraîne une discussion, un dialogue, voire un débat. Les enfants parlent ainsi de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils pensent apporter et commentent ce que les autres apportent.

Après quelque temps de mise en place, des décisions ont été prises en réunions de délégués pour améliorer le fonctionnement de la salle d'exposition : *"Il faut faire des fiches ou des étiquettes de présentation pour chaque réalisation avec un titre, la date, des explications, le nom de la personne qui l'a faite et le temps qu'elle a mis... Quand et comment visiter ? pendant les récréations ? selon un planning établi ? Les objets resteraient 1 mois ou 15 jours. A définir... On pourrait prévoir un coin pour les objets à toucher (ou pas), bien préciser si des réalisations sont fragiles"... et puis : "Il faut penser à renouveler, ou au moins, à enlever les réalisations anciennes ; on se propose d'ouvrir aux parents le vendredi soir, de 16h30 à 17h30, et le samedi matin".*

Jean Dassin, formateur à l'IUFM de Lyon, fait part de sa rencontre avec les enfants de l'école Célestin Freinet : *"Ils se montrent tout à fait capables de valoriser ce que les autres ont produit ("Je trouve la maison de Justine très jolie", "La grotte préhistorique fabriquée par les grands est très bien"). Ils manifestent, également, leur esprit critique ("On ne comprend pas ce qui est écrit sur l'étiquette" ou "Ces dessins sont depuis trop longtemps dans la salle d'exposition, il faudrait les enlever !").*

Les enseignants, qui font part de leurs difficultés pour susciter la motivation des élèves qu'il a fallu inciter à produire mais sans que cela devienne une production didactique (faite pour faire plaisir à son enseignant ou pour répondre à ce que l'institution attend de lui) indiquent que *"la salle d'exposition a permis de développer les talents personnels, tout comme les apprentissages cognitifs."* Et, même s'ils affirment être toujours dans une phase expérimentale qui leur cause encore des difficultés d'organisation et de gestion, leurs propos trahissent leur envie de poursuivre la réalisation de ce projet puisque, dorénavant, ils s'inscrivent dans une perspective d'avenir : *"Comme pour tout lieu culturel, nous envisageons une inauguration officielle en début d'année scolaire. Puis, il faudra développer les attitudes qu'exige un lieu culturel et travailler celles-ci avec l'idée d'acculturation. Pour ce faire, la visite d'un musée est importante ; les élèves pourront y percevoir les différents moyens d'agencer les œuvres, leur disparité mais, aussi, comment elles sont mises en valeur. Il faudra, aussi, leur faire remarquer que, dans les musées, il y a des expositions temporaires et ce sera le cas dans la salle d'expo (...). Il faudra donc que nous, enseignants, préparions cette salle avant la rentrée 2002 et qu'ensuite nous traitions cet espace comme un lieu culturel."*

En guise de conclusion, Pierre Lacroix, enseignant à l'école Célestin Freinet, tient à préciser : *"Nous ne voulons pas être dans le beau mais dans l'esthétisme réfléchi. La salle d'expo ne doit pas être une salle de dépôt. Le talent personnel doit continuer à s'exprimer, à s'affirmer dans ce lieu..."*

Philippe Saint-Germain

Extraits d'entretiens réalisés auprès des élèves de la classe de CE2 :

"On expose des choses faites en classe ou chez nous. On peut se faire aider des parents, des frères, des sœurs, des copains... On écrit, sur une fiche, le prénom, la date"

Marie-Camille

"On peut exposer tout ce qu'on veut, mais il ne faudra pas que ce soit trop gros parce qu'il n'y a plus de place"

Zacharia

"Ce qu'ils font, c'est bien, c'est joli. Il y en a qui font des trucs un peu moches et d'autres sont bien. Il faut mettre une affiche à l'entrée de l'école."

Alexandre

"Il ne faut pas mettre n'importe quoi. J'ai mis des choses en terre : un panier, un bol, un masque africain"

Maxime

"On peut faire ce qu'on veut : des hommes préhistoriques, des animaux, un dinosaure, des scoubidou... On n'est pas obligé de poser les objets. Après quelques jours, on reprend les objets. On les emporte chez nous à la fin de l'année."

Roxane



Théâtre et création Associer le corps et la parole

Michèle Dupriez, maîtresse de CP, et Bénédicte Hayenne, sa collègue du CE2 de l'Ecole Vaillant-Couturier, de Rouvroy, se sont associées pour créer un "spectacle total" mettant en œuvre expression orale et corporelle, musique et chant.

Pas facile d'impliquer et de faire participer 43 élèves d'un milieu difficile sur une année scolaire ! Or, la création d'un "spectacle total" tel que le concevaient les deux enseignantes de l'école Vaillant-Couturier, de Rouvroy, Michèle Dupriez (CP) et Bénédicte Hayenne (CE2), nécessitait la participation et l'expression de tous les enfants. Alors, comment y parvenir ?

Tout est parti de l'audition du "Carnaval des Animaux", de Camille Saint-Saëns. De septembre à janvier, les classes de CP et CE2, concernées par le projet de création théâtrale, ont écouté l'œuvre, par fragments. Ensuite, les élèves ont lu des livres d'animaux, ont raconté des histoires. L'objectif, à ce stade de la création, était de remplir chaque petite tête d'images, de légendes, d'aventures animalesques afin que les enfants puissent choisir les animaux et personnages qu'ils allaient jouer.

Enfin, on imagine la pièce. Les élèves se répartissent les rôles en fonction de leurs possibilités, de leur caractère. Chacun improvise alors, soutenu, si besoin est, par des camarades qui inventent des répliques, des situations à leur place. L'élève de CP apporte de la spontanéité qui profite à celui de CE2. Les élèves de CE2 ont une expérience théâtrale et une sûreté plus grandes qui facilitent l'entrée des CP dans l'activité.

"Après plusieurs séances d'improvisation, racontent les enseignantes, nous avons rédigé le texte à partir de toutes les créations verbales des élèves. Cette écriture était nécessaire car il fallait bien, à un moment donné, fixer le texte pour pouvoir avancer. Nous avons alors constaté que les élèves ne rencontraient aucune difficulté pour "retenir" ce texte, grâce au travail oral en amont et au fait qu'il n'y avait pas la contrainte du "texte d'auteur" à respecter impérativement. Nous avons, également, noté une amélioration de l'expression grâce aux improvisations et au texte à dire."

L'année avance, il faut introduire de nouvelles activités pour maintenir l'intérêt. Les élèves préparent des exposés sur les animaux. Ils apprennent des chansons qui seront



intégrées au spectacle, des accompagnements avec l'instrumentarium. Ils travaillent en arts plastiques, toujours sur le thème des animaux, assistent à un spectacle théâtral.

Imagination, échanges, réflexion portent leurs fruits. *"Les enfants ont gagné en aisance pour s'exprimer, observent les maîtresses. Ils s'adressent aux adultes plus facilement, les contacts sont plus nombreux et de meilleure qualité. De plus, en avril, une semaine avec répétition, chaque jour, sur la scène de la maison des jeunes, a permis aux enfants d'avoir une vision globale du spectacle et de se sentir davantage "en situation"."*

Le spectacle est présenté, d'abord, aux parents d'élèves, au mois de mai et, ensuite, en juin, dans le cadre d'un "parcours spectacle" réunissant toutes les classes de l'école. Chaque fois, c'est un véritable succès. *"Pour nous, concluent Michèle et Bénédicte, le spectacle fait partie intégrante de l'activité. Le travail des élèves est valorisé par la présentation au public. Au-delà du trac, les élèves sont transcendés et donnent le meilleur d'eux-mêmes."*

Robert Harté



Ecole les Lilas, Landrethun-les-Ardres Les idées en procès

Se saisir d'un fait d'actualité portant à discussion et le traiter sous forme de procès, c'est le procédé original développé par Jean-Paul Ratel, enseignant de CM à l'école des Lilas, à Landrethun-les-Ardres, pour donner la parole à ses élèves et les former à la prise de parole.

"Voyons, voyons, que peut-il bien y avoir d'intéressant dans les nouvelles de la semaine ?" Les élèves de CM de l'école des Lilas, à Landrethun-les-Ardres, sont maintenant rôdés à ce genre d'exercice : il s'agit d'organiser un procès autour d'un événement relevé dans la presse. "Les règles définies pour les prises de parole sont claires, explique Jean-Paul Ratel, l'enseignant initiateur de ce projet : d'un côté, le ministère public dont les membres ont un brassard rouge, de l'autre, la défense en brassard noir. La parole est alternativement donnée à chaque partie en commençant par l'accusation".

Pour le choix du sujet à débattre, chacun fait part de ses propositions et défend ses choix. Après discussion, un thème est choisi. "Dernièrement, se souvient Jean-Paul, nous avons décidé de débattre d'un fait médical : "Aux USA, une

femme de 62 ans vient de mettre au monde un enfant grâce à un traitement médical spécial". La question étant : est-il bon de permettre de telles pratiques ? A priori, sur 15 élèves, 5 étaient pour, 4 contre, 6 ne se prononçaient pas".

.....
Une pratique de classe intéressante mais qui demande d'être prudent : sa transposition directe ne peut être mise en œuvre que dans la durée.
.....

Il est naturellement nécessaire d'argumenter son choix. Partisans de cette possibilité, opposants ou indécis sont invités, successivement, à justifier leur position et leurs arguments sont notés au tableau. "Les élèves doivent, ensuite, préparer le débat qui va avoir lieu pour approfondir le sujet et essayer de dégager une opinion plus fondée, poursuit l'enseignant. Les notes du tableau sont recopiées et emportées à la maison, ce qui vaudra encore de nombreux échanges qui nourriront les plaidoiries de chaque partie. Nous avons clos les débats après que 28 points de vue aient été échangés et un nouveau vote a abouti au résultat suivant : 6 sont pour permettre cette pratique, 7 sont contre, 1 s'abstient toujours et 1 produit un bulletin nul.

Enfin, la même question a été posée aux parents, ce qui donne, pour 19 suffrages exprimés : 0 pour, 18 contre et 1 qui ne se prononce pas. Les résultats sont diffusés dans le journal de la coopérative de classe".

Cette pratique permet des échanges multiples : enfants entre eux, éventuellement d'âges différents ; parents-enfants ; enfants-enseignants. Elle favorise, également, des discussions dans des situations diverses : en petits groupes pour préparer les arguments ; devant la classe entière ; en cercle restreint avec les parents ; voire entre parents dans le cadre du village.

Mais, si tous ces éléments créent, dans la classe et autour de l'école, une coopération qui induit nécessairement un climat de confiance rassurant pour les enfants, il convient, toutefois, d'être prudent : la transposition directe d'une telle pratique paraît difficile car elle ne peut être mise en œuvre que dans la durée. Jean-Paul Ratel exerce, en effet, depuis 30 ans, dans ce même village qui ne compte que 600 habitants et l'école est un des carrefours essentiels de la vie communale. La très forte participation des familles à toutes les manifestations organisées par les élèves et les enseignants en est, d'ailleurs, la preuve. Néanmoins, pour que la flamme existe, encore faut-il la faire naître, l'entretenir et même la revigorer : le débat à thèmes en est un excellent moyen.

Gérard Gentil



La parole de l'enfant dans la classe coopérative

La parole est un droit et les enfants ont droit à la parole. Personne ne conteste cette affirmation mais le droit à la parole est-il réellement mis en œuvre dans les établissements scolaires ? Dans cet extrait, tiré de sa conférence donnée lors du Congrès OCCE, à Arras, Jean Le Gal (ICEM, Pédagogie Freinet) montre comment, dans une classe coopérative, ce droit est mis en œuvre.



social, de créer des "espaces de concertation" dans lesquels hommes politiques et société civile pourraient se retrouver pour redonner son sens au mot "démocratie".

Les citoyens demandent, de plus en plus fortement, à ce que leur parole soit entendue et prise en compte. C'est, sans doute, ce qui a amené le gouvernement à proposer une loi relative à la démocratie de proximité qui a été adoptée le 27 février 2002¹.

Des conseils consultatifs de quartier se mettent en place pour que les habitants des villes puissent donner leur avis sur les projets qui les concernent.

Pendant les manifestations de défense des libertés et de la démocratie, les médias ont mis souvent

l'accent sur l'engagement citoyen des jeunes, sur leur maturité civique. On a vu aussi, souvent, des enfants tenir des propos pertinents sur la situation et des parents suivre leur avis. Je me suis donc demandé si les enfants et les jeunes suffisamment "citoyens" pour participer volontairement ou être associés à la défense des libertés dans la rue, en rentrant dans les classes, seraient encore considérés comme incapables de donner leur avis sur leur travail et leur vie à l'école, au collège, au lycée et à l'Université.

Cette parole citoyenne qu'ils avaient pu exprimer dans la rue allait-elle encore s'arrêter à la porte des écoles et des classes ?

La parole est un droit

Parmi les articles consacrés à la liberté d'expression, je retiendrai particulièrement l'article 12 car c'est celui qui ouvre la voie à des pratiques innovantes dans le champ de la citoyenneté.

Article 12

Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.



Trois principes qui m'apparaissent comme fondamentaux :

- Tous les enfants doivent pouvoir donner leur avis, être informés eu égard à leur âge et à leur degré de maturité et participer directement, ou par l'intermédiaire de leurs représentants, aux débats et aux décisions qui les concernent.

- Tous doivent pouvoir prendre des responsabilités dans la mise en œuvre des décisions, aux différentes étapes d'une démarche participative : Proposer, Discuter, Décider, Appliquer.

- Tous les enfants ont le droit d'être formés puisque l'exercice de la participation nécessite un apprentissage.

En m'appuyant sur ma longue expérience d'autogestion pédagogique² avec des enfants en difficulté, je pense que la construction d'une citoyenneté responsable doit se faire selon une double démarche :

- la participation aux institutions telles que les conseils, les réunions, les assemblées générales et aux diverses responsabilités permet à chacun de commencer à construire les compétences nécessaires pour s'engager dans la gestion du groupe et de ses activités ;

- mais cela ne suffit pas. Il est nécessaire de mener une analyse permanente des pratiques vécues et de mettre en place des actions de formation spécifiques, par exemple pour la prise de parole, la conduite des réunions, les démarches de résolution de problèmes, la fonction de délégué...

Le droit à la parole : comment le mettre en œuvre ?

L'observation de la mise en œuvre du droit à la parole dans les classes coopératives, dans les différents espaces de parole, montre que celui-ci permet aux enfants et aux jeunes d'exister :

- en tant que personnes pouvant exprimer librement leur pensée, leurs désirs, leurs besoins, leurs intérêts, et les communiquer par tous les moyens disponibles ;

- en tant qu'êtres sociaux pouvant participer réellement à la vie de la collectivité.

Elle montre, aussi, qu'il est pouvoir. C'est un immense avantage que de savoir prendre la parole, soutenir un point de vue, présenter des propositions pertinentes. Les réunions d'adultes montrent qu'il n'est pas facile de s'exprimer dans un débat et que peu s'y hasardent. (...) Pour la mise en place d'une organisation du droit à la parole, je ne retiendrai que deux éléments :

- la parole est un outil de travail et de formation à l'école ;

- la parole peut être perturbatrice.

La parole, outil de travail et de formation à l'école

Le silence est demeuré, pendant des siècles, un des attributs de l'enseignement magistral. (...) L'élève ne doit, en principe, parler que s'il est interrogé et parler à ses voisins, pendant le travail individuel, est interdit.

Ces principes marquent encore les pratiques pédagogiques aujourd'hui. Il est souvent interdit de donner ou de demander de l'aide à ses voisins³.

Or, la conception de l'apprentissage a changé. Les travaux de chercheurs, comme Britt-Mari Barth, Gérard Chauveau, Hubert Montagner... ont montré combien l'interaction et la co-opération avec autrui sont nécessaires à la construction des connaissances et des concepts.

Les élèves doivent être libres de poser des questions, de formuler des opinions et de les exprimer franchement. Il ne s'agit donc plus d'exiger le silence et d'interdire les apartés mais d'organiser le droit à la parole pour que chacun puisse s'exprimer, questionner, s'interroger, discuter, écouter, coopérer avec les autres, échanger ses savoirs...

Mais, pour que tous les enfants participent à l'échange, pour qu'une parole vraie, authentique puisse s'exprimer, il faut que la confiance règne au sein du groupe, que les différences soient acceptées, que les moqueries soient interdites. Des règles doivent donc fixer les obligations et les limites. La parole doit être protégée mais il faut aussi éviter qu'elle ne devienne perturbatrice.

La parole perturbatrice

Une enquête que j'ai menée à l'IUFM sur les faits perturbateurs dans les classes, auprès de professeurs stagiaires du premier et du second degré, a révélé que "le bavardage" était considéré comme le fait perturbateur principal. Au cours d'une réflexion collective, nous avons repéré plusieurs types de prise de parole qui pouvaient créer des dysfonctionnements dans le déroulement des activités :

- bavardages au moment du passage des consignes ;

- apartés durant une activité collective exigeant l'écoute et l'attention de tous ;

- prises de parole spontanées interrompant l'expression de celui qui s'adresse à tout le groupe, enseignant ou élève ;

- interpellation à voix haute de l'enseignant ou d'un autre élève éloigné, alors que tout le



- ▶ groupe travaille avec la possibilité de parler à voix basse ;
- incivilités, injures, moqueries.

Ayant constaté que les apartés, considérés comme perturbateurs chez les élèves, étaient une pratique que les stagiaires trouvaient normale pour eux-mêmes, nous avons tenté de comprendre, ensemble, ce paradoxe, ou cette non-cohérence apparente.

Nous avons observé que contraindre sa spontanéité, sa possibilité d'intervenir immédiatement est difficile pour certains enfants mais, aussi, pour certains adultes, même si cette contrainte a été jugée nécessaire pour l'efficacité des échanges.

L'aparté a été considéré comme la satisfaction d'un besoin normal, d'une "faim" d'interaction. Il ne fallait donc pas l'interdire, mais l'insérer dans l'organisation des activités par la mise en place de modalités d'exercice de la parole. L'élaboration de règles est nécessaire afin que l'expression de chacun ne devienne pas une gêne pour le bon déroulement des activités collectives et individuelles.

Elaborer et appliquer des règles

On trouve fréquemment des règles élaborées dans les classes avec la participation des élèves. Mais, souvent, ces règlements imposent donc des obligations (tu dois) et des interdits (tu ne dois pas) sans aucune référence aux droits des élèves. Or, dans une démocratie, c'est le droit qui fonde le devoir. Les lois ne précèdent pas les droits, elles en permettent l'exercice.

M'appuyant sur quelques essais dans ma classe, à partir de 1989, et avec les conseils d'un juriste sur

l'exercice des libertés dans un Etat de droit, j'ai donc mis au point et expérimenté avec des instituteurs, des stagiaires de l'IUFM, des étudiants, un modèle qui affirme, d'abord, des droits et des libertés et qui pose, ensuite, des obligations et des interdits ainsi que les modalités d'intervention et de traitement des transgressions.

Ce modèle peut fonctionner à chaque fois que, dans la classe et l'école, on peut dire : "Chacun a droit : à la sécurité ; au respect ; de se déplacer ; de jouer ; à la parole."

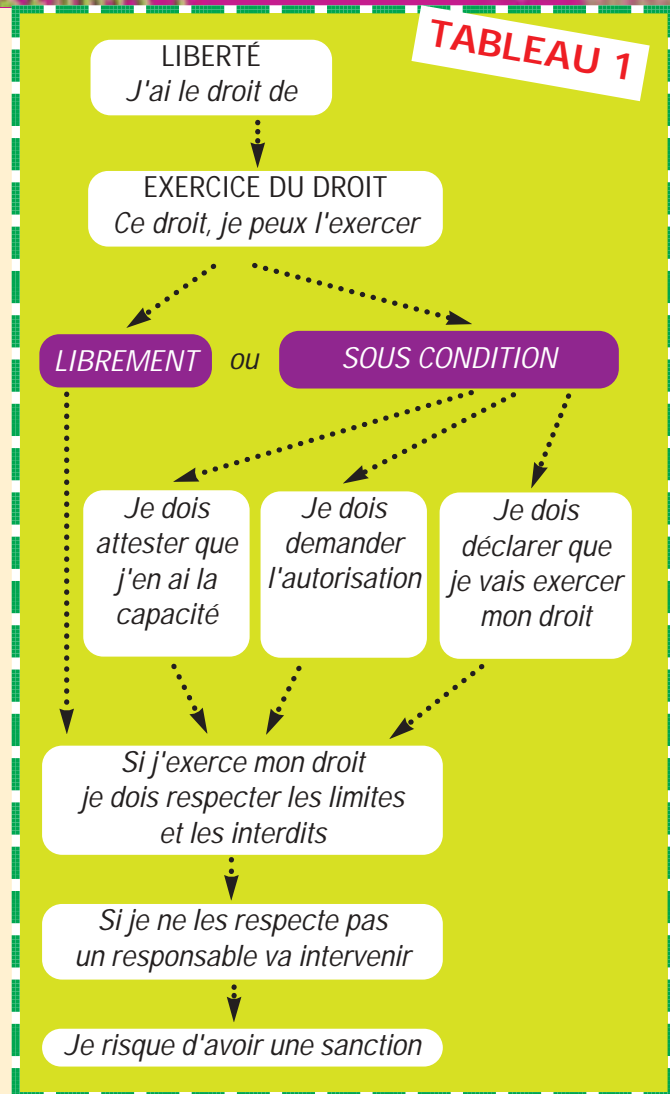
Un modèle à l'usage des groupes

En application de ce modèle, nous avons mis au point et expérimenté, avec les élèves de notre classe, des stagiaires de l'IUFM et des éducateurs, une grille d'élaboration des règles dans une classe ou un stage.

En partant de la liberté et du droit, en définissant les modalités d'exercice ensemble, chacun comprend mieux la réciprocité entre droits et devoirs, entre liberté et obligations et les limites posées (cf. tableau 1).

Le choix d'un système d'exercice de la liberté

Dans un premier temps, en tenant compte de différents facteurs (âge des enfants, maturité sociale, contexte...), il est nécessaire de



s'interroger sur le choix d'un système d'exercice de la liberté concernée :

- allons-nous permettre l'exercice spontané de la liberté, dans la classe et/ou hors de la classe, sans contrôle préalable des capacités des enfants à l'exercer ?

- Si nous lions l'exercice de la liberté à l'acquisition de la capacité à l'exercer, comment et par qui seront déterminés les critères pertinents permettant d'obtenir une attestation ? Selon quelles modalités sera-t-elle attribuée ? Comment sera-t-elle matérialisée : permis, brevets, ceintures... ?

"Paroles d'enfants !" Expression Socialisation Apprentissages



De gauche à droite : Jean-François Vincent (OCCE) et Jean Legal (ICEM) lors du Congrès de l'OCCE, en juin 2002, à Arras sur le thème : «Paroles d'enfants».



Photo : Robert Touati

- Par souci de sécurité et de contrôle, ce droit ne pourra-t-il s'exercer qu'avec l'autorisation de l'enseignant ou d'un responsable choisi par la classe ?

- L'enfant devra-t-il signaler qu'il va exercer son droit ?

Fixer les obligations et les limites

Dans un deuxième temps, nous aurons à déterminer les modalités d'exercice de la liberté, à fixer les obligations et les limites, à bien préciser ce qui sera considéré comme une transgression impliquant une intervention car les enfants n'en ont pas toujours une conscience claire.

Il est donc essentiel de leur fixer des limites, des repères, de leur indiquer clairement ce qui est possible et ce qui est interdit. Mais il est difficile de savoir où fixer la barrière entre le permis et l'interdit car ces derniers se fondent sur des notions de valeurs. Les limites ne sont pas identiques dans toutes les familles ni dans toutes les classes.

Par ailleurs, poser une limite implique d'intervenir lorsqu'elle n'est pas respectée. Ce coup d'arrêt à son action provoque parfois, chez l'enfant, des réactions hostiles que des adultes redoutent. Il n'est donc pas toujours facile de dire "non" même si c'est un acte éducatif nécessaire.

Pour être structurantes, les limites impliquent que les adultes soient persévérants et cohérents. A l'école, les élèves remarquent très vite, dans les lieux collectifs, que les adultes n'ont pas la même appréciation, ni la même réaction lorsque les interdits sont transgressés.

Or, pour se construire, l'enfant a besoin d'adultes référents sur lesquels il puisse s'appuyer et de repères stables pour savoir jusqu'où il peut aller.

L'apprentissage de la limite est un impératif dans la construction sociale de la personne, dans sa compréhension du sens de la liberté, mais qu'est-ce qui peut, à l'école, justifier les restrictions apportées au libre exercice d'un droit ? (...)

Prévoir les modalités d'intervention

Tous les enseignants se trouvent confrontés à des faits perturbateurs (paroles, déplacements et comportements gênants, non-respect des règles communes de vie...) et à des actes de violence (agression contre les personnes et les biens) qui les mettent en situation de devoir intervenir. La plupart du temps, une intervention verbale, par exemple le rappel de la règle, suffit pour amener le "transgresseur" à changer de comportement. Mais, parfois, il s'y refuse.

Dans ma classe de perfectionnement, lors des temps de parole, il était fréquent qu'un enfant ne respecte pas notre règle au début de l'année. Nous avions prévu qu'après un rappel de la loi par le responsable de la parole, s'il recommençait, il perdait la possibilité d'exer-

cer son droit à la parole pendant l'activité. S'il continuait, il était invité à quitter le lieu de réunion et à aller travailler à sa place ou dans un lieu déterminé. Parfois, il refusait. Alors, que faire dans l'immédiat pour arrêter cette perturbation ? Intervenir physiquement ? Or, cette intervention physique est souvent assimilée à un acte de violence répressive et, parfois, à un châtiment corporel lorsqu'elle prend la forme de gifles ou de coups de pied aux fesses⁴.

L'étude⁵ de cette question m'a permis de faire une distinction entre deux situations différentes :

- celle de la procédure d'arrêt d'une transgression qui constitue un acte de police ;

- et celle de la sanction, conséquence de cette transgression, qui résulte d'un acte de justice.

L'application des principes à l'exercice du droit à la parole

Dans ma pratique personnelle en formation, c'est souvent le droit à la parole qui est d'abord l'objet de la réflexion collective pour une recherche des modalités de son exercice et des règles qui le garantiront dans tous les moments d'activités.

En nous appuyant sur notre modèle général d'élaboration des règles, nous avons créé, avec les



▶ stagiaires de l'IUFM, un modèle spécifique que nous avons expérimenté durant nos sessions de formation et dans les classes (cf. tableau 2).

Ce modèle nous a permis de fixer les modalités d'exercice du droit de chacun à pouvoir s'exprimer, l'organisation de l'animation, les obligations, les limites et les procédures de traitement des transgressions pour différents moments de parole : activité collective, travail de groupe, travail individuel.

Nous avons constaté qu'il était nécessaire de fixer les obligations de celui qui parle et de ceux qui écoutent ; de déterminer les modalités concernant les personnes (comment pouvoir prendre la parole ? la durée de la prise de parole ? la puissance de la voix ?...) mais, aussi, concernant l'animation et la régulation, l'organisation matérielle et l'organisation institutionnelle.

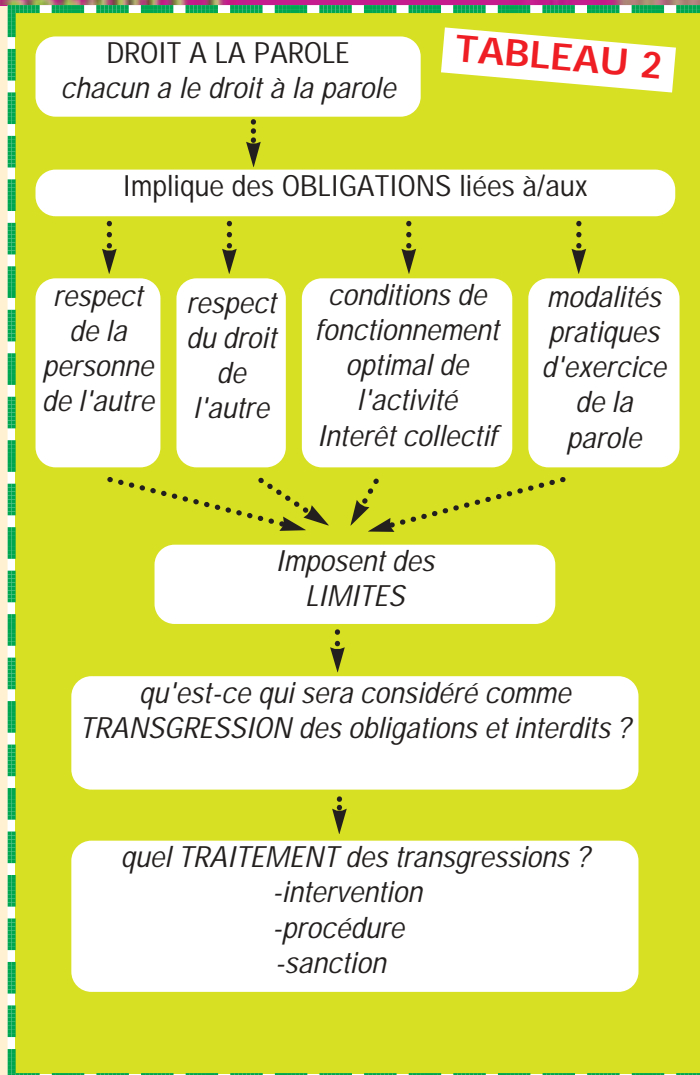
Nous en avons constitué une fiche qui n'est pas définitive, chaque essai pouvant apporter des éléments nouveaux (cf. tableau 3).

tions suscitent presque toujours des confrontations animées :

- faut-il mettre en place une modalité pour prendre la parole ?
- les apartés seront-ils considérés comme des transgressions ?"

Conférence recueillie par Marie-France Rachédi

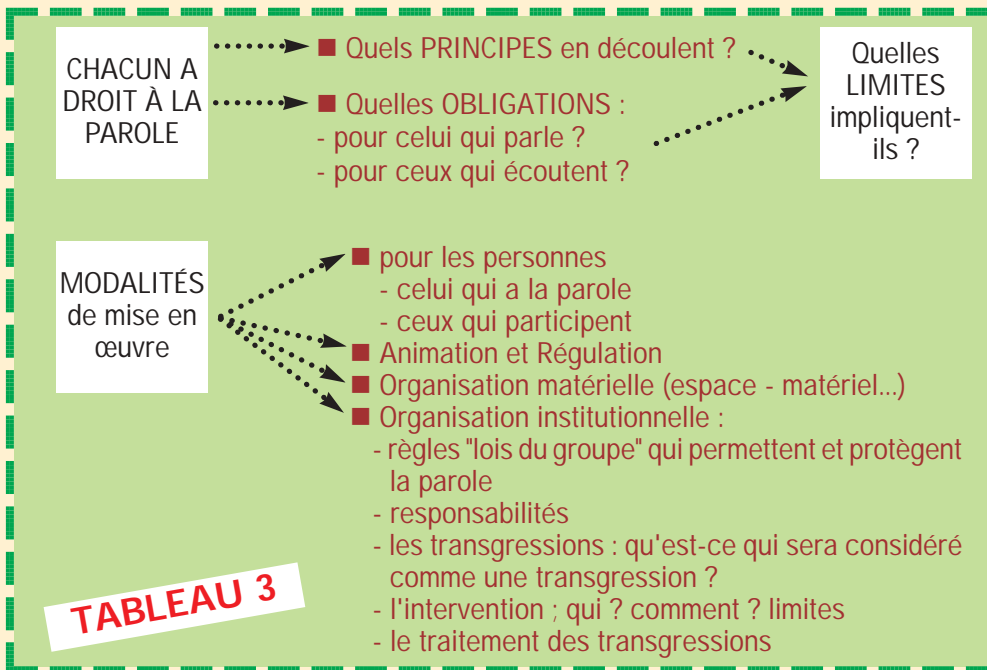
1. Journal officiel n°50, 28 février 2002, loi n°2002 du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité.
2. LE GAL Jean, YVIN Pierre, VERS L'AUTOGESTION, Documents de l'ICEM, 7, 1971
3. DOUET Bernard, «Discipline et punitions à l'école», Paris, PUF, 1987
4. Les châtiments corporels étant interdits par la loi, en 1999, un instituteur a été traduit devant le tribunal correctionnel pour avoir tenté de protéger un enfant en donnant trois coups de pied aux fesses de son agresseur.
5. LE GAL Jean, «Châtiments corporels ou intervention physique», Journal du Droit des Jeunes, 185, mai 1999.



Démarche

Après une présentation des principes, de notre modèle et de la fiche, nous demandons, aux enfants ou aux stagiaires et étudiants, de réfléchir d'abord en groupes, afin de présenter au collectif une proposition sous forme d'affiche.

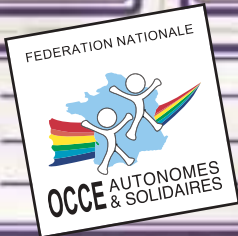
Ensuite, en grand groupe, chaque équipe expose sa proposition, les difficultés rencontrées et les points de vue différents. Après un débat et le choix d'une procédure de décision, nous élaborons "notre loi" et des modalités d'application qui pourront évoluer au fil de nos analyses institutionnelles. Contrairement aux enfants, avec les adultes, deux ques-





étamine

Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE



étamine

Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE

RÈGLEMENT

La Fédération Nationale de l'OCCE, 101 bis, rue du Ranelagh, 75016 Paris, organise étamine "Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE"

Article I

Cette opération est strictement réservée aux Coopératives Scolaires et aux Foyers Coopératifs de l'OCCE qui doivent écrire collectivement un livre.

Article II

Les inscriptions doivent parvenir à la Fédération Nationale de l'OCCE avant le 5 octobre 2002, suivant le modèle paru dans "Animation & Education".

Article III

Les écrits, en langue française, doivent répondre obligatoirement aux critères suivants :

- **Mentions obligatoires :**
 - titre ;
 - coordonnées de la Coopérative Scolaire ou du Foyer Coopératif ;
 - noms et prénoms des auteurs et de l'enseignant responsable ;
 - date de réalisation.
- **Format :** maximum 21 x 29,7 (A4).
- **Texte :** dactylographié ou imprimé, à l'exception des textes des bandes dessinées.
- **Tirage :** tous moyens de reproduction.
- **Reliure :** solide avec une couverture de 120 g minimum.
- **Thème :** libre
- **Catégories :** albums, romans, bandes dessinées, documents.
- **Niveaux :**
 - Premier degré, cycle 1, cycle 2, cycle 3 ;
 - Second degré.

Toutes les classes ou clubs coopératifs sans exception des écoles et des établissements scolaires peuvent s'inscrire dans le niveau qui leur correspond.

Article IV

Sont acceptés :
" Les livres réalisés du mois de septembre 2002 au mois de février 2003, les livres commencés en 2001/2002 achevés au plus tard en février 2003 avec tout ou partie des mêmes auteurs ".

Article V

Quatre exemplaires identiques du livre doivent parvenir à la Fédération Nationale de l'OCCE le 22 février 2003, dernier délai :

- trois exemplaires sont destinés à trois comités de lecture de départements différents ;
- le quatrième fera partie d'une malle nationale ou régionale.

Un cinquième exemplaire est envoyé à l'Association Départementale dans les mêmes délais.

Aucun exemplaire ne sera retourné aux participants.

Article VI

Le jury est constitué des " Comités de lecture " et de la Commission Nationale d'**étamine** " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE ".

• Comités de lecture

Ils sont exclusivement constitués d'élèves coopérateurs qui ne participent pas à étamine " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE " en qualité d'auteurs cette année.

Les classes ou clubs coopératifs qui se sont engagés de par leur inscription recevront et conserveront une série de livres correspondant à leur niveau, à condition de renvoyer dans les délais prévus la grille d'évaluation.

Trente lecteurs liront et apprécieront chaque livre selon une grille d'évaluation collective. (Ces lecteurs sont membres de trois coopératives scolaires ou de trois foyers coopératifs d'Associations départementales distinctes).

Ces comités de lecture fonctionneront jusqu'au 4 avril 2003. A cette date, ils renverront impérativement la grille d'évaluation collective établie en conseil de coopérative à la Fédération Nationale de l'OCCE qui leur délivrera un certificat de participation.

• Commission nationale d'**étamine** " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE "

Elle est constituée d'adultes, membres actifs de l'OCCE, et peut inviter toute personne ou organisme dont la compétence ou l'intérêt pour l'action s'avérerait utile. Elle veille à l'application du règlement.

Les décisions de la Commission Nationale sont souveraines et sans appel.

Article VII

Tous les livres seront récompensés par un colis de livres et un certificat de participation.

Trois rassemblements nationaux, dont un à l'occasion de l'Assemblée Générale de l'OCCE en Vendée, regrouperont chacun trente délégations maximum d'auteurs et de lecteurs invités par la Commission **étamine**. Le quatrième sera organisé à tour de rôle par une Association Départementale volontaire de l'un des départements d'Outre-mer.

Article VIII

L'organisateur se réserve le droit de modifier, de suspendre, voire d'annuler cette opération à tout moment.

Article IX

L'inscription à **étamine** " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE " entraîne l'acceptation sans réserve du présent règlement.

La liste de tous les ouvrages paraîtra dans **Animation & Education** d'AOÛT/SEPTEMBRE 2003

étamine

On veut parler de plaisir.

*Plaisir d'écrire pour être lu, plaisir de devenir soi-même créatif,
plaisir de libérer la parole, plaisir de développer l'imaginaire et l'étrangeté
légitime de chacun, plaisir de faire surgir la parole poétique,
plaisir de coopérer à la socialisation d'un produit collectif,
plaisir d'effleurer la difficulté de la démarche artistique...*

Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE

pourquoi étamine ?

- *Dans le cadre de l'écriture et de la lecture, pour :*
 - mettre en valeur, promouvoir et fédérer la création, la réalisation et l'échange de livres ;
 - élargir la communication entre classes ;
 - inciter à la rencontre avec des écrivains, des illustrateurs, des imprimeurs.

pour donner le désir d'écrire et de lire

- *L'organisation d'un jury d'enfants, pour :*
 - développer l'esprit critique et le respect de l'autre ;
 - donner un pouvoir de décision.

pour devenir acteur et responsable

- 1993-1994 : - Plus de 600 Auteurs et 200 Comités de Lecture ;
 - Le parrainage d'un auteur, Ann Rocard ;
 - Le parrainage de Monsieur le Ministre de l'Education Nationale.
- 1994-1995 : - Plus de 500 Auteurs et 400 Comités de Lecture ;
- 1995-1996 : - Plus de 572 Auteurs et 493 Comités de Lecture ;
 - Le parrainage de deux auteurs : Claude Cénac et Guy Lagorce.
- 1996-1997 : - Plus de 579 Auteurs et 605 Comités de Lecture.
- 1997-1998 : - Plus de 732 Auteurs et 759 Comités de Lecture.
- 1998-1999 : - Plus de 773 Auteurs et 982 Comités de Lecture.
- 1999-2000 : - Plus de 768 Auteurs et 922 Comités de Lecture.
- 2000-2001 : - Plus de 930 Auteurs et 874 Comités de Lecture.
- 2001-2002 : - Plus de 900 Auteurs et 900 Comités de Lecture.

2002-2003 étamine " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE " fête son 10^e anniversaire

étamine

Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE

Échéancier

Dates	Auteurs	Comités de Lecture
5/10/2002	Date limite d'inscription	
Jusqu'en février 2003	Réalisation du livre	
22/02/2003	Date limite de l'envoi des livres à l'OCCE	
10/03/2003	Réception des livres avec grille d'évaluation et invitation aux Rassemblements nationaux	
du 10/03/2003 au 4/04/2003	Lecture des livres	
4/04/2003	Date limite retour de la grille d'évaluation à l'OCCE	
9 avril 2003	Rassemblement National	
14 mai 2003	Rassemblement National	
4 juin 2003	Rassemblement à l'Assemblée Générale OCCE de Vendée	
	Un 4 ^e Rassemblement aura lieu dans un département d'Outre-Mer volontaire	

BULLETIN D'INSCRIPTION à renvoyer avant le 05-10-2002 à :

étamine " Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE " - OCCE, 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(réservé à l'OCCE)

ATTENTION ! 1 seul choix possible : **Auteurs** ou **Comité de lecture**
(remplir un bulletin d'inscription par livre) (remplir un bulletin d'inscription par Comité de lecture)

Coopérative scolaire ou foyer coopératif

Nom de l'école ou de l'établissement scolaire :

Adresse : n° Rue :

Code postal : Ville :

N° téléphone :

E-Mail : Fax :

Enseignant : Nom : Prénom :

Tél. personnel :

Classe : Effectif : Degré ①

② Cycle ① ②

③

Cocher 1 seul degré, 1 seul cycle

Nous déclarons avoir pris connaissance et accepter le règlement et l'échéancier



Conseil d'école d'enfants

Les enseignants de l'École Pierre Brossolette, à Oignies (Pas-de-Calais), ont instauré, depuis 3 ans, le "Conseil d'École d'Enfants". Celui-ci se réunit chaque trimestre pour faire des remarques et des propositions au Conseil d'École.

Cette école élémentaire, située en REP, accueille environ 250 enfants de milieu défavorisé. L'équipe pédagogique a voulu répondre efficacement aux problèmes de violence latente auxquels elle était confrontée. Considérant la violence comme une façon d'exprimer ce qui ne peut l'être autrement, il fallait donner la parole aux enfants, leur procurer un lieu dans lequel les adultes les écoutent et prennent en compte cette parole. Ce lieu, le Conseil d'école d'enfants, devait être démocratique et devait donc répondre à quatre grands principes incontournables : chacun peut donner son opinion, doit écouter celle des autres, appliquer les décisions prises, ces décisions devant rester dans la "Constitution" (Lois de la République, Programmes Officiels, Règlement Intérieur de l'école).

En début d'année, les délégués et les suppléants sont élus au niveau de chaque coopérative de classe.

Une réunion de Conseil d'école d'enfants (constitué d'un élève par classe, d'un enseignant, d'un aide-éducateur, de deux parents d'élèves) a lieu quelques jours avant le Conseil d'École. Chaque délégué de classe y est porteur de remarques et questions sur la vie de l'école, sur les locaux scolaires, sur les projets pédagogiques. Un ordre du jour est établi. On y relève, soit des sujets concernant uniquement les enfants (ex : problèmes d'occupation du préau) pour lesquels retour est alors fait dans les conseils de coopérative, soit des demandes en direction des enseignants (ex : projet commun à plusieurs classes), des élus ou des parents (ex : problème de stationnement sur les trottoirs, manque de poubelles dans la cour) qui seront alors traitées lors du Conseil d'École.

Allonger la récré

Certains sujets ne sont pas abordés car ils ne rentrent pas dans le cadre "constitutionnel" (ex : allonger le temps de récréation) ; l'explication "légale" est alors apportée au Conseil d'enfants par l'enseignant, garant de la Loi. La réelle prise en compte par le Conseil d'École des demandes des enfants est nécessaire et les promesses de chacun doivent être tenues.

L'équipe enseignante a mis, parallèlement, en place un système coercitif (le carnet de remarques) afin que les enfants respectent le règlement : les nouveaux droits ne devaient pas s'exercer avec l'aban-

don des devoirs élémentaires de la vie collective. Dans ce carnet, les erreurs de comportement sont relevées, visées par les parents et donnent lieu à des sanctions repérées. Ceci a favorisé la réussite du Conseil d'école d'enfants.

Le climat de l'école s'est nettement détendu même si des problèmes subsistent, par-ci, par-là. La parole est de plus en plus démocratique : du "Nous, on veut" des premiers temps, on est passé à "Comment pourrions-nous faire pour que... ?". Le comportement des enfants s'est peu à peu ancré dans la perspective. Les adultes de la communauté scolaire ont reçu un effet "miroir" : ce qui leur a permis d'évoluer. Les enfants sont devenus de véritables citoyens grâce à l'exercice démocratique. Tout cela, bien sûr, a demandé de convaincre les adultes (enseignants, parents, municipalité). Chacun s'accorde pour reconnaître l'intérêt et l'efficacité de ce dispositif.

Maintenant, les enseignants cherchent comment améliorer ce système pour que la parole de tous soit mieux prise en compte, sans alourdir trop le système : fréquence plus grande ? Retour en classe des sujets à traiter au conseil d'école pour un débat et un vote, par classe, sur certains sujets ? Instaurer une formation pour tous les élèves afin de permettre à chacun de devenir délégué ?

Jean-Jacques Bruni



Travaux en commissions

Afin de mieux gérer la diversité et le suivi de leurs projets, les 19 coopérateurs du CM1 et CM2 de l'école de Lorgies (Pas-de-Calais) se répartissent en commissions de travail. Pour l'enseignant, Jean-Pierre Cayet (jpierre.cayet@liberty-surf), c'est surtout un moyen de favoriser l'expression de tous les élèves.

Située dans le triangle urbain "Lille, Béthune, Lens", Lorgies a tout d'un bourg rural en train de s'urbaniser.... Dans l'école du village (3 classes), les élèves fonctionnent depuis de nombreuses années avec une coopérative scolaire. Un fonctionnement qui se décline à travers de multiples activités qui donnent la parole à l'enfant.

En début d'année, c'est la traditionnelle (du moins dans cette école !) assemblée générale où chaque élève peut s'exprimer : "Des projets émergent, des envies, des souhaits", explique l'instituteur. Les délégués de classe se réunissent fréquemment pour préparer leur participation au conseil d'école des adultes où ils sont représentés. Et, bien sûr, il y a la réunion de coopé, celle qui réunit tous les élèves de la

classe pour un moment bilan de la vie du groupe... Celle d'aujourd'hui, dans la classe de Jean-Pierre, fait le bilan des commissions, ces fameuses commissions, mises en place en début d'année scolaire : "Des tas de projets émergeaient lors des réunions de coopé, mais peu aboutissaient ; aussi j'ai suggéré à la présidente de la coopérative de nommer des commissions, commente l'enseignant. Pour moi, c'était, aussi, un moyen de responsabiliser davantage les élèves". Tous se montrent favorables à cette idée, et six commissions voient le jour : Jardinage, Elevage, Voyage scolaire, Hygiène, Journal scolaire et fabrication des Géants.

Durant l'année, les commissions profitent des récréations et de la demi-heure d'étude dirigée pour se réunir, pour discuter, pour dégrossir les projets : la commission Hygiène a, par exemple, calculé le coût des distributeurs de papier toilette. "Notre projet a été retenu pour être débattu au conseil d'école !" explique Dimitri, rapporteur de cette commission. Celle du "Jardinage" a sélectionné les bulbes à commander, celle du "Voyage scolaire" a trié les centres d'accueil en fonction des animations proposées et des tarifs demandés, etc.

Fréquemment, des réunions de synthèse se tiennent pour que le groupe-classe soit au courant de



l'avancée des projets ; certains sont validés par la coopé, d'autres sont revus ou retravaillés par la commission pour être représentés lors de la prochaine réunion de classe, dans laquelle chacun défendra son projet et argumentera son choix.

De ce fonctionnement original et inventif, l'enseignant a tiré certaines conclusions : "Tous les enfants participent et se sentent responsables d'un projet ; ça a favorisé l'expression de ceux qui ne parlent pas habituellement, notamment lors de réunions plénières. Là, ils se sont sentis obligés de participer. C'est une classe qui n'était pas très "groupe", avec beaucoup d'individualisme or, à l'issue de ce fonctionnement en commissions, je me suis rendu compte qu'ils avaient plus de contacts, plus de rapports humains entre eux, ils se sont aussi socialisés davantage."

Dans cette coopé du nord de la France, tous les élèves ont le droit à la parole.... Et, chez eux, ça veut dire que s'exprimer : "c'est aussi proposer, discuter les propositions, avoir le pouvoir de décider, puis d'appliquer les décisions." explique Jean-Pierre... un mode d'expression favorisé par le fonctionnement en commissions.

Josef Ulla



Un stage pour vaincre ses peurs

"Je suis bien dans ma peau, donc je peux m'occuper des autres" s'intitulait le stage délégués-élèves organisé par deux Conseillères Principales d'Education (CPE), Nathalie Thierry et Annie Debarge, au premier trimestre de cette année scolaire. Objectif : apprendre à se connaître, découvrir l'autre (jeune ou adulte) pour mieux communiquer.

Qu'est-ce qu'un délégué élève, quel est son rôle, comment faire évoluer sa fonction en aidant les jeunes à regagner leur confiance en eux ? C'est pour répondre à ces questions et à toutes celles qu'elles soulèvent que Nathalie Thierry, CPE au collège Jean Macé de Hénin-Beaumont, et Annie Debarge, CPE au collège Gérard Philippe d'Arras, organisent, au Centre OCCE de Condette, dès le premier trimestre, deux jours de stage pour les délégués des classes de 6e et de 5e et deux jours pour les délégués des classes de 4e et de 3e. "Nous avons constaté un dysfonctionnement de la communication entre les jeunes, induisant une peur de l'autre. D'où la nécessité d'organiser des stages pour qu'ils puissent s'exprimer en

toute confiance, explique Annie Debarge. Le délégué y apprend à devenir partenaire, acteur dans sa formation et, surtout, relais : non en tant que responsable, mais jeune capable d'orienter son camarade en difficulté vers l'adulte compétent", ajoute Nathalie Thierry.

Le stage proposé offre un panel de situations diversifiées et adaptées en vue de débloquer la communication chez les jeunes. Les adolescents travaillent en ateliers dont l'effectif est réduit (10 jeunes). Ainsi, les délégués de 6e et de 5e, cette année, ont présenté un de leurs camarades à l'aide d'un petit message écrit. "Dans cet atelier, appelé "Strock", les enfants rédigent de brefs messages positifs : cela valorise le jeune concerné", explique Annie Debarge. "En revanche, continue Annie Debarge, pour les 3e, notre point de départ s'appuyait sur un photo-langage".

Jennifer, déléguée de la classe de 3eA du collège Jean Macé, explique : "On a choisi individuellement des photos qui représentaient le mieux la fonction de délégué. Nous en avons discuté avant de les organiser sur un panneau : au centre, l'idéal de la fonction (deux élèves face à face), à gauche, nos difficultés (prendre la parole en public, le stress, etc) et, à droite, les aspects positifs de la fonction (rendre service, rencontrer le monde adulte,...). Et, au-dessus des deux jeunes, on a écrit : "Construire ensemble"."

Photo : Robert Touati



Lors de la 1ère rencontre départementale de délégués, à laquelle participaient les élèves du collège Jean-Macé (voir art. p.76), la compagnie de théâtre «Loco» a permis aux élèves de créer des tableaux vivants symbolisant leur rôle de délégué.

Ces stages sont, aussi, l'occasion de s'ouvrir aux autres : acteurs du collège, villageois. Ainsi, les infirmières des collèges animent des ateliers autour de la prévention et de la contraception ; les stagiaires mènent un micro-trottoir auprès des habitants du village autour de questions concernant les jeunes d'aujourd'hui : "Qu'est-ce que vous connaissez sur les jeunes ?" et : "Pouvez-vous les aider ?". "Ce questionnaire, explique Nathalie Thierry, a pour objectif de mettre en évidence les regards réciproques adulte-adolescent, adolescent-adolescent, et, bien sûr, le regard de l'adolescent sur



lui-même ainsi que de déterminer ce qui fait problème dans la relation". "Quand on connaît les adultes, confirme Bastien, délégué de la classe de 5eE du collège Gérard Philippe, on est plus décontracté, on a moins peur et on a plus confiance en nous dans notre relation avec eux". "Quand on est délégué, poursuit Ophélie, déléguée de la classe de 5e2 du collège Gérard Philippe, il faut oser s'exprimer en Conseil de classe devant les adultes et, après ce stage, on en était tous capable".

Annie Debarge insiste sur l'ambiguïté de la situation des délégués : "Elus par leurs pairs, sans se connaître nécessairement, ces jeunes doivent travailler ensemble malgré certaines incompatibilités. C'est pour cela qu'un travail de socialisation, d'acceptation des différences est nécessaire".

Les stages délégués-élèves dépassent le cadre scolaire en permettant aux adolescents de transposer les questionnements et les savoir-faire acquis à leur quotidien. En effet, les élèves de 4e et de 3e ont été contactés par la Communauté d'Agglomérations d'Arras afin de participer à un travail de prévention des conduites à risques : une affiche est en préparation.

"Participer à cette formation, conclue Nathalie Thierry, est valorisant pour les délégués mais, aussi, pour leurs camarades puisque, dès le retour des délégués, ils partagent avec eux leur expérience. Finalement, ils s'aperçoivent que travailler en confiance avec les adultes, c'est possible."

Nicole Civil-Ayats

La parole comme outil de socialisation et de construction de l'identité : Conseil de Maison

Depuis maintenant 5 ans, un conseil de maison a été institué dans l'IME Jean de Saint-Aubert, à Brebières. Il se tient tous les deux mois et réunit tous les élèves présents, leurs délégués, élus pour un an, les délégués parents et le personnel de l'établissement, soit une cinquantaine de personnes. De nombreux sujets y sont débattus.

Si tous les élèves y assistent, seuls les délégués peuvent prendre la parole et ils ne ressentent aucun problème pour le faire. Mais il faut savoir qu'ils ont un vécu qui les rapproche tous : l'échec scolaire et des difficultés de tous ordres. Ils sont donc très à l'écoute les uns des autres, même s'ils ont du mal à prendre en compte les idées des autres. En raison de leurs difficultés de lecture, il est préférable qu'ils expriment oralement leur problème, leur question, plutôt que de lire le texte préparé à l'avance en conseil de classe.

Pour Sandrine Hérin, enseignante depuis 2 ans dans l'établissement, avoir la force de prendre la parole, c'est mettre en place sa liberté, affirmer sa personnalité et garantir son intimité : je suis une personne et je dois être reconnue comme telle. J'exprime ce dont j'ai besoin, ce dont j'ai envie.

Comme le dit lui-même un de ses élèves : "La parole permet d'être libre."

Véronique Fournier, nouvelle venue, relève quelques difficultés dans le fonctionnement du conseil de maison.

Le nombre de participants peut bloquer certains délégués ; il n'empêche que, dans la cour, après le conseil, les discussions reprennent, souvent, d'une façon moins formelle. Et les questions reviennent inévitablement en conseil de classe où le dialogue mis en place permet de recadrer certaines situations, certains conflits.

Le temps de réflexion étant plus ou moins long suivant les élèves, il faut, à certains, du temps pour se forger une opinion, incompatible avec la durée limitée à une heure du conseil de maison.

Ces deux enseignantes sont cependant très attachées à ce type de fonctionnement qui n'est nullement la règle dans les IME. De nombreux sujets y ont été débattus, que ce soit la remise en état des tableaux des classes, le comportement des "couples" dans l'IME, l'installation d'une table de ping-pong en ciment ou la coexistence dans la cour des non-fumeurs et des fumeurs (autorisés par leurs parents).

Robert Harté



Une lycéenne aux multiples mandats

Loin de craindre le cumul des mandats, Emilie Morel, élève au lycée professionnel hôtelier d'Arras, les collectionne : élue au conseil de délégués de son établissement, elle siège également au Conseil Académique et au Conseil National de la Vie Lycéenne. Son bilan reste très mitigé quant à l'utilité, pour elle et ses camarades, des deux dernières instances.

"En quoi consiste mes différents mandats ? Je vais tenter de vous l'expliquer : mes camarades m'ont, d'abord, élue pour les représenter au conseil de délégués de notre établissement et ont, ensuite, souhaité que je siège au Conseil Académique de la Vie Lycéenne. Au sein de cette instance, une autre élection m'a amenée à devenir membre du Conseil National de la Vie Lycéenne.

Si je devais dresser un premier bilan, je dirais que c'est comme déléguée de classe que j'ai vraiment eu l'impression d'être utile, tant dans les conseils de classe que dans les réunions de délégués tenues régulièrement. Certes, dans notre lycée professionnel hôtelier, nous sommes largement écoutés par nos interlocuteurs : équipe de direction, parents, professionnels associés. Et,

même si nous traitons très souvent des problèmes matériels (réparer le chauffage dans une salle, par exemple) et que nous n'intervenons pas sur le contenu des enseignements ni sur l'organisation générale, je suis très heureuse de pouvoir défendre mes camarades quand c'est nécessaire.

Je suis nettement moins satisfaite de mon rôle dans les deux autres instances. Sur le bassin de formation d'Arras, nous sommes trois à être membres du Conseil Académique : deux élèves de lycées d'enseignement général et technologique et moi. Les réunions se tiennent à Lille. On nous distribue l'ordre du jour et divers documents sur le contenu des questions à débattre. Nous disposons d'une journée de préparation au cours de laquelle nous sommes censés discuter mais, souvent, les questions abordées ne concernent pas mon lycée et ce sont, donc, les mêmes élèves qui échangent. Je ne prends pratiquement pas la parole, ce qui est le cas de beaucoup d'autres camarades.

Quant au Conseil National, il se déroule suivant les mêmes principes sauf que les délégués viennent de toute la France. Nous arrivons deux jours avant la réunion plénière, ce qui nous permet, théoriquement, de préparer, entre nous, les sujets à traiter. En ce qui me concerne, je suis plutôt auditrice et je considère que peu des points abordés concernent mon établissement. La séance présidée par le Ministre donne lieu

Le Conseil National de la Vie Lycéenne



D.R.

Chaque académie est représentée au Conseil National de la Vie Lycéenne qui est présidé par le ministre.

Créé en 1995 par décret, il est consulté par le ministre de l'éducation nationale sur les questions relatives au travail scolaire et à la vie matérielle, sociale, culturelle et sportive dans les lycées. Il est tenu informé des grandes orientations de la politique éducative dans les lycées. Ses membres, élus pour deux ans, sont issus des Conseils Académiques à la Vie Lycéenne (CAVL) à raison d'un titulaire et d'un suppléant par académie auxquels s'ajoutent les trois représentants des lycéens au Conseil Supérieur de l'Éducation. Il est présidé par le ministre ou son représentant et se réunit au moins deux fois dans l'année.

à des discussions qui sont surtout le fait d'adultes et de jeunes choisis pour siéger, plus tard, au Conseil Supérieur de l'Enseignement. Difficile de débattre de problèmes nationaux comme, par exemple, la possibilité d'entrer à l'université avec un Bac professionnel, sujet qui intéresserait mes amis. Au cours des dernières séances, les sujets portaient sur les élections et le vote des jeunes mais, là encore, seuls quelques-uns se sont exprimés. Il est toujours difficile de parler devant un auditoire inconnu, sauf quand on y est entraîné. C'est pourquoi je préfère le rôle de déléguée de classe. Là, je connais mes interlocuteurs et les sujets abordés".

Témoignage recueilli par
Gérard Gentil



Député Junior

"Une pour tous-tous pour une"

L'exercice de la citoyenneté et de la démocratie, par des enfants, prête souvent le flanc à la critique quand il ne s'appuie pas sur des actions précises, délimitées et sans application concrète. Devenir député junior, est-ce alors jouer au député ou, au contraire, exercer des responsabilités déléguées par tout un groupe dans le cadre d'un projet collectif ?

Chaque année, l'Assemblée Nationale, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale, organise l'opération "Le parlement des enfants"*. Peu après la rentrée, en septembre 2001, la classe de CM2 de l'école du Centre, à Divion, sur proposition de son maître, Francis Régnier, décide de déposer sa candidature. Cette demande aboutit et va se traduire par une découverte continue et progressive du système parlementaire français.

"On avait envie de savoir à quoi sert un député, alors on a invité le nôtre, Serge Janquin, pour lui poser des questions". Cette première entrevue ne s'est pas limitée au questionnaire rituel mais a débou-



ché sur une aide concrète tout au long de ce projet. La première étape consistait en l'élection du député junior et de sa suppléante. "Il y avait dix candidats, chacun a dû expliquer ses motivations et c'est Gwendoline qui a été élue" avec un taux d'abstention de 0%, ce qui, à ce niveau, n'étonnera personne mais qui pourra laisser rêveur quelques mois plus tard...

C'est à ce stade que la coopération et la démocratie vont prendre toute leur valeur, alors que l'on serait tenté de croire que c'est uniquement Gwendoline, investie députée, qui va agir. Le groupe-classe, le collectif va devoir proposer, débattre, critiquer, approuver pour enfin décider et choisir des textes, des questions qui seront portés par leur députée.

La rédaction d'une proposition de loi révélera aux élèves que c'est un exercice de style difficile. "On écrivait beaucoup, ça m'a habituée à écrire, à lire des propositions de loi". Cette recherche et la confrontation des idées permet, entre autres, de passer d'un cadre proche (ma cour, mon école, ma ville) à un cadre plus général, susceptible d'avoir des incidences sur tous les enfants de France. Les difficultés locales de se faire entendre et reconnaître, ne serait-ce que par des améliorations du cadre de vie, se sont traduites par une proposition de loi visant à rendre obligatoires les conseils municipaux enfants. Leur production a été sélectionnée, dans un premier temps, au niveau académique, puis au niveau national car, le 11 mai 2002, Gwendoline s'est rendue à l'Assemblée Nationale où elle a pu la défendre en présence des 576 autres députés juniors issus de toutes les circonscriptions françaises. Ses camarades de classe avaient, auparavant, pu se déplacer dans ce lieu symbolique grâce au financement du transport par la municipalité de Divion.



Conseils municipaux d'enfants et d'adolescents Comment éviter la désertion des jeunes ?

"On n'avait jamais fait un aussi beau projet". Cette classe coopérative a pu trouver un second souffle dans cette expérience. En comparaison avec le conseil d'élèves régulièrement pratiqué : "C'était plus de travail ; on parlait plus, tout le monde avait quelque chose à dire". Les commentaires des élèves révèlent chez eux une appropriation globale de cette opération. Leur enseignant, Francis Régnier, a, en plus, repéré d'importants progrès chez certains élèves : "Certains qui avaient du mal à s'exprimer, qui n'étaient pas à l'aise, se sont lancés. En fin d'année, je peux mesurer leurs progrès à l'oral et, surtout, à l'écrit."

La possibilité offerte à cette classe de vivre ensemble cette aventure prouve, si besoin était, que l'éducation à la citoyenneté doit s'appuyer sur l'exercice de réelles et importantes responsabilités qui ont, comme l'a révélé leur maître, des incidences loin d'être négligeables sur les apprentissages fondamentaux du parler - lire - écrire. La mise en œuvre à venir du conseil municipal d'enfants de Divion constituera, aussi, à n'en pas douter, un exercice concret, support de nombreuses activités et démarches.

Christian Lorinquer

*(BO N°33 du 13-09-2001)



D.R.

"Permettre aux enfants et aux jeunes de participer à la vie de leur village, ville..." si tel est l'objectif affiché par l'ANACEJ¹ pour les conseils d'enfants et de jeunes, la réalité sur le terrain est parfois tout autre. Le Conseil municipal de jeunes d'Arras, créé en 1996, se voit actuellement confronté à un problème autre que la récupération démagogique des enfants et des jeunes par les élus : celui de la désertion de certains de ses élus. Sur les 43, seule une vingtaine continue à assurer ses fonctions et reste motivée.

"Démagogie, supercherie politique, récupération et manipulation de jeunes pris en otage par les élus...", rien à faire, les conseils d'enfants et de jeunes ne bénéficient pas d'une très bonne réputation auprès des adultes et, encore moins, des acteurs de l'éducation. Pourtant, depuis la création du premier conseil, en 1979, à Schiltigheim, leur nombre ne cesse d'augmenter : on en dénombrait déjà 400, en 1992 ; ils sont plus de 1200, aujourd'hui. L'objectif de ces conseils est de "permettre aux enfants et aux jeunes de participer à la vie de leur village, ville, département ou région en apportant des idées et en réalisant des actions visant à améliorer la vie des habitants". Ils sont, également, censés donner leur avis sur des projets des élus adultes. En fait, sur le terrain, objectifs, fonctionnement des conseils et résultats divergent suivant, bien sûr, la motivation et les objectifs réels des élus. Celui de la ville d'Arras a été créé, en 1996, selon le souhait de Monsieur Jean-Marie Vanlerenberghe, Maire d'Arras,



Une jeune conseillère municipale d'Arras s'adressant à ses homologues, lors d'une séance plénière, avec le sérieux qui sied à cette instance.

à partir de la proposition d'un jeune. A cette époque, le service "Jeunesse" n'existait pas. Il a donc pris naissance lors de la création du Conseil Municipal "Jeunes" qui a, ainsi, permis aux jeunes de faire connaître leurs besoins, désirs, les grandes insuffisances ou manques aux niveaux environnemental, culturel, sportif... Le Conseil avait pour but de donner la parole aux jeunes sur tout ce qui les concerne directement dans la vie de la cité et de les rapprocher le plus possible des jeunes de la vie citoyenne.

Comme aucune véritable réglementation n'existe en matière de Conseil municipal de jeunes, ce sont les municipalités qui en fixent le fonctionnement, l'organisation, le budget et, bien sûr, les limites. Elles peuvent s'inspirer, pour cela, des expériences d'autres communes et recueillir des informations et aides auprès de l'ANACEJ¹. "Nous avons d'abord fixé une tranche d'âges de 11

à 16 ans, explique Yolande Boury, responsable du service Jeunesse de la ville d'Arras. *J'aurais bien aimé intégrer des enfants plus jeunes car je pense qu'ils sont plus faciles à encadrer et que les enseignants nous auraient plus facilement aidés. Notre Conseil est composé de 43 élus jeunes dont le mandat est renouvelable tous les deux ans. Lors de la seconde mandature, les élus jeunes ont souhaité prolonger la durée de ce mandat d'un an. Ils l'ont exprimé par un vote favorable lors d'une séance plénière. En effet, il leur semblait que ce laps de temps supplémentaire leur permettrait de mener à bien tous leurs projets. Mais il s'est avéré que cette durée n'atténuait en rien les nombreux désistements et abandons des élus jeunes. Les contraintes scolaires, personnelles, familiales ne sont pas suffisamment mesurées par les jeunes qui s'engagent dans le Conseil Municipal de jeunes et dont le rôle en entraîne d'autres.*" Parmi ces contraintes, les réunions plénières qui se déroulent

trois fois par an auxquelles il faut ajouter les réunions de travail des quatre commissions : "Environnement et Transports" ; "Sports, Loisirs et Rencontres" ; "Aide et Vie Sociale" ; "Futur et Sécurité". Les thèmes et axes de travail ont été choisis par les élus jeunes, eux-mêmes, en fonction de leurs goûts, bien sûr, mais, également, des projets défendus lors de leur campagne électorale. "Pour élaborer mon programme, explique Pauline Galizzia, élue jeune de 14 ans et membre de la commission "Environnement et Transports", j'ai élaboré un questionnaire pour savoir ce que mes camarades attendaient de moi, dans le cas où je serais élue. Ensuite, aidée par des amies, j'ai réalisé des affiches que j'ai collées dans le collège. J'ai fait campagne sur le thème de la construction d'une piscine et d'un cinéma, à Arras, car ce sont les souhaits qui revenaient le plus souvent dans les réponses au questionnaire". Pour l'instant, le projet de construc-



tion d'un grand complexe culturel sur Arras est en suspens car très coûteux : "Nous avons déjà réalisé des demandes issues du Conseil des jeunes (extension et création de pistes cyclables, allocation d'un budget supplémentaire (en plus des 40 000 francs déjà attribués au Conseil) pour réaliser un film sur la vie du Conseil, etc.), mais ce projet de complexe culturel pose de nombreux problèmes de coût, d'espace, etc. Les jeunes prennent, là, réellement conscience de la difficulté de gérer une ville, de monter des projets... Il ne suffit pas de vouloir pour que cela se réalise, même quand on est adulte et même quand on est Maire". Et il ne suffit pas d'avoir une idée géniale pour que tous y adhèrent ; ça, c'est le dur apprentissage de la démocratie et de la loi du choix à la majorité des voix : "Nous avons, en effet, constaté que des jeunes ne venaient plus aux réunions du Conseil parce que l'idée qu'ils avaient proposée n'a pas reçu la majorité des voix et a donc été rejetée. Difficile, pour certains jeunes, surtout les adolescents, de se battre ensuite pour mettre en œuvre l'idée du copain".

La désertion des jeunes est un vrai problème constaté par Yolande Boury, surtout à partir de la deuxième mandature. Diverses explications à cela : les contraintes des réunions, hors temps scolaire, obligeant certains parents à accompagner et venir chercher leurs enfants ; leurs idées pas toujours acceptées et réalisées... "Nous réalisons, aussi, que le travail d'un élu

est, parfois, fastidieux, analysent Quentin Dargy, Pauline Galizzia et Océane Dambrine, tous les trois élus à ce Conseil. Il y a les réunions, les débats, les prises de notes. Ensuite, il faut rédiger les comptes rendus de séances, etc. Et, il faut plusieurs réunions et mois pour voir aboutir un projet".



Le conseil municipal de jeunes d'Arras au complet.

"Nous constatons, également, complète Yolande Boury, que ce ne sont pas ceux qui prennent la parole aisément, parlent facilement et correctement qui désertent mais ceux qui ont des difficultés en expression orale et, là, c'est tout le travail de l'animateur qui doit être étudié. Si vous ne donnez pas la parole à ceux qui ont des difficultés d'élocution ou si vous ne prenez pas le temps de les écouter jusqu'au bout, de veiller à ce qu'ils aient le temps de s'exprimer, à ce qu'ils prennent régulièrement la parole, ceux-là ne reviendront plus, ils se lassent, s'ennuient, pensent qu'une nouvelle fois on les leurre. Or, nous sommes élus ou animateurs, pas pédagogues et nous n'avons peut-être pas la vigilance, à ce

niveau-là, d'un enseignant. C'est pourquoi j'aimerais que les acteurs de l'éducation nous rejoignent et nous aident pour ces conseils, notamment en matière de communication". Les enseignants doivent-ils prendre part à ces Conseils ? Leurs avis sont très partagés sur ce sujet car eux, aussi, craignent et, non sans raison, d'être récupérés, ils craignent que les élus s'appuient sur leur crédibilité pour faire passer des idées ou projets auprès des parents, notamment. En attendant, les élus locaux d'Arras cherchent des solutions pour éviter cette désertion qui pourrait, si elle persistait, remettre en cause l'existence de ce Conseil que beaucoup de jeunes comme Pauline, Quentin, Océane veulent voir subsister car, pour eux, le Conseil : "C'est un moyen de se faire entendre. Il faudrait que les élus nous écoutent encore davantage car ce que nous proposons, c'est vraiment ce que veulent les jeunes et ce qui nous semble bon pour Arras. Alors, même si nous n'avons pas réalisé beaucoup de choses cette année, nous voulons continuer".

Marie-France Rachédi

1. L'ANACEJ, Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes, soutient la participation des jeunes à la vie de la cité et leur concertation au niveau local avec les élus. Depuis sa création, en 1991, l'ANACEJ anime le mouvement des Conseils d'enfants et de jeunes. Elle est composée de 464 communes et 6 départements, ainsi que des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Les régions peuvent également y adhérer. Renseignement : www.anacej.asso.fr



La parole, vecteur d'apprentissage cognitif et relationnel

Marianne Hardy, INRP-CRESAS se propose d'aborder la question de : "la parole comme vecteur d'apprentissage cognitif et relationnel", à partir d'un certain type de cas très concrets, des situations "illuminatives" mises en œuvre dans le cadre de recherches-actions qu'elle ou ses collègues du CRESAS ont menées dans des écoles, en collaboration avec des équipes d'enseignants.

Je vais m'appuyer sur des épisodes très courts, extraits de séquences d'apprentissage filmées dans des classes, qui peuvent servir de "révélateurs" à certains processus d'apprentissage. En cela, ils peuvent être instructifs pour les enseignants qui cherchent à mieux adapter leurs pratiques pédagogiques aux démarches des enfants. Ils me serviront à illustrer la question posée que je vais aborder à partir de trois éclairages : la parole des enfants, les apprentissages et l'implication de tous les enfants.



Qu'est-ce que la parole ?

Le dictionnaire donne la définition suivante : "expression verbale de la pensée". Par conséquent, pour susciter la parole des enfants, il faut d'abord aménager des situations qui suscitent l'expression de la pensée, la libre expression de celle-ci. Cette pensée peut, dans un premier temps, s'exprimer même par gestes, même de façon hésitante, maladroite, inachevée.

Prenons un exemple dans une classe de grande section :

Il s'agit d'un épisode, d'une durée d'une minute, prélevé dans une séance d'atelier "d'écrit libre" qui a duré plus d'une demi-heure. Les enfants y sont invités à "s'essayer à écrire" ce qu'ils veulent, comme ils le peuvent. Les enfants sont au travail depuis environ dix minutes, ils ont commencé à essayer d'écrire des listes de mots. D'abord, des

mots dont ils connaissent la forme globale, puis, de proche en proche, des mots de forme inconnue. "Je vais écrire avion" annonce Frédéric avec fierté. Ce faisant, il fournit un thème de réflexion commun au groupe. Salima se saisit du mot et commence tout de suite à identifier ce qu'elle sait en écrire : "Avion, un A" dit-elle en ouvrant grand la bouche, "C'est comme ça, un A ?" dit-elle en traçant la lettre sur la feuille de Frédéric. Ali observe et commente : "Avion, c'est comme mon prénom, ça commence par un A". Cette expression, bien que maladroite, provoque l'intérêt de Jennifer qui, à son tour, émet des propositions recentrées par l'adulte : "On peut écrire Ali, on peut écrire avion" ; l'adulte recentre le propos pour tous en insistant sur l'identité des sons : "Oui, Jennifer, on peut écrire Aaa - li, aaa-vion...", intervention qui lance les enfants sur une nouvelle piste : chercher des mots ayant les mêmes associations : "Ali, allo, allo comme calot !" poursuit Salima...²

Ainsi, chacun, à partir d'un objet de réflexion partagé, a participé à une pensée à la fois commune et personnelle : chacun, à sa façon, selon ses propres questionnements. Nous assistons, là, à quelque chose de l'ordre du "apprendre à, par et avec les autres" à un premier niveau : celui où l'expression verbale et non verbale de la pensée se fait au cours de l'action. Ici, la parole n'intervient pas au terme d'un processus réflexif, mais elle est intimement liée au processus lui-même.



"Nous assisterons, en particulier, à l'émergence d'un processus que nous avons baptisé "la s'explicitation" et qui consiste, sous couvert d'expliquer aux autres, à clarifier pour soi ses intuitions en les explicitant."

Photos : R. Touati

Ceci nous amène au deuxième éclairage : *les apprentissages*. L'analyse du déroulement de la séance d'atelier "d'écrit libre" montre que, sous l'impulsion de Salima, les enfants travaillent des problèmes très complexes : relations entre unités de sens (mots ou "morphèmes") et unités de son (phonèmes) ; liens entre les différents aspects d'un même objet ; nous avons vu un tel travail à propos du A ; c'est un "morceau" de différents mots qui, du point de vue du sens, n'ont rien à voir les uns avec les autres, c'est un phonème qu'on produit en ouvrant grand la bouche, un son que l'on repère dans des mots différents, à des places différentes, c'est la première lettre de l'alphabet qui a une forme graphique que l'on connaît... En termes cognitifs, nous dirons que chacun construit des éléments notionnels par coordination des idées ou par prise de recul sur la réalisation d'autrui.

Je vous propose maintenant de faire un pas de plus dans notre compréhension des processus d'apprentissage et de vérifier la proposition suivante : *"C'est grâce aux différents procédés interactifs que les enfants font des progrès dans les apprentissages : la nécessité de prendre en compte les intentions du partenaire, l'obligation de trouver des solutions aux conflits et contradictions qui surgissent amènent les enfants à préciser et justifier leur pensée, à prendre du recul par rapport à elle, à la contrôler. Une telle mise à distance constitue un moyen de décentration cognitive qui favorise l'abstraction et l'attitude réflexive"*. (Mira Stambak)

La séquence que je vais vous décrire met en scène comment se tisse l'expression verbale de la pensée, des premiers balbutiements à la mise en mots des notions que l'on vient de construire collectivement, que nous avons pu capter dans l'espace d'une séance de travail. Nous assisterons, en particulier, à l'émer-

gence d'un processus que nous avons baptisé "la s'explicitation" et qui consiste, sous couvert d'expliquer aux autres, à clarifier pour soi ses intuitions en les explicitant.

La séquence se passe dans une classe de cycle 2 organisée en multiâges, à l'école des Bourseaux de Saint-Ouen-l'Aumône. Il s'agit d'un travail dans le champ de la grammaire qui a été ancré dans des activités d'expression -marionnettes, jeux théâtralisés- organisées de telle façon que les enfants prennent du recul sur la langue. Peu à peu, les adultes ont orienté la réflexion selon deux axes : les parties d'un récit, d'une saynète et les parties de la phrase. Progressivement, des exercices sous forme de jeux ont été créés et le vocabulaire notionnel a été introduit. Certains de ces jeux sont devenus des exercices ritualisés, instaurés lors du regroupement du matin. Parmi ces exercices, celui dit "de la phrase minimale". Chaque matin, quatre ou cinq enfants s'inscrivent pour produire et analyser une phrase. Un animateur donne la parole et demande au public son avis sur l'analyse : *"D'accord ou pas d'accord ?"*. Un secrétaire de séance est chargé de noter la phrase et son analyse ainsi validée.

Voici une phrase prototypique : "Le clown fait de la balançoire", avec un sujet, un verbe et la question : "Quoi ?".

Ce matin-là, Virgile (CE1) propose sa phrase : *"J'arrose les plantes"* et se heurte à un problème de frontières de mots, lié à l'élosion. Virgile, qui cherche à identifier les constituants, segmente sa phrase en deux parties : J'arrose / les plantes. Ceci amène les enfants, à travers des tâtonnements multiples, à faire des recherches autour de la question suivante : si la phrase ne comporte que deux segments, quelle est la fonction manquante : sujet ? verbe ? ou complément ?



Virgile : "J'arrose, c'est le sujet et les plantes, c'est la question : "Quoi ?". L'enseignant intervient pour relever le problème soulevé par une élève : "écoutez ce que vous demande Kadiatou. Kadiatou, répète ta question". Kadiatou (CP) : "Où il est le verbe ?". Nouveaux tâtonnements : "Le verbe, c'est jarrose, et les plantes, c'est quoi... ?", etc., jusqu'à la pronominalisation formulée par Romain : "Ah ! je sais ! tu as oublié le sujet !". Cette déclaration marque une deuxième étape : la recherche du segment manquant. Après de multiples essais (le sujet est-il ja ? il ? je ?) et de mises en doute, les protagonistes arrivent à se convaincre qu'il y a bien trois segments, le premier d'entre eux étant constitué d'un mot d'une consonne seulement, qui est une forme très inhabituelle et même incroyable. C'est à ce moment, seulement, que l'adulte en vient à la question de l'apostrophe et de l'éliision. Romain, sous forme de conclusion, donne de façon très explicite, la solution : "Donc, c'est J, le J apostrophe, le sujet ; arrose, c'est le verbe ; et les plantes, c'est le complément QUOI ?"³

Pour obtenir des interactions et échanges de cette qualité et une progression au cours de la dynamique, il va sans dire que les adultes ont un gros travail à réaliser : instauration des règles, d'un climat général de respect et de communication, etc., ce que Piaget nomme le "milieu social de formation".

Dans le type de situations que nous avons décrit, deux aspects sont fondamentaux : l'aménagement, dans ses moindres détails, de la situation qui doit favoriser la réflexion partagée et l'intérêt porté à la pensée d'autrui et à la manifestation de chacun.

Un rôle essentiel de l'adulte consiste à provoquer l'expression et le partage des propositions, en pre-

nant garde de ne pas interrompre la réflexion engagée. Pour cela, il est nécessaire qu'il s'insère dans les préoccupations des enfants.

C'est ainsi qu'il pourra obtenir l'implication de tous dans la réflexion.

Pour illustrer le propos, analysons une situation jeu, dite "Le jeu des ronds", créée par Christiane Royon,



Un rôle essentiel de l'adulte consiste à provoquer l'expression et le partage des propositions, en prenant garde de ne pas interrompre la réflexion engagée. Pour cela, il est nécessaire qu'il s'insère dans les préoccupations des enfants.



une de mes collègues du CRESAS, en collaboration avec Daniel Sabre, directeur de l'école Octobre, à Alfortville.⁴

Un atelier de jeu réunissant 6 enfants est installé dans une classe de CP. C'est le directeur qui l'anime pendant que l'enseignant de la classe travaille avec le reste du groupe. L'activité a été pensée pour que les enfants s'en-

gagent dans des procédures de résolution de problèmes ayant sens pour tous.

Le matériel est constitué d'une grande feuille blanche et de feutres de couleur.

Le jeu se déroule en deux temps :

■ à tour de rôle, chaque enfant trace un rond sur la feuille ; ces ronds doivent être contigus ;

■ les enfants disposent de 3 couleurs. A tour de rôle, ils marquent un rond d'une couleur. Deux ronds contigus ne doivent pas être marqués de la même couleur.

Selon le nombre de ronds dessinés et leur disposition (nombre de points de tangence), la résolution est aisée ou demande réflexion ou est impossible.

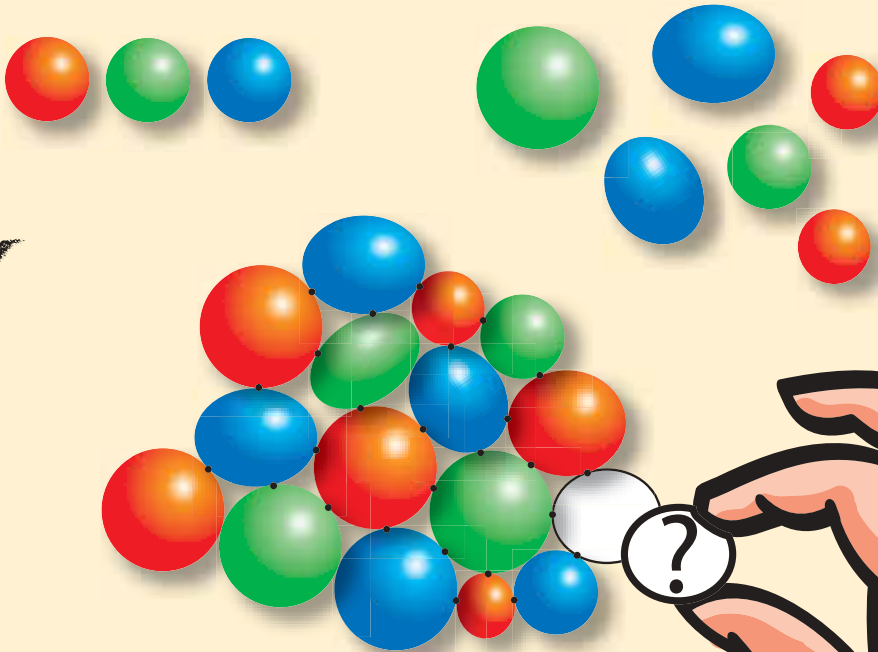
A travers les répétitions, l'objectif du jeu est d'amener les enfants à percevoir, de mieux en mieux, les liens qui existent entre la complexité des données de départ et la difficulté à marquer tous les domaines en respectant la règle.

Caractérisons l'aménagement de la situation : c'est un jeu qui s'inscrit dans un matériel autorisant la manipulation, l'observation, la construction d'hypothèses et l'expérimentation. Par là, il favorise, chez les enfants, la confiance dans leur propre démarche, quel que soit le degré d'avancement de leurs connaissances. Le partenariat permet à chacun de voir et de contrôler la production des autres et impose la communication, donc une prise de distance par rapport aux actions. Ici, le fait que la partie est gagnée ou perdue collectivement augmente considérablement la participation, l'intérêt, l'implication continue de tous les partenaires dans la réflexion.

Que l'adulte soit, tantôt l'un des partenaires, tantôt observateur-participant, il s'attache à réguler les relations entre



Illustration : Robert Touati



enfants en réflexion. Ce faisant, il aide à la coordination des idées et à leur explicitation et, comme le montrent les exemples décrits, il permet "d'instaurer des relations équilibrées" : chacun s'autorise à manifester sa pensée, la parole est prise en compte par autrui...

Dans la petite séquence du jeu des ronds, arrêtons-nous sur le moment où André s'apprête à tracer une croix de couleur. Neuf ronds sur quinze sont déjà marqués. Sophia le met en garde : "Pas de rouge à côté du rouge... là, t'es coincé, y'a plus de rouge... Si, là tu peux". Anais poursuit : "André, moi, si j'étais toi, je le mettrais là".

L'adulte intervient : "Expliquez-lui" dit-il, dans le souci qu'André ait prise sur la réflexion.

Tous commencent par montrer : "Là ! là ! là !" sur la feuille, puis, se reprenant, les enfants s'attachent à expliquer, pour qu'André suive le raisonnement mais, aussi, pour s'assurer, entre eux, de la

validité de la solution. Ce faisant, ils sont amenés à préciser la différence entre proximité et contiguïté :

Cédric : "André, tu peux mettre là parce ça touche pas çui-là !"
 Sacha : "Eh ben, on n'a pas perdu !"
 Cédric : "Non, parce que ça touche pas çui-là".
 Sacha : "Voilà, voilà, ça touche pas çui-là".
 Sophia : "Ouais, mais c'est à côté".
 Adulte : "Oui, mais ça ne touche pas".
 Sacha : "Parce que y a un espace" (geste).

C'est dans ce type d'échanges que le cognitif et le relationnel non seulement se rejoignent mais s'imbriquent et ne font qu'un. C'est dans l'équilibrage des relations entre tous, quels que soient les avancées, les cultures ou les âges de chacun, que l'on peut réellement constater que l'on a quelque chose à apprendre aux, de et avec les autres.

Dans un tel climat et une telle dynamique, on prend plaisir à se mobiliser dans la réflexion et, ce faisant, chacun se montre sous son jour d'être social et pensant. Travailler à ce niveau-là offre une grande aide à la mise en œuvre et au fonctionnement de la citoyenneté dans la classe.

Conférence recueillie par Marie-France Rachédi

1 Équipe de recherche de l'INRP qui travaille sur la problématique des échecs scolaires.

2 Cette séquence est analysée dans l'ouvrage du CRE-SAS : "Naissance d'une pédagogie interactive", paru aux éditions ESF-INRP.

3 Cette séquence est analysée dans Les cahiers de l'ISP n°33 : "Lev Vygotsky aujourd'hui".

4 Cette séquence est analysée dans l'ouvrage du Cresas : "On n'enseigne pas tout seul", aux éditions INRP.



La Coopération au collège, c'est possible

Créer des classes coopératives au collège et pratiquer la pédagogie coopérative dans le second degré, c'est possible comme en témoignent Virginie Marquillies et Cécile Burnier, respectivement professeurs de français et d'anglais au collège Verlaine d'Arras. Depuis deux ans, elles ont pris en charge, avec 2 autres collègues, les classes coopératives de 6^{ème} et 5^{ème} et dispensent un enseignement coopératif. Leur souhait, aujourd'hui : l'ouverture de classes coopératives de 4^{ème} et de 3^{ème} afin d'assurer une continuité et une plus grande efficacité.

C'est grâce à la volonté d'un enseignant, un PEGC plus exactement, que sont nées, au collège Verlaine d'Arras, les classes coopératives de 6^{ème} et 5^{ème}. Après son départ à la retraite, deux enseignantes, Virginie Marquillies et Cécile Burnier, ont accepté de relever le défi de poursuivre cet enseignement coopératif au premier cycle du collège. Elles étaient persuadées du bienfait de cette pra-

tique pédagogique et désireuses d'enseigner autrement, en responsabilisant les élèves, en leur donnant la parole sur tout ce qui concernait la vie de la classe mais, aussi, sur leurs apprentissages. *"La motivation de certains parents qui inscrivent leurs enfants en classe coopérative est différente de la nôtre, explique Virginie. Ils disent que c'est "la bonne classe", celle dans laquelle il n'y a pas de problème, où les enfants sont plus attentifs, les professeurs plus à leur écoute."*

L'écoute des professeurs par rapport aux idées, ressentis et souhaits des élèves semble, effectivement, l'une des deux grandes caractéristiques de distinction de cette classe coopérative par rapport aux autres classes du collège. L'autre particularité, c'est le fonctionnement articulé autour du conseil de coopérative et de projets décidés, gérés et menés avec les élèves, comme la réalisation d'une classe transplantée de mer et l'organisation d'un spectacle de fin d'année. *"Cette année, expliquent Frédéric et Camille, avec deux élèves de 5^{ème}, nous avons organisé une classe de mer au Centre OCCE de Condette*. Le financement a été, en partie, assuré grâce à la vente de notre journal scolaire et de brioches."*

De plus, l'implication des parents a été particulièrement forte : un père a obtenu des places de train à tarif très réduit pour le voyage jusqu'au Centre de l'OCCE de Condette et, pour aider les élèves à monter le

projet "spectacle" de fin d'année, une mère a aménagé une rencontre de la classe avec Arlette Gruss, directrice de cirque. *"Pour les fêtes, tous les parents apportent leur aide", insiste Frédéric. "C'est, en fait, le fonctionnement de la classe coopérative qui permet aux parents de se tenir au courant de la vie de la classe et, donc, d'y participer davantage", constate Camille.*

Le fonctionnement de ces classes repose sur des réunions coopératives hebdomadaires organisées par les élèves avec les professeurs durant l'heure de vie de classe (appelée aussi "heure blanche"), dans leur "lieu" -une classe isolée et modulable. Ces réunions permettent de mener à bien les projets et favorisent l'implication de tous. Les élèves, président et secrétaire, établissent l'ordre du jour et les débats s'organisent. C'est, aussi, lors de ces réunions que les délégués préparent les Conseils de classe. *"Nous ne faisons qu'appliquer les instructions officielles, précisent les enseignantes. L'heure de vie de classe est incluse dans les programmes : elle offre aux enseignants et aux jeunes un espace dans lequel ils peuvent exprimer leurs idées en vue de concrétiser coopérativement les projets et résoudre les conflits et les difficultés rencontrées par les élèves."* Pourtant, ces enseignantes sont conscientes que le maintien de ces classes dépend de plusieurs bonnes volontés. *"La bonne volonté de nos collègues, d'abord, qui acceptent, comme nous, d'enseigner autrement,*



de travailler en équipes et de pratiquer cette pédagogie basée sur la responsabilité, l'autonomie et la prise en compte réelle de la parole de l'élève, même en ce qui concerne les apprentissages, informent les professeurs. Il ne faut pas le cacher, cet enseignement demande plus de travail à l'enseignant. Les situations proposées aux élèves nécessitent beaucoup de préparation et de corrections, y compris rapides. Par exemple, le travail du jeudi en français est construit à partir des textes du mardi : il faut bien les corrigés des élèves pour que, le jeudi, le cours puisse avoir lieu.

Ensuite, celle de l'administration qui accepte de nous fournir un lieu pour nos réunions et de tenir compte, dans l'emploi du temps des quatre enseignants concernés, des besoins de la classe coopérative : regroupement des horaires afin de permettre le travail coopératif de groupes et la tenue des réunions.

Enfin, celle des parents qui sont motivés pour inscrire leurs enfants dans une classe coopérative et nous apportent leur soutien". Les classes coopératives du collège Verlaine voient, ainsi, arriver, chaque année, des jeunes de tous horizons : de la campagne, de la ZEP, de la ville. "Cela ne fait qu'enrichir les rapports humains et ne gêne en rien notre pédagogie, au contraire", affirment les enseignantes.

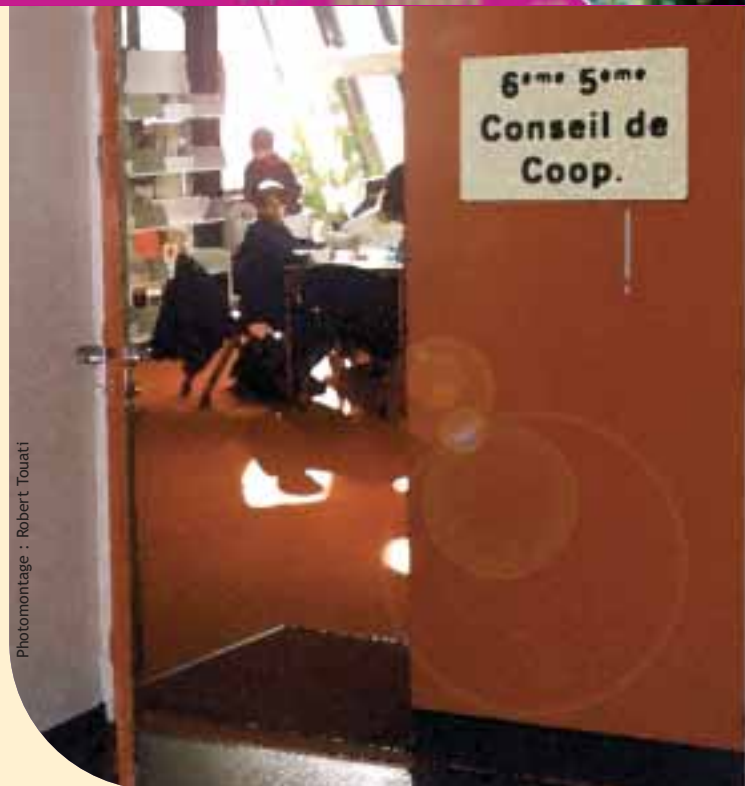
Donc, même si ces classes coopératives passionnent les enseignantes, leur survie semble fragile d'autant que les professeurs, qui ne les pratiquent que depuis deux années, ne sont pas en mesure d'affirmer que ces classes sont supérieures aux autres en termes de résultats scolaires : "Si, aujourd'hui, nous n'avons pas assez de recul pour apporter une évaluation solide de notre pédagogie,

nous constatons, néanmoins, que c'est surtout au niveau de la prise de parole, par exemple lors des conseils de classe, que se fait la différence avec les autres "filiales", tempère Virginie Marquillies. L'évaluation qualitative est d'autant plus difficile que ces classes de 6ème et 5ème ne sont que des parenthèses d'une scolarité qui débute en maternelle et se poursuit en 4ème, 3ème et lycée.

"Nous souhaitons vivement que cette expérience se pérennise et même fasse tache d'huile des deux "côtés" : les 4e, puis les 3e mais, aussi, les CM2, insistent les deux enseignantes. Nous travaillons en ce sens et espérons pouvoir continuer dans des conditions encore meilleures". "Nous préparons un projet commun avec les CM2 de Roclincourt, l'année prochaine, précise Cécile Burnier. Il s'agit d'un défi "lecture" impliquant les enfants du collège et ceux du CM2 qui vont travailler en petits groupes. C'est un premier pas qui permettra d'asseoir une meilleure coopération entre le CM2 et le collège".

Ces deux enseignantes affichent, en tous cas, leur satisfaction de travailler dans cet esprit et essaient d'adapter ce fonctionnement aux autres classes dans lesquelles elles interviennent.

"En 4e, quand nous demandons l'avis des élèves, ils ne répondent pas, explique Virginie Marquillies. Par exemple, en français, il est difficile de



Photomontage : Robert Touati

connaître leur appréciation par rapport à leur niveau de lecture : ils sont très pudiques. Pourtant, on essaie de pratiquer la pédagogie coopérative aussi bien en classe coopérative qu'en classe non coopérative." "Mais, il est vrai que, quand les enfants sont réfractaires, les cours finissent par redevenir frontaux, laissant la place à la pédagogie traditionnelle", regrette Cécile Burnier. "Nous ne changeons pas de philosophie d'une classe à l'autre. Nous essayons d'apporter aux élèves ce en quoi nous croyons mais nous constatons que les enfants deviennent consommateurs de pédagogie, y compris les bons élèves. Ils "grattent" un maximum de cours, c'est très frustrant. Par contre, si on met les élèves dans des situations qu'ils ne connaissent pas, par exemple en travail par petits groupes, ils sont généralement surpris, leur curiosité est aiguisée et ils réagissent... coopérativement !"

Nicole Civil-Ayats

* OCCE de Condette, 4 allée Dickens, 62360 Condette



"Quoi de neuf ?" en mathématiques

Marcel Thorel, enseignant du mouvement ICEM, pratique, dans sa classe de CE2/CM1/CM2, à Mons-en-Baroeul, la recherche libre en mathématiques. Sa démarche : partir du questionnement des élèves pour qu'ils découvrent, lors de réflexions communes, par l'échange et le débat, comment faire des mathématiques.

Si les élèves de l'école Hélène Boucher, à Mons-en-Baroeul, sont attentifs au cadran de l'horloge de leur classe, ce n'est pas qu'ils s'ennuient, c'est qu'ils observent leur objet de recherche : ils explorent les relations mathématiques existant entre les nombres qui indiquent l'heure. Horizontalement, un élève fait remarquer que $11+1=12$, $10+2=12$, $9+3=12$, $8+4=12$, etc.

Pour Marcel Thorel, enseignant de la classe de CE2/CM1/CM2, passionné de mathématiques, tout peut être sujet à une interprétation algébrique ou être traduit sous forme de fonctions. Seulement, il ne suffit pas d'être passionné pour passionner les élèves, il faut savoir créer le climat qui permettra, à partir d'un événement anodin, de

découvrir les lois abstraites qui le régissent, ce que fait Marcel Thorel qui veille et guette pour faire surgir dans la classe des situations mathématiques. Dans cette école inscrite en REP, cet enseignant met donc un point d'honneur à ce que les élèves construisent, en commun, les bases d'une recherche en mathématiques. Pour cela, Marcel incite, d'une part, les enfants à explorer leur milieu, d'autre part, il propose des situations d'apprentissage permettant aux élèves de communiquer, de s'exprimer sans craindre d'être jugés sur leurs erreurs. Avec cette approche, les mathématiques ont pris, dans cette classe coopérative, une dimension vivante et font l'objet d'échanges et de débats. Réfutant l'idée qu'en mathématiques il faut admettre avant de comprendre, Marcel Thorel préfère le tâtonnement expérimental en petits groupes au cours magistral. C'est pourquoi, partant du vécu des élèves, le "Quoi de neuf ?" du matin est, bien souvent, à l'origine d'investigations géométriques ou numériques. Pour Marcel Thorel, il est important que le questionnement surgisse des représentations des enfants, que ce soit à travers leurs dessins ou leurs mots. Ainsi, dès qu'un sujet présente un intérêt mathématique, un groupe s'en empare, l'explore avec l'aide de l'enseignant qui veille à ce qu'il ne se perde pas dans des domaines trop compliqués ; ensuite, le petit groupe propose une explication lors d'un exposé oral devant la classe.



ILL. : R.T.

Tâtonnement expérimental en mathématiques

PHASE DE SENSIBILISATION AU PHÉNOMÈNE

Un événement de la vie de l'enfant, de la vie de la classe a été rapporté. Il a suscité l'intérêt. Il devient un événement mathématique. Une première emprise sur l'événement a lieu : essai de reproduction, recherche sauvage... Par exemple, un élève relève l'étrangeté des personnages asymétriques et invente le jeu des " drôles de papas ". Les enfants réalisent, alors, une série de dessins permettant de relever ce qui caractérise la symétrie des personnages humains.



La démarche de tâtonnement expérimental (cf. encadré) présente l'intérêt de permettre aux élèves de confronter leurs intuitions à celles des autres afin de construire ensemble des lois et des règles dont l'enseignant ne manquera pas de leur faire remarquer la similitude avec celles rencontrées lors des cours précédents. Si la règle n'a pas encore été vue, la "découverte" des élèves servira alors d'appui pour le cours à venir.

Robert Touati

également dans l'école Hélène Boucher...

Le patrimoine culturel de proximité

Dans cette même école de Mons-en-Baroeul, Madame Thorel pratique la pédagogie coopérative pour l'apprentissage de la lecture. Des textes de classe, des correspondances avec des coopérateurs sénégalais sont les référents dans l'apprentissage. Affichés dans la classe, ces textes sont le "Patrimoine de classe". Ce choix fondamental est soutenu par Madame Thorel : "La proximité culturelle est importante pour les apprentissages, c'est une source de motivation, de reconnaissance (l'enfant découvre la valeur de son "dit") et apporte, aussi, une sécurité affective". A ceux qui reprochent la "pauvreté" langagière des textes d'enfants, Madame Thorel, avec beaucoup d'humour, vous lira quelques textes "riches" de livres d'apprentissage de la lecture !

Ces moments coopératifs de découverte d'un texte (pour le présenter aux "maternelles" ou pour l'envoyer aux correspondants) permettent au maître d'écouter les enfants, de prendre en compte leurs représentations mentales, leurs hypothèses !

Yves Potel

PHASE DE REPRODUCTION DU PHÉNOMÈNE AVEC UNE "MACHINE" (technique opératoire matérielle)

On collecte les données, on les conserve. Les premières caractéristiques du phénomène émergent lentement. Pour l'exemple de la symétrie, les enfants reproduiront la moitié de leur "papa" en pliant une feuille de papier.

PHASE D'EXPLORATION DU PHÉNOMÈNE

L'activité du chercheur devient plus "méthodique". L'objet de la recherche est maintenant défini. Les données sont organisées, des variants et invariants découverts, une technique opératoire du phénomène construite.

PHASE DE REPRODUCTION DU PHÉNOMÈNE SANS "MACHINE"

La nouvelle technique opératoire est utilisée : on mesure l'étendue de son nouveau savoir, de sa puissance.

PHASE DE RÉINVESTISSEMENT

Avec ce nouveau savoir, on peut traiter d'autres événements de la vie, classer et créer des équivalences d'événements.

PROLONGEMENTS

Etude du phénomène inverse, composition de phénomènes : vers les groupes mathématiques et autres grandes structures (voir collège, lycée, et plus...).

ET, SURTOUT...

Une phase plus transversale, présente pendant et à la fin de la recherche, une phase primordiale dans la construction du savoir :

- l'analyse, par tous les acteurs (enfants, groupe, adultes), des démarches :

- celles qui ont été abandonnées ou rejetées,
- celles qui ont réussi.

- Et leur réinvestissement ultérieur possible pour des événements similaires (ou considérés comme tels : là, aussi, de nouvelles recherches s'imposent).

Ce recueil d'actes réussis est la base de l'élaboration de ce que nous appelons les routines.

(Pour plus de précisions, voir " Le Nouvel Educateur ", n° 96, ainsi que la revue Ch'ti Ouj).

Encadré extrait du " Nouvel Educateur ", n°108, Avril 1999.



L'oral à l'épreuve des sciences

Une séquence de sciences ordinaire pour les élèves de CM2 de l'école Couturier de Rouvroy, dans le Pas-de-Calais. Ordinaire ? Non, plutôt remarquable : démonstration.

Comme toutes les semaines, les élèves de CM2 de l'école primaire Couturier, de Rouvroy, s'appêtent à travailler en sciences. Aujourd'hui, il s'agit d'étudier le cœur. Un élève explique : "Nous devons former 4 groupes de 4 et passer, successivement, dans les ateliers : l'un où nous observerons des cœurs de porc, un autre où nous mesurerons le pouls de chacun de nous, un troisième où nous écouterons nos cœurs avec un stéthoscope, enfin, un dernier où nous compterons les battements du cœur de chacun".

Pour les ateliers 1, 2 et 4, les élèves établissent une fiche d'observation. Celle qui traite de la coupe du cœur est unique et les élèves-chercheurs essaient de retrouver les parties qui leur avaient été indiquées sur le schéma proposé par Philippe Tranchant, leur enseignant, lors de la dernière séance. "Si nous ne sommes pas tous d'accord, poursuit l'élève, nous discutons pour aboutir à une position unique que nous aurons éventuellement à défendre devant les autres équipes si elles font d'autres propositions".

«Au cours de telles séquences, on voit bien combien le travail en équipes permet à chacun de s'exprimer mais, aussi, d'apporter de l'aide aux camarades et d'en recevoir.»

En ce qui concerne la mesure du pouls et des battements cardiaques, les élèves observent, rapidement, qu'ils diffèrent suivant les camarades. Aussi, ils décident de noter tous les résultats pour les comparer à ceux des autres groupes. Cette première remarque n'a pu être faite qu'après avoir vérifié chaque mesure. Une seconde conclusion leur apparaît : il semble, en effet, que le rythme du cœur soit le même que celui du pouls. "Nous avons également constaté, en éducation physique, que le cœur accélérerait son rythme quand nous fournissions un effort, reprend l'élève, nous avons



donc eu l'idée de recommencer l'expérience pour savoir s'il en est de même pour le pouls et nous avons pu constater que oui. Nous faisons attention à bien noter toutes les remarques et ce n'est que lorsque les quatre membres de l'équipe sont d'accord que nous nous préparons à confronter nos découvertes avec celles des autres groupes. Nous utilisons le vocabulaire technique qui nous avait été présenté au cours de la séance précédente avec les schémas. Cela permet d'être forcément en accord avec les camarades des autres équipes pour désigner les mêmes objets".

La discussion s'engage, alors, entre les groupes qui défendent leurs points de vue. Les élèves aboutissent enfin à une synthèse qui reçoit l'accord de tous. Le maître fait toutefois remarquer que certaines affirmations acceptées par tous demandent à être vérifiées incitant, alors, les élèves à rechercher dans divers ouvrages pour confirmer ou infirmer leurs propositions. Les conclusions sont alors consignées et sont considérées comme acquises.



Travail coopératif en second degré : vidéo à l'appui

Au cours de telles séquences, on voit bien combien le travail en équipes permet à chacun de s'exprimer mais, aussi, d'apporter de l'aide aux camarades et d'en recevoir. Les élèves construisent en commun leur propre savoir tandis que le maître agit, surtout, en préparant la classe, en organisant le travail et, après, en assurant la continuité des séquences. Pendant la durée de la séance, il devient un "outil" sollicité par les élèves mais, aussi, un médiateur et un régulateur.

Nous avons, là, affaire à un véritable travail coopératif durant lequel chaque élève trouve sa place, sait parfaitement ce qu'il va étudier et comprend la démarche utilisée. Il acquiert un esprit de collaboration visant à une mise en synergie des recherches pour aboutir à une "œuvre commune" utile à tous.

L'esprit qui anime cette démarche est applicable à toutes les disciplines et a toutes les chances de séduire les enfants. Un certain nombre de critères doivent cependant être respectés : les enfants doivent avoir connaissance de ce qui est recherché, donc des objectifs ; ils ne doivent pas être mis dans des situations insurmontables compte tenu de leurs capacités. Il est obligatoire de décider ensemble de l'évaluation du travail et de se donner les moyens pour qu'ils y soient associés ; enfin, il existe un vocabulaire spécifique aux disciplines, il ne faut pas l'éviter mais, au contraire, le manipuler pour qu'il devienne familier. Autrement dit, l'une des finalités de notre enseignement n'est-il pas de rendre l'enfant "polyglotte dans sa propre langue" ?

Gérard Gentil

La cassette vidéo "Moments coopératifs en Collèges et Lycées" se veut une fenêtre ouverte sur des exemples de projets construits pour, avec et par des élèves du secondaire, un éloge de l'effort librement consenti et assumé collectivement. Ce document, en cours de réalisation, est conçu par l'OCCE et sera présenté aux établissements l'an prochain.

Coopérer, c'est travailler ensemble pour réaliser une oeuvre commune. Si le manque de motivation et les incivilités ou comportements agressifs semblent constituer la toile de fond de beaucoup des problèmes auxquels sont confrontés nombre d'établissements du second degré, il y a fort à parier que beaucoup de ces établissements pourraient jouer avec profit la carte de la pédagogie du projet.

Mais qu'entend-on par enseignement coopératif ? de quel genre de projets peut-il s'agir ? et comment les élèves et la structure éducative peuvent-ils s'y investir ? Dans un collège régi par le suivi des programmes disciplinaires et l'établissement de moyennes, y a-t-il de la place (et laquelle) pour un travail reposant sur le débat et la mise en

place d'un contrat ouvertement consenti par l'ensemble des acteurs de la classe ?

C'est pour tenter d'apporter quelques réponses à ces questions et à quelques autres que se posent certains professeurs du second degré qu'un groupe d'enseignants du primaire, du secondaire et principaux de collège a élaboré un vidéogramme qui vise les établissements qui souhaitent en savoir plus sur cette façon de travailler ensemble. Sa tâche a consisté à puiser dans les impressionnantes archives filmées d'un professeur de Marmande, Bernard Clerc, membre du groupe "Second degré" de l'OCCE et instigateur du projet. Il s'agit, à partir de quelques moments captés sur des temps de classe et par quelques extraits de projets vidéo réalisés avec les élèves, de mettre en évidence un certain nombre de constantes de la pratique coopérative dans le secondaire et de pointer les éléments de programme identifiables.

Les images présentées ne sont que le reflet d'expériences particulières et, même si le commentaire suggère une généralisation du propos, les concepteurs de la cassette ont cherché à éveiller l'attention, provoquer le débat et donner quelques clés sans fournir aucune recette. Un document écrit accompagnera le vidéogramme qui est destiné à être mis à disposition des Associations départementales de l'OCCE pour les aider à intervenir auprès des établissements du secondaire. À suivre, donc !

Gilles Petitjean



Entretien du matin Passer d'une parole spontanée à une parole structurée

Dans la classe de CM1 de l'école Salengro, à Courcelles-lès-Lens, située en REP, au cœur du bassin minier, l'entretien du matin, plus communément connu sous le nom du "Quoi de neuf?", est à l'origine de recherches impulsées par les élèves. Comment, à partir de ce moment d'échanges, aboutissent ces recherches? L'exemple de cette classe ouvre quelques pistes.

"Bonjour à tous, est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire ou à montrer?" C'est par cette question introductive de l'institutrice Jean-Luc Frémaux que démarre l'entretien du matin de la classe de CM1, à l'école Salengro de Courcelles-lès-Lens. "J'ai trouvé un livre sur Jean Moulin et j'habite dans la rue Jean Moulin" déclare Alexis pour commencer ce "Quoi de neuf?". "Sais-tu qui est ce personnage?" interroge Jean-Luc. "Non, pour le savoir, il faut retourner dans le passé". Ça y est, le problème est posé, un questionnement plus large va prendre forme au sein d'un groupe d'enfants. Les élèves du groupe sont des volontaires ou sont désignés par Jean-Luc parmi ceux qui résident à proximité de cette rue.

Pour mener à bien cette enquête, des plages sont réservées dans l'emploi du temps de la classe. Des recherches différentes, toutes issues de l'entretien du matin, sont déjà en cours avec d'autres groupes. L'état d'avancement de tous ces travaux varie en fonction de la date à laquelle ils ont débuté. Dès qu'un questionnaire écrit est produit par un groupe, celui-ci peut se rendre à la BCD pour consulter les ouvrages susceptibles de lui fournir des réponses. Il est aussi possible de consulter Internet en présence d'un aide-éducateur, garant de l'usage et des recherches qui y sont menées. Toutes les informations collectées doivent ensuite être triées, sélectionnées, mises en forme pour être recueillies dans un livret qui sera relié et édité, à raison d'un exemplaire par élève du groupe. A ce stade, les élèves sont prêts à exposer à l'ensemble de la classe le résultat de leur recherche.

Tout ce travail permet de passer d'une parole spontanée à une parole structurée. L'entretien et la parole deviennent des outils d'accès à la connaissance. La valorisation du travail s'opère au moyen du livret réalisé pour qu'il soit le "plus beau possible". Chacun des élèves assure une tâche particulière qu'il choisit selon ses aptitudes : par exemple, des élèves silencieux et timides sont capables de s'investir et de s'impliquer dans des travaux de recherche. Tout au long de la démarche, un aller et retour permanent existe

entre des étapes individuelles et collectives, allant du petit groupe au groupe-classe.



La curiosité, le plaisir d'accéder à divers outils de recherche documentaire, la mutualisation des connaissances, la qualité de présentation visée au terme du travail constituent les ingrédients nécessaires pour motiver et susciter, auprès des élèves, une envie de produire ensemble ces textes, sans pour autant dénaturer, récupérer ou "scolariser" à outrance l'entretien du matin. Il est important de noter que, fort heureusement, pour les élèves et l'enseignant, toutes les prises de parole n'engagent pas une recherche systématique.

Dans cette école de REP, cette démarche n'est pas isolée, elle fait partie d'un projet d'école fort et structuré autour de la pédagogie coopérative. Un réel statut est donné à la parole de l'élève qui sait où et quand il peut dire ce qu'il souhaite transmettre ou ce qu'il ressent. Tous ces éléments constituent des points de repère pour l'enfant et participent à l'encourager à s'exprimer afin qu'il soit à l'origine du travail à mener en prolongement.

Christian Lorinquer



L'importance du débat à l'école

L'histoire nous apprend que la pratique du débat est fortement liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie. Un peu plus tard, la philosophie des lumières a établi le lien étroit qui existait entre la naissance d'un état démocratique et l'existence d'un espace réservé permettant et assurant le droit d'expression et la confrontation des idées. C'est bien de confrontation des idées dont il devrait être question... Les débats, dans les médias, par exemple, sont actuellement bien inexistantes et se transforment, le plus souvent, en conversations consensuelles.

Permettre la confrontation des idées

Instaurer le débat dans l'école comme outil pédagogique permet de lutter contre les croyances, aide à les remettre en cause, systématiquement. Instaurer le débat dans l'École provoque, chez les élèves reconnus pleinement comme "sujets", la découverte qu'ils sont capables de penser sur les grandes questions de l'humanité ; le débat dans l'école accorde un statut particulier aux élèves, celui de copenseurs sur les questions qui préoccupent l'ensemble des êtres humains.

Faire exister le débat d'idées implique que les élèves entendent les idées d'autrui, y relèvent des ambiguïtés, voire des incompatibilités, les prennent en compte. C'est par la confrontation régulière à des

"Oh ! Lys Tigré, dit Alice, comme je voudrais que vous puissiez parler !"

"Nous pouvons fort bien parler, répondit le Lys Tigré, quand nous avons un interlocuteur valable."

Lewis Carroll, "De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouve."

questionnements portant sur les valeurs fondamentales que les élèves accèderont à un type nouveau de réflexion qui n'est plus celui de la pédagogie traditionnelle quand on demandait aux élèves de "bien réfléchir avant de répondre" et de donner la bonne réponse attendue.

Aussi, à condition qu'elle soit organisée et encadrée par les enseignants, la pratique du débat développe, chez les élèves, une compétence clé pour l'éducation : faire preuve de jugement critique, ques-

Dominique Sénore,
IUFM de Lyon,
lors de son intervention au
Congrès de Tours de
l'OCCE (mai 2000).



tionner plutôt qu'affirmer. En ce sens, la pratique du débat facilite, aussi, les apprentissages.

Pour changer, il faut d'abord échanger

Débattre suppose une éthique de la communication. Choisir le débat, dans l'école, c'est d'abord faire le choix de l'éducation contre celui de l'exclusion, c'est refuser de basculer dans la violence physique et l'injure verbale : **débattre est civilisateur**. Le débat a toute sa place dans l'École de la République ouverte à toutes et à tous, le débat a toute sa place dans l'École de la Liberté, de l'Égalité et de la Fraternité, dans l'École, enfin, de la Solidarité, depuis les classes maternelles jusqu'à celles des lycées, qu'ils soient professionnels, technologiques ou généralistes.

Intégrer le débat dans toutes les disciplines

Il s'agit bien de mettre en place et de faire se développer des activités pédagogiques intégrées à l'ensemble des disciplines pour que les élèves construisent une pensée collective et individuelle, une pensée commune et personnelle. Pour être utile aux apprentissages, le débat doit donc apparaître comme un outil pédagogique pour mieux comprendre le monde.

Il ne s'agit pas de dire le VRAI (qui, d'ailleurs, peut revendiquer de



► dire le vrai ?). Il s'agit, au contraire, de proposer aux élèves de faire partie d'une communauté de cochercheurs en s'appuyant sur une démarche scientifique et créatrice.

A quoi ça sert ?

On peut, sans doute, se poser la question : "A quoi ça sert ?". Quel peut être l'intérêt de faire se poser des questions ou, même, de poser des questions aux élèves, sans, a priori, en connaître les réponses ? Je m'autorise à faire remarquer que c'est encore trop souvent le contraire qui se passe dans les classes... Les enseignants posent généralement aux élèves des questions qu'ils ne se sont jamais posées et pour lesquelles ils connaissent déjà la réponse...

Instaurer le débat dans la classe, c'est aider les élèves à réfléchir et à échanger sur leurs réflexions, c'est les aider à comprendre que, ce qui compte bien plus que le résultat, c'est la démarche mise en œuvre par chacune et chacun pour y parvenir.

Pour un enseignant, instaurer le débat dans sa classe, c'est aider les élèves à apprendre à penser. C'est développer la capacité à reconnaître l'existence de différences dans les propos d'autrui, sans violence et sans forcément se les approprier. Chacun sait combien il est difficile d'entendre le point de vue d'autrui... Permettre une coréflexion crée les conditions de plus d'égalité et de dynamisme, de plus d'humilité. C'est, aussi, pour l'enseignant, développer une capacité à s'étonner, à accepter l'autrement que prévu.

Le débat, la discussion ne sont rien d'autre qu'un entraînement au questionnement, un besoin spontané d'interroger la vie, avec les enfants et les adolescents, sur des

.....
L'École est encore tellement centrée sur les performances des élèves que les enseignants sont trop souvent considérés comme les comptables des résultats de leurs élèves.
.....

questions fondamentales qui rythment et ponctuent l'existence de chacune et de chacun. Instaurer le débat nécessite alors, de la part de l'enseignant, qu'il adopte une posture spécifique, faite à la fois d'écoute et d'observation.

L'École est encore tellement centrée sur les performances des élèves que les enseignants sont trop souvent considérés comme les comptables des résultats de leurs élèves. La pression de l'évaluation et des contrôles induit chez l'élève un comportement d'attente plus ou moins passive de la vérité corrective, de la révélation de la "bonne solution" par l'enseignant.

L'enseignant peut reconnaître que l'élève a fait juste, même s'il ne sait pas, au vu des seuls résultats, comment l'aider à faire mieux. Se cen-

trer, souvent de manière exclusive, sur les productions finales des élèves, a pour conséquences fâcheuses de se priver de proposer des actions susceptibles de les aider à être meilleurs et à aller plus loin sur le chemin de la connaissance. Trop souvent, et en raison de son intervention modélisante, l'enseignant interrompt le travail tâtonnant de l'élaboration de la pensée qu'effectuent les élèves.

En fait, les enseignants qui intègrent la pratique du débat dans leurs activités et utilisent cet outil pédagogique font le constat de la découverte "sidérante", disent-ils, de la pertinence de la réflexion de tous leurs élèves.

Le débat comme outil pédagogique

Le débat dans l'école, qu'il soit à visée philosophique ou à visée scientifique, constitue, aussi, un outil de formation pour les pédagogues. Il met en œuvre une autre conception de la relation où la circulation de la parole se fait dans "l'horizontalité", entre pairs. Cette conception l'emporte sur la "verticalité" traditionnelle de la transmission dont nous constatons, parfois, les limites (le clerc, le bibliothécaire et le maître compagnon). En dépit d'une dissymétrie hiérarchique entre les élèves et le professeur subsiste une symétrie éthique facilitatrice qui accorde sa place à chacun.

Dépasser les idées reçues et les stéréotypes

Nous constatons que l'enfant et l'adolescent expriment volontiers des stéréotypes. Une condition essentielle qui permet de valider la pratique du débat dans l'école réside dans notre capacité à distinguer



entre le débat d'opinions et la discussion d'idées. La pensée requiert toujours un effort et l'épreuve de l'autre. La pensée est une victoire conquise contre la précipitation et son cortège de préjugés.

C'est pourquoi, impulser et animer le débat à l'Ecole visent le plaisir de réfléchir, le plaisir de se sentir penser. L'enfant et l'adolescent se découvrent porteurs d'une pensée dont ils sont la source. Leur statut social s'en trouve considérablement modifié. Confrontés aux questions les plus fondamentales qui préoccupent les hommes, ils se retrouvent implicitement invités à faire partie du club de tous ceux qui cherchent. Chacun se trouve mis au défi de mettre de l'ordre dans ses propres pensées sur le monde. Si l'opinion est le plus souvent "courante", la pensée est toujours patiente.

L'opinion a tendance à céder à l'illusion de la certitude et du pouvoir. La pensée, elle, cultive l'incertitude, le doute actif qui questionne les différents champs de nos évidences mais, aussi, de nos méconnaissances. La pensée aide à lutter contre le danger des certitudes, elle aide à lutter contre la suprématie trop souvent hégémonique des "y a qu'à..." et des "faut qu'on...".

Le travail de la pensée, dans les débats encadrés et animés par des professeurs respectueux de leurs élèves, fonde un espace de liberté possible, à l'horizon de la confrontation des argumentations. Seule la mise en relation des idées, parfois contradictoires, permet cette mobilité et cette plasticité cognitive qui combattent le confort trop rigide des idées reçues.

C'est pourquoi le débat à l'Ecole, intégré à toutes les disciplines enseignées, permet de développer

.....

L'objectif premier du débat à l'Ecole ne peut donc pas être de trouver la bonne réponse à une question ; il est, au contraire, de permettre à des élèves de cofabriquer de la pensée et du questionnement.

.....

l'autonomie des élèves. Pour le dire différemment, instaurer le débat, proposer aux élèves de penser à l'Ecole ne sont rien d'autre que les autoriser à entrer dans le dynamisme interactif du dialogue et de la discussion. C'est ce dynamisme qui prévient de la paresse et de la sclérose des habitudes statiques. (...).

L'objectif premier du débat à l'Ecole ne peut donc pas être de trouver la bonne réponse à une question ; il est, au contraire, de permettre à des élèves de cofabriquer de la pensée et du questionnement. Il s'agit de pratiquer une espèce de solidarité devant des énoncés.

L'enjeu du débat à l'école est, aussi, de donner un nouveau statut social à l'élève, quels que soient son niveau et ses résultats scolaires. Ce que chacune et chacun des élèves apportent est accueilli comme une pièce fondatrice d'un puzzle. Chacune et chacun sont reconnus comme des interlocuteurs valables. D'apportants, ils deviennent importants (...).

L'enfant et l'adolescent reconnus comme interlocuteurs à part entière accèdent alors, grâce à la médiation interrogative et facilitante des enseignants, au statut de l'élève. Non pas au statut d'élève qui se soumet aux attentes du pouvoir scolaire, mais d'élève qui s'élève, qui prend son droit à la parole.

Certes, une telle entreprise comporte des risques : celui, par exemple, du mimétisme des adultes, ou encore celui de la confrontation d'opinions essentiellement fondée affectivement. Le rôle du maître est, alors, d'inviter chacune et chacun à un partenariat du questionnement, de créer et d'entretenir l'espace dans lequel ces discussions sont rendues possibles (...).

Je terminerai par les propos d'un lycéen de Colmar, tenus à l'issue d'un cours d'éducation à la citoyenneté, lors d'une expérience antérieure à l'instauration des cours d'éducation civique, juridique et sociale : " On nous a appris à réfléchir, à nous forger une opinion. Dans les autres cours, on réfléchit, mais c'est en suivant une ligne, alors que, là, c'est vraiment pour nous, pour grandir, pour qu'on ait une autonomie ".

Dominique Senore

1. L'intégralité de l'intervention peut être consultée sur le site de la Fédération OCCE : www.occe.net, parmi les "contributions" de la rubrique "Congrès 2002".



Pour donner la parole aux élèves Rien ne vaut un bon conseil !

Extrait* de la contribution de François Gouty, professeur des écoles à Paris, portant sur : la parole comme vecteur de socialisation-médiatisation ou comment le conseil de coopérative permet de libérer la parole de l'élève et amène celui-ci à s'exprimer sur tous les aspects de sa vie dans la classe et l'établissement.

« Quand, à la fin des années 60, Fernand Oury, instituteur dans l'enseignement spécialisé, transforma dans sa classe le "conseil de coopérative" en "conseil des élèves", il fit faire un bond historique à la pédagogie Freinet dont il se réclamait alors mais, aussi, et, surtout, à la manière d'envisager les relations maître-élèves. Aujourd'hui, plus de trente ans plus tard, le principe d'une concertation régulière entre enseignants et enseignés vient tout juste d'entrer dans les programmes de l'école élémentaire. Et, bien qu'une "heure de vie de classe" ait été instituée dans le

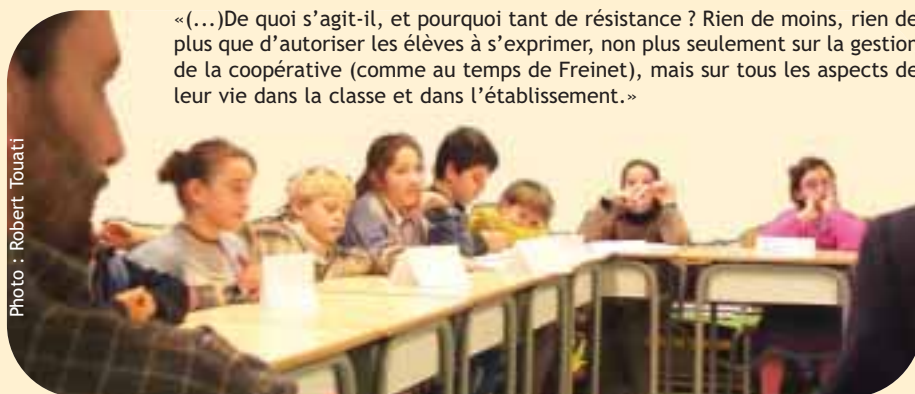


Photo : Robert Touati

« (...) De quoi s'agit-il, et pourquoi tant de résistance ? Rien de moins, rien de plus que d'autoriser les élèves à s'exprimer, non plus seulement sur la gestion de la coopérative (comme au temps de Freinet), mais sur tous les aspects de leur vie dans la classe et dans l'établissement. »

secondaire, il semble qu'elle soit, ou peu pratiquée, ou détournée de son objet dans bon nombre d'établissements. Bref, effectuer le saut symbolique qui consiste à donner, même momentanément, la parole à ses élèves n'est pas toujours envisageable pour bon nombre d'enseignants ...

De quoi s'agit-il, et pourquoi tant de résistance ? Rien de moins, rien de plus que d'autoriser les élèves à s'exprimer, non plus seulement sur la gestion de la coopérative (comme au temps de Freinet), mais sur tous les aspects de leur vie dans la classe et dans l'établissement. Pour la pédagogie institutionnelle¹ qui naîtra de cette révolution copernicienne dans la manière d'envisager les rapports entre enseignants et enseignés (et de l'exclusion de Fernand Oury et de ses amis du mouvement Freinet), le conseil de classe des élèves doit être le lieu d'une parole libre, mais aussi "instituée et instituante". Aucun sujet

ne doit y être tabou. Les conflits interindividuels, l'organisation spatio-temporelle de la classe, la méthodologie des activités et des projets mais, aussi, les relations des élèves avec le professeur ou avec les autres adultes de l'établissement, tout est censé pouvoir être filtré par ce "rein" collectif. Dispositif pédagogique à la fois simple et révolutionnaire, le conseil ouvre le champ de la parole aux élèves, ce qui leur permet généralement, et dans un premier temps, d'exorciser un vécu scolaire parfois très traumatisant, tant sur le plan relationnel que sur celui de leurs rapports avec l'institution.

Dans une seconde étape, la pratique régulière et maîtrisée du conseil amène petit à petit les élèves à s'autoriser à donner leur avis sur l'enseignement qui leur est dispensé et sur l'organisation du travail à laquelle ils sont soumis. De plus, le conseil, cette "clef de voûte" de la pédagogie institution-



nelle, comme l'appelait Oury, doit être, aussi, une instance de décision au cours de laquelle le groupe fait des choix, édicte ses propres "lois" (validées par des votes) que, tous, élèves comme enseignants, devront respecter. S'exprimer, débattre, argumenter pour proposer, décider et, même, quand cela est nécessaire, "légiférer" : on pourrait dire que le conseil des élèves joue à la fois le rôle de parlement, de gouvernement et d'instance judiciaire de la classe. Une telle organisation pédagogique, évidemment, remet radicalement en cause le rôle traditionnel du professeur. Il n'est plus le seul détenteur de l'autorité mais, plutôt, le garant des "lois du groupe", un recours en cas de non-respect de ces règles de vie de la classe. En concédant, ainsi, aux élèves une partie de son monopole d'expression, l'enseignant perd un peu de sa toute-puissance et est obligatoirement amené à devoir passer du soliloque au dialogue. L'organisation "politique" de la classe s'en trouve chamboulée : de monarchie absolue, elle s'est transformée en une sorte de monarchie parlementaire.

Ce bref rappel historique fait apparaître quelques-uns des motifs qui empêchent, sans doute, une grande majorité d'enseignants (et donc d'élèves) de s'inscrire dans de tels dispositifs libérateurs de la parole. Il est difficile, en effet, de renoncer de soi-même à une position de toute-puissance, modèle dominant inscrit dans toute l'histoire des relations élèves-professeurs depuis l'origine de l'École. Il est tout aussi difficile de renoncer à une position de monopole de la parole, instrument par excellence de cette volonté de domination. Mais, malgré le rééquilibrage du pouvoir voulu par les pédagogues institu-

tionnalistes, le professeur est resté, néanmoins, l'adulte référent et le dispensateur principal du savoir. De par sa situation administrative, il est demeuré, également, qu'il le

.....

«Non, il n'est pas nécessaire d'être un institutionnaliste militant pour réunir régulièrement les élèves en conseil ou pour profiter pleinement de l'heure de vie de classe. (...) Il faut juste être convaincu de l'efficacité d'une parole ni manipulatrice, ni manipulée et du bienfait que l'on peut retirer d'une écoute attentive des élèves.»

.....

veuille ou non, un fonctionnaire responsable devant sa hiérarchie et devant les parents des élèves qui lui sont confiés. Enfin, principe de réalité incontournable, une telle pédagogie peut difficilement se concevoir à l'échelle d'une seule classe : elle nécessite, encore plus que d'autres, une cohérence d'établissement et, donc, un véritable travail

d'équipe. Faut-il alors, dans ces conditions, renoncer à donner la parole régulièrement aux élèves ? Faut-il absolument, pour y prétendre, rejoindre un de ces établissements pionniers² qui ont mis en place, depuis fort longtemps, des instances de discussion et de régulation de la vie scolaire ? Ou bien faut-il se résigner à subir les prises de parole spontanées, anarchiques et, le plus souvent, perturbatrices des élèves ? La réponse à toutes ces questions est, bien évidemment, "Non". Non, il n'est pas nécessaire d'être un institutionnaliste militant pour réunir régulièrement les élèves en conseil ou pour profiter pleinement de l'heure de vie de classe. Il n'est pas non plus obligatoire, pour donner la parole à ses élèves, d'attendre que tous ses collègues le fassent. Il faut juste être convaincu de l'efficacité d'une parole ni manipulatrice, ni manipulée et du bienfait que l'on peut retirer d'une écoute attentive des élèves. Le conseil des élèves, lieu de parole régulée et régulatrice, tel qu'il a été mis au point par la pédagogie institutionnelle, est un outil dont il faut se saisir. Il permet aussi, même si c'est souvent difficile, de ne pas subir l'expression désordonnée ou, parfois, anarchique des élèves mais, plutôt, de tenter de l'organiser, de la canaliser, de la socialiser, en quelque sorte (...).

François GOUTY
 Professeur des Ecoles, à Paris.

* L'intégralité de ce texte (dont il manque, ici, toute la conclusion sur les questions que pose l'institution d'un conseil) peut être consultée sur le site : www.occe.net.

1. La littérature institutionnaliste est maintenant abondante, mais l'ouvrage fondateur, "Vers une pédagogie institutionnelle", fut publié, en 1966, par Fernand Oury, chez Maspéro, avec Aida Vasquez.

2. Dans les années 20, déjà, A.S. Neil, le fondateur de Summerhill, réunissait régulièrement l'Assemblée générale de l'École au cours de laquelle tous, élèves et professeurs, pouvaient s'exprimer sur un pied d'égalité.



Prise de parole : valeurs et enjeux

L'analyse proposée par Marie-Christine Presse¹ porte sur la construction du rapport au «savoir prendre la parole» résultant, comme tout autre savoir, d'un processus qui se déroule dans les différentes instances de socialisation.

La prise de parole occupe une place croissante dans le monde du travail mais, pourtant, il ne suffit pas de prendre la parole en public pour être entendu, pour que la parole émise soit prise en compte. Les propos peuvent qualifier ou disqualifier. La prise de parole en public engage la personne, intervient dans l'évaluation de celle-ci. Et, si prendre la parole devient une compétence nécessaire tout au long de la trajectoire professionnelle, un parallèle est à établir avec la place de la prise de parole en formation initiale. Inscrit dans les Instructions Officielles de l'Éducation nationale, depuis les années quatre-vingt, savoir communiquer est devenu un objectif scolaire incontournable et évaluable dès les premières années de l'école maternelle.

L'analyse qui suit ne porte pas sur la relation emploi/formation/prise de parole mais sur la construction du rapport au «savoir prendre la parole» car, comme tout savoir, il

est le résultat d'un processus qui se déroule dans les différentes instances de socialisation, famille, école, pairs et travail. Elle est le résultat d'une recherche effectuée à un moment charnière en formation initiale. L'objectif «savoir communiquer» vient d'entrer dans les instructions officielles définissant les

.....
"on peut conclure que les éléments non-verbaux (...) jouent un rôle non négligeable sur la manière dont les élèves se situent dans le rapport au «savoir prendre la parole» en grand groupe."
.....

objectifs de l'école maternelle. Cette «apparition» n'est, certes pas, indépendante des préoccupations économiques, le besoin de formation existe bien. Il ne s'agit pas seulement de savoir décrire, expliquer, argumenter, fonction cognitive la plus sollicitée en entreprise,

mais il est nécessaire de comprendre les règles, décrypter les significations implicites. Le langage est, alors, le médiateur privilégié dans la construction du rapport social.

Certaines recherches antérieures (W. Labov, B. Bernstein) ont mis l'accent sur les différences de réalisations linguistiques entre locuteurs, au sein d'une même situation, ou chez un même locuteur selon les situations. Si le rôle de la situation dans laquelle sont impliqués les locuteurs est clairement établi, ces recherches ne permettent pas de comprendre ce qui, dans les rapports entre élèves et enseignants, serait susceptible de fournir des éléments de compréhension à propos des productions langagières différenciées, dans une même situation. D'autres recherches conduites sur les pratiques pédagogiques ont fait apparaître les liens entre celles-ci et les valeurs des enseignants. Celles de Viviane Isambert-Jamati ont permis, dans un premier temps, d'opposer les pratiques à l'égard des enfants d'origine populaire à celles utilisées à l'égard des enfants d'origine bourgeoise. Ces analyses montrent qu'en fonction de la position sociale des enseignants, les aspects de l'enseignement du français au lycée varient. Ces variations sont à mettre en relation avec la conception du savoir, du rôle de l'enseignant, de l'orientation éducative globale. Les enseignants ne constituent pas un bloc monolithique. Ce sont des



acteurs sociaux partagés par des valeurs qu'ils défendent en mettant en œuvre des moyens pédagogiques appropriés.

Mais, si la pratique confirme que des choix sont faits, ce n'est pas parce qu'on choisit de privilégier la sensibilité littéraire ou la maîtrise de la langue orale qu'on privilégie tel ou tel élève ou, plus exactement, telle ou telle catégorie d'élèves socialement identifiée. P. Marc a constaté qu'un des critères de différenciation, sans être systématique, était l'origine sociale des élèves. Il a, ainsi, pu classer, dans l'ordre décroissant de dévalorisation, les enfants de migrants, les enfants d'ouvriers, les enfants d'agriculteurs, les enfants d'employés et les enfants de cadres moyens. Ce constat est confirmé par D. Zimmerman : à réussite égale, des éléments non-verbaux (vêtements, tenue, poids, taille) favorisent l'attrait à l'égard des enfants de la classe favorisée. Comment comprendre que la taille d'un enfant peut être source de rejet de la part d'un enseignant, si l'on ne sait pas, par exemple, que les enfants des classes populaires sont statistiquement plus petits que les enfants d'origine bourgeoise et si l'on ne connaît pas les valeurs de référence de l'enseignant.

On dispose de peu d'informations, relatives aux valeurs des enseignants, pour comprendre comment agit cet attrait mais on peut imaginer que celui-ci est un des éléments qui intervient dans le processus et peut favoriser ou empêcher la prise de parole. Cette supposition appelle différentes questions et, notamment : pourquoi et comment cet attrait peut-il jouer un rôle dans

la prise de parole ? Y a-t-il un lien entre les valeurs des enseignants et cet attrait, et, si oui, pourquoi et comment s'effectue ce lien ? Ces questions sont renforcées par des travaux de recherche qui portent sur des pratiques d'évaluation des enseignants et, plus particulièrement, ceux de P. Marc et de D. Zimmerman : *"Aucune tentative sérieuse d'évaluation ne saurait passer sous silence les structures profondes de celui qui est chargé d'évaluer (...) le maître est possesseur de normes ;*



ceci revient à laisser libre chez lui le jeu d'une variable personnelle incontrôlée" conclue Pierre Marc.

On s'est donc intéressé au rôle du non-verbal dans la construction du rapport au "savoir prendre la parole" au sein des pratiques pédagogiques. Souvent utilisé inconsciemment, le non-verbal fait partie des habitudes apprises par imprégnation. Constitutif des situations pédagogiques, on suppose qu'il peut aider, gêner, favoriser ou empêcher la prise de parole et participer, ainsi,

au processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire.

Au sein des pratiques pédagogiques, les éléments non-verbaux sont de deux ordres, ceux qui concernent tous les enfants (organisation de l'espace, place occupée), et ceux qui les concernent dans une relation interindividuelle (manière d'attribuer la parole, nécessité ou non de respecter les règles pour parler, thèmes abordés, mode de reprise des interventions, etc.).

Afin de procéder à l'analyse, on a distingué trois dimensions qui agissent simultanément dans la réalité : dans un premier temps, on a analysé les rapports de communication établis avec les familles, dans un deuxième temps, les liens entre l'organisation matérielle de la classe, le mode de communication privilégié et la place de l'élève dans la classe et, enfin, dans un troisième temps, les effets du non-verbal interindividuel sur les prises de parole. Ces trois dimensions agissent simultanément sur le rapport que chacun construit avec le "savoir prendre la parole".

Ayant observé, pendant une année scolaire, les effets du non-verbal, on peut conclure que les éléments non-verbaux interviennent effectivement dans les histoires individuelles et collectives et jouent un rôle non négligeable sur la manière dont les élèves se situent dans le rapport au "savoir prendre la parole" en grand groupe. C'est, cependant, la totalité de la situation, et non la somme des



différentes situations, qui donne sens à la situation et qui permet à l'enfant de prendre la parole. L'analyse des observations, rendant compte de l'évolution des enfants en matière de prise de parole, a conduit à dire :

Le rôle des éléments non-verbaux en provenance de l'élève et le rôle des éléments non-verbaux produits par les enseignants et par les élèves sont effectifs dans l'évaluation des capacités de prise de parole. Il y a, en effet, un échange non-verbal dialectique et permanent qui se manifeste dans les comportements, les manières d'être et qui agit sur les énoncés et sur les comportements produits par chacun, enseignants et élèves. L'ensemble des éléments non-verbaux des pratiques contribue à accorder le droit à la parole. Mais ce droit, ce "pouvoir prendre la parole", est accordé de manière différente selon les enfants. En effet, portés par des finalités éducatives implicites, les enseignants mettent en œuvre un ensemble de moyens non-verbaux (et verbaux) pour parvenir à celles-ci. Ces éléments agissent donc par effet cumulatif sur le profil d'arrivée de l'élève. Ainsi, les enfants supposés en réussite scolaire, en fonction de leur origine sociale, ont progressivement atteint le statut de grands parleurs. Ceux qui ne bénéficiaient pas des mêmes attentes se sont progressivement désintéressés de la situation et ont fini par se taire, même lorsqu'ils étaient au départ de grands parleurs.

Les enfants pour lesquels les enseignants étaient convaincus que le processus était en cours, malgré le silence initial, sont parvenus à oser prendre la parole, ne serait-ce que pour chanter un texte appris. Mais l'intérêt n'est-il pas de savoir

que l'on peut être écouté et, dès lors, d'oser prendre le risque de prendre la parole dans d'autres situations ? La prise de parole est l'expression d'un rapport de forces sociales, institutionnelles et inter-individuelles. Prendre la parole en classe, c'est prendre un certain pouvoir, au sein de rapports définis.

.....

"La prise de parole est l'expression d'un rapport de forces sociales, institutionnelles et interindividuelles. Prendre la parole en classe, c'est prendre un certain pouvoir, au sein de rapports définis."

.....

Pour que la prise de parole soit efficace, la légitimité de cette prise de parole doit être reconnue. Le "pouvoir dire", à partir duquel se construisent les capacités à "prendre la parole en grand groupe", est donc dépendant des différents rapports de pouvoir exercés dans la situation. Chacun des éléments non-verbaux constitue un maillon de ce processus. Les effets répétitifs et cumulatifs conduisent chacun des élèves à s'installer dans un certain rapport à la prise de parole. Les attentes de départ et les éva-

luations effectuées ne suffisent pas, à elles seules, à expliquer les profils d'arrivée des élèves. Il n'y a pas un effet magique qui laisserait penser que, lorsque l'enseignant pense qu'un élève va réussir, cela se produit, et inversement. Ces attentes sont traduites à leur insu, par les aspects les moins conscients des comportements, ceux qui ont été appris par imprégnation et qui se transmettent de la même manière : les aspects non-verbaux constitutifs des pratiques pédagogiques. Ces éléments, pris indépendamment les uns des autres, pourraient paraître insignifiants. Cependant, le cumul des effets dans le temps conduit chaque élève à se forger une image de lui-même et de ses capacités à prendre la parole.

C'est ainsi qu'on a montré que les effets cumulatifs des éléments non-verbaux interviennent effectivement sur le rapport que les élèves construisent avec "le savoir prendre la parole" et peuvent participer à la transformation d'une différence sociale en différence scolaire. Certes, tout n'est pas joué. Conférant simultanément le sentiment d'exister et la preuve de son existence pour autrui, le droit à la parole correspond aux intérêts des publics observés. Mais leurs intérêts se confrontent, s'opposent ou s'accordent avec d'autres intérêts, variables selon les situations et les enseignants. Cette formation à la communication est le résultat d'un rapport de force au sein duquel les éléments non-verbaux des pratiques ont une fonction sélective effective. Ces petits riens, qui paraissent négligeables, ne jouent-ils pas le rôle de garants idéologiques ?

Marie-Christine Presse

1. Marie-Christine Presse est Maître de Conférence Au CUEEP (Centre Universitaire Economie Education Permanente, Lille 1).

“Couleurs culture” à Perpignan Harmoniser le savoir et le sensible



Du 15 au 28 mai 2002, près de 7000 élèves des Pyrénées-Orientales ont eu la chance de participer à la 2ème édition de l'événement “Couleurs culture” coorganisé par la Ville de Perpignan et le Conseil général, avec de nombreux partenaires¹ comme l'Association départementale de l'OCCE des Pyrénées-Orientales. Objectif majeur de cet événement : harmoniser le savoir et le sensible.

“L'intelligence sensible est inséparable de l'intelligence rationnelle”, voici une belle idée approuvée souvent à haute voix par les parents et les acteurs de l'éducation et récemment confortée par le plan national pour les Arts et la Culture à l'École. Pourtant, sur le terrain, il est aisé de constater que les disciplines culturelles et artistiques apparaissent, aux yeux de ces mêmes parents et acteurs, comme mineures par rapport aux “fondamentales” comme le Français, les Maths, l'Histoire et la Géographie... Alors, que faire ? La ville de Perpignan et le Conseil général des Pyrénées-Orientales se sont associés à de nombreux partenaires comme l'Association départementale de l'OCCE, pour organiser l'événement “Couleurs culture”. Objectifs : montrer qu'il est possible d'harmoniser le savoir et le sensible ; mettre en valeur les actions des partenaires en faveur de l'éducation artistique et culturelle et montrer toute la richesse patrimoniale et la diversité culturelle de ce département situé au croisement des civilisations catalanes et françaises.

Pendant deux semaines, près de 7000 élèves des établissements de ce département ont pu assister aux ateliers d'arts plastiques, de musique, de théâtre (voir l'article p. 75), de cinéma, de danse contemporaine, de danses urbaines et de “jeux d'écriture” (voir encadré) ; ils ont pu découvrir le patrimoine de la ville, visiter une dizaine d'expositions réparties dans différents espaces du Palais des Congrès de Perpignan. Grâce à l'OCCE 66, ces élèves ont, également, pu débattre autour des thèmes comme : “C'est quoi un artiste ?”, “Peut-on discuter les goûts et les couleurs ?” ; rencontrer et questionner différentes personnalités du monde des Arts et de la Culture (Marie-Claude Valaison, conservateur de Musée, Vladimir Kojoukharov, directeur de l'Opéra junior de la ville



A l'entrée de la grotte, le puits des mots contient des « déclencheurs » d'écriture proposés par Valérie Schlee, écrivain.

Photos :
Marie-France Rachédi

L'univers des secrets, symbolisé par une grotte, invite les enfants à visiter leur monde intérieur et à en dévoiler une petite partie sur des ardoises (au fond, Valérie Schlee, écrivain).

Jeux d'écriture

Atelier proposé par Gisèle Py, enseignante, responsable des classes culturelles au Mas Bresson¹ et Valérie Schlee, écrivain, animatrice à la Maison de Mots².

Enlever ses chaussures, suivre le chemin parsemé de galets et pénétrer dans les univers des mots et de l'écrit. Chaque élève participant à cet atelier de jeux d'écriture se plie à ce rituel avec sérieux et un immense plaisir. Cette mise en scène, soutenue par un superbe décor imaginé et réalisé par Gisèle Py et Valérie Schlee, incite les enfants à entrer rapidement dans l'écrit. Trois univers les attendent : ceux du rêve, de la vie quotidienne et du secret, reflet de l'intériorité de l'être. Chaque univers invite l'enfant à inventer des textes et à les rédiger sur des supports tout aussi originaux : du papier peint, dans l'univers de la vie quotidienne ; des carreaux de fenêtres, symbolisant une pluie de mots dans l'univers du rêve, et des ardoises dans la grotte

représentant notre monde intérieur, le secret. Par petits groupes, les élèves passent d'un univers à l'autre, se saisissent des lanceurs d'écriture, proposés par Valérie Schlee et placés dans des endroits insolites comme le puits des mots ornant l'entrée de la grotte, puis s'installent confortablement pour rédiger des textes, poèmes, pensées, seuls ou avec d'autres. Plus de peur de la page blanche, chacun veut laisser sa trace écrite dans ces univers et son empreinte sur un galet pour poursuivre le chemin qui le mènera vers... lui-même, son identité et vers les autres. Un magnifique travail de déscolarisation de l'écriture et d'incitation à la création réalisé, là, par ces deux animatrices.

MFR

1. Le Mas Bresson : Centre d'accueil de classes à projets organisés par l'Inspection Académique des Pyrénées-Orientales. Chemin du Mas Bresson, 66000 Perpignan. Tél. : 04 68 85 71 92.

2. La Maison de Mots est une association qui a pour ambition de mettre l'écriture et la lecture à la portée de tous. Elle organise des stages, anime des ateliers d'écriture, participe aux manifestations culturelles, est organisme de formation. Tel. : 04 68 20 00 22. La Roucatilla - 11500 Saint Julia de Bec.

de Montpellier, Véronique Barrier (chorégraphe...). Autant d'occasions de rencontrer des camarades d'autres établissements, d'échanger des idées et d'enrichir ses connaissances sur tout ce qui concerne ce monde de Arts et de la Culture. Et, parce que donner la parole aux élèves est essentiel pour les pédagogues coopérateurs de l'OCCE 66, ils ont installé un espace radiophonique où tous les jeunes qui le souhaitent pouvaient venir s'exprimer. Les bandes enregistrées ont fait l'objet d'une émission spéciale de France Bleu Roussillon : "Quartier Libre" diffusée en direct le samedi 25 mai. Et, si certains élèves se sont payé une bonne tranche de rigolade en s'enregistrant, puis en s'écoutant sur cette radio, tous repartirent ravis de cette journée de bain culturel et artistique. Ce qui est sûr, c'est que, pour beaucoup de ces enfants et de ces jeunes, cet événement a permis de démystifier les Arts et la Culture et de leur montrer que l'idée selon laquelle Arts et Culture sont inaccessibles, rébarbatifs, réservés à un tout petit nombre d'initiés, l'élite citadine, était fautive. Rien que pour cela, "Couleurs culture" est une réussite et doit se poursuivre.

Marie-France Rachédi

1. Le collectif de "Couleurs culture" se compose de : l'Inspection Académique des Pyrénées-Orientales et ses conseillers (musique, culture et langages, catalan, services éducatifs...), la Ville de Perpignan et ses directions : Action éducative et Action culturelle, ses sites patrimoniaux et l'École supérieure d'Art ; le Conseil général des Pyrénées-Orientales ; l'ADDMCT (Association départementale pour le développement musical, chorégraphique...); la Fédération des Œuvres Laïques ; l'OCCE ; les Francas ; l'Institut Jean Vigo ; Cinémaginaire ; le CDDP et la Casa Musical.

Un monde bizarre

Le théâtre, un projet coopératif, c'est possible. Dans le cadre d'une classe à Projet d'Action Culturelle (PAC), les élèves de la classe d'Annie Fournols (CE1 de l'école Jules Ferry 1, à Perpignan) en ont fait la preuve en créant et en interprétant, notamment lors de l'événement "Couleurs culture", leur propre pièce : "La ville et le futur : un monde bizarre".

Dans la salle de spectacle, les murs gris, les sièges noirs et la faible lumière impressionnent et invitent au sérieux et à la concentration les enfants qui s'installent sagement. Le silence est pesant. Sur la scène, le rideau reste baissé, secoué de temps en temps par des mouvements mystérieux laissant penser que les acteurs prennent leurs marques définitives. Puis, plus rien ! Serait-ce la fin ? Au contraire, le rideau se lève, sur des visages concentrés, sérieux. La représentation de "La ville et le futur : un monde bizarre" a commencé.

Cette représentation fait partie d'un projet coopératif réalisé dans le cadre d'une classe à PAC. En effet, les élèves ont bénéficié de l'apport professionnel de Grégory, jeune artiste comédien, qui a suivi les enfants dans leur programme artistique, à raison d'une heure par semaine pendant huit semaines.

En amont de ce temps de travail avec l'artiste, les élèves choisissent le thème avant de rédiger leur texte : "On a d'abord travaillé en expression corporelle et en expression orale et, petit à petit, l'histoire s'est construite." explique Dylan.

"La maîtresse nous a raconté une histoire avec des choses qui existaient et des choses qui n'existaient pas. Ça nous a donné l'idée du monde bizarre, continue Clara ; on a rassemblé des poésies qu'on avait apprises, puis on a rajouté des histoires à nous. Avec tout ça, on a voulu écrire notre pièce et la maîtresse nous a donné des inducteurs. On a écrit tous ensemble."

"Et, quand il y avait plusieurs idées, chacun les présentait, argumentait, défendait son idée, puis on votait." complète Bertille.

"En Conseil de coop, on a voté à bulletin secret pour savoir qui seraient "les conteurs"." [joli terme pour désigner les voix off] intervient Axel.

Manifestement, ce projet a mobilisé les élèves toute l'année. Et il ne pouvait être que mené coopérativement : il faut une entente démocratique entre les élèves pour voir aboutir un texte cohérent où chacun retrouve de lui-même. Il faut se faire confiance pour "oser" sur la scène et accepter les critiques, toujours constructives. Cet état d'esprit est bien celui dans lequel les enfants ont travaillé toute l'année. Tant au niveau de l'écriture qu'au niveau de la mise en scène : "Avec Grégory, ils ont résolu les problèmes de la représentation, explique la maîtresse. Une des difficultés a été le travail sur l'espace scénique : il leur a été très difficile de se positionner et de se présenter correctement face au public. Grégory les a beaucoup aidés en donnant des tâches précises aux enfants spectateurs : ils devaient être attentifs aux déplacements et notaient sur des fiches les qualités et les défauts de l'interprétation."

"Oui, intervient Paul, et c'était bien parce que, quand c'était le tour des spectateurs d'aller sur la scène, ils savaient déjà comment ils devaient se placer puisqu'ils en avaient parlé avec les autres et Grégory. Mais, des fois, c'était pas évident."

"Au début, on voulait pas y aller mais, après, il a fallu qu'on réécrive notre pièce pour avoir tous un rôle sur scène." renchérit Rémi.

Mais, ce que retiendront surtout les élèves, c'est la satisfaction d'avoir pu mener à son terme ce projet dans la discussion et la négociation entre pairs et le plaisir d'avoir participé à cette matinée "magique", dit Juliette : "On savait pas que ça serait ça. Au début, on avait très peur, mais, après, on n'aurait pas voulu que ça s'arrête !"

Et, effectivement, dans les textes, les décors, les déplacements, la façon de dire, on sent que tout a été minutieusement travaillé et c'est la joie et le ravissement qui éclairent les visages des enfants sous les applaudissements des spectateurs, émus par autant de "professionnalisme".

Nicole Civil-Ayats

PREMIÈRE RENCONTRE DÉPARTEMENTALE DE DÉLÉGUÉS À PERPIGNAN

Paroles de délégués au Palais des Rois



L'OCCE des Pyrénées-Orientales a organisé, le 13 mai dernier, la "Première rencontre départementale de délégués". Le Palais des Rois de Majorque a, ainsi, accueilli 150 délégués élèves venus des collèges et lycées du département. Débats et ateliers ont permis aux élèves de faire le point sur leur fonction et d'échanger leurs expériences.

Comme pour toutes les grandes premières, une légère anxiété plane, ce matin, dans la grande salle basse du Palais des Rois de Majorque, à Perpignan. C'est que, ce lundi 13 mai, l'OCCE des Pyrénées-Orientales, organisatrice de cette "Première rencontre départementale de délégués", a réuni 150 jeunes de 22 collèges et de 8 lycées du département.

Il est 10h00, la salle se remplit, tous les délégués prennent place face à la tribune où s'installent des lycéens et lycéennes qui animeront les débats. Et c'est, là, l'originalité de cette journée : permettre aux élèves de débattre entre eux sur leur rôle de délégué, sur la manière dont ils vivent, au quotidien, leur mission de représentant de la classe, voire de l'établissement, comme c'est le cas pour cette rencontre. Michel Duponchel, président de l'OCCE 66, ne manquera pas, d'ailleurs, de rappeler, dans son discours d'ouverture, l'importance de partager ses expériences pour "apprendre avec les autres et non contre les autres", l'importance d' "apprendre à vivre ensemble par le débat démocratique". Quant à André Fieu, Inspecteur d'académie des Pyrénées-Orientales, il interviendra également dans ce sens en rappelant combien cette journée est importante dans le contexte politique français de ce mois de mai qui a vu les lycéens descendre dans la rue pour défendre les valeurs républicaines. A la suite de ces interventions, la parole est donnée aux délégués et, symboliquement, c'est Estelle Roy, députée junior, qui déclare ouverte cette "Première rencontre départementale de délégués". Afin de nourrir le débat, tout le monde est invité à regarder un film au rythme dynamique qui mêle reportage au collège Jean Moulin où un Parlement des Enfants régule la vie de l'établissement, paroles de délégués à chaud : "On n'est pas délégués pour porter le cahier de texte de la classe, notre rôle, c'est de défendre les élèves." et rap des délégués.

Les protagonistes du film étant dans la salle, les questions abondent rapidement. Les barrières sont rompues, les collégiens s'adressent aux lycéens avec une assurance et une maturité qui permettent de poser le débat autour de réflexions concrètes. Ainsi, le Parlement des Enfants du collège Jean Moulin séduit les lycéens qui le comparent au



Photos : Robert Touati

Débat : «La drogue et moi»

Dans la salle, où les sièges sont disposés en demi-cercle, les collégiens et les lycéens s'installent.

Le sujet est grave et difficile à aborder ; puis, une jeune fille prend la parole : "Moi, je fume de temps en temps...". Le silence s'alourdit. Chacun semble réfléchir à la gravité de ce qui vient d'être dit. Et, enfin, les délégués se lancent dans le débat animé par un des leurs ; ils cherchent à comprendre les motivations des uns et proposent des solutions. Les problèmes de fond sont abordés : fumer "un joint" de temps en temps est-ce

plus nocif que de boire régulièrement ou de fumer régulièrement ? Comment faire pour éviter l'habitude ? A qui se confier ? En qui avoir confiance, au lycée, pour essayer de "décrocher" ?

Les ados sont manifestement sensibilisés au problème de la drogue et ils veulent trouver des solutions, aussi bien dans leur établissement qu'à l'extérieur.

Grâce à ce type d'atelier où la parole est donnée aux jeunes, sans tabou ni interdit, sans jugement non plus, on peut mesurer l'importance de ce qui est dit et combien les élèves sont pleins d'idées que bien des adultes pourraient leur envier.

Nicole Civil-Ayats

Conseil de la Vie Lycéenne (CVL). Mais leur curiosité ne s'arrête pas aux comparaisons, ils veulent des détails : "Qui est à l'initiative du Parlement des Enfants ?", "Qui décide des thèmes discutés ?", "Quelles décisions ont déjà été prises et appliquées ?". Plusieurs collégiens prennent la parole et expliquent : "Ce sont les nouveaux CPE qui, dans notre collège, nous ont proposé de créer le Parlement (...). C'est nous, les 60 délégués, qui décidons démocratiquement des thèmes abordés en séance (...). Parmi les questions en cours, il y en a une qui concerne, par exemple, la création d'un pin's pour que, dans l'établissement, on puisse reconnaître les délégués." Des questions plus graves surgissent également : "En tant que délégués, faut-il intervenir en cas de violence ?". Le micro circule et les réponses ne se font pas attendre. Un collégien courageux, mais non téméraire, répond : "On n'est pas des surveillants "bis", il faut appeler un adulte !", un autre rétorque : "Délégués ou pas, il faut intervenir". Les lycéens ne sont pas en reste lorsqu'un élève de 6ème leur demande comment ils sont écoutés dans leur établissement ; un lycéen dans la salle leur répond : "Il y a un manque flagrant de communication au lycée, le Conseil de Vie Lycéenne, même s'il est encore un peu vague dans l'esprit des élèves, permet de se faire entendre auprès des professeurs et de l'administration. Mais il faut continuer de s'informer et de se documenter. Pour cela, il y a un petit livre : "Délégués flash"(1) sur les droits et les devoirs du délégué que je vous recommande".

Ainsi, de question en réponse, ces élèves, qui ont rarement l'occasion d'échanger sur leur statut de délégués, ont pris conscience que ce ne devait pas être une fonction accessoire pour les dernières minutes du conseil de classe, mais ce qu'il auront, surtout, fait émerger, c'est l'importance du droit à la parole, comme l'a dit un lycéen : "Un délégué n'a pas plus de droits que les autres élèves. En tant que porte-parole, il représente le Droit à la parole de ses camarades."

De l'atelier "débat" à l'atelier "théâtre"



Atelier «théâtre»
Tableau vivant : «Quand il faut y aller !»

Après un repas pris dans la Grande salle du Palais, chacun rejoint l'atelier de son choix. Pas moins de sept ateliers sont prévus pour ces rencontres. Les thèmes des ateliers "débat" ont été choisis selon les sujets auxquels peuvent être confrontés la plupart des délégués dans leur mission de médiation. Ainsi, dans l'atelier : "Mon bahut, un cadre de vie", le débat engagé entre lycéens et collégiens permet de faire le point sur les différents motifs qui poussent certains élèves à dégrader les locaux, le matériel d'un établissement scolaire. On en vient jusqu'à parler de la crise d'adolescence et l'on évoque le parrainage de collégiens turbulents par des lycéens avec qui, a priori, le dialogue serait plus facile.

Dans un autre atelier : "La drogue et moi ?", on pose ouvertement des questions sur les dangers de l'alcool, du cannabis (voir encadré).



Atelier «La drogue et moi»
Un sujet grave qui n'intimide pas les plus jeunes.



Les 150 délégués ont débattu en séance plénière, animée par les lycéens du Clos-Banet.

Remarque importante : dans ces ateliers, comme en plénière, ce ne sont pas les adultes qui mènent le débat, ils peuvent participer mais seulement par l'intermédiaire des animateurs lycéens qui, tout au long des débats, ont fait preuve d'une maîtrise exemplaire.

Dans d'autres ateliers, on "joue" son rôle (ateliers "théâtre"), on réfléchit à la manière la plus efficace de faire circuler les informations (ateliers "journal").

Les ateliers terminés, les secrétaires de séance rédigent rapidement un compte rendu pour la clôture, tandis que l'atelier "théâtre" réserve, avec la compagnie Loco qui l'animait, une surprise qui ponctuera les conclusions des débats. La surprise : un sketch très vivant sur l'arbitraire des profs et un autre traitant du rapport de confiance constitutif du rôle de délégué.

A la suite des félicitations et encouragements du Conseil Régional et du Conseil Général représentés respectivement par M. Corronnas et M. Trilles, le mot de la fin est laissé à Sandra Pacheco, une autre Députée junior venue expressément pour l'occasion : "Je souhaite que cette journée soit une invitation à discuter dans vos établissements pour le bien de tous".

Reportage Robert Touati

1. "Délégués flash" éd. CRDP Grenoble.

Informations : <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/dfplus>



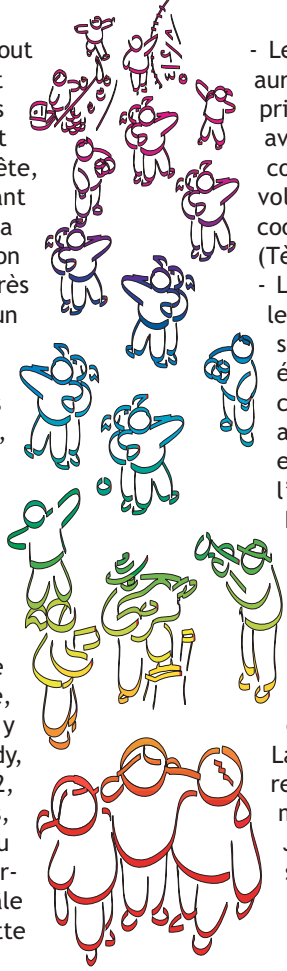


La fête de l'école



Pour la fête de l'école, cette année, on a tout changé. C'est Mathias et Lucas qui en avaient parlé en conseil coop, que c'étaient toujours les mêmes jeux, avec le spectacle, et puis le repas, et que, cette fête, c'était même pas une vraie fête, d'abord... Madame Lacret nous a regardés en souriant (quand elle sourit, c'est qu'elle a une idée derrière la tête, quand elle a une idée derrière la tête, c'est qu'on va avoir du travail en plus mais, en général, c'est très chouette...), puis elle nous a proposé de faire un conseil coop d'école là-dessus. Alors, on a fait une réunion spéciale « Fête de l'école ». Mathias et moi, on était les deux délégués du CM2, avec tous les autres représentants de toutes les autres classes, même les grandes sections.

On a beaucoup discuté, il a même fallu faire taire Jérémy, des CP, qui prenait la parole à tout bout de champ parce qu'il voulait un stand bonbons gratuit, à la fête. Mais on y est arrivé, et on a fait une proposition au Conseil d'Ecole, parce qu'on ne peut pas tout décider tout seul. Les grands du conseil d'école nous ont demandé de venir expliquer notre projet devant tout le monde (y'avait même le maire, mais sans son écharpe, j'étais un peu déçue...). On y est allé à quatre, et on s'est réparti le travail : Teddy, des CE1, a parlé des jeux du matin, Charlotte, des CE2, a parlé du spectacle, Kévin, des CM1, a parlé du repas, et moi, j'ai expliqué ce qu'on voulait faire au niveau des stands de l'après-midi. Ca a drôlement bien marché, à part Mlle Chuignard, la maîtresse des CP, qui râle tout le temps. C'est trop cool, notre fête de cette année, voilà comment ça va se passer :



- Le matin (Samedi 23, vous pouvez venir...), il y aura des jeux dans les deux cours (maternelle et primaire). C'est nous qui allons gérer nos jeux, avec les enseignants. Nous avons prévu : grande course en sac, parcours échasse, atelier cerfs-volants, atelier fresque, atelier danse, jeux coopératifs avec le parachute, jeux collectifs (Tèque et Tomate). Tout est gratuit.

- L'après-midi, c'est nous, les grands, qui tenons les stands pour les parents, avec le jeu de massacre, la grande loterie, le jeu de quilles, les échecs géants par équipe, les fléchettes, le qui c'est y donc, le concours de boules, le jeu de tir au but et de tir au panier. Tout est payant, à un euro la partie. Les sous, c'est pour la coop de l'école...

Pour les spectacles, nous ne présentons que les danses, les chants et le théâtre, ce sera un jour avant, dans la salle des fêtes, avec gradins et projecteurs, et ça, c'est le Maire qui nous l'a proposé, pour qu'on nous voit et qu'on nous entende mieux.

Pour le repas, c'est nous qui faisons les menus, en biologie, et ça va être diététique, a dit Mme Lacret. J'espère qu'on laissera les chips pour le repas « enfants », j'aime bien les chips, et j'en mange jamais, à la maison...

Je crois que la fête de l'école, cette année, ce sera vraiment notre fête.

DeAaZ

Animation & Education

4 Numéros + 1 Numéro double



Abonnement Animation & Education

Nom : Prénom :

N° Rue

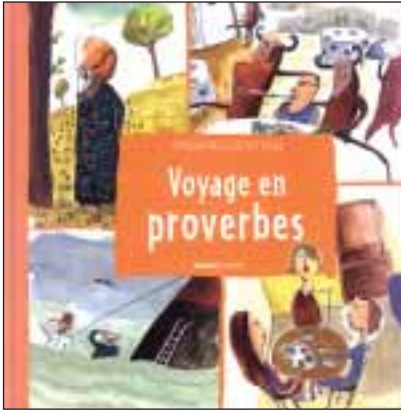
Code Postal Localité

Abonnement 1 an
(6 numéros) 10,52 € (69 F)

Abonnement de soutien
(6 numéros) 14,64 € (96 F)

Adressez votre commande accompagnée de votre règlement par chèque à l'ordre de
Animation & Education,
OCCE, service abonnement Animation & Education,
101 bis, rue du Ranelagh
75016 Paris - Tél : 01 44 14 93 35





"Voyage en proverbes"

Myriam Viallefont-Haas,
chez Mango Jeunesse,
2002, 15 euros.

D'"Absence" à "Voyage", Myriam Viallefont-Haas nous emmène en excursion à travers dictons, maximes et proverbes du monde entier. Une bien agréable façon

de voyager à travers les siècles et les civilisations. Et, si certains proverbes, recensés dans ce superbe ouvrage, peuvent nous sembler familiers : "Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait." (XVI^e siècle), d'autres nous interpellent : "La jeunesse est ivresse sans vin, la vieillesse est vin sans ivresse." ou nous font franchement sourire : "A cinquante ans, ouvre ta cave et ferme ta culotte". Plus sérieusement, ce superbe livre, recommandé à partir de 10 ans, s'adresse tout autant à des adultes qui y trouveront des proverbes, dictons et maximes inédits, tour à tour graves ou pleins d'humour qui se transmettent de village en village, de ville en ville, de pays en pays sans jamais prendre une ride. Par l'assemblage de ces multiples adages, ce livre constitue une sorte de musée extraordinaire de la vie ordinaire et apporte sa pierre à l'édifice de l'anthropologie du langage.

MFR



"Vous avez dit littérature" ?"

Christian Poslaniec,
Hachette Education,
coll. : Questions d'éducation, 2002.

Alors que l'on s'apprête à "Panthéoniser" Alexandre Dumas, que les instructions officielles de Février 2002 pour l'école élémentaire demandent que l'on fasse travailler les élèves sur "des textes littéraires", la question que se posait Sartre, en 1947, n'a toujours pas trouvé de réponse : Qu'est-ce que la littérature ?

Dans "Vous avez dit littérature" ? ", Christian Poslaniec, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, commence par éclairer le lecteur sur la problématique de cet objet confus qu'est la littérature pour, ensuite, l'inviter à se poser les bonnes questions : comment faire lire les élèves ? Que faire pour que les élèves disent quelque chose sur ce qu'ils lisent ? Et, encore : quelle méthode pédagogique adopter ? L'auteur aborde, également, des questions essentielles concernant la définition de la littérature, les modes de création des écrivains ou les problèmes et les méthodes d'une éducation littéraire.

Avec beaucoup d'humour, n'hésitant pas à jouer avec le lecteur et à le faire jouer (le test, en début d'ouvrage, incitant le lecteur à trouver, parmi 12 textes, ceux que l'on peut qualifier de "littéraires", est un vrai régal !), Christian Poslaniec montre, au fil des pages, comment construire une pédagogie efficace de la littérature à l'école.

MFR

Savoir changer de point de vue en Histoire



Enseignement de l'Histoire et diversité culturelle
"Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois"

François Durpaire,
Ed. Hachette éducation/CNDP,
coll. "Ressources Formations"
2002, 160 p., 11,45 euros.

François Durpaire est un jeune professeur agrégé d'histoire et poursuit des recherches dans le cadre d'une thèse au Centre de recherches d'Histoire nord-américaine, à Paris. Enseignant dans un lycée de la banlieue parisienne, il s'est particulièrement intéressé à l'enseignement de l'histoire en contexte multiculturel.

Ses réflexions ont donné lieu à la publication d'un ouvrage : "Enseignement de l'Histoire et diversité culturelle "Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois"" dans lequel il aborde les rapports entre l'"Histoire" telle qu'elle est enseignée et le public auquel elle s'adresse. Ainsi il s'est particulièrement intéressé à la réception de l'histoire scolaire par la communauté noire. Selon lui ce serait une erreur que de ne pas tenir compte du public à qui l'on s'adresse et ce pour 3 raisons : l'Histoire est une discipline qui influe sur la construction identitaire et, à ce titre, elle doit permettre à chacun de s'appropriier son histoire ; l'Histoire contribue, en particulier pour les enfants de la deuxième génération, à comprendre pourquoi leur vie est ici, comment ils sont d'ici ; enfin l'Histoire contribue également à balayer les stéréotypes et les préjugés racistes quand elle ne hiérarchise pas les cultures.

Partant d'exemples concrets d'enseignements de l'Histoire (dans les DOM par exemple), François Durpaire développe sa conception de l'enseignement de cette discipline en explorant les méthodes pédagogiques, les contenus, et montre, à travers ce petit ouvrage, que l'Histoire n'est pas une question de cours magistral mais bien d'appropriation par les élèves.

R.T.

Pour découvrir cet ouvrage, les deux premiers chapitres sont téléchargeables sur le site du CNDP : www.cndp.fr dans la rubrique collège/discipline/histoire

La bande dessinée pour la jeunesse

Le secteur de la bande dessinée pour les adultes a véritablement explosé ces dernières années en se renouvelant à l'intention des jeunes générations, pendant que les classiques, sans cesse, sont réédités. Pour les jeunes enfants, disons de 7 à 11 ans, le secteur se porte bien également. Les enfants lisent Tintin. Ils lisent les bandes dessinées des générations précédentes. Ils ont de quoi voyager avec une multitude de héros, d'actions qui appartiennent à tous les mondes possibles (peut-être davantage destinés aux garçons ?). Et aussi de quoi réfléchir et rêver sur les albums d'une lecture plus difficile.

Les héros à succès d'hier et d'aujourd'hui

Les héros d'hier, ce sont Tintin, Astérix et Lucky Luke. Les tintinophiles ont à disposition vingt-quatre albums créés par Hergé, entre 1929 et 1986, pour suivre leur jeune reporter préféré. Pour Astérix, une trentaine d'albums, depuis 1981. Les soixante-dix-huit albums de Lucky Luke ont une histoire plus mouvementée : d'abord issus de "Spirou" et destinés aux jeunes, puis de "Pilote" et écrits pour les adultes. L'âge d'or de notre cow-boy préféré se situe entre 1968 et 1976. Si Morris en est le dessinateur, les scénaristes se succèdent après Goscinny. Voilà pour les héros classiques. Plus près de nous, deux enfants sont des héros en phase avec leur époque avec la série "Nathalie" et celle des "Cédric". Nathalie est l'héroïne d'une douzaine d'albums. Elle ne vit que pour ses fantasmes de voyages autour du monde. Du reste, elle part très souvent... dans sa tête. Espiègle comme

pas deux, elle malmène sa famille et, surtout, son petit frère, avec beaucoup de bonne humeur. Cédric, un petit blond, est aussi un imaginaire. Amoureux de "sa Chinoise" : Chen, entouré de ses copains, complice de son pépé, il ressemble aux garçons de son époque, naïf et futé, drôle et attachant. Enfin, il faut reconnaître celui que les enfants ont plébiscité dès sa parution : Titeuf. La série est maintenant adaptée à la télévision et programmée à l'heure de Lucky Luke, c'est dire qu'elle est destinée à être vue en famille. On peut résumer Titeuf par la formule : "Il fait tout ce qu'on ne doit pas faire et il dit tout ce qu'on ne doit pas dire" !

Un univers d'actions, des images dynamiques

La série "Angelot du lac" est à lire par les plus grands enfants, du fait des références médiévales qui en font le sel. Angelot est orphelin, mais sa famille adoptive a des points communs avec la bande de Robin des Bois.

La série "Ludo" se passe en ville. Dans le tome 1, Ludo lit sa BD préférée et le lecteur la lit par-dessus son épaule. Les deux histoires sont imbriquées autour d'une course poursuite dans le parc du quartier. Pareillement, le prisonnier Victor lit une bande dessinée qui agit sur son histoire. Il devient lui-même le chef des forces du mal et tente de dominer un monde de trolls, dragons et monstres.

Pour les plus petits, les héros s'appel-



© GLENAT - Zep / Zep



© DARGAUD - Fred / Fred



© DELCOURT - Loyer / Loyer





lent Toto et Petit Vampire. Toto l'ornithorynque vit paisiblement dans la forêt australienne. Mais la rivière disparaît. Toto part à sa recherche avec ses trois amis. Petit Vampire, lui, est bien de notre région mais, contrairement à sa nature de fantôme nocturne, il veut aller à l'école. Alors, toute la famille Vampire investit une classe, la nuit. Au matin, les écoliers trouvent leurs exercices faits. Petit Vampire s'est occupé de l'un d'eux un peu cancre, Michel. Ils fréquentent ensemble le Bal des Vampires, à la suite de quoi Michel est motivé pour faire ses devoirs tout seul.

Pour former un lecteur de BD imaginatif et astucieux

Il y a les bandes dessinées qui se lisent et se relisent pour le plaisir et la détente. Et celles, moins immédiatement narratives, dont l'intention n'est pas le comique immédiat, mais plutôt la rêverie et la réflexion.

L'album : "Les trois chemins" se lit en doubles-pages et ne comporte pas de vignettes. Du bord gauche au bord droit, les trois personnages principaux suivent, chacun, leur chemin. Il y a John Mac Gregor et son serviteur : Robert, Roselita qui cherche son nuage à pain et H. Deuzio, le robot

qui craint l'eau. Au fil de leur itinéraire, ils croisent d'autres personnages qui les accompagnent un bout. Par moment, l'image est dense comme une foule et les paroles de chacun font un brouhaha à décrypter pour goûter cette bande dessinée complexe et ludique.

"L'ours Barnabé" est d'une facture plus classique à lire. Le héros plantigrade est fantasque et sa logique originale le conduit à détourner les situations les plus ordinaires pour préparer des chutes d'histoires surprenantes et pleines d'humour, philosophiques parfois.

Pour les plus grands enfants, la série "Philémon" traverse les âges. Le personnage principal est un poète d'action, si l'on peut dire, lancé dans une robinsonnade en plein Océan Atlantique.

Enfin, dans une collection non réservée aux enfants, l'album Piero évoque l'enfance de deux frères qu'on voit grandir en exerçant leur amour passionné du dessin. Le narrateur brosse en noir et blanc un récit au ton autobiographique : la famille des années 60, l'accident de mobylette, les premières amours, l'entrée aux Beaux-Arts de l'aîné, le retour au pays ponctuent une histoire émouvante et universelle.

Christine Houyel

Petite bibliographie pour découvrir la bande dessinée

- Série «Ludo», tome 1, «Tranches de quartier», Bailly, Mathy et Lapière, Dupuis, 8 €
- «Piero», E. Baudoin, Seuil, 9 €
- Série «L'ours Barnabé», P. Coudray, Mango Jeunesse, 7,50 €
- Série «Philémon», Fred, Dargaud, 12,60 €
- Victor, «Barsacane le dragon», L. Loyer, Delcourt Jeunesse, 8,40 €
- Série «Angelot du lac», Y. Pommaux, Bayard, 9 €

- Série Petit Vampire, «Petit Vampire va à l'école», J. Sfar, Walter, Delcourt Jeunesse, 8,40 €
- «Les trois chemins», L. Trondheim et S. Garcia, Delcourt Jeunesse, 8,40 €
- Série «Cédric», Laudec, Cauvin, Leonardo, Dupuis, 8 €
- Série «Lucky Luke», Morris, X. Fauché, É. Adam, Lucky productions, 7,95 €
- Série «Yoko Tsuno», R. Leloup, Dupuis, 8 €

- Série «Titeuf», Le miracle de la vie, Glénat, 8 €
- Série «Nathalie», S. Salma, Casterman, 8,55 €
- «Je suis amoureux d'un tigre», P. Thiès, ill. A. Louchard, Syros (Mini-Syros), 2,90 €
- Série «Toto, l'ornithorynque», «Toto, l'ornithorynque et l'arbre magique», éd. Omond, Yoann, Delcourt Jeunesse, 8,40 €

Être

Un film de
Nicolas Philibert

Avoir et

Avec son dernier film documentaire "Être et Avoir", Nicolas Philibert s'est plongé dans la vie microcosmique d'une classe unique d'un village du Puy-de-Dôme. Tous les âges de l'école primaire sont représentés par les élèves de cette classe de Saint-Etienne sur Usson : de la bouille ronde des enfants de petite section, au regard tendre-inquiet des pré-ados du CM.

Des soixante heures de rushes tournés durant l'année scolaire 2000-2001, Nicolas Philibert a fait un choix précis au montage qui fait de ce film, non pas un reportage, mais plutôt un "réelle" fiction. Au final, les 104 minutes de tournage retenues nous posent au cœur de ce processus fascinant qu'est celui de la conquête du savoir.

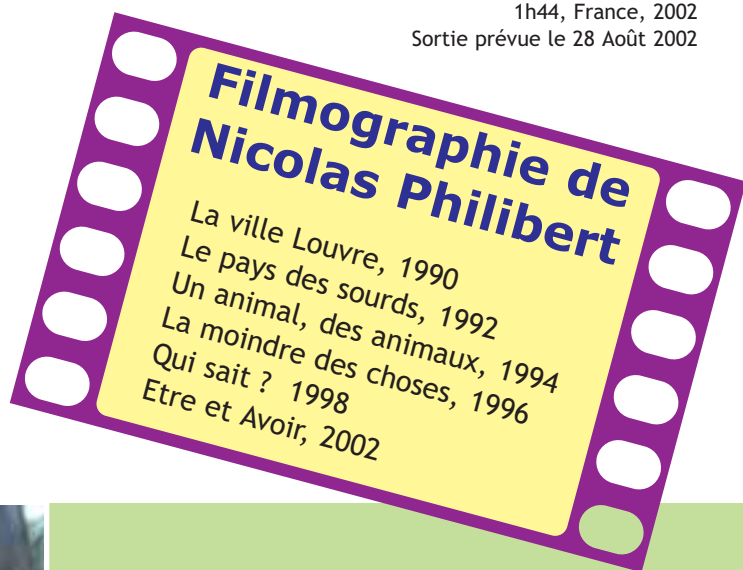
"Être et Avoir", est un film qui, sous son apparente simplicité montre les multiples facettes de cette microsociété qu'est la classe. Nicolas Philibert, à l'instar de l'enseignant, ne cherche à faire aucune démonstration didactique, de même qu'il refuse de s'inscrire dans une vision nostalgique de la classe de campagne. Ce qui ressort, avant tout, de ce documentaire, c'est un regard passionné pour ces moments fragiles où, captant l'attention d'un élève, l'enseignant tente de lui faire atteindre la notion d'infini ; un regard attentif pour ces instants où l'autorité du "maître" doit être garante de la liberté des élèves ; un regard humble devant le témoignage de cet instituteur, fils de paysans immigrés ; un regard amusé lorsque les "petits", autonomes, mettent leur nez dans le photocopieur.

Car, on l'aura compris, le travail de Nicolas Philibert réside, avant tout, dans la rencontre avec les "sujets" de ses films. Ainsi, loin des clichés tapageurs que peuvent proposer cer-

tains reportages télévisés, le documentaire de Nicolas Philibert ne prend pas ses acteurs par surprise, il les invite à jouer leur propre rôle, non pas pour une célébrité éphémère, mais plutôt pour un témoignage qui paiera à long terme par sa sincérité. C'est pourquoi il n'est pas gênant de sentir parfois la présence de l'équipe de tournage dans l'attitude du "maître" ou des élèves car, s'il est vrai que la complicité force le trait et incite à prendre la pose, elle donne lieu, également, à des moments de spontanéité qui ne peuvent être feints.

Robert Touati

«Être et Avoir», un film de Nicolas Philibert,
Produit par Maïa Films,
1h44, France, 2002
Sortie prévue le 28 Août 2002



« **A**vant de faire ce film, je crois que j'avais oublié à quel point il est difficile d'apprendre mais, aussi, de grandir. Cette plongée à l'école me l'a rappelé avec force. C'est, là, peut-être, le vrai sujet du film. »

Nicolas Philibert



Les trois loups*



Trois loups dans la nuit étoilée, l'un rame, l'autre tient la barre, le troisième est à la proue : ils regardent tous vers l'avant ; la barque semble fragile sur la mer sans limite. Ils ont faim, mais "pas le moindre petit cochon,

petit mouton, petit chaperon à l'horizon".

Un loup affamé peut avoir des idées. Loup I veut pêcher. Il plonge. Têtes effarées des deux autres compères : "Tu sais nager ?". Désespoir, un loup ne sait pas nager.

Les loups II et III ont de plus en plus faim.

Les mouettes survolent la barque. Loup II saute en l'air : "Tu sais voler ?". Un loup ne sait pas voler.

Loup III, malade, reste seul... la peur, la faim...

Quand, au loin, un bateau, un gros paquebot : "Je suis sauvé !", crie le loup. Ce navire transporte des centaines de cochons. Mais ces cochons gros et gras salivent à l'envie, s'excitent sur le bastingage, au plaisir de manger ce loup solitaire.

Fuite éperdue du loup : "Quand il a peur, un loup sait ramer, ramer à toute vapeur !".

Un rythme, scandé par des séquences actives : nager, voler, espérer ; un vocabulaire simple et efficace, une fin inattendue, une morale salutaire : si les loups peuvent manger des cochons, la force du nombre peut chasser l'ennemi.

Choix judicieux de la mise en page : album à l'italienne (en longueur), la double page ouverte exprime des émotions : l'angoisse, la peur, l'espoir.

Variété des plans : travelling sur les personnages, gros plans, gueules affamées ou effarées, surplomb.

L'allure expressive de ces trois loups amaigris et inquiets ravira le lecteur, ainsi que l'humeur joyeuse des cochons replets aux corps rose vif, aux joues rouges de mets trop

copieux et les changements de couleur du ciel : nuit bleutée, lueur blafarde du jour qui se lève, ciel clair de la journée, nuages enflammés lors de la fuite.

Sur le dos du livre, une illustration qui interroge : trois loups, vus de dos, assis sur une barque retournée reposant sur le sable.

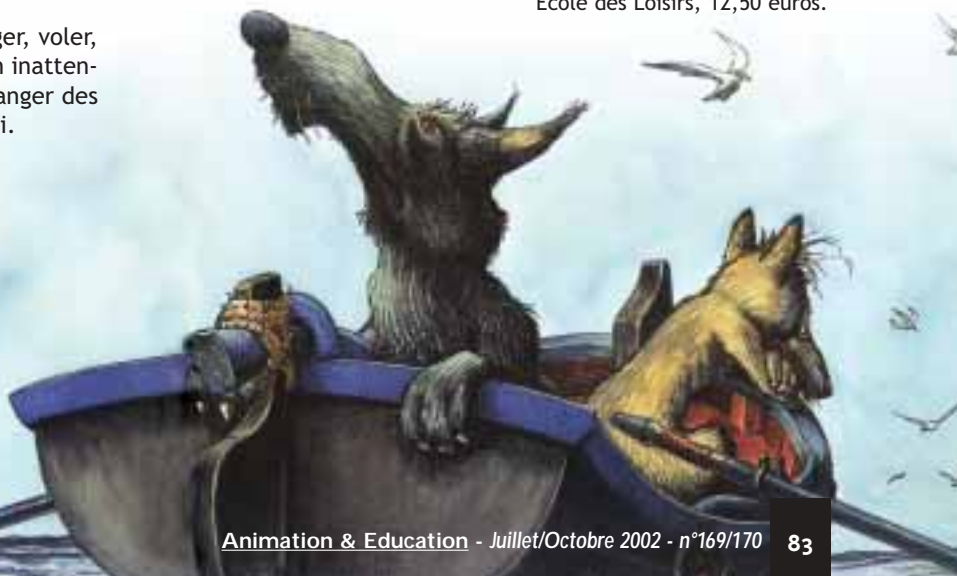
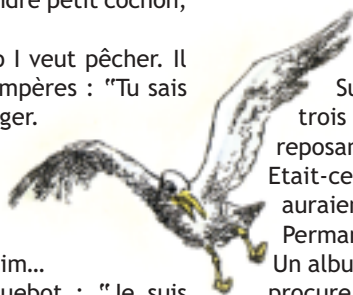
Etait-ce avant de partir ? Sinon, les deux loups noyés auraient-ils survécu ?

Permanence des héros ?

Un album riche de plaisir virtuel, fascinant par le plaisir que procure le texte : le bonheur de lire dès le plus jeune âge.

Alain Fiévez
Association des Libraires Spécialisés
pour la Jeunesse

* Alex Cousseau, Philippe-Henri Turin - Collection Matou, Ecole des Loisirs, 12,50 euros.



**Mieux qu'une boule de cristal,
le nouveau calendrier 2003 de l'OCCE
pour la réussite de vos projets à venir.**



**Commandez
vos calendriers
auprès
de votre association
départementale OCCE.**

Le calendrier, c'est de la solidarité en actes, entre coopérateurs, familles, amis de l'école, associations départementales et la Fédération nationale.