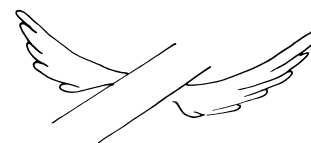


LES SAMEDIS PARALLÈLES



LA GAZETTE DU GROUPE FREINET 2D – ILE DE FRANCE

SOMMAIRE

Pour ce dernier rendez-vous de l'année scolaire, nous avons parlé textes libres, enseignement explicite, militantisme et semaines interdisciplinaires. Notez bien la

date de notre prochaine rencontre, le samedi 14 octobre (détails en dernière page) et n'hésitez pas à nous rejoindre !

PORTES OUVERTES VIA LA PRATIQUE DU TEXTE LIBRE

POUR UN PATOILLAGE ASSUMÉ

Des questions émergent en cette fin d'année, des questions plutôt qu'une recette ou un mode d'emploi. Comment associer l'autonomie des élèves et leur coopération ? Comment soutenir le texte libre, vu que les élèves et moi-même y trouvons de l'intérêt ? Après une première année de découverte, je mesure qu'il y a de nouvelles portes à ouvrir. Maintenant que je commence à goûter à cette pratique je me demande : « C'est quoi la suite ? Dans quelle direction aller ? »

Les expériences partagées lors des rencontres du samedi, les lectures, ouvrent des fenêtres aussi. La rencontre du samedi 3 juin a été riche en partage. Je garde en mémoire notamment les idées suivantes : le plaisir né du moment de bulle lors de l'écriture, la possibilité d'alterner avec des séances qui enseignent des ficelles d'écriture ou des jeux d'écriture à contraintes, les questions de ce que l'on corrige ou pas, de « laisser se dire les textes plats » ...

L'idée de laisser les enfants patouiller... Passer par le moche, le vite-fait, le raté,

plutôt que de baliser un chemin tout droit et garanti. Avec une classe de 5e, j'envisageai de réaliser des affichages explicatifs autour du Moyen-Âge. Par paresse, par l'absence d'envie de déployer une énergie double pour captiver des élèves parfois plus enclins à suivre le périlleux parcours d'une mouche entrée par hasard en salle M110 qu'un cours de méthodologie, je sautai allègrement cette étape. Les élèves n'avaient que l'objectif final et me remirent à la date fixée des affiches-tartines agrémentées pour les plus abouties d'images ou de dessins. A partir de leurs productions, qu'ils ne savaient pas être intermédiaires, nous avons observé quelques problèmes de lisibilité et de compréhension puis comparé à des versions répondant à ces difficultés. La réalisation de leur deuxième tentative a été un grand moment d'ébullition et les résultats, tout en restant perfectibles, témoignent d'une prise en compte des points de vigilance observés. Ce n'était pas parfait du premier coup, et pour être

sincère ni complètement du deuxième ; mais nous étions fier-es de notre travail.

Avec le texte libre, il y a cette même démarche de patouillage. Ce qui me motive à poursuivre, c'est cet élan, ces questions, mais aussi ce qui s'est passé cette année, un peu d'autonomie gagnée par les élèves et un espace pour l'expression de leur créativité. Je vois que c'est différent des autres moments du cours. C'est rendu visible par les retours des élèves* et par les remarques d'une collègue présente lors de deux séances d'écriture. A la sonnerie, je ne m'attendais pas à son étonnement: Comment ça « marche » ? Chaque élève a un sujet différent ? En tout cas, pour la rentrée prochaine, elle aussi veut s'y mettre avec ses élèves.

L'été dernier, le texte libre, je m'y préparai, avec un seul « cours » en poche. Petit à petit, d'autres pratiques se sont incrustées en classe, sans frapper. Il y a par exemple davantage de moments de ce que je crois être un entretien avec la classe. La mise en place d'un plan de travail me travaille (je ne comprenais pas du tout ce concept, il y a trois mois). Est-ce que ça

évoluerait presque naturellement cette histoire de pédagogie Freinet ?

Aurélié E.

* Voici quelques impressions d'élèves, collectées à l'occasion d'un bilan individuel sur le trimestre. Des élèves ont répondu à la question de savoir ce qu'ils pensaient de leur cahier de textes libres :

- J'aime bien, ça me change les idées de faire ça, c'est cool. Solène
- C'est très intéressant d'écouter les histoires d'autrui et de créer ou de raconter de vraies histoires. Cela montre qu'on a tous du potentiel en écriture. Lilya
- Je trouve que [mon cahier] est complet, très bien présenté et sans faute d'orthographe. Nütsa
- C'est une bonne idée pour inventer des histoires et de mieux rédiger. Tyanna
- On peut y constater que lorsqu'on crée un texte on imagine et donc faire découvrir notre originalité même notre personnalité dans une œuvre. Pour finir, on est libre de nos actes. Aymen-Yazid
- Le cahier de textes est incroyable. Je trouve ça bien d'exprimer, trouver, chercher, inventer ces histoires et moi, j'aime de tout mon cœur ce cahier. Juba
- J'aime bien, ça m'aide à raconter de nouvelles histoires, ça m'aide à développer et à réfléchir. Toutes les histoires que je raconte, on dirait que c'est vrai. Thiana

LES SEMAINES INTERDISCIPLINAIRES, UNE MANIÈRE DE COOPÉRER ET D'EXPÉRIMENTER

Le collège Gisèle Halimi d'Aubervilliers s'est ouvert en 2018 avec un projet spécifique : ce devait être un collège coopératif et polytechnique. Nous avons travaillé à faire participer tous les élèves et adultes à l'élaboration des décisions collectives aussi bien sur le vivre-ensemble que sur le fond des apprentissages. Nous y avons aussi mis en place un certain nombre

de dispositifs permettant de travailler les programmes de l'Éducation Nationale par des expériences multiples croisant le travail intellectuel et le travail manuel.

La semaine InterDisciplinaire (ou SID) est un des dispositifs mis en place à cette fin. Bien que le collège ne soit plus expérimental, elle se pérennise tant bien

que mal, justifiée par la présence des EPI dans les programmes officiels.

Nous avons découvert cette pratique avec le collègue Clisthène de Bordeaux*, dont l'équipe avait été invitée dans une formation inter-collèges à Aubervilliers en 2010. Depuis, elle est mise en œuvre de diverses manières dans les collèges d'Aubervilliers.

La SID, c'est quoi ?

Sous sa forme complète, la SID engage tout un établissement. Pendant une semaine, les emplois du temps et les groupes classes sont rebattus : des groupes de 2 ou 3 enseignants de matières différentes proposent des projets pour la semaine. Par exemple :

- Lettres et Chinois : Dragons européens et chinois, formes et significations,
- Maths et EPS : Lecture de carte, échelle, vitesse et course d'orientation,
- Lettres et Anglais : Dans la peau d'un américain à Paris, représentations de Paris, visites touristiques et rédaction de cartes postales.

La liste des projets est présentée plusieurs semaines avant la SID proprement dite. Les élèves doivent remplir une fiche avec 3 vœux concernant les projets qu'ils préfèrent. A l'aide de ces fiches, des groupes inter-niveaux sont constitués.

Lors de la semaine dédiée, les enseignants font leurs horaires, les élèves souvent moins de 26 heures. Cela permet d'avoir des plages de co-intervention et des plages d'enseignement avec un·e seul·e enseignant·e. Les SID sont souvent l'occasion d'organiser des sorties, des rencontres et des ateliers.

Pour chaque SID, il y a aussi l'objectif de fabriquer un rendu : un film, une exposition, des carnets de voyages. La dernière demi-journée est l'occasion de présenter le travail à la communauté et d'échanger sur le travail effectué. Au collège, on a, par exemple, pu procéder ainsi : deux élèves et un des enseignants restent dans la salle pour présenter le travail et le rendu, tandis que l'autre enseignant et le reste du groupe naviguent de salles en salles. Idéalement, les parents d'élèves sont aussi invités à ce moment de restitution.

Différentes mises en œuvre

En réalité, selon les établissements et les années, l'intégralité du dispositif n'est pas forcément mis en œuvre. Au collège Gisèle Halimi, par exemple, nous avons gardé les groupes-classe ces deux dernières années. Il n'y a donc pas eu de choix des projets par les élèves, mais nous avons mené un projet par classe.

De manière moins ambitieuse, l'année dernière, nous avons aussi mené des SID sur le niveau 3e seulement, ce qui a permis de leur donner de la matière en vue des oraux du brevets.

Un travail coopératif ?

Certains collègues sont très réticents à la tenue des SID. Pour eux, elles viennent rompre le rythme et les rituels de l'année, essentiels notamment en éducation prioritaire. Par ailleurs, certains se sentent fragiles face au changement de posture et à la mise en commun qu'elles imposent.

Mais les SID ont pour effet immédiat, une fois les binômes de profs créés, de mettre en œuvre une coopération entre adultes. Les pratiques et la philosophie propres à chaque matière se doivent d'être

explicités dans la construction d'un projet commun. Et dans le quotidien même de la classe, on découvre d'autres postures, on en parle, on analyse...

L'implication des élèves dans la construction de la semaine est moins évidente. Souvent les projets sont entièrement construits par les professeurs en binôme, même si en une semaine, il y a de la place pour la co-construction.

Peut-être que la SID par classe a l'avantage de laisser un espace pour construire le projet, en amont, avec les élèves. Mais on y perd la reconstitution du groupe et l'idée de coopération inter-niveaux qui permet aux élèves (et aux professeurs) de se motiver par le choix du projet et de modifier leurs positionnements, en les obligeant à prendre en compte les plus jeunes et les plus âgés.

Et le polytechnique dans tout ça ?



Associer la main et la tête, c'est ce qui se passe en tout cas dans toutes les SID.

D'abord du fait de la rencontre entre les disciplines.

Et puis, on quitte la journée hachée où l'on change de matière toutes les 55 minutes. La longueur des séances nous oblige à la variété des activités et des postures pour soutenir le travail mais aussi le permet. On a enfin le temps de discuter, d'analyser des situations, de faire des rencontres. On a le temps de fabriquer, d'essayer, de se tromper et de recommencer. On a le temps de discuter ensemble de la manière dont on va exposer tout cela à la communauté... et de créer cette exposition.

Pour nous, les SID sont ainsi l'occasion de travailler un enseignement coopératif et polytechnique, de donner du choix dans les apprentissages et d'intéresser les élèves sur des projets qui aboutissent à des réalisations présentées aux parents. C'est une manière de remobiliser la communauté éducative, notamment dans des moments difficiles, comme en fin de période. Bref, à tenter !

Isabelle D. et Matthieu P.-B.

* Sur le collège Clithène de Bordeaux : https://fr.wikipedia.org/wiki/Coll%C3%A8ge_Clith%C3%A8ne/

<https://www.heidi.news/explorations/reinventer-l-ecole/clithene-le-college-dont-la-france-voulait-s-inspirer>

ÉDUCATION FONDÉE SUR LA PREUVE ET ENSEIGNEMENT EXPLICITE

J'ai récemment suivi une journée de formation à l'E AFC intitulée : « Je suis nul !, lutter contre les croyances limitantes ». Oui oui, « limitantes », et pas « militantes »

comme l'a d'abord entendu Isabelle, peut-être un brin parano en cette fin d'année marquée par les luttes sociales. J'ai évoqué cette formation au « quoi de neuf » parce

que j'avais été surpris de constater que la deuxième demi-journée de cette formation était consacrée à l'« enseignement explicite », une pratique qui commence à être très en vogue en France (propulsée par le CSEN notamment), venue du courant américain d'*evidence-based education*, que je connais mal mais sur laquelle j'ai a priori des doutes que la formatrice n'a pas réussi à dissiper.

L'éducation fondée sur des données probantes, si j'ai bien compris ce que j'en ai lu, évalue différentes pratiques enseignantes en utilisant la méthode scientifique : évaluation d'une compétence précise avant, après, comparaison avec un échantillon témoin, statistiques... C'est une méthode inspirée de ce que fait la médecine pour établir des protocoles de traitements de maladies. Parmi les pratiques validées par l'éducation fondée sur la preuve, il y a l'enseignement dit « explicite », qui consiste pour l'enseignant à rendre explicites tous les gestes mentaux qui sont mis en œuvre pour accomplir une tâche avant que les élèves ne la mettent en pratique.

Comme cela semble a priori assez opposé à une méthode d'apprentissage fondée sur les pratiques d'essai-erreur et de tâtonnement expérimental que valorise la pédagogie Freinet, il serait intéressant d'en savoir plus. Cécile M. nous apprend la sortie d'un ouvrage sur le sujet : « Les données probantes et l'Education » (Sihame Chkaïr, Sylvain Wagnon, éd. Deboek). En attendant de lire cet ouvrage, je vais lister ici quelques doutes et questions qu'évoquent pour moi les « données probantes » et l'« enseignement explicite ».

L'implicite et l'explicite

Tout d'abord, je dois avouer que le fait de diminuer l'implicite dans notre enseignement me semble aller dans le sens d'une réduction des inégalités scolaires : le rapport à l'école et au savoir en général des enfants de nos classes étant très variable, il est évident qu'explicitier les objectifs est indispensable pour éviter qu'un enfant ne sorte d'une séance de géographie en pensant avoir travaillé des compétences de coloriage ou d'une séance de grammaire au collège en pensant avoir appris à entourer proprement un mot. Si cela fait partie de la pédagogie « explicite », alors cela me semble être un atout.

Tout savoir est-il algorithmique ?

Ce qui me laisse sceptique, dans ce qu'on m'a présenté en formation, c'est le fait que la pédagogie explicite semble considérer que tous les savoirs et compétences scolaires peuvent se réduire à des algorithmes. C'est vrai pour certains savoirs-faire techniques bien sûr, mais comment enseigner explicitement la production d'un texte d'invention, la recherche de solutions d'un problème ouvert ? Est-ce qu'il faut croire que tout est possible en suivant pas à pas des instructions ? Cela me fait penser à la « méthode de Singapour » en mathématiques (popularisée par le fait que Singapour est champion des évaluations PISA), dont les tenants affirment parfois sans ambages donner une méthode systématique pour résoudre tous les problèmes mathématiques (oubliant d'ajouter : de PISA). La pédagogie explicite, telle qu'on me l'a présentée, me semble tomber dans le même travers en prétendant s'appliquer à tout enseignement, alors que son champ

d'action est somme toute assez réduit. Freinet aurait peut-être demandé si les enfants apprennent à marcher et à parler en suivant un algorithme qu'on leur aurait enseigné explicitement.

La motivation : un présupposé ?

Un deuxième aspect de cet enseignement « explicite » me gêne, même lorsqu'il s'agit d'enseigner un savoir-faire technique. Si j'ai bien compris, dans une séance typique l'enseignant commence par présenter une méthode pas à pas, puis s'ensuit un dialogue avec la classe où l'enseignant doit mobiliser tout le monde et faire un retour immédiat sur la validité des réponses de chacun·e, avant une phase d'entraînement individuel. Ce qui reste passé sous silence, c'est la question de la motivation : qu'est-ce qui va rendre attentif·ves mes élèves pendant une explication au tableau, puis impliqués·es à l'oral ? Le travail d'une compétence technique est exigeant, demande de l'énergie à notre cerveau qui est assez mauvais pour appliquer des algorithmes pas à pas. Il faut donc avoir une solide motivation pour s'engager activement dans l'écoute de cette explication. Cette motivation, la méthode ne semble pas s'en occuper, j'ai l'impression qu'elle est considérée comme un préalable. Pour motiver l'apprentissage d'une technique, les didacticiens des maths (G.Brousseau) suggèrent par exemple de créer des situations dans lesquelles la technique que l'on veut enseigner apporte une simplification ou donne un pouvoir supplémentaire. Dominique Bucheton, elle, parle d'une phase indispensable de « Tissage », dans laquelle elle s'attache à créer du lien entre la technique qu'elle va enseigner et l'histoire de l'humanité, le

monde qui nous entoure, la société. Tous ces gestes semblent être considérés comme superflus par la méthode, dont le centre est l'explication du maître et pour qui le reste est perte de temps, puisqu'aucune preuve d'efficacité n'a été apportée.

Que mesure-t-on ?

Il serait instructif de regarder en détail les fameuses données probantes qui disqualifient ou valorisent telle ou telle pratique, tel ou tel geste professionnel. Par exemple : quelles évaluations ont permis de décider que les méthodes de lecture dans lesquelles on ne fait que du décodage sont meilleures que les autres ? Le risque est grand d'oublier le cadre des expérimentations et de surinterpréter le résultat d'une étude, de lui faire dire ce qu'elle ne dit pas. Si les seules compétences testées en lecture sont de type décodage, par exemple, il est clair que les méthodes qui s'occupent d'autre chose perdent leur temps.

Un autre risque, c'est de négliger tout ce qui est difficilement mesurable pour ne s'occuper que du facile à mesurer. Et comme ce qui est facile à mesurer, ce sont les savoirs-faire techniques, on comprend mieux le succès de la pédagogie « explicite », qui semble être taillée sur mesure pour ce type de compétences.

Politiquement neutre ?

L'habillage scientifique des pratiques prônées par l'éducation fondée sur des données probantes pourrait laisser penser qu'elles sont neutres politiquement. Elles ne le sont évidemment pas. Faire vivre la démocratie aux élèves dans un conseil ritualisé, susciter leur créativité, donner du poids à leur parole et les renarcissiser via

des textes libres ou des ateliers philo, relier les savoirs scolaires au monde en faisant la classe dehors, sont des pratiques sur lesquelles il serait difficile de trouver des données probantes : comment mesurer leur efficacité ? En revanche, pour ce qui vise à faire apprendre vite et bien un geste technique, les données sont légion. Sans

parler de la « pédagogie explicite des comportements » dont ma formatrice parlait avec des étoiles dans les yeux.

Erwan A.

Article du Café pédagogique : <https://www.cafepedagogique.net/2023/05/10/les-donnees-probantes-et-leducation/>

POLITISONS L'ÉCOLE !

Pendant le mouvement social sans précédent contre la réforme des retraites, au milieu d'un énième cours sur Tristan et Yseut en 5e à expliquer la différence entre le heaume et le haubert, je me suis tout à coup demandé l'intérêt de ce que j'étais en train de faire alors que dehors, la France se révoltait. J'ai tout arrêté. C'était le jour du vote de la motion de censure à l'Assemblée Nationale, il restait une quinzaine de minutes avant la sonnerie, j'ai donc projeté sur le Tableau Numérique le direct de France 2 qui retranscrivait les débats houleux d'avant vote. J'explicitai alors, essayant de maintenir une certaine forme de neutralité, restreinte évidemment, les discours des uns et des autres, le rôle de l'Assemblée, la réforme des retraites, la répression de l'état, le 49-3, comment fonctionne une grève, l'argent qu'on y perd... Des questionnements ont surgi, et j'ai senti un intérêt bien plus grand que pour ce cher Tristan. Le lendemain,

quelques élèves m'ont dit « Vous avez vu ? Ils ont voté contre ! ».

C'est décidé, à partir de maintenant, dès que je le pourrais, j'essaierais de tenir au courant les élèves de l'actualité politique, je les informerais sur les droits des citoyens, je ferais en sorte à un mon échelle, qu'ils et elles soient conscient.e.s et avisé.e.s lorsqu'il s'agira de voter en 2027. Je me suis rendue compte qu'en étant avec des centaines d'élèves chaque semaine, on peut s'engager au sein même de nos classes, par ce qu'on décide d'y faire. Ce n'est pas une révolution pour beaucoup qui le font déjà, mais pour moi ça a été une révélation.

La semaine suivante, des élèves sont venu.e.s à l'Ecole Morte avec leur parent et des pancartes, et l'une d'elle m'a dit « J'ai envie d'être militante ! »

Eugénie M.

Prochain rendez-vous :
samedi 14 octobre 9h-16h
à l'annexe Turbigo de la Bourse du Travail :
67 rue de Turbigo, salle Jouhaux